

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YİRMİNCİ MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINDA TEMEL
EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN ALINAN
KARARLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ENES DÖKMEN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. HACI HÜSEYİN TAŞAR

ADİYAMAN, 2024

ÖZET

YIRMİNCİ MİLLİ EĞİTİM ŞÛRASINDA TEMEL EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN ALINAN KARARLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Enes DÖKMEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak/2024

Danışman: Doç. Dr. Hacı Hüseyin TAŞAR

Bu araştırmanın amacı; Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları, okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan 763 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda; “tabakalı örnekleme” ve “uygun örnekleme” yoluyla seçilen 293 okul yöneticisine; tez danışmanı ve iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar yapılandırılarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Şûra Kararları Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin analizinde; yüzde, frekans ve ki kare istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise çalışma evreni içinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” yoluyla seçilen 12 okul yöneticisine görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada; okul yöneticilerinin, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları büyük oranda uygulanabilir bulduklarına ancak kararların uygulanma sürecinde sorunlar yaşadıklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim; Temel eğitimde fırsat eşitliği; Yirminci Milli Eğitim Şûrası.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE DECISIONS TAKEN AT THE TWENTY NATIONAL EDUCATION COUNCIL REGARDING EQUAL OPPORTUNITIES IN BASIC EDUCATION, ACCORDING TO THE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Enes DÖKMEN

Department of Educational Sciences

Adıyaman University, Graduate Education Institute, January/2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hacı Hüseyin TAŞAR

The aim of this research is to examine the decisions made at the Twentieth National Education Council regarding equal opportunities in basic education, according to the opinions of school administrators. In this study, a convergent parallel design, one of the mixed research methods, was used. The research population consists of 763 principals and assistant principals working in official kindergartens, primary schools, and secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Şehitkamil District of Gaziantep Province during the academic year 2022-2023. In the quantitative dimension of the research, 293 school administrators were selected through "stratified sampling" and "convenience sampling"; In line with the opinions of the thesis advisor and two faculty members, the decisions taken at the Twentieth National Education Council regarding equality of opportunity in basic education were structured and the "Council Decisions Evaluation Survey" created by the researcher was applied. In the analysis of the survey data, percentage, frequency, and chi-square statistics were utilized. In the qualitative dimension of the research, an interview form was applied to 12 school administrators selected from the study population using the "maximum diversity sampling" method. The descriptive analysis method was employed to analyze the data obtained from the interviews. The research revealed that school administrators generally found the decisions made at the Twentieth National Education Council regarding equal opportunities in primary education to be applicable, but they encountered challenges in the implementation process of these decisions.

Keywords: Basic training; Equality of opportunity in basic education; Twentieth National Education Council.

TEŞEKKÜR

Milli Eğitim Şûraları, Milli Eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğitimde fırsat eşitliği ise eğitim hizmetinin sunumunda dikkate alınması gereken temel ilkelere biridir. Bu araştırmada; Yirminci Milli Eğitim Şûrasının ana temasını oluşturan temel eğitimde fırsat eşitliği başlığı altında alınan kararlar, bu kararların uygulayıcısı konumunda olan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırma sürecinin bütün aşamalarında, mesai kavramı gözetmeksizin, bilgi ve tecrübesiyle araştırmaya yön veren tez danışmanım Doç. Dr. Hacı Hüseyin TAŞAR' a; lisansüstü eğitime başlamakla vesile olan ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Neslihan YÜCELŞEN' e; araştırmada kullanılan ölçme araçlarının şekillenmesinde katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Mücella SAVAŞ YALÇIN ve Arş. Gör. Aykut KUL' a; tez savunma jürisindeki görüş ve önerilerinden dolayı Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR ve Dr. Öğr. Üyesi Bayram BOZKURT' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çocuklarının eğitimi konusundaki hassasiyetini ve fedakârlığını örnek aldığım anne ve babama; bu süreçteki manevi katkılarından dolayı kardeşime; çalışma süresince ilgisiz bıraktığım sevgili eşim ve biricik kızıma hoşgörülerinden dolayı en içten duygularıyla teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Enes DÖKMEN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JURİ ve ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xx
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	5
2.1.1. Eşitlik ve adalet kavramları bağlamında fırsat eşitliği.....	7
2.1.2. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen etmenler	8
2.1.2.1. Ekonomik etmenler	8
2.1.2.2. Coğrafi etmenler	10
2.1.2.3. Toplumsal etmenler.....	11
2.1.2.4. Siyasal etmenler	12
2.1.2.5. Bireysel etmenler	13
2.1.3. Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kuramsal yaklaşımlar	13
2.1.3.1. Meritokrasi modeli	13
2.1.3.2. Köktenci model	14
2.1.3.3. Geleneksel seçkinci (tutucu model).....	14
2.1.3.4. Evrimci liberal model.....	15

2.1.3.4. Ödünleyici liberal model.....	15
2.1.4. Eğitim hakkı bağlamında eğitimde fırsat eşitliği	15
2.1.4.1. Eğitime erişim	18
2.1.4.2. Eğitimde nitelik.....	18
2.1.4.3. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği	20
2.2. Milli Eğitim Şûraları	23
2.2.1. Milli eğitim şûralarının öncesinde yaşanan gelişmeler	24
2.2.2. Milli eğitim şûrasının yapısı ve işleyişi	24
2.2.3. Geçmişten günümüze milli eğitim şûraları ve eğitimde fırsat eşitliği	27
2.2.3.1. Milli eğitim şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar	29
Birinci milli eğitim şûrası.....	29
İkinci milli eğitim şûrası.....	29
Üçüncü milli eğitim şûrası.....	30
Dördüncü milli eğitim şûrası	30
Beşinci milli eğitim şûrası	31
Altıncı milli eğitim şûrası	31
Yedinci milli eğitim şûrası.....	32
Sekizinci milli eğitim şûrası	32
Dokuzuncu milli eğitim şûrası	33
Onuncu milli eğitim şûrası.....	34
On birinci milli eğitim şûrası	34
On ikinci milli eğitim şûrası.....	35
On üçüncü milli eğitim şûrası.....	36
On dördüncü milli eğitim şûrası.....	36
On beşinci milli eğitim şûrası.....	37
On altıncı milli eğitim şûrası.....	38
On yedinci milli eğitim şûrası	39
On sekizinci milli eğitim şûrası.....	41
On dokuzuncu milli eğitim şûrası	43
Yirminci milli eğitim şûrası	44
2.3. İlgili Araştırmalar.....	49

	Sayfa
3. YÖNTEM.....	52
3.1 Araştırmanın Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Şûra kararları değerlendirme anketi	57
3.3.2. Görüşme formu	58
3.4. Verilerin Analizi.....	60
4. BULGULAR	64
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	104
4.2.1 Eğitime erişim.....	104
4.2.1.1. Okullaşma oranlarının arttırılması	105
0-3 yaş okullaşma oranı.....	105
4-5 yaş okullaşma oranı.....	105
4.2.1.2 Okula devamın sağlanması.....	106
Devamsızlık ve okul terki.....	106
4.2.1.3. Okula fiziki erişimin sağlanması.....	107
Taşımalı eğitim.....	107
Maddi yardımlar.....	108
Farkındalık çalışmaları	108
Rehberlik hizmetlerine erişim	109
Derslik yapımı ve planlanması	109
Evrensel tasarım	110
Uzaktan eğitim	110
4.2.2. Eğitimde nitelik	111
4.2.2. Rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi	112
Mevzuat düzenlemeleri	112
İzleme ve değerlendirme faaliyetleri.....	113
Öğretmen istihdamı ve rehberlik saati	113
4.2.2.2. Okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması.....	114
Okul bahçeleri.....	114
Bilim ve doğa merkezleri.....	114

	Sayfa
Sosyal ve kültürel faaliyetler.....	115
4.2.2.3. Okul aile işbirliğinin geliştirilmesi.....	116
Aile eğitimleri.....	116
4.2.2.4. Öğretim programlarının güncellenmesi.....	117
Seçmeli dersler	117
Güvenli eğitim iletişimi ve bağımlılık	118
Düşünme becerileri.....	119
Din, ahlak ve değerler eğitimi.....	120
4.2.2.5. Eğitimde standardizasyon	121
Eğitim materyalleri.....	121
Denetim faaliyetleri	122
Personel istihdamı.....	122
Hizmet alımı	124
Sağlık taramaları	124
Teknoloji kullanımı	125
4.2.3. Dezavantajlı gruplar	127
4.2.3.1. Özel gereksinimli öğrenciler.....	128
Bedensel engel	128
Kaynaştırma/bütünleştirme.....	128
Risk grupları	130
Farkındalık ve ayrımcılık yasağı.....	130
Mesleki eğitim ve istihdam.....	130
Özel yetenekli öğrenciler	131
Çocuk koruma kanunu.....	133
4.2.3.2. Konumsal dezavantaj.....	134
Eğitime erişim sorunları.....	134
Okulun fiziki ve ekonomik yapısı.....	136
Öğrencilerin kültürel gelişimi.....	137
4.2.3.3. Sosyoekonomik düzey	137
Beslenme desteği	137
Şartlı eğitim yardımları.....	138
Teknik bakım desteği	139

	Sayfa
Ücretsiz kitap dağıtımı	139
Bursluluk sınavı	140
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	141
5.1. Tartışma.....	141
5.1.1. Eğitime erişimin sağlanmasına yönelik kararlara ilişkin tartışma	141
5.1.2. Eğitimde niteliğin arttırılmasına yönelik kararlara ilişkin tartışma	145
5.1.3. Dezavantajlı gruplara yönelik kararlara ilişkin tartışma	152
5.2. Sonuç	159
5.3. Öneriler	160
KAYNAKÇA	162
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademeleri.....	53
Tablo 3.2. Nicel örnekleme ilişkin demografik bilgiler.....	55
Tablo 3.3. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler.....	56
Tablo 3.1. Örnek düzeltilmiş artık değerlendirme tablosu.....	62
Tablo 4.1. Okul yöneticilerinin cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde tedbirler geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....	64
Tablo 4.2. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için farklı modeller (gezici sınıf, taşıma merkezli ana sınıfı, yaz eğitimi, mobil anaokulu vb.) geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....	65
Tablo 4.3. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere, öğrencilerin kültürel gelişimi için ücretsiz faaliyetler (müze gezisi, sergi, gezici tiyatro vb.) düzenlenmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı.....	66
Tablo 4.4. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okul ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının	

uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği..... 67

Tablo 4.5. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....68

Tablo 4.6. Okul Yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Bursluluk sınavına giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmelidir ve burs verilen öğrenci sayısı arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı.....69

Tablo 4.7. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....70

Tablo 4.8. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....71

Tablo 4.9. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....72

Tablo 4.10. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Bedensel engelli öğrenciler, uygun servis araçları ve personelle taşınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....73

- Tablo 4.11.** Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılımı sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....74
- Tablo 4.12.** Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....75
- Tablo 4.13.** Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.” maddesinin uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....76
- Tablo 4.14.** Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek için tarama çalışmaları yapılmalı ve erken müdahale programları hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....77
- Tablo 4.15.** Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde, yaratıcılık ve üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....78
- Tablo 4.16.** Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.”

maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....79

Tablo 4.17. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personelleri, hukuki süreçlerde desteklenmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....80

Tablo 4.18. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Temel eğitime erişimi arttırmaya yönelik tanıtım ve farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı.....81

Tablo 4.19. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devamı için; uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını arttıracak tedbirler alınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....82

Tablo 4.20. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitim kurumu binalarının yapımı ve planlanmasında kentsel ve kırsal yerleşim yerlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....83

Tablo 4.21. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Erişilebilirliği sağlamak amacıyla tüm eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hale getirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....84

Tablo 4.22. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “0-3 arası yaş çocukların bütüncül bir yaklaşımla erken

çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine erişimi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....85

Tablo 4.23. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Kişi, kurum ve kuruluşlardan gelecek yardımlar öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yapım ve onarım çalışmaları için yönlendirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....86

Tablo 4.24. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini uzaktan sunabilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....87

Tablo 4.25. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Temel eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitim kurumlarında personel, eğitim materyalleri, program ve fiziki ortama ilişkin kalite standartlarının güncellenmesi ve kurumların bu standartlar doğrultusunda denetlenmesi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....88

Tablo 4.26. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitim kurumlarında; okul psikolojik danışmanı, destek eğitimi personeli, uzman kütüphaneci, sağlık personeli, teknik eleman, temizlik ve güvenlik görevlileri istihdam edilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....89

Tablo 4.27. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımı tekrar devreye sokulmalı, hizmetli personel sayısı ve çalışma süresi arttırılmalıdır.”

maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....90

Tablo 4.28. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için kılavuz kitaplar ve çevrimiçi içerikler hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....91

Tablo 4.29. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Öğrencilere bilgisayar, tablet ve teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....92

Tablo 4.30. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Öğrencilerin ilgi alanlarını çeşitlendirmek ve bilimsel bakış açısı kazanmalarını sağlamak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....93

Tablo 4.31. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü,, eğitim durumu ve mesleki değişkenlerine göre “İşbirliği çalışmalarıyla il ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphanelerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....94

Tablo 4.32. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Tüm eğitim kademelerinde coğrafyaya uygun oyun alanı ve okul bahçeleri oluşturulmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....95

Tablo 4.33. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Tüm öğrencilerin akademik performansları periyodik olarak takip edilmeli ve öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetlerinden

yararlanması sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....96

Tablo 4.34. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durum ve, mesleki kıdem değişkenlerine göre “Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; milli kültürümüz, uluslararası sözleşmeler ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....97

Tablo 4.35. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimine yer verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....98

Tablo 4.36. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durum ve, mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili eğitsel içerikler hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....99

Tablo 4.37. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkilerden ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlamak amacıyla güvenli eğitim iletişimi kavramı geliştirilmeli ve bu kapsamda eğitimler verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....100

Tablo 4.38. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....101

Tablo 4.39. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....	102
Tablo 4.40. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Ailelerin, eğitim öğretim sürecine katılımını ve iş birliğini arttırmak amacıyla aile eğitimlerine yer verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği.....	103
Tablo 4.41. Eğitime erişimin sağlanmasına ilişkin bulgular.....	104
Tablo 4.42. Eğitimde niteliğin artırılmasına ilişkin bulgular.....	112
Tablo 4.43. Dezavantajlı gruplara ilişkin bulgular.....	127

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

f : Frekans

% : Yüzde

sd : Serbestlik Derecesi

χ^2 : Ki Kare

BİLSEM : Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi

DYK : Destekleme ve Yetiştirme Kursları

ERG : Eğitim Reformu Girişimi

İYEP : İlkokullarda Yetiştirme Programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MESEM : Mesleki Eğitim Merkezi

1. GİRİŞ

Eğitim politikaları, eğitime dair konulara ilişkin kararlar ve uygulamalara yön veren planlardan oluşmaktadır. Eğitim politikası kavramı, temel düzeyde yer alan politikalardan uygulama politikalarının belirlenmesine kadar bir dizi etkinliği kapsamaktadır. Bu politikaların oluşum sürecinde etkili olan organların sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir (Tural ve Karakütük, 1991: 39). Eğitim politikalarının belirlenmesinde alınan kararların nasıl uygulanacağına ya da belirlenen hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir yol haritası sunan planların, eğitim için ayrılan kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanarak toplumun eğitim taleplerini karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir (Gümüş ve Şişman, 2012: 148; Kondakçı ve Zayim, 2013: 21).

Eğitim planlaması, hedeflere ulaşmak için gelecekte uygulanacak kararlar almayı gerektirir. Eğitim planlaması, bir karar verme süreci olduğu kadar sorunlara yönelik çözümler bulmayı hedeflediğinden aynı zamanda bir sorun çözme yöntemidir. Eğitim planlaması, eğitimde gerçekleştirilmek istenen dönüşümlere kaynaklık etmektedir. İyi bir planlama süreciyle alınacak olan kararlar doğrultusunda eğitim hizmeti daha nitelikli sunulabilir ve yurttaşların eğitime erişimi sağlanabilir. Bunların yanında, planlamayla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar da yapılabilmektedir (Karakütük, 2020: 15-16).

Alan yazında eğitim planlaması türleri; süre, ölçek, eğitim türü, zorunluluk ve içerik yönlerinden çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Süre yönünden eğitim planlamaları; uzun dönemli, orta dönemli ve kısa dönemli planlardır. Stratejik planlar ve on yıllık planlar, uzun dönemli planlar arasında yer alırken bu planların gerçekleştirilme aracı olarak yapılan orta dönemli planlar, üç yıldan yedi yıla kadar olan planları kapsamaktadır. Kısa vadeli planlar ise orta dönemli planların uygulanması için oluşturulan daha kısa süreli planlardan oluşmaktadır (Karakütük, 2020: 17). Planlama sürecinin, yönetsel süreçlerin diğer aşamalarını etkileyen karar almayla da ilişkisi bulunmaktadır. Lunenburg ve Ornstein (2013: 136)'e göre karar türleri: Örgütün sahip olduğu deneyim ve bilgiyle çözüme kavuşturabileceği, belirli bir rutinde ortaya çıkan programlandırılmış kararlar ve alışılmışın dışında oluşan, sistemli bir şekilde gerçekleşmeyen, sorunu çözmek için belirli bir deneyimin olmadığı programlandırılmamış kararlar olarak sınıflandırılmaktadır. Programlandırılmamış kararların bazıları ise stratejik kararlar olarak adlandırılmaktadır. Bu tür kararlar hiyerarşik olarak daha üst düzey eğitim yöneticilerinin aldığı etkileri uzun dönemlere yansıyan kararlardır. Türkiye' de eğitim politikalarına yön veren belgeler arasında; hükümet

programları, kalkınma planları, Milli Eğitim Şûraları gibi stratejik planlar yer almaktadır (Usta, 2015: 59). Milli Eğitim Şûraları, yönetsel süreçler bağlamında planlama ve karar alma aşamalarıyla ilişkilendirilebilir. Milli Eğitim Şûraları: Planlama süreci yönüyle uzun dönemli planlar arasında sınıflandırılabilirken karar alma süreci olarak programlandırılmamış stratejik kararlar arasında sınıflandırılabilir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’ de şûralar, kalkınma planları ve hükümet programları gibi üst politika belgelerinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önemli perspektifler çizilmiştir (İnan ve Demir, 2018). Ancak Türk Milli Eğitim sistemini geliştirmeye yönelik pek çok proje, plan, hedef, politika ve ilke belirlenip uygulamaya konulmuşken hedeflenen sonuca tam anlamıyla ulaşamamıştır. Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlar ve kalkınma planlarındaki hedefler incelendiğinde, belirlenen politikaların uygulamaya geçirilmesi açısından eylem ve söylem birliğinin sağlanamadığı görülmüştür (Eğitim Bir-Sen, 2010: 11).

Üst politika belgelerinden Milli Eğitim Şûraları, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011) uyarınca; Türk Milli Eğitim sistemini geliştirmek ve eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek için eğitim öğretimle ilgili konuları tetkik ederek tavsiye kararlar almak üzere toplanmakta ve Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olma özelliği taşımaktadır.

İlki 1939 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarının yirmincisi ve sonuncusu 2021 yılında eğitimde fırsat eşitliği ana temasıyla toplanmıştır. Şûrada temel eğitimde fırsat eşitliği ana başlığı altında; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi, temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması, eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi başlıkları altında toplam 64 karar alınmıştır (MEB, 2021a: 50).

Milli Eğitim Şûralarıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; şûra kararlarının demokratiklik ve bilimsellik niteliğinin şûra katılımcıları tarafından yetersiz algılandığı, karar alma sürecinde alınan kararlardan doğrudan etkilenecek olan okul yöneticilerinin görüş ve ihtiyaçlarına yeterince yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Aydın, 1998: 7; Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011: 6). Bu doğrultuda şûralarda alınacak kararların; sadece genel ifadelerden oluşmamasına, hedefe yönelik olmasına, problem durumunu net bir şekilde ortaya koyan, gerekçelendirilmiş ve somut öneriler içeren kararlar olmasına özen gösterilmesi gerektiği önerilmiştir (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011: 6).

Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların birçoğunun uygulayıcısı konumunda bulunan okul yöneticilerinin, şûra kararlarının niteliğine ve uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşleri, alınan kararların etkililiği yönünden önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlara yönelik görüşlerinin bilinmemesi araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri; Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları ne oranda uygulanabilir bulmaktadır?

2. Okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle;

- Cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Okul yöneticileri, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları:

- Eğitime erişimin sağlanması bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
- Eğitimde niteliğin artırılması bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
- Dezavantajlı gruplar bağlamında nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Şûralarında eğitim ve öğretimle ilgili konular geniş çaplı bir katılımı eğitim paydaşlarınca tartışılmaktadır. Şûralarda alınan kararların, eğitim politikalarına yön verdiği dikkate alındığında; bu kararların sadece genel ifadelerden oluşmayan, ele aldığı problem durumuna yönelik somut çözüm önerileri içeren, hedefe yönelik ve uygulanabilir nitelikte olması önem taşımaktadır (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011: 6; Tofur, Aypay ve Yücel, 2016: 268). Şûra kararlarının uygulanabilirliğini konu alan araştırmalarda; kararların uygulamaya birebir yansımalarının söz konusu olmadığı, zaman zaman alınan kararların tersi yönde uygulamaların hayata geçirildiği, dolayısıyla milli eğitim şûralarının

etkin ve işlevsel bir karar organı olarak algılanmasının tartışmalı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Bağ, 2017: 101; Deniz, 2001: 171; Dinç, 1999: 138; Eriş, 2006: 245; Uysal, 2008: 87; Üçler, 2006: 268). Bu durum, Milli Eğitim Şûralarının uygulamaya dönük sonuçları açısından kısır bir döngüde kalmasına yol açmıştır (Tofur, Aypay ve Yücel, 2016: 268). Bu bağlamda, Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların birçoğunun uygulayıcısı konumunda bulunan okul yöneticilerinin, şûra kararlarının niteliğine ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, anket maddelerini ve görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada belirlenen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma: 2022-2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde temel eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- Araştırma, kapsam açısından Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlarla sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle eğitimde fırsat eşitliği ve Milli Eğitim Şûralarına ilişkin kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Ardından ilgili araştırmalar ekseninde, eğitimde fırsat eşitliği ve Milli Eğitim Şûraları değerlendirilmiştir.

2.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, eğitim sosyolojisi içerisinde en çok tartışılan fakat üzerinde en az görüş birliğine varılan konulardan birisidir. Bu kavramın açıklanabilmesi için öncelikle farklı tarihsel dönemler içinde çocuğun toplumsal konumunun nasıl gelişim gösterdiğini dikkate almak gerekir. Sanayi devrimi öncesinde; kuşaklar boyu baba özelinde aileye bağlı olan çocuğun toplumsal konumu, ailenin kesin yetkisi ve sorumluluğu altında olduğundan bu dönemde fırsat eşitliği kavramından söz etmek mümkün değildir. Sanayi devrimiyle birlikte çocuk ailenin üretim birimi olma statüsünden çıkmakta, bununla birlikte çocuğun iş hayatına hazırlanması süreci başlamaktaydı. Burjuvazinin yükselişiyle birlikte bu sınıfa mensup aileler çocuklarını iş hayatına yetiştirmek için gereken kaynaklara sahip olmuştur. Kamusal eğitim düşüncesinin önem kazanmaya başlaması bu gelişmeler neticesinde gerçekleşmiştir (Tan, 1987: 245).

Kamusal kaynaklarla tüm çocuklara eğitim sağlama düşüncesinin doğuşu ise XIX. yüzyıla rastlar. Bu yüzyıldan sonra özellikle Amerika’da kamusal okullar gelişmiş ve bu kurumlar tüm toplumsal sınıfların çocuklarını kuşatan ve aynı programı uygulayan kurumlar haline gelmiştir. Bu dönemlerde eğitim, ekonomik kalkınma ve sosyal hareketlilik fırsat eşitliği üzerine etkisi hissedilen karmaşık bir kurumlar seti olarak sosyal bir öneme sahip olmuştur (Tan, 1987: 247; Turner, 1977: 49).

Fırsat eşitliği: Ekonomik siyasal ve toplumsal kökenlerine bakılmaksızın herkesin yetenekleri ölçüsünde, kuralları yasalar tarafından belirlenen bir yarışta yarışabileceğini öngören ilkedir (Ünal ve Özsoy, 1998: 41). Bu ilke; toplumsal kurumlara girme hakkının başarı ve yetenek gibi evrensel esaslara bağlı olarak herkese tanınması anlamına gelmekle birlikte ailevi ya da sınıfsal kökenler dikkate alınmaksızın zekâ, beceri ve yeteneğe dayanan modern eğitim kurumlarının gelişmesine katkı sağlamıştır (Turner, 1977: 37).

Eğitimde fırsat eşitliği, eğitim hizmetlerinden yararlanmada eşitlik savıyla siyasal anlamdaki eşitlik kavramının eğitime yansımaları olarak görülmektedir. İmkân eşitliği dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmadan bireylerin hepsini eğitimden faydalandırmaktır. Fırsat

eşitliği ise her bireyin yeteneğine ve zihinsel kapasitesine uygun olan eğitim modeli ile sunulan eğitim fırsatlarından yararlanabilmesidir (Celkan, 1961: 81).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, genel olarak devletin eğitim çağındaki her bireye nitelik ve nicelik yönünden eşit eğitim düzeyde eğitim hizmeti sunması olarak algılanmaktadır. Yaşadığımız çağın ekonomik, siyasal ve sosyal koşullarından etkilenecek ortaya çıkan bu anlayışa göre devletin herkese eşit eğitim olanağı sunması bir gerekliliktir. Ancak eğitimde fırsat eşitliği her bireye eşit eğitim koşulları sağlamanın ötesinde ilgi ve yetenekleri yönüyle eşit olmayan bireylere kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim hizmeti sunma anlamına gelmektedir. Her birey, aynı öğrenme deneyimlerinden eşit biçimde yararlanamayacağı için bireylere kendi yeteneklerini olabilecek en üst seviyeye taşıma fırsatı sunulması gerekmektedir. Devletin sunduğu eğitim hizmeti, bireylerin yeteneklerini keşfedip geliştirebildiği ölçüde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Bireysel farklılıklar göz ardı edilerek herkese eşit eğitim hizmetinin sunulması bireylerin farklı yeteneklerinin gelişimine olanak vermeyeceğinden, eşitsizlikler ortaya çıkacaktır (Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2009: 10).

Eğitimde fırsat eşitliği, öğrencilere eşit fırsatlar sunmak veya öğrencilerin eşit eğitim çıktılarına ulaşması anlamına gelmemektedir. Buradaki eşitlik, girdi ya da çıktılarından öte öğrencilerin içine doğduğu koşullardan bağımsız bir şekilde eşit gelişim fırsatına sahip olabilmesi anlamını taşır. Başka bir deyişle eşitlik, sosyal ve ekonomik koşulların öğrencilerin eğitimle ilgili kazanımlarındaki farklılıklara etki etmemesi durumudur (TEDMEM, 2021: 3).

Anderson, eğitimde dört tür eşitlik anlayışı üzerinde durmaktadır. Bu tanımlamalardan ilki, tüm bireylere öğretim kademelerinin en üst seviyesine kadar devam edebilme imkânı tanımak yoluyla herkese eşit miktarda öğretim sağlamaktır. Yasalar yoluyla her çocuğa asgari düzeyde öğrenim hakkının tanınmasını ise ikinci tür eşitlik anlayışıyla değerlendirmektedir. Üçüncü tür eşitlik anlayışı, her bireyin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi potansiyelinin tamamını ortaya çıkarmasını sağlayan bir öğretim olanağına kavuşturulmasıdır. Dördüncü eşitlik anlayışı ise; eğitim fırsatlarından, imkânlar ölçüsünde daha fazla bireyin yararlanmasını sağlamak amacıyla öğretim basamaklarındaki öğrenci sayısını arttırmayı amaçlamaktadır. Okullarda sınıf geçme oranlarının artmaya devam etmesine rağmen daha kalabalık grupların üst öğrenim aşamalarına geçebilmelerine olanak sağlayacak biçimde eğitimde fırsatların artırılması, bu anlayışa dayanır (Anderson, 1969: 62; Akt. Tezcan, 1985: 106-107).

2.1.1. Eşitlik ve adalet kavramları bağlamında fırsat eşitliği

Eşitlik ve adalet kavramları kuramsal olarak benzer bir çerçeveyi referans aldığından dolayı, biçimsel olarak eşit olmanın adaleti sağlayacağı düşüncesi oluşmuştur. Ancak Mercik (2015: 10)'e göre bu hatalı bir yaklaşımdır. Adalet boyutunda eşitlik kavramı, eğitim sistemi içerisinde bir tür hak arama anlayışı olarak değerlendirilmelidir.

Modern devletlerin siyasal yapılarının temelinde bir eşitlik fikri bulunmaktadır. Modern siyasal kurumların neredeyse tamamının toplumsal eşitlik fikrine bir katkısı bulunmakla birlikte eşitliğin tanımlanmasın, uygulanması kadar zor olduğu görülmüştür. Eşitliğin tanımlanabilmesi amacıyla; varlıksal eşitlik, fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik ve sonuçlarda eşitlik gibi eşitlik fikirleri ortaya atılmıştır. Bunlardan ilki varlıksal eşitliktir: Ahlaki gelenekler ve dinlerde insanların tanrı önünde eşit olduğu savıyla insanlar arasındaki doğal hukuk gereği varlıksal eşitlik yani kişiler arası özsel eşitlik olduğu fikri öne çıkmıştır. Ancak modernleşmeyle birlikte laiklik ve doğal hukukun insan doğasına ilişkin tartışmaların ahlaki düzlemi olma niteliği kaybetmesi sonucu varlıksal eşitlik fikri önemini yitirmeye başlamıştır. Bu sebeple, modern eşitlik fikirleri içinde varlıksal eşitlik fikrine rastlanmaz (Turner, 1977: 36).

Eşitlik kavramı yirminci yüzyılın ortalarından itibaren; şartlarda eşitlik, fırsat ve olanak eşitliği, şans eşitliği gibi kavramlarla ifade edilmeye başlanmıştır. İnsanların yarışa başlama koşullarının birbirlerinden farklı olması sebebiyle, onlara yalnızca fırsat tanımının yeterli olmayacağını görülmesi üzerine, şartlarda eşitlik ya da fırsat ve olanak eşitliği kavramlarıyla dile getirilen eşitlik düşüncesi ortaya atılmıştır. Şartlarda eşitlik savı ise, fırsat eşitliği ile yakından ilişkili olup katılımcıların yarışa aynı noktadan başlaması ve bu yarışı benzer engellerle sürdürmesi gerektiğini öngörür. Fırsat eşitliğinin sağlanması için yarışa katılanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarının sağlanması yani şartlarda eşitliğin sağlanması bir zorunluluktur (Ünal ve Özsoy, 1998: 40-42; Turner, 1977: 37).

Bir başka eşitlik fikri; başlama noktasına ve doğal yeteneğe bakmadan siyasal araçları kullanarak sonuçlarda eşitliği sağlamaktır. Nitekim şartlarda eşitlik sağlanmış olsa bile sonuçta insanların elde ettikleri yarar nitelik ve nicelik yönünden farklılaşabilmektedir. Şartlarda eşitlik kavramının sınırları geliştirilerek ulaşılan ve görece daha radikal olan sonuçlarda eşitlik anlayışı; başlangıçtaki eşitsizlikleri bir sonuç olarak toplumsal eşitliklere dönüştürmeyi hedefler. Çocuklar, kadınlar, yoksullar ya da etnik azınlıklar gibi dezavantajlı gruplar lehine olumlu ayrıcalık güden toplumsal programlar; sonuçlarda eşitliği güvence

altına alacak anlamlı bir fırsat eşitliği oluşturmak için şartlardaki önemli eşitsizlikleri gidermeyi amaçlar. Fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik ve sonuçlarda eşitlik kavramları; toplumsal iyileştirme biçimleri aracılığıyla zenginliği yeniden bölüştürmeyi tasarlayan sosyal programlarla birlikte gelişmiştir. Şartlarda eşitlik fikri, rekabete ve piyasaya dayalı eşitsizlikleri gidermeyi amaçlayan sosyalist programların bir parçası haline gelmiştir. Ancak neoliberal politikalar ekseninde şekillenen eğitim sistemlerinde rekabetin kaçınılmaz olduğu ve bu durumun sonuçlarda kesin bir eşitsizliğe neden olacağı tezi savunulmaktadır. Fırsat eşitliği fikri liberalizme özgü olmakla birlikte, bireylerin aynı şartlar içerisinde aynı başarı çıktısı elde etmelerinin mümkün olmadığı ve liberalistlerin sonuçlarda eşitsizliğin hâkim olduğu bir toplumsal yapıyı kabul ettikleri görülmektedir. Son noktada siyasal ve toplumsal alanda yer alan dezavantajlı bireylerin önündeki engellerin kaldırılmasıyla adaletin sağlanacağı ve fırsat eşitliğinin adaleti içerdiği düşünülmektedir (Ünal ve Özsoy, 1998: 40-42; Turner, 1977: 37-38; Mercik, 2015: 10).

2.1.2. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen etmenler

Eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilecek; dil, cinsiyet, din ve inanç, sosyoekonomik düzey, etnik köken, ebeveyn özellikleri, ikamet edilen yerleşim birimi, yaşanan coğrafya gibi birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden bazıları birbirleri ile görece daha yakından ilişkilidir. Bu sebeple araştırmacılar, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörleri açıklarken birbirleri ile ilişkili olan değişkenleri ortak başlıklar altında toplamıştır (Gezer ve İlhan, 2018: 301).

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen etmenlere ilişkin temel sınıflandırmalardan biri, Tezcan (1985: 108-118) tarafından; ekonomik etmenler, coğrafi etmenler, toplumsal etmenler, siyasal etmenler, işlevsel eşitsizlik, parasız yatılılık ve burs ve yardım programları olmak üzere altı başlık altında incelenmiştir. Bir diğer sınıflandırma Celkan (1966: 81) tarafından; ekonomik faktörler, coğrafi faktörler, toplumsal faktörler, siyasal faktörler ve biyolojik faktörler olmak üzere beş başlık altında yapılmıştır.

2.1.2.1. Ekonomik etmenler

Eğitim ve ekonomi ilişkisi incelendiğinde eğitimin hem bir arz hem de talep konusu olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle eğitim satın alınan ve üretilen bir ürün olmaktadır. Eğitim hizmetinin üretilebilmesi, eğitime yatırım yapılmasını ve bazı kaynakların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda bu hizmetin yararlanıcılarına çeşitli

bakımlardan katkı sağlaması gerekir. Başka bir ifadeyle eğitim, ekonominin gereksinim duyduğu nicelik ve nitelikte insan gücü yetiştirmeyi amaçlarken ekonomi, eğitim sisteminin maddi kaynakları devreye sokarak eğitimi amaca ulaşmada bir araç olarak kullanmaktadır (Uçkaç, 2003: 59). Dolayısıyla eğitim hizmetinden yararlanmak isteyen vatandaşların gelir düzeyi ile eğitim hizmetini vatandaşlara sunan devletin ekonomik yapısı ve gücü arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Gelir dağılımındaki dengesizlik, eğitim hizmetinden yararlanmada farklılıklar yaratarak eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebilmektedir (Gümüş ve Şişman, 2012: 17). Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ile toplumsal fırsatlar gelişecek, toplumsal ilerleme ve ekonomik gelişme birlikte gerçekleşecektir (Tan, 1987: 251).

Bireylere eğitim hizmetini sunan devletlerin ekonomik gücü, genel bütçelerinden eğitim hizmetleri için ayrılan pay ve iktidarların eğitime bakış açıları eğitimde fırsat eşitliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim yatırımlarının düzeyleri, eğitime ayrılan kaynakların miktarı ve eğitim hizmetlerinin dağıtımında uygulanan politikalar; devletin bireylere sunacağı eğitim hizmetine erişimini ve bu hizmetlerin niteliğini etkiler. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada devletin işlevleri; burs, kredi ve beslenme imkânlarını arttırmak ve yoksul çocukların eğitimini sağlamak olarak sıralanabilir (Tezcan, 1985: 109).

Devletin ekonomik gücünün yanı sıra ailenin geliri, mesleği ve eğitim düzeyi de eğitimde fırsat eşitliğini etkilemektedir. Ailede anne ve babanın gelir düzeyi, mesleği ve eğitim düzeyi o ailede yetişen çocukların göreceği eğitimin miktarını ve çeşidini belirler. Ailelerin çocuklarına sağlayacakları imkânlar; anne ve babanın çalışıp çalışmamasıyla, sahip oldukları mesleğin saygınlık ve geliriyle doğrudan ilişkilidir (Celkan, 1996: 81).

Ailelerin gelir düzeyleri ve bunula birlikte gelişen sosyoekonomik düzeyleri, gelirleri kullanırken çeşitli gereksinimlere öncelik verme açısından farklılıklar oluşturur. Düşük gelir grubu içerisinde yer alan aileler, beslenme ve barınma gibi temel gereksinimlere öncelik verirken yüksek gelir grubu içerisinde yer alan aileler, sosyal ve kültürel gereksinimlere daha fazla kaynak ayırma eğilimindedirler. Dolayısıyla düşük gelir grubu içerisinde yer alan aileler çocuklarına nitelikli bir eğitim sunmayı gerekli bulsalar dahi gelir düzeyleri, ailenin büyük olması ya da eğitime ayırabilecekleri kaynakları yeterli olmayabilir. Böylece çocukların ulaşabileceği eğitim fırsatları nasıl bir ailenin üyesi olduklarına, ebeveynlerinin gelir düzeyine ve eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaşacaktır (Akkan, 2000: 20; Aslankurt, 2013: 5). Yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına daha iyi koşullarda eğitim verebilme imkânı bulunmaktadır (Tezcan, 1985: 109).

Mesleki açıdan önemli bir kariyere sahip ailelerin çocuklarıyla düşük gelirli bir mesleğe ya da düzenli bir işe sahip olmayan ebeveynlerin çocuklarına sunabileceği eğitimin niteliği arasında farklar bulunmaktadır (Canöz, 2014: 14). Causa ve Johansson (2010: 2)' ya göre ebeveynler, çocuklarının toplumdaki konumlarına ve verimliliklerine müdahil olarak bulundukları etkiyle iş etiği ya da sosyal ağlar gibi normların aktarılmasını sağlayarak iş hayatındaki başarılarına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla bir öğrencinin yaşamının daha sonraki yıllarında elde edebileceği fırsatları belirleyecek iş alanı, ailelerinin onlar için yaptıkları beşeri sermaye yatırımlarıyla şekillenmektedir.

Eğitim seviyesi yüksek aileler, çocuklarının okul yaşantılarını ve okulda karşılaştıkları eğitsel sorunları daha iyi anlama ve bu noktada okulla işbirliği içerisinde olma konusunda daha isteklidirler. Daha alt seviyede eğitim almış aileler ise çocuklarının eğitiminde sınırlı düzeyde sorumluluk alarak ve ilgisiz kalarak eğitimi daha çok okulun ve öğretmenlerin bir işi olarak görmektedir. Ancak aileler tarafından eğitime gösterilen ilgi, çocukların ilerleyen yıllarda karşılarına çıkacak fırsatlardan yararlanma noktasında etkili olmaktadır (Swift, 2005: 264).

2.1.2.2. Coğrafi etmenler

Öğrencilerin hayatını devam ettirmekte olduğu coğrafya, eğitsel fırsatlara erişme noktasında belirleyici bir roldedir. Öğrencinin yaşadığı bölgedeki yerleşim alanlarının konumu, bölgenin demografik yapısı, ekonomik ve kültürel yapısı eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını etkilemektedir (Çimen, 2021: 67).

Ülkelerdeki yerleşim birimlerinin kır ve kent biçiminde konumlanması, bu yerleşim birimlerine yapılacak eğitim yatırımlarının eşit bir şekilde dağıtımını engellemesi yönüyle kırsal bölgede yaşayan bireyler için dezavantaj oluşturmaktadır. Kırsal alanlarda dağınık yerleşmelerin olması sebebiyle öğrencilerin okullaşma oranının düşük olduğu görülmektedir. Kırsal alanlardaki okula devam sorunları, öğretmen yetersizliği, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, ailelerin gelir yetersizliği sebebiyle çocuklarından hayvancılık ve tarımsal faaliyetlerde işgücü olarak faydalanması, okulöncesi eğitimin yetersizliği ve eğitim materyallerine erişim problemleri eğitimde fırsat eşitsizliğini etkileyen etmenler olarak görülmektedir (Tezcan, 1985: 110; Ünal, 1996: 263). Böylelikle kırsal bölgelerde yaşayan birçok öğrenci; yaşadıkları bölgenin jeopolitik, ekonomik ve sosyal değişkenlerinden etkilenecek kendi istekleri ve seçimleri dışında birçok eğitsel fırsattan mahrum kalmaktadır (Çimen, 2021: 67).

Öğrencinin yaşadığı çevredeki sosyal ağların niteliği ve okulların kalitesi de eğitimde fırsat eşitliğini etkilemektedir. Mete (2009: 150-151) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapma isteklerinin düşük olmasının nedenlerini; öğretmenlerin bulundukları doğal ve sosyal çevrenin koşullarının birtakım olumsuzluklar içermesi, okulların içinde bulunduğu sosyal yapıların kültürel normlar açısından baskı unsuru olması ve okullardaki araç gereç eksiklikleri olarak sıralamıştır.

2.1.2.3. Toplumsal etmenler

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen toplumsal etmenler, Tezcan (1985: 112) tarafından; cinsiyet ayrımı, din ayrımı, dil etmeni, ırk ayrımı, nüfus etmeni ve eğitsel dengesizlikler olarak sınıflandırılmıştır.

Devletler; küresel ve yerel ölçekte, kız ve erkek çocuklarına eşit eğitim fırsatları sunmaya yönelik politikalar ortaya koymaktadır. Eğitim alanında var olan cinsiyet temelli eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet kavramıyla açıklanabilir (Kurttaş, 2021: 114). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları; eğitime erişim ve okula devamların sağlanmasına yönelik faaliyetlerin yasalarla güvence altına alınması ve bu faaliyetlerden cinslerin eşit olarak yararlanmasını ifade etmektedir. Cinsiyete göre eğitime kayıt oranındaki farklılık tüm dünya ülkelerinde değişim göstermekle birlikte özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kadınların aleyhine azalarak devam etmektedir (Yaşar, 2018: 57). Bu durumun nedenleri, Tezcan (1985: 112) tarafından; ilgisizlik, gelenek ve görenekler, dinsel sebepler ve işgücünden yararlanma olarak sıralanmaktadır. Ayrıca okul ve derslik açığı, taşınabilir sistem, ailelerin ergenlik çağındaki kızlarını taşınabilir sistemle okula gönderme konusundaki gönülsüzlükleri de kız çocuklarının okula gönderilmemesinin nedenleri arasında yer almaktadır (Mete, 2009: 41).

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen toplumsal faktörlerden biri de din ayrımıdır. Öğrencilerin dinleri, mezhepleri ve dini yaşayış biçimlerine bağlı ayrımcılığa maruz bırakılmaları dini inanç kökenli ayrımcılığın bir örneğidir (Öncel, 2022: 187).

Toplumsal faktörlerden bir diğeri ise dil etmenidir. Özellikle çok kültürlü toplumlarda evde konuşulan ana dili ile resmi dilin farklı olması öğrencilerin akademik ilerlemesinin önündeki başlıca sorunlardan biridir. Bu öğrenciler özellikle ilköğretim kademesinde okuma yazmayı akranlarından geç öğrenmekte ve bu durumun bir sonucu olarak ilerleyen sınıflarda

kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmekte zorlanmaktadır (Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan, 2012: 50).

Tıpkı cinsiyet ayrımı, din ayrımı, dil etmeni gibi ırk ayrımı da eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen toplumsal etmenler arasında yer almaktadır. Irk ayrımı ya da etnik kökene bağlı ayrımcılık, öğrencilerin farklı ırk, renk veya etnik kökenleriyle ilişkili olabilecek diğer durumlar nedeniyle olumsuz davranışlara maruz kalmalarıdır. Okullarda farklı etnik kökenlere ait olan öğrencilere yönelik dışlamalar ve kalıplaşmış bir ırkçı dil kullanımı, etnik köken kaynaklı ayrımcılığın örneklerinden bazılarıdır (Öncel, 2022: 188).

Eğitim, kalkınma ve nüfus arasında çok yönlü bir etkileşim söz konusudur. Doğurganlık eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Eğitim düzeyi düştükçe doğurganlık yükselmekte, eğitim düzeyi yükseldikçe doğurganlık düşmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim talebindeki artışın nedeni yüksek doğurganlığın yol açtığı öğrenim çağı nüfusundaki artıştır (Büyüköztürk, 1992: 2). Öğretmen, araç gereç, okul sayısında da bir artışı gerektiren aşırı nüfus artışı; öğretimin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir (Tezcan, 1985: 115).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın yolu her öğrencinin nitelikli bir eğitime erişimini sağlamaktan geçmektedir. Az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere doğru yaşanan beyin göçünün temel sebeplerinden biri, bu ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki kalite farkıdır (Keskiner, 2021: 28).

Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfların kalabalık oluşu, ikili eğitim, nitelikli öğretmen istihdamı, okulun fiziki yapısı, okulların envanterinde bulunan eğitsel araç gereçler eğitimin niteliğini etkilemektedir. Bu girdilerdeki eşitsizlikler, sistemin çıktısı olan öğrenci davranışlarına da yansıtacak ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını etkileyecektir (Akkan, 2000: 29; Mete, 2009: 46).

2.1.2.4. Siyasal etmenler

Bir ülkede eğitimin öncelikli amaçlarının neler olduğu, eğitim aracılığı ile hangi dünya görüşüne sahip insanlar yetiştirilmek istendiği, eğitim politikalarıyla ilgilidir. Eğitim politikası; eğitim ile ilgili yönetim, planlama, bütçe, felsefe, istihdam gibi bütün unsurlara iktidar ya da politika geliştiricilerce karar verilmesi işlemi ve sürecidir. Eğitim politikasının en belirleyici unsuru siyasal yapının ya da politika geliştiricinin felsefesidir. (İnan ve Demir, 2018: 347; Usta, 2015: 1).

Devlet geliştirilen eğitim politikaları ile eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen diğer etmenlerin önüne geçmekle yükümlüdür (Bilgin ve Erbuğ, 2022: 236). Politika geliştiriciler

arasındaki görüş farklıları, belirlenen politikaların istikrarlı bir şekilde gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu durumda, eğitim politikasını belirleyen devlet aynı zamanda fırsat eşitliğini engelleyen bir etmen haline gelir (Tezcan, 1985: 116).

2.1.2.5. Bireysel etmenler

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen diğer etmenler, ortadan kaldırılmış ve eğitime erişim fırsatları arttırılmış olsa bile bireyin; zekâ, yetenek, zihinsel algı ve fiziksel yeterliliklerine müdahale etmek diğer etmenlere göre önüne geçilmesi daha zordur. Ancak bireysel farklılıklar dikkate alınarak verilen eğitim bu eşitsizliğin önüne geçilmesinde etkili olur (Çetin, 2022: 19).

2.1.3. Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kuramsal yaklaşımlar

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı; imkân, gizil, yarar, sonuç, ödül ve başarı gibi kavramlarla ilişki içerisindedir (Tan, 1987: 249; Ünal ve Özsoy, 1998: 42). Tan (1987: 249-251); eğitimde fırsat eşitliğinin tanımlayabilmek ve eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin kuramsal yapıyı ortaya koyabilmek için eğitsel başarı konusunda geliştirilmiş olan modellerin nedensellik yapısını ortaya koymak gerektiğini belirtmiştir. Bu modeller, sanayi toplumlarında eğitsel başarının nedenleri ve buna bağlı olarak eğitimde fırsat eşitliği konusundaki yaklaşımların kapsamlı bir görüntüsünü oluşturmaktadır.

2.1.3.1. Meritokrasi modeli

Meritokrasi modeli, çocukların öğrenme gizillerinin doğuştan eşit olmadığını öne sürmekte ve eşitsizliğin kaynağını aile kökenleri ile ilişkilendirilmektedir. Zeki ve varlıklı ebeveynler, çocuklarının okul ve sonrasındaki yaşamda başarılı olabilmeleri için üstünlüklerini çocuklara aktarır ve onların da benzer avantajlar elde etmelerini sağlar. Bu modelde aile, okul ve çevre yalnızca başarı farklılıklarının kaynağı olan kalıtsal yeteneği pekiştirmeye katkı sağlar. Bu anlamda kamusal eğitimin görevi; yüksek beceri, yüksek statü ve önderlik mesleklerini en iyi yerine getirecek yetenektekileri seçip yetiştirmekten ibarettir. Eğitsel fırsatların ya da koşulların eşitlenmesi ise kalıtsal eşitsizliği daha da belirgin hale getirecektir (Tan, 1987: 249). Meritokratik bir eğitim sistemiyle ulaşılabilecek sosyal hareketlilik, toplumların sosyoekonomik alanda yaşadığı sistemik eşitsizlikleri ortadan kaldıracaktır (Callinicos, 2014: 75).

Meritokratik modelde statü ve ödül; cinsiyet, etnik köken ve sosyal sınıf gibi özelliklere değil sadece bireyin akademik başarısına dayanmalıdır ve öğrencinin önünde liyakat ve yetenekten başka bir engel olmamalıdır. Böylelikle benzer yeteneği olan çocukların başarı şansı da cinsiyet, etnik köken ve sosyal sınıf gibi özelliklere bakılmaksızın benzer olmalıdır (Ulusoy, 1996: 5)

Toplumsal adaletin sağlamanın ön koşulunun eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak olduğunu öne süren Meritokratik modele yöneltilen eleştirilerden biri, meritokrasinin toplumsal gruplar ve bireyler arasında var olan statü farklarını meşrulaştırmasıdır. Buna göre yüksek statüye sahip olan bireylerin, düşük statüde olanlardan daha yetenekli olması zorunludur. Dolayısıyla düşük statülü bireylerin dezavantajlarının, ayrımcılıktan kaynaklandığı algısı zayıflatılarak bu dezavantajların hak edilen olarak algılanması desteklenmektedir. Bu düzende, çabaya verilen önem düşük statülü olan bireylerin daha az çabaladıkları algısının yerleşmesine sebep olup kişisel dezavantajlar göz ardı edilebilmektedir (McCoy ve Major, 2007: 342).

2.1.3.2. Köktenci model

İngiliz ortaöğretim sisteminin tipik bir örneği olarak gösterilen köktenci model; eğitsel başarıya ulaşmada, aile çevresinin yeteneğe oranla daha belirleyici bir role sahip olduğu ve bu durumun da toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri yansıttığı esasına dayanır. Bu modele göre yetenek, ailenin içerisinde bulunduğu koşullar ve ilk toplumsallaşma yaşantılarının bir sonucudur. Köktencilere göre, fırsat eşitliğinin sağlanması için var olan toplumsal ve ekonomik yapının değişmesi gerekir (Tan, 1987: 250).

