

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASININ ULUSLARARASI
ANTLAŞMALARDA YER ALAN STANDARTLAR AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ
Ozan YILMAZ

Antalya, 2016

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASININ ULUSLARARASI
ANTLAŞMALARDA YER ALAN STANDARTLAR AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ
Ozan YILMAZ

Danışman
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Antalya, 2016

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu çalışma 06.06.2016 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan : Prof. Dr. Ayşe ANAFARTA
Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler
Fakültesi İşletme Bölümü Sayısal Yöntemler Anabilim Dalı

.....

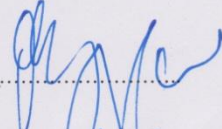
Üye : Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve
Ekonomisi Anabilim Dalı

.....

Üye : Prof. Dr. Ekber TOMUL
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özgür ÖNEN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim
Dalı

.....

Üye : Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve
Ekonomisi Anabilim Dalı

.....

DOKTORA TEZİ ADI: Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasının Uluslararası Antlaşmalarda Yer Alan Standartlar Açısından Değerlendirilmesi (Antalya İli Örneği).

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihinde ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gōsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitū tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tūm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

06/ 06 / 2016

Ozan YILMAZ

ÖNSÖZ

Bu çalışmada insanların bir şekilde kendilerini içinde buldukları, bir tartışmayı tüm yönleriyle incelemeye çalıştım. Eğitimde insan hakları konusunu insanı, insan olmak dışında tanımlayan bütün sıfatlardan arındırılmış bir şekilde ele almaya ve kimseyi ötekileştirmeden araştırmaya çaba gösterdim. İnsan onuru ve insan hakları kavramları dışında hiçbir kavramın tarafı olmadan hazırlamaya çalıştığım bu çalışmada insanın var olduğu günden bugüne kadar insanların haklarını savunmak adına kendi en temel haklarından vazgeçmiş insanların yaşamlarını ve emeklerini en iyi şekilde anmaya ve hak ettikleri değeri vermeye gayret ettim.

Çalışmanın konusu doğası gereği insan ve devlet ilişkisinin değişik boyutlarıyla ele alınmasını gerektirmektedir. Bu açıdan okuyanların bir bölümü devlet taraftarı bir bölümü devlet karşıtı gibi görebilirler. Çalışmada devlet ve insan hakları arasındaki çizgi yasal metinlerde ve uluslararası antlaşmalarda belirtildiği şekilde ele alınmıştır. Diğer bir deyişle burada temel eğitim hakkı kapsamında ele alınan her ifade Birleşmiş Milletlerin değişik komisyonları ve alt kurumları tarafından ifade edilen haklardan oluşmaktadır. Ayrıca bu hakların neredeyse tamamı Türkiye Cumhuriyeti yasalarına aktarılmış ve iç hukukun parçası haline getirilmiştir.

Çalışma süresince bilimsel süreçlerden ödün vermemeye gayret ettim. Ulaştığım her verinin, her bulgunun bilimsel yöntemle oluşturulması için gayret ettim. Bu kapsamda tek rehberimin bilimin aydınlığını olması konusunda çaba sarf eden, beni bu bakış açısıyla yetiştiren başta annem Sultan YILMAZ ve babam Kazım YILMAZ olmak üzere emeği geçen tüm öğretmenlerime teşekkür ederim. Zira çocukların haklarının korunması ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alması gerektiği düşüncesi ilk öğretmenimin daha 1. sınıftayken hediye ettiği “Becerikli Çocuğun Düşleri” kitabıyla oluşmaya başlamıştı. Her çocuğun kendisini anlayan ve kabul eden öğretmenlerle karşılaşmasını dilerim.

Eğitim sistemi içerisinde yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen başarılarıyla yüzümüzü güldüren yüz akımız yeğenlerim, Ayşe, Buse, Ozan, Salih, Ekin, Selda ve Ege’ye tüm yaşamları boyunca mutluluk ve başarılar diliyor hayatımıza yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Çalışmamın editörlüğünü yapan çok sevgili ablam Aysel ÖZKER KILIÇ’a ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Hayatımın her döneminde acı tatlı günleri birlikte

paylaştığımız kardeşim Mesut YILMAZ'ı da anmadan geçemeyeceğim. İyi ki varsın kardeşim.

Bu çalışma süresince desteklerini ve sevgilerini esirgemeyen eşim Zeyfe, kızım İdil ve oğlum Kazım Deniz'e sevgilerimi iletmek istiyorum. Sevgili çocuklarım umarım çocukların haklarının ihlal edilmediği günlere ulaşırsınız.

Çalışmama görüşleriyle katkılarını sunan öğretmenler ve öğrenci velilerine de ayrıca teşekkür ederim. Umarım ülkemizin bütün öğrencileri için daha iyi bir eğitim yolunda bir taşı birlikte yerleştirebilmişizdir.

Engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, bizleri yetiştiren saygı değer hocalarım Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU'ya, Prof. Dr. Ayşe ANAFARTA'ya, Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI'ya, Doç. Dr. Ali SABANCI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU'ya teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışmamın her anında kişiliği, çalışkanlığı ve liderliği ile bana her zaman örnek olan, tez çalışmamı gerçekleştirmemde büyük emeği geçen, desteğini her an hissettiğim saygı değer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI'ya değerli destek ve yardımlarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Antalya, Mayıs, 2016

Ozan YILMAZ

ÖZET

TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASININ ULUSLARARASI ANTLAŞMALARDA YER ALAN STANDARTLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ)

YILMAZ, Ozan

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve
Ekonomisi Programı

Danışman: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Haziran 2016, 259 sayfa

Bu çalışmanın amacı öncelikle Türkiye’de sunulan temel eğitimin İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve temel eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar açısından değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Ayrıca temel eğitimin sunulmuş şekilleri ve okulların bulunduğu bölgelerin sunulan temel eğitimin standardını etkileyip etkilemediği belirlemektir. Bunun yanında aile ile ilgili belli başlı değişkenlerin eğitim hakkının kullanılmasıyla ilişkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Çalışmada araştırma modellerinden sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Tasarım yöntemi olarak da sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelik nicel verilerdedir, nitel veriler nicel verilerde elde edilen bilginin derinliğini artırmak için toplanır.

Çalışmanın evrenini Antalya ilinde bulunan 91 özel ilkokul ve ortaokuldaki 15629 öğrencinin velisi, bu okullarda görev yapan 1847 öğretmen, 1010 devlet ilkokul ve ortaokullarındaki 256602 öğrencinin velileriyle bu okullarda görev yapan 13952 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini temel eğitim kurumlarında öğrencisi bulunan 489 veli ve bu okullarda görev yapan 527 öğretmen oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenler ve veliler için hazırlanan “Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” ölçeği kullanılmıştır

Araştırma sonucunda, okul türleri arasında en olumsuz görüşler tüm boyutlarda YİBO’lara ilişkin görüşler olmuştur. Ayrıca okulu terk eden ya da herhangi bir sebeple okula devam etmeyenlerin, özellikle de kızların eğitime devam etmeleriyle ilgili gerekli çalışmanın yeterince yapılmadığı, okullardaki düzenlemelerin engelli öğrencilerin durumlarının da dikkate alınarak yapılmadığı, okulun eğlenme ve

dinlenme olanaklarının engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmediği, okulun sağlık temizlik ve hijyen durumunun yetersiz olduğu, öğrencilerin eğlenme dinlenme olanaklarının yetersiz olduğu, öğrencilerin dostluk, barış, hoşgörü, demokrasi ve insan hakları konularında yeterince geliştirilmediği, müfredatın bölgesel ve bireysel farkları dikkate almada yetersiz kaldığı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterince geliştirilemediği, uygulanan müfredatın öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterli olmadığı, din eğitimi bakımından sorunların olduğu ve tüm devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eşit olmadığı gibi sonuçlara varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Eğitim Hakkı, Nitelikli Eğitim, Saygı Görme, Eğitime Erişim, Eğitimde İnsan Hakları, Standart, Uluslararası Antlaşmalar

ABSTRACT

EVALUATION OF USAGE OF BASIC EDUCATION RIGHT ACCORDING TO THE STANDARTS IN INTERNATIONAL AGREEMENTS (ANTALYA PROVINCE SAMPLE)

YILMAZ, Ozan

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences, Program of Educational Management, Supervision, Planning and Economy

Supervisor: Associate Professor Kemal KAYIKÇI, PhD.

June 2016, 259 pages

The aim of the study is to investigate the basic education in Turkey in terms of appropriateness to basic education right identified by Human Rights Declaration and Convention on the Rights of the Child and other international documents. Also it is aimed to identify whether variables like the area that the school on and type of school. Beside that to investigate correlation between level of reaching educational rights and some variable about family. Quantitative and qualitative mixed model was used in the study.

