



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ORTAÖĞRETİMDE EĞİTİM HAKKI İHLALLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Ümit BİNBİR

Doktora

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

ORTAÖĞRETİMDE EĞİTİM HAKKI İHLALLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

STUDENT AND TEACHER VIEWS ON VIOLATIONS OF THE RIGHT TO EDUCATION IN
SECONDARY EDUCATION: A CASE STUDY

Ümit BİNBİR

Doktora

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ümit BİNBİR'in hazırladığı "Ortaöğretimde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Ali ÜNAL

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Pelin TAŞKIN

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Taner ATMACA

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 14 / 10 / 2022 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ve etkilerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel durum çalışması ile yürütülen bu çalışmada ölçüt örneklem kullanılarak Ankara ili devlet liselerindeki öğrenci ve öğretmenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu formların 25 lise öğrencisi ve 25 lise öğretmeni olmak üzere toplam 50 katılımcıya uygulanmasıyla elde edilen veriler MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları ortaöğretimde eğitim hakkı kapsamında bazı hak ihlallerinin yaşandığını göstermektedir. Bu hak ihlallerinin nedenleri öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve okula ulaşımında çeşitli sorunlar yaşaması, okulda fiziki yetersizliklerin bulunması, resmî ve özel okulların eşitsizliği, nitelikli öğretmen, araç ve ortam eksikliği, ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma ve dikkate alınmama şeklindedir. Eğitim hakkı ihlalleri hem öğrenci hem de öğretmenlerde üzüntüye ve motivasyon kaybına neden olmaktadır. Eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesi için yapılması gerekenlere örnek olarak sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere yardım edilmesi, okula ulaşım engellerinin kaldırılması, okullarda niteliğe ilişkin eksikliklerin giderilmesi, ayrımcılığın ve zorbalığın önlenmesi ve yöneticilerin liyakatle seçilmesi verilebilir. Bu araştırma sonucuna göre eğitim hakkı ihlalleri eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

Anahtar sözcükler: eğitim hakkı, hak ihlali, eğitim hakkı ihlali, eğitime erişim hakkı, fırsat eşitliği hakkı, nitelikli eğitim hakkı, saygı görme hakkı

Abstract

This study aims to determine students' and teachers' views on the causes and effects of violations of the right to education in secondary-level education. This study was conducted through a descriptive case study, a research method under the qualitative research paradigm. Participants of the study were chosen by using criterion sampling among students and teachers in Ankara state high schools. Semi-structured "Student Interview Form" and "Teacher Interview Form" developed by the researcher were used as data collection tools. The data, obtained via the application of these forms on 25 high school students and 25 high school teachers, 50 participants in total, were analyzed using MAXQDA 2020 program. Research findings show that there are some violations of the right to education in secondary education. The reasons for these rights violations; students' low socioeconomic level and various problems in transportation to school, physical inadequacies at school, inequality between public and private schools, lack of qualified teachers, tools and environments, discrimination, exposure to bullying and being ignored. Violations of the right to education cause sadness and loss of motivation for both students and teachers. Examples of what needs to be done to prevent violations of the right to education are helping students with low socioeconomic status, removing barriers to access to school, eliminating quality deficiencies in schools, preventing discrimination and bullying, and selecting administrators on merit. According to the results of this research, violations of the right to education deepen the inequalities in education.

Keywords: right to education, violation of rights, violations of the right to education, access to education right, equality of opportunities, quality education right, right to be respected

Teşekkür

Bu çalışma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN hocama çok teşekkür ederim. Hocamın bu zorlu süreci başarıyla bitirmemde katkısı çok büyüktür.

Tez izleme komitesinde yer alan ve tezimin şekillenmesine katkı sunan Doç. Dr. Pelin TAŞKIN ve Doç. Dr. Taner ATMACA hocama; tez savunma sınavında yer alan ve tezimin son şeklinin verilmesinde katkıları olan Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR ve Prof. Dr. Ali ÜNAL hocama çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince ders aldığım Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve Doç. Dr. Didem KOŞAR hocama çok teşekkür ederim.

Görüşme formlarına ilişkin görüşlerine başvurduğum Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Prof. Dr. Hüseyin YOLCU ve Dr. Öğr. Üyesi Bilge BİNGÖL SCHRIJER hocama çok teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimime başlamamda beni cesaretlendiren ve bana yol gösteren yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK hocama teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında zamanlarını ayırarak değerli görüşlerini bana ileten bütün öğrenci ve öğretmen katılımcılara ve bu katılımcılara ulaşmamda bana yardımcı olup etik kurallar nedeniyle isimlerini buraya yazamadığım okul yöneticileri ve öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Doktora çalışmam süresince bana destek olan görev yaptığım okulun müdürü Bedri BİLDİRİCİ ve müdür yardımcısı Halil DENİZHAN ile bu okuldaki öğretmen arkadaşlarımdan başta A. Çiğdem YURDUSEVEN, Ahu Meryem ÖZKAN, Diyar İRFAN, Eda YAVUZ, Kenan KORKMAZ, Levent BATIR, Melek ALTUNTAŞ, Osman ÇİÇEK ve Ömer ŞAKAR olmak üzere bütün öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma sırasında karşılaştığım teknik sorunlarda bana yardımcı olan arkadaşım Recai SİNİR'e teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimim süresince zaman zaman ihmal ettiğim değerli eşim Nevruz ve kızım Dilara'ya gösterdikleri anlayış ve sabır; anneme, kayınvalideme ve kız kardeşime ise bana verdikleri manevi destekten dolayı çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	11
Araştırma Problemi.....	12
Sayıtlılar	13
Kapsam.....	13
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	15
Hak Kavramı	15
Eğitim Hakkı ve Önemi.....	16
Eğitim Hakkı Kapsamında Temel Haklar	18
Eğitim Hakkı Kapsamında Diğer Haklar.....	22
Eğitim Hakkına İlişkin Uluslararası Düzenlemeler.....	29
Eğitim Hakkına İlişkin Ulusal Düzenlemeler	36
Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülükleri.....	39
Eğitimde Hak İhlallerinin Temel Nedenleri	42
Eğitimde Hak İhlallerinin Temel Sonuçları	47
Türkiye’de Öğrencilerin Karşılaştıkları Hak İhlalleri.....	49
İlgili Araştırmalar	64
Bölüm 3 Yöntem	74

Araştırmanın Türü	74
Katılımcılar	74
Veri Toplama Süreci.....	79
Veri Toplama Araçları.....	80
Geçerlik.....	80
Güvenirlilik (Tutarlılık)	83
Verilerin Analizi	83
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	85
Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	85
<i>Tema 1: Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler.....</i>	85
<i>Tema 2: Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler.....</i>	89
<i>Tema 3: Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler</i>	97
<i>Tema 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar</i>	109
<i>Tema 5: Hak İhlallerinin/Sorunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....</i>	114
<i>Tema 6: Hak İhlallerinin/Sorunların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler.....</i>	115
Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	123
<i>Tema 1: Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler.....</i>	123
<i>Tema 2: Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler.....</i>	131
<i>Tema 3: Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler</i>	136
<i>Tema 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar</i>	152
<i>Tema 5: Hak İhlallerinin/Sorunların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi</i>	157
<i>Tema 6: Hak İhlallerinin/Sorunların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler.....</i>	160
Bölüm 5 Sonuç, Öneriler ve Araştırmacı İzlenimleri	171
Sonuçlar.....	171
Öneriler	176
Araştırmacı İzlenimleri.....	180
Kaynaklar.....	184
EK-A: Öğrenci Görüşme Formu	ccix
EK-B: Öğretmen Görüşme Formu.....	ccx

EK-C: Veli Onam Formu	ccxi
EK-Ç: Katılım Kabul Formu.....	ccxii
EK-D: Etik Komisyon İzni	ccxiii
EK-E: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	ccxiv
EK-F: Etik Beyanı	ccxv
EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	ccxvi
EK-Ğ: Dissertation Originality Report.....	ccxvii
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	ccxviii



Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Öğrenci Katılımcı Bilgileri</i>	77
Tablo 2	<i>Öğretmen Katılımcı Bilgileri</i>	78



Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Ekonomik Faktörler Kategorisi ve Kodları</i>	85
Şekil 2 <i>Fiziksel Faktörler Kategorisi ve Kodları</i>	88
Şekil 3 <i>Uygulamalarla İlgili Faktörler Kategorisi ve Kodları</i>	90
Şekil 4 <i>Öğretmenlerle İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları</i>	90
Şekil 5 <i>Bütünsel Gelişememe Kodu ve Alt Kodları</i>	92
Şekil 6 <i>Fiziki Faktörler Kategorisi ve Kodları</i>	95
Şekil 7 <i>Nitelikli Öğretmen Eksikliği Kategorisi ve Kodları</i>	97
Şekil 8 <i>Nitelikli Araç Eksikliği Kategorisi ve Kodları</i>	100
Şekil 9 <i>Akıllı Tahtalarla İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları</i>	100
Şekil 10 <i>Nitelikli Ortam Eksikliği Kategorisi ve Kodları</i>	103
Şekil 11 <i>Demokratik Ortam Eksikliği Kodu ve Alt Kodları</i>	103
Şekil 12 <i>Sınavlarla İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları</i>	105
Şekil 13 <i>Beslenmeyle İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları</i>	105
Şekil 14 <i>Güvenlikle İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları</i>	107
Şekil 15 <i>Zorbalığa Maruz Kalma Kategorisi ve Kodları</i>	110
Şekil 16 <i>Dikkate Alınmama Kategorisi ve Kodları</i>	112
Şekil 17 <i>Hak İhlallerinin/Sorunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi Teması ve Kodları</i>	114
Şekil 18 <i>Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları</i>	116
Şekil 19 <i>Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları</i>	117
Şekil 20 <i>Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları</i>	118
Şekil 21 <i>Nitelikli Araç Eksikliği Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları</i>	119
Şekil 22 <i>Nitelikli Ortam Sağlamaya İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları</i>	120
Şekil 23 <i>Beslenme Eksikliği Giderilmeli Kodu ve Alt Kodları</i>	121
Şekil 24 <i>Öğrenme Ortamında Saygı Görmeme Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları</i>	122
Şekil 25 <i>Ekonomik Faktörler Kategorisi ve Kodları</i>	124
Şekil 26 <i>Fiziksel Faktörler Kategorisi ve Kodları</i>	127

Şekil 27 Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler Teması ve Kodları	131
Şekil 28 Nitelikli Öğretmen Eksikliği Kategorisi ve Kodları	137
Şekil 29 Nitelikli Araç Eksikliği Kategorisi ve Kodları	141
Şekil 30 Laboratuvarlarla İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları	142
Şekil 31 Nitelikli Ortam Eksikliği Kategorisi ve Kodları	145
Şekil 32 Uygulamalarla İlgili Faktörler Kategorisi ve Kodları	150
Şekil 33 Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar Teması ve Kodları	153
Şekil 34 Hak İhlallerinin/Sorunların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi Teması ve Kodları ...	158
Şekil 35 Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları	161
Şekil 36 Fırsat Eşitsizliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları	162
Şekil 37 Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları	164
Şekil 38 Nitelikli Öğretmen Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları	164
Şekil 39 Nitelikli Araç Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları	165
Şekil 40 Beslenme Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları	166
Şekil 41 Uygulamalarla İlgili Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları	167
Şekil 42 Öğrenme Ortamında Saygı Görmeme Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları	168
Şekil 43 Diğer Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları	169

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AIHM: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

AIHS: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

ASŞ: Avrupa Sosyal Şartı

BM: Birleşmiş Milletler

CEDAW: Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women)

ÇHS: Çocuk Hakları Sözleşmesi

DKAB: Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

EAKS: Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ESKHK: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi

ESKHUS: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi

İEK: İlköğretim ve Eğitim Kanunu

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

md: Madde

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

TDK: Türk Dil Kurumu

TTK: Tevhid-i Tedrisat Kanunu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Children's Fund)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, problem durumuna, araştırmanın amaç ve önemine, araştırma problemine, sayıtlara, kapsama ve temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde eğitim, bireyin entelektüel ve ruhsal potansiyelinin gelişimi için bir ön koşul ve diğer hak ve görevlerinin doğru bir şekilde uygulanması için temel bir insan hakkı olarak görülmektedir. Eğitim yoluyla toplum, normlarını ve değerlerini iletir; sosyal sistem bu şekilde yeniden üretilir. Eğitim, uluslararası ve ulusal hukuk kuralları çerçevesinde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte eğitimin önde gelen paydaşlarından olan öğrenciler eğitim hakkına sahiptir. Eğitim hakkı denilince fırsat eşitliği temelinde nitelikli eğitime erişim hakkı öne çıkmaktadır.

Fırsat eşitliği temelinde nitelikli eğitime erişim hakkı yirminci yüzyılın ortalarından günümüze kadar tartışılan önemli pedagojik konulardan biri olmuştur. Eğitimde fırsat eşitliği, 1950'lere kadar etnik kökene bakılmaksızın herkesin resmî bir okula devam edebilmesi anlamında kullanılmıştır. Ancak eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları, 1960 ve 1970'li yıllarda hem cinsiyet eşitliği hem de Coleman'ın 1968 yılındaki raporuyla "sonuçların eşitliği" üzerine yoğunlaşmış ve böylece kapsamı genişlemiştir. Takip eden yıllarda ise azınlıkların eğitime erişim hakkı, fırsat eşitliği kapsamında ele alınan önemli tartışma konularından biri olmuştur. Günümüzde ise eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin tartışmalar yoğun olarak sosyal hareketliliğe odaklanmakta ve kişilerin imkânı ile kimliğine bakılmaksızın okulların herkes için açık bir toplum mu meydana getirdiği yoksa sınıfsal ayrımları mı pekiştirdiği yönünde devam etmektedir (Hurn, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin tartışmalar söz konusu olduğunda çatışmacı kuramcılardan Bourdieu toplumsal yeniden üretim kuramıyla öne çıkmaktadır. Yeniden üretim kuramı, genel olarak siyasi otoritelerin ve toplumsal sınıfların kendi çıkarlarını devam ettirmeleri amacıyla ekonomik ve kültürel kaynakları kullanması olarak özetlenebilir (İnal, 2004). Bourdieu'ya göre okul, fırsat eşitliğini gözetken bir kurum olmayıp toplumda var olan eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sunan bir yer olmaktadır. Bourdieu, toplumsal eşitsizliklerin sonraki nesillere aktarılmasında aile ile okulun rolüne vurgu yapmaktadır. Bourdieu sınıfsal tabakalaşmanın eğitim aracılığıyla yeniden ve nasıl üretildiğini açıklamak için ekonomik sermaye ve kültürel sermaye kavramlarını kullanmaktadır (Jourdain & Naulin, 2016).

Ekonomik sermaye, sermaye denilince ilk akla gelen ve genellikle tek sermaye türü olarak kabul edilen ve o an paraya dönüştürülebilen ve kimi zaman mülkiyet şeklinde de

ifade edilen bir sermayedir. Kültürel sermaye ise eğitim yoluyla kazanılan nitelikler, daha sonra kurumsallaşan kültürel öğrenme düzeyleri ve ekonomik sermaye türüne dönüştürülebilir olan sermayeyi ifade etmektedir (Bourdieu, 1986). Bourdieu'nun kültürel sermaye olarak ifade ettiği genel kültürel farkındalık, sözel yetenek, estetik beğeniler ve okul sistemi hakkında geniş bilgi şeklinde özetlenebilir (Swartz, 2013). Bourdieu'ya göre eğitim, kişilerin sahip olduğu kültürel sermayenin büyüklüğüne bağlı olarak toplumsal grupları veya sınıfları ayırma yanında bu durumu meşru hale getirme işlevi de görmektedir (Rawolle & Lingard, 2018).

Aynı eğitim müfredatının uygulanmasına karşın öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda farklı performans sergilemelerinin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi aile diğeri ise okul olmaktadır. Çocuklar; sosyal ilişkileri, aile yapıları, ailelerinin eğitime yönelik tutumu ve bulundukları toplumsal sınıf gibi durumlara bağlı olarak okullarda farklı performanslar sergilemektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bourdieu'ya göre okul, eşit olmayan kültürel sermaye ile donatılmış öğrenciler arasındaki farkı korumaktadır. Miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanlar ile bu sermayeden yoksun olanlar bir dizi ayıklama işlemiyle birbirinde ayrılır. Böylece eğitim var olan toplumsal farklılıkları yeniden üretir (Jourdain & Naulin, 2016).

Dünya'da alt sınıfta yer alan insanlar bütün dünya nüfusunun genelini oluşturmaktadır. Bunun yanında var olan sistemin devamlılığının sağlanması amacıyla üst sınıf eşitsizlikler çerçevesinde sömürmeye devam etmektedir. Dünya geneline bakıldığında az gelişmiş ülkelerde gelir dağılımında daha fazla eşitsizlik yaşanmakta ve yoksulluğa bağlı olarak yoksunluk daha yoğun olarak görülmektedir (Gönel, 2010). Toplumda var olan eşitsizlikler okul çatısı altında somutlaşmaktadır. Okullarda üst sınıf ve alt sınıflardan gelen öğrenciler arasında ayrımcılık körüklenerek alt sınıftan öğrenciler arasındaki başarısızlık birer sapma olarak değerlendirilmektedir (Apple, 2006).

Yukarıdaki açıklamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitime ilişkin eşitsizliklerin önlenmesinde ve ortaya çıkan eğitim eşitsizliklerinin giderilmesinde eğitim hakkının önemi ortaya çıkmaktadır. Buna neden olarak eğitimde meydana gelen ekonomik ve kültürel eşitsizliklerin bir kısmının hak ihlali olması gösterilebilir. Diğer bir ifadeyle toplumsal yeniden üretim için ekonomik ve kültürel sermayeye bağlı eşitsizlikler birer hak ihlali olarak görülmelidir. Dolayısıyla bu durum eğitim hakkının önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim hakkı soyut bir kavram olarak iki anlama gelmektedir. Bunlardan birincisi vatandaşın yasal olarak kendisini eğitime yetkisi taşıyanlardan eğitilmesini isteme hakkıdır. Bu hakka eğitilme veya öğrenim hakkı denilebilir. Diğeri ise belirlenmiş kişilere eğitime yetkisi verme anlamı taşımaktadır. Bu hakka eğitime hakkı da denilebilir. Günümüzde

devletler vatandaşların eğitime hakkını ellerinde tutmak amacıyla eğitim sistemleri kurmuş ve anayasalarında eğitim hakkına yer vermiştir (Başaran ve Çınkır, 2013).

Eğitim verme yükümlülüğü ile eğitim alma hakkını içeren ilk anayasa sosyalist fikirler ışığında 1917 Rus Devrimi'nden sonra yürürlüğe giren Sovyet Rusya Anayasası (1936) olmuştur. Eğitim hakkı, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında önemli ölçüde kurumsallaşmış ve yürürlüğe giren Fransa (1946), İtalya (1947), Almanya (1949) ve Danimarka (1953) gibi ülkelerin anayasalarında kendisine yer bulmuştur. Türkiye'de ise 1924 Anayasası ile bir madde eğitim hakkına ayrılrsa da eğitim hakkı detaylı olarak 1961 Anayasası'nda yer almıştır. Böylece devletlerin eğitim hakkına ilişkin sorumluluğu anayasal bir ödevle dönüşmüştür (Gülcan, 2019; Gümüş, 2012; Ünal ve Sarpkaya, 2020). Eğitim hakkının anayasalarda yer almasıyla eğitim hizmetinin sunumunda ve dolayısıyla eğitim hakkı ihlallerinde devletler yükümlülük altına girmişlerdir.

Devletlerin eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir bir eğitim sunmaktır (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi [ESKHK] Genel Yorum 13, 1999; Tomaševski, 2001). Bu yükümlülüklerin temel bileşenleri ilköğretimin zorunlu olması, ortaöğretimin mevcut ve erişilebilir olması, mesleki ve teknik eğitimin mevcut ve erişilebilir olması, yükseköğretimin eşit ve erişilebilir olması, bireylerin temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitimin parasız olmasıdır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020; Ünal ve Sarpkaya, 2020). Eğitim yükümlülüklerinin içeriği ise devletlere eğitim hakkına saygı duyma, eğitim hakkını koruma ve yerine getirme yükümlülüğü vermektedir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999). Dolayısıyla eğitim hakkı, her yönüyle devletler için bir yükümlülüktür. Ancak yakın tarihsel süreç içerisinde devletlerin, neoliberalizm ve küreselleşme nedeniyle eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerine yaklaşımında, özellikle eğitim hakkının düzenleyicisi ve eğitimin finansal kaynağı olmaktan kaçınma gibi bazı değişimler yaşandığı ileri sürülebilir (Ainley, 2004; Oklay, 2019).

Eğitim hakkına ilişkin anayasalarda "ekonomik imkânlarla bağımlılık" ölçütü yer almasına karşın devletler, başlangıçta eğitim hakkını uygulamaya geçirme konusunda fazlasıyla istekli davranmış ve vatandaşlarının nitelikli eğitim almaları için bir çaba içerisinde olmuşlardır (Gümüş, 2012). Fakat 1970'li yılların ortalarından itibaren devletlerin karşılaştıkları ekonomik kriz ve bu krizi atlatmak amacıyla neoliberal düşüncelerin benimsenmesiyle birlikte hız kazanan küreselleşme, eğitim hakkının önemli boyutta değişmesine yol açmıştır. Devletler, küresel rekabete daha yoğun katılmak adına maliyetli bir alan olarak görülen eğitimden çekilmeye ve dolayısıyla eğitimde nitelik kaygısından uzaklaşmaya başlamışlardır. Bu kapsamda yeni dönemde yapılmaya çalışılan, devletlerin eğitim alanındaki yükümlülüklerini azaltarak veya bunları tamamen kaldırarak vergiler başta

olmak üzere kaynakların piyasaya katkı sağlayacak alanlar için kullanımının yolunu açmaktır (Şaylan, 2003).

Neoliberal düşüncenin etkisindeki devletlerin eğitim hakkına ilişkin çözümleri ise bu hakkı özel alana kaydırarak bireylerin sorumluluk üstlenmesini teşvik etmektir. Dolayısıyla küreselleşmenin gelişiminde önemli role sahip olan neoliberalizm, ekonomik politikalar üzerinde oluşturduğu baskı ile özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bireylerin eğitim hakkı üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmuştur. Böylece dünyada eğitim hakkının ihlal edilmesiyle birlikte eğitimde sorunlar daha da belirginleşmeye başlamıştır (Doğan, 2006; Rosanvallon, 2004).

Rueckert (2018) dünyada eğitimle ilgili sorunları on başlık altında toplamaktadır. Bunlar eğitim ödeneklerinin yetersizliği, öğretmen sayısının ve eğitiminin yetersizliği, dersliğin yokluğu veya yetersizliği, öğrenme materyallerinin yokluğu veya yetersizliği, engelli çocukların eğitim sürecinin dışında tutulması, cinsiyetin kadın olması, çatışmanın veya çatışma riskinin bulunduğu bölgelerde yaşama, ev ve okul arasındaki mesafenin uzun olması, açlık ve yetersiz beslenme ile ailelerin karşılayamadıkları eğitim harcamalarıdır.

Neoliberalizm ve küreselleşmeyle birlikte devletin eğitimden çekilmeye başlamasının toplumda var olan siyasal, toplumsal ve ekonomik çatışmayı arttırdığı ve bu durumun özellikle eğitime erişimi engelleyerek eğitimde hak ihlallerini daha da yoğunlaştırdığı söylenebilir. Bu kapsamda eğitime sosyolojik açıdan bakıldığında, çatışmacı kuramın günümüz eğitim sorunlarını açıklamada önemi ortaya çıkmaktadır (Celkan, 2019; Tezcan, 2014). Bu düşünceye ulaşmada, küreselleşmeyle birlikte devletin eğitimden ve eğitim niteliğini yükseltme fikrinden uzaklaşması ve yükümlülüklerini tam olarak yerine getirmemesi, eğitimin bir meta haline gelmesi, çıkar gruplarının eğitimi istekleri doğrultusunda yönlendirmek istemesi ve sosyoekonomik düzeyi düşük bireylerin eğitim süreci içerisinde eğitim hakkından yararlanamadan savrulması etkili olmaktadır. Bütün bunların yansımaları ise toplumsal çatışma, eğitime ilişkin sorunlarda artış ve eşitsizliklere bağlı hak ihlali olarak karşımıza çıkmaktadır (Birkök, 2013; Tan, 1990).

Dünyada eşitsizliklere bağlı olarak meydana gelen eğitim hakkı ihlallerine ilişkin örnekler verilebilir. 2006 yılında PISA testi uygulayan 57 ülkede eğitim olanaklarının eşitsizliğine ilişkin kapsamlı bir analiz sunulmuştur. Bu analize göre Asya, İskandinav ve Kuzey Amerika ile karşılaştırıldığında Avrupa ve Latin Amerika'nın büyük bir bölümünde eşitsizliğin genel olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu eşitsizlikler öğrencinin kontrolünün ötesindeki cinsiyet, anne ve baba eğitimi ile mesleği, evde konuşulan dil, göç durumu ve evde kitaplara erişim gibi çok çeşitli nedenlere bağlı olarak meydana gelebilmektedir. Dolayısıyla çeşitli nedenlerle eşitsizliklere maruz kalan öğrencilerin eğitim

haklarının ihlal edildiği görülmektedir (Ferreira & Gignoux, 2014). Eğitim fırsatlarındaki eşitsizliği ortaya koymak amacıyla Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki 16 ülkenin 2007 TIMSS verilerini analiz edilmiştir. Bu analizde cinsiyet, etnik köken, anne ve baba eğitimi, bilgisayar ve evdeki kitap sayısı ile toplum özellikleri dikkate alındığında çoğu ülkenin fırsat eşitsizliği %16 ile %30 arasında bulunmuştur. Bunun yanında fırsat eşitsizliği Cezayir'de %4,4 Türkiye'de ise %34 olarak belirlenmiştir (Salehi-Isfahani ve diğerleri, 2014)

Türkiye'de eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ilişkin örneklerle geçmeden önce eğitim hizmetinin devlet tarafından finanse edilmesinde bazı eleştirilerin bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Türkiye'de eğitim hizmeti önceleri devlet tarafından finanse edilse de zamanla özele kayma görülmüştür. Günümüzde eğitim hizmeti hem devlet hem de özel finans kaynaklarının kullanıldığı bir hizmet sektörü haline gelmiştir (Ulusoy, 2013). Diğer taraftan Türkiye'de son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ayrılan bütçe paylarında düzenli artış olmasına rağmen OECD ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye, eğitim kurumlarına yapılan harcamalar bakımından orta seviyede bulunurken; öğrenci başına düşen harcama bakımından diğer ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki toplam eğitim harcamaları bir bütün olarak ele alındığında artan nüfus yanında yapılan harcamaların düşük seviyede kaldığı söylenebilir (Akın Mart ve Kartal, 2021; Ömür ve Giray, 2016).

Eğitim ve insan hakları ortak bir ideal taşımaktadır. Bu ideal herkes için refah, özgürlük ve onurlu bir yaşam olarak ifade edilebilir (Akyeşilmen, 2014). Bu nedenle eğitim hakkı, temel bir insan hakkı olarak devletlerin zorunlu olarak yerine getirmeleri gereken sosyal bir hak olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim hakkı, her bireyin doğuştan sahip olduğu ve devletler tarafından herhangi bir ayrıma gidilmeden ülkede yaşayan bütün insanlara eşit biçimde ve nitelikli olarak sunulması gereken bir hak durumundadır (Algan ve Algan, 2013; Gümüş, 2012). Ancak eğitim hizmetinin sunumunda dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye'de de çeşitli nedenlerle hak ihlalleri yaşanabilmektedir. Bu hak ihlalleri, eğitim hakkının kapsamına giren eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ile öğrenme ortamında saygı görme hakkı (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Ünal ve Sarpkaya, 2020) başlıkları üzerinden örneklendirilebilir.

Türk eğitim sisteminde eğitime erişim hakkı ihlaline ilişkin eğitim öğretimden erken ayrılma, okul devamsızlıkları ve okullaşma oranları üzerinden örneklendirmeye gidilebilir. Türkiye'de 2016-2017 eğitim-öğretim yılı dikkate alındığında eğitim öğretimden erken ayrılmada Türkiye ortalaması yaklaşık %33'tür. Bu oranın cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkekler %31, kadınlar ise %34 oranında eğitim öğretimden erken ayrılmaktadırlar (Eurostat, 2017). Yeni tip koronavirüs (Covid-19) salgını öncesi yüz yüze eğitim görülmesi nedeniyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verileri dikkate alındığında aynı

eğitim öğretim yılında 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan ortaöğretim öğrencilerinin oranı bütün okul türlerinde toplamda yaklaşık %32'dir (MEB, 2019). 2021-2022 eğitim-öğretim yılı dikkate alındığında ortaöğretimde net okullaşma oranı yaklaşık %90'dır. İlden ile büyük değişiklikler gösterebilen bu oran örneğin Bolu'da %100, Ankara'da yaklaşık %96, Diyarbakır'da yaklaşık %82 ve Ağrı'da yaklaşık %72'dir (MEB, 2022). Dolayısıyla eğitim öğretimden erken ayrılma, okul devamsızlıkları ve okullaşma oranları dikkate alındığında bunlar eğitime erişim hakkı ihlali göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitime erişime ilişkin yaşanan ve hak ihlallerine boyutuna varan diğer önemli bir sorun Covid-19 salgınının etkileridir. Salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini takip etmeleri için gerekli teknolojik cihaz ve internet bağlantılarının olmaması, öğrencilerin derslere aktif katılamamaları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminin yetersizliği ve süreçte yaşanan teknik aksaklıklar öğrencilerin eğitime erişimlerini sınırlandırmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021). Salgın döneminde öğrencilerin eğitime erişememesi eğitim hakkının kapsamına giren eğitime erişim hakkı yanında fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim hakkı ihlalini de gündeme getirmiştir. Bu durum eğitime ilişkin hazırlanan raporlarda da yer almıştır. Covid-19 salgını süresince MEB tarafından yürütülen ve geliştirilen erişim uygulamalarına karşın öğrenciler içinde bulundukları koşullar sebebiyle uzaktan eğitime erişmede ve erişme imkânı bulsa bile uzaktan eğitim araçlarını izlemede bazı sorunlar yaşamışlardır. Dolayısıyla salgın sürecinde öğrenciler arasındaki "dijital uçurum" var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2020).

Türkiye'de ilk ve ortaöğretimin zorunlu hale getirilmesinin yanında değişik nedenlerle yaşanan göçler ve ilköğretim ya da liselerin her yerleşim biriminde bulunmaması gibi nedenlerle son yıllarda bazı yerleşim birimlerinde öğrencilerin taşıma yoluyla eğitime erişimlerinin sağlanması zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Yolcu ve Polat, 2015). Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması, öğrencileri 2-50 km arasında değişen uzaklıklardaki yerleşim birimlerinden merkezi okullara taşımaktadır. Türkiye'nin bütün illerinde gerçekleştirilen bu uygulamanın öğrencilerin yerleşim yerlerine en yakın ve en uygun okul türlerine erişmeleri gibi bazı faydaları yanında planlama, taşıma süreci ve taşınan öğrencilerin beslenmesi gibi nedenlerle çeşitli sorunları da bulunmaktadır (Yıldırım ve İyibaş, 2017). 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde 12.462 merkezi okula taşınan 677.139 öğrenciden 344.084'ü erkek ve 333.055'i kız; ortaöğretimde 5.232 merkezi okula taşınan 441.460 öğrenciden 228.972'si erkek ve 212.488'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde taşıma yoluyla eğitime katılan kız öğrenci sayısının erkek öğrencilerden az olduğu görülmektedir. (MEB, 2022). Taşımalı eğitim özellikle kız çocuklarının eğitime erişimini çeşitli nedenlerle engellemektedir. Bu nedenlere örnek olarak

kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin özellikle kız çocuklarını, çocuklarının güvenliklerini ve kış koşullarını dikkate alarak taşınmalı eğitim sistemiyle başka köy veya beldeye göndermek istememeleri verilebilir (Yıldırım, Beltekin ve Oral, 2018).

Türk eğitim sisteminde eğitime erişim hakkı ihlal edilen diğer bir kesim olarak engelliler gösterilebilir. Türkiye’de engelli bireylerin yaklaşık %26’sı okuma yazma bilmemektedir. Okula başlayan engelli bireylerden erkeklerin yaklaşık %18’i kadınların ise yaklaşık %47’si herhangi bir eğitim kurumunu bitirememektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019). Bu oranlar dikkate alındığında Türkiye’de engelli bireylerin ve özellikle engelli kadınların önemli bir kısmının örgün eğitim kapsamında olan okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim hizmetlerinden yeterince yararlanamadığı ve dolayısıyla eğitime erişemediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de eğitime erişim hakkı ihlali yanında eğitimde fırsat eşitliği hakkı ihlali kapsamında değerlendirilebilecek örnekler de vardır. Eğitim ortamının özelliklerini yansıtmaması bakımından ortalama sınıf mevcudu ve öğrenci-öğretmen oranları fırsat eşitsizliğinin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Türkiye, öğrenci sayısı ile oranlandığında daha az sayıda öğretmene sahiptir. Ayrıca Türkiye, resmî ve özel kurumların sundukları öğrenme ortamları arasında en büyük farkın bulunduğu ülkelerden biridir. Öyle ki sınıf mevcutları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı devlet okullarında özel okulların iki katı şeklindedir (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2018; Yaman, 2010).

Eğitimde fırsat eşitliğinden söz edilebilmesi için bireylerin öncelikle eğitim sürecine katılmaları gerekmektedir. Türkiye’de okuma yazma bilmeyen bireylerin sayısı eğitim sürecine katılmayla ilgili fikir verecek niteliktedir. Bu kapsamda 2018 yılında okuma yazma bilmeyen bireylerin sayısı 325.116 erkek ve 1.872.141 kadın olmak üzere toplam 2.197.257 kişidir (TÜİK, 2018). Bu verilerden hareketle Türkiye’de sadece eğitime erişimde değil, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında da sorunların bulunduğu ve bu sorunlardan kadınların daha fazla etkilendiği görülmektedir.

2021-2022 eğitim-öğretim yılı verilerine göre Türkiye’de 1.566.255 öğrenci ortaöğretim kapsamında okullarda olması gerekirken açıköğretim lisesinde okumaktadır (MEB, 2022). Açıköğretim lisesine kayıtlı bu öğrenciler örgün eğitimde olması gereken ve 18 yaş altında bulunan öğrencilerdir. Ancak öğrenciler, bireysel olarak veya dersane ve etüt merkezlerine giderek üniversite sınavına daha iyi hazırlanmak veya bir işte çalışmak amacıyla devam zorunluluğu olan ve zaman kaybı olarak gördükleri okuldan ayrılmaktadır (Belen ve diğerleri, 2021). Açıköğretim, farklı nedenlerle eğitimlerine ara vermek zorunda kalan yetişkinler için bir fırsat olarak görülse de örgün eğitime devam edebilecek durumdaki

öğrencilerin açıköğretime geçmesi bu öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliği yanında kazanacakları akademik ve sosyal beceriler bakımından da sorunludur (ERG, 2018). Dolayısıyla örgün eğitimde olması gereken öğrencilerin çeşitli nedenlerle açıköğretime yönelmeleri veya yönlendirilmeleri onların bedensel, zihinsel ve sosyal yönden gelişimini engellediğinden eğitimde fırsat eşitliği hakkının ihlali anlamına gelmektedir.

Eğitime erişim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği hakkı yanında Türkiye’de eğitim hakkı ihlali kapsamına giren diğer bir hak ihlali ise nitelikli eğitime ilişkin yaşanan sorunlardır. Nitelikli eğitimin önemli unsurlarından biri olarak nitelikli öğretmen görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında reform yapılması gerekliliği birçok yönüyle yıllardan beri tartışılmaktadır. Bu yönlerden biri olan hizmet öncesi eğitimin yeterince uygulamaya dönük yapılmaması öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında karşılaştıkları farklı koşullara yeterince hazırlanamamalarına neden olmaktadır (Özcan, 2011; TEDMEM, 2015).

Diğer yandan Türkiye’de öğretmenlere ilişkin hizmet içi eğitimlerde de sorunlar bulunmaktadır. Türkiye’de düzenlenen hizmet içi eğitimlere ilişkin sorunlar incelendiğinde eğitimin teorik düzeyde kalmasının, ihtiyaçları karşılamaktan uzak olmasının ve sürelerinin kısa olmasının öne çıktığı görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerde belirlenen bu sorunlar üzerinden düzenlemelere gidilerek eğitimlerin uygulama yönünün de ağırlıklı olarak verilmesi, öğretmen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması ve sürelerinin eğitimin amaç ve kapsamına uygun olmasının sağlanması gerekmektedir (Güner Demir, 2018). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi sorunları öğretmenlerde nitelik sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlere meslek hayatlarına başlamadan kazandırılması gereken davranışlardaki eksiklik nedeniyle dolaylı olarak nitelikli eğitim hakkı ihlali kapsamında değerlendirilebilir.

Türkiye’de eğitim hakkı kapsamında yaşanan hak ihlallerinden bir diğeri ise öğrenme ortamında saygı görme hakkı ihlallerine ilişkin olanlardır. Bunlardan biri ayrımcılığa ilişkin hak ihlalleridir. Eğitimde ayrımcılık önemli bir sorundur ve kendisini farklı şekillerde gösterebilmektedir. Örneğin son yıllarda eğitimden erken ayrılma oranları giderek düşmesine rağmen Türkiye, eğitime devam bakımından yine de Avrupa ülkelerinin oldukça gerisindedir (ERG, 2018). Türkiye’de eğitimden ayrılmaların gerekçelerine örnek olarak eğitimin maliyetli oluşu ve kadınların erken yaşlarda evlendirilmeleri verilebilir (Karacabey, 2016). Dolayısıyla bireyler düşük ekonomik düzeyleri ve kadın olmaları itibarıyla eğitimde ayrımcılığa uğramaktadır.

Öğrenme ortamında saygı görme hakkı ihlali kapsamında yaşanabilen bir diğer hak ihlali zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DKAB) dersi uygulamalarından doğanlardır. Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası insan hakları belgeleri dikkate alındığında devlet

okullarında zorunlu bir DKAB dersinin bulunamayacağı görülebilir. Böyle bir dersin bulunması durumunda ise ayrımcılığa yol açmayacak bir muafiyet mekanizmasının işletilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde zorunlu din derslerinin uygulanmasıyla ilgili hak ihlalleri ortaya çıkabilmektedir (Eşit Haklar İçin İzleme Derneği [ESHİD], 2021). Türk eğitim sisteminde zorunlu DKAB dersi uygulamalarına ilişkin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) ve yerel mahkemeler bünyesinde açılmış bazı davalar bulunmaktadır. Bu davalar sonrasında verilen mahkûmiyet kararları zorunlu DKAB dersi uygulamalarının toplumsal talepleri karşılayamadığı yönündedir (Kap, 2014). Örneğin Anayasa Mahkemesi son yıllarda yapılan bir bireysel başvuruyu dikkate alarak Anayasa'nın 24. maddesinde güvence altına alınan ebeveynlerin eğitim ve öğretimde dinî ve felsefi inançlarına saygı gösterilmesini isteme hakkının ihlal edildiği yönünde karar vermiştir (Anayasa Mahkemesi, 2022).

Öğrenme ortamında saygı görme hakkı ihlali kapsamında yaşanan bir diğer hak ihlali ise okullarda şiddet kaynaklı ihlallerdir. Okullarda saldırganlık ve şiddet son yıllarda ülkemizde de çözülmeye çalışılan konulardan biridir. Okullarda saldırganlık ve şiddeti artıran faktörler bireysel, ailesel ve okulla ilgili olmak üzere üçe ayrılabilir. Bireysel faktörler öğrencilerin bulundukları ergenlik dönemi ve bunun yarattığı sorunlarla daha çok ilgilidir. Ailesel faktörler, öğrencilerin geldikleri aile yapıları ve bu ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile ilgilidir. Okulla ilgili faktörler ise okul ortamı, yönetici ve öğretmen yaklaşımlarıyla ilgili olmaktadır. Hangi nedenlerle olursa olsun sonuç itibarıyla okullarda saldırganlık ve şiddet olayları yaşanmakta ve dolayısıyla başta öğrenciler olmak üzere birçok eğitim paydaşı bunlardan zarar görmektedir (Kurtça, Çağlar ve Özcan, 2020; Tosun ve Bostancı, 2019; Yavuzer, 2011).

Yukarıdaki açıklamalar ve örnekler dikkate alındığında Türkiye'de eğitim hakkı kapsamında eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkına ilişkin bazı hak ihlallerinin varlığı görülmektedir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde eğitim hakkına ilişkin alanyazın çalışmaları incelenmiştir. Alanyazın çalışmaları inceleme ve değerlendirme kolaylığı sağlaması bakımından üç başlık altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi eğitim hakkı, ikincisi eğitime erişim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği hakkı, nitelikli eğitim hakkı ve sonuncusu ise öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili çalışmalardır.

Alanyazın incelendiğinde eğitim hakkını doğrudan odak noktasına alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunlar uluslararası belgeler ve Türk Hukukunda çocuğun eğitim hakkı (Günaydın, 2008), Türk Anayasa Hukukunda eğitim hakkı (Çallı, 2009), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde (AİHS) ve Türk Anayasa Hukukunda eğitim hakkı (Ülker, 2010), öğretmen adaylarının çocuk haklarıyla ilgili görüşlerini belirleme (Kaya, 2011), uluslararası

belgeler ve Türk Hukuku kapsamında eğitim hakkı (Koçyiğit, 2014), engellilerin eğitim hakkı (Genç, 2016), uluslararası hukukta ve Türkiye’de eğitim hakkı (Adıgüzel, 2016), Türk eğitim sistemini Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin (ÇHS) eğitim hakkı ilkeleri doğrultusunda incelenmesi (Apaydın, 2017), köy ve kent ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çocuk haklarına ve haklarının ihlaline ilişkin görüşleri (Kıral, 2018), AİHM kararlarında eğitim hakkı (Aydoğan, 2018), okul yöneticileri ve velilerin ÇHS’nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Gülbahar, 2019) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda eğitim hakkına ilişkin kapsamlı teorik bir çerçeve sunulmadığı ve konunun eğitim hakkı perspektifinden çok hukuksal boyutta ele alındığı görülmüştür.

Alanyazında dolaylı olarak eğitim hakkının kapsamına ilişkin eğitime erişim hakkı, eğitimde fırsat eşitliği hakkı ve nitelikli eğitim hakkıyla ilgili çalışmaların da olduğu görülmektedir. Bunlar öğretmen ve öğrenci algısına göre kaliteli eğitim (İhtiyaroğlu, 2010), mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Karaman, 2013), sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği (Yaşar, 2014), eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi (Mercik, 2015), nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri (Aksoy, 2016), liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Çelikkol, 2017), Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin politika önerileri (Tabak, 2017), zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller (Büyükhana, 2019), hak temelli yaklaşım çerçevesinde Suriyeli çocuk ve ergenlerin eğitim hakkına erişimleri (Temel, 2019), Ankara’da yaşayan Suriyeli ve Iraklıların temel eğitim hizmetlerine erişimlerinin karşılaştırmalı analizi (Algan, 2019), Türkiye’de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları (Şahin, 2019), fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji (Genç, 2019), çocuğun okul öncesi eğitimine erişiminde ailenin ve devlet politikasının etkisi (Karakoç, 2020), cezaevlerindeki hükümlü çocuklarının beşeri sermaye yatırımı olarak eğitim hakkına erişimi (Altunbaş, 2020) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda eğitim hakkına ilişkin kapsamlı teorik bir çerçeve sunulmadığı ve eğitim hakkının bütüncül olarak ele alınmadığı görülmüştür.

Öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında ise resmî liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri (Sarpkaya, 2007), ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan öğrenci davranışları (Uluruh, 2008), kalabalık sınıfların etkileri üzerinde öğrencilerin ne düşündüğü (Yaman, 2010), Türk eğitim sisteminin okul sisteminde demokrasi eğitimi (Okutan, 2010), ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları (Ersoy, 2011), lise öğrencilerinin şiddet algıları (Özgür ve diğerleri, 2011), okulda bedensel ceza uygulamasına karşı çocuğun korunması (Kuru Çetin ve Taşkın,

2015), liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri (Erdener ve diğerleri, 2017), sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri (Aktaş, 2019), şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda konuya eğitim hakkı perspektifinden çok sorun odaklı yaklaşıldığı görülmüştür. Ayrıca alanyazına ilişkin yukarıdaki bütün çalışmalar dikkate alındığında eğitim hakkı ve onun kapsamını oluşturan eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ile öğrenme ortamında saygı görme hakkına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini içeren bütüncül bir çalışmaya ulaşılamadığı, konunun bir model-çerçeve bağlamında incelenmediği ve alanyazında bu konuda bir boşluk olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerinin varlığı, nedenleri ve etkilerinin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi bağlamında irdelenmesi amacıyla bir çalışma yapılması ihtiyaç haline gelmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ve etkilerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Okullarda eğitim öğretim faaliyetleri yerine getirilirken çeşitli nedenlerle eğitim hakkı ihlal edilebilmektedir. Örneğin DKAB dersinden muaf olmak istedikleri halde öğrencilere bu dersin verilmesi gibi bazı ihlallerin eğitim paydaşlarınca çoğunlukla bilinmesine ve bazen yargıya götürülmesine karşın çeşitli nedenlerle ve farklı şekillerde kendini gösteren okul zorbalığı gibi ihlallerin paydaşlarca fark edilmesi, ortaya çıkarılması ve giderilmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu çalışma, eğitim hakkının kapsamını ortaya koyması bakımından eğitim sürecinde nelerin hak ihlali olduğunu vurgulaması açısından önemli görülmektedir.

Eğitimin bireysel ve toplumsal önemi dikkate alındığında eğitim, bilimsel verilerle planlanması gereken konuların başında gelmektedir. Tarihsel süreç içerisinde eğitimin, devletlerin ve eğitim kurumlarının keyfi uygulamalarına bırakılmaması amacıyla uluslararası ve ulusal alanda birçok düzenleme yapılmış ve bu düzenlemelerde eğitimin bir hak olduğu vurgulanmıştır. Bu düzenlemelerde devletler, eğitim hakkını vatandaşlarına vermede birinci derecede sorumlu tutulmuşlardır.

Devletlerin, özellikle 1980'li yıllardan itibaren neoliberalizm ve bunun hızlandırdığı küreselleşme etkisiyle eğitimi bir kamu hizmeti olarak üstlenmekten ve sunmaktan çekilmeye başladığını destekleyen kanıtlar bulunmaktadır. Devletlerin eğitimden çekilmesi, eğitimi özel okullar ve çeşitli kurslar aracılığıyla ile özel sektöre bırakması yanında örgün eğitimde olması gereken öğrencilerin açıköğretime geçmesini kolaylaştırarak bireysel çabalara bırakması birçok sorun yanında eğitimde hak ihlallerine de neden olabilmektedir.

Bunların yanında, toplumlarda sosyoekonomik nedenlerle var olan çatışmanın eğitim sistemleri üzerindeki etkisiyle birlikte eğitimdeki hak ihlalleri daha belirgin hale gelebilmektedir. Bu hak ihlallerinin yoğunlaştıkları eğitim paydaşları olarak öğrencilerin karşılaştıkları eğitim hakkı ihlallerinin ve bunların nedenlerinin ortaya konulmasının devletin eğitime ilişkin görev ve sorumluluklarını ne boyutta yerine getirdiği konusunda bir fikir verebileceği ileri sürülebilir. Diğer bir ifadeyle, Türk eğitim sisteminde öğrencilerin karşılaştığı bazı hak ihlallerini ve nedenlerini ortaya koymak neoliberal politikalarla eğitimde özel okulların payını arttırarak eğitimden kısmen çekilen devletin, eğitim hakkına ilişkin görev ve sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdiğine yönelik bazı ipuçları verebilir.

Eğitim hakkı ihlallerinin eğitim sürecinde ve dolayısıyla toplumda eşitsizliklere yol açtığı iddia edilebilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, eğitim hakkı ihlallerinin eğitimde ve dolayısıyla toplumda var olan eşitsizliklerin yeniden üretilmesine olan etkisi irdelenebilir. Böylece eğitim hakkı ihlallerinin toplumsal yeniden üretime olan etkisi dikkate alınarak eğitim hakkı ihlallerini önlemeye yönelik daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanabilir.

Bu çalışmada, Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerini ve bunların nedenlerini ortaya koymanın, eğitime ilişkin öne çıkan bazı sorunların kaynağını görme, bunlara ilişkin çözüm yolları geliştirme ve söz konusu çözüm yollarına ilişkin farkındalık yaratma bağlamında Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmaya başlamada önemli bir etken olarak eğitim hukukuyla ilgili çalışmalar yapan bazı araştırmacılar tarafından (Bingöl, 2012; Bülbül, 2020; Karaman Kepenekci ve Taşkın 2019; Ünal ve Sarpkaya, 2020) Türkiye’de eğitim hukuku alanının gelişmekte olduğu ve alanda sınırlı sayıda çalışmaların bulunduğu görüşü önemli bir etken olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, eğitim hukuku alanında görece az sayıda bulunan çalışmalara katkı sağlayarak bu alanın gündeme gelmesi, tartışılması ve gelişmesi bakımından önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitim hakkı ihlalleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırma problemi kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitime erişime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

3. Nitelikli eğitime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi nedir?
6. Eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun verilerin toplanabilmesinde veri toplama araçlarının elverişli ve yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin veri toplama araçlarını doğru, tarafsız ve samimi olarak cevapladıkları kabul edilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları bu kabuller üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır.

Kapsam

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde okuyan öğrenci ve görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, dezavantajlı gruplarda yer alan kız, engelli ve sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerle bu öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, uygulamaların gerçekleştirildiği örneklem ve araştırmada kullanılan “Öğrenci Görüşme Formu” (EK-A) ve “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-B) şeklindeki ölçme araçlarının ölçtüğü kapsam ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim hakkı: Eğitim hakkı, hukuk düzeni tarafından bireylere tanınan öğrenme-öğretme, eğitim alma yanında kendini geliştirebilme gibi yetkiler ve bu yetkilerden yararlanılması kişinin iradesine bırakılan çıkarlar olarak tanımlanabilir (Elma ve Aytaç, 2020).

Eğitime erişim hakkı: “Her çocuğun fırsat eşitliği zemininde ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim görme hakkı” olarak tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2007).

Eğitimde fırsat eşitliği hakkı: Herkesin sahip olduğu yeteneklerini hiçbir ayrıma uğramadan ve engelle karşılaşmadan en uygun şekilde geliştirmede sunulan eğitim hizmetlerinden eşit derecede yararlanma hakkına sahip olmasıdır (Uçkaç, 2003).

Eğitimde fırsat eşitliği hakkı, eğitime erişim hakkının alt başlıklarından birini oluşturmaktadır. Ancak bu hakkın önemi ve alanyazındaki yeri dikkate alınarak bu çalışmada eğitimde fırsat eşitliği hakkının ayrı bir başlık altında incelenmesi uygun görülmüştür.

Nitelikli eğitim hakkı: Nitelikli eğitim hakkı eğitim sürecinde nitelikli öğretmene erişim, nitelikli öğrenme araçlarının ve mesleki gelişimin kullanımı ile güvenli ve destekleyici nitelikli öğrenme ortamı sağlanmasıdır (Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD] and Educational International, 2015).

Öğrenme ortamında saygı görme hakkı: Öğrenme ortamında saygı görme hakkı, eğitim sistemindeki her bireyin kişisel onuruna ve evrensel haklarına saygı gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Güçlü, 2019).

Eğitim hakkı ihlali: Ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemelerde yer alan eğitim hakkı kapsamındaki eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkının kullanılmasını engelleyen veya hukuka aykırı olarak kısıtlayan eğitim sistemindeki her türlü uygulama ve eylemlerdir.

Öğrenci: Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde eğitim-öğretim gören öğrencilerdir.

Öğretmen: Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Hak Kavramı

Hak, “adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.), bir insana hukuk tarafından sağlanan irade kuvveti veya insana irade kuvveti tanımak aracılığıyla korunan ya da güvence altına alınan menfaat (Güriz, 2018; Sungurbey, 1997), diğer bir ifadeyle hak, hukuk tarafından insanlara tanınmış çıkar olarak ifade edilebilir (Gözübüyük, 2017). Hak kavramıyla anlatılmaya çalışılan, hak sahibine hukuk düzeninin sağladığı bir yetkinin bulunduğu ve kişinin bu yetkiyi kullanarak başkalarından talepte bulunabildiğidir (Güriz, 2018).

İnsanlar, ana rahmine düşmelerinden itibaren birtakım haklara sahip olmaktadır (Türk Medeni Kanunu, 2001, md. 28). Bu haklar onların doğumlarından yaşamlarının her aşamasına ve hatta ölümlerinin sonrasına kadar çeşitlenerek ve önemini koruyarak devam etmektedir. Bu noktada hak, insanın doğuştan itibaren duygusal dürtü şeklinde kendini gösteren, daha sonra kişiliğin ve buna paralel şekilde düşüncesinin gelişimiyle kişiliğe bağlı bir bağlantıya ve bütünleşmeye dönüşen bir süreci anlatmaktadır (İzveren, 1988).

Hak ve hukuk arasında çok boyutlu bir ilişki düzeni bulunmakla birlikte, hukuk kavramı haklar anlamına gelmektedir. Bu kapsamda hakların bütünüün anlam olarak hukuku meydana getirdiği söylenebilir. Dolayısıyla hakların çiğnendiği veya yok sayıldığı durumlarda hak ile beraber hukuk savaşının verildiği görülür. Buradan hareketle hak ve hukuk kavramlarının birbirlerine sıkıca yapışmış iki kavram olduğu ve birbirlerinden ayrı düşünülemeyeceği ileri sürülebilir. Bir benzetme yapılacak olursa, hukuk bir bina ise haklar bu binayı ayakta tutan kolonlar olarak düşünülebilir (Çeçen, 2015).

Haklar denildiğinde, “bir hukuki sistemin, toplumsal uzlaşmalar bütünüün, bir etik teori veya doğanın insanlara yapma veya sahip olma imkânı verdiği şeyler, tanıdığı hürriyetler veya bu şey ya da hürriyetlerle ilgili temel normatif kurallar” anlaşılmaktadır (Cevizci, 2017). Haklar, “özel haklar” ve “kamu hakları” olarak iki alt grup altında incelenebilir. Özel haklar, özel hukuk tarafından hak sahiplerine tanınan çıkarları; kamu hakları ise kamu hukukundan doğan ve insanların devlete karşı sahip olduğu hukuksal çıkarları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Bilge, 2017).

İnsan hakları, bütün insanların sadece insan olmaları nedeniyle sahip oldukları hakları tanımlamak için kullanılmaktadır. Daha geniş bir anlatımla insan hakları, insanların cinsiyetine, etnik kökenine ve dinsel inancı gibi konulara bakılmadan sahip oldukları hakları ifade etmektedir (Tanör, 1994). İnsan haklarının devlet tarafından tanımlanmış kısmına “temel haklar ve özgürlükler” denilmektedir. Temel haklar ve özgürlükler, “kişisel haklar ve

özgürlükler”, “siyasal haklar ve özgürlükler” ve “sosyal ve ekonomik haklar ve özgürlükler” olmak üzere üç temel başlık altında incelenebilir.

Kişisel haklar ve özgürlükler, insanların doğuştan sahip olduğu, devlet tarafından aşılamayacak ve dokunulamayacak, özel alanın sınırlarını belirleyen haklar olarak nitelendirilebilir. Devlete, kişiye karışmama ödevi yükleyen bu haklara “negatif statü hakları” ve özellikle insanları devlete karşı koruduğu için “koruyucu haklar” da denilmektedir. Bu haklara örnek olarak yaşama hakkı ve özel yaşamın gizliliği ve konut dokunulmazlığı hakkı verilebilir. *Siyasi haklar ve özgürlükler*, insanların, devlet yönetimine katılmasına imkân veren haklardır. Bu nedenle bu haklara “aktif statü hakları” veya “katılım hakları” da denilmektedir. Bu haklara örnek olarak vatandaşlık hakkı ve seçme seçilme hakkı verilebilir. *Sosyal ve ekonomik haklar ve özgürlükler* ise insanların, devletten kendisine hizmet etmesini istemesini sağlayan haklar olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bu haklara “pozitif statü hakları” veya “isteme hakları” da denilmektedir (Aygün, 2018; Kapani, 2011). Bu kapsamda sosyal ve ekonomik haklar “sosyal devlet” anlayışı çerçevesinde devletin bazı hizmetleri yapmasını zorunlu kılan haklar olarak ortaya çıkmaktadır. Kişisel haklar kapsamında devletin insanlara karışmama yükümlülüğü bulunurken, sosyal ve ekonomik haklar kapsamında ise devletin insanlara bir edimde bulunma ve hatta hizmet sunma gibi ödevi bulunmaktadır. Dolayısıyla sosyal ve ekonomik haklar devlet için ödev durumundadır. Devlet bu ödevi yerine getirirken belirli amaçlar doğrultusunda ve maddi imkânları çerçevesinde hareket edebilir. Sosyal ve ekonomik haklara örnek olarak, ailenin korunması hakkı, sosyal güvenlik hakkı, çalışma hakkı ve eğitim hakkı verilebilir (Gülmez, 2001; Şen, 2013). Bu çalışma kapsamında olması itibarıyla eğitim hakkı aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

Eğitim Hakkı ve Önemi

Eğitim, insanlığın tarihiyle başlamaktadır. En ilkel toplumlardan en gelişmiş toplumlara kadar eğitim söz konusu olmaktadır. Tarihsel süreçte yazının keşfinden önce yaşayan toplumlarda çocuklar, aile ve kabile ortamında büyüklerini rol model alarak ve taklit ederek temel beceriler öğrenmekte ve eğitilmektedir (Şişman, 2013). Böylece informal şekilde gerçekleşen eğitim, yazının keşfedilmesiyle birlikte formal bir nitelikte, önceden hazırlanmış bir eğitim programına bağlı kalınarak da verilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla insanın olduğu her yerde ve dönemde eğitimin varlığından söz edilebilir (Güçlü, 2019; Okçabol, 2001).

Günümüze kadar eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlara örnek olarak, “kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci” (Tyler, 1950), “kişinin toplumsal ve kişisel yeteneklerinin geliştirilmesi için seçilmiş ve denetlenmiş bir çevreyi kapsayan toplumsal

süreç” (Good, 1973), “bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı” (Varış, 1998) ve “bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bir araç ve kültürlenme süreci” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005) verilebilir. Bu tanımlara bütünsel olarak bakıldığında eğitim, bireylerin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve davranışlarının en uygun şekilde veya istenilen yönde geliştirilmesi, bireylere belirlenmiş amaçlara yönelik olarak yeni yetenek, davranış ve bilgi kazandırılması yolundaki faaliyetlerin tamamı olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2014; Cevizci, 2017).

Eğitim, temelde insan için insanın yaşamsal ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanması ve insani düşüncelerin temelinde yürütülmesi gereken bir etkinliktir. Bu kapsamda eğitim, bireysel ve toplumsal önemi göz önüne alındığında doğası gereği bir haktır (Okçu, 2007; Özsoy, 2004). Bu kapsamda eğitim hakkı kaynağını, uluslararası sözleşmelerden ve devlet anayasalarından almaktadır. Bu nedenle eğitim hakkı, insan olmanın bir sonucu olarak kişiye bağlı olmasının yanında devredilmeyen ve vazgeçilmeyen sosyal bir hak olarak nitelendirilebilir (Uluğ, 2000).

Eğitim hakkının iki yönü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, “yurttaşın kendini eğitime yetkisini yasal olarak taşıyanlardan eğitilmesini isteme hakkıdır”. Bu hak eğitilme veya öğrenim hakkı olarak ifade edilebilir. İkincisi ise “belirlenmiş kişilere eğitime yetkisini verme anlamı taşır”. Bu hak ise “eğitime yetkisi” olarak ifade edilebilir. Eğitim hakkı kapsamında devletler, yurttaşların eğitilme hakkını yerine getirmek amacıyla eğitime hakkının tamamını eğitim sistemleri aracılığıyla ellerinde tutmaktadırlar (Başaran ve Çınkır, 2013).

Eğitim hakkı, hukuk düzeni tarafından bireylere tanınan öğrenme-öğretme, eğitim alma yanında kendini geliştirebilme gibi yetkiler ve bu yetkilerden yararlanılması kişinin iradesine bırakılan çıkarlar olarak tanımlanabilir (Elma ve Aytaç, 2020). Eğitim sürecine çocukluk döneminde girilmesi nedeniyle eğitim hakkı ifade edildiğinde akıllara ilk gelen grup çocuklar olmaktadır. Fakat eğitim öğretim sürecinin çocukluk dönemiyle sınırlı olmaması nedeniyle eğitim hakkı, herkesin hem eğitim alma hem de eğitim sürecinde sahip olduğu hakları ifade etmektedir (Güçlü, 2019).

Eğitim, temel bir insan hakkıdır. Bunun nedeni eğitim hakkı ile insanların başka hak ve özgürlükleri kendileri için kullanılır hale getirmeleri ve onlardan faydalanabilmeleridir. Örneğin yaşam hakkını kullanan bir insan iyi bir eğitim aldığı zaman bu hakkını daha yeterli ve sağlıklı koşullarda kullanabilmektedir. Bunların yanında eğitim hakkı insanların kendilerine gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayarak onların bir meslek sahibi olma, haklarını arama, toplumsal yönetime katılma, çevre koruma bilinci kazanma gibi birçok hak ve özgürlüğü de yaşamasında önemli bir unsurdur (Altunya, 2018; Erdoğan, 2011).

Eğitim hakkının diğer haklar içerisinde ayrı bir öneme sahip olmasında diğer insan haklarına erişmede, eğitim hakkının önemli bir araç olarak görülmesi gelmektedir. Eğitim hakkı ile tüm hakların bilinmesi, kullanılması, geliştirilmesi ve korunması mümkün olabilmektedir. Bu duruma örnek olarak insanların aldıkları eğitim ile sağlık hakkı, seçme seçilme hakkı veya mülkiyet hakkı gibi konularda bilgilenmeleri ve bu haklarına ulaşmak için gerekli adımları atmaları verilebilir (Akyüz, 2018; Harris, 2007; Lee, 2013).

Tomaševski'ye (2003) göre eğitim hem bir hak olarak hem de diğer insan haklarının gerçekleştirilmesinde bir araç olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda eğitim hakkı, devletler tarafından garanti edildiğinde diğer tüm hak ve özgürlüklere ulaşmayı arttırırken; ihlal edildiği durumda ise diğer hakların elde edilmesinde ve özgürlüklerin korunmasında sorunlara neden olur.

Eğitim Hakkı Kapsamında Temel Haklar

Eğitim hakkının içeriği veya kapsamı ulusal ve uluslararası düzenlemelerde farklılıklar taşıyabilmektedir. Türkiye'de ulusal düzenlemelerde eğitim hakkının kapsamını devletin gözetimi ve denetimi, zorunlu eğitim, parasız eğitim, Atatürk ilke ve inkıpları doğrultusunda eğitim, çağdaş bilim ve eğitim esasları, Anayasaya sadakat borcu, özel okulların bağlı olduğu esaslar, eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme faaliyetlerinin engellenemeyeceği, laiklik ve eğitim dili başlıkları oluşturmaktadır (Çallı, 2009).

Uluslararası düzeyde ise eğitim hakkının kapsamını uluslararası düzenlemelerle eğitime erişim hakkı, nitelikli eğitim hakkı ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı oluşturmaktadır. Uluslararası düzenlemelerde belirtilen devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri ve bu yükümlülüklerin temel bileşenleri ve içeriği dikkate alındığında öğrencilerin temel olarak üç hakka sahip oldukları söylenebilir. Bunlar eğitime erişim, nitelikli eğitim ve saygı görme hakkı şeklindedir. Eğitime erişim hakkı, bireylerin doğrudan veya dolaylı bir engelleme olmadan eğitime ulaşmasını; nitelikli eğitim hakkı, nitelikli öğretmen, nitelikli ortam ve nitelikli araç gereç varlığını; saygı görme hakkı ise dil, din, ırk gibi faktörlere bağlı kalmadan eğitim sürecine katılmayı ve saygı çerçevesinde kabul görmeyi içermektedir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Bu çalışmada eğitim hakkının kapsamı uluslararası düzeyde ele alınmış, önemi ve alan yazındaki yeri dikkate alınarak eğitime erişim hakkının alt başlıklarından biri olan eğitimde fırsat eşitliği hakkı ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

Eğitime Erişim Hakkı

Eğitime erişim hakkı, eğitim kurum ve programlarının, taraf devletin yargı alanında ayrımcılık yapılmadan herkes için erişilir olması (ESKHK Genel Yorum 13, 1999) diğer bir

ifadeyle, “Her çocuğun fırsat eşitliği zemininde ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim görme hakkı” olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2007). Eğitime erişim hakkı kapsamına çocukluğun bütün evrelerinde ve sonrasında eğitim, eğitimin bulunabilirliği, eğitimin aileler için maddi açılardan katlanılabilirliği ve fırsat eşitliği girmektedir (Güçlü, 2019). Diğer taraftan eğitime erişim hakkı, okula fiziki erişebilirliği, dezavantajlı çocukların eğitimlerini sürdürmesini ve eğitim imkânlarından yararlanmasını, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarını okula göndermesini de kapsamaktadır (Yılmaz, 2016).

Eğitim hakkı, bir hak olmanın ötesinde daha geniş amaçlara hizmet etmektedir. Bir ülkede yoksulluğun ve gelir farkının azaltılması, ekonomik kalkınmanın hızlanması, işsizliğin azaltılması, sağlığın geliştirilmesi ve toplumsal adaletin sağlanması ancak eğitime erişim hakkının bütün vatandaşlara eşit olarak sağlanarak eğitim düzeyinin yükseltilmesi ile mümkün hale gelebilir (ERG, 2009).

Eğitime erişimin hukuki bir çerçeveye belirlenmiş olması eğitimin eşitlikçi ve kamusal bir hizmet olarak verilmesinin temel gerekçesini oluşturmaktadır. Fakat özellikle son yıllarda yaygınlaşan ve ekonomik politikalarının bir gereği olarak uygulanan eğitim politikaları eğitimi, herkes için bir hak olmaktan uzaklaştırarak eşitsizlikler üzerinden şekillendirmektedir. Böylece aile gelirinin ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması, kırsal kesimde veya okula uzak yerlerde yaşanması, cinsiyetin kadın olması, kardeş sayısının çok olması, okulların fiziki şartlarının yetersizliği ve öğretmen eksikliği gibi durumlar bireylerin eğitime erişimini olumsuz etkilemektedir (Yolcu ve Polat, 2015).

Eğitim, insan hakkı olmanın yanında dünyada barışa, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duymayı sağlayan bir yoldur. Dolayısıyla eğitim, daha barışçıl ve demokratik bir dünya inşa etmeye katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğuna göre eğitimin herkes için olması ve eğitime erişimin evrensel olması gerekmektedir (World Education Report, 2000).

Eğitimde Fırsat Eşitliği Hakkı

Fırsat eşitliği, “sunulan olanaklardan herkesin ayırım yapılmaksızın eşit biçimde yararlanması” (TDK, t.y.) anlamına gelmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi [İHEB] kapsamında “Her bireyin eğitim görme hakkı vardır.” ifadesi ile yer bulmuş, ÇHS, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi [ESKHUS], md. 13 ve AİHS’te eğitim hakkı ve dolayısıyla fırsat eşitliği hakkı güvenceye alınmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği, herkesin sahip olduğu yeteneklerini hiçbir ayrıma uğramadan ve engelle karşılaşmadan en uygun şekilde geliştirmede sunulan eğitim hizmetlerinden eşit derecede yararlanma hakkına sahip olmasıdır (Uçkaç, 2003).

Diğer taraftan eğitimde fırsat eşitliği, sunulan eğitim olanaklarından tüm öğrencilerin herhangi bir ayrıma ve engellemeye tabi tutulmadan yararlanmayı kapsamı bakımından birincil amaç olarak görülmektedir. Sunulan eğitim olanaklarının tüm bireyler için eşit hale getirilmesi ise ikincil bir amaç olmalıdır. Dolayısıyla eğitim imkânlarının eşit olmadığı bir eğitim sürecinde ayırım yapılmaması veya engellemelerin olmaması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmamalıdır (Yaşar, 2014).

Devletler, fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar yapabilmektedir. Örneğin Türkiye’de temel eğitimde bütün öğrencilere eşit fırsatların sağlanması, ortaöğretimde ve yükseköğretimde bütün öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre eğitim verilmesi, maddi imkânları yeterli olmayan öğrencilere devletin kredi, burs ve parasız yatılılık gibi imkânları sunması eğitimde fırsat ve imkân eşitliği kapsamında değerlendirilebilir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlere örnek olarak ekonomik, coğrafi, cinsiyet ayrımcılığı, dil, nüfus ve eğitim girdileri verilebilir. Bu faktörler, eğitim hizmeti alan öğrencilerin farklı nitelikte eğitim almalarına neden olmaktadır. Farklı nitelikte eğitim, başta nitelikli eğitim hakkı olmak üzere eğitim hakkı kapsamındaki bütün bileşenlerle çalışmaktadır (Levent ve Dönmez Övür, 2019).

Nitelikli Eğitim Hakkı

Nitelikli eğitim hakkı kavramı ilk olarak 1960 yılında Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’nin (EAKS) kabul edilmesiyle ortaya konulmuştur. Özellikle Sözleşme’deki 1 ve 4. maddeler ayrımcılık gözetilmeden herkese nitelikli eğitim sağlamanın devletin yükümlülüğünde olduğunu vurgulamaktadır. Nitelikli eğitim, ayrıca 2006 yılında Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’de engellilerin diğer bireyler gibi eğitime erişiminin sağlanmasının devletin yükümlülüğü olduğu ifadesiyle yer bulmuştur. Nitelikli eğitim almanın bir hak olduğu ise UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’nde açıkça yer almıştır (Ünal ve Sarpkaya, 2021).

Nitelikli eğitim hakkı kapsamına güvenliği sağlama, bedensel, zihinsel ve sosyal yönden destekleme, etkili rehberlik yapma, eleştirel düşünme becerisini geliştirme, etkili öğrenme için araç gereçleri bulundurma, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığı ve okulda demokratik bir ortamın olması gibi birçok unsur girmektedir (Yılmaz, 2016). Bu kapsamda nitelikli eğitim hakkı üç başlık altında toplanabilir. Bunlar nitelikli öğretmene erişim, nitelikli öğrenme araçlarının ve mesleki gelişimin kullanımı ile güvenli ve destekleyici nitelikli öğrenme ortamıdır (ASCD, 2015).

Nitelikli eğitim hakkı, etkili nitelikli öğretim sağlayan eğitimli öğretmenler olmadan elde edilecek bir hak değildir. Çünkü eğitim, öğrenilenlerin yanında kimlerin öğrettiği ve nasıl

öğrettiğiyle de yakından ilgilidir. Dolayısıyla öğretmenler, nitelikli eğitim hakkının önemli bir unsurunu oluşturmaktadırlar. Bu nedenle nitelikli eğitime öğretmenlerin eğitim verme biçimleri ve çalışma koşulları da girmektedir (UNESCO, 2019). Eğitim faaliyetleri yalnızca öğrenilmesi gereken birtakım bilgilerin aktarıldığı bir süreç değil, insan ilişkilerinin yer alması gereken etkileşimli bir süreçtir. Bu süreçte kullanılacak eğitim materyali ne olursa olsun öğretmenin eğitimdeki rolü önemini korumaya devam etmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlı olmaktadır (Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Yılmaz, 2018).

Nitelikli eğitim hakkının diğer bir unsuru nitelikli araçlardır. Eğitimde nitelikli araçlarla kastedilen öğretim materyalleri ve kaynakların yanında bunlara eşlik edecek pedagoji eğitimidir. Pedagoji eğitimi, öğrencilerin gereksinimlerini, ilgi düzeylerini ve öğrenme becerilerini ortaya koymasına olan katkıları bakımından önemli bir araç olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla pedagoji, öğrenme materyalleri ve teknolojik araçlar bir araya geldiğinde eğitimin nitelikli olması beklenen bir durumdur (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Nitelikli eğitim hakkı kapsamına eğitim alanlarının sağlıklı, temiz, düzenlenmiş ve kazalara karşı koruyucu olması yanında eğitim ortamında kapsayıcı, bilimsel müfredata göre gerekli araç gereçlerle eğitim yapılması da girmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamındaki her faktörün nitelikli eğitim hakkıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda insan ve çocuk haklarının bilincinde olan ve bunu davranışa dönüştüren demokratik bireylerin bulunduğu bir eğitim ortamının nitelikli eğitim hakkına katkısı da yadsınamaz (Gömlüksiz ve diğerleri, 2008).

Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı

Toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi okullardaki öğrenme ortamında da bireylerin saygı görme hakkı vardır. Bu hak birçok uluslararası düzenlemede yer almaktadır. Örneğin İHEB ve ESKHUS'a göre eğitimin öncelikle bireyin kişiliğini tam geliştirmesi ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması gerekmektedir. ESKHUS ayrıca, velilerin çocukları için okul seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançları doğrultusunda uygun dini ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı gösterilmesi gerektiği yükümlülüğünü ortaya koymaktadır.

Öğrenme ortamında saygı görme hakkının kapsamına din ve inançlara saygı, anadilin kullanılması, öğrenilmesi ve öğretilmesine saygı, farklı cinsel yönelimlere saygı, katılım haklarına saygı, onura saygı, çocuğun oyun, eğlence, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkına saygı, çocuğun yüksek yararı, nitelikli eğitim ve eğitimin amaçları ve içeriği girmektedir (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Dolayısıyla öğrenme ortamında saygı görme hakkının kapsamı oldukça geniş ve eğitim sistemindeki birçok faktörle ilişkilidir.

Bu çalışmada öğrenme ortamında saygı görme hakkı kapsamına “Eğitim Hakkı Kapsamında Diğer Haklar” konusunda ve özellikle “Katılım Hakkı”, “Özel Yaşamın Gizliliği Hakkı”, “İstismar ve İhmalden Korunma Hakkı” ve “Okul Zorbalığından Korunma Hakkı” başlıkları altında dolaylı olarak değinilmektedir.

Eğitim Hakkı Kapsamında Diğer Haklar

Türk eğitim sisteminde öğrenciler birçok hakka sahiptir. Öğrencilerle ilgili mevzuat incelendiğinde öğrencilerin sahip olduğu bazı hakların öne çıktığı söylenebilir. Bunlar öğrencilerin okula kaydının yapılması, sağlığı ve güvenliğinin sağlanması, başarı durumunun değerlendirilmesi, yöneltmesi ve onlara rehberlik yapılması ve sosyal etkinliklere katılımlarının sağlanması şeklinde sıralanabilir (Demirkasımoğlu, 2012).