2.1.3.3. Geleneksel seçkinci (tutucu model)

Geleneksel seçkinci (tutucu) modeli benimseyen araştırmacılar; zekânın doğal olmayan toplumsal bir özellik olduğunu savunurken zekânın, yüzyıllar boyu süren seçici bir eşleştirme sonucunda, kültürün bir yansıması olarak oluştuğuna inanırlar. Tutucular, ayrıcalıklı sınıfların mensubu olan çocukların daha başarılı ve zeki olmalarını ve seçkin okullara gitmelerini doğal karşılar. Bu anlamda ayrıcalıklı, seçici, özel okulların yapısını bozabilecek reform denemelerinden kaçınılması gerektiğini belirtirler (Tan, 1987: 250). Bu modeli savunanlara göre yetenek nesilden nesile aktarılan bir gen gibidir ve yaşanan kültürün bir yansımasını barındırır (Çimen, 2021: 67).

2.1.3.4. Evrimci liberal model

1940'lı yıllardan sonra Batı Avrupa ülkeleri arasında en çok destek gören evrimci liberal model, yeteneğin büyük oranda kalıtsal olduğu ancak yetenek kalıtımının zaman içerisinde sınıflar arasında büyük çapta akışkanlığa yol açacağı düşüncesine dayanır. Bu bağlamda, eğitimde yetenek ölçümünü önceleyen bir seçme sürecinin toplumsal fırsatları arttıracığını savunur (Tan, 1987: 250).

2.1.3.4. Ödünleyici liberal model

1960'lı yıllarda evrimci liberal modelin yerini alan ödünleyici liberal model; zekânın temel olarak kalıtsal bir özellik olmadığı görüşünü esas alır. Bu sebeple, eğitim sisteminin ailedeki yoksunluk çevresini ve daha sonra toplumsal eşitsizlikleri telâfi edici bir araç olarak kullanılabileceği anlayışına dayanır. Modelin kuramcıları, başarı ile aile çevresinin önemli bir ilişkisi olduğunda birleşmelerine karşın üretilebilecek politikalar konusunda ayrılmaktadır. Bazı kuramcılar, evdeki kültürel yoksunluğun; yaşam biçimi, tüketim kalıpları, konut türü, ailenin eğitim düzeyi gibi faktörlerle ilgili olup başarı üzerinde belirgin fakat değiştirilebilir bir etkiye sahip olduğunu savunur. Bazı kuramcılarsa evdeki kültürel yoksunluğun; kapitalist toplumdaki temel eşitsizlik problemleriyle ilişkili olduğunu, yoksulların siyasal ve ekonomik koşulları değiştirilmedikçe giderilemeyeceğini belirtir. Bu kuramcılar koşut olarak sundukları ekonomik ve siyasal koşulların değişmesi noktasında köktencilerle birleşmektedir (Tan, 1987: 251).

2.1.4. Eğitim hakkı bağlamında eğitimde fırsat eşitliği

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)'nin ilk iki maddesinde; tüm insanların onur ve haklar bakımından eşit olduğu ve ırk, cinsiyet, dil, din sosyal köken ya da herhangi bir siyasal görüş ayrımı gözetilmeksizin herkesin bütün hak ve özgürlüklerden yararlanabileceği belirtilmiştir. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde hiç kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilmiştir.

Tüm hakların kullanılması, öğrenilmesi ve korunması noktasında önemli bir konumda olan eğitim hakkı; Kepenekçi (2014: 41) tarafından, kanunlarca güvence altına alınmış eğitim çıkarları olarak tanımlanmaktadır. Temel bir insan hakkı olan eğitim hakkı; her bireyin ırk, sosyal köken, cinsiyet, engellilik, din, politik görüş, yaş gibi durumlarına bakılmadan ücretsiz temel eğitimden yararlanmasını ifade etmektedir (Ataman, 2008: 11).

Devletlerin hukuk sistemlerinde yasalarla güvence altına alınan eğitim hakkının, çocuğa sağlanan fırsat ve imkânlar itibarıyla her çocuk için erişilebilir olması gerekmektedir (Erdoğan, 2011: 295). Eğitim ve öğretime erişim, evrensel insani bir haktır. Ancak eğitime erişim, nitelikli eğitim ve öğretim uygulamasıyla birleştirildiği takdirde yeterli olmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkının dağıtımında uyulması gereken bir ilke olarak benimsenmektedir. Çocuk Haklarına Dair sözleşmenin 28. maddesinde: Sözleşmeye taraf olan devletlere, eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi ve bu doğrultuda özellikle ilköğretimin herkes için parasız ve zorunlu hale getirilmesi sorumluluğu yüklenmiştir (UNICEF: 1989). Benzer şekilde, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)'nin 26. maddesinde: Her bireyin öğrenim hakkı olduğu; ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu; öğretimin hedefinin, insan şahsiyetinin tam anlamıyla geliştirilmesi olduğu belirtilmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu tarafından yayımlanan Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede: Eğitimde fırsat eşitliğini arttırmanın, ayrımcılık gözetmeksizin herkesin erişebileceği şekilde eğitim standartlarının ve eğitimin niteliğine ilişkin koşulların geliştirmesiyle sağlanacağı belirtilmektedir. Bu sözleşmedeki “ayrımcılık” terimi: Eğitimde fırsat eşitliğini engellemeyi ya da ortadan kaldırmayı amaçlayan; ırk, cinsiyet, din, dil, toplumsal köken, ekonomik ya da doğum temeline dayanan kavramlarla açıklanmaktadır (UNESCO, 1960: 420-421). Eğitimde ayrımcılığın olmaması, eğitim hakkının herkes için erişilebilir olmasını ve eğitim politikalarının bireylerin ihtiyaçları ve özel durumlarını da kapsayacak şekilde belirlenmesini ve bu yolla fırsat eşitliğinin sağlanmasını gerekli kılar (Akyeşilmen, 2014; 8). Bu durumda eğitimde fırsat eşitliği, yalnızca ayrımcılığa maruz kalan bireyler için değil herkes için eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılmasıyla gerçekleşecektir.

Eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği kavramlarıyla ilgili ulusal mevzuat incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde:

- Hiç kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı,
- İlköğretimin kız ve erkek çocukları için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu,
- Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenim faaliyetlerinin devamı için burslar ve çeşitli yollarla maddi yardımların yapılması gerektiği,

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri topluma faydalı kılmak adına tedbirler alınacağı belirtilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)'nin 7. ve 8. maddesinde:

- “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.”
- “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; özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” hükümleri yer almaktadır.

Diğer taraftan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), ilköğretimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaya yönelik; devlet okullarında parasız olmak üzere yetiştirici, tamamlayıcı sınıflar ve kurslar açma, bölge okullarının kurulması, gezici okulların kurulması ve özel eğitime muhtaç çocuklara eğitim imkânlarını sağlamak gibi ilke ve önlemlere yer vermiştir. Yine bu kanunun 1. maddesinde ilköğretimin: “Kadın ve erkek bütün bireylerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” şeklinde tanımlanması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik bir diğer düzenlemedir.

Eğitim hakkının; eğitime erişim hakkı, nitelikli eğitim hakkı ve eğitim ortamında saygı görme hakkı olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır (UNİCEF, 2007). Eğitimde fırsat eşitliği kavramı ise ayrımcılık yasağı ve erişilebilirlik kavramlarıyla iç içe geçmiş bir kavram olarak kullanılmakla birlikte esasen, ayrımcılık sonucunda oluşan ve eğitim hakkından yararlanmayı engelleyen koşulları ortadan kaldırmayı işaret eden bir kavramdır (ERG, 2009: 21).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için; okula erişimde adaletin sağlanması, her öğrenci için nitelikli eğitim fırsatları sunulması ve dezavantajlı öğrenciler için eğitimde telafi çalışmaları yapılması önerilmektedir (Demir, 2022: 10). Bu bağlamda bu araştırmada eğitimde fırsat eşitliği kavramı, eğitim hakkının dağıtımıyla ilgili bir ilke olarak değerlendirilerek; eğitime erişim, eğitimde nitelik ve dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1.4.1. Eğitime erişim

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966)'nde eğitimin erişilebilir olması için, fiziki ve ekonomik yönden erişilebilir olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitime fiziki erişim, coğrafi açıdan uygun ve güvenli bir konumda okula devamın sağlanması ya da modern teknolojinin sunduğu uzaktan eğitim gibi yollarla eğitimin devamlı hale getirilmesi biçiminde olmalıdır. Erişim, çocuğun yürüyerek ya da gerekli hallerde ulaşım araçlarıyla okula gidebilmesini içerir (ERG, 2009: 42). Bireylerin eğitime erişimine yaşanan coğrafya ve ekonomik durumun doğrudan etkisi olmakta ve bu faktörler dil, etnik köken ve engellilik gibi faktörlerle birleştiği durumlarda eğitime katılım ve devamlılık açısından çok boyutlu engeller oluşturmaktadır (Kaya, 2019: 22).

Yaşanılan coğrafyadaki eğitim imkânlarının varlığı, o bölgedeki bireylerin eğitime erişebildikleri anlamını taşımamaktadır. Eğitim maliyetinin bölge insanı için katlanabilirliği de eğitime erişimi etkilemektedir. Eğitime ekonomik yönden erişim, eğitimin her yönüyle ücretsiz olmasını ve eğitime ilişkin ek masrafların karşılanmasını içermektedir (ERG, 2009: 43).

Erişimde eşitlik; okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi sayısal verilerle açıklanmaktadır (Önder ve Güçlü, 2015: 110). Yılmaz (2016: 41) tarafından yapılan araştırmada, eğitime erişim hakkının ana unsurları; çocukluğun bütün evrelerinde ve sonrasında eğitim, eğitimin bulunabilirliği-maddi açıdan katlanılabilirliği ve fırsat eşitliği olarak vurgulanırken eğitime erişimin sağlanabilmesi için parasız zorunlu eğitimin verilmesi, okula düzenli devamı sağlayacak ve okul terklerini azaltacak önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

2.1.4.2. Eğitimde nitelik

Eğitime erişim kadar erişilen eğitimin niteliği de eğitim hakkının bir bileşenini olarak kabul edilmektedir. Nitelikli eğitim; çocuğun yaratıcılığının gelişmesini, öğrenmeyi öğrenmesini, eleştirel düşünce becerisiyle olay ve olguları sorgulayabilmesini amaçlayan eğitimidir (Erdem, 2005: 11). Toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla tekraren üretilmesinin önüne geçilebilmesi, okulların öğrencilere nitelikli bir eğitim ortamı sunabilecek şekilde düzenlenmesine bağlıdır (ERG, 2009: 19) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989)'de: Her çocuğun kaliteli eğitim alma hakkı olduğu belirtilmiştir. Bu hak; öğrenme ortamlarının, öğretim süreçlerinin, öğretim materyallerinin ve nihayetinde öğrenim çıktılarının kalitesine odaklanmayı gerektirir. Nitelikli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için; kapsamlı, koşullara

uygun ve kapsayıcı öğretim programlarının oluşturulması, haklara dayalı öğrenim ve değerlendirme yapılması, çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı ortamların oluşturulması gerekmektedir (UNICEF, 2007: 28).

Nitelikli eğitim, her çocuğun kendi potansiyelini tam olarak gerçekleştirebileceği ve yaşam becerilerini geliştirme imkânı bulabileceği kaliteli eğitim görme hakkı olarak tanımlamaktadır. Eğitimde niteliğin sağlanması için gerekli olan şartlar; çocukların kişiliklerinin ve yeteneklerinin mümkün olan en üst düzeye çıkarılması, doğal çevreye saygı, çeşitli kaynaklardan bilgiye erişme ve çocuğun boş zaman, dinlenme, oyun oynama, eğlence, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılma hakkına saygı olarak sıralamıştır (UNICEF, 2007: 29).

Eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için tüm öğrencilerin nitelikli öğretmenlere erişebilmesi gerekmektedir. Okullarda verilen eğitimin niteliğini belirleyen ana unsur, öğretmendir. Nitelikli öğretmenler, sosyoekonomik düzeyleri farklı olan öğrenciler arasındaki başarı farkını önemli ölçüde kapatmaktadır. Öğretmenin niteliğini etkileyen en önemli unsur ise öğretmen yetiştirilmesi sürecidir. Bu anlamda yetkin öğretmen adaylarının; uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri doğrultusunda belirlenip nitelikli bir hizmet öncesi eğitim ve gerektiğinde hizmet içi eğitimlerden geçirilip niteliğinin artırılması gerekmektedir (Önder ve Güçlü, 2015: 124-125).

Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim süreçlerinden en iyi şekilde yararlanmasının sağlanabilmesi için onlara kendini tanıyabilme, çevresine uyum sağlayabilme ve kendini gerçekleştirebilme olanağı sağlayacak nitelikte rehberlik hizmeti sunulması gerekmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecine farklı sosyoekonomik çevrelerden dâhil olduğu ve bireysel olarak farklı zekâyâ, yeteneğe, motivasyona ve önbilgiye sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilere sunulacak rehberlik hizmetlerinin niteliği, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında belirleyici bir role sahiptir (Aktepe, 2005: 20).

Öğretim programları; temel bilişsel beceriler ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlamalı, çocuğun sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmesine katkıda bulunmalı ve çocukları yaşamın güçlükleriyle baş etme noktasında destekleyici nitelikte olmalıdır. Öğretim programları ve materyalleri; farklı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri düzeylerine sahip çocukların gereksinimlerine uygun şekilde kapsayıcı olmalı ve herhangi bir toplumsal grubu olumsuzlayacak temsillerden arındırılmalıdır (UNICEF, 2007: 33).

Öğrencilerin öğrenme kapasitelerine uygun bir biçimde öğrenebilmelerini sağlamaya yönelik olarak okulların; fiziki ekonomik ve personel kaynaklarına ilişkin kalite standartlarının tüm öğrencilerin yararlanabileceği bir şekilde sunulması eğitim hizmetinin niteliğini arttıran bir faktördür. Okulların mimari özellikleri, okullarda kullanılan eğitim ve bilgi teknolojilerinin niteliği, öğrenme araç, gereç ve materyallerinin belirlenmiş kalite standartlarında olması eğitim hizmetinin niteliğini arttırmakla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını doğrudan etkilemektedir (Canöz, 2014: 17).

Nitelikli bir eğitimin sunulabilmesi için ailelerin, okuldaki karar süreçlerine katılmaları gerekmektedir. Okul ve aile arasındaki işbirliği, öğrencilerin akademik başarı yönünden gelişim gösterebilmesi için okuldaki öğrenmeyi destekleyici bir faktördür. (Balcı, 1988: 29). Eğitim ortamının niteliğinin artırılması için öğretmen, veli ve yönetici görüşmelerinin sıklığı arttırılmalı ve ortak etkinliklerde bulunması sağlanmalıdır. Bu işbirliği öğrenci ve velilerin öğretmen tarafından tanınmasını kolaylaştırmakla birlikte velilerin de okuldaki programın işleyiş sürecini tanınmasına katkı sağlamaktadır (Ardıç-Ünüvar, 2011: 99).

Eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen faktörlerden bir diğeri, okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Orion ve Hofstein's 1994; Akt. Eshach, 2007: 181). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin okul dışında planlı ve bilinçli olmadan rastlantısal bir şekilde kazanacağı öğrenmeleri ifade etmektedir (Öner ve Öztürk, 2019: 3). Okul dışı öğrenme ortamları; bilimsel, kültürel ve sanatsal işlevi olan mekânlara yapılacak gezi ve ziyaretler (botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, kütüphaneler, müzeler, sanayi kuruluşları, sanal gerçeklik uygulamaları, doğa gezileri, çevre kulüpleri etkinlikleri vb.) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamalar gibi geniş bir alanı kapsamaktadır (Fidan, 2012: 4-5).

2.1.4.3. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliği

Dezavantajlılık gruplar: Toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklarından sınırlı olarak yararlanabilen, sahip oldukları yeteneklerle kendi potansiyellerini ortaya çıkartmakta güçlük çeken ve bunun için ek desteğe ihtiyaç duyan özel sosyal gruplardır (Hong, 2004: 55; European Commission, 2014: 141). Dezavantajlı olma durumu; cinsiyet, ten rengi, engellilik gibi doğuştan ya da anadili, dini aidiyet, etnik köken, sosyal tabaka ve yoksulluk gibi bireyin içine doğduğu fiziki ve sosyoekonomik çevre içerisinde geliştirilen toplumsal

ilişkiler çerçevesinde ortaya çıkmaktadır (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018: 553; Kino, 2019: 57).

Dezavantajlı grupların kimlerden oluştuğuna ilişkin zamana, yaşanan fiziki çevreye ve sosyal koşullara göre farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Arpat ve Bertan, 2019: 216). Bireyin yaşadığı coğrafyanın kentsel-kırsal bölge olması, konumsal dezavantajlılık olarak değerlendirilirken bireyin gelir yoksulluğu ve sosyoekonomik statüsünün düşüklüğü, yoksullukla ilgili dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Grupsal dezavantaj ise bireylerin dil, din ve ırk üzerinden uğradığı ayrımcılığı ifade etmektedir. Son olarak bireysel farklılıklara bağlı olarak oluşan dezavantajlılık, eğitilebilirlik ve özel eğitim ihtiyacı üzerinden değerlendirilmektedir (UNESCO, 2010).

Dezavantajlı gruplar literatürde; yoksullar, uzun süreli işsizler, eğitimsizler, gençler, yaş kaynaklı dezavantajlılar, kadınlar, eski hükümlüler, sosyal güvenliği olmayanlar, şiddet riski yaşayan kişiler, evsizler, göçmenler, azınlıklar, ayrımcılığa uğrayan sosyal gruplar, bağımlılar, engelliler, çocuklar ve tek ebeveynli aileler olarak tanımlanmıştır (Alp, 2014: 4; Dikmetaş, 2017: 7; Kardaş, 2014: 25; Yaşar ve Amaç, 2018: 612; Kino, 2019: 57). Eğitsel açıdan dezavantajlı gruplar ise; uzak kırsal alanlarda yaşayanlar, kız çocukları, engelliler, çalışan çocuklar, düşük gelirli ebeveynlerin çocukları, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, kronik sağlık sorunları yaşayan ve hastanedeki çocuklar, göçmenler ve mülteciler, özgürlüğünden yoksun çocuklar, devletin gözetimindeki çocuklar ve farklı etnik kimliğe sahip olanlar olarak tanımlanmıştır (Silver, 1995: 74-75; Stubbs, 2008: 18; ERG, 2009; Atmacaoğlu, 2021: 163).

Eğitsel açıdan dezavantajlı grupları belirlemede kullanılan yöntemlerden biri sosyoekonomik ve kültürel durum indeksidir. Ebeveynin eğitim düzeyi ve mesleği, öğrencinin ve ailenin sahip olduğu eğitimle ilgili kaynaklara ve araç gereçlere ilişkin değişkenler dikkate alınarak hesaplanan bu indekse göre “-1” ve altında puan alan öğrenciler sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olarak kabul edilir (MEB, 2016: 39).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Sosyoekonomik düzeyin saptanmasında, araştırmacılar tarafından ulaşılan ortak değişkenler belirlenebilmiş olmasa da birçok araştırmacı sosyoekonomik düzeyi; ebeveynin eğitim seviyesi ve mesleki statüsü, ailenin gelir düzeyi, ailenin hanesinde yaşayan oda ve kişi sayısı ve aile bireylerinin kültürel faaliyetlere katılma sıklığı gibi değişkenlerle değerlendirmiştir (Terzi, 2003: 6; Şahin, 2007: 235; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008: 18; Deniz vd. 2015: 115). Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı gruplar, nitelikli

eğitime erişimde diğer çocuklara oranla eğitimden daha az fayda sağlama riski altında bulunan, kişilik ve yeteneklerinin gelişimi için ek desteğe ihtiyacı olan gruplardır (European Commission, 2014: 142).

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerde, aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla çalışma hayatına dâhil olan 18 yaş altındaki bireyler çocuk işçi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum çocuklar için bir seçimden öte çalışma zorunluluğunu ifade etmektedir. Çocuk işçiliği; ebeveynin düzenli bir işinin olmaması, gelir düşüklüğü ve gelir dağılımındaki dengesizlik, çocuğun ucuz işgücü olarak görülmesi gibi ekonomik nedenlerin yanında nüfus artışı, aile planlaması, ebeveynin düşük eğitim düzeyi ve bilinçsizliği, çocuğun eğitime karşı isteksizliği gibi sosyal nedenlerden kaynaklanmaktadır (Fidan, 2004: 31-33). Gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları okula devam noktasında, akranlarına göre dezavantajlı durumdadır. Bu çocuklar, aile bütçesine destek amacıyla çalışmak zorunda olduklarından dolayı okul terki oranları akranlarına göre yüksektir. Çocuğun, okulda ve okul sonrasında ailesiyle birlikte geçirmesi gereken zamanı çalışarak devam ettirmesi, çalışma hayatının temposundan ve eğitime erişimin sağlanmasındaki aksaklıklardan dolayı; çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, bir taraftan da eğitim öğretime devam eden öğrenciler arasında başarı farklılıklarına sebep olmaktadır (Bakış vd., 2009: 10; Otis, Pasztor ve Mcfadden 2001: 611).

Ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan ve eğitsel açıdan dezavantajlı gruplardan biri de mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarıdır (Kutlu, 2010: 18). Mevsimlik tarım işçileri, tarımsal faaliyetlerin yoğun olarak gerçekleştirildiği dönemlerde yaşadıkları bölgeden veya çalıştıkları tarım alanından başka bir tarım alanına genellikle aileleriyle birlikte göç eden gruplardır (Uyan-Semerci, Erdoğan ve Kavak, 2014: 11). Mevsimlik tarım işlerinde çalışan ailelerin çocukları yılın bazı dönemlerinde okula erişimin sağlanmaması ve öğrenme süreçlerinden uzak kalınması sebepleriyle devamsızlık, okula geç başlama ve okuldan erken ayrılma, okula ve derslere uyum sağlama problemleri yaşamaktadır. Ayrıca bu çocuklar; yetersiz beslenme, kimyasal maddelere maruz kalma, akranlarından uzak kalma, oyuna yeterince zaman ayıramama gibi sebeplerden dolayı fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerden akranlarına göre yoksun durumdadır (Demir, 2021: 22-24).

Ailenin sosyoekonomik durumuyla ilişkili olan ve öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini etkileyen değişkenlerden biri de yaşanılan fiziki çevredir. Yerleşim bölgelerinin coğrafi konumu, bölgede yaşayan bireylerin demografik özellikleri ve bölgenin kültürel ve

ekonomik farklılıkları konumsal açıdan dezavantaj oluşturabilmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişmiş yerleşim bölgelerinde öğrencilere sunulan eğitimin niteliği ile gelişmemiş bölgelerde sunulan eğitimin niteliği arasında farklılıklar bulunmaktadır (Çimen, 2021: 68). Bu farklılıklar; dezavantajlı bölgelerde bulunan okullardaki eğitim ve öğretimin sağlanmasına ilişkin altyapı yetersizlikleri, eğitim harcamaları, öğretmen profilleri, öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkları ve okullaşma oranları açısından belirginleşmektedir (Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018: 541; ERG, 2016: 25). Dezavantajlı olarak tanımlanan öğrencilerin büyük bir bölümü dezavantajlı bölgelerde bulunan okullara devam ettiğinden, dezavantajlı bölgelerde yer alan okullar bulundukları çevrenin özelliklerini yansıtmaktadır (OECD, 2018: 122-123). Böylece dezavantajlı bölgelerde bulunan okulların, öğrenciye sunabileceği eğitim fırsatları da sınırlı olmaktadır (Nieuwenhuis ve Hooimeijer, 2016: 322).

Nitelikli eğitime erişimde dezavantajlı olarak kabul edilen bir diğer grup, özel gereksinimli çocuklardır. Özel gereksinimli çocuklar: Bireysel farklılıklarından dolayı diğer çocuklardan gelişimsel olarak farklılıklar gösteren, kişinin akranlarıyla eşit bir biçimde topluma katılmasını engelleyen; uzun süreli fiziksel, zihinsel ya da ruhsal bir rahatsızlığı bulunan ve bundan dolayı özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir (Toy ve Kesici, 2020: 62). Özel gereksinimli bireyler; işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizliği, zihinsel yetersizliği, dil ve konuşma yetersizliği, öğrenme güçlüğü, davranışsal uyum güçlüğü ve otizm spektrom bozukluğu yaşayan çocukların yanında bilişsel anlamda akranlarından üst seviyede yer alan sanat, spor ve yaratıcılık gibi alanlarda akranlarına göre daha başarılı bulunan üstün yetenekli bireyleri kapsamaktadır (Sart vd., 2016: 9; Doğru-Yıldırım ve Durmuşoğlu-Saltalı, 2019: 39-62). Sart vd. (2016: 29-43) tarafından yapılan araştırmada; özel gereksinimli öğrencilerin nitelikli eğitime erişim noktasında kendilerine yönelik oluşturulan eğitim ortamlarının fiziki altyapı ve materyal eksikliklerine yönelik sorunların olduğu, öğrencilerin eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında öğretmen ve yardımcı personellerin niteliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Bu sorunlar özel gereksinimli öğrenciler açısından eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir.

2.2. Milli Eğitim Şûraları

Bu bölümde Milli Eğitim Şûralarının öncesinde yaşanan gelişmelere ve Milli Eğitim Şûrasını yapı ve işleyişine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.2.1. Milli eğitim şûralarının öncesinde yaşanan gelişmeler

Tanzimat’la birlikte eğitim sistemi yeniden oluşum ve iyileştirme sürecine girmiş, Kurtuluş Savaşı döneminden Milli Eğitim Şûralarının yapılmasına kadar geçen süreçte eğitim ile ilgili konuların ele alınıp kararlara bağlandığı toplantılar gerçekleştirilmiştir. Telif ve Tercüme Heyeti, Maarif Kongresi ve Heyet-i İlmiye toplantılarıyla eğitim sisteminin sorunlu yönlerini ele alan toplantılar silsilesi başlamıştır.

1921 yılında Bakanlığın, Merkezi Teşkilatı bünyesinde kurulan Telif ve Tercüme Heyeti çalışmalarını 1926 yılında toplanan üçüncü Heyet-i İlmiye’ ye kadar sürdürmüştür. Heyet 25 Mart 1921 tarihinde yapılan ilk toplantısında; ilkokulların yaygınlaştırılması ve yüksek ilimlerin yapılıp yaygınlaştırılması konusunda kararlar almıştır (MEB, 2006: 7).

15 Temmuz 1921’de Ankara’da 250’yi aşkın öğretmenin katılımıyla gerçekleşen Maarif kongresinin açılış konuşmasını cepheden gelen Mustafa Kemal yapmıştır. Mustafa Kemal bu konuşmasında kurulmakta olan devletin eğitim ilkelerini ortaya koymuştur (Akyüz, 2007: 320). Bu kongrede, ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin önemli konular tartışılmış ancak incelenen konular devam etmekte olan savaş nedeniyle derinlemesine ele alınamamıştır (MEB, 2006: 9).

Bakanlık Merkez Teşkilatında İlmî Teşkilatlar bünyesinde yer alan Heyet-i İlmiyeler ise çalışmalarını 1923’ten 1926 yılına kadar sürdürmüştür. Bu süreçte Heyet-i İlmiye üç defa toplanmıştır. Dönemin eğitimcileri ve fikir insanları, bu toplantılara katılarak eğitimle ilgili meseleleri tartışıp karara bağlamış ve yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikalarını belirlemiştir. Toplantılarda; ilkokul programları, din eğitimi, liselerin düzenlenmesi, öğretmen okulları, Talim Terbiye Dairesinin kurulması gibi önemli konulara değinilmiştir (MEB, 2006: 7). Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısından sonra yaşanan önemli gelişmelerden biri de 22 Mart 1926 tarihinde yayımlanan 789 sayılı “Millî Eğitim Teşkilatına Dair Kânun” dur. Bu kânun ile “Türk Dili ve buna ilişkin bütün bilimsel meselelerle uğraşmak üzere bir Dil Heyeti, yalnızca eğitim ve öğretim işleriyle uğraşacak bir Talim ve Terbiye Dairesi” oluşturulmuştur (Sakaoğlu, 2003: 72). Milli Eğitim Şûraları kadar katılımcı olmayan Heyet-i İlmiye toplantıları, 1933 yılı itibarıyla yerini Milli Eğitim Şûralarına bırakmıştır (Yılmaz, 2019: 14).

2.2.2. Milli eğitim şûrasının yapısı ve işleyişi

Türk Milli Eğitim sistemini geliştirmek ve eğitim sisteminin niteliğini yükseltmek için eğitim öğretimle ilgili konuları tetkik ederek tavsiye kararlar almak üzere toplanan Milli

Eğitim Şûraları, Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliği (2014)'ne göre; Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olma özelliği taşır. Milli Eğitim Şûraları eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin konuların bilimsel bir bakış açısı ile ele alınmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Dağ, 2013; 28).

Milli Eğitim Şûrasının yasal zemini, 08.07.2014 tarihli ve 29054 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan son Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğine göre; 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 25.08.2011 tarihli ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname doğrultusunda belirlenmiştir. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 28. maddesinde Bakanlığın, bilimsel danışma ve karar alma organı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görevleri arasında; Milli Eğitim Şûrasının sekretarya hizmetlerini yürütmek ifadesi yer almaktadır. Aynı kararnamenin 29. maddesinde doğrudan Milli Eğitim Şûrası başlığı altında, Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şûrasının eğitim ve öğretim ile ilgili gerekli görülen konuları tetkik etmek ve tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevli olduğu belirtilirken şûranın oluşumu ile çalışmaların usûl ve esaslarının yönetmelikle belirleneceği ifade edilmiştir. Bunun yanında 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde, doğrudan Milli Eğitim Şûrasına ilişkin bir başlık bulunmamakla birlikte Talim ve Terbiye Kurulunun görevleri arasında Milli Eğitim Şûrasına ait bir madde bulunmamaktadır.

08.07.2014 tarihli ve 29054 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan son Milli Eğitim Şûrası yönetmeliğine göre; Milli Eğitim Şûrası, tabii üyeler ve davetli üyelerden oluşmaktadır ve Bakan, Şûranın tabii üyesi ve başkanıdır. Tabii üyeler: Türkiye Büyük Millet Meclisi Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve üyelerinin yanında Bakanlıktan; Bakan Yardımcısı, Müsteşar ve Bakanlık merkez teşkilatı birim amirleri tarafından oluşmaktadır. Davetli üyeler ise Bakanlık, bakanlıklar, yerel yönetimler, kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile yurtiçi ve yurtdışından meslek odaları, özel sektör, basın ve yayın kuruluşları, öğrenci ve veli temsilcileri ile eğitim alanında Şûra konusuyla ilgili çalışmalarıyla tanınmış uzmanlar arasından Genel Sekreterlikçe belirlenerek Bakan onayına sunulur. 08.09.1995 tarihli ve 22398 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan bir önceki Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğinde ise tabii üyeler ve davetli üyelerin yanında genel kurulda seçimle gelen üyeler ve davetli üyelerin bulunması gerektiği belirtilmiştir.

Milli Eğitim Şûrasının, Bakanın davetiyle 4 yılda bir toplanması gerekmektedir ancak Bakan gerekli durumlarda şûrayı olağanüstü toplantıya çağırabilmektedir. Şûranın toplanma tarihi ve gündem maddeleri doğrudan bakan tarafından belirlenebileceği gibi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından da belirlenerek Bakan'a sunulabilmektedir. Şûra gündeminin belirlenmesi aşamasında taşra ve merkez birimleriyle diğer kurum ve kuruluşların görüşleri de alınabilir. Şûra çalışmalarını düzenlemek ve yürütmek üzere Talim ve Terbiye Kurulu üyeleri arasından belirlenen genel sekreterin yönetiminde Genel Sekreterlik birimi oluşturulur. Genel Sekreterin teklifiyle bir tanesi, Talim ve Terbiye Kurulu üyesi olmak şartıyla en çok üç genel sekreter yardımcısı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanının teklifi ve Bakanın onayı ile belirlenir. 08.09.1995 tarihli ve 22398 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan bir önceki Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğinde; şûra üye tam sayısının üçte ikisi ile toplanır maddesi yeni yönetmelikle kaldırılmıştır.

Milli Eğitim Şûrası ön hazırlıkları, Şûra Genel Sekreterliğince gündem maddeleriyle alakalı olarak Bakan tarafından uygun görülecek merkezlerde gerektiğinde başka kurum ve kuruluşlarla da işbirliği içinde gerçekleştirilir. Gündem maddeleriyle ilgili raporların ve görüşlerin, şûra için hazır hale getirilmesi maksadıyla özel ihtisas komisyonları oluşturularak Özel İhtisas Komisyon Raporları düzenlenir. Bu raporlar toplantıdan en az on gün önce şûra üyelerine elektronik ortamda gönderilir. Şûranın çalışma esas ve usulleri şu şekilde gerçekleşir;

- Genel Kurul; ilk oturumunda Başkanlık Divanında görev yapacak, biri Bakanlık mensubu üyeler arasından olmak üzere, iki başkan vekili ve dört raportör seçer.
- Gündem konularının her biri için üyelerin ilgi ve tercihleri doğrultusunda çalışma grupları oluşturulur.
- Üye dağılımında denge sağlanması da dikkate alınarak ilgilileri bilgilendirmek kaydıyla çalışma grupları arasında Genel Sekreterlikçe üye değişikliği yapılabilir. Bu değişiklik, grup çalışmaları başlamadan önce sonuçlandırılır.
- Hazırlanan raporlar çalışma grubu başkanlarınca veya seçilen bir sözcü tarafından Şûra Genel Kuruluna sunulur. Şûra Genel Kurulu bu raporları inceler, görüşür ve karara bağlar.
- Şûra gündeminde olmayan ve raporlarda belirtilmeyen konular Genel Kurulda görüşülmez.

- Her çalışma grubu, ilk toplantısında kendi üyeleri arasından açık oyla bir başkan, bir başkan yardımcısı ve üç raportör seçer. Şûra gündemi doğrultusunda bir çalışma planı hazırlar.
- Çalışma grupları çalışmalarını gerekirse alt gruplar da kurarak hazırlanan plan dâhilinde yürütür.
- Çalışma gruplarında kararlar oy çokluğu ile alınır ve alınan kararlar birer tutanağa bağlanır.
- Her çalışma grubu, kendi konusu ile ilgili çalışmalar yapar ve raporunu hazırlar. Bu raporlar; çalışma grubu başkanı, başkan yardımcısı ve raportörler tarafından imzalanır.
- Çalışma grubu başkanları, raporlarını zamanında Şûra Genel Sekreterliğine teslim eder.
- Divan Başkanlığının sunumuyla Genel Kurulda görüşülen çalışma grubu raporları, alınan kararlar doğrultusunda varsa ilave veya çıkarmayı gerektiren düzenlemelerin yapılabilmesi için çalışma grubu başkanlarına verilir.
- Çalışma grubu başkanları ve raportörleri tarafından yeniden düzenlenen raporlar, imzalanarak toplantı tutanaklarıyla birlikte Genel Sekreterliğe teslim edilir.
- Kararlar, toplantıya katılan üyelerin oy çokluğu ile alınır. Oylamalar açık tasnif usulüyle yapılır. Oyların eşit olması hâlinde Başkanın katıldığı görüş kabul edilir.
- Şûra Genel Kurulunda alınan kararlar Bakan oluru ile Tebliğler Dergisinde yayımlanır.
- Şûra kararları tavsiye niteliğindedir. Genel Sekreterlik, Şûra kararlarını ilgili birimlere gönderir (Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliği, 2014).

2.2.3. Geçmişten günümüze milli eğitim şûraları ve eğitimde fırsat eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, ilk kez Yirminci Milli Eğitim Şûrasında gündem maddesi olarak yer almıştır. Ancak daha önce gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliği ile ilişkilendirilebilecek gündem maddeleri yer almıştır. Günümüze dek gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarının karar metinleri incelendiğinde Yedinci, Sekizinci, Dokuzuncu, Onuncu, On İkinci, On Beşinci ve On Yedinci. Milli Eğitim Şûrasının karar cümleleri kısmında; fırsat eşitliği ifadesi doğrudan yer alırken şûraların büyük bir

bölümünün karar metinlerinde fırsat eşitliği ile ilişkili kavramlara yer verilmiştir. Altıncı ve On Üçüncü Milli Eğitim Şûrasında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin karar alınmazken diğer Milli Eğitim Şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin karar alınmıştır. Milli Eğitim Şûralarında; öğretim programlarının güncellenmesi ve düzenlenmesi, rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, eğitimde kalite standardizasyonun sağlanması, okul aile işbirliğinin geliştirilmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması bağlamında en çok eğitimde niteliğin arttırılmasıyla ilgili kararlar alınmıştır. Daha sonra eğitime ekonomik ve fiziki erişimin sağlanması, okula devamin sağlanması ve okullaşma oranının arttırılması bağlamında eğitime erişimin arttırılması yönünde kararlar alınmıştır. Son olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları, çalışan çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar bağlamında dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde kararlar alınmıştır (Taşar ve Dökmen, 2022: 205-206).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı “herkes için eşit eğitim” vurgusuyla ilk kez Yedinci Milli Eğitim Şûrasında karşımıza çıkmaktadır. Bu şûranın “Milli Eğitimin Temel İlkeleri” başlıklı gündem maddesi altında her bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en üst düzeyde eğitilebilmesi amacı ortaya konmuştur (TEDMEM, 2021: 11). Sekizinci Milli Eğitim Şûrasında; seyrek nüfuslu yerlerde kurulacak olan çok gayeli okulların fırsat ve imkân eşitliği ve sosyal adalet ilkelerine uygun olarak eğitimin düzenlenmesinde daha elverişli olduğu belirtilmiştir. Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında; seçmeli derslerin amaçlarından biri; okul ve çevrenin olanaksızlıklarından meydana gelen eşitsizlikleri gidermeye yardımcı olmak olarak belirlenmiştir. Onuncu Milli Eğitim Şûrasında; fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla okullar arasındaki farklılıkları görmek ve bununla ilgili gerekli önlemleri almak amacıyla karşılaştırmalı sınavların yapılması kararlaştırılmıştır. On İkinci Milli Eğitim Şûrasında; örgün eğitim dışında kalmış ya da iş hayatına atılmış bireylerin eğitim düzeyini arttırmak ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla bu bireylere okul dışında öğrenim görme olanağı sağlayacak merkezlerin kurulmasına ilişkin karar alınmıştır. Aynı zamanda bu şûrada yabancı dil öğretiminde fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla basamaklı kur sistemine geçilmesi yönünde karar alınmıştır. On Beşinci Milli Eğitim Şûrasında; tüm eğitim kademelerinde eğitime ekonomik yönden erişimi gerçekleştirmek amacıyla fırsat eşitliğini sağlayabilecek seviyede etkin bir burs ve kredi sisteminin oluşturulması parasız yatılılık sisteminin yaygınlaştırılması yönünde karar alınmıştır. On Yedinci Milli Eğitim Şûrasında ise uluslararası hareketlilikten faydalanacakların seçiminde fırsat eşitliği ilkesinin gözetilmesi yönünde karar alınmıştır.

2.2.3.1. Milli eğitim şûralarında eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar

Çalışmanın bu bölümünde, 1939 - 2021 yılları arasında gerçekleştirilen yirmi Milli Eğitim Şûrası; eğitimde fırsat eşitliği ana temasıyla toplanan Yirminci Milli Eğitim Şûrasının temel eğitimde fırsat eşitliği ana gündem maddesi altında yer alan kararlar dikkate alınarak incelenmiştir. Uluslararası sözleşmelerde ve ulusal mevzuatta eğitim hakkının dağıtımında benimsenmesi gereken bir ilke olarak ele alınan eğitimde fırsat eşitliği kavramı; eğitim hakkının boyutları arasında yer alan eğitime erişim, eğitimde nitelik ve dezavantajlı gruplar çerçevesinde ele alınmıştır.

Birinci milli eğitim şûrası

1923-1926 yılları arasında faaliyet gösteren Heyet-i İlmiyelerin görevini yerine getirmek üzere 1933 tarih 2287 sayılı Maarif Vekâleti Teşkilat Kanunu ile yürürlüğe giren Milli Eğitim Şûralarının ilki 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanmıştır (Sakaoğlu, 1992: 101). Şûra gündemini;

- Cumhuriyet Maarifinin plan ve esasları,
- Çeşitli öğretim derecelerindeki müesseselere ait talimatnamelerin incelenmesi,
- Bütün müfredat programlarının incelenmesi başlıkları oluşturmaktadır (MEB, 2021a: 38).

Bu şûrada; eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitime erişimin artırılması kapsamında; üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması yönünde karar alınmıştır. Eğitimde niteliğin artırılması kapsamında ise tek tip devlet kitabı uygulamasına geçilmesi yönünde karar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf. E.T.: 06.05.2022).

İkinci milli eğitim şûrası

Kültür ve ahlak ilkeleri vurgusunun ön planda olduğu İkinci Milli Eğitim Şûrası, 15-21 Şubat 1941 tarihinde;

- Okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi,
- Bütün öğretim kurumlarında anadili çalışmaları veriminin artırılması,
- Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi gündem maddeleri ile toplanmıştır (MEB, 2021a: 38).

Bu şûrada; eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitimde niteliğin artırılması kapsamında; ilk ve orta dereceli okullarda yer alan tarih derslerinin programlarının ve ders

kitaplarının çocukların seviyesine uygun olması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164619_2_sura.pdf. E.T: 06.05.2022).

Üçüncü milli eğitim şûrası

Ağırlık merkezini mesleki ve teknik öğretim meselelerinin teşkil ettiği 2-10 Aralık 1946 tarihinde gerçekleştirilen Üçüncü Milli Eğitim Şûrası;

- Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği,
- Erkek sanat ortaokulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği,
- Kız enstitüleri program ve yönetmeliği,
- İstanbul Teknik Okulu yönetmeliği,
- Orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili mevzuatın bugünkü ihtiyaçlarla ayarlanması,
- Aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 39).

Bu şûrada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitime erişimin artırılması kapsamında; okullarda devamsızlık problemleri üzerinde durulmasına yönelik bir karar alınırken eğitimin niteliğinin artırılması kapsamında; eğitim hayatında kullanılan öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması ve okul aile işbirliğini kolaylaştırıcı düzenlemelerin yapılması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf. E.T: 06.05.2021).

Dördüncü milli eğitim şûrası

23-31 Ağustos 1949 tarihinde gerçekleştirilen Dördüncü Milli Eğitim Şûrası;

- 1948-49 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkökul programının incelenmesi
- Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi
- Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti
- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi
- Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 40).

Bu şûrada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitimde niteliğin artırılması kapsamında; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi ders programlarının çocuk psikolojisine uygun bir şekilde düzenlenmesine ve sınavların objektif ölçütler doğrultusunda yapılması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf. E.T: 06.05.2022).

Beşinci milli eğitim şûrası

4-16 Şubat 1953 tarihinde gerçekleştirilen Beşinci Milli Eğitim Şûrası;

- Okul öncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi
- İlkokullarda sağlık konusu ile ilgili alınması gerekli tedbirlerin tespiti
- Özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımlarının araştırılması
- İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması
- İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi
- Yeni İlkokul Yönetmeliği tasarısının incelenmesi
- İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi
- İlkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 40).

Bu şûrada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitimde niteliğin artırılması kapsamında; ilkokul programlarının amaç ve içeriği arasında uyum sağlanması ve programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf. E.T.: 07.05.2022).

Altıncı milli eğitim şûrası

18-23 Mart 1957 tarihinde gerçekleştirilen Altıncı Milli Eğitim Şûrası;

- Mesleki ve teknik öğretim

- Halk Eğitimi gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 41).

Bu şûrada temel eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir karar alınmamıştır.

Yedinci milli eğitim şûrası

5-15 Şubat 1962 tarihinde gerçekleştirilen Yedinci Milli Eğitim Şûrası;

- İlköğretim
- Ortaöğretim
- Kız teknik öğretim
- Erkek teknik öğretim
- Ticaret öğretimi
- Eğitimimizde ölçme ve değerlendirme
- Çeşitli olgunluk imtihanları
- Yükseköğretim
- Özel okullar
- Dış kültür münasebetleri
- Din ile ilgili eğitim ve öğretim
- Beden eğitimi ve sağlık
- Millî savunma ile ilgili eğitimi ve öğretim
- Eğitim vakıfları gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 41).

Bu şûrada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitime erişimin artırılması kapsamında; zorunlu ilköğretimin yaygınlaştırılması ve okullaşma oranlarının arttırılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Bunun yanında eğitimde niteliğin arttırılması kapsamında; öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğretim programlarının güncellenmesine yönelik karar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf. E.T.: 07.05.2022).

Sekizinci milli eğitim şûrası

28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihinde gerçekleştirilen Sekizinci Milli Eğitim Şûrası;

- Ortaöğretim sistemimizin kuruluşu
- Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 41).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitimde niteliğin sağlanması kapsamında; öğrencilerin gelişim özellikleri ve çevrenin şartları doğrultusunda öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Aynı zamanda, rehberlik

hizmetleri kapsamındaki yöneltme faaliyetlerinin yol gösterici nitelikte olmasına ilişkin kararlar alınmıştır. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla; seyrek nüfuslu bölgelerde tek bir çatı altında çok gayeli okulların kurulması kararlaştırılmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf.
07.05.2022).

E.T.:

Dokuzuncu milli eğitim şûrası

24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihinde gerçekleştirilen Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası;

- Millî Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar
- Öğrenci akışını düzenleyen kurallar gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 42).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, eğitimde niteliğin arttırılması kapsamında; rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrenciyi hayata hazırlama rolü üzerinde durulmuş ve öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesinin önemine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda bu şûrada okul, aile ve çevre işbirliğini arttırmaya yönelik bir karar alınmıştır. Benzer şekilde okul standartlarının saptanması, okulların ders programlarının gerektirdiği materyallerle donatılması, ders kitaplarının ve diğer eğitim araçlarının geliştirilmesine yönelik kararlarla eğitimde niteliğin arttırılması amaçlanmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf.
07.05.2022).

E.T.:

Şûrada, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik kararlar da alınmıştır. Seçmeli derslerin amacı okul ve çevrenin imkânsızlıklarından kaynaklı eşitsizlikleri gidermeye yardımcı olmak şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca dezavantajlı grupların okula ekonomik yönden erişiminin sağlanması kapsamında seçmeli derslerin öğrenciler tarafından karşılanamayan uygulama giderlerinin okullar tarafından karşılanması kararlaştırılmıştır. Yine bu kapsamda zorunlu öğretim çağında bulunan öğrencilerin ders kitaplarının tamamen veya kısmen parasız ya da çok ucuz bir fiyatla verilmesi amacıyla hayata geçirilen tek tip devlet kitabı uygulamasının devam etmesi yönünde karar alınmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf.
07.05.2022).

E.T.:

Onuncu milli eğitim şûrası

23-26 Haziran 1981 tarihinde gerçekleştirilen Onuncu Milli Eğitim Şûrası;

- Türk Millî Eğitim Sistemi
- Bu sistemin bütünlüğü içinde eğitim programları
- Öğrenci akışını düzenleyen kurallar
- Öğretmen yetiştirme gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 42).

Bu şûrada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin sağlanması kapsamında; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, ana sınıflarının kademeli bir şekilde zorunlu hale getirilmesi, temel eğitime başlama yaşının düşürülüp zorunlu eğitim süresinin arttırılması, temel eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılmasına yönelik işbirliği çalışmaları yapılması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf. E.T.: 07.05.2022).

Eğitimde niteliğin arttırılması kapsamında; okul öncesi öğretim programlarının geliştirilmesi, okul öncesi eğitimde öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik kaynak kitapların geliştirilmesi, rehberlik ve yöneltme hizmetlerine yönelik araçların geliştirilmesi, okul etkililiğini arttırmada kalite standartlarının oluşturulması, okullar arası başarı farklılığını gidermek ve fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla karşılaştırmalı sınavlar yapılması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf. E.T.: 07.05.2022).

Şûrada, dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminin sağlanabilmesi kapsamında; okul öncesi eğitimin kırsal ve gecekondu yörelerinde Türkçe eğitimine ağırlık verilerek yaygınlaştırılması, temel eğitim uygulamasının yaygınlaştırılmasında öncelikli olarak değişik sosyoekonomik yapıya sahip bölgelerin ele alınması ve bu bölgelerde yatılılık ve taşınalı eğitim gibi seçeneklerin değerlendirilmesi, nüfusu yetersiz olan kırsal yörelerde, yerleşim yerlerinin bir temel eğitim bölgesi olacak biçimde örgütlenmesi yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf. E.T.: 07.05.2022).

On birinci milli eğitim şûrası

8-11 Haziran 1982 tarihinde gerçekleştirilen On Birinci Milli Eğitim Şûrası;

- Öğretmen eğitiminin gelişimi
- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler
- Eğitim uzmanlarının eğitimi
- Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi
- Öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 42).

Bu şûrada eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik, dezavantajlı bölgede yaşayan öğrenciler kapsamında; köylerde bulunan okulların eğitim, öğretim ve yönetim giderlerinin tamamının devlet tarafından karşılanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca eğitim olanaklarının bölgeler arasında dengeli bir dağılım göstermesi ve bu olanakların geliştirilip belirli bir kalite standardı düzeyine çıkarılması için çalışmaların yapılması, gezici laboratuvarlar ve taşınabilir eğitim uygulamalarının uygun olan bölgelerde hayata geçirilmesine yönelik çalışmaların planlanması kararlaştırılmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

On ikinci milli eğitim şûrası

18-22 Haziran 1988 tarihinde gerçekleştirilen On İkinci Milli Eğitim Şûrası;

- Türk Eğitim Sistemi
- Yükseköğretim
- Öğretmen yetiştirme
- Eğitimde yeni teknolojiler
- Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi
- Eğitim finansmanı
- Öğretim programları (müfredat programları) gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 43).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin sağlanması kapsamında; temel eğitime başlama yaşının düzenlenmesi, sekiz yıllık zorunlu eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması ve okul binalarının yapımının planlanmasına ilişkin kararlar alınmıştır. Eğitimde niteliğin artırılması kapsamında ise rehberlik hizmetlerinin niteliğinin iyileştirilmesi noktasında öğrenciler için ilköğretim ve ortaokulun son iki yılında değerlendirme dosyası tutulması, öğrencilerin günün ihtiyaçları doğrultusunda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleklere ve yükseköğretime hazırlanmasına yönelik kararlar alınmıştır. Bu

kapsamda ayrıca; okul ve aile arasındaki uyumun arttırılması ve velilerin, çocuklarının yönelebilecekleri mesleklere yönelik aydınlatılması, ders kitaplarının niteliğinin arttırılması, öğretim programlarının değişen şartlar doğrultusunda yeniden ele alınması ve programların birbirinin içinde helezon şeklinde alınması, programların hazırlanmasında 21. yüzyıl becerilerinin dikkate alınması, öğrencileri gözlem ve araştırmaya sevk edecek alanlara yönlendirilmesi ve okullarda bu alanların kurulması, okullardaki mevcut laboratuvarlara işlerlik kazandırılması ve radyo ve televizyonlarla yapılacak yayınlarla yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi doğrultusunda kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf. E.T.: 08.05.2023).

Şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dezavantajlı bölgede yaşayan öğrenciler kapsamında; göçer aileler ve gezici tarım işçilerinin zorunlu eğitim çağındaki çocuklarının eğitime erişim sorunlarını çözmek amacıyla gezici okulların kurulması, bu ailelerin ve çocuklarının eğitimi için özel olarak örgün ve yaygın eğitim programlarının hazırlanması, kız öğrencilerin okula devamlarının özendirilmesi amacıyla yatılı bölge okullarını tamamlayan kız öğrencilerin sınavsız bir şekilde mesleki okullara alınması, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere özel sınıfların açılması ve engelli öğrencilerin eğitimin yaygınlaştırılması ve şehirleşme hızının yüksek olduğu yerleşim birimlerinde eğitim altyapısının tamamlanması ve bu sayede sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf. E.T.: 08.05.2023).