The population of quantitative part of the study consists of 489 parents and 527 teachers from primary schools in Antalya Province in 2014-2015 educational years.

In the quantitative part of the study a questionnaire named “Reaching Basic Education Right” which was developed by researcher was used. A six point Likert Scale was used in the scales. An alpha level of either ,05 or ,01 was set for the analyses. Specific descriptive analyses which were conducted to calculate the quantitative data included percentage, frequency, means, standard deviation, t-test and one-way ANOVA for unrelated sampling. In case the assumptions of One Way Anova were not satisfied, Kruskal Wallis test was used. The qualitative data obtained were subjected to descriptive analysis.

As a result of the study, it is found that provincial boarding schools had the most negative views on reaching basic educational rights. Also those results are the some of the results of the study; there isn't enough effort to solve the problem of children who left the school early, especially girls, disabled students aren't taken into consideration enough during the planning of schools, Schools are not clean enough, students don't have enough facility to have fun and relax, student's are not grown sufficiently in

terms of peace and friendship, supporting democracy and human rights, curriculum doesn't consider individual differences, critical thinking ability of children isn't developed in school, some problems in teaching religion and all conditions related to education are not equal in all state schools.

Keywords: Basic Education, Education Right, Sufficient Education, Respect in Education, Reaching Education, Human Rights in Education



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	IV
ÖZET	VI
SUMMARY	VIII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XVII
KISALTLAR	XX

BÖLÜM I

1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

	9
2.1. Özgürlük	9
2.2. Hak	10
2.2.1. İnsan Hakları	13
2.2.1.1 İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Evrimi	15
2.2.1.1.1 İlk Çağ	16
2.2.1.1.2 Orta Çağ	20
2.2.1.1.3 Yeni Çağ	22
2.3. Eğitim Hakkı	24
2.4 Temel Eğitim Hakkı	25

2.4.1. Temel Eğitim Hakkına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar	26
2.4.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi	26
2.4.1.2. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	27
2.4.1.3. Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme	30
2.4.1.4. ILO 182 No'lu Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi	30
2.4.1.5. ILO'nun C169 sayılı Yerel Halklar ve Kabileler Konvansiyonu	31
2.4.1.6. Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi	31
2.4.1.7. Dakar Eylem Çerçevesi	32
2.4.1.8. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme	33
2.4.1.9. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşme	34
2.4.1.10. Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme	35
2.4.1.11. Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu	35
2.4.1.12. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi	36
2.4.1.13. Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi	37
2.4.1.14. Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi	38
2.4.1.15. Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu Dördüncü Dünya Kadın Konferansı	38
2.4.1.16. Özel Eğitim Gereklere Üzerine Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi	38
2.4.1.17. Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme	39
2.4.2. Eğitim Hakkının Boyutları	39
2.4.2.1. Eğitime Erişim Hakkı	40
2.4.2.2. Kaliteli Eğitim Hakkı	43
2.4.2.3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	46
2.5. İlgili Araştırmalar	49

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	55
BÖLÜM III	59
YÖNTEM	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	60
3.2.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem	60
3.2.2 Araştırmanın Nitel boyutu için Çalışma Grubu Bilgileri	61
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Ölçek ve Ölçek Geliştirme	63
3.3.1.1. Geçerlik	65
3.3.1.2. Güvenirlik	66
3.3.1.2 Öğretmenler ve Veliler için Hazırlanan “Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” Ölçeğinin Geliştirilmesi, Faktör ve Madde Analizleri	68
3.3.1.3 Yönetici, Öğretmenler ve Veliler için Hazırlanan “Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” Nitel Görüşme Yarı Yapılandırılmış Soru Formunun Hazırlanması	77
3.4. Verilerin Toplanması	77
3.5. Verilerin Analizi	78
BÖLÜM IV	
BULGULAR	81
4.1 Birinci Alt Problem: Türkiye’de Sunulan Temel Eğitiminin, İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Standartlara Göre Ne Durumda Olduğuna İlişkin Genel Katılımcı Görüşleri	81
4.1.2. İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında, Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması	83
4.2 İkinci Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Haklar Açısından Okul Türleri Bazında Temel Eğitim	86

Hakkının Kullanılma Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	
4.2.1 İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında, Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	91
4.2.1.1 Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Resmi ve Özel Okullar Açısından Karşılaştırılması	92
4.2.1.2 Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Devlet Okulları Arasında Okul Türü Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması	94
4.3. Üçüncü Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okulların Buldukları Çevrenin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	99
4.4. Dördüncü Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Aileye Özgü Bazı Değişkenler Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	106
4.4.1. Ailenin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	107
4.4.2. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	109
4.4.3. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	112
4.4.4. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	115
4.4.5. Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	117
4.4.6. Cinsiyet Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	119
4.4.7. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	120
4.4.8. Aile Bütünlüğü Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	122
4.5. Beşinci Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okul Türlerine ve Temel Eğitim Hakkının Boyutlarına Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	123
4.5.1. Okul Türlerine Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	123

4.5.2. Temel Eğitim Hakkının Alt Boyutları Açısından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	127
4.5.2.1. Eğitime Erişim Hakkı Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	127
4.5.2.1.1. Okula Fiziki Erişim Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	127
4.5.2.1.2. Eğitime Devamın Sağlanması Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	129
4.5.2.1.3. Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	132
4.5.3. Nitelikli Eğitim Alma Hakkı Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	134
4.5.3.1 Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	134
4.5.3.2 Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	139
4.5.3.3 Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	147
4.5.3.4 Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	151
4.5.4. Eğitim Ortamında Saygı Görme Hakkı Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	153
4.5.4.1. Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	153
4.5.4.2. Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	159
4.5.4.3. Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	164

BÖLÜM V	167
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	167
5.1. Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine Dair Sonuçlar	167
5.1.1. Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar	168
5.2. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Okul Türleri Bazında Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine Dair Sonuçlar	169
5.2.1. Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar	170
5.3. Okulların Buldukları Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına Dair Sonuçlar	172
5.4. Aileye Özgü Bazı Değişkenler Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına Dair Sonuçlar	175
5.4.1 Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Dair Sonuçlar	175
5.4.2 Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuçlar	175
5.4.3 Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuçlar	176
5.4.4 Kardeş Sayısı Değişkenine Dair Sonuçlar	177
5.4.5 Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Dair Sonuçlar	177
5.4.6 Anketi Dolduran Kişinin Cinsiyeti Değişkenine Dair Sonuçlar	177
5.4.7 Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Dair Sonuçlar	177
5.4.8 Aile Bütünlüğü Değişkenine Dair Sonuçlar	177
5.5. Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	178
5.5.1. Eğitime Erişim Hakkını Engelleyen Sorunlara Dair Sonuçlar	180
5.5.1.1 Okula Fiziki Erişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	180
5.5.1.2. Eğitime Devamın Sağlanması Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	181
5.5.1.3. Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	183

5.5.2. Nitelikli Eğitim Alma Hakkını Engelleyen Sorunlara Dair Sonuçlar	184
5.5.2.1 Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	185
5.5.2.2. Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	186
5.5.2.3 Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	192
5.5.2.4 Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	194
5.5.3. Eğitim Ortamında Saygı Görme Hakkını Engelleyen Sorunlara Dair Sonuçlar	195
5.5.3.1 Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	195
5.5.3.2 Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	199
5.5.3.3 Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar	203
5.8. Öneriler	204
5.8.1. Araştırmacılara Öneriler	204
5.8.2. Uygulamacılara Öneriler	205
5.8.3. Politika Yapıcılara Öneriler	207
KAYNAKÇA	209
EKLER	222
EK.1 Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi	222
EK 2 Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Öğretmen Anketi	223
EK 3 Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Öğretmen Anketi	228
EK 4 Nitel Görüşme Formu	233
EK 5 İntihal Raporu	236
EK 6 ÖZGEÇMİŞ	237

TABLolar

Sayfa

Tablo 3.1	Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine İlişkin Görüşlerini Belirlemek Üzere Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Görüşmecilere İlişkin Veriler	61
Tablo.3.2	Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	71
Tablo.3.3	Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	72
Tablo.3.4	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	73
Tablo.3.5	Eğitime Devamın Sağlanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	74
Tablo.3.6	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	74
Tablo.3.7	Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	75
Tablo.3.8	Okula Fiziki Erişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	75
Tablo.3.9	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	76
Tablo.3.10	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	76
Tablo 3.11	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları	77
Tablo 4.1	Türkiye’de Sunulan Temel Eğitimin, İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Standartlara Göre Ne Durumda Olduğuna İlişkin Genel Katılımcı Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	82
Tablo 4.2	Türkiye’de Sunulan Temel Eğitimin, İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Standartlara Göre Ne Durumda Olduğuna İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması	84
Tablo 4.3	İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okul Türü Değişkeni Bakımından Temel Eğitim	87

	Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	
Tablo 4.4	Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Resmi ve Özel Okul Türü Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması	92
Tablo 4.5	Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Devlet Okulları Arasında Okul Türü Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması	95
Tablo 4.6	Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Okulların Buldukları Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	100
Tablo 4.7	Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Veli Görüşlerinin Ailenin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	108
Tablo 4.8	Ailenin Aylık Geliri Durumuna Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği Geneline İlişkin Veli Görüşleri	109
Tablo 4.9	Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	110
Tablo 4.10	Annenin Eğitim Durumuna Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği Geneline İlişkin Veli Görüşleri	112
Tablo 4.11	Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	113
Tablo 4.12	Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	116
Tablo 4.13	Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	118
Tablo 4.14	Cinsiyet Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	119
Tablo 4.15	Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	120
Tablo 4.16	Aile Bütünlüğü Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri	122
Tablo 4.17	İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okul Türü Değişkeni Bakımından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	124
Tablo 4.18	Okula Fiziki Erişim Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	127
Tablo 4.19	Eğitime Devamın Sağlanması Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve	129

	Yüzdeleri	
Tablo 4.20	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	132
Tablo 4.21	Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	135
Tablo 4.22	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	140
Tablo 4.23	Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	147
Tablo 4.24	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	151
Tablo 4.25	Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	154
Tablo 4.26	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	159
Tablo 4.27	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri	165

KISALTMALAR LİSTESİ

- YİBO** : Yatılı Bölge Ortaokulları
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- BSİO** : Birleştirilmiş Sınıflı Okul
- K** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümü kapsamında görüşme yapılan katılımcı (K1, K2, vb.)
- Ö** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümünün çalışma grubu içerisinde yer alan ilköğretim kurumu öğretmenleri (K1Ö, K2Ö, vb.)
- ÖV** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümünün çalışma grubu içerisinde yer alan mesleği öğretmeni olan velileri (K1ÖV, K2ÖV, vb.)
- V** : Çalışmanın nitel araştırma olarak desenlenen bölümünün çalışma grubu içerisinde yer alan öğrenci velileri (K1V, K2V, vb.)
- MEM** : Milli Eğitim Müdürlüğü
- AİHM** : Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
- EFA** : Herkes İçin Eğitim (Unicef'in Programı)
- UNICEF** : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
- UNESCO** : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırma sorularına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan hakları milliyet, ikamet, cinsiyet, cinsel yönelim, ulus ya da etnik köken, renk, din, dil, engellilik, yaş ya da herhangi bir diğer statüsüne bakmaksızın tüm insan varlığına ait olan hakları ifade eder. İnsan hakları herkesin sadece yaşam bakımından değil, aynı zamanda onur bakımından da eşit olduğunu ileri sürer. Bu haklar evrenseldir, devredilemez, birbiriyle ilgili, birbiriyle bağlantılı ve bölünemezdir (*The United Nations High Commissioner For Human Rights* (UNHCFHR), 2016). Günümüzde eğitim hakkı temel insan haklarından birisi olarak görülmektedir. Çocuk hakları sözleşmesinin kabulünden bu yana, çocukların yaşam, sağlık ve eğitim haklarının temel mal ve hizmetlerin sağlanması yoluyla gerçekleştirilmesi alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Çocukları istismara, sömürüye ve şiddete karşı koruyacak bir ortam gerekliliği artık yaygın kabul görmektedir (Bellamy, (2005). Temel bir insan hakkı olarak evrensel ölçekte kabul görmesi, eğitimin; insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili bir süreç olmasından kaynaklanmaktadır (Demokratik Eğitim Kurultayı (DEK), 2004). Günümüz dünyasında 2 milyar çocuğun neredeyse yarısı için çocukluk dönemine, özlemine duyduğumuz idealden çok farklı olgular olumsuz biçimde damgasını vurmaktadır (Annan, 2005). Bugün, çağdaş demokratik rejimlerde, eğitim hakkı, en temel insan hakkı olarak kabul edilmekte ve herkesin eğitim olanaklarından eşitlik içinde yararlanılabilmesi için çaba gösterilmektedir (Aydın, 2000).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu günden günümüze sürekli olarak eğitime verdiği önemle övünmektedir. Bununla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nin bugüne kadar imzalayıp onayladığı tüm insan hakları sözleşmelerinde çekince koyduğu yegane konunun “eğitim hakkıyla” ilgili maddelerden oluştuğunu göz önüne aldığımızda,

söz konusu eğitimin uluslararası insan hakları standartlarıyla tam olarak uyduğunu söylemek pek de mümkün değildir (Ataman, 2008). Çoğunluğu oluşturan etnik grubun egemenliğine dayanan ulus devletlerin ortaya çıkışı, kendini çoğunluktan farklı bir etnik kimliğin mensubu olarak tanımlayan grupların bu toplumlar içerisinde nasıl konumlanacağı sorununu ortaya çıkarmıştır. Modern siyasal sistemler, bütün inanç sistemlerine saygı duyacağını ve onlar karşısında tarafsız kalacağını iddia eden, siyasal açıdan laik devletleri ortaya çıkarmış fakat etnik açıdan tarafsız devletler yaratamamıştır (Secen, 2012). Günümüzde ulus devletler çok kültürlü toplumları yani farklılıkları yönetmek durumundadır (İnanç, 2004). Ancak ders kitaplarının insan hakları açısından incelenmesini içeren Tarih Vakfı koordinatörlüğünde yürütölmüş olan Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih, Edebiyat ve Türkçe, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi, Milli Güvenlik, Matematik ve Doğa Bilimleri ile Felsefe grubu kitaplarından oluşan 190 ders kitabı incelenmiştir. Bu tarama sonucunda tüm kitaplarda dört bin farklı sorun tespit edilmiştir (Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi (DKİHP), 2004). Bu durum Türkiyede bu farklılıkların çok da iyi yönetilemediğinin bir göstergesidir.

Örneğin genel olarak mevcut yönetmeliği yorumladığımızda öncelikle Türkiye’de resmi dil olan Türkçenin dışında konuşulan bazı diller (Kürtçe, Lazca, Çerkezce) “Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeler” olarak nitelendirilmiştir. Bu diller anadil veya farklı etnik kimliğe sahip vatandaşların kullandıkları diller olarak nitelendirilmemiştir (İnanç, 2004). Benzer şekilde Türkiye’de kızlara karşı ayrımcılığı önleyebilmek amacıyla, toplumsal cinsiyet temeli yerine her iki cinse eşit imkanlar ve sorumluluklar verilmesi esas alınmaktadır. Dolayısıyla, öğretim programlarının erkekler için olduğu kadar kızlar için de uygun olduğu varsayılmaktadır. Kültürümüzde var olan cinsiyet ayrımının üstesinden gelebilmek için özel öğeler bulunmamaktadır (Otaran vd., 2003). Ötekileştirilenlere Erişmek Herkes İçin Eğitim (EFA) 2010, Küresel İzleme Raporuna göre eşitsizlikler genellikle geride kalma riskini arttırmaktadır. Türkiye’de fakir ailelerde Türkçe konuşmayan kızların %43’ü iki yıldan daha az eğitim almakta, buna karşılık ulusal çapta iki yıldan az eğitim alma ortalaması %6 civarındadır. Yoksulluğun, işsizliğin artması ve gelirlerin azalması nedenleriyle pek çok yoksul aile, çocuklarını okula göndermek için yaptıkları harcamalarda kısıntıya gitmekte

veya çocuklarını okuldan almaktadır (EFA, 2010). Görüldüğü gibi temel eğitim hakkının çok temel alanlarında bile Türkiye’de belli oranlarda ihlaller görülmektedir. Ancak Annan’ın (2005) da belirttiği gibi birçok çocuk böylesine tehdit altındayken, ortak geleceğimiz de tehlikeye düşmektedir. Ülkeler barış ve kalkınma hedeflerine ancak bütün çocukların haklarını fiilen yaşama geçirerek yaklaşabilirler

Bir diğer önemli unsur da evrensel ilköğretime kayıt konusundaki ilerleme kısmî ve karışık. Fakir ülkelerin çoğu evrensel ilköğretime erişim konusuyla mücadele etmektedir. Türkiye ve Filipinler gibi daha yüksek gelir seviyesine sahip ülkelerde ise bu sürece az ilgi gösterilmesi nedeniyle, kayda değer oranlarda okul dışı bireyler bulunmaktadır. Yapılan yeni araştırmalar, ülkelerdeki resmi uygun yaşta okula kayıt olan çocuk sayısı oranlarının abartılı olabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca geç kayıt ve okuldan ayrılma konularının da ele alınması gerektiği önerilmektedir. Hane halkı anket verileri pek çok ülkede %10 veya üzerinde okula katılım oranı bulunduğunu göstermektedir (EFA, 2010). Bir diğer ifadeyle Türkiye’de ilköğretime kayıt konusunda gerekli ilgi gösterilmemekte ve ciddi miktarda öğrenci okul dışında kalabilmektedir. Rapora göre bir diğer önemli unsur da uygun yaşta okula kayıt olan çocuk sayısı oranlarının abartılı olabileceği bilgisidir.