Türk eğitim sisteminde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası hukuksal düzenlemelerden kaynaklanan çok çeşitli hakları bulunmaktadır. Bu kapsamda öğrenci hakları eğitim kurumlarına kayıt olma hakkı, sağlığın korunması hakkı, eğitim ve öğretim etkinliklerinden yararlanma hakkı, katılım hakkı, özel yaşamın gizliliği hakkı, istismar ve ihmalden korunma hakkı, okul zorbalığından korunma hakkı ve suç işlemekten korunma hakkı olarak sıralanabilir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019). Aşağıda bu haklara sırasıyla ve kısaca değinilmektedir.

Eğitim Kurumlarına Kayıt Olma Hakkı

Türkiye’de eğitim kurumlarına kayıt olma hakkı öncelikle 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (İEK) ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) kapsamında değerlendirilebilir. İEK’nin 3. maddesi ve METK’nin 22. maddesi aynı ifadelerle eğitim kurumlarına kayıt olma hakkına değinmektedir. Bu maddelerde, mecburi ilköğretim çağıının 6-14 yaş aralığını kapsadığı, mevcut yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydının yapılacağı belirtilmektedir. Fakat gelişim durumu göz önüne alındığında çocuğun okula erken başlayabileceği ya da kaydının ertelenebileceği de ilgili maddelerde vurgulanmaktadır.

Okullarda okuyabilecek öğrenci sayıları eğitim öğretim yılı başı itibariyle yapılan planlamalara göre belirlenmektedir. Öğrenci kayıtları okullar tarafından ilgili yönetmelikler çerçevesinde MEB ve valilik genelgelerinde belirtildiği gibi yapılmaktadır. Aslında öğrenci kaydının nasıl yapılması gerektiği ilgili yönetmelikte açıkça belirlenmiştir. Fakat bir ilin nüfusunun hızla artması, iç göç, deprem gibi sosyal ve doğal olayların yaşanması, yeterince okul binası ve dersliğin bulunmaması gibi özel koşullar dikkate alındığında MEB tarafından ve valilikler aracılığıyla bazı eğitim kurumlarına kayıt olmaya ilişkin birtakım düzenlemeler yapılabilmektedir (Dönmez, 2012). Bu kapsamda yapılan çalışmaların amacı, öğrencilerin en temel hakkı olan eğitim kurumlarına kayıt olmalarını sağlamaktır. Öğrenciler bu haklarını

kullanarak ancak eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

Sağlığın Korunması Hakkı

Sağlık, bireylerin bedenlen, ruhen ve sosyal yönlerden tam bir iyilik hali içerisinde olmaları şeklinde ifade edilebilir (TDK, t.y.). Sağlık, korunması gereken bir durum olması itibarıyla diğer bireyler gibi öğrenciler de sağlıklarını koruma sürecinde bazı haklara sahiptir.

Öğrencilerin sağlığının korunması kapsamında öncelikle ÇHS'nin sağlık ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkıyla ilgili 24. maddesine bakılabilir. Bu maddeye göre Sözleşme'ye taraf devletlerin, çocuğun mümkün olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşması yanında tıbbi bakım ve iyileştirme hizmetleri veren kuruluşlardan yararlanma hakkını tanımak durumunda olduğunu belirtmektedir. Madde ayrıca taraf devletlerin, hiçbir çocuğun bu türden hizmetlerden yararlanma hakkında yoksun bırakılmamasını güvence altına alması için çaba göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

ÇHS, çocuk sağlığı ve refahını çocuk hakları temelli bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu yaklaşımda çocuklar için sağlık hizmetleri sistemleri geliştirmek, politikalarını tasarlamak, uygulamaya almak, izlemek ve değerlendirmek çocuk hakları ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi önemlidir. Dolayısıyla çocukların sağlıklarının korunmasında bütüncül bir yaklaşım önemli ve gereklidir (Goldhagen ve diğerleri, 2020).

Anayasa'nın 56. maddesine göre ise "Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir." Anayasa'ya göre herkesin sağlıklı bir çevrede yaşamını, bedenlen ve ruhen sağlıklı olarak sürdürme ve maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkı bulunmaktadır. Öğrencilerin bu anayasal haklarının korunması ve geliştirilmesinde eğitim temel bir niteliğe sahiptir. Fakat eğitimin öğrencilerin sağlığına uygun olarak verilebilmesi için öncelikle okul ortamının sağlıklı olması ve gerekli güvenlik koşullarına sahip olması gerekmektedir (Akyüz, 2018).

Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinden Yararlanma Hakkı

Bu hakla ilgili olarak öncelikle ÇHS'nin eğitim hakkı kapsamındaki 28. maddesi ve dinlenme, boş zaman değerlendirme ve kültürel etkinliklere katılma hakkı kapsamındaki 31. maddesi incelenebilir. ÇHS'nin 28. maddenin 1. fıkrasına göre taraf devletlerin, çocuğun eğitim hakkını kabul etmesi gerektiği belirtilerek bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması, orta öğretim sistemlerinin genel olmasının yanında mesleki nitelikte de olması ve bu yönde örgütlenmesi yönünden teşvik edilmesi ve bunların tüm çocuklara açık olmasının sağlanması gibi konular öne çıkmaktadır. Bunların yanında okullara devamın

sağlanması ve okul terk etme oranlarının düşürülmesi amacıyla önlemler alınması gerektiği de ilgili maddede eğitim ve öğretim hakkı kapsamında değerlendirilebilir.

ÇHS'nin 31. maddesi ise taraf devletlerin, çocuğun dinlenme, oyun oynama, boş zaman değerlendirme, yaşına uygun eğlenceli etkinliklerde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı tanınması gerektiğini belirtmektedir. Bunların yanında taraf devletlerin, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duyması, bunları özendirme ve bunları özendirirken uygun ve eşit fırsatları sağlanmasını teşvik etmesi istenmektedir.

Bir sosyal hizmet olarak eğitim sürecinde, öğretmen yardımı ile bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılması için öncelikle çocukların eğitim ve öğretim etkinliklerinden faydalanması, diğer bir ifadeyle eğitime erişmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde eğitim sürecine giren çocuklar öğrenmenin bir sonucu olarak kalıcı davranış değişiklikleri gösterebilir. Böylece hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçları karşılayacak yönde gelişebilirler (Demirtaş, 2019).

Öğrencilerin eğitim ve öğretim etkinliklerinden yararlanma hakkı kapsamına okulda düzenlenen eğitim ve öğretim etkinliklerinden yararlanmalarını sağlayan uygulamalar girmektedir. Bunlara örnek olarak bir eğitim öğretim yılının başlayıp bitme tarihleri, okulda geçirilecek toplam süreler, tatil tarihleri ve süreleri, okuldaki derslerin ve teneffüslerin süreleri ve hangi derslerin işleneceği gibi çeşitli konular verilebilir. Bütün bu ve benzeri düzenlemeler MEB tarafından belirlenir. Böylece öğrenciler, eğitim ve öğretim haklarından gerektiği gibi faydalanabilirler (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

Dünyada eğitim hakkını tatmin edecek düzeyde resmî ve gayri resmî olarak eğitimin miktarı konusunda tutarlı bir cevap bulunmamaktadır. Eğitim sistemi içerisinde bireylere sağlanan eğitim miktarı, eğitim hakkının işlevsel tanımının küçük bir bölümünü temsil edebilmektedir. Bu kapsamda eğitim sistemi içerisinde neyin öğretildiği kadar bireylerin neleri öğrendiği de önemlidir. Çünkü günümüzde bireyler eğitim sistemleri dışında da sosyal ve ekonomik birçok nedenden ötürü çok çeşitli konularda bilgi ve deneyim elde edebilmektedirler. Şüphesiz bu durum eğitim hakkı kavramını sadece eğitim sistemleriyle ilgili olmaktan çıkarmaktadır (Lindah, 2006).

Katılım Hakkı

Katılım, bireyin kendi yaşamı yanında içinde yaşadığı toplumu etkileyen kararları paylaşma süreci olarak ifade edilebilir. Bu şekildeki bir katılım demokrasinin mihenk taşı olarak katılım hakkı şeklinde karşımıza çıkar (Akyüz, 2011). *Katılım hakkı*, çocuğun görüşlerine saygı duyulması anlamına gelmektedir. Bu hak, ÇHS'nin 12. maddesinde ele alınmaktadır. Bu maddeye göre görüş oluşturabilecek yeteneğe sahip olan bir çocuğun

kendisini ilgilendiren tüm konularda görüşünün alınması ve dolayısıyla görüşlerini rahatça ifade edebilmesi gerekmektedir (Özdemir ve Ruhi, 2018). Bu kapsamda öğrenciler, okul ortamında da katılım haklarını gerektiği gibi kullanabilmelidirler.

ÇHS'nin ifade özgürlüğü kapsamındaki 13. maddesi ve dernek kurma özgürlüğü kapsamındaki 15. maddesi de katılım hakkı kapsamında değerlendirilebilir. 13. maddeye göre çocuklar, düşüncelerini özgürce açıklama hakkına sahiptirler. 15. maddeye göre ise taraf devletlerin, çocukların dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlükleriyle ilgili haklarını kabul ettiklerini belirtmektedir.

ERG (2015b) tarafından okullarda çocuk katılımına ilişkin yapılan durum analizine göre mevzuatta öğrencilerin hangi alanlarda ve yapılarda rol alacakları belirlenmiş olmasına rağmen okullarda yapılan görüşmeler ve çeşitli saha çalışmalarının bulguları dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde öğrenci katılımı kâğıt üzerinde kalabilmektedir. Bu durumun çeşitli nedenlerine örnek olarak yetişkinlerin mevzuatta belirtilen katılıma ilişkin yapıları işlevsiz bulması ve çocukların yaşları ve kapasitesine uygun bulmaması verilebilir.

Çocukların düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ancak önceden bazı şartların sağlanmasına bağlıdır. Bu şartlar çocukların bulunduğu ortamda kendilerini güvende hissetmesinin, karar almaları söz konusu olduğunda yetişkinler tarafından yeterince bilgilendirilmelerinin, baskıya maruz kalmamalarının, engelli, azınlık, ya da göçmen çocuğu olmaları durumunda gereken koşulların sağlanmasıyla yerine getirilebilir. Bu koşulların sağlanması ÇHS'ye taraf olan devletlerin ve dolayısıyla yetişkinlerin hukuki yükümlülüklerindendir (Şahin ve Polat, 2012).

ÇHS kapsamındaki katılım hakkının kullanımı büyük oranda yetişkinlerin tutumlarına bağlıdır. Bu hakla ilgili yetişkinlerin gösterecekleri üç türlü görüş öne sürülebilir. Bunlardan birincisi, yetişkinlerin karar alma noktasında çocukların yetersiz olduğu görüşü, ikincisi çocuklara bazı katılım haklarının verilmesinin yetişkinlerin otoritesini zayıflatacağı ve okul ortamını istikrarsızlaştıracağı görüşü ve son olarak ise katılım hakkının uygulanması konusunda yetişkinlerin fazlaca çaba harcaması gerektiğine dair görüştür (Flutter & Rudduck, 2004).

Özel Yaşamın Gizliliği Hakkı

ÇHS'nin özel yaşamının korunması hakkını kapsayan 16. maddesi özel yaşamın gizliliği kapsamında değerlendirilebilir. Bu maddeye göre hiçbir çocuğun özel yaşamına aile, konut ve iletişimine keyfi olarak veya haksız bir biçimde müdahalede bulunulmayacağı yanında onur ve itibarına da haksız olarak saldırılmayacağı ve bu gibi durumlarda çocuğun yasalar tarafından korunmaya hakkı olduğu vurgulanmaktadır.

Özel yaşam, bireyin kişiliğinin önemli bir parçasıdır. Özel yaşam, bireyi başkalarından farklı kılmamanın yanında başkaları tarafından bilinmemesi gerektiği anlamına da gelmektedir. Bu noktada çocukların özel yaşamının yetişkinlerinki kadar önemli olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla özel yaşam, her ortamda ve yaşta üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konu olma özelliğine sahiptir (Akyüz, 2018; Doğan, 2004).

İstismar ve İhmalden Korunma Hakkı

İstismar, bireylerin fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönlerden bütünlüğünün bozulmasına, ihmal edilmesine ve kötüye kullanılmasına neden olan davranışların tümü; ihmal ise bireylerin kendilerinden beklenen ve yapabilecek herhangi bir şeyin yapılmaması olarak ifade edilebilir (TDK, t.y.). Çocuk istismarı ve ihmali ise Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yapılan tanımlamaya göre çocuğun sağlığını fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimini olumsuz yönlerden etkileyebilecek davranışların toplum, yetişkin ve hatta çocuğun akranları tarafından bilinerek veya bilinmeyerek yapılmasıdır (Bahçecik ve Kavaklı, 1993; Ünal, 2008).

ÇHS'nin suiistimal ve ihmalden korunma hakkını kapsayan 19. maddesi istismar ve ihmalden korunma hakkı kapsamında değerlendirilebilir. Bu maddeye göre taraf devletler çocuğun ana ve babasının ya da bunlardan birinin, yasal vasisinin ya da bakımını üstlenen herhangi birinin yanında iken bedensel ya da zihinsel saldırı, şiddet ya da suistimale, ihmalkâr muameleye, ırza geçme ve her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için yasal, idari ve eğitsel bütün önlemleri almak durumundadır. Bunun yanında ÇHS'nin uyuşturucu kullanımından korunma hakkı 33. madde, cinsel sömürüden korunma hakkı 34. maddesi, satılma, kaçırılma ve fuhuştan korunma hakkı 35. maddesi, sömürünün diğer biçimlerinden korunma hakkı 36. maddesi, işkence ve özgürlükten yoksun bırakmaya karşı korunma hakkı 37. maddesi, silahlı çatışmadan korunma hakkı 38. maddesi de suiistimal ve ihmalden korunma hakkı kapsamında değerlendirilebilir.

ÇHS'nin özellikle 19. maddesi çocuğu bütüncül korumanın önemli başlıklarından biridir. Bu madde ile çocuğun temel doğası, kişiliği ve potansiyeli devlet koruması altına alınmaktadır. Çocuğun tehdit, şiddet ve kötü muameleye maruz kaldığı durumlarda devlet harekete geçmek ve yükümlülüğünü yerine getirmek durumundadır (Bennett ve diğerleri, 2009).

Öğrencilerin istismar ve ihmalden korunma hakkı vardır. Çocuklar, doğumlarından başlayarak bakıma muhtaç olduklarından yetişkinlerle yoğun bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimler sırasında çocukların zaman zaman istismara uğradığı ve ihmal edildiği bilinmektedir. Bu nedenle başta aileler olmak üzere bakım evleri ve okullar gibi sosyal ortamın ve dolayısıyla etkileşimin yoğun yaşandığı yerlerde çocuk istismarının

ve ihmalinin önlenmesi ve ortaya çıkan sorunların zamanında çözülmesi büyük önem taşımaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

Çocuğun ihmal ve istismardan korunmasında okulun rolüne ilişkin öğretmen görüşleri kapsamında yapılan bir çalışmada çocuk hakları konusunda eğitim almış öğretmenlerin, çocukların ihmal ve istismardan korunmasından öğretmenlerin rollerini vurgulamışlardır. Bunlar ihmal ve istismar konularında yeterli bilgiye sahip olma, ihmal ve istismar olaylarını bildirim yükümlülüğü, öğrencilerle sevgi ve güvene dayalı iletişim kurma ve öğrenci, öğretmen ve velileri bilgilendirme şeklinde açıklanmıştır (Taşkın ve diğerleri, 2019).

Okul Zorbalığından Korunma Hakkı

Zorbalık, “gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan” bireylerin davranışları (TDK, t.y.), *okul zorbalığı* ise bir veya birden çok öğrencinin kasıtlı bir şekilde ve sürekli olarak kendilerinden güçsüz öğrencileri rahatsız etmeleriyle sonuçlanan ve mağdurların kendilerini koruyamayacak bir durumda olduğu saldırganlık türü olarak tanımlanabilir (Pişkin, 2002). Şiddet olgusu okullarda giderek yaygınlaşmış ve üzerinde ciddiyle durulması gereken sosyal bir sorun haline gelmiştir. Zorbalık, okulda görülen şiddet davranışlarının önemli bir bölümünü meydana getirmektedir (Essex, 2016; Yurtal ve Cenkseven, 2016).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği öğrencilerin korunması kapsamındaki 158. maddesinin 1. fıkrası zorbalıkla ilgilidir. Bu maddeye göre yönetici ve öğretmenlerce, öğrencilerin çevrelerinden, okul çalışanları ve diğer öğrenciler tarafından gerek fiziksel gerekse ruhsal açıdan zarar görmemeleri amacıyla dedikodu, tehdit, sataşma, zorbalık ve onur kırıcı her türlü lakap takılmasına karşı korunmasında velilerle ve diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak gerekli tedbirlerin alınacağı belirtilmektedir (MEB, 2016).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği kapsamında disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiiller 164. madde kapsamında bulunmaktadır. Bu maddenin bazı fıkraları okul zorbalığını önleme kapsamında değerlendirilebilir. Bunlardan okul yöneticileri, öğretmenler, çalışanlar ve arkadaşlarına karşı kaba ve saygısız davranma ve hakaret etme, kavga etme ve başkalarına fiili şiddet uygulama, söz ve davranışlarla sarkıntılık yapma, eziyet etme, işkence yapma veya yaptırma, cinsel istismarda bulunma, çete kurarak yol kesme ve haraç alma gibi konuların okul zorbalığı içerisine girdiği söylenebilir. Bu sayılan davranışların karşısında öğrencilere; kınamadan başlayarak, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme ve örgün eğitimin dışına çıkarma cezalarına kadar verilebilmektedir (MEB, 2016).

Öğrencilerin okul zorbalığından korunma hakkı bulunmaktadır. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 26 sayılı Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi kapsamındaki 9. maddesinde zorbalık vurgusu öne çıkmaktadır. Bu maddelere göre okul müdürlüğü, İl Yürütme Kurulu kararları doğrultusunda şiddet, saldırganlık ve zorbalık oluşmasına neden olabilecek durumları, okuldaki akran ilişkileri ve okulun bulunduğu çevre özelliklerini dikkate alarak tespit etmeye çalışacak ve bu durumları veya bunların etkilerini en aza indirmek amacıyla gerekli tedbirleri alacaktır. Bu kapsamda okullarda şiddet, zorbalık ve saldırganlık davranışları içeren öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, okul-aile, aile-öğrenci arasındaki davranışların kabul edilemeyeceğini kesin bir yaklaşımla ortaya konmaktadır.

Suç İşlemekten Korunma Hakkı

Çocukların suç işlemekten korunma hakkına ilişkin ÇHS’de birçok madde bulunmaktadır. Bunlar çocuğun özel yaşamının gizliliğine ilişkin 16. madde, çocuğu her türlü şiddete karşı korunmasına ilişkin 19. madde, çocuğun alternatif bakımına ilişkin 20. madde, çocuğun bulunduğu yerin ve çocuğa yönelik davranışların düzenli denetimine ilişkin 25. madde, işkence ve özgürlükten yoksun bırakmaya karşı korunma hakkına ilişkin 37. madde, silahlı çatışmaya ilişkin 38. madde ve mağdurun rehabilitasyonuna ilişkin 39. madde ve adil yargılanma hakkı ve çocuğa özgü adalet sisteminin ilkelerine ilişkin 40. madde çocuk suçluluğunun önlenmesiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilgilidir.

Anayasa’da gençliğin korunması başlıklı 58. maddesinde yer alan “Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır.” ifadesi çocukların ve dolayısıyla öğrencilerin suç işlemekten korunma hakkı kapsamında değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin suç işlemekten korunma hakkı bulunmaktadır. Suça yönelen çocukların korunmasına yönelik hem uluslararası hem de ulusal hukukta birçok düzenleme mevcuttur. Uluslararası düzenlemeye örnek olarak ÇHS ile devletlerden çocukları cezalandırmaları yerine onlara özel bir çocuk adalet sistemi kurmaları beklenmektedir. Ulusal düzeydeki yasal düzenlemelere bakıldığında ise suça yönelen çocuklarla ilgili birçok yasal düzenlemenin bulunduğu görülmektedir. Bu haliyle Türk Ceza Kanunu, ÇHS’ye uygunluk bakımından tartışmalıdır. Bunun yanında 2005 yılında çıkarılan Çocuk Koruma Kanunu, suça sürüklenen çocukların korunması yanında haklarının ve esenliklerinin güvenceye alınması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca çocukların eğitim hayatları boyunca suç işlemekten korunması için başta okul yönetici ve öğretmenlere birçok görev düşmektedir. Bu görevlere örnek olarak suça karışan öğrencilerin velilerine haber vermek ve onlara rehberlik yapmak verilebilir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

Eğitim sürecinde öğrenci haklarına saygı göstermek öğretmenler tarafından zaman zaman kendi haklarına olan saygıyı azalttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Örneğin okulda fiziksel cezanın yasaklanması veya öğrencilerin katılım hakkını kullanmaları öğretmenlerce konumlarının zayıflatıldığı veya okuldaki disiplini sağlamayı zorlaştırdığı şeklinde algılanabilmektedir. Bu algılama şeklinin nedenlerinden biri olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin otoriter bir anlayışa dayanması gösterilebilir. Öğrencilerin haklarına saygı duymak bir miktar çaba gerektirse de bu durum öğretmenlerin haklarının kaybı anlamına gelmez. Eğitim ortamının iki önemli bileşeni olarak öğrenci ve öğretmen arasında saygı olmadan okul ortamındaki pedagojik ilişki kırılmalı ve okul ortamı verimsiz olacaktır (UNICEF, 2007).

Öğrencilerin Sorumlulukları

Öğrencilerin yukarıda verilen hakları yanında birtakım sorumlulukları da bulunmaktadır. Bunlar okula devam etme, derslerinde başarılı olma, disiplin kurallarına uyma, kıyafet kurallarına uyma şeklinde yazılı sorumlulukları yanında arkadaşlarıyla iyi geçinme, empati kurma, ödevlerini zamanında yapma ve başkalarının eğitim hakkını engellememe gibi yazılı olmayan sorumlulukları da bulunmaktadır (Levent ve Dönmez Övür, 2019).

Eğitim Hakkına İlişkin Uluslararası Düzenlemeler

Eğitimin bir hak olmasının görece uzun tarihsel bir sürece dayandığı söylenebilir. Yunan düşünürlerinden Sokrates, sahip olduğu insan anlayışına dayanarak ve yaşadığı döneme aykırı bir şekilde her insanın birey olarak değerli olduğunu ve eğitim hakkına sahip olduğunu savunmuştur. Platon, eğitimi, doğuştan sahip olduğu yetenekler sayesinde sıradan insanlardan ayrılan az sayıda seçkinin hakkı olarak görmüş (Demirci, 2008), Aristoteles ise eğitimi, akıl yönü baskın olan bireyler olarak nitelendirdiği yurttaşlar için bir hak olarak görürken; tüccar, zanaatkar, köle ve kadınların eğitimine sıcak bakmamıştır. Bu düşünürler arasında eğitim hakkının kapsamı konusunda farklılıklar bulunmakta ve Sokrates'ten Aristoteles'e eğitim hakkı düşüncesinin eşitlik ilkesinden uzaklaşmaktadır (Yılmaz, 2004).

1689 tarihli İngiliz Haklar Bildirgesi ve 1776 tarihli Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'nde doğrudan veya dolaylı olarak eğitim hakkıyla ilgili bir ifade bulunmazken, 1789 tarihli Fransız İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi'nde dolaylı olarak eğitim hakkına değinildiği söylenebilir. Bu duruma neden olarak, Fransız Devrimi'yle birlikte kamu hizmeti fikrinin açık ve geniş bir şekilde dile getirilerek eğitimin, toplumun her kesiminin yararlanabileceği bir kamu hizmetine dönüşümünün yolunun açılması gösterilebilir. Böylece

eğitim, bir kamu hizmeti olması itibariyle bir hak olarak görülmeye başlanmıştır (Birinci, 2017).

Eğitim, dünyada önceleri sadece seçkinlere ait bir ayrıcalık olarak görülürken zamanla toplumun her kesimi için önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaç uzun bir süre kişisel imkânlarla giderilmeye çalışılsa da 17. yüzyıldan itibaren eğitimin herkes için zorunlu ve parasız olması görüşü benimsenmeye başlamıştır. Böylece toplumun eğitim ihtiyacı devletler tarafından karşılanarak bu durum ulusal ve uluslararası sözleşmelerde garanti altına alınmıştır (Okçu, 2007).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra dünyada kalıcı barışın sağlanması amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler (BM); adalet, eşitlik ve insan hakları kavramlarının herkes tarafından benimsenmesini sağlamak amacıyla uluslararası hukukta eğitim hakkına yer vermeye başlamıştır (Gülcan, 2019). Bu kapsamda eğitim hakkı, kaynağını hem uluslararası sözleşmelerden hem de devlet anayasalarından almaktadır. Bu nedenle eğitim hakkı insan olmanın sonucu olan haklardan biri olması itibariyle kişiye bağlı ve devredilemez bir hak olmasının yanı sıra vazgeçilmez genel bir sosyal hak özelliğine de sahiptir (Uluğ, 2000). Yunan düşünürlerinden bu yana toplumun tamamı veya bir kısmı için hak olarak görülen eğitimin, temel bir hak olarak belgelendirilmesi 1948 yılında BM tarafından kabul edilen İHEB ile sağlanmıştır. Burada uluslararası ve ulusal alanda eğitim hakkının hukuki temellerine bakmanın yerinde olacağı düşünülmektedir.

Uluslararası düzeyde eğitim hakkının hukuki temelleri BM ve Avrupa Konseyi tarafından yapılan düzenlemelere dayanmaktadır. Bu kapsamda BM tarafından İHEB, ESKHUS, ÇHS, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW); Avrupa Konseyi tarafından ise AİHS Ek 1 Protokolü, ve Avrupa Sosyal Şartı (ASŞ) eğitim hakkına ilişkin düzenlemeler içeren bazı maddelere sahiptir. Eğitim hakkının önemini ve kapsamını daha iyi anlamak bakımından bu düzenlemelere kısaca değinmekte fayda vardır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Eğitim Hakkı

10 Aralık 1948 tarihinde ilan edilen İHEB, insan hakları bakımından dönüm noktası olarak nitelendirilebilir. Taraf devletlere ilişkin bağlayıcılığı olmadığı halde bildirgenin yayınlanmasından sonra insan hakları, düşünce ve siyaset dünyasının merkezine yerleşmiş ve uluslararası ilişkilerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bildirge insanlara ilişkin birçok hakka değinmiş ve bunlardan biri de eğitim hakkı olmuştur (Birinci, 2017).

İHEB'in 26. maddesinde, "Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur... Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır... Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır."

hükmü yer almaktadır. Praneviciene ve Puraite'ye (2010) göre İHEB'in bu hükmü devlete ücretsiz, zorunlu ilköğretimi sağlama konusunda olumlu bir yükümlük getirerek ve ebeveynlere çocuklarına istedikleri eğitimi seçme özgürlüğü vererek eğitim hakkının hem sosyal hem de özgürlük boyutunu ortaya koymaktadır.

Kaya'ya (2015) göre ise eğitim, yüzyıllarca yalnız belirli sınıfların bir hakkı olarak düşünülmüştür. Günümüzde ise eğitim, artık toplumun her bireyine sağlanan bir imkân olma yolunda ilerlemektedir. Eğitim, insanlara geniş bir dünya görüşü kazandırdığından insanlar ve dolayısıyla ülkeler, bu durumdan birçok yönden fayda sağlarlar. Örneğin ülkeler, ancak sağlıklı koşullarda çağdaş bir eğitim aracılığıyla kalkınmanın gerektirdiği nitelikte insan gücü yetiştirebilir. Bu eğitilmiş insanlar tarafından ülke kaynakları etkili, verimli ve ekonomik olarak kullanıldığında ise ülkenin refah seviyesi artacağından insanlar daha mutlu bir yaşam sürdürebilirler.

Eğitim, insan haklarının korunması ve geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu önem, insan haklarına yönelik ihlallerin durdurulmasında eğitimin en önemli araçlardan biri olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle eğitim, bireylere sosyoekonomik fayda sağlamanın yanında bireylerin insan haklarına ilişkin tutum ve davranışlarını etkilemesi bakımında da önemlidir. Dolayısıyla bütün bireylere bir hak olarak verilmelidir (Alam & Halder, 2018).

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Eğitim Hakkı

ESKHUS, 1966 yılında kabul edilmesinin ardından 1976 yılında yürürlüğe girmiştir. Türkiye'de, Sözleşme'nin yürürlüğe girmesi ise 2003 yılında gerçekleşmiştir. Bu Sözleşme'nin yürürlüğe girmesinde İHEB'i kabul eden devletlere herhangi hukuksal yükümlülük yüklenmemesi etkili olmuştur. Dolayısıyla bu Sözleşme bağlayıcı nitelikte olduğu için onaylayan devletler yükümlülük altına girmektedirler (Gülcan, 2019; Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

ESKHUS'un 13 ve 14. maddelerinde eğitim hakkı ayrıntılı bir şekilde vurgulanmaktadır. 13. madde incelendiğinde, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğu, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesine yönelik olarak ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olduğu, ortaöğretim ve yükseköğretimin herkese açık olduğu ve ilköğretim görmeyenlere ya da ilköğretimi bitiremeyenlere yönelik önlem alınmasının gerektiği Sözleşme'ye taraf devletlerce kabul edildiğinin hükmüne bağlandığı görülmektedir. 14. maddede ise Sözleşme'ye taraf olmayı kabul eden devletlerin taraf oldukları tarihten itibaren iki yıl içerisinde zorunlu ve parasız ilköğretim uygulaması için bir eylem planı hazırlama ve uygulama yükümlülüklerine değinilmektedir (Gülcan, 2019; Levent ve Dönmez Övür, 2019).

Sözleşme'ye göre her tür ve düzeyde eğitime ilişkin öngörülen şartların kesin olarak ve gerektiği gibi uygulanıp uygulanmadığı her ülkenin kendi koşulları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesine rağmen her tür ve düzeyde eğitimin birbiriyle bağlantılı ve gerekli niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu nitelikler mevcudiyet (available), erişilebilirlik (accessible), kabul edilebilirlik (acceptable) ve uyarlanabilirlik (adaptable) şeklinde dörde (4a) ayrılmaktadır (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Tomaševski, 2001).

Mevcudiyet, Sözleşme'ye taraf devletin yeterli sayıda ve işlevsel şekilde eğitim kurumları ve programlarının bulunmasıdır. *Erişebilirlik*, ayırım gözetmeksizin taraf devletteki bütün eğitim kurumlarına ve programlara herkesin erişebilmesidir. *Kabul edilebilirlik*, eğitimin şekil ve içeriği yanı sıra müfredat ve eğitim metotlarının bütün öğrenciler ve ebeveynler için kabul edilebilmesidir. *Uyarlanabilirlik* ise eğitimin değişen toplumun ihtiyaçlarına uyarlanacak şekilde esnek olması ve farklı sosyokültürel çevrede bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesidir (Praneviciene ve Puraite, 2010). Bu konuyla ilgili detaylı bilgi "Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülükleri" başlığı altında verilmektedir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Eğitim Hakkı

ÇHS, BM Genel Kurulu'nda 20 Kasım 1989'da kabul edilerek 2 Eylül 1990'da yürürlüğe girmiştir. Türkiye bu Sözleşme'yi 14 Eylül 1990 tarihinde imzalayarak 9 Aralık 1994 tarihinde Mecliste kabul edilen yasa ile onaylamıştır. Fakat Sözleşme'nin azınlık gruplarıyla ilgili olan 17, 29 ve 30. maddelerine Türkiye çekince koyarak bu hükümleri Anayasa ve Lozan Antlaşması hükümlerine göre uygulama hakkını koruduğunu beyan etmiştir (Levent ve Dönmez Övür, 2019).

ÇHS'de yer alan bazı haklar çocuklara tanınan diğer bütün hakların kullanılmasında büyük öneme sahiptir. Bu haklarla ilgili yükümlülükleri taraf devletlerin yerine getirmede dikkate almaları gereken bazı ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler ayrımcılık yasağı, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkı şeklinde sıralanmaktadır (Akyüz, 2018).

ÇHS'nin 28 ve 29. maddeleri çocukların eğitim hakkını düzenlemektedir. Bu düzenlemede eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde gerçekleşmesi görüşüyle taraf devletlerin yapmaları gerekenler bulunmaktadır. Bunlar 28. maddeye göre ilköğretimi zorunlu ve parasız hale getirmek, ortaöğretimi genel ve mesleki alanda örgütlemek ve tüm çocuklara açık hale getirmek, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirmek ve eğitim ve meslek seçimi konusunda çocuklara rehberlik etmektir. Ayrıca okula devamı sağlamak ve okul terk oranlarını düşürmede gerekli önlemleri almak, okulda uygulanan disiplinin çocuğun saygınlığıyla bağdaşır biçimde yürütülmesi için önlemler

almak ve eğitimde özellikle cehaletin kaldırılması ve çağdaş eğitim yöntemlerine kavuşulması için uluslararası işbirliğini güçlendirerek teşvik etmek şeklindedir.

ÇHS'nin 29. maddesi taraf devletlere, çocuklara verilecek eğitimin amaçlarıyla ilgili olarak bazı sorumluluklar yüklemektedir. Sözleşme'ye göre çocukların eğitimi çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin, insan hak ve özgürlüklerine saygısının, ana-babasına, ulusal ve kültürel değerlerine ve farklı uygarlıklara saygısının ve doğal çevreye saygısının geliştirilmesine ve çocuğun barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, özgürlük ve tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla ve yaşantısını sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanmasına yönelik olmalıdır.

ÇHS'nin 29. maddesi Sözleşme'nin özündeki değerleri destekleyerek korumaktadır. Bu madde çocuğun hakları yanında doğuştan sahip olduğu onurunu 28. maddede tanınan eğitim hakkı ile ilişkilendirerek ona nitel bir boyut kazandırmaktadır. Bunun yanında çocuğu odağa alarak çocuk dostu ve çocuğa söz hakkı veren eğitim üzerinde ısrarla durmaktadır. Ayrıca bu madde çağdaş eğitim ilkelerine dayanan eğitim sürecine duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019). Lundy'ye (2012) göre ÇHS'nin eğitime ilişkin maddeleri üzerinden bu Sözleşme'ye taraf olan ülkelerin birer rapor hazırlamaları sonucunda, bazı sonuçların bütün ülkelerde ortak çıkacağı söylenebilir. Bu ortak sonuçların en yaygın olanlarına örnek olarak eğitime erişim, okulda istismardan korunma, engelli hakları ve azınlık hakları kaynaklı sorunlara vurgu yapanlar verilebilir.

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve Eğitim Hakkı

BM, uluslararası alanda kadınların, insan haklarının teşvik edilmesi, korunması, erkeklerle eşit şekilde kamusal hayata katılması yanında ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sonucu ortaya çıkan fırsatlara erişebilmesi amacıyla küresel ölçekte bir mücadele vermiştir. Bu mücadelenin sonunda CEDAW 1 Mart 1980 yılında imzaya açılarak 3 Eylül 1981 yılında yürürlüğe girmiştir. Türkiye bu Sözleşme'ye 14 Ekim 1985 tarihinde taraf olmuştur. Sözleşme'nin en önemli boyutu kadınların, insan haklarının sağlanması, korunması ve geliştirilmesi yanında toplumdaki kadın-erkek eşitliğinin gerçekleştirilmesi için önemli bir olgu olarak kabul edilmesidir. Dolayısıyla Sözleşme, kadın-erkek eşitliğine dayanan bir kadın hakları anlayışını öne çıkarmaktadır. Bu kapsamda taraf devletlerin kadınların insan haklarını daima kadın-erkek eşitliği çerçevesinde gerçekleştirmelerini vurgulamaktadır (Acar ve Arıner, 2009).

CEDAW'ın 10 ve 11. maddeleri eğitim hakkı konusunu içeren düzenlemelere sahiptir. 10. madde eğitimde fırsat eşitliği başlığını taşımaktadır. Bu maddeye göre taraf devletlerin yükümlükleri üç grup altında incelenebilir. Bunlar eğitime erişimde kadınlarla erkeklerin eşitliğinin sağlanması, eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet rolüne dayalı

kalıpların ortadan kaldırılması ve kadınlarla erkeklerin eğitim düzeyleri arasındaki farkın kapatılması şeklindedir. 11. madde ise çalışma hayatında fırsat eşitliği başlığını taşımaktadır. Bu madde, kadınlarla erkeklerin eşit istihdam edilmesi ve çalışma hakkı sağlanması konusunu düzenlemektedir. Bu madde ile mesleki eğitim yanında bilgi yenileme eğitiminde de kadınların erkeklerle eşit oranda yararlanmasının sağlanması hedeflenmiştir (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019; Özaydınlık, 2014).

Dünyada kadınların eğitime erişimlerinde çok ciddi sorunlar bulunmaktadır. Bu durum özellikle birçok ülkede orta ve yükseköğretim düzeyindeki kadın sayısındaki azlığa bakılarak rahatlıkla anlaşılabilmektedir. Dünyada kadınlar değişik nedenlerden ötürü eğitim haklarından ve dolayısıyla eğitim sürecinden mahrum bırakılan ve bu konuda da ayrımcılığa uğrayan büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu nedenle kadınları eğitmek sadece onlara, ailelerine ve topluma fayda getirmekle kalmayacak, bir insan hakkı zorunluluğunun da yerine getirilmiş olmasını sağlayacaktır (Singh, 2014).

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokolü ve Eğitim Hakkı

Avrupa Konseyi, Avrupa'nın ilk siyasal kuruluşu olarak 1949 yılında kurulmuştur. Kuruluş amacı, "üyeleri arasında ortak varlıkları olan ülkü ve ilkeleri korumak ve yaymak, ekonomik ve toplumsal gelişmelerini sağlamak" olarak belirtilebilir (Ünal, 2001).

Avrupa Konseyi tarafından AİHS hazırlanmıştır. Bu Sözleşme'nin tam adı "İnsan Haklarını ve Temel Özgürlüklerini Koruma Sözleşmesi" şeklindedir. Sözleşme, 10.03.1954 tarihinde Roma'da kabul edilmiş ve 03.09.1953 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye bu Sözleşme'yi 04.11.1950 tarihinde onaylamış ve 19.03.1954 tarihinde yürürlüğe sokmuştur (Levent ve Dönmez Övür, 2019). AİHS'nin en önemli özelliği kapsadığı hak ve özgürlüklerin korunmasını sağlamak için bir denetim mekanizması getirmiş olmasıdır. Böylece İHEB'in hukuki açıdan bağlayıcı olmayan niteliğine karşın AİHS'i kabul eden ülkeler zorunlu olarak bir yükümlülük altına girmiş olmaktadır (Altunya, 2003; Kapani, 2011).

AİHS'te eğitim gibi bazı haklar düzenlenmediği için İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına İlişkin Sözleşme'ye bazı ekler yapılmıştır. Bunlardan eğitimle ilgili olan Ek Protokol 1 şeklindedir. Bu protokol, 20.03.1952 tarihinde Paris'te kabul edilerek 18.05.1954 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Ek protokoller, imzalayan Avrupa Konseyi ülkeler açısından bağlayıcılığa sahiptir. Türkiye Ek Protokol 1'i 20.03.1954 tarihinde imzalayarak bu Protokol'ün AİHS ile birlikte 10.03.1954 tarihinde onaylamıştır (Gülcan, 2019).

Türkiye, Protokol'ü onaylarken eğitim hakkını düzenleyen 2. maddesinin, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun (TTK) hükümlerini ihlal etmeyeceğini yönünde bu maddeye bir çekince koymuştur. Böylece ilgili maddenin TTK hükümlerine aykırı olamayacağını beyan etmiştir (Gülcan, 2019; Levent ve Dönmez Övür, 2019).

Ek Protokol 1'in 2. maddesi eğitim ve öğrenim hakkıyla ilgilidir. Söz konusu maddeye göre "kimsenin tahsil etmek hakkında mahrum edilemeyeceği, devletin eğitim ve öğretim sahasında deruhte edeceği (işini üzerine alacağı), vazifelerin ifasında, ebeveynin bu eğitim ve öğretimi kendi dini ve felsefi akidelerine göre temin etmek hakkına riayet edeceği" hükümleri yer almaktadır.

Ek Protokol 1'in 2. maddesi dikkate alındığında bu maddede devletin eğitime ilişkin olarak neleri yapması ve nasıl yapması gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir. Bu noktada devletin, bireyleri eğitim hakkından mahrum etmeyecek yöndeki süreci üstlenerek gerekli önlemleri alması, neleri yapması gerektiğini; eğitim öğretim faaliyetleri yerine getirilirken ebeveynlerin ve dolayısıyla bireylerin dini ve felsefi inançlarını dikkate alması ise nasıl yapması gerektiğini ortaya koymaktadır (Schabas, 2015).

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme ve Eğitim Hakkı

EAKS, UNESCO tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde yapılan genel toplantıda kabul edilmiştir. Bu Sözleşme'nin tamamen eğitim hakkına özel ilk belge olduğunu belirtmek gerekir. Bu Sözleşme, maddelerine karşı çekince koymaya izin vermemesi nedeniyle çoğu insan haklarına ilişkin sözleşmeden ayrılmaktadır. Türkiye EAKS'in 5. maddesini dikkate alarak bu Sözleşme'yi imzalamamıştır. Bunun nedeni Sözleşme'nin 5. maddesinin c bendinde, ulusal azınlık üyelerinin okullarına, yönetimi dâhil olmak üzere kendi eğitim faaliyetlerini yürütme ve her devletin eğitim politikasına bağlı olarak kendi dillerini kullanma veya öğretme haklarını tanımanın temel bir ilke olduğunu belirtilmesi gösterilmektedir (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

EAKS doğrudan engellilerin eğitim hakkına ilişkin olması yanında eğitimde her türlü ayrımcılığı yasaklaması bakımından eğitim hakkını önemli şekilde etkilemektedir. Sözleşme ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş yanında ulusal veya toplumsal köken, ekonomik gibi nedenlere bağlı her türlü ayrımcılığı da yasaklamaktadır. Fakat dini eğitim, dil eğitimi, erkek veya kızlar için verilen eğitimler yanında özel eğitim kapsamında verilen eğitimler ayrımcılık kapsamında sayılmamaktadır (Demirtaş, 2019).

Avrupa Sosyal Şartı ve Eğitim Hakkı

Avrupa Konseyi'nce kabul edilen AİHS, sadece kişisel ve siyasi hakları güvence altına aldığından sosyal ve ekonomik haklar bakımından eksik kalmıştır. Bu eksikliği gidermek amacıyla çalışma hakkı, örgütlenme hakkı, sosyal güvenlik hakkı, adil ücret hakkı ve eğitim hakkı gibi sosyal ve ekonomik hakları güvence altına almak için Avrupa Konseyi tarafından 18.10.1961 tarihinde ASŞ kabul edilmiştir. Türkiye, ASŞ'yi 07.08.1989 tarihinde onayladıktan sonra aynı yıl içerisinde yürürlüğe koymuştur. ASŞ'nin eğitim hakkı kapsamındaki 10 ve 15. maddeleri dikkate alındığında bu maddelerde birçok konunun

düzenlendiği görülebilir. Bunlar ücretsiz olarak ilk ve orta öğretim, yine ücretsiz olarak mesleğe yönlendirme hizmetleri, genel ortaöğretim ve mesleki öğretim, yükseköğretim, sürekli mesleki öğretim, yabancıların eğitimi, engelli çocukların okula yerleştirilmesi, engelli kişilerin eğitimden ve mesleki öğretimden yararlanması şeklinde sıralanabilir (Gülmez, 2007; Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

ASS'nin 10. maddesi dikkate alındığında bu maddenin eğitim sürecinde okula devamın denetlenmesi, uzun süreli işsizlerin yeniden eğitilmesi ve bunların böylece yeniden toplumla bütünleşmesi için gerekli önlemlerin alınması ve bu konuların teşvik edilmesi üzerinde durduğu söylenebilir (Vandamme, 1994).

Eğitim Hakkına İlişkin Ulusal Düzenlemeler

Ulusal düzeyde eğitim hakkının hukuki temelleri ise öncelikle 1982 Anayasası, 430 sayılı TTK, 222 sayılı İEK ve 1739 sayılı METK kapsamında yer almaktadır. Aşağıda ulusal düzeyde eğitim hakkının hukuki temellerine sırasıyla ve kısaca değinilmektedir.

1982 Anayasa'sı ve Eğitim Hakkı

1982 Anayasa'sının eğitim hakkını temel bir hak olarak kabul ettiği söylenebilir. Gerek Cumhuriyetin niteliklerini düzenleyen 2. maddesi ve kanun önünde eşitliği ve temel hak ve özgürlüklerin sınırlamasıyla ilgili 13. maddesi gerekse Anayasa'nın 24, 26, 27 ve 42. maddeleri eğitime ilişkin düzenlemeler içermektedir. Özellikle, Anayasa'nın 42. maddesinin 1. fıkrası "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." hükmü ile hiçbir ayırım gözetmeden herkesin eşit eğitim hakkına sahip olmasını vurgulaması bakımından önemlidir. Anayasa'nın 42. maddesinin 7. fıkrası ise "Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar." hükmü maddi imkânsızlığın eğitim engeli olmasının önlenmesini belirtmesi açısından önemli görülmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Eğitim Hakkı

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve öğretim sadece dini bir görev ve hayır işi olarak kabul edildiğinden vakıflar aracılığıyla yürütülmüştür. Geleneksel eğitim kurumları içerisinde devlet tarafından yürütülenler askeri eğitim ve yöneticilerin eğitimidir. 18. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan sanayileşme karşısında Osmanlı İmparatorluğu eski üstünlüğünü kaybetmeye başlamıştır. Bu durumun sonucu olarak diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da yenilik yapılmak zorunda kalınmıştır (Turan, 2011). Eğitim öğretim alanında ilk yeniliklerden biri mevcut okullara dokunulmadan Batı örneğinde askeri okulların açılması olmuştur. Fakat bu durum zamanla eğitimde ikilik ortaya çıkarmıştır. Özellikle batı örneğinde sivil okulların da kurulmasına ağırlık verilmesiyle birlikte bu ikilik gittikçe artmıştır.

Böylece zamanla ayrı iki sistemde okuyan, hayat görüşleri farklı iki nesil arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar özellikle devlet işlerinin yürütülmesinde sorunlara neden olmuştur. Cumhuriyet kurulduktan sonra da bu sorunlar devam etmiş ve bazı azınlık okullarıyla ilgili farklı sorunlar da bunlara eklenmiştir. Bu durumun sonucu olarak Türkiye Cumhuriyeti 3 Mart 1924 yılında TTK ile eğitimde birliği sağlamıştır (Arı, 2002).

TTK, devrim kanunları içerisinde yer alarak eğitimde birlik yanında eşitlik ve bütünlük de getirmiştir. Bu Kanunun eğitim ve hukuk ilişkisini düzenlediğinden Cumhuriyetin temel ilkelerine bağlı bireyler yetiştirmede etkili olmuştur. Eğitime ilişkin her düzenleme, uygulama ve denetleme yetkisinin MEB'e verilmiş olması eğitim kurumlarında aynı programın uygulanmasına imkân vermiştir. Bu durumun sonucu olarak devlete vatandaşlık bağı ile bağlanmış her Türk vatandaşının temel eğitim hakkı TTK ile her türlü mevzuat düzenlemesi açısından bir alt yapı oluşturmuştur. Böylece bu Kanun, eğitim hakkı kapsamında Anayasa kadar önemli bir düzenleme olarak değiştirilemez kanunlar arasına girmiştir. TTK, eğitimde çok başlılığı ortadan kaldırmanın yanında yeni devletin nitelikleriyle uyumlu dört önemli özellik de taşımaktadır. Bunlar eğitimde demokratikleşme, eğitimde laiklik, eğitimde bilimsellik ve karma eğitim şeklindedir (Altunya, 2003; Gülcan, 2019).

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve Eğitim Hakkı

222 sayılı İEK 1961 yılında ilköğretime özel olarak çıkarılan ve bu nedenle ayrı öneme sahip bir kanundur. Bu Kanun, 430 sayılı TTK ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun mevcut sistem içerisinde yetersiz kalması üzerine yürürlüğe girmiştir. İEK'ye göre ilköğretim, öğretim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (Levent ve Dönmez Övür, 2019).

Bu noktada zorunlu ilköğretimin amacının ortak değerlere sahip vatandaşlar yetiştirmek olduğu ileri sürülebilir. Eğitimin devlet okullarında parasız olması ise maddi durumu yetersiz olan ve çocuğunu okutma imkânı bulamayan aileler açısından oldukça önemlidir. Çünkü birçok fakir aile çocuklarına devlet imkânlarıyla eğitim aldırarak onları hem kendisine hem de topluma yararlı bir bireyler olarak yetiştirmiş olacaktır (Gülcan, 2019).

Eğitim hakkının önemi, ona duyulan ihtiyaç ile doğru orantılıdır. Yoksulluk eğitim hakkının kullanımının önündeki engellerden en büyüğüdür. Dolayısıyla yoksul kesimin eğitim hakkından gerektiği gibi faydalanması yoksulluktan kurtulmasında büyük rol oynamaktadır. Eğitim hakkını kullanarak bilinçlenen ve hayatına yön veren birey böylece nesiller arası yoksulluğun bulaşmasına da son vermiş olur (Singh, 2014).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Eğitim Hakkı

Eğitim alanındaki en önemli kanunlardan biri olarak 14.06.1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı METK gösterilebilir. Bu Kanun, eğitimin amaçlarını "kişilik eğitimi",

“vatandaşlık eğitimi” ve “meslek eğitimi” olarak üç başlıkta sıralamıştır. Eğitimin yapısını ise örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayırmıştır. Örgün eğitimi; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olarak dörde ayırmıştır. Bunların yanında Kanun’da geçen “temel eğitim” kavramı 1983 yılında yapılan değişiklikle “ilköğretim” şeklini almıştır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2019).

1739 sayılı METK’ye göre Türk millî eğitiminin on dört temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkelerden eğitim hakkını düzenleyenler genellik ve eşitlik, süreklilik, karma eğitim, her yerde eğitim, fırsat ve imkân eşitliği ve eğitim hakkıdır. Fırsat ve imkân eşitliği ilkesi dolaylı ve eğitim hakkı ilkesi doğrudan eğitim hakkına işaret etmesi nedeniyle kısaca açıklanabilir.

METK’de fırsat ve imkân eşitliği başlığı altında, eğitimde kadın ve erkek olmak üzere herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanacağı, maddi imkânları bulunmayan başarılı öğrencilere en yüksek eğitim kademelerine kadar eğitim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve diğer yollarla gerekli yardımların yapılacağı yanında özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukların yetiştirilmesinde özel tedbirler alınacağı belirtilmektedir (md. 8). METK’de eğitim hakkı başlığı altında ise ilköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkı olduğu; vatandaşların ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine göre ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından yararlanabilecekleri belirtilmektedir (md. 7).

Eğitim hakkının temel unsurlarından olan fırsat eşitliği ilkesi Anayasa’nın 42. maddesindeki eğitim hakkı ile uyumludur. Bu haliyle ilke, eğitimde devlete düşen sorumluluğu da vurgulamaktadır. Bu noktada eğitimin en büyük bileşeni olarak devlet, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamakla yükümlülük altına giren bir kuvvet olarak nitelendirilebilir. Eğitim hakkı ilkesi ise eğitim hakkına vurgu yapması ve eğitim sürecinin dolaylı olarak devlet kontrolünde olacağını vurgulaması bakımından önemlidir (Ülker, 2010).

Yukarıda verilen gerek uluslararası gerekse ulusal yasal düzenlemeler dikkate alındığında, eğitim hakkı, her insanın temelde sahip olması gereken haklar olduğundan evrensel ölçüde ve ulusal alanda ele alınmakta ve kabul görmektedir. Bu hak sayesinde insanın her yönüyle gelişmesi ve özgürleşmesi sağlanacağı düşüncesiyle eğitim hakkı hukuki belgelerde fazlasıyla yer bulmaktadır (Akçay Üzüm, 2018; UNICEF, 2007).

Eğitimin insanın gelişimini ve sosyalleşmesini sağlaması bakımından çok önemli bir insan hakkı olduğu tartışılmazdır. Bu nedenle devletler, eğitime ilişkin konularda zaman zaman bazı adımlar atmayı gerekli görmektedir. Bu adımlardan önemli bir kısmı da eğitimle doğrudan veya dolaylı ilişkili kanunlar çıkarmaktır (Harris, 2007).

Eğitim, insan olmanın ön koşullu olması itibarıyla hukuk dünyasında eğitim hakkı olarak ortaya çıkmaktadır (Bingöl, 2012). Eğitim hakkı söz konusu olduğunda akıllara eğitim

hukuku gelmektedir. Eğitim hukuku, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının örgütlenişini, yapısını, biçimini, hukuksal olarak durumunu, organlarını ve bu organlar arasındaki ilişkileri, eğitim örgütünde yer alan tüm insanların temel hak ve görevlerini ve hukuksal durumlarını düzenleyen hukuk kurallarının tamamını ifade etmek için kullanılmaktadır (Karaman Kepenekci, 2006).

Eğitim hukuku, eğitim hakkının yasal dayanakları yanında eğitim paydaşlarının haklarını ve sorumluluklarını da kapsamaktadır. Bu nedenle diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de eğitim paydaşlarının önde gelenlerinden olan öğrencilerin birçok hakkı bulunmaktadır. Bu haklar zaman zaman farklı nedenlerle ihlal edilebilmektedir. Bu hak ihlallerinin nedenlerine ve sonuçlarına geçmeden önce devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerini ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Devletin Eğitim Hakkına İlişkin Yükümlülükleri

Eğitim hakkına ilişkin uluslararası düzenlemelerde devlet, taraf olarak bulunmakta ve imza attığı düzenlemeleri uygulamakla yükümlü olmaktadır. Bu başlık altında devletin eğitim hakkı yükümlülüklerine, bu yükümlülüklerin temel bileşenlerine ve içeriğine kısaca değinilmektedir.

Devletlerin eğitim hakkıyla ilgili temel yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu yükümlülüklerin temel çerçevesini uluslararası insan hakları sözleşmeleri, ulusal anayasalar ve devletlerin iç hukuku oluşturmaktadır. Böylece bunlarla eğitim hakkı bir güvenceye kavuşmakta ve garanti altına alınmaktadır. Devletlerin eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri eğitimi; mevcut, erişilebilir, kabul edilebilir ve uyarlanabilir özelliklerine uygun olarak yapmaları şeklinde ifade edilebilir (Praneviciene ve Puraite, 2010; Tomaševski, 2001).

Mevcudiyet, devletlerin yetki alanı içerisinde yeterli sayıda ve işlevsel eğitim kurumları ve programlarının bulunması anlamına gelmektedir. Bir ülkede eğitim kurumlarının varlığı, mevcudiyeti tek başına karşılamamaktadır. Mevcudiyet için var olan kurumun ayrıca işlevsel olması gerekmektedir. Burada işlevsellik ile eğitim kurumları ve programları geliştirme imkânları, bina ihtiyacının karşılanması, bireylerin sağlık imkânlarına sahip olmaları, temiz içme suyunun sağlanması, eğitimi ve uygun ücret alan öğretmen kadrosunun bulunması, ders araç ve gereç ihtiyacının karşılanması anlaşılmaktadır (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Tomaševski, 2001).

Erişebilirlik, ayırım gözetilmeksizin devletlerin yetkisi altındaki herkesin bütün eğitim kurumları ve programlarına erişebilir olması anlamına gelmektedir. Erişebilirlik, birbiri ile kesişen üç boyuta sahiptir. Bunlar ayrımcılık gözetmeme, fiziksel erişebilirlik ve ekonomik erişebilirlik şeklindedir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999).

Ayrımcılık gözetmeme, ayrımcılığın yasaklandığı konuların hiçbirinde ayrımcılık yapmadan herkes için eğitimin, hukukken ve fiilen erişilebilir olması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda erişilebilirlik, herkes için her şeye erişim ve eşit hak ve fırsatların kazanılması amacıyla bireysel önlemlerin alınmasını gerektirir. Dolayısıyla erişim; okula kayıt olma, fiziki olarak okula ulaşma, öğrenme düzeyine uygun bir grupta yer alma, bilgiye ulaşma ve sosyal tesislere ulaşma şeklinde belirtilebilir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Tomaševski, 2001; UNESCO, 2015).

Fiziksel erişilebilirlik, eğitimin fiziksel olarak güvenli bir şekilde erişilebilir olması, uygun bir coğrafi bölgede veya modern teknoloji aracılığı ile uzaktan eğitim programları ile gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitimin erişilebilir olması, bireylerin erişebileceği bir mesafede okulun bulunmasını veya yürüyerek ya da çeşitli ulaşım araçlarıyla okula gidebilmesi yanında doğal afet ve salgın hastalıklar gibi okula fiziki ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda uzaktan eğitim yoluyla okula ulaşma olarak nitelendirilebilir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Gül, 2009; Praneviciene ve Puraite, 2010).

Ekonomik erişilebilirlik, eğitimin herkes tarafından erişilebilir olması anlamına gelmektedir. Devletlerin ilköğretimi herkese yönelik ve parasız yapması yanında orta ve yükseköğretimi de aşamalı bir şekilde parasız yapması beklenmektedir. Bu kapsamda eğitimin ekonomik olarak erişilebilir olmasında kastedilen eğitimin ücretsiz olmasını, öğrenciler için yeterli burs imkânları bulunmasını ve eğitim sürecinde ortaya çıkabilecek masrafların karşılanması anlaşılmalıdır (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Gül, 2009).

Kabul edilebilirlik, eğitim programının, yöntemlerinin, şeklinin ve içeriğinin bütün öğrenciler ve ebeveynler açısından kabul edilebilir olması anlamına gelmektedir. Ebeveyn açısından kabul edilme içerisinde en iyi nitelikte eğitim ve kültürel açıdan uygunluk önemli bir ayrımdır. Dolayısıyla yapılan eğitimin ebeveynlerin değerlerine saygılı olması kabul edilebilirlik içerisinde değerlendirilebilir. Kabul edilebilirlikle devletlerin eğitimin mevcudiyetini ve erişilebilirliğini sağlaması yanında en iyi nitelikte eğitimi sunması da beklenmektedir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Praneviciene ve Puraite, 2010; Tomaševski, 2001).

Uyarlanabilirlik, eğitimin değişen toplum ihtiyaçlarına uyarlanabilecek şekilde esnek olması ve farklı sosyokültürel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek kapsamda olması anlamına gelmektedir. Uyarlanabilirlik diğer taraftan eğitim sisteminin; öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarına uyum sağlama kapasitesine sahip olması ve cinsiyet ayrımcılığı gibi eşitsizliklerin yoğun yaşandığı alanlara katkı sunması olarak da nitelendirilebilir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Moriarty, 2017). Devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerinin temel bileşenleri ve içeriği bulunmaktadır.

Devletin Eğitim Hakkı Yükümlülüklerinin Temel Bileşenleri

Devletlerin eğitim hakkını sağlamak amacıyla yerine getirmesi gereken yükümlülüklerinin temel bileşenleri bulunmaktadır. Bunlar (UNESCO, 2020):

- a. Ücretsiz ve zorunlu ilköğretimin sağlanması,
- b. Teknik ve mesleki ortaöğretim de dâhil olmak üzere ortaöğretimi; farklı şekillerde, uygun yöntemlerle ve özellikle ücretsiz eğitimin aşamalı olarak sunulmasıyla mevcut ve erişilebilir kılma,
- c. Bireysel kapasite temelinde, uygun yöntemle ve özellikle ücretsiz eğitimin aşamalı olarak tanıtılmasıyla yükseköğretimi eşit derecede erişilebilir kılma,
- d. İlköğretimi almayan veya tamamlamayan bireyler için “temel eğitimi” teşvik etme veya yoğunlaştırma,
- e. Asgari standartları belirleme ve eğitimin niteliğini artırma,
- f. Her düzeydeki eğitim sisteminde ayrımcılığı ortadan kaldırma,
- g. Seçim özgürlüğünü garanti altına alma şeklindedir.

Yukarıda verilenler yanında devletlerin, geriye dönük olmaması kaydıyla mevcut kaynaklarını azami miktarlarını tahsis etme sorumluluğunun da bulunduğunu belirtmek gerekir.

Devletin eğitim hakkı yükümlülüklerinin temel bileşenleri olarak; zorunlu ilköğretim, mevcut ve erişilebilir ortaöğretim, mevcut ve erişilebilir mesleki ve teknik eğitim, eşit ve erişilebilir yükseköğretim, temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve parasız eğitim sayılabilir (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Devletin Eğitim Hakkı Yükümlülüklerinin İçeriği

ESKHUS'un 13. maddesi bir ülkedeki eğitimin sağlanmasına ilişkin yükümlülüklerin çoğu durumlarda devletlere ait olduğunu açık bir şekilde belirtmektedir. ESKHK tarafından eğitim hakkına ilişkin Genel Yorum 13, eğitim hakkının diğer tüm insan haklarında olduğu gibi taraf devletlere; saygı duyma, koruma ve yerine getirme yükümlülüğü getirdiğini vurgulamaktadır (ESKHK Genel Yorum 13, 1999).

Saygı duyma, genel olarak bir hakkın kullanılmasına müdahale etmeme olarak tanımlanabilir. Eğitim kapsamında saygı duyma ise taraf devletlerin eğitim hakkının kullanılmasını engelleyecek yöndeki tedbirlerden kaçınması anlamına gelmektedir. Bu haliyle saygı duyma, devletlerin, çocuk hakları ihlallerini desteklememesi ve onaylamaması yanında ortaya çıkan ihlallere izin vermemesi anlamına da gelmektedir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Moriarty, 2017).

Koruma, bir bireyin haklarının başka bir birey veya devlet dışı aktörler tarafından ihlal edilmesinin devlet ve temsilcileri tarafından önlenmesi anlamına gelmektedir. Eğitim hakkını koruma yükümlülüğü ise devletlerin, üçüncü kişilerin eğitim hakkına müdahale etmesini engelleme yönündeki tedbirleri almaları olarak açıklanabilir. Devlet tarafından, cinsiyet temelinde ebeveynlerce bireylerin okula gitmesinin engellenmesi yönündeki tedbirler bu kapsamda değerlendirilebilir (ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Moriarty, 2017; BM, 2005).

Yerine getirme, devletlerce alınan tedbirlerin bireylere verilen ekonomik, sosyal ve kültürel hakları yerine getirmeyi sağlamada başarılı olmaması durumunda, devletlerin pozitif tedbirler alması gerektiği anlamına gelir. Eğitim hakkını yerine getirme yükümlülüğü ise devletlerin, birey ve toplulukların eğitim hakkından yararlanmasını sağlama yönünde önlemler alması, haklara erişimi kolaylaştırması ve eğitim hakkını kullanımını teşvik etmesi olarak tanımlanabilir. Yerine getirme yükümlülüğü ayrıca hakka ulaşmayı kolaylaştırma ve hakkı sağlama anlamına da gelmektedir (BM, 2005; ESKHK Genel Yorum 13, 1999; Moriarty, 2017).

Eğitimde Hak İhlallerinin Temel Nedenleri

Günümüzde eğitimde hak ihlallerinin birçok nedeni olduğu iddia edilebilir. Fakat gerek neoliberalizm ve küreselleşmenin gerekse bunların da etkisiyle artan toplumsal çatışmanın eğitimde hak ihlallerinin temel nedenleri olduğu ileri sürülebilir.

Neoliberalizm ve Küreselleşme

Neoliberalizm, 1970'lerin sonlarına doğru dünyada hâkim ekonomik ve politik bir paradigma haline gelmiştir. Bu paradigma temel olarak özel mülkiyet hakları, girişimcilik, serbest piyasa ve ticaret ile toplumsal refahın yanında bireysel refahın ve özgürlüğün artacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu yeni sistem tüm ekonomiyi ve ona bağlı dokuları etkilerken eğitim alanında da önemli dönüşümlere yol açmıştır. Ekonomide köklü değişimlerle kendisini gösteren neoliberalizmin yönetim sistemlerine yabancılaştırmadan yerleşmesinde eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla okulların neoliberal politikalara uyumlu hale getirilmesi kaçınılmaz olmuştur (Karaman, 2010; Uçkaç, 2019).

1980'lerden sonra ortaya çıkan neoliberal eğilimler sonucunda eğitim, neoliberal ekonominin gerektirdiği özelliklere sahip insanları yetiştirmeye yönelik reformlar çerçevesinde şekil almaya başlamıştır. Bu reformlarda ekonomik verimliliğin eğitime yapılan devlet yatırımları yerine, eğitimin satın alınacak bir ürüne dönüştürülmesiyle sağlanacağı yönündedir (Davies & Bansel, 2007).

Neoliberal küreselleşme, eğitimi piyasanın bir parçası gördüğünden diğer kamu hizmetleri yanında eğitim de ticari bir meta olarak pazarlamaktadır. Bu yaklaşım sonucunda eğitim özelleşmiş ve eğitim hakkı bütün yurttaşlar için erişilebilir olmaktan çıkmıştır. Eğitimin özelleştirilmesiyle beraber devlet eğitim alanında kısmen çekilmiş ve yerini özel okullara, dershanelere ve vakıflara bırakmıştır. Bu değişimler sonucunda yeterli imkâna sahip olmayan bazı kesimlerin eğitimi hayırsever, zengin iş insanları ve çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından yürütülen proje ve kampanyalara bırakılmıştır (Yıldız, 2008).

Bütün bunların yanında eğitim müfredatı neoliberal ekonominin ihtiyaç duyduğu iş gücünü ve tüketiciyi yetiştirecek biçimde yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamdaki eğitimde, bireyselleşme ve ekip çalışması yanında rekabetçi ve esnek iş gücü üretimi temel alınmıştır. Fakat çeşitli ülkeler tarafından neoliberal politikalar eğitim sistemlerinde yoğun bir şekilde uygulanırken felsefi, sosyolojik ve hukuksal bir temele dayanan bir detay dikkate alınmamıştır. Bu detay, eğitimin ticari bir meta değil, insanlık ve yurttaşlık hakkı olduğu gerçeğidir (Kökalan Çımrın, 2009; Uçkaç, 2019).

Neoliberalizm etkisiyle eğitim, iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerini karşılamak amacıyla rekabet temelinde yeniden yapılandırıldığından eğitimin toplumsal işlevine yön veren yurttaşlık, demokrasi, fırsat eşitliği ve eğitim hakkı gibi kavramlar gözden düşmüştür. Bu kavramların yerine eğitimde rekabet ve girişimcilik kültürü baskın paradigma haline gelmiştir (Sayılan, 2006).

Eğitimin ticarileşmesi özellikle ekonomik güçlükler yaşayan ülkelerin içinde bulundukları kısır döngüden çıkma yönündeki gayretlerini boşa çıkarmıştır. Bu durumun nedeni ticarileşme üzerinden gelişmek isteyen ülkelerin eğitime yeterli yatırım yapamamasından dolayı sahip olduğu insan gücünü nitelikli olarak yetiştirememesidir. Nitelikli yetişemeyen insan gücü kendisinden beklenen üretkenliği gösteremediğinden yoksul ülkelerin daha da yoksullaşması kaçınılmaz olmuştur (Lauder ve diğerleri, 2006).

II. Dünya Savaşı sonrası döneme kadar özellikle ilköğretimin devletlerce sağlanmasına ilişkin bazı düzenlemeler yapılmasına karşın kamu hizmeti niteliğindeki eğitim hakkına ilişkin esas genişleme bu dönemden sonra gerçekleşmiştir. II. Dünya Savaşı sonrası birçok devlet tarafından sosyal devlet anlayışının kurumsallaşmasıyla birlikte bireylerin maddi ve manevi varlığını koruyup geliştirmek amacıyla sosyal ve ekonomik alanda önemli sorumluluklar üstlenilmiştir. Bu kapsamda devletlerin üstlendikleri en önemli sorumluluklardan biri vatandaşlarına eğitim imkânlarının en geniş seviyede sağlanması olarak ifade edilebilir (Göze, 2016; Pierson, 2001).

1970'li yılların sonlarından itibaren eğitim hakkında bir geriye gidişin yaşanmaya başlandığı söylenebilir. Bu geriye gidişte birçok nedenin etkili olduğu dile getirilmesine

karşın asıl nedenin küreselleşmeden kaynaklandığı iddia edilebilir. Varlığı yüzlerce yıl öncesine götürülebilecek olan küreselleşmenin özellikle 1980'lerden itibaren yoğun bir şekilde gündemde olduğu görülmektedir. Küreselleşme eğitim hakkı üzerindeki baskısını önemli ölçüde uluslararası rekabet ve piyasalaşma süreciyle hissettirmektedir (Ainley, 2004; Gümüş, 2012).

Günümüzde okullar ve dolayısıyla eğitim sistemleri yoğun bir şekilde neoliberal ve kapitalist etki altındadır. Bir ulusun kimliği sayılabilecek eğitim sistemleri, okullar üzerinden neoliberal düzenin hedef tahtası haline getirilmiş durumdadır. Bu çapraşık düzenin devamı büyük oranda küreselleşme yoluyla sağlanmaktadır. Okullarda evrensel değerler olarak verilen neoliberal değerler öğrencilerin zihinlerine zorla işlenmektedir. Neoliberal değerler, evrensel insan haklarının yerini alarak toplumsal bir kurum olan eğitim ve okullar neoliberal politikaların yeniden üretimi için hazırlanmaktadır (Oklay, 2019; Özdek, 1999).

Türkiye'de de dünyada yaşanan sosyal devletin genişleme eğilimine paralel şekilde eğitim hakkında önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1924 Anayasası ile sınırlı bir şekilde düzenlenmiş olan eğitim hakkı 1961 Anayasası ile sistematik bir şekilde düzenlemeye gidilmiştir. Özellikle 1961 Anayasası öğrenimin sağlanması başlığı altında düzenlediği eğitim hakkı kapsamında, devletin başta gelen görevlerinden birinin vatandaşların eğitim ve öğrenim ihtiyaçlarının sağlanması, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğunu belirtmesi, maddi imkânları yeterli olmayan başarılı öğrencilerin en yükseköğrenim derecelerine kadar çıkmalarının sağlanması amacıyla burs ve diğer yollarla gerekli yardımların yapılması ve özel eğitim gereksinimi olan bireylerin topluma yararlı hale getirilmesi için devletin gerekli tedbirleri alması önemli görülmektedir (Gümüş, 2012). Ancak, Türkiye'de II. Dünya Savaşı'ndan sonra sosyal devlet anlayışının genişleme sürecinde eğitim hakkına anayasal ve yasal düzeyde yer verilmesine rağmen düzenlemelerin hayata geçirilmesinde politik ve ekonomik gibi nedenlerden dolayı birçok sorunla karşılaşmıştır. Özellikle 1970 ile 1980 yılları arasında eğitime yapılan harcamalardaki düşüş dikkat çekici düzeydedir (Sallan Gül, 2006).

Küreselleşme sürecinde okullardan beklenen insanileşmeyi sağlama, erdem ve değerleri aktarma, dünya ve toplumları tanıma ve anlama değil, piyasanın üretim gücü ve tüketicisi konumunda olan insanı yetiştirmesidir. Dolayısıyla küreselleşme ile insanlığın talepleri piyasanın taleplerine kurban edilmektedir. Bu durum eğitim alanında var olan sorunlara yeni ve derin sorunlar eklemektedir (Çınar, 2009).

Dünyada ve Türkiye'de özellikle eğitime erişimde ve eğitim sürecinde gelir dağılımı temelinde yaşanan eşitsizlikler her geçen gün okul terklerinden öğrenme kayıplarına kadar çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Gelir dağılımında yaşanan eşitsizlikler çocukların

henüz ilk eğitim kademesinden başlayarak eğitim sisteminden ayrılıncaya kadar bulundukları her süreçte kendisini daha fazla hissettirmektedir. Özellikle eğitimde kalite sorunu, finansman yetersizlikler ve bölgeler arasındaki eşitsizlikler eğitimin özelleştirilmesiyle birleştiğinde eğitim temel bir hak olmaktan çıkmaktadır (Tezcan, 2018; Yılmaz ve Sarpkaya, 2016).

Sosyal devlet anlayışı, insanların piyasa koşullarında rekabet ederken bazı eşitsizliklerin ortaya çıkabileceği ve vatandaşların bu eşitsizliklerden zarar görebileceği düşüncesinin bir sonucudur. Sosyal devlet anlayışı açlık, işsizlik ve eğitimsizlik gibi konuların toplumun ortak sorunları olduğu ve devletin bu sorunların üstesinden gelmesinin bir ödev olduğu düşüncesi üzerinden şekillenmiştir (Bulut, 2003). Dolayısıyla devletlerin, sosyal devlet anlayışından uzaklaştığı bir dönemde toplumda çatışmaların artacağı ileri sürülebilir.

Toplumsal Çatışma

Toplum, aynı toprak üzerinde bir arada yaşayarak temel çıkarlarını sağlamak amacıyla iş birliği yapan insanların tümünü nitelendirmek için kullanılan bir kavramdır (TDK, t.y.). Toplumda temel çıkarların sağlanamadığı veya çatıştığı durumlarda kaçınılmaz olarak toplumsal sorunlar veya çatışmalar ortaya çıkacaktır. Toplumsal çatışmanın yaşandığı önemli alanlardan biri olarak eğitim gösterilebilir. Eğitim sisteminde ve hak ihlali boyutunda yaşanan sorunlar eğitim sosyolojisi kuramlarından çatışmacı kuram ile açıklanabilir.

Çatışmacı kuram (çatışma teorisi), tüm toplumlarda sürekli olarak sınıf, cinsiyet, etnik aidiyet gibi çeşitli konularda ikilemler bulunduğu düşüncesinden ortaya atılmış bir bakış açıdır. Bu kurama göre toplum, çıkarları birbirine zıt ve aralarında sürekli çekişme ve çatışma olan bireylerden ve gruplardan oluşmaktadır. Çatışmacı kurama göre toplumda çatışma sistemlerdeki birtakım karşıtlık ve dengesizliklerden meydana gelmektedir (Birkök, 2013; Tezcan, 2014).

Thomas Hobbes'a göre toplumsal yaşam, insanın insan tarafından sömürüldüğü bir düzendir. Bu düzende insanlar arasındaki ilişkilerde hâkimiyet kurma ve egemen olma düşüncesi baskın durumdadır. Toplumsal yaşamdaki kurumlar arasındaki ilişkilerde de bu düşünce üzerinden şekillenir. Böylece toplumda sınıfsal bir çatışma alanı ortaya çıkar (Celkan, 2019).