On üçüncü milli eğitim şûrası

15-19 Ocak 1990 tarihinde gerçekleştirilen On Üçüncü Milli Eğitim Şûrası;

- Yaygın eğitimde kavram, kapsam ve eğilimler
- Yaygın eğitimde organizasyon ve iş birliği
- Yaygın eğitimde yatırım ve finansman
- Yaygın eğitimde personel gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 43).

Bu şûrada, temel eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir karar alınmamıştır.

On dördüncü milli eğitim şûrası

27-29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen On Dördüncü Milli Eğitim Şûrası;

- Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği
- Okul Öncesi Eğitimi gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 43).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin sağlanması kapsamında; okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ve planlanmasında yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması, bu kurumlara ait boş binalarda gereken düzenlemeler yapılarak binaları okul öncesi eğitime kazandırılması noktasında kararlar alınmıştır. Eğitimde niteliğin artırılması kapsamında ise rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin yeni teknolojiler ve uzmanlık hizmetlerinden faydalanılarak aile, öğretmen ve okul yönetiminin işbirliği doğrultusunda ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren başlatılmasına yönelik bir karar alınmıştır. Yine bu kapsamda; okul öncesi eğitimde velileri geliştirmek amacıyla ”Anne ve Baba Okulu” uygulamasının yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitime yönelik öğretim materyali üreten işletmelere belirli teşviklerin sağlanması yönünde kararlar alınmıştır. Şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dezavantajlı bölgede yaşayan öğrenciler kapsamında; nüfus yoğunluğu az olan il ve ilçe merkezleri ve gecekondu semtlerinde yaşayan düşük gelir düzeyine sahip ailelerin bulunduğu bölgelerde ikili eğitim yapacak anaokullarının kurulmasına yönelik kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf. E.T.: 08.05.2023).

On beşinci milli eğitim şûrası

13-17 Mayıs 1996 tarihinde gerçekleştirilen On Beşinci Milli Eğitim Şûrası;

- İlköğretim ve yönlendirme
- Ortaöğretimde yeniden yapılanma
- Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi
- Toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması
- Eğitim sisteminin finansmanı gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 44).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin sağlanması kapsamında; zorunlu eğitimin uzun vadede 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve çıraklık eğitiminin çocukların gelişim düzeyini etkilemeyecek bir yaşta başlaması yönünde kararlar alınmıştır. Ayrıca metropollerin gelişen bölgeleri, kooperatif siteleri ve uydu kentlerde yapılacak eğitim binaları ve eğitim sitelerinin planlanması, bu yapıların planlanmasında öğrencilerin ihtiyacı olan fiziki düzenlemelerin göz önünde bulundurulması,

okullarda mevcut olan salon, sahne, laboratuvar, ışık gibi fiziki imkânlardan başka okulların da yararlanmasının sağlanması ve eğitime erişimi sağlamada radyo ve televizyon desteğinin alınması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitimde niteliğin artırılması kapsamında; ilköğretimde dersliklerin belirli standartlara göre düzenlenmesi, bütün okul binalarının gerekli ihtiyaçlar doğrultusunda bakım ve onarımının yapılması, öğretim programlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine göre güncellenmesi, spor ve sanat eğitimlerinin ders dışı etkinliklerle geliştirilmesi, rehberlik hizmetlerinin bilimsel veriler ışığında uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesi, yöneltme çalışmalarının ilköğretimin altıncı yılından itibaren başlatılması ve bu çalışmaların zorlayıcı değil özendirici olması, ailenin okula etkin katılımının sağlamak amacıyla “Ana Baba Okulları” ve “Aile Katılım Programları” düzenlenmesine yönelik kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dezavantajlı bölgede yaşayan öğrenciler kapsamında; küçük yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerin taşınmalı eğitim, yatılı bölge okulu ve pansiyonlu okul sistemleriyle zorunlu eğitimden yararlandırılması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin uygun programlar ve öğretmenlerle desteklenmesi, kaynaştırma eğitiminden faydalanan öğrencilerin seviyelerine uygun kurs programları hazırlanması ve tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğini sağlayacak burs, kredi ve parasız yatılılık sistemlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

On altıncı milli eğitim şûrası

22-26 Şubat 1999 tarihinde gerçekleştirilen On Altıncı Milli Eğitim Şûrası;

- Mesleki ve teknik eğitimin, orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması
- Okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam
- Mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme
- Mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yükseköğretime geçiş

- Mesleki ve teknik eğitimde finansman gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 44).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitimde niteliğin arttırılması kapsamında; ortaöğretim programlarının bilgi, teknoloji ve uygulama boyutları dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi ve çağın gerektirdiği becerileri öğrencilere aktarabilecek düzeyde geliştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Ayrıca okullarda öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesine olanak sağlayacak fiziki düzenlemeler yapılması ve öğrencilere meslek hayatını tanıtıcı rehberlik yapılması ve mesleki eğitimde yerel birimlere inisiyatif verilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dezavantajlı öğrenciler kapsamında; kız öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimden daha etkin düzeyde yararlanmasını sağlamaya yönelik burs ve iş imkânı gibi önlemler alınması, ders kitapları ve diğer eğitim materyallerinde cinsiyete dayalı ayrımcılık yapılmamasına yönelik kararlar alınmıştır. Yine bu kapsamda; engelli öğrencilerin mesleki ve teknik öğretim programlarına katılımını sağlamak amacıyla fiziki düzenlemeler yapılmasını ve bu ortamlar ve eğitim programlarının engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirilmesi doğrultusunda kararlar alınmıştır. Öğrencilerin mesleki eğitime özendirilmesi amacıyla giyim, gıda, ulaşım ve yatılılık gibi alanlarda sosyal yardımların yapılması ve düşük gelirli ailelere kamu bankaları aracılığıyla düşük faizli eğitim kredileri verilmesi yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

On yedinci milli eğitim şûrası

13-17 Kasım 2006 tarihinde gerçekleştirilen On Yedinci Milli Eğitim Şûrası;

- Türk milli eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi,
- Küreselleşme ve AB sürecinde Türk milli eğitim sistemi gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 45).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitimde niteliğin arttırılması kapsamında; ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin velisi, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden müteşekkil bir komisyon tarafından başarılı olabilecekleri bir meslek lisesine yönlendirilmesine ve ilköğretimin son yılında yapılan Ortaöğretim Kurumları Sınavı'nın yerine öğrencilerin akademik başarısının, sosyal ve zihinsel gelişiminin

izlenebileceği rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmelerini sağlamak amacıyla okulda kalma sürelerinin yeniden düzenlenmesi ve özellikle taşınmalı eğitim yapılan okullarda bu durumum için gerekli önlemlerin alınması kararlaştırılmıştır. Yine bu kapsamda her okulda öğrencilerin zamanlarını etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilebileceği sosyal alanların oluşturulması ve öğrenme ortamının niteliğini arttırmak amacıyla sürekli eğitim imkânları oluşturulması yönünde kararlar alınmıştır. Okul ve aile arasında işbirliğini arttırmak amacıyla okul içinde ve okul dışında sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve okul aile birliklerinin köy, ilçe ve bölge düzeyinde teşkilatlanması için çalışmalar yapılması yönünde karar alınmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada standardizasyonun önemi doğrultusunda örgün ve yaygın öğretim kurumlarında uygulanan öğretim programlarının uluslararası standartlara uygun şekilde düzenlenmesi ve bu eğitim kurumlarında belirli standartlara göre denetim yapılması amacıyla akreditasyon çalışmaları yapılması yönünde kararlar alınmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

Şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin sağlanması kapsamında; zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasına yönelik çalışmaların yapılması, öğrenci sayısına bağlı fiziki kapasite yetersizliği bulunan okulların ikili eğitim yapabilmesi için çalışmaların yapılması, okulöncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik teşvikler sağlanması, okul öncesi eğitimin 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan dönemde zorunlu hale getirilmesi ve 36 -60 aylık dönemde okulöncesinde okullaşma oranının 2023 yılında %80'e çıkarılmasına yönelik kararlar alınmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dezavantajlı öğrenciler kapsamında; özel gereksinimli öğrencilerin eğitime katılımının sağlanması amacıyla okulların fiziki koşullarının düzenlenmesi ve alan öğretmeni yetiştirmeye yönelik çalışmaların yapılması, engelli öğrencilerin ailelerine yönelik eğitim programları hazırlanması, yerel yönetimler aracılığı ile özel eğitime ve bakıma ihtiyaç duyan bireylerin ailelerini kaybettikten sonra da

eğitim hayatını devam ettirebilecekleri yaşam evi alanlarının yaygınlaştırılması yönünde kararlar alınmıştır. Ayrıca sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin gelir düzeyi düşük olan kesimlere eğitim materyallerinin temini ve finansman yönünden katkı sağlaması, mesleki ve teknik eğitimde engelli öğrencilere ayrılan kontenjanların artırılması ve bu öğrencilerin Erasmus, Comenius gibi hareketlilik programlarından yararlanmasının sağlanması yönünde kararlar da alınmıştır. Yine bu kapsamda; özel gereksinimli öğrencilerin tanınması ve yönlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu alanda uygulayıcı uzmanların yetiştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Hafif ve orta düzeyde engeli bulunan öğrencilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine; ağır düzeyde ve birden fazla engeli bulunan öğrencilerin iller bazında açılan özel eğitim kurumlarında eğitim almasının sağlanması ve yaş sınırına bakılmaksızın tüm engellilerin eğitim hizmetinden faydalanabilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, sokakta yaşayan ve çalışan çocukların ailelerine yönelik maddi imkanlar, eğitimler ve rehabilitasyon sunmayı içeren çalışmalar yapılması ve dezavantajlı bölgelerde görev yapacak olan öğretmen ve okul yöneticilerinin bölgenin sosyoekonomik ve kültürel yapısını tanımasına yönelik çalışmalar yapılması yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

On sekizinci milli eğitim şûrası

1-5 Kasım 2010 tarihinde gerçekleştirilen On Sekizinci Milli Eğitim Şûrası;

- Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi
- Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği
- İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması
- Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi
- Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 45).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitimde niteliğin artırılması kapsamında; okulların, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmek amacıyla bir cazibe ve yaşam merkezi haline getirilmesi, eğitim ortamları ve programlarının sosyal ve sportif etkinliklere uygun hale getirilmesi ve ders dışı etkinlikler için uygun ortamların

oluşturulması, eğitim bölgelerinde öğrencilerin ortak kullanabileceği tiyatro, gösteri ve etkinlik salonlarının inşa edilmesi bağlamında kararlar alınmıştır. Benzer şekilde; okul binalarının yapımında kullanıcıların görüşlerinin alınması ve akademik, sosyal ve kültürel altyapısı olmayan binaların okul binası olarak kullanılmaması, bakanlıklar, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları düzeyindeki işbirliği çalışmalarıyla spor kültürü geliştirme çalışmaları yapılması yönünde kararlar alınmıştır. Yine bu kapsamda; öğretim materyallerinin güncel ve bilimsel verilere uygun şekilde düzenlenmesi ve bu amaçla öğretmenlere materyal geliştirmeye yönelik ilgi ve yeterliliklerin kazandırılması, kademeler arası geçişte öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak tek sınav odaklı model yerine farklı modellerin oluşturulması, okullar arasında yaşanan eşitsizlikler ve başarı farklılıklarının azaltılması amacıyla fiziki yapı, donanım ve insan kaynaklarına ilişkin kalite standartlarının oluşturulması, yöneltme süreçlerinde aile, okul ve öğretmen arasında işbirliği sağlayarak bilimsel temellere dayanan ölçme araçlarından faydalanılması, öğrenci ve velilerin okuldaki karar ve yönetim süreçlerine daha etkin katılımı sağlanması, öğretim programlarında yer alan değerler eğitiminde değer aktarımı yaklaşımı yerine evrensel ve ulusal değerleri kapsayan farkındalık kazandıracak yaklaşımlara ağırlık verilmesi yönünde kararlar da alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf. E.T.: 08.05.2022).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin arttırılması kapsamında; zorunlu eğitim çağında yer alan öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yaş grupları dikkate alınarak 1 yıl okul öncesi, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl ortaöğretime hazırlık ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere 13 yıla çıkarılması, ilk ve ortaöğretimde ikili öğretimden normal eğitime geçilmesi, birleştirilmiş sınıf uygulamasının mümkün olan en alt düzeye çekilmesi okullarda sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde kararlar alınmıştır. Benzer şekilde; özel eğitimde okullaşma oranının %25'e çıkarılması için tedbirler alınması, ortaöğretim kurumu bulunmayan yerleşim birimlerindeki öğrenciler yerel yönetimlerin de desteğiyle taşınalı eğitimden faydalanması ve bu öğrencilere öğle yemeği verilmesi, ortaöğretime erişimde yaşanan güçlükleri ortadan kaldırmak amacıyla pansiyonların kapasitelerinin arttırılması ve kapanmakta olan yatılı bölge ilkokullarının ortaöğretim pansiyonlarına dönüşümünün sağlanarak kız çocuklarının erişiminin sağlanması, ortaöğretime erişime ilişkin sağlıklı politikalar geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin okul terki ve devamsızlık nedenlerinin araştırılması yönünde kararlar alınmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.
08.05.2022).

E.T.:

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dezavantajlı öğrenciler kapsamında; kız öğrencilerin ortaöğretime devamının sağlanması için verilen teşviklerin sürdürülmesi ve bu konudaki yasal düzenlemelerin daha etkin hale getirilmesi, köy ve kentlerde bulunan okullarda öğretmen ve yönetici dağılımında yaşanan dengesizlikleri gidermek amacıyla özendirici çalışmaların yapılması, burs alan öğrenci sayısı ve bursların miktarının artırılması, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ortaöğretimden faydalanabilmesi için okul aile birlikleri ve sosyal yardımlaşma ve dayanışma fonlarının gerekli yardımları sağlayacak çalışmalar yapması, engelli öğrencilerin eğitime erişimini kolaylaştıracak önlemler alınması, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek okulların yaygınlaştırılması, gerektiğinde taşınmalı eğitim yapılarak okulda öğle yemeği verilebilmesi için çalışmaların yapılması, üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrencilerin kendilerini ilgi ve yeteneklerini doğrultusunda geliştirebilecekleri özel eğitim okullarının açılması, risk altında olan çocukların tespitinin yapılması ve terör, madde bağımlılığı, göç ve parçalanmış aileler gibi risk faktörleri göz önünde bulundurularak eğitim faaliyetleri ve önleyici rehberlik çalışmaları düzenlenmesi, denetimli serbestlik ve madde bağımlılığı gibi özel uzmanlık gerektiren konularda destek sağlayacak personellerin yetiştirilmesi, çalışan çocuklar ve sokakta yaşayan çocukların eğitime erişimi için yeni düzenlemeler yapılması yönünde kararlar alınmıştır

(https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.
08.05.2022).

E.T.:

On dokuzuncu milli eğitim şûrası

2-6 Aralık 2014 tarihinde gerçekleştirilen On Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası;

- Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri
- Öğretmen niteliğinin artırılması
- Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması
- Okul güvenliği gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 45).

Bu şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitime erişimin artırılması kapsamında; okullarda meydana gelen güvenlik sorunlarının kaynağının ikili eğitim olduğu belirtilerek okul öncesinde, ilkokullarda ve ortaokullarda en kısa sürede tam gün eğitime geçilmesi yönünde kararlar alınmıştır. Şûrada, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik eğitimde niteliğin artırılması kapsamında; ilk ve ortaokullarda okutulan bazı derslere ait

öğretim programlarının güncellenmesi ve yenilenmesi, öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek kazanımlara yer verilmesi, ortaöğretim programlarının okul türleri arasında yatay ve dikey geçiş, erken mezuniyet ve sınıf atlatma fırsatlarına yer verecek şekilde düzenlenmesi, özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik bir yönetmelik ve okul öncesinden başlayacak şekilde yeni öğretim programlarının hazırlanması, okul öncesi öğretim programlarının çocuklarda özgüven ve birey olma bilinci geliştirmeye dönük olması, öğrencilerin yetenek gelişimlerinin okul öncesi dönemden başlanarak izlenmesi, okul ve aile arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilerin görüş ve talepleri dikkate alınarak okula bağlılıklarını arttıracak ve aidiyet duygularını güçlendirecek sosyal sportif ve kültürel faaliyetler düzenlenmesi yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf. E.T.: 09.05.2023).

Yirminci milli eğitim şûrası

1-3 Aralık 2021 tarihinde gerçekleştirilen XX. Milli Eğitim Şûrası; “Eğitimde Fırsat Eşitliği” ana teması altında;

- Temel eğitimde fırsat eşitliği
- Mesleki eğitimin iyileştirilmesi
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi gündem maddeleriyle toplanmıştır (MEB, 2021a: 50).

Yirminci Milli Eğitim Şûrası hazırlık çalışmaları; Cumhurbaşkanının sosyal medya üzerinden, Milli Eğitim Bakanlığının ise internet sitesi Şûra’yı duyurması üzerine başlamıştır. Ardından şûra hazırlık çalışmalarına zemin oluşturması ve kamuoyundan şûra ile ilgili görüşlerin alınması amacıyla Bakanlık tarafından sura.meb.gov.tr web adresi oluşturulmuştur. 7 yaş ve üstü dileyen tüm vatandaşların tespit, öneri, talep ve görüşlerinin toplandığı bu web adresine toplamda 32643 bireysel/kurumsal görüş ulaştırılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda şûra gündem konuları ve şûra sekreteryası belirlenmiştir. Bakanlık Merkez Teşkilatının şûra gündemiyle ilgili görüş ve önerileri alınıp özel ihtisas komisyonları belirlendikten sonra görüş çeşitliği ve katılımcılığı arttırmak amacıyla Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması dikkate alınarak oluşturulan 26 koordinatör bölgede 81 ili kapsayacak şekilde; öğretmen, öğrenci, veli, eğitim yöneticisi, sendika, vakıf, dernek, sanayi ve ticaret odaları, sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ve üniversiteler gibi eğitim paydaşlarının katılımıyla şûra gündem konuları ile ilgili çalıştaylar ve toplantılar

düzenlenmiştir. Gelen görüşlerle oluşturulan raporların üzerinde, özel ihtisas komisyonları tarafından çalışılmasının ardından yükseköğretim kurumları, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının görüş ve önerileri alınmıştır. Eğitim alanında önemli çalışmalar yapan akademisyenler ve sivil toplum kuruluşlarının görüş ve raporları bilimsel ilkeler doğrultusunda derlenerek taslak şura kararları madde önerilerine dönüştürülerek özel ihtisas komisyonları tarafından şura hazırlık dokümanları oluşturulmuştur. Ardından, bu dokümanlar şura üyelerine gönderilmiş ve şura açılışı yapılmıştır. Yirminci Milli Eğitim Şûrası divan başkanlığı belirlendikten sonra çalışma grupları tarafından gündem konuları ile ilgili toplantılar gerçekleştirilmiştir. Şura genel kurulunun yapılmasıyla birlikte Şûra üyelerince uygun bulunan öneriler Talim ve Terbiye Kurulunun internet sitesinde yayınlanması üzerine tavsiye kararı niteliğine kavuşturulmuştur (MEB, 2021a: 50).

Yirminci Milli Eğitim Şûrasında; “Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği” başlığı altında “Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması” alt gündem konusuyla ilgili 11, “Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi” alt gündem konusuyla ilgili 20, “Temel Eğitime Erişimin ve Eğitimde Niteliğin Artırılması” alt gündem konusuyla ilgili 27, “Eğitim Sisteminin Kalitesinin İzlenmesi” alt gündem konusuyla ilgili 6 tane olmak üzere toplam 64 karar alınmıştır. “Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi” başlığı altında ise “Mesleki Eğitimin Genel Yapısının Güçlendirilmesi” alt gündem konusuyla ilgili 20, “Mesleki Eğitimde İnsan Kaynağının Güçlendirilmesi” alt gündem konusuyla ilgili 9, “Mesleki Eğitimin İtibarının Artırılması” alt gündem konusuyla ilgili 3 adet olmak üzere; toplam 32 karar alınmıştır. Son olarak “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” başlığı altında “Öğretmen Yetiştirmenin İyileştirilmesi” alt gündem konusuyla ilgili 4, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi” alt gündem konusuyla ilgili 15, “Öğretmenliğin Statüsünün Artırılması” alt gündem konusuyla ilgili 13 tane olmak üzere toplam 32 karar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf. E.T.: 10.05.2023).

Yirminci Milli Eğitim Şûrası, araştırmamızın çerçevesini oluşturan eğitimde fırsat eşitliği konusu bağlamında incelendiğinde ise; alınan kararların bütün öğrenciler için eğitime erişimin sağlanmasına, bütün öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri şekilde eğitimde niteliğin arttırılmasına ve dezavantajlı durumda olan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik kararların alındığı görülmektedir.

Bu şûrada, okula fiziki erişimin sağlanması yoluyla eğitime erişimin ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; okul öncesi eğitimde taşınalı eğitimin yerine yerinde eğitimin öncelikli olması, kişi, kurum ve kuruluşlardan gelecek yardımların okul öncesi eğitim alanı öncelikli olmak üzere eğitim kurumlarının yapım, bakım ve temizlik ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılması, sosyoekonomik düzey ve bölgesel şartlar doğrultusunda okul öncesi eğitime erişim fırsatlarına ilişkin farkındalık çalışmaları ve aileleri bilgilendirici çalışmaların yapılması yönünde kararlar alınmıştır. Benzer şekilde; rehberlik hizmetlerine erişimi arttırmak için gezici rehberlik araştırma merkezi gibi alternatif desek modellerinin oluşturulması ve rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların uzaktan da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütebilmelerini sağlayacak çalışmaların yapılması, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin belirli bölgelerde yoğunlaşmasının önüne geçmek amacıyla hiç kurum olmayan yerlerde açılmasının özendirilmesi, derslik yapımı ve planlanmasında yerleşim sistemlerinin nüfus yapısının dikkate alınması, yüz yüze eğitimin yapılamayacağı afet durumu ve salgın hastalıkların olduğu durumlarda eğitim ve öğretimin kesintisiz şekilde devamı için uzaktan eğitim altyapısını geliştirecek önlemlerin alınması ve tüm eğitim kurumlarının erişilebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla evrensel tasarım ilkelerine uygun hale getirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Okula devamın sağlanması yoluyla eğitime erişimin ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında ise; tüm eğitim kademelerinde okul terkine ve öğrenci devamsızlıklarına ilişkin ilgili kurumlarla işbirliği içinde izleme çalışmaları yapılmasına yönelik bir karar alınmıştır. Son olarak okullaşma oranının arttırılması yoluyla eğitime erişimin ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; 5 yaş okullaşma oranının % 100' e ulaştırılması, 3-4 yaş için eğitime erişim imkanlarının arttırılması ve 0-3 yaş için bütüncül bir yaklaşımla erken çocukluk hizmetleri ve bakım hizmetlerine ilişkin çalışmalar yapılması yönünde bir karar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf. E.T.: 10.05.2023).

Rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi yoluyla eğitimde niteliğin arttırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; formal ve informal değerlendirme araçları kullanılarak tüm eğitim kademelerinde rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin milli kültürümüz ve evrensel değerler doğrultusunda yürütülmesi ve bu hizmetlerin yürütülmesine ilişkin uluslararası mevzuata uygun düzenlemelerin yapılması, tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişimlerini takip edebilmek amacıyla bilimsel çalışmalara dayalı yeterlikler belirlenmesi

ve buna yönelik izleme çalışmaları yapılması yönünde kararlar alınmıştır. Okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla aile eğitimlerinin yaygınlaştırılması yönündeki karar ise okul aile etkileşimini artırma yoluyla eğitimde niteliği arttırmayı ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılması yoluyla eğitimde niteliğin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi amacıyla; kütüphane, spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar gibi alanların kullanımının yaygınlaştırılarak öğrencilere okul dışı öğrenme imkanları sunulması, öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırmak amacıyla yerel ve bölgesel bilim ve doğa merkezlerinin yaygınlaştırılması yönünde kararlar alınmıştır. Okul ortamının fiziki şartları, donatım malzemeleri, eğitim materyalleri, okulda çalışan öğretmen ve diğer personellerin niteliği konularında belirlenmiş kalite standartlarının oluşturulması yoluyla eğitimde niteliğin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; eğitim kurumlarında öğrenci sayısı şartı aranmadan çocuk gelişimi uzmanı, psikolojik danışman, destek eğitim personeli, uzman kütüphaneci, güvenlik görevlisi, sağlık personeli, teknik eleman ve yardımcı personel istihdam edilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini arttırmak amacıyla eğitim materyalleri, fiziki ortama ve personele ilişkin düzenlemeler yoluyla kalite standartlarının güncellenmesi, temel eğitimde bir şubede bulunması gereken eğitim materyallerine ilişkin standartların belirlenmesi, okul öncesi öğretim kurumlarında okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenlerin görev alması, kamu kurumları, özel kurumları ve işletmelerce açılan kreş ve yuva gibi kurumların Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği standartlar doğrultusunda açılması ve denetlenmesi, teknolojinin eğitime entegre edilebilmesi amacıyla öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması ve öğrencilere teknolojik ürünlerde vergi indiriminin sağlanması, okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımının tekrar devreye sokulması, tüm okul kademelerinde coğrafyaya uygun okul bahçeleri ve oyun alanları oluşturulması, okullarda bulunan kütüphanelerin içeriklerinin zenginleştirilmesi, okullarda yapılan sağlık taramalarının yaygınlaştırılması yönünde kararlar alınmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesi yoluyla eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; çocuklar için güvenli eğitim iletişimi ve madde bağımlılığı konularında programlar geliştirilmesi ve eğitsel içerikler hazırlanması, okullarda seçmeli ders uygulamasının daha işlevsel hale getirilmesi ve her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmesi ve okul öncesi eğitimde çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda din, ahlak ve değerler eğitimi verilmesine yönelik kararlar

alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf. E.T.: 10.05.2023).

Özel gereksinimli öğrenciler için ek önlemler alınması yoluyla dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; bedensel engelli öğrencilere, uygun servis aracı ve personelle taşıma hizmeti sağlanması, süregen hastalığı ve kronik rahatsızlığı olan öğrenciler için uzaktan eğitimle harmanlanmış eğitim modelleri geliştirilmesi, erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek ve erken müdahale programları hazırlamak amacıyla tarama ve periyodik değerlendirme çalışmaları yapılması, 37-78 aylık özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikli olarak kaynaştırma bütünleştirme yoluyla eğitime katılımının sağlanması, özel gereksinimli bireylerin gelişimi için sürdürülebilir işbirliği çalışmaları ile sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetler düzenlenmesi ve projeler geliştirilmesi, özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri doğrultusunda istihdamına yönelik çalışmalar yapılması, özel gereksinimli bireylerin eğitimi erişim hakkına ve özel eğitimin önemine yönelik toplumsal farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılması ve ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı önlemlerin alınması, özel gereksinimli öğrencilere sunulan tüm hizmetlerin evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi ve materyal bakımından zenginleştirilmesi, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören tüm özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için İhtiyaç halinde destek eğitim personeli veya kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesi için çalışmalar yapılması, özel yetenekli öğrencilerin tanınması sürecinde üretkenlik ve yaratıcılık becerilerinin dikkate alınması ve bu öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesinin sağlanması, risk altında bulunan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini ve okula devamını sağlamaya yönelik yapısal düzenlemelerin yapılması, çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personellerinin yasal süreçlerde desteklenmesi yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf. E.T.: 10.05.2023).

Konumsal açıdan dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler için ek önlemler alınması yoluyla dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; dezavantajlı grupların ve bölgelerin okul öncesi eğitime erişimini sağlamaya yönelik taşıma merkezi ana sınıfı, gezici sınıf, gezici öğretmen sınıfı, yaz eğitimi mobil anaokulu, toplum temelli erken müdahale modeli, ev temelli eğitim gibi farklı modellerin geliştirilmesi, dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanması, dezavantajlı bölgeler

öncelikli olacak şekilde tüm okullarda fiziki kapasite, spor tesisleri, donatım malzemeleri ve dijital içerikler gibi alanlarda iyileştirme çalışmaları yapılması, dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere tüm öğrencilerin destekleyici tamamlayıcı eğitim hizmetlerinden yararlanmasının sağlanması, dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların eğitime katılımının sağlanması için yerel düzeyde kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile geliştireceği bir takip ve destek sisteminin oluşturulması, kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere öğrencilerin kültürel gelişimlerinin sağlanması amacıyla ücretsiz olarak tiyatro, sergi, müze gezisi gibi etkinliklerin düzenlenmesi yönünde kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf. E.T.: 10.05.2023).

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları için ek önlemler alınması yoluyla dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kapsamında; okullarda ücretsiz beslenme desteği sağlanması, tüm öğrencilere ders kitapları ve yardımcı materyallerin ücretsiz verilmesi, burs verilen öğrenci sayısının arttırılması ve bursluluk sınavına giriş koşullarının daha fazla öğrenciyi kapsayacak şekilde düzenlenmesi, mevsimlik tarım işçiliği, çocuk işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerden kaynaklı devamsızlık ve okul terki sorunlarına yönelik tedbirler alınmasına yönelik kararlar alınmıştır (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf. E.T.: 10.05.2023).

2.3. İlgili Araştırmalar

Milli Eğitim Şûraları ile ilgili yapılmış araştırmaların büyük bir bölümü, belli bir kavram ya da konunun Milli Eğitim Şûralarında ne oranda ve nasıl ele alındığını incelemiştir. Milli Eğitim Şûralarına ait dokümanlar üzerinde, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmalarda; ahlak, değerler ve karakter eğitimi (Demir ve Yılmaz, 2022; Keskin ve Yazar, 2018), beden eğitimi (Gümüşgül ve Göral, 2014), ders kitapları (Güzel ve Şimşek, 2012), din eğitimi (Yavaş, 2003; Efendioğlu, 2013; Gürdal, 2021), eğitim finansmanı (Deniz, 2019), eğitim ve okul yönetimi (Kandemir, 2022; Balıkçı ve Türkoğlu, 2021; Boz ve Karataş, 2020), görsel sanatlar eğitimi (Bağ, 2017; Kayalıoğlu, 2018), ilköğretim (Dağ, 2013), mesleki eğitim (Ayaz, 2015; Evren, 2018), okul öncesi eğitim (Çukurova vd., 2023; Altay vd., 2011, Büyükkarcı, 2012), öğretim programları (Hotaman, 2019), öğretmenlerin mesleki gelişimi (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016), öğretmen yetiştirme (Ürün, 2019), özel yetenekli çocukların eğitimi (Durmuş, 2018; Bilgiç ve Ataman, 2020),

rehberlik ve psikolojik danışma (Doğan, 1990; Yüksel-Şahin, 2012; Çelik-İskifoğlu ve Külahoğlu, 2023), sosyal bilgiler öğretimi (Yazıcı, 2008) tarih öğretimi (Ayaz, 2009; Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012), teknoloji politikaları (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011), Türkçe öğretimi (Alemdar, 2007; Uzun ve Üstten, 2010), vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi (Merey ve Kaymakçı, 2018), yabancı dil öğretimi (Yılmaz, 2019), yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim (Yazar ve Keskin, 2018) konuları ele alınmıştır.

Milli Eğitim Şûralarına ilişkin yapılan araştırmaların bir bölümü de Şûraları, eğitim politikalarının belirlenmesinde bir aktör olarak ele alıp şûralarda alınan kararların eğitim sistemine etkilerini dönemsel olarak incelemiştir (Aygül ve Demir, 2022; Şen ve Akbaba-Altun, 2022; Yiğit ve Parlar, 2022; Külahoğlu ve Küçüksüleymanoğlu, 2021; Akgül, 2020; Balcı, 2019; Çoruk, 2019; Daş, 2019; Kartal, 2018; Çakır, 2017; Kaya-Kaşıkçı, 2016; İşler, 2016; Tofur, Aypay ve Yücel, 2016; Aslaner, 2008; Aydın, 2007; Carpenter-Kılınç, 2007; Göktürk, 2006; Eriş, 2006; Üçler, 2006; Deniz, 2001). Bu araştırmalarda genel olarak 1939-1949 yılları arasında toplanan Şûralar tek parti dönemi; 1953-1957 yılları arasında toplanan Şûralar Demokrat Parti dönemi; 1962-1974 yılları arasında toplanan Şûralar planlı dönem ve 1980 den günümüze toplanan Şûralar ise 1980 sonrası Milli Eğitim Şûraları olarak kategorize edilmiştir (Akay, 2010;164).

Milli Eğitim Şûralarına ilişkin yapılan araştırmaların diğer bir bölümünde ise şûra kararları; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yılmaz-Öztürk, İlhan ve Gaya (2022) tarafından yapılan araştırmada Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilirken; Bayrak, Himmetoğlu ve Ayduğ (2019) tarafından yapılan araştırmada On Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında okul yöneticilerinin atama ve değerlendirilmesine ilişkin kararlar, okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Uysal (2008) tarafından yapılan araştırmada ise On Yedinci Milli Eğitim Şûrasında alınan kararların tamamı okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırmalar sonucunda; çalışmalarda ele alınan konu ya da kavramlara ilişkin Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşandığı (Çelik-İskifoğlu ve Külahoğlu, 2023: 338; Evren, 2019: 154; Akay, 2010: 177, Dağ, 2013: 66; Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011: 6), kararların gerçekleştirilmesinde siyasi erkin inisiyatifinin ön planda olduğu (Daş, 2019: 144; Kaya-Kaşıkçı, 2016: 138; Aslaner, 2008:

200), kararların öğretim programlarına yansımalarının sınırlı düzeyde olduğu (Kayalıoğlu, 2018: 318; Doğan, 1990: 55) bulgularına erişilmiştir. Benzer şekilde; kararların hedef belirlemekten çok genel geçer ifadelerden oluştuğu (Daş, 2019: 145; Efendioğlu, 2013: 95; Üçler, 2006: 268), Şûralarda birbiriyle çelişen ve bilimsel gerçeklerle örtüşmeyen kararlara yer verildiği (Daş, 2019: 146; Çelik-İskifoğlu ve Külahoğlu, 2023: 339), Şûra katılımcılarının belirlenmesinde temsil oranı ve demokratik bir anlayışın geliştirilmesi noktasında sorunlar yaşandığı (Kaya-Kaşıkçı, 2016: 144; Akay, 2010: 167; Uysal, 2008: 83) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği konusunda yapılan araştırmalarsa daha çok eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politika ve uygulamaların analiz edilmesi ve değerlendirilmesine yöneliktir (Alın, 2023; Savaş-Yalçın, 2022; Yamlı, 2021; Sağlam, 2020; İnan ve Demir, 2018; Tabak, 2017; Canöz, 2014; Akbulut, 2014; Dündar, 2010). Bu araştırmalarda eğitimde fırsat eşitliği; Anayasa ve yasalar, kalkınma planları, hükümet programları ve Milli Eğitim Şûraları gibi ulusal politika belgeleri ekseninde incelenmiştir. Araştırmaların sonucunda eğitime erişimin arttırılmasına yönelik çalışmaların son yıllarda hız kazandığı (Alın, 2023: 145; İnan ve Demir, 2018: 355) ancak bu durumun bölgeler arası eşitsizlikleri gidermede yeterli olmadığı (Tabak, 2017: 167) ve bireylerin nitelikli eğitimle buluştuğu anlamına gelmediği (Alın, 2023: 120; İnan ve Demir, 2018: 355) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik kamu politikalarının bir kısmının gerçekçi, uygulanabilir ve sürdürülebilir olmadığı; plansızlık ve hesap verilebilirlik ilkelerinden yoksun politikaların gerçekleştirilme aşamasında kaynakların verimsiz kullanıldığı görülmüştür (Savaş-Yalçın, 2022: 386).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; problem durumunun bütüncül bir yaklaşımla açığa çıkarılması amacıyla nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, araştırma problemini aydınlatmak için açık uçlu sorulara dayalı nitel verilerle kapalı uçlu sorulara dayalı nicel verileri toplayıp birbiriyle bütünleştirdikten sonra daha zengin bir bakış açısıyla sonuçlara ulaşmayı amaçlar (Creswell, 2015: 2). Karma yöntem desenleri; verilerin toplanması ve yorumlanması sürecindeki sıralılık ve eş zamanlılık ya da nicel veya nitel yöntemlerden birisinin bu süreçte diğerinden daha ağırlıklı olmasından kaynaklı olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın nicel boyutunda; okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine ne oranda katıldıkları ve kararların uygulanabilirliğine katılma eğilimlerinin cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları nasıl değerlendirdikleri belirlenmek istenmiştir. Bu araştırmada, veri toplama aşaması eş zamanlı olarak yürütülüp bu verilerden elde edilen sonuçlar bütüncül bir şekilde ortaya çıkarıldığından karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Yakınsak paralel desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve bu veriler yoluyla elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla yorumlanır (Creswell, 2015: 93).

Araştırmanın nicel kısmında; okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine ne oranda katıldıkları ve kararların uygulanabilirliğine katılma eğilimlerinin cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek bu özellikleri genelleyebilmek için bir örneklem üzerinde veri toplanmasını amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk vd. 2019: 15). Araştırmanın nitel kısmında ise okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları nasıl değerlendirdikleri belirlenmek istendiğinden durum çalışması deseni temel alınmıştır. Durum çalışmasında; bir durumla bağlantılı olan etkenler, bütüncül bir anlayışla araştırılır

ve bu etkenlerin bağlantılı oldukları durumu nasıl etkiledikleri ya da bu durumdan nasıl etkilendikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Şehitkâmil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Yöneticilerin görev yapmakta oldukları okullara ait bilgiler Şehitkamil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinden erişilen verilerden elde edilmiştir. Okul kademeleri ve okullarda görev yapan yöneticilerin görev türünü gösteren veriler, Tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademeleri

Okul Türü	Görev Türü		Toplam	
	Müdür	Müdür Yardımcısı	f	%
Anaokulu	24	26	50	6,6
İlkokul	151	219	370	48,4
Ortaokul	116	227	343	45
Toplam	291	472	763	100

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere araştırmanın evreni; anaokullarında 50, ilkokullarda 370, ortaokullarda 343 olmak üzere toplam 763 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin, 291'i müdür 472'si müdür yardımcısıdır. Bu çalışma evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında; “Süreksiz Değişkenler İçin Örneklem Büyüklükleri Tablosu” kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2019: 99-101)' ye göre; belli bir özelliğe sahip olma durumuna göre bir sınıflandırmanın yapıldığı ölçme işlemlerinde ölçülen değişken süreksiz olmaktadır. Süreksiz değişkenler için örneklem tahmininde belli sapma miktarları ve güven düzeyleri için tablolar oluşturulabilir. Bu yaklaşıma göre; $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde, 278 okul yöneticisinin örneklem için yeterli olabileceği öngörülmüştür.

Araştırmanın nicel kısmı için örneklem seçiminde; tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir

yöntemdir (Büyüköztürk, vd. 2019; 89). Bu noktada okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri alt grup olarak belirlenerek tabakalar oluşturulmuştur. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin arttırılması gibi başlıklar altında kararlar alınması sebebiyle, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul kademesinin, araştırmanın problemine bir etkisinin olabileceği düşünülmüştür. Büyüköztürk, vd. (2019: 89)' nin belirttiği yaklaşım doğrultusunda; toplam örnekleme, her bir tabaka için okul kademelerinden katılım oranını bulmak amacıyla tabaka ağırlığı belirlenmiş ve her bir okul kademesinin, kaç okul yöneticisi ile temsil edileceği aşağıda verilmiştir;

$$\text{Tabaka ağırlığı: } 278 / 763 = 0.364$$

$$\text{Anaokulu: } 50 \times 0.364 = 18,2$$

$$\text{İlkokul: } 370 \times 0.364 = 134,6$$

$$\text{Ortaokul: } 343 \times 0.364 = 124,8$$

Bu hesaplamalar sonucunda, tabakaların örnekleme temsil edilebilmesi için anaokullarında 18, ilkokullarda 135 ve ortaokullarda 125 okul yöneticisine ulaşılması hedeflenmiştir. Örneklem belirlenmesinde öncelikle, okul yöneticilerine ait istatistiki bilgileri içeren listeler oluşturulmuştur. Sonrasında, her bir okula sıra numarası atanarak her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı veren basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılması planlanmıştır. Örneğin anaokulunda görev yapan yöneticiler için, kurumların internet adresinden ulaşılabilen 24 okula sıra numarası verilmiş; ardından anketin bir kısmının eksik doldurulması ve geri dönüşü sırasında oluşabilecek kayıplar göz önünde bulundurularak tabaka ağırlığının 2 katını temsil edecek, 36 okul yöneticisine ulaşılacak şekilde rastgele seçim yapılmıştır. Yapılan seçme işleminin sonucunda, 18 anaokulunda görev yapan 38 okul yöneticisine anket dağıtılması uygun görülmüştür. Diğer tabakalar için de aynı işlem uygulanmıştır. Ancak veri toplama sürecinde, okulların web sitelerinde belirttikleri telefon numaralarına ve e-posta adreslerine ulaşım sağlamada sorun yaşanmasından dolayı, oluşturulan internet tabanlı anket formu okul yöneticilerinin büyük bir kısmına ulaştırılamamıştır. Anket ulaştırılması planlanan toplam 188 okuldaki 556 okul yöneticisine ulaşmadaki zaman, para ve işgücü kaybını önlemek adına tabakalı örnekleme yapılan seçimin ardından basit seçkisiz örnekleme yerine uygun örnekleme yoluyla seçim yapılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı; en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir örneklem üzerinde çalışır (Büyüköztürk, vd. 2019: 95). Nicel örnekleme ilişkin demografik bilgilere, Tablo 3.2' de yer verilmiştir;

Tablo 3.2. *Nicel örnekleme ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	230	78,5
	Kadın	63	21,5
Toplam		293	100
Okul Türü	Anaokulu	31	10,6
	İlkokul	135	46,1
	Ortaokul	127	43,3
Toplam		293	100
Eğitim Durumu	Lisans	190	64,8
	Lisansüstü	103	35,2
Toplam		293	100
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	65	22,1
	11-20 Yıl	132	45,1
	21 Yıl ve Üzeri	96	32,8
Toplam		293	100

Tablo 3.2’ de belirtildiği üzere; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %78,5’i erkeklerden, %21,5’i kadınlardan oluşmaktadır. Yöneticilerin; %10,6’sı anaokulunda, %46,1’i ilkokulda, %43,3’ü ortaokulda görev yapmaktadır. Bu yöneticilerin % 64,8’i lisans mezunu, %35,2’si lisansüstü eğitim mezunudur. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri; %22,1’i 1-10 yıl, %45,1’i 11-20 yıl, %32,8’i 21 yıl ve üzeridir.

Araştırmanın nitel kısmında çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; araştırma problemine taraf olabilecek kişilerin görüşlerinin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. Bu örneklemede çeşitliliğin sağlanmasının amacı genelleme yapmak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu bulmaktır. Araştırmalarda kullanılan maksimum çeşitlilik ölçütleri kişinin kariyeri, çalıştığı kurum gibi sosyal değişkenler ile yaş, cinsiyet, gibi bağıl bireysel değişkenler olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108-109). Araştırmamıza konu olan Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi, temel eğitime erişimin ve eğitimde niteliğin artırılması ve eğitim sisteminin kalitesinin izlenmesi başlıkları altında toplanmıştır. Bu noktada şûra kararlarının değerlendirilmesinde temel eğitim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin, kararları görev yaptıkları okul türü açısından değerlendirmesinin bir çeşitlilik oluşturacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda;

araştırmamızın diğer bir odak noktası olan eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen unsurlardan biri olan cinsiyetin de okul yöneticilerinin görüşlerinde çeşitlilik oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda anaokulları, ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan erkek ve kadın okul yöneticilerine ulaşılarak örnekleme bir çeşitlilik oluşturulmuştur.

Tablo 3.3. *Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcılar	Cinsiyet	Okul Türü	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem
Ayla	Kadın	Anaokulu	Lisans	6-10 Yıl
Bekir	Erkek	Anaokulu	Yüksek Lisans	11-15 Yıl
Cengiz	Erkek	İlkokul	Yüksek Lisans	21-25 Yıl
Dündar	Erkek	İlkokul	Yüksek Lisans	21-25 Yıl
Ece	Kadın	İlkokul	Lisans	21-25 Yıl
Fatih	Erkek	İlkokul	Yüksek Lisans	11-15 Yıl
Göktuğ	Erkek	İlkokul	Lisans	16-20 Yıl
Hülya	Kadın	Ortaokul	Yüksek Lisans	21-25 Yıl
Işıl	Kadın	Ortaokul	Lisans	6-10 Yıl
İlhan	Erkek	Ortaokul	Lisans	11-15 Yıl
Kemal	Erkek	Ortaokul	Lisans	21-25 Yıl
Levent	Erkek	Ortaokul	Yüksek Lisans	11-15 Yıl

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere gerçek olmayan isimlerle kodlanan katılımcıların 4’ü kadın, 8’i erkektir. Katılımcılardan; 2’si anaokulunda, 5’i ilkokulda, diğer 5’i ise ortaokulda görev yapmaktadır. Katılımcıların 6’sı lisans, 6’sı ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılar, mesleki kıdem açısından da çeşitlilik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak; Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliği başlığı altında alınan karar doğrultusunda; tez danışmanı ve uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmacı tarafından oluşturulan “Şûra Kararları Değerlendirme Anketi” (EK-1) kullanılmıştır. Nitel kısmında ise; ilgili literatür ve Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliği başlığı altında alınan kararlar temelinde, tez danışmanı ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan “Görüşme Formu” (EK-2) kullanılmıştır.

3.3.1. Şûra kararları değerlendirme anketi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Aiken'e (1997) göre anketler; yanıtları süreksiz kategoriler kullanılarak elde edilen ve sınıflama düzeyindeki ölçmeleri yansıtan sorulardan oluşmaktadır ve sorular birbirinden bağımsız olarak ayrı durumları ölçmeye yöneliktir (Akt: Büyüköztürk, 2005). Anketler, kişilerin belirli bir konu veya olay hakkındaki görüşlerinin sıklığını gözlemlemek için kullanılır. Bu yöntemde katılımcılar genellikle eğitimsel, sosyolojik, davranışsal veya psikolojik değişkenlerin görülme sıklığını, dağılımını ve karşılıklı ilişkilerini keşfetmek için belirli bir evrenden seçilir. Bu nedenle niceliksel olarak sınıflandırılabilir ve gözlemsel yaklaşımın bir çeşidi olarak kabul edilir (Edmonds ve Kennedy, 2017: 133). Bu çalışmada, yöneticilerin şûra kararlarının uygulanabilirliğine katılma düzeyleri süreksiz kategorik değişkenler olarak ele alınmıştır.

İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde, okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine katılma eğilimlerini belirlemeye yönelik görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan maddeler yer almaktadır.

Anketin oluşturulması sürecinde yapılan ön çalışmalarda, okul yöneticilerinin şûrada alınan kararlara ilişkin, yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Bu sebeple; anket formu oluşturulurken anket maddelerinin, Yirminci Milli Eğitim Şûrası'nda temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları yansıtacak ifadelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların bir kısmı benzerlik gösterdiğinden ve geçersiz veya doğru olmayan cevapların toplanmasını engellemek için anketin cevaplanma süresinin kısaltılması amacıyla şûra kararları; iki akademisyen ve tez danışmanın görüşleri doğrultusunda 40 maddeyi içeren bir anket formuna dönüştürülmüştür. Uzman görüşü anketlerde kapsam geçerliğini gösteren bir yoldur (Büyüköztürk vd, 2019: 136). Anket maddelerinin yapılandırılmasında şu yol izlenmiştir: Yirminci Milli Eğitim Şûrası'nın "Hayırseverlerden gelecek desteklerin öncelikle okul öncesi eğitim alanına yönlendirilmesi teşvik edilmelidir." şeklindeki 5. kararı ve "Belediyelerin kaynakları oranında öncelikle okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere tüm eğitim kurumlarının yapım, onarım, bakım ve temizlik gibi ihtiyaçlarının giderilmesine ve okul öncesi eğitimde erişimi kolay arsa tahsisine yönelik katkılarının artırılması sağlanmalıdır." şeklindeki 6. kararı benzer bir içerikte olduğundan "Kişi, kurum ve

kuruluşlardan gelecek yardımlar öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yapım ve onarım çalışmaları için yönlendirilmelidir.” şeklinde birleştirilmiştir.

Edmonds ve Kennedy (2017: 133)’ e göre anketler neden sonuç ilişkileri kurmaktan çok, evrene ne kadar genelleme yapılacağıyla ilgilenir. Bunun için de anketlerde iç geçerlilikten çok dış geçerlilik önemlidir. Ancak yapı geçerliliği ve istatistiksel sonuç geçerliliğinin de anketler çalışmaları için önemli olduğu unutulmamalıdır. Dış geçerliğin sağlanması için, olasılıklı örnekleme yaklaşımlarıyla evreni yansıtacak bir örneklem seçilmesi gerekmektedir.

Yapı geçerliği; anketten elde edilen verileri, araştırmacı tarafından ortaya atılan araştırma sorusuna genellemeyi sağlayabilmektir. Yapı geçerliğini etkileyecek noktalardan en önemlisi; anketin, cevapları etkileyebilecek bir olay veya zaman diliminde uygulanmamış olması ve katılımcıların samimi cevaplar vermesinin sağlanmaya çalışılmasıdır. İstatistiksel sonuç geçerliği ise ölçümlerin güvenilir bir şekilde yapılmasını ele alır (Edmonds ve Kennedy, 2017: 134). Anketin katılımcılara güvenli bir şekilde ulaştırılması ve toplanmasına yönelik tedbirlerin alınması istatistiksel sonuç geçerliği için önemlidir (Güner, 2017: 202).

Bu çalışmada; olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldığından dış geçerliğin sağlandığı varsayılmıştır. Ayrıca anketin hazırlanma sürecinde; tez danışmanı ve iki öğretim üyesinden görüş alınması, uygulanma sürecinde Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinlerin (EK-3) alınıp okullara anket çalışmasıyla ilgili resmi yazının gönderilmesinin sağlanması ve katılımcı rızasının alınmasıyla yapı geçerliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

3.3.2. Görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda, verilerin toplanmasında görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda araştırmacı, önceden oluşturulmuş konu ya da alanlara sadık kalarak hem bu konulara ilişkin soru sorabilir hem de daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla ek sorular sorabilir. Görüşme formu yaklaşımı, araştırma problemiyle ilgili tüm yönlerin kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda araştırmacı, görüşme esnasında soruların sırasını veya cümle yapısını değiştirerek daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 122). Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şurasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin; eğitime erişim, eğitimde nitelik ve dezavantajlı gruplar bağlamında alınan kararların değerlendirilmesine yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili literatür ve Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar doğrultusunda; aynı zamanda eğitim hakkı kavramının da boyutlarında yer alan eğitime erişim, eğitimde nitelik ve dezavantajlı gruplar temaları altında kategorize edilmiştir (EK-4). Ardından üç sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuş ve pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmelerde, okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı görüldüğünden, kararların kategorize edilmiş biçiminin görüşme öncesinde alınacak randevu sırasında, katılımcılara ulaştırılması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca, bu aşamada hazırlanan üç sorunun katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmada yetersiz olduğu kanaati oluşmuştur. Bu noktada tez danışmanı ve iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda görüşme forumuna bazı sorularla birlikte sondalar eklenmiş ve formdaki soru sayısı dokuza çıkarılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce, katılımcılardan randevu alınmış ve kategorize edilmiş kararlar katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılardan ses kaydı yapılmasına izin verenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiş ve not alınmıştır. Sonrasında tutulan notlarla katılımcılardan teyit alınmıştır. Ses kaydedilmesine izin vermeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerse not edilerek kaydedilmiş ve görüşme sonunda katılımcılardan teyit alınmıştır. Görüşmelerin çoğu 50-60 dakika arası sürmüştür. Ancak, şûrada çok sayıda karar alınması ve kararların birbiriyle ilişkili olsa da farklı konuların ele alınmış olması nedeniyle katılımcılardan bazıları temalar hakkında genel bir değerlendirmede bulunarak görüşmeyi daha kısa tutmuştur.