Türkiye’nin temel eğitim sistemi 8 yaş öncesinde her çocuğun temel eğitime başlamasını gerektirmekte ve 6-14 yaş arası okul çocukları için tek bir ders müfredatı bulundurmaktadır. 1990’ların ikinci yarısında okul programlarında yapılandırılmaya gidilerek, uzak köylerdeki çocukların okula ulaşımı, öğretmen eğitimi güçlendirilmesi, ders kitabı ödenekleri arttırılması ile ilkokula kayıt olma oranları hızla artmıştır (EFA, 2010). İlköğretime kayıt oranlarında görülen bu artış sonraki yıllarda ivmesini kaybetmiş, eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle durum daha da kötüye gitmiştir. Ötekileştirilenlere Erişmek Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2010’a göre 2000 yılından bu yana ilerleme yavaşlamıştır. 2002 yılına kadar gelişme %90 oranında durgunlaşmış, Türkiye’nin gelir seviyesi göz önüne alındığında, beklenen değerlerin altında seyretmiştir. Kız çocuklarının yaklaşık %60’ı yerleşmiş cinsiyet eşitsizliği ile dikkat çekmektedir. Erken dönemlerde yüksek düzeylerdeki dışarıda bırakılma oranları ilerlemeyi engellemiş ve ekonomik büyüme, istihdam ve sosyal gelişimin geleceği adına olumsuz etkileri olacaktır. Eğitim kalitesi ise bir diğer ciddi oranda endişe yaratan durumdur:

OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na göre Türkiye, öğrenme başarısı testinde (PISA) en kötü performansı sergileyen ülke olmuştur. (EFA, 2010).

Türkiye'de evrensel ilköğretime erişim konusunda hedeften uzaklaşmaktadır. Geçtiğimiz son on yılda pek çok şey başarılmış olmasına rağmen cinsiyet, bölge ve refah konusunda daha yapılacak çok şey vardır (EFA, 2010). Çocuk haklarının yaşama geçirilmesinde ne kadar ilerlersek, ülkeler de kalkınma ve barış hedeflerine o kadar yaklaşacaklardır (Annan, 2005).

Bu çalışmanın amacı öncelikle Türkiye'de sunulan temel eğitimin İnsan Hakları Evrensel Beyanname, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar açısından değerlendirilmesinin yapılmasıdır. Ayrıca temel eğitimin sunuluş şekillerinin ve okulların bulunduğu bölgelerin sunulan temel eğitimin standardını etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bunun yanında aile ile ilgili belli başlı değişkenlerin eğitim hakkının kullanılmasıyla ilişkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Böylece temel eğitimin sunulmasıyla ilgili olası problemler belirlenmesi ve bu problemlerin ortadan kaldırılması için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın evrenini Antalya ilinde yer alan 91 özel ilk ve ortaokuldaki 15629 öğrencinin velisi, bu okullarda görev yapan 1847 öğretmen ve 1010 devlet ilk ve ortaokullarındaki 256602 öğrencinin velileriyle bu okullarda görev yapan 13952 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini örnekleme alınan okullarda öğrencisi bulunan 489 veli ve bu okullarda çalışan 527 öğretmen oluşmaktadır.

Bu araştırma Türkiye'de eğitimde insan hakları alanını ele alış tarzıyla bir ilk olma özelliğindedir. Araştırma kapsamında tanımlanan temel eğitim hakkının boyutları ve alt boyutları eğitim alanında insan hakları çalışmalarına ışık tutacak niteliktedir. Bu çalışma kapsamında Türkiye'de sunulan temel eğitim tanımlanmış olan uluslararası standartlar açısından değerlendirilmiş ve böylece aksayan yönler belirlenmiş ve öğrencilerin haklarında ihlal edildiği düşünülen boyutlar ortaya çıkarılmıştır. Böylece Türkiye'de sunulan temel eğitimin temel eğitim hakkı açısından geniş bir çerçevede değerlendirilmiştir. Çalışma bundan sonra alanda yapılacak pek çok araştırmaya ışık tutacaktır. Ayrıca bu araştırmanın bulguları MEB tarafından bundan sonra yapılacak olan düzenlemelere yol gösterebilecek niteliktedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu çalışma Türkiye’de sunulan temel eğitimin İnsan Hakları Evrensel Beyanname, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar açısından değerlendirilmesinin yapılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca temel eğitimin sunulmuş şekillerinin ve okulların bulunduğu bölgelerin sunulan temel eğitimin standardını etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bunun yanında aile ile ilgili belli başlı değişkenlerin eğitim hakkının kullanılmasıyla ilişkisinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Böylece temel eğitimin sunulmasıyla ilgili olası problemlerin belirlenmesi ve bu problemlerin ortadan kaldırılması için öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şöyledir:

1- Türkiye’de sunulan temel eğitim, insan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar açısından öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre ne düzeydedir? İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2- İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında temel eğitim hakkının kullanılması bakımından resmi okullar, özel okullar, normal eğitim veren okullar, taşınmalı eğitim veren okullar, yatılı ilköğretim bölge okulları ve birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okullara ilişkin öğretmen ve veli görüşleri ne düzeydedir? İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, öğretmen ve veli görüşleri temel eğitim hakkının kullanılması bakımından,

a) Resmi Okullar ve özel okullar,

b) Normal eğitim veren okullar, taşınmalı eğitim veren okullar, yatılı ilköğretim bölge okulları, birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında öğretmen ve veli görüşlerine göre okulların buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre eğitim hakkının kullanılması ne düzeydedir, bu düzeyler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4- İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı,

öğrencinin cinsiyeti, anketi dolduran kişinin cinsiyeti, annenin çalışma durumu ve aile bütünlüğü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında öğretmen ve veli görüşlerine göre temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin karşılaşılan sorunlar çeşitli okul türlerine ve temel eğitim hakkının alt boyutlarına göre nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma eğitimde insan hakları alanını ele alış tarzıyla bir ilk olma özelliğindedir. Daha önceki çalışmaların aksine temel eğitim hakkının içerdiği tüm alanlar ele alınmış, alanın bütününe kapsayan bir anket geliştirilmiş ve böylece temel eğitimde insan hakları alanında problem alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında tanımlanan temel eğitim hakkının boyutları ve alt boyutları da eğitim alanında insan hakları çalışmalarına ışık tutacak niteliktedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde ve diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanmış olan standartlar temel eğitimde olmazsa olmaz asgari şartları tanımlamaktadır. Bu şartlar antlaşmalara taraf olan ülkelerin eğitimlerinde uygulamayı vaat ettikleri standartlardır. Türkiye de bu antlaşmaların tarafı olarak bu standartların büyük bir bölümünü yasalaştırmış ve ulusal mevzuata katmıştır. Bu çalışma kapsamında Türkiye’de sunulan temel eğitim tanımlanmış olan bu standartlar açısından değerlendirilmiş ve böylece aksayan yönler belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin haklarında ihlal edilen konular ortaya çıkarılmıştır. Diğer bir deyişle Türkiye’de sunulan temel eğitimin uluslararası eğitim ile ilgili metinlerde tarif edilen kaliteye ne kadar uygun olduğunun tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında Türkiye’de ilköğretim seviyesinde sunulan temel eğitimin İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde ve diğer eğitim alanında standartlar getiren uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlara göre resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşınmalı eğitim veren okullarda, yatılı bölge ilköğretim okullarında, birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okullarda, alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrede yer alan okullarda farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca eğitim hakkının kullanımının ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, öğrencinin cinsiyeti, anketi

dolduran kişinin cinsiyeti, annenin çalışma durumu, aile bütünlüğü değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında sunulan temel eğitimde aksayan ya da gerçekleştirilemeyen yönler tanımlanmıştır. Bu aksaklıkların nedenleri açıklanmaya çalışılmış ve giderilmeleri konusunda öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda Türk Eğitim Sistemi'nde daha kaliteli bir temel eğitim için yapılabilecek faaliyetler tanımlanmaya çalışılmıştır. Böylece Türkiye'de sunulan temel eğitim, temel eğitim hakkı açısından geniş bir çerçevede değerlendirilmiştir. Çalışma bundan sonra alanda yapılacak pek çok araştırmaya ışık tutacak niteliktedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları MEB tarafından bundan sonra yapılacak olan düzenlemelere ışık tutabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın nicel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde örneklem kapsamındaki ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve bu okullardaki öğrencilerin velilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları ise Antalya ilinde ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 5 öğretmen, 9 veli ve 16 öğretmen velinin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımıyla elde edilen bulgular evrene genellenemez. Ancak analitik genelleme yapılabilir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bölüm ile ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Antalya ili ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine genellenebilir.