Toplumsal çatışmanın, ekonomik çıkar farklılıklarının bulunduğu her toplumda doğal olarak meydana geldiği söylenebilir. Çünkü ekonomik farklılıklar toplumsal hayattaki farklılaşmalara yol açarak siyasal anlamda tercihlerde farklılıklara neden olmaktadır. Böylece farklı tercihler nedeniyle teorik ve uygulamada çatışmanın ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır (Demir, Sesli ve Dursun, 2008).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de süregelen toplumsal bir çatışma ortamının bulunduğu ileri sürülebilir. Bu çatışmanın nedenleri olarak Tanzimat Fermanı’yla başlayan siyasal, toplumsal, ekonomik ve demografik değişimler gösterilebilir. Siyasal ve toplumsal değişimlerin nedenlerine örnek olarak Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılması, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurulması, Tek Partili Dönem, Çok Partili Dönem ve askeri darbeler gösterilebilir. Ekonomik değişimlerin nedenlerine örnek olarak liberal ekonomi dönemi, devletçilik dönemi, II. Dünya savaşıyla birlikte savaş ekonomisi dönemi ve neoliberal ekonomi dönemi gösterilebilir. Demografik değişimlere örnek olarak ise endüstri toplumunun ortaya çıkışı, örgütlenme ve işçi hareketleri, ekonomik nedenlere bağlı olarak yurt içi ve yurt dışı göçler ile son dönemde Suriye gibi komşu ülkelerdeki savaş ve çatışmalara bağlı olarak yurt dışından göçler ve bunların yansımaları verilebilir (İleri, 2008).

Modern çatışmacı kuram, eğitim sistemlerinin adaletli görünmesi amacıyla fırsat eşitliği kurgusu içerisinde geleneksel elitlerin ayrıcalıklarını sürdürme eğilimi içerisinde olduklarına işaret etmektedir. Bu noktada bireyler, toplumsal ve ekonomik yapının etkisi altında yeniden şekillendirilmektedir. Çıkarları ve ideolojileri için eğitim sistemlerini kontrol altında tutmaya çalışan grupların mücadelesi içerisinde ileri sürülen fırsat eşitliği ayrıcalıklıların üstünlüklerini gizlemekten öteye gitmemektedir. Çatışmacı ortamda eğitimin amacı, eğitim sistemini elinde bulunduranlar tarafından istenilen değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut sınıfsal düzenin desteklenmesi olarak belirtilebilir (Tan, 1990).

Bir sistem içerisindeki bireylerin ve grupların güç ilişkileri ve çıkar çatışmaları eğitim sisteminin yapısını belirlemekte ve etkilemektedir. Toplumdaki hâkim gruplar, eğitim sistemini her zaman kendi çıkar ve amaçları doğrultusunda şekillendirmek istemektedirler. Örneğin okulların hiyerarşik düzeninden ders saatleri ve ders içeriklerine kadar her şey hâkim gruplar tarafından ve onların amaçları doğrultusunda belirlenmektedir. Bu kapsamda çatışmacı kuramcılar eğitimi, hâkim grubun toplumu yönetme aracı olarak görmektedirler (Ballantine, 2001).

Çatışmacı kuramın önemli bir temsilcisi olan Willard Waller, okulu toplumsal bir sistem olarak ele alıp iç ve dış etmenlerin etkisiyle bir çatışma ortamı olarak nitelendirmiştir. Ona göre çocukları temsil eden öğrenciler, yaşları ve tecrübeleri nedeniyle yetişkinlerden farklıdır. Bu nedenle öğrencilerin hayattan ve dolayısıyla okuldan beklentileri de farklı olmaktadır. Yetişkin grubunu temsil eden ve okulda yerleşik düzenin temsilcisi konumunda bulunan öğretmenlerin, öğrencileri yaşamlarının karşıtı olarak görmeleri ve görevleri nedeniyle resmî müfredatı onlara zorla kabul ettirmeye çalışmaları kaçınılmaz olarak öğretmen ve öğrenciler arasında çatışmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla özelde okulda genelde ise toplumda yaşanan sorunların büyük bir kısmı bireyler veya gruplar arasındaki çatışmalardan kaynaklanmaktadır (Parelius & Parelius, 1978).

Çatışmacı kurama göre eğitimde eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu konuda toplumsal yeniden üretim görüşüyle Bourdieu öne çıkmaktadır. Bourdieu'ya göre modern toplumlardaki eğitimin temel amacı bütün eşitlikçilik argümanlarına rağmen aslında bir eleme işlevini yerine getirmektir (Bourdieu, 2015). Eğitim, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ve bu eşitsizliklerin meşru hale getirilmesinde önemli bir değişken olmaktadır. Eğitim sisteminde farklı gelir seviyesindeki öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, zorunluluklar ve disiplin farklı olmaktadır. Düşük gelir düzeyli ailelerden gelen öğrencilerin bulunduğu okullarda zorluklar ve zorunluluklar daha fazla olmakta ve öğrencilere disiplin kurallarına uyarak uysal olmaları dayatılmaktadır. Yüksek gelir düzeyli ailelerden gelen öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda ise zorluklar ve zorunluluklar daha az olmakta ve disiplin kuralları daha fazla esnetilebilmektedir (Bourdieu & Passeron, 2015). Dolayısıyla çeşitli ayrıcalıklara sahip ailelerin çocukları diğerlerine göre daha fazla avantajlara sahip olmaktadır. Bu durum ise eğitimdeki fırsat eşitsizliğini yeniden üretmektedir.

Eğitimde Hak İhlallerinin Temel Sonuçları

Eğitimin ve dolayısıyla okulun birçok amacı ve işlevi bulunmaktadır. Eğitim ve okulun amaçları, eğitim sürecinin sonucunda ne beklenildiği ile ilgili işlevleri ise yerine getirmesi gereken görevlerle ilgilidir. Eğitim sisteminde yaşanan hak ihlalleri eğitimin ve okulun temel amaçlarının gerçekleşmemesine ve işlevlerini yitirmesine yol açabilir.

Eğitim ve Okulun Temel Amaçlarının Gerçekleşmemesi

Eğitimin ve okulun amaçları genellikle soyut nitelik taşıdığından çoğunlukla açık ve net değildir; fakat bu amaçlar, genelde ülkelerin ulusal amaçlarıyla birlikte değerlendirilmektedir. Bu amaçlara örnek olarak bireyleri küreselleşme sürecine bağlı şekilde uluslararası rekabete katkı sunacak, ekonomik ve kültürel işbirliğini sağlayacak, bilgi yanında teknoloji değişimi de yapabilecek ve çevreyi koruyacak niteliklere sahip olarak yetiştirmek verilebilir (Şişman, 2013).

Türk eğitim sisteminin genel amaçları üç temel başlık altında incelenebilir. Bu amaçlardan birincisi iyi bir yurttaş yetiştirmek, ikincisi her yönüyle gelişmiş bireyler yetiştirmek ve sonuncu ise bireyleri kendilerine uygun bir meslek sahibi yapmaktır. Bu amaçlarla, toplumsal refahın artırılması, her açıdan kalkınmanın sağlanması ve sonuçta çağdaş medeniyet düzeyine ulaşmak hedeflenmektedir (Akın, 2015). Eğitim ve okulun amaçlarına hizmet etmelerinde hak ihlallerinden arınık olmaları önemli ve gerekli görülmektedir. Bireyler, ancak haklarına saygı gösterilen bir ortamda başta eğitim öğretim etkinliklerinden yararlanma olmak üzere, kendilerine verilen diğer haklardan yararlanarak bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sağlayacak bir gelişme gösterebileceklerdir.

Dolayısıyla eğitim hakkı ihlalleri eğitim ve okulun temel amaçlarının gerçekleşmesini engellemektedir.

Eğitim ve Okulun İşlevlerini Yitirmesi

Eğitim ve okulun işlevleri açık ve kapalı işlev şeklinde ikiye ayrılmaktadır. *Açık işlev*, eğitime ilişkin yasal düzenlemelerde ifade edilen amaçlardan çıkarılan işlevleri kapsar. *Kapalı işlev* ise resmî amaçlarda yer verilmeyen ancak dolaylı şekilde bireye ve topluma fayda sağlayacak işlevlerdir. Açık işlevlere örnek olarak kültürü aktarma, bireyi toplumun etkin bir üyesi yapma, bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlama, iyi bir vatandaş, üretici ve tüketici yetiştirme verilebilir. Kapalı işlevlere örnek olarak ise bireylerin arkadaş ve tanıdık çevresini genişletme, bireye statü kazandırma, bireyi koruma ve gözetme, sosyal denetim mekanizması olma, toplumda suç işleme oranını azaltma ve çocuğun iş yaşamında sömürülmesini engelleme verilebilir (Şişman, 2013; Tezcan, 2014).

Eğitimin ve okulun bireyi geliştirme işlevi bulunduğundan temel eğitim dünyada okul yaşına gelmiş her bireye eşit ve parasız olarak verilmeye çalışılmaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak temel eğitimin; yazılı ve yazısız kurallara uyma, toplumsallaşmayı sağlama, yaşam için gerekli bilgi ve becerileri öğretme şeklindeki önemli dışsallıkları gösterilebilir (Hesapçıoğlu ve İnandı, 2008).

Toplumsallaşma, bireylerin yaşadığı toplumun gelenek görenek, değer yargıları ile kültürüne uyum göstermesi olarak nitelendirilebilir. Diğer bir ifadeyle toplumsallaşma, insanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, toplumla bütünleşmesi veya toplumla özdeşleşmesidir (Genç, 2009).

Eğitim, toplumun kültürel mirasının birikimi ve aktarımında önemli bir işleve sahiptir. Bir toplumun üyesi olarak birey, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek görenek, beceri ve alışkanlığı içerisine alan ve karmaşık bir yapıya sahip olan kültürü eğitim aracılığıyla öğrenir ve öğretir. Bu nedenle kültürün oluşturulması ve öteki kuşaklara aktarılmasında eğitim vazgeçilmez öneme sahiptir (İpek, 2009; Tezcan, 2014).

Eğitimin ve okulun temizleyicilik görevi bulunmaktadır. Temizleyicilik, suç işlemenin ve uyuşturucu madde kullanımının engellenmesi gibi toplumda ortaya çıkabilecek bütün patolojik durumlara karşı bir çözüm yolu olarak düşünülmektedir. Bu bakımdan eğitimin ve okulun bireyleri kötü alışkanlıklardan uzak tuttuğu, aşırı nüfus artışını engellediği, toplumu daha sağlıklı yaptığı ve toplumda çevreye karşı duyarlılığı arttırdığı ve demokrasiyi güçlendirdiği yönünden genel bir kabul bulunmaktadır (Şişman, 2013; Tezcan, 2014).

Eğitimin toplumu kalkındırmak gibi bir işlevi bulunmaktadır. Toplumun kalkınmasında nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin önemi genel kabul görmektedir. Bu kabul, bir işin yapılmasında o işe ilişkin nitelikli insan gücünün önemi ve gerekliliğinden

kaynaklanmaktadır. Özellikle yapılan iş özel bilgi ve beceri gerektirdiğinde eğitimin ve okulun önemi daha da öne çıkmaktadır (İnandı ve Koçak, 2011; Tezcan, 2014).

Eğitim ve okulun belirli amaç ve işlevleri bulunmaktadır. Bireylerin bu amaç ve işlevler doğrultusunda eğitilebilmesi için eğitim sürecinde farklı boyut ve derinlikte olabilecek hak ihlalleri yaşamamaları gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimde yaşanan hak ihlalleri eğitimin amaçlarında uzaklaşmaya ve işlevlerinde bozulmaya neden olacaktır. Amacından uzaklaşmış ve işlevini yitirmiş bir eğitim sisteminin bireysel ve toplumsal beklentileri karşılaması beklenemez.

Türkiye’de Öğrencilerin Karşılaştıkları Hak İhlalleri

Öğrencilerin karşılaştıkları hak ihlalleri kapsamında aşağıdaki başlıklara geçmeden önce, “sorun” ve “hak ihlali” kavramlarının tanımından hareketle Türk eğitim sisteminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların bir kısmının neden hak ihlali kapsamında değerlendirilebileceği kısaca açıklanabilir. Bu noktada sorun, “araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum”; hak ihlali ise “bir kimseye kanunlarla belirlenen bazı hakları engelleme” olarak tanımlanabilir (TDK, t.y.). Bu tanımlamalardan yola çıkarak, Türk eğitim sisteminde öğrencilerin karşılaştıkları bazı uygulama ve eylemlerin, öğrencilere kanunlarla verilen bazı hakları engellemelerinden dolayı, sorun olmalarının yanında aynı zamanda hak ihlali olarak da değerlendirilebileceği iddia edilebilir. Dolayısıyla, Türk eğitim sisteminde öğrencilerin karşılaştıkları bazı sorunların hak ihlali; her hak ihlalinin ise bir sorun olduğu ileri sürülebilir. Buradan hareketle öğrencilerin karşılaştıkları hak ihlallerinin araştırılarak öğrenilmesi, düşünülerek çözümlenmesi ve bir sonuca bağlanması gerektiği söylenebilir.

Türk eğitim sisteminde öğrenciler çeşitli hak ihlalleriyle karşılaşabilmektedirler. Bu hak ihlalleri eğitime erişime ilişkin sorunlar, eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin sorunlar, nitelikli eğitime ilişkin sorunlar, öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorunlar şeklinde dörde ayrılabilir. Öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorunların kapsamını ayrımcılığa ilişkin sorunlar, okul zorbalığına ilişkin sorunlar, fiziksel ve ruhsal şiddete ilişkin sorunlar, zorunlu eğitime ilişkin sorunlar ve zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine ilişkin sorunlar oluşturmaktadır. Merkezi sınavlara ilişkin sorunların hem eğitime erişim hem eğitimde fırsat eşitliği hem de nitelikli eğitimle ilgisi bulunmaktadır. Bu kapsamda yoğun ilgisi bakımından merkezi sınavlara ilişkin sorunlar eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin sorunlar altında bir başlık olarak verilmiştir.

Eğitime Erişime İlişkin Sorunlar

Eğitime erişim, temelde farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin ayrımcılığa uğramadan eşit bir eğitime erişebilmesi olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda eğitime erişim

konusundaki farklılıkların bireyler arası eşitsizliklerle ilişkili olduğunu belirtmek gerekir (Dünya Bankası, 2010). Türkiye’de öğrencilerin sağlığı, sosyoekonomik düzeyi, engellilik durumu, cinsiyeti ve bulundukları bölgesel farklılıklar gibi birçok faktör onların eğitime erişimlerini etkileyebilmektedir (Alp, 2016; Yolcu ve Polat, 2015).

Türkiye’de toplumsal hayatta karşılaşılan birçok eşitsizliğin kaynağı olarak eğitime erişim görülebilir. Çünkü eğitime erişim sürecinde bazı çocuklar sırf içinde doğdukları koşullar nedeniyle akranlarına göre daha dezavantajlı konumda bulunmaktadır. Bu durum çocukların eğitim sürecinde birçok engelle karşılaşmasına ve toplumsal dikey hareketliliğin temel aracı kabul edilen eğitim hakkından yararlanamamasına neden olmaktadır. Böylece çocuklar içinde doğdukları koşullara hapsolarak bir yaşam sürmek zorunda kalmaktadır (Aysel, 2015).

Eğitim sistemlerinde erişim genellikle daha çok okullaşmayla ilgili sayısal veriler, bölgesel farklılıklar ve cinsiyet üzerinden açıklanmaya çalışılmaktadır. Fakat erişim, okula kayıt yaptıрма ve devam etmenin çok ötesinde bir durumdur. Bu nedenle eğitime erişimin okuldaki altyapı, insan kaynakları ve öğretim uygulamalarının niteliği üzerinden değerlendirmeye alınması gerekmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2010).

Eğitime erişim ile eğitimde eşitlik arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. *Eğitimde eşitlik*, bireyin kim olduğuna, nereden geldiğine, zekâ düzeyine, sosyoekonomik düzeyine bakılmadan kaliteli eğitime erişiminin sağlanması olarak nitelendirilmektedir (Sahlberg, 2012). Dolayısıyla eğitime erişimin olmadığı bir ortamda eğitimde eşitlikten söz etmek gerçekçi olmayacaktır. Her birey kendine özgü kişisel özellikleriyle doğmaktadır. Bireyler bu özellikleri üzerinden kendilerini geliştirecek olanaklara erişemediklerinde bulundukları ortam onları şekillendireceğinden bireylerin ilgi ve yetenekleri ortaya çıkamaz. Dolayısıyla kırsal bölgede yaşayan bir bireyin, ebeveynleri gibi çoban olması rastlantı değildir (Okçabol, 2001).

Türk eğitim sisteminde başta ekonomik ve fiziki nedenler öğrencilerin eğitime erişimini engelleyebilmektedir. Bu konuda son yıllarda yapılan çalışmaların sonuçları bunu destekler niteliktedir. Türkiye’de maddi bakımdan en iyi düzeyde olan ailelerin çocukları diğer ailelere göre daha nitelikli bir eğitim alma hakkına sahip olmaktadır. Bu durum ailelerin gelir durumunun eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen en büyük sebeplerden biri olduğu anlamına gelmektedir (Gürel ve Kartal, 2015). Örneğin mevsimlik tarım işçisi çocukları eğitime erişim hakkı engellendiğinden bu çocukların eğitim hayatları kısa sürmekte ve bu nedenle okula aidiyet duygusu gelişmediğinden sosyal becerileri de gelişmemektedir (Karaman, 2013).

Fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: FATİH projesi örneğine ilişkin yapılan çalışmada özellikle bölgesel açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin teknoloji kullanımında hala bazı eşitsizliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ailelerin gelir durumuyla teknoloji kullanımı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum eğitimde var olan eşitsizliği derinleştirmektedir (Genç, 2019). Öğretmenler, Covid-19 salgını nedeniyle gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde yoğun olarak teknolojik alt yapı ve internet kaynaklı sorunlar yaşadıkları için bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olduğunu ifade etmektedirler (Avcı ve Akdeniz, 2021).

Eğitime erişimi engelleyen faktörlerden bir diğeri olarak fiziksel faktörler gösterilebilir. Okula servisle ulaşan öğrenciler çok çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlara örnek olarak servis araçlarında donanım eksikliğinin bulunması, servis şoförlerinin trafik kurallarına uymaması, yolculuk süresinin uzun olması ve güzergâhın keyfi belirlenebilmesi verilebilir (Karadaş, 2020). Öğretmenler, öğrencilerin okula ulaşımında sorunlar yaşadığını belirtmekte ve bu durumu eğitim öğretimi olumsuz etkileyen önemli bir durum olarak kabul etmektedir (Karataş, 2018).

Türkiye’de okulların fiziki yapısının uygun olmaması, kilit personel yetersizliği ve öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması engelli öğrencilerin eğitime erişimini ve dolayısıyla nitelikli bir eğitim almalarını engellemektedir (ERG, 2016). Engelli bireylerin velileri çocuklarının eğitim hakkına erişimlerinde gördükleri çeşitli sorunları destek eğitimi alamama, materyal eksikliği, özel eğitim öğretmen eksikliği, ulaşım ve beslenme sorunları yanında sınıfın fiziki şartlarının uygun olmamasını göstermektedir (Seylim, 2021). Aday öğretmenler eğitim hakkı ihlali kapsamında en fazla ihlallerin yaşandığı konular arasında kız çocuklarının okula gönderilmemesi, ekonomik sorunlar, eşit olmayan eğitim koşulları yanında okula ulaşımında sorunlar ve engelli çocukların karşılaştıkları sorunları da göstermişlerdir (Beltekin ve Çete, 2019).

Eğitime erişim engelleyen faktörlerden biri de ikili eğitim uygulaması olarak görülebilir. Öğretmenlere göre ikili eğitim yapılan okullarda ders saatleriyle ilgili çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak eğitimin sabah çok erken saatlerde başlaması ve akşam geç saatlerde bitmesi, sabahçı öğrencilerin uykularını tam alamaması, öğlenci öğrencilerin geç uyuyup geç uyanması, okula ulaşım ve trafikte yaşanan sorunlar verilebilir (Aktaş ve diğerleri, 2019).

Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Sorunlar

Fırsat eşitliği, “sunulan olanaklardan herkesin ayırım yapılmaksızın eşit biçimde yararlanması” (TDK, t.y.), herkese aynı imkânların sağlanmasının hem ahlaki olduğunu hem de sosyal düzendeki adaletin korunması amacıyla gerekli olduğunu ifade etmektedir

(Cevizci, 2017). Dünyada “eşit fırsat” ilkesi eğitimin merkezinde olması gereken bir konudur. Çünkü öğrenciler eşit fırsatlara sahip olmazlarsa onların yeteneklerinin ve ilgi alanlarının ortaya çıkması mümkün olamayacaktır (World Education Report, 2000).

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlar ailenin geliri ve mesleği ile devletin ekonomik gücüyle ilgili ekonomik etmenler; yerleşim düzeni ve yöresel farklılaşmayla ilgili coğrafi etmenler; cinsiyet ayrımı, din ayrımı, dil etmeni, ırk ayrımı, nüfus etmeni ve eğitimsel dengesizliklerle ilgili toplumsal etmenler ve siyasal etmenler olarak belirtilebilir (Doğan, 2004; Tezcan, 2018). Diğer bir ifadeyle bireylerin; aile gelirinin düşük olması, ebeveynlerin mesleği, ebeveynlerin eğitim durumu, ana dilleri, yaşadıkları bölgeler, ev ile okul arasındaki mesafe, cinsiyetinin kız olması, kardeş sayıları, hane haklı büyüklüğü, ebeveynlerinin yokluğu gibi birçok faktör eğitimde fırsat eşitliğini engellemektedir (Yolcu ve Polat, 2015).

Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanları kapsamında yapılan çalışmaya göre toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişime ilişkin eşitsizliklerin eğitimdeki eşitsizlikleri beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla eğitimdeki fırsat ve imkân eşitliği ile toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişim arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Çelikkol, 2017). Ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin resmî ve özel kurumlar açısından incelenmesi kapsamında yapılan çalışma sonucuna göre öğrencilerin başarılarında etkili olan faktörler bölgesel ve ekonomik farklılıklar ve ailenin sağladığı imkânlar yanında en önemlisi okulun sağladığı imkânlar olarak belirlenmiştir (Gökkaya, 2019).

Eğitim hakkı konusuna ilişkin sorunların varlığında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi sorunların büyük payı olduğu sonucuna varılmıştır (Adıgüzel, 2016). Kız çocuklarının okutulmamasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar ekonomik nedenler, dini inançlar ve erkekleri önde tutan geleneksel anlayış olarak sayılabilir (Tunç, 2009).

Kalabalık sınıfların öğrenciler üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bunlar sınıf yönetiminin zorlaşması, sınıfta gürültünün artması, hijyenin azalması ve sınıf içi sosyal iletişimin zayıflaması şeklinde özetlenebilir (Yaman, 2010). Dolayısıyla kalabalık sınıflar fırsat eşitliğini engelleyen bir faktör olarak görülmektedir.

Öğretmenler, destek eğitimini öğrenciler açısından faydalı görmesine karşın bu konuda bazı sorunların varlığını ifade etmektedirler. Bunlar bazı mevzuat ifadelerinin destek odası açılmasını zorlaştırması, destek eğitimi verecek öğretmenlerin yeterli olmaması, destek eğitimi için yer, materyal ve donanım eksikliği yaşanması şeklinde özetlenebilir (Tunalı Erkan, 2018). Destek eğitimi alamayan öğrenciler fırsatlardan eşit şekilde faydalanamamaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre okullarda fiziki bakımdan birçok eksiklik bulunmaktadır. Bunlar araştırma kapsamında bazı okulların fiziki yapı, donanım, alt yapı ve materyal bakımından belirli standartlara sahip olmadığı şeklinde örneklendirilebilir (Göksoy, 2017). Öğrenci ve öğretmenler okulların genel görünümü ve fiziki mekân uygunluğunun eğitim-öğretimin niteliğini belirlemede önemli bir değişken olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenler, mimari özellikleri iyi olan ve fiziki yeterliğe sahip okullara karşı olumlu, sahip olmayan okullara karşı ise olumsuz duygular geliştirdiklerini belirtmişlerdir (Karasolak ve Sarı, 2011).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ve ekonomik yetersizliklerin bulunduğu toplumlarda hala ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye akademik başarının gerisinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Dolayısıyla akademik başarı eşitsizliğinin ortaya çıkmasında ve yeniden üretilmesinde sosyoekonomik etkenler belirleyici olmaya devam etmektedir (Atmaca, 2020).

Türk eğitim sisteminde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bazı çalışmalar bulunmasına karşın merkezi sınavlar nedeniyle fırsat eşitsizliği devam etmektedir. Buna neden olarak merkezi sınavlarla belirlenen okul tercihlerinin ailelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik sermayesine göre değişiklik göstermesi verilebilir. Böylece eğitimde fırsat eşitsizliği merkezi sınavlar ve ailelerin değişen sermayeleri ile yeniden üretilmektedir (Şahin, 2019). Öğrenciler merkezi sınavlarda başarılarını arttırmak için dersane, etüt, özel ders gibi okul dışı öğretime yönelmektedir. Bu yönelme beraberinde ailelerin eğitime ilişkin harcamalarını arttırarak farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır (Yaşar, 2014). Merkezi sınavlara ilişkin sorunların önemi ve kapsamı dikkate alınarak bu sorunların aşağıda bir alt başlık olarak verilmesi uygun görülmüştür.

Merkezi Sınavlara İlişkin Sorunlar. Türkiye’de her yıl farklı düzeylerde birçok sınav merkezi olarak yapılmaktadır. Bu sınavlar öğrenciler için ciddi sorun kaynaklarına dönüşebilmektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya göre merkezi sınavlar, öğrencilerin okula olan ilgisini azaltması, insanın kaderini birkaç saatlik zaman dilimine sığdırması, eğitimden çok ezberci öğretimi ön plana çıkarması ve dolayısıyla eğitimin niteliğinde ve öğrencilerin bütünsel gelişiminde olumsuz etkiler yaratması sebebiyle eleştirilmektedir.

Merkezi sınavlar öğrenciler için yüksek risk içermektedir. Bunun nedeni bu sınavlardan ortaöğretime geçiş gibi bazılarının öğrenciye bir kez uygulanması toplumda bu sınavların sonuçlarının genellikle öğrencinin “var olup olmama” ikilemi şeklinde

değerlendirilmesine yol açmaktadır. Çünkü bu sınavların sonuçlarına göre öğrenciler çok şey kaybetmiş ya da kazanmış olabilmektedir (Kutlu, 2014).

Türkiye’de 15 yaş altında ve 15-19 yaş aralığında bulunan öğrenciler yarışmacı bir anlayışla seçme sınavlarının baskısı altındadırlar. Bu nedenle merkezi sınavların çocuk haklarını olumsuz etkilediği ileri sürülebilir. Bu bakış açısında, seçme amaçlı ulusal merkezi sınavların çocukların yaşlarına uygun bir eğitim almalarını ve gelişimlerini sürdürmelerini engelleme potansiyeline sahip olması etkilidir. Diğer bir ifadeyle, çocukların yoğun şekilde hazırlanmalarını gerektiren merkezi sınavlar, başta aileler olmak üzere toplumda büyük beklentiler yaratmakta ve zaman zaman yoğun kaygılara neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler sınav hazırlık ve sınav sürecinde olağan gelişim sürecinin dışına çıkmakta ve gelişim haklarından yoksun bir şekilde eğitim sürecini yaşamaktadırlar. Bu durum çocuklarda bedensel, zihinsel ve sosyal yönlerden olmak üzere birçok soruna neden olmaktadır (Demirtaşlı, 2018).

11-14 yaş dönemi çocuklar arasındaki kapasitenin ve eğilim farklılıklarının henüz belirginleşmediği dönemlerdir. Bu dönem gerek yaş grupları gerekse cinsiyetler arasında beyin gelişim hızı bakımından eşitsizliğin en yüksek olduğu aralık olarak nitelendirilebilir. 11-14 yaş döneminde kıyaslamalara ve sıralamalara dayanarak çocukların geleceğinin belirlendiği sınavlar aracılığıyla ölçümler yapmak toplumsal ve eşitlikçi eğitim perspektifinden öte yarışmacı perspektif açısından da adil değildir. Bu dönemde yapılan sınavlar eşitsizliklere yol açtığı gibi çocuklara büyük zarar da verebilmektedir (Yazgan, 2010).

Türk eğitim sisteminde başarı, odak kavram haline geldiğinden öğretmen ve ebeveynlerin tüm çabası öğrencilerin derslerden ve sınavlardan yüksek not alması yönündedir. Anne ve babalar çocuklarının başarılı olmaları ve “iyi” bir üniversiteye yerleşmeleri için her türlü fedakârlıkta bulunmaktadır. Bunların yanında yoğun sınav yükü altındaki öğrencilerin duygusal, sosyal, fiziksel ve cinsel gelişimine ilişkin sorunları veliler tarafından zaman zaman dikkate alınmamakta; ancak ciddi bir sorun olarak ortaya çıktığında ilgi görmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Sınav odaklı Türk eğitim sistemi öğrenciler üzerinde ciddi şekilde sınav kaygısı ve stres yaratabilmektedir. Üst eğitim kurumlarına giriş sınavları öğrenciler arasında rekabete yol açmakta, ailelerin yanlış tutumları nedeniyle öğrencilerde başarısız olma korkusu öğrencilerin kaygısını daha da arttırmakta ve bu durum öğrencilerde sınav performansının ve akademik başarının düşmesine yol açmaktadır (Baltaş 2009; Hanımoğlu ve İnanç, 2011; Öztürk ve Aksoy, 2014). Karadeniz vd. (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenciler

sınavları ve sınavlardaki başarısızlığı “eziyet, işkence, ölüm ve ölüm korkusu” gibi metaforlarla ifade etmişlerdir.

Yılmaz’a (2018) göre merkezi sınavların kaldırılması yönünde talepler olmasında ve bu konuda tartışmaların sürmesinde bazı yazarların merkezi sınavlarda uygulanan standart testlerle öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin yeniden üretildiğini, ayrımcılığın meşrulaştırıldığını ve sınavların bir perdeleme aracı olarak kullanıldığını düşünceleri gelmektedir. Bu düşünceleri savunanlar göre merkezi sınavlar öğrencileri sıraya koyarak, onları etiketleyerek ve bunlara göre bir okula yerleştirerek aslında öğrencilerin mevcut sosyal konumunu yeniden üretmektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda eğitim politikalarının sosyal adalet ve fırsat-ımkân eşitliği ilkeleri çerçevesinde yeniden ele alınması gerekmektedir.

Türkiye’de eğitimle ve sınavların uygulanma şekliyle ilgili sorunlar zaman zaman yargıya taşınmakla birlikte son yıllarda Kamu Denetçiliği Kurumu’na da götürülebilmektedir. 2010 yılında kurulan ve 2013 yılından itibaren başvuru almaya başlayan Kamu Denetçiliği Kurumu’nun görevi, bireyler tarafından yapılan başvurularda idarenin şikâyet konusu eylem ve işlemlerini inceleyerek bunlar hakkında karar vermektir (Gözler ve Kaplan, 2013). 2019 yılında Kamu Denetçiliği Kurumuna yapılan toplam başvurular içerisinde Eğitim-Öğretim Gençlik ve Spor alanında yapılan şikâyet başvuruları 1.782 sayı ile yaklaşık %9’u oluşturmaktadır. Bu alanda en fazla başvuruları 567 sayı ve yaklaşık %32 ile sınavlar ve bağlantılı uygulamalar ve 388 sayı ve yaklaşık %22 ile öğrencilerle ilgili işlem, eylem ve uygulamalar gelmektedir. Bu verilerden hareket ederek Türkiye’de eğitimle ve sınavların uygulanma şekliyle ilgili bazı sorunların bulunduğu söylenebilir (KDK, 2019).

Nitelikli Eğitime İlişkin Sorunlar

Nitelik, “Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf” ve “bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite” anlamlarına gelmektedir (TDK, t.y.). Eğitim alanında söz edilirken nitelikli eğitim yerine “kaliteli eğitim” veya “verimli eğitim” ifadeleri de kullanılabilmektedir (Bakioğlu ve Baltacıoğlu, 2010). Nitelikli eğitim üç temel unsur içermelidir. Bunlar nitelikli öğretmenlere erişimin sağlanması, nitelikli öğrenme araçlarının kullanımının sağlanması ve güvenli ve destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması olarak sıralanabilir (ASCD and Educational International 2015). Türkiye’de öğrenciler nitelikli eğitime ilişkin nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortama ilişkin bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunlara ilişkin bazı çalışma sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları gözden geçirilip gerekli değişiklikler yapılmadığı sürece mevcut politikalarla yetişen öğretmen adaylarının niteliği düşük olacaktır. Örneğin MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitim etkinliklerin boyutu,

öğretmenlere ulaşp ulaşmadığı ve öğretmenleri ne ölçüde etkilediğine ilişkin belirsizlikler bulunmaktadır (ERG, 2015a). Bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin özellikle meslek hayatlarının ilk yıllarında ve daha çok öğrencileri rencide edici olmak üzere birçok mesleki hata yaptıkları ve bu hataların öğrenciler üzerinde uzun süreli etkileri olduğu belirlenmiştir. Mesleki hataların nedenleri olarak deneyimsizlik, okul yönetimiyle iletişim eksikliği ve öğrenciyi tanımama öne çıkmaktadır (Atmaca, 2020).

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik bir çalışmaya göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının ÇHS'yi okumadıkları ve çocukların önemli hakları içerisinde katılım hakkına yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2011). Bir araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını ÇHS'yi okumadığını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin Türk millî eğitim sisteminin ÇHS'nin eğitim hakkı ilkelerinde belirtilen kriterleri kısmen taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Apaydın, 2017).

Öğrenciler, öğretmenlerin herkese eşit davranmamasının yanında kendileriyle yeterli iletişim kurmamalarının onları çok olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu durumu okul terk nedenlerinden biri olarak göstermişlerdir (Taş ve diğerleri, 2013). Okul yöneticilerine göre imam hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin ilgisizliği, yetersizliği ve isteksiz olmaları yer almaktadır (Baltacı, 2019).

Araştırma bulguları öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında pek çok mesleki hata yaptıklarını ve bu hataların daha çok öğrencileri rencide edici türden olduğunu göstermektedir. Ayrıca anlatılarda ve bulgularda, yapılan kimi hataların öğrencilerde uzun süre iz bırakan nitelikte olduğu yer almaktadır. Öğretmenlerin hata yapmalarına neden olan faktörler arasında en çok deneyimsizliğin, okul idaresi ile olan iletişimsizliğin, öğrenciyi, okul çevresini ve aileleri yakından tanımamanın yer aldığı görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenler yaptıkları hataları mesleki öğrenme çerçevesinde değerlendirmekte ve kendi mesleki gelişimleri doğrultusunda ele almaktadırlar. Özellikle mesleğin ilk yıllarında rastlanan bu hataların önüne geçebilmek için öğretmenlere lisans eğitimi ve adaylık eğitimi yıllarında hataları en aza indirecek nitelikte tecrübeli yönetici, akademisyen ve öğretmenler tarafından rehberlik yapılması isabetli olacaktır

Türkiye'de her yıl belirli sayılarda öğretmen ataması gerçekleştirilmesine karşın öğrenci sayısının artması ve bir kısım öğretmenin emekli olması gibi nedenlerle eğitim sisteminde öğretmen açığı devam etmektedir. Özellikle ücretli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi eğitim sisteminde öğretmen açığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (ERG, 2019).

Okullarda yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise binalarının iç ortamında ölçülen gürültü düzeylerinin teneffüs ve ders esnasında olmak üzere yönetmelikte belirlenen

değerlerin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır (Akabay ve Bulunuz, 2018). Yönetici ve öğretmenler beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara başlıca neden olarak eğitim sisteminin sınav odaklı olması nedeniyle beden eğitimi dersine yeterli önem verilmemesi ve okulda spor salonu ve yeterli alanın olmamasını göstermektedirler (Sezen, 2019).

Okullarda, spor salonunun bulunmaması, okul bahçesinin yetersizliği, teknolojik malzeme ve sınıf içi materyal eksikliği gibi birçok konuda sorunlar bulunmaktadır (Göksoy, 2017). Bir çalışmaya göre bazı öğretmenler çeşitli sebeplerle akıllı tahtaları verimli kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeplere programların güncel olmaması, internetin olmaması, içeriklerin eksik olması ve teknik desteğe ihtiyaç duyulması örnek olarak verilebilir (Karakuş ve Karakuş, 2017).

Okul yöneticilerine göre imam-hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar arasında sağlanan maddi kaynakların yetersizlikleri yanında bina ve donanım yetersizlikleri de önemli bir yer tutmaktadır (Baltacı, 2019). Biyoloji öğretmenleri biyoloji öğretiminde yaşanan çeşitli sorunlar yanında okullarda laboratuvar araç-gereç, malzeme ve teknolojik alt yapı eksikliklerinin bulunduğunu dile getirmişlerdir (İpek ve diğerleri, 2021).

Okul yöneticileri imkânları doğrultusunda okul binalarında fiziki önlemler almalarına ve güvenlik kuralları koymalarına karşın okullarda güvenlik görevlisi ve güvenlik kamerası gibi ihtiyaçların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Beyza, 2022). Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller arasında ekonomik kaynaklı nedenler arasında okul ortamı ve güvenlik yetersizliği kaynaklı nedenler de gösterilmektedir (Büyükhan, 2019).

Eğitim sistemi mevzuatında demokrasi eğitimi gerçekleştirmeye yönelik bazı ifadelerin bulunmasına karşın öğretmen ve okul yöneticilerinin demokrasiyi yeterince içselleştirmemeleri nedeniyle uygulamada demokrasi eğitiminin istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Okutan, 2010). Liselerdeki çok çeşitli disiplin sorunlarının nedenlerini öğrenciler; okul ortamında kendilerini ifade edememeleri nedeniyle okula, okul yönetimine, öğretmene ve verilen notlara tepkilere bağlamaktadır (Sarpkaya, 2007).

Bir çalışmaya göre öğretmenlerin fiziksel düzen açısından karşılaştıkları sorunlar olarak sınıfların kalabalık olması, araç-gereç eksikliği ve temizlik yetersizliğini göstermişlerdir (Kozan ve diğerleri, 2019). Diğer bir çalışmaya göre ise öğretmenler, araştırma kapsamındaki okul kantinlerinin fiziki koşullar, gıda ve personel hijyeni bakımından önemli eksiklikleri bulunduğunu ve hiçbir kantinin gerekli tüm koşulları sağlayamadığını ifade etmişlerdir (Üçeş Harmanoğulları ve Yapıcı, 2018). Temel liselerin öğrenci ve veliler tarafından tercih edilme nedenleri arasında bu liselerin öğrencileri

sınavlara daha iyi hazırlamaları yanında temiz ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sunmaları da gösterilmektedir (Aksoy, 2016).

Öğretmen ve yöneticiler son bir yılda okullarda yaşadıkları güvenlik problemlerinden öne çıkanları okul giriş ve çıkışlarının kontrolsüz olması nedenli sorunlar ve okul çıkışlarında öğrenci ve siviller arasındaki çatışmalar şeklinde belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucuna göre öğrenci sayısı fazla olan okullarda daha fazla güvenlik sorunu yaşanmakta ve öğrenciler okul araç gereçlerine zarar vermektedir (Can, 2014).

Bir çalışmaya göre öğretmen adayları çeşitli eğitim sorunlarını vurgulamışlardır. Bunlardan bazıları eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmenlerin niteliksiz olması, ezbere dayalı eğitim verilmesi, bölgeler arasında eğitimde eşitsizliklerin bulunması, tek tip insan yetiştirilmesi, eğitimin sınav odaklı olması, okulların cazip olmaması, verilen eğitimin yeterli olmaması, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin sağlıklı olmaması, resmî ve özel okullarda farklı eğitim verilmesi, eğitimin niteliksiz olması ve engellilere önem verilmemesi olarak belirtilebilir (Taşdemir, 2015).

Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar

Öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorunların kapsamına ayrımcılığa ilişkin sorunlar, okul zorbalığına ilişkin sorunlar, fiziksel ve ruhsal şiddete ilişkin sorunlar, zorunlu eğitime ilişkin sorunlar ve zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersine ilişkin sorunlar girmektedir.

Ayrımcılığa İlişkin Sorunlar. *Ayrımcılık*, “insanların üyesi oldukları gruptan dolayı toplumsal kaynaklara eşit olarak ulaşımının engellenmesi; cinsiyet, dil, din, renk, ırk veya etnik köken nedeniyle insanlara farklı davranılması” (TDK, t.y.), bir grubu diğerlerinden çoğu zaman öznel eğilimlere ve bazı ön yargılara dayanarak meşrulaştırılması mümkün olmayan temeller üzerinden haksız ve zararlı işleme tabi tutacak biçimde ayırma (Cevizci, 2010), şeklinde tanımlanabilir.

Dünya genelinde birçok ülkenin toplumsal ve ekonomik düzenine ve düzeyine bakıldığında kadın ve erkekler arasında eğitimsel eşitsizliklerin bulunduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak gelişmiş veya gelişmekte olan bütün ülkelerde kadınların eğitimi erkeklere oranla daha düşük düzeyde seyretmektedir. Özellikle temel eğitim sonrası dikkate alındığında kadınların eğitimlerine devamları başta toplumsal nedenlere bağlı olarak daha az olmaktadır (Âdem, 2008; Tezcan, 2018).

Türkiye’de eğitimdeki eşitsizlik ve dolayısıyla ayrımcılık cinsiyetle sınırlı değildir. Eğitimde ayrımcılığa neden olan diğer durumlar gelir dağılımından, sosyal sınıftan, etnik kökenden, bulunulan yaştan ve engelli olmaktan kaynaklanabilmektedir. Bu durumlar

bireylerin nitelikli bir eğitim almasını büyük oranda engelleyerek eğitimde ayrımcılığa neden olabilmektedir (Gök, 2004).

Dünyada eğitimsel kazanımlar bakımından eğitime erişimde ciddi eşitsizlikler yaşanmaktadır. Özellikle ayrımcılık yapılması eğitim hakkının gerçekleştirilmesinde büyük sınırlamalar getirmektedir. Farklı şekillerde tüm uluslararası insan hakları anlaşmalarının vurguladığı eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin sağlanmasında devletlerin yükümlülüklerini yerine getirmesi gerekmektedir (Lundy ve diğerleri, 2017).

Türkiye’de Roman çocuklarına karşı ayrımcılık yapıldığı konusunda bazı veriler bulunmaktadır. Örneğin Antalya ve Çorlu’da Roman öğrencilerin etnik kökenleri itibariyle Roman olmayan öğrenciler tarafından korkutuldukları ve rahatsız edildikleri rapor edilmektedir. Okullarda yaşanan bu gibi durumlarda Roman öğrencilerin öğretmenler tarafından korunmadığı belirtilmektedir. Bunların yanında Roman veliler tarafından, çocuklarını daha okula kayıt etme sürecinde bile ayrımcı davranışlara maruz kaldıkları ifade edilmektedir (Rapor, 2010).

Okul Zorbalığına İlişkin Sorunlar. *Zorbalık*, “bir kişinin bir veya daha fazla kişi tarafından tekrar eden biçimde olumsuz davranışlara maruz kalması” (Olweus, 1994); *okul zorbalığı* ise bir kurbanı yönelik bir ya da daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı olarak yapılan tehdit etme, vurma, aşağılama, lakap takma, eşyaları çalma ve onları kırma gibi davranışlar şeklinde tanımlanabilir. Zorbalığın en çok karşılaşılan biçimi olarak okul zorbalığı verilebilir. Her okul kademesinde görülebilmesine rağmen birçok ortaöğretim kurumunda fiziksel, duygusal ve sözel zorbalık yanında cinsel zorbalık da yaşanabilmektedir (Karaman Kepenekci ve Çinkır, 2006; Yıldırım, 2012).

Türkiye’de okullarda görülen şiddet davranışlarının önemli bir kısmını zorbalık oluşturmaktadır. Yurtal ve Cenkseven (2016) tarafından ilköğretim okullarında görülen zorbalıkla ilgili öğrenciler üzerinden gerçekleştirilen bir çalışmaya göre okulda itilmek, hakaret edilmek, isim takılması, eşyaya zarar verilmesi ve dedikodu yapılması türünden zorbalık yaygındır. Zorba davranışlara kızlar daha fazla maruz kalmaktadır. Zorbalığın sıklıkla yaşandığı yerler okul bahçesi ve çevresi, zamanı ise okul çıkışıdır. Zorbaca davranışta bulunanlar ise daha çok yaşça büyük erkek öğrencilerdir.

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan bir zorbalık çeşidi olarak siber zorbalık gösterilebilir. Siber zorbalık, “sanal ortamda modern iletişim araçları kullanılarak başkalarına kasıtlı olarak hakaret edilmesi, onların aşağılanması, dışlanması, tehdit, teşhir ya da rahatsız edilmesi” (Bayram ve Sayılı, 2011) olarak tanımlanabilir. Bu zorbalık türünün de öğrenciler arasında yaygın olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Turan ve Aksoy (2011), ergenlerin siber akran zorbalığına bakış açısını incelemek üzere lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada siber akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin daha fazla siber akran zorbalığı davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber akran zorbalığı gösterdiği ve bu zorbalık türüne kızlara göre daha fazla maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Özdemir ve Akar (2011) ise lise öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya göre siber zorbalığın en sık yaşandığı ortam sosyal paylaşım siteleri ve cep telefonları iken cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinin siber zorbalık üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Gorham ve Christophel (1992) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin öğrenci motivasyonlarını azaltan davranışları arasında öğrencileri önemsememe, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeme, onların sözlü ve yazılı yorumlarını dikkate almama ve onlara adaletli davranmama sayılabilir. Ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları üzerine yapılan bir çalışma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin yönetici davranışlarından kaynaklı stres düzeyleri yüksek bulunmuştur (Uluruh, 2008).

Bir çalışmaya göre okulda itilmek, hakarete maruz kalmak, lakap takılması, eşyaya zarar verilmesi ve dedikodu yapılması yaygın zorbalık türlerindedir. Zorbalığa daha çok kızlar maruz kalırken zorbalık yapanlar daha çok yaşça büyük erkek öğrencilerdir. Zorbalığın yaşandığı yer ise okul bahçesi ve çevresi, zamanı ise okul çıkışı olmaktadır (Yurtal ve Cenkseven, 2016). Başka bir çalışmaya göre ise öğrencilerin büyük bir bölümü şiddeti dayak ve kavga boyutuyla tanımlayarak yaşamlarında şiddetin var olduğunu ve bu şiddeti okul ve arkadaş ortamında yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Özgür ve diğerleri, 2011).

Altun vd. (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre lise öğrencisi ve öğretmenleri okulda zorbalığın olduğunu, en sık sözel zorbalığın yaşandığını ve öğrencilerin yanında öğretmenlerin de zorbalık yapabildiğini ifade etmişlerdir. Güneş ve Esmer (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre okul müdürlerinin birincil görevlerinin eğitsel işler olmasına karşın müdürlerin vakitlerinin büyük bir kısmını bürokratik işlere ayırdıkları ve bu nedenle öğretimsel liderlik rolünü sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Keman (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre ise yöneticilerde liyakat eksikliğinin okul ortamındaki çok çeşitli olumsuz etkilerinden biri öğrencilerin uyum ve disiplin sorunu yaşamalarına neden olmasıdır.

Fiziksel ve Ruhsal Şiddete İlişkin Sorunlar. *Şiddet*, “bir kişi tarafından diğer insanlara veya eşyalara zarar verme eğilimi veya davranışı” (TDK, t.y.), eğitimde şiddet ise okuldaki havayı bozan özellikle öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen saldırı ve suç niteliğine sahip fiziksel, ruhsal, cinsel ve sözel türdeki davranışlar

olarak tanımlanabilir. Türkiye’de son yıllarda eğitim çalışanlarına ve öğrencilere yönelik şiddet olaylarında görece bir artış olduğu söylenebilir (Çubukçu ve Dönmez, 2012; Solak, 2007). Okullarda öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmen veya yöneticiye, öğrenci olmayan kişilerden öğrenci, öğretmen veya yöneticilere şiddet uygulanmasının yanı sıra veli, öğretmen ve diğer çalışanların da öğrencilere şiddet uyguladığı bilinmektedir (Taşar, 2019).

Okulda şiddetin nedenlerini birey, aile ve okul bağlamında ortaya koyan bir çalışmada bir devlet lisesi ve bir özel lisenin son sınıfında bulunan toplamda 100 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma görece sınırlı katılımcıyla yapılmış olsa da sonuçları dikkat çekici niteliktedir. Bu çalışmanın sonucuna göre iki öğrenciden en az biri şiddet olayına karışmakta, şiddete neden olarak daha çok “öğrenciler arası” ve “karşı cinsle ilgili” meseleler gösterilmektedir. Özel lise öğrencilerinin şiddeti daha çok çevrelerinden, devlet lisesi öğrencilerinin ise “medya” ve “okulda” gözledikleri belirlenmiştir. Okullardaki şiddetin kaynağını daha çok öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taşar, 2019).

Okullardaki şiddetin okuldaki yönetici, öğretmen ve personel olmak üzere herkesin sorumluluğunda olduğunun anlaşılması önemlidir. Özellikle öğretmenlerin sadece kendilerine atanan dersler yanında koridorlarda, okul alanlarında ve ders dışı aktivitelerde görünür ve gözlemci olmaları gerekmektedir. Öğretmenler herhangi bir şiddet olayı ile karşılaştığında gerekli adımları atmalıdır (Essex, 2016).

Ruhsal ya da psikolojik şiddet yaşayan bireylerde zihinsel ve davranışsal olarak birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Bunlardan zihinsel sorunlar olarak odaklanma bozukluğu, karmaşık düşüncelere sahip olma, özgüven kaybı yaşama, unutkan olma ve sosyal fobiler edinme gösterilebilir. Davranışsal olanlara ise yalnız kalma isteği, aşırı dikkatli olmaya çalışma, sinirlilik hali, madde bağımlılığına yönelme, düzensizlik, kendini suçlama, iletişimde sorunlar yaşama, sorumsuz davranma ve uykuya ilgili sorunlar yaşama verilebilir (Antai-Otong, 2001).

Türkiye’nin taraf olduğu çocukları korumayı amaçlayan uluslararası anlaşmalar ve Anayasa’nın 41. maddesindeki “Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır” hükmü dikkate alındığında okullardaki her türlü şiddete karşı öğrencileri korumaya yönelik hukuki düzenlemelerin önemi öne çıkmaktadır. Aksi halde Devlet, uluslararası belgelerde ve Anayasa’da açıkça belirtilen sorumluluğunu yerine getirmemiş olmaktadır (Kuru Çetin ve Taşkın, 2015).

Zorunlu Eğitime İlişkin Sorunlar. *Zorunlu eğitim*, yasalarla güvenceye alınması itibarıyla çocukların tabi olmak durumunda bulundukları, aksi halde velilerinin yaptırımla

karşılaşacakları eğitim türü olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2010). Zorunlu eğitim, örgün eğitim olarak nitelendirilebilir. Örgün eğitim, zorunlu eğitim kapsamında değerlendirildiğinden eğitim hakkının özünü oluşturmaktadır. Bu eğitim türü amaca göre hazırlanan programlarla okullarda belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki kişilere yapılan düzenli eğitimi ifade eder (Bora, 2012).

Dünyada devletlerin zorunlu eğitime geçmesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bunlardan biri yönetim ve üretim ilişkisi üzerinden açıklanabilir. Bu kapsamda önceleri devletler, demokratik bir yönetim biçiminin eğitilmiş bireyler olmadan ayakta kalamayacağını düşünmekteydiler. Dolayısıyla geniş kitlelerin eğitim sürecine katılması için eğitimin zorunlu olması gerekiyordu. Daha sonra zorunlu eğitime geçilmesiyle hem çocuk işçiliğinin azaltılacağı hem de yetişkinlerin işlerinden olmayacağı düşüncesi önem kazanmaya başladı. Son yıllarda ise devletler, eğitimin modern ekonomiye verimli katılımın ön koşulu olduğu fikrine odaklandıklarından zorunlu eğitime daha fazla önem vermeye başladılar (Imber & Van Geel, 2009).

Devletlerin yurttaşlarının eğitimlerini önemsemeleri, eğitime kaynak ayırmaları ve eğitime müdahale etmeleri eğitimin dışsallığının yarattığı etkiden kaynaklanmaktadır. Bu etki bireylerin suç oranlarının düşmesi, toplumsal sorunlara ve çevreye duyarlılığın artması, vergilerin zamanında ödenmesi, sağlıklı olmaya ve beslenmeye dikkat edilmesi gibi toplumsal fayda sağlaması bakımından önemlidir (Kavak ve Burgaz, 1994; İnandı ve Koçak, 2011; Taş, 2012). Fakat devletlerin eğitime müdahalesi zaman zaman sorunlara da yol açabilmektedir. Türkiye’de 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren başlayan 8 yıllık zorunlu eğitim uygulaması 2012 yılında yapılan değişikliklerle 4+4+4 adı verilen 12 yıllık kesintili eğitim sistemine dönüşmüştür. Bu dönüşümün beraberinde bazı sorunları ortaya çıkardığına ilişkin birkaç çalışma sonucu verilebilir.

4+4+4 yeni eğitim sisteminin yansımalarını branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir çalışmada öğretmenler, beşinci sınıf öğretim programlarının öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu, bölgesel farklılıklara göre yapılandırılması gerektiği, bu sınıf seviyesindeki derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Demir ve diğerleri, 2013).

4+4+4 kesintili zorunlu eğitimle ilgili 36 ortaokul öğretmenini kapsayan nitel bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada kesintili zorunlu eğitimle uygulanmaya başlanan seçmeli derslerde derslik ve araç gereç eksikliği yaşandığı, öğrencilerin ilgi, yetenek ve üst düzey öğrenme becerilerine dayalı olarak yönlendirilmemeleri nedeniyle öğretmenlerin kesintili zorunlu eğitime olumlu bakmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aybek ve Aslan, 2015).

Öğretmenlerin zorunlu eğitime ilişkin genel düşüncesi, zorunlu eğitimin süresinin artmasıyla memnuniyetlerinin azaldığını yönündedir. Buna gerekçe olarak öğretmenler; zorunlu eğitim süresinin artmasıyla eğitim kalitesinin düşmesi, verilen eğitimin basitleşmesi, öğrencilerin eğitime karşı ilgilerinin azalması, sınıf geçmenin kolaylaşması ve öğrencilerin bilinçsizce meslek seçmeleri gibi birçok neden öne sürmektedirler (Tayfun ve Kırkbir, 2020).

Zorunlu Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersine İlişkin Sorunlar. Zorunlu din eğitiminin bir ders olarak uygulanması 1982 Anayasası ile Türkiye'nin gündemine girmiştir. Din kültürü ve ahlâk bilgisi adı altında yürütülen ve anayasaya göre zorunlu olan bu dersler kimi görüşlere göre dinler ve mezhepler üstü bir içeriğe sahiptir. Buna karşın kimi görüşlere göre ise bu dersler, İslam dinini ve özellikle de bir mezhebin yaklaşımını dersin müfredatına tam anlamıyla yansıtmış durumdadır (Erdoğan, 2015; Özenç, 2008).

Herkesin kendi inancını öğrenme özgürlüğünden Türkiye'deki bütün inançlar ve kültürler ile bunlara bağlı mezheplerin eşit şartlarda yararlanmaları demokratik hukuk devleti olmanın bir gereği olarak ileri sürülebilir. Bu nedenle okullarda okutulan DKAB dersinin mezhep ayırımına gitmeden bütün mezheplere ait temel bilgileri işleyerek mezhepler üstü bir ders olma özelliğinde olması son derece önemli görülmektedir (Yılmaz, 2009).

Uluslararası antlaşmalar kapsamında din ve vicdan özgürlüğü, toplum üyelerinin kendi dini inançlarını öğretmeyi temel bir insanlık hakkı olarak görmektedir. Dini öğretme görevi öncelikle devletlere ait görüldüğünden devletler bu görevi yerine getirirken farklı yollar izleyebilmektedirler. Ülkeden ülkeye değişmekle birlikte din eğitimi ihtiyacı, resmî okullarda ağırlıklı olarak yurttaşların inandığı din olmak üzere ve bütün dinleri kuşatan genel din kültürü şeklinde verilen dersler yanında ibadet yerlerinde ya da onlara yakın yerlerde oluşturulan bazı kurumlarla da karşılanabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken, bütün uluslararası antlaşmalarda belirtildiği üzere ailenin, çocuğunu kendi inanç, kültür ve düşüncesine uygun şekilde yetiştirme özgürlüğüne sahip olduğudur (Yıldız, 2009).

Eğitim hakkının temel özelliği çok yönlü olmasıdır. Bu çok yönlülük, bir taraftan bireylerin, devletten eğitim alma konusunda hak iddia etmesi, dolayısıyla devletin eğitim vermesi ve eğitimi erişilebilir hale getirmesinden; diğer taraftan, eğitim hakkının özgürlük boyutunu içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu özgürlük boyutu bireylerin devletin verdiği eğitim ile özel eğitim kurumları arasında seçim yapabilmesidir. Bu kapsamda, ebeveynler, çocuklarının ahlaki ve dinsel eğitimlerini kendi inançlarına göre sağlama hakkı konusunda özel eğitim kurumları tercihinde bulunabilmelidirler (Coomans, 1994).

Türk eğitim sisteminin en çok tartışılan konularından biri din eğitimi ve öğretimidir. Laikliğin evrensel tanımı dikkate alındığında devletin resmî bir dininin olmaması ve belli bir dine üstünlük tanıyarak bu dini yasalar ve diğer idari işlemler ile geçerli kılmaya

çalışmaması gerekir. Türkiye’de laikliğin farklı uygulanması nedeniyle din eğitimi ve öğretiminden kaynaklanan sorunlar güncelliğini korumaktadır (Okçu, 2009).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında öğrencilerin karşılaştıkları eğitime erişime, eğitimde fırsat eşitliğine, nitelikli eğitime ve öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorunlar hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu durumun nedeni olarak söz konusu sorunlarla karşılaşan çocukların eğitim kurumlarına kayıt olma, sağlığını koruma, eğitim öğretim etkinliklerinden yararlanma, katılım, istismar ve ihmalden korunma ve okul zorbalığından korunma haklarının ihlal edilmesi gösterilebilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalar iki başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklardan birincisi eğitim hakkı kavramıyla ilgili çalışmalar diğeri ise eğitim hakkı kapsamında ilgili çalışmalardır. Eğitim hakkı kavramıyla ilgili çalışmalar da kendi arasında eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim hakkıyla ilgili çalışmalar ve öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili çalışmalar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Böyle bir başlıklandırma yapılmasının ilgili araştırmaların odak noktalarının anlaşılmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim Hakkı Kavramıyla İlgili Araştırmalar

Cullen (1993), azınlıkların eğitim hakkına odaklanarak azınlıkların eğitim hakkını, eğitim hakkı mı yoksa azınlık hakkı mı kapsamında ele alınması gerektiğini sorgulayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, azınlıkların eğitim ihtiyaçlarının giderilmemesinin hak ihlali yarattığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre azınlık eğitimi hakları, genellikle tamamlayıcı olan ancak bazen birbirine çelişen fırsat eşitliği ve çoğulculuk unsurlarını içermektedir.

Lundy (2008) tarafından Kuzey İrlanda örneği üzerinden eğitim hakkı kapsamında bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacı eğitim hakkını birbiriyle ilişkili dört unsur altında toplamıştır. Bunlar Kuzey İrlanda’nın iç eğitim yasası, Uluslararası insan hakları hukukunun Kuzey İrlanda eğitim sistemine etkileri, Kuzey İrlanda eğitim hukukunun bir analizi ve çatışmadan etkilenen toplumlarda eğitim konularında çocuk haklarına saygı göstermenin önemi şeklinde özetlenebilir.

Günaydın (2008), uluslararası belgeler ve Türk hukukunda çocuğun eğitim hakkını incelemiştir. Bu çalışmada çocuk hakları kapsamında eğitim hakkına ilişkin sorunlara yönelik olarak Türk hukuku ve uluslararası hukuk açısından bazı cevaplar bulunması ve bu cevapların genel değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada eğitimin, çocuğun insan olması sebebiyle toplumdaki yerini alması için gereken bilgi ve becerileri

edinmesine, anlayış kazanmasına ve kişiliğinin gelişimine yönelik bir hak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çallı (2009) tarafından Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı konusu incelenmiştir. Bu çalışmada, tarihsel gelişim ve eğitim hakkının hukukça tanınması ve 1982 Anayasası'nda eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevine ilişkin durumların ortaya konulması ve açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda eğitimin insanların karşılaştığı tüm sorunların doğrudan veya dolaylı olarak hem nedeni hem de çözümü olduğu ve sosyal bir hak olarak eğitim hakkının devlete karşı ileri sürülebilecek bir hak olduğu vurgusu dikkat çekicidir.

Ülker (2010), AİHS'te ve Türk Anayasa Hukukunda eğitim hakkı ve özgürlüğünü araştırmıştır. Bu çalışmada AİHS'e göre eğitim hakkının kapsamı ve sınırları yanında Türk Anayasa Hukukunda ve buna bağlı olarak yasal düzenlemelerde eğitim hakkı ve eğitim hakkının sınırlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise Türkiye'de gerçek anlamda eğitim hakkının sağlanmasında öncelikle 1982 Anayasası'nın değiştirilerek daha sivil ve özgürlükçü yeni bir anayasanın hazırlanmasına olan ihtiyaç dile getirilmiştir.

Manuchehr (2011) tarafından savaş ve silahlı çatışmalar sırasında çocukların eğitim hakkına odaklanılan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öncelikle ÇHS kapsamında eğitim hakkının önemine değinilmiştir. Daha sonra savaş ve silahlı çatışmalar sırasında çocukların yaşam hakkı yanında eğitim hakkının da ihlal edildiğine vurgu yapılmıştır. Eğitim hakkının ulusal ve uluslararası istikrarın sağlanmasında ve insanlar arasında iletişimin güçlenmesinde önemi üzerinde durulmuştur.

Kaya (2011), öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada eğitim fakültelerinde lisans öğrenimi gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmının ÇHS'yi okumadıkları, en önemli hak olarak yaşam hakkını gördükleri ve önemli haklar içerisinde katılım hakkına yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Koçyiğit (2014), uluslararası belgeler ve Türk hukuku kapsamında eğitim hakkını irdelemiştir. Bu çalışmada eğitim hakkının gerek uluslararası düzenlemeler gerekse Türk hukuku kapsamında incelenmesi yanında eğitim hakkına ilişkin ulusal düzeyde yapılabilecek değişikliklerin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada Türkiye'de eğitim hakkıyla ilgili olarak birçok yasal değişikliğin yapılması gerektiği ve bu değişikliklerin başında ise Anayasal değişikliklerin gelmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2016), Sakarya ili örneği üzerinden engellilerin eğitim hakkına odaklanmıştır. Bu çalışma engellilerin eğitim haklarına ilişkin genel bilgileri açıklama, Sakarya ilindeki engellilerin ailelerinin engelli haklarıyla ilgili bilgi düzeylerini değerlendirme ve buradan hareketle Türkiye’de engelli bireylerin eğitime ilişkin sorunları ortaya koyma ve bu sorunların çözümüne yardımcı olma amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda engelli bireylerin ailelerinin, engellilerin eğitim hakkı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Adıgüzel (2016) tarafından uluslararası hukukta ve Türkiye’de eğitim hakkı konusu incelenmiştir. Çalışma sonucunda uluslararası hukukta eğitim hakkının devlete ve aileye ödevler yüklemiş olmasının ve Türkiye’nin eğitim hakkına ilişkin uluslararası sözleşmelere taraf olmasının Türkiye’de eğitim hakkının herkese eşit oranda sağlandığı şeklinde algılanmaması gerektiği yanında eğitim hakkı konusunda sorunların varlığında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi sorunların büyük payı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Apaydın (2017), Türk eğitim sistemini ÇHS’nin eğitim hakkı ilkeleri doğrultusunda incelemiştir. Bu çalışmada çocuk, çocuk hakları ve eğitim hakkı kavramı yanında çocukların gerek ulusal gerekse uluslararası hukukta ortaya çıkışı ve çocuk haklarıyla ilgili temel ilkelerin tarihsel olarak Türk millî eğitim sistemindeki yeri ve gelişiminin incelenmesi üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında resmî ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan bazı öğretmen ve yöneticilere ÇHS’nin eğitim hakkı ilkeleriyle ilgili olarak hazırlanmış bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakınının, yöneticilerin ise yaklaşık %20’sinin ÇHS’yi hiç okumadığı ve Türk millî eğitim sisteminin ÇHS’nin eğitim hakkı ilkelerinde belirtilen kriterleri kısmen taşıdığı tespit edilmiştir.

Kıral (2018), köy ve kent ilköğretim okullarındaki öğrencilerin çocuk haklarına ve haklarının ihlaline ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre köy okullarındaki öğrencilerin yarısı kent okullarındaki öğrencilerin ise büyük çoğunluğu haklarının ihlal edildiğini düşünmektedir. Bu çalışmada ayrıca köy ve kent okullarındaki öğrencilerin yalnızca yeme, içme, giyinme ve oynama gibi haklarının olduğunun farkında olduğunu ve dolayısıyla haklarını tam olarak bilmedikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Aydoğan (2018), AİHM kararlarında eğitim hakkına odaklanan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Mahkeme’nin kararlarında eğitim hakkının nasıl yorumlandığı yanında söz konusu kararların verilmesinde hangi değer ve ilkelerin temel alındığı, bu kararların eğitime ilişkin mevcut sorunlara çözüm getirip getirmediğinin tespitine ve sorunlu alanlara çözüm önerileri getirmeye çalışılmıştır. Mahkemenin temel kural olarak eğitim hakkını

“engellememe” olarak gördüğü, bu kuralın yorumlanmasında evrensel bir tanım ya da görüşü temel almadığı bu nedenle eğitim hakkıyla ilgili görüşlerini ortak bir düşünsel temele dayandıramadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahar (2019), okul yöneticileri ve velilerin ÇHS'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada ÇHS'nin resmî ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin, eğitim hakkına ilişkin uygulamalar ile görüşlerini belirtirken genellikle çocuğun kişiliğini, yeteneklerini, zihinsel ve bedensel yeteneklerini geliştirmeyi, zorunlu eğitim, mesleki seçim yanında rehberlik uygulamaları konularını vurgulamışlardır. Diğer taraftan ise velilerin uygulamalarla ilgili görüşlerinin sınırlı kaldığı, genel ifadelerle dayandığı ve daha çok ortaöğretimde çeşitlilik ve yükseköğretime erişim şeklinde dile getirildiği görülmüştür.

Eğitim Hakkı Kapsamıyla İlgili Araştırmalar

Eğitim hakkı kapsamında ilgili araştırmalar iki ayrılarak incelenmektedir. Bunlar eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim hakkıyla ilgili araştırmalar ve öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili araştırmalar şeklindedir.

Eğitime Erişim, Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Nitelikli Eğitim Hakkıyla İlgili Araştırmalar. İhtiyaroğlu (2010) tarafından öğretmen ve öğrenci algısına göre kaliteli eğitime ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre kaliteli öğretmenlerin mesleki özelliklerinden öne çıkanlar kuvvetli alan bilgisine sahip olma, genel kültür düzeyi yüksek olma ve etkili değerlendirme yapma; kişisel özelliklerinden öne çıkanlar ise etkili iletişim becerisine sahip olma, hoş görülü ve samimi olma şeklindedir. Kaliteli öğretim metotlarının özelliklerinde öne çıkanlar ise öğrenciye uygun olma, düz anlatım içermeme ve geri bildirimi kapsama şeklindedir.

Karaman (2013) mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi kapsamında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucuna göre mevsimlik gezici ve geçici tarım işçisi olarak çalışmak durumunda kalan çocukların eğitime erişim hakları engellendiğinden bu çocukların eğitim hayatları genellikle kısa sürmektedir. Bu çocukların okul devam etmemelerinin nedenleri arasında okula zaman zaman ara vermeleri, okula döndüklerinde suçlu hissetmeleri, kendilerini okula ait hissetmemeleri ve sınıf ortamında utangaç olmalarıdır. Bütün bunlar bu çocukların sosyal beceri yeterliliklerinin yeterince gelişmesini engellemektedir.

Yaşar (2014) tarafından sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin Giresun örneği üzerinden bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre öğrenciler, değişen merkezi sınavlar dolayısıyla başarılarını arttırmak amacıyla dersane, etüt ve özel ders gibi okul dışı öğretime yönelmektedirler. Bu yönelme beraberinde ailelerin eğitime ilişkin harcamalarını daha da arttırmaktadır. Öğrencilerin okul dışı harcamalar yaparak okul dışından sınavlara hazırlanmaları farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği meydana getirmektedir.

Mercik (2015) eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA Projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırmasına odaklanan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucuna göre Finlandiya ile karşılaştırıldığında Türkiye’de zorunlu eğitimin sisteminde yapılan düzenlemeler öğrencilerin fırsat eşitliğini sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Özellikle sosyoekonomik koşulların yanında bireysel farkların göz ardı edilmesi eğitimde adalet boyutuyla ilgili sorunlara yol açmaktadır. Türkiye’de eğitimde eşitlik ve adalet algısı sadece eğitime erişimin sağlanmasıyla ele alındığı için sorundur.

Aksoy (2016) tarafından nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri kapsamında bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma katılımcılarına göre temel liseler, öğrencileri sınavlara daha iyi hazırladıkları ve temiz ve sağlıklı bir ortam sundukları için tercih edilmektedir. Öğrenci ve velilere göre temel lise öğretmenleri ve rehberlik servisleri öğrencilerin kişisel sorunlarıyla daha fazla ilgilenmektedir. Ancak tüm katılımcılara göre resmî liseler müfredatı uygulama bakımından temel liselerden daha nitelikli görülmektedir. Ayrıca katılımcılara göre temel lise uygulaması kamusal eğitimi ortadan kaldırmanın bir adımı olarak kabul edilmektedir.

Çelikkol (2017) liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması kapsamında Isparta il merkezi örneği üzerinden bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişime ilişkin eşitsizliklerin eğitimdeki eşitsizlikleri beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla eğitimdeki fırsat ve imkân eşitsizliği ile toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişim arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu kapsamda okullar sermaye sahiplerinin başarılı olmasına yönelik bir düzene sahip olmaktadır. Araştırma sonucunda liselere erişimdeki eşitsizliklerin ortadan kalkması toplumdaki ekonomik ve sosyal eşitsizliğin ortadan kalkmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Tabak (2017) tarafından Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin politika önerilerine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya göre MEB bütçesinde eğitime ayrılan bütçenin artırılması gerekmektedir. Bütçe artırımında bölgesel koşulların göz önünde bulundurulması önemlidir. Böylece eğitime ayrılan kaynağında artması ve bölgesel farklılıklar dikkate alınarak ailelere yapılacak katkılar ile

çocukların eğitime erişimlerinin önündeki ekonomik engellerin bir kısmı kaldırılmış ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır.

Büyükhan (2019) zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engellere ilişkin Ankara ili örneği üzerinden bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinin önündeki en önemli engel olarak ekonomik kaynaklı etkenler görülmüştür. Bunların yanında okul ortamı ile güvenlik yetersizliği kaynaklı etkenlerde çocukların eğitime erişimini engellemektedir. Böylece bu çocuklar eğitime erişim haklarını kullanamamaktadırlar.

Temel (2019) tarafından hak temelli yaklaşım çerçevesinde Suriyeli adölesanların eğitim hakkına erişimlerine odaklanan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya göre Suriyeli adölesanlar erken yaşta evlilik yapmaları, ev dışı işlerde çalıştırılmaları, kimlik ve dil problemi yaşamaları, yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmemeleri ve okul kaydı sırasında bürokratik engellerle karşılaşmaları nedeniyle okula kayıt yapamamaktadırlar. Ayrıca adölesanlar akranları, okul idarecileri ve öğretmenleri tarafından ayrımcılığa maruz kaldıkları ve bu durumun onların güven ve mutluluk hislerine olumsuz yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Algan (2019) tarafından Ankara'da yaşayan Suriyeli ve Iraklıların temel eğitim hizmetlerine erişimlerinin karşılaştırmalı analizine odaklanan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre Suriyeli ve Iraklı çocukların okula kayıt olma ve devam etme konusunda çeşitli sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar genel olarak ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda erkek çocuklar aile ekonomisine, kız çocuklar ise evde ailelerine yardımcı olmak amacıyla eğitimlerine deva etmemektedirler. Bunların yanında Ankara'da yaşayan Suriyeli çocukların okullaşma oranı Iraklı çocuklara göre daha fazla bulunmuştur.

Şahin (2019) Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararlarına Ardahan ve Karabük örneği üzerinden bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaya göre Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalar bulunmasına karşın merkezi sınavlar nedeniyle fırsat eşitsizliği devam etmektedir. Merkezi sınavlara göre belirlenen okul tercihleri, ailelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik sermayelerine göre değişiklik göstermektedir. Böylece eğitimde fırsat eşitsizliği merkezi sınavlar ve ailelerin değişen sermayesi yapısı nedeni ile yeniden üretilmektedir.

Genç (2019) tarafından fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: FATİH Projesi örneğine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya göre FATİH Projesi kapsamında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka ulaşılamamışken bölgesel açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin teknoloji kullanımında hâlâ bazı eşitsizlikler bulunmaktadır.

Özellikle teknoloji kullanımıyla ailelerin gelir durumu arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum var olan fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir.

Karakoç (2020) çocuğun okul öncesi eğitimine erişiminde ailenin ve devlet politikasının etkisine ilişkin nitel bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar olarak okul öncesi okul müdürü, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitime çocuğunu gönderen ve göndermeyen veliler seçilmiştir. Bu çalışma sonucuna göre ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitime erişiminde, eğitime ilişkin bilinç düzeylerinin ve içinde bulundukları sosyoekonomik düzeylerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında okul öncesi eğitimin öneminin farkında olan ailelerin ekonomik durumlarının çocukların eğitim almalarında etkili olmadığı saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada birinci sınıfa başlama yaşının erkene çekilmesinin ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmamasının bu eğitime erişimi olumsuz yönde etkileyerek eğitimde fırsat eşitliği ilkesini ihlal ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altunbaş (2020) tarafından cezaevlerindeki hükümlü çocuklarının beşeri sermaye yatırımı olarak eğitim hakkına erişimi kapsamında adalet anaokullarına odaklanan bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucuna göre anneleri dolayısıyla cezaevinde bulunan çocuklarının sayısının artmakta olduğu ve bu çocukların okul öncesi eğitime erişime ilişkin sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda adalet anaokullarının, cezaevindeki çocukların eğitim hakkı kapsamında eğitime erişiminde önemli olduğu ve bu okullarının sayısının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkıyla İlgili Araştırmalar. Rumberger (2003) tarafından öğrenci hareketliliğinin sebepleri ve sonuçlarına odaklanılan bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmaya göre öğrenci hareketliliği Amerikan okullarında yaygın ve fazlaca gündeme gelmeyen bir sorundur. Öğrenci hareketliliği sonucunda yapılan okul değişiklikleri aile kaynaklı ve okul kaynaklı olabilmektedir. Aile kaynaklı nedenlere iş yeri değişikliği ve boşanmalar; okul kaynaklı sorunlara ise disiplin sorunları gibi değişik nedenlerden dolayı okuldan atılmalar örnek olarak verilebilir. Hangi nedenle olursa olsun öğrenciler bu hareketlilikten bedensel, ruhsal ve sosyal yönden etkilenmekte ve öğrencilerin gelişimleri sağlıklı olmamaktadır.