Büyüköztürk, vd. (2019: 95) nitel araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için, araştırma süreciyle araştırma sonuçlarının tutarlı olması ve araştırmanın diğer araştırmacılar tarafından yeniden uygulanabilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade ederken; güvenilirlik, araştırma sonuçların tekrar edilebilirliğiyle ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek 2011: 122). Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin alınan önlemlere aşağıda yer verilmiştir:

Geçerliğin sağlanması için;

- Görüşme formunun oluşturulması sürecinde pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Görüşmeler yapılmadan önce katılımcıların rızası alınmıştır.
- Yöntem seçimine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin süreçlerine açık bir şekilde yer verilmiştir.

Güvenirliğin sağlanması için;

- Görüşmeler kayıt altına alınmıştır.
- Bulgular doğrudan alıntılarla sunulmuştur.
- Veriler arasındaki mantıksal tutarlılık kontrol edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel yönünü oluşturan bölümde, Şûra Kararları Değerlendirme Anketi uygulandıktan sonra araştırmanın birinci alt problemi olan; Okul yöneticileri, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları ne oranda uygulanabilir bulmaktadır? Sorusuna verilen cevaplar için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; Okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine katılma eğilimleri ile cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna verdikleri yanıtlar için frekans, yüzde dağılımları ile iki yönlü ki kare istatistiği analizi kullanılmıştır. Çok kategorili iki değişkenin çaprazlanmasıyla oluşan hücrelerdeki gözlenen frekansla beklenen frekansın karşılaştırılarak bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlayan teste iki yönlü ki kare testi denir (Can, 2014: 323). Nicel verilerin analizi SPSS programıyla yapılmıştır.

İki yönlü ki kare testinin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlardan biri, değişkenlerin nitel yani kategorik değişken olmasıdır (Can, 2014: 323). Varsayımlardan bir diğeri ise; serbestlik derecesinin 1’den büyük olduğu durumlarda, beklenen değeri 5’in altında olan hücre sayısı, çapraz tablolar içindeki toplam hücre sayısının %20’sini aşmamasıdır (Bursal, 2017: 162). Bu koşulun sağlanamaması durumunda katılımcı sayısı arttırılabilir ve/veya kategori birleştirme yoluna gidilebilir. Bu yollarla da koşul sağlanmıyorsa çapraz tablolardaki şartı sağlamayan hücrelerin ait olduğu kategorilerin analizinin yapılmaması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2005: 148).

Bu araştırmada okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine katılma oranlarıyla cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri, eğitim durumları ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için iki yönlü ki kare testi yapılmıştır. Okul yöneticilerin kararların uygulanabilirliğine katılma oranları; “kesinlikle uygulanamaz”, “uygulanamaz”,

“kararsızım”, “uygulanabilir” ve “kesinlikle uygulanabilir” seçenekleriyle belirlendiğinden dolayı çapraz tabloların büyük bir bölümünde “uygulanabilir” ve “kesinlikle uygulanabilir” seçeneklerinde yoğunlaşan yanıtlar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple beklenen değeri 5’in altında olan hücre sayısının, çapraz tablolar içindeki toplam hücre sayısının %20’sini aşmaması varsayımı gerçekleşmemiştir. Bu bağlamda, Büyüköztürk (2005: 148)’ün belirttiği şekilde; “kesinlikle uygulanamaz” ve “uygulanamaz” seçenekleri kararların uygulanabilirliğine “katılmama eğilimi”, kararsızım seçeneği “kararsızlık eğilimi”, “uygulanabilir” ve “kesinlikle uygulanabilir” seçenekleriyse kararların uygulanabilirliğine “katılma eğilimi” olarak düzenlenmiş ve kategorilerin birleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Kategorilerin birleştirilmesine rağmen koşulu sağlamayan hücelere ait kategoriler analiz dışı bırakılmış ve bu değişkenlere ait çaprazlamalar sadece frekans ve yüzde dağılımlarıyla sınırlı bırakılmıştır.

Ki kare testleri, kategorik iki değişken arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktayken ilişkinin tespit edildiği durumlarda farkın yönü ya da hangi hücreden kaynaklandığına dair bilgi vermemektedir. Franke, Ho ve Christie (2012: 447)’ye göre; çok yönlü ki kare testleri, gözlenen değer beklenen değerden saptığını belirtirken bu değişkenler arasındaki anlamlılığın kaynağı hakkında bilgi vermez. Araştırmacılar, istatistiksel testlerin sonuçlarını yorumlama eğiliminde olduğundan dolayı anlamlılığın keşfedilmesinden sonra post-hoc testlerini kullanırlar.

Bu araştırmada, ki kare analizleri sonucu anlamlılık bulunan çapraz tablolardaki artık hücrelerin değerlendirilmesine dayanan Bonferroni düzeltmeli artık değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımda belirli bir anlamlılık düzeyinde iki yönlü kritik z değeri üzerinden hücre artıkları değerlendirilmektedir. Bonferroni düzeltmesinde α değeri çapraz tablolardaki toplam hücre sayısına bölünerek yeni bir α değeri belirlenir ve bu yeni değerin iki yönlü kritik z değerindeki karşılığı hesaplanır. Düzeltilmiş artık değerinin mutlak değeri, yeni elde edilen kritik z değerinden büyük olan hücreler anlamlılığa katkı sağlamaktadır (Terzi, Şahin ve Yurdagül, 2023: 321). Bu yöntem araştırmamıza şu şekilde uyarlanmıştır;

Okul yöneticilerinin: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılması yönündeki şûra kararının uygulanabilirliğine katılım düzeyi ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan analize ilişkin değerler Tablo 3.4.’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Örnek düzeltilmiş artık değerlendirme tablosu

		Katılmama Eğilimi	Kararsızlık Eğilimi	Katılma Eğilimi	X ²	sd	p	
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	Gözlenen Değer	12	5	48	10,939	4	0,02
		Beklenen Değer	9,8	3,5	51,7			
		Düzeltilmiş Artık	0,9	0,9	-1,3			
	11-20 Yıl	Gözlenen Değer	25	9	98			
		Beklenen Değer	19,8	7,2	105,0			
		Düzeltilmiş Artık	1,7	0,9	-2			
	21 Yıl ve Üzeri	Gözlenen Değer	7	2	87			
		Beklenen Değer	14,4	5,2	76,3			
		Düzeltilmiş Artık	-2,6	-1,8	3,3			

Tablo 3.4’ de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin ilgili karara katılım düzeyleriyle mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=10,939$; $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin hangi hücreden kaynaklandığını tespit etmek için anlamlılık düzeyi olan 0,05 çapraz tablodaki toplam hücre sayısı olan 9’ a bölünmüştür. Ortaya çıkan yeni anlamlılık değeri yaklaşık 0,005 olmuştur. Bu anlamlılık değerine karşılık gelen Z değeri 2,81 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ilişkinin kaynağı, düzeltilmiş artık değerinin mutlak değeri 2,81’in üzerinde olan hücredir. Bundan hareketle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinin karara katılma eğilimleri daha yüksektir yorumunda bulunulmuştur.

Araştırmadan nitel bölümünde ise; görüşme formu kullanıldıktan sonra elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç; birbirine benzeyen verileri kavramlar, kategoriler veya temalar şeklinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 124). Bu bağlamda araştırmada öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçevede yer alan temalar; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitime erişimin sağlanması, eğitimde niteliğin artırılması ve dezavantajlı gruplara yönelik çalışmalar yapılması şeklindedir. Ayrıca oluşturulan tematik çerçevede; araştırmada kullanılan yakınsak paralel desen yaklaşımı doğrultusunda nicel ve nitel verilerin bir arada yorumlanabilmesi amacıyla, okul yöneticilerinin görüş belirttikleri konular şûrada yer alan kararlar ve uygulanan anket maddelerine göre kategorize edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi

sırasında katılımcılara gerçek olmayan isimler verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin katılımcının söylemek istediğini yansıtacak şekilde verilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca alıntılarda katılımcı birbirine benzer ifadeler kullandığında ya da farklı bir konuya saptığında okuyucuyu sıkmamak adına (...) kullanılarak bu kısımlar alıntının dışında tutulmuştur. Bu aşamadan sonra bulgular tanımlanmış ve son olarak yorumlanmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma sorularına verilen yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan; Okul yöneticileri, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları ne oranda uygulanabilir bulmaktadır? Sorusuna verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde dağılımları ile sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin yanıtlar, tabloların en alt bölümünde bulunan toplam satırında yer almaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan; Okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanabilirliğine katılma eğilimleri ile cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, eğitim durumları ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna verdikleri yanıtlar; frekans, yüzde dağılımları ve ki kare istatistiği tabloları ile sunulmuştur.

Tablo 4.1. Okul yöneticilerinin cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde tedbirler geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğitimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	35	15,2	23	10,0	172	74,8	230	100	0,379	2	0,82
	Kadın	11	17,5	5	7,9	47	74,6	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	7	22,6	2	6,5	22	71,7	31	100	-	-	-
	İlkokul	19	14,1	14	10,4	102	75,6	135	100			
	Ortaokul	20	15,7	12	9,6	95	74,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	34	17,9	21	11,1	135	71,1	190	100	3,910	2	0,14
	Lisans Üstü	12	11,7	7	4,8	84	81,6	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	9	13,8	7	10,8	49	75,4	65	100	7,205	4	0,12
	11-20 Yıl	26	19,7	16	12,1	90	68,2	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	11	11,5	5	5,2	80	83,3	96	100			
Toplam		46	15,7	28	9,6	219	74,7	293	100			

Tablo 4.1’ de belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde tedbirler geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılıma eğilimleri %15,7 (n=46) oranında katılmıyorum, %9,6 (n=28) oranında kararsızım, %74,7 (n=219) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerinin; bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,379$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=3,910$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=7,205$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.2. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için farklı modeller (gezici sınıf, taşıma merkezli ana sınıfı, yaz eğitimi, mobil anaokulu vb.) geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğitimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	58	25,2	23	10,0	149	64,8	230	100	2,078	2	0,35
	Kadın	21	33,3	4	6,3	38	40,3	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	12	38,7	5	16,1	14	45,2	31	100	5,791	4	0,22
	İlkokul	35	25,9	10	7,4	90	66,7	135	100			
	Ortaokul	32	25,2	12	9,4	83	65,4	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	61	32,1	16	8,6	113	59,5	190	100	7,273	2	0,26
	Lisans Üstü	18	17,5	11	10,7	74	71,8	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	21	32,3	5	7,7	39	60	65	100	6,014	4	0,20
	11-20 Yıl	40	30,3	14	10,6	78	59,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	18	18,8	8	8,3	70	72,9	96	100			
Toplam		79	27	27	9,2	187	63,8	293	100			

Tablo 4.2’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için farklı modeller (gezici sınıf, taşıma merkezli ana sınıfı, yaz eğitimi, mobil anaokulu vb.) geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılıma eğilimleri %27 (n=79) oranında katılmıyorum, %9,2 (n=27) oranında kararsızım, %63,8 (n=187) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerinin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,078$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=5,791$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=7,723$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=6,014$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.3. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere, öğrencilerin kültürel gelişimi için ücretsiz faaliyetler (müze gezisi, sergi, gezici tiyatro vb.) düzenlenmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı

		Katılmama Eğitimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam	
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	38	16,5	4	1,7	188	81,7	230	100
	Kadın	16	25,4	1	1,6	46	73	63	100
Okul Türü	Anaokulu	10	32,3	1	3,2	20	64,5	31	100
	İlkokul	25	18,5	1	0,7	109	80,7	135	100
	Ortaokul	19	15	3	2,4	105	82,7	127	100
Eğitim Durumu	Lisans	44	23,2	4	2,1	142	74,7	190	100
	Lisans Üstü	10	9,7	1	1	92	89,3	103	100
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	13	20	3	4,6	49	75,4	65	100
	11-20 Yıl	34	25,8	1	0,8	97	75,3	132	100
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	1	1	88	91,7	96	100
Toplam		54	18,4	5	1,7	234	79,9	293	100

Tablo 4.3’ te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin; “Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere, öğrencilerin kültürel gelişimi için ücretsiz faaliyetler (müze gezisi, sergi, gezici tiyatro vb.) düzenlenmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılıma eğilimleri %18,4 (n=54) oranında katılmıyorum, %1,7 (n=5) oranında kararsızım, %79,9 (n=234) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin, bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri; beklenen değeri 5’in altında kalan hücre sayısı, çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20’sini aştığından dolayı ki kare analizinin varsayımı sağlamadığı için analiz yapılamamıştır.

Tablo 4.4. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okul ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	24	10,4	8	3,5	198	86,1	230	100	2,661	2	0,26
	Kadın	10	15,9	4	6,3	49	77,8	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	4	12,9	0	0,0	27	87,1	31	100	-	-	-
	İlkokul	15	11,1	6	4,4	114	84,4	135	100			
	Ortaokul	15	11,8	6	4,7	106	83,5	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	26	13,7	6	3,2	158	83,2	190	100	3,259	2	0,19
	Lisans Üstü	8	7,8	6	5,8	89	86,4	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	6	9,2	6	6,2	55	84,6	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	22	16,7	4	3,0	106	80,3	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	6	6,3	4	4,2	86	89,6	96	100			
Toplam		34	11,6	12	4,1	247	84,3	293	100			

Tablo 4.4’ te belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Okul ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri %11,6 (n=34) oranında katılmıyorum, %4,1 (n=12) oranında kararsızım, %84,3 (n=247) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılım düzeyleri ile cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,661$; $p > 0,05$] ve eğitim durumu [$X^2_{(2)}=3,259$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.5. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	18	7,8	21	9,1	191	83,0	230	100	2,339	2	0,31
	Kadın	2	3,2	4	6,3	57	90,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	3	9,7	27	87,1	31	100	-	-	-
	İlkokul	13	9,6	14	10,4	108	80,0	135	100			
	Ortaokul	6	4,7	8	6,3	113	89,0	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	18	9,5	16	8,4	156	82,1	190	100	5,970	2	0,051
	Lisans Üstü	2	1,9	9	8,7	92	89,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	4	6,2	5	7,7	56	86,2	65	100	0,361	4	0,98
	11-20 Yıl	10	7,6	11	8,3	111	84,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	6	6,3	9	9,4	81	84,4	96	100			
Toplam		20	6,8	25	8,5	248	84,6	293	100			

Tablo 4.5’ te görüldüğü üzere; okul yöneticilerinin “Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının

uygulanabilirliğine katılıma eğilimleri %6,8 (n=20) oranında katılmıyorum, %8,5 (n=25) oranında kararsızım, %84,6 (n=248) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,339$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=5,970$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=0,361$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.6. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Bursluluk sınavına giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmelidir ve burs verilen öğrenci sayısı arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam	
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	6	2,6	8	3,5	216	93,9	230	100
	Kadın	2	3,2	2	3,2	59	93,7	63	100
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	3	9,7	27	87,1	31	100
	İlkokul	3	2,2	6	4,4	126	93,3	135	100
	Ortaokul	4	3,1	1	0,8	122	96,1	127	100
Eğitim Durumu	Lisans	6	3,2	5	2,6	179	94,2	190	100
	Lisans Üstü	2	1,9	5	4,9	96	93,2	103	100
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	2	3,1	2	3,1	61	93,8	65	100
	11-20 Yıl	4	3,0	4	3,0	124	93,9	132	100
	21 Yıl ve Üzeri	2	2,1	4	4,2	90	93,8	96	100
Toplam		8	2,7	10	3,4	275	93,9	293	100

Tablo 4.6’ da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin; “Bursluluk sınavına giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmelidir ve burs verilen öğrenci sayısı arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılıma eğilimleri %2,7 (n=8)

oranında katılmıyorum, %3,4 (n=10) oranında kararsızım, %93,9 (n=275) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri; beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısı, çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20'sini aştığından dolayı ki kare analizinin varsayımı sağlamadığı için analiz yapılamamıştır.

Tablo 4.7. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	17	7,4	20	8,7	193	83,8	230	100	-	-	-
	Kadın	3	4,8	3	4,8	57	90,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	3	9,7	2	6,5	26	83,9	31	100	-	-	-
	İlkokul	7	5,2	11	8,1	117	86,7	135	100			
	Ortaokul	10	7,9	10	7,9	107	84,3	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	11	5,8	12	6,3	167	87,9	190	100	2,889	2	0,24
	Lisans Üstü	9	8,7	11	10,7	83	80,6	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	3	4,6	4	6,2	58	89,2	65	100	3,615	4	0,46
	11-20 Yıl	9	6,8	8	6,1	115	87,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	11	11,5	77	80,2	96	100			
Toplam		20	6,8	23	7,8	250	85,3	293	100			

Tablo 4.7' de belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %6,8 (n=20) oranında

katılmıyorum, %7,8 (n=23) oranında kararsızım, %85,3 (n=250) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; eğitim durumu [$X^2_{(2)}=2,889$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=3,615$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.8. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	s _d	p
Cinsiyet	Erkek	21	9,1	16	7,0	193	83,9	230	100	1,575	2	0,45
	Kadın	9	14,3	5	7,9	49	77,8	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	5	16,1	2	6,5	24	77,4	31	100	-	-	-
	İlkokul	13	9,6	10	7,4	112	83,0	135	100			
	Ortaokul	12	9,4	9	7,1	106	83,5	127	100			
	Müdür	11	8,7	8	6,3	107	84,9	126	100			
Eğitim Durumu	Lisans	21	11,1	17	8,9	152	80,0	190	100	3,179	2	0,20
	Lisans Üstü	9	8,7	4	3,9	90	87,4	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	9	13,8	5	7,7	51	78,5	65	100	6,046	4	0,19
	11-20 Yıl	14	10,6	13	9,8	105	79,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	3	3,1	86	89,6	96	100			
Toplam		30	10,2	21	7,2	242	82,6	293	100			

Tablo 4.8’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %10,2 (n=30) oranında katılmıyorum, %7,2 (n=21) oranında kararsızım, %82,6 (n=242) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=1,575$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=3,179$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=6,046$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.9. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	46	20,0	18	7,8	166	72,2	230	100	0,655	2	0,72
	Kadın	10	15,9	6	9,5	47	74,6	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	9	29,0	1	3,2	21	67,7	31	100	3,310	4	0,50
	İlkokul	23	17,0	13	9,6	99	73,3	135	100			
	Ortaokul	24	18,9	10	7,9	93	73,2	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	34	17,9	17	8,9	139	73,2	190	100	0,816	2	0,66
	Lisans Üstü	22	21,4	7	6,8	74	71,8	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	10	15,4	6	9,2	49	75,4	65	100	5,921	4	0,20
	11-20 Yıl	20	15,2	11	8,3	101	76,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	26	27,1	7	7,3	63	65,6	96	100			
Toplam		56	19,1	24	8,2	213	72,7	293	100			

Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin; “Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %19,1 (n=56) oranında katılmıyorum, %8,2 (n=24) oranında kararsızım, %72,7 (n=213) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,655$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=3,310$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=0,216$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=5,921$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.10. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Bedensel engelli öğrenciler, uygun servis araçları ve personelle taşınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	11	4,8	6	2,6	213	92,6	230	100	-	-	-
	Kadın	4	6,3	2	3,2	57	90,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	2	6,5	28	90,3	31	100	-	-	-
	İlkokul	7	5,2	4	3,0	124	91,9	135	100			
	Ortaokul	7	5,5	2	1,6	118	92,9	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	12	6,3	4	2,1	174	91,6	190	100	2,304	2	0,31
	Lisans Üstü	3	2,9	4	3,9	96	93,2	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	3	4,6	1	1,5	61	93,8	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	10	7,6	4	3,0	118	89,4	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	2	2,1	3	3,1	91	94,8	96	100			
Toplam		15	5,1	8	2,7	270	92,2	293	100			

Tablo 4.10’ da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Bedensel engelli öğrenciler, uygun servis araçları ve personelle taşınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %5,1 (n=56) oranında katılmıyorum, %2,7 (n=8) oranında kararsızım, %92,2 (n=270) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; eğitim durumu [$X^2_{(2)}=0,216$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.11. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılımı sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	46	20,0	27	11,7	157	68,3	230	100	2,985	2	0,22
	Kadın	19	30,2	6	9,5	38	60,3	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	9	29,0	3	9,7	19	61,3	31	100	4,091	4	0,39
	İlkokul	31	23,0	11	8,1	93	68,9	135	100			
	Ortaokul	25	19,7	19	15,0	83	65,4	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	51	26,8	21	11,1	118	62,1	190	100	6,913	2	0,032
	Lisans Üstü	14	13,6	12	11,7	77	74,8	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	16	24,6	6	9,2	43	66,2	65	100	14,427	4	0,006
	11-20 Yıl	36	27,3	21	15,9	75	56,8	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	13	13,5	6	6,3	77	80,2	96	100			
Toplam		65	22,2	33	11,3	195	66,6	293	100			

Tablo 4.11’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılımı sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %22,2 (n=65) oranında katılmıyorum, %11,3 (n=33) oranında kararsızım, %66,6 (n=195) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,985$; $p > 0,05$] ve okul türü [$X^2_{(4)}=4,091$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Eğitim

durumu [$X^2_{(2)}=6,913$; $p < 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=14,427$; $p < 0,05$] değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda, lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	34	14,8	10	4,3	186	80,9	230	100	2,710	2	0,25
	Kadın	10	15,9	6	9,5	47	74,6	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	5	16,3	1	3,2	25	80,6	31	100	-	-	-
	İlkokul	22	16,3	7	5,2	106	78,5	135	100			
	Ortaokul	17	13,4	8	6,3	102	80,3	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	37	19,5	14	7,4	139	73,2	190	100	13,503	2	0,001
	Lisans Üstü	7	6,8	2	1,9	94	91,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	12	18,5	5	7,7	48	73,8	65	100	10,939	4	0,027
	11-20 Yıl	25	18,9	9	6,8	98	74,2	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	2	2,1	87	90,6	96	100			
Toplam		44	15	16	5,5	233	79,5	293	100			

Tablo 4.12’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %15 (n=44) oranında katılmıyorum, %5,5 (n=16) oranında kararsızım, %79,5 (n=233) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,710$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Eğitim durumu [$X^2_{(2)}=13,503$; $p < 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=10,939$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.13. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	28	12,2	7	3,0	195	84,8	230	100	2,006	2	0,36
	Kadın	12	19,0	2	3,2	49	77,8	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	3	9,7	2	6,5	26	83,9	31	100	-	-	-
	İlkokul	20	14,8	4	3,0	111	82,2	135	100			
	Ortaokul	17	13,4	3	2,4	107	84,3	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	33	17,4	5	2,6	152	80,0	190	100	6,506	2	0,039
	Lisans Üstü	7	6,8	4	3,9	92	89,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	9	13,8	1	1,5	55	84,6	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	25	18,9	6	4,5	101	76,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	6	6,3	2	2,1	88	91,7	96	100			
Toplam		40	13,7	9	3,1	244	83,3	293	100			

Tablo 4.13’ te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %13,7 (n=40) oranında katılmıyorum, %3,1 (n=9) oranında kararsızım, %83,3 (n=244) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,006$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,506$, $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek için tarama çalışmaları yapılmalı ve erken müdahale programları hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	30	13,0	16	7,0	184	80,0	230	100	1,260	2	0,53
	Kadın	8	12,7	2	3,2	53	84,1	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	2	6,5	0	0,0	29	93,5	31	100	-	-	-
	İlkokul	20	14,8	8	5,9	107	79,3	135	100			
	Ortaokul	16	12,6	10	7,9	101	79,5	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	34	17,9	11	5,8	145	76,3	190	100	11,617	2	0,003
	Lisans Üstü	4	3,9	7	6,8	92	89,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	13	20,0	2	3,1	50	76,9	65	100	6,931	4	0,14
	11-20 Yıl	18	13,6	8	6,1	106	80,3	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	8	8,3	81	84,4	96	100			
Toplam		38	13	18	6,1	237	80,9	293	100			

Tablo 4.14’ te belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek için tarama çalışmaları yapılmalı ve erken müdahale programları hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %13 (n=38) oranında katılmıyorum, %6,1 (n=18) oranında kararsızım, %80,9 (n=237) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=1,260$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=6,931$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=11,617$, $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.15. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde, yaratıcılık ve üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	34	14,8	12	5,2	184	80,0	230	100	0,034	2	0,98
	Kadın	9	14,3	3	4,8	51	81,0	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	2	6,5	4	12,9	25	80,6	31	100	-	-	-
	İlkokul	20	14,8	8	5,9	107	79,3	135	100			
	Ortaokul	21	16,5	3	2,4	103	81,1	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	29	20,5	7	3,7	144	75,8	190	100	16,094	2	0,000
	Lisans Üstü	4	3,9	8	7,8	91	88,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	12	18,5	3	4,6	50	76,9	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	23	17,4	8	6,1	101	76,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	4	4,2	84	87,5	96	100			
Toplam		43	14,7	15	5,1	235	80,2	293	100			

Tablo 4.15’ te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin; “Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde, yaratıcılık ve üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %14,7 (n=43)

oranında katılmıyorum, %5,1 (n=15) oranında kararsızım, %80,2 (n=235) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,034$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=16,094$, $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	29	12,6	9	3,9	192	83,5	230	100	2,602	2	0,27
	Kadın	9	14,3	0	0,0	54	85,7	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	2	6,5	1	3,2	28	90,3	31	100	-	-	-
	İlkokul	18	13,3	2	1,5	115	85,2	135	100			
	Ortaokul	18	14,2	6	4,7	103	81,1	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	32	16,8	4	2,1	154	81,1	190	100	8,438	2	0,015
	Lisans Üstü	6	5,8	5	4,9	92	89,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	7	10,8	2	3,1	56	86,2	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	23	17,4	4	3,0	105	79,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	3	3,1	85	88,5	96	100			
Toplam		38	13	9	3,1	246	84	293	100			

Tablo 4.16’ da belirtildiği gibi, okul yöneticilerinin; “Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %13 (n=38) oranında

katılmıyorum, %3,1 (n=9) oranında kararsızım, %84 (n=246) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,602$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=8,438$ $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.17. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personelleri, hukuki süreçlerde desteklenmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	21	9,1	7	3,0	202	87,8	230	100	1,802	2	0,40
	Kadın	7	11,1	4	6,3	52	82,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	3	9,7	2	6,5	26	83,9	31	100	-	-	-
	İlkokul	11	8,1	3	2,2	121	89,6	135	100			
	Ortaokul	14	11,0	6	4,7	107	84,3	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	24	12,6	10	5,3	156	82,1	190	100	9,937	2	0,007
	Lisans Üstü	4	3,9	1	1,0	98	95,1	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	7	10,8	1	1,5	57	87,7	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	14	10,6	9	6,8	109	82,6	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	1	1,0	88	91,7	96	100			
Toplam		28	9,6	11	3,8	254	86,7	293	100			

Tablo 4.17’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personelleri, hukuki süreçlerde desteklenmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %9,6 (n=28) oranında

katılmıyorum, %3,8 (n=11) oranında kararsızım, %86,7 (n=254) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=1,802$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=9,937$ $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda, lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Temel eğitime erişimi arttırmaya yönelik tanıtım ve farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam	
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	5	2,2	9	3,9	216	93,9	230	100
	Kadın	3	4,8	1	1,6	59	93,7	63	100
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	1	3,2	29	93,5	31	100
	İlkokul	4	3,0	4	3,0	127	94,1	135	100
	Ortaokul	3	2,4	5	3,9	119	93,7	127	100
Eğitim Durumu	Lisans	7	3,7	7	3,7	176	92,6	190	100
	Lisans Üstü	1	1,0	3	2,9	99	96,1	103	100
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	2	3,1	2	3,1	61	93,8	65	100
	11-20 Yıl	4	3,0	6	4,5	122	92,4	132	100
	21 Yıl ve Üzeri	2	2,1	2	2,1	92	95,8	96	100
Toplam		8	2,7	10	3,4	275	93,9	293	100

Tablo 18’ de belirtildiği gibi, okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, görev, eğitim durumu, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem değişkenlerine göre “Temel eğitime erişimi arttırmaya yönelik tanıtım ve farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) geliştirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %2,7 (n=8) oranında

katılmıyorum, %3,4 (n=10) oranında kararsızım, %93,9 (n=275) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri; beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısı, çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20'sini aştığından dolayı ki kare analizinin varsayımı sağlamadığı için analiz yapılamamıştır.

Tablo 4.19. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devamı için; uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını arttıracak tedbirler alınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	24	10,4	23	10,0	183	79,6	230	100	8,153	2	0,017
	Kadın	14	22,2	2	3,2	47	74,6	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	8	25,8	2	6,5	21	67,7	31	100	-	-	-
	İlkokul	18	13,3	12	8,9	105	77,8	135	100			
	Ortaokul	12	9,4	11	8,7	104	81,9	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	28	14,7	15	7,9	147	77,4	190	100	1,648	2	0,43
	Lisans Üstü	10	9,7	10	9,7	83	80,6	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	12	18,5	4	6,2	49	75,4	65	100	4,161	4	0,38
	11-20 Yıl	18	13,6	11	8,3	103	78,0	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	10	10,4	78	81,3	96	100			
Toplam		38	13	25	8,5	230	78,5	293	100			

Tablo 4.19’ da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devamı için; uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını arttıracak tedbirler alınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %13 (n=38) oranında katılmıyorum, %8,5 (n=25) oranında kararsızım, %78,5 (n=293) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=8,153$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Eğitim durumu [$X^2_{(2)}=1,642$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=4,161$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.20. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitim kurumu binalarının yapımı ve planlanmasında kentsel ve kırsal yerleşim yerlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	22	9,6	12	5,2	196	85,2	230	100	3,312	2	0,19
	Kadın	10	15,9	1	1,6	52	82,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	4	12,9	3	9,7	24	77,4	31	100	-	-	-
	İlkokul	17	12,6	3	2,2	115	85,2	135	100			
	Ortaokul	11	8,7	7	5,5	109	85,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	28	14,7	10	5,3	152	80,0	190	100	9,411	2	0,009
	Lisans Üstü	4	3,9	3	2,9	96	93,2	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	7	10,8	4	6,2	54	83,1	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	20	15,2	8	6,1	104	78,8	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	5	5,2	1	1,0	90	93,8	96	100			
Toplam		32	10,9	13	4,4	248	84,6	293	100			

Tablo 4.20’ de belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin “Eğitim kurumu binalarının yapımı ve planlanmasında kentsel ve kırsal yerleşim yerlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma

eğilimleri; %10,9 (n=32) oranında katılmıyorum, %4,4 (n=13) oranında kararsızım, %84,6 (n=248) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=3,312$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=9,411$ $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.21. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Erişilebilirliği sağlamak amacıyla tüm eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hale getirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	27	11,7	19	8,3	184	80,0	230	100	0,444	2	0,80
	Kadın	9	14,3	6	9,5	48	76,2	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	4	12,9	5	16,1	22	71,0	31	100	-	-	-
	İlkokul	20	14,8	10	7,4	105	77,8	135	100			
	Ortaokul	12	9,4	10	7,9	105	82,7	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	29	15,3	15	7,9	146	76,8	190	100	4,528	2	0,10
	Lisans Üstü	7	6,8	10	9,7	86	83,5	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	9	13,8	6	9,2	50	76,9	65	100	2,267	4	0,68
	11-20 Yıl	19	14,4	10	7,6	103	78,0	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	9	9,4	79	82,3	96	100			
Toplam		36	12,3	25	8,5	232	79,2	293	100			

Tablo 4.21’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Erişilebilirliği sağlamak amacıyla tüm eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hale getirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %12,3 (n=36) oranında katılmıyorum, %8,5 (n=25) oranında kararsızım, %79,2 (n=232) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,444$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=4,528$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=2,267$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.22. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “0-3 arası yaş çocukların bütüncül bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine erişimi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	53	23,0	30	13,0	147	63,9	230	100	2,864	2	0,29
	Kadın	20	31,7	10	15,9	33	52,4	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	11	35,5	4	12,9	16	51,6	31	100	2,438	4	0,65
	İlkokul	32	23,7	17	12,6	86	63,7	135	100			
	Ortaokul	30	23,6	17	12,6	86	63,7	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	56	29,5	24	12,6	110	57,9	190	100	6,023	2	0,049
	Lisans Üstü	17	16,5	16	15,5	70	68,0	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	17	26,2	7	10,8	41	63,1	65	100	4,177	4	0,38
	11-20 Yıl	38	28,8	20	15,2	74	56,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	18	18,8	13	13,5	65	67,7	96	100			
Toplam		73	24,9	40	13,7	180	61,4	293	100			

Tablo 4.22’ de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin; “0-3 arası yaş çocukların bütüncül bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine erişimi için gerekli çalışmalar

yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %24,9 (n=73) oranında katılmıyorum, %13,7 (n=40) oranında kararsızım, %61,4 (n=180) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,864$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=2,438$; $p > 0,05$] görev [$X^2_{(2)}=2,169$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=5,921$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,023$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.23. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Kişi, kurum ve kuruluşlardan gelecek yardımlar öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yapım ve onarım çalışmaları için yönlendirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	40	17,4	52	22,6	138	60,0	230	100	0,563	2	0,75
	Kadın	10	15,9	12	19,0	41	65,1	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	3	9,7	4	12,9	24	77,4	31	100	5,014	4	0,28
	İlkokul	22	16,3	34	25,2	79	58,5	135	100			
	Ortaokul	25	19,7	26	20,5	76	59,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	35	18,4	32	16,8	123	64,7	190	100	7,946	2	0,019
	Lisans Üstü	15	14,6	32	31,1	56	54,4	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	12	18,5	16	24,6	37	56,9	65	100	1,796	4	0,77
	11-20 Yıl	21	15,9	25	18,9	86	65,2	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	17	17,7	23	24,0	56	58,3	96	100			
Toplam		50	17,1	64	21,8	179	61,1	293	100			

Tablo 4.23’ te verildiği gibi, okul yöneticilerinin; “Kişi, kurum ve kuruluşlardan gelecek yardımlar öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yapım ve onarım çalışmaları için yönlendirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %17,1 (n=50) oranında katılmıyorum, %21,8 (n=64) oranında kararsızım, %61,1 (n=179) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,563$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=5,014$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=1,796$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=7,946$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Rehber öğretmen/Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini uzaktan sunabilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	58	25,2	33	14,3	139	60,4	230	100	4,224	2	0,12
	Kadın	18	28,6	3	4,8	42	66,7	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	9	29,0	4	12,9	18	58,1	31	100	0,637	4	0,95
	İlkokul	33	24,4	18	13,3	84	62,2	135	100			
	Ortaokul	34	26,8	14	11,0	79	62,2	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	58	30,5	23	12,1	109	57,4	190	100	6,099	2	0,047
	Lisans Üstü	18	17,5	13	12,6	72	69,9	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	19	29,2	8	12,3	38	58,5	65	100	3,877	4	0,42
	11-20 Yıl	39	29,5	15	11,4	78	59,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	18	18,8	13	13,5	65	67,7	96	100			
Toplam		76	25,9	36	12,3	181	61,8	293	100			

Tablo 4.24’ te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Rehber öğretmen/Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini uzaktan sunabilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %25,9 (n=76) oranında katılmıyorum, %12,3 (n=36) oranında kararsızım, %61,8 (n=181) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=4,224$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=0,637$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=3,877$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,099$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.25. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Temel eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitim kurumlarında personel, eğitim materyalleri, program ve fiziki ortama ilişkin kalite standartlarının güncellenmesi ve kurumların bu standartlar doğrultusunda denetlenmesi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	31	13,5	12	5,2	187	81,3	230	100	2,939	2	0,23
	Kadın	7	11,1	7	11,1	49	77,8	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	5	16,1	0	0,0	26	83,9	31	100	6,454	4	0,16
	İlkokul	22	16,3	8	5,9	105	77,8	135	100			
	Ortaokul	11	8,7	11	8,7	105	82,7	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	31	16,3	16	8,4	143	75,3	190	100	9,665	2	0,008
	Lisans Üstü	7	6,8	3	2,9	93	90,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	11	16,9	4	6,2	50	76,9	65	100	6,291	4	0,17
	11-20 Yıl	20	15,2	11	8,3	101	76,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	4	4,2	85	88,5	96	100			
Toplam		38	13	19	6,5	236	80,5	293	100			

Tablo 25’ te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Temel eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitim kurumlarında personel, eğitim materyalleri, program ve fiziki ortama ilişkin kalite standartlarının güncellenmesi ve kurumların bu standartlar doğrultusunda denetlenmesi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %13 (n=38) oranında katılmıyorum, %6,5 (n=19) oranında kararsızım, %80,5 (n=236) oranında katılıyorum şeklindedir. Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,939$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=6,454$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=6,291$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=9,665$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.26. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitim kurumlarında; okul psikolojik danışmanı, destek eğitimi personeli, uzman kütüphaneci, sağlık personeli, teknik eleman, temizlik ve güvenlik görevlileri istihdam edilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	52	22,6	9	3,9	169	73,5	230	100	3,103	2	0,21
	Kadın	18	28,6	5	7,9	40	63,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	10	32,3	1	3,2	20	64,5	31	100	1,682	4	0,79
	İlkokul	30	22,2	6	4,4	99	73,3	135	100			
	Ortaokul	30	23,6	7	5,5	90	70,9	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	53	27,9	9	4,7	128	67,4	190	100	4,819	2	0,09
	Lisans Üstü	17	16,5	5	4,9	81	78,6	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	18	27,7	4	6,2	43	66,2	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	40	30,3	5	3,8	87	65,9	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	12	12,5	5	5,2	79	82,3	96	100			
Toplam		70	23,9	14	4,8	209	71,3	293	100			

Tablo 4.26’ da belirtildiği gibi, okul yöneticilerinin; “Eğitim kurumlarında; okul psikolojik danışmanı, destek eğitimi personeli, uzman kütüphaneci, sağlık personeli, teknik eleman, temizlik ve güvenlik görevlileri istihdam edilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %23,9 (n=70) oranında katılmıyorum, %4,8 (n=14) oranında kararsızım, %71,3 (n=209) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=3,103$; $p > 0,05$], okul türü [$X^2_{(4)}=1,682$; $p > 0,05$] ve eğitim durumu [$X^2_{(2)}=4,819$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.27. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımı tekrar devreye sokulmalı, hizmetli personel sayısı ve çalışma süresi arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	20	8,7	16	7,0	194	84,3	230	100	1,475	2	0,47
	Kadın	7	11,1	2	3,2	54	85,7	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	5	16,1	2	6,5	24	77,4	31	100	-	-	-
	İlkokul	13	9,6	9	6,7	113	83,7	135	100			
	Ortaokul	9	7,1	7	5,5	111	87,4	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	21	11,1	12	6,3	157	82,6	190	100	2,265	2	0,32
	Lisans Üstü	6	5,8	6	5,8	91	88,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	6	9,2	4	6,2	55	84,6	65	100	5,233	4	0,26
	11-20 Yıl	17	12,9	7	5,3	108	81,8	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	4	4,2	7	7,3	85	88,5	96	100			
Toplam		27	9,2	18	6,1	248	84,6	293	100			

Tablo 4.27’ de verildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımı tekrar devreye sokulmalı, hizmetli personel sayısı ve çalışma süresi

arttırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %9,2 (n=27) oranında katılmıyorum, %6,1 (n=18) oranında kararsızım, %84,6 (n=248) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin, bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=1,475$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=2,265$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=5,233$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.28. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için kılavuz kitaplar ve çevrimiçi içerikler hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	17	7,4	11	4,8	202	87,8	230	100	-	-	-
	Kadın	4	6,3	3	4,8	56	88,9	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	2	6,5	2	6,5	27	87,1	31	100	-	-	-
	İlkokul	11	8,1	5	3,7	119	88,1	135	100			
	Ortaokul	8	6,3	7	5,5	112	88,2	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	19	10,0	10	5,3	161	84,7	190	100	6,993	2	0,03
	Lisans Üstü	2	1,9	4	3,9	97	94,2	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	4	6,2	2	3,1	59	90,8	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	15	11,4	8	6,1	109	82,6	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	2	2,1	4	4,2	90	93,8	96	100			
Toplam		21	7,2	14	4,8	258	88,1	293	100			

Tablo 4.28’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için kılavuz kitaplar ve çevrimiçi içerikler hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %7,2 (n=21) oranında

katılmıyorum, %4,8 (n=14) oranında kararsızım, %88,1 (n=258) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,993$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.29. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Öğrencilere bilgisayar, tablet ve teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	38	16,5	18	7,8	174	75,7	230	100	2,268	2	0,32
	Kadın	7	11,1	8	12,7	48	76,2	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	8	25,8	5	16,1	18	58,1	31	100	-	-	-
	İlkokul	19	14,1	12	8,9	104	77,0	135	100			
	Ortaokul	18	14,2	9	7,1	100	78,7	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	33	17,4	17	8,9	140	73,7	190	100	1,735	2	0,42
	Lisans Üstü	12	11,7	9	8,7	82	79,6	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	10	15,4	6	9,2	49	75,4	65	100	8,234	4	0,08
	11-20 Yıl	26	19,7	15	11,4	91	68,9	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	9	9,4	5	5,2	82	85,4	96	100			
Toplam		45	15,4	26	8,9	222	75,8	293	100			

Tablo 4.29’ da belirtildiği gibi, okul yöneticilerinin; “Öğrencilere bilgisayar, tablet ve teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının

uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %15,4 (n=45) oranında katılmıyorum, %8,9 (n=26) oranında kararsızım, %75,8 (n=222) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=2,268$; $p > 0,05$], görev [$X^2_{(2)}=0,669$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=1,735$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=8,234$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.30. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Öğrencilerin ilgi alanlarını çeşitlendirmek ve bilimsel bakış açısı kazanmalarını sağlamak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	33	14,3	10	4,3	187	81,3	230	100	3,098	2	0,21
	Kadın	13	20,6	5	7,9	45	71,4	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	7	22,6	0	0,0	24	77,4	31	100	-	-	-
	İlkokul	23	17,0	5	3,7	107	79,3	135	100			
	Ortaokul	16	12,6	10	7,9	101	79,5	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	38	20,0	13	6,8	139	73,2	230	100	11,976	2	0,001
	Lisans Üstü	8	7,8	2	1,9	93	90,3	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	15	23,1	2	3,1	48	73,8	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	23	17,4	12	9,1	97	73,5	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	1	1,0	87	90,6	96	100			
Toplam		46	15,7	15	5,1	232	79,2	293	100			

Tablo 4.30’ da verildiği gibi; okul yöneticilerinin “Öğrencilerin ilgi alanlarını çeşitlendirmek ve bilimsel bakış açısı kazanmalarını sağlamak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %15,7 (n=46) oranında katılmıyorum, %5,1 (n=15) oranında kararsızım, %79,2 (n=232) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=3,098$; $p > 0,05$] ve değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=11,976$; $p < 0,05$], değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.31. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki değişkenlerine göre “İşbirliği çalışmalarıyla il ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphanelerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	21	9,1	13	5,7	196	85,2	230	100	3,707	2	0,15
	Kadın	5	7,9	8	12,7	50	79,4	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	4	12,9	3	9,7	24	77,4	31	100	-	-	-
	İlkokul	12	8,9	10	7,4	113	83,7	135	100			
	Ortaokul	10	7,9	8	6,3	109	85,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	21	11,1	14	7,4	155	81,6	230	100	3,287	2	0,19
	Lisans Üstü	5	4,9	7	6,8	91	88,3	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	5	7,7	6	9,2	54	83,1	65	100	9,731	4	0,045
	11-20 Yıl	16	12,1	13	9,8	103	78,0	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	5	5,2	2	2,1	89	92,7	96	100			
Toplam		26	8,9	21	7,2	246	84	293	100			

Tablo 4.31’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “İşbirliği çalışmalarıyla il ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphanelerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %8,9

(n=26) oranında katılmıyorum, %7,2 (n=21) oranında kararsızım, %84 (n=246) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=3,707$; $p > 0,05$], ve eğitim durumu [$X^2_{(2)}=3,287$; $p > 0,05$], değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=9,731$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.32. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Tüm eğitim kademelerinde coğrafyaya uygun oyun alanı ve okul bahçeleri oluşturulmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	38	16,5	11	4,8	181	78,7	230	100	4,697	2	0,09
	Kadın	18	28,6	3	4,8	42	66,7	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	8	25,8	2	6,5	21	67,7	31	100	2,193	4	0,70
	İlkokul	23	17,0	5	3,7	107	79,3	135	100			
	Ortaokul	25	19,7	5	5,5	95	74,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	44	23,2	10	5,3	136	71,6	230	100	6,351	2	0,047
	Lisans Üstü	12	11,7	4	3,9	87	84,5	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	15	23,1	4	6,2	46	70,8	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	33	25,0	8	6,1	91	68,9	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	8	8,3	2	2,1	86	89,6	96	100			
Toplam		56	19,1	14	4,8	223	76,1	293	100			

Tablo 4.32’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Tüm eğitim kademelerinde coğrafyaya uygun oyun alanı ve okul bahçeleri oluşturulmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %19,1 (n=56) oranında katılmıyorum, %4,8 (n=14) oranında kararsızım, %76,1 (n=223) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=4,697$; $p > 0,05$] ve okul türü [$X^2_{(4)}=2,193$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,351$; $p < 0,05$], değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.33. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Tüm öğrencilerin akademik performansları periyodik olarak takip edilmeli ve öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	26	11,3	10	4,3	194	84,3	230	100	0,174	2	0,91
	Kadın	6	9,5	3	4,8	54	85,7	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	3	9,7	1	3,2	27	87,1	31	100	-	-	-
	İlkokul	17	12,8	5	3,7	113	83,7	135	100			
	Ortaokul	12	9,4	7	5,5	108	85,0	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	28	14,7	7	3,7	155	81,6	230	100	8,493	2	0,014
	Lisans Üstü	4	3,9	6	5,8	93	90,3	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	11	16,9	2	3,1	52	80,0	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	16	12,1	7	5,3	109	82,6	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	5	5,2	4	4,2	87	90,6	96	100			
Toplam		32	10,9	13	4,4	248	84,6	293	100			

Tablo 4.33’ te belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Tüm öğrencilerin akademik performansları periyodik olarak takip edilmeli ve öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %10,9 (n=32) oranında katılmıyorum, %4,4 (n=13) oranında kararsızım, %84,6 (n=248) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,174$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=8,493$ $p < 0,05$] değişkeni arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.34. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durum ve, mesleki kıdem değişkenlerine göre “Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; milli kültürümüz, uluslararası sözleşmeler ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	19	8,3	10	4,3	201	87,4	230	100	1,935	2	0,38
	Kadın	7	11,1	5	7,9	51	81,0	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	4	12,9	4	12,9	23	74,2	31	100	-	-	-
	İlkokul	11	8,1	7	5,2	117	86,7	135	100			
	Ortaokul	11	8,7	4	3,1	112	88,2	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	21	11,1	9	4,7	160	84,2	230	100	3,249	2	0,19
	Lisans Üstü	5	4,9	6	5,8	92	89,3	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	7	10,8	3	4,6	55	84,6	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	16	12,1	8	6,1	108	81,8	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	3	3,1	4	4,2	89	92,7	96	100			
Toplam		26	8,9	15	5,1	252	86	293	100			

Tablo 34’ te yer verildiği gibi, okul yöneticilerinin; “Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; milli kültürümüz, uluslararası sözleşmeler ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %8,9 (n=26) oranında katılmıyorum, %5,1 (n=15) oranında kararsızım, %86 (n=252) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=1,935$; $p > 0,05$] ve eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,995$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.35. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitime yer verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	25	10,9	19	8,3	186	80,9	230	100	1,178	2	0,55
	Kadın	10	15,9	5	7,9	48	76,2	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	7	22,6	3	9,7	21	67,7	31	100	-	-	-
	İlkokul	15	11,1	10	7,4	110	81,5	135	100			
	Ortaokul	13	10,2	11	8,7	103	81,1	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	27	14,2	15	7,9	148	77,9	230	100	2,642	2	0,26
	Lisans Üstü	8	7,8	9	8,7	86	83,5	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	10	15,4	3	4,6	52	80,0	65	100	4,425	4	0,35
	11-20 Yıl	18	13,6	11	8,3	103	78,0	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	7	7,3	10	10,4	79	82,3	96	100			
Toplam		35	11,9	24	8,2	234	79,9	293	100			

Tablo 4.35’ te görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin; “Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitime yer verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %11,9 (n=35) oranında katılmıyorum, %8,2 (n=24) oranında kararsızım, %79,9 (n=234) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=1,178$; $p > 0,05$], eğitim durumu [$X^2_{(2)}=2,642$; $p > 0,05$] ve mesleki kıdem [$X^2_{(4)}=4,425$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.36. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durum ve, mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili eğitsel içerikler hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	21	9,1	5	2,2	204	88,7	230	100	3,959	2	0,13
	Kadın	3	4,8	4	6,3	56	88,9	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	0	0,0	30	96,8	31	100	-	-	-
	İlkokul	12	8,9	4	3,0	119	88,1	135	100			
	Ortaokul	11	8,7	5	3,9	111	87,4	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	22	11,6	3	1,6	165	86,8	190	100	11,713	2	0,003
	Lisans Üstü	2	1,9	6	5,8	95	92,2	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	8	12,3	2	3,1	55	84,6	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	11	8,3	6	4,5	115	87,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	5	5,2	1	1,0	90	93,8	96	100			
Toplam		24	8,2	9	3,1	260	88,7	293	100			

Tablo 4.36’ da belirtildiği gibi, okul yöneticilerinin; “Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili eğitsel içerikler hazırlanmalıdır.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %8,2 (n=24) oranında katılmıyorum, %3,1 (n=9) oranında kararsızım, %88,7 (n=260) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=3,959$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu [$X^2_{(2)}=11,713$; $p < 0,05$], değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.37. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkilerden ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlamak amacıyla güvenli eğitim iletişimi kavramı geliştirilmeli ve bu kapsamda eğitimler verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	21	9,1	7	3,0	202	87,8	230	100	-	-	-
	Kadın	1	1,6	2	3,2	60	95,2	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	1	3,2	29	93,5	31	100	-	-	-
	İlkokul	12	8,9	6	4,4	117	86,7	135	100			
	Ortaokul	9	7,1	2	1,6	116	91,3	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	18	9,5	6	3,2	166	87,4	230	100	2,047	2	0,21
	Lisans Üstü	4	3,9	3	2,9	96	93,2	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	4	6,2	4	6,2	57	87,7	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	12	9,1	5	3,8	115	87,1	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	6	6,3	0	0,0	90	93,8	96	100			
Toplam		22	7,5	9	3,1	262	89,4	293	100			

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkilerden ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlamak amacıyla güvenli eğitim iletişimi kavramı geliştirilmeli ve bu kapsamda eğitimler verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %7,5 (n=22) oranında katılmıyorum, %3,1 (n=9) oranında kararsızım, %89,4 (n=262) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; eğitim durumu [$X^2_{(2)}=2,047$; $p > 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.38. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		f	%	f	%	f	%	f	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	18	7,8	16	7,0	196	85,2	230	100	-	-	-
	Kadın	4	6,3	2	3,2	57	90,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	1	3,2	0	0,0	30	96,8	31	100	-	-	-
	İlkokul	11	8,1	10	7,4	114	84,4	135	100			
	Ortaokul	10	7,9	8	6,3	109	85,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	19	10,0	9	4,7	162	85,3	230	100	6,282	2	0,043
	Lisans Üstü	3	2,9	9	8,7	91	88,3	63	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	7	10,8	3	4,6	55	84,6	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	10	7,6	10	7,6	112	84,8	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	5	5,2	5	5,2	86	89,6	96	100			
Toplam		22	7,5	18	6,1	253	86,3	293	100			

Tablo 4.38’ de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin; “Her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmelidir.” maddesinin uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %7,5 (n=22) oranında katılmıyorum, %6,1 (n=18) oranında kararsızım, %86,3 (n=253) oranında katılıyorum şeklindedir. Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; eğitim durumu [$X^2_{(2)}=6,282$; $p < 0,05$] değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Düzeltilmiş artıkların değerlendirilmesi sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.39. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	16	7,0	14	6,1	200	87,0	230	100	-	-	-
	Kadın	4	6,3	2	3,2	57	90,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	3	9,7	0	0,0	28	90,3	31	100	-	-	-
	İlkokul	12	8,9	8	5,9	115	85,2	135	100			
	Ortaokul	5	3,9	8	6,3	114	89,8	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	16	8,4	8	4,2	166	87,4	190	100	3,569	2	0,16
	Lisans Üstü	4	3,9	8	7,8	91	88,3	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	3	4,6	0	0,0	62	95,4	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	14	10,6	10	7,6	108	81,8	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	3	3,1	6	6,3	87	90,6	96	100			
Toplam		20	6,8	16	5,5	257	87,7	293	100			

Tablo 4.39’da belirtildiği üzere, okul yöneticilerinin; “Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %6,8 (n=20) oranında katılmıyorum, %5,5 (n=16) oranında kararsızım, %87,7 (n=257) oranında katılıyorum şeklindedir.

Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; eğitim durumu [$X^2_{(2)}=3,569$; $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.40. Okul yöneticilerinin; cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre “Ailelerin, eğitim öğretim sürecine katılımını ve iş birliğini arttırmak amacıyla aile eğitimlerine yer verilmelidir.” maddesinin/kararının uygulanabilirliğine katılım düzeylerine ilişkin frekans dağılımı ve ki kare istatistiği

		Katılmama Eğilimi		Kararsızlık Eğilimi		Katılma Eğilimi		Toplam				
Değişkenler		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	X ²	sd	p
Cinsiyet	Erkek	21	9,1	8	3,5	201	87,4	230	100	0,709	2	0,70
	Kadın	5	7,9	1	1,6	57	90,5	63	100			
Okul Türü	Anaokulu	4	12,9	0	0,0	27	87,1	31	100	-	-	-
	İlkokul	9	6,7	6	4,4	120	88,9	135	100			
	Ortaokul	13	10,2	3	2,4	111	87,4	127	100			
Eğitim Durumu	Lisans	19	10,0	3	1,6	168	88,4	190	100	4,702	2	0,09
	Lisans Üstü	7	6,8	6	5,8	90	87,4	103	100			
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	8	12,3	0	0,0	57	87,7	65	100	-	-	-
	11-20 Yıl	12	9,1	4	3,0	116	87,9	132	100			
	21 Yıl ve Üzeri	6	6,3	5	5,2	85	88,5	96	100			
Toplam		26	8,9	9	3,1	258	88,1	293	100			

Tablo 4.40’ ta görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin; “Ailelerin, eğitim öğretim sürecine katılımını ve iş birliğini arttırmak amacıyla aile eğitimlerine yer verilmelidir.” maddesinin/kararının, uygulanabilirliğine katılma eğilimleri; %8,9 (n=26) oranında katılmıyorum, %3,1 (n=9) oranında kararsızım, %88,1 (n=258) oranında katılıyorum

şeklindedir. Yöneticilerin bu karara katılma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki kare testi sonuçlarına göre; cinsiyet [$X^2_{(2)}=0,709$; $p > 0,05$] ve eğitim durumu [$X^2_{(2)}=4,702$ $p > 0,05$] değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan; Okul yöneticileri, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları nasıl değerlendirmektedir? Sorusuna verilen yanıtlar betimsel analiz çerçevesinde oluşturulan temalar ve kategoriler halinde sunulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar eğitime erişim, eğitimde nitelik ve dezavantajlı gruplar temaları altında toplanmıştır.

4.2.1 Eğitime erişim

Okul yöneticileri, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları, eğitime erişimin sağlanması bağlamında; okullaşma oranlarının arttırılması, okula devamın sağlanması ve okula fiziki erişimin sağlanması alt temaları altında değerlendirmiştir.

Bu alt temalar araştırmanın nicel boyutunda kullanılan anket soruları ve Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar doğrultusunda Tablo 4.41' deki şekliyle kategorize edilmiştir.

Tablo 4.41. *Eğitime erişimin sağlanmasına ilişkin bulgular*

Tema	Alt Tema	Kategori
Eğitime Erişim	Okullaşma Oranının Arttırılması	0-3 Yaş Okullaşma Oranı
		4-5 Yaş Okullaşma Oranı
	Okula Devamın Sağlanması	Devamsızlık ve Okul Terki
		Taşınmalı Eğitim
		Maddi Yardımlar
	Okula Fiziki Erişimin Sağlanması	Farkındalık Çalışmaları
		Rehberlik Hizmetlerine Erişim
		Derslik Yapımı ve Planlanması
		Evrensel Tasarım
		Uzaktan Eğitim

4.2.1.1. Okullaşma oranlarının arttırılması

0-3 yaş okullaşma oranı

Okul yöneticilerinin bir kısmı 0-3 yaş okullaşma oranının arttırılmasına yönelik şûra kararına, bu yaş grubundaki çocukların aile sıcaklığı ile yetişmesi gerektiği ve bunun sadece çalışan aileler için bir avantaj olabileceği gerekçesiyle katılmamıştır. Konuyla ilgili olarak Cengiz: *“Kimse çocuğunu o kadar küçük yaşta eğitilmesi için başka bir yere teslim etmez. Bu sadece çalışan aileler için bir avantaj olarak görülebilir ama onu da eğitim alması için değil kendi çalışma dünyasına yardımcı olsun diye isteyebilir...”* diyerek çocukların bu yaş grubunda daha çok aile ortamında bulunması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde İlhan da: *“...Bu yaştaki çocukların annenin ve ailenin sıcaklığıyla yetişmesi gerekiyor. Bunun için çalışmalar yapılması bana mantıklı gelmiyor.”* diyerek görüş bildirmiştir.

İki katılımcı ise bu yaş grubunun gelişimsel olarak kritik bir evrede yer alması gerekçesiyle 0-3 yaş okullaşma oranının arttırılmasına yönelik şûra kararını olumlu olarak değerlendirmiştir. Ayla bu konuda: *“0-3 yaş çocukların gelişimi, bilişsel gelişimi için çok kritik bir evre. Bu çocuklara ne kadar erken erişirsek o kadar iyi olur.”* diyerek 0-3 yaş grubunda eğitime erişimin çocuk gelişimi açısından önemine vurgu yapmıştır. Bekir de: *“Bilinçsiz, gerekli eğitim öğretim donanımına sahip olmayan velilerin 0-3 yaş arasında pedagojik açıdan çocuğu çok uygun yetiştirebildiğini düşünmüyorum. Bu konuda çalışma yapılması gerek.”* şeklinde görüş bildirerek kararın uygulanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu katılımcıların ikisinin de anaokulu müdürü olması dikkat çekicidir.

4-5 yaş okullaşma oranı

Okul yöneticileri; okul öncesi eğitimin arttırılmasına yönelik kararın göstermelik olarak uygulandığını belirtmekle birlikte okul öncesi eğitimi, eğitim hayatına başlangıçtaki önemli bir basamak olarak görmekte ve 4-5 yaş okullaşma oranının arttırılması noktasındaki çalışmaları olumlu olarak değerlendirmektedir. Ayla bu durumu: *“5 yaş okullaşma oranı son günlerde özellikle İstanbul’da %99’a yükseldi tarzında söylemler var. Bu aslında okullaşma oranının yükselmesi değil sadece grafiklerdeki sayısal verilerin artması... Hâlbuki burada yapılan şey sadece aday kayıttaki öğrencileri kesin kayda almak.”* şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde Dünder da: *“Anaokulu 5 yaş okullaşma oranı zorlayarak %100’e ulaştı. Sosyal medyada paylaşımlar yapıldı ama aslında değişen bir şey yok. Bizim ana sınıfımız anaokulu oldu. Yoldan geçeni kaydettik sonra sildik. Böylece okullaşma oranı*

artmış oldu.” şeklinde görüş bildirerek bu uygulamaların göstermelik olduğunu vurgulamıştır.

Fatih: *“5 yaş okullaşma oranının artması ilkokula başlayacak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artmasına katkıda bulunacaktır...”* diyerek ve Cengiz; *“Anaokulları çocukları ilköğretime hazırlayan bir kurum. Farklı çevrelerden ve seviyelerden gelen çocuklar anaokullarında veya ana sınıflarında okul ortamıyla tanışmış oluyor. Bunun için 4-5 yaş okullaşma oranının arttırılmasıyla ilgili çalışmalar yapılmalı...”* şeklindeki söylemleriyle okul öncesi eğitimi, eğitim hayatına başlangıcın ilk adımı olarak değerlendirmiş ve bu çalışmaların önemine vurgu yapmıştır.

4.2.1.2 Okula devamın sağlanması

Devamsızlık ve okul terki

Okul yöneticilerinin bir kısmı, işbirliği çalışmalarıyla öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerine ilişkin izleme çalışmaları yapılmasına yönelik kararı yeterince açık olmayan ve havada kalmış bir karar olarak nitelerken bir kısmı da itirazı mümkün olamayacak bir temenniden ibaret olduğunu belirtmiştir. Örnek olarak Fatih: *“Devamsızlık ve okul terki probleminin çözümü ve alınacak önlemler için yeterince bilgi verilmemesi bu kararı havada bırakıyor...”* demiştir.

Benzer şekilde Işıl da: *“Burada kapsamlı izleme çalışmasındaki amaç ne? Kimle işbirliği yapılacak? Bu durum açıkça belirtilmemiş...”* diyerek şûra kararının yeterince açık olmadığını vurgulamıştır. Levent ise bu konudaki görüşünü: *“Devamsızlık ve okul terki oranlarının düşürülmesi bizim de toplantılarımızda sürekli dile getirdiğimiz konular. Bu karara itiraz etmemiz ya da karşısında bir fikir söylememiz mümkün değil...”* şeklinde ifade ederek bu kararı tekrarlanan bir söylem olarak değerlendirmiştir.

Katılımcılar yaşanan devamsızlık ve okul terki sorunlarının kaynağının ise öğrencilerdeki öz disiplin eksikliği, velilerin bilinçsizliği ve MEB’in bazı politika ve uygulamalarındaki ikilemlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Örneğin Hülya: *“...Öncelikle öğrencilerde öz disiplinin sağlanması gerekiyor... Nasılsa gelsem de gelmesem de sınıfı geçerim diye düşünüyor öğrenci.”* şeklindeki görüşüyle sorunun kaynağının öğrencilerdeki öz disiplin eksikliği olduğunu belirtirken Göktaş: *“...Bunun için velilerin bilinçli olması gerekiyor. Veliler çocukların okula gelmesinin önünde bir engel olmamalı. Eğitim öneminin farkına varmalı. Yoksa veliye gönderilen devamsızlık mektupları*

ya da para cezaları caydırıcı olmuyor...” diyerek sorunun kaynağının velilerin bilinçsizliği olduğunu belirtmiştir.

Ayla ise: “...Pandemi sürecinde okullarda devam zorunluluğu olmaması ile ilgili bazı kararlar alındı. Özellikle dezavantajlı bölgelerde böyle bir taviz verildiği zaman zaten okula gelmek istemeyen çocuklar ya da çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler bundan fırsat bulup göndermiyorlar. Bir taraftan çocukların okula devam etmesini sağlamaya yönelik politikalar üretilirken bir taraftan da bu şekilde kararlar vermek bir ikilem oluşturuyor...” diyerek sorunun, MEB’ in politikaları ve uygulamaları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ifade etmiştir.

4.2.1.3. Okula fiziki erişimin sağlanması

Taşımalı eğitim

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir bölümü, okul öncesi eğitimde taşımalı eğitim yerine yerinde eğitimin öncelikli olarak değerlendirilmesine ilişkin şûra kararını, taşımalı eğitimin bir zorunluluktan kaynaklandığını ancak anaokulu ve ilkokulda yerinde eğitim yapılmasının daha doğru olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Örnek olarak Dünder: “...İlkokul ve anaokulunda yerinde eğitim daha mantıklı. Zaten şu anda bir şubenin açılabilmesi için gereken öğrenci sayısı 5’e düşürüldü. Ama ortaokul ve lisede mecburen taşıma olmalı...” derken Işıl: “...Çocukların gelişim özellikleri taşımaya uygun değil. Taşımalıdan ziyade okul öncesinde yerel olması daha mantıklı.” demiştir.

Konuyla ilgili olarak Ayla ise: “...Daha önce çalıştığım ilçe merkezinden uzak bir köyde anasınıfı açıldı. Dediler ki 36-66 aylık çocukları bir sınıfa topla ve eğitim ver. Bir kere bu okul öncesi eğitimin mantığına aykırı. Yaş aralığı çok fazla... Bir de sınıfa gelen öğrenci sayısı az. Bizim yaş grubumuzda mühim olan şey akran öğretimi. Bir sınıfta iki çocuğun etkileşimi ile nitelikli bir eğitim sağlayamazsınız... Bakanlık bu şekilde erişim problemini çözdüğünü düşünüyor ama bu kez de nitelik sorunu ortaya çıkıyor... Daha zengin bir çevrede farklı düzeyde farklı gelişim alanlarına sahip çocukların eğitimiyle daha nitelikli eğitim oluyor. Bu yüzden ben taşımalı eğitimin çok daha geçerli ve makul bir yöntem olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirerek yerinde eğitimin eğitimde nitelik sorunlarına yol açtığını vurgulamıştır.

Bu konuda Bekir de: “Devletin bütün kırsal kesimlere anaokulu yapması imkânsız bir şey. Zaten ilkokulları öğrenci yokluğundan dolayı kapatmışsınız, tekrar açmaya çalışıyoruz. Kırsalda yerinde okul öncesi eğitimi yapmak biraz ütöpik bir şey olur.” diyerek benzer

şekilde öğrenci sayısının yetersiz olması gerekçesiyle bu kararı ütöpik olarak nitelendirmiştir.

Maddi yardımlar

Okul yöneticileri, hayırseverlerden gelecek yardımlar ve belediyelerin kaynaklarının öncelikle okul öncesi eğitimi alanına yönlendirilmesine yönelik şûra kararını, okul öncesi eğitimdeki imkânların daha kısıtlı olduğunu belirterek yerinde bir karar olarak nitelerken bir yönetici, uygulamada bazı kurumlardan gelen yardımların amaca hizmet edecek nitelikte olmadığını belirtmiştir. Bu konuda Cengiz: *“Okul öncesi eğitim temelin sağlam atılması için çok önemli... Yardımların öncelikle okul öncesi alana yönlendirilmesini yerinde buluyorum.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Ece ise: *“Okul öncesindeki imkânlar ilkokuldaki kadar fazla değil. Derslik sayısı ihtiyacı tam olarak karşılanamıyor. Bu yüzden okul öncesi öncelikli olmalı... Fakat kurumlardan gelecek yardımlarla ilgili şöyle bir sıkıntı var; Ben Urfa’ da çalışırken (...) isimli dernek bizim okulda bazı çalışmalar yaptı. Geliyorlardı, gösteriş olarak resim çektiriyorlardı bazı kadınlar. Ciddi manada okula yardım yoktu. Okula bir iki kutu malzeme falan bırakıyorlardı ama bir sürü resim çekip öyle gidiyorlardı. Bakın! (...) derneği diyorum.”* şeklinde görüş bildirerek bazı yardımların amacına ulaşmayacak şekilde göstermelik ve reklam amaçlı yapıldığını vurgulamıştır.

Farkındalık çalışmaları

Okul yöneticilerinin bir kısmı okul öncesi eğitimin önemine ilişkin farkındalık çalışmaları oluşturmaya yönelik şûra kararlarını velilerde bir bilinç oluşması bağlamında olumlu yönde değerlendirmiştir. Örneğin Cengiz: *“Velilerde okulun önemli olduğu farkındalığı oluşturmamız gerek... Sosyal medyada, yazılı ve görsel medyada eğitim öğretimin getireceği faydalarla ilgili içeriklere daha fazla yer verilmesi gerekiyor.”* demiştir.

Katılımcıların bir kısmı ise bu çalışmaların amacına ulaşmayacağını belirterek bu yöndeki kararı havada kalan bir karar olarak nitelemiştir. Fatih bu konuda: *“Bu çalışmalar biraz havada kalıyor. Kamu spotu gibi şeylerin velilerde bir farkındalık oluşturacağına inanmıyorum. Kamu spotları insanların düşüncelerini değiştirebilseydi şu anda toplumda hiçbir zararlı alışkanlık olmazdı...”* demiştir.

Rehberlik hizmetlerine erişim

Okul yöneticileri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğini arttırmak için oluşturulması planlanan alternatif destek modelleri ve bu hizmetlerin uzaktan da sunulabilmesine yönelik şûra kararlarının psikolojik danışmanın ilkeleriyle örtüşmediği, yeterince verimli olmayacağı ve eksik kalacağını belirterek bu kararları bilimsel olmayan, mantıksız ve göstermelik kararlar olarak nitelemiştir. Örneğin İlhan: *“Gezici RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) güzel olabilir ama eksik kalır. Bunun sürekli ve düzenli olması gerekiyor. Öğrencinin oraya gelecek kişiyi tanuması, hangi gün geldiğini bilmesi gerekiyor. Öğrencinin güveni sağlanmadan psikolojik danışma olmaz. Öğrenci dün gördüğü adama niye bilgi versin... Psikolojik danışma hizmetinin uzaktan yapılması da mantıklı değil. Bilimsel değil. Arada bir vasıta varken bu iş olmaz. Rehberliğe lafım yok. Mesela mesleki rehberlik olur. Bunu biz de yapabiliriz. Ama biz uzaktan eğitimde derslerden verim alamamışken bunlardan da verim alabileceğimizi düşünmüyorum.”* diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Bu konuda Ayla ise görüşlerini: *“Rehberliğin ilkelerinden olan kendini açma, samimiyet kurma, aradaki etkileşimi güçlendirmenin ekrandan bakarak verimli olacağını düşünmüyorum. Biraz yapmış olmak için yapalım gibi bir durum ortaya çıkıyor.”* şeklinde ifade ederek kararın göstermelik olarak uygulanabileceğini vurgulamıştır.

Derslik yapımı ve planlanması

Okul yöneticileri derslik yapımı ve planlanmasında kentsel ve kırsal yerleşim yerlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonunun dikkate alınmasına yönelik şûra kararını; bu yönde katılımcı olamadıklarına ve uygulamada yaşanan sorunlara atıfta bulunarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda Dünder: *“Mesela bizim okul 4 katlı. Küçük çocukları yukarı veremiyoruz. Kalabalık bir okul, çocuklar teneffüse inene kadar zaten 5 dakika geçiyor. Nöbet tutulmasına rağmen yaralanmalar oluyor. Kalabalık bölgelerin genel sorunu bu. Bu konuda ciddi planlamalar yapılması gerekiyor.”* diyerek görüş belirtmiştir.

Kemal ise: *“Bu konulara bizim bir müdahalemiz olamıyor. Ama özellikle imam-hatip ortaokullarının planlanması yapılırken veliler çocuklarını servisle göndermesinler diye, adreslerinin yanında muhakkak bir okul bulunsun diye planlama yapıldı. Bu okulların bazıları ilerleyen süreçte öğrenci bulamama sorunlarıyla karşılaştı. Planlama yetersizliğinden ortaya çıktı bu durum.”* demiştir. Benzer şekilde Levent de görüşünü: *“...Gördüğümüz gibi yeni okullar birçok yönüyle birbirinin aynısı oluyor. Bu konuda okulu*

kullananlardan, okulun gerçek sahiplerinden bir fikir alınmıyor.” şeklinde ifade ederek okul yöneticilerinin, okul binalarının planlanması konusunda söz hakkı olmadığını vurgulamıştır.

Evrensel tasarım

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının erişilebilirliğin sağlanabilmesi amacıyla evrensel tasarım ilkelerine uygun şekilde düzenlenmesine yönelik şûra kararına katılmakta ve bir kısmının zaten mevzuatta yer aldığını belirtmekle birlikte uygulamada bazı sorunların yaşandığını ifade etmektedir. Örneğin Cengiz bu kararı: *“Okulun mimari yapısı, bölgenin yerel özellikleri de dikkate alınarak her öğrencinin erişimini sağlayacak ve kolaylaştıracak şekilde düzenlenmeli. Bunun için gerekiyorsa dünyadaki standartlar da dikkate alınmalı.”* şeklinde bir temenniyle değerlendirirken Bekir: *“...Okullarda zaten rampa gibi alanlar olmak zorunda...”* diyerek bu konun mevzuatta yer aldığını ifade etmiştir.

Dündar ise: *“...Şehir merkezlerinde de çok katlı okulların olmaması gerekiyor... Okulların, çocukların kullanımına uygun şekilde donatılması gerekiyor. Tuvaletler, merdivenler, pencere kenarları, masalar, sıralar yeni projelerde dahi çocuğa uygun olmuyor. Tamam, devletin para sıkıntısı yok ama arsa imkânsızlığı, nüfus kalabalıklığı gibi sebeplerden dolayı bunlar gerçekleştirilemez...”* şeklindeki ifadesiyle mevcut durumda var olan sorunları vurgulayarak kararı gerçekleştirilemez olarak nitelemiştir. Benzer şekilde İlhan da: *“...Herkesin erişebileceği şekilde daha açık bir alanda olması gerekiyor kantinin. Şu an okullar yapılıyor, yeni okullar hızla çoğalıyor ama bu okullarda görev yapan yöneticilerin okulun fiziki yapısından çok da memnun olduklarını düşünmüyorum...”* diyerek okul tasarımlarının eksikliklerinden duyduğu memnuniyetsizliği dile getirmiştir.

Uzaktan eğitim

Okul yöneticileri, yüz yüze eğitimin yapılamayacağı durumlarda eğitim ve öğretimin kesintisiz devam edebilmesi için uzaktan eğitim ve altyapı imkânlarının geliştirilmesine yönelik şûra kararını, uzaktan eğitimin verimsiz olduğu vurgusuyla değerlendirmişler ve uygulamada birtakım sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Örneğin Ayla: *“Ben uzaktan eğitimin hiçbir kısmının verimli olduğunu düşünmüyorum. Bunu biz pandemi sürecinde çok net gördük...”* şeklindeki ifadesiyle uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu vurgulamıştır.

Benzer biçimde Bekir de; *“Pandemide uzaktan eğitim altyapımız tam hazır olmasa da eksikliklerimizi gördük. Ben şu an aslında iyi bir pozisyondayken eğitimin yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum. Göz gözü görmeli. Eğitimde hitabet, jest, mimik önemli ama olası*

bir pandemide ya da doğal afet karşısında alternatif olacak şekilde bu altyapının değiştirilmesi, geliştirilmesi gerekiyor. Bağlantı sorunları giderilmeli, altyapı eksiklikleri giderilmeli.” diyerek uzaktan eğitimdeki altyapı eksikliklerine dikkat çekmiştir.

Okul yöneticilerinden Işıl uzaktan eğitimde sadece belirli derslere yoğunlaşılabilirdiğini ve uzaktan eğitimin herkes için erişilebilir olmadığını vurgulamıştır. Işıl'ın bu konudaki görüşü şu şekildedir: *“Özellikle salgının ilk patladığı dönemde çocukların eğitime erişemediğini gördük. Uzaktan eğitim sadece e-okul tabanlı olduğunda ders saatleri çok sınırlı kaldı. Bu yüzden sadece belirli branşlara yönelebildik. Hatta internet sıkıntısı çok yaşandığı için çocukların birçoğu uzaktan eğitime katılamadı. Devletin telefonlara yüklediği internet zaten iki ders saatinde bitiyordu hemen hemen. Bu açıdan devletin yapabileceği şey internet erişimi arttıracak düzenlemeler yapmak.”*

Benzer şekilde İlhan da: *“Uzaktan eğitimde her öğrenciye ulaşmakta çok zorluk çektik. Çünkü kırsal kesimde bilgisayar yok. Bilgisayar olsa internet yok. Kota sorunu var. Hadi diyelim ki bunları halletti devlet. Bu kez de öğrencinin evinde uygun bir çalışma ortamı yok. Sobalı bir evdeler. Kış ortamında veliler herkese ayrı bir oda ayarlayamadı. Aynı ortamda televizyon var. Küçük çocuk oyun oynuyor. Çocuklar buna adapte olamadı. Pandemi İbrahimli 'deki bir öğrenciye yaradı. Onun notu artarken buradaki artmadı. Herkes aynı şartlarda ders görmediği için fırsat eşitsizliğinde olumsuzluklar ortaya çıktı. Bizim en zeki öğrencilerimiz başarısız oldu. Yani imkânı olmayan öğrenciler eğitime erişmede dezavantajlı oldu...”* diyerek uzaktan eğitime erişimdeki altyapı eksikliklerinin fırsat eşitsizliğini derinleştirdiğini vurgulamıştır.

4.2.2. Eğitimde nitelik

Okul yöneticileri Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları, eğitimde niteliğin artırılması bağlamında; rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi, okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması, okul aile işbirliğinin sağlanması, öğretim programlarının güncellenmesi ve eğitimde standardizasyonun sağlanması alt temaları altında değerlendirmiştir.

Bu alt temalar, araştırmanın nicel boyutunda kullanılan anket soruları ve Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları doğrultusunda Tablo 4.42' deki şekliyle kategorize edilmiştir.

Tablo: 4.42. Eğitimde niteliğin arttırılmasına ilişkin bulgular

Tema	Alt Tema	Kategori
Eğitimde Nitelik	Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi	Mevzuat Düzenlemeleri
		İzleme ve Değerlendirme
		Öğretmen İstihdamı ve Rehberlik Saati
	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması	Okul Bahçeleri
		Bilim ve Doğa Merkezleri
		Sosyal ve Kültürel Faaliyetler
	Okul Aile İşbirliğinin Sağlanması	Aile Eğitimleri
	Öğretim Programlarının Güncellenmesi	Seçmeli Dersler
		Güvenli Eğitim İletişimi ve Bağımlılık
		Düşünme Becerileri
		Din Ahlak ve Değerler Eğitimi
	Eğitimde Standardizasyonun Sağlanması	Eğitim Materyalleri
		Denetim Faaliyetleri
		Personel İstihdamı
		Hizmet Alımı
		Sağlık Taramaları
		Teknoloji Kullanımı

4.2.2. Rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi

Mevzuat düzenlemeleri

Okul yöneticileri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin; milli kültürümüz, uluslararası sözleşmeler ve evrensel değerler doğrultusunda yürütülmesine yönelik şûra kararlarını milli kültür ve evrensel değerler arasında olması gereken dengeye vurgu yaparak değerlendirmiştir.

Cengiz bu konudaki görüşlerini: “Eğitim milli kültürden kopmamalı ama eğitimin kalitesi de genel olarak evrensel normlara göre düzenlenmeli. Psikolojik danışma hizmetinin de bu evrensel normlar dikkate alınarak yürütülmesi gerekiyor.” şeklinde bir gereklilik ifadesiyle belirtmiştir. Benzer şekilde Bekir de: “Tabii ki bu şekilde olmalı. Çok genel ama bu maddeler.” diyerek şûra kararını genel geçer bir ifade olarak nitelemiştir.

İzleme ve değerlendirme faaliyetleri

Katılımcılar şurada yer alan izleme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik kararların uygulamaya kısmen yansıdığını ancak bu noktada da sorunlar olduğunu belirtmiştir. Örneğin Cengiz bu konuda: *“Değerlendirmede amaç sadece not vermek olmamalı. Biz öğrencilerin hangi alanda eksik olduğunu belirlemek için de değerlendirme yapıyoruz. Eksiklikleri gidermeye yönelik faaliyetler yapmak da aslında değerlendirmenin doğal bir sonucu. Zaten her okulda DYK’ larla (Destekleme ve Yetiştirme Kursları), ilkokullarda İYEP’ le (İlkokullarda Yetiştirme Programı) bunları şu anda yapıyoruz...”* diyerek mevcut durumda alınan kararlara yönelik uygulamaların hâlihazırda var olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki ifadeleriyle eğitimde yalnızca sonuç odaklı değerlendirme yapılmasına yönelik bir eleştiri ortaya koyan Cengiz’i, *“Öğrencilerin yeteneği bazen ilk yıllarda keşfedilemiyor. Sonradan ortaya çıkabiliyor. Bunun için her öğrenciye ait bir takip formu olmalı ve bu uygulama birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfa kadar devam etmeli. Öğretmen gerekiyorsa haftalık bir saatini bu işe ayırmalı. Bizim yapmamız gereken hep söylediğimiz şekilde tanımlayıcı, izleyici, süreç değerlendirmesi var. Ama bunlar kitaplarda kalıyor. Değerlendirmeyi sadece sonuç odaklı, not odaklı yapıyoruz.”* şeklindeki ifadesiyle Göktaş da desteklemektedir.

Öğretmen istihdamı ve rehberlik saati

Katılımcılar okullarda rehber öğretmen/psikolojik danışman istihdamı ve rehberlik saati uygulamasına ilişkin şura kararının istihdam kısmının uygulamaya olumlu yönde yansıdığını ve rehberlik saati uygulamasının bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Işıl: *“... Matematik, fen gibi derslerde yer alan kazanımlar çok yoğun olduğu için öğrenciler mezun olduğunda bir sınava gireceği için öğretmenler bütün ders saatlerini bu kazanımları aktarmakla geçiriyor. Rehberlik saati olsa öğretmen çalışma yapabilecek ama buna zaman bulamıyor. Sınıflarda rehberlik saati uygulamasının geri gelmesi gerekiyor. Rehber öğretmen sayısı da arttırılmalı. 500 öğrenciye bir rehber öğretmen yetmiyordu. Bu sayının 100’e düşürülmesi çok iyi oldu.”* diyerek kararın uygulamaya yansımaya başladığını ifade etmiştir. Ayla da: *“Son dönemlerde rehber öğretmen isteme sayımız 100’ e düştü. Keşke daha da düşse! Biz üniversitede çocuk psikolojisine dair bir eğitim alıyoruz ama çok da derinlemesine bilgi sahibi değiliz. Tıkandığımız noktalar oluyor... Bunun için her okulda en az bir tane rehber öğretmen olmalı.”* şeklindeki ifadesiyle benzer bir yönde görüş bildirmiştir.

4.2.2.2. Okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması

Okul bahçeleri

Okul Yöneticileri, okullarda coğrafyaya uygun oyun alanları ve okul bahçeleri oluşturulmasına yönelik şûra kararının uygulamaya yansımadığını ifade etmektedir. Örneğin Ayla bu konuda: *“Ben doğa temelli yaklaşımı benimseyen bir idareciyim. Çocuklar okul öncesi eğitimde sınıftan çok doğada daha etkili bir öğretim yapılabilir. Mesela yeşilin tonlarını doğada daha iyi öğretebilirsiniz çocuklara. Bunu sınıf ortamında öğretmektense doğada daha maliyetsiz bir şekilde başarabiliyoruz. Ama bazı okulların bahçesinde bir tane ağaç yok. Her taraf beton. Çocuğu okul dışına da çıkartamıyorsunuz yaş grubu küçük olduğu için. Biz istiyoruz ki çocuk toprakla haşır neşir olsun. Bu zaten okul öncesi eğitimin kazanımlarında da var ama okullarda bir tane toprak alan yok... Çocukların enerjilerini sağlıklı bir şekilde atabilecekleri güzel dizayn edilmiş okul bahçeleri oluşturulabilir.”* şeklindeki ifadesiyle mevcut durumda okul bahçelerinin yetersiz nitelikte olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Bekir de: *“Bu konuda eksiklik olduğunu düşünüyorum. Tutup da Urfa’ya demirden kaykay yapılmaz... Aslında oyun alanı çok da maliyetli bir şey değil. Hiçbir şey yapamıyorsan bahçeye çizgiler çekip çocuklara uygun bir alan oluşturabilirsin. Çocuk zaten kendi oyun alanını yaratır. Önemli olan okullar yapılırken boş alanların dikkate alınması. Okulların büyük bir bahçesi olmalı. Biz sıkışık bir alanda çocukları üst üste bindiremeyiz. Çocuklar enerjisini atabilmeli.”* diyerek okul bahçesi ve oyun alanlarının coğrafyaya uygun olması gerektiğini belirtmiş ve bu alandaki eksikliklere değinmiştir. Cengiz ise: *“...Çocukların boş zamanlarını ve oyun oynadıkları zamanı etkili ve verimli bir biçimde kullanabilmesi normal derslerindeki başarılarına da etki edecektir.”* şeklindeki ifadesiyle bu alanların niteliğinin çocukların akademik başarılarını arttıracığı değerlendirilmesinde bulunmuştur.

Bilim ve doğa merkezleri

Okul yöneticileri, öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırmak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik şûra kararını, bu merkezlerin öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştireceğini ve motivasyonlarını arttıracığını öne sürerek olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Bekir: *“Bu merkezler çocukların problem çözme, sorgulayabilme gibi yeteneklerini arttıracaktır. Okul dışındaki uygulamalarla çocuklar bu becerilerini geliştirebilir.”* diyerek bu uygulamanın çocukların bilimsel yeterliliklerini geliştireceğini ifade etmiştir. Cengiz ise: *“Çocukların bulunduğu*

bölgelerde bu tür çalışmaların olması bilim ve sanatla daha çok iç içe olmalarını sağlayacaktır. Çocuklar bilimsel başarıların sadece kendilerinden uzakta olan kişiler tarafından elde edilmediğini anlayacak ve bu başarılarla kendilerinin de ulaşabileceğine olan inançları artacaktır.” şeklindeki ifadesiyle bu alanların öğrencilerin için bilimsel faaliyetlere yönelik motivasyonlarını arttıracaklarını belirtmiştir.

Sosyal ve kültürel faaliyetler

Okul yöneticileri, öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi amacıyla okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilere okuma kültürü kazandırılması amacıyla okul kütüphane işbirliklerinin artırılması ve ilçe merkezlerinde yüzme havuzu, spor salonu, laboratuvar gibi alanların yaygınlaştırılmasına ilişkin şûra kararların öğretmenler, öğrenciler ve velilerde bulunan birtakım kaygılar nedeniyle uygulamaya yansımadığını ifade etmiştir. Örneğin Kemal kütüphanelerin kullanımına yönelik görüşlerini: *“Öğrenciler kütüphanelerde artık kitap okumuyor. Kütüphaneler okuma alışkanlığı kazandırmak yerine sınavlara çalışılan yerler haline geldi... Okuma halkaları gibi halka açık olan programlarla bu kültür kazandırılabilir.”* şeklinde ifade ederek sınav odaklı yaklaşımın kütüphanelerin amaca uygun kullanılmasına olanak sağlamadığını vurgulamıştır.

Benzer şekilde Ayla da sosyal ve kültürel alanların, öğrencilerin sadece akademik başarılarının ön planda tutulduğu sınav endeksli sistemin, öğretmenlerdeki yansıması sebebiyle verimli kullanılmadığını belirtmiştir. Ayla bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *“Her çocuk matematik, Türkçe’de başarılı olacak gibi bir yaklaşımdan ayrılmamız gerekiyor. Bir çocuğun çok ciddi bir beden koordinasyonu vardır. Belki yüzmede milli bir sporcu olacaktır. Ya da hiç ummadığımız bir çocuğun muazzam bir müzik kulağı oluyor. Ama bizler genellikle bunları görmezden geliyoruz. Çocukları sürekli bir yarışın içine atıyoruz. Müzik dersinde matematik, resim dersinde Türkçe işliyoruz. Biz öğretmenler olarak bunu yapıyoruz. Bir bölgede isim yapmış bir sınıf öğretmeni varsa muhakkak o öğretmen çok deneme çözdürüyordur ya da öğrencileri denemelerde birinci oluyordur. Kaç öğretmen çocuklara gezi yaptırıyor? Doğaya çıkarıp farklı etkinlikler yaptırıyor... Çocukları sportif ve sanatsal faaliyetlere yönlendirecek ortamlar olması gerekiyor ama bu etkinlikleri yaptıracak öğretmenlerin de olması gerekiyor.”*

Göktaş ise bu konuda: *“...Müzik, resim ve spor alanlarında ilkökul ve ortaokullarda öğrencilerin kapasitesini ortaya çıkaracak ortamlar oluşturmamız gerekiyor. Daha*

sonrasında öğrencileri güzel sanatlar ve spor liseleri gibi alanlara yönlendirebiliriz.” şeklindeki görüşüyle bu alanların kullanımını yöneltme faaliyetleri ile ilişkilendirmiştir. Işıl da: *“ Birçok bölgede sayıları fazla olmasa da spor salonları ve kütüphaneler var. Belki okul sonrasında halk eğitimi merkezleri tarafından buralarda kurslar açılabilir...”* diyerek bu alanların aktifleştirilmesine yönelik bir öneri sunmuştur.

4.2.2.3. Okul aile işbirliğinin geliştirilmesi

Aile eğitimleri

Okul yöneticileri okul aile işbirliğinin geliştirilmesi amacıyla aile eğitimlerine yer verilmesine yönelik şûra kararının uygulanmasında yaşanan sorunlara dikkat çekerken bu kararı göstermelik şekilde uygulanan bir karar olarak nitelemiştir. Okul yöneticilerinden Işıl: *“Aileler eğitime yeterince değer vermediği için çocukların eğitimiyle de ilgilenmiyor. Bunun için velinin bakış açısını değiştirecek çalışmalar yapılması gerekiyor. Birçok velimiz daha çocuğunun kaçınıcı sınıfa gittiğini bilmiyor.”* diyerek mevcut durumda ailelerin birçoğunun okul ile ilişkisinin zayıf olduğunu belirtirken Kemal ise; *“Ailelerin eğitime katılımıyla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Ama aile eğitimiyle ilgili kurslara velilerden beklediğimiz katılım gerçekleşmiyor. Katılım sağlanıyor ama tam anlamıyla değil...”* diyerek velilere yönelik düzenlenen aile eğitimlerine katılımın istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Ece de: *“Aile eğitimleri bu yıl verilmeye başlandı ama yeterli değil. Ailelerin bilinçlenmesi için daha ciddi eğitimler verilmeli. Veliler bu eğitimleri ciddiye almıyor, önemsemiyor, fazla dinlemek istemiyor, erkenden çıkmaya çalışıyor.”* şeklindeki ifadesiyle Kemal’i destekler nitelikte bir görüş ortaya koymuştur. Cengiz ise: *“Ailenin dâhil olmadığı hiçbir eğitim süreci sonucuna sağlıklı bir şekilde ulaşamaz... Özellikle dezavantajlı bölgelerde velilerin bilinçlenmesi için bu eğitimlerin verilmesi gerektiğini ve eğitimlere katılacak velilerin katılım için teşvik edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek aile eğitiminin önemini ve eğitime katılacak velilerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu konuda farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmaları İlhan: *“Aile eğitimleriyle ilgili olarak Televizyon programları ile farkındalık sağlamak bence güzel bir espri. Televizyonlarda insanların zihnini körelten bu kadar içerik varken aile eğitimi ile ilgili içerikleri kimse izlemez... Velilerin okula gidip gelmesi, öğrencinin gelişimiyle ilgili bilgi alması, durumunu takip etmesi bizim için yeterli. Fazlası olunca bizim işimize müdahale etmeye çalışıyorlar. Öğretmen derste bir olumuz pekiştireç kullanıyor, veli sen benim*

çocuğuma niye böyle bir ceza verdin diye bize şikâyeteye geliyor. Bu yüzden velinin katılımı belli noktalarda olmalı...” şeklindeki ifadesiyle bu kararı amacına ulaşamayacak bir karar olarak nitelemiştir. Ayrıca bazı velilerin okulla ilişki kurma biçiminin yanlış olduğunu ifade ederek bu ilişkinin belirli bir çerçevede olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Bekir de: “Bu çalışmalar yapmış olmak için değil, kağıt üzerinde değil, imza alınmak şartıyla değil gerçekten eğitim verilmeli. Ben bunu bir rehber öğretmene zorla yaptırmamalıyım veya boş yere insanlar bir tarafa toplanmamalı. İmza karşılığında olmamalı. Öyle bir eğitim olmalı ki velinin ben buna katılmayıp, kesinlikle izlemeliyim gibi bir algısı oluşmalı... Ben yapılan aile eğitimlerinin çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Yeteri kadar veliye de ulaşılabilirdiğini düşünmüyorum.” diyerek eğitimlerin göstermelik bir şekilde yapıldığını ve amacına ulaşmadığını belirtmiştir. Fatih ise: “Ailelerin eğitime bakışının öğrenci başarısını ne derece etkilediğinden bahsetmiştik. Bu nedenle aile eğitimi de oldukça değerlidir. Okul aile işbirliğinin sağlanması için alınan karar bunun nasıl olacağını da örneklendirseydi bunu daha nitelikli bir karar olarak değerlendirebilirdik. Ancak buraya fırsat eşitliği açısından bakacak olursak eğitim seviyesi ve gelir düzeyi yüksek veliler ya da orta düzeyde memur olan veliler okulla daha çok işbirliği içinde. Ayrıca bu velilerin öğrencileri de genel olarak daha başarılı oluyor. Çünkü veliler öğrenciyi akademik yönden sanatsal ve sportif yönden destekleyebiliyor. Ancak daha kırsal kesimlerde yaşayan, ekonomik düzeyi düşük olan veliler okuldan daha kopuk oluyor. Yoğun çalışma temposu, geçim kaygısı gibi nedenler veliyi okulla ilişki kurmaktan alıkoyuyor. Bunun için fırsat eşitliğini sağlamaya sadece eğitim kurumlarının gücünün yetmeyeceğini düşünüyorum. Bunun için devletin vatandaşlara sunacağı ekonomik refah da önemli.” şeklindeki ifadeleriyle bu kararı yeterince açık olmayan bir karar olarak nitelemiştir. Buna ek olarak ailelerin sosyoekonomik düzeyinin okul ile olan ilişkisi ile doğru orantılı olduğunu belirtmiştir.

4.2.2.4. Öğretim programlarının güncellenmesi

Seçmeli dersler

Okul yöneticileri, seçmeli ders uygulamasının yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirilmesine ilişkin şûra kararını açık olmayan bir karar olarak nitelerken seçmeli derslerin güncel ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca mevcut uygulamada öğrencilerin ders seçimi sürecinde etki altında kaldıklarını ve ders

çizelgesinde yer alan derslerin seçmeli ders adı altında sunulduğunu da söylemiştir. Bu konuda Fatih: *“Yine nasıl yapılacağı açıklanmamış. Bence bu konuda yazılım, kodlama, işlevsel dil öğretimi gibi çağın gereklerine uygun eğitimlerin alt kademelerde uygulanmaya başlanması gibi radikal kararlar alınmalıydı.”* diyerek kararı yeterince açık olmayan bir karar olarak nitelemiş ve seçmeli derslerin daha alt kademelerden başlayarak güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Güncellik vurgusu benzer şekilde Cengiz’in görüşlerinde de göze çarpmaktadır. Cengiz bu konuda: *“ Seçmeli dersler biraz daha toplumun gerçekleriyle örtüşmeli. İnsanların ideolojik görüşlerinden arındırılmalı. Dersler idarenin ya da öğretmenin bir dayatması olarak değil de velilerin ve öğrencilerin ortak kararıyla seçilmeli. Çevrenin şartları ve bölgenin ihtiyaçları da gerekiyorsa göz önünde bulundurulmalı. Öğrencilerin hobilerini geliştirmeye yönelik dersler seçmeli olarak sunulabilir. Zaten var olan derslerin yeni bir seçmeli dersmiş gibi sunulmasını doğru bulmuyorum.”* şeklindeki ifadesiyle seçmeli derslerin bir dayatmadan ziyade uzlaş ile seçilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu derslerin öğrencilerin zorunlu derslerinden farklı dersler olması gerektiğini dile getirmiştir. Okul yöneticilerinden Işıl’ ın ifadeleri de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Işıl bu konudaki görüşlerini: *“İşlevsel derken neyi kastediyor? Burada bir sorun var demek. Evet, zaten var. Toplu seçimler yapılıyor. Okul idarecileri elinde bulunan öğretmene göre seçim yapmak zorunda kalıyor. Öğrencilerin tercihleri bu yönde olmasa bile böyle yapılabiliyor... Şu anda biz de öğrencilerin gelişmesini istediğimiz mihver derslere yardımcı olacak dersler seçilmesi için yönlendirme yapıyoruz.”* şeklinde dile getirerek kararın yeterince açıklayıcı olmadığını, bu ifadeyle uygulamadaki sorunun şûra katılımcıları tarafından da itiraf edildiğini ve seçmeli derslerin okul idaresi tarafından yapılan birtakım yönlendirmeler sonucu belirlendiğini vurgulamıştır.

Güvenli eğitim iletişimi ve bağımlılık

Okul yöneticileri, çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkilerden uzak tutulması amacıyla güvenli eğitim iletişimi kavramının geliştirilmesi ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili içerikler hazırlanmasına yönelik şûra kararlarının öğretim programlarında yer aldığını ancak uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili verilecek eğitimlerin yalnızca teorik olmasının yeterli olmayacağını belirtirken bu alışkanlıkların önlenmesi için çocukların sosyal ve kültürel etkinliklere yönlendirilmesi gerektiği söylemişlerdir. Bu konuda Işıl: *“Madde bağımlılığı ya da teknoloji bağımlılığına*

dayalı daha çok çalışma yapılabilir. Ki aslında bu da programda var. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi programı var. Zaten bizde programlarla alakalı bir sıkıntı yok. Ama uygulamada da yok.” diyerek bu çalışmaların uygulamaya yansımadığını belirtmiştir. Göktuğ ise görüşlerini: “Çocuklar sosyal medyada siber zorbalıkla, dışarıda akran zorbalığıyla karşılaşabiliyor. Kendilerinden büyük kişilerin ya da arkadaşlarının şantaj veya tehditleriyle olumsuz şeyler yapabiliyor. Hatta medyada bir oyundaki görevleri tamamlamak için intihar eden çocukları gördük. Bu konuda çocukları takip etmek ve sportif etkinliklere yönlendirmek gerekiyor bence. Çocukları basketbola, sanata güreşe yönlendirebilirsek zararlı şeyleri yapmaya zaman bulamazlar. Bunlar bir disiplin gerektirir. Usta çırak ilişkisi vardır. Çocuklar takip altında kalmalı. Yapmayın, dikkat edin demekle bu iş çözülmez. Bu işi sadece slayttan anlatarak yapamazsın. Yoksa sadece şu kadar kişi eğitim aldı deyip niceliği arttırırız. ” şeklinde ifade ederek dikte yoluyla yapılacak çalışmaların amacına ulaşmayacağını bu yolla verilecek eğitimlerin sadece niceliği arttıracağını belirtmiştir. Göktuğ’ un görüşleri çocukların zararlı alışkanlıklar ve bağımlılık yapıcı etkenlerden uzak tutulabilmesi için okul dışı etkinliklere yönlendirilmesini söyleyen Cengiz ile benzer niteliktedir. Cengiz de bu konuda: “... Bunun amacına ulaşması için toplumun bilinçli ve kararlı olması gerekiyor. Bu bir alışkanlık meselesi olduğu için sadece teorik bir eğitim vermekle kötü alışkanlıklar bırakılmıyor. Biz bunlara hiç başlanmaması için okullarda ve okul sonrasında çocuğun boş zamanını kaliteli bir şekilde değerlendirmesini sağlarsak çocuklar zaten böyle şeylere tevessül etmeyecektir.” demiştir. Kemal ise: “Bunun nasıl olacağı önemli. Biz bunlardan bahsettiğimizde belki küçük yaş grubunda farkında olmadan çocuğa bu şeyleri anlatmış oluyoruz...” diyerek eğitimin verilmesi sırasında çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Düşünme becerileri

Okul yöneticilerinden Cengiz, derslerde düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmasına ilişkin şura kararını eğitimin amaçlarından bir tanesi olarak değerlendirirken bu kararın şûra öncesinde de uygulandığını dolayısıyla bu kararın şûraya konu dahi olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Cengiz bu konuda: “Eğitimin bir amacı da düşünceyi geliştirmek. Zaten her derste düşünmeyi geliştirici etkinliklere yer veriliyor. Bu kararı görünce sanki biz bu zamana kadar bu tarz etkinlikler yapmıyormuşuz da şûra kararını görünce yapacakmışız gibi bir düşünce oluştu...” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Din, ahlak ve değerler eğitimi

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitimde çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda din, ahlak ve değerler eğitimi verilmesine yönelik şûra kararını çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı gerekçesiyle bilimsel olmayan bir karar olarak nitelemişlerdir. Okul öncesi dönemde değerler ve ahlak eğitimi verilmesini olumlu olarak karşılayan okul yöneticileri din eğitimi konusunda çoğunlukla bunun tersi görüştedir. Yöneticiler, değerler eğitiminin nasıl ve kim tarafından verileceğinin önemli olduğu üzerinde durmuşlar ve mevcut durumda sıklıkla uygulanan değer ağacı çizimleri gibi uygulamaları göstermelik olarak değerlendirmişlerdir. Okul yöneticileri, değerlerin dikte yoluyla aktarımından ziyade rol model olunması, günlük hayatta karşılaşılan olaylarla ilişkilendirilmesi ve içselleştirilmesi yoluyla verilmesinin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Bu konuda Bekir: *“Burada hep aynı yere takılıyoruz. Bunları biz hep kağıt üstünde prosedür olarak yapıyoruz... Yapalım ama Sadece İslamiyet’i anlatmayalım. Ondan önce çocuklara ahlaklı olmayı anlatalım. Ahlakı olmayan bir çocuğun İslamiyet’inden kimseye fayda göremeyiz. Ondan sonra dini devletimiz nasıl uygun görüyorsa müfredata göre anlatalım. Bizim için öncelikli olan evrensel ahlak kuralları. Daha doğrusu etik... Çocuğa domuz eti haramdır demeden önce hırsızlık yapmak kötüdür diyelim.”* şeklindeki ifadesiyle eğitimlerin göstermelik olarak yapıldığını ve bu eğitimlerde bir dinin kurallarının anlatılmasından ziyade evrensel ahlak kurallarının ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Kemal ise: *“Din, ahlak ve değerler eğitimi konusunda özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında nasıl verileceğine dikkat edilmeli. Değerler eğitimi konusunun çocuklarda karşılık bulmasında sorun var. Bunları rol model olarak aktarmamız gerekiyor. Yoksa değer ağacı yapmak, panolar hazırlamak bu konuda yeterli olmuyor. Bu yüzden her şey müfredatla, kitapla öğretilmiyor.”* diyerek değerler eğitiminin bir ders saati olarak değerlendirilmesinin yerine programın gerekliliklerinin davranış olarak ortaya konmasının önemini vurgulamıştır. Kemal gibi değerler eğitiminin nasıl verileceğinin önemine vurgu yapan Işıl’ da görüşlerini: *“... Artık bunu drama yoluyla, örnek olay yoluyla mı yaparız, Gerçek yaşamda var olan ahlaki bozukluklardan dolayı oluşan kötü şeylerden mi kesitler sunarız orasını bilemiyorum.”* diyerek ortaya koymuştur.