1.5. Tanımlar

İlköğretim kurumları; Antalya ilinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarıdır.

Yönetici; Antalya ilinde bulunan ilköğretim kurumlarının müdür, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen, Antalya ilinde bulunan ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerdir.

Veli, Antalya ilinde bulunan ilkokullar ve ortaokullarda öğrencisi olan velilerdir.

İnsan haklarına ilişkin uluslararası antlaşmalar: Başta İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi olmak üzere, Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi bu çalışma kapsamında ele alınan eğitim alanında standartlar getiren uluslar arası antlaşmalardır.

Temel Eğitim: İlkokul ve ortaokul düzeyinde sağlanan eğitimidir

Temel Eğitim Kurumu: Antalya ilinde bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki eğitim kurumlarıdır.

Normal Eğitim Veren Okullar: Öğrencilerin gün içerisinde gittikleri ve dersleri bitince evlerine döndükleri, her sınıfın ayrı sınıflarda eğitim gördüğü kurumlardır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Temel eğitim hakkını değerlendirebilmek için öncelikle bazı kavramların tanımlanması gerekmektedir. Bunların başlıcaları özgürlük, hak, insan hakları, temel eğitim ve temel eğitim hakkı kavramlarıdır. Çalışmanın bu bölümünde bu kavramları temel eğitim hakkı, doğrultusunda derlenerek aşağıda sunulmuştur.

2.1. Özgürlük

Özgürlük kavramı İlk Çağ felsefecilerinden bu yana tartışıla gelmiş varoluşla yakından ilişkili görülmüş bir kavramdır. Kuçuradi'ye (1988,s.5) göre özgürlük, insanı kendi kendini oluşturmaya, kendi kendini meydana getirmeye zorlar. Böylece kişi, kendi kendini belirler, seçer; o seçtiği insan olur. Nasıl bir insan olacağını belirler ve bu belirleme ise süreklidir. Özgür olmak, kişi olarak var olmakla aynı şeydir. Tanımdan da anlaşıldığı gibi özgürlük insan açısından var olma ve yok olma sorunudur. İnsanın var olabilmesinin birinci şartı özgür olmasıdır. Özgür olmak başkalarına karşı ileri sürülebilen haklara sahip olmaktır (Kaboğlu,1998, s.14). Özgürlüğün bir hak olduğu konusunda tam sayılabilecek bir fikir birliği vardır (Mumcu,1994, s.18). Yasalarla yasaklanmamış olan, yasal ve serbesttir.

Sartre'a göre insan özgür olmaya mahkûmdur, kişi, eylemde bulunurken, yani var olanı değiştirmek üzere bir şey yaparken, eylemlerini kendisinin koyduğu veya benimsediği bir amacın belirlemesi onun özgürlüğünü ifade eder (Atalar, 2002, s.7). Burada insan olmak iki boyutta ele alınmaktadır. Birincisi insanın biyolojik olarak var olması ve ikinci aşamada ise insanın seçtikleri ve yaptıklarıyla olduğu kişi olmasıdır.

Jean-Jacques ROUSSEAU'ya göre, İnsan, hür olarak doğar ve fakat zincirler içinde, zincirlenmiş olarak yaşar. Doğuştan özgür olmak, doğuştan itibaren belirli haklara sahip olmak demektir. Ancak bu haklar daha yaşamın başlangıcından itibaren yok edilir veya sınırlandırılır (Rousseau, 1762/1990, s.14).

2.2. Hak

Hak kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “ 1.Adalet. 2. Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç.” olarak tanımlanmaktadır. Hak özgürlük kavramının somutlaştırılmış biçimidir. Hak, özgürlüğün somutta gerçekleştirilmesinin aracıdır (Kaboğlu, 1993, s.12). Hukukun genel teorisinde hak kavramı çok değişik şekillerde tanımlanmakta ise de, bu tanımlardan en eskisi ve yaygınına göre hak, kişilere hukuk düzeni tarafından verilen bir irade kudreti, bir isteme yetkisidir (Gözler, 204, s.318-320). Örneğin “hak arama hürriyeti”, “dava hakkı” ile gerçekleşir. Hak bir hürriyetin sağlanması için kişiye anayasa ve kanunlar ile tanınmış yetkilere (Tunaya, 200, s.187). Eğer bir kişinin, bir konuda hakkı var ise, devletten veya diğer kişilerden onun yerine getirilmesini isteme yetkisine sahiptir demektir. Anayasa hukuku alanında hak, kişiye anayasa tarafından verilmiş bir irade kudreti, bir isteme yetkisidir. Hak hukuken korunan menfaattir. Bundan dolayı hukuk düzeninin temelini oluşturmaktadır. Özgürlük bütün hakların ortak kökenidir, haklar ise özgürlükleri sağlamak için kişiye hukukça tanınan meşru yetkilere (Yılmaz, 1996, s.305).

Haktan söz edildiği yerde özgürlük de dile getirilir. Özgürlük, bir şeyi seçip seçmeme, bunu veya şunu seçmedir. Örneğin kişi seyahat etme ve etmemeye, şuraya veya buraya gitmeye özgürdür. Ama seyahat bir hak değildir, seyahat etme özgürlüğü bir haktır. Yaşama hakkı bir özgürlük konusu değildir. Kişi kendini yok etme hakkına sahip değildir. Öte yandan özgürlüğe sahip olmak da kişi için bir hak olduğundan, kişi bu hakkını, yani özgürlüğünü bir başkasına veremez, kendini köle yapamaz (Soykan, 2013, s.229).

Temel haklar ve hürriyetler kaynağı ve sınıflanmaları açısından çeşitli gruplarda incelenebilir. Bunlar hakların kaynağı bakımından; doğal ve pozitif hak anlayışı olarak ikiye, statü sınıflandırılmalarına göre; negatif, pozitif ve aktif haklar olarak üçe, konularına göre; kişinin fizik hürriyetleri, düşünce hürriyetleri ve kolektif hürriyetleri olmak üzere üçe; kullanılış biçimlerine göre; bireysel hürriyetler ve kolektif hürriyetler olarak ikiye ayrılabilir (Kaboğlu, 1989, s.25).

Doğal hak doktrinine göre, insan, sırf insan olmaktan dolayı, doğuştan bazı hak ve hürriyetlere sahiptir. İnsanın sahip olduğu haklar, devletten önce gelir; bu haklar insana devlet tarafından verilmemiştir; dolayısıyla bu hak ve hürriyetlere devlet

dokunamaz. Tabii hak doktrinini savunan yazarlara göre, devletin kurulmasından önce insanlar “tabiat hâli” denen bir dönemde yaşıyorlardı. Bu dönemde tam ve mutlak bir özgürlüğe sahiptiler. İnsanlar sonradan aralarında “sosyal sözleşme” yaparak siyasal topluma geçtiler ve devleti kurdular. Bunu yaparken doğal yaşamda sahip oldukları özgürlüklerden bir kısmını devlete devrettiler. Ancak hepsini, özellikle de en önemlilerini devlete devretmediler; kendi yanlarında muhafaza ettiler. Bundan çıkan sonuç şudur: İnsanlar, devletten önce birtakım tabii haklara sahiptirler. O hâlde devlet kendi tarafından verilmemiş olan, kendisinden önce mevcut olan tabii haklara saygı göstermek zorundadır (Kapani, 1981, s.14).

Pozitivist hak anlayışına göre, hukukun tanımadığı ve korumadığı bir temel hak ve hürriyetin bireylere sağlayabileceği herhangi bir güvence yoktur. Temel hak ve hürriyetlerin sözde kalmaması, gerçekten bireylere birtakım güvenceler sağlayabilmesi için hukuk kuralları tarafından tanınması ve cezai müeyyideye bağlı olması gerekir (Kapani, 1981, s.14).

Temel hak ve hürriyetler Georg Jellinek’in (Kapani,1981,s.6; Ünal, 1997,s.40-44; Anayurt, 1998,s.69.) klasikleşen ayrımına göre üç gruba ayrılır: Negatif statü hakları, pozitif statü hakları, aktif statü hakları.