Sarpkaya (2007), resmî liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenlerini öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere göre incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda liselerde öğrenci disiplin sorunlarının çok çeşitli olduğu ve söz konusu eğitim paydaşlarına göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Disiplin sorunlarının nedenlerinden öne çıkanlara göre öğrenciler; öğretmene, verilen nota, okula ve yönetime tepki olarak belirtirken, yönetici ve öğretmenler; aileyle ilgili nedenlere bağlamaktadırlar. Öğrenci, öğretmen ve

yöneticilerde disiplin sorunlarının nedenlerinden en fazla vurgulanan ise “kendini ifade etme, farklı olmayı isteme” olmuştur.

Uluruh (2008) tarafından ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin yönetici davranışlarından kaynaklı stres düzeyleri “çok” olarak bulunmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin stres düzeylerinde; cinsiyetleri, annelerinin öğrenim durumu, kardeş sayıları ve ailenin aylık geliri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Yaman (2010), kalabalık sınıfların etkileri üzerinde öğrencilerin ne düşündüğüne ilişkin bir çalışma yapmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada kalabalık sınıfların öğrenciler üzerindeki etkilerinden hareketle öğrencilerin bu sınıflarda karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre kalabalık sınıflar; eğitim öğretim ortamı, öğretmenlerin sınıf yönetimi, hijyen durumu, sosyal iletişim ve öğretmenlerin rehberlik rolleri bakımından ciddi düzeyde sorunların yaşanmasına yol açmaktadır.

Okutan (2010), Türk eğitim sisteminin okul sisteminde demokrasi eğitimine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucuna göre eğitim sisteminin mevzuat kısmında demokrasi eğitimi gerçekleştirmeye yönelik bazı ifadelerin bulunmasına rağmen, uygulamada demokrasi eğitiminin istenilen seviyede olmadığı ifade edilmiştir. Bu duruma kanıt olarak sınıf yönetiminde geleneksel öğretmen yaklaşımlarının sergilenmesi gösterilmiştir. Bu çalışmada eğitimde demokrasinin yerleşmesinde ve istenilen düzeye ulaşmasında en önemli noktanın demokrasinin öncelikle öğretmen ve okul yöneticilerinin içselleştirmeleri gerektiği ve bunun için yaşam boyu eğitim imkânlarından yararlandırılmalarının önemi vurgulanmıştır.

Ersoy (2011), ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin haklarına ilişkin algıları ve haklarını öğrendikleri kaynakların yanı sıra karşılaştıkları sorunların sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı belirlenmiştir. Alt ve orta sosyoekonomik seviyeye sahip öğrenciler temel yaşam ve gelişim ile korunma haklarını, üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler ise katılım haklarına fazlaca vurgu yapmışlardır. Bunların yanında öğrencilerin büyük çoğunluğu haklarını okuldan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler gerek ailede gerekse okulda düşüncelerini açıklayamadıklarına vurgu yapmışlardır.

Özgür vd. (2011) tarafından lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler konulu bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü yaşamlarında şiddetin var olduğunu, bu şiddeti çoğunlukla arkadaş ve okul ortamında yaşadıklarını ifade etmiş ve şiddeti daha çok “dayak ve kavga” olarak fiziki

boyutta tanımlamaya çalışmışlardır. Bu çalışmaya göre şiddet eğilimleri “orta” düzeyde olan öğrencilerin yaşı ilerledikçe şiddet eğilim düzeyleri artmakta, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre babaları çalışmayan öğrenciler çalışanlara göre daha yüksek şiddet eğilimine sahip olmaktadır.

Wang vd. (2013), zorbalığın önlenmesinde okul ikliminin rolüne odaklanan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma, olumlu okul iklimi ile zorbalık davranışı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu durumun nedeni olarak olumlu okul ikliminde öğrenci ve öğretmen gibi eğitim paydaşları arasındaki olumlu ilişkiler geliştikçe öğrencilerin zorbalık davranışlarına yönelmelerindeki azalma gösterilmiştir. Ayrıca olumlu okul ikliminde zorbalık davranışlarına yerinde ve zamanında müdahalelerin yapılmasının da zorbalık davranışlarını azalttığı vurgulanmıştır.

Khanal (2013), Nepal’de eğitim harcamalarında cinsiyet ayrımcılığını ortaya koyan bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı bu çalışmayı yaşam standartları anketi üzerinden gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucuna göre ebeveynler hem kırsal hem de kentsel alanlarda erkek çocuklara kız çocuklardan daha fazla harcama yapmaktadır. Ayrıca söz konusu özel okullar olduğunda erkek çocuklarla kız çocuklara yapılan harcamalar arasındaki fark artmaktadır.

Kuru Çetin ve Taşkın (2015) tarafından okulda bedensel ceza uygulanmasına karşı çocuğun korunmasını başlıklı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada öne çıkanlar bedensel cezanın öğrencilere fiziksel ve psikolojik zarar verdiği, öğrencilerin öğrenme isteklerini azalttığı ve okul terklerine yol açtığı şeklinde özetlenebilir. Bu sayılan durumların çocukların insan hakları yanında eğitim hakkını da doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca okullarda uygulanan bedensel cezanın birçok ülkede farklı düzey ve biçimlerde ortaya çıkmasının yanında küresel, ekonomik, kültürel ve toplumsal açıdan kökleşmiş bir sorun olduğu vurgulanmaktadır.

Erdener vd. (2018) tarafından liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemlerine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrenci problemleri sağlık/beden, okul/sınıf ve öğretmen, aile, toplum ilişkileri, iş kaygısı ve kişilik olmak üzere altı boyut üzerinden belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenciler; sağlık/beden boyutunda “başım ağrıyor ve yüzümde sivilceler var”, okul/sınıf ve öğretmen boyutunda “sınıfım çok kalabalık, okuldaki sınıf materyalleri ve sosyal faaliyetler yetersiz, dersler ilginç hale getirilmiyor” ve aile boyutunda “evde kimse ev ödevlerime yardımcı olmuyor” problemleri ön plana çıkmıştır. Bunların yanında öğrenciler çalışmanın toplumsal boyutunda “başkalarına güvenemiyorum, çok çekingenim”, iş kaygısı boyutunda “üniversite sınavını kazanamayacağımdan

korkuyorum, meslek seçiminde güçlükler çekiyorum” ve son olarak kişilik boyutunda ise “sinirliyim, utangacım ve çabuk heyecanlanıyorum” gibi problemleri dile getirmişlerdir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde eğitim hakkı ve eğitim hakkının kapsamına giren eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda eğitim hakkının kapsamına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini model-çerçeve de inceleyen bütüncül bir çalışmaya ulaşılamamış ve bu konuda alanyazında boşluk olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerinin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ve bir model-çerçeve de incelenmesi ihtiyaç haline gelmiştir.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama araçları, geçerlik, güvenirlik ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ve etkilerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeye odaklanan bu araştırma, nitel yöntem araştırmalarından biri olan durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni ile yürütülmüştür.

Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısına dayanarak araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla inceleyen bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınıp insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanmaktadır (Creswell, 2016). Dolayısıyla araştırma problemi ve araştırma soruları göz önünde bulundurulduğunda, nitel durum çalışmasının mevcut çalışma için en uygun model olduğu söylenebilir.

Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum veya belirli bir zaman diliminde çoklu sınırlandırılmış durumlarla ilgili olarak içerisinde doküman, gözlem ve görüşme gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplayarak bir durum betimlemesi ortaya koyduğu yaklaşımdır (Creswell, 2016). Diğer bir ifadeyle durum çalışması, gerçek yaşamın güncel bağlam veya ortam içerisindeki bir durumunun araştırılmasını gerektiren desen türüdür. İç içe geçmiş tek durum deseni ise tek bir durum içerisinde birden fazla alt tabaka veya birim bulunduğu durumlarda kullanılan bir desen türü olarak tanımlanabilir (Yin, 2009). Bu çalışmada (tek) durum ortaöğretimdeki eğitim hakkı ihlalleridir. Eğitim hakkı ihlalleri için iç içe geçmiş birden fazla birimler ise lise türleridir. Katılımcılar bölümünde görüldüğü üzere farklı türlerdeki liseler çalışma birimi olarak seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) MEB'e bağlı devlet liselerinde okuyan öğrenci ve görev yapan öğretmenler oluşturmuştur.

Bu çalışmada öğrenci ve öğretmen seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırılan konuya ilişkin derinlemesine araştırma yapmak amacıyla bilgi yönünden zengin durumların seçilmesini temel alan bir yaklaşımdır (Patton, 2011). Ölçüt örneklem ise bazı analiz veya durumların bir amaca

yönelik olarak seçilmesi işlemidir (Teddle ve Tashakkori, 2020). Ölçüt örneklem türünde örneklem, araştırmanın amacına en uygun yanıtı vereceği düşünülen kişiler arasında seçilmektedir (Aziz, 2020).

Bu çalışmada öğrenciler için ölçüt olarak, “dezavantajlı/kırılgan gruplar içinde olma” ve “bulunduğu okulda en az bir yıldır eğitim görme”; öğretmenler için ölçüt olarak ise “aktif olarak derse girme veya okul rehber öğretmeni olma” ve “bulunduğu okulda en az bir yıldır görev yapma” durumu belirlenmiştir.

Dezavantajlı/kırılgan gruplar içerisindeki öğrencileri örnekleme almanın nedeni Türkiye’de bir öğrencinin kız olması, sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileden gelmesi, mülteci olması, engelli olması, bir işte çalışmak zorunda olması gibi faktörlerin öğrencinin eğitim hakkından yararlanmasını engelleyerek eğitim hakkı ihlallerine yol açabilmesidir (Binbir ve Arastaman, 2021). Diğer bir ifadeyle hak ihlallerini, ihlallerle karşılaşması muhtemel öğrencilere sormanın daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceye ulaşmada Pierre Calamanderi’nin hukukun önemini vurgulayan ifadeleri yol gösterici niteliktedir. Calamanderi’ye göre “Hiç kimse onu bulandırmadığı ve ihlal etmediği sürece hukuk, teneffüs ettiğimiz hava gibi görünmez ve tutulmaz bir şekilde etrafımızı kaplar. Hukuk ancak kaybettiğimizi anladığımız zaman değerinin farkına vardığımız sağlık gibi sezilmez bir şeydir” (Güriz, 2001). Bunun yanında öğrencilerin bulundukları okulda en az bir yıldır eğitim görmeleri ise okulu tanımaları ve okulun işleyişini bilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenler için “aktif olarak derse girme” veya “okul rehber öğretmeni olma” şeklinde bir ölçüt belirlemenin nedeni ise hem sınıf içerisinde yaşanan süreci hem de sınıf dışında ve özellikle okul rehberlik servisinde öğrencilere ilişkin doğrudan veya dolaylı olarak yaşanan süreci eğitim hakkı ihlali kapsamında değerlendirmeye alma isteğinden kaynaklanmaktadır. Örneğin bir disiplin olayında bu olaya karışan öğrencilerin ders/sınıf rehber öğretmeni ve okul rehber öğretmeni bilgilendirilmektedir. Bunun yanında bir öğrenciye disiplin cezası verilirken ilgili her iki öğretmenin de görüşü dikkate alınabilmektedir (MEB, 2016). Öğretmenlerin bulundukları okullarda en az bir yıl görev yapmış olmaları onların okulu ve öğrencileri tanımaları için görece önemli görülmektedir. Buna neden olarak okulu ve öğrencileri tanıyan öğretmenlerin eğitim hakkı ihlaline ilişkin sorulara daha kapsamlı ve tutarlı cevap vereceği düşüncesi gösterilebilir. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde eğitim hakkına ilişkin hangi hak ihlallerin yaşandığının, hak ihlalleriyle karşılaşması muhtemel öğrencilere ve bu öğrencilerle yoğun biçimde etkileşimde bulunduğu kabul edilen öğretmenlere sorulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bu çalışmada öğrenci seçiminde cinsiyetinin kız olması, engelinin bulunması, sosyoekonomik düzeyi düşük aileden gelmesi, sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgedeki okulda eğitim görmesi ve evinden uzakta bir okula gitmek zorunda kalması dikkate alınmıştır. Öğretmen seçiminde ise öğretmenlerin bulundukları okullarda en az bir yıldır görev yapmaları, derslere aktif olarak girmeleri veya okul rehber öğretmeni olmaları dikkate alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında, ölçüt örnekleme belirlenen öğrencilerin velilerine “Veli Onam Formu” (EK-C) ve öğretmenlere “Katılım Kabul Formu” (EK-Ç) imzalatılmıştır. Belirlenen bu öğrenci ve öğretmenlerle araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarına göre derinlemesine görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılmaya gönüllü 25 öğrenci ve 25 öğretmen olmak üzere toplam 50 kişi ile görüşülmüştür. Katılımcı bilgileri “Öğrenci Katılımcı Bilgileri” ve “Öğretmen Katılımcı Bilgileri” olarak aşağıda sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmektedir.

Tablolarda öğrencilere “Ö”, öğretmenlere ise “T” harfi kod olarak verilerek her iki gruptaki katılımcılar 1’den 25’e kadar numaralandırılmıştır. Her iki gruptaki katılımcılardan kadın olanlara “k” erkek olanlara “e” ve engelli öğrenci katılımcılara “E” harfi verilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin koduna okul türleri, öğretmenlerin koduna ise branşları ve yine okul türleri eklenmiştir.

Tablo 1*Öğrenci Katılımcı Bilgileri*

Öğrenci Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Okul Türü	Engel Durumu	Görüşme Şekli
Ö1eE	Erkek	17	11	AİHL	Görme	Yüz yüze
Ö2kE	Kız	15	10	AİHL	Görme	Yüz yüze
Ö3eE	Erkek	18	12	AİHL	Görme	Yüz yüze
Ö4eE	Erkek	17	11	AİHL	Zihinsel	Yüz yüze
Ö5e	Erkek	17	11	AİHL		Yüz yüze
Ö6k	Kız	15	10	AL-1		Uzaktan
Ö7k	Kız	16	11	AL-1		Uzaktan
Ö8k	Kız	15	10	AL-2		Uzaktan
Ö9k	Kız	16	11	AL-2		Yüz yüze
Ö10k	Kız	16	11	AL-2		Yüz yüze
Ö11k	Kız	17	11	AL-3		Yüz yüze
Ö12e	Erkek	18	12	MEM		Yüz yüze
Ö13e	Erkek	18	12	MEM		Yüz yüze
Ö14k	Kız	16	11	MTAL-1		Yüz yüze
Ö15k	Kız	15	10	MTAL-1		Yüz yüze
Ö16e	Erkek	17	11	MTAL-1		Yüz yüze
Ö17e	Erkek	15	10	MTAL-1		Yüz yüze
Ö18kE	Kız	17	11	MTAL-1	Görme	Yüz yüze
Ö19k	Kız	15	10	MTAL-1		Yüz yüze
Ö20eE	Erkek	18	12	MTAL-2	Bedensel	Yüz yüze
Ö21eE	Erkek	18	12	MTAL-2	Bedensel	Yüz yüze
Ö22e	Erkek	17	10	PEAİHL		Yüz yüze
Ö23e	Erkek	16	10	PEAİHL		Yüz yüze
Ö24k	Kız	18	12	PKAİHL		Uzaktan
Ö25k	Kız	18	12	PKAİHL		Uzaktan

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 25 öğrenci katılımcının 13’ü kız ve 12’si erkek öğrenciden oluşmakta ve öğrencilerin yaş aralığı 15-18 sınıfları ise 10-12 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 5’i Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL), 6’sı Anadolu Lisesi (AL), 2’si Mesleki Eğitim Merkezi (MEM), 8’i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), 2’si Proje (Erkek) İmam Hatip Lisesi (PEAİHL) (Yerli öğrenci yanında uluslararası yabancı öğrenci de kabul eden bir okul türüdür.) ve 2’si Proje (Kız) Anadolu İmam Hatip Lisesi (PKAİHL) (Yerli öğrenci yanında uluslararası yabancı öğrenci de kabul eden bir okul türüdür.) öğrencisidir. Bu kapsamda öğrencilerle yapılan görüşmeler 9 farklı okulda ve 5 farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin 20’si yüz yüze, 5’i ise uzaktan yapılmıştır. Bunların

yanında görüşme yapılan öğrencilerin 7'sinin engeli bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 4'ü görme, 1'i zihinsel ve 2'si bedensel engellidir.

Tablo 2

Öğretmen Katılımcı Bilgileri

Öğretmen Kodu	Cinsiyeti	Branşı	Okuldaki Hizmet Süresi	Toplam Hizmet Yılı	Okul Türü	Görüşme Şekli
T1k	Kadın	Felsefe	10	21	AL-1	Uzaktan
T2k	Kadın	Tarih	9	22	AL-1	Uzaktan
T3k	Kadın	İngilizce	9	28	AL-1	Uzaktan
T4e	Erkek	Rehber	9	21	AL-2	Uzaktan
T5e	Erkek	Beden eğitimi	7	10	AL-3	Yüz yüze
T6k	Kadın	Rehber	2	10	AL-3	Yüz yüze
T7e	Erkek	Rehber	4	18	AL-4	Yüz yüze
T8k	Kadın	Rehber	12	26	AL-4	Yüz yüze
T9k	Kadın	Rehber	6	26	AL-5	Uzaktan
T10k	Kadın	Felsefe	3	23	BİLSEM	Uzaktan
T11k	Kadın	Matematik	3	10	BİLSEM	Uzaktan
T12e	Erkek	Almanca	2	11	FL	Uzaktan
T13k	Kadın	Biyoloji	5	16	KAİHL	Uzaktan
T14k	Kadın	Tarih	8	29	KAİHL	Uzaktan
T15k	Kadın	Matematik	7	29	KAİHL	Uzaktan
T16k	Kadın	Fizik	7	27	KAİHL	Uzaktan
T17e	Erkek	Kimya	1	30	MTAL-1	Uzaktan
T18k	Kadın	Rehber	8	12	MTAL-2	Uzaktan
T19k	Kadın	Rehber	14	29	MTAL-3	Yüz yüze
T20e	Erkek	Meslek	9	18	MTAL-3	Yüz yüze
T21k	Kadın	Coğrafya	11	17	MTAL-4	Uzaktan
T22e	Erkek	Meslek	12	22	MTAL-5	Yüz yüze
T23e	Erkek	Fizik	4	14	PAİHL	Uzaktan
T24k	Kadın	Görsel sanatlar	1	22	PEAİHL	Yüz yüze
T25e	Erkek	Meslek	2	32	PEAİHL	Yüz yüze

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 25 öğretmen katılımcının 19'u kadın ve 6'sı erkektir. Öğretmen katılımcılar felsefe (2), tarih (2), İngilizce (1), rehber (7), beden eğitimi (1), matematik (1), Almanca (1), biyoloji (1), fizik (2), kimya (1), meslek (3) (Öğretmenlerin isteği üzerine branş belirtilmemiştir.), coğrafya (1) ve görsel sanatlar (1) şeklinde çeşitli branşlara

sahiptirler. Diğer bir ifadeyle yapılan görüşmelerde kültür dersleri branşından 15, rehberlik branşından 7 ve meslek dersleri branşından 3 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin bulundukları okullardaki hizmet süreleri 1-14 yıl ve toplam hizmet yılları ise 10-32 yılları arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 9'u Anadolu Lisesi (AL), 2'si Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM), 1'i Fen Lisesi (FL), 4'ü Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (KAİHL), 6'sı Mesleki Teknik Anadolu Lisesi (MTAL), 1'i Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi (PAİHL) ve 2'si Proje (Erkek) Anadolu İmam Hatip Lisesi (PEAİHL) (Yerli öğrenci yanında uluslararası yabancı öğrenci de kabul eden bir okul türüdür.) okul türlerinde görev yapmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler 15 farklı okulda ve 7 farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin 9'u yüz yüze, 16'sı ise uzaktan yapılmıştır. Ayrıca 6 okulda hem öğrenci hem de öğretmen katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu okullar; birincisi öğrenci, ikincisi ise öğretmen katılımcıların bulunduğu okulları belirtmek üzere (AL-1, AL-1), (AL-3, AL-4), (MTAL-1, MTAL-3), (MTAL-2, MTAL-5), (AL-2, AL-3) ve (PEAİHL, PEAİHL) şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Komisyon İzni (EK-D) ve MEB'den Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (EK-E) alınması sağlanmıştır. Araştırma izinleri alınmasının ardından çalışmanın görüşme formlarına ilişkin uygulamaları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Görüşmeler Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan MEB'e ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Veriler 05.01.2022-30.04.2022 tarihleri arasında yaklaşık 4 ayda toplanmıştır. Veri toplama sürecinin büyük bir bölümü Covid-19 pandemisinin etkilerinin devam ettiği ve öğrencilerin okula devam zorunluluğunun bulunmadığı dönemde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlere yapılacak görüşmelerin yüz yüze ve uzaktan olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinin büyük bir kısmı yüz yüze, öğretmen görüşmelerinin büyük bir kısmı ise uzaktan gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşmelerinin büyük bir kısmının uzaktan olmasının nedeni öğrencilerin talebi yanında uzaktan yapılan görüşmelerde görüşme sorularına yüzeysel cevap vermeleri de etkili olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin büyük bir kısmı yüz yüze görüşmeyi kabul eden öğrencilerden seçilmiştir. Öğretmen görüşmelerinin büyük kısmının uzaktan yapılması ise büyük oranda öğretmenlerin talebinden kaynaklanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı uzaktan görüşme saatlerinin esnek olduğunu ve bu görüşmelerde fiziksel ve psikolojik olarak daha rahat olacaklarını ifade ederek uzaktan görüşmeyi tercih etmiştir. Bu nedenle bu öğretmenlerle görüşmeler genellikle akşam saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla öğrenci ve öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Formların hazırlanmasında aşağıda isimleri bulunan kişilerden görüş alınmıştır.¹ Görüşme formlarına EK-A ve EK-B’den ulaşılabilir.

Görüşme formları Covid-19 pandemi sürecinden önce hazırlanmış; ancak formların uygulamaları yüz yüze eğitimin tekrar başladığı dönemde ve 05.01.2022-30.04.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle Öğrenci Görüşme Formu birinci sorusu olan “Okulunuzda eğitime erişiminizi (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır? ve Öğretmen Görüşme Formu birinci sorusu olan “Okulunuzda öğrencilerin eğitime erişimini (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır? soruları katılımcılara yöneltilirken uzaktan eğitim sürecindeki çalışmaların da eğitime erişim kapsamında değerlendirilmesi gerektiği hatırlatılmıştır.

Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin geliştirilmesi ve genişletilmesi amacıyla çeşitli stratejiler bulunmakta (Merriam, 2009) ve araştırmacılara çalışmalarının doğruluğunu kanıtlamaları için çeşitli stratejiler kullanmaları önerilmektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada çalışmanın iç geçerliliğini (inandırıcılık) arttırmak ve dış geçerliliğini (aktarılabirlik) sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılması yoluna gidilmiştir.

İç Geçerlik (İnandırıcılık)

İç geçerlik, bir araştırmanın gerçek değerini sorgulayarak yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mı? sorusuna açıklık kazandırmak anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak amacıyla katılımcı dürüstlüğü destekleyen taktiklerin kullanımı, katılımcı teyidi, veri analiz programının kullanılması, önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma, kısa aralıklı toplantılar ve meslektaş değerlendirmesi tekniği kullanılmıştır.

Katılımcı Dürüstlüğü Destekleyen Taktiklerin Kullanımı. Görüşme yapılmak istenilen kişilerin açık sözlü olmalarının teşvik edilmesinin yanında bu kişilere görüşmeyi reddetme ve istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeden görüşmeden çekilme imkânı verilmelidir. Böylece veri toplama seanslarının sadece samimi olarak katkı sağlamak isteyen ve özgür iradesiyle veri sunmaya hazır kişilerle yürütülmesi sağlanabilir (Shenton,

¹ Prof. Dr. Ali ÜNAL, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ, Prof. Dr. Hüseyin YOLCU, Doç. Dr. Pelin TAŞKIN, Dr. Öğr. Üyesi Bilge BİNGÖL SCHRIJER

2004). Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan kişilere görüşmenin başında gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve görüşmenin herhangi bir aşamasında ayrılacakları özellikle belirtilmiştir.

Katılımcı Teyidi. Bu strateji inandırıcılığı sağlamanın en önemli ölçütü olarak görülebilmektedir. Buna neden olarak katılımcı kontrolü ile verilerin ve yorumların sınamasına imkân tanınması gösterilebilir. Verilerin doğruluğuna ilişkin kontroller veri toplama görüşmelerinin yapıldığı ortamlarda sıcaklığı sıcaklığına yapılabileceği gibi veri toplama evresinin sonunda da yapılabilmektedir (Guba, 1981). Bu çalışma kapsamında veri kontrolü veri toplama evresinin sonunda yapılmıştır. Hazırlanan veriler katılımcılara gönderilerek bunların kontrol edilmeleri sağlanmış ve katılımcılardan gelen dönütler üzerinden gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak veriler son haline kavuşturulmuştur.

Veri Analiz Programının Kullanılması. Verilerin analiz edilmesinde veri analiz programlarının kullanılması etkili inandırıcılık stratejilerinden biridir. Örneğin NVivo ve MAXQDA gibi bilgisayar programları kullanılarak veri analizi gerçekleştirildiğinde verilerin inandırıcılığı artmaktadır (Whittemore ve diğerleri, 2001). Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler MAXQDA 2020 programı ile analiz edilmiştir.

Önceki Araştırma Bulgularıyla Karşılaştırma. Bu strateji ile araştırma sonuçlarının geçmişteki araştırma sonuçlarıyla ne derecede uyumlu olduğunun değerlendirilmesi yapılmaktadır. Araştırmacının elde ettiği bulguları alanyazındaki mevcut bulgularla ilişkilendirme yeteneği nitel araştırmaları değerlendirmenin temel ölçütleri arasında sayılabilmektedir. Bu kapsamda aynı veya benzer çevre ve konularda yürütülmüş çalışmalar çok değerli kaynaklar olarak görülebilir. (Silverman, 2000). Bu çalışmanın bulgular, yorumlar ve tartışma bölümünde çalışma bulgularıyla önceki araştırma sonuçları karşılaştırılmış ve böylece uyumlu ve uyumsuz olan noktalar belirtilmiştir.

Kısa Aralıklı Toplantılar. Kısa aralıklı toplantılarla araştırmacı ile araştırma grubu yöneticisinin veya danışmanın sık sık bir araya gelerek verilerle ilgili anlayış ve yorumları derinleştirmeleri araştırmacının vizyonunu genişletebilmektedir. Böylece bir araya gelen insanlar deneyimlerini ve algılarını tartışmalar yolu ile araştırmacıya aktarabilmektedirler. Burada araştırmacı alternatif yaklaşımları tartışma imkânı bulurken yönetici veya danışman ise çalışma akışı içerisinde gözlenen hatalara dikkat çekebilmektedir (Lam ve Hung, 2013; Shenton, 2004). Bu çalışma kapsamında sık sık tez danışmanı ile bir araya gelerek veriler ve veri analizine ilişkin bilgi aktarımında bulunulmuş ve danışmandan gelen dönütler üzerinden çalışmada bazı düzeltme ve değişikliklere gidilmiştir.

Meslektaş Değerlendirmesi. Araştırmacının dürüstlüğünü korumak ve araştırma desenine şekil vermek amacıyla çalışmasıyla ilgisi bulunmayan bir veya birden çok

meslektaşına çalışmasını açması ve onlardan destek almasıdır (Lincoln ve Guba, 1986). Bu kişiler adeta şeytanın avukatlığını yaparak araştırmacı tarafından öne sürülen varsayımlara meydan okuyarak araştırmacıyı bir sonraki yöntembilimsel aşamaya geçmeye zorlayabilirler (Creswell ve Miller, 2000). Bu çalışmada meslektaş değerlendirmesi amacıyla eğitim yönetimi alanında doktora yapmış ve eğitim hukuku alanıyla ilgili üç kişiden destek istenmiş, bu kişilerin görüş ve önerileri doğrultusunda çalışmada bazı değişiklik ve düzeltmelere gidilmiştir.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Dış geçerlik bir çalışma bulgularının farklı bağlamlara aktarılabilirliği, diğer bir ifadeyle genellenebilirliği ile ilgilidir (Yin, 2018). Dış geçerlik veya aktarılabilirlik çalışma bulgularının genellenebileceği alanın çok iyi tanımlanmasını ve açıklanmasını gerektirmektedir. Burada genellemeden kasıt nicel araştırmalarda olduğu gibi sayılarla yapılan genellemeler olmayıp, benzerlikler taşıyan birim, mekân veya durumlar açısından analitik genelleme söz konusu olmaktadır (Akar, 2017). Böylece araştırmayı okuyan bireylerin benzer ortam ve süreçlere ilişkin bir anlayış ve değerlendirme ortaya koyarak bu şekilde kendi uygulamalarına daha tecrübeli yaklaşabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aktarılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bunlardan ikisi Erlandson vd. (1993) tarafından önerilen ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemdir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında aktarılabilirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem stratejileri kullanılmıştır.

Ayrıntılı Betimleme. Bu strateji, araştırmacının yeterli, detaylı ve kesin olarak veriyi açıklaması anlamına gelmektedir. Ayrıntılı betimlemenin etkili gerçekleştirilmesi durumunda okuyucunun anlatılan bağlama yaklaşması kolaylaşmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu çalışmada araştırmacı görüşme yoluyla elde ettiği verileri yorum katmadan analiz etmiş ve verinin doğasına sadık kalmaya özen göstermiştir. Bu kapsamda araştırmada doğrudan alıntı örneklerine ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Böylece araştırmada sunulan doğrudan alıntılar ile araştırmanın alt kodları, kodları, kategorileri ve temaları arasındaki ilişki net bir şekilde ortaya konularak araştırmanın inandırıcılık düzeyinin artırılması yoluna gidilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından belirlenen alt kodlar, kodlar, kategoriler ve temaları içeren görsellerle okuyucunun zihninde araştırma bağlamı canlandırılmaya özen gösterilmiştir.

Amaçlı Örneklem. Nitel araştırmalarda bir durumla ilgili elde edilebilecek bilgiyi en yüksek düzeye çıkarmak amacıyla amaçlı örneklem kullanılır. Bu durum bir konuyla ilgili olağan ve olağan dışı bakış açılarını amaçlı şekilde çalışmaya dahil etmeyi gerektirmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu çalışma kapsamında amaçlı örneklem tercih edilerek

farklı katılımcılardan veri elde edilmesi uygun görülmüş ve böylece eğitim hakkı ihlali durumunun doğasına uygun şekilde ortaya konulması hedeflenmiştir.

Güvenirlik (Tutarlılık)

Tutarlılık, bir araştırmanın aynı veya benzer katılımcılar ile aynı veya benzer zamanlarda tekrar gerçekleştirilmesi halinde sonuçların nasıl olacağı ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Diğer bir ifadeyle tutarlılık, araştırma bulgularının ne ölçüde tekrarlı çalışmalara uygun olduğu ile ilgilenmektedir (Merriam, 2009). Bu çalışmada çalışmanın iç tutarlılığını (iç güvenilirlik) arttırmak ve teyit edilebilirliğini (dış güvenilirlik) sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler izlenmiştir. Bu kapsamda bu çalışmada iç tutarlılığı (iç güvenilirlik) sağlamak amacıyla veri toplama aşamasından itibaren sade açıklamalarda bulunma yoluna gidilmiştir. Bu sade açıklamalar ışığında tüm sürecin sorunsuz ilerlemesi hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma için toplanan ham verilerin yedeklenerek saklanmasına özen gösterilmiştir. Bu araştırma kapsamında tekrar edilebilirlik (dış güvenilirlik) sağlamak adına ise başka araştırmacılardan faydalanılmış, verilerin gerek dökümünde gerekse analizinde ve bulguların ortaya çıkarılmasında farklı bakış açıları dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Betimsel analizde amaç, gözlem ve görüşme sonucunda elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Bu kapsamda veriler, önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılarak özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak gerekli durumlarda olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada katılımcılarla görüşmeler yüz yüze ve uzaktan olmak üzere iki yolla gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Uzaktan yapılan görüşmeler ise kullanılan uzaktan görüşme uygulamalarının ses kayıt özellikleri kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Öğrenci görüşmeleri genelde 30 dakikalık, öğretmen görüşmeleri ise genelde 45 dakikalık kayıtlardan oluşmuş ve daha sonra bütün kayıtlar bilgisayar ortamında bir araya getirilerek çözümlenmiş ve Microsoft Word belgesi olarak yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen 25 öğrenci ve 25 öğretmene ait çözümlmelerden yaklaşık 120 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir.

Elde edilen veriler araştırma etiği gereği katılımcılara anlık haberleşme uygulaması üzerinden gönderilmiş ve katılımcılardan çözümlmeleri okumaları ve dönüt vermeleri

istenmiştir. Katılımcılardan gelen dönütler dikkate alınarak veriler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve yazılı verilere son hali verilmiştir.

Analize hazır olan veriler araştırmacı tarafından gizlilik ilkesi gözetilerek korunmuş ve katılımcılardan öğrencilere “Ö”, öğretmenlere ise “T” kodu verilerek her iki gruptaki katılımcılar 1’den 25’e kadar numaralandırılmıştır. Her iki gruptaki katılımcılardan kadın olanlara “k” erkek olanlara “e” ve engelli öğrenci katılımcılara “E” harfi verilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin koduna okul türleri, öğretmenlerin koduna ise branşları ve yine okul türleri eklenmiştir. Daha sonra veriler MAXQDA 2020 Nitel Araştırma Programı’na aktarılmış ve araştırma soruları temel alınarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Veriler bu çerçeveye uygun olarak gözden geçirilmiş ve temaları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonra veriler, belirlenen temalara uygun olarak okunmuş, verilerin anlamlı bir şekilde bir araya gelmelerine dikkat edilmiş ve temaların altında kategori, kod ve yer yer alt kodlar belirlenmiştir. Daha sonra düzenlenen veriler tanımlanarak anlamlı olan ve önemli görülen yerlerde doğrudan alıntılanmaya gidilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular, yorumlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu başlık altında öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular araştırma soruları çerçevesinde ele alınarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

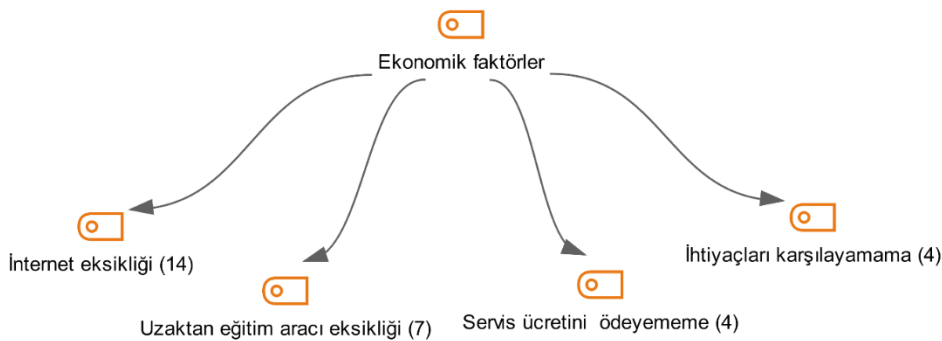
Tema 1: Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu “Eğitime erişime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğrenci katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda eğitime erişiminizi (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılara, uzaktan eğitim sürecindeki çalışmaların da eğitime erişim kapsamında değerlendirilmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Ayrıca öğrenci katılımcılara Öğrenci Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda karşılaştığınız hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan eğitime erişime ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler” şeklinde tema haline getirilmiş ve iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklindedir.

Kategori 1: Ekonomik Faktörler. Ekonomik faktörler kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Ekonomik Faktörler Kategorisi ve Kodları



Şekil 1 incelendiğinde, kodlardan internet eksikliğinin 14, uzaktan eğitim aracı eksikliğinin 7, servis ücretini karşılayamama ve ihtiyaçları karşılayamamanın 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

İnternet Eksikliği. “Uzaktan eğitime başta katılamadım. Çünkü internetim yoktu. Kardeşimin telefonu olmadığı için benimkini kullanıyorduk. Bazen ben giriyordum derslere bazen de o.” (Ö5e-AİHL). “Uzaktan eğitimde derslere katılmaya çalıştım. Ama internetim yetmediği için bazı dersleri kaçırdım. Uzaktan eğitim benim için verimli olmadı.” (Ö9k-AL).

“Uzaktan eğitimde derslere katılmakta bazen sorun yaşadım. Çünkü internetimiz sorunluydu. Üç kardeşiz. Üçümüzde aynı anda derse girince internette sorunumuz oluyordu. Bağlantı sık sık kopuyordu.” (Ö2kE-AİHL). “Uzaktan eğitimde derslere katıldım. Ama bazen internet sorunu oldu. İnternet çekmediği için bazı derslere katılamadım.” (Ö12e-MEM).

Uzaktan Eğitim Aracı Eksikliği. “Uzaktan eğitimde derslere katılabiliyordum. Sorun yaşamadım. Ama evde bir bilgisayar olduğu için ablamla birlikte kullandık. Bazı derslere giremedim.” (Ö3eE-AİHL). “Uzaktan eğitime başlangıçta derslere katılamadım. Çünkü telefonum yoktu. Sonra babam bana bir tablet getirdi. Onunla dersleri takip etmeye çalıştım. Biz 6 kardeşiz. Böyle olunca dersleri takip etmek bazen zor oluyordu.” (Ö19k-MTAL).

“Uzaktan eğitimde derslere katılmaya çalıştım. Ama biz üç kardeşiz. Tablet istedik bize tablet verilmedi. Benim telefonumla bazen ben girdim derslere bazen de kardeşlerim girdi. Bazen sanayide çalışırken iş arasında derslere katılmaya çalıştım.” (Ö13e-MEM). “Uzaktan eğitimde derslere katılamadım. Çünkü yedi kardeşiz. Hepimiz okula gidiyoruz. Aynı anda derslerimiz başlıyordu. Yeterli telefonumuz yoktu. Bu yüzden bazen derslere katılamadım. Bir de internetimiz sınırlı olduğu için sorun yaşadık.” (Ö14k-MTAL).

Servis Ücretini Karşılayamama. “Ben %50 görme engelliyim. Okula servisle gelmek zorundayım. Servis ücretini ödemekte bazen zorlanıyoruz. Servis olmasaydı ailem beni okula gönderemezdi. Çünkü yol çok tehlikeli oluyor. Kendi başıma okula gelemem.” (Ö2kE-AİHL). “Yüzde yüz görme engelli olduğum için okula servisle gelmek zorundayım. Servisle gelmezsem çok zorlanırım. Çünkü iki araç değiştirmem gerekiyor. Ama servis ücretini ödemekte zorlanıyoruz.” (Ö3eE-AİHL).

%90 bedensel engelli olduğum için okula gelirken çok zorlanıyorum. Karda kışta okula ulaşmam çok zor oluyor. Annem beni okula getiriyor. Bazen sırtında taşıyor. Okulda beni bekliyor. Bana destek oluyor. Annem getirmezse okula kendi başıma gelmem mümkün değil. Omurgamda sorun olduğu için çok dikkatli olmam gerekiyor. Biz okula ulaşmak için araç istedik. Birçok yere başvurduk. Ama hiçbir sonuç

alamadık. Kimse bize dönüş yapmadı. CİMER'e başvurduk oradan da dönüş gelmedi (Ö20eE-MTAL).

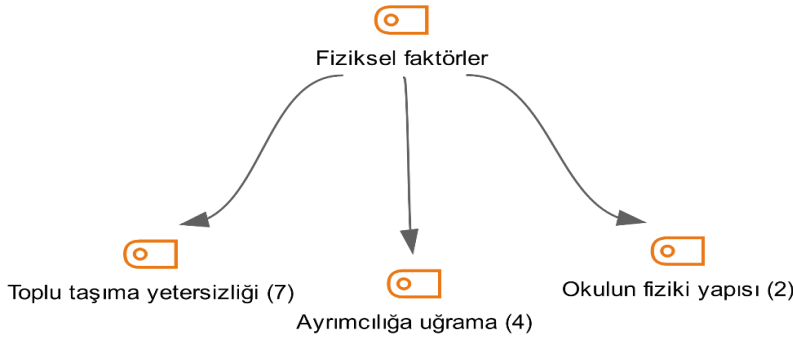
İhtiyaçları Karşılayamama. “Devlet biz maaş veriyor. Ama bu bize az geliyor. Çünkü birazını ailemize veriyoruz. Onların ihtiyaçları oluyor.” (Ö12e-MEM). “Eskiden bize verilen maaşlar yetiyordu. Ama şimdi aldığımız maaşlar yetmiyor. Çünkü bu maaşların bir kısmını ailemize vermek zorundayız. Böyle olunca bize para kalmıyor. Ben hafta sonları farklı işlerde çalışıyorum. Çünkü ailemin ihtiyacı var.” (Ö13e-MEM). “Babamı geçen yıl kaybettik. Annem benimle ve kardeşimle ilgileniyor. Maddi durumumuz iyi değil. Kullandığım cihazlar çok pahalı. Bunlar okumamı zorlaştırıyor.” (Ö20eE-MTAL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okulda eğitime erişimi engelleyen faktörlerden biri olarak “ekonomik faktörler” gösterilmektedir. Bu ekonomik faktörler internet eksikliği, uzaktan eğitim aracı eksikliği, servis ücretini karşılayamama ve “ihtiyaçları karşılayamama” şeklinde olabilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Genç (2019) tarafından fırsat eşitliği bağlamında yapılan çalışmaya göre özellikle teknoloji kullanımıyla ailelerin gelir durumları arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan teknolojiye ulaşamamaktadır. Bu durum eğitime erişimi engellemekte ve dolayısıyla eğitimde var olan fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkiye’de eğitime erişime ilişkin yaşanan ve hak ihlallerine boyutuna varan diğer önemli bir sorun Covid-19 salgınının etkileridir. Salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini takip etmeleri için gerekli teknolojik cihaz ve internet bağlantılarının olmaması veya yetersiz olması, öğrencilerin derslere aktif katılamamaları, EBA sisteminin yetersizliği ve süreçte yaşanan teknik aksaklıklar öğrencilerin eğitime erişimlerini sınırlandırmıştır. (Çelikkol (2017) tarafından liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarına ilişkin yapılan çalışmada ekonomik ve sosyal fırsatlara erişime ilişkin eşitsizliklerin eğitimdeki eşitsizlikleri beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda eğitimdeki fırsat ve imkân eşitsizliği ile toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişim arasında bir koşutluk olduğu belirlenmiştir. Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre ise mevsimlik tarım işçisi çocukları eğitime erişim hakkı engellendiğinden bu çocukların eğitim hayatları kısa sürmekte ve bu nedenle okula aidiyet duygusu ve dolayısıyla sosyal becerileri gelişmemektedir.

Kategori 2: Fiziksel Faktörler. Fiziksel faktörler kategorisi üç koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Fiziksel Faktörler Kategorisi ve Kodları



Şekil 2 incelendiğinde, kodlardan toplu taşıma yetersizliğinin 7, ayrımcılığa uğramanın 4 ve okulun fiziki yapısının 2 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Toplu Taşıma Yetersizliği. “Okula ulaşırken biraz sorun yaşıyorum. Otobüsle okula geliyorum. Yaklaşık 20 dakika sürüyor. Ama otobüs kalabalık olunca sabahları binemiyorum. Bazen okula gecikiyorum.” (Ö9k-AL). “Okula gelirken zorlanıyorum. Çünkü okuldan geçen otobüs sayısı az. Saatleri de okul giriş ve çıkış saatlerine uymuyor. Ondan dolayı ilk dersleri kaçıyorum. İlk derslerde anlatılan konulardan geri kalıyorum. Ulaşım benim için bir engel yani.” (Ö11k-AL).

“Ben minibüsle okula geliyorum. Minibüs sabahları kalabalık oluyor. Bazen derslere gecikiyorum.” (Ö13e-MEM). “Ben başka bir ilçeden bu okula geliyorum. Üç araç değiştirerek okula ulaşabiliyorum. O yüzden okula ulaşırken sıkıntı yaşıyorum. Çok erken saatlerde evden çıkmam gerekiyor. Erken çıkınca güvenliğimden endişe ediyorum. Fakat geç çıkınca da okuldaki derslere yetişemiyorum.” (Ö22e-PEAİHL).

Ayrımcılığa Uğrama. “Kaç yıldır annem beni okula getiriyor. Parasını verdiğimiz halde okul servisi beni taşımak istemedi. Tekerlekli sandalyede olduğum için benimle uğraşmak istemedi. Anneme, “Senin çocuğun engelli. Başına bir iş gelir. Ben sorumluluk almam.” dedi.” (Ö20eE-MTAL). “Okul servisleri beni almıyor. Parasını versek de almıyor. Annem beni getirmek zorunda kalıyor. 12 yıldır annemle birlikte okula gidiyorum. Benim gibi öğrencilere engelli servisi verilmiyor.” (Ö21eE-MTAL).

Okulun Fiziki Yapısı. “Okulumuz engellilere göre yapılmamış. Engelli olarak zorlanıyorum. Okula girişte engelli rampası yok. Okulun üst katlarına çıkmaya çalışıyorum. Asansörler çalışmadığında çok zor oluyor.” (Ö20eE-MTAL). “Okulun ana binasında sorun yok. Ama atölyeler bölümünde sorun var. Atölye girişleri engellilere göre yapılmamış.

Engelli rampası yok. Burada zorlanıyorum. Atölye binalarının fiziki yapısı benim gibi engellilere uygun değil.” (Ö21eE-MTAL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre eğitime erişimi engelleyen faktörlerden biri olarak “fiziksel faktörler” gösterilmektedir. Bu fiziksel faktörler; “toplu taşıma yetersizliği”, “ayrımcılığa uğrama” ve “okulun fiziki yapısı” şeklinde olabilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin ERG’ye (2016) göre Türkiye’de okulların fiziki yapısının uygun olamaması, kilit personel yetersizliği ve öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması engelli öğrencilerin eğitime erişimini ve dolayısıyla nitelikli bir eğitim almalarını engellemektedir. Seylim (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre engelli bireylerin velileri çocuklarının eğitim hakkına erişimlerinde gördükleri çeşitli sorunları destek eğitimi alamama, materyal eksikliği, özel eğitim öğretmen eksikliği, ulaşım ve beslenme sorunları yanında sınıfın fiziki şartlarının uygun olmamasını göstermektedirler. Karadaş (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre ise okula servisle ulaşan öğrenciler çok çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlara örnek olarak servis araçlarında donanım eksikliğinin bulunması, servis şoförlerinin trafik kurallarına uymaması, yolculuk süresinin uzun olması ve güzergâhının keyfi belirlenebilmesi verilebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitime erişimi engelleyen “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin Anayasa’da “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” (md. 42) ve METK’de “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır.” (md. 4) hükmü yer almaktadır.

Tema 2: Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler

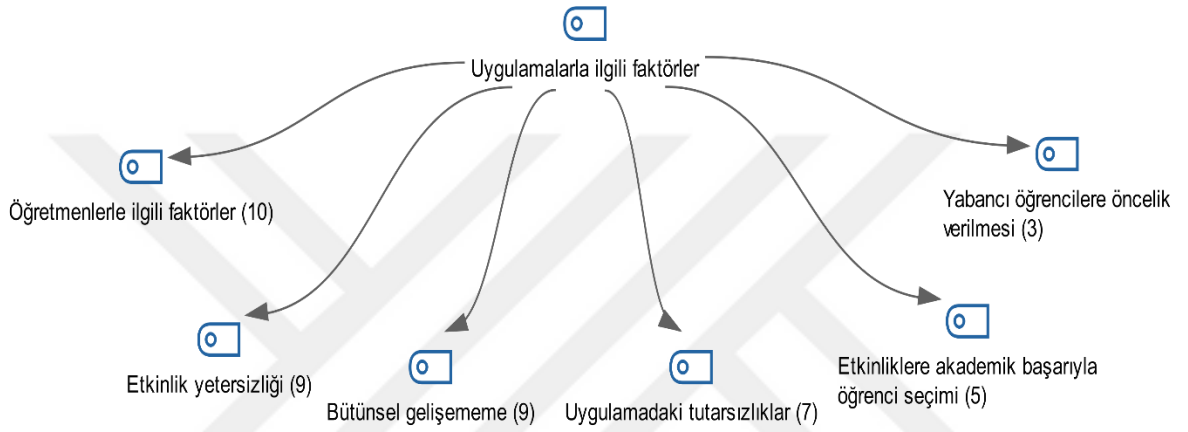
Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğrenci katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda sunulan fırsatlardan (eğitim görme, etkinliklere katılma vb.) eşit şekilde yararlanmanızı engelleyen faktörler var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğrenci katılımcılara Öğrenci Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda karşılaştığınız hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler” şeklinde tema haline getirilmiş ve iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” şeklindedir.

Kategori 1: Uygulamalarla İlgili Faktörler. Uygulamalarla ilgili faktörler kategorisi altı koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

Uygulamalarla İlgili Faktörler Kategorisi ve Kodları

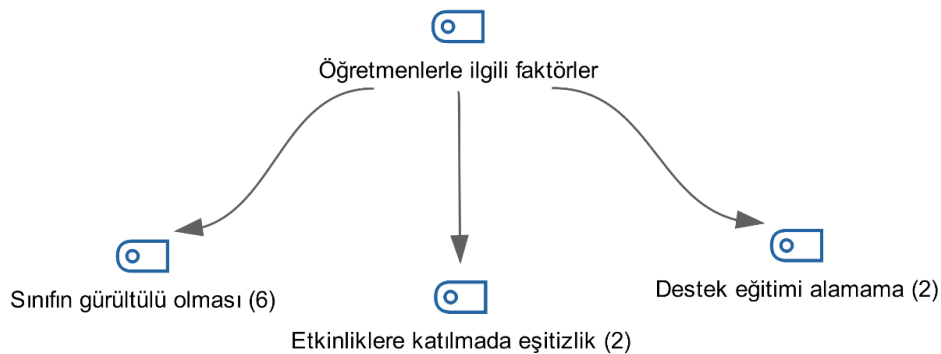


Şekil 3 incelendiğinde, kodlardan öğretmenlerle ilgili faktörlerin 10, etkinlik yetersizliği ve bütünsel gelişememenin 9, uygulamadaki tutarsızlıkların 7, etkinliklere akademik başarıyla öğrenci seçiminin 5 ve yabancı öğrencilere öncelik verilmesinin 3 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerle İlgili Faktörler. Öğretmenlerle ilgili faktörler kodunun üç alt kodu bulunmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Öğretmenlerle İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları



Şekil 4 incelendiğinde, alt kodlardan sınıfın gürültülü olmasının 6, etkinliklere katılmada eşitsizlik ve destek eğitimi alamamanın 2 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınıfın Gürültülü Olması. “Ben görme engelliyim. Öğrenciler bazen duyarlı olmayabiliyorlar. Ben sadece dinleyerek dersleri anlıyorum. Ama sınıfta çok gürültü olunca dersleri anlamıyorum. Bazı derslerde çok gürültü oluyor. Ben de konuları anlamıyorum.” (Ö1eE-AİHL). “Bazı derslerde çok gürültü oluyor. Mesela felsefe dersinde bir şey anlamıyorum. Çünkü öğretmenimiz dersi anlatıyor. Ama konuşan öğrencileri susturmuyor. Sanki kendi kendisine anlatıyor. Böyle olunca dersten bir şey anlamıyorum. Çünkü ancak duyarak öğrenebiliyorum.” (Ö2kE-AİHL). “Derslerde çok gürültü oluyor. Ben dersi anlamakta zorlanıyorum. Özellikle sözel derslerde çok sorun oluyor. Dikkatim dağınıyor. Anlayamıyorum.” (Ö3eE-AİHL).

Etkinliklere Katılmada Eşitsizlik. “Okuldan sinemaya gidilecekmiş. Bir eşit ağırlık ve sayısal sınıfı seçmişler. Bir sınıf daha seçmeleri istenmiş. Bizim dil sınıfını seçmek yerine yine bir sayısal sınıfı seçmişler. Biz de gitmek isterdik. Bunu söyleyebilirim. Bence burada eşitsizlik var.” (Ö7k-AL). “Bazen laboratuvar da deney yapılıyor. Yapan birkaç öğrenci oluyor. Bence bütün sınıf deneye katılmalıdır. Bu konuda eşitsizlik var.” (Ö24k-PKAİHL).

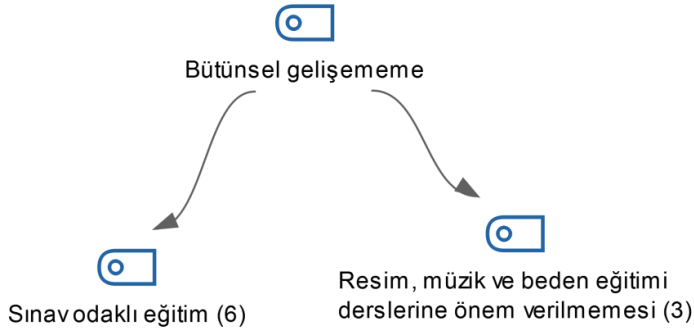
Destek Eğitimi Alamama. “BEP almakta bazen sıkıntı yaşıyorum. Öğretmeni ve zamanı ayarlamak her zaman mümkün olmuyor. Bazen de öğretmen eksik olduğu için BEP uygulaması yapılmıyor. Bir de bizim okulda çok BEP’li öğrenci olduğu için bazen bana sıra geç geliyor.” (Ö21eE-MTAL). “...tarih öğretmeni bana ayrı sınav yapmıyor. Benim ayrı sınav olmam lazım.” (Ö4eE-AİHL).

Etkinlik Yetersizliği. “...okulda yeterince etkinlik yok. Daha fazla etkinlik olmasını isterdim.” (Ö11k-AL). “... okulda aktivite çok az. Daha çok sosyal etkinlik olmalı.” (Ö14k-MTAL). “...sosyal etkinlik çok az. Okul eğlenceli değil. Okul eğlenceli olsa kim okula gelmek istemez ki?” (Ö15k-MTAL). “Okulda fazla etkinlik yok. Yapılmıyor.” (Ö18kE-MTAL). “Okulda yapılan etkinliklere genelde katılıyoruz. Ama okulda yeterli etkinlik olmuyor.” (Ö24k-PKAİHL).

Bütünsel Gelişememe. Bütünsel gelişememe koduna ilişkin iki alt kod bulunmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5

Bütünsel Gelişememe Kodu ve Alt Kodları



Şekil 5 incelendiğinde, alt kodlardan sınav odaklı eğitimin 6 ve resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmemesinin 3 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınav Odaklı Eğitim. “Sınav sisteminde dolayı sürekli ders çalışmamız gerekiyor. Böyle olunca yeteneklerimizi geliştiremiyoruz. Bence bu büyük bir sorun.” (Ö9k-AL). “Ben bu sınav sisteminin kötü olduğunu düşünüyorum. Kimse bizim yeteneğimizin ne olduğuna bakmıyor. Müzik yeteneğimiz olsa bile sayısalardan üniversiteye hazırlanıyoruz. Yeteneğimize göre üniversiteye hazırlanmayı düşünürsek ailemiz bunu istemiyor.” (Ö10k-AL).

Bizden sadece ders çalışmamız isteniyor. İlgi alanlarımız önemsenmiyor. Bu bizim gelişmemizi etkiliyor. Kendimizi geliştiremiyoruz. Herkes bizden matematik çalışmamızı istiyor. Bu doğru değil. Üniversite sınav sistemi değiştirilmelidir. Çünkü biz bu sistemle kendimiz olamıyoruz. İlgi alanlarımıza bakmadan sınava hazırlanıyoruz. Hangi işi yaparsak atanırız diye düşünüp o bölümü kazanmak için çaba harcıyoruz (Ö9k-AL).

“Okullarda bizim yeteneğimizi ortaya çıkaracak çalışmalar yapılmalıdır. Çoğumuz yeteneğimizin ne olduğunu bilmiyoruz. Sadece ders çalışıyoruz.” (Ö10k-AL). “Ben yabancı ülkelerin ders programlarına da baktım. Bizim programımız onlara göre çok zor. Bunu anlamıyorum. Bizde her şey öğretilmeye çalışıyor. Sonuçta çok az şey öğreniyoruz. Bunun sınav sistemimizden kaynaklandığını düşünüyorum. Bizim ülkemizde öğrencileri elemek için sınav yapılıyor.” (Ö24k-PKAİHL).

Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Derslerine Önem Verilmemesi. “Eğitim sistemimizde resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslere önem verilmiyor. Ama bu dersler bizim gelişmemiz için çok önemli.” (Ö24k-PKAİHL). “Resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersleri uygun yerlerde yapamıyoruz. Bu dersler bizi rahatlatan önemli dersler. Fakat bence

okulda gereken önem verilmiyor.” (Ö9k-AL). “Bizi rahatlatan bazı dersler. Bunlar resim, müzik ve beden eğitimi. Bu derslere okulda önem verilmeyince biz enerjimizi atamıyoruz. Dinlenemiyoruz.” (Ö10k-AL).

Uygulamalardaki Tutarsızlıklar. “Okulda dersten önce telefonlarımız toplanıyor. Bunu anlıyorum. Ama telefonlar son derste bize verildiğinde zarar gördükleri oluyor. Okul idaresi toplanan telefonlardan mesuliyet kabul etmiyor. Bir arkadaşımızın telefonun ekranı kırılmıştı. Okul idaresi sorumluluk almadı. Bence bu ciddi bir sorun.” (Ö22e-PEAİHL). “Pansiyonda kalıyorum. Akşamları telefonlarımız toplanıyor. Bazen araştırma yapmak için bilgisayara ihtiyacımız oluyor. Pansiyonda birkaç tane bilgisayar var. Fakat düzgün çalışmıyorlar. O yüzden dersler için akşamları araştırma yaparken zorlanıyoruz.” (Ö23e-PEAİHL).

12.sınıftayım. Öğrencilik hayatım boyunca birçok projeye katıldım. Ama bunların akademik başarıma hiçbir katkısı olmadı. Bence bu doğru değil. Çünkü günlerimi, saatlerimi verdim. Sorumluluk ve görev aldım. Ama benim üniversiteye girmemde bunların bir katkısı yok (Ö24k-PKAİHL).

Alan seçiminde bazı sorunlarımız var. İlgilerimize göre alan seçimi yapamıyoruz. Ailemizin ve çevremizin etkisiyle alanımızı seçiyoruz. Bence bu büyük bir sorun. İstedığımız alanda eğitim alamamak bence hak ihlalidir. Üniversite sınavlarında yazılı sınavların yanında her alanla ilgili yetenek sınavları da yapılmalıdır (Ö25k-PKAİHL).

Okulda bazı değişiklikler yapılıyor. Bizim ve öğretmenlerin son anda haberi oluyor. Mesela bugün bizim teneffüslerimiz 5 dakikaya indirildi. Derslerimiz blok oldu. Biz sabah okula geldiğimizde bunu öğreniyoruz. Bizim fikrimizi sormalarını geçtim. Yaptıkları değişiklikleri zamanında bile bize haber vermiyorlar. Ben bunun bir hak ihlali olduğunu düşünüyorum (Ö22e-PEAİHL).

Etkinliklere Akademik Başarıyla Öğrenci Seçimi. “Burası meslek lisesi. Sadece notlarımıza bakılması doğru değil. Bazen notlara bakılarak öğrenci seçildiği için bazı etkinliklere katılamıyorum.” (Ö17e-MTAL). “Bazı etkinlikler oluyor. Örneğin yurt dışına etkinlik düzenleniyor. Fakat çoğu öğrenci gidemiyor. Sadece notlara bakarak öğrencileri götürüyorlar. Ben derslerde başarılı değilim ama sanat konularında başarılıyım. Bu konuda ayrımcılık yapılıyor.” (Ö16e-MTAL).

Bazı etkinliklere katılmada öğrencilerin ders başarısına bakılıyor. Bir yere gidilecekse arabalar ayarlanıyor. Arabalar yeterli olmayınca hak ettiği halde bazı öğrenciler etkinliğe gidemiyor. Çünkü okulumuz çok kalabalık. Bana göre sadece

not başarısına göre öğrencileri etkinliğe götürmek doğru değil. Bu haksızlık. Herkes düzenli olarak etkinliklere katılabilmeli (Ö9k-AL).

Okulda bir gezi ya da etkinlik yapılacaksa bütün okulun bundan haberi olmuyor. Böyle olunca bazı öğrenciler istediği halde etkinliklere katılamıyor. Çünkü vaktinde hazırlanıp ailesinden izin ve ücret alamıyor. Okulun çok kalabalık olması da buna neden oluyor. Bence etkinliklere öğrenci götürürken sadece öğrencinin akademik başarısına bakmak çok saçma. Öğrencinin ilgisine ya da yeteneklerine de bakılmalıdır (Ö10k-AL).

Yabancı Öğrencilere Öncelik Verilmesi. *“Okulda eşitsizlik var. Bizim okulumuzda yabancı öğrenciler de var. Bir program ya da etkinlik olduğunda genelde yabancı öğrenciler seçiliyor. Mesela Cumhuriyet Bayramı’nda programı yabancı öğrenciler düzenliyor. Bize fırsat verilmiyor...Bizim de o programlarda yer almamız gerekiyor.” (Ö22e-PEAİHL).*

Bizim okulda yabancı öğrenciler de var. Benim gibi onlar da pansiyonda kalıyor. Yabancı öğrenciler il dışı ziyaretlere götürülüyor. Onlar birçok ili gezdi. Ama biz Türk öğrenciler olarak henüz bir yere geziye gitmedik. Biz de gitmek isterdik. Bu konuda bir eşitsizlik var (Ö23e-PEAİHL).

Bizim okulda yabancı öğrenciler de var. Biz yerli öğrenciler idareye bir taleple gittiğimizde hemen kabul görmüyor. Ama yabancı öğrencilerin talepleri hemen karşılanıyor. Mesela yabancı öğrenciler bir kurs talep etti. İdare hemen kabul etti. Biz sporla ilgili talepte bulunmuştuk. Dikkate alınmamıştı. Yabancı öğrenciler söyleyince dikkate alındı. Yabancı öğrencilere okulun internet şifresi veriliyor. Ama bize verilmiyor. Bu konuda bir eşitsizlik ve ayrımcılık olduğunu düşünüyorum. Yabancı öğrenciler ailelerinden uzaklar. Okul onları memnun etmek istiyor. Anlıyorum. Ama biz neden onlara imkânlar sunuluyor, demiyoruz. Neden bize de aynı imkânlar sunulmuyor, diyoruz. Eşitlik istiyoruz (Ö25k-PKAİHL).

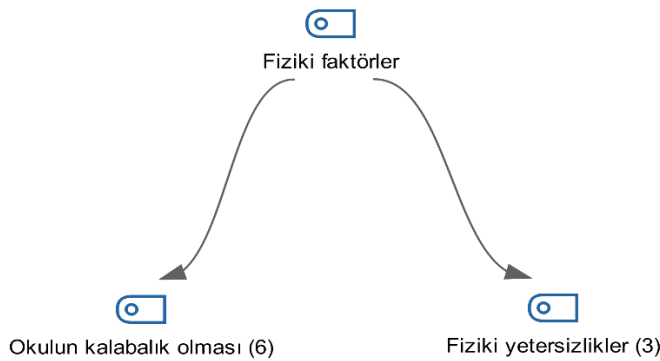
Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okulda sunulan fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlerden biri olarak “uygulamalarla ilgili faktörler” gösterilmektedir. Bu faktörler; “öğretmenlerle ilgili faktörler”, “etkinlik yetersizliği”, “bütünsel gelişememe”, “uygulamadaki tutarsızlıklar”, “etkinliklere akademik başarıyla öğrenci seçimi” ve “yabancı öğrencilere öncelik verilmesi” şeklindedir. Öğretmenlerle ilgili faktörler; “sınıfın gürültülü olması”, “etkinliklere katılmada eşitsizlik” ve “destek eğitimi alamama” şeklindedir. Bütünsel gelişememeye ilgili faktörler ise “sınav odaklı eğitim” ve “resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmemesi” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Akabay ve Bulunuz (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre

araştırma kapsamına alınan 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 4 lise olmak üzere tüm okul binalarının iç ortamında ölçülen gürültü düzeylerinin teneffüs ve ders esnasında olmak üzere yönetmelikte belirlenen değerlerin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Tunalı Erkan (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler destek eğitimini öğrenciler açısından faydalı görmesine karşın bu konuda bazı sorunların varlığını ifade etmektedirler. Bunlar bazı mevzuat ifadelerinin destek odası açılmasını zorlaştırması, destek eğitimi verecek öğretmenlerin yeterli olmaması, destek eğitimi için yer, materyal ve donanım eksikliği yaşanması şeklinde özetlenebilir. Sezen (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre yönetici ve öğretmenler beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara başlıca neden olarak eğitim sisteminin sınav odaklı olması nedeniyle beden eğitimi dersine yeterli önem verilmemesi ve okulda spor salonu ve yeterli alanın olmamasını göstermektedirler. Şahin (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bazı çalışmalar bulunmasına karşılık merkezi sınavlar nedeniyle fırsat eşitsizliği devam etmektedir. Buna neden olarak merkezi sınavlarla belirlenen okul tercihlerinin ailelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik sermayesine göre değişiklik göstermesi ileri sürülmektedir. Böylece eğitimde fırsat eşitsizliği merkezi sınavlar ve ailelerin değişen sermayesi ile yeniden üretilmektedir. Yaşar (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre ise öğrenciler merkezi sınavlarda başarılarını arttırmak için dersane, etüt, özel ders gibi okul dışı öğretime yönelmektedirler. Bu yönelme beraberinde ailelerin eğitime ilişkin harcamalarını arttırarak farklı sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

Kategori 2: Fiziki Faktörler. Fiziki faktörler kategorisi iki koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6

Fiziki Faktörler Kategorisi ve Kodları



Şekil 6 incelendiğinde, kodlardan okulun kalabalık olmasının 6 ve fiziki yetersizliklerin 3 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Okulun Kalabalık Olması. “Okulda bir gezi ya da etkinlik yapılacaksa bütün okulun bundan haberi olmuyor. Böyle olunca bazı öğrenciler istediği halde etkinliklere katılamıyor. Çünkü vaktinde hazırlanıp ailesinden izin ve ücret alamıyor. Okulun çok kalabalık olması da buna neden oluyor...(Ö10k-AL). “Bazı derslerde destek eğitim almam gerekirdi. Ama alamıyorum. Sınıfımız kalabalık. Mesela bilgisayar derslerine çok fazla katılamıyorum.” (Ö21eE-MTAL).

Sınıflarımız kalabalık. Sınıfta 37 kişiyiz. Bence pandemide bu sayı fazla. Bu yüzden bazı sınıflar arada kapanıyor.” (Ö8k-AL). “Bazı etkinliklere katılmada öğrencilerin ders başarısına bakılıyor. Bir yere gidilecekse arabalar ayarlanıyor. Arabalar yeterli olmayınca hak ettiği halde bazı öğrenciler etkinliğe gidemiyor. Çünkü okulumuz çok kalabalık.” (Ö9k-AL).

Fiziki Yetersizlikler. “Dil sınıfındayım. Bize ilkokullarda kullanılan sıralardan vermişler. Sıralarımız diğer sınıfların sıraları kadar rahat değil. Bunu idareye söylemeyi düşündüm.” (Ö7k-AL). “Engelimden dolayı tekerlekli sandalye ile atölyelere ulaşmam zor oluyor. Bu nedenle dönem başında bazı atölye derslerine katılamadım. Sonradan bu durum düzeldi. Atölyelere engelli rampası yapıldı...” (Ö21eE-MTAL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre eğitime fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlerden biri olarak “fiziki faktörler” gösterilmektedir. Bu faktörler; “okulun kalabalık olması” ve “fiziki yetersizlikler” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre kalabalık sınıfların öğrenciler üzerinde birçok etkisi bulunmaktadır. Bunlar sınıf yönetimin zorlaşması, sınıfta gürültünün artması, hijyenin azalması ve sınıf içi sosyal iletişimin zayıflaması şeklinde özetlenebilir. Göksoy (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre okullarda fiziki bakımdan birçok eksiklik bulunmaktadır. Bunlar okulların fiziki yapı, donanım, alt yapı ve materyal bakımından belirli standartlara sahip olmadığı şeklinde örneklendirilebilir. Karasolak ve Sarı (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya göre ise öğrenci ve öğretmenler okulların genel görünümü ve fiziki mekân uygunluğunun eğitim-öğretimin niteliğini belirlemede önemli bir değişken olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenler, mimari özellikleri iyi olan ve fiziki yeterliğe sahip okullara karşı olumlu, sahip olmayan okullara karşı ise olumsuz duygular geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitimde fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), ÇHS (md. 28-29),

CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin ÇHS’de “Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle... önlemler alırlar.” (md. 28) ve METK’de “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.” (md. 8) hükmü yer almaktadır.

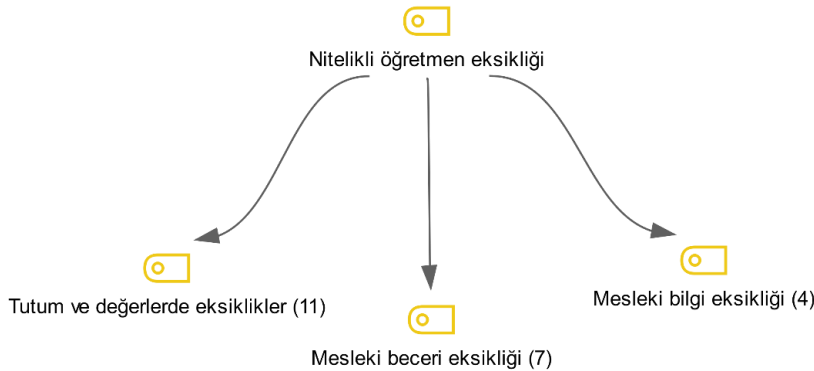
Tema 3: Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Nitelikli eğitime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğrenci katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda nitelikli eğitim almanızı engelleyen (nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve demokratik ortamın olmaması vb.) faktörler var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğrenci katılımcılara Öğrenci Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda karşılaştığınız hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan nitelikli eğitime ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler” şeklinde tema haline getirilmiş ve üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” şeklindedir.

Kategori 1: Nitelikli Öğretmen Eksikliği. Nitelikli öğretmen eksikliği kategorisi üç koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 7

Nitelikli Öğretmen Eksikliği Kategorisi ve Kodları



Şekil 7 incelendiğinde, kodlardan tutum ve değerlerde eksikliklerin 11, mesleki beceri eksikliğinin 7 ve mesleki bilgi eksikliğinin 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Tutum ve Değerlerde Eksiklikler. “Bazı öğretmenler sınıfta bağırıyor. Bir öğretmenimiz sınıfta bir kıza bağırırdı. Bence bu kıızı kötü etkilemiştir.” (Ö7k-AL). “Bazı öğretmenlerimiz nitelikli değil. Matematik öğretmenimiz ders anlatırken birine kızıyor. Sonra o sinirini başkasından çıkarıyor. Derse odaklanamıyorum. Dersi anlamak imkânsız oluyor. Sabırlı olmadığımı düşünüyorum.” (Ö14k-MTAL).

Benim bir atölye öğretmeniyle sıkıntım oldu. Geçen sene öğretmenim bana çok yardımcı oldu. Ama bu sene sorun yaşadım. Biz koridordayken öğretmenimiz yanımızdan geçti ve arkadaşşıma el kol şakası yaptı. Onu itekledi. Ben de öğretmenle aramızdaki samimiyete dayanarak onun omuzuna dokundum. Öğretmenimiz koridorda herkesin içinde bana bağırırdı, çağırırdı. “Git babanla bu şakayı yap.” dedi. Hakaret etti. Ayağıma tekme attı. Beni küçük düşürdü (Ö16e-MTAL).

Bizim bir öğretmenimi dersi çok az anlatıyor. Hiçbir şey anlamıyoruz. Her zaman yaptığı şudur. Sınıfa girer. Telefonları toplar. Birimizden ders kitabı alır. Beş dakika ona bakar. Sonra kitabı kapatır. Yazı yazar. Sonra dersi bırakır telefonuyla oynamaya başlar. İkinci derste yine beş on dakika dersi anlatır. Sonra topuklu ayakkabısını yere vurarak sınıfta gezer. Bize bakışları çok sert. Sanki ben ona bir şey yapmışım gibi bana sert bakıyor. Bütün sınıfı tersliyor (Ö17e-MTAL).

Öğretmenlerimiz iyi. Ama bazıları sınav soruları hazırlarken dikkat etmiyor. Ben görme engelliyim. Bana büyük puntolu sınav soruları hazırlamaları gerekiyor. Ama her defasında unutuyorlar. Hatırlatıyorum. Ailem gelip hatırlatıyor. Ama yine diğer öğrencilere sordukları soru kâğıtlarını sınavda bana veriyorlar. Ben sınavda, bu soruları okuyamam diyorum. Bana, birini çağırırsak sana okusa olur mu? diyorlar. Ben hayır, diyorum. Ben kendim okumak istiyorum, diyorum. Sonra, iyi tamam, bir gün gel sana soru hazırlayalım seni sınav yapalım, diyorlar. Böyle olunca yine unutuyorlar. Bazen benim birinci sınavları olmam dönem sonunu ya da yılsonunu buluyor (Ö18kE-MTAL).

Mesleki Beceri Eksikliği. “Bazı öğretmenlerin sınıfa hâkimiyeti yok. Durun, susun demiyor. Bu da bizim dersi anlamamızı engelliyor.” (Ö2kE-AİHL). “Bazı derslerde öğretmenler sınıfı kontrol etmekte zorlanıyor. Derste gürültü oluyor. Sınıftaki gürültü dersleri anlamamı engelliyor.” (Ö20eE-MTAL).