Ayla ise okul öncesi eğitimde din eğitimi verilmesinin bilimsel gerçeklerle örtüşmediğini şu ifadelerle belirtmiştir: *“Değerler eğitimi, ahlak eğitimi okul öncesi dönemde yapılabilir ama din öğretimi hayır. Okul öncesi dönemde yaş aralığı itibariyle çocuk soyut kavramları algılayamayacağı için ve de bu bilişsel bir süreç olduğu için, mesela*

bunu Piaget çok güzel açıklıyor, Bu yaş grubuna dini eğitimler veremezsin...” Buna karşılık İlhan değerlerin de dini kavramlardan ortaya çıktığını ifade ederek okul öncesi eğitim kademesinde de din eğitimi verilmesini ancak bu eğitimin kimler tarafından nasıl verileceğinin önemli olduğunu vurgulayarak kararı yeterince açık nitelikte olmadığını belirtmiştir. İlhan bu konudaki görüşlerini: “Bence olmalı ama muhakkak bunu istemeyecek birileri olacaktır. Anladığım kadarıyla burada geçen din ifadesi genel bir ifade, değerler eğitimiyle ilgili bir ifade. Değerler de topluma aslında dini kaynaklardan yayıldığı için değerler deyince biraz din akla geliyor. Ama bu eğitimi verecek kişi kim? Kim denetleyecek? Bunlar açıklanmamış. Bu kişinin yeterliliği ve uygunluğu nasıl denetlenecek?” diyerek ifade etmiştir.

4.2.2.5. Eğitimde standardizasyon

Eğitim materyalleri

Okul yöneticileri, bir şubede bulunması gereken eğitim materyallerine ilişkin standartların oluşturulmasına yönelik şura kararının uygulamaya yansımadığını, bu standartların bilimsel ilkeler doğrultusunda güncellenmesi gerektiğini ve bu standartların eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu konuda Ayla: “... Daha çok çağımızın ihtiyaçlarına uygun materyallerin okullara gönderilmesi gerekiyor. Mesela bizde Montessori yaklaşımı var. Reggio Emilia, Waldorf yaklaşımları var. Bunlara uygun materyaller okullara gönderilmeli. Ama yakın zamanda burada bir okula Bakanlık materyal gönderdi. Hala elli sene öncesinin eğitim sistemine uygun şekilde plastik oyuncaklar, gerekli gereksiz bir sürü malzeme gönderildi... Kağıt üstünde diyoruz ki çocuklara daha yapılandırmacı ortamlar sunalım. Daha çağdaş metotlarla eğitim öğretim görsünler. Ama baktığımızda uygulamada farklı yönde. Aslında bizde en kritik nokta bu kağıt üstünde her şey mükemmel ama uygulamada hiçbir değişiklik yok... Mesela bu bölgede klimanın olmaması bile çok büyük bir dezavantaj. Ben yazın sıcaklığında nasıl yaz okulu açacağım diye kara kara düşünüyorum...” diyerek okullarda kullanılan materyallerin gereksinimlere uygun bir şekilde güncellenmesi gerektiğini ifade ederken genel olarak şura kararlarının uygulamaya yansımada sorunlar görüldüğünü dile getirmiştir. Okul yöneticilerinden Ece de: “Evet, materyaller eklenmeli ve sürekli güncellenmeli de. Çünkü her yıl yeni şeyler ortaya çıkıyor. Eskileri ayırmalı, yenileri eklenmeli. Bir de bazıları sonra, ilerleyen yıllarda araştırılıyor, uygun görülüyor. Güncellenerek olabilir yani...”

şeklindeki ifadesiyle eğitim materyallerinin bilimsel ilkeler ve çağın gereklilikleri çerçevesinde güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Işıl ise: “Bu karar uygulanabilirse fırsat eşitliğinin önündeki en büyük engellerden biri ortadan kalkmış olur...” diyerek kararın eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasındaki önemine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Dünder da: “*Fırsat eşitliği deyince benim daha çok okulların fiziki donanımıyla ilgili meseleler geliyor. Tamam, çocuk okula gelecek ama dört duvar arasına mı gelecek? Okullarda akıllı tahta imkânı, bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılabilmesi... Bunlar her okulda olmayan şeyler. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında çocuğun okula gelmesinden çok okulda aldığı eğitimin kalitesi ön plana çıkıyor...*” diyerek belirlenen eğitim materyallerinin her okulda olmasının fırsat eşitliğine olan etkisinden söz etmiştir.

Denetim faaliyetleri

Okul yöneticileri işletmeler ve özel kurumlarca açılacak kreş ve yuva gibi kurumların Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği standartlara göre açılması ve denetlenmesine ilişkin şûra kararını destekleyici ifadelerle değerlendirmiştir. Örneğin Ayla: “*...Mesela kreşlerin denetiminin bir kısmını Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı yapıyor. Genellikle anaokulu açacak olan özel sektördeki insanlar kreş açmaya yöneliyor. Çünkü diğer Bakanlığın denetimleri Milli Eğitime göre daha az... İnsanlar başımız ağrımaz diye kreş açmaya yöneliyor.*” şeklinde ifade ettiği görüşüyle erken çocukluk hizmeti sunan tüm kurumların açılışlarına ilişkin denetimlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu konuda Işıl da: “*... Okul içinde özel olarak bazı eğitimler verilebilir ama kesinlikle Milli Eğitim Bakanlığının denetiminde olması gerekiyor. Okul öncesinde prosedür anlamında, fiziksel şartlarda belli prosedürler var. Mesela lavaboların boyu, klozetler, ayakkabılıklar... Okullar açılırken bunlar denetleniyor. Ama bunun dışında eğitim öğretim faaliyetlerinin de kesinlikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmesi gerekiyor.*” diyerek bu kurumların denetiminin Milli Eğitim Bakanlığına ait olması gerektiğini bildirmiştir.

Personel istihdamı

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarında psikolojik danışman, destek eğitimi personeli, güvenlik görevlileri, yardımcı personel, sağlık personeli ve teknik eleman istihdamına yönelik şûra kararlarını gerekli fakat gerçekleştirilemez kararlar olarak nitelemiştir. Örneğin

İlhan bu konuda: “Okullarda belli saatlerde de olsa sağlık personeli bulundurulması keşke gerçekleştirilebilir bir uygulama olsa. Teneffüs saatlerinde ufak tefek olaylar oluyor. Pansumanıdır, iğnesidir çocuklar kaç saat dersten oluyor. İğne olacak, aşı yaptıracak öğrencilere bu şekilde yardımcı olunsa çok iyi olur.” şeklindeki ifadesiyle kararın uygulanmasının bir ihtiyaç ve gereklilik olduğunu vurgulamıştır. Fatih ise: “... Çok gerekli olmasına rağmen uygulanamayan kararlar. Ben hiçbir okulda sağlık personeli ya da uzman kütüphaneci görmedim...” diyerek kararın uygulamaya yansımadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Hülya da; “Alınan kararların bir bölümü sahaya indirgenemiyor. Örneğin sağlık personeli ve diğer personellerin çalıştırılması kararı gerçekçi değil. Uygulamaya geçirilmesi çok zor.” şeklindeki ifadesiyle kararı gerçekçi olmayan bir karar olarak nitelemiştir. Ayla: “... Bakanlık tarafından geçtiğimiz yıllarda yapılan açıklamalarda öğretmen maaşlarının ciddi bir bütçe olduğu söylenmişti. Bu doğru. Bakanlık gelen bütçenin büyük bir kısmını öğretmen maaşlarına aktarıyor. Geriye kalanlar kurum ihtiyaçlarına yönlendiriliyor... Ekonomiden kaynaklı, bütçeden kaynaklı bu kararın uygulamaya geçebileceğini düşünmüyorum... Yardımcı personeller her okula görevlendirilemese de sayı sınırlandırılması yapılabilir. Belirli bir kişiye kadar bazı personeller görevlendirilebilir. Açık söylemek gerekirse bizim okulumuzun güvenlik personeline ihtiyacı yok ama daha kalabalık okullar için tabii ki bu bir ihtiyaçtır. Genel olarak baktığımda bu kararı hayali buluyorum.” şeklindeki değerlendirmeleriyle bu kararı ekonomik sebeplerden dolayı gerçekleştirilemeyecek hayali bir karar olarak nitelemiştir. Benzer şekilde Cengiz de kararı ekonomik sebeplere dayalı olarak gerçekçi bulmamıştır. Bu konuda Cengiz’in ifadeleri şöyledir: “ Okullarda elektrik kaçağı, su ile ilgili problemler olduğunda okul idareleri bunu sürekli dışardan temin ediyor. Bu konuda da gerekli bütçeyi bulamadığı için zorlanıyor... Güvenlik çocukların dış dünyadaki tehlikelerden korunması için önemli. Bazı kötü niyetliler için caydırıcı olabiliyor. Fakat bu kadar elemanı okullarda istihdam etmek biraz bütçe açısından gerçekçi gibi görünmüyor. Şu anda okullarda 1.300.000 öğretmen istihdam ediliyor. Bunun yanına bu elemanları da katarsak sayı çok fazla artmış oluyor.”. Cengiz ‘in teknik eleman istihdamına ilişkin ifadelerine benzer şekilde Işıl da: “Bu personeller rehber öğretmen gibi büyüklüğe ve öğrenci sayısına bağlı olarak gönderilebilir. Bir görevli birkaç okula bakabilir... Ufak bir tesisat sorunu olduğunda bunu yaptırmak için kaynak arıyoruz. Bunun çözümü için merkezde bir ekip kurulup okullara gönderilebilir.” diyerek soruna ilişkin bir çözüm önerisi sunmuştur.

Okul yöneticileri, okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenlerin istihdam edilmesi yönündeki kararı ise desteklemektedir. Örneğin Işıl bu konuda: *“Buna kesinlikle katılıyorum. Hayata geçirilmesi gerekiyor. Açık öğretim fakültelerinde çocuk gelişimi okuyanlar buralarda çalışmamalı. Üniversitelerde örgün eğitimde bile öğretmenin niteliğini arttırma noktasında sıkıntı yaşarken açık öğretimde sadece teorik anlamda ders alan, eğitim hayatı boyunca okul görmemiş, sınıfa girmemiş birinin sınıfta çocuklarla bir şeyler yapmaya çalışması bence çok yeterli değil...”* diyerek öğretmenin ve hizmet öncesinde alınan eğitimin niteliğine vurgu yapmıştır.

Hizmet alımı

Okul yöneticileri yardımcı personeller için hizmet alımının tekrar uygulamaya geçirilmesi ve personel sayısı ve çalışma süresinin arttırılmasına yönelik şûra kararını desteklemektedir. Bu konuda Işıl: *“Yardımcı hizmetlerin sayısını arttırmaktansa bu çalışanların verimini arttırmak gerekiyor. Bir işin ucundan tutulacağı zaman verim alamıyoruz bu çalışanlardan...”* diyerek yardımcı personelin niteliğinin personel sayısından daha önemli olduğunu belirtmiştir. Hülya ise: *“... Şu anda İŞKUR’la geçici olarak çalıştırılıyorlar. Ama biz kimi çalıştırdığımızı bilemiyoruz. Okullar herkesin elini kolunu sallayarak girip çalışabileceği yerler değil. Personel seçiminin özenle yapılması gerekiyor. Bu hakkın bize verilmesi gerekiyor. Bize bir bütçe verilse bunu halledebiliriz. Personel gerçekten çalışsa bile bazen gerçekten yetişemiyor. Bunun için sayının arttırılması gerekiyor.”* şeklindeki ifadesiyle yardımcı hizmet personelinin sayısının arttırılmasını olumlu yönde değerlendirirken güvenlik gerekçesiyle personel seçiminde söz hakkının okul yönetimine bırakılması gerektiğini belirtmiştir. Bekir de: *“Öğrenciler sağlıklı ve hijyenik bir ortamda daha iyi bir eğitim alacaktır. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler asıl işlerini bırakıp yardımcı hizmetlerin yapacağı işleri yapmazsa daha sağlıklı bir ortam oluşur. Personel sayısının artması bunun için önemli...”* diyerek diğer katılımcılara benzer şekilde bu kararı olumlu olarak nitelemiştir.

Sağlık taramaları

Okul yöneticileri genel olarak okullarda sağlık taramalarının yaygınlaştırılması ve sonuçlara göre sağlık hizmetlerinin sağlanması yönündeki şûra kararının önemine vurgu yaparak bu kararın daha önceki dönemlerde de kısmen uygulandığını ifade etmiştir. Cengiz bu konuda: *“Her aile çocuğuna düzenli olarak sağlık kontrolü yaptıramıyor. Ailelerin,*

çocuğun sağlığıyla ilgili fark etmediği bazı şeyler okulda ortaya çıkmış oluyor. Bu uygulamanın çocukların eğitim hayatına doğrudan katkısı olur. Mesela kulakları az duyan bir çocuğu fark etmediğimizden arka sıralara oturtabiliyoruz. Çocuk duymadığı için derslerde de başarısız oluyor... Bu da daha büyük sorunlara yol açıyor. Bunun için yaygınlaştırılması gerekiyor.” şeklindeki ifadesiyle bu uygulamanın, her çocuğun eğitim hizmetinden verim alabilmesiyle ilişkili olduğunu belirterek fırsat eşitliği bağlamında önemine vurgu yaparak değerlendirmiştir. Ece de: *“Eskiden çocuklara bit kontrolü yapardık. Bir sorun varsa aileleri uyarıyorduk. Şu anda işitme testi ve aşı için okullara geliyorlar. Bunlar ara sıra oluyor. Ben merkezi okullarda gördüm ama köydeki okullarda görmedim. Ama bu taramalar daha detaylı olabilir. Önemli şeylerin farkına daha erken varılabilir.”* diyerek bu kararın daha öncesinde de kısmen uygulandığını fakat bu uygulamanın genişletilmesi ve yaygınlaştırılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bekir ise: *“Bu aslında bizim görevimiz değil. Aile hekimlerinin görevi. Bu taramalar okullardan ziyade okul dışı saatlerde yapılmalı. Sağlık taraması okulda olmaz hastanede olur. Biz zaten okulda bir sıkıntı olduğu zaman bunu bildiriyoruz.”* diyerek bu uygulamanın okullarda değil de sağlık kuruluşlarında yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Teknoloji kullanımı

Okul yöneticilerinin bir kısmı teknolojinin eğitimle uyumunun sağlanması için kılavuz kitaplar ve çevrim içi içerikler oluşturulmasıyla ilgili şûra kararını bir gereklilik olarak görmekte ve doğru bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etektedir. Öte yandan bazı okul yöneticileri bu kararın sadece akademik başarıyı arttırmada etkili olacağı ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ket vuracağını, öğretim programlarının teknolojiyle entegrasyonun sağlanabilecek yeterlilikte olmadığını, öğrencilerin eğitimde teknolojiyi kullanacak ilgi ve yeterliliğinin olmadığını öne sürerek değerlendirmişlerdir. Bu konuda Göktuğ: *“Teknoloji çocuklarda bir bağımlılık oluşturuyor. Spordan, sanattan bahsettik ama işin içine telefon, tablet sosyal medya girince çocuklar başka bir şey yapmak istemiyor. Bu sadece akademik başarıyı arttırmak için kullanılabilir ama müfredatımız bunu derslerde kullanmaya ne kadar elverişli?”* diyerek öğretim programlarının, teknolojiyle bütünleşmiş bir şekilde sunulabilecek nitelikte olmadığını ve öğrencilerin teknolojiyi amacına uygun kullanma noktasında sorunların vurgulamıştır. Cengiz de: *“Öncelikle toplumun teknolojiyi doğru kullanımını sağlayacak hamleler yapmamız gerekiyor. Teknolojiye sırtımızı döndüğümüz sürece dünya ile rekabet edemeyiz. Bunun için gerekli ortamın sağlanması*

gerekıyor ve bu konuda velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir farkındalığa ulaşması gerekiyor.” şeklinde görüş bildirerek eğitimde teknoloji kullanımının bir gereklilik olduğunu ve teknolojinin doğru kullanımının sağlanması için farkındalık oluşturma çalışmalarının yapılması gerektiğini vurgulamıştır. İlhan ise: “... Bu iş bana kaldıysa o iş gerçekleşmeyecektir. Yani öğretmenin sorumlu olduğu bir şeyler yapılacaksa bu muhakkak zorunlu olmalı. Çünkü her öğretmen kendini geliştirmek için çaba göstermiyor. Akıllı tahtayı kullanma konusunda bile öğretmenlerde isteksizlik oluşuyor. En ufak bir sorunda hemen bize geliyorlar. Aslında bu bir akıllı tahta değil bilgisayar. Öğretmen daha bilgisayar kullanamıyor... E-okul gibi muazzam bir platform var. Ama öğretmen sınıf listesini bile oradan alamıyor. Çünkü ihtiyaç duymuyor. Yani teknolojinin var olması yetmiyor. Bunun bir ihtiyaç olarak görülmesi gerekiyor. Ya da devletin öğretmene, sen bunu bilmezsen seni o göreve getirmem diyebilmesi gerekiyor...” şeklindeki ifadesiyle mevcut durumda öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi kullanma noktasında gerekli yeterlilik ve istekte olmadığını, eğitimde teknolojiyi kullanımının özendirme çalışmalarıyla değil de birtakım zorunluluklarla gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir.

Okul yöneticileri, öğrencilere bilgisayar, tablet gibi ürünlerde vergi indirimi sağlanması yönündeki şûra kararınınsa uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtmiş fakat uygulanmasının altyapı eksikliklerinden dolayı fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde beklenen katkıyı sağlamayacağını ifade etmiştir. Yöneticiler bu ürünlere erişimin asli bir ihtiyaç olduğunu vurgulayarak sosyal devlet ilkesi gereği bu kararın uygulanması gerektiğini söylemiştir. Bu konuda Göktuğ: “Zengin, durumu iyi olan veliler tablet, bilgisayar alıp bunu hızlı bir internetle kullanabiliyor. Köydeki veliye tableti versen de ona kesintisiz bir internet veremiyorsun. Pandemi döneminde verilen tabletlerin de faydasını bu yüzden göremedik. Böyle olunca fırsat eşitsizliği yaşandı.” şeklindeki ifadesiyle bu kararın uygulamaya geçse de internet altyapısındaki eksikliklerden dolayı amacına ulaşmayacağını ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında katkısının olmayacağını belirtmiştir. Işıl da: “Çağımız dijitalleşme çağı. Artık eğitim de dijitalleşiyor. Her öğretmen ve öğrencinin tablet ve bilgisayara ulaşabilmesi için devlet, sosyal devlet olmasından dolayı bunu yapmalı.” diyerek teknolojiye erişimin herkes için asli bir ihtiyaç haline geldiğini belirtmiş devletin bunu sosyal devlet sorumluluğuyla sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Cengiz ise: “Öğrenci olduğunu belgelendiren herkese vergi indirimi sağlanabilir hatta hiç vergi alınmayabilir de. Fakat eğitim için kullanılması planlanan bu tabletler geçmişte FATİH projesinde olduğu gibi çocuklar tarafından farklı yerlerde farklı amaçlarla kullanılabilir. Bir taraftan da

çocukların eline sadece kitap vererek onları teknolojik imkânlardan yoksun bırakırsak yarın dünya ile rekabet edecek bir nesil yetiştiremeyiz. Bu konuda bir denge sağlanması gerekiyor...” şeklindeki ifadesiyle daha önce öğrencilerden hiç vergi alınmadan dağıtılan tabletlerin şimdi de dağıtılabileceğini dolayısıyla bu kararın uygulanabilir bir nitelikte olduğunu vurgularken tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerin eğitim amaçlı kullanılması konusunda hassasiyet gösterilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

4.2.3. Dezavantajlı gruplar

Okul yöneticileri Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları, dezavantajlı gruplar bağlamında; özel gereksinimli öğrenciler, konumsal dezavantaj ve sosyoekonomik düzey alt temaları altında değerlendirmiştir. Bu alt temalar araştırmanın nicel boyutunda kullanılan anket soruları ve Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar doğrultusunda Tablo 4.43’ teki şekliyle kategorize edilmiştir.

Tablo 4.43. *Dezavantajlı gruplara ilişkin bulgular*

Tema	Alt Tema	Kategori
Dezavantajlı Gruplar	Özel Gereksinimli Öğrenciler	Bedensel Engel
		Kaynaştırma/Bütünleştirme
		Risk Grupları
		Farkındalık ve Ayrımcılık Yasağı
		Mesleki Eğitim ve İstihdam
		Özel yetenekli Öğrenciler
		Çocuk Koruma Kanunu
	Konumsal Dezavantaj	Eğitime Erişim Sorunları
		Okulun Fiziki ve Ekonomik Yapısı
		Öğrencilerin Kültürel Gelişimi
	Sosyoekonomik Düzey	Beslenme Desteği
		Şartlı Eğitim Yardımları
		Teknik Bakım Desteği
		Ücretsiz Kitap Dağıtımı
		Bursluluk Sınavı

4.2.3.1. Özel gereksinimli öğrenciler

Bedensel engel

Okul yöneticilerinin bir kısmı, bedensel engelli öğrencilerin ihtiyacına uygun servis araçları ve personelle taşınmasına yönelik şûra kararının uygulamada olduğunu belirtirken bir kısmı ise kararın uygulanmadığını ve bu öğrencilerin taşınmasında bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu konuda Bekir: *“Bedensel engelli öğrenciler zaten ihtiyaçlarına uygun servis araçlarıyla taşınıyor... Üç nokta emniyet kemer sistemi, kamera gibi araçlar var ve olmak zorunda. Bu öğrenciyi başka bir öğrencinin kucağında getiremezsin. Bu hem o çocuk için kırıcı olur. Hem güvenli olmaz hem de taşıyanlar için olumsuz bir durum olur.”* diyerek bu kararın mevcut durumda uygulandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Kemal de: *“Özel eğitim sınıfımız var ve buradaki öğrenciler kendilerine uygun servis araçları ile taşınıyor.”* diyerek kararın uygulamada olduğunu söylemiştir. Cengiz ise: *“Standart sağlıklı insanlar için oluşturulmuş servislere bu öğrenciler sürekli birilerinin yardımına muhtaç olarak indirilip bindiriliyor. Ve böylelikle kendini diğer insanlara muhtaç gördüğü için açıkçası okula gidip gelme duygusunu soğuttuğunu düşünüyorum.”* şeklindeki ifadesiyle bu öğrencilerin uygun araç ve personelle taşınmadığını ve bu durumun öğrencileri psikolojik olarak etkilediğini belirtmiştir. Dündar da: *“Engelli öğrencileri aileleri getiriyor. Servis araçları buna uygun değil ama biz okulumuzu onların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenledik...”* diyerek kararın uygulanmadığını ifade etmiştir.

Kaynaştırma/bütünleştirme

Okul yöneticilerinin bir kısmı, 37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim görmelerinin sağlanması yönündeki şûra kararını uygulanabilir olarak nitelerken bir kısmı da uygulamada olan bir karar olarak nitelemiştir. Örneğin Cengiz: *“Kaynaştırma öğrencileri ne kadar erken başlarsa eğitime o kadar yol alabilir. Onların okula daha çabuk uyum sağlayabilmesi ve eğitilebilir bir birey olması için bunun erken yaşta başlaması doğru ve uygulanabilir.”* diyerek karara katılım göstermiş ve uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Ece de: *“Şimdi o çocuğun özel eğitim durumuna bağlı. Eğer çok ağır değilse durumu biraz daha küçük olduğu için kaynaştırmaya uygun. Ama çok ağırsa biraz daha özel eğitim alıp çocukların arasına karışabilir.”* diyerek kaynaştırma eğitiminin ağır düzeyde tanı konulmamış öğrenciler için erken yaşta başlamasını olumlu olarak değerlendirmiştir. Bekir ise: *“...Çocuk hastaneden bir rapor alıyor. Bu rapor ile bir rehberlik araştırma merkezine gidiyor. Merkez ailenin de fikir ve*

düşüncelerini alarak bir karar veriyor. Ya çocukların normal temel eğitimde kaynaştırma öğrencisi olacağına veya özel eğitim anaokulu ya da uygulama okuluna gitmesine karar veriliyor... Aslında bu şu anda uygulanan bir karar.” diyerek kararın uygulamada olduğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticileri, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören öğrenciler için ihtiyaç halinde destek eğitim personeli veya kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesine yönelik şûra kararını uygulamada olan bir karar olarak değerlendirirken çocukların akademik gelişiminin bireyselleştirilmiş programlarla sağlanabileceğini vurgulamıştır. Örneğin Göktuğ: *“Bu öğrenciler kaynaştırma yoluyla eğitimine devam ediyor. Okullarda özel eğitim alt sınıfları oluşturuluyor. Ayrıca özel eğitim okulları da var. Tabi, buraya kaynaştırma öğrencisi gelemiyor. Orta ve ağır düzeyde öğrenciler gelebiliyor.”* diyerek kararın şûra öncesinden de uygulanageldiğini ifade etmiştir. İlhan da: *“... Kaynaştırma eğitiminin temelinde çocuk kendini normal hissetsin felsefesi yatıyor ama okuldaki derslerde çocuklar bunu gerçekleştiremiyor... Akademik anlamda gelişimin sağlanması için birebir eğitim verilmesi gerekiyor.”* şeklinde görüş bildirerek sınıf ortamında akademik anlamda ilerleme kaydedemediğini bunun bireyselleştirilmiş programlar yoluyla gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır.

Yöneticiler, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için kullanılan destek eğitim odalarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi ve materyal açısından zenginleştirilmesi yönündeki şûra kararının uygulanmasında sorunlar yaşandığını ifade etmişler ve bunun geliştirilmesi konusunda görüş bildirmiştir. Bu konuda Ayla: *“... Geçen yıl görev yaptığım okulda kronik rahatsızlığı ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan bir çocuk vardı. Bu öğrenci 4. sınıf öğrencisi fakat köyden taşıma gibi nedenlerle biz bu çocuğa bu eğitimi aldıramadık. Bu öğrenciyi zaten sınıfa sokmamamız gerekiyor. O çocuğun öncelikle kendi grubuyla ya da bireyselleştirilmiş eğitim alması gerekiyor ama Bakanlık bunu yapacağını söyleyip yapmıyor. Muhtemelen şu kadarını gerçekleştirdik diye açıklama yapılacak ama bunun eksiksiz yapılması çok zor.”* diyerek özellikle konumsal dezavantajdan kaynaklı olarak özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim hizmetine erişimde sorunlar yaşandığını dile getirmiş ve kararın ancak göstermelik bir şekilde uygulanabileceğini belirtmiştir. Dünder da: *“Bu çok önemli kaynaştırma eğitiminin amacı normal çocuklarla bir arada vakit geçirilmesi. Hatta down sendromlu çocuklar bile alınıyor. Uygun fiziki ortamlar ve düzenlemelerle bunun devam etmesi gerekiyor.”* şeklinde görüş bildirerek uygulamanın geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Risk grupları

Okul yöneticileri erken çocukluk dönemindeki risk gruplarının belirlenmesi amacıyla tarama çalışmaları yapılması ve sonuçlara göre erken müdahale programları hazırlanmasına yönelik şûra kararının önemine işaret ederek katılım gösterirken kararın göstermelik olarak uygulanmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Hülya: *“Tarama ve tanılama çalışmalarının erken yaşlarda yapılması gerekiyor. Tüm çocukların daha okula başlamadan risk taramaları yapılmalı. Bu işlem zorunlu tutulmalı ve ailelerin inisiyatifine bırakılmamalı.”* diyerek karara katılım göstermiştir. Cengiz de: *“... Erken çocukluk döneminde okullaşma oranı arttırılır ve bu çocukları okula çekebilirsek ve öğretmenler de bu konuda daha bilinçli olursa bu çalışmalar daha faydalı olur... Aileler de işin fakına daha erken varacağı için ona göre bir yöntem belirler.”* şeklindeki ifadesiyle kararı benzer şekilde değerlendirmiştir. Bekir ise: *“Çok güzel, bu yapılmalı ama kâğıt üzerinde değil. Bizim kâğıt üzerinde hastalığımız var. Kâğıt saklama hastalığımız var...”* diyerek kararın göstermelik olarak uygulanmaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Farkındalık ve ayrımcılık yasağı

Okul yöneticileri, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişiminin desteklenmesi için farkındalık oluşturulması, işbirliği çalışmaları yapılması ve ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı gerekli önlemlerin alınmasına yönelik şûra kararına katılım göstermişlerdir. Örneğin Ece bu konuda: *“... Engelli çocuklar için çok daha fazla çalışma yapılması gerekiyor. Onların aileleri de her anlamda desteklenmeli... Başka çocuklar bu öğrenciler hakkında kötü söylemlerde bulunabiliyor. Aileler de bazen benim sınıfımda olmasın bu çocuk diyebiliyor. Yani hem engellilerin ailelerine destek verip hem de diğer aileleri eğitmemiz gerekiyor.”* diyerek engelli çocuğa sahip olan ailelerin ve toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Göktuğ da: *“Dünyanın en zor şeylerinden biri engelli bir çocuğa sahip olmak ama bu çocuğun engelinden kaynaklı değil. Çevreden kaynaklı. Bu hale biz getiriyoruz. Bakış açımızı değiştirmemiz gerekiyor. Engelli çocuklara engel olan durumları ortadan kaldırıp onları toplumla bütünleştirmemiz gerekiyor.”* şeklinde görüş belirterek farkındalık çalışmalarının önemini vurgulamıştır.

Mesleki eğitim ve istihdam

Okul yöneticileri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri doğrultusunda istihdamına yönelik çalışmalar yapılmasına yönelik şûra kararını

bu öğrencilere verilen eğitimin nihai aşaması olarak değerlendirmiş ve kararın aileler üzerinde de olumlu bir etkisinin olacağını vurgulayarak bu kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Bu konuda Bekir: *“İstihdama yönelik çalışmalar kesinlikle yapılmalıdır. Şimdi özel eğitim alan çocuk anaokulunu bitirdi. 1. kademe, 2. kademe ve iş uygulamayı bitirdi. Peki sonuç? Sonuç olarak çocuğu aileye teslim ediyoruz. Bu çocukların kesinlikle devlet tarafından uygun yerlerde istihdam edilmesi gerekiyor. Özel sektör bu çocukları işe almaz. Çok kısıtlı sayıda olur. Tabi, haklılık durumları da var bu çocuklar her işi yapamaz. Ama bu iş birilerinin vicdanına bırakılamaz. Devletin bu konuda yardımcı olması gerekiyor. Belediyeler aracılığıyla, hayvanat bahçelerinde risk oluşturmeyen hayvanların bakımında, çimlilerin bakımında, peyzaj düzenlenmesinde bu tarz işlerde istihdam edilebilir bu çocuklar. Böylelikle topluma kazandırılmış olurlar.”* diyerek özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimin bir sonucu olarak onların okul dışında da toplumla bütünleşmesi gereğiyle istihdam edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ece: *“Down sendromluların kafesi var. O çocuklar öyle dürüst ve ilkeli çalışıyorlar ki... Yapılabilir yani bu çocuklar hayata kazandırılabilir.”* şeklindeki ifadesiyle bu kararın uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Cengiz de: *“Bu çalışmalar velilerin çocuğun eğitilebilmesi için inançlarını arttıracaktır. Öğrenci bundan mesleki, ekonomik bir kazanç elde edecekse veli buna daha çok ilgi gösterecektir.”* şeklinde görüş bildirerek bu çalışmaların velilerin öğrencilere ilişkin tutumlarını da etkileyeceğini vurgulamıştır.

Özel yetenekli öğrenciler

Okul yöneticileri, özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesine yönelik şûra kararını tanılama süreçlerinde kullanılan testlerin yapısal sorunları olduğuna değinerek değerlendirmiştir. Bu konuda Hülya: *“BİLSEM’ (Bilim ve Sanat Merkezi) de yapılan sınavların geçerliliğinin yüksek olduğunu düşünmüyorum. Sınavların sadece tableten yapılması sıkıntılı. Burada bir öğretmenimin çocuğu uluslararası geçerliliği olan WISC-4 diye bir testten iyi bir puan alıyor ama BİLSEM’ lerde yapılan sınavdan başarılı olamıyor. Bence sıkıntılı, bu testlerin akreditasyonunun olduğunu düşünmüyorum...”* diyerek tanılama süreçlerinde kullanılan ölçme araçlarındaki sorunlara vurgu yapmıştır. Işıl da: *“Özel yetenekli öğrencileri tanılama süreci bence çok aktif değil. Sadece belirli testler belirli seviyelerde BİLSEM’ lerde yapılıyor. BİLSEM’ e seçilen öğrencilerin nasıl seçildiğiyle ilgili sorunlar var.”* şeklindeki ifadesiyle benzer bir biçimde özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında kullanılan testlerin

yeterli olmadığını belirtmiştir. Bekir ise: “... Özel yeteneğe sahip olan çocukların kendi imkanları doğrultusunda eğitim alması bizim için çok önemli olmalı ama bu konuda duyarlı değiliz. Çok yoğun bir talep var. Akademik anlamda orta düzeyde olan bir öğrencinin velisi çocuğunu çok üst düzey zekâda zannedebiliyor... Çok fazla başvuru oluyor. Bunların değerlendirilmesinde de bazı sorunlar olabiliyor. Mecburen tabletle yapmak zorunda kalıyorlar seçimleri. Başvurular ne kadar çok elenebilirse seçimin niteliği de o kadar artar.” şeklinde ifade ederek yoğun başvurular nedeniyle tanılama süreçlerinde meydana gelen aksaklıklardan söz etmiştir.

Yöneticiler, özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesinin sağlanması yönündeki şûra kararını, eğitim camiasında özel yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin farkındalığın diğer özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ilişkin farkındalığa erişemediğini ifade ederek ve mevcut programların ve öğretmen yeterliliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesinde yetersiz olduğunu belirterek değerlendirmiştir. Bu konuda Göktuğ: “Eğitime her öğrenciyi kazandırmamız gerekiyor ama biz sürekli, devamsızlık yapan ya da davranış bozukluğu olan öğrencilerin peşine düşüyoruz. Yaptığımız toplantılar hep bunların üstüne. Ama yeteneklerini okulda gösteren öğrencilerle de çalışmamız gerekiyor. Çok iyi öğrenciler var ama biz onları bu programlarla destekleyemiyoruz.” şeklindeki ifadesiyle özel yetenekli öğrencilerin mevcut programlarla yeterince desteklenemediğini ifade etmiştir. Hülya da: “Dezavantajlı öğrenciler deyince akla sadece kaynaştırma öğrencileri geliyor ama üstün yetenekli öğrenciler de zorlanıyor. Ama biz bunları çok fazla önemsemiyoruz. Kaynaştırma öğrencileri kadar üstüne düşmüyoruz. Bu öğrencilerin gidebileceği okullar, bunlara ders verebilecek öğretmenler sınırlı. Onlar akranları gibi değil. Bu öğrenciler bir an önce farklı programlarla desteklenmeli.” diyerek özel yetenekli öğrencilerin mevcut durumda kendilerini geliştirebilecekleri bir eğitim alamadığını ifade etmiştir.

Işıl ise: “... Üstün zekâlı öğrencilerle eğitimi sürdürebilmek çok daha zor. Onları derse çekebilmek için daha çok uğraşmak gerekiyor. Bazen biz yetişemiyoruz. Bu konuda bütün öğretmenlerin de bir eğitimden geçmesi iyi olur.” diyerek bu konuda programların zenginleştirilmesinin yanında öğretmenlerin de eğitim alması gerektiği belirtmiştir. Benzer şekilde Kemal de: “... Bu konuda öğretmenlerimiz de biz de yeterli bilgiye sahip değiliz. Bunun BİLSEM’ lerde daha doğru şekilde yapılacağını düşünüyorum.” diyerek programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konu hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Çocuk koruma kanunu

Okul yöneticileri, çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personellerinin yasal süreçlerde desteklenmesine yönelik şûra kararının uygulanmaya yeterli düzeyde yansımadığını ifade etmiştir. Bekir bu konuda: *“...Bir kere bunun için rehber öğretmen hakkında gizlilik kararı verilmeli. Örneğin kırsalda bir taciz vakası oldu. Taciz vakasını duyuran, bildiren kişinin can güvenliği yok. Bu duyulduğu takdirde iftira attın, o oldu... Gibi sebeplerden dolayı öğretmen psikolojik olarak baskı altında kalabilir. Bu işle ilgilenen kişinin gizliliğini ve güvenliğini garanti altına almadıktan sonra hukuki süreçlerde destekleyemeyiz.”* diyerek öncelikle bildirimde bulunan personelin gizlilik ve güvenliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Dünder da: *“Burası ilkokul olduğu için biz çok sıkıntı yaşamıyoruz ama ilköğretim okullarında 1. sınıf ve 8. sınıf öğrencisinin aynı tuvaleti, ortamı kullanması sebebiyle bazı olumsuzluklar olabiliyordu. Bir de bu taciz olayları, zorbalık, en savunmasız, en sessiz ya da engelli çocuklara yönelik oluyor. Eski okulunda bir rehber öğretmen bunu tespit ettiğinde tehdit almıştı. Bu işin içinde olan, bildiren personelin her konuda desteklenmesi gerekir. Rehber öğretmenler bu konuda yalnız bırakılıyor... Bir de burası ilkokul olduğu için öğrenciler öğretmenleriyle daha fazla bağlılık kuruyor. Okula bağlanmaları için sevgiye muhtaç bu çocuklar. Ama velilerin tavrından dolayı toplumun bakışından dolayı çocuğun başını okşamaya korkuyoruz. Bunun için okulun her tarafını kamera ile donattık.”* şeklindeki ifadesiyle bu konudaki sorunların farklı yaş gruplarındaki çocukların aynı ortamda eğitim görmesi sebebiyle yaşandığını ve bu duruma maruz kalan öğrencilerin genellikle engelli öğrenciler olduğunu belirtirken bildirimde bulunan personellerin hukuki süreçlerde yeterince desteklenmediğini söylemiştir. Hülya da: *“Okulumuzda bununla ilgili fazla bir örnek yok ama bu konuda yanlış beyanlar da olabiliyor. Çocuklar birilerinden hıncını almak için farklı şeyler söyleyebiliyor. Mağduriyetler de ortaya çıkabiliyor...”* diyerek Dünder ile benzer şekilde karşısındaki toplumun bu olaylar karşısındaki hassasiyetinin aynı zamanda mağduriyetlere de yol açabileceğini vurgulamıştır.

Bu konuda Cengiz ise: *“Çocuk fiziksel olarak okula devam ediyor gelip gidiyor olsa da çocuğun eğitimini veya hayatını engelleyecek olumsuz bir durumla karşılaşması, istismara, şiddete maruz kalması gibi birçok şey var. Bunları okul yönetimi veya rehberlik hizmetleri tespit ettiğinde okul yönetimi aileler veya çevre tarafından biraz farklı görünüyor. Okul idaresi, öğretmenler rehberlik hizmetleri, kendini güvence altında hissederse daha emin adımlarla hareket edecektir. Bu konuda özellikle okul idaresi de*

okulun adı çıkmasın, okulumuz kötü olaylarla anılmasın diye düşünebiliyor. Okul hayatın bir parçası da budur. Burada da yolunda gitmeyen şeyler olabilir. Ama bizi idarecilerin görevi bunların olmasını engellemek, olduğu zaman da bunları gerekli yerlere bildirmektir. Her birey devletin korunması altındadır. Anneler babalar veya çocukların velileri, o çocukların yetiştirilmesi konusunda yardımcı konumdadırlar. Bu çocukların korunmasının görevi aslında devlete aittir. Yani anne babalar da kendi kafalarına göre çocuklarına farklı muamelelerde bulunamazlar.” diyerek okul yöneticilerinin, istenmeyen durumların duyulmasının okul ve çevresi tarafından olumsuz algılara yol açabileceği ve okulun imajının sarsılabileceği düşüncelerini önemsemeden bu durumların ortaya çıkmasını engelleyecek çalışmalar yapması ve ortaya çıktığında gerekli mercilere bildirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4.2.3.2. Konumsal dezavantaj

Eğitime erişim sorunları

Okul yöneticilerinin bir kısmı dezavantajlı bölgeler ve grupların okul öncesi eğitime erişiminin sağlanması için gezici öğretmen sınıfı, mobil anaokulu gibi yöntemlerin geliştirilmesine yönelik şûra kararını eğitimde bölgesel eşitsizliklerin varlığının kabulüyle, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayacağını belirterek olumlu yönde değerlendirmiştir. Bir kısmı da uygulamaların bu konudaki sorunların çözümüne bir etkisinin olmayacağını belirtmiştir. Ece bu konuda: *“Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerle şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin eğitime erişiminde fark var. Evet, ekonomik yönden de daha fazla zorlanıyorlar, ailelerin eğitime bakış açısı açısından da daha fazla zorlanıyorlar... Yaz tatillerinde dezavantajlı bölgeler için gezici mobil araçların gönderilmesi ve çocukların burada çeşitli aktiviteler yapması iyi olur.”* diyerek fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğrencilerin yaşadıkları çevreden kaynaklı dezavantajların giderilmesi için bu öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Cengiz ise: *“Türkiye’nin iklim şartları, doğa şartları gezici sınıf uygulamasına uygun değil. Bazı mezralar var üç köyden oluşuyor. Bazı mezralar merkeze çok uzak. Orada gezici bir sınıf ne kadar faydalı olur? Öğretmen haftada bir ya da günde yarım saat uğrayıp o çocuğa ne verebilir? ...Taşımanın da olumsuz yanları var ama belli bölgelerde toplanma merkezleri gibi eğitim ortamları oluşturulup mesela öğleye kadar eğitim verilebilir. Ama ailenin kaygılarını gidermek için burada çok uzaklık olmamalı...”* şeklindeki ifadesiyle bu uygulamanın sorunların çözümü için uygun olmadığını belirtmiştir.

Okul yöneticileri; risk altındaki ve dezavantajlı durumdaki öğrencilerin eğitime erişiminin sağlanması ve çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği ve göçmenlik gibi sebeplerden kaynaklanan devamsızlık ve okul terki problemlerinin çözümüne yönelik işbirliği çalışmalarıyla tedbirler geliştirilmesi yönündeki şûra kararının uygulamaya yansıyamayacağını belirtmiştir. Ayrıca bu sorunun uzman kişilerin değerlendirmeleriyle çözüme kavuşabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin Cengiz: *“Uygulanamayacağını düşünüyorum. Tarım işçileri, sanayide çalışan çocuklar veya hayvancılıkla uğraşan aileler çocuklarını okula gitmesin sadece bu işi yapsın diye düşünmüyor. Kesintisiz eğitimde çocuk beş buçuk yaşında okula dâhil oluyor neredeyse 20 yaşına kadar bu çocuk sadece okula gidecek ve diğer işlerle uğraşmayacak diye düşünüyor. Ama Türkiye'nin gerçekleri bu değil. Aileler tarımla hayvancılıkla uğraşıyor ve bunlara iş gücü lazım. Bu iş gücünü de dışarıdan nakit vererek yevmiye ile insanları çalıştırarak sağlayamayacağı için çocuklarından faydalıyor. Ya da büyük şehirde yaşıyorsa maddi olarak biraz daha rahatlamak için bütçesini rahatlatmak için gelecekte de eli bir meslek tutsun diye bu şekilde yönlendirmeler yapıyor. Öncelikle bunlara bir çözüm bulmak gerekiyor. Daha önceki yıllarda mesela Mayıs ayında köy okullarında eğitim ve öğretim biterdi. Çünkü çiftçinin en yoğun olacağı dönem Mayıs ayının 15'inden Eylül'ün 15'ine kadar olan dönemdi. Böylelikle hem çocuk okuldan geri kalmaz hem de velinin iş gücü ihtiyacı karşılanmış olurdu. Şehirdeki için düşünenecek olursak ekonomik olarak veliyi güçlü kılmazsak o veli biz maddiyat olarak ne kadar destek verirsek verelim daha çok ihtiyacı olacak. Bunun temel çözümü bence 12 yıllık kesintisiz eğitimin tekrar değerlendirilerek ilk beş yılı zorunlu daha sonrası serbest bırakılacak şekle getirilmesi şeklinde olacaktır. Çocukların mesleki eğitime yönelmesi böylelikle sağlanacaktır.”* şeklindeki ifadesiyle kararın uygulanamayacağını, ailelerin ekonomik imkânsızlıklarının çocuklarını işgücü olarak görmesine ve onları çalıştırmaya sebep olduğunu belirtmiş ve bu sorunların zorunlu eğitim süresinin düşürülebilmesiyle çözülebileceğini dile getirmiştir.

Göktuğ: *“...MESEM'i çok destekliyorum. Eğitim sistemimizin en önemli basamaklarından biri oldu. Bu çocuk işçiliği sorunundan bir çıkış noktası. Hem çocuklar bir mesleği erken yaşta öğrenmiş oluyor hem de diğer öğrencilerin görmüş olduğu dersleri görüyorlar... Mevsimlik tarım işçiliği ve göçmenlik yüzünden de devamsızlıklar oluyor ama bu bizim çözebileceğimiz bir mesele değil.”* diyerek Bakanlığın, MESEM projesini çocuk işçiliğinin çözümü için önemli gördüğünü ifade etmiş ve bu sorunun çözümünün okul yöneticilerini aştığını dile getirmiştir. Benzer şekilde Bekir de: *“Çocuğun ailesi tarımla*

geçimini sağlıyorsa mecburen o çocuk da ailesiyle birlikte gitmek zorunda... Ama bu konu biraz karamsar bir tablo olarak görünüyor. Bu çocukların hem ailesinin yanında olması hem de okula devam etmesi gerekiyor. Bu konu hakkında bizim değil uzmanların çalışması gerekiyor.” diyerek sorunun okul yöneticileriyle ilgili olmadığını belirtmiştir.

Okulun fiziki ve ekonomik yapısı

Okul yöneticileri, dezavantajlı gruplar öncelenerek okul özgü esnek bütçe sağlanması yönündeki şûra kararının kısmen uygulanmaya başladığını ifade etmişler ve okullar için kaynak bulmada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda Levent: *“Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için dezavantajlı bölgelerde bulunan okullara kesinlikle ayrı bir bütçe sağlanmalı. Bizim ihtiyaçlarımız şehrin gözde bir semtinde bulunan okulun ihtiyaçlarından farklı. Daha öncelikli sorunlarımız var. Bu farkı en aza indirebilmek için ayrı bir ödenek gönderilmeli.”* diyerek fırsat eşitliğinin sağlanması için dezavantajlı okullara esnek bütçe sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Dünder da: *“Şu an biz okula kaynak bulmak için tabiri caizse cambazlık yapıyoruz. Esnaf ziyaretleri yapıyoruz. Fotoğraflar çekiniyoruz. Emrivaki yapıyoruz... Maalesef parasız yapılan bir iş yok. Basit bir nakliye için bile bir sürü para gerekiyor. Ama yine de bu yılbaşında temizlik ve kırtasiye malzemesi alımı için okullara ödenek gönderildi. Aslında bu esnek bütçe uygulaması başladı diyebiliriz. Bu elimizi biraz daha rahatlattı.”* şeklindeki ifadesiyle okulların kaynak bulmada zorlandığını belirtirken bu kararın kırtasiye ve temizlik malzemelerinin temini noktasında kısmen uygulamaya geçirildiğini söylemiştir.

Okul yöneticileri, dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere tüm okullarda fiziki kapasitesinin, donatım malzemelerinin, eğitim materyallerinin iyileştirilmesi yönündeki şûra kararının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkısının olacağını yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ece: *“Kırsal kesimde okulun fiziki yapısının daha fazla iyileştirilmesi gerekiyor... Bizim bulunduğumuz okuldaki imkânlarla kırsal kesimdeki bir okuldaki imkânlar aynı değil. Bu yüzden fırsat eşitliği yok yani...”* diyerek kırsal kesimde bulunan okulların merkezdeki okullara göre dezavantajlı durumda olduğunu ve bu durumda fırsat eşitliğinin sağlanamadığını vurgulamıştır. Fatih de: *“Kırsal kesimlere ek derslikler yapılması fırsat eşitliğini sağlanmasında olumlu etki eder. Ama buralara yeni okulsu yapılsa bile derslik, materyal ve öğretmen tecrübesi gibi etkenler bakımından şehirdeki bir okuldan farklılık göstereceği için yeterince fırsat eşitliğinden söz edemeyiz.”* şeklinde görüş

bildirerek tek başına bu kararın fırsat eşitliğini sağlama noktasında yetersiz kalacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin kültürel gelişimi

Okul yöneticileri kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere öğrencilerin kültürel gelişimleri için tiyatro, sergi, müze gezisi gibi etkinliklerin ücretsiz olarak düzenlenmesi yönündeki şûra kararını eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağı gerekçesiyle yerinde bir karar olarak nitelemiştir.

Bu konuda Levent: *“Genelde şehir merkezindeki çocuklar bu etkinliklere gerek velilerinin vasıtasıyla gerekse de şehir merkezinde bulunan okulların imkânlarıyla ulaşabiliyor. Kırsaldaki çocuklar için de böyle faaliyetlerin düzenlenmesi tabii ki çok iyi olur. Bu belediyeler aracılığıyla olabilir.”* diyerek kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde bulunan öğrencilere göre sosyal ve kültürel etkinliklere erişiminin daha kısıtlı olduğunu ifade etmiştir.

Fatih ise: *“Kırsal kesimdeki öğrencilerin müze gezisi, sinema tiyatro gibi etkinliklere erişebilmesi öğrencileri motive etmede etkili olacaktır. Bu açıdan yerinde bir karar. Ortaokula devam etmesine rağmen taşıma haricinde köyden hiç çıkmamış öğrenciler var. Bizim onlara da zengin ortamlar oluşturmamız gerekiyor ama bu sürdürülebilir olmalı.”* diyerek kararın uygulanmasının bu öğrencilere zengin uyaranlar sunarak motivasyonlarını arttırmada etkili olacağını belirtmiştir.

4.2.3.3. Sosyoekonomik düzey

Beslenme desteği

Katılımcılar, okullarda ücretsiz öğle yemeği ya da beslenme desteği sağlanması yönündeki şûra kararını yemek dağıtımının israfa yol açtığı gerekçesiyle ve yalnızca ihtiyacı olan öğrencilere yönelik beslenme desteği sağlanarak uygulanması gerektiğini vurgulayarak değerlendirmiştir. Bu konuda Dünder: *“Bu karar uygulamaya başlandı. Anasınıflarına yemek verilmeye başlandı. Ama çocukların sağlıklı bir şekilde yemek yiyebileceği ortamlar da oluşturulmalı bu okullarda. Bir de yemek konusunda çocukların beğenmeme, yememe durumları oluyor. Yemekler ziyan oluyordu. Biz bu yüzden kahvaltıya döndük.”* diyerek kararın uygulamaya yansıdığını fakat öğrencilerin sıcak yemek yerine kahvaltılıkları tercih ettiklerini belirtmiştir.