Negatif Statü Hakları Kişinin devlet tarafından aşılamayacak ve dokunulamayacak özel alanının sınırlarını çizen hak ve hürriyetleri kapsar. Bu haklar kişiyi devlete ve topluma karşı koruyan haklar olduğu için bu haklara “koruyucu haklar” da denir. Bu haklar devlete, negatif bir tutum, sadece karışmama, “gölge etmeme” ödevi yüklerler. Anayasada bu haklar “kişinin hakları ve ödevleri” başlığı altında toplandığı için bu haklara kısaca “kişisel haklar” da diyebiliriz. Örneğin konut dokunulmazlığı hakkı, kişi güvenliği hakkı, din hürriyeti, düşünce hürriyeti negatif statü hakkı niteliğindedir.

Pozitif statü hakları bireylere devletten olumlu bir davranış, bir hizmet, bir yardım isteme imkanını tanıyan haklardır. Bu tür haklar, devlete sosyal alanda bir takım ödevler yüklerler. Pozitif statü haklarına, kişiye devletten bir şey istemesi hakkını verdiği için “isteme hakları” da denmektedir. Bu hakların çoğunluğu sosyal ve ekonomik alana ilişkin olduğundan ve Anayasamızın bu hakları düzenleyen bölümünün başlığının “sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler” olmasından ve keza bu hakların sosyal devlet anlayışının sonuçları olduğundan, bu haklara kısaca “sosyal

haklar” da denir. Bu tür haklar, Anayasamızın ikinci kısmının üçüncü bölümünde (m.41-65) sayılmıştır. Örneğin çalışma hakkı, sağlık hakkı, konut hakkı, sosyal güvenlik hakkı bu tür haklardandır (Kapani,1981, s.118).

Aktif statü hakları, kişinin devlet yönetimine katılmasını sağlayan haklardır. Aktif statü hakları, Anayasamızın ikinci kısmının dördüncü bölümünde (m.66-74) yer almaktadır (Kapani, 1981, s.119). Bu haklara bu nedenle “katılma hakları” da denir (Gözübüyük, 2013, s. 151). Seçme ve seçilme hakkı, siyasî parti kurma hakkı, siyasî faaliyette bulunma hakkı, kamu hizmetine girme hakkı, dilekçe hakkı aktif statü haklarına örnek gösterilebilir. Bu haklara “siyasî haklar” da denir.

Haklar tarihsel olarak ortaya çıkışlarına göre de 3 kuşağa ayrılır. Birinci kuşak haklar, tarihsel olarak ilk ortaya çıkan haklardır. Bunlar kişi haklarını (örneğin kişi güvenliği, konut dokunulmazlığı, düşünce hürriyeti) ve siyasal hakları (seçme ve seçilme, siyasal faaliyette bulunma hakları) içerir. İkinci kuşak haklar çalışma, dinlenme, emeklilik, sağlık hakkı gibi sosyal ve ekonomik hakları içerir. Bu haklar Birinci Dünya Savaşından sonra ortaya çıkmış büyük ölçüde İkinci Dünya Savaşından sonra uygulanmaya başlanmıştır. Üçüncü Kuşak haklar ise çevre hakkı, barış hakkı, gelişme hakkı gibi haklardan oluşur. Bunlar en son çıkan haklar olup, bunlara “yeni insan hakları”, dayanışma hakları” da dendiği olur (Kaboğlu, 198,9 s.25-26).

Her ne kadar temel hak ve hürriyetler konusunda çeşitli ayrımlar yapılıyorsa da, temel hak ve hürriyetler bir bütündür. Bir kişi ancak, temel hak ve hürriyetlerin bütününe sahip olmak şartıyla özgür olabilir. Şüphesiz ki, kişinin özgür olması için her şeyden önce negatif statü haklarına, yani bireysel haklara sahip olması gerekir. Ancak, kişi aç ise, evsiz ise bu haklara sahip olmasının bir anlamı kalmaz. O nedenle kişinin pozitif statü haklarına, yani sosyal haklara da sahip olması gerekir. Nihayet, bu bireysel ve sosyal haklara sahip olan kişinin, aktif statü haklarına yani siyasal haklara da sahip olması gerekir. Çünkü yönetimine katılmadığı bir devlette kişinin bu hakları geri alınabilir. Görüldüğü gibi hürriyet özünde bütündür, buna hürriyetin monizmi (bütünlüğü) ismi verilir (Kapani,1981, s.6-7; Anayurt, 2000, s.47-59).

2.2.1. İnsan Hakları

İnsan hakları kavramının temelini insan onuru kavramı oluşturur. Bu kavram, aynı zamanda insan haklarını diğer haklardan ayırmada da mihenk taşı niteliğindedir; İnsan onurunu güvenceye alan bütün haklar, insan hakları kapsamına girer. Diğer bütün hukuk kuralları da bu temel değere bağlı olmak zorundadırlar (Akıllıoğlu, 1995, s.5).

İnsan onurun kavramının anayasalara alınması, ahlaki bir kavramın hukuksal bir değer düzeyine yükseltildiği anlamına gelir. Devletin hukuksal olarak insan onurunu savunmak ve her yerde korunmasını üstlenmek yükümlülüğü vardır (Atalar, 2002, s.10). İnsan onuruna saygı ve onu koruma tüm devlet işlevleri için bağlayıcı niteliktedir. Öyle ki insan onuru kavramı temel hakların dahi sınırlarını belirleyebilmektedir (Gören, 1999, s.408).

İnsanın hakları, onun tek başına sahip olduğu bir şey değil, fakat insanların birlikte yaşamasında her birinin diğerleri önünde, karşısında sahip olması gerektiği bir şeydir. Tek başına, örneğin bir adada yaşayan bir insanın haklarından söz edilmez. Öte yandan hak kavramı, olması gereken bir şey anlamına gelmekle ontolojik (varlıkbilimsel) değil, deontolojiktir (ödevbilimsel). Başka bir deyişle “insan hakları” deyimini, bir ideali içerir, olanı değil, olması gerekeni gösterir. Buna göre olması gerekeni dile getiren cümlelerin doğruluğundan değil, fakat ancak geçerliliğinden söz edilebilir. Bu geçerlilik de bir gereklilik olarak anlaşılmalıdır (Soykan, 2013, s.232).

İnsan hakları kavramı ile bazen tüm insanlara tanınması gerekli haklar kastedilir ki buna soyut anlamda insan hakları adı verilir. Bu anlamda insan hakları olanı değil olması gerekeni gösterir. Soyut anlamdaki insan haklarının bir kısmının hukuki güvenceye kavuşturulması ve pozitif hukukun bir parçası olması durumunda ise somut anlamda insan haklarından söz edilir (Taşkan,2000, s.4). İnsan hakları çok eskilerden bu yana var olmasına karşın terim olarak yirminci yüzyılda ortaya çıkmıştır. Daha önceleri doğal haklar kapsamında ele alınan insan hakları bugünkü anlamına da bu yüzyılda kavuşmuştur (Çeçen, 1983, s.12). Kişiler, toplumsal yaşama geçiş süreci içerisinde, toplumsal yaşamın gereklilikleri karşısında bazı doğal haklarını sınırlandırmak durumunda kalmışlardır. Buna karşılık, toplum içinde her insan birbirinin benzeri biçim ve ölçülerde hak sahibidir, toplumun tüm

olanaklarından hak sahibi olarak yararlanır (Paine, 1998, s.123). İnsan hakları kavramının temel ve olmazsa olmaz ilkesi eşitliktir (Atalar, 2002, s.1).

Günümüzde, insan hakları yöneticilerin bahsettiği ve istedikleri zaman geri alabilecekleri imkânlar olarak görülmemektedirler. İnsan hakları, insan onurunun korunması için vardır. İnsanlar, yöneticiler verdiği için değil, sırf insan olmaları nedeniyle bu haklara sahiptirler (Uygun, 1996, s.6). İnsanın devletten daha değerli olmasının hak açısından anlamı şudur: Yalnızca insanın hakları vardır. Devletin hakları değil, çıkarları vardır. Aynı şekilde bir devlet içinde olan, dinsel, etnik ya da başka bir temele dayanan daha küçük birlikler, gruplar için de hak söz konusu değildir (Soykan, 2013, s. 237). Bu açıdan değerlendirildiğinde devletler insan haklarına saygılı olmaktan öteye geçerek insan haklarına dayalı olmak zorunluluğunun ortaya çıktığına ilişkin bir tartışma da mevcuttur (Özbudun, 1992, s.80).