“Öğretmenlerimizden bazıları bence nitelikli değil. Bazı meslek öğretmenleri bize konuları aktaramıyor. Bu öğretmenlerin derslerini anlamıyoruz. Bence bu meslek

öğretmenlerinin bilgisi zayıf. Çünkü sorduğumuz sorulara bazen cevap veremiyorlar. Anlatış tarzı bize uygun değil. Bu öğretmenlerin dersinde sadece kitap okuyoruz.” (Ö22e-PEAİHL).
“...bazı öğretmenler konuyu sadece anlatıyor. Bizi derse katmıyor. Böyle olunca konuyu anlamakta zorlanıyorum. Bu öğretmenlerin öğrenciyle daha fazla etkileşimde olması gerekir. Bize araştırma vermesi gerekiyor. Ama bu her derste olmuyor.” (Ö24k-PKAİHL).

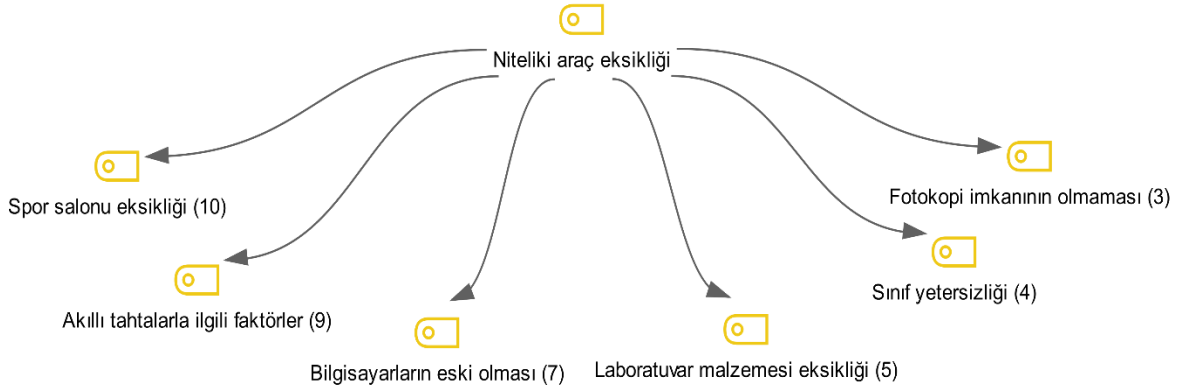
Mesleki Bilgi Eksikliği. *“Bazı öğretmenleri yeterli bulmuyorum. Bazı öğretmenlerimize soru sorduğumuzda çok derinlere inip konuyu anlatırken bazıları bilmediğini söylüyor. Mesela tarih öğretmenimiz konuları derin olarak bilmiyor.” (Ö7k-AL).*
“Öğretmenlerimizden bazıları bence nitelikli değil. Bazı meslek öğretmenleri bize konuları aktaramıyor. Bu öğretmenlerin derslerini anlamıyoruz. Bence bu meslek öğretmenlerinin bilgisi zayıf. Çünkü sorduğumuz sorulara bazen cevap veremiyorlar. Anlatış tarzı bize uygun değil. Bu öğretmenlerin dersinde sadece kitap okuyoruz.” (Ö22e-PEAİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okullarında nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlerden biri olarak “nitelikli öğretmen eksikliği” gösterilmektedir. Nitelikli öğretmen eksikliği “tutum ve değerlerde eksiklikler”, “mesleki beceri eksikliği” ve “mesleki bilgi eksikliği” alt başlıklarından oluşmaktadır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin ERG (2015a) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları gözden geçirilip gerekli değişiklikler yapılmadığı sürece mevcut politikalarla yetişen öğretmen adaylarının niteliği düşük olacaktır. Örneğin MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitim etkinliklerin boyutu, öğretmenlere ulaşip ulaşmadığı ve öğretmenleri ne ölçüde etkilediğine ilişkin belirsizlikler bulunmaktadır. Kaya (2011) tarafından öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik bir çalışma göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının CHS’yi okumadıkları ve çocukların önemli hakları içerisinde katılım hakkına yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Taş vd. (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre ise öğrenciler, öğretmenlerin herkese eşit davranmamasının yanında kendileriyle yeterli iletişim kurmamalarının onları çok olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu durumu okul terk nedenlerinde biri olarak göstermişlerdir.

Kategori 2: Nitelikli Araç Eksikliği. Nitelikli araç eksikliği kategorisi altı koddan oluşmaktadır. Bu kodlar aşağıda Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

Nitelikli Araç Eksikliği Kategorisi ve Kodları



Şekil 8 incelendiğinde, kodlardan spor salonu eksikliğinin 10, akıllı tahtalarla ilgili faktörlerin 9, bilgisayarların eski olmasının 7, laboratuvar malzemesi eksikliğinin 5, sınıf yetersizliğinin 4 ve fotokopi imkânının olmamasının 3 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

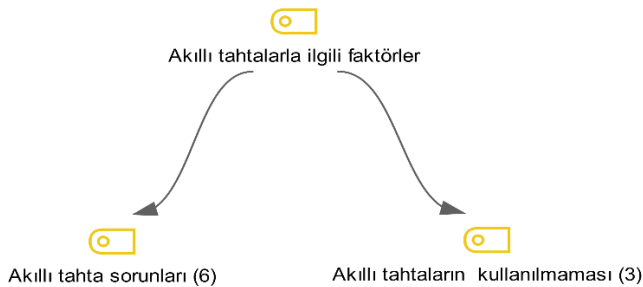
Spor Salonu Eksikliği. “Bizim bir spor salonumuz yok. Aslında okula yakın bir spor salonu var. Ama onu biz kullanamıyoruz. Bildiğim kadarıyla belediye kullanmamıza izin vermiyor. Öğretmenimiz öyle söylemişti. Biz beden eğitimi derslerini bahçede ya da sınıfta yapıyoruz.” (Ö9k-AL). “Bizim spor salonumuz yok. Spor yapamıyoruz. Beden eğitim derslerinde okul bahçesinde oluyoruz. Birkaç sınıfın beden eğitimi dersi olunca bahçede yer kalmıyor.” (Ö17e-MTAL).

“Spor salonumuz yok. Beden eğitimi derslerimiz bahçede geçiyor. Okul kalabalık, bahçemiz küçük geliyor. Birkaç sınıfın beden eğitimi dersi olunca bahçede adım atacak yer olmuyor.” (Ö10k-AL). “Spor salonumuz yok. Beden eğitimi dersinde okul bahçesinde oluyoruz. Futbol oynayacağımız bir alan yok.” (Ö16e-MTAL).

Akıllı Tahtalarla İlgili Faktörler. Akıllı tahtalarla ilgili faktörler kodu iki alt koda ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9

Akıllı Tahtalarla İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları



Şekil 9 incelendiğinde, alt kodlardan akıllı tahta sorunlarının 6 ve akıllı tahtaların kullanılmamasının 3 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Akıllı Tahta Sorunları. “Okulda nitelikli araç bakımında sorunumuz yok. Ama akıllı tahtalar düzgün çalışmıyor.” (Ö15k-MTAL). “Akıllı tahtalarda bazen sorunlar çıkıyor. Düzgün çalışmıyor.” (Ö19k-MTAL). “Akıllı tahtalarda bazen sorunlar çıkıyor. Dersler verimli geçmiyor.” (Ö25k-PKAİHL).

“Okulda akıllı tahtalar var. Ama internet bağlantıları yok. Bu durumu okul idaresine bildirdik. Pek fazla ilgilenmediler.” (Ö22e-PEAİHL). “Akıllı tahtaları kullanıyoruz. Öğretmenlerimiz akıllı tahtalara yazı ya da soru yansıtıyor. Fakat bizim telefonlarımızdaki asistan özelliği akıllı tahtalardaki yazıları okumayabiliyor. Böyle olunca arkadaşlar soruyu cevaplıyor. Ben anlamıyorum.” (Ö1eE-AİHL).

Akıllı Tahtaların Kullanılmaması. “Akıllı tahtaları bazen kullanıyoruz.” (Ö3eE-AİHL). “Akıllı tahtalar kullanılmıyor. Sadece bir iki öğretmen derste kullanıyor. Eski yöntemlerle ders işliyoruz.” (Ö17e-MTAL). “Bizim okulda akıllı tahta yok. Bu büyük bir sıkıntı. Çünkü ders işlerken öğretmenlerimiz bazı şeyleri bize göstermek istiyor. Ama akıllı tahta olmadığı için yapamıyor. Akıllı tahta olsaydı bazı konuları daha rahat öğrenirdik.” (Ö12e-MEM).

Bilgisayarların Eski Olması. “Okuldaki bilgisayarların değiştirilmesi gerekiyor. Uygulamalı derslerde çok zorlanıyoruz. Derslerde çalışma yapıyoruz. Ama bilgisayarlar çalışmayı kaldıramayınca başa dönüyoruz.” (Ö12e-MEM). “...atölyelerimizdeki bilgisayarlarda sorun var. Eski oldukları için bazı programları ya da uygulamaları kaldırmıyorlar. Böyle olunca bazı uygulamaları kullanamıyoruz.” (Ö13e-MEM).

“Bilgisayarlarımız eski. Bilgisayar sayısı da yeterli değil. Ben rahat bir şekilde bilgisayarda çalışmıyorum. Bizim bilgisayarlar benim gibi engellilere uygun değil.” (Ö21eE-MTAL). “...araç gereç bakımında sorunlar var. Bilgisayarlarımız ve masalarımız eski. Bilgisayarlar düzgün çalışmıyor. Bilgisayarda bir çalışma yapmam gerekiyor. Ama bilgisayarın açılması beş dakikayı buluyor. Uygulama derslerimiz iyi geçmiyor. Çoğu zaman öğretmenimizi dinliyoruz. Konuları öğrenirken zorlanıyorum.” (Ö19k-MTAL).

Laboratuvar Malzemesi Eksikliği. “Laboratuvarları hiç kullanmadık. İçerisinde malzeme yok diye biliyorum.” (Ö5e-AİHL). “Geçen yıllarda laboratuvara gitmiştik. Laboratuvarda bazı eksiklerimiz vardı. Bazı malzemelerimiz yoktu.” (Ö7k-AL). “Laboratuvarlarımızı fazla kullanmıyoruz. Sadece kimya dersinde bir iki defa kullandık. Kimya laboratuvarında fazla malzeme yok.” (Ö23e-PEAİHL).

Okulda araç gereç bakımından eksiğimiz var. Okuldaki laboratuvarları pek kullanmıyoruz. Fizik, kimya ve biyoloji gibi derslerde deney yapmamız gerekiyor. Ama laboratuvarlarda gerekli araç gereç ve malzemeyi bulamıyoruz. Deney yapmayınca konular aklımızda kalmıyor. Çünkü uygulama yapmayınca konuları tam anlamıyoruz. Mesela kimya dersinde element konusunu görüyoruz. O elementi görsek bence daha iyi anlarız (Ö11k-AL).

Sınıf Yetersizliği. *“Okulumuzda laboratuvar yok. Çünkü laboratuvarlar sınıflara çevrilmiş durumda. Bu yüzden laboratuvara gidip deney yapamıyoruz” (Ö8k-AL). “Bizim laboratuvarlarımız sınıfa çevrildi. Bu yüzden laboratuvarları kullanamıyoruz.” (Ö6k-AL).*

“Okulda araç bakımında eksikliğimiz var. Çünkü okulumuz çok kalabalık. Sınıf yapmak amacıyla laboratuvarlar ve müzik odası sınıfa çevrildiği için bizim şu anda laboratuvarlarımız ve müzik odamız yok. Bu ciddi bir eksiklik.” (Ö9k-AL). “Sınıf yetmeyince müzik odamızı ve laboratuvarlarımızı sınıfa çevirdiler. Biz fen derslerini ve müzik derslerini sınıfta işlemek zorunda kalıyoruz.” (Ö10k-AL).

Fotokopi İmkânının Olmaması. *“Nitelikli araç bakımında bazen sorun yaşıyoruz. Mesela fotokopi çekmede bile zorlanıyoruz. Çünkü okulun imkânları uygun değil.” (Ö24k-PKAİHL). “Okulda öğrenciler için fotokopi imkânı yok. Bunun bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazen ihtiyaç duyuyoruz; fakat ulaşamıyoruz.” (Ö6k-AL). “Okulda nitelikli araç bakımından ciddi bir eksiğimiz yok, diyebilirim. Ama bazen fotokopi çekirtmekte zorlanıyoruz. Kâğıt sıkıntısı çekiyoruz. Bizim almamız gerekiyor.” (Ö25k-PKAİHL).*

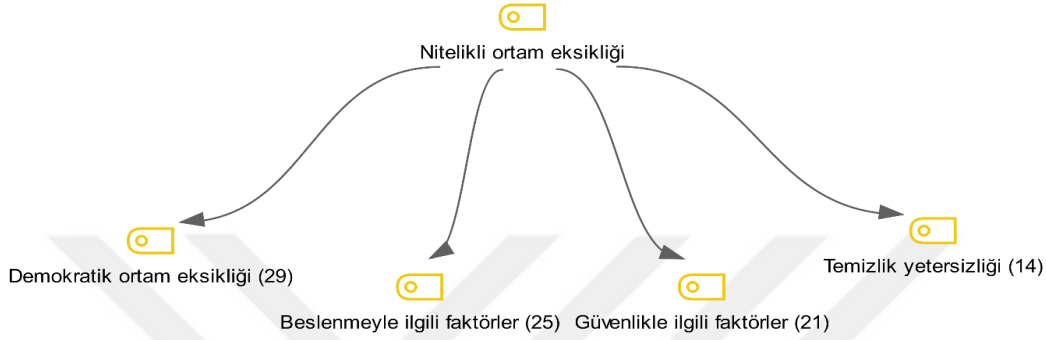
Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okullarında nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlerden biri olarak “nitelikli araç eksikliği” gösterilmektedir. Nitelikli araç eksikliği kapsamına “spor salonu eksikliği”, “akıllı tahtalarla ilgili faktörler”, “bilgisayarların eski olması”, “laboratuvar malzemesi eksikliği”, “sınıf yetersizliği” ve “fotokopi imkânının olmaması” başlıkları girmektedir. Akıllı tahtalarla ilgili faktörler akıllı tahta sorunları ve akıllı tahtaların kullanılmaması şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Göksoy (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre okullarda, spor salonunun bulunmaması, okul bahçesinin yetersizliği, teknolojik malzeme ve sınıf içi materyal eksikliği gibi birçok konuda sorunlar bulunmaktadır. Karakuş ve Karakuş (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre bazı öğretmenler çeşitli sebeplerle akıllı tahtaları verimli kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeplere programların güncel olmaması, internetin olmaması, içeriklerin eksik olması ve teknik desteğe ihtiyaç duyulması örnek olarak verilebilir. İpek, Atik ve Erkoç (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre ise biyoloji

öğretmenleri biyoloji öğretiminde yaşanan çeşitli sorunlar yanında okullarda laboratuvar araç-gereç, malzeme ve teknolojik alt yapı eksikliklerinin bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Kategori 3: Nitelikli Ortam Eksikliği. Nitelikli ortam eksikliği kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10

Nitelikli Ortam Eksikliği Kategorisi ve Kodları

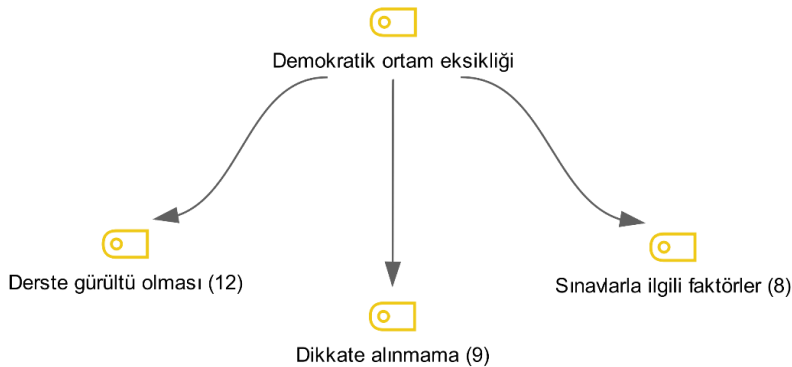


Şekil 10 incelendiğinde, kodlardan demokratik ortam eksikliğinin 29, beslenmeyle ilgili faktörlerin 25, güvenlikle ilgili faktörlerin 21 ve temizlik yetersizliğinin 14 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Demokratik Ortam Eksikliği. Demokratik ortam eksikliği kodunun dört alt kodu bulunmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11

Demokratik Ortam Eksikliği Kodu ve Alt Kodları



Şekil 11 incelendiğinde, alt kodlardan derste gürültü olmasının 12, dikkate alınmamanın 9 ve sınavlarla ilgili faktörlerin 8 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Derste Gürültü Olması. “Görmediğim için her şeyi duyarak anlamaya çalışıyorum. Sınıfta gürültü olunca dersi anlamaya çalışıyorum. Bu beni çok yoruyor.” (Ö2kE-AİHL). “Okulda, sınıfta gruplar var. Bunlar çete gibiler. Derste konuşuyorlar. Gürültü yapıyorlar. Dersi anlamıyoruz.” (Ö5e-AİHL). “Sınıfta ders esnasında gürültü oluyor. Sınıf arkadaşlarım saygısızlık yapıyor. Dersi dinlemekte ve anlamakta zorlanıyorum. Eğitim hakkımın engellendiğini düşünüyorum.” (Ö6k-AL).

“Okulda ve sınıfta demokratik ortam olmuyor. Bazı derslerde çok gürültü oluyor. Öğrenciler dersi dinlemiyor. Birbirlerini dinlemiyorlar.” (Ö19k-MTAL). “Bazı derslerde öğretmenler sınıfı kontrol etmekte zorlanıyor. Derste gürültü oluyor. Sınıftaki gürültü dersleri anlamamı engelliyor.” (Ö20eE-MTAL).

Dikkate Alınmama. “Öğretmenlerimizle ilişkilerimiz çok iyi. Ama bazı idareciler bize karşı duyarlı değil. Çok tepkiseller. Bizi anlamak dinlemek yerine hemen tepki gösteriyorlar. Bazen bize karşı kaba ve sinirli oluyorlar. Sorunumuz olduğunda pek ilgilenmiyorlar. Sorunlarımıza çözüm üretmiyorlar.” (Ö22e-PEAİHL). “İdarenin davranışları bana demokratik gelmiyor. Bir sorunumuz olduğunda gidiyoruz. Bizi tersliyorlar.” (Ö23e-PEAİHL).

“Öğretmenlerden memnunum. Ama bazı öğretmenler görme engelli olduğumu unutuyor. Konuları anlatırken normal öğrencilere göre anlatıyor. Matematik ve coğrafya derslerinde zorlanıyorum. Biyoloji gibi bazı derslerde ezber yapmak zorunda kalıyorum.” (Ö1eE-AİHL).

“Öğretmenlerimiz çoğunlukla derse herkesi katmaya çalışıyor. Fakat bazı öğretmenler sürekli aynı kişilere söz hakkı veriyor. Ben bazen defalarca parmak kaldırıyorum. Ama öğretmen bana bakmıyor bile.” (Ö17e-MTAL). “Okulumuzda demokratik bir ortam var. Ama yabancı öğrencileri ön planda tutukları için biraz rahatsızlık duyuyoruz. Bu demokratik ortamı bozuyor.” (Ö25k-PKAİHL).

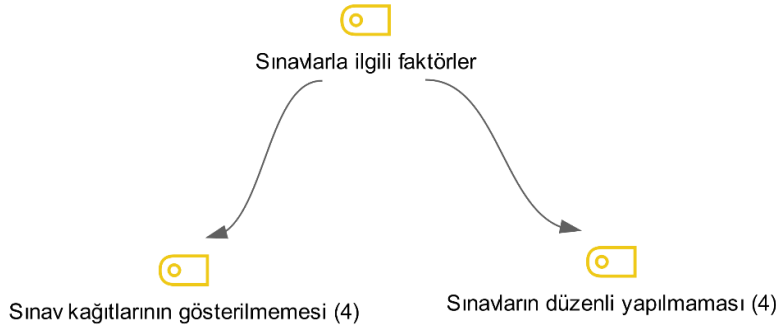
“Sınıfımızda demokratik ortam var. Ama okulumuzda demokratik ortam yoktur. Gündüz çok az görebildiğim için çoğu kişi benim gördüğümü zannediyor. Bana normal insan muamelesi yapıyorlar. Giriş çıkışlarda yavaş yürüdüğüm zaman beni uyarıyorlar. İtiş kakış oluyor. Bazen dengem bozuluyor. Rahatsız oluyorum.” (Ö1eE-AİHL).

“Sınıfta demokratik bir ortam yok. Bazı arkadaşlar ve öğretmenlerin davranışları bana demokratik gelmiyor. Sanki ben onlardan biri değilim. Arkadaşlarım normal, ben değilmişim gibi davranılıyor. Ben sadece kısmi görme engelliyim. Bunu onlara anlatamadım.” (Ö18kE-MTAL).

Sınavlarla İlgili Faktörler. Sınavlara ilgili faktörler kodunun iki alt kodu bulunmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 12’de aşağıda verilmiştir.

Şekil 12

Sınavlarla İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları



Şekil 12 incelendiğinde, alt kodlardan sınav kâğıtlarını gösterilmemesinin ve sınavların düzenli yapılmamasının 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Sınav Kâğıtlarının Gösterilmemesi. “Sınavlarda bazen beklemediğimiz notlar alıyoruz. Öğretmenimize kâğıdımıza bakabilir miyiz, diye soruyoruz. Bazı öğretmenimiz tamam diyerek geçiştiriyor. Çünkü daha sonra sınav kâğıdımızı bize göstermiyor.” (Ö6k-AL). “Okulumuzda sınavlar düzenli yapılıyor. Ama sonuçlar açıklandıktan sonra bazı öğretmenler kâğıtlarımızı bize göstermiyor. Eksiklerimizi göremiyoruz. Ancak eksiklerimizi görerek başarıya ulaşabiliriz. Bu konuda sorun yaşıyoruz.” (Ö8k-AL).

Sınavların Düzenli Yapılmaması. “Bir keresinde okulun kapanmasına iki hafta vardı. Ben ilk dönemin ilk yazılısına girmiştım. Bazen herkes sınav olurken ben sınıfta boş boş oturuyorum. Sıkılıyorum. Rahatsız oluyorum.” (Ö18kE-MTAL). “Bir de tarih dersinde öğretmenimiz bana ayrı sınav yapmıyor. Benim engelim var. Bana ayrı sınav yapılması gerekiyor.” (Ö4eE-AİHL).

Beslenmeyle İlgili Faktörler. Beslenmeyle ilgili faktörler kodu iki alt koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 13’te verilmiştir.

Şekil 13

Beslenmeyle İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları



Şekil 13 incelendiğinde, alt kodlardan alım gücü düşüklüğünün 20 ve kantin gıdalarının niteliğinin 5 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Alım Gücü Düşüklüğü. “Okulda beslenme ihtiyacımızı karşılayamıyoruz. Çünkü kantin çok pahalı geliyor. Bütçemize göre zorlanıyoruz. Fiyatlar okul dışına göre çok yüksek. Ben bunu doğru bulmuyorum. Biz öğrenciyiz. Fiyatların daha uygun olması gerekir.” (Ö9k-AL). “Okulda beslenme ihtiyacımı karşılayamıyorum. Annem tüm gün benimle okulda bekliyor. Kantin pahalı olduğu için oradan alışveriş yapamıyoruz. Evden getirdiklerimizle karnımızı doyuruyoruz.” (Ö20eE-MTAL).

“Kantin hem pahalı hem de yeterli değil. Dışarda markette daha ucuza alacağımız şeyleri burada kantinde daha pahalıya alıyoruz. Bu bizi zora sokuyor. Dışarı çıkamadığımız için ya evden getiriyoruz ya da kantinden bir şey almıyoruz. Her gün evden getirmek de olmuyor.” (Ö10k-AL).

“Kantin fiyatları çok yüksek. Fiyatlar sürekli artıyor. Bu yüzden kantinden alışveriş yapamıyoruz. Fiyatlar okul dışında daha uygun. Biz öğrenciyiz. Kantin fiyatlarının bizim için dışarıya göre daha uygun olması gerekir.” (Ö22e-PEAİHL).

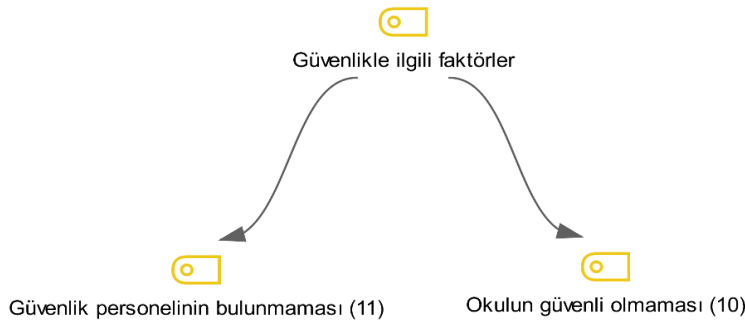
Kantin Gıdalarının Niteliği. “Okulumuzda sağlıklı gıdalar satıldığını düşünmüyorum. Çünkü sene başında kantinden aldığımız yiyecekler bozuk çıktı. Onları kantine geri verdik.” (Ö8k-AL). “Kantinden birkaç defa yiyecek bir şeyler aldık. Ekmeği küflü çıktı. Okul idaresine söyledik.” (Ö6k-AL).

“... Benim gibi birçok arkadaşım kantinden alışveriş yapmıyor. Bizim okulda kantinde çeşitlilik de az. Daha çok hamur işleri satılıyor. Bence bu sağlıklı değil.” (Ö24k-PKAİHL). “Okulda sağlıklı beslendiğimi düşünmüyorum. Kantinde genelde hamur işleri var. Onun dışında paket gıdalar bulunuyor. Bunların sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. (Ö25k-PKAİHL).

Güvenlikle İlgili Faktörler. Güvenlikle ilgili faktörler kodunun iki alt kodu bulunmaktadır. Bunlar güvenlik personelinin olmaması ve okulun güvenli olmaması şeklindedir. Bunlar aşağıda Şekil 14’te gösterilmektedir.

Şekil 14

Güvenlikle İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları



Şekil 14 incelendiğinde, alt kodlardan güvenlik personelinin bulunmamasının 11 ve okulun güvenli olmamasının 10 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Güvenlik Personelinin Bulunmaması. “Okulda güvenlik personeli yok. Kendimi güvende hissetmiyorum. Çünkü tanımadığımız biri okula girip bize zarar verebilir. Öğrenciler serbest kıyafet giydiği için kimin öğrenci kimin öğrenci olmadığını bilmiyoruz. Okulumuz çok kalabalık herkesi tanımamız çok zor.”(Ö11k-AL). “Okulda güvenlik görevlimiz yok. Bazen okulda tedirgin oluyoruz. Okula kim giriyor, okuldan kim çıkıyor belli değil.” (Ö15k-MTAL).

“Okulumuzda güvenlik yok. Kendimizi güvende hissetmiyoruz. Çünkü okulun öğrencisi olmayan ya da öğrenci olmayan kişiler okula izinsiz girebiliyor. Bir de sabahları okul bahçesinde başıboş köpekler oluyor. Bu köpekleri dışarı çıkarmıyorlar. Biz çok korkuyoruz.” (Ö18kE-MTAL). “Okulda güvenlik olmadığı için isteyen herkes okula rahat bir şekilde girebilir. Öğrencilerde bıçak görüyorum. Bazen maruz kalıyorum. Güvenlik yok. Uzaktan eğitim daha iyiydi bence. 9. sınıfta kendimi güvende hissetmediğim için bir yıl okula gelmedim. Sınıfta kaldım.” (Ö16e-MTAL).

Okulun Güvenli Olmaması. “Okul girişinde güvenlik görevlimiz yok. Böyle olunca bazen kavgalar yaşanıyor. Çakmak bıçak her şey okula getiriliyor. Geçenlerde okulu yakmaya çalıştılar. Son anda yangın söndürüldü.” (Ö17e-MTAL). “Okulumuzda güvenlik için görevli kimse yok. Bir öğrenci rahatlıkla okulda kaçabilir. Zaten kaçıyorlar. Ya da okul dışından biri çok rahat okula girebilir.” (Ö19k-MTAL).

Okulda kendimi güvende hissetmiyorum. Okulda çeteleşme var. Bunların sınıfları farklı ama bir araya gelmişler. Bunlar daha çok 11 ve 12. sınıftalar. Güçlüler, uzun boylular, kalıplılar. Geçenlerde bir arkadaşımızı dövdüler. Güçlü oldukları için bir şey söyleyemedik. Bazen biz top oynarken topu istiyorlar. Biz vermezsek bizi itip kakıyorlar. Dövmeye çalışıyorlar. Bir kere zihinsel engelli bir arkadaşımızı dövdüler.

Ben de idareye onları söyledim. Onların yanında geçerken bana ters ters bakıyorlar (Ö5e-AİHL).

Temizlik Yetersizliği. *“Okul temiz değil. Temiz bir ortamda ders işlemiyoruz. Çoğu tuvaletin kapıları kırık. Muslukların başlıkları yok.” (Ö16e-MTAL). “Tuvaletler gerçekten çok kirli, çok kötü durumda. Öğrenciler her tarafa tekme izlerini çıkarmışlar.” (Ö17e-MTAL). “Okulda temizlik çok kötü. Lavabolarda sıvı sabun yok. Aynalar pis. İnsan lavabolara girmeye tiksiniyor. Bazen bazı lavabolar kilitli oluyor. Sınıflar kirli oluyor. Benim sınıfı süpürdüğüm oldu.” (Ö14k-MTAL).*

“Okul hiç temiz değil. Tuvalette ne sabun var ne de peçete. Bir de okulun kızlar tuvaletini erkek görevliler temizliyor. Biz bunu istemiyoruz. Bu olmamalı. Bazen biz tuvalette oluyoruz görevli temizliğe geliyor. Rahatsız oluyoruz. İhtiyacımızı görmeden tuvaletten çıkıyoruz. Güvenemiyoruz.” (Ö18kE-MTAL). “Okulun temizliğinde sorun var. Mesela kızlar tuvaletinde sıvı sabun bile yok. Yerlerde çöpler oluyor. Çöp kutuları çok kötü kokuyor. Bir de kızlar tuvaletini erkek görevliler temizliyor. Bence bu doğru değil. Biz rahatsız oluyoruz.” (Ö19k-MTAL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okullarında nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlerden biri olarak “nitelikli ortam eksikliği” gösterilmektedir. Nitelikli ortam eksikliğinin kapsamına “demokratik ortam eksikliği”, “beslenmeyle ilgili faktörler”, “güvenlikle ilgili faktörler” ve “temizlik yetersizliği” girmektedir. Demokratik ortam eksikliğinin kapsamına “derste gürültü olması”, “sınavlarla ilgili faktörler” ve “dikkate alınmama” girmektedir. Sınavlarla ilgili faktörler; “sınav kâğıtlarının gösterilmemesi” ve “sınavların düzenli yapılmaması” şeklindedir. Beslenmeyle ilgili faktörler; alım gücü düşüklüğü ve kantin gıdalarının niteliği şeklindedir. Güvenlikle ilgili faktörler ise güvenlik personelinin bulunmaması ve okulun güvenli olmaması şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Aksoy (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre temel liselerin öğrenci ve veliler tarafından tercih edilme nedenleri arasında bu liselerin öğrencileri sınavlara daha iyi hazırlamaları yanında temiz ve sağlıklı bir öğrenme ortamı sunmaları da gösterilmektedir. Sarpkaya (2007) tarafından yapılan çalışmaya göre liselerdeki çok çeşitli disiplin sorunlarının nedenlerini öğrenciler; okul ortamında kendilerini ifade edememeleri nedeniyle okula, okul yönetimine, öğretmene ve verilen notlara tepkilere bağlamaktadır. Beyza (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre ise okul yöneticileri imkânları doğrultusunda okul binalarında fiziki önlemler almalarına ve güvenlik kuralları koymalarına karşın okullarda güvenlik görevlisi ve güvenlik kamerası gibi ihtiyaçların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde nitelikli eğitim almayı engelleyen “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), EAKS (md. 4), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15), UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi (md. 5); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin EAKS’te göre taraf devletler, “Aynı düzeydeki tüm kamu eğitim kurumlarında eğitim standartlarının ve yine sağlanan eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eş değer olmasını güvence altına almaya... taahhüt ederler.” (md. 4) ve UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’nde “... tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, kaliteli eğitim alma hakları vardır” (md. 5) hükmü yer almaktadır.

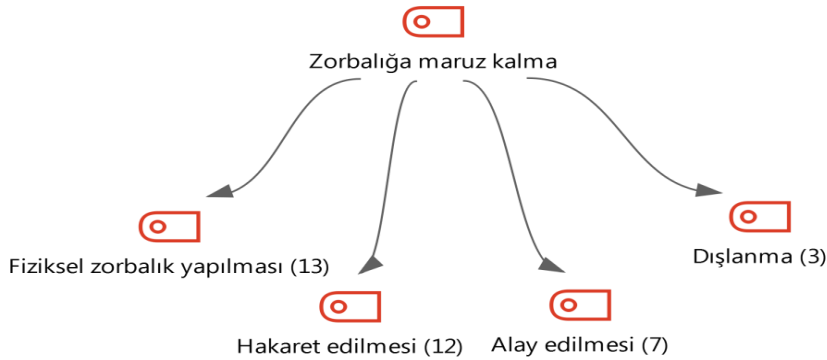
Tema 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar

Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusu “Öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğrenci katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda öğrenme ortamında saygı görmeye ilgili (ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama vb.) sorunlar yaşadınız mı?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğrenci katılımcılara Öğrenci Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda karşılaştığınız hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar” şeklinde tema haline getirilmiş ve iki kategori altında toplanmıştır. Bunlar “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” şeklindedir.

Kategori 1: Zorbalığa Maruz Kalma. Zorbalığa maruz kalma kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 15’te verilmiştir.

Şekil 15

Zorbalığa Maruz Kalma Kategorisi ve Kodları



Şekil 15 incelendiğinde, kodlardan fiziksel zorbalık yapılmasının 13, hakaret edilmesinin 12, alay edilmesinin 7 ve dışlanmanın 3 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Fiziksel Zorbalık Yapılması. “Bazıları zayıf gördükleri kişilere ayrımcılık yapıyor. Onu küçük görüyor. Dalga geçiyorlar. Üzerine çullanıp vuruyorlar.” (Ö5e-AİHL). “....Gelip bana vuruyorlar.” (Ö4eE-AİHL).

“Okulda zorbalık oluyor. Bazen öğrenciler tartışıyor. Birbirlerine hakaret ediyorlar. Sonra bu kavgaya dönüşüyor. Bazen olaylar büyüyor. Böyle olaylar yaşanıyor.” (Ö11k-AL). “Okulda zorbalık var. Küfür var. Bunları görüp de durun diyen yok. Bazı öğrencilerin arkası varsa onlara bir şey diyemiyoruz. Arkadaşlarına güvenip kavga ediyorlar.” (Ö14k-MTAL).

“Okulda zorbalık var. Çeteleşme var. Toplu şekilde geziyorlar. Arkan varsa kimse sana yaklaşmıyor. Arkan yoksa sessiz oturuyorsun. Selam vermeye bile korkuyorsun.” (Ö16e-MTAL). “... okulda zorbalık görülüyor. Şiddet var. Arkadaşının gözüne raptiye saplayan öğrenci gördüm. Üstelik ders içinde ve öğretmen varken oluyor.” (Ö15k-MTAL).

Hakaret Edilmesi. “Sınıfta hakaret oluyor. Öğrenciler birbirine kötü söz söylüyor. Bunları duyuyorum.” (Ö2kE-AİHL). “Okulda öğrenciler arasında hakaret çok yaygın. Öyle küfürler söylüyorlar ki çok rahatsız oluyoruz. Öğrenciler birbirlerine saygısızca davranıyorlar.” (Ö6k-AL). “Okulda zorbalık oluyor. Tartıştığımız kişiler oluyor. Mesela fakir olanlara bunu belli etme olabiliyor. Öğrenciler arasında hakaret oluyor. Kulak misafiri oluyorum.” (Ö7k-AL).

“Okulumuzda ve sınıfımızda zorbalık görülüyor. Şiddet uygulama, hakaret etme ve lakap takma gibi zorbalık çeşitleri maalesef görülüyor.” (Ö22e-PEAİHL). “Okulda zorbalık oluyor. Bazen öğrenciler tartışıyor. Birbirlerine hakaret ediyorlar.” (Ö11k-AL). “Okulda zorbalık var. Küfür var. Bunları görüp de durun diyen yok. Bazı öğrencilerin arkası varsa onlara bir şey diyemiyoruz. Arkadaşlarına güvenip kavga ediyorlar.” (Ö14k-MTAL).

Alay Edilmesi. “Bazen arkamdan dalga geçiyorlar. Öyle hissediyorum. Bazen garip sesler duyuyorum. Görmediğim için alay ettiklerini düşünüyorum.” (Ö2kE-AİHL). “Arkadaşlarım bazen bana kötü davranıyor. Hakaret ediyorlar. Burnumla alay ediyorlar. Burnumun büyük olduğunu söylüyorlar. Ben üzülüyorum.” (Ö4eE-AİHL).

“...biz 9.sınıfa ilk geldiğimizde üst sınıflar bizi küçük görüyorlardı. Bazen bizimle dalga geçiyorlardı.” (Ö9k-AL). “...biz okula ilk geldiğimizde üst sınıfla bizimle bazen alay ediyorlardı. Küçümsüyorlardı. Bana göre bu olmamalı. Bu o kadar normalleştirilmiş ki kimse bunu sorun olarak görmüyor. Ama bunlar her okulda yaşanıyor. Özellikle 9. sınıflara bu yapılıyor.” (Ö10k-AL).

Dışlanma. “Okulda bazen ayrımcılık oluyor. Bazı öğrenciler bizi önemsemiyor. Yokmuşuz gibi davranıyor. Bizimle konuşmak istemiyor. Bizi dışlıyorlar.” (Ö19k-MTAL). “Okulda öğrenciler bazen birbirlerinin arkasından konuşuyor. Bazen arkadaşlarımızda aramızda tartışmalar oluyor. Bunlar canımızı sıkıyor. Kendimi yalnız hissediyorum.” (Ö24k-PKAİHL).

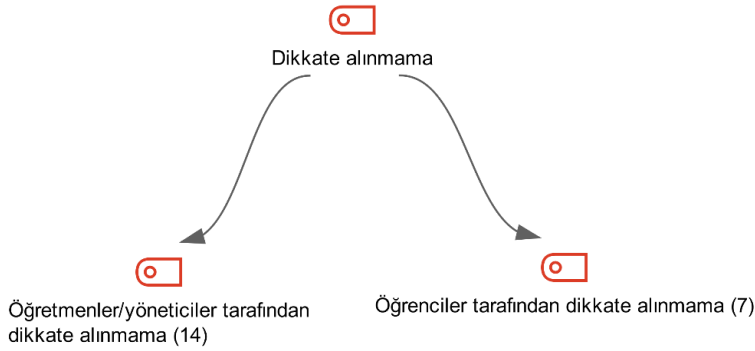
“Sınıfımda arkadaşlarım tarafından ayrımcılığa uğradım. Ben TEKNOFEST ve eTwinning gibi projelere katıldım. Bazı arkadaşlarım bana tepki gösterdiler. Kendileri katılamadılar diye. Kendileri istekli değiller. Ama projelere devamlı ben katıldığım için benimle dalga geçiyorlar.” (Ö22e-PEAİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okullarında öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörlerden biri olarak “zorbalığa maruz kalma” gösterilmektedir. Zorbalığa maruz kalmanın kapsamına “fiziksel zorbalık yapılması”, “hakaret edilmesi”, “alay edilmesi” ve “dışlanma” girmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Yurtal ve Cenkseven (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre okulda itilmek, hakarete maruz kalmak, lakap takılması, eşyaya zarar verilmesi ve dedikodu yapılması yaygın zorbalık türlerindedir. Zorbalığa daha çok kızlar maruz kalırken zorbalık yapanlar daha çok yaşça büyük erkek öğrencilerdir. Zorbalığın yaşandığı yer ise okul bahçesi ve çevresi, zamanı ise okul çıkışı olmaktadır. Özgür vd. (2011) tarafından yapılan çalışmaya göre ise öğrencilerin büyük bir bölümü şiddeti dayak ve kavga boyutuyla tanımlayarak yaşamlarında şiddetin var olduğunu ve bu şiddeti okul ve arkadaş ortamında yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Kategori 2: Dikkate Alınmama. Dikkate alınmama kategorisi iki koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 16’da verilmiştir.

Şekil 16

Dikkate Alınmama Kategorisi ve Kodları



Şekil 16 incelendiğinde, kodlardan öğretmenler/yöneticiler tarafından dikkate alınmamanın 14 ve öğrenciler tarafından dikkate alınmamanın 7 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenler/Yöneticiler Tarafından Dikkate Alınmama. “Ben bu okula yetenek sınavıyla geldim. İdarecilerin LGS puanıyla gelenlere daha fazla önem verdiklerini düşünüyorum. Bizim gibi yetenek sınavıyla gelenler daha az önemseniyor. Bu nedenle idare tarafından ayrımcılığa uğradığımı düşünüyorum.” (Ö22e-PEAİHL). “... idarenin bizi önemseyemediğini düşünüyorum. Bizim sene başında sorunlarımız oldu. Bunları idareye söyledik. Ama ilgilenmediler. Mesela sınıfımızın kapı kolu yoktu. Biz bunu Müdür Bey’e ilettik. Bize “Kendiniz alın takın.” dedi. Böyle bir cevaba çok şaşırdık hepimiz.” (Ö23e-PEAİHL).

“Okulda dikkate alınmadığımı düşünüyorum. Örneğin matematik öğretmenimiz ders anlatırken gürültü oluyor. Öğretmenimizden konuşanları uyarmasını istediğimizde umursamaz bir tavır sergiliyor. Sonra “İsteyen diler, istemeyen dinlemez.” diyor. Dinlemeyen sussun demiyor. Bizi dikkate almıyor.” (Ö6k-AL). “... bazı öğretmenler dikkate almıyor. Dikkate alsalar her seferinde hatırlatıyorum. Yine de bana küçük puntolu sınav kâğıdı vermezlerdi. Bazen boş saatlerinde beni çağırıp sınav yapıyorlar. Ama onların boş saati benim dolu saatim oluyor. Diğer dersleri kaçıyorum.” (Ö18kE-MTAL).

“Ben matematik dersinden destek eğitim alıyorum. Geçenlerde matematik öğretmenim sınıftaki öğrencilerin özelliklerinden bahsediyordu. Benim için ‘Zaten arkadaşınızın diğer öğretmeni ona bol keseden yüz veriyor, geçiyor.’ dedi. Ben hakkım olan notu alıyorum. Ama öğretmen beni küçümsüyor. Bu beni çok üzdü ve incitti.” (Ö1eE-AİHL).

Öğrenciler Tarafından Dikkate Alınmama. “Ben sonradan sınav olunca arkadaşlarımdan bana bakışı değişiyor. Yüksek not alınca, tabii alırsın, öğretmenlerin yanına

gidip sınav olduğun için öğretmenler sana yardımcı oluyor. Kesin kopya veriyorlar, diyorlar. İster istemez çok üzülüyorum. Ben arkadaşlarımla sınav olmak istiyorum.” (Ö18kE-MTAL).

Okulda ayrımcılığa uğradığımı hissediyorum. Ben destek eğitimi de alıyorum. Sınavları bana öğretmenlerim okuyor. Ben cevabı ya da şıkkı söylüyorum, öğretmenlerim işaretliyor. Arkadaşlarım bana “Öğretmenler sana cevapları söylüyor.” diyor. Bu beni çok sinirlendiriyor ve üzüyor. Benim başarıımı küçümsüyorlar. Sanki öğretmenler yardım edemezse ben yapamam diye düşünüyorlar. Bazen sınavlarda bazı arkadaşlardan yüksek alınca bu onları düşündürüyor. “Nasıl olabilir? Biz görüyoruz, yapamıyoruz. O görmüyor nasıl böyle bir puan alıyor?” diye söylüyorlar. “Öğretmenler sana yardım ediyor.” diyorlar (Ö1eE-AİHL).

Engelimden dolayı destek eğitimine ihtiyacım var. Matematik ve edebiyat gibi bazı derslerde destek eğitim almam gerekiyor. Ama alamadım. Matematik öğretmeni henüz başlamadı. Ama edebiyat öğretmeni bulunamadığı için destek eğitim alamıyorum. Bir de destek eğitimi kendi dersinde olmuyor. Mesela tarih dersinde edebiyat dersi için destek eğitimi konuluyor. Böyle olunca tarih dersini kaçıyorum. Bence böyle olmamalı (Ö2kE-AİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okullarında öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorun olarak “dikkate alınmama” gösterilmektedir. Dikkate alınmamanın kapsamına “öğretmenler/yöneticiler tarafından dikkate alınmama” ve “öğrenciler tarafından dikkate alınmama” girmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Uluruh (2008) tarafından ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları üzerine yapılan çalışma sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin yönetici davranışlarından kaynaklı stres düzeyleri yüksek bulunmuştur. Başka bir çalışmaya göre ise Türkiye’de Roman çocuklarına karşı okul ortamında ayrımcılık yapılarak onların korkutuldukları, rahatsız edildikleri ve öğretmenleri tarafından yeterince dikkate alınmadığı belirlenmiştir (Rapor, 2010).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin İHEB’de “Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.” (md. 26) ve ESKHUS’ta “Taraf Devletler,... eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde

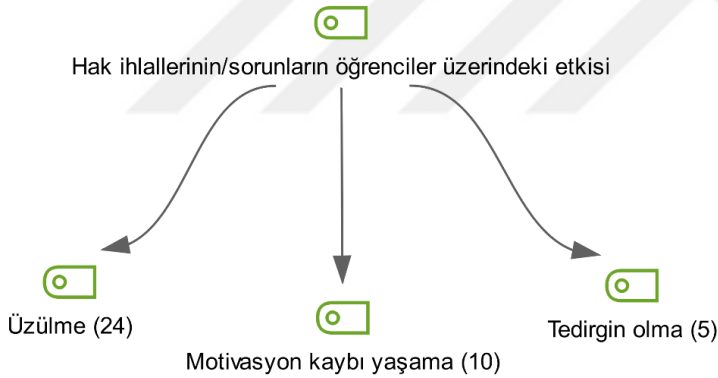
katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği... hususlarında mutabıktırlar.” (md. 13) hükmü yer almaktadır.

Tema 5: Hak İhlallerinin/Sorunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Bu çalışmanın beşinci araştırma sorusu “Öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğrenci katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda karşılaştığınız hak ihlallerinin/sorunların üzerinizdeki etkisini açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Hak İhlallerinin/Sorunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi” şeklinde tema haline getirilmiş ve üç kod altında toplanmıştır. Bunlar “üzülme”, “motivasyon kaybı yaşama” ve “tedirgin olma” şeklindedir. Bu kodlar aşağıda Şekil 17’de verilmiştir.

Şekil 17

Hak İhlallerinin/Sorunların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi Teması ve Kodları



Şekil 17 incelendiğinde, kodlardan üzülmenin 24, motivasyon kaybı yaşamanın 10 ve tedirgin olmanın 5 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Üzülme. “Derslerden kalmak istemiyorum. Üzülüyorum. Canım sıkılıyor. Destek eğitimi almam gerekiyor. Alamayınca çok üzülüyorum.” (Ö2kE-AİHL). “Okul bizim ikinci evimiz. Ama çok kalabalık olunca kendimizi geliştiremiyoruz. Etkinlere katılamıyoruz. Bu beni üzüyor.” (Ö10k-AL). “Kötü hissediyorum. Üzülüyorum.” (Ö19k-MTAL). “Üzülüyorum. Ama elimden bir şey gelmiyor. Bir an önce okulumu bitirmek istiyorum.” (Ö20eE-MTAL). “Eve gidip ağlıyorum. Üzülüyorum. Kırılıyorum. Kendimi işe yaramaz görüyorum.” (Ö18kE-MTAL).

“Bu okulu araştırıp gelmiştim. Okulu çok istemiştim. Ama şu anda okulda memnun değilim. Hayal kırıklığına uğruyorum. Üzülüyorum. Okul beklediğim gibi çıkmadı.” (Ö22e-PEAİHL). “Okulumuz dışardan çok iyi, güzel duruyor. Fakat içerisinde sıkıntılar var. İsteyerek bu okula gelmiştim. Ama hayal kırıklığına uğradım. Daha iyi bir eğitim alabilirdim. Üzülüyorum.” (Ö23e-PEAİHL).

Motivasyon Kaybı Yaşama. *“Kendimi rahatsız hissediyorum. Motivasyonum düşüyor.” (Ö6k-AL). “Motivasyonum düşüyor. Canım sıkılıyor.” (Ö12e-MEM). “Okula gelmek istemiyorum. Zorunlu olduğum için geliyorum.” (Ö15k-MTAL). “Motivasyonum düşüyor. Canım sıkılıyor. Asosyal oluyorum.” (Ö24k-PKAİHL). “Üzülüyorum. Ama elimden bir şey gelmiyor. Bir an önce okulumu bitirmek istiyorum.” (Ö20eE-MTAL). “Kötü hissediyorum. Üzülüyorum. Mesleki eğitime geçmek istiyorum. Orda bize para veriyorlar. Para biriktirip ihtiyaçlarımı almak istiyorum.” (Ö19k-MTAL).*

Tedirgin Olma. *“Tedirgin oluyorum. Bana zarar verirler diye düşünüyorum.” (Ö5e-AİHL). “Canım sıkılıyor. Kaygılanıyorum.” (Ö11k-AL). “Kaygıyla okula geliyorum.” (Ö14k-MTAL).*

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre okullarında karşılaştıkları hak ihlallerinin/sorunların öğrenciler üzerindeki etkisi olarak “üzülme”, “motivasyon kaybı yaşama” ve “tedirgin olma” gösterilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Erdener vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemlerinin toplumsal boyutunda “başkalarına güvenemiyorum” ve “çok çekingenim” ifadeleri öne çıkmıştır.

Tema 6: Hak İhlallerinin/Sorunların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler

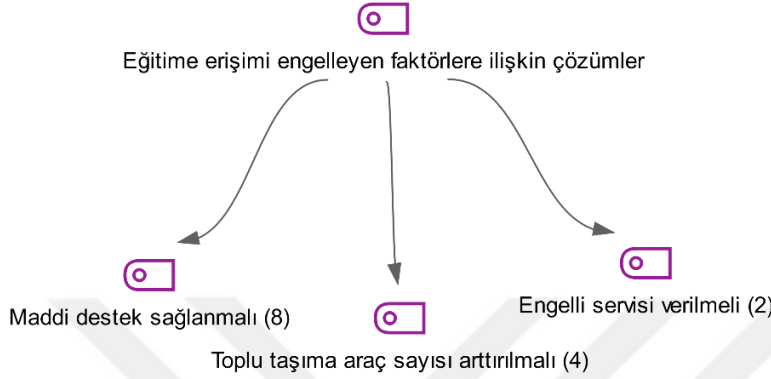
Bu araştırmanın altıncı ve son araştırma sorusu “Eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğrenci katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğrenci Görüşme Formu kapsamında “Size göre karşılaştığınız hak ihlallerinin/sorunların önlenmesi için yapılması gerekenler nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Hak İhlallerinin/Sorunların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler” şeklinde tema haline getirilmiş ve önceki ilk dört tema üzerinden kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler; eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri, fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri, nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri ve öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin çözüm önerileri şeklindedir.

Kategori 1: Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri.

Eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri kategorisi üç koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 18’de verilmiştir.

Şekil 18

Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 18 incelendiğinde, kodlardan maddi destek sağlanmalı 8, toplu taşıma araç sayısı artırılmalı 4 ve engelli servisi verilmeli 2 frekansa sahiptir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Maddi Destek Sağlanmalı. “Devlet bizim gibi öğrencilere yardım edebilir.” (Ö2kE-AİHL). “Devlet bizim gibi ailelere yardım etmelidir.” (Ö20eE-MTAL). “Ekonomik sıkıntısı olan öğrencilere yardım edilmelidir.” (Ö25k-PKAİHL). “Maaşlarımız arttırılrsa iyi olur. Çünkü bir kısmını ailemize veriyoruz.” (Ö13e-MEM).

“Bizim gibi öğrencilere bilgisayar verilebilir. Çünkü biz alamıyoruz.” (Ö12e-MEM). “Görme engellilere uygun bilgisayarlar dağıtılabilir. Cep telefonları olmuyor. Devlet bizim gibi öğrenciler maddi yardım yapmalı ve akıllı baston vermeli. Akıllı bastonla daha rahat hareket edebilirim.” (Ö3eE-AİHL).

Toplu Taşıma Araç Sayısı Arttırılmalı. “Okuldan geçen otobüs sayısı arttırılabilir.” (Ö22e-PEAİHL). “Sabah ve akşam otobüs sayısı arttırılabilir.” “Sabahları minibüs sayısı fazla olursa iyi olur.” (Ö13e-MEM). “Okulumuzdan geçen otobüs sayısı arttırılmalı ve saatleri okula giriş ve çıkış saatlerine göre ayarlanmalıdır.” (Ö11k-AL).

Engelli Servisi Verilmeli. “Bizim gibi engelli öğrencilere engelli servisi verilmesi gerekir.” (Ö21eE-MTAL). “Okula ulaşmam için bana uygun bir engelli servisi verilmesi gerekir. Belediyenin bana servis vermesini istiyorum. Çünkü normal servisler beni almıyor. Ben %90 bedensel engelliyim.” (Ö20eE-MTAL).

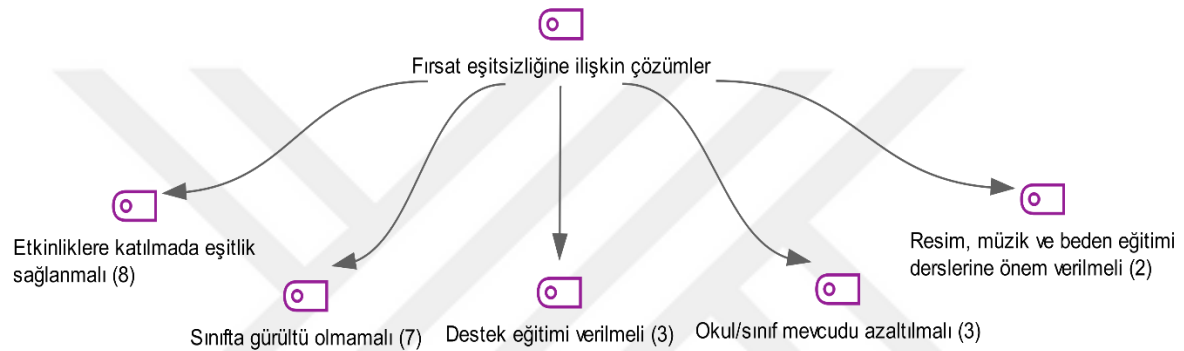
Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri “maddi destek sağlanmalı”, “toplu taşıma araç sayısı artırılmalı” ve “engelli servisi verilmeli” şeklindedir.

Kategori 2: Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri. Fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri kategorisi beş koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 19’da verilmiştir.

Şekil 19

Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri

Kategorisi ve Kodları



Şekil 19 incelendiğinde, kodlardan etkinliklere katılmada eşitlik sağlanmalı 8, sınıfta gürültü olmamalı 7, destek eğitimi verilmeli ve okul/sınıf mevcudu azaltılmalı 3 ve resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmeli 2 frekansa sahiptir. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Etkinliklere Katılmada Eşitlik Sağlanmalı. “Öğrenciler etkinliklere seçilirken sadece ders başarısına bakılmamalıdır.” (Ö14k-MTAL). “Her şey akademik başarı olmamalıdır. İnsanların yeteneğine de önem verilmelidir. Başarısı yüksek olmayan öğrencilerde etkinliklere alınabilir.” (Ö9k-AL). “Okuldaki etkinliklere her öğrenci katılmalı.” (Ö18kE-MTAL).

“Yerli ve yabancı öğrenciler okulun aynı imkânlardan yararlanmalıdır.” (Ö25k-PAİHL). “Etkinliklere öğrenci seçilirken yabancı öğrenciler yanında bizim de seçilmemiz gerekir.” (Ö22e-PEAİHL). “Bizimle daha fazla ilgilenilmelidir. Bize de yabancı öğrencilere verildiği gibi değer verilmelidir.” (Ö23e-PEAİHL).

Sınıfta Gürültü Olmamalı. “Sınıfta gürültü olmamalıdır. Dersi anlamıyoruz.” (Ö3eE-AİHL). “Sınıftaki gürültü azalırsa dersleri daha iyi anlarım.” (Ö21eE-MTAL). “Derste gürültü olmazsa dersi daha iyi anlarım.” (Ö20eE-MTAL). “Sınıf ortamında derslerin daha verimli

geçmesini sağlamak için öğretmenler daha fazla çaba harcamalıdır. Dersi dinlemeyen öğrencilerin dinleyenleri rahatsız etmesi engellenmelidir.” (Ö6k-AL).

Destek Eğitimi Verilmeli. “Destek eğitimi daha düzenli yapılmalı.” (Ö2kE-AİHL). “Ben destek eğitimini daha düzenli almalıyım. Çünkü her dersi derste anlamıyorum.” (Ö21eE-MTAL).

Okul/Sınıf Mevcudu Azaltılmalı. “Okulumuz çok kalabalık. Okulda daha az öğrenci olsaydı. Daha iyi bir eğitim alırdık.” (Ö10k-AL). “Sınıf mevcutları daha az olabilirdi.” (Ö8k-AL). “Okul mevcudu azaltılmalıdır.” (Ö9k-AL).

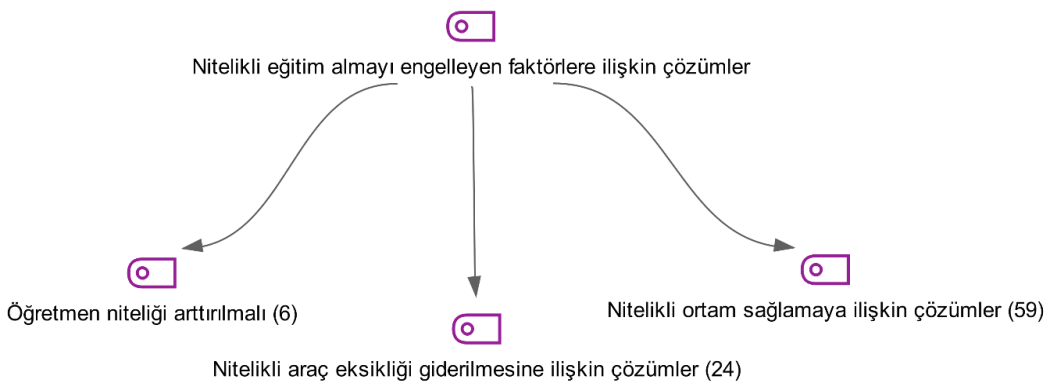
Resim, Müzik ve Beden Eğitimi Derslerine Önem Verilmeli. “Resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslere önem verilmelidir.” (Ö24k-PKAİHL). “Resim müzik ve beden eğitimi derslerine daha fazla önem verilmelidir.” (Ö10k-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri; “etkinliklere katılmada eşitlik sağlanmalı”, “sınıfta gürültü olmamalı”, “destek eğitimi verilmeli”, “okul/sınıf mevcudu azaltılmalı” ve “resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmeli” şeklindedir.

Kategori 3: Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri. Nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri kategorisi üç koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 20’de verilmiştir.

Şekil 20

Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 20 incelendiğinde, kodlardan öğretmen niteliği artırılmalı 6, nitelikli araç eksikliği giderilmesine ilişkin çözüm önerileri 24 ve nitelikli ortam sağlamaya ilişkin çözüm önerileri 59 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmektedir.

Öğretmen Niteliği Arttırılmalı. “Öğretmenlere dersi daha iyi nasıl anlatacaklarıyla ilgili bilgi verilebilir. Dersi derste öğrenmemiz için çaba gösterilmeli.” (Ö8k-AL). “Bu okuldaki

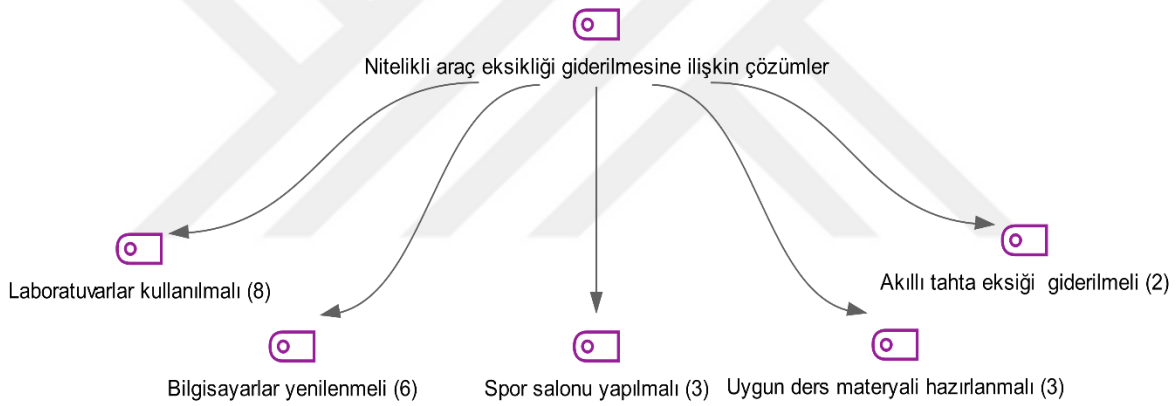
öğretmenlerimize bizim gibi öğrencilere nasıl ders anlatacaklarıyla ilgili bilgi verilmeli. Çünkü özel eğitime gidiyorum. Oradaki öğretmenler bize dersleri daha iyi anlatabiliyor.” (Ö1eE-AİHL).

“... bazı öğretmenler konuyu sadece anlatıyor. Bizi derse katmıyor. Böyle olunca konuyu anlamakta zorlanıyorum. Bu öğretmenlerin öğrenciyle daha fazla etkileşimde olması gerekir. Bize araştırma vermesi gerekiyor. Ama bu her derste olmuyor.” (Ö24k-PKAİHL). “Sınavlar vaktinde yapılmalıdır. Sonuçları da vaktinde açıklanmalıdır. Kâğıtlarda bize gösterilmelidir.” (Ö15k-MTAL).

Nitelikli Araç Eksikliği Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri. Nitelikli araç eksikliği giderilmesine ilişkin çözüm önerileri kodu beş alt koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 21’de verilmiştir.

Şekil 21

Nitelikli Araç Eksikliği Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları



Şekil 21 incelendiğinde, alt kodlardan laboratuvar kullanılmalı 8, bilgisayarlar yenilenmeli 6, spor salonu yapılmalı ve uygun ders materyali hazırlanmalı 3, akıllı tahta eksikliği giderilmeli 2 frekansa sahiptir. Bunlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Laboratuvarlar Kullanılmalı. “Laboratuvarları kullanmalıyız.” (Ö2kE-AİHL). “Laboratuvar da deney yapılmalı.” (Ö5e-AİHL). “Laboratuvarları kullanırsak daha iyi öğrenebiliriz.” (Ö3eE-AİHL). “Laboratuvar araç ve gereçlerimizden eksik olanlar tamamlanmalıdır. Fen derslerinde daha çok deney yapmamız sağlanabilir. Böylece daha iyi öğrenebiliriz.” (Ö11k-AL).

Bilgisayarlar Yenilenmeli. “Bilgisayarlarımız yenilenmelidir.” (Ö13e-MEM). “Bilgisayar ve masalarımızın yenilenmesi gerekir.” (Ö19k-MTAL). “Pansiyondaki bilgisayarlarımız değiştirilmelidir. Çünkü çok eskiler. Düzgün çalışmıyorlar.” (Ö23e-PEAİHL).

Spor Salonu Yapılmalı. “Spor salonu ve laboratuvar olsa daha iyi olur.” (Ö8k-AL).
 “Okula spor salonu yapılabilir.” (Ö9k-AL). “Okula spor salonu yapılmalıdır.” (Ö14k-MTAL).

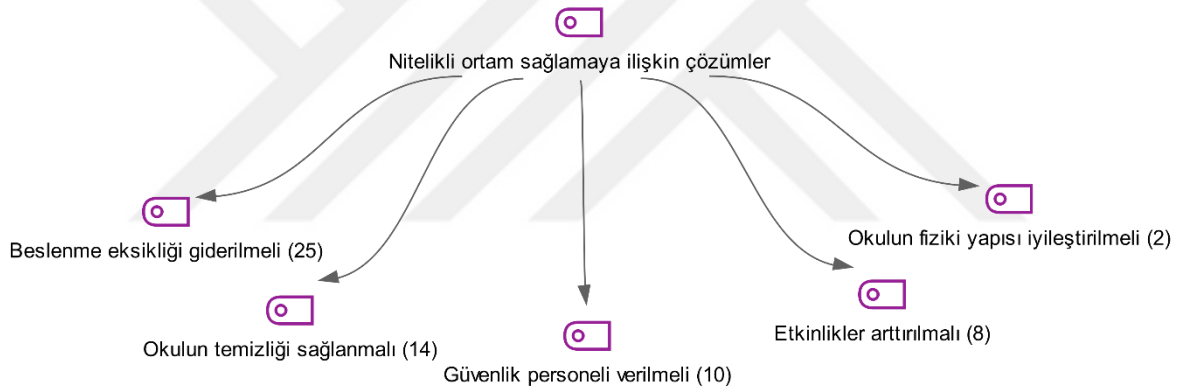
Uygun Ders Materyali Hazırlanmalı. “Bizim gibi görme engelli öğrenciler için sesli ve kabartmalı ders kitapları olabilir.” (Ö2kE-AİHL). “Bizim gibi görme engelli öğrenciler için ders kitapları sesli ya da kabartmalı hazırlanabilir.” (Ö1eE-AİHL). “Ders kitaplarımız sesli ve kabartmalı olursa çok iyi olur.” (Ö3eE-AİHL).

Akıllı Tahta Eksikliği Giderilmeli. “Okulumuza akıllı tahta verilmelidir.” (Ö12e-MEM).
 “Okulumuzda akıllı tahta olursa konuları daha iyi öğrenebiliriz.” (Ö13e-MEM).

Nitelikli Ortam Sağlamaya İlişkin Çözüm Önerileri. Nitelikli ortam sağlamaya ilişkin çözüm önerileri kodu beş alt koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 22’de verilmiştir.

Şekil 22

Nitelikli Ortam Sağlamaya İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları

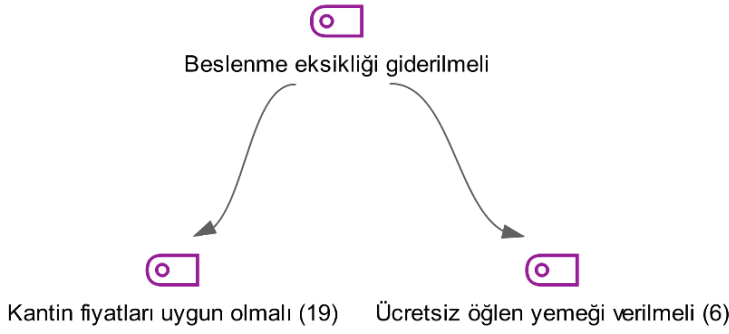


Şekli 22 incelendiğinde, koddan beslenme eksikliği giderilmeli 25, okulun temizliği sağlanmalı 14, güvenlik personeli verilmeli 10, etkinlikler arttırılmalı 8 ve okulun fiziki yapısı iyileştirilmeli 2 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmektedir.

Beslenme Eksikliği Giderilmeli. Beslenme eksikliği giderilmeli kodu iki alt koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 23’te verilmektedir.

Şekil 23

Beslenme Eksikliği Giderilmeli Kodu ve Alt Kodları



Şekil 23 incelendiğinde, alt kodlardan kantin fiyatları uygun olmalı 19 ve ücretsiz öğlen yemeği verilmeli 6 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Kantin Fiyatları Uygun Olmalı. “Kantin fiyatları öğrencilere uygun olmalıdır.” (Ö2kE-AİHL). “Kantin bizim için daha indirimli olmalı.” (Ö7k-AL). “Kantin fiyatları daha uygun hale getirilmelidir.” (Ö11k-AL). “Kantin ucuz olsaydı oradan alışveriş yapabiliyordim.” (Ö20eE-MTAL). “Kantinde fiyatları uygun olsaydı bazen oradan alışveriş yapabiliydik.” (Ö24k-PKAİHL).

Ücretsiz Öğlen Yemeği Verilmeli. “Okul öğlen yemeğini ücretsiz verebilir. Bazı liselerde var. Biliyorum.” (Ö9k-AL). “Okul öğlen yemek verebilir. Çünkü her öğrenci evden yemek getiremiyor. Bazı öğrencilerde kantinden alışveriş yapamıyor.” (Ö11k-AL). “Belediyeden yemek çıkıyor. Bana da verebilirler. Çünkü okulda beslenemiyorum.” (Ö20eE-MTAL).

Okulun Temizliği Sağlanmalı. “Okul düzenli temizlenmelidir.” (Ö6k-AL). “Okul ve tuvaletler daha sık temizlenmelidir.” (Ö17e-MTAL). “Okul daha sık temizlenmeli. Kızlar tuvaleti kadın görevlilere temizletilmeli.” (Ö18kE-MTAL). “Temizlik görevlisi sayısı arttırılmalıdır. Kızlar tuvaletini kadın görevli temizlemelidir.” (Ö19k-MTAL). “Okula daha fazla temizlik personeli verilirse okul temiz olur.” (Ö24k-PKAİHL).

Güvenlik Personeli Verilmeli. “Okulda güvenlik görevlisi olmalıdır.” (Ö15k-MTAL). “Okulumuzda güvenlik verilmesi gerekir.” (Ö19k-MTAL). “Bir güvenlik olsaydı kendimizi daha güvende hissederdik.” (Ö23e-PEAİHL). “Pansiyonlu okullarda gece bekçisi olmalı.” (Ö24k-PKAİHL). “Okulumuza güvenlik elemanı verilirse çok iyi olur. Böylece okula herkes giremez.” (Ö11k-AL).

Etkinlikler Arttırılmalı. “Okulda daha çok sosyal etkinlik yapılabilir.” (Ö8k-AL). “Okullarda daha çok etkinlik yapılmalı ve bu etkinliklere bütün öğrenciler katılmalı. Okullarda

bireysel çalışmalardan çok grup çalışmaları yapılmalı.” (Ö24k-PKAİHL). “Okulda daha fazla sosyal faaliyetler yapılabilir. Müzik aktiviteleri yapılabilir. Sanatçılar okulları gezip etkinlik yapabilir.” (Ö9k-AL). “Okulda daha fazla etkinlik yapılmalıdır. Sadece dersler çok sıkıcı oluyor.” (Ö19k-MTAL).

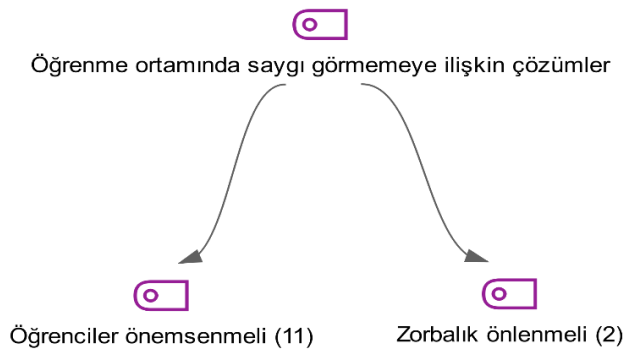
Okulun Fiziki Yapısı İyileştirilmeli. *“Okulda engelli rampası olmalıdır.” (Ö20eE-MTAL). “Okullar yapılırken her tarafına ve katına engelli rampası yapılmalıdır. Bazı okullarda idare katlarında engelli rampası yok. Asansör çalışmadığı zaman üst katlara çıkamıyorsunuz.” (Ö21eE-MTAL).*

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri; “öğretmen niteliği artırılmalı”, “nitelikli araç eksikliği giderilmesine ilişkin çözüm önerileri” ve “nitelikli ortam sağlamaya ilişkin çözüm önerileri” şeklindedir. Nitelikli araç eksikliği giderilmesine ilişkin çözüm önerileri; “laboratuvar kullanılmalı”, “bilgisayarlar yenilenmeli”, “spor salonu yapılmalı”, “uygun ders materyali hazırlanmalı” ve “akıllı tahta eksikliği giderilmeli” şeklindedir. Nitelikli ortam sağlamaya ilişkin çözüm önerileri ise “beslenme eksikliği giderilmeli”, “okulun temizliği sağlanmalı”, “güvenlik personeli verilmeli”, “etkinlikler artırılmalı” ve “okulun fiziki yapısı iyileştirilmeli” şeklindedir. Beslenme eksikliği giderilmeli görüşü kapsamına “kantin fiyatları uygun olmalı” ve “ücretsiz öğlen yemeği verilmeli” girmektedir.

Kategori 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeme Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri. Öğrenme ortamında saygı görmeme sorunlarına ilişkin çözüm önerileri kategorisi iki koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 24’te gösterilmektedir.

Şekil 24

Öğrenme Ortamında Saygı Görmeme Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 24 incelendiğinde, kodlardan öğrenciler önemsenmeli 11 ve zorbalık önlenmeli 2 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenciler Önemsenmeli. “Öğretmenler bizim gibi öğrencilere sabırlı davranmalı.” (Ö4eE-AİHL). “Ders anlatılırken bizim gibi engelli öğrenciler daha fazla dikkate alınmalı. Sınıfta gürültü olmamalıdır.” (Ö1eE-AİHL). “Benim gibi görme engelli öğrencilere uygun sınav kâğıtları hazırlanmalı.” (Ö18kE-MTAL).

“Öğretmenler daha sabırlı olmalıdır.” (Ö17e-MTAL). “Öğretmenler kendilerini iyi hissetmiyorlarsa derse girmemeli. Böylece öğrencilere bağırarak zorunda kalmazlar.” (Ö7k-AL).

“İdarenin daha sabırlı olması ve öğrenci sorunları için çözüm üretmesi gerekiyor. Okulda yapılan değişikliklerden vaktinde haberimizin olması gerekir.” (Ö22e-PEAİHL). “İdare bizi daha fazla dikkate almalıdır.” (Ö23e-PEAİHL).

Zorbalık Önlenmeli. “Okullardaki çeteleşme engellenmeli.” (Ö5e-AİHL). “Zorbalığın ne kadar kötü olduğu anlatılmalıdır. Çünkü bizi çok rahatsız ediyor. Yani zorbalıkla ilgili okulda çalışma yapılabilir.” (Ö11k-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğrenci görüşlerine göre öğrenme ortamında saygı görmeme sorunlarına ilişkin çözüm önerileri; “öğrenciler önemsenmeli” ve “zorbalık önlenmeli” şeklindedir.