Benzer şekilde Bekir de: “... Mesela standart bir yemek çıktığında öğrenciler bu yemeği yemiyor... Yemek bir gün tam gidiyorsa bir bakıyorsunuz yarın yarısı artıyor. Biz de eksiltemiyoruz sayıyı çocuklar aç kalır diye. Bu gereksiz bir külfet... Yani devlet ailelere, maddi durumu düşük öğrencilere beslenme fişi, kantin fişi gibi bir şey vererek bu işi çözebilir... Ortaokul ve liselerde bu kararın uygulanamayacağını düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle yemek yerine beslenme fişi uygulamasının sorunun çözümünde daha etkili olacağını belirtmiştir.

Ece de: “Yemek işi için ihaleler oluyor. Maddi çıkarlar ön plana çıkıyor. Tam amacına ulaşmıyor. İhale belli kişilere veriliyor. Listede başka yemek olmasına rağmen çocuklara başka yemek geliyor. Bir de çocuklar bu yemekleri yemiyor. Genel olarak aperiatif şeyleri yemek istiyor. Yemeklerin çoğu çöpe dökülüyordu yani. Gerçekten yemeklerin çoğu kalitesiz oluyor. Biz gördüğümüz için söylüyorum. Büyük bir israf yani. Tam kamu zararı...” diyerek süreçte yaşanan olumsuz durumların uygulamayı amacından saptırdığını ve diğer katılımcılar gibi uygulamanın bu şekliyle israfa yol açtığını belirtmiştir. Kemal ise: “Bu uygulama herkes için değil de ihtiyacı olanlar için yapılmalı. Okula kendi evinden, yakın çevreden gidip gelen bir öğrenciye yemek dağıtımı doğru değil. Bu durum insanların kendi sorumluluklarını devlete yüklemesine sebep olabilir.” şeklindeki ifadesiyle uygulamanın yalnızca ihtiyacı olan öğrenciler için yapılmasının daha doğru olacağını ifade etmiştir.

Şartlı eğitim yardımları

Katılımcılar, eğitime erişimin desteklenmesi amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarının arttırılmasına yönelik şûra kararının uygulanmasında belirli kriterlerin gözetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Bekir: “Bu yardımlar veliler açısından çocuğu eğitim öğretime kazandırmak yerine bir gelir kapısı olarak görülmemeli. Öğrencinin başarısı, disiplini gibi kriterlere bağlı olmalı. Sadece okula gitmek yeterli olmamalı. Aileler bu parayı evin ihtiyaçları için kullanmamalı ve bu konuda bir denetim olmalı.” diyerek bu yardımların ekonomik durumu kötü olmakla birlikte belirli şartları sağlayan öğrencilere verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kemal de: “Gerçekten ihtiyacı olan kişiler bundan faydalanmalı ve bu paralar öğrenciler için harcanmalı. Bu tarz yardımların temeli güven ve sorumluluk bilincine dayalı. Devlet yardımları verirken seçici olmalı ama kişiler yardım talebinde bulunurken de vicdanlı olmalı.” diyerek şartlı eğitim yardımlarının verileceği kişilerin seçiminde özenli olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Teknik bakım desteği

Okul yöneticileri, ihtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmasına yönelik şûra kararını yeterince açık olmayan bir ifade olarak niteleyerek gereksiz bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Bu konuda Bekir: “... *Onarım desteği derken neyi kastediyor? Tablet içinse zaten dağıtımını yaptı öncesinde devlet. Bakımını da servislerde yaptırabilir. Okulun içinde kullanılan bir malzemeyse mesela çocuk mikroskobu evine götürmüyor zaten. Bir şey olursa onu biz tamir ettiriyoruz.*” diyerek kararın açık bir ifade olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Cengiz de: “*Öğrencinin hangi derste hangi envantere ihtiyacı olduğu tespit edilebilir. O materyaller verilebilir ama diğer yardımlar varken bu uygulama gereksiz olur.*” diyerek bu kararı gereksiz olarak nitelemiştir.

Ücretsiz kitap dağıtımı

Katılımcılar, ders kitaplarına ek olarak tüm öğrencilere yardımcı kaynakların ve tamamlayıcı materyallerin ücretsiz olarak verilmesi yönündeki şûra kararının uygulanmaya başladığını belirterek yardımcı kaynakların ücretsiz dağıtılmasının sınav odaklı sistemde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir. Bu konuda Kemal: “*Ders kitapları zaten yıllardır ücretsiz veriliyor. Yardımcı kaynaklar da dağıtılmaya başlandı. Tabii ki özel sektörden çıkan kitaplar gibi çeşitlilik olsa daha iyi olacaktı... Devlet bu kitapları dağıttığı zaman maalesef pek ilgi çekmiyor. Öğretmenler ve veliler başka kaynaklara yönelmekte ısrarcı oluyor*” diyerek kararın uygulamaya başladığını ancak dağıtılan kitapların veliler ve öğrencileri tatmin edecek nitelikte olmadığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde Bekir de: “... *Nereye kadar ücretsiz vereceğiz? O kadar sınav endeksli bir sistem var ki... Kitapları bedava dağıtıyoruz tamam ama çocukların en iyilerin içinde daha iyi olmak zorunda olduğu bir sistemde ders kitabının bedava verilmesi veliler için yeterli olmuyor. Bu zaten çözüm için de yeterli değil. Yardımcı kitaplar bedava verilse bu kez maddi durumu iyi olanlar daha fazla yardımcı kitap ve özel ders alacak. Bunun bir sonucu yok. Bu düzende yardımcı kitaplar, özel okullar, özel dersler velilerin iştahını daha da kabartıyor. Öğrenciler arasındaki mesafe daha fazla açılıyor. Devlerin yardımcı kitapları ücretsiz dağıtması fırsat eşitliğinin sağlanması için bir çözüm olmuyor.*” diyerek velilerin sınav odaklı sisteme göre oluşan algıları nedeniyle adeta yeni bir pazar oluştuğunu ve gelir düzeyi yüksek velilerin bu pazarın en büyük müşterisi olduğunu söylerken uygulamaların fırsat eşitliğini sağlamada etkili olmayacağını belirtmiştir.

Bursluluk sınavı

Okul yöneticileri, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı'na giriş koşullarının daha fazla öğrenciyi kapsayacak biçimde genişletilmesi ve burs verilen öğrenci sayısının arttırılması yönündeki şûra kararın uygulanmasında şeffaflık ilkesinin gözetilmesi gerektiğini belirterek sınava giriş koşullarının daha çok öğrenciyi kapsamasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda Göktuğ: *“Burslar ve diğer yardımlar gerçekten ihtiyacı olan kişilere ulaşmalı. İmkânsızlıklardan dolayı yurda gidemeyen, kitap parası bulamayan öğrenciler oluyor. Bazıları da ihtiyacı olmadığı halde burs alabiliyor... Zaten burs veriliyor, diğer yardımlar da yapılıyor ama titiz yapılmıyor. Belediyeler, kaymakamlıklar, vakıflar da öğrencilere burs veriyor ama bunun eşitlik ve şeffaflıkla olması gerekiyor.”* diyerek burs verilen öğrencilerin şeffaf bir şekilde seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Cengiz ise: *“...Bizim bursluluktan kastımız ekonomik olarak güçsüz olanlara fırsat eşitliği sağlamak mı? Yoksa zeki ve başarılı olan öğrencileri ailesinin durumu iyi olsa da teşvik etmek ve desteklemek mi? Ben ikincisinden yanayım. Yani durumu iyi olsa da bazı aileler çocuklarına maddi olarak hiçbir destek sağlamıyor...”* şeklindeki ifadesiyle bursluluk sınavına girişte ailelerin ekonomik durumundan ziyade öğrencinin başarısının ön planda tutulması gerektiğini belirterek karara katılım göstermiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular tartışılarak sonuca ulaşılmış ve bu çerçevede önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Eğitime erişimin sağlanmasına yönelik kararlara ilişkin tartışma

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%61,4); 0-3 arası yaş çocukların bütüncül bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine erişimi için gerekli çalışmaların yapılması yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 104; 2022a: 76; 2022b: 114) tarafından yayınlanan raporlarda; okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılması kapsamında, çeşitli kurumlara işbirliği içinde yeni okullar açıldığı ve okul öncesi eğitime erişen öğrenci sayısının artış gösterdiğinin ifade edilmesi, bu bulguyu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin, kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Bu durum; lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerinin, eğitim politikalarının uygulanmasına ilişkin değişikliklerden daha geç haberdar olmasıyla açıklanabilir. Kuru-Çetin, Nayır ve Taşkın (2020: 19) tarafından yapılan araştırmada lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin, lisans düzeyinde eğitim alanlara göre; eğitimde değişime ilişkin kavramlardan haberdar olduğunun tespit edilmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmamızda; katılımcıların bir kısmı 0-3 yaş okullaşma oranının arttırılmasına yönelik şûra kararını uygun bulmadıklarını belirtirken anaokulu yöneticisi olan katılımcılar bu yaş grubunun gelişimsel olarak kritik bir evrede yer alması gerekçesiyle 0-3 yaş okullaşma oranının arttırılmasını olumlu bir adım olarak değerlendirmiş ve kararın uygulanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Yılmaz-Öztürk, İlhan ve Gaya (2022: 1572) tarafından şûraya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırma sonuçlarında da bu kararın yerinde ve hızla hayata geçirilmesi gereken bir karar olduğunu belirtilmiştir. Katılımcılar, okul öncesi eğitimin arttırılmasına yönelik kararının göstermelik olarak uygulandığını ifade etmekle birlikte okul öncesi eğitimi, eğitim hayatına başlangıçtaki önemli bir basamak olarak görmekte ve 4-5 yaş okullaşma oranının arttırılması noktasındaki çalışmaları olumlu olarak

değerlendirmektedir. Ancak okul yöneticilerinin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimlerinin (%61,4) şurada alınan diğer kararlara oranla daha düşük olması ve yöneticilerin kararın göstermelik bir biçimde uygulamaya yansıdığını belirtmesi kararın uygulanmasında sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bilici-Albayrak (2023: 3) tarafından yapılan araştırmada 3 ve 4 yaş için okul öncesi eğitime erişimin hedeflenen düzeyde olmaması ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması gibi sorunların sürdüğünün ifade edilmesi bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, yöneticilerin eğitim düzeyi yükseldikçe karara katılma eğiliminin artış göstermesi, araştırmanın nitel bulgularında görüldüğü şekilde bu kararın uygulanmasının okul öncesi eğitimin çocukların gelişimsel özellikleri ve okula daha kolay uyum sağlayabilmeleri açısından önemini göz önüne sermektedir. Tabak (2017: 160) tarafından yapılan araştırmada da Türkiye’deki mevcut durumunun; önemi teorik ve ampirik çalışmalarla kanıtlanan erken çocukluk eğitimde okullaşma oranlarının düşük olması ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmayışının alan yazınla çelişir nitelik taşıdığı belirtilmiş ve erken çocukluk eğitimi ve temel eğitime öncelik verilmesinin temel yapısı sağlam ve güçlü bir eğitim sisteminin başlangıcı sayılabileceği ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%61,1); kişi, kurum ve kuruluşlardan gelecek yardımların öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yapım ve onarım çalışmaları için yönlendirilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar, okul öncesi eğitimdeki imkânların temel eğitimdeki diğer kademelere oranla daha kısıtlı olduğunu vurgulayarak mevcut durumda, yardımların amacına hizmet etmeyecek şekilde göstermelik olarak yapıldığını belirtmiştir. Okul yöneticileri, bu kararı önemli ve uygulanabilir olarak değerlendirmekte fakat uygulama aşamasında sorunların olduğunu dile getirmektedir. Kır ve Ulutaş (2023: 783) tarafından yapılan araştırmada hayırseverlerden gelen yardımları teşvik amacıyla verilen plaketler ve çeşitli ödüllerin okula kaynak sağlamanın yanında ek maliyetler getirdiği sonucuna ulaşılması bu bulguyu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%93,3); temel eğitime erişimi arttırmaya yönelik tanıtım ve farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) geliştirilmesi yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar bu kararı, genel olarak velilerin

bilinçlenmesi bağlamında olumlu bulurken bazı katılımcılar kamu spotlarının amacına ulaşmayacağını belirterek olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Akbudak (2015: 104) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin eğitimle ilgili kamu spotlarının, eğitim alanındaki sorunların çözümüne katkı sunduğuna yönelik tutum ifadelerine yüksek düzeyde katılım olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%61,8); rehber öğretmen/psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini uzaktan sunabilmesine ilişkin çalışmalar yapılmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu kararın psikolojik danışmanın ilkeleriyle örtüşmediğini, yeterince verimli olmayacağını dile getirerek bu kararları bilimsel olmayan, mantıksız ve göstermelik karar olarak nitelemiştir. Erciyes (2022: 33) tarafından yapılan araştırmada pandemi sürecinde uzaktan sürdürülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin öğrenci katılımının az olması ve altyapı eksikliklerinden kaynaklı sorunlar nedeniyle verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Can ve Nikolaydis (2023:1597) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin yaşadıkları ev ortamının bireysel ve grup içi rehberlik etkinliklerine uygun olmadığı ve bu ortamın bireysel görüşmeler bağlamında gizliliği ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Koçyiğit-Özyiğit ve Erkan-Atik (2021: 257) tarafından yapılan araştırmada da çevrimiçi psikolojik danışmanın danışan güvenliğini sağlamada, mahremiyetin korunmasında ve profesyonel ortam sağlanmasında birtakım güçlükleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%84,6); eğitim kurumu binalarının yapımı ve planlanmasında kentsel ve kırsal yerleşim yerlerindeki hareketliliğin ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar eğitim kurumlarının yapımı ve planlanmasında okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmadığını belirterek okullarda fiziki yapının yetersiz

planlanmasından kaynaklı sorunların olduğuna işaret etmiştir. Karakütük, Özbal ve Sağlam (2018: 439) tarafından yapılan araştırmada; planlama eksikliklerinden dolayı okullardaki öğrenci sayısı ve fiziki kapasitenin herhangi bir standarda uygun olması; bazı okulların kapasitesinden fazla öğrenciye hizmet verirken bazı okullarınsa kapasitesini dolduramadığı sonucuna ulaşılması araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%79,2); erişilebilirliğin sağlanması amacıyla tüm eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hale getirilmesi yönündeki kararı büyük oranda uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, öğrencinin okula erişebilmesindeki engellerin kaldırılmasına katkı sağlayacak bu uygulamanın aynı zamanda fırsat eşitliğinin sağlanmasına da olumlu etkisinin olacağını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%78,5); eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devamı için; uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını arttıracak tedbirler alınması şeklindeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 46) tarafından yayınlanan raporda eğitime erişimin kısıtlı olduğu durumlarda kesintisiz eğitim sürecinin ve fırsat eşitliğinin harmanlanmış eğitim yaklaşımıyla sağlanması amacıyla “Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim Projesi” çerçevesinde uygulamaların başlatıldığının belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar, yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha verimli olduğunu ve uzaktan eğitimin yalnızca belirli dersler için verimli olabileceğini vurgulayarak mevcut durumdaki altyapı eksikliklerinden dolayı uzaktan eğitimin herkes için erişilebilir olmadığını ve bu durumun fırsat eşitliğinin önünde bir engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda; uzaktan eğitim sürecinde altyapı sorunlarından kaynaklı yetersizliklerin yanında öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimi sürdürebilecek materyallere ulaşma ve kullanma noktasındaki yetersizlikleri, kardeş sayısının fazla olmasından dolayı derslere katılamama gibi problemlerin öğrencilerin yaşadıkları bölgeden ve sosyoekonomik durumdan kaynaklı fırsat eşitsizliklerini derinleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Başaran vd. 2020:392; Candan ve Usta: 2022; Külekçi-Akyavuz ve Çakın, 2020: 723). Bu sonuçlar araştırmamızın nitel bulgularını desteklemektedir.

5.1.2. Eğitimde niteliğin arttırılmasına yönelik kararlara ilişkin tartışma

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%86); rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin; milli kültürümüz, uluslararası sözleşmeler ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde evrensel değerler ve milli kültür arasında denge gözetilmesi gerektiğini belirterek bu kararı genel geçer bir ifade olarak nitelemiştir. Okul yöneticileri okullarda rehber öğretmen istihdam edilmesi ve rehberlik saati uygulamasının başlatılmasına yönelik kararın ise uygulamaya yansıdığını ve olumlu sonuçlar alındığını belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmada okullarda rehber öğretmen sayısının az olması ve rehberlik saati sayısının yetersizliğinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Karataş ve Polat: 2013: 118; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke 2016: 57).

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%84,6); tüm öğrencilerin akademik performanslarının periyodik olarak takip edilmesi ve öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetlerinden yararlanmasının sağlanmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2022a: 91) tarafından yayınlanan raporlarda öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların bir kısmının sonuçlarının raporlandığının bir kısmının da devam ettiğinin bildirilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu kararın DYK ve İYEP kurslarıyla kısmen uygulandığını ifade ederken sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımından kaynaklanan sorunların bu süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetinden ücretsiz faydalanmasının fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda da kurslarda öğrenciler tarafından seçilebilecek ders sayısının az olmasına rağmen bu kursların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğinin ve kursların ücretsiz olmasının fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağladığının belirtilmesi araştırmamızın bulgularını desteklemektedir (Bozbayındır ve Kara, 2017: 344; Sarıca, 2018: 117).

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%76,1); tüm eğitim kademelerinde coğrafyaya uygun oyun alanı ve okul bahçeleri oluşturulmasına yönelik kararı uygulanabilir

olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar okul bahçelerinin coğrafyaya uygun şekilde düzenlenmediğini, çocukların teneffüs saatlerini verimli kullanmadığını belirterek bu kararın uygulamaya yansımadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili araştırmalarda; okul bahçelerinde oyun alanı ve yeşil alan olmadığı, okul bahçelerinin güvenli ve yeterli olmadığı sonucuna ulaşılması araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Demir-Öztürk, Atmaca ve Kuru, 2020: 1283; Erözeren ve Demirkasımoğlu, 2022: 252).

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%79,2); öğrencilerin ilgi alanlarını çeşitlendirmek ve bilimsel bakış açısı kazanmalarını sağlamak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmasına yönelik kararı büyük oranda uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 34; 2022a: 93) tarafından yayınlanan raporlarda kararın uygulanma adımı olarak gökyüzü sınıflarının oluşturulması ve BİLSEM atölyelerinin kapsamının genişletildiğinin belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu merkezlerin öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştireceğini ve motivasyonlarını arttıracaklarını öne sürerek olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Yavuz-Topaloğlu ve Balcın (2021: 71) tarafından yapılan araştırmada doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinin ilköğretim öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyonunu arttırdığı ve günlük hayatla ilişkilendirilebilecek fen bilgisi derslerinin okul dışı öğrenme ortamlarında işlenmesinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılması araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%84); işbirliği çalışmalarıyla il ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphanelerin kullanımı yaygınlaştırılmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB tarafından yayınlanan raporlarda (2021b: 115; 2022a: 93) Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi, Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi ve Gençlik ve Spor Bakanlığı ile ortak yönetim modeli işbirliğiyle kararın uygulanmaya başladığının belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir.

Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre kararın uygulanabilirliğine daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Aslan (2020: 51) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarının düştüğünün tespit edilmesi bu araştırmada elde edilen bulguyla çelişmekteyken Ürey ve Kaymakçı (2020: 27) tarafından yapılan araştırmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarının da yüksek olması bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcılar bu kararın uygulamaya yansımalarının çocukların gelişimine olumlu etkileri olacağını vurgulamış ancak sınav odaklı yaklaşım sebebiyle bu alanların istenilen düzeyde kullanılmadığını dile getirmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların akademik ve sosyal gelişimini desteklediği ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları uygulamalarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Alkan, 2023: 67; Aslan, 2020: 52; Bozpolat ve Alem, 2022). Bu sonuç araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%88,1); ailelerin eğitim öğretim sürecine katılımını ve iş birliğini arttırmak amacıyla aile eğitimlerine yer verilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2022a: 84) tarafından yayınlanan raporda; anne-çocuk eğitim programlarının düzenlendiğinin ve halk eğitimi merkezleri aracılığıyla açılan kurslardaki kursiyer sayılarının artış gösterdiğinin bildirilmesi kararın uygulamaya yansıdığını göstermektedir. Ancak katılımcılar, aile eğitimlerinin öğrencilerin eğitim hayatı için önemli olduğu görüşüne sahip olmakla birlikte bu eğitimlere veliler tarafından gereken hassasiyetin gösterilmediğini dile getirerek eğitimlerin göstermelik bir şekilde yapıldığını belirtmiştir. Katılımcılar ayrıca eğitimlerde ulaşılması gereken kitlenin okulla daha zayıf ilişkisi olmayan veliler olması gerekirken eğitimlere, okulla güçlü ilişkileri olan sosyoekonomik düzeyi yüksek velilerin katıldığı ve bu durumun fırsat eşitliğinin sağlama noktasında bir katkı getirmediğini vurgulamışlardır. Kuloğlu ve Özer (2023: 1625-1626)'nın yaptığı araştırmada öğretmenler tarafından aile okulu projesinin oluşturacağı farkındalıkla çocukların gelişimine katkı sunacağı ifade edilmek birlikte eğitimlerin içeriğinin veliler için uygun olmadığının ve eğitim süresinin uzunluğunun velilerin

motivasyonunu ve katılımını etkilediğinin vurgulanması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%87,7); ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 36) tarafından yayınlanan raporda; çevre eğitimi dersinin kapsamının genişletilerek çevre eğitimi ve iklim değişikliği adıyla uygulanacağını belirtilmesi kararın kısmen de olsa uygulamaya yansıdığını göstermektedir. Katılımcılar bu kararın yeterince açık bir şekilde ifade edilmediğini, seçmeli derslerin güncel ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmadığını, mevcut uygulamada öğrencilerin ders seçimi sürecinde etki altında kaldığını ve ders çizelgesinde yer alan derslerin seçmeli ders adı altında sunulduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılmış araştırmalarda seçmeli derslerin öğretmenler ve okul yönetiminin sınav odaklı sistemin etkisiyle daha çok temel derslere yardımcı olacak derslerin seçilmesine ilişkin yönlendirmeleriyle belirlendiğinin, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiğinin ve derslerin amacına hizmet etme noktasında yeterince işlevsel olmadığının ortaya çıkması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Mercan vd., 2023: 2720; Pamuk ve Kiraz: 2016: 999; Uysal, 2015: 87).

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%89,4); çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkilerden ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlanması amacıyla güvenli eğitim iletişimi kavramı geliştirilmesine ve bu kapsamda eğitimler verilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili eğitsel içerikler hazırlanmasına yönelik kararı da büyük bir çoğunlukla (%88,7) uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Okul yöneticilerinin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. MEB (2021b: 69; 2022a: 83) tarafından yayınlanan raporda şurada alınan bu iki karara ait uygulama adımları birlikte ele alınmış ve öğrenci, öğretmen ve velilere bağımlılıkla mücadele eğitimleri verildiği belirtilmiştir. Katılımcılar bu kararların öğretim programlarında yer aldığını ancak uygulanmadığını ifade etmiş ve verilecek eğitimlerin yalnızca teorik olmasının yeterli olmayacağını belirtirken bu alışkanlıkların önlenmesi için çocukların sosyal ve kültürel etkinliklere yönlendirilmesi gerektiği vurgulamıştır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda;

bağımlılıkla mücadele eğitimiyle ilgili sunum içeriklerinin yetersizliği ve uygulamaya dönük etkinliklerin olmaması gibi nedenlerden kaynaklı olarak, eğitimden beklenen verimin alınamadığı ancak eğitimlerin öğrencilerde farkındalık ve olumlu grup atmosferi oluşturmalarının yanı sıra öğrencilerin sportif etkinliklere katılımının artış göstermesinin eğitimin olumlu yönlerini oluşturduğu belirtilmiştir (Aktan, Yılmaz ve Yılmaz 2018: 651; Üçüncü ve Dikici, 2022: 63).

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%86,3); her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri, derslerde düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler üretilmesinin öğretim faaliyetlerinin doğal bir aşaması olarak değerlendirmekte ve derslerde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıldığını belirtmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan düşünme becerilerinin okulda etkinliklere yer verilmeden kendiliğinden doğal olarak gelişmediğini göstermektedir (Boyras ve Türkcan, 2021:4; Güneş, 2012:130). Mutlu ve Aktan (2011: 820) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okullarda düşünme eğitimiyle ilişkin içeriklere yer verilmesi konusunda olumlu görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın nitel bulgularıyla çelişmektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%79,9); okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimiye yer verilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Ancak MEB (2022a) tarafından yayınlanan raporda; karara ilişkin bir uygulama örneğine yer verilmemiştir. Katılımcılar, bu kararı çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı gerekçesiyle bilimsel olmayan bir karar olarak nitelemiştir. Okul öncesi dönemde değerler ve ahlak eğitimi verilmesini olumlu olarak karşılayan okul yöneticileri din eğitimi konusunda çoğunlukla bunun tersi görüştedir. Okul yöneticileri, değerler eğitiminin nasıl ve kim tarafından verileceğinin önemine vurgu yaparak mevcut durumda sıklıkla uygulanan değer ağacı çizimleri gibi uygulamaları göstermelik olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca değerlerin dikte yoluyla aktarımından ziyade rol model olunması, günlük hayatta karşılaşılan olaylarla ilişkilendirilmesi ve içselleştirilmesi yoluyla verilmesinin daha etkili olacağını ifade

etmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da bu araştırmayla benzer şekilde; değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği ve işlevselliği ile ilgili tartışmaların bulunduğu, okul öncesi eğitim programlarında değerler eğitiminin yer aldığını ancak din eğitimin çocuğun içinde bulunduğu yaş ve gelişim özellikleriyle din kavramını algılamada zorlanacağı, değerler eğitiminin çocuk merkezli bir yaklaşım ve sevgiye dayalı uygun yöntemlerle verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aybey, 2022: 950; Çukurova vd., 2023: 95; Kartal-Baş, 2022: 897).

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%80,5); temel eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitim kurumlarında personel, eğitim materyalleri, program ve fiziki ortama ilişkin kalite standartlarının güncellenmesi ve kurumların bu standartlar doğrultusunda denetlenmesinin sağlanmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 106; 2022a: 79) tarafından yayınlanan raporlarda “Kütüphanesiz Okul Kalmayacak Projesi” ve okul öncesi eğitim kurumlarına materyal desteği sağlanmasıyla kararın hayata geçirildiğinin belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Sazlık ve Kavas (2015: 678) tarafından yapılan araştırmada; okul yöneticilerinin toplam kalite uygulamalarına ilişkin görüşlerinin olumlu düzeyde olması bu araştırmanın bulgularını desteklerken yöneticilerin görüşleriyle eğitim durumu değişkeni arasında ilişki bulunamaması bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Katılımcılar şûrada alınan bu kararın uygulamaya yansımadığını belirterek bu standartların bilimsel ilkeler doğrultusunda güncellenmesi gerektiğini ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar, işletmeler ve özel kurumlarca açılacak kreş ve yuva gibi kurumların MEB’in belirlediği standartlara göre açılması ve denetlenmesine ilişkin şûra kararının önemine vurgu yaparak olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%71,3); eğitim kurumlarında; okul psikolojik danışmanı, destek eğitimi personeli, uzman kütüphaneci, sağlık personeli, teknik eleman, temizlik ve güvenlik görevlileri istihdam edilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2022a: 93) tarafından yayınlanan raporda yardımcı hizmet personelleri görevlendirildiğinin belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Katılımcılar;

yardımcı personellerinin eğitimin kalitesini arttırmadaki önemini vurgulamışlar ancak ekonomik nedenlerden kararın uygulamaya yansımayacağını belirterek bu kararı hayali bir karar olarak nitelemiştir. Okul yöneticileri benzer şekilde personel istihdamıyla ilgili olan; okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımının tekrar devreye sokulmasına, hizmetli personel sayısının ve çalışma süresinin arttırılmasına yönelik kararı yüksek bir oranda (%84,6) uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, yardımcı personel alımı sürecinde kendilerinin de söz sahibi olması gerektiğini dile getirerek yardımcı personelin niteliğinin de görevlendirme sürecinde dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca katılımcılar, okul öncesi eğitimde okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunlarının istihdam edilmesine yönelik karara ise büyük bir katılımı olumlu yönde görüş bildirmiştir. Köse, Uzun ve Öner-Özaslan (2018: 76-77) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin çoğunun kurumlarında çalışan yardımcı personellerin mesleğin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmadığını düşündükleri ve çalıştırılacak yardımcı personel seçiminin okul yönetimleri tarafından yapılması görüşünde sonucuna ulaşılması bu araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%83,3); okullarda sağlık taramalarının yaygınlaştırılması ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanması yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Gümüş-Yılmaz (2022: 71) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin yarıya yakın bir kısmının okullarında sağlık taraması yapıldığını fakat taramaların düzenli olarak yapılmadığını belirtmesi bu bulguyu desteklemektedir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu kararı uygulanabilir olarak niteleyerek kararın her çocuğun eğitim hizmetinden verimli bir şekilde faydalanmasına ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağını dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%88,1); eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için kılavuz kitaplar ve çevrimiçi içerikler hazırlanması yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Katılımcıların bir kısmı bir kısmı teknolojinin eğitimle uyumunun sağlanması için kılavuz kitaplar ve çevrim içi içerikler oluşturulmasıyla ilgili şûra kararını bir gereklilik olarak görmekte ve doğru bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan bazı katılımcılar bu kararın sadece akademik başarıyı arttırmada etkili olacağı ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ket vuracağını, öğretim programlarının teknolojiyle entegrasyonun sağlanabilecek yeterlilikte olmadığını, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimde teknolojiyi kullanacak ilgi ve yeterliliğinin olmadığını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%75,8); öğrencilere bilgisayar, tablet ve teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar bu kararın uygulanabilir nitelikte olduğunu belirtmiş fakat uygulanmasının altyapı eksikliklerinden dolayı fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde beklenen katkıyı sağlamayacağını ifade etmiştir. Okul yöneticileri bu ürünlere erişimin asli bir ihtiyaç olduğunu vurgulayarak sosyal devlet ilkesi gereği bu kararın uygulanması gerektiğini vurgularken tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerin eğitim amaçlı kullanılması konusunda hassasiyet gösterilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

5.1.3. Dezavantajlı gruplara yönelik kararlara ilişkin tartışma

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%92,2); bedensel engelli öğrenciler, uygun servis araçları ve personelle taşınmalıdır şeklindeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB tarafından yayınlanan raporlarda (2021b: 63; 2022a: 81) bedensel engelli öğrencilerin mevzuat düzenlemeleriyle uygun şartlarda taşınmasının sağlandığı ve özel gereksinimli 108.351 öğrencinin bu taşıma hizmetinden faydalandığının belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Katılımcıların bir kısmı bu kararın mevcut durumda uygulandığını belirtirken bir kısmı ise bu öğrencilerin uygun servis araçlarıyla taşınmadığını ve durumun bedensel engelli öğrencileri psikolojik açıdan etkilediğini dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%66,6); 37-78 aylık özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılımının sağlanması yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karara daha

fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar, bu öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitime erken yaşta başlamasına olumlu bakarken kaynaştırma bütünleştirme yoluyla eğitim gören öğrenciler için ihtiyaç halinde destek eğitim personeli veya kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesine yönelik kararın uygulandığını dile getirmiştir. Okul yöneticileri, çocukların akademik gelişiminin destek eğitimi personellerince uygulanacak bireyselleştirilmiş programlarla desteklenebileceği görüşündedir. Katılımcılar özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için kullanılan destek eğitim odalarının evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi ve materyal açısından zenginleştirilmesi yönündeki şûra kararının uygulanmasında ise özellikle konumsal dezavantajdan kaynaklı olarak öğrencilerin bu hizmete erişiminde sorunlar olduğunu dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%80,9); erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek için tarama çalışmaları yapılması ve erken müdahale programları hazırlanması yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar, erken çocukluk eğitiminde risk gruplarının belirlenmesinin çocukların eğitim hayatı üzerindeki önemine vurgu yaparak kararın sadece kâğıt üzerinde uygulamaya yansımaması gerektiğini ifade etmiştir. Erol ve Savaş (2022: 251) tarafından yapılan araştırmada, olumsuz durumların ortaya çıkmasının engellenmesi için risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale çalışmalarının yapılmasının önemi vurgulanmıştır. MEB (2021b: 118; 2022a: 99) tarafından yayınlanan raporlarda; kararın “Engeli Olan Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi ve İlkokulda Değerlendirme Çerçevesi Geliştirilmesi Projesi” kapsamında uygulamaya yansımaya başladığı ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%79,5); özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerine göre karara daha

fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar bu kararı öğrencilere verilen eğitimin nihai aşaması olarak değerlendirmiş ve kararın aileler üzerinde de olumlu bir etkisinin olacağını vurgulayarak bu kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Çam (2019: 77) tarafından yapılan araştırmada da engelli bireylerin çalışması noktasında ailelerin teşvik edici ve destekleyici olduğu sonucuna ulaşılması bu bulguyu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı (%80,2); özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde, yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar yoğun başvurular sebebiyle özel yetenekli öğrencilerin tanılanması sürecinde sorunlar yaşandığı ve tanılama sürecinde kullanılan testlerin niteliği ile ilgili sorunların olduğunu dile getirmiştir. Kurnaz (2014: 13-14) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin büyük bir bölümünün özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde kullanılan testleri yetersiz buldukları, tanılama alındaki uzman bireylerin sayıca yetersiz olduğu ve tanılama sürecine ilişkin ailelerin ve öğretmenlerin bilgilerinin kısıtlı olmasından kaynaklı yoğunlukların yaşandığı sonucuna ulaşılması bu araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Yılmaz (2021: 11) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler tarafından, tanılama sürecinde kullanılacak ölçütlerin değiştirilmesi gerektiğinin ifade edilmesi de araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%84); özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır şeklindeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 108) tarafından yayınlanan raporda BİLSEM eğitim programları ve ders materyallerinin güncellendiğinin belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar, eğitim camiasında özel yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin farkındalığın diğer özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ilişkin farkındalığa erişemediğini ifade ederek ve mevcut

programların ve öğretmen yeterliliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin desteklenmesinde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Girgin (2020: 909) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri desteklemeye yönelik eğitimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmeleri öğretmen yeterlilikleri bağlamında bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde Demirtaş (2023: 82) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler tarafından özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde program ve öğretmen yeterlilikleri temelli sorunların yaşandığı ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%86,7); çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personellerinin, hukuki süreçlerde desteklenmesi yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin bu kararın uygulanabilirliğine katılıma eğilimleriyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin lisans düzeyinde eğitim almış okul yöneticilerine göre; karara daha fazla katılma eğiliminde olduğu görülmüştür. Katılımcılar istismarın, farklı yaş ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmesinden kaynaklandığını ve istismara maruz kalan çocukların genellikle engelli öğrencilerden oluştuğunu vurgularken kanun kapsamında bildirimde bulunan öncelikle bildirimde bulunan personelin gizlilik ve güvenliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar, okul ve çevresi tarafından oluşabilecek olumsuz algının bu durumun kanun kapsamında bildirilmesi yerine göz ardı edilmesinin önüne geçilmesine ve toplumun bu konudaki hassasiyetinden faydalanılarak asılsız suçlamalar yoluyla mağduriyet oluşturmalarının engellenmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Turgay (2008: 92) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kanun kapsamında bildirimde bulunmama kararını etkileyen nedenler arasında; yeterince ciddi kanıtların olmaması, bildirim sonrası sürece ilişkin korku, çocuğun ailesinden gelebilecek öç ve kabullenmeme, gerekli destek eksikliği ve okulun itibarının sarsılması korkusu gibi faktörlerin yer aşması bu araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir. Okul yöneticileri, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişiminin desteklenmesi için farkındalık oluşturulması, işbirliği çalışmaları yapılması ve ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı gerekli önlemlerin alınmasına yönelik şûra kararının önemine vurgu yaparak bu kararın fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sunacağını dile getirmiştir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%63,8); dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için farklı modeller (gezici sınıf, taşıma merkezli ana sınıfı,

yaz eğitimi, mobil anaokulu vb.) geliştirilmesine yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 105; 2022a: 77) tarafından yayınlanan raporlarda konteyner ve prefabrik okul öncesi sınıflarının yapıldığının ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile işbirliği çalışmalarıyla maddi desteklerin sağlandığının belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir. Katılımcılar, okullar arasında konumsal eşitsizliklerin olduğunu belirterek bu uygulamanın fırsat eşitliğine katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Bu bulgular okul öncesi öğretimde bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi, fiziki olanakların eşitlenmesi ve kararın uygulanması durumunda fırsat eşitliğine sağlayacağı katkı bağlamında Yılmaz-Öztürk, İlhan ve Gaya (2021: 1563) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticileri; okul öncesi eğitime kazandırılacak mekânların olması durumunda taşınmalı eğitim yerine yerinde eğitimin öncelikli olarak değerlendirilmesine yönelik kararı ise taşınmalı eğitimin bir zorunluluktan kaynaklandığını belirterek anaokulu ve ilkokulda yerinde eğitim yapılmasının daha doğru olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu katılımcıların aksine anaokulu yöneticileri ise; kırsal bölgelerdeki sınıf mevcudunun az olması ve farklı yaş gruplarının aynı sınıfta bulunması göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere daha zengin bir öğrenme ortamı sunulabilmesi adına okul öncesi eğitimde de taşınmanın olması gerektiğini belirtmiştir. Yılmaz-Öztürk, İlhan ve Gaya (2021: 1563) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin taşınmalı eğitim uygulamasının son bulması gerektiğini ifade ettiği sonucuna ulaşılması bu bulguyu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı (%74,7); çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde tedbirler geliştirilmesi yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar genel olarak yaşanan devamsızlık ve okul terki sorunlarının kaynağının öğrencilerdeki öz disiplin eksikliği, velilerin bilinçsizliği ve MEB'in bazı politika ve uygulamalarındaki ikilemlerden kaynaklandığını ifade ederken kararın yeterince açık olmayan, havada kalmış ve itirazı mümkün olamayacak bir temenniden ibaret olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği ve göçmenlik gibi nedenlerden kaynaklı devamsızlık problemleri içinse ailelerin ekonomik durumlarının çocuklarını işgücü olarak görerek çalıştırmaya mecbur bıraktığını öne sürerek sorunun çözümünün alan uzmanlarının çalışmalarıyla gerçekleştirilebileceğini dile getirmiştir. Özcan, Balyer ve Yıldız (2018: 542) tarafından yapılan araştırmada dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin başarısını düşüren ya da okulu terk etmesine sebep olan etkenler arasında ailelerin bilinçsiz ve çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, mevsimlik tarım işçiliği,

ders çalışma ortamının yetersizliği gibi geleneksel güçlüklerin olduğunun belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı (%84,3); okul ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2022a: 88) tarafından yayınlanan raporlarda temel eğitimde 10.000 okul projesinin hayata geçirildiğinin ve bu okullara çeşitli kalemlerde ödenek gönderildiğinin belirtilmesi bu bulguyu desteklemektedir Katılımcılar tarafından dezavantajlı bölgelerde bulunan okulların kaynak bulmada zorlandığını ancak bu kararın uygulamaya başlanmasıyla sorunların kısmen de olsa çözüme kavuşmaya başladığı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalarda; yöneticilerin okulun ihtiyaçlarını bütçe dışı kaynaklardan sağladığı, kaynakların okullara yetersiz bir şekilde dağıldığı ve adil olmayan bu dağılımda okul ihtiyaçlarının göz ardı edildiği, okullar arası ekonomik fırsat ve imkân eşitsizliğinin dikkate alınmadığı, okulun finansmanının sağlanması konusunda sorunlar yaşadığı sonuçlarına ulaşılması bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir (Altunay, 2017: 699; Hoşgörür ve Arslan, 2014; 101; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018: 541). Tosun, Ay ve Koçak (2020: 991) tarafından yapılan araştırmada da dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarla nitelikli okullar arasındaki farklılıkların giderilmesi için okul yöneticileri tarafından bütçe kullanımında pozitif ayrımcılıklar yapılması gerektiğinin belirtilmesi bu araştırmanın nitel bulgularında da ortaya çıktığı gibi şûra kararın uygulamaya geçirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%79,9); kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere, öğrencilerin kültürel gelişimi için ücretsiz faaliyetler (müze gezisi, sergi, gezici tiyatro vb.) düzenlenmesine yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar dezavantajlı bölgelerde kültürel etkinliklerin kısıtlı olduğunu dile getirerek kararın uygulanmasının bu imkânlardan yoksun öğrencilerin kültürel gelişimine ve fırsat eşitliğine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Kaymaz ve Atmaca (2022: 1892) tarafından yapılmış çalışmada; özellikle yoksulluğun belirgin olarak yaşandığı bölgelerde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim alanlarının avantajlı bölgelerdeki akranlarına oranla daha yavaş ve düşük düzeyde gerçekleştiğinin belirtilmesi bu bulguları desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir bölümü (%72,2); okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanması kararını uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. MEB (2021b: 44; 2022a: 84) tarafından yayınlanan raporlarda Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa illerinde her gün 15.920 öğrenciye ücretsiz öğle yemeği verildiğinin belirtilmesi kararın uygulamaya

yansıması yönüyle okul yöneticilerinin görüşlerini desteklemektedir. Katılımcılar da kararın uygulamaya yansıdığını ifade etmiş ancak öğrencilerin sıcak yemek yerine kahvaltılık ürünleri tercih etmeleri, yemek dağıtımın öğrencinin adresinin eve yakınlığı ve ihtiyaç durumu gözetmeksizin her öğrenci için yapılması, dağıtılan yemeklerin öğrenciler tarafından beğenilmemesi nedeniyle israfa yol açması gibi gerekçelerle ücretsiz öğle yemeği uygulamasının yerine yalnızca ihtiyacı olan öğrencilere beslenme desteği verilmesinin fırsat eşitliğinin sağlanması adına daha etkili ve verimli bir yöntem olacağını belirtmiştir. Gümrah ve Kızılaslan-Tunçer (2023: 49) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin okullarda ücretsiz öğle yemeği uygulamasının fırsat eşitliğini sağlamada olumlu etkisi olduğunu belirtmekle birlikte içeriği yetersiz ve tek düze menülerin çocukların yemek ayırt etme alışkanlıklarıyla birleşip israfa yol açması gibi nedenlerle uygulamanın, uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmesi bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%86,4); eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarının artırılmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar bu kararın uygulanması sürecinde, öğrencilerin okula devam etmesinin yanında başarı ve disiplin gibi ölçütlerin de işe koşulması ve yardımların sadece öğrencinin eğitim faaliyetlerine ilişkin harcamalarda kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Sarı ve Erdoğan (2017: 280-283) tarafından yapılan araştırmada; katılımcıların bir bölümünün şartlı eğitim yardımlarının, öğrencilerin okula devam etmesinde etkili olduğunu ve yardımların miktarının artmasının öğrencilerin başarısını da arttıracaklarını ifade ederken nakdi olarak verilen yardımların öğrencilerin ihtiyaçları için kullanılmadığını belirtmesi bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde Candan (2022: 142) tarafından yapılan çalışmada, şartlı eğitim yardımlarının miktarının öğrencilerin okul ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldığı ve bu yardımların aileler tarafından öğrencilerin okula dair ihtiyaçlarının karşılanması yerine temel ihtiyaçların karşılanmasında kullanıldığı sonucuna ulaşılması araştırmanın nitel bulgularını destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir bölümü (%85,3); tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyallerin ücretsiz verilmesine yönelik kararın uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcıların kararın uygulanmaya başladığını ifade etmesi araştırmanın bu bulguyu desteklemektedir. MEB (2021b: 43; 2022a: 90) tarafından yayınlanan raporlarda Şubat 2022' de öğrencilere ücretsiz olarak ulaştırılan 13 milyon olan basılı kaynağın Mayıs 2022' de 39 milyona

ıkarılması da bu kararın uygulanmaya başladığının bir göstergesidir. Katılımcılar ders kitaplarını ve yardımcı kaynakların ücretsiz olarak dağıtılmasının sınav odaklı bir eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin sağlanması etekli olmayacağını ve bu kitapların niteliğinin öğretmenler tarafından yeterli görülmediğini ifade etmiştir. Bayraktar (2014: 81) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların bir kısmının ücretsiz ders kitaplarının niteliğinde sorunların olduğunu belirtmesi bu araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı (%82,6); ihtiyaı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanması yönündeki kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, bu kararı yeterince açık olmayan bir karar olarak nitelemişler ve kararın uygulanmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. MEB (2021b: 45; 2022a: 85) tarafından yayınlanan raporlarda sadece yüz yüze eğitime devam edemeyen öğrencilere tablet desteği yapılarak kararın hayata geçirildiğinin belirtilmesi, kararın yalnızca öğrencilere araç gereç desteği sağlanması yönüyle ele alındığını göstermekte ve teknik bakım ve onarım ifadesiyle kastedilen desteğe ilişkin bir bilgi ya da uygulama rneği sunulmaması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu (%93,9); bursluluk sınavına giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmesi ve burs verilen ğrenci sayısının arttırılmasına yönelik kararı uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, kararın uygulanmasında şeffaflık ilkesinin gözetilmesi gerektiğini belirterek sınava giriş koşullarının daha çok öğrenciyi kapsamasını olumlu görmektedir. Bazı katılımcılarsa ailenin ekonomik durumuna bakılmaksızın sınavda başarılı olan öğrencilere burs verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okul yöneticileri bu kararı uygulanabilir olarak nitelese de MEB (2022) tarafından yayınlanan raporlarda yayınlarda bursluluk sınavına giriş koşulları ile ilgili bir düzenlemeye gidilmediği grlmştir.

5.2. Sonuç

Yirminci Milli Eğitim şurasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları, okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Okul yöneticileri, kararları büyük oranda olarak uygulanabilir olarak değerlendirmekte ancak kararların uygulama aşamasında sorunlar yaşandığını dile getirmektedir.

- Okul yöneticileri, MEB’i alınan kararları uygulayabilecek güce sahip olarak görmekte fakat kararların tam anlamıyla uygulamaya yansımalarının önünde bölgesel ve ekonomik engellerin olduğunu ifade etmektedir.
- Okul yöneticileri, kararların büyük bir bölümünün, eğitimde niteliğin artırılmasına ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayacağını ifade ederek bu kararları; yerinde, önemli ve gerekli bulmuşlardır.
- Okul yöneticileri, kararların bir kısmının amacına hizmet edebilecek nitelikte olmadığını ve fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında yeterli olmadığını belirtmektedir.
- Okul yöneticileri, kararların bir bölümünün mevcut sorunlara çözüm önerisi sunabilecek özgünlükte olmadığını ve yeterince açık olmayan temenni cümlelerinden ibaret olduğunu belirtmiştir.
- Okul yöneticileri kararların bir kısmının şura öncesinde de uygulandığını dile getirirken bir kısmınısa göstermelik bir şekilde uygulamaya geçirildiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, bazı kararları uygulamaya yansımayacak ütopyik kararlar olarak nitelemiştir
- Okul yöneticileri, bazı kararların bilimsel gerçeklerle örtüşmediğini ifade etmiştir.

5.3. Öneriler

- Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararları; ütopyik, gerekli, yerinde, uygulanabilir, göstermelik, bilimsel gibi kavramlarla nitelediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların genellenebilmesi amacıyla okul yöneticilerinin şûra kararlarını bu kavramlar doğrultusunda değerlendirmesini sağlayacak nicel araştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticileri, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların uygulanması sürecinde bölgesel ve ekonomik engellerin olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda kararların uygulanması sürecinde yaşanan sorunların tespitine yönelik bölge bazında araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, kapsam olarak Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliği gündem maddesi altında alınan kararlarla sınırlıdır. Şûranın diğer gündem maddeleriyle ilgili benzer çalışmalar yapıp alınan kararların niteliğini bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilebilir.

- Bu araştırma Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliği gündem maddesi altında alınan kararlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.
- Kararlara ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve sivil toplum örgütleri temsilcileriyle benzer çalışmalar yapıp Yirminci Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlara ilişkin bütüncül bir bakış açısı oluşturulabilir.



KAYNAKÇA

- Akay, M. (2010). Milli Eğitim Şûraları Karar Metinlerinin Seçilmiş Kavramlar Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbudak, H. İ. (2015). Öğretmenlerin Eğitimle İlgili Kamu Spotlarına İlişkin Tutum ve Beklentilerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbulut, N. (2014). Türkiye’de Son Dönemde Uygulanan Ortaöğretim Politikalarının Etkinlik ve Fırsat Eşitliği Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül, H. (2020). “Demokrat Parti Döneminde Milli Eğitim Şûraları”. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 34(2), 631-647.
- Akkan, H. (2000). Öğretmen Ve Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Kademe Okullarının Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Aktan, O., Yılmaz, M. ve Yılmaz, M. (2018). “Ortaokullarda Uygulanan Bağımlılıkla Mücadele Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri”. Addicta: The Turkish Journal on Addictions 5, 637–664.
- Aktepe, V. (2005). “Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi”. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 2005, 15-24.
- Akyeşilmen, N. (2014). “Uluslararası İnsan Hakları Düzenlemeleri ve Eğitim: Eğitime Hak Temelli Bir Bakış”. Milli Eğitim Dergisi, 44 (201) , 5-16.
- Akyüz, Y. (2007) Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem.
- Alaslan, F., Şimşek, A. ve Çamdeviren, Ş. (2012). “Türk Maarif (Eğitim) Şuralarında Tarih Eğitimi”. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2012, 2 (2), 189-225.
- Alemdar, M. (2007). Milli Eğitim Şura Kararlarında Türkçe Öğretim Sorunu. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alın, A. (2023). Eğitimde Fırsat Eşitliği Politikalarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bingöl: Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan, D. (2023). Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkili Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alp, L. (2014). Dezavantajlı Grupların İstihdama Katılmaları: G20 Ülkelerindeki Başarılı Uygulamalar. Uzmanlık Tezi. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü. ve Yenal, H. (2011). “Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitimi ve Bugünkü Durumu”. E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6, 1, 660-672.

Altunay, E. (2017). "Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Eğitim Finansmanı Politikaları: Sorunlar, Nedenler ve Çözümler". Bartın University Journal Of Faculty Of Education, 6(2), 689-714.

Ardıç-Ünüvar, Ü. (2011). Okulöncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arpat, B. ve Bertan, B. (2019). "Dezavantajlı Grupların İş Sağlığı ve Güvenliği". Y. Kağan Yasım (Ed.), İşgücü Piyasasında Dezavantajlı Kesimler İçinde. (ss. 215-239). Ankara: Türk Metal Sendikası Eğitim ve Araştırma Merkezi.