İnsan hakları, insanın insan olmak özelliği nedeniyle sahip bulunduğu temel haklar olduğundan bu haklar genelde dokunulmazlık ayrıcalığına sahiptirler. Toplumu oluşturan bireyler insan olarak, yaşadıkları sürece onların insan olmak özelliğinden doğan bu genel haklara kimsenin ve hiçbir yönetimin dokunmaya hakkı yoktur (Atalar, 2002, s.12).

İnsan hakları düşüncesinin altında şu bakış açısı yatmaktadır; kişi belli bir toplumda dünyaya gelir. Ona ne dünyaya gelmek isteyip istemediği ne de hangi toplumda gelmek istediği sorulur. İnsan, insan olmak bakımından evrenseldir, o zaman ona evrensel hukuk normlarına göre davranılması hakkına sahip olmalıdır. Devlet, kişinin isteği dışında onun uyruğu olmuş olmasından dolayı bireyi böyle bir haktan yoksun bırakamaz (Soykan, 2013, s. 237). İnsan hakları aslında, insanın içinde bulunduğu somut tehlikelerden kaynaklanan bir özgürlük anlayışı ve insan şeref ve haysiyeti ve özgürlük içinde yaşama talebidir. İnsan hakları sorununun tarihi ve ideolojik açıdan gözlenmesi, bu hakların haysiyete uygun adil bir düzen arayışından ibaret olduğunu ortaya koymaktadır (Ünal, 1993). Görüldüğü gibi insan hakları başlığı altında yapılan çalışmalar aslında insanların bu haklarının ihlal edilebileceğine ilişkin somut kaygılardan kaynaklanmaktadır. Bu kaygı o kadar somuttur ki insanlık tarihi boyunca var olmuştur. Bazen bu ayrımlar devletlerin kanunlarında bile yer almıştır. İlkçağda Hamurabi Kanunlarında adı geçen köle, muskinu (az insan) ve amelu (insan) (Tanili,

1994, s.66) ayrımı kendisini günümüzde Hindistan'da kast yapısında sürdürmektedir. Örnekteki kadar kesin olmasa da modern pek çok toplumda insan hakları değişik şekillerde ihlal edilmekte ve bu ihlalleri durdurmaya yönelik mücadele de devam etmektedir. Ulusal ve uluslararası insan hakları kuruluşlarının yıllık raporları da bu durumu doğrular niteliktedir.

Hak, hukuk kurallarına dayanır. Yasalarda belirtilmemiş unsurlar yasak değildir ancak pozitif hukuk açısından hak olarak değerlendirilmezler. Devlet ise, siyasal bir varlık olarak kendi hukuk sistemine dayalı olarak yeni yasalar yapar ve sistemin yürümesini sağlar. Hukuk kurallarını değiştirme yetkisi devletindir. Bu, devletin temel özelliğidir. Oysa günümüzde değişmeyen, değiştirilemeyen, ortadan kaldırılamayan, devredilemeyen, adına insan hakları denilen bazı kavramların devlete can verdiği kabul edilmektedir. Bundan dolayı bu kavramlar devletin de üstünde görülür (Mumcu, 1994, s.24).

Günümüzde insan haklarını düzenleme ve sağlama görevi uluslara ve devletlere bırakılmış değildir. Bunun çok ötesinde uluslararası güvenceler sağlanmıştır. Yapılan uluslararası antlaşmalarla ve bunların ulusal meclislerde onaylanması yoluyla pek çok hak bakımından anayasal düzeyde güvenceler sağlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti devleti de bu hakların çok büyük çoğunluğunu yasalarına taşıyan ve böylece bu hakları tanıyan devletlerden birisidir. Ayrıca haklar alanındaki bu uluslararası işbirliği sadece hak tanıyan belgelerin oluşturulması düzeyinde kalmamış bu hakların ihlalini önlemek ve olası ihlaller ile ilgili yargı görevini yürütmek üzere uluslararası mahkemeler de oluşturulmuştur. Soykan'a (2013, s.237) göre insanın devletten daha önemli ve değerli olduğu düşüncesi nedeniyledir ki, bugün dünyada herhangi bir toplumdaki insanlara kendi devletlerinin reva gördüğü haksız davranış karşısında "uluslararası toplum", hareket edebilmekte, yine uluslararası anlaşmalarla güvence altına alınmış bu devletlerin bağımsızlığına müdahale edebilmektedir.

2.2.1.1 İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Evrimi

İnsan hakları düşüncesinin tarihsel gelişimi incelendiğinde farklı kaynaklarda farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Ancak tüm kaynaklarda ortak görülen şey insan haklarıyla ilgili mücadelenin çok çetin ve ağır şartlar altında yapıldığıdır. Tarihsel bir sıralamayla ele alınacak olursa İlk Çağ, Orta Çağ ve Yeni Çağ'da insan

haklarıyla ilgili durumun ne olduğunu ve ardından modern insan hakları anlayışını ortaya çıkaran belgeleri incelemek gereklidir.

2.2.1.1.1 İlk Çağ

İlk Çağ'da dünya üzerinde pek çok kavim ve uygarlık olsa da insan hakları açısından incelendiğinde Mezopotamya, Çin, Mısır, Anadolu, Hindistan ve Yunan uygarlıkları öne çıkmaktadır.

Sümerler, Mezopotamya uygarlığının temelini M.Ö. 3000'li yıllarda atmışlar ve ilkyazı ile birlikte ilk devleti de ortaya koymuşlardır. Bu devletin yazılı hukuk düzeni bütün yurttaşlara hitap etmekteydi. Yurttaşlar, özgürlüklerini kısımaya çalışacak bir devlet hareketine karşı uyanıklardı ve hükümdarlar şiddetli, acımasız ve mutlak hâkim değillerdi. Yaşlılar ve Gençler Meclisleri ile yurttaşlar yönetime katılırlardı (Mumcu, 1994, s. 32). Hükümdar büyük rahip ve tanrıların naibi görevlerini görüyordu. Tapınak ekonomisi ve milislerini yönetiyordu. Kentlerde ciddi yetkilerle donatılmış meclisler vardı. Bunlar hükümdarı seçiyor –ve belki de görevinden alıyor- idari önlemleri alıyordu. Hükümdarın savaş ilanı gibi kararlarını değerlendiriyor, yeni yurttaş alımını görüşüyor topluluğun ekonomisini yönetiyorlardı (Tanilli, 1994, s.54). Ancak toplum gene de soylular, özgür insanlar ve köleler olarak ayrılıyordu. Hükümdar soylulardan seçiliyordu. Kral Urukagina'nın mezar yazıtında dönemin toplumsal mücadelesi şöyle yer alıyordu:

“Urukagina'dan önceki hükümdar Lugalanda ortaklıkların haklarını güçlüler yararına çığniyordu. Eski kararların aksine tüm ortaklıklara denetleyiciler yerleştirdi ve kendisi ve rahipler yararına ağır vergiler koydu. Rahipler bununla da yetinmeyip halkı soyuyordu. Köylülerin ellerinden hayvanlarını, bakırdan eşyalarını, giysilerini ve yemişlerini alıyor ve cenaze için aşırı ücretler istiyorlardı...” (Tanilli, 1994, s.54-55).

Tarihsel anlamda ilk hak veren yasaların hemen ardından ilk hak ihlallerinin de Mezopotamya medeniyetinde yaşandığı ilgili dönemin metinlerden anlaşılmaktadır.

M.Ö. 1728-1686 yıllarında yaşayan ve kendisini Akad ve Sümerler'in kralı olarak ilan eden Hamurabi Sümer kanunlarını alarak günün koşullarına göre uyarlamış ve kendi adıyla anılan kanunnamesine geçirmiştir. Hamurabi 282 maddelik kanunnamesinin önsözünde kendisini tanrıların kutsadığını, kötülere yok ederek ve

kuvvetlilerin zayıfları ezmesini önleyerek ülkede adaleti sağlayacağını ve halkını eğiterek refahını artıracığını ilan etmiştir (Beatty ve Johnson, 1977, s.5). Ülkede yaşayan herkes bu kanunların kapsamına alınmıştır. Toplum özgürler, yarı köleler ve köleler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sistemde her bir sınıfa mensup kişiler kendi aralarında eşit haklara sahip olmuşlar ancak diğer sınıflara göre farklı muameleye tabi tutulmuşlardır. Hak ve özgürlüklerde mutlak bir eşitlikten söz edilemez (Ünal, 1993). Hamurabi kanunlarının önsözünde de değinildiği üzere hak ve adalet mücadelesi tarihsel olarak güçlü sınıfların daha zayıfları ezmemesi üzerine kurulmuştur. Ayrıca dikkati çeken bir diğer unsur ise günümüzden 4000 yıl önce yaşamış bir hükümdarın toplumsal refahı artırmak için eğitimi araç olarak görmesidir.