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu başlık altında öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular araştırma soruları çerçevesinde ele alınarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

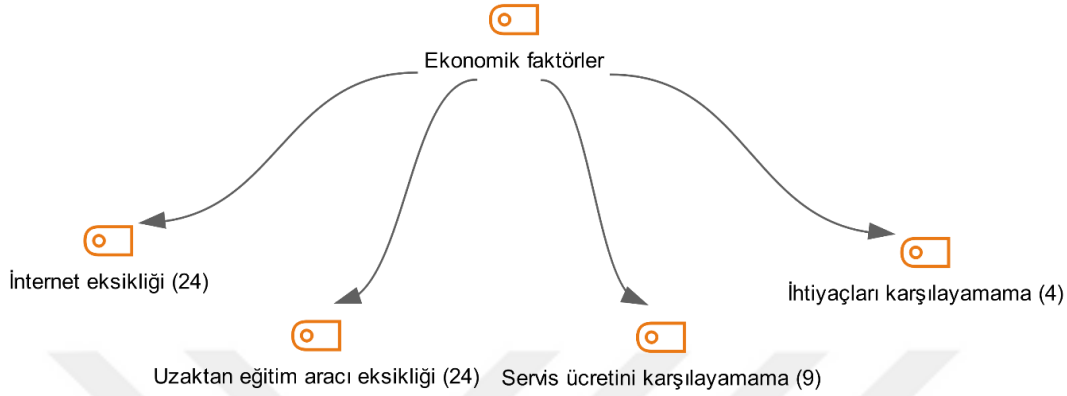
Tema 1: Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu “Eğitime erişime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda öğrencilerin eğitime erişimini (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Katılımcılara, uzaktan eğitim sürecindeki çalışmaların da eğitime erişim kapsamında değerlendirilmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Ayrıca öğretmen katılımcılara Öğretmen Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan eğitime erişime ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler” şeklinde tema haline getirilmiş ve iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklindedir.

Kategori 1: Ekonomik Faktörler. Ekonomik faktörler kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 25'te gösterilmiştir.

Şekil 25

Ekonomik Faktörler Kategorisi ve Kodları



Şekil 25 incelendiğinde, kodlardan internet eksikliği ve uzaktan eğitim aracı eksikliğinin 24, servis ücretini karşılayamamanın 9 ve ihtiyaçları karşılayamamanın 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

İnternet Eksikliği. “Uzaktan eğitim sürecine katılımı ilgili bir anket çalışması yaptım. Anket çalışması sonuçlarına göre öğrencilerimizin %62’si uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını belirtir. Bunun bir nedeni öğrencilerin bir kısmının telefon ve internet eksikliğinden uzaktan eğitime katılamamasıdır.” (T4e-Rehber-AL). “Uzaktan eğitime katılım düşüktü. Özellikle pandeminin başında çok düşüktü. Öğrencilerimizin çoğunun evinde bilgisayarını bırakın internet bile yoktu, maalesef. Çoğu öğrencilerimiz cep telefonlarıyla ve internet buldukları ortamda derslere katılmaya çalıştı.” (T6k-Rehber-AL).

Uzaktan eğitime genel olarak öğrencilerin katılımı yetersizdi. Yaptığımız çalışmaya göre uzaktan eğitime katılım en fazla %25 civarında çıktı. Bazı öğrenciler tableti, telefonu ve interneti olmadığı için derslere katılmadığını ifade etti. Bazı öğrenciler çok kardeş olduklarını ve derslere sırayla katıldıklarını bana söyledi (T9k-Rehber-AL).

Uzaktan eğitim sürecinde derslere katılım çok düşüktü. Öğretmenlerden aldığım bilgiye göre sınıflarımızın genelinde en fazla üç dört öğrenci derslere katılmış görünüyor. Bu sayı çok düşük. Öğrencilerle yaptığım görüşmelerde yine ekonomik nedenler öne çıkıyor. Uzaktan derslere katılamayan öğrencilerin çoğunun ya telefon ya da internet bağlantısı eksikliği var. Ayrıca bulunduğumuz bölgede internet altyapısı yetersizliği de önemli bir sorun (T19k-Rehber-MTAL).

Uzaktan eğitimde öğrenciler derslere giremedi. Benim derslerime katılım %20 civarındaydı. Bir kısmının bilgisayarı ve cep telefonu yoktu. Bir kısmının evinde de internet yoktu. Bu nedenle katılamadılar. Özellikle kardeş sayısının fazla olması derslere girmeyi engelledi. Çünkü dönüşümlü girmeye çalışıyorlar. Mesela bir sınıfımda iki kız kardeş var. Bunlar toplamda sekiz kardeşler. Ben bu iki öğrencimi bir gün bile derslerde göremedim. Böyle çok kardeşli olduğu için derslere giremeyen birçok öğrencim var (T20e-Meslek-MTAL).

Uzaktan eğitim sürecinde dersime giren öğrenci sayısı azdı. Yüzdeye vurduğum zaman bir dönemde dersime giren öğrenci sayısı %10 kadardır. Bununla ilgili öğrenci ve veli görüşmesi yaptım. Özetle tablet, telefon, bilgisayar ve internet eksikliği ve kardeş sayısının fazlalığını neden olarak gösterdiler. Örneğin üç öğrenci annelerinin telefonundan sırayla derse giriyorlar. Her gün bir öğrenci ancak derslere girebiliyor. Bazı veliler çalıştığı için çocuğunu köye göndermek zorunda kalmış. Fakat çocuğun gittiği yerde internet yok. Bu nedenle öğrenci derslere girememiş (T2k-Tarih-AL).

Uzaktan Eğitim Aracı Eksikliği. *“Uzaktan eğitimde derslere katılım istenilen seviyede değildi. Bazı öğrencilerin imkânları yeterli değildi. Özellikle çok kardeşli öğrenciler derslere girmede sorun yaşadı. Çünkü telefon veya bilgisayarları dönüşümlü kullandılar.” (T11k-Matematik-BİLSEM).* *“Uzaktan eğitimde derslere girmede sorunlar vardı. Özellikle çok kardeşli öğrencilerin derslere düzenli girmeleri mümkün olmadı. Çünkü evde olan telefonu veya bilgisayarı sırayla kullanmak zorunda kaldılar. Böyle öğrenciler hiç de az değildi.” (T18k-Rehber-MTAL).*

“Uzaktan eğitimde katılım çok azdı. Katılanlarda ilgi çok azdı. Aktif derse katılan birkaç öğrenciyi geçmiyordu. Bir kısmının telefon, tablet ve internet eksikliklerinden dolayı derslere katılamadıklarını biliyorum.” (T3k-İngilizce-AL). *“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler genel olarak derse katılamadı. Örneğin 40 kişilik bir sınıfta en fazla 10 kişi derse katılıyordu. Bunun nedeni internet yokluğu veya alt yapı eksikliği olabiliyor. Kişisel bilgisayarlarının olmaması da eğitime erişimi engelliyor.” (T5e-BES-AL).*

Özellikle uzaktan eğitime erişimde öğrencilerimiz büyük sıkıntı yaşadı. Çoğu öğrencimiz derslere katılmadı. Katılmama nedeni olarak telefon, tablet, bilgisayar ve internet eksikliğini gösterdi. Kardeş sayılarının fazlalığını öne sürdü. Bu bölgede ailelerin maddi düzeyi düşük olduğu için bu durumu anlıyorum. Mesela idare üç sınıfı birleştirip ders düzenliyordu. Bazen toplamda beş öğrenciden fazlası derse katılmıyordu. Biz okul olarak ailelerin ekonomik durumunun eğitime yansımaları uzaktan eğitimde ciddi şekilde gördük (T21k-Coğrafya-MTAL).

Servis Ücretini Karşılayamama. “Okula ulaşmada sorunlar var. İkili eğitim olduğu için öğrenciler sabah erkenden okula geliyor ve akşam vaktinde eve karanlıkta gittikleri için sorunlar yaşıyorlar. Otobüs bulamıyorlar. Bazıları yürümek zorunda kalıyor. Servis ücretleri çok yüksek geliyor.” (T3k-İngilizce-AL). “Öğrencilerimizin sosyoekonomik düzeyi düşük. Servislere para veremiyorlar. Daha çok toplu taşımayı tercih ediyorlar. Toplu taşıma araçlarında ise sefer sayısı az olduğundan öğrencilerin okula ulaşımı engelleniyor. Öğrenciler okula geç kalıyor.” (T5e-BES-AL). “Okul servislerinin ücretleri çok fazla. Böyle olunca ihtiyacı olduğu halde servis kullanamayan çok öğrencimiz var.” (T9k-Rehber-AL).

Okulumuza şu anda servis yok. Aileler maddi yetersizliklerden dolayı çocuklarını servise yazdıramıyor. Bu nedenle uzaktan gelen öğrencilerin okula ulaşması zor olabiliyor. Yürüyerek okula gelen öğrencilerimiz var. Bu öğrenciler uzun mesafeleri yürümek zorunda kalabiliyorlar. Bazı öğrencilerin yürüme süreleri 40-45 dakikaya varabiliyor (T14k-Tarih-KİHL).

Öğrencilerimizin geneli kırsal bölgelerden taşınmalı olarak okula geliyorlar. Havaalar soğuyunca ulaşmada biraz sıkıntı yaşanıyor. Okula ulaşmak için her zaman araç bulunamıyor. Taşınmalı eğitimden dolayı sıkıntılar yaşanıyor. Taşınmalı eğitimde ücreti devlet karşılıyor. Ama bazı yakın mahalledeki öğrencilerin servisleri kullanması gerekiyor. Öğrencilerin maddi durumları yeterli olmadığı için aileler servis ücretlerini karşılayamıyorlar. Genel anlamda otobüsle, minibüsle ya da yürüyerek okula ulaşmaya çalışıyorlar (T23e-Fizik-PİHL).

İhtiyaçları Karşılayamama. “Bazı öğrencilerimizin maddi durumu yeterli değil. Bu öğrenciler ailelerine yardımcı olmak için bir işte çalışıyorlar. Böyle olunca bu öğrencilerin devamsızlığı çok oluyor.” (T4e-Rehber-AL).

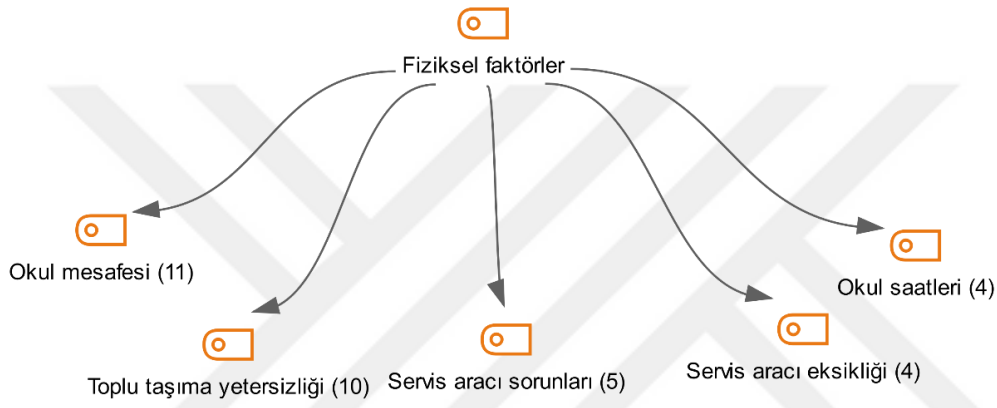
Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin eğitime erişimi engelleyen faktörlerden biri olarak “ekonomik faktörler” gösterilmektedir. Bu faktörler; “internet eksikliği”, “uzaktan eğitim aracı eksikliği”, “servis ücretini karşılayamama” ve “ihtiyaçları karşılayamama” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Genç (2019) tarafından fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: FATİH projesi örneğine ilişkin yapılan çalışmada özellikle bölgesel açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin teknoloji kullanımında hala bazı eşitsizliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ailelerin gelir durumuyla teknoloji kullanımı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum eğitimde var olan eşitsizliği derinleştirmektedir. Gürel ve Kartal (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkiye’de maddi bakımdan en iyi düzeyde olan ailelerin çocukları diğer ailelere göre daha nitelikli bir eğitim alma hakkına sahip olmaktadır. Bu durum ailelerin gelir durumunun

eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen en büyük sebeplerden biri olduğu anlamına gelmektedir. Avcı ve Akdeniz (2021) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre ise öğretmenler, koranovirüs salgını nedeniyle gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde yoğun olarak teknolojik alt yapı ve internet kaynaklı sorunlar yaşadıkları için bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olduğu belirtilmiştir.

Kategori 2: Fiziksel Faktörler. Fiziksel faktörler kategorisi altı koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 26’da verilmiştir.

Şekil 26

Fiziksel Faktörler Kategorisi ve Kodları



Şekil 26 incelendiğinde, kodlardan okul mesafesinin 11, toplu taşıma yetersizliğinin 10, servis aracı sorunlarının 5 ve servis aracı eksikliği ve okul saatlerinin 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul Mesafesi. “Öğrencilerimizin büyük bir bölümünü okulun yakın çevresinden geliyor. Yaklaşık %60 diyebilirim. Ama bazı uzak yerlerden de öğrenciler geliyor. Bazen geç kalmalar oluyor. Öğrenciler okula ulaşmada sorun yaşıyor.” (T6k-Rehber-AL). “Genellikle okula öğrencileri veliler kendi araçlarıyla getiriyor. Bazı öğrenciler uzaktan geldiği için okula ulaşmaları sorun olabiliyor. Bazı uzak ilçelerden okula ulaşımında sorunlar var. Servis olmasına rağmen bazı öğrencilere okula geç gelebiliyor veya bazı günler gelemeyebiliyor.” (T11k-Matematik-BİLSEM).

Okulumuza erişim üzerinde duracağım en önemli konulardan biri. Okulumuz fiziki olarak ve görsel olarak çok iyi olmasına rağmen okulun bulunduğu yer açısından sıkıntılıdır. Öğrenciler okula fiziki olarak ulaşmada büyük sıkıntı çekiyorlar. Okulun bulunduğu muhit tekin değil. Bunun sıkıntısını özellikle veliler yaşıyor. Pandemi öncesi velileri okul içine alabilirken şimdi velileri okul içerisine alamıyoruz. Fakat okul çevresinde velilerin vakit geçireceği bir alan yoktur. Okul türümüz BİLSEM olduğu için derslerimiz genelde akşamüstleri oluyor. Bu durumda özellikle aracı olmayan

veliler çocuklarını okul çevresinde beklemek zorunda kalıyorlar (T10k-Felsefe-BİLSEM).

Okulumuza şu anda servis yok. Aileler maddi yetersizliklerden dolayı çocuklarını servise yazdıramıyor. Bu nedenle uzaktan gelen öğrencilerin okula ulaşması zor olabiliyor. Yürüyerek okula gelen öğrencilerimiz var. Bu öğrenciler uzun mesafeleri yürümek zorunda kalabiliyorlar. Bazı öğrencilerin yürüme süreleri 40-45 dakikaya varabiliyor (T14k-Tarih-KİHL).

Bizim okulda özellikle sosyoekonomik düzeyi çok düşük öğrenciler var. Bu öğrenciler okula ulaşmakta zorlanıyor. Ayrıca okul bağlılığı da çok düşük öğrencilerimiz var. Köylerden okulumuza gelen öğrenciler var. Köyler uzak ve köylerden okula doğrudan ulaşım yok. Bu öğrencilerin okula ulaşması için en az iki araç değiştirmesi gerekiyor. Böyle yaklaşık 40 öğrencimiz var (T19k-Rehber-MTAL).

Toplu Taşıma Yetersizliği. “Okula ulaşmada sorunlar var. İkili eğitim olduğu için öğrenciler sabah erkenden okula geliyor ve akşam vaktinde eve karanlıkta gittikleri için sorunlar yaşıyorlar. Otobüs bulamıyorlar. Bazıları yürümek zorunda kalıyor. Servis ücretleri çok yüksek geliyor.” (T3k-İngilizce-AL). “Öğrencilerimizin çoğu yürüyerek geliyor. Metrodan iniyor ve okula yürüyor. Sabah ve akşam bir ring okulun yakınından geçiyor. Fakat bu ringin saatleri okulun giriş ve çıkış saatlerine uygun değil.” (T2k-Tarih-AL).

Okulumuza ulaşımında sorunlar var. Öğrencilerimiz sadece otobüsle okula ulaşabiliyorlar. Servisler pahalı olduğu için öğrenciler servisleri kullanamıyor. Okulumuz ikili eğitim yaptığı için sabah derslere erken başlıyoruz. Bazı öğrencilerin sabah derslerine yetişmek için çok erkenden yola çıkıp yürüyerek okula geldiklerini biliyorum. O saatlerde hava karanlık oluyor ve ortalıkta başıboş birçok köpek olabiliyor. Bu nedenle okulumuza ulaşım ile ilgili çok büyük sıkıntıların olduğunu söyleyebilirim (T1k-Felsefe-AL).

Okula ulaşımında engeller var. Öğrencilerimizin çoğu uzaktan geliyor. Okula ulaşmada zorlanıyorlar. Ben üç araç değiştirerek okula ulaşıyorum. Öğrencilerin ne kadar zor şartlarda okula geldiğini birebir gözlemliyorum. Otobüste tıkkış tıkkış okula gelmeye çalışıyoruz. Üstelik pandeminin yoğun olduğu dönemde bunu yaşıyoruz. Öğrenci bir otobüsü kaçırdığında sabah 40-50 dakika geç kalabiliyor. İlk derslere yetişemiyor. Okula otobüs var ama yeterli sayıda değil (T20e-Meslek-MTAL).

Okulumuza ulaşım ile ilgili ciddi sorunlar var. Çünkü okul konum itibarıyla merkezi bir yerde değil. Minibüs ve otobüs hatları yeni yeni açılmaya başladı. Fakat hat sayısı az. Öğrenciler bana “Hocam, minibüsler biz öğrenciyiz diye bizi almak istemiyor.” diyor. Bu nedenle çok minibüs beklediklerini söylüyorlar. Bu durumda öğrenciler

okula ulaşmada zorlanıyor. Okula ulaşmak için çok yürümeleri gerekiyor. Özellikle farklı ilçelerden gelen öğrenciler daha çok zorluk yaşıyor (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Servis Aracı Sorunları. “Öğrencilerin servislerle ilgili sıkıntıları var. Servisler sabah erken alıyor ve akşam geç bırakabiliyor. Bu konuda şikâyetler var.” (T12e-Almanca-FL). “Toplu taşımayı ve servisi kullanan öğrencilerimiz var. Bunları kullanan öğrenciler de bazen derslere gecikiyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Eskisi kadar olmasa da öğrencilerin okula ulaşmalarında sorunlar görüyorum. Örneğin okul servisleri öğrencileri evlerinden erken saatlerde alıyor ve uzun süre dolaştırdıktan sonra ancak okula getiriyor. Bu süre bazen bir saati bulabiliyor.” (T17e-Kimya-MTAL).

Servis kullanan öğrencilerimiz de şikâyetçi. Çünkü bu servisler başka yerlere de servis yaptıkları için bizim öğrencileri çok erken saatte okula bırakıyorlar. Bazen 40-50 dakika önce okula öğrenci bırakıldığını biliyorum. Öğrenciler sabahları çok erken saatlerde okul bahçesinde okulun açılmasını bekliyorlar. Bazen servisler eve dönüşte uygun olmayan yerlerde öğrencileri bırakıyor. Bazen de servislerde öğrencilerin oturacakları yer olmuyor. Çünkü servis çok fazla öğrenciyi alıyor. Bu konularda öğrenci ve velilerden bana şikâyet geliyor (T9k-Rehber-AL).

Servis Aracı Eksikliği. “Öğrencilerin bir kısmı uzaktan geliyor. Servis ayarlamak zor olabiliyor. Bu öğrencilerin okula ulaşmalarını zorlaştırıyor.” (T18k-Rehber-MTAL). “Bazı öğrenciler servis bulamadıkları ve okula ulaşmada sorun yaşadıkları için okulumuzda bu dönem atölye derslerinin yaklaşık yarısı açılmadı. Bu nedenle öğrenciler atölye imkânlarından faydalanamadılar. Bu dersleri uzaktan ve fahri olarak yapmaya çalışıyoruz; fakat yüz yüze kadar etkili olmuyor.” (T10k-Felsefe-BİLSEM).

Okulumuza şu anda servis yok. Aileler maddi yetersizliklerden dolayı çocuklarını servise yazdıramıyor. Bu nedenle uzaktan gelen öğrencilerin okula ulaşması zor olabiliyor. Yürüyerek okula gelen öğrencilerimiz var. Bu öğrenciler uzun mesafeleri yürümek zorunda kalabiliyorlar. Bazı öğrencilerin yürüme süreleri 40-45 dakikaya varabiliyor (T14k-Tarih-KİHL).

Okulumuza servis yok. Öğrenci sayısı düşük olduğu için servis olmadığı bize söylendi. Uzaktan gelen öğrencilerimiz otobüs kullanıyor. Bu da öğrencilerin derslere geç kalmasına ve bu nedenle bazen okul değiştirmelerine neden oluyor (T16k-Fizik-KİHL).

Okul Saatleri. “Okula ulaşmada sorunlar var. İkili eğitim olduğu için öğrenciler sabah erkenden okula geliyor ve akşam vaktinde eve karanlıkta gittikleri için sorunlar yaşıyorlar. Otobüs bulamıyorlar. Bazıları yürümek zorunda kalıyor. Servis ücretleri çok yüksek geliyor.”

(T3k-İngilizce-AL). “Ayrıca ikili eğitim yaptığımız için öğrenciler akşam geç saatlerde, saat 18.30 gibi çıkıyorlar. Evlerine yürüyerek gidiyorlar.” (T2k-Tarih-AL).

Okulumuz ikili eğitim yaptığı için sabah derslere erken başlıyoruz. Bazı öğrencilerin sabah derslerine yetişmek için çok erkenden yola çıkıp yürüyerek okula geldiklerini biliyorum. O saatlerde hava karanlık oluyor ve ortalıkta başıboş birçok köpek olabiliyor. Bu nedenle okulumuza ulaşım ile ilgili çok büyük sıkıntıların olduğunu söyleyebilirim (T1k-Felsefe-AL).

Üç yıl önce okulumuzda ikili eğitime geçildi. Böyle olunca dersler sabah erken başlıyor. Akşam geç bitiyor. Teneffüsler kısa oluyor. Öğrenciler beslenme ve lavabo ihtiyacını rahat karşılayamıyor. Öğrenciler uykusunu almamış olarak okula geliyor. Akşamları da öğrenciler geç eve ulaşıyor. Bu nedenle öğrencilerin ulaşım sorunları var. Bu anlamda okula erişim engeli var (T9k-Rehber-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin eğitime erişimi engelleyen (okula ulaşma, derslere girme vb.) faktörlerden biri olarak “fiziksel faktörler” gösterilmektedir. Bu faktörler; “okul mesafesi”, “toplu taşıma yetersizliği”, “servis aracı sorunları”, “servis aracı eksikliği”, ve “okul saatleri” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Karataş ve Çakan (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler, öğrencilerin okula ulaşımında sorunlar yaşadığını belirtmekte ve bunu eğitim öğretimi olumsuz etkileyen önemli bir durum olarak kabul etmektedir. Beltekin ve Çete (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre aday öğretmenler eğitim hakkı ihlali kapsamında en fazla ihlallerin yaşadığı konular arasında kız çocuklarının okula gönderilmemesi, ekonomik sorunlar, eşit olmayan eğitim koşulları yanında okula ulaşımında sorunlar ve engelli çocukların karşılaştıkları sorunları da göstermişlerdir. Aktay, Işık ve Gençsoy (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere göre ise ikili eğitim yapılan okullarda ders saatleriyle ilgili çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak eğitimin sabah çok erken saatlerde başlaması ve akşam geç saatlerde bitmesi, sabahçı öğrencilerin uykularını tam alamaması, öğlenci öğrencilerin geç uyuyup geç uyanması, okula ulaşım ve trafikte yaşanan sorunlar verilebilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitime erişimi engelleyen “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin AİHS Ek Protokol 1’de “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun

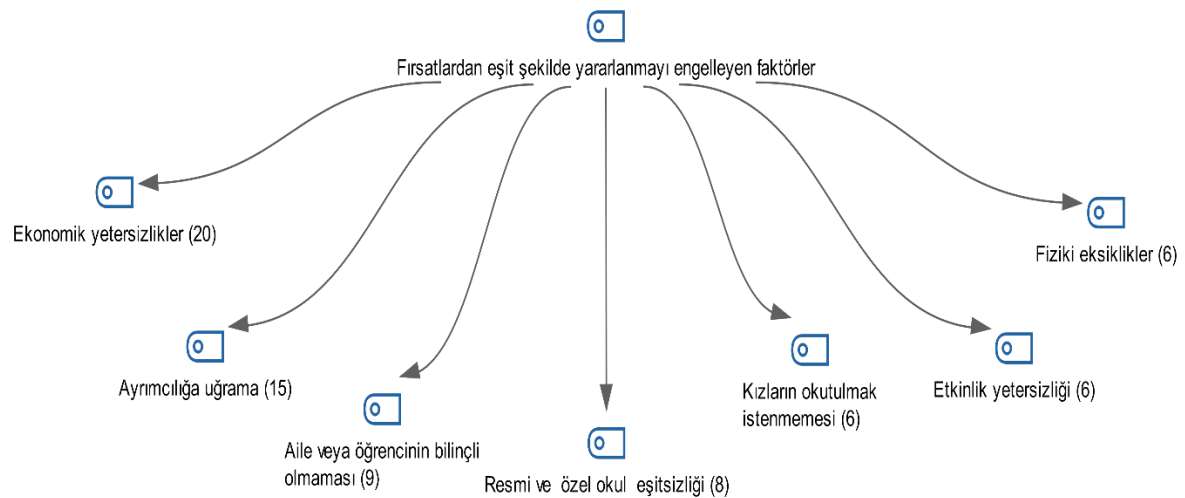
bırakılamaz.” (md. 2), Anayasa’da “Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.” (md. 42) ve METK’de “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.” (md. 4) hükmü yer almaktadır.

Tema 2: Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda sunulan fırsatlardan (eğitim görme, etkinliklere katılma vb.) öğrencilerin eşit şekilde yararlanmasını engelleyen faktörler var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğretmen katılımcılara Öğretmen Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler” şeklinde tema haline getirilmiş ve çeşitli kodlar altında toplanmıştır. Bunlar “ekonomik yetersizlikler”, “ayrımcılığa uğrama”, “aile veya öğrencinin bilinçli olmaması”, “resmî ve özel okul eşitsizliği”, “kızların okutulmak istenmemesi”, “etkinlik yetersizliği” ve “fiziki eksiklikler” şeklindedir. Bu kodlar aşağıda Şekil 27’de verilmiştir.

Şekil 27

Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler Teması ve Kodları



Şekil 27 incelendiğinde, kodlardan ekonomik yetersizliklerin 20, ayrımcılığa uğramanın 15, aile veya öğrencinin bilinçli olmamasının 9, resmî ve özel okul eşitsizliğinin

8, kızların okutulmak istenmemesi, etkinlik yetersizliği ve fiziki yetersizliklerin 6 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Ekonomik Yetersizlikler. “Bizim öğrencilerimiz genellikle maddi durumu yetersiz ailelerden geliyor. Bazen aile bireylerinden ikisi de çalışmıyor olabiliyor. Bu nedenle okulun yaptığı bazı etkinliklere öğrenciler katılamıyor. Biz öğretmenler olarak yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (T15k-Matematik-KİHL). “Öğrencilerimizin maddi durumları yeterli olmadığı için okul araç ve gereçleri ile okuma kitabı ve yardımcı kaynak kitap alamıyorlar. Özellikle son sınıflarda sınavlara hazırlanan öğrenciler ciddi anlamda yardımcı kaynak kitap eksikliği yaşıyor.” (T14k-Tarih-KİHL).

“Soğuk ve karlı havalarda okula montsuz gelen öğrencim var. Ekonomik durumları çok düşük.” (T1k-Felsefe-AL). “Okul kıyafetlerini bulma zor olabiliyor. Hem beden bulmak zor hem fiyatlar çok yüksek olabiliyor.” (T2k-Tarih-AL).

Bazı etkinliklerimiz ücretli oluyor. Bunlara bazı öğrenciler katılamıyor. Mesela geçen hafta öğrencileri üniversite tanıtım fuarına götürdüm. Öğrenci başı 20 TL servis ücreti vermeleri gerekiyordu. Yaklaşık 40-50 öğrenci gelecekti. Ama ücreti duyunca gelmek isteyen öğrenci sayısı neredeyse yarıya düştü. Geçen yıllarda okul ya da servis firmaları ücretleri karşılayabiliyordu. Ama son yıllarda karşılayamıyor (T6k-Rehber-AL).

Ayrımcılığa Uğrama. “Okuldaki tören ve etkinliklerde engelli veya BEP’li öğrenciler yer almıyor. Bu anlamda ciddi hak ihlalleri olduğunu düşünüyorum.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Öğrenci sayımız çok olunca kaynaştırma öğrencileriyle daha az ilgilenilebiliyoruz. Bazı bölümlerde kaynaştırma öğrencilerinin bulunması tehlikeli olabiliyor. Öğrencileri bölümlere yönlendirirken bu durumlar dikkate alınmalıdır. Sadece velilerin veya öğrencilerin tercihi dikkate alınmamalıdır.” (T22e-Meslek-MTAL).

Maalesef öğrencilerimiz çok küçük yaşta evlendirilebiliyor. Zaman zaman öğrencilerimizin nişanlandığını veya evlendirildiğini duyuyoruz. Bunlar bir süre sonra okulu bırakıyor. Bu öğrencilerin bazılarının başarısı çok iyi olabiliyor. Geçen yıl benim sınıfımda bir öğrenciye ulaşamadım. Arkadaşlarına sorduğumda onlar öğrencinin evlendirildiğini söylediler. Öğrencinin yaşı küçük olduğu için aile bize bilgi vermedi (T14k-Tarih-KİHL).

Okulumuzda sosyal etkinlikler yeterli değil. Yapılan sosyal etkinliklerde sürekli aynı öğrenciler yer alıyor. Öğretmenler genelde bildikleri öğrencileri etkinliklere alıyor. Toplantılarda, törenlerde veya etkinliklerde farklı öğrencilerin alınmasını dile getiriyoruz. Ama genelde aynı öğrencilere görev veriliyor. Bazı öğrenciler etkinliklerde görev alamıyor (T19k-Rehber-MTAL).

Okulumuzda hem yerli hem de yabancı öğrenciler var. Yerli öğrencilerin bir bölümü ve yabancı öğrencilerin tamamı okulun pansiyonunda kalıyor. Bizim okulda özellikle yerli ve yabancı öğrencilere yaklaşımdan kaynaklanan eşitsizlikler var. Okul yabancı öğrencilere daha çok öncelik veriyor. Yabancı öğrencilerin okulda temsilcisi de var. Bu nedenle okulda bir sorun yaşadıklarında haklarını daha fazla koruya biliyorlar. Fakat yerli öğrencilerde böyle bir durum olmuyor. Örneğin yerli öğrenciler yabancı öğrencilerden sonra yemek yiyor. Yabancı öğrenciler dersten 15 dakika erken çıkıp yemeklerini yiyor. Daha sonra yerli öğrenciler yemek yiyor. Yabancı öğrencilerin her türlü maddi ihtiyacı karşılanırken yerli öğrenciler bu imkânlardan faydalanamıyor. Mesela yabancı öğrencilere burs veriliyor. Yemek ve kıyafet gibi ihtiyaçları karşılanıyor. Fakat yerli öğrencilere veriliyor (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Aile veya Öğrencinin Bilinçli Olmaması. “Öğrencilerin evlerinde yeterince önemsenmediğini düşünüyorum. Bu öğrencilerin gelişimlerinde bedensel ve zihinsel sorunlara yol açıyor.” (T16k-Fizik-KİHL). “Alan seçimi konusunda sorunlar var. Öğrenciler istemediği halde velilerin isteği üzerine alan seçebiliyorlar.” (T3k-İngilizce-AL).

Okul etkinliklerinin sayısı çok azaldı. Örneğin bir tarih öğretmeni olarak ben bu yıl 11.sınıf öğrencilerine performans ödevi olarak müze gezisi verdim. Diledikleri bir müzeyi arkadaşları veya aile bireyleri ile gezmelerini istedim. Bunun için sadece yol parası vermeleri gerekiyordu. Velilerden, “Neden siz götürmüyorsunuz? “Neden okulun imkânlarıyla götürmüyorsunuz?” şeklinde şikâyetlerle karşılaştım (T14k-Tarih-KİHL).

“İyi bir eğitim verdiğimizizi söyleyemem. Çünkü öğrenciler almıyor. Kapasitelerini geliştirmemişler. Kitap okuma alışkanlığı ya da test çözme alışkanlıkları yetersiz.” (T23e-Fizik-PİHL).

Bazı öğrenciler etkinliklere katılmak isterken diğerleri çok ilgisiz kalıyor. Ben bu sene bir proje yaptım. Ama bu projeye katılan öğrenciler zaten başka projelerde de yer alıyorlar. Sınıflarda duyurduğum halde öğrencilerden çok talep gelmedi. Çünkü öğrenciler daha çok sınav odaklı çalışmak istiyor. Üniversiteyi nasıl kazanırım diye bakıyor. Bu yüzden yeteneği olduğu halde projelerde yer almak isteniyor. Zaman kaybı olarak görüyor (T25e-Meslek-PEAİHL).

Resmî ve Özel Okul Eşitsizliği. “Devlet okullarında kaynak kitap aldırıyoruz. Ama özel okullarda bu konuda bir sınırlama yok. Bunun ciddi bir fırsat eşitsizliği olduğunu düşünüyorum.” (T3k-İngilizce-AL). “Özel okullarla karşılaştınca öğrencilerimizin birçok eksikliğini olduğunu görüyorum. Devlet okullarıyla özel okullar aynı imkânlarla sahip

değiller. Ama bütün öğrenciler aynı sınavlara giriyor. Bence bu ciddi bir sorun.” (T6k-Rehber-AL).

“Özel okullarla karşılaştınca devlet okulundaki öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanamadıklarını düşünüyorum. Devlet okullarında nitelikli bir eğitim verilmediğini düşünüyorum.” (T7e-Rehber-AL). “Özel okullarla karşılaştınca devlet okulundaki öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanamadıklarını düşünüyorum.” (T8k-Rehber-AL).

Özel okullarla devlet okullarını karşılaştırdığım zaman devlet okullarındaki öğrencilerin hak ihlaline uğradığını düşünüyorum. Çünkü özelde birçok imkâna sahip öğrencilerle devlet okullarında birçok eksiği bulunan öğrenciler aynı sınavlara giriyor. Devlet okullarında seçmeli dersler öğrencilere verilirken özel okullarda sınavlara yönelik derslere ağırlık veriliyor. Bir de özel okullardaki öğrencilerin notları şişiriliyor. Bu haksızlıktır (T9k-Rehber-AL).

Diğer okullarla veya özel okullarla kıyasladığım zaman bu okuldaki öğrenciler fırsat eşitsizliği yaşıyorlar. Çünkü ekonomik durumları çok düşük. Bu öğrencilere devletin katkısının yeterli olmadığını düşünüyorum. Devlet okulları ile özel okullar arasındaki fırsat eşitsizliği giderilmelidir (T20e-Meslek-MTAL).

Kızların Okutulmak İstenmemesi. “... öğrencilerimizin büyük bir kısmının evde ağır sorumlulukları var. Evdeki işlerden ve kardeşlerinden sorumlu oldukları için bu durum ister istemez onların eğitim hayatlarını olumsuz etkiliyor. Okula devamlarını engelliyor.” (T14k-Tarih-KİHL).

Okulumuz sınavsız öğrenci alan kız imam hatip lisesi olduğu için okulumuza sadece kız öğrenciler kabul ediliyor. Öğrencilerimizin genelde başarısı düşük ve ailelerinin maddi durumu yetersiz oluyor. Fakat bu öğrencilerin erkek kardeşleri bazen akademik başarısı daha yüksek okullara veya özel okullara dahi gönderilebiliyor. Aileler erkek çocukların eğitime daha fazla önem veriyor. Pandemi öncesi yaptığımız ev ziyaretlerinde bu durumu birebir gözlemledik. Bu duruma ailelerin açıklaması “Erkek çocuğun okuması lazım, kız okuyup ne yapacak, bir an önce evlensin.” şeklinde oldu (T14k-Tarih-KİHL).

Okulumuzda yabancı uyruklu öğrenciler de var. Bunlardan biri benim sınıfımda. Bugün öğrencim bana şöyle dedi: “Hocam ben okumak istiyorum. Eve gidince ev temizliği yapıyorum. Evin birçok işini yapıyorum. Sonra oturup ders çalışmak istiyorum. Annem bana, ne gerek var ders çalışmaya? Biz seni zaten okutmayacağız, diyor.” Ben okumalısın. İş sahibi olmalı ve ekonomik özgürlüğünü kazanmalısın dedim. Sınıftan birkaç öğrenci daha söz hakkı aldı. Ailemiz bizi de okutmayacak, dedi. Onlardan biri “Babam okumamı istemiyor. Neden okuyorsun?

Okula gitmene gerek yok, diyor.” Bunu söyleyen öğrencim başarılıdır. Fakat aile böyle çocukların eğitim hakkını elinden alıyor (T15k-Matematik-KİHL).

“Bazı öğrencilerimizin uzun süreli devamsızlık yaptığını ve bir süre sonra devamsızlıktan kaldığını gözlemliyoruz. Nedenini araştırdığımızda bu öğrencilerin küçük yaşta evlendirildiği için aileleri tarafından bilinçli olarak okula gönderilmediğini anlıyoruz. Yani öğrencilerimiz küçük yaşta evlendirildiği için okula ulaşamıyor.” (T14k-Tarih-KİHL).

Etkinlik Yetersizliği. *“Okulda yeterli etkinlik yapıldığını düşünmüyorum.” (T3k-İngilizce-AL). “... her okul idaresi etkinliklere aynı derecede önem vermiyor. Okul idaresi öğretmenleri desteklemeyince öğretmenler de etkinlik yapmak istemiyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL).*

Bize gelen öğrenciler akademik başarıyı çok önemsedikleri için okuldaki birçok etkinliğe katılmak istemiyor. Proje yapıyoruz. Öğrencilerin katılmasını bekliyoruz. Fakat öğrenciler ve aileleri zaman kaybı olur diye projeye katılmaya sıcak bakmıyorlar. Başarılı olma kaygısı öğrencilerin etkinliklere katılmasını sınırlıyor. Bu nedenle bazen TÜBİTAK ve TEKNOFEST gibi projelere katılmak istemeyebiliyorlar (T12e-Almanca-FL).

“Eğitim programlarının yoğun olması ve öğrencilerin ilgisizliği eğitim görmeyi engelleyen faktörler olarak belirtilebilir. Yoğun bir program izliyoruz. Öğrencilerin ciddi çabalar harcaması gerekiyor. Bu nedenle öğrenciler bazı etkinliklere katılamıyor veya katılmak istemiyor.” (T17e-Kimya-MTAL).

Fiziki Eksiklikler. *“Okulumuzda birçok laboratuvar var. Ben 9 yıldır bu okuldayım. Bu laboratuvarların kullanıldığını ve deneylerin yapıldığını görmedim.” (T2k-Tarih-AL). “BEP’li öğrencilerimiz var. Benim sınıfımda bulunanlardan biri Down sendromlu. Fakat ben bu öğrenciye ulaşamıyorum. Destek eğitimi odalarımız kapalı olduğu için bu öğrenciler destek eğitiminden faydalanamıyor.” (T2k-Tarih-AL). “Spor salonumuzun olmaması bence ciddi bir sorun. Öğrenciler uygun olmayan koşullarda beden eğitimi derslerini işliyor.” (T19k-Rehber-MTAL).*

Okulumuzda spor salonu yok. En büyük handikaplardan biri budur. Okulumuz yeni bir okul sayılır. Böyle bir okul yapılırken spor salonunun düşünülmemesi büyük bir eksikliktir. Beden eğitimi dersleri okul bahçesinde yapılıyor. Kışın soğuktan yazın ise sıcaktan dolayı öğrenciler beden eğitimi derslerini işlemekte zorlanıyorlar. Üstelik okul bahçemiz aynı anda en fazla üç sınıfın ders yapabileceği büyüklükte. Bahçe zemini çocukların spor yapmasına uygun değil. Çünkü çakıllarla kaplı (T2k-Tarih-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin fırsatlardan eşit şekilde yararlanmalarını engelleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar “ekonomik yetersizlikler”, “ayrımcılığa uğrama”, “aile veya öğrencinin bilinçli olmaması”, “resmî ve özel okul eşitsizliği”, “kızların okutulmak istenmemesi”, “etkinlik yetersizliği” ve “fiziki eksiklikler” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Adıgüzel (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre eğitim hakkı konusuna ilişkin sorunların varlığında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi sorunların büyük payı olduğu sonucuna varılmıştır. Çelikkol (2017) tarafından liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanları kapsamında yapılan çalışmaya göre toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişime ilişkin eşitsizliklerin eğitimdeki eşitsizlikleri beslediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla eğitimdeki fırsat ve imkân eşitliği ile toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişim arasından sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Gökkaya (2019) tarafından ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin resmî ve özel kurumlar açısından incelenmesi kapsamında yapılan çalışma sonucuna göre öğrencilerin başarılarında etkili olan faktörler bölgesel ve ekonomik farklılıklar ve ailenin sağladığı imkânlar olmasının yanında en önemlisi okulun sağladığı imkânlar olarak belirlenmiştir. Tunç (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre ise kız çocuklarının okutulmamasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlar ekonomik nedenler, dini inançlar ve erkekleri önde tutan geleneksel anlayış olarak sayılabilir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitimde fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen “ekonomik yetersizlikler”, “ayrımcılığa uğrama”, “aile veya öğrencinin bilinçli olmaması”, “resmî ve özel okul eşitsizliği”, “kızların okutulmak istenmemesi”, “etkinlik yetersizliği” ve “fiziki eksiklikler” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASS (md. 10-15); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin CEDAW’da “Taraf Devletler... kadın erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayırımı önleyen bütün uygun tedbirleri alacaklardır.” (md. 10), Anayasa’da “Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.” (md. 42) ve METK’de “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.” (md. 8) hükmü yer almaktadır.

Tema 3: Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler

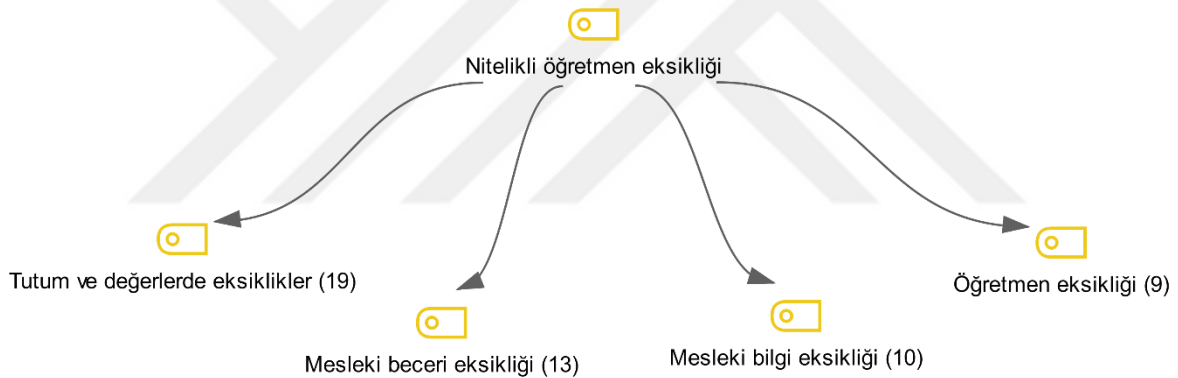
Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Nitelikli eğitime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme

Formu kapsamında “Okulunuzda öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engelleyen (nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve demokratik ortamın olmaması vb.) faktörler var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğretmen katılımcılara Öğretmen Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan nitelikli eğitime ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler” şeklinde tema haline getirilmiş ve dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği”, “nitelikli ortam eksikliği” ve “uygulamalarla ilgili faktörler” şeklindedir.

Kategori 1: Nitelikli öğretmen eksikliği. Nitelikli öğretmen eksikliği kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 28’de verilmiştir.

Şekil 28

Nitelikli Öğretmen Eksikliği Kategorisi ve Kodları



Şekil 28 incelendiğinde, kodlardan tutum ve değerlerde eksikliklerin 19, mesleki beceri eksikliğinin 13, mesleki bilgi eksikliğinin 10 ve öğretmen eksikliğinin 9 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tutum ve Değerlerde Eksiklikler. “Okulda demokratik bir ortam yok. Çünkü bazı öğretmenlerin yaklaşımı demokratik değil. Öğrencilere karşı çok tepkisel olabiliyorlar. Daha çok ceza verme taraflıdılar.” (T7e-Rehber-AL). “Okulumuzda kısmen demokratik bir ortam var. Sınıf içerisinde demokratik ortam öğretmene bağlı oluyor. Öğretmen nitelikli olmayınca sınıf ortamı da demokratik olmuyor. Örneğin öğle öğretmenlerimiz var ki “Öğrenci benim sözümün üzerine söz söyleyemez.” diyebiliyor.” (T1k-Felsefe-AL).

Okulda bazı öğretmenlerin niteliğiyle ilgili sorunlar olabiliyor. Sınıf öğretmenliği yaptığım sınıfın bu yıl kimya öğretmenleriyle ilgili sorunları vardı. Sınıf, bana öğretmenle iletişim kuramadığını ve kimya dersini anlamadığını ifade etti. Geçen

yıllarda fizik öğretmeniyle ilgili şikâyetler vardı. Dersin verimli işlenmediği şeklinde (T2k-Tarih-AL).

Okulda nitelikli öğretmen eksikliği gözlemliyorum. Tecrübe bir öğretmen için önemlidir. Fakat her şey değildir. Öğretmenlerin çoğunda tükenmişlik sendromu var. Birçok öğretmenin eski idealistlikleri kalmadı. Sosyal yaşam, ekonomik durum öğretmeni zorluyor. Bunların getirdiği bir bezginlik var. Bunlar derslerde verimsizliğe yol açıyor. Öğretmenlik diğer memurluklar gibi algılanmaya başlandı. Ben anlatayım da alan alsın, almayan almasın, şeklinde yapılıyor. Bir de öğretmenler artık eğitim vermekten ziyade sınavlara yönelik bir şeyler öğretmenin peşinde (T3k-İngilizce-AL).

“Maalesef okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Öğrencilerle yaptığım görüşmelerde bu ortaya çıkıyor. Hatta zaman zaman soruşturmalara bile konu oluyor. Özellikle öğrenciyle iletişim sorunu yaşayan ve akademik bilgilerini güncellemesi gereken öğretmenlerimiz var diyebilirim.” (T6k-Rehber-AL).

Mesleki Beceri Eksikliği. “Öğretmenler olarak geleneksel yöntemlerle ders işlediğimiz için öğrencilerin hızına yetişemiyoruz.” (T13k-Biyoloji-KİHL). “Nitelikli öğretmen eksikliğimiz var. Eleştiriye kapalıyız. Her şeyi mükemmel yaptığımızı düşünüyoruz. Fakat bu şekilde düşünüldükçe öğretmenlik geriye doğru gidiyor. Kendimizi geliştirmiyoruz. Kendimizi yenilemiyoruz. Bunları dile getirdiğimizde arkadaşlar tepki gösteriyor.” (T12e-Almanca-FL).

“Okulumuzda nitelikli olmayan öğretmenler var. Öğrencilerden duyduğum kadarıyla fizik ve matematik derslerinde öğretmenlerdeki yetersizlik ortaya çıkıyor. Diğer derslerde de yetersiz olduğunu gözlemlediğimiz öğretmenler var.” (T5e-BES-AL). “Okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Uzun yıllardır bu okulda görev yapan öğretmenler var. Bunlar kendilerini yenilemediği için öğrencilere ulaşmada zorlanıyorlar.” (T7e-Rehber-AL).

“Okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Uzun süredir okulumuzda görev yapan öğretmenler var. Bunlar kendilerini yenilemediği için öğrencilere ulaşmada ve onlara bilgi aktarmada zorlanıyorlar.” (T8k-Rehber-AL). “Bazı genç öğretmenler öğrencileri anlamıyorlar. Bazı öğretmenlerin iletişim becerileri zayıf olabiliyor. Matematik zümresinden bir öğretmen dersi aktif işlerken başka bir öğretmen dersi monoton işleyebiliyor.” (T8k-Rehber-AL).

Öğretmen niteliğinde ciddi sorunlar var. Öğretmenlerimiz maalesef kendilerini yetiştiremiyorlar. Eğitim sürecinden uzaklaşmışlar. Geçim sıkıntıları nedeniyle emekliliği gelen öğretmenler mesleği bırakamıyorlar. Çünkü emekli olduğunda emekli maaşıyla geçinmesine imkân yok. Bu yüzden sağlıklı elverdiği kadar mesleğe

devam etmek istiyor. Böyle olunca da atama bekleyen ve kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlere sıra gelmiyor. Bazen veliler öğretmen tercihi yapmak için okula geliyorlar. Bu durumun öğretmenler açısından gurur kırıcı olduğunu düşünüyorum (T1k-Felsefe-AL).

Okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliğimiz var. Bazı öğretmenlerimiz öğrencilerle etkin iletişim geliştiremiyor. Öğrencileri tanıyamıyor. Onların farklılıklarını göremiyor ve bu farklılıklara saygı duyamıyor. Bu nedenle okulda çok sayıda nitelikli olmayan öğretmen olduğunu düşünüyorum. Mesela bazı öğretmenler performans notu verirken öğrenciyi tanımadan veriyor. Bazıları sınıf yönetiminde çok zorlanıyor ve ciddi iletişim hataları yapıyor (T9k-Rehber-AL).

Mesleki Bilgi Eksikliği. “Okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Uzun yıllardır bu okulda görev yapan öğretmenler var. Bunlar kendilerini yenilemediği için öğrencilere ulaşmada zorlanıyorlar.” (T7e-Rehber-AL). “Okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Uzun süredir okulumuzda görev yapan öğretmenler var. Bunlar kendilerini yenilemediği için öğrencilere ulaşmada ve onlara bilgi aktarmada zorlanıyorlar.” (T8k-Rehber-AL).

“Okulumuzda nitelikli olmayan öğretmenler var. Öğrencilerden duyduğum kadarıyla fizik ve matematik derslerinde öğretmenlerdeki yetersizlik ortaya çıkıyor. Diğer derslerde de yetersiz olduğunu gözlemlediğimiz öğretmenler var.” (T5e-BES-AL). “Maalesef okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Öğrencilerle yaptığım görüşmelerde bu ortaya çıkıyor. Hatta zaman zaman soruşturmalara bile konu oluyor. Özellikle öğrenciyle iletişim sorunu yaşayan ve akademik bilgilerini güncellemesi gereken öğretmenlerimiz var diyebilirim.” (T6k-Rehber-AL).

“...okulumuzda bazı öğretmenlerin nitelikli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü BİLSEM’e gelen bazı öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle çalışma amacı gütmmediğini görüyorum. Onların amacı, çeşitli projeler içerisinde yer alıp başka kurum veya kuruluşlara geçmeye çalışmak oluyor.” (T10k-Felsefe-BİLSEM).

Kendini yenilemeyen ve emekliliği gelmiş fakat maddi kaygılarla emekli olmak istemeyen öğretmenlerin öğrencilere faydalı olamadığını görüyorum. Veliler okula gelip öğretmen seçmeye çalışıyor. Bu durum eğitim ve öğretmenler açısından çok üzücüdür. Örneğin bazı öğrenciler, öğretmenleri ders anlatmayınca bu durumu yöneticiye götürüyorlar. Yönetici, “İnternet ortamında birçok video var, o videoları izleyebilirsiniz.” diyebiliyor (T1k-Felsefe-AL).

Okulda nitelikli öğretmen eksikliğimiz var, kesinlikle. Biz meslek lisesiyiz. Ders içeriklerimiz sürekli değişmekte. Bunun için hizmet içi eğitime muhtacız. Bu eğitimler EBA’ya yükleniyor. Fakat bunlar bizim eğitimimiz için yeterli değil. Eğitim öncelikle

yüz yüze olmalıdır. Bu olmuyorsa en azından interaktif olmalıdır. Çünkü anlamadığımız noktaları sorabileceğimiz kişiler veya yerler olmalı ki kendimizi geliştirelim. Böyle olmayınca ve kendimizi yenileyemeyince niteliğimiz düşüyor (T20e-Meslek-MTAL).

Öğretmen Eksikliği. “Okulumuzda öğretmen eksikliği var. Birkaç dersimize ücretli öğretmenler giriyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Öğretmen eksiğimiz var. Mesela kimya öğretmenimiz yok. Kimya öğretmeni bulamadılar. Ben bir ara kimya derslerine girdim.” (T23e-Fizik-PİHL). “Okulda rehber öğretmen sayısı az. Okulda etkili bir rehberlik faaliyeti yapılmıyor. Sorunlar karşısında öğrencileri anlamak yerine onlara bol bol nasihat ediliyor. Gözleri korkutuluyor.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

“Bakanlıkta görevlendirilen öğretmenlerimiz oluyor. Onların yerine maalesef ücretli öğretmenler veriliyor. Bu nedenle bazen öğretmen niteliği düşüyor. Akademik anlamda problem yaşıyor. Şu anda kadrolu öğretmenlerimizden altı tanesi ÖSYM ve Bakanlıkta görevlendirilmiş durumda. Özellikle 11 ve 12. sınıfların eğitiminde sorunlarla karşılaşıyoruz.” (T4e-Rehber-AL).

“Okulumuzda öncelikle öğretmen eksikliği var. Örneğin iki yıldır biyoloji ve okul rehber öğretmenimiz yok. Üstelik kadrolu rehber öğretmenimiz bulunmasına karşılık farklı yerde görevlendirildiği için okul rehberlik faaliyetlerinde aksamalar oluyor. Okulumuzdaki öğretmen eksikliği ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılıyor.” (T10k-Felsefe-BİLSEM).

Dönem ortasında öğretmenlerin başka okullarda görevlendirilmesi okulda fırsat eşitsizliğine yol açıyor. Çünkü öğrencilerin dersi birkaç hafta boş geçiyor. Bu hem okul yazılı sınavlarını hem de merkezi sınavları olumsuz etkiliyor. Bu konuda çok rahatsız oluyorum. Öğretmen atama ve yer değiştirmelerin eğitim öğretim faaliyetleri başlamadan önce yapılması gerekir (T5e-BES-AL).

Öğretmen eksikliğimiz hep var. Örneğin yıllarca fizik öğretmenimiz olmadı. Ücretli öğretmenlerle açık giderildi. Yaklaşık beş yıldır beden eğitimi öğretmenimiz yok. Yine ücretli öğretmenlerle eksiklik gideriliyor. Şu an kimya öğretmenimiz yok. Bazı alan öğretmenlerimiz de yok. Öğretmen niteliğimiz çok iyi; fakat branş bazında eksiklerimiz var (T18k-Rehber-MTAL).

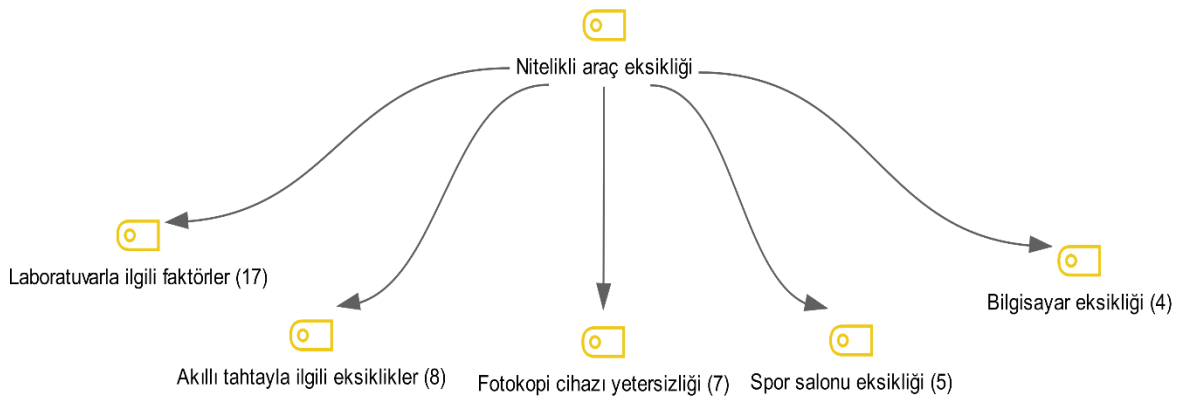
Okulumuzda öncelikle öğretmen eksikliği var. Okulumuzdaki öğretmenler seçilerek alınıyor. Bunu artısı okul idaresinin öğretmen seçme şansının olmasıdır. Eksisi de bazı alanlarda öğretme eksikliği olmasıdır. Bizim okulda 11 meslek öğretmeni kadrosu olmasına rağmen kadrolu meslek öğretmeni benimle birlikte 3’tür. Geriye kalan 8 öğretmen ihtiyacı ücretli öğretmenler tarafından tamamlanıyor (T25e-Meslek-PEAİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engelleyen faktörlerden biri olarak “nitelikli öğretmen eksikliği” gösterilmektedir. Nitelikli öğretmen eksikliği; “tutum ve değerlerde eksiklikler”, “mesleki beceri eksikliği”, “mesleki bilgi eksikliği” ve “öğretmen eksikliği” alt başlıklarından oluşmaktadır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Baltacı (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre okul yöneticilerine göre imam hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin ilgisizliği, yetersizliği ve isteksiz olmaları yer almaktadır. Apaydın (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını ÇHS’yi okumadığını belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin Türk millî eğitim sisteminin ÇHS’nin eğitim hakkı ilkelerinde belirtilen kriterleri kısmen taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. ERG (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre ise Türkiye’de her yıl belirli sayılarda öğretmen ataması gerçekleştirilmesine karşın öğrenci sayısının artması ve bir kısım öğretmenin emekli olması gibi nedenlerle eğitim sisteminde öğretmen açığı devam etmektedir. Özellikle ücretli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi eğitim sisteminde öğretmen açığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Kategori 2: Nitelikli Araç Eksikliği. Nitelikli araç eksikliği kategorisi beş koda ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 29’da verilmiştir.

Şekil 29

Nitelikli Araç Eksikliği Kategorisi ve Kodları

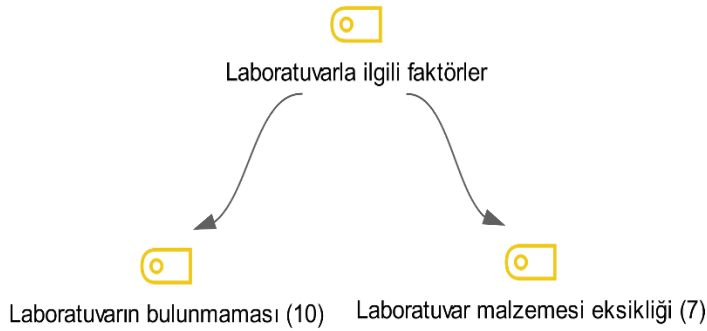


Şekil 29 incelendiğinde, kodlardan laboratuvarlarla ilgili faktörlerin 17, akıllı tahtayla ilgili eksikliklerin 8, fotokopi cihazı yetersizliğinin 7, spor salonu eksikliğinin 5 ve bilgisayar eksikliğinin 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Laboratuvarlarla İlgili Faktörler. Laboratuvarlarla ilgili faktörler kodu iki alt koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 30’da verilmiştir.

Şekil 30

Laboratuvarlarla İlgili Faktörler Kodu ve Alt Kodları



Şekil 30 incelendiğinde, alt kodlardan laboratuvarın bulunmamasının 10 ve laboratuvar malzemesi eksikliğinin 7 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Laboratuvarın Bulunmaması. “Fen dersleriyle ilgili laboratuvarlarımız yok.” (T4e-Rehber-AL). “Laboratuvarlarımızın bazıları sınıfa çevrildi.” (T1k-Felsefe-AL). “Okulumuz çok kalabalık. Okulumuzdaki bütün laboratuvarlar sınıfa çevrildiği için şu anda herhangi bir laboratuvarımız yok.” (T6k-Rehber-AL). “Okulumuzda araç gereç yok. Fizik, kimya, biyoloji dersi laboratuvarlarımız ve müzik sınıfımız sınıfa dönüştürüldüğü için öğrenciler fen derslerinde uygulama yapamıyor.” (T9k-Rehber-AL).

“Bilgisayar laboratuvarımız da sınıfa dönüştürüldüğü için okulda uygulamalı bilgisayar dersleri yapılmıyor.” (T9k-Rehber-AL). “Okulda laboratuvar imkânımız yoktur. Bir biyoloji öğretmeni olarak bunu bizim için büyük bir eksiklik olarak görüyorum.” (T13k-Biyoloji-KİHL).

“Nitelikli araç bakımından eksiklerimiz var. Örneğin ben fizik öğretmeniyim ve 7 yıldır bu okuldayım. Fakat bizim fizik laboratuvarımız ve laboratuvar araçlarımız hiç olmadı. Fizik laboratuvarı olarak adlandırılan yer çay odasına çevrildi ve biz orada çay içiyoruz.” (T16k-Fizik-KİHL). “Okulumuzda nitelikli araç sıkıntısı yaşıyoruz. Öğrencilerin ekonomik durumu düşük olduğu için görsel sanatlar dersi için onlardan malzeme isteyemiyorum. Başlangıçta kendi imkânlarımla malzeme edinmeye çalıştım. Fakat bu her zaman mümkün olmuyor.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Laboratuvar Malzemesi Eksikliği. “Okulda araç bakımından laboratuvar ve malzemeleri dışında ciddi bir eksiklerimiz yoktur.” (T13k-Biyoloji-KİHL). “Genel anlamda araç eksikliğimiz yok. Fakat meslek lisesi olmamız itibarıyla bazen bazı eksiklerimiz oluyor diye biliyorum. Özellikle atölye ve laboratuvarlarda malzeme konusunda bazı eksiklerin olduğunu biliyorum.” (T18k-Rehber-MTAL).

“Okulumuzda nitelikli araç sıkıntısı yaşıyoruz. Öğrencilerin ekonomik durumu düşük olduğu için görsel sanatlar dersi için onlardan malzeme isteyemiyorum. Başlangıçta kendi imkânlarımla malzeme edinmeye çalıştım. Fakat bu her zaman mümkün olmuyor.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Nitelikli araç eksikliğimiz var. Ben bilişim öğretmeniyim. Altı atölyemiz var. Ama işe yarar 15 bilgisayarımız var. Biz her yerden bilgisayar dileniyoruz. Bilgisayarlarımızın çoğu çok eski. 10-15 yıllık. Bakanlık bu okul türlerinde bölümler açmış ama sonrası çok fazla kontrol edilmiyor. Derslerimizdeki konuların bazılarını uygulamalı işleyecek materyalimiz yok. Uygulamalı eğitim olmayınca öğrenciler konuları öğrenemiyor (T20e-Meslek-MTAL).

Biz okulda nitelikli araçla ilgili sıkıntı yaşıyoruz. Mesela ben bir atölyede ders yapıyorum. Bu atölyede 15 öğrencim var. Fakat bakanlık bana sadece 3 tane deney seti göndermiş durumda. Hatta bazı atölyeler için hiç deney seti bulunmayabiliyor. Haliyle biz kendimiz deney seti bulmak zorunda kalıyoruz. Ya da imkânlarımız varsa deney seti oluşturmaya çalışıyoruz. Tabii ki deney seti bulmak veya oluşturmak para istiyor. Hem deney setlerinin yetersiz olması hem de bunları üretecek maddi imkânlarımızın olmaması eğitimin kalitesini düşürüyor (T22e-Meslek-MTAL).

Akıllı Tahtayla İlgili Eksiklikler. “Akıllı tahtalarımızda sorunlar var. Çok sık hata veriyorlar. Derslerimizi aktif işleyemiyoruz.” (T2k-Tarih-AL). “İngilizce dersini verebilmem için gereken araç gereçler yeterli değil. Akıllı tahtayı kullanmaya çalışıyorum Fakat tahtalar sıklıkla sorun çıkartıyor.” (T3k-İngilizce-AL). “Akıllı tahtalarımızın büyük bir kısmı çalışmıyor. Sürekli sorun çıkıyor. Dolayısıyla okulda nitelikli araç yok diyebilirim.” (T9k-Rehber-AL).

“Akıllı tahtalarımız son yıllarda sık sık bozulmaya başladı. Tahtalar bozulunca bazen farklı sınıflarda ders işlemeye çalışıyoruz. Bu da dersin ahengini bozabiliyor. Zamanı yerinde kullanamıyoruz.” (T16k-Fizik-KİHL). “Okulumuzda akıllı tahtalar kullanılıyor. Fakat bu tahtaları verimli kullanıp kullanmadığımız konusunda ciddi tereddütlerim var.” (T17e-Kimya-MTAL).

Fotokopi Cihazı Yetersizliği. “Nitelikli araç bakımından bazı eksikler var. Örneğin okulumuzda sadece bir fotokopi cihazı çalışır durumda. Yazılı sınavlar döneminde ciddi sorunlar yaşıyoruz. Ayrıca öğrencilerin fotokopi imkânları yok.” (T2k-Tarih-AL). “Tek bir fotokopi cihazımız var. Memurun odasında duruyor ve öğrenciler ücretli olarak fotokopi çekebiliyor.” (T9k-Rehber-AL).

“...öğrencilere fotokopi çekme noktasında sıkıntılarımız var. Ben bunun büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum. Çünkü yardımcı kaynak aldıramadığımız için bazen farklı

kaynaklardan fotokopi çektirmemiz gerekiyor. Öğrenciden para talep etmediğimiz için de fotokopi çektiremiyoruz.” (T13k-Biyoloji-KİHL).

Bir fotokopi cihazımız var. Fakat bu cihazını çalışması için gerekli olan toner ve kâğıdı bulmakta zorlanabiliyoruz. Öğrenciler için fotokopi çektirdiğimizde bizden öğrencilerden para toplamamız isteniyor. Bu para toplama işi beni çok rahatsız ediyor. Çünkü birkaç öğretmenimiz benim gibi fotokopi çektirip ücretini öğrenciden almaya çalıştığında bu toplamda çok tutabiliyor. Öğrencilerimiz büyük bölümünün maddi durumu yeterli olmadığı için bu onlar açısından ciddi sorun olabiliyor. Bana açıkça, “Hocam, annem bana fotokopi için para vermiyor.” diyen öğrencilerim var. Öğrencilere yardımcı kaynak önermemiz de yasak olduğu için fizik dersini işlemekte ve öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamakta zorlanıyorum (T16k-Fizik-KİHL).

Spor Salonu Eksikliği. “Okulun spor salonu yok. Öğrenciler bu durumdan şikâyetçi. Bize yakın bir spor salonu var. Ama bizim öğrenciler ondan faydalanamıyor. Belediye izin vermiyor.” (T6k-Rehber-AL). “Okulumuzun bir spor salonu yok. Beden eğitimi dersleri yılın büyük bir kısmında sınıfta geçiyor. Öğrencilerin enerjilerini atacakları fiziki bir ortam yok diyebilirim. Bu büyük bir sorun.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

Okulumuzda araçlarımız var. Fakat spor salonumuz yok. Spor salonunun olmaması büyük bir eksiklik ve dezavantaj bizim için. Kışın soğukta yazın sıcakta bahçede dersi işlemenin zorlukları var. Aslında okulumuza salon yapılmış. Fakat bazı nedenlerle salon belediyeye geçmiş. Biz başvuru yaptık. Fakat belediyedeki bürokratik engelleri geçip salonu alamadık (T5e-BES-AL).

Bilgisayar Eksikliği. “Nitelikli araç bakımında sorunlarımız var. Okulumuzun imkânları çok yeterli değil. Örneğin bilgisayar eksiklerimiz var.” (T6k-Rehber-AL). “... bilgisayar öğretmenimiz var. Ama bilgisayar sınıfımız yok. Çok iyi kodlama yapacak öğrenciler var. Bundan mahrum kalabiliyorlar.” (T12e-Almanca-FL).

Nitelikli araç eksikliğimiz var. Ben bilişim öğretmeniyim. Altı atölyemiz var. Ama işe yarar 15 bilgisayarımız var. Biz her yerden bilgisayar dileniyoruz. Bilgisayarlarımızın çoğu çok eski. 10-15 yıllık. Bakanlık bu okul türlerinde bölümler açmış ama sonrası çok fazla kontrol edilmiyor. Derslerimizdeki konuların bazılarını uygulamalı işleyecek materyalimiz yok. Uygulamalı eğitim olmayınca öğrenciler konuları öğrenemiyor (T20e-Meslek-MTAL).

Bizim teknik donanım ihtiyacımız var. Teknik donanım hem yeterli değil hem de modeli eskidiği için yeni donanımlara ihtiyaç duyuyoruz. Bilgisayarlarımız eski. Bunların değiştirilmesi gerekiyor. Elimizdeki araçlar sayı olarak yetersiz. Çünkü son yıllarda öğrenci sayımızda ciddi artış var. Uygulama eğitimlerinde öğrenci sayısı

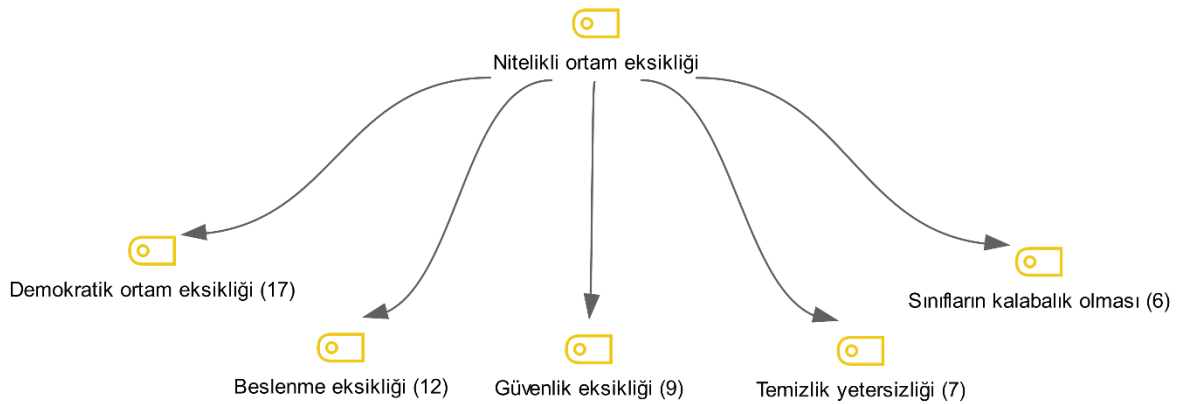
arttıkça verdiğimiz eğitimin kalitesi düşüyor. Çünkü öğrencilerle bire bir ilgilenmekte zorlanıyoruz. Uygulamalı eğitimde 15 öğrenciye verdiğiniz eğitimle 30 öğrenciye verdiğiniz eğitim aynı olmaz (T22e-Meslek-MTAL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engelleyen faktörlerden biri olarak “nitelikli araç eksikliği” gösterilmektedir. Nitelikli araç eksikliği; “laboratuvarlarla ilgili faktörler”, “akıllı tahtayla ilgili faktörler”, “fotokopi cihazı yetersizliği”, “spor salonu eksikliği” ve “bilgisayar eksikliği” başlıklarından oluşmaktadır. Laboratuvarlarla ilgili faktörler; “laboratuvarın bulunmaması” ve “laboratuvar malzemesi eksikliği” olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Baltacı (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre okul yöneticilerine göre imam-hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar arasında sağlanan maddi kaynakların yetersizlikleri yanında bina ve donanım yetersizlikleri de önemli bir yer tutmaktadır. İpek, Atik ve Erkoç (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre biyoloji öğretmenleri biyoloji öğretiminde yaşanan çeşitli sorunlar yanında okullarda laboratuvar araç-gereç, malzeme ve teknolojik alt yapı eksikliklerinin bulunduğunu dile getirmişlerdir. Sezen (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre ise yönetici ve öğretmenler beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara başlıca neden olarak eğitim sisteminin sınav odaklı olması nedeniyle beden eğitimi dersine yeterli önem verilmemesi ve okulda spor salonu ve yeterli alanın olmamasını göstermektedirler.

Kategori 3: Nitelikli Ortam Eksikliği. Nitelikli ortam eksikliği kategorisi beş koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 31’de gösterilmiştir.

Şekil 31

Nitelikli Ortam Eksikliği Kategorisi ve Kodları



Şekil 31 incelendiğinde, demokratik ortam eksikliğinin 17, beslenme eksikliğinin 12, güvenlik eksikliğinin 9, temizlik yetersizliğinin 7 ve sınıfların kalabalık olmasının 6 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Demokratik Ortam Eksikliği. “Okulda demokratik bir ortam yok. Çünkü bazı öğretmenlerin yaklaşımı demokratik değil. Öğrencilere karşı çok tepkisel olabiliyorlar. Daha çok ceza verme taraflındalar.” (T7e-Rehber-AL). “Okulumuzda kısmen demokratik bir ortam var. Sınıf içerisinde demokratik ortam öğretmene bağılı oluyor. Öğretmen nitelikli olmayınca sınıf ortamı da demokratik olmuyor. Örneğin öğle öğretmenlerimiz var ki ‘Öğrenci benim çözümün üzerine söz söyleyemez.’ diyebiliyor.” (T1k-Felsefe-AL).

“İdarecilerle öğretmenler arasında demokratik bir ortam yok. Bizi dikkate almıyorlar. Sınıf ortamında genel anlamda demokratik bir ortam var. Fakat bu öğretmenden öğretmene çok değişiyor. Ancak sınıf yönetimi her geçen gün biraz daha zorlaşıyor.” (T3k-İngilizce-AL). “Okulumuzda öğretmenler çay içemiyorlar. Çünkü çay içip içmeyeceğimiz okul idaresinin keyfine bırakılmış durumda. Geçen yıllarda okul idaresi bize ne zaman tepki göstermek isterse çayımızı kesti.” (T2k-Tarih-AL).

Okulda demokratik bir ortam yok. Bazı öğretmenlerin yaklaşımı hiç demokratik değil. Öğrencilere karşı çok sert olabiliyorlar. Daha çok ceza verme taraflındalar. Okulda onur kurulu çalışmıyor. Disiplin kurulu mevzuata göre işlem yapmıyor. Disiplin kurulundaki kişiler çoğu zaman kendilerince karar veriyorlar. Bazen bize “Bu öğrenciye ceza verin.” şeklinde talimatlar vermeye çalışıyorlar. Bizim ceza verme yetkimiz yok. Biz sadece öğrenciyi dinliyoruz ve tutanak tutuyoruz (T8k-Rehber-AL).