Aslan, Ö. (2021). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Düzenlemeye Yönelik Eğitim Yöneticileri ve Öğretmen Algıları. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Aslaner, N. (2008). Milli Eğitim Şuraları Ve Eğitim Politikaları (1939-1946). Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslankurt, B. (2013) "Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik-Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede." [https://www.tepav.org.tr/upload/files/1358423734-2.Egitimde Kusaklararası Hareketlilik Fırsat Esitliginde Türkiye Nerede.pdf](https://www.tepav.org.tr/upload/files/1358423734-2.Egitimde%20Kusaklararası%20Hareketlilik%20Fırsat%20Esitliginde%20Türkiye%20Nerede.pdf) Erişim Tarihi: 24.12.2022.

Ataman, H. (2008). Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi. İzmir: Dilan Matbaası.

Atmacaoğlu, H. (2021). "Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar". Pervin Oya Taneri (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim İçinde. (ss. 163-196) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Ayaz, N. (2015). "Milli Eğitim Şurası Kararlarında Mesleki Eğitimin Düşünsel Yapısı ve Turizm Eğitimi" Turizm Akademik Dergisi, 2 (2).

Ayaz, T. (2009). "Millî Eğitim Şûralarında Tarih Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aybey, S. (2022). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma". Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi, 8(2), 915-958.

Aydın, A. (1998). "Şûra Kararlarının Demokratiklik ve Bilimsellik Nitelikleri". Eğitim ve Bilim, 22(107).

Aydın, R. (2007), Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980–2004). Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aygül, N. H. ve Demir, F. (2022). "Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Tek Parti Dönemi Maarif/ Milli Eğitim Şûralarında İlkokul Programlarının Amaçlarına İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi (1920-1949)". SDU International Journal of Educational Studies, 9 (2) , 60-83.

Bağ, G. Ü. (2017). 1939'dan Günümüze Milli Eğitim Şûralarında Görsel Sanatlar Eğitimi Ve Uygulamaya Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bakış, O., Börkan, B., Levent, H., Pelek, S. ve Dereli, O. (2012). “Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık”. Erişim Tarihi: 09.07.2022. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/09023316_temel_belirleyicileri_a_cisindan_ilkogretimde_okula_devam_ve_devamsizlik_arastirma_raporu.pdf.

Balcı, A. (1988). “Etkili Okul”. Eğitim ve Bilim, 12, 21-30.

Balcı, M. (2019). “Tek Parti Döneminde Eğitim Şûralarının Hükümetlerin Eğitim Politikalarına Etkileri”. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17), 143-164.

Balıkçı, A. ve Türkoğlu, M. E. (2021). Reflections of National Education Councils on School Administration: Should the Councils Be on the Agenda Again?. International Journal of Progressive Education, 17(6), 215-231.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). “Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma”. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 368-397.

Bayrak, C., Himmetoğlu, B. ve Ayduğ, D. (2020). “Okul Yöneticilerinin 19. Milli Eğitim Şurası Kararları Ve 29026 Sayılı Yönetmelik Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Atanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4(2), 122-142.

Bayrakdar, I. (2014). Türkiye’de 2003-2013 Yılları Arasında Eğitime İlişkin Sosyal Politikalar Konusunda Okul Müdürlerinin Görüşleri: Göynük İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bekman, S., Aksu-Koç, A. ve Erguvanlı-Taylan, E. (2012). “Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik Bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli”. Türk Psikoloji Dergisi, 27(70), 48-69.

Bilgiç, N. ve Ataman, A. (2020). “Evaluation of the National Education Council’s Decisions Regarding the Education of Gifted and Talented Students”. Talent, 10(1), 62-78.

Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). “Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme”. International Journal of Economics Administrative and Social Sciences , 4 (2), 231-239.

Bilici-Albayrak, H. S. (2023). Türkiye’de Zorunlu Eğitimde Dönüşüm: 5 Yaşın Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması, (Politika Notu: 2023/54). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi. (1966). T.C. Resmi Gazete, 25196, 11 Ağustos 2003.

Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2022). “İlkokul Sınıflarında Neler Oluyor? Düşünme Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması”. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(1), 1-30.

Boz, T. B. ve Karataş, İ. H. (2020). “Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği”. Alanyazın, 1(2), 108- 130.

- Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri”. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 336-349
- Bozpolat, E. ve Alem, F. (2022). “Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenlemeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(36), 1368-1397.
- Bursal, M. (2017). SPSS İle Temel Veri Analizleri. Ankara: Pegem.
- Büyükkarcı, A. (2012). Milli Eğitim Şuraları’nda Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Alınan Kararlar ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (1992). Türkiye’de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Callinicos, A. (2014). Eşitlik. (Çev.: Öncel Sencer). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Can, A. (2014). SPSS İle Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2023). “Kriz Durumlarında Okul Rehberlik Hizmetleri: Covid-19 Pandemisinin Yansımaları”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (57), 1581-1606
- Candan, A. ve Usta, İ. (2022). “Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Bakış Açılarının İncelenmesi”. Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 1-18.
- Candan, S. (2022). Yoksulluğu Azaltma Stratejisi Kapsamında Şartlı Nakit Transferi ve Kadınların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Etkisi: Nazilli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canöz, T. (2014). Türkiye’de 2003 -2013 Yılları Arasında Uygulanan Eğitim Politikalarının Eğitimde Fırsat Eşitliği Bakımından Analizi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carpenter-Kılınç, S. (2007). The National Education Board Conferences And Political Transition: 1939-1960. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Causa, O. & Johansson, A. (2010). “Intergenerational social mobility in OECD countries”. OECD Journal: Economic Studies, 2010 (1), 1-44.
- Celkan, H.Y. (1996). Eğitim Sosyolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları No. 664.
- Creswell, J. W. (2015). A Concise Introduction to Mixed Methods Research. London: Sage.

Çakır, C. (2017). “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler: Bir Kamu Politikası Aktörü Olarak Millî Eğitim Şûraları Özelinde Bir Değerlendirme”. Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi, 9(2), 31-48.

Çam, N. (2019). Özel Eğitim Meslek Okullarında Öğrenim Gören Bireylerin İşe Yerleştirilme Süreçlerine ve İş Yerindeki Yaşantılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik-İskifoğlu, T. ve Külahoğlu, Ş. (2023). Milli Eğitim Şûralarında ve Yönetmeliklerde Okul Rehberlik Hizmetleri Alanına ve Alan Çalışanlarına Bakış. Turkish Studies - Education, 18(1), 317-342.

Çetin, S. (2022). Eğitimde Fırsat Eşitliğinde Bir Toplumsal Etmen: Cinsiyet. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Çimen, İ. (2021). Eğitimde Fırsat Eşitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları Endeksi Geliştirme. Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller Usûl Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları. <https://www.unicef.org/turkiye/media/7941/file/ÇHDS%20ve%20İhtiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kuralları%20ile%20Çocuk%20Hakları%20Komitesi%20Genel%20Yorumları.pdf>. Erişim Tarihi: 12.09.2023.

Çoruk, A. (2019). “Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler Çerçevesinde Değerlendirilmesi”. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15(4), 297-318.

Çukurova, P., Çakmaklı, T., Parin, C. ve Aydın, M. (2023). “20. Millî Eğitim Şûra Kararlarının Okul Öncesi Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesi”. Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 7(23), 87-98..

Dağ, Ö. (2013). Milli Eğitim Şûralarında İlköğretim. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dağhan, G., Kalaycı, E. ve Seferoğlu, S. S. (2011). “Milli Eğitim Şûralarındaki Teknoloji Politikalarının İncelenmesi”. XIII Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Daş, E. (2019). 1990-2015 yılları arasında yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Türk eğitim sistemine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, A. M. (2021). Mevsimlik Tarım İşçisi Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, F. ve Yılmaz, S. (2022). “Milli Eğitim Şûralarında Ahlak ve Değer Eğitimi İle İlgili Alınan Kararlara Yönelik Bir Değerlendirme”. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6 (1) , 80-104.

Demir, H. (2022). Eğitimde Fırsat Eşitliği Konusunda Yapılan Çalışmaların Sistemik Derleme Yoluyla İncelenmesi: Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalara İlişkin Bir Karşılaştırma. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir-Öztürk, E., Atmaca, F. ve Kuru, G. (2020). “Öğretmen ve Okul Yöneticisi Perspektifinden Dış Mekân Oyun Alanları”. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 9(3), 1273-1287.

Demirtaş, Ö. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deniz, K. Z, Türe, E., Uysal, A. ve Kunduroğlu-Akka, T. (2015). “Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenlerinin Kümeleme Analizi İle Belirlenmesi”. İlköğretim Online, 14(1), 108-117

Deniz, M. (2001). Milli Eğitim Şuvalarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deniz, M. (2019). “Millî Eğitim Şuvalarında Eğitim Finansmanı Sorunu”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 171-201.

Dikmetaş, F. (2017). Dezavantajlı Gruplar Açısından Pasif İstihdam Politikalarının Değerlendirilmesi ve İşkur İçin Öneriler. Uzmanlık Tezi. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvelik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.

Dinç, S. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuvaları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923 – 1960. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü

Doğan, S. (1990), "Türkiye'de Rehberlik Kavramı ve Uygulamalarının Gelişiminde Milli Eğitim Şuvalarının Rolü". Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 2,7.

Doğru-Yıldırım, S.S. ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2019). Erken Çocuklukta Özel Eğitim. Ankara: Maya Yayınları.

Dökmen, E. ve Taşar, H. H. (2022).” Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuvalarında Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Alınan Kararların İncelenmesi”. 3. Eğitim Araştırmaları Kongresi, 14-15 Ekim 2022, İstanbul.

Durmuş, A. (2018). “Millî Eğitim Şuvaları ve Öğretim Programlarında Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi”. Milli Eğitim Dergisi, 445-448.

Dündar, S. (2010). Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü: Türkiye Örneği. Doktora Tezi. İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edmonds, W. A. ve Kennedy, T. D. (2017). An Applied Reference Guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods. London: Sage.

Efendioğlu, N. (2013). Millî Eğitim Şuvalarında Din ve Ahlak Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitim Bir-Sen, (2010). Gelecek İçin Eğitim Raporu. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayın No. 41

Erciyes, Ş. (2022). Psikolojik Danışmanların Covid-19 Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Yoluyla Yürütülen Pdr Hizmetlerine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, A. R. (2005). Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan O. (2011). Çocuk Hakları. İstanbul: Acar Basım.

ERG. (2009). Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi: İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

ERG. (2016). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Eriş, S. (2006). 1961-1987 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi”. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6(12); 81-91.

Erol, D. Ve Savaş, Ö. (2022). “Okulöncesi Dönemde Risk Altındaki Çocuklar: Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşleri”. Eğitim ve Bilim, 47(210).

Erözren, H. ve Demirkasımoğlu, N. (2022). “İlkokul Bahçelerinin Mevcut Durumuna ve İdeal Okul Bahçelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 225-257.

Eshach, H. (2007). “Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education”. Journal of Science Education and Technology, 16, 171-190.

European Commission. (2014). Key data on early childhood education and care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evren, M.R. (2018). Milli Eğitim Şuralarında Mesleki ve Teknik Eğitim (1939-1974). Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fidan, F. (2004). “Çalışan Çocuk Olgusuna Sosyo-Psikolojik Bakış Sanayide Çalışan Çocuklar Örneği”. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 30-49.

Fidan, N. (2012) Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem.

Franke, T. M., Ho, T., ve Christie, C. A. (2012). “The Chi-square test: Often Used and More Often Misinterpreted”. American journal of evaluation, 33(3), 448-458.

Gezer, M. ve İlhan, M. (2018). “Akademisyenlerin perspektifinden Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan faktörlerin sıralama yargılarıyla incelenmesi”. Yükseköğretim Dergisi, 8(3), 301-312.

Girgin, D. (2020). “Özel Yetenekli Öğrencilerin Desteklenmesi İçin Gereken Yeterlilikler: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (74), 895-915.

Göktürk, D. (2006). Analysis Of The National Education Councils During The Single-Party Era in Turkey. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümrah, A. ve Kızılaslan-Tunçer, B. (2023). “Okul Öncesi Eğitimde Okul İçi Beslenme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Mediterranean Educational Research Journal/Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17(45), 31-52.

Gümüş, E. ve Şişman, M. (2012). Eğitim Ekonomisi ve Planlaması. Ankara: Pegem Akademi.

- Gümüşgöl, O. ve Göral, M. (2014). “Milli Eğitim Şûraları Kapsamında Beden Eğitimi Dersi”. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-29.
- Gümüş-Yılmaz, Y. (2022). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Çocuk Sağlığı Ve Güvenliği Açısından Okulların Fiziksel/Mekânsal Koşullara Uygunluk Durumuna İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yozgat: Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Güner, H. (2017). *Eğitim Fakülteleri Öğretim Üyelerinin Akademik Özgürlük Algılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2012). “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32 (32), 127-146.
- Gürdal, E. (2021). *1990’dan Günümüze Millî Eğitim Şûralarında Din Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Alınan Kararlar ve Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, D. ve Şimşek, A. (2012). “Milli Eğitim Şûralarında Ders Kitapları”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 172-216.
- Hong, S. (2004). “Access to Higher Education for Disadvantaged Groups in China”. *Chinese Education & Society*, 37(1), 54-71.
- Hong, S. (2004). “Access to Higher Education for Disadvantaged Groups in China”. *Chinese Education & Society*, 37(1), 54-71.
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). “Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği)”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Hotaman, D. (2019). “Türk Milli Eğitim Şûra Kararlarının (1939-2014) Eğitim-Öğretim-Müfredat Programları Açısından İncelenmesi”. *The Journal*, 12(68).
- Hotaman, D. ve Yüksel-Şahin, F. (2009). “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği İle Kişisel, Eğitsel ve Mesleki Rehberlik Yardımı”. In *The 5th International Balkan Education and Science Congress*. 1-13 Ekim, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T. C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). “Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme”. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). “Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme”. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1948). T. C. Resmi Gazete, 7217, 27 Mayıs 1949.
- İşler, H. (2016). *The Examination of Educational Philosophy of Turkish National Education Councils Between 1946 and 2014*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kandemir, A. (2022). “Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimi”. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 169-179.

Karakütük, K. (2020). Eğitim Planlanması. Ankara: Pegem Akademi.

Karakütük, K., Özbal, E. Ö., ve Sağlam, A. (2018). “İlkokul Müdürlerinin Okul Binalarının Ölçünlere (Standartlara) Uymaması Nedeniyle Karşılaştıkları Yönetmelik ve Eğitimsel Sorunlar.” Serkan Dinçer (Ed.), Değişen Dünyada Eğitim İçinde. (ss. 415-443.) Pegem Akademi.

Karataş, İ. ve Polat, M. (2015). “Okul Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları Üzerine Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri”. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 105-123.

Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı Olarak Kabul Edilen Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimlerini Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kartal, S. (2018). “Tek Parti Döneminde Toplanan Milli Eğitim Şûralarında Alınan Kararların Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından Analizi”. Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5(11), 196-203.

Kartal-Baş, M. (2022). “20. Milli Eğitim Şûra Kararlarına Erken Çocukluk Eğitimi Açısından Bir Bakış”. 6th International Congress of Eurasian Social Sciences, 13-16 Mayıs, Muğla.

Kaya, E. D. (2019). Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya-Kaşıkcı, S. (2016). Experiences of Education Policy Actors in Relation to The Role of The National Education Council in The Process of Policy Making. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kayalıoğlu, S. (2018). Hükûmet Programlarında ve Millî Eğitim Şûralarında Alınan Kararların İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarına Yansımaları. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaymaz, A. ve Atmaca, T. (2022). “Eğitimde Karşılaşılan Çeşitli Eşitsizliklerin Ürettiği Bazı Pedagojik Sonuçlar Ve Sınıf Ortamına Etkileri”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 1870-1897.

Kepenekçi, Y.K. (2014). Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık. Ankara: Ekinoks.

Keskin, İ. ve Yazar, T. (2018). “Milli Eğitim Şûralarında Değer, Ahlak ve Karakter Eğitimi İle İlgili Alınan Kararların Değerlendirilmesi”. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8, 386-405.

Keskiner, H. (2021). Türkiye’deki Vakıf Üniversitelerindeki Burslu Programlar ve Yükseköğretimde Fırsat Eşitliği. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kır, A. ve Ulutaş, B. (2023). “Kaynak Arayan Okul Müdürü: Görüşler ve Deneyimler”. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (56), 775-793.

Kino, H. (2019). “Kamu Hizmetlerinin Değişen Yüzü ve Seçilmiş Dezavantajlı Gruplar”. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 6(6), 55-69.

Koçyiğit Özyiğit, M. ve Erkan Atık, Z. (2021). “Covid-19 Sürecinde Psikolojik Danışma ve Süpervizyon: # Evdekal Deneyimi”. Başkent University Journal of Education, 8(1), 253–274.

Kondakçı, Y. ve Zayim, M. (2013). “Yönetim Süreçleri”. Servet Özdemir (Ed.), Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama İçinde. (ss. 9-62). Ankara: Pegem Akademi.

Koruk, İ. (2010). “İhmal Edilen Bir Grup: Göçebe Mevsimlik Tarım İşçileri”. Ttb Mesleki Sağlık Ve Güvenlik Dergisi, 10(38), 18-22.

Köse, A., Uzun, M., ve Öner-Özaslan, G. (2018). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Yardımcı Hizmetlilerin Eğitim Öğretim Sürecindeki Rollerine İlişkin Yönetici Görüşleri”. Cumhuriyet International Journal of Education, 7(1), 61–83.

Kuloğlu, A. ve Özer, M. (2023). “Aile Okulu Projesi Kapsamında Öğretmenlerin Projeye ve Eğitici Eğitimine İlişkin Görüşleri”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22(88): 1615-1630.

Kurnaz, A. (2014). “Yirminci Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin Raporlar ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”. Journal of Gifted Education Research, 2(1).

Kurdaş, E. M. (2021). “Eğitimde Cinsiyet Temelli Fırsat Eşitsizliği”. Sosyolojik Düşün, 6 (2), 112-144.

Kuru-Çetin, S., Nayır, F. ve Taşkın, P. (2020). “Okul Yöneticilerinin Eğitimde Değişime İlişkin Görüşleri”. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 12-23.

Külahoğlu, Ş. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). “Okul PDR Hizmetleri Yönetmeliklerinin Beş Yıllık Kalkınma Planları ve MEB Şûra Kararlarına Uyumunun İncelenmesi”. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 173-191.

Külekçi-Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). “Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. Turkish Studies, 15(4), 723-737.

Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev.: G. Arastaman). Ankara: Nobel.

McCoy, S. K. & Major, B. (2007). “Priming Meritocracy and the Psychological Justification of Inequality”. Journal Of Experimental Social Psychology, 43(3), 341-351.

MEB. (2006). Milli Eğitim Şûraları. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği Yayını.

MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf. Erişim Tarihi: 22.08.2022.

MEB. (2021a). “20. Milli Eğitim Şûrası”. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/20_Sura.pdf. Erişim Tarihi: 25.03.2022.

MEB. (2021b). “Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Milli Eğitim Şûrası Tavsiye Kararları.” https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/03/Guncel_Egitim_Politikalari_ve_20_Milli_Egitim_Su_rasi_Tavsiye_Kararlari.pdf. Erişim Tarihi: 22. 06. 2022.

MEB. (2022a). “Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Milli Eğitim Şurası Tavsiye Kararları 2. Çeyrek Analizi” <http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/guncel-egitim-politikalari-/index.html>. Erişim Tarihi: 22. 06. 2022.

MEB. (2022b). “Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Milli Eğitim Şurası Tavsiye Kararları 3. Çeyrek Analizi” https://cdn.eba.gov.tr/icerik//2022/09/SURA_Rapor_3_15.pdf. 22. 12. 2022.

Mercan, S., Arslan, K., Evran, M., Kayan, S. ve Arslan, A. (2023). “Ortaokul Öğretmenlerinin Seçmeli Derslerin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri”. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 10(100), 2706-2722.

Mercik, V. (2015). Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya Ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2018). “Millî Eğitim Şûraları’nda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimine İlişkin Alınan Kararların Değerlendirilmesi”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 819-854.

Mete, Y. A. (2009). Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları -Nesnel Çözümleme / Özne Tanıklıklar-. Doktora Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Millî Eğitim Şûrası Yönetmeliği. (2014). T. C. Resmi Gazete, 29054, 08 Temmuz 2014.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

Mutlu, E., ve Aktan, E. (2011). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(4), 799-828.

Nieuwenhuis, J. ve Hooimeijer, P. (2016). “The Association Between Neighbourhoods and Educational Achievement, a Systematic Review and Meta-Analysis”. Journal of Housing and the Built Environment, 31, 321–347.

OECD. (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD Publishing.

Otis, J., Pasztor, E. M. ve McFadden, E. J. (2001). “Child labor: A Forgotten Focus For Child Welfare”. Child Welfare, 611-622.

Öncel, S. S. (2022). “Öğrencileri Farklılaştıran Özellikler”. Özlem Altındağ Kumaş, Sedef Süer (Ed.), Nitelikli Kapsayıcı Eğitim İçinde. (ss. 183-205) Ankara: Eğitim Kitap.

Önder, E. ve Güçlü, N. (2015). “İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri”. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 40 (40) , 109-132.

Öner, G. ve Öztürk, M. (2019). “Okul Dışı Öğrenme ve Öğretim Mekânları Olarak Bilim Merkezleri: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimi”. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 1109-1135.

Özcan K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). “Ekonomik Olarak Dezavantajlı Bölgelerde Görev Yapan Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 532-547.

Pamuk, E. ve Kiraz, Z. (2016). “Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Ders Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Problemler”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (3), 977-1003.

Sağlam, B. (2020). Sosyal Politika Aracı Olarak Fırsat Eşitliği ve Bunun Sağlanmasında Eğitimin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağlam, M., Suna, Ç., ve Çengelci, T. (2008). “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüş ve Önerileri”. Milli Eğitim Dergisi, 37, 178.

Sakaoğlu, N. (1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim.

Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sarı, C. ve Erdoğan, N. (2017). “Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı Eğitim Yardımlarının İlkokul, Ortaokul, Lise Öğrencileri ve Ailelerine Etkileri (Antalya İli Muratpaşa İlçesi Örneği)”. Mediterranean Journal of Humanities, 7(1), 269-288.

Sarıca, R. (2019). “Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (Dyk) Yönelik Öğretmen Görüşleri”. Milli Eğitim Dergisi, 48(221), 91-122.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). Engeli Olan Çocukların Türkiye’de Eğitime Erişimi: Durum Analizi ve Öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Savaş-Yalçın, M. (2022). Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politika ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sazlık, H. ve Kavas, E. (2015). “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)”. Turkish Studies, 10(14), 657-680.

Silver, H. (1995). Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion, Social Exclusion: Heteric, Reality, Responses, International Institute for Labour Studies. 57-80.

Stubbs, S. (2008). Inclusive education: Where there are few resources, Oslo: The Atlas Alliance.

Swift, A. (2005). “Justice, Luck, And The Family: The Intergenerational Transmission of Economic Advantage From A Normative Perspective”. In S. Bowles, H. Gintis, & M. Osborne-Groves (Eds.), Unequal Chances: Family Background And Economic Success (s. 257-296). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Şahin, A. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Yönelme Yönergesinin Uygulandığı Düşük Sosyoekonomik Seviyeden Gelen 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslekî Olgunluk Düzeyleri ve Ortaöğretim Okul Tercihleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şen, S. ve Akbaba-Altun, S. (2022). “Dönemin Ruhunun Türk Milli Eğitim Şûralarına (1939-2014) Etkileri: Hermenötik Bir Analiz”. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 23-45.

Tabak, H. (2017). Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tan, M. (1987). “Eğitsel Fırsat Eşitliği”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20(1), 245-259.

TEDMEM. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Terzi, C., Şahin, M. ve Yurdugül, H. (2023). “İki-Yönlü Olumsuzluk Çizelgelerinde Gözenek Artık Testi: Ki-Kare Analizi İçin Post-Hoc Testleri”. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 13(1), 304-328.

Terzi, Ş. (2003). “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (2).

Terzi, Ş., Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2016). “Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri”. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(1):51-60.

Tezcan, M (1985). Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No. 91.

Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel, C. (2016). 1980-2014 Türk Millî Eğitim Şûra Kararları İle Tebliğler Dergisi Fihristlerinin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 41(186), 253-274.

Tofur, S., Aypay, A., ve Yücel, C. (2016). “1980-2014 Türk Milli Eğitim Şura Kararları İle Tebliğler Dergisi Fihristlerinin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi”. Eğitim ve Bilim, 41(186).

Tosun, A., Ay, M. H., ve Koçak, S. (2020). “Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması İçin Çözüm Önerileri”. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(3), 980-999.

Toy, A. B. ve Kesici, İ. (2020). “Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Eğitim İhtiyaçları”. Journal of Advanced Education Studies, 2(1), 61-93 .

Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). “Eğitim Politikası”. Eğitim ve Bilim, 15(82), 16-39.

Turgay, D. (2008). Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Turner, B. (1997). Eşitlik. (Çev.: Bahadır Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi.

Uçkaç, A. (2003). Eğitimde Fırsat Eşitliği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ulusoy, M. D. (1996). “Eğitim ve Sosyal Eşitlik”. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 13 (1-2), 59-86.

UNESCO (2010). Educational Marginalization Across Developed And Developing Countries, Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching The Marginalized.

UNESCO. (1960). “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”. Erişim Tarihi: 20.06.2022. https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2021/09/eg%CC%86itimde_ayr%C4%B1mc%C4%B1l%C4%B1g%CC%86a-kars%CC%A7%C4%B1-so%CC%88zles%CC%A7me-1.pdf.

UNICEF. (2007). “Herkes İçin Eğitime-İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım”. Ankara.

UNICEF. (1989). “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”. Erişim Tarihi: 20.06.2022. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>.

Usta, M. E. (2015). “Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları”. TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 55-73.

Uyan-Semerci, P., Erdoğan, E. ve Kavak, S., (2014). “Mevsimlik Gezici Tarım İşçiliği 2014 Araştırma Raporu”. Hayata Destek İnsani Yardım Derneği. Erişim Tarihi: 12.07.2022 <https://www.hayatadestek.org/wp-content/uploads/2021/09/mevsimlik-gezici-tarim-isciligi-2014-arastirma-raporu.pdf>.

Uysal, B. (2015). Ortaokul Seçmeli Dersler Uygulamasının Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, Ş. (2008). On Yedinci Mili Eğitim Şurasında Alınan Kararlara İlişkin Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri (Eskişehir Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, Y. ve Üstten, U. A. (2010). “Millî Eğitim Şûraları ve Türkçe’nin Ana Dil Olarak Öğretimi”. Ekev Akademi Dergisi, 14(44), 137-144.

Üçler, C. (2006). 1988-2005 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üçüncü, T. ve Dikici, E. (2022). Madde Bağımlılığı İle Mücadelede Okul Sosyal Hizmetinin Önemi. Ankara: İksad.

Ünal, I. ve Özsoy, S. (1998). “Eğitimde fırsat eşitliği: Modern Türkiye’nin Sisypheos Miti”. Fatma Gök (Ed.), 75. Yılda Eğitim İçinde. (ss.36-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço’98 Yayın Dizisi.

Ünal, L. I. (1996). Eğitim Ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Epar Yayınları.

Ürey, M. ve Kaymakçı, S. (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri”. Milli Eğitim Dergisi, 49(227), 7-32.

Ürün, E. (2019). Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler, Kararlar Ve Önerilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yamlı, A. (2021). Eğitimde Eşitsizlikle Başa Çıkmak Uzman Görüşleri Temelinde Eğitim Sistemi ve Politikalarının Analizi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018). “Öğretmen Adaylarının Dezavantajlı Öğrencilere Eğitim Verme Deneyimleri: Zorluklar ve Fırsatlar”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 611-634.
- Yaşar, N. (2018). “Eğitimde Cinsiyet Eşitsizliğinin Okullaşma Oranına Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Karşılaştırması”. Kadın Araştırmaları Dergisi, (17), 55-69.
- Yavaş, C. (2003). Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şûra'larında Din Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yavuz-Topaloğlu, M. ve Balçın, M. D. (2021). “Doğa Eğitim Gezisi ve Bilim Merkezi Gezisinde Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. Trakya Eğitim Dergisi, 11(1), 55-75
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). “Millî Eğitim Şûralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitimi İle İlgili Kararların Değerlendirilmesi”. HAYEF: Journal of Education, 15, 63-83.
- Yazıcı, K. (2008). 1939-1970 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarında Sosyal Bilgiler Öğretimiyle İlgili Alınan Kararlar ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, T. (2021). “Yönetici ve Öğretmenler Gözünden Bilsem’lerde Verilen Eğitimin Kritiği”. International Review Of Economics And Management, 9(1), 1-27.
- Yılmaz, O. (2016). Temel eğitim hakkının kullanılmasının uluslararası antlaşmalarda yer alan standartlar açısından değerlendirilmesi (Antalya ili örneği). Doktora Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, P. (2019). Milli Eğitim Şûralarında Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Alınan Kararlar ve Uygulamaya Yansımalar. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, P. (2019). Milli Eğitim Şûralarında Yabancı Dil Öğretimi İle İlgili Alınan Kararlar ve Uygulamaya Yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz-Öztürk, Z., İlhan, P. ve Gaya, G. Ç. (2022). “20. Milli Eğitim Şurası Kararlarının Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri”. IXth International Eurasian Educational Research Congress, 22-25 Haziran, İzmir.
- Yiğit, B. ve Parlar, H. (2022). “20. Milli Eğitim Şurasında Alınan Kararların Eğitimin Niteliği ve Geleceği Açısından Değerlendirilmesi. IXth International Eurasian Educational Research Congress. 22-25 Haziran, İzmir.
- Yüksel-Şahin, F. (2012). “Türk Milli Eğitim Şûraları’nda (1939-2010) Psikolojik Danışma ve Rehberlik İle İlgili Alınmış Olan Kararların Değerlendirilmesi”. Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3(1), 95-118.
- 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK. (2011). T. C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011.

EKLER

EK-1: ŞURA KARARLARI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket formu, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Doç. Dr. Hacı Hüseyin TAŞAR danışmanlığında yürütülmekte olan “Yirminci Milli Eğitim Şûrasında Temel Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Alınan Kararların Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan bu ankette sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi talep edilmeyecektir. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Araştırmadan güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için gerekli özeni göstereceğiniz beklentisiyle, katkılarınız için teşekkür ederim.

Enes DÖKMEN

Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

E- posta adresi

1.Bölüm: Demografik Özellikler Aşağıda verilen demografik özelliklerden size uygun olanı “X” işareti ile belirtiniz.	
1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın	2. Görev Yaptığınız Okul Türü: () Anaokulu () İlkokul () Ortaokul
3. Göreviniz: () Müdür () Müdür Yardımcısı	4. Eğitim Durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26- 30 yıl () 31 yıl ve üzeri	

Sıra	2. Bölüm: Şûra Kararları Değerlendirme Anketi <i>Aşağıdaki ifadeler, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu kararların uygulanabilirliğine ilişkin katılma düzeyinizi “Kesinlikle Uygulanamaz”, “Uygulanamaz”, “Kararsızım” “Uygulanabilir”, “Kesinlikle Uygulanabilir” seçenekleri arasından size göre en uygun olanını (x) işareti ile belirtiniz.</i>	Kesinlikle Uygulanamaz	Uygulanamaz	Kararsızım	Uygulanabilir	Kesinlikle Uygulanabilir
1.	Çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık sorunlarının çözümüne yönelik ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde tedbirler geliştirilmelidir.					
2.	Dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için farklı modeller (gezici sınıf, taşıma merkezli ana sınıfı, yaz eğitimi, mobil anaokulu vb.) geliştirilmelidir.					
3.	Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere, öğrencilerin kültürel gelişimi için ücretsiz faaliyetler (müze gezisi, sergi, gezici tiyatro vb.) düzenlenmelidir.					
4.	Okul ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek "okula özgü esnek bütçe" sağlanmalıdır.					
5.	Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı artırılmalıdır.					
6.	Bursluluk sınavına giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmelidir ve burs verilen öğrenci sayısı artırılmalıdır.					
7.	Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz verilmelidir.					
8.	İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.					
9.	Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.					
10.	Bedensel engelli öğrenciler, uygun servis araçları ve personelle taşınmalıdır.					
11.	37-78 aylık özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılımı sağlanmalıdır.					
12.	Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.					
13.	Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.					
14.	Erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek için tarama çalışmaları yapılmalı ve erken müdahale programları hazırlanmalıdır.					
15.	Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde, yaratıcılık ve üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.					
16.	Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.					
17.	Çocuk koruma kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personelleri, hukuki süreçlerde desteklenmelidir.					

18.	Temel eğitime erişimi arttırmaya yönelik tanıtım ve farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) geliştirilmelidir.					
19.	Eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devamı için; uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını arttıracak tedbirler alınmalıdır.					
20.	Eğitim kurumu binalarının yapımı ve planlanmasında kentsel ve kırsal yerleşim yerlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmalıdır.					
21.	Erişilebilirliği sağlamak amacıyla tüm eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hale getirilmelidir.					
22.	0-3 arası yaş çocukların bütüncül bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimi ve bakım hizmetlerine erişimi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.					
23.	Kişi, kurum ve kuruluşlardan gelecek yardımlar öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarının yapım ve onarım çalışmaları için yönlendirilmelidir.					
24.	Rehber öğretmen/Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini uzaktan sunabilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.					
25.	Temel eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eğitim kurumlarında personel, eğitim materyalleri, program ve fiziki ortama ilişkin kalite standartlarının güncellenmesi ve kurumların bu standartlar doğrultusunda denetlenmesi sağlanmalıdır.					
26.	Eğitim kurumlarında; okul psikolojik danışmanı, destek eğitimi personeli, uzman kütüphaneci, sağlık personeli, teknik eleman, temizlik ve güvenlik görevlileri istihdam edilmelidir.					
27.	Okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımı tekrar devreye sokulmalı, hizmetli personel sayısı ve çalışma süresi arttırılmalıdır.					
28.	Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için kılavuz kitaplar ve çevrimiçi içerikler hazırlanmalıdır.					
29.	Öğrencilere bilgisayar, tablet ve teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.					
30.	Öğrencilerin ilgi alanlarını çeşitlendirmek ve bilimsel bakış açısı kazanmalarını sağlamak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmalıdır.					
31.	İşbirliği çalışmalarıyla il ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphanelerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.					
32.	Tüm eğitim kademelerinde coğrafyaya uygun oyun alanı ve okul bahçeleri oluşturulmalıdır.					
33.	Tüm öğrencilerin akademik performansları periyodik olarak takip edilmeli ve öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır.					
34.	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; milli kültürümüz, uluslararası sözleşmeler ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmelidir.					
35.	Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimine yer verilmelidir.					

36.	Çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili eğitsel içerikler hazırlanmalıdır.					
37.	Çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkilerden ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlamak amacıyla "güvenli eğitim iletişimi" kavramı geliştirilmeli ve bu kapsamda eğitimler verilmelidir.					
38.	Her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmelidir.					
39.	Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirilmelidir.					
40.	Ailelerin, eğitim öğretim sürecine katılımını ve iş birliğini arttırmak amacıyla aile eğitimlerine yer verilmelidir.					



EK-2: GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi bölümünde Doç. Dr. Hacı Hüseyin TAŞAR danışmanlığında yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bu araştırmanın amacı, Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin alınan kararların okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik özelliklere ilişkin sorular; ikinci bölümde Yirminci Milli Eğitim Şûrasında temel eğitimde fırsat eşitliği bağlamında alınan kararların incelenmesine ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorular bağlamında yapacağımız görüşmeler gizli tutulacak ve bu araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Söz konusu sorulara ilişkin cevaplarınızın samimi ve içten olması araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem arz etmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Enes DÖKMEN

Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm: Demografik Özellikler	
Görüşme Tarihi:	1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
Görüşme Yeri:	
2. Görev Yaptığınız Okul Türü: () Anaokulu () İlkokul () Ortaokul	3. Eğitim Durumunuz: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26- 30 yıl () 31 yıl ve üzeri	

2. Bölüm: Görüşme Soruları

1. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında, eğitime erişimin arttırılmasına yönelik;
 - a) Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının arttırılmasına ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Devamsızlık ve okul terkinin azaltılmasına ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - c) Okula fiziki erişimin sağlanmasına ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
2. Eğitime erişimin arttırılmasına yönelik alınan kararlar uygulamaya geçirilebiliyor mu?
 - a) Bu kararların uygulanmasında ne gibi sorunlar yaşıyor?
3. Sizce bu kararlar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında ne ölçüde etkili?

4. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında, eğitimde niteliğin arttırılmasına yönelik;
 - a) Rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesine ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - c) Okul aile işbirliğinin sağlanmasına ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - d) Öğretim programlarının güncellenmesine ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - e) Eğitimde standardizasyonun sağlanmasına ilişkin kararları nasıl değerlendirirsiniz?
5. Eğitimde niteliğin arttırılmasına yönelik alınan kararlar uygulamaya geçirilebiliyor mu?
 - a) Bu kararların uygulanmasında ne gibi sorunlar yaşıyor?
6. Sizce bu kararlar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında ne ölçüde etkili?

7. Yirminci Milli Eğitim Şûrasında, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik;
 - a) Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin alınan kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilere ilişkin alınan kararları nasıl değerlendirirsiniz?
 - c) Düşük gelir düzeyli ailelerin çocuklarına ilişkin alınan kararları nasıl değerlendirirsiniz?
8. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik alınan kararlar uygulamaya geçirilebiliyor mu?
 - a) Bu kararların uygulanmasında ne gibi sorunlar yaşıyor?
9. Sizce bu kararlar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında ne ölçüde etkili?

EK-4: KATEGORİZE EDİLMİŞ KARARLAR

1. Eğitime Erişim

1.1. Okullaşma Oranının Arttırılması

1. Beş yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkânlar sağlanmalıdır. Ayrıca 3-4 yaş için de eğitime erişim imkânları artırılmalıdır. Daha erken yaşlarda (0-3 yaş) bütüncül, kapsayıcı ve entegre bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine erişim sağlanması için çalışmalar yapılmalıdır.

1.2. Okula Devamın Sağlanması

2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerine ilişkin ayrıştırılmış verilere (bölge, il, kültürel ve sosyal-ekonomik vb.) dayalı, kapsamlı bir izleme çalışması yapılmalıdır. Bu çalışmalar için ilgili bakanlıklarla kurumsal iş birlikleri geliştirilmelidir.

1.3. Okula Fiziki Erişim

3. Okul öncesi eğitime kazandırılacak mekânların (okul binası, sağlık merkezleri, belediye binaları vb. kurum binaları) olması durumunda taşınmalı eğitim yerine yerinde eğitim öncelikli olarak değerlendirilmelidir.
4. Hayırseverlerden gelecek desteklerin öncelikle okul öncesi eğitim alanına yönlendirilmesi teşvik edilmelidir.
5. Belediyelerin kaynakları oranında öncelikle okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere tüm eğitim kurumlarının yapım, onarım, bakım ve temizlik gibi ihtiyaçlarının giderilmesine ve okul öncesi eğitimde erişimi kolay arsa tahsisine yönelik katkılarının artırılması sağlanmalıdır.
6. Coğrafi, bölgesel ve sosyo-ekonomik düzey dikkate alınarak okul öncesi eğitimin önemine ve eğitime erişim fırsatlarına ilişkin farkındalık çalışmaları (kamu spotu vb.) artırılmalıdır ve bu konuda aileyi bilgilendirici materyaller oluşturularak aile desteklenmelidir.
7. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin erişilebilirliğini artırmak için uygun hizmet alanlarında alternatif destek modelleri (gezici RAM, teknoloji ürünleri vb.) yaygınlaştırılmalıdır.
8. Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların uzaktan da psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunabilmelerine yönelik çalışmalar geliştirilmelidir.

9. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin nüfus, ulaşım vb. kriterler dikkate alınarak belli merkezlerde yoğunlaşmasının önüne geçilmesi sağlanmalı ve hiç kurum olmayan yerleşim yerlerinde açılması özendirilmelidir.
10. Derslik yapımında ve planlamasında kentsel ve kırsal yerleşim sistemlerindeki hareketlilik ve nüfus projeksiyonu dikkate alınmalıdır. Ayrıca şehir imar planları, kentsel dönüşüm ve toplu konut planlamalarında öncelikle okul öncesi eğitim ve ilkokul olmak üzere eğitim kurumları tesis edilmelidir.
11. Erişilebilirliği sağlamak amacıyla eğitim kurumları evrensel tasarım ilkelerine uygun hâle getirilmelidir.
12. Yüz yüze eğitime ve öğretime engel olacak hâllerde (salgın hastalıklar, afet durumu, süreğen hastalık durumu vb.) eğitim öğretim sürecinin kesintisiz devam etmesi için uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkânlarını artıracak tedbirler alınmalıdır.

2. Eğitimde Nitelik

2.1. Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi

13. Tüm eğitim kademelerinde ve sınıf seviyelerinde rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir. Bu bağlamda tüm kademelerde her okul için en az bir (1) rehber öğretmen/psikolojik danışman normu oluşturulmalı ve her sınıf düzeyinde haftalık ders çizelgelerinde sınıf rehberlik dersine yer verilmelidir. Bu hizmetlere yönelik tanıtım ve bilgilendirme çalışmaları artırılmalıdır.
14. Aile, okul yönetimi, öğretmen, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve diğer uzmanların (okul ve/veya aile talebi doğrultusunda) iş birliği ile tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler için farklı kaynaklardan formal ve informal değerlendirme yöntemleri kullanılarak edinilen bilgiler e-Okul üzerindeki portfolyolara işlenmelidir.
15. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri millî kültürümüz medeniyetimiz ve evrensel değerler dikkate alınarak yürütülmelidir.
16. Özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik uluslararası sözleşmelerle uyumlu gerekli mevzuat düzenlemeleri yapılmalıdır.
17. Okul öncesi eğitimden başlamak üzere öğrencilerin tanımlanan yeterliklere ne derece ulaştıklarını anlamak için ulusal izleme ve değerlendirme çalışmaları geliştirilerek sürdürülmelidir. Kurumsal izleme ve değerlendirme de bu kapsamda düşünülmelidir. Bu bağlamda Türkçe ve yabancı dil derslerine ilişkin programlarda öngörülen dil

becerileri kapsayacak şekilde izleme yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında temel yeterlik seviyesine erişebilmeleri için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

18. Tüm öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini yakından takip etmek için öğretim programlarındaki hedefler dikkate alınarak bilimsel çalışmalara dayalı yeterlikler belirlenmelidir.

2.2. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması

19. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için okul dışı öğrenme imkânlarının oluşturulması ve desteklenmesi sağlanmalıdır.
20. Öğrencilere okuma kültürü kazandırmak için tüm paydaşları kapsayan çalışmalar yapılmalıdır. Bu çerçevede okul ve kütüphane iş birlikleri de artırılmalıdır.
21. İl ve ilçe merkezlerinde spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphaneler gibi alanların kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
22. Öğrencilerimizi bilim ve teknolojiyle deneyim yoluyla tanıştırmak, ilgi alanlarını çeşitlendirmek, bilimsel bakış açısı kazandırmak amacıyla bölgesel ve yerel bilim ve doğa merkezleri yaygınlaştırılmalı ve ilgili deneyim programları geliştirilerek uygulanmalıdır.
23. Tüm eğitim kademelerinde, coğrafyaya uygun, eğitimi destekleyici oyun alanı ile okul bahçeleri oluşturulmalıdır. Fiziksel aktiviteyi artırmak amacıyla tüm çocukları kapsayan spor alanları oluşturulmalı ve bu alanda kullanılacak malzemeler sağlanmalıdır.

2.3. Okul Aile İşbirliğinin Sağlanması

24. Okul öncesi eğitimde okul aile iş birliği modelinin geliştirilip uygulanması, ailelerin desteklenmesi ve aile eğitimlerinin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
25. Ailelerin eğitim öğretim sürecine etkin katılımını ve iş birliğini sağlamak için aile eğitimlerine daha fazla yer verilmeli ve farklı uygulamalar (TV programları, dijital ve eğitsel yayınlar, mobil uygulamalar vb.) geliştirilmelidir.

2.4. Öğretim Programlarının Güncellenmesi

26. Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır.
27. Çocukların eğitsel ve sosyal iletişim süreçlerinde olumsuz etkiler ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutulmasını sağlamak amacıyla oluşturulan Güvenli Eğitim

İletişimi kavramının geliştirilmesi ve bu kapsamda eğitim programları oluşturularak eğitimler verilmesi sağlanmalıdır.

28. Çocuğun yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bağımlılık yapıcı etkenlerle ilgili eğitsel içerikler hazırlanmalıdır.
29. Ortaokullarda seçmeli ders uygulaması yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hâle getirilmelidir.
30. Her derste düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler üretilmelidir.

2.5. Eğitimde Standardizasyonun Sağlanması

31. Temel eğitimde bir şubede bulunması gereken eğitim materyalleri standartlarının oluşturularak mevcut okul öncesi ve ilköğretim kurumları standartlarına eklenmeli ve bu standartlar temelinde sistematik izleme çalışmaları yapılmalıdır.
32. Eğitim kurumlarına uzman kütüphaneci, sağlık personeli (hemşire), teknik eleman, temizlik ve güvenlik personeli istihdam edilmelidir.
33. İşletmeler, kamu kurumları ve özel kurumlarda kreş, yuva gibi kurumların Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği standartlara göre açılması, izlenmesi ve denetlenmesi sağlanmalıdır.
34. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında nicelik ve nitelik birlikte düşünülmelidir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimi kurumlarının eğitim materyalleri, program, sınıf içi, sınıf dışı ortam ve personele ilişkin kalite standartları güncellenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
35. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu okul öncesi öğretmenler istihdam edilmelidir. Okul öncesi öğretmenlerinin yanı sıra öğrenci sayısına bakılmaksızın okul psikolojik danışmanı, çocuk gelişim uzmanları, destek eğitim personeli/usta öğretici, güvenlik görevlisi ve yardımcı hizmetli istihdam edilmelidir.
36. Teknolojinin eğitime entegrasyonunun sağlanması için iyi örnekler ve uygulamaların paylaşıldığı öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı ve çevrim içi içerikler göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmeli ve iyileştirilmeler yapılmalıdır.
37. Öğrencilere bilgisayar ve tablet vb. teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.
38. Okullarda sağlık taramaları yaygınlaştırılmalı ve tarama sonuçlarına göre sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.
39. Okullarda bulunan kütüphanelerin içerikleri zenginleştirilmeli ve çeşitliliği kaynak da ayrılarak artırılmalıdır. Okul kütüphaneleri kamu kurum ve kuruluşlarının dergi,

kitap, dijital yayınları ile desteklenmelidir ve yurt dışındaki Türk öğrencilerin kullanımına da açılmalıdır.

40. Okullarda yardımcı hizmetler için hizmet alımı tekrar devreye sokulmalıdır. Hizmetli personel sayılarının artırılması ve çalışma süresinin uzatılması sağlanmalıdır.

3. Dezavantajlı gruplar

3.1. Özel gereksinimli öğrenciler

41. Bedensel engelli öğrencilerin ihtiyacına uygun olarak düzenlenmiş servis araçları ve uygun personel ile taşıma hizmeti sağlanmalıdır.
42. Kronik rahatsızlığı ve süregelen hastalığı olan öğrenciler için uzaktan canlı dersleri de içerecek harmanlanmış (hibrit) eğitim modelleri geliştirilmelidir.
43. Kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim gören tüm özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için ihtiyaç hâlinde destek eğitim personeli ve/veya kolaylaştırıcı kişi görevlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
44. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında zenginleştirilmiş programlarla desteklenmesi sağlanmalıdır.
45. Özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecinde yaratıcılık ve/veya üretkenlik becerileri değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.
46. Erken çocukluk dönemindeki risk gruplarını belirlemek için tarama ve periyodik değerlendirmeler yapılmalı ve sonuçlar çerçevesinde erken müdahale programları hazırlanmalıdır.
47. 37-78 aylık özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öncelikle kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitime katılımları sağlanmalı ve bununla ilgili gerekli tedbirler alınmalıdır.
48. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişiminin desteklenmesi ve millî, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin kazandırılması için kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve özel sektörle sürdürülebilir iş birlikleri sağlanarak projeler geliştirilmeli; sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb. faaliyetler artırılmalıdır.
49. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin mesleki eğitimlerinde yetenek ve becerileri dikkate alınarak istihdamına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda çeşitli istihdam modellerinin yaygınlaştırılmasına yönelik iş birlikleri geliştirilmelidir.

50. Özel eğitimin önemine ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişim hakkına ilişkin toplumsal farkındalık çalışmaları yaygınlaştırılmalı ve ayrımcılık yasağı ihlallerine karşı gerekli önlemler alınmalıdır.
51. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için öncelikle destek eğitim odaları olmak üzere tüm eğitim ortamında sunulan hizmetler evrensel tasarım ilkeleri dikkate alınarak geliştirilmeli ve materyal açısından da zenginleştirilmelidir. Kaynaştırma-bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına uygun destek hizmetleri geliştirilmeli ve bu hedef doğrultusunda özel eğitim servisleri oluşturulmalıdır.
52. Çocuk Koruma Kanunu kapsamında bildirimde bulunan kamu personeli hukuki süreçlerde desteklenmelidir.

3.2. Konumsal Dezavantaj

53. Dezavantajlı bölgeler ve gruplara yönelik okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik farklı modeller (gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi ana sınıfı, yaz eğitimi, taşınabilir eğitim, ev temelli eğitim, toplum temelli erken müdahale modeli, mobil anaokulu vb.) kendi standartları geliştirilerek kullanılmalıdır.
54. Eğitim öğretim hizmetlerinin daha etkili sürdürülmesi için her okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında dezavantajlı okullar öncelenerek okula özgü esnek bütçe sağlanmalıdır.
55. Dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere tüm okullarda fiziki kapasite, donatım malzemeleri, eğitim materyalleri, spor tesisleri, kütüphane, dijital içerikler vb. iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
56. Tüm öğrencilerin akademik performansları periyodik takip edilmelidir. Dezavantajlı bölgeler başta olmak üzere ihtiyacı olan tüm öğrencilerin destekleyici/tamamlayıcı eğitim hizmetlerinden yararlanması sağlanmalıdır.
57. Kırsal alandaki çocuklar başta olmak üzere öğrencilerin kültürel gelişimleri için tiyatro, sergi, müze gezisi vb. kültürel faaliyetler kapsamında etkinlikler yapılmalı; gezici tiyatro, sergi vb. ücretsiz olarak düzenlenmelidir.
58. Dezavantajlı koşullarda bulunan çocukların eğitim sistemine katılımının sağlanması için yerel düzeyde kamu, kurum ve kuruluşlar ve ilgili STK'lar arasında etkili iş birliklerinin oluşturulacağı bir takip ve destek sistemi geliştirilmelidir.

59. Risk altındaki ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimi ve devamını sağlamaya yönelik teknik ve yapısal düzenlemeler iyileştirilmelidir. Çocuk işçiliği, mevsimlik tarım işçiliği, göçmenlik gibi nedenlerle yaşanan devamsızlık ve okul terki sorunlarının çözümüne yönelik ilgili diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliğiyle tedbirler geliştirilmelidir.

3.3. Sosyoekonomik Düzey

60. Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.

61. Eğitime erişimi desteklemek amacıyla şartlı eğitim yardımlarının miktarı artırılmalıdır.

62. İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.

63. Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz olarak verilmelidir.

64. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı'na giriş koşulları daha çok öğrenciyi kapsayacak şekilde genişletilmeli ve burs verilen öğrenci sayısı artırılmalıdır.