Okulda demokratik ortam kısmen var diyebilirim. Çünkü sınıfta ister istemez öğrenci ve öğretmen karşı karşıya gelebiliyor. Öğretmen olarak sınıfta belli bir kontrolü sağlamaya çalışıyorsunuz. Bazı öğrenciler ders dinlemek istemiyor. Sesinizi yükselte biliyorsunuz. Böyle olunca da sınıf ortamında demokratik olmak zor oluyor. Öğrenci evde demokratik bir ortamda büyümemişse bunu okulda vermek çok zor oluyor (T22e-Meslek-MTAL).

Okulda demokratik ortam var, diyemem. Özellikle bazı erkek öğretmenler öğrencilere karşı çok sert tavır takınıyorlar. Bu öğretmenler hem derslerinde hem de pansiyon nöbetlerinde öğrencilere karşı tepkisel olabiliyorlar. Öğrencilere hitap ederken saygı sınırlarını zorlayıp hakaret varan ifadeler kullanabiliyorlar. Öğrencilerden bu konuda şikâyetler var (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Beslenme Eksikliği. “Kantinde satılan yiyecekler hem sağlıklı değil hem de çok pahalı. Öğrenciler bu durumdan oldukça rahatsızlar.” (T7e-Rehber-AL). “Kantinde satılan yiyecekler sağlıklı değil ve üstelik çok pahalı. Öğrenciler bu durumdan şikâyetçiler.” (T8k-

Rehber-AL). “Kantin fiyatları yüksek. Dışardan yiyecek getirilmesine izin verilmiyor. Böyle olunca öğrenciler beslenme konusunda sıkıntı yaşıyor. Bazı öğrenciler evlerinden getirdiklerini ortaya koyup birlikte yiyorlar.” (T9k-Rehber-AL).

Kantinde fiyatlar yüksek. Öğrenciler için hiç ucuz değil. Bence satılan yiyeceklerin çoğu sağlıklı ve değil lezzetli değil. Ama öğrenciler kantinden alışveriş yapmak zorunda kalıyorlar. Kantin fiyatlarının öğrenciler için uygun olması gerekir. Okul dışında daha uygun yerler var. Ama öğrencilerin dışarı çıkması yasak olduğu için öğrenci kantinden alışveriş yapmak zorunda. Bu da öğrencileri maddi olarak zorluyor. Bazı öğrenciler evden yiyecek getiriyor. Ama bu her zaman mümkün olmuyor (T6k-Rehber-AL).

Öğrenciler maddi yetersizlikler nedeniyle okul ortamında beslenme ihtiyacını karşılayamıyor. Tüm gün okulda olan öğrenciler haliyle acıkıyor. Fakat yeterli parası olmadığı için okulda harcama yapamıyor. Üstelik kantin fiyatları yüksek geliyor. Evden yiyecek bir şeyler getirmeleri de her zaman mümkün olmuyor. Bir lira ile okula gelen öğrenciler olduğunu biliyorum (T16k-Fizik-KİHL).

“Kantin fiyatları öğrencilere çok yüksek geliyor. Bazı öğrenciler evden yemek getiriyor. Çünkü kantinden alışveriş yapamıyor. Okulumuza gelen öğrencilerin ekonomik durumu düşüktür. Bazen öğrenciler okul çevresinde daha ucuza yiyecek almak için okuldan kaçıyorlar. Buna defalarca şahit oldum.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

Kantin çok pahalı ve öğrenciler kantinde çok sıra bekliyorlar. Fiyatların daha makul seviyede olması gerekiyor. Dışarıdaki bir markete göre oldukça yüksek fiyatlar. Mesela dün baktığım için rahat söyleyebilirim. Kantinde 7 lira olan bir bisküvi okulun karşısındaki markette 4 lira. Öğrencilerimizin çoğu ekonomik seviyesi düşük ailelerden geliyor. Kantinden alışveriş yapamıyor (T25e-Meslek-PEAİHL).

Güvenlik Eksikliği. “Okul güvenliğimiz yok. Bu ciddi bir sorun olabiliyor.” (T7e-Rehber-AL). “Okulumuz merkezi bir yerde ve işlek bir yol üzerinde olduğu için okul giriş ve çıkışlarında sorunlarla karşılaşyoruz.” (T7e-Rehber-AL). “Okulumuzda güvenlik personeli yoktur. Okul giriş ve çıkış saatlerinde tedirgin oluyoruz. Son veli toplantısında veliler, güvenlik personelinin neden bulunmadığıyla ilgili tepki gösterdiler. Bildiğim kadarıyla okul gelirleri yeterli olmadığı için güvenlik personel görevlendiremiyoruz.” (T13k-Biyoloji-KİHL).

“Okulda güvenlik elemanı olmadığı için öğrenci olmayanlar bile rahatlıkla okula girebiliyor. Kıyafet serbest olduğu için kimlerin öğrenci olmadığını anlamıyoruz.” (T19k-Rehber-MTAL). “Okul girişinde güvenlik yok. Öğretmenler olarak biz kapıda durmaya çalışıyoruz. Çoğu zaman öğrencilerle çatışıyoruz. Çünkü öğrenciler vakitli vakitsiz çeşitli

nedenlerle dışarı çıkmak istiyorlar. Bazen giren öğrencilerin üstünü arıyoruz. Ama böyle bir yetkimiz veya görevimiz yok.” (T20e-Meslek-MTAL).

Okulumuzda güvenlik personeli yok. Böyle kalabalık bir okulda güvenlik personelinin olmaması çok önemli bir sorun bence. Çünkü farklı okulun öğrencileri ya da öğrenci olmayan kişiler okula girebiliyor. Öğrenciler serbest giyindiği için kimin öğrenci olduğunu kimin olmadığını anlamak da güç oluyor. Mesela geçenlerde farklı bir okulun öğrencisi bizim okul lavabosuna girmeye çalışırken bir öğretmen tarafından yakalandı (T6k-Rehber-AL).

Temizlik Yetersizliği. “Okulumuzda yeterli temizlik personeli yok. Tuvaletlerimiz yeterince temizlenmiyor.” (T19k-Rehber-MTAL). “Okulda yeterli sayıda temizlik personeli yok. Okulun temizliği yetersiz. Tuvaletlerde ne sıvı sabun ne de havlu kâğıdı ve tuvalet kâğıt tarzı şeyler var. Pansiyonda özellikle yerli öğrenciler kendi temizliğini kendisi yapıyor.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Bizim okulun en büyük sorunu temizliğin olmamasıdır. Eleman eksikliği olduğu için okul temizlenmiyor. Özellikle bu yıl okula temizlik elemanı verilmedi. Okulumuz bu yıl çok kalabalık. Öğrenciler yeterli özeni de göstermiyorlar. Özellikle lavaboların temiz olmadığıyla ilgili şikâyetler oluyor. Sınıflar, koridorlar ve konferans salonu da temiz olmuyor. Ya da olması gereken temizlikte değil. Hijyenik değil (T6k-Rehber-AL).

Okulda temizlik personeli yetersiz. Güvenlik personeli yok. Okul temizlik personelinin birini güvenlik personeli gibi çalıştırıyor. Okulun temizliğinde sorunlar var. Sınıflar ve lavabolar yeterli temizlenmiyor. Tuvaletlerde lavabolar bozuk, kapılar kırık bir şekilde. Lavabolarda sabun dışında bir şey yok. Üstelik okulda ikili eğitim olduğu için okulun sık sık temizlenmesi gerekiyor. Tuvalet yetersizliği de var. Erkek öğrencilerin bir, kız öğrencilerin iki tuvaleti var. 1300’den fazla öğrencimizin olduğunu düşünürsek bunun yetersiz olduğu anlaşılır (T9k-Rehber-AL).

Yeterli temizlik personelimiz yok. Kesinlikle hijyen konusunda çok büyük eksiklerimiz var. Özellikle öğrenci ve öğretmen tuvaletlerinin hepsi ciddi manada kirli. Bunları kurul toplantılarında söylüyoruz ama ödenek yokluğu, personel sıkıntısının olduğu gibi nedenler öne sürülüyor. Okulumuz pis. Çöpler bir hafta koridorda duruyor. Biz öğrencilerle birlikte çöpleri toplamaya çalışıyoruz (T20e-Meslek-MTAL).

Sınıfların Kalabalık Olması. “Sınıfların kalabalık olması eğitimin niteliğini düşürüyor. Öğrenciler derse odaklanmakta zorlanıyor.” (T4e-Rehber-AL). “Sınıflarımız en az 40 kişilik. Fakat sınıf kapısında 20 kişiliktir, yazıyor. Bu da sağlık hakkının

sağlanamadığını gösteriyor.” (T3k-İngilizce-AL). “9 ve 10. sınıflarda sınıflarımız 40 kişi civarında. Pandemi sürecinde bu sayı çok fazladır.” (T4e-Rehber-AL).

“Sınıflarımız çok kalabalık. Ekonomik durumu elveren veliler çocuklarını okuldan alıp özel okula vermek zorunda kalıyor. Bizim sınıfın kapısında 20 kişilik olduğu yazıyor. Fakat öğretmenle birlikte sınıf mevcudu 41 oluyor.” (T2k-Tarih-AL).

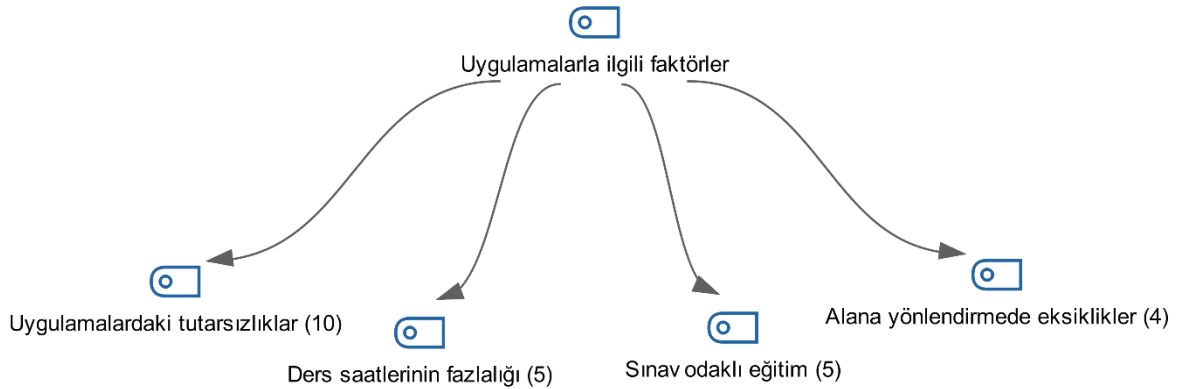
Sınıfların kalabalık olduğunu düşünüyorum. Bazı sınıflarımızın mevcudu 40 civarında. Sınıfların kalabalık olması öğrenci başarısını düşürüyor. Çünkü öğrencilerle yakından ilgilenemiyoruz. Pandemiye de düşündüğümüz zaman sınıf mevcutlarının daha az olması gerekir. Okul kapısında sınıfın 20 kişilik olduğu yazıyor. Fakat biz içerde 41 kişiyiz (T1k-Felsefe-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engelleyen faktörlerden biri olarak “nitelikli ortam eksikliği” gösterilmektedir. Nitelikli ortam eksikliği; “demokratik ortam eksikliği”, “beslenme eksikliği”, “güvenlik eksikliği”, “temizlik yetersizliği” ve “sınıfların kalabalık olması” başlıklarından oluşmaktadır. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Okutan (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre eğitim sistemi mevzuatında demokrasi eğitimi gerçekleştirmeye yönelik bazı ifadelerin bulunmasına karşın öğretmen ve okul yöneticilerinin demokrasiyi yeterince içselleştirmemeleri nedeniyle uygulamada demokrasi eğitiminin istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Büyükhan (2019) tarafından zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller arasında ekonomik kaynaklı nedenler yanında okul ortamı ve güvenlik yetersizliği kaynaklı nedenler de gösterilmektedir. Kozan vd. (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler, fiziksel düzen açısından karşılaştıkları sorunlar olarak sınıfların kalabalık olması, araç-gereç eksikliği ve temizlik yetersizliğini göstermişlerdir. Can (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen ve yöneticiler son bir yılda okullarda yaşadıkları güvenlik problemlerinden öne çıkanları okul giriş ve çıkışlarının kontrolsüz olması nedenli sorunlar ve okul çıkışlarında öğrenci ve siviller arasındaki çatışmalar şeklinde belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucuna göre öğrenci sayısı fazla olan okullarda daha fazla güvenlik sorunu yaşanmakta ve öğrenciler okul araç gereçlerine zarar vermektedir. Üçeş Harmanoğulları ve Yapıcı (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre ise öğretmenler, araştırma kapsamındaki okul kantinlerinin fiziki koşullar, gıda ve personel hijyeni bakımından önemli eksiklikleri bulunduğunu ve hiçbir kantinin gerekli tüm koşulları sağlayamadığını ifade etmişlerdir.

Kategori 4: Uygulamalarla İlgili Faktörler. Uygulamalarla ilgili faktörler kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 32’de verilmiştir.

Şekil 32

Uygulamalarla İlgili Faktörler Kategorisi ve Kodları



Şekil 32 incelendiğinde, kodlardan uygulamalardaki tutarsızlıkların 10, ders saatlerinin fazlalığı ve sınav odaklı eğitimin 5 ve alana yönlendirmede eksikliklerin 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Uygulamalardaki Tutarsızlıklar. “BİLSEM olmamız itibariyle yöneticiler bizden proje hazırlamamızı istiyor. Fakat bu istek bazen abartılı boyutlara varıyor. Bu durumda okul ortamını olumsuz etkileyebiliyor. Çünkü biz projeyi öğrenciye yaptırmaya çalışıyoruz. Çünkü bizim kendi başımıza proje yapmamızın bir anlamı yok.” (T10k-Felsefe-BİLSEM).

“Okulda pansiyon var. Pansiyon sağlıklı işlemiyor. Öğretmenlere çok fazla sorumluluk veriliyor. Bu da öğretmenlerde yılgınlığa neden oluyor. Öğretmenler pansiyonda görev almak istemiyor. Öğrenciler bu durumdan olumsuz etkileniyor.” (T12e-Almanca-FL).

“Öğrenciler rahatsızlanınca bazen veliler gelmiyor ya da gelemiyor. Bu durumda okul idaresi öğrencileri hastaneye götürmek istemiyor. Okulda revir olmadığı için öğrenciler rehberlik servisinde bekletiliyor. Bu bazen sorun oluyor. Çünkü veli gelip çocuğunu rahatsız şekilde okulda görünce tepki gösteriyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

“...okul idaresi öğrenci telefonlarını derste toplama konusunda bir düzenleme yapamadı. Sene sonuna yaklaşıyoruz. Hala telefonlar toplansın mı? Toplanmasın mı? Nereye bırakılsın? bilmiyoruz. Kılık kıyafet konusunda belirsizlikler var. Öğrenciler ortak bir kıyafet giyecek mi? Giymeyecek mi? Belirsizliğini koruyor.” (T25e-Meslek-PEAİHL).

Ders Saatlerinin Fazlalığı. “Ders çeşitliliği çok fazla. Günlük ders saati fazla. Empati yaptığım zaman öğrencileri daha iyi anlıyorum.” (T3k-İngilizce-AL). “Meslek lisesi olarak öğrenciler okulda çok fazla ders görüyor. Bu günlük 10 saati buluyor. Ben bunun sorun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerde bu durumdan şikâyetçiler. Okul saatleri çok uzun.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

“Öğrenciler beslenme ihtiyaçlarını okulda karşılayamıyor. İkili eğitim olduğu için sabah dersler çok erken başlıyor. Teneffüslerimiz 5 dakika.” (T9k-Rehber-AL). “Okulda ders saatlerinin fazla olduğunu düşünüyorum. Buna yoğun bir akademik programda eklediğimizde öğrencilerin zorlandıklarını ve derslerden uzaklaştığını düşünüyorum.” (T17e-Kimya-MTAL).

Sınav Odaklı Eğitim. “Eğitim hakkından bahsediyoruz. Fakat biz okullarda eğitim yapmıyoruz. Öğretim yapmaya çalışıyoruz. Bunu da ne kadar yaptığımız tartışılır.” (T3k-İngilizce-AL). “Sınav sistemi öğrencileri eğitimden ziyade öğretime zorluyor. Bu ciddi bir sorun. Öğrenciler çok yönlü gelişmiyor. Sadece sınava hazırlanıyor.” (T7e-Rehber-AL). “Sınav sisteminin matematiğe dayalı olması öğrencileri zorluyor. Bunu pedagojik açıdan doğru bulmuyorum.” (T8k-Rehber-AL).

“12.sınıf öğrencilerine uygulanan programdan dolayı bu öğrenciler açık liseye yöneliyor. Bunun eğitime erişimi engellediğini düşünüyorum.” (T9k-Rehber-AL). “12.sınıfta çok öğrencimiz açık liseye geçiyor. Bence bu biraz okul idaresinin tutarsızlığından biraz da eğitim sistemimizin sınav odaklı olmasından kaynaklanıyor. Açık liseye geçen öğrenci eğitim hakkını tam anlamıyla kullanamıyor. Sadece sınavlara hazırlanıyor.” (T25e-Meslek-PEAİHL).

Alana Yönlendirmede Eksiklikler. “Meslek liselerine gelen öğrenciler genelde amaçsız öğrenciler. Bu öğrencilere ilköğretimden itibaren etkili bir rehberlik yapılmamış. Öğrenci neden meslek lisesinde olduğunun farkında değil. Bu konularda bilinçli değil. Bu da haklarını elde etmelerini engelliyor.” (T20e-Meslek-MTAL).

“Meslek liselerinde daha başarılı olabilecek öğrenciler bizim okula gelip başarısız oluyor. Öğrenciler hedef belirlemede zorlanıyor. Bu da öğrencinin tüm hayatını etkiliyor.” (T4e-Rehber-AL). “Öğrenciler spor alanında başarılı olduğu halde aile istemediği için sportif faaliyetlere yönlendiremiyorum. Üstelik böyle bir öğrencimin babası da beden eğitimi öğretmeni.” (T5e-BES-AL).

“Bazı öğrencilerimiz resim ve müzik gibi alanlarda oldukça yetenekliler. Fakat ailelerin zorlamasıyla bu öğrenciler bizim okula gönderiliyor. Böylece ilgi ve yeteneklerinin olduğu alanda eğitim görmeyip ailelerin uygun gördüğü bir alanda eğitim alıyorlar.” (T14k-Tarih-KİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmenlerin görüşlerine göre okullarında öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engelleyen faktörlerden biri olarak “uygulamalarla ilgili faktörler” gösterilmektedir. Bu faktörler; “uygulamalardaki tutarsızlıklar”, “ders saatlerinin fazlalığı”, “sınav odaklı eğitim” ve “alana yönlendirmede eksiklikler” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışma

sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Taşdemir (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adayları çeşitli eğitim sorunlarını vurgulamışlardır. Bunlardan bazıları eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmenlerin niteliksiz olması, ezbere dayalı eğitim verilmesi, bölgeler arasında eğitimde eşitsizlikleri bulunması, tek tip insan yetiştirilmesi, eğitimin sınav odaklı olması, okulların cazip olmaması, verilen eğitimin yeterli olmaması, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin sağlıklı olmaması, resmî ve özel okullarda farklı eğitim verilmesi, eğitimin niteliksiz olması ve engellilere önem verilmemesi olarak belirtilebilir. Öztürk ve Aksoy (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre ise Türk eğitim sistemi sınav odaklı olduğu için öğrenciler üzerinde ciddi şekilde sınav kaygısı ve stres yaratarak öğrencilerin gelişimini ve akademik başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitimde nitelikli eğitim almayı engelleyen “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği”, “nitelikli ortam eksikliği” ve “uygulamalarla ilgili faktörler” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), EAKS (md. 4), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15), UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi (md. 5); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’nde “... tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, kaliteli eğitim alma hakları vardır” (md. 5) ve EAKS’te taraf devletler, “Aynı düzeydeki tüm kamu eğitim kurumlarında eğitim standartlarının ve yine sağlanan eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eş değer olmasını güvence altına almaya... taahhüt ederler.” (md. 4) hükmü yer almaktadır.

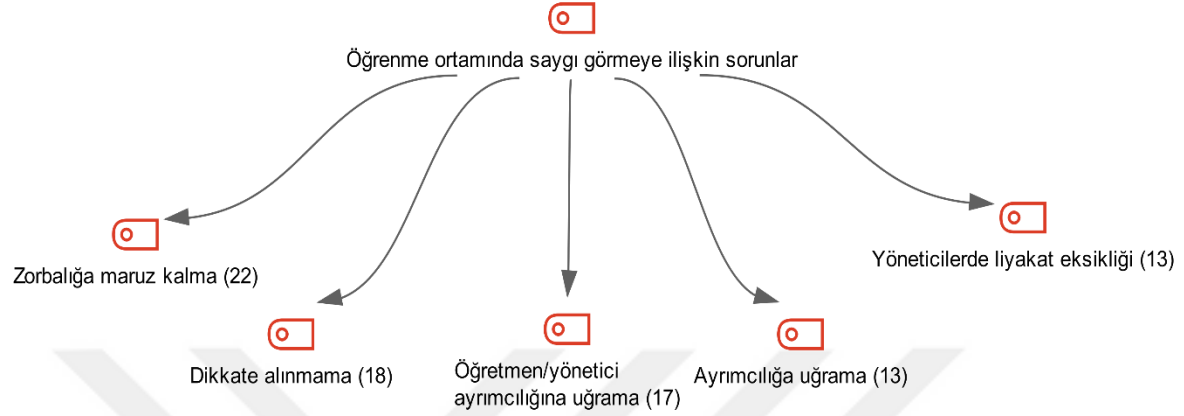
Tema 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar

Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusu “Öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin hak ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda öğrenciler öğrenme ortamında saygı görmeyeyle ilgili (ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama vb.) sorunlar yaşar mı?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca öğretmen katılımcılara Öğretmen Görüşme Formu kapsamında yöneltilen “Bunlar dışında okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?” ve “Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin olanlar da dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar” şeklinde tema haline getirilmiş ve beş kod altında toplanmıştır. Bunlar “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”,

“öğretmen/yönetici ayrımcılığına uğrama”, “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” şeklindedir. Bu kodlar aşağıda Şekil 33’te verilmiştir.

Şekil 33

Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Sorunlar Teması ve Kodları



Şekil 33 dikkate alındığında, kodlardan zorbalığa maruz kalmanın 22, dikkate alınmamanın 18, öğretmen/yönetici ayrımcılığına uğramanın 17, ayrımcılığa uğrama ve yöneticilerde liyakat eksikliğinin 13 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Zorbalığa Maruz Kalma. “Okulda öğrenciler zorbalığa maruz kalıyorlar. Evet, zorbalık var. Öğrenciler arasında gruplaşmalar oluyor. Tartışmalar çıkıyor. Bazıları zorbalık yapınca haliyle mağdurlar oluyor. Onlarla rehberlik servisi olarak görüşüyoruz. Maalesef zorbalıkla ilgili olaylar yaşıyoruz.” (T6k-Rehber-AL). “Öğrenciler, derste telefonla birbirlerinin görüntülerini çekip farklı yerlerde bunu paylaşmakla tehdit edebiliyorlar. Yakın zamanda benim sınıfımda bu olay yaşandı. Daha önce okulda bu konuda savcılığa kadar giden bir olay da yaşanmıştı.” (T2k-Tarih-AL).

“Okulda zorbalık görülüyor. Son yıllarda zorbalık konusunda artış var. Disiplin dosyalarının içerisinde zorbalık önemli bir yeri tutuyor. Öğrenciler kendilerini ifade etmek için zorbalığa başvuruyor. Kavgalar oluyor. Öğrenciler arkadaşlarına hakarete ediyor, şiddet uyguluyor.” (T9k-Rehber-AL).

Öğretmenler tarafından bazen öğrencilere ayrımcılık uygulanabiliyor. Öğrenciler çabuk etiketleniyor. Kız erkek ilişkilerinde öğretmenler hemen tepkisel davranıyor. Hemen veliler aranıyor. Öğrencileri anlamaya ve onlara örnek olmaya çalışmıyorlar. Sınıfta öğrencilere hakaret edip, “... zekâlılar, gidin bunu da yetiştirin.” diyerek rehberlik servisini kasteden öğretmenler var maalesef (T8k-Rehber-AL).

Okulda sık sık zorbalık görülüyor. Öğrenciler arasında fiziksel ve sözel şiddet çok sık yaşanıyor. Üst sınıflardan alt sınıflara sıklıkla zorbalık uygulanıyor. Zorbalıktan çok mağdur öğrencimiz var. Bunlar genelde sesi çıkmayan öğrenciler oluyor. Zorbalığa neden okulun büyük bir kısmının erkek öğrencilerden oluşması gösterilebilir. Özellikle öğrenciler arasında çeteleşme var. Geçenlerde mülteci bir öğrenciye zorbalık yapıldı. Biz bu sorunla ilgilenirken okulda birçok çeteleşmenin olduğunu ve bunların okul çevresiyle bağlantılı olduğunu öğrendik (T19k-Rehber-MTAL).

Dikkate Alınmama. “Öğrenciler bazen öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından dikkate alınmayabiliyor. Gözlemliyorum.” (T7e-Rehber-AL). “Öğrenciler bazen öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından dikkate alınmayabiliyor. Bana gelen şikâyetlerden bunları gözlemliyorum.” (T8k-Rehber-AL).

“Kaynaştırma öğrencilerinin sorularını hazırlamada bazen sorunlar çıkıyor. Farklı sınav yapılması gerekiyor. Bazen öğrenciler durumlarının bilinmesini istemiyor. Bu durumda öğretmen aynı soruları soruyor. Bu sefer öğrenciler zorlanıyor. Biz bu konularda bir çalışma yaptığımızda öğretmenler, ‘Hocam bize iş çıkartıyorsun’, diyor.” (T18k-Rehber-MTAL).

Okulda öğrenciler yeterince dikkate alınmıyor. Mesela sınav takvimini ayarlarken öğrencilerin durumu çok fazla önemsenmiyor. Bir güne birden fazla sınav koymaya çalışılıyor. Sınav kâğıtları hazırlanırken genelde küçük puntolarla ve zor sorularla hazırlanıyor. Çünkü derste anlatılanlarla sınavda çıkanlar arasında büyük farklar olabiliyor. Öğrencilerden bu konularda şikâyet var (T9k-Rehber-AL).

Bazı yönetici tutumları sorunlara yol açıyor. Rehber öğretmen olarak öğrenciler arasındaki sorunlarla ilgilendiğimde idareciler benden taraf tutmamı isteyebiliyor. Öğrencilerle ilgili görüş yazmam gerekiyor. Bunun sonucunda öğrenciler disipline verilecek. Bu noktada taraf tutmam istenebiliyor. Bu noktada hak ihlali yapıldığını düşünüyorum. İyi öğrenciyi herkes eğitir. Amaç iyi olmayan öğrenciyi de eğitmektir. İyi olmayan öğrenciyi eğitmeyeceksek bizim okulda ne işimiz var (T18k-Rehber-MTAL).

Öğretmen/Yönetici Ayrımcılığına Uğrama. “Okulumuzda niteliği düşük öğretmenlerin öğrencilere ayrımcılık yaptığını ve onları dikkate almadığını görüyorum. Bu öğretmenler öğrenciyi dinlemiyorlar ve önemsemiyorlar.” (T1k-Felsefe-AL). “Okulda kaynaştırma öğrencileri ayrımcılığa maruz kalıyor. Bu öğrenciler göre düzenlemeler yapılamıyor. Bunlara destek eğitimi verilemiyor. Bazı öğretmenler çaba harcarsa da bu yetersiz kalıyor.” (T9k-Rehber-AL). “Ayrıca kaynaştırma öğrencileri için bu yıl bile şu ifadeleriurdum: ‘Bu öğrenciler için neden okul yok? Neden bize geliyorlar?’ diyen çok

sayıda öğretmenimiz var. Bence en çok ayrımcılığı kaynaştırma öğrencileri yaşıyor.” (T19k-Rehber-MTAL).

“Öğretmenlerin büyük bölümünün öğrencilere saygı duymadığını söyleyebilirim. Öğrenciye hitap şekli veya öğrenciyle konuşma şekli istenilen düzeyde değil. Öğrencilerimizin akademik başarıları düşük ve davranışları sorunlu. Fakat öğretmenin bu koşullarda da öğrenciye saygı göstermesi gerekir. Onlara örnek olması gerekir.” (T19k-Rehber-MTAL).

Branşım gereği kaynaştırma öğrencileriyle yakından ilgileniyorum. Geçen dönem sonu bu öğrencilerin notlarını kontrol ettim ve bazı notlarının çok düşük olduğunu gördüm. Öğrencilere sorduğumda “Bize ayrı sınav yapılmadı.” dediler. Bazı öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine ayrı sınav yapmıyor. Bu bir hak ihlalidir. Bu öğrencileri önemsememektir (T19k-Rehber-MTAL).

Okulda ayrımcılık oluyor. Başarılı öğrencilerle başarısız öğrencilere yaklaşım anlamında farklılıklar var. Başarılı öğrencilere daha sabırlı ve özenli yaklaşırken başarısız öğrencilere karşı tepkisel olabiliyoruz. En basitinden öğrencilere hitap etme şeklimizde sorunlar var. Bazen biz de öğrenciler gibi argo ifadelerle konuşabiliyoruz. Mesela öğrenciye hitapta “Lan oğlum buraya gel.” diyebiliyorsunuz. Bu hitap tarzı öğretmenler arasında çok yaygın maalesef. Buna ben de dahilim. Öğrencilerin bu anlamda gereken saygıyı gördüklerini düşünmüyorum (T20e-Meslek-MTAL).

Ayrımcılığa Uğrama. “Okulumuzda BEP’li öğrencilere ayrımcılık uygulanabiliyor. Diğer öğrenciler bu öğrencileri aralarına almayabiliyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “BEP’li öğrenciler de okulumuzda var. Sene başında bunlara karşı ayrımcılık olabiliyor. Mesela bunları kızlar ya da erkekler kendi gruplarına almamaya çalışıyor. Erkekler kendi aralarında futbol oynarken BEP’li öğrencileri aralarına almadıklarını gözlemliyorum.” (T23e-Fizik-PIHL).

“Okulumuza gelen öğrenciler farklı sosyoekonomik düzeye sahipler. Bu farklı yapıdaki öğrenciler arasında bazen sorunlar çıkıyor. Maddi durumu iyi olmayan öğrenciler kendileri gibi öğrencilerle arkadaşlık ediyor. Maddi durumu iyi olanlar da genelde kendi gibi öğrencilerle arkadaşlık ediyor.” (T4e-Rehber-AL).

“Bazen öğrenciler arasında gruplaşmalar olunca grup dışındakiler dışlanabiliyor. Mesela öğrenci ‘Hocam ben onu sevmiyorum. Onunla konuşmam.’ diyebiliyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Okulda öğrenciler arasında bazen ayrımcılık oluyor. Maalesef toplumun olduğu her yerde ayrımcılık oluyor. Biraz güçlü olan öğrenciler diğerlerini ezmeye çalışıyor.” (T22e-Meslek-MTAL).

Yöneticilerde Liyakat Eksikliği. “İdarecilerde nitelik ya da liyakat eksikliği var. Yeterli olduklarını düşünmüyorum. İdareciliğin ne olduğunu bildiklerini de düşünmüyorum. İdare etmekle yönetmek arasında kalıyorlar. Böyle olunca da huzursuz bir ortam oluşuyor.” (T12e-Almanca-FL). “Okulda yöneticilerin liyakatiyle ilgili sorunlar var. Mesela ders programları yapılırken gereken özen gösterilmiyor. İkili eğitimde olduğumuz için ders programlarımızda çok fazla düzensizlik olabiliyor. Her yıl aynı sınıflara ders anlatıyorum. Bu da benim motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” (T2k-Tarih-AL).

Açılması gereken bazı atölyelerin yöneticiler tarafından açılmaması sonucu öğrenciler bazı derslerde soğumaktadırlar. Örneğin öğrenciler bazen yanlış atölye dersini seçebiliyorlar. Yöneticiler bu durumu düzeltmek yerine öğrencilere “Sen yanlış tercih yaptın o nedenle hakkını kaybettin onu için atölye seçemezsin.” diyebiliyorlar. Böylece öğrencilerin atölyeleri kullanmaları engellenebiliyor. Onlara bir şans daha verilmiyor. Ben bunu gündeme getirdiğimde “Öğrencilerin yanlış yapmaması gerekiyor. Eğer onlar yanlış yaparsa ve biz hoş görü gösterirsek doğruyu öğrenemezler.” şeklinde bana ifadede bulundular (T10k-Felsefe-BİLSEM).

Okulumuzda yöneticilerde liyakat eksikliğini bir sorun olarak görüyorum. İdarecilerin öğretmenlere yaklaşımı olumsuz olunca, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı da olumsuz olabiliyor. Yöneticiler öğretmenleri kabullenmeyince ve onlara değer vermeyince öğretmenler kendini okula ait hissetmiyor. Böyle olunca öğretmenler işimi yapayım ve okuldan çıkayım düşüncesinde oluyor. Bu durum öğrencileri olumsuz etkiliyor (T13k-Biyoloji-KİHL).

Okul idareleri sorunlar karşısında duyarlı değiller. Müdür Bey iyi niyetle okulu yönetmeye çalışsa da götürdüğüm sorunlara çoğu zaman çözüm bulamıyor. İnisiyatif alamıyor. Bilgi ve tecrübesi yetersiz olduğu için sorunları çözemiyor. Örneğin okul rehberlik yürütme kurulu toplantısına sadece bir müdür yardımcısı katılıyor. Bence bütün idarecilerin katılması gerekir (T19k-Rehber-MTAL).

Okul idaresi tutarlı değil. Bu konuda ciddi zaafılar var. İdarecilerin aklına akşam bir fikir geliyor sabah gelip bunu uyguluyorlar. Mesela dün akıllarına etkinlik saati gelmiş. Bu gün gelip dersleri blok yapıp teneffüsleri 5 dakikaya indirerek etkinlik için zaman yaratmaya çalışıyorlar. Öğretmenlerin fikrini almadan emri vaki şekilde böyle bir değişikliğe gidip hemen uyguluyorlar. Böyle olmamalıdır. Bu ne mevzuata uygun ne de pedagojiktir. Ayrıca verimli de değildir (T25e-Meslek-PEAİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrenciler öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin birçok sorun yaşamaktadırlar. Bunlar “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”,

“öğretmen/yönetici ayrımcılığına uğrama”, “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Gorham ve Christophel (1992) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin öğrenci motivasyonlarını azaltan davranışları arasında öğrencileri önemsememe, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeme, onların sözlü ve yazılı yorumlarını dikkate almama ve onlara adaletli davranmama sayılabilir. Atmaca (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin özellikle meslek hayatlarının ilk yıllarında ve daha çok öğrencileri rencide edici olmak üzere birçok mesleki hata yaptıkları sonucunda ulaşılmıştır. Bu hataların öğrenciler üzerinde uzun süreli etkileri olduğu belirlenmiştir. Altun vd. (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre lise öğrencisi ve öğretmenleri okulda zorbalığın olduğunu, en sık sözel zorbalığın yaşandığını ve öğrencilerin yanında öğretmenlerin de zorbalık yapabildiğini ifade etmişlerdir. Güneş ve Esmer (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre okul müdürlerinin birincil görevlerinin eğitsel işler olmasına karşın müdürlerin vakitlerinin büyük bölümünü bürokratik işlerler ayırmak zorunda kaldıkları ve böylece öğretimsel liderlik rolünü yeterince sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Keman (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre ise yöneticilerde liyakat eksikliğinin okul ortamındaki çok çeşitli olumsuz etkilerinden bir olarak öğrencilerin uyum ve disiplin sorunu yaşamalarına neden olmasıdır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama, ayrımcılığa uğrama ve yöneticilerde liyakat eksikliği hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu düşünceye dayanak olarak uluslararası düzenlemelerden İHEB (md. 26), ESKHUS (md. 13), ÇHS (md. 28-29), CEDAW (md. 10), AİHS Ek Protokol 1 (md. 2) ve ASŞ (md. 10-15); ulusal düzenlemelerden Anayasa (md. 42) ve METK (md. 7-8) gösterilebilir. Örneğin İHEB’e göre “Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.” (md. 26) ve ESKHUS’a göre “Taraf Devletler,... eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği... hususlarında mutabıktırlar.” (md. 13) hükmü yer almaktadır.

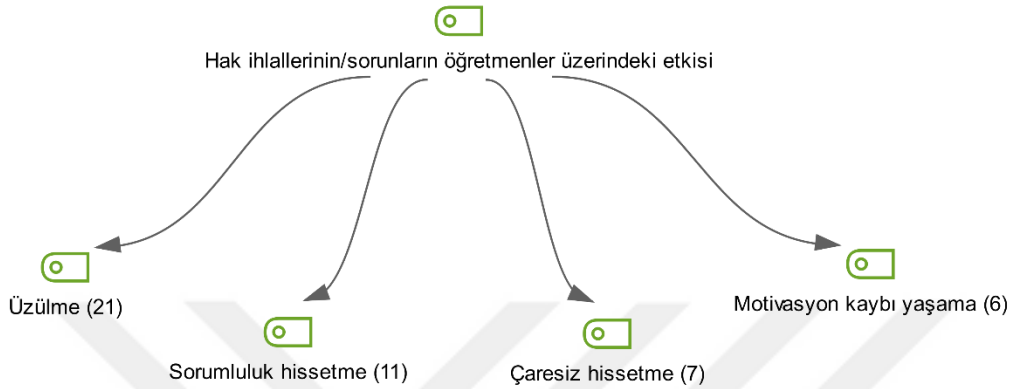
Tema 5: Hak İhlallerinin/Sorunların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Bu çalışmanın beşinci araştırma sorusu “Öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme Formu kapsamında “Okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların üzerinizdeki etkisini açıklayınız.” sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Hak İhlallerinin/Sorunların

Öğretmenler Üzerindeki Etkisi” şeklinde tema haline getirilmiş ve dört kod altında toplanmıştır. Bunlar “üzülme”, “sorumluluk hissetme”, “çaresiz hissetme” ve “motivasyon kaybı yaşama” şeklindedir. Bu kodlar aşağıda Şekil 34’te verilmiştir.

Şekil 34

Hak İhlallerinin/Sorunların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi Teması ve Kodları



Şekil 34 incelendiğinde, kodlardan üzülmenin 21, sorumluluk hissetmenin 11, çaresiz hissetmenin 7 ve motivasyon kaybı yaşamanın 6 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Üzülme. *“Empati yapıyorum. Rahatsız hissediyorum. Üzülüyorum.” (T2k-Tarih-AL). “Üzülüyorum. Bir öğretmen ve anne olarak kendimi sorumlu hissediyorum. Çabalarım ve fedakârlığımla da olsa benim çocuğum iyi bir eğitim alabiliyorsa herkesin çocuğunun da alması gerektiğini düşünüyorum.” (T1k-Felsefe-AL).*

“Sorunların çözümü noktasında kendimi sorumlu hissediyorum. Öğrenciler sorunlarla karşılaştığında anında müdahale edememişsem daha sonra o öğrencilerle temasa geçiyorum. Yoksa üzülüyorum.” (T13k-Biyoloji-KİHL). “Bana göre ceza almaması gereken öğrenciler ceza alınca çok üzülüyorum.” (T18k-Rehber-MTAL). “Motivasyonum düşüyor. Okula gelmek istemiyorum. Ayaklarım geri geri gidiyor. Öğrencilerin hak ihlaline uğramaları beni çok üzüyor. Çünkü onların geleceğinden çalışıyoruz. Toplumumuzun geleceğinden çalışıyoruz.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

Ben okulda hak duyurucusu olarak çalıştığımı düşünüyorum. Öğrencilere haklarından bahsediyorum. Yönetmelikleri anlatıyorum. Bu nedenle bir sorun olduğunda öğrenciler idareden önce benim yanıma koşuyorlar. Bu da birilerini rahatsız ediyor, açıkçası. Ama öğrencileri bilinçlendirdiğim için kendimi iyi hissediyorum. Fakat öğrencilere ulaşamadığım ve sorunlarına çözüm bulamadığım noktalarda tabii ki canım acıyor. Üzülüyorum (T9k-Rehber-AL).

Sorumluluk Hissetme. “Bir öğretmen ve anne olarak kendimi sorumlu hissediyorum. Çabalarım ve fedakârlığımla da olsa benim çocuğun iyi bir eğitim alabiliyorsa herkesin çocuğunun da alması gerektiğini düşünüyorum.” (T1k-Felsefe-AL). “Öğrencilere daha fazla nasıl yardımcı olabilirim diye düşünüyorum. Değişmem, gelişmem gerekiyor diye düşünüyorum.” (T4e-Rehber-AL). “Elimden ne gelir diye düşünüyorum. Bir şeyler yapmaya çabalıyorum. Ekonomik durumu sıkıntılı öğrenciler için öğretmenler olarak oluşturduğumuz fonla yardımcı olmaya çalışıyoruz. Bu okul üniversiteye öğrenci hazırlıyor. Sorunları düşündüğüm zaman bu öğrenciler ne kadar hazırlanabilir diye düşünüyorum.” (T6k-Rehber-AL).

“Sorunların çözümü noktasında kendimi sorumlu hissediyorum. Öğrenciler sorunlarla karşılaştığında anında müdahale edememişsem daha sonra o öğrencilerle temasa geçiyorum. Yoksa üzülüyorum.” (T13k-Biyoloji-KİHL). “Nasıl çözüm bulabilirim diye her gün düşünüyorum. Arkadaşlarımla konuşuyorum. Bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Kendi aramızda bir fon oluşturduk maddi durumu çok düşük olan öğrencilere yardım ediyoruz.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

Kendimi öğrencilere karşı sorumlu hissediyorum. Öğrencilerimizin maddi durumları yeterli olmadığı için daha çok bu yönde çaba harcıyorum. Bu nedenle okul içerisinde sorumluluk projelerinde yer almaya çalışıyorum. Örneğin maddi yardıma ihtiyacı olan öğrencilere öğretmenler olarak aramızda para topluyoruz, giysi ve kitap yardımı yapmaya çalışıyoruz (T14k-Tarih-KİHL).

Çaresiz Hissetme. “Kendimi çaresiz hissediyorum. Bütün sorunları düşündüğümde öğretmenler olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşadığımız hissine kapılıyorum.” (T1k-Felsefe-AL). “Olumsuz hissediyorum. Umutsuzum. Bazen emekli olsam mı diye düşünüyorum.” (T3k-İngilizce-AL).

“Kendimi çok çaresiz hissediyorum. Okulu bırakmasına engel olamadığım öğrenciler olduğunda ağladığım oluyor. Çünkü elimden bir şey gelmiyor.” (T14k-Tarih-KİHL). “Sorunları çözmek istiyorsunuz ama çözemezsiniz. Mutsuz oluyorsunuz. Tarafsız olmaya çalışsanız da öğrenci yanlısı gibi görülüyorsunuz. Kendinizi öğretmenlere ve idarecilere anlatamıyorsunuz. Onlarla çatışma durumunda kalıyorsunuz. Bu çok yorucu bir durum.” (T19k-Rehber-MTAL).

“Böyle bir okulda çalışmak çok yıpratıcı. Çünkü gördüğünüz sorun veya hak ihlalleri çok rahatsız edici. Elinizden bir şey gelmeyince çok üzülüyorsunuz. Emekliliğim gelseydi emekli olurdu. İzine ayrılma imkânım olsa izne ayrılırdım. Umutsuzum. İşe yaramadığımı hissediyorum.” (T20e-Meslek-MTAL). “Birkaç defa idarecilerimize bir şeyler anlatmaya

çalıştım. Fakat muvaffak olamadım. Bazen uykularım kaçıyor. Bu okuldan tayinimi aldirmek istiyorum.” (T25e-Meslek-PEAİHL).

Motivasyon Kaybı Yaşama. *“Bazen tahammül edemiyorum. Yorgun hissediyorum.” (T8k-Rehber-AL). “Özellikle liyakat sahibi olmayan yöneticilerle çalışmak beni çok yoruyor ve motivasyonumu düşürüyor.” (T16k-Fizik-KİHL). “Motivasyonumu düşürüyor. Meslekten zevk almamı engelliyor.” (T17e-Kimya-MTAL). “Motivasyonum düşüyor. Okula gelmek istemiyorum. Ayaklarım geri geri gidiyor. Öğrencilerin hak ihlaline uğramaları beni çok üzüyor. Çünkü onların geleceğinden çalışıyoruz. Toplumumuzun geleceğinden çalışıyoruz.” (T21k-Coğrafya-MTAL).*

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre okullarında öğrencilerin yaşadıkları hak ihlallerinin/sorunların öğretmenler üzerinde birçok etkisi bulunmaktadır. Bunlar “üzülme”, “sorumluluk hissetme”, “çaresiz hissetme” ve “motivasyon kaybı yaşama” şeklindedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen çalışma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin Keçeci (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin meslekten ayrılmalarının nedenleri arasında sınıfların kalabalık olması, meslektaşların olumsuz tutumu, yöneticilerin tutumları ve motivasyon eksikliği gösterilmiştir.

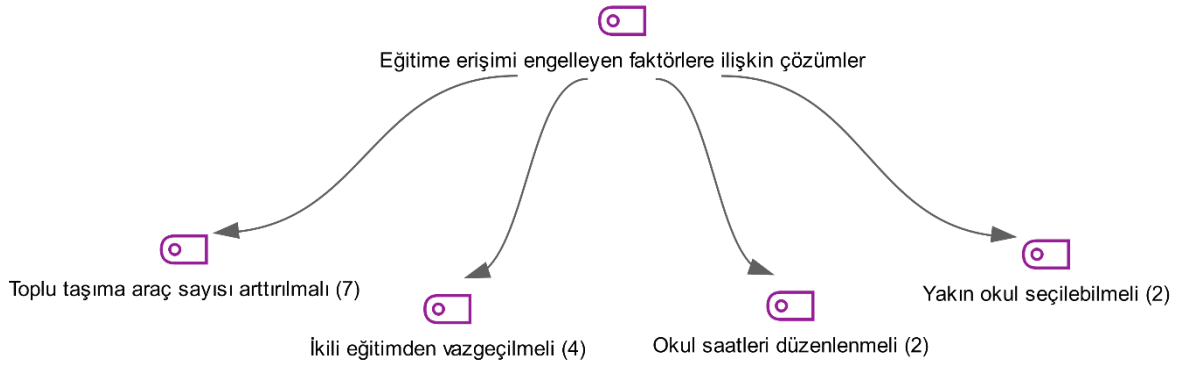
Tema 6: Hak İhlallerinin/Sorunların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler

Bu çalışmanın altıncı ve son araştırma sorusu “Eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla Öğretmen Görüşme Formu kapsamında “Size göre öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların önlenmesi için yapılması gerekenler nelerdir? Lütfen açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz programında “Hak İhlallerinin/Sorunların Önlenmesi İçin Yapılması Gerekenler” şeklinde tema haline getirilmiş ve önceki ilk dört tema üzerinden kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler; eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri, fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri, nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri ve öğrenme ortamında saygı görmeme sorunlarına ilişkin çözüm önerileri şeklindedir.

Kategori 1: Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri. Eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 35’te verilmiştir.

Şekil 35

Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 35 incelendiğinde, kodlardan toplu taşıma araç sayısı arttırılmalı 7, ikili eğitimden vazgeçilmeli 4, okul saatleri düzenlenmeli ve yakın okul seçilmeli 2 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Toplu Taşıma Araç Sayısı Arttırılmalı. “Okuldan geçen toplu taşıma araç sayısı arttırılmalıdır.” (T1k-Felsefe-AL). “Okulun yanından geçen bir otobüs hattı olmalıdır.” (T10k-Felsefe-BİLSEM). “Belediyeler okulların giriş ve çıkış saatlerine göre ek sefer düzenlemeliler. Bunu bir öğrenci için bile yapılmalıdır. Belgeselde izlemiştim bir köyde sadece bir öğrenci olmasına rağmen o öğrenci için tren günde iki sefer yaparak onu en yakın kasabadaki okula ulaştırıyordu. Bundan çok etkilenmişim.” (T16k-Fizik-KİHL). “Okul güzergâhlarında sabah akşam otobüs sayıları arttırılmalıdır.” (T20e-Meslek-MTAL). “Okula ulaşım ile ilgili sıkıntılar giderilmelidir. Belediyeler bu konuda üzerine düşeni yapmalıdır.” (T25e-Meslek-PEAİHL).

İkili Eğitimden Vazgeçilmeli. “İkili eğitimden vazgeçilmelidir.” (T1k-Felsefe-AL). “İkili eğitimden tekli eğitime geçilmelidir.” (T3k-İngilizce-AL). “Okulların ve sınıfların mevcutlarının azaltılması ve ikili eğitimden vazgeçilmesi gerekir.” (T2k-Tarih-AL).

Okul Saatleri Düzenlenmeli. “Okul başlama ve bitiş saatlerinin yeniden düzenlenmesi gerekir.” (T1k-Felsefe-AL). “Okullar daha işlevsel hale getirilmelidir. Öğrenciler için daha cazip hale getirilmelidir. Okul ders saatleri, teneffüsler ve yemek saatleri yeniden belirlenmelidir. Okulda sosyal faaliyetler arttırılmalı ve öğrencilerin bu faaliyetlere katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin okulda mutlu olması sağlanmalıdır.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

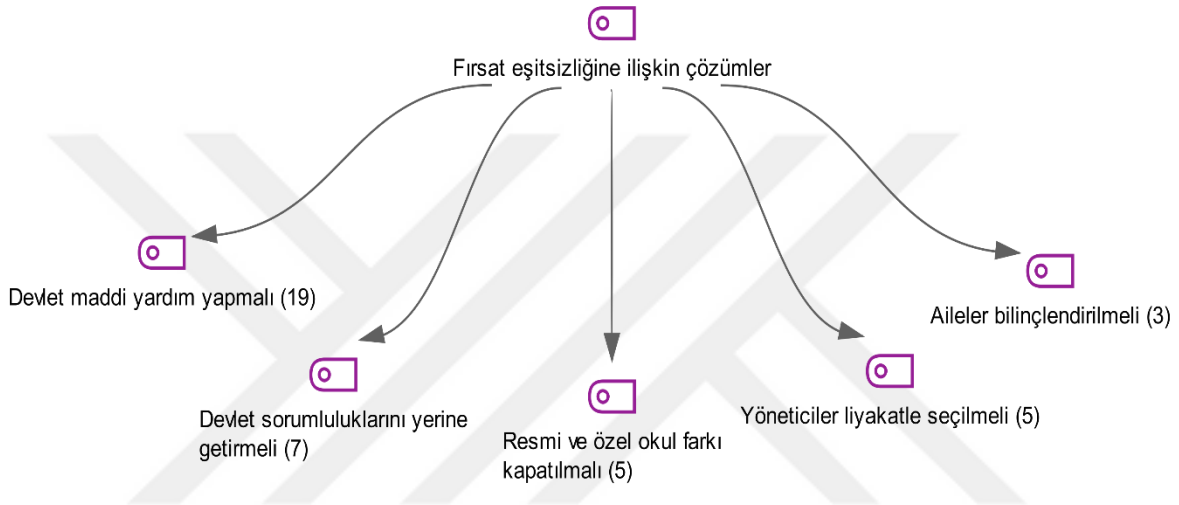
Yakın Okul Seçilebilmeli. “Öğrenciler kendilerine en yakın okula gitmelidir. Bu sağlanmalıdır.” (T20e-Meslek-MTAL). “Öğrenciler evlerine yakın ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda istedikleri okul türüne gitmelidir.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin birçok çözüm bulunmaktadır. Bunlar “toplu taşıma araç sayısı artırılmalı”, “ikili eğitimden vazgeçilmeli”, “okul saatleri düzenlenmeli” ve “yakın okul seçilebilmeli” şeklindedir.

Kategori 2: Fırsat Eşitsizliğine İlişkin Çözüm Önerileri. Fırsat eşitsizliğine ilişkin çözüm önerileri kategorisi beş koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 36’da verilmiştir.

Şekil 36

Fırsat Eşitsizliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 36 incelendiğinde, kodlardan devlet maddi yardım yapmalı 19, devlet sorumluluklarını yerine getirmeli 7, resmî ve özel okul farkı kapatılmalı 5, yöneticiler liyakatle seçilmeli 4 ve aileler bilinçlendirilmeli 3 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Devlet Maddi Yardım Yapmalı. “Eğitim parasız, nitelikli ve herkese eşit şekilde verilmelidir.” (T20e-Meslek-MTAL). “Eğitime daha çok bütçe ayrılmalıdır. Ekonomik durumu yetersiz öğrencilere yardım edilmelidir.” (T20e-Meslek-MTAL). “Devletin, bir sosyal devlet olarak üzerine düşenleri yapması gerekiyor. Maddi durumu yeterli olmayan öğrencilere destek olması önemlidir.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

“Özellikle ekonomik durumu yeterli olmayan öğrencilere ayrıca destekler verilmelidir. Biz öğretmenler olarak eğitim öğretim yanında birçok konuda öğrencilere yardımcı olmaya çalışıyoruz. Fakat bu bizim değil, sosyal devletin görevidir.” (T1k-Felsefe-AL).

“Okulumuz gibi maddi sıkıntıları olan ailelerden gelen öğrencilere devletin daha fazla yardımcı olması gerekiyor. Çünkü bizim okuldaki sorunların büyük bir kısmının öğrencilerin ekonomik durumlarının yetersiz olmasından kaynaklandığını düşünüyorum.” (T13k-Biyoloji-KİHL). “Ülkemizde eğitimin herkese eşit şartlarda verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Maddi

yetersizliklerden dolayı insanlar eğitim hakkında mahrum olmamalıdır. Herkes ilgisi ve yetenekleri dikkate alınarak eşit fırsatlara sahip olmalıdır. Devlet bunu sağlamalıdır.” (T14k-Tarih-KİHL).

Devlet Sorumluluklarını Yerine Getirmeli. “Devletin öğrencilere eğitim hakkı sağlanmasında daha etkin olması gerekiyor. Öğrenci veya veliye bırakılınca öğrenciler eğitim haklarında yeterince yararlanamıyorlar.” (T3k-İngilizce-AL). “Devlet eğitimi özel sektöre bırakmamalıdır. Eğitim devletin sunduğu bir hizmet olmalıdır. Sosyal devlet, ülkede yaşayan her kişinin eğitim hakkından yararlanmasını sağlamalıdır.” (T7e-Rehber-AL). “Devlet, eğitimi özel sektöre bırakmamalıdır.” (T8k-Rehber-AL). “Eğitim devletin işi olmalıdır. Özel sektöre bırakmamalıdır. Özel sektörün eğitimdeki payı çok az olmalıdır. Almanya modelinde olduğu gibi olabilir.” (T20e-Meslek-MTAL).

Resmî ve Özel Okul Farkı Kapatılmalı. “Devlet okulları ile özel okullar arasındaki imkân farkları kapatılmalıdır.” (T6k-Rehber-AL). “Biz devlet okullarında kaynak kitap aldırıyoruz. Fakat özel okullarda bu konuda hiçbir sınırlama yok. Bu konuda düzenleme yapılmalı. Biz de aldırabilmeliyiz.” (T3k-İngilizce-AL). “Özel okullarla devlet okulları arasındaki fırsat eşitsizliği giderilmelidir.” (T20e-Meslek-MTAL). “Devlet okullarında ve özel okullarda denetim arttırılmalıdır. Devlet, eğitimi özel sektöre bırakmamalıdır. Devlet ve özel okulların verdiği eğitim arasındaki farklar kapatılmalıdır.” (T9k-Rehber-AL).

Yöneticiler Liyakatle Seçilmeli. “Yöneticiler liyakate göre belirlenmelidir.” (T3k-İngilizce-AL). “Yöneticilerde liyakate önem verilmelidir. İyi bir öğretmen iyi bir idareci olamayabilir.” (T7e-Rehber-AL). “Yönetici seçiminde liyakat dikkate alınmalıdır.” (T10k-Felsefe-BİLSEM).

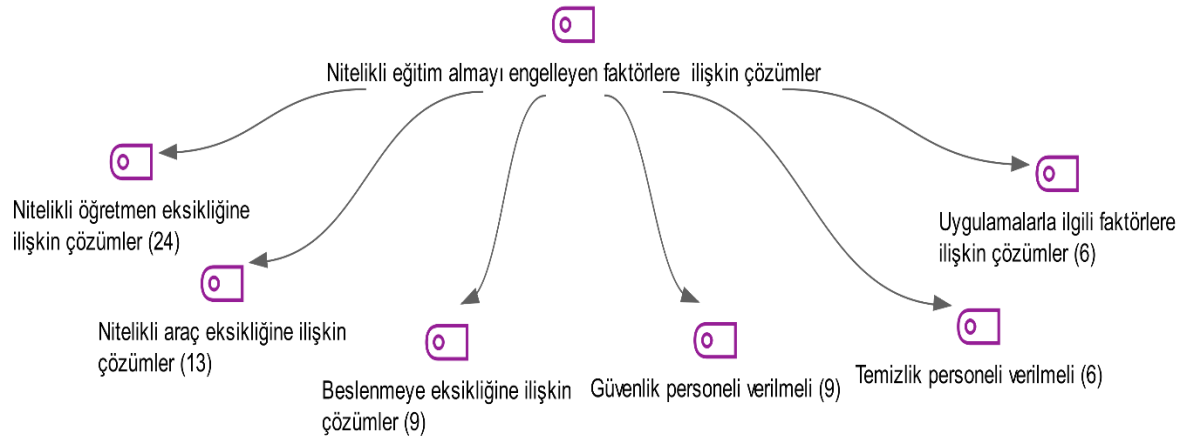
Aileler Bilinçlendirilmeli. “Öğrencilere ve ailelere haklarının ne olduğu anlatılmalıdır. Hakının ne olduğunu bilmeyen kişiler bunun arayışına girmiyor.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Eğitimin önemi konusunda ailelerin daha fazla bilinçlendirilmesi gerekir. Çocuk yaşta okuldan alınıp evlendirilen çocukların devlet tarafından sıkı takibinin yapılması gerekir.” (T15k-Matematik-KİHL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre fırsat eşitsizliğine ilişkin birçok çözüm bulunmaktadır. Bunlar “devlet maddi yardım yapmalı”, “devlet sorumluluklarını yerine getirmeli”, “resmî ve özel okul farkı kapatılmalı”, “yöneticiler liyakatle seçilmeli” ve “aileler bilinçlendirilmeli” şeklindedir.

Kategori 3: Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri. Nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri kategorisi altı koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 37’de verilmiştir.

Şekil 37

Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları

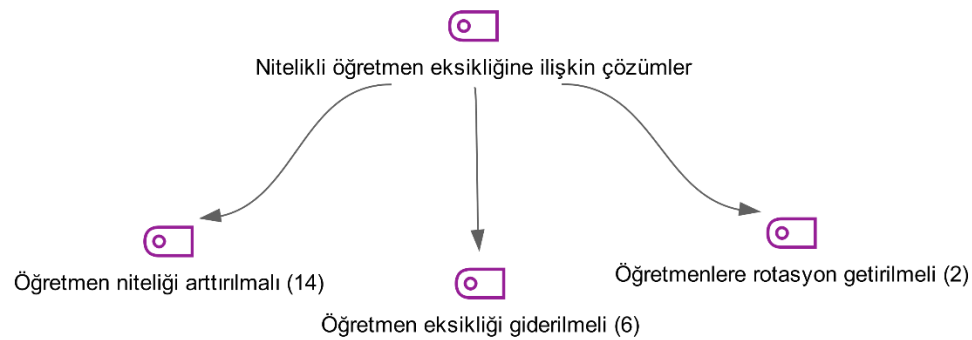


Şekil 37 incelendiğinde, kodlardan nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin çözüm önerileri 24, nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri 13, beslenme eksikliğine ilişkin çözüm önerileri 9, güvenlik personeli verilmeli 8, temizlik personeli verilmeli 6 ve uygulamalarla ilgili faktörlere ilişkin çözüm önerileri 6 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili açıklamalara ve doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Nitelikli Öğretmen Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri. Nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin çözüm önerileri kodu üç alt koda ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 38’de verilmiştir.

Şekil 38

Nitelikli Öğretmen Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları



Şekil 38 incelendiğinde, alt kodlardan öğretmen niteliği artırılmalı 14, öğretmen eksikliği giderilmeli 6 ve öğretmenlere rotasyon getirilmeli 2 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Niteliği Artırılmalı. “Öğretmen niteliği artırılmalıdır. Öğretmen niteliği artırılmadan eğitimdeki sorunların azalacağını düşünmüyorum. Öğretmen niteliğini

arttırmak içinde öğretmene gereken maddi imkânlar veya koşullar sağlanmalıdır.” (T1k-Felsefe-AL). “Hizmet öncesi eğitimde uygulamaya ağırlık verilmelidir. Hizmet içi eğitim ise torpili olana değil, ihtiyacı olana verilmeli ve her öğretmenin belirli aralıklarla eğitim alması sağlanmalıdır.” (T2k-Tarih-AL). “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için daha fazla olanak sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin özendirilmesi gerekir.” (T8k-Rehber-AL). “Öğretmenlerin daha nitelikli olması için çalışmalar yapılmalıdır.” (T10k-Felsefe-BİLSEM).

“Yönetici ve öğretmen eğitimlerinin yeterli düzeyde yapılmadığını düşünüyorum. Yönetici ve öğretmenlere karşılarındakinin öğrenciden önce insan olduklarını öğretmek gerekiyor. Öğrenciye yaklaşımın çok önemli olduğunu düşünüyorum. İnsan odaklı bir eğitim sistemi çok önemlidir.” (T13k-Biyoloji-KİHL). “Öğretmenlere öğrenci ve çocuk hakları konusunda bilinçlendirmeler yapılmalıdır.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Öğretmenlere etkili iletişim yöntemleriyle ilgili çalışmalar yapılmalıdır.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

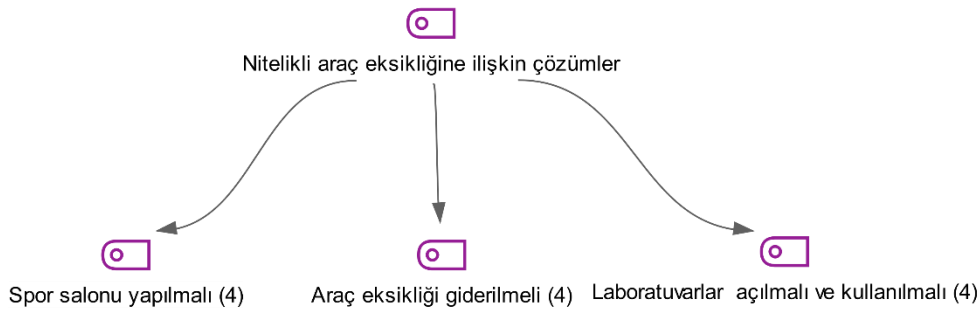
Öğretmen Eksikliği Giderilmeli. “Öğretmen eksikliği giderilmelidir.” (T4e-Rehber-AL). “Okulun öğretmen eksikliği giderilmelidir.” (T23e-Fizik-PİHL). “Öğretmen eksikliğimiz giderilmelidir.” (T25e-Meslek-PEAİHL).

Öğretmenlere Rotasyon Getirilmeli. “Öğretmenlere rotasyon gelmelidir. 30 yıl bir öğretmen aynı okulda çalışmamalıdır.” (T7e-Rehber-AL). “Öğretmenlere rotasyon gelmelidir. 20-30 yıl bir öğretmen aynı okulda çalışmamalıdır.” (T8k-Rehber-AL).

Nitelikli Araç Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri. Nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri kodu üç alt koda ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda şekil 39’da verilmiştir.

Şekil 39

Nitelikli Araç Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları



Şekil 39 incelendiğinde, alt kodlardan spor salonu yapılmalı, araç eksikliği giderilmeli ve laboratuvar açılmalı ve kullanılmalının 4 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Spor Salonu Yapılmalı. “Okullara spor salonu yapılmalıdır.” (T1k-Felsefe-AL).
 “Okulların spor salonu gibi fiziki şartlarının tamamlanması gerekir.” (T2k-Tarih-AL).
 “Okulumuza spor salonunun yapılması derslerin verimini arttıracaktır.” (T5e-BES-AL).

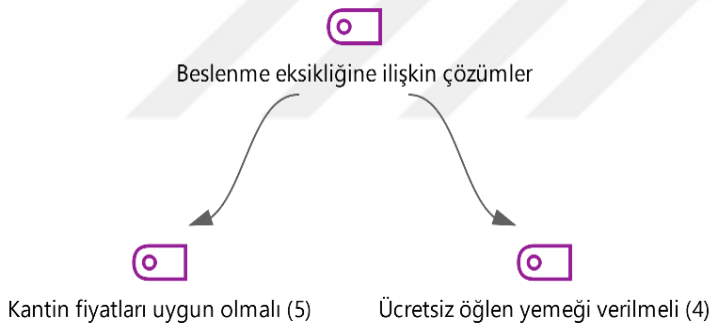
Araç Eksikliği Giderilmeli. “Okulların araç gereç eksikliği giderilmelidir.” (T15k-Matematik-KİHL). “Okulun araç ihtiyacı karşılanmalıdır.” (T20e-Meslek-MTAL). “Okulların ve özellikle meslek liselerin araç eksikliği giderilmelidir.” (T22e-Meslek-MTAL). “Devlet veya belediyeler okuma kitapları sağlayabilir.” (T23e-Fizik-PİHL).

Laboratuvarlar Açılmalı ve Kullanılmalı. “Sınıf yapılan laboratuvarlar tekrar laboratuvara çevrilmelidir.” (T9k-Rehber-AL). “Okula laboratuvar yapılması gerekir.” (T16k-Fizik-KİHL). “Okul laboratuvarları kullanılmalıdır.” (T2k-Tarih-AL). “Laboratuvarlar kullanılmalıdır.” (T4e-Rehber-AL).

Beslenme Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri. Beslenme eksikliğine ilişkin çözüm önerileri kodu iki alt koda ayrılmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 40’ta verilmiştir.

Şekil 40

Beslenme Eksikliğine İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları



Şekil 40 incelendiğinde, alt kodlardan kantin fiyatları uygun olmalı 5 ve ücretsiz öğlen yemeği verilmeli 4 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Kantin Fiyatları Uygun Olmalı. “Kantin fiyatları öğrencilere uygun hale getirilmelidir.” (T6k-Rehber-AL). “Kantin fiyatları öğrenciler için daha uygun olabilir.” (T7e-Rehber-AL). “Kantin fiyatları öğrenciler için daha hesaplı olmalıdır.” (T21k-Coğrafya-MTAL).

Ücretsiz Öğlen Yemeği Verilmeli. “Okullarda ücretsiz öğlen yemeği verilmelidir.” (T6k-Rehber-AL). “Okullarda öğlen yemeği verilmesi fikrini benimsiyorum. Devlet bu konuda gerekli adımları atmalıdır. Öğlen yemeği olmasa bile bir dönem yapılan fındık ve süt verme gibi uygulamalar da yeniden yapılabilir.” (T16k-Fizik-KİHL). “Öğlen yemeği okullarda verilmelidir. Devlet bunu ücretsiz sağlamalıdır.” (T20e-Meslek-MTAL). “Okullarda

yemekhane olmalı ve devlet öğrencilere ve öğretmenlere öğlen yemeğini ücretsiz olarak vermelidir.” (T22e-Meslek-MTAL).

Güvenlik Personeli Verilmeli. “Okula güvenlik personeli verilmelidir.” (T8k-Rehber-AL). “Okulun temizlik ve güvenlik personeli ihtiyacı karşılanmalıdır.” (T9k-Rehber-AL). “Okulun güvenlik ve temizlik personel ihtiyacı karşılanmalıdır.” (T19k-Rehber-MTAL). “Okullara sene başında temizlik ve güvenlik personeli yeterli sayıda verilmelidir.” (T22e-Meslek-MTAL).

Temizlik Personeli Verilmeli. “Okula daha fazla temizlik personeli verilebilir.” (T5e-BES-AL). “Okulların temizlik ve güvenlik personel ihtiyacı karşılanmalıdır.” (T6k-Rehber-AL). “Okula güvenlik ve temizlik personeli verilmelidir.” (T20e-Meslek-MTAL). “Okullara sene başında temizlik ve güvenlik personeli yeterli sayıda verilmelidir.” (T22e-Meslek-MTAL).

Uygulamalarla İlgili Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri. Uygulamalarla ilgili faktörlere ilişkin çözüm önerileri kodu üç alt koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 41’de verilmiştir.

Şekil 41

Uygulamalarla İlgili Faktörlere İlişkin Çözüm Önerileri Kodu ve Alt Kodları



Şekil 41 incelendiğinde, kodlardan okul mevcudu azaltılmalı, eğitim sınav odaklı olmalı ve ilgi ve yeteneğe göre eğitim olmalı 2 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Okul Mevcudu Azaltılmalı. Okullarda öğrenci sayısı düşürülmelidir.” (T6k-Rehber-AL). “Okul ve sınıf mevcutlarının azaltılması çalışmalarına hız vermek gerekmektedir.” (T17e-Kimya-MTAL).

Eğitim Sınav Odaklı Olmamalı. “Sınav sistemi değiştirilmelidir.” (T7e-Rehber-AL). “Eğitim sistemi sınav odaklı olmaktan kurtarılmalıdır.” (T3k-İngilizce-AL).

İlgi ve Yeteneğe Göre Eğitim Olmalı. “Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim alması sağlanmalıdır. Velilerin alan seçiminde öğrencileri yanlış yönlendirmelerinin önüne

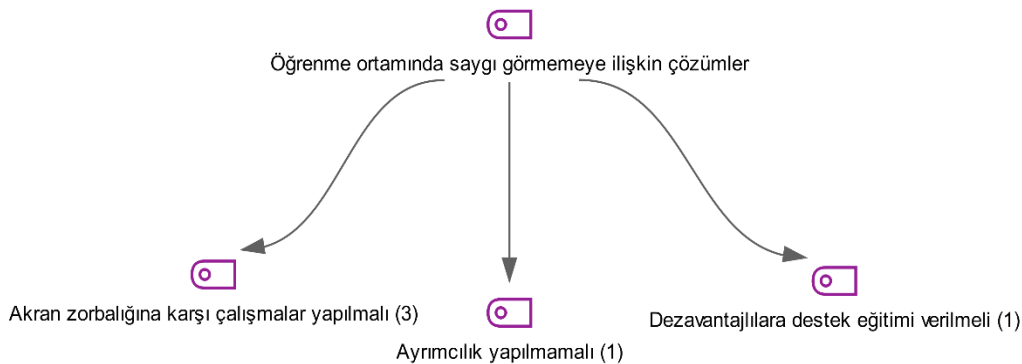
geçilmelidir.” (T3k-İngilizce-AL). “Öğrencilerin ilköğretimden somut verilere dayalı hedef belirlemeleri için çalışmalar yapılmalıdır. Bu süreç liseye bırakılmamalıdır.” (T4e-Rehber-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin birçok çözüm bulunmaktadır. Bunlar “nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin çözüm önerileri”, “nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri”, “beslenme eksikliğine ilişkin çözüm önerileri”, “güvenlik personeli verilmeli”, “temizlik personeli verilmeli” ve “uygulamalarla ilgili faktörlere ilişkin çözüm önerileri” şeklindedir. Nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin çözüm önerileri “öğretmen niteliği artırılmalı”, “öğretmen eksikliği giderilmeli” ve “öğretmenlere rotasyon getirilmeli” şeklindedir. Nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri “spor salonu yapılmalı”, “araç eksikliği giderilmeli” ve “laboratuvarlar açılmalı” ve “kullanılmalı” şeklindedir. Beslenme eksikliğine ilişkin çözüm önerileri “kantin fiyatları uygun olmalı” ve “ücretsiz öğlen yemeği verilmeli” şeklindedir. Uygulamalarla ilgili faktörlere ilişkin çözüm önerileri ise “okul mevcudu azaltılmalı”, “eğitim sınav odaklı olmamalı” ve “ilgi ve yeteneğe göre eğitim olmalı” şeklindedir.

Kategori 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeme Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri. Öğrenme ortamında saygı görmeme sorunlarına ilişkin çözüm önerileri kategorisi üç koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 42’de verilmiştir.

Şekil 42

Öğrenme Ortamında Saygı Görmeme Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 42 incelendiğinde, kodlardan akran zorbalığına karşı çalışmalar yapılmalı kodunun 3, ayrımcılık yapılmamalı ve dezavantajlılara destek eğitimi verilmeli kodlarının 1 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda yer verilmiştir.

Akran Zorbalığına Karşı Çalışmalar Yapılmalı. “Akran zorbalığıyla ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir.” (T5e-BES-AL). “Zorbalığın bir hak ihlali olduğuyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.” (T6k-Rehber-AL). “Zorbalığı önleyici çalışmalar yapılmalıdır.” (T18k-Rehber-MTAL).

Ayrımcılık Yapılmamalı. “Öğrenciler yerli ve yabancı demeden aynı imkânlardan faydalanmalıdırlar. Ayrımcılık yapılamamalıdır.” (T24k-Görsel Sanatlar-PEAİHL).

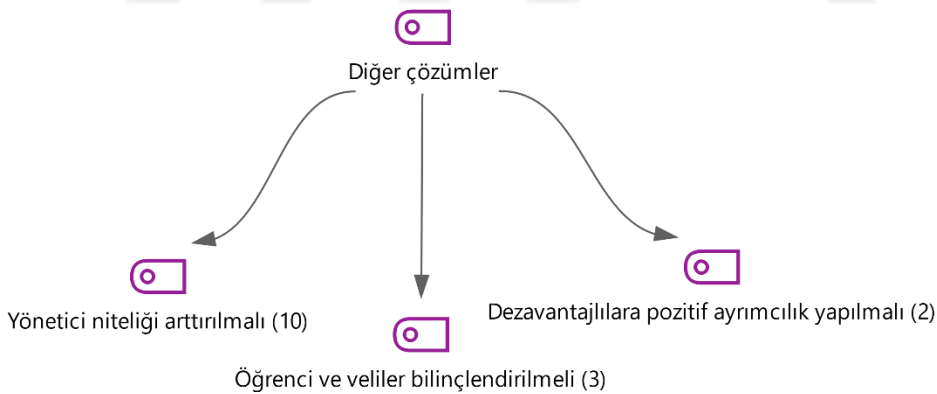
Dezavantajlılara Destek Eğitimi Verilmeli. “Dezavantajlı öğrencilerin destek eğitimi almaları sağlanmalıdır.” (T9k-Rehber-AL).

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre öğrenme ortamında saygı görmeme sorunlarına ilişkin çözüm önerileri “akran zorbalığına karşı çalışmalar yapılmalı”, “ayrımcılık yapılmamalı” ve “dezavantajlılara destek eğitimi verilmeli” şeklindedir.

Kategori 5: Diğer Çözüm Önerileri. Bu başlık altında diğer kategorilere girmeyen bazı çözüm önerilerine yer verilmiştir. “Diğer çözüm önerileri” kategorisi üç koddan oluşmaktadır. Bunlar aşağıda Şekil 43’te gösterilmiştir.

Şekil 43

Diğer Çözüm Önerileri Kategorisi ve Kodları



Şekil 43 incelendiğinde, kodlardan yönetici niteliği arttırılmalı 10, öğrenci ve veliler bilinçlendirilmeli 3 ve dezavantajlılara pozitif ayrımcılık yapılmalı 2 frekansa sahiptir. Bunlarla ilgili doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Yönetici Niteliği Arttırılmalı. “Bence idarecilerin, mevzuat, rehberlik ve eğitim hukuku gibi dersleri alması gerekir.” (T18k-Rehber-MTAL). “Okul yöneticilerinin müdür veya müdür yardımcısı olmaları için en azında eğitim yönetiminde yüksek lisans yapması gereklidir.” (T19k-Rehber-MTAL).

“Yönetici ve öğretmen eğitimlerinin yeterli düzeyde yapılmadığını düşünüyorum. Yönetici ve öğretmenlere karşılarındakinin öğrenciden önce insan olduklarını öğretmek gerekiyor. Öğrenciye yaklaşımın çok önemli olduğunu düşünüyorum. İnsan odaklı bir eğitim sistemi çok önemlidir.” (T13k-Biyoloji-KİHL).

“Müdürlerde liyakat eksikliği önemslenmelidir. Okul müdürlerinin yeterli olması gerekir. Hem mevzuat hem de uygulamalar açısından. Rehberlik servisinin tam olarak ne anlama geldiğini hem öğretmenler hem de idarecilerin bilmesi gerekir.” (T18k-Rehber-MTAL). “Okul idarelerinin keyfi uygulamalarına izin verilmemelidir.” (T2k-Tarih-AL). “Okulda yapılacak değişiklikler zamanında yapılmalı ve öğretmen ve öğrenciler bilgilendirilmelidir” (T25e-Meslek-PEAİHL).

Öğrenci ve Veliler Bilinçlendirilmeli. *“Öğrencilere ve velilere öğrenci haklarının neler olduğu hatırlatılmalıdır.” (T19k-Rehber-MTAL). “Aileler eğitim konusunda bilinçlendirilmelidir.” (T20e-Meslek-MTAL). “Demokrasi bilinci ailede ve çocuklukta verilmelidir.” (T22e-Meslek-MTAL).*

Dezavantajlılara Pozitif Ayrımcılık Yapılmalı. *“Engelli öğrencilerin fiziki olarak rahat olmasının yanında zihinsel olarak da rahat olmaları sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin etkinliklere ve sosyal faaliyetlere katılması için çaba harcanmalıdır.” (T21k-Coğrafya-MTAL). “Kız çocuklarının okuması için devlet daha çok çaba harcamalıdır.” (T23e-Fizik-PIHL).*

Yukarıdaki açıklamalar ve doğrudan alıntı örnekleri dikkate alındığında öğretmen görüşlerine göre eğitim hakkı ihlaline ilişkin diğer çözüm önerileri de bulunmaktadır. Bunlar “yönetici niteliği arttırılmalı”, “öğrenci ve veliler bilinçlendirilmeli” ve “dezavantajlılara pozitif ayrımcılık yapılmalı” şeklindedir.

Bölüm 5

Sonuç, Öneriler ve Araştırmacı İzlenimleri

Bu bölümde araştırma sonuçları ve öneriler ile araştırmacı izlenimlerine yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet liselerinde bulunan öğrenci ve öğretmenlerin eğitim hakkı ihlalleri konusundaki görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Sonuç 1: Eğitime Erişime İlişkin Hak İhlallerinin Nedenleri Konusunda Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci katılımcılara göre eğitime erişimi engelleyen faktörler iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklindedir. Ekonomik faktörlerde öne çıkanlar internet eksikliği, uzaktan eğitim aracı eksikliği, servis ücretini karşılayamama ve ihtiyaçları karşılayamama şeklindedir. Fiziksel faktörlerde öne çıkanlar ise toplu taşıma yetersizliği, engelinden dolayı ayrımcılığa uğrama ve okulun fiziki yapısı şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre eğitime erişimi engelleyen faktörler de iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar öğrencilerde olduğu gibi “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklindedir. Ekonomik faktörlerde öne çıkanlar internet eksikliği, uzaktan eğitim aracı eksikliği, servis ücretini karşılayamama ve ihtiyaçları karşılayamama şeklindedir. Fiziksel faktörlerden öne çıkanlar ise okul mesafesi, toplu taşıma yetersizliği, servis aracı sorunları, servis aracı eksikliği ve okul saatleri şeklindedir.

Öğrenci ve öğretmen katılımcılara göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitime erişimde bazı hak ihlalleri bulunmaktadır. Bu hak ihlallerinin nedenleri öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve öğrencilerin okula ulaşmada çeşitli sorunlar yaşamasıdır.

Sonuç 2: Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Hak İhlallerinin Nedenleri Konusunda Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci katılımcılara göre eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin hak ihlallerinin nedenleri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” şeklindedir. Uygulamalarla ilgili faktörler öğretmenlerle ilgili faktörler, etkinlik yetersizliği, bütünsel gelişememe, uygulamadaki tutarsızlıklar, etkinliklere akademik başarıyla öğrenci seçimi ve yabancı öğrencilere öncelik verilmesi şeklindedir. Öğretmenlerle ilgili

faktörler; sınıfın gürültülü olması, etkinliklere katılmada eşitsizlik ve destek eğitimi alamama şeklindedir. Fiziki faktörler ise okulun kalabalık olması ve fiziki yetersizlikler şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre ise eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar “ekonomik yetersizlikler”, “ayrımcılığa uğrama”, “aile veya öğrencinin bilinçli olmaması”, “resmî ve özel okul eşitsizliği”, “kızların okutulmak istenmemesi”, “etkinlik yetersizliği” ve “fiziki eksiklikler” şeklindedir.

Öğrenci ve öğretmen katılımcılara göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlar eğitim sistemindeki bazı uygulamalar, okuldaki fiziki yetersizlikler ve etkinlik yetersizlikleri, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, cinsiyet ve çeşitli nedenlerle ayrımcılığa uğrama, bilinçli olmama ve resmî ve özel okul eşitsizliği şeklindedir.

Sonuç 3: Nitelikli Eğitime İlişkin Hak İhlallerinin Nedenleri Konusunda Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci katılımcılara göre nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler üçe ayrılmaktadır. Bunlar “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” şeklindedir.

Öğrenci katılımcılara göre nitelikli öğretmen eksikliği; tutum ve değerlerde eksiklikler, mesleki beceri eksikliği ve mesleki bilgi eksikliği şeklindedir.

Öğrenci katılımcılara göre nitelikli araç eksikliği kapsamına spor salonu eksikliği, akıllı tahtalarla ilgili faktörler, bilgisayarların eski olması, laboratuvar malzemesi eksikliği, sınıf yetersizliği ve fotokopi imkânının olmaması girmektedir. Akıllı tahtalarla ilgili faktörler akıllı tahta sorunları ve akıllı tahtaların kullanılmaması şeklindedir.

Öğrenci katılımcılara göre nitelikli ortam eksikliği ise demokratik ortam eksikliği; beslenmeyle ilgili faktörler, güvenlikle ilgili faktörler ve temizlik yetersizliği olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Demokratik ortam eksikliği; derste gürültü olması, sınavlarla ilgili faktörler ve dikkate alınmama şeklindedir. Sınavlarla ilgili faktörler; sınav kâğıtlarının gösterilmemesi ve sınavların düzenli yapılmaması olarak ikiye ayrılmaktadır. Beslenmeyle ilgili faktörler; alım gücü düşüklüğü ve kantin gıdalarının niteliği olarak ikiye ayrılmaktadır. Güvenlikle ilgili faktörler; güvenlik personelinin bulunmaması ve okulun güvenli olmaması şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler dörde ayrılmaktadır. Bunlar “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” ve “uygulamalarla ilgili faktörler” şeklindedir.

Nitelikli öğretmen eksikliği dört başlıktan oluşmaktadır. Bunlar tutum ve değerlerde eksiklikler, mesleki beceri eksikliği, mesleki bilgi eksikliği ve öğretmen eksikliği şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre nitelikli araç eksikliği beş alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar laboratuvarlarla ilgili faktörler, akıllı tahtayla ilgili eksiklikler, fotokopi cihazı yetersizliği, spor salonu eksikliği ve bilgisayar eksikliği şeklindedir. Laboratuvarlarla ilgili faktörler; laboratuvarın bulunmaması ve laboratuvar malzemesi eksikliği olarak ikiye ayrılmaktadır.

Öğretmen katılımcılara göre nitelikli ortam eksikliği birçok alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar demokratik ortam eksikliği, beslenme eksikliği, güvenlik eksikliği, temizlik yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre uygulamalarla ilgili faktörler dörde ayrılmaktadır. Bunlar uygulamalardaki tutarsızlıklar, ders saatlerinin fazlalığı, sınav odaklı eğitim ve alana yönlendirmede eksiklikler şeklindedir.

Öğrenci ve öğretmen katılımcılara göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde nitelikli eğitime ilişkin hak ihlalleri bulunmaktadır. Bunlar nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortam eksikliği ve uygulamalarla ilgili faktörlerden kaynaklanmaktadır.

Sonuç 4: Öğrenme Ortamında Saygı Görmeye İlişkin Hak İhlallerinin Nedenleri Konusunda Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci katılımcılara göre öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorunlar ikiye ayrılmaktadır. Bunlar “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” şeklindedir. Zorbalığa maruz kalma; fiziksel zorbalık yapılması, hakaret edilmesi, alay edilmesi ve dışlanma şeklindedir. Dikkate alınmama ise öğretmenler/yöneticiler tarafından dikkate alınmama ve öğrenciler tarafından dikkate alınmama şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin sorunlar birçok başlıktan oluşmaktadır. Bunlar “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”, “öğretmen/yönetici ayrımcılığına uğrama”, “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” şeklindedir.

Öğrenci ve öğretmen katılımcılara göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin hak ihlalleriyle karşılaşılmaktadır. Bunların nedenleri zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama, ayrımcılığa uğrama ve yöneticilerde liyakat eksikliği şeklindedir.

Sonuç 5: Öğrencilerin Karşılaştığı Hak İhlallerinin/Sorunların Öğrenci ve Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin karşılaştıkları hak ihlallerinin/sorunların öğrenci katılımcılar üzerindeki etkisi üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “üzülme”, “motivasyon kaybı yaşama” ve “tedirgin olma” şeklindedir. Öğrencilerin karşılaştıkları hak ihlallerinin/sorunların öğretmen katılımcılar üzerindeki etkisi ise dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “üzülme”, “sorumluluk hissetme”, “çaresiz hissetme” ve “motivasyon kaybı yaşama” şeklindedir.

Öğrenci ve öğretmen katılımcılara göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde öğrencilerin karşılaştıkları hak ihlallerinin/sorunların üzerindeki etkisi olarak üzüme ve motivasyon kaybı yaşama görüşü ortak iken öğrenciler ayrıca tedirgin olma, öğretmenler ise sorumluluk hissetme ve çaresiz hissetmeyi vurgulamışlardır.

Sonuç 6: Eğitim Hakkı İhlallerinin Önlenmesine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrenci katılımcıların eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin öne çıkan çözüm önerileri üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “maddi destek sağlanmalı”, “toplu taşıma araç sayısı artırılmalı” ve “engelli servisi verilmeli” şeklindedir. Öğretmen katılımcıların eğitime erişimi engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri ise dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “toplu taşıma araç sayısı artırılmalı”, “ikili eğitimden vazgeçilmeli”, “okul saatleri düzenlenmeli” ve “yakın okul seçilebilmeli” şeklindedir.

Öğrenci katılımcıların sunulan fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörlere ilişkin birçok çözüm önerisi bulunmaktadır. Bunlar “etkinliklere katılmada eşitlik sağlanmalı”, “sınıfta gürültü olmamalı”, “destek eğitimi verilmeli”, “okul/sınıf mevcudu azaltılmalı” ve “resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmeli” şeklindedir. Öğretmen katılımcıların fırsat eşitsizliğine ilişkin çözüm önerileri ise beş başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “devlet maddi yardım yapmalı”, “devlet sorumluluklarını yerine getirmeli”, “resmî ve özel okul farkı kapatılmalı”, “yöneticiler liyakatle seçilmeli” ve “aileler bilinçlendirilmeli” şeklindedir.

Öğrenci katılımcıların nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “öğretmen niteliği artırılmalı”, “nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri” ve “nitelikli ortam sağlamaya ilişkin çözüm önerileri” şeklindedir. Nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri birçok alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar laboratuvar kullanılmalı, bilgisayarlar yenilenmeli, spor salonu yapılmalı, uygun ders materyali hazırlanmalı ve akıllı tahta eksiği giderilmeli şeklindedir. Nitelikli ortam sağlamaya ilişkin çözüm önerileri ise beslenme eksikliği giderilmeli, okulun temizliği sağlanmalı, güvenlik personeli verilmeli, etkinlikler artırılmalı ve okulun fiziki yapısı iyileştirilmeli şeklindedir.

Öğretmen katılımcıların nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörlere ilişkin çözüm önerileri birçok başlık altında incelenmektedir. Bunlar “nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin

“çözüm önerileri”, “nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri”, “beslenme eksikliğine ilişkin çözüm önerileri”, “güvenlik personeli verilmeli”, “temizlik personeli verilmeli” ve “uygulamalarla ilgili faktörlere ilişkin çözüm önerileri” şeklindedir. Nitelikli öğretmen eksikliğine ilişkin çözüm önerileri üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar öğretmen niteliği artırılmalı, öğretmen eksikliği giderilmeli ve öğretmenlere rotasyon getirilmeli şeklindedir. Nitelikli araç eksikliğine ilişkin çözüm önerileri de üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar spor salonu yapılmalı, araç eksikliği giderilmeli ve laboratuvarlar açılmalı ve kullanılmalı şeklindedir. Beslenmeye ilişkin çözüm önerileri ikiye ayrılmaktadır. Bunlar kantin fiyatları uygun olmalı ve ücretsiz öğlen yemeği verilmeli şeklindedir. Uygulamalara ilişkin çözüm önerileri üçe ayrılmaktadır. Bunlar okul mevcudu azaltılmalı, eğitim sınav odaklı olmamalı ve ilgi ve yeteneğe göre eğitim olmalı şeklindedir.

Öğrenci katılımcılara göre öğrenme ortamında saygı görmemeye ilişkin çözüm önerileri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “öğrenciler önemsenmeli” ve “zorbalık önlenmeli” şeklindedir. Öğretmen katılımcılara göre öğrenme ortamında saygı görmemeye ilişkin çözüm önerileri ise “akran zorbalığına karşı çalışmalar yapılmalı”, “ayrımcılık yapılmamalı” ve “dezavantajlılara destek eğitimi verilmeli” şeklindedir.

Öğretmen katılımcılara göre diğer çözüm önerileri ise üç başlık altında toplanabilir. Bunlar “yönetici niteliği artırılmalı”, “öğrenci ve veliler bilinçlendirilmeli” ve “dezavantajlılara pozitif ayrımcılık yapılmalı” şeklindedir.

Öğrenci ve öğretmen katılımcılara göre Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesi için yapılması gerekenler bulunmaktadır. Bunlar sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere yardım edilmeli, okula ulaşımı engelleyen faktörler ortadan kaldırılmalı, resmî ve özel okullar arasındaki eğitim farkı ortadan kaldırılmalı, yöneticiler liyakatle seçilmeli, nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortam eksikliği giderilmeli, aileler bilinçlendirilmeli, zorbalık ve her türlü ayrımcılık önlenmeli şeklindedir.

Yukarıda verilen sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminde ortaöğretimde bazı eğitim hakkı ihlallerinin yaşandığı görülmektedir. Bunlar genel olarak eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ile öğrenme ortamında saygı görme hakkı kapsamında yaşanan hak ihlalleri şeklinde özetlenebilir. Bunların içerisinde yer alan öğrencilerin okula ulaşmada ekonomik ve fiziksel nedenlerle sorunlar yaşaması, resmi ve özel okullar arasında eşitsizliklerin bulunması, okullarda nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortam eksikliğinin bulunması ile zorbalık ve ayrımcılık yapılması gibi nedenler devletin eğitim hakkı yükümlülüklerini tam olarak yerine

getirmediğini göstermektedir. Bu kapsamda eğitim hakkı ihlallerinin temel nedenleri olarak neoliberalizm, küreselleşme ve toplumsal çatışma gösterilebilir.

Öğrencilerin eğitim sistemlerinde yaşadıkları eğitim hakkı ihlalleri dikkate alındığında bunların eğitimde eşitsizliklere yol açacağı ileri sürülebilir. Bu eşitsizliklerin ise öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkileyerek onların toplumsal hayatta başarısız bireyler olmalarına yol açacağı iddia edilebilir. Dolayısıyla eğitim hakkı ihlallerinin mevcut eşitsizlikleri derinleştirerek toplumsal yeniden üretime neden oldukları ileri sürülebilir.

Hangi nedenlerle olursa olsun eğitim sisteminde yaşanan hak ihlallerinin, eğitimin ve okulun amaçlarının gerçekleşmemesine ve işlevlerini yitirmesine yol açacağı ileri sürülebilir. Amaçlarından uzaklaşmış ve işlevlerini yitirmiş bir eğitim sisteminin bireysel ve toplumsal beklentileri karşılayamayacağı ileri sürülebilir. Dolayısıyla eğitim hakkı ihlalleri bir ülke açısından ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu noktada çözüm olarak sosyal devlete eğitim hakkına ilişkin görev ve sorumluluklarını hatırlatmak bir başlangıç sayılabilir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen tüm sonuçlar dikkate alınarak ilerleyen süreçte araştırmacılara ve uygulayıcılara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

Araştırmacılara İlişkin Öneriler

- Bu çalışmada ortaöğretim kademesindeki öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Farklı çalışmalarda diğer kademelerdeki öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilebilir.
- Bu çalışma sadece devlet liselerindeki öğrenci ve öğretmen görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Farklı çalışmalarda özel okullar düzeyinde öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ele alınabilir.
- Bu çalışmada dezavantajlı gruplardan ağırlıklı olarak kız, engelli ve sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin/çocukların görüşleri ele alınmıştır. Farklı çalışmalarda dezavantajlı gruplardan bir diğeri olan geçici koruma altına alınan öğrencilerin/çocukların karşılaştıkları eğitim hakkı ihlalleri öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre ele alınabilir. Özellikle son yıllarda geçici koruma altına alınanlara ilişkin ulusal ve uluslararası alandaki tartışmalar da dikkate alındığında geçici koruma altına alınan çocukların eğitim hakkı ihlallerine ilişkin çalışmaların önemi daha da artmaktadır.
- Bu çalışma sonuçlarına göre çeşitli nedenlerle eğitim hakkı ihlalleriyle karşılaşan öğrencilerin üzüldükleri, motivasyon kaybı yaşadıkları ve tedirgin oldukları belirlenmiştir.

Hak ihlallerinin yol açtığı bu etkilerin öğrencilerin okul bağlılıklarına olumsuz etkileri olacağı düşünülmektedir. Bu etkileri belirlemek amacıyla farklı çalışmalarda eğitim hakkı ihlalleri ile öğrencilerin okul bağlılığı arasındaki ilişki öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre ele alınabilir.

- Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütüldüğü için okullar arası farklılıkların görülmesi bakımından sınırlılık taşımaktadır. Bu nedenle nicel bir çalışmayla daha çok öğrenci ve öğretmene ulaşıp okullar arası farklılıkların ortaya konulması ve genelleme yapılması mümkün olabilir.

Uygulayıcılara İlişkin Öneriler

Eğitime erişim kapsamında öneriler:

- Bu çalışma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler öncelikle eğitime erişim hakkına ilişkin olmak üzere çeşitli hak ihlallerine uğramaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin ve dolayısıyla ihtiyaçlarının farklı olduğu dikkate alındığında eğitimde yürütülen eşitlikçi politikaların yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durum eğitimde hakkaniyet sorununa işaret etmektedir. Bu nedenle sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin finansal açıdan desteklenmesinde eşitlikçi politikalar yerine hakkaniyete dayalı politikaların hak ihlallerini belirgin ölçüde engelleyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle eğitim politikaları hazırlanırken sosyal adalet ve fırsat ve imkân eşitliği ilkelerinin hakkaniyet temelinde ele alınması önerilmektedir.
- Bu çalışma sonuçlarına göre kız, engelli ve sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler ekonomik ve toplumsal nedenlerle eğitime erişimde hak ihlalleriyle karşılaşmakta ve dolayısıyla eğitim sürecinin dışında kalabilmektedir. Dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan bu öğrencilerin eğitim hakkından yararlanmalarında toplumun hiçbir kesimini eğitim sürecinin dışında bırakmayacak kapsayıcı eğitim politikalarının benimsenmesi ve yürütülmesi önemli görülmektedir.

Fırsatlardan eşit şekilde yararlanma kapsamında öneriler:

- Bu çalışma sonuçlarına göre okullarda yapılan etkinlikler yetersiz görülmektedir. Etkinliklerin öğrenci gelişimindeki önemi dikkate alındığında okullarda yapılan sportif, kültürel ve sosyal etkinliklerin çeşitlendirilerek artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin genelinin bu etkinliklere katılması için destekleyici ve özendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu çalışma sonuçlarına göre eğitim sürecinde ve okul ortamında cinsiyetin kız olması, engelli olma ve sosyoekonomik düzeyi düşük olma gibi nedenlerle öğrenciler

ayrımcılığa uğramaktadır. Bu nedenle eğitimin bütün bireylerin hakkı olduğu konusunda eğitim paydaşlarının bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması çalışmaları yapılmalıdır.

- Bu çalışma sonuçlarına göre resmî ve özel okullar arasında eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu sonuç eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle çelişmektedir. Dolayısıyla resmî ve özel okullar arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu kapsamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öne çıkan devlet okulları ve özel okullar örnek alınarak imkânlar çerçevesinde devlet okullarının daha işlevsel olmasının önü açılmalıdır.

Nitelikli eğitim kapsamında öneriler:

- Bu çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, eğitim sisteminde nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortam eksikliği gibi çok çeşitli nedenlerle nitelikli eğitim hakkı ihlalleriyle karşılaşmaktadır. Bu kapsamda öğrenci ve öğretmenler okullarda demokratik ortam eksikliğini dile getirmişlerdir. Bu nedenle nitelikli eğitime ilişkin eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesinde öğrenci güçlendirmenin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Eğitimsel açıdan öğrenci güçlendirmenin, öğrencilerin düşündüklerini ifade etmelerinin yanında eğitimin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılmasının doğrudan ve dolaylı olarak eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Bu çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, demokratik ortam eksikliği gibi nedenlerle katılım hakkını yeterince kullanamamaktadır. Öğrencilerin katılım hakkı, öğrenci güçlendirmenin bir alt başlığı gibi görülse de büyük oranda yetişkinlerin tutum ve davranışlarına bağlı olduğundan üzerinde ayrıca durulması gereken bir konudur. Dolayısıyla eğitim sisteminde öğrenci katılımının sağlanması için öğrenciler yanında öğretmen ve yöneticilerin farkındalıklarının artırılması, okul ortamında öğrenci katılımına ilişkin uygulamalı çalışmaların yapılması ve okulun katılımcı bir anlayışla yönetilmesinin eğitim hakkı ihlallerini belirgin oranda azaltacak bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma sonuçlarına göre öğrenciler ayrımcılığa uğrama, demokratik ortam eksikliği, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama gibi çeşitli nedenlerle hak ihlallerine uğramakta ve bunlardan üzülmeye, motivasyon kaybı yaşama ve tedirgin olma şeklinde etkilenmektedir. Eğitim hakkı ihlallerini ve bunların etkilerini azaltarak eğitim sürecini daha verimli hale getirmek amacıyla okullarda öğrenci yılmazlığını artırıcı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye dayanak olarak öğrenci yılmazlığı artırıcı çalışmaların kurallara uygun olumlu davranışlar kazandırması, başarıyı artırması ve sosyal ortamda kabul görmeyi sağlaması gösterilebilir.

- Eğitim sisteminin birbirleriyle etkileşim içerisinde birçok paydaştan oluştuğu dikkate alındığında eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesinde bütüncül bir bakış açısı olarak ekolojik yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu kapsamda eğitime ilişkin yapılacak bütün düzenlemelerin ve uygulamaların birey, aile, toplum, okul, sosyoekonomik düzey ve yürütülen politikalar gibi unsurların dikkate alınarak ekolojik bir yaklaşımla ele alınması önemli ve gerekli görülmektedir.
- Bu çalışma kapsamında elde edilen nitelikli ortam eksikliği, dikkate alınmama, zorbalığa maruz kalma ve ayrımcılığa uğrama gibi sonuçların nedenleri dikkate alındığında eğitim hakkı ihlallerinin önlenmesinde okul iklimi ve kültürünün önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla okul iklimi ve kültürüne katkı sunacak düzenleme ve uygulamaların eğitim hakkı ihlallerini de önlemeye katkı sunacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma sonuçlarına göre okullarda nitelikli ortam eksikliği kapsamında demokratik ortam eksikliği bulunmaktadır. Dolayısıyla okulların daha demokratik olması için uygulamalara gidilmelidir. Örneğin bu kapsamda okul paydaşlarının görüşleri alınarak yeniden şekillendirilecek okul öğrenci meclisleri uygulamasına geri dönmeli ve çeşitli öğrenci kurulları oluşturulmalıdır.
- Eğitim sistemlerinin eğitim hakkı ihlallerinden arınık olmasında öğrencilerin sahip olduğu problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma ve işbirliği sağlama gibi becerilerinin önemli olduğu ve bu becerilerin öğretim programlarında kapsamlı bir şekilde yer alması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretim programları hazırlanırken öğrenci becerilerini geliştirici olmasına özen gösterilmelidir.
- Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler, eğitim sisteminde çeşitli nedenlerden dolayı eğitim hakkı ihlallerine uğramakta ve bu ihlaller insan hakları ihlallerine kadar varabilmektedir. Bu nedenle öğrencilere haklarını bilme, takip etme ve korumaları için öğretim programları içerisinde ve farklı sınıf seviyelerinde insan hakları eğitimi verilmelidir. Bu eğitimlerin yanı sıra yapılacak çeşitli etkinlik ve uygulamalarla öğrencilerin insan haklarını özümsemeleri sağlanmalıdır.

Öğrenme ortamında saygı görme kapsamında öneriler:

- Bu çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, çeşitli nedenlerle zorbalıkla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla eğitim sisteminde okul zorbalığını önlemeye dönük adımlar atılmalı ve bu konuda öğrenci, öğretmen ve yöneticilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Doğrudan zorbalığı önleyici çalışmaların yanında zorbalığa maruz kalmayı önlemek için öğrencilerin baş etme, problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar da yapılmalıdır. Bu kapsamda okullardaki sosyal faaliyetlerin çeşitlendirilerek artırılması önemli görülmektedir.

- Bu çalışma sonuçlarına göre okullarda öğrenciler cinsiyetin kız olması, engelli olma ve sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileden gelme gibi nedenlerle zaman zaman ayrımcılığa yol açmaktadır. Dolayısıyla okullarda yaşanacak çeşitli ayrımcılıklara ilişkin önleyici çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda ayrımcılığın kapsamıyla ilgili geniş bilgiler verilmeli ve ayrımcılığın bir hak ihlali olduğu vurgulanmalıdır.
- Bu çalışma kapsamında bazı engelli öğrenci katılımcılar, okul yöneticilerinin onları eğitim sürecinde tutmaya ilişkin bireysel çabalarına özellikle vurgu yapmışlardır. Buradan hareketle özellikle dezavantajlı grupların eğitim hakkı ihlallerini engellemenin diğer bir yolu olarak sosyal adalet liderliği görülmektedir. Özellikle sosyal adalet liderliği ilkelerini benimsemiş okul yöneticilerinin destekleyici, kapsayıcı ve eleştirel bilinç oluşturma davranışlarının dezavantajlı öğrencilere olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinde liyakat eksikliği eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerinden bir olarak gösterilmekte ve çözüm önerilerinde katılımcılar, yönetici niteliğinin artırılması yönünde görüş bildirmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde gösterilecek özenin okul ortamına sağlayacağı katkı düşünüldüğünde yönetici eğitimine gereken önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin profesyonel bir eğitim almaları sağlanmalıdır.

Araştırmacı İzlenimleri

Bir öğretmen, eğitimci ve araştırmacı olarak bu araştırmada birçok şey öğrendiğimi söyleyebilirim. Özellikle araştırmanın görüşme süreci bazı güçlükler içermesinin yanında oldukça keyifli ve öğretici oldu.

Bu çalışma kapsamında birçok farklı okulda ve okul türünde görüşme yapmam okulları ve okul türlerini karşılaştırmamı sağladı. Görüşme yapacağım okullara ulaştığımda okul binasına girmeden önce okul çevresinde biraz zaman harcayarak gözlem yapmaya çalıştım. Bu süreçte öğrencilerin okula giriş çıkışlarını, okul bahçesindeki davranışlarını ve arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimlerini gözlemledim. Bu gözlem sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ve değer yargıları konusundaki ön bilgilerimi gözden geçirdim. Böylece seçilen okulların büyük bir bölümünün özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde olduğu kanaatine vardım. Ayrıca görüşme yaptığım okullar ve okul türleri arasında derin fiziksel farklılıkların olması hemen dikkatimi çekti. Örneğin bazı okul türlerinde geniş ve kullanışlı bir okul bahçesi ve spor salonu varken okulların büyük bir kısmında bunların olmamasının yanında okulların kalabalık olması dikkat çekiciydi. Bahçelerinin fiziki şartları yeterli olmayan okullarda teneffüslerde karmaşa yaşanıyordu.

Öğrenci Görüşmeleriyle İlgili İzlenimler

Görüşme sürecine başlarken önümde uzaktan ve yüz yüze görüşme seçenekleri vardı. Öğrencilerle uzaktan yaptığım birkaç görüşmeden sonra yüz yüze yapılacak öğrenci görüşmelerinin daha verimli olacağını düşündüm. Çünkü öğrenciler, uzaktan yapılan görüşmelerde sorulara yüzeysel cevaplar veriyorlardı. Bazı cevapları ise geçiştirmeye çalışıyorlardı. Bu nedenle öğrencilerle yapılan görüşmelerin büyük bir kısmı yüz yüze gerçekleştirmeye çalıştım.

Öğrencilerle uzaktan veya yüz yüze yapılan görüşmeler genelde sıcak bir ortamda başladı. Öğrenciler görüşmelerin başında biraz çekinseler de görüşmenin ilerleyen dakikalarında daha rahat davranmaya başladılar. Görüşmede bazı öğrenciler, daha önce kimseyle paylaşmadıkları sorunlarını dile getirdiklerini belirttiler. Özellikle engelli öğrencilerle yaptığım görüşmelerin üzerimde etkisi fazla oldu. Bunda bu öğrencilerin karşılaştığı bazı sorunları sadece benimle paylaşmış olduklarını belirtmeleri ve bu sorunların görece büyük olması etkili oldu.

Öğrenci görüşmelerinde dikkatimi çeken birçok konu oldu. Örneğin öğrencilerin büyük bir kısmı eğitim hakkından ve öğrenci haklarından haberdar değildi. Bazı öğrencilerin okul bağlılıkları oldukça düşüktü. Bazı öğrenciler okulla ilgili olumsuz ifade kullanmaktan çekinirken bazıları ise sık sık öğretmenlerini ve okul yöneticilerini suçlayıcı ifadelerle başvurdu.

Görüşme sürecinde öğrencilere yöneltilen “Okulunuzda karşılaştığınız hak ihlallerinin/sorunların üzerinizdeki etkisini açıklayınız.” sorusu öğrencilerin duygu yoğunluğu yaşamasına neden oldu. Öğrenciler bu hak ihlalleri/sorunlar karşısında üzüldüklerini, motivasyonlarının düştüğünü ve tedirgin olduklarını belirttiler. Bu açıklamaların ardından bazı kız öğrencilerin gözyaşlarını tutamaması beni etkiledi.

Öğrencilerle yaptığım görüşmeler sonunda onlara nasıl hissettiklerini sordum. Öğrencilerin tamamına yakını görüşmenin başlarında biraz gergin olmalarına karşın görüşme sonunda rahatladıklarını ve memnun olduklarını belirttiler. Ayrıca yapılacak başka çalışmalarda da yer alabileceklerini belirttiler.

Öğretmen Görüşmeleriyle İlgili İzlenimler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin uzaktan veya yüz yüze gerçekleşmesi öğretmenlerin tercihinin bırakıldı. Öğretmenlerin büyük bir kısmı uzaktan görüşmeyi tercih etti. Öğretmenler bu tercihlerine gerekçe olarak pandemi sürecinin devam etmesini, okulda görüşmeye zaman ve yer ayırmanın güç olacağını ve okulda yapılacak görüşmede kendilerini rahat hissetmeyeceklerini gösterdiler. Yüz yüze görüşmeyi tercih eden

öğretmenler ise okullarını ziyaret etmemi, okul ortamını yakından görmemi ve benimle görüşmeye istekli öğrenci ve öğretmenlerle tanışmamı gerekçe olarak gösterdiler.

Görüşme için uygun öğrenci ve öğretmen belirlememde okul idareleri ve bazı öğretmenler yanında özellikle okul rehber öğretmenlerinin katkısı büyük oldu. Bazı okullarda doğrudan rehber öğretmenlerle iletişime geçerken bazı okullarda ise rehber öğretmenlere yönlendirildim. Rehber öğretmenlerin görüşme için uygun öğrenci ve öğretmen belirlememe yardımcı olmalarının yanında bazıları görüşmeye katılım için gönüllü oldu.

Görüşme yapacağım öğretmenleri belirlemede biraz zorlandığımı söyleyebilirim. Çünkü uzaktan veya yüz yüze görüşmek için ulaştığım bazı öğretmenler görüşme formundaki soruları gördükten sonra görüşmeden vazgeçtiler. Bazıları ise “Bu konuştuklarımız aramızda kalacak değil mi?”, “Sizden başkası kimliğimizi bilmeyecek değil mi?” ve “Başımız ağrımaz değil mi? şeklinde bir dizi soru sorup benden etik ilkeler çerçevesinde bazı cevaplar aldıktan sonra görüşmeyi kabul ettiler.

Öğretmenlere, yapılacak görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini belirtmem ve öğretmenlerin görüşmenin başlarında sorulara kısa cevap vermelerine rağmen görüşmenin ilerleyen dakikalarında ve özellikle “Bunlar dışında okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlalleri/sorunlar var mıdır? sorusundan sonra birçok öğretmenin görüşmeye daha çok katkı sunduğunu ve görüşmelerin zaman zaman bir saate kadar uzadığı oldu. Özellikle “Okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların üzerinizdeki etkisini açıklayınız?” sorusundan sonra öğretmenlerde düşünce yoğunluğu yanında duygu yoğunluğu da yaşandı. Öğretmenler üzüldüklerini, sorumluluk hissettiklerini, çaresiz hissettiklerini ve motivasyon kaybı yaşadıklarını belirttiler. Bu açıklamaların ardından bazı kadın öğretmenler gözyaşlarını tutamayarak ağladı. Bu nedenle bazı görüşme kayıtlarını arada kesmek durumunda kaldım.

Bazı öğretmenlerin aşırı duyarlı olmaları bende, görev yaptıkları okullarda öğretmen olmalarının yanında bir anne veya baba rolü üstlendikleri duygusu yarattı. Çünkü sorulara verdikleri cevaplar bazen bir anne veya baba duyarlılığına varabiliyordu. Bu duyarlılığın sonucu yapılan açıklamalara fazlasıyla yansıyor.

Görüşme yaptığım öğretmenlerde dikkatimi çeken birkaç nokta daha oldu. Genelde rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere karşı tepkisel olduğunu, öğretmenlerin büyük bir kısmının ise okul idaresine karşı tepkisel olduğunu gördüm. Ancak bütün öğretmenler genelde okul idaresiyle ilgili fazlaca konuşmak istemediler. Bazı noktalarda benden kaydı durdurmamı veya okul yöneticileriyle ilgili anlattıkları bölümleri silmemi talep ettiler.

Görüşmenin sonunda öğretmenlere nasıl hissettiklerini sorduğumda öğretmenlerin geneli görüşmenin başlarında çok istekli olmamalarına, biraz gergin olmalarına ve ne

söyleyeceklerine tam olarak karar verememelerine karşın görüşmenin sonunda çok rahatladıklarını belirttiler. Ayrıca öğretmenler, özellikle öğretmenlerin karşılaştıkları hak ihlalleriyle ilgili de bir çalışma yapmamı tavsiye ettiler.



Kaynaklar

- Acar, F. ve Arıner, H. O. (2009). *Kadınların insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği insan hakları eğitimine destek projesi*. İçişleri Bakanlığı Yayını.
- Âdem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ekinoks Yayınları.
- Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası hukukta ve Türkiye’de eğitim hakkı* (Doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.
- Ainley, P. (2004). The new 'market-state' and education. *Journal of Education Policy*, 19(4), 497-514. <https://doi.org/10.1080/0268093042000227519>
- Akabay, H. ve Bulunuz, M. (2018). *Okul içi ve okul dışı gürültü düzeylerinin karşılaştırılması*. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 53-65. <https://doi.org/10.31805/acjes.364014>
- Akçay Üzüm, P. (2018). Hak arama özgürlüğü ve eğitim hakkı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. (Ed. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın). *Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi* (ss. 491-501) (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akın Mart, Ö. ve Kartal, S. (2021). Türkiye’deki eğitim harcamalarının değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 8(1), 37-53. <https://doi.org/10.21666/muefd.7449101>
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktay, S., Işık, E. ve Gençsoy, E. (2019, 24-27 Nisan). Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi? 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (ss. 744-753). Muğla. https://www.researchgate.net/publication/336687365_Tam_Gun_Ogretim_mi_Ikili_Ogretim_mi
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: eğitime hak temelli bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36164/406517>

- Akyüz, E. (2011, 25-27 Şubat). Çocuk hukukunun gelişimi ve çocuk koruma sisteminin değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı* (ss. 17-42). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku-çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alam, K., & Halder, U. K. (2018). Human rights and right to education in India. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5, 2183-2186. http://www.ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_1165.pdf
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Algan, N. A. (2019). *Ankara'da yaşayan Suriyeli ve Iraklıların temel eğitim hizmetlerine erişimlerinin karşılaştırmalı analizi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Alp, Y. T. (2016). Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu. *Eğitim İzleme Raporu 2015-2016*. Eğitim Reformu Girişimi. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2015_16_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf
- Altun, F., Karahan, D., Yavrutürk, A. R. ve Köse, N. (2022). Lise öğretmenlerinin ve öğrencilerinin zorbalık algılarının incelenmesi. *Mavi Atlas*, 10(1), 151-181. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1063630>
- Altunbaş, B. (2020). *Cezaevlerindeki hükümlü çocuklarının beşeri sermaye yatırımı olarak eğitim hakkına erişimi: Adalet anaokulları örneği* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Altunya, N. (2003). *Anayasa hukuku açısından Türkiye'de eğitim ve öğrenim hakkı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Altunya, N. (2018). Türkiye'de eğitim hakkının hukuksal evrimi. (Ed. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın). *Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi* (ss. 525-535) (Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anayasa Mahkemesi (2022). *Hüseyin El ve Nazlı Şirin El Başvurusu*. <https://kararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/BB/2014/15345>

- Antai-Otong, D. (2001). Critical incident stress debriefing: A health promotion model for workplace violence. *Perspectives in psychiatric care*, 37(4), 125-132. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15521312/>
- Apaydın, T. I. (2017). *Türk Millî eğitim sisteminin çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hakkı ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. (Çev. E. Bulut). Kalkedon Yayınları.
- Arı, A. (2002). *Tevhid-i tedrisat ve laik eğitim*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6765/91026>
- ASCD [Association for Supervision and Curriculum Development] and Educational International (2015). *The 2030 Sustainable Development Goals and the Pursuit of Quality Education for All: A Statement of Support from Education International and ASCD*. <https://library.ascd.org/m/237ed008b552562c/original/ASCD-EI-Quality-Education-Statement.pdf>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin yaptıkları meslek hatalarının meslekî öğrenme bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 309-326. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.673360>
- Atmaca, T. (2021). Eğitimde başarısızlık adlı doktora tezinin eleştirel değerlendirmesi. *Alanyazın-CRESJournal* 2(1), 45-49. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjour>
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usbed/issue/61198/838968>
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) (1950, 4 Kasım). https://www.echr.coe.int/documents/convention_tur.pdf
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokolü (1952, 20 Mart). <https://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/127a3--Insan-Haklari-ve-Temel-Ozgurluklerin-Korunmasina-Iliskin-Sozlesme%E2%80%99ye-Ek-Protokol.pdf>
- Avrupa Sosyal Şartı (ASŞ) (1961, 18 Ekim). <https://www.anayasa.gov.tr/media/3681/avrupasosyalsarti2.pdf>
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elazığ İli Örneği). *İlköğretim Online*, 14(2), 770-786. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.63454>

- Aydoğan, A. (2018). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararlarında eğitim hakkı* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aygün, S. (2018). *Anayasa hukuku*. Temsil Kitap Yayınları.
- Aysel, İ. (2015). *Kırsal yaşamda eğitim sorunları (Muğla örneği)* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aziz, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bahçecik, N. ve Kavaklı, A. (1993). Çocuk istismar ve ihmali. *Hemşirelik Bülteni*, 28(7), 23-31.
- Bakioğlu, A. ve Baltacıoğlu, R. (2017). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Ballantine, J. (2001). *The sociology of education: A systematic analysis*. Prentice Hall.
- Baltacı, A. (2019). Okul yöneticilerine göre imam-hatip liselerinde karşılaşılan sorunlar. *Bilimname, The Psychology of Religion*, 375-406. <https://doi.org/10.28949/bilimname.567258>
- Baltaş, A. (2009). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Bayram, N. ve Sayılı, M. (2011, 7-8 Ekim). Üniversite öğrencileri arasında siber zorbalık davranışı. *Suç Önleme Sempozyumu* (ss. 143-152), Bursa.
- Belen, A., Kandak, M., Demir, E., Çekin, B., Demir, M. ve Kandak, D. (2021). Açık lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda açık liseyi tercih nedenlerinin belirlenmesi: Ermenek örneği. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 3(6), 99-114. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosguz/issue/64638/930441>
- Beltekin, N. ve Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tanımlamak. *Hafıza*, 1(1), 27-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hafizadergisi/issue/51566/607420>
- Bennett, S., Hart, S. N., & Svevo-Cianci, K. A. (2009). The need for a General Comment for Article 19 of the UN Convention on the Rights of the Child: Toward enlightenment and progress for child protection. *Child abuse & neglect*, 33(11), 783-790. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.007>
- Bilge, N. (2017). *Hukukun başlangıcı-hukukun temel kavram ve kurumları*. Turhan Kitabevi.

- Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 5067-5098. <https://doi.org/10.26466/opus.898503>
- Bingöl, B. (2012). Türkiye için bir eğitim hukuku teorisinin gerekliliği. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hacettepehdf/issue/44819/557465>
- Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kısa tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 50-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/33522/339814>
- Birkök, C. (2013). Eğitim sosyolojisinde kuramsal yaklaşımlar. (Ed. M. Türkkahraman ve İ. Keskin). *Eğitim sosyolojisi*. Lisans Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler (BM) (2005). *Economic, social and cultural rights handbook for national human rights institutions*. New York and Geneva. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/training12en.pdf>
- Bora, V. (2012). *Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (Çev. L. Ünsaldı ve A. Sümer). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (Çev. H. U. Tanrıöver). Hil Yayınları.
- Bulut, N. (2003). Küreselleşme: Sosyal devletin sonu mu?. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(2). <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/48630>
- Bülbül, M. (2020). *Eğitim hukuku*. Nobel Yayıncılık.
- Büyükhan, M. (2019). *Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitime erişimi önündeki engeller: Ankara ili örneği* (Doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Can, E. (2014). *Liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul güvenliği konusundaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Celkan, H. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Asos Yayınları.
- Cevizci, A (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefe sözlüğü*. Say Yayınları.
- Coomans, F. (1994). Identifying violations of the Right to Education. *Evaluation*, 16, 391-415. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Coomans_Identifying_Violations_Right_to_Education_2007_0.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Ed. M. Bütün ve Selçuk B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2?journalCode=tip20
- Cullen, H. (1993). Education rights or minority rights?. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 7(2), 143-177. <https://doi.org/10.1093/lawfam/7.2.143>
- Çallı, Y. (2009). *Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. (2015). *İnsan hakları*. Seçkin Yayıncılık.
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta ili örneği)* (Doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- ÇHS (Çocuk Hakları Sözleşmesi) (1989, 20 Kasım). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1). <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908043.pdf>

- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 89-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6154/82687>
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Demir, S. B., Doğan, S. ve Pinar, M. A. (2013). 4+4+4 yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: Beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(9), 1081-1098.
- Demir, Ş., Sesli, M. ve Dursun, E. (2008). Türk siyasal elitlerin sosyal profillerinin incelenmesi (1950-1960). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 1, 105-122. <http://earsiv.gop.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12881/852>
- Demirci, F. (2008, 10-15 Eylül). İki siyasal eğitim modeli. Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları. 38. ICANAS Uluslararası Asya ve K. Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı-Felsefe (ss. 103-125). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Demirkasımoğlu, N. (2012). Türk eğitim sistemi'nde öğrencilerin hak ve sorumluluklarının yasal dayanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 307-326. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWqYvkP8HDbCZb_mRFTZ
- Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tihek/issue/48797/621058>
- Demirtaşlı, N. (2018). Ulusal merkezi sınavlar çocuk haklarını etkiler mi?. (Ed. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın). *Çocuk hakları eğitim hukuku vatandaşlık eğitimi* (ss. 36-45) (Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2006). *Parçalayan küreselleşme*. Yetkin Yayınları.
- Dönmez, B. (2012). Öğrenci hizmetleri. (Ed. S. Özdemir). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dünya Bankası (World Bank) (2010). *Life chances in Turkey: expanding opportunities for the next generation*. World Bank.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2505/567970PUB00ife10Box353739B01PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (EAKS) (1960, 14 Aralık).
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) (2018). Education at a glance 2017: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK) (1999). *Eğitim hakkı*. Genel Yorum 13. <https://silo.tips/download/birlemi-milletler-ekonomik-sosyal-ve-kltrcl-haklar-komitesi-nin-13-no-lu-genel-y>

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) (1976, 3 Ocak).
<https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/03/EkonomikSosyalKulturelHaklarSozlesmesi.pdf>

Elma, C. ve Aytaç, T. (2020). Uluslararası sözleşmelerde eğitim ve eğitim hakkı. (Ed. T. Aytaç). *Eğitim Hukuku*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdener, M. A., Sezer, F., ve Tezci, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 151-166.
<https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/3601>

Erdoğan, Ç. (2015). Türk eğitim sistemi ile ilgili yasal düzenlemeler. (Ed. U. Akın), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdoğan, O. (2011). *Çocuk hakları*. Ayrıntı Yayınları.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2015b). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/T%c3%bcrkiyede-Okullarda-%c3%87ocuk-Kat%c4%b1l%c4%b1m%c4%b1.pdf>

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. Yelken Basım.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2015a). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*.
https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%c3%96%c4%9fretmen-Politikalar%c4%b1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp->

[content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%c3%87ocuklar%c4%b1n-T%c3%bcrkiyede-E%c4%9fitime-Eri%c5%9fimi.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%c3%87ocuklar%c4%b1n-T%c3%bcrkiyede-E%c4%9fitime-Eri%c5%9fimi.pdf)

- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2019). *Öğretmenler-eğitim izleme raporu 2019*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2019-ogretmenler/>
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2020). *Öğrenciler ve eğitime erişim*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR20_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 20-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8593/106844>
- ESHİD (Eşit Haklar İçin İzleme Derneği) (2021). *Türkiye’de zorunlu din eğitimi din kültürü ahlak bilgisi dersi ve kitapları hakkında insan hakları temelli bir değerlendirme*. <https://www.esihaklar.org/wp-content/uploads/2021/02/Tu%CC%88rkiyede-Zorunlu-Din-Eg%CC%86itimi.pdf>
- Essex, N. L. (2016). *School law and the public schools a practical guide for educational leaders*. Pearson.
- Eurostat (2017). *Eurostat regional yearbook 2017*. <https://doi.10.2785/257716>
- Ferreira, F. H. & Gignoux, J. (2014). The measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210- 246. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5873>
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: what’s in it for schools?*. Routledge Falmer.
- Genç, K. G. (2016). *Bir sosyal hak olarak engellilerin eğitim hakkı Sakarya örneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Genç, S. Z. (2009). Eğitimin sosyal temelleri. (Ed. K. Kırıkoglu ve C. Elma). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Genç, Z. (2019). *Fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: FATİH projesi örneği*, (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Goldhagen, J. L., Shenoda, S., Oberg, C., Mercer, R., Kadir, A., Raman, S., Waterston, T. & Spencer, N. J. (2020). Rights, justice, and equity: a global agenda for child health

and wellbeing. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 80-90.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30346-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30346-3)

Good, C. (1973). *Dictionary of Education*. Mc Grow-Hill.

Gorham, J. ve Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/01463379209369839>

Gök, F. (2004, 6-9 Temmuz). Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gökkaya, S. (2019). *Ortaokul eğitim hizmetlerinde fırsat eşitsizliğinin kamu ve özel kurumlar açısından incelenmesi: Kastamonu örneği* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/31367/342886>

Gömleksiz, M., Kilimci, S., Vural, R., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç. ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: Şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273-287.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8601/1071087>

Gönel, D. (2010). *Kalkınma ekonomisi*. Efil Yayınevi.

Göze, A. (2016). *Liberal marxiste faşist nasyonal sosyalist ve sosyal devlet*. İÜHF Yayınları.

Gözler, K. ve Kaplan, G. (2013). *Kısa idare hukuku*. Ekin Kitabevi.

Gözübüyük, Ş. (2017). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. Turhan Kitabevi.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.

Güçlü, M. (2019). Eğitim hakkı (Ed. M. Güçlü). *Eğitim hukuku* (ss. 109-131). Pegem Akademi Yayıncılık.

Gül, İ. I. (2009). Eğitime erişim: eğitimde ayrımcılık yasağı ve fırsat eşitliği. *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar, Uluslararası Belgeler Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi*. ERG.

Gülbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülcan, M. G. (2019). *Eğitim hukuku*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: egemenlik insanındır*. TODAİE Yayınları.
- Gülmez, M. (2007). Gözden geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartına uyum sağlayabilecek miyiz?. *Çalışma ve Toplum*, 1(12), 27-52. <https://www.calismatoplum.org/Content/pdf/calisma-toplum-1204-7ba1fdec.pdf>
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim hakkının dönüşümü. *Journal Of Social Studies Education Research*, 3(1), 119-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179027>
- Günaydın, A. (2008). *Uluslararası belgeler ve Türk hukukunda çocuğun eğitim hakkı* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Güner Demir, T. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim hakkı: ulusal ve uluslararası uygulamaların karşılaştırılması. (Ed. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın). *Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi* (ss. 595-604). (Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, A. M. ve Esmer, B. (2018). İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Gürel, N. ve Kartal, S. (2015). Türkiye'de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608. <https://doi.org/10.17051/io.2015.60429>
- Güriz, A. (2001). *Adâlet kavramı*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Güriz, A. (2018). *Hukuk felsefesi*. Siyasal Kitabevi.
- Hanımoğlu, E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4386/60268>
- Harris, N. (2007). *Education, law and diversity*. Hart Publishing.
- Hesapçıoğlu, M. ve İnandı, Y. (2008). *Eğitimin finansmanı. Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde bir karşılaştırmalı bir çalışma*. TÖDER Eğitim yayınları.
- Hurn, C. (2018). *Eğitim sosyoloji: Okulun imkân ve sınırları* (Çev. Ed. M. Sever). Pegem Akademi.
- Imber, M. & Van Geel, T. (2009). *Education law*. Lawrence Erlbaum Associates.

- İhtiyaroğlu, N. (2010). *Öğretmen ve öğrencilere göre kaliteli eğitim* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İleri, Ü. (2008). *Türkiye’de toplumsal değişimin çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961, 5 Ocak). *Resmî Gazete*. (Sayı: 222). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ütopya Yayınevi.
- İnandı, Y. ve Koçak, E. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (Ed. Y. İnandı). Karahan Kitapevi.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) (1948, 10 Aralık). <https://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf>
- İnsan Haklarını ve Temel Özgürlüklerini Koruma Sözleşmesi (1953, 3 Eylül). <https://www.ombudsman.gov.tr/document/mevzuat/891a2--Insan-Haklari-ve-Temel-Ozgurluklerin-Korunmasına-Iliskin-Sozlesme.pdf>
- İpek, C. (2009). Eğitimin toplumsal temelleri. (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayınevi.
- İzveren, A. (1988). *Hukuk felsefesi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu’nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Çev. Ö. Elitez). İletişim Yayınları.
- Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) (1981, 3 Eylül). https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/belge/uluslararası_belgeler/ayrimcili_k/CEDAW/CEDAW_Sozlesmesi_ve_Ihtiyari_Protokolu.pdf
- Kap, D. (2014). Türkiye’de zorunlu din dersi uygulaması. *Akademik Perspektif*, 58-61. [https://www.ikv.org.tr/images/files/58-61%20AKADEMIK%20PERSPEKTIF%20KASIM%202014_58-61%20\(1\).pdf](https://www.ikv.org.tr/images/files/58-61%20AKADEMIK%20PERSPEKTIF%20KASIM%202014_58-61%20(1).pdf)
- Kapani, M. (2011). *İnsan haklarının uluslararası boyutu*. Bilgi Yayınevi.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadaş, H. (2020). *Öğrenci taşıma hizmetlerinde yaşanan güvenlik sorunlarına ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81. https://www.ijoess.com/Makaleler/2113918669_5-o%C4%9Fuzhan%20karadeniz.pdf
- Karakoç, G. G. (2020). *Çocuğun okul öncesi eğitimine erişiminde ailenin ve devlet politikasının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karakuş, İ. ve Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34171/377827>
- Karaman Kepenekci, Y. ve Çinkır Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child abuse & neglect*, 30(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). Türkiye'de eğitim hukuku. (Ed. M. Hesapçıoğlu) *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir bilanço denemesi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim hukuku*. Siyasal Kitabevi.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 131-144. <https://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/163/karaman>
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek lisan tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadolak, K. ve Sarı, M. (2011). Mimari özellikleri farklı okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının binası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40).
- Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2). <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpJek1EazJOZz09>
- Kavak, Y. ve Burgaz, B. (1994). *Eğitim ekonomisi-seçilmiş yazılar* (Çev. Y. Kavak ve B. Burgaz). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>

- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- KDK (2019). 2018 Faaliyet raporu. https://www.ombudsman.gov.tr/document/raporlar/idare_faliyet_raporlari/kdk-faaliyet-raporu-2018/mobile/index.html
- Keçeci, B. (2021). *Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenleri: bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Keman F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi*. Asil Yayınları.
- Khanal, S. (2018). Gender discrimination in education expenditure in nepal: evidence from living standards surveys. *Asian Development Review*, 35(1), 155-174. https://doi.org/10.1162/adev_a_00109
- Kıral, B. (2018). Köy ve kent okullarındaki öğrencilerin çocuk haklarına ve haklarının ihlaline ilişkin görüşleri. (Ed. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın). *Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi* (ss. 147-169) (Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçyiğit, S. (2014). *Uluslararası belgeler ve Türk hukukunda eğitim hakkı* (Yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozan, D. , Emeksever, A. ve Onur Sezer, G. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654>
- Kökalan Çımrın, F. (2009). Küreselleşme, neo-liberalizm ve refah devleti ilişkisi üzerine. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 195-204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23517/250577>
- Kurtça, T. T., Çağlar, E. E., ve Özcan, Y. S. (2020). Akran zorbalığı ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkinin gözden geçirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 584–595. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.693410>

- Kuru Çetin, S. ve Taşkın, P. (2015). *Okulda bedensel ceza uygulanmasına karşı çocuğun korunması*. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 91-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169871>
- Kutlu, Ö. (2014, 17 Nisan). *Geçiş sınavları çıkmazı: Ortaöğretimden yükseköğretime* (Panel Notları). Ankara Üniversitesi.
- Lam, K. K., & Hung, S. Y. M. (2013). Perceptions of emergency nurses during the human swine influenza outbreak: a qualitative study. *International emergency nursing*, 21(4), 240-246. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2012.08.008>
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford University Press. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/education-globalization-and-social-change>
- Lee, S. E. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Democracy and Education*, 21(1), 1-9. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol21/iss1/1/>
- Levent, F. A. ve Dönmez Övür, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Nobel Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindahl, R. (2006). The right to education in a globalized world. *Journal of Studies in International Education*, 10(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177%2F1028315305283308>
- Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393-411. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.704874>
- Lundy, L. M. (2008). *Education rights: lessons for and from Northern Ireland* (Doktora tezi). Queen's University Belfast, İngiltere. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.491877>
- Lundy, L., Orr, K. & Shier, H. (2017). Children's education rights, global perspectives. *Handbook of Children's Rights Global and Multidisciplinary Perspectives*. Routledge.
- Manuchehr, T. (2011). Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 302-305. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2019). *İdari faaliyet raporu*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2022). *Millî eğitim istatistikleri 2021-2022*.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_or_gun_egitim_2021_2022.pdf
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bas.
- METK (Millî Eğitim Temel Kanunu) (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Moriarty, K. (2017). *Achieving SDG4 through a Human Rights Based Approach to Education*. World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28869/121118-WP-PUBLIC-WDR18-BP-Achieving-SDG4-MORIARTY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Çev. S. Özge) (6. Baskıdan). Yayın Odası.
- Okçabol, R. (2001). *Eğitim hakkı gerçekleşmeyen bir ilke*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Okçu, D. (2007). Eğitim hakkı ve tarihsel gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45-49. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_IV/d_okcu.pdf
- Okçu, D. (2009, 6-8 Mart). Türk eğitim sisteminde din öğretiminin zorunluluğu sorunu. *Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi* (ss. 213-226). Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Oklay, E. (2019). Neoliberalizm kaskacında “okul” ve bazı uygulamaların eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. 61, 70-75.
http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/eles%CC%A7tirel_pedagoji_sayi_61.pdf#page=70

- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072415.pdf>
- Olweus, D. (1994). Annotation-bullying at school: Basic facts and effects of school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. <https://doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>.
- Ömür, Ö. M. ve Giray, F. (2016). Kamusal mal ve hizmet olarak eğitim hizmeti ve harcamaları: Türkiye ve diğer OECD ülkeleri karşılaştırması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 129-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/26899/280559>
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.03093>
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Türk Eğitim Derneği.
- Özdek, Y. (1999). Globalizmin ideolojik hegemonyası: Yanılsamalar. *Amme İdaresi Dergisi*, 32, (3).
- Özdemir, H. ve Ruhi, A. C. (2018). Çocuk hukuku. On iki Levha Yayıncılık.
- Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 605-626. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuuey/issue/10326/126601>
- Özenç, B. (2008). AİHM ve Danıştay kararlarının ardından zorunlu din dersleri sorunu. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 66(2), 191-226. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/97603>
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60. https://jaq.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_53_60.pdf
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 17-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11116/132927>
- Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 58-83. https://www.academia.edu/2476653/E%C4%9Fitim_Hakk%C4%B1_Kendi_Dilini_Bulamam%C4%B1%C5%9F_Bir_S%C3%B6ylem

- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. <https://doi:10.7822/omuefd.33.2.8>
- Parelius, A. P. & Parelius, R. J. (1978). *The sociology of education*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Patton, M. Q. (2011). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Pierson, C. (2001). *Beyond the welfare state? the new political economy of welfare*. Polity Press.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpFME1qST0>
- Praneviciene B., Puraite A. (2010). Right to education in international legal documents. *Jurisprudence*, 3(121), 133-156. <https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/11637/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rapor (2010). Son rapor: *Türkiye’de romanların durumu Türkiye’de çalışma ve insana yakışır iş koşulları sorunları*. http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/turkey-understanding-employment-and-decent-work-challenges-in-turkey-december-2010-turkish.pdf
- Rawolle, S. ve Lingard, B. (2018). Bourdieu ve eğitim araştırması: Düşünce araçları, rasyonel düşünce ve epistemolojik masumiyetin ötesi. (Ed. Mark Murphy). *Sosyal teori ve eğitim*. (ss. 187-220). (Çev. M. Korumaz ve Y. E. Ömür). Eğitim Yayınevi.
- Rosanvallon, P. (2004). *Refah devletinin krizi*. (Çev. B. Şahinli). Dost Yayınları.
- Rueckert, P. (2018). 10 Barriers to education around the world. <https://www.globalcitizen.org/en/content/10-barriers-to-education-around-the-world/>
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 6-21. <https://doi.org/10.2307/3211287>
- Sahlberg, P. (2012). Quality and equity in Finnish schools. *Journal of School Administrator*, 69(8), 27-30. <https://eric.ed.gov/?q=Quality+and+equity+in+Finnish+schools&id=EJ982374>

- Salehi-Isfahani, D., Hassine, N. B. & Assaad, R. (2014). Equality of opportunity in educational achievement in the Middle East and North Africa. *The Journal of Economic Inequality*, 12(4), 489-515. <https://doi.org/10.1007/s10888-013-9263-6>
- Sallan Gül, S. (2006). *Sosyal devlet bitti, yaşasın piyasa! yeni liberalizm ve muhafazakârlık kıskacında refah devleti*. Ebabil Yayınları.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmî liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11121/132998>
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51. https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf?dergi=HABER%20B%DCLTEN%DD
- Schabas, W. A. (2015). *The European convention on human rights: A commentary*. Oxford University Press.
- Seylim, E. (2021). Veli görüşlerine göre engelli bireylerin eğitim hakkına erişim durumları: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2272-2292. <https://doi.org/10.17755/esosder.848731>
- Sezen, M. S. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersinin uygulanmasında karşılaşılan problemler; okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75. https://www.pm.lth.se/fileadmin/_migrated/content_uploads/Shenton_Trustworthiness.pdf
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. SAGE Publications.
- Singh, K. (2014). Right to education and equality of educational opportunities. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 5-19. <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/10/16-2-1.pdf>
- Solak, A. (2007). *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. Anı Yayıncılık.
- Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu (2006, 31 Mayıs). *Resmî Gazete*. (Sayı: 5510). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5510.pdf>

- Sungurbey, İ. (1997). Hak nedir? (Ed. H. Ökçesiz). *Çağdaş hukuk felsefesi ve hukuk kuramı incelemeleri*. Alkım Yayınevi.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve iktidar Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* (Çev. Elçin Gen). İletişim Yayınları.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hiad/issue/7651/100164>
- Şaylan, G. (2003). *Değişim, küreselleşme ve devletin yeni işlevi*. İmge Kitabevi.
- Şen, İ. G. (2013). Türkiye'de insan hakları ve kamu özgürlükleri: 1982 Anayasa'sının öngördüğü temel hak ve özgürlükler rejimi. (Ed. A. I. Karakaş ve İ. G. Şen). *İnsan hakları ve kamu özgürlükleri. T. C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2990*.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimlerine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabak, H. (2017). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin politika önerileri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-57.
- Tanör, B. (1994). *Türkiye'nin insan hakları sorunu*. BDS Yayınları.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566. <https://doi.10.12738/estp.2013.3.1398>
- Taş, S. (2012). Eğitimin ekonomik temelleri (Ed. M. D. Karslı). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 137-159). Pegem Akademi.
- Taşar, H. H. (2019). Eğitimde şiddet ve şiddeti azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 899-912. <https://doi.10.17680/erciyesiletisim.557870>
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk milli eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Journal of Trukish Studies*, 10(7), 881-898. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/708>

- Taşkın, P., Erdemli, Ö. ve Demir, T. G. (2019). Çocuğun ihmal ve istismardan korunmasında okulun rolüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 65-95. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.563292>
- Tayfun, O. ve Kırkbir, F. (2020). Zorunlu eğitim süresinin iç müşteri görüşlerine etkisi: İstanbul ili örneği. *The Journal of International Scientific Researches*, 5(3), 209-228. <https://dergipark.org.tr/en/pub/isrjournal/issue/57495/722096>
- TDK (Türk Dil Kurumu) (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2010). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Ed. Y. Dede ve S. B. Demir) (2. Baskıdan). Anı Yayıncılık.
- TEDMEM (2015). *Eğitim değerlendirme raporu 2015*. <https://tedmem.org/yayin/2015-egitim-degerlendirme-raporu>
- Temel, A. (2019). *Hak temelli yaklaşım çerçevesinde Suriyeli adölesanların eğitim hakkına erişimleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Tomaševski, K. (2001). *Right to education primers no. 3 Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Novum Grafiska AB. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Tomaševski, K. (2003). *Education denied: Costs and remedies*. Zed Books.
- Tosun, A. ve Bostancı, A. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115–1127. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-541193>
- TTK (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) (1340, 3 Mart). *Resmî Gazete*. (Sayı: 430). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- Tunalı Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2),17-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/37035/426039>

- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13711/166004>
- Turan, M. (2011). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tevhid-i Tedrisat. *Türk Yurdu*, 100(288), 191-197. <http://www.mustafaturan.gen.tr/FileUpload/as799722/File/tevhiditedrisat.pdf>
- Turan, S. G. ve Aksoy, B. (2011, 25-27 Şubat). Ergenlerin siber akran zorbalığına bakış açısının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı 2* (ss. 475-486). Çocuk Vakfı Yayınları.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2018). Ulusal eğitim istatistikleri veri tabanı. <https://www.tuik.gov.tr/>
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2019). Engelli bireylerin eğitim durumu, okuryazarlık durumu ve cinsiyete göre dağılımı. <https://www.tuik.gov.tr/>
- Türk Ceza Kanunu (2004, 26 Eylül). *Resmî Gazete*. (Sayı: 5237). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm>
- Türk Medeni Kanunu (2001, 8 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 24607). <https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2001/12/20011208.htm>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 2709). <https://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/2709.pdf>
- Tyler, A. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809. <https://www.acarindex.com/pdfs/250055>
- Uluğ, F. (2000). Eğitim hakkının kullanım sorunu. *Türkiye'de İnsan Hakları (Yayına Hazırlayan Oya Çiftçi)*. TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını.
- Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları ve öğrencilerin başa çıkma davranışları* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulusoy, B. (2013). *Ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hane halkı eğitim harcamaları* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) (2015). *The right to education for persons with disabilities*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371249>

- UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) (2019). Right to education handbook. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>
- UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) (2020). *Right to education-state obligations and responsibilities*. <https://www.unesco.org/en/education/right-education>
- UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi (2001, 2 Kasım). <https://www.unesco.org.tr/pages/180/17>
- UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. United Nations Publications. <https://www.right-to-education.org/resource/human-rights-based-approach-education-all>
- Üçeş Harmanoğulları, L. ve Yapıcı, G. (2018). Bir ilçede bulunan okul kantinlerinin hijyen koşulları ve gıda güvenliği açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Public Health*, 16 (2), 117-130. <https://doi.org/10.47994/usbad.850564>
- Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı ve özgürlüğü* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku herkese nitelikli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (2021). *Eğitim hakkı*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihlali. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 12(1), 9-18. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RJJeU1EVTE>
- Ünal, Ş. (2001). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*. TBMM Sanat ve Yayın Kurulu.
- Vandamme, F. (1994). The revision of the European social charter. *Int'l Lab. Rev.*, 133, 635. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/intlr133&div=55&id=&page=>
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Alkım Yayıncılık.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522-537. <https://doi.org/10.1177%2F104973201129119299>

- World Education Report (2000). *The right to education: Towards education for all throughout life*. UNESCO Publishing. <https://www.right-to-education.org/resource/world-education-report-2000-right-education-towards-education-all-throughout-life>
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49063/626019>
- Yaşar, M. M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî eğitim dergisi*, 41(192), 43-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36186/406825>
- Yazgan, Y. (2010). SBS: eşitsizlik çağının sınavı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 2(8), 49-55. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_8.pdf
- Yıldırım ve Şimşek (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25). <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpBNU16TT0>
- Yıldırım, M. C. ve İyibaş. M. A. (2017). Taşıma suyla değirmen döner mi? Taşıma yoluyla eğitime erişim. (Ed. S. Akbaba Altun, D. Örucü, K. Beycioğlu, Y. Kondakçı ve S. Koşar). *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*. https://www.researchgate.net/publication/357539411_Tasima_Suyla_Degirmen_Doner_mi_Tasima_Yoluyla_Egitime_Erisim_-_Trasported_Education
- Yıldırım, M. C., Beltekin, N. ve Talay Oral, T. (2018). Kızların okula erişim ve devam oranlarının artırılması: ikna süreci. *Şarkiyat*, 10(2), 783-804. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.401212>
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cbayarsos/issue/4066/53631>
- Yıldız, İ. (2009). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi: Zorunlu mu kalmalı, yoksa seçmeli mi olmalı?. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/21515/614975>

- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 13-32.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606766>
- Yılmaz, H. (2009). Alevilik-Sünnilik açısından din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 189-209.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/cuifd/issue/4285/255124?publisher=cumhurihyt?publisher=cumhurihyt>
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(1), 942-973.
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936427.pdf>
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 101-116. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/981>
- Yılmaz, O. (2016). *Temel eğitim hakkının kullanılmasının uluslararası antlaşmalarda yer alan standartlar açısından değerlendirilmesi (Antalya ili örneği)* (Doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi eleştirel bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2004). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 148-159. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31407>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: desing and method*. SAGE Publications.
- Yolcu, H. ve Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. (Ed. K. Karakütük). *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür (Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. yaş armağanı)*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2016). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RVMk1qUTA>

EK-A: Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba, adım Ümit BİNBİR. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda Biyoloji Öğretmeniyim. Okulunda, şu anda yürütülmekte olan "Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı bir araştırma yapmaktayım. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgilerin kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verersen görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı daha iyi kullanmamızın yanında sorulara vereceğin yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı da elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğin için şimdiden çok teşekkür ederim. Görüşme öncesi sormak istediğin bir soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. Hazırsan başlayabiliriz.

Cinsiyeti:

Yaşı:

Sınıfı:

Okul Türü:

1. Okulunuzda eğitime erişiminizi (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır?
2. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
3. Okulunuzda sunulan fırsatlardan (eğitim görme, etkinliklere katılma vb.) eşit şekilde yararlanmanızı engelleyen faktörler var mıdır?
4. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
5. Okulunuzda nitelikli eğitim almanızı engelleyen (nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve demokratik ortamın olmaması vb.) faktörler var mıdır?
6. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
7. Okulunuzda öğrenme ortamında saygı görmeyle ilgili (ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama vb.) sorunlar yaşadınız mı?
8. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
9. Bunlar dışında okulunuzda karşılaştığınız hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?
10. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
11. Okulunuzda karşılaştığınız hak ihlallerinin/sorunların üzerinizdeki etkisini açıklayınız.
12. Size göre karşılaştığınız hak ihlallerinin/sorunların önlenmesi için yapılması gerekenler nelerdir? Lütfen açıklayınız.

EK-B: Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba, adım Ümit BİNBİR. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda Biyoloji Öğretmeniyim. Okulunuzda şu anda yürütülmekte olan "Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı bir araştırma yapmaktayım. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı daha iyi kullanmamızın yanında sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı da elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim. Görüşme öncesi sormak istediğiniz bir soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. Hazırsanız başlayabiliriz.

Cinsiyeti: Branşı: Okuldaki Hizmet Süresi: Hizmet Yılı: Okul Türü:

1. Okulunuzda öğrencilerin eğitime erişimini (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır?
2. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
3. Okulunuzda sunulan fırsatlardan (eğitim görme, etkinliklere katılma vb.) öğrencilerin eşit şekilde yararlanmasını engelleyen faktörler var mıdır?
4. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
5. Okulunuzda öğrencilerin nitelikli eğitim almasını engelleyen (nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve demokratik ortamın olmaması vb.) faktörler var mıdır?
6. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
7. Okulunuzda öğrenciler öğrenme ortamında saygı görmeyele ilgili (ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama vb.) sorunlar yaşar mı?
8. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
9. Bunlar dışında okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlalleri/sorunlar var mıdır?
10. Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
11. Okulunuzda öğrencilerin karşılaştığı hak ihlallerinin/sorunların üzerinizdeki etkisini açıklayınız.
12. Size göre öğrencilerin karşılaştıkları hak ihlallerinin/sorunların önlenmesi için yapılması gerekenler nelerdir? Lütfen açıklayınız.

EK-C: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” adıyla, 05.01. 2022-30.04.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerini eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme bağlamında inceleyerek hak ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu hak ihlalleriyle ilgili çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî 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 katılmamama 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 yarıda 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. Görüşme 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: Ümit BİNBİR

İletişim bilgileri: [Redacted]

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).*

...../...../2022

İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

EK-Ç: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, “**Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**” adıyla, Ümit BİNBİR tarafından, 05.01.2022-30.04.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerini eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme bağlamında inceleyerek hak ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek ve bu hak ihlalleriyle ilgili çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Liseler

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Millî 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: Ümit BİNBİR

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../2022

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

EK-D: Etik Komisyon İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001927010
Konu : Ümit BİNBİR (Etik Komisyon İzni)

20.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 08.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001854476 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencilerinden **Ümit BİNBİR**'in **Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: D55C684B-4678-4A94-BFC2-EB0BF2B19ACF

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008



EK-E: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 07/01/2022
Sayı: E--605.99-00001965716
00001965716

Sayı : E-14588481-605.99-40838020
Konu : Araştırma izni

07.01.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 28.12.2021 tarihli ve 1942771 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Ümit BİNBİR'in "**Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (2 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: iletistik06@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine Konuk

Unvan : Şef

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **2a96-f012-3e6b-844d-7045** kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

23/11/2022

Ümit BİNBİR

EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

23/11/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Ortaöğretimde Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
22/11/2022	232	474143	14/10/2022	%3	1960735648

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ümit BİNBİR

Öğrenci No.: N17146004

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: ☐ Y. Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN)

EK-Ğ: Dissertation Originality Report

23/11/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: Student and Teacher Views On Violations of the Right to Education in Secondary Education: A Case Study

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
22/11/2022	232	474143	14/10/2022	%3	1960735648

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ümit BİNBİR

Student No.: N17146004

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN)

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

23 /11 /2022

(imza)

Ümit BİNBİR

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- 1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ile ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- 2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- 3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