İlk Çağ'da Çin uygarlığı diğer medeniyetler gibi tarıma dayanıyordu. Toprak işleme ve devlete vergi verme konusunda bir kuralları vardı. Buna göre Toprak 9 parçaya bölünür ve 8 aileye verilir. Bu 8 aile birer parçayı işler ve 9. parçayı ortak işlerlerdi. Her aile bir parçadaki ürünü alır devlete 9. parçadan elde edilen ürün verilir. Bu ortak tarla uygulaması M.Ö. VI.-IV. yüzyıl arasında ortadan kalktı ve bunun yerine hasadın $\frac{1}{4}$ 'ü ya da $\frac{1}{3}$ 'ü tutarında ödenen vergi aldı. Bu uygulama egemen olan güçlerin baskısını daha da artırdı. M.Ö. 209 yılında meydana gelen köylü, köle ayaklanması egemenler arasında iktidar mücadelesini başlattı. Hiang-yu ve Lieu-Pang arasındaki mücadeleyi daha ılımlı görüşleri olan Lieu-Pang kazandı ve hükümdar oldu. Daha sonra bu hanedan Han Hanedanı adını aldı (Tanilli, 1994, s.210-216). Çin Uygarlığında Taoizm'in kurucusu Lao-Tse, özgürlüğün üzerinde durarak, geleneksel yapıyı eleştirmiştir. Ona göre yasalar gereklidir, ama yasalar çoğaldıkça itaatsizlik de artacaktır. Yasalar mümkün olduğunca az yasak koymalıdır; "Devlette ne kadar yasak varsa halk o derece yoksullaşır." Konfüçyüs ise "En üst siyasal yönetim gücünün (egemenliğin) gerçek ve tek taşıyıcısı halktır. Zira halkın güvenini kazanamamış bir iktidar er geç düşmeye mahkûmdur." diyerek oldukça ileri bir düşünce düzeyi ile halkın egemenliği kavramına ulaşmıştır (Mumcu, 1994, s. 36). Yukarıdaki metinden de anlaşıldığı gibi İlk Çağ'da Çin'de de hak arayışı egemen sınıflar ile daha zayıf olan köylü ve kölelerin arasında yaşanan bir mücadele olarak yansımaktadır. Ayrıca yönetici sınıfta yer alanların zamanla konulan kanunlarda daha zayıf olan gruplar aleyhine düzenleme yaptığı ve bu grupların aleyhine yaptığı düzenlemelerle haklarını yok etmeye çalıştığı anlaşılmaktadır.

Eski Mısır'da toplumsal yapıyı saray soyluları, ruhban sınıfı, askeri kast, köylüler ve köleler oluşturmaktaydı. Haklar bakımından ele alındığında soylular, ruhbanlar ve askeri kast köylüler ve köleler üzerinde hüküm sürmekte ve firavunun her konuda tam yetkili olduğu bir totaliter rejim hüküm sürmekteydi. Firavunların gücü ve yetkisi öyle abartılmıştı ki firavunlara tanrısallık atfedilmişti. Ancak XII. hanedanlık döneminde köylülerin ve kölelerin baş kaldırdığı ve zenginlerin mallarına el koydukları ve yönetici sınıftan pek çok kişiyi öldürdükleri kaynaklarda belirtilmektedir (Tanilli, 1994, s.85-104). Bürokrasinin kurucusu olan Eski Mısır uygarlığında serbestlik ve eşitlik kavramları oldukça gelişmiş durumdadır. Haklarına kıskançlıkla sahip çıkan Mısırlılar, bu uğurda etkin mücadeleler vermişlerdir (Mumcu, 1994, s. 33).

Anadolu, tarihsel açıdan değerlendirildiğinde çok az coğrafyada görülebilecek bir tarih zenginliğine sahiptir. Başlarda kurulan şehir devletlerinden, site devletlerine ve oradan imparatorluklara ev sahipliği yapmış bir coğrafyadır Anadolu. İlk Çağ'da en göze çarpan devletlerden birisi Hititlerdi. Hitit İmparatorluğu köleci bir devlettir. Köleler ve özgür insanlar arasında hukuk açısından farklar vardı. İşlenen aynı suçta karşı köleler özgür insanlara göre çok ağır cezalara çarptırılırdı. Bununla beraber köleler mülk sahibi olabilir, özgür insanlarla evlenebilir ve mahkemeye başvurabilirdi. Boşanma halinde eşlerin çocukları ve malları bölüşmesi köleler içinde söz konusuydu (Tanilli, 1994, s.124).

Hitit uygarlığında hükümdarın yetkileri Pank adı verilen bir kurulca sınırlanmıştı. Pank'ın hükümdarı yargılama gibi yetkileri vardı. Bu kurulun kararı olmadan hükümdar, hanedan ailesinden birisinin ölümüne karar veremiyordu. Ancak hükümdar bu kurulun kararlarını gözden geçirebiliyor, özellikle cezaları hafifletebiliyordu (Tanilli, 1994, s.85-126). İlk Çağ açısından değerlendirildiğinde Hitit Uygarlığının özellikle hükümdarın yargılanması ve kölelerin belli hakları edinmesi bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Hint toplumu ilkel toplumun hemen ardından köleci despotik bir topluma dönüşmüştür. Köleler tamamen efendilerinin mülkiyeti altındaydı. Efendiler kölelerini satabilir, hediye edebilir ya da araç olarak kullanabilirdi. Daha sonraları bu toplum Kast sistemine dönüşmüştür. Kastlar iktisadi e sosyal yaşamda örf ve hukukça yeri belirlenmiş, birbirlerine mutlak olarak kapalı sosyal gruplardır (Tanilli,

1994, s.192-204). Mahmud Es'ad b. Emîn Seydişehri'ye göre "Brahmanlar tamamen mezhebi bir şeriat (hukuk) oluşturmuşlardır. Bu şeriat insanı beşğinden alır, lahde kadar götürür; her yaşta ve hayatın her halinde yerine getirmesi ona olan kırk yemin, gözetmesi gerektiği takva amaçlı ibadetler, kesinlikle uyulacak riyazetler ve özellikle kefaretlar gibi nice vazifeler tayin etmiştir. Hinduların ayrılmış oldukları dört kasttan her birinin özel vazifeleri vardır. Hatta her sanat erbabının da öyledir. Örneğın Çok eşlilik caizdir. 'Vişnu' kitabına göre bir Brahman dört eş, bir Şatriya üç, bir Vaişya iki, bir Sudra bir zevce alabilir. 'Vasyeşteha' kitabı ise Brahmanlara yalnız üç eş, Şatriyaya iki eş, son iki sınıftan adamlara birer eş almaya müsaade eder". Mumcu'ya (1994, s.38) göre Hindistan'da da başlangıçta çok ileri düzeyde olan kültürel seviye "Kast Sistemi" nedeniyle bir süre sonra durgunlaşarak gerilemeye başlamıştır. İnsanlar arasındaki eşitsizliğin en somut ve aşırı biçimi olan bu sistem pek çok gelişme eğilimini engellemiştir. Kast Sistemine ilk karşı çıkan kendisi de bir soylu olmasına rağmen Buddha olmuştur. Tanilli (1994) ise Buddhist inancın kast sisteminin kolaylıkla işlemlerini sağlayan bir inanç sistemine sahip olduğunu ve bu nedenle soylular tarafından direnç görmediğini hatta desteklendiğini ileri sürmektedir. Ünal'a (1993) göre ise kast sistemiyle birleştirilen Karma (Evrensel Doğa Kanunları) kavramı kanunları, gelenekleri, dini, adalet ve fazilet anlayışını kapsar. Hindu inanişına göre insan doğumuyla bir kastın üyesi olur ve yaşamı boyunca bundan kurtulması mümkün değildir. Bunun sonucu doğal açıdan eşit olmayan insanları sosyal yaşamda eşit sarak kendilerine eşit muamele etme mümkün değildir. Hindu inanişı diğer dinlere karşı hoşgörü ve şiddete başvurmama gibi yüksek ahlaki değerlere sahip olsa da insan haklarının temelini oluşturan eşitlik ve özgürlük ilkelerini kast sistemiyle bağdaştırmak mümkün değildir.

İlk Çağ Hindistan medeniyeti incelendiğinde insanlara belirli hakların tanındığı ancak bu hakların içinde buldukları sosyal gruba göre değiştiği görülmektedir. Kölelerin ve sonradan köleleşen özgür insanların ise haklarının olmadığı ya da çok az olduğu görülmektedir.

Eski Yunan medeniyetine gelindiğinde ise şehir devletlerinin kanunları ve felsefelerinde modern toplumun İnsan Hakları anlayışına yansıyan pek çok şey görülmektedir. Eski Yunan şehir devletlerinde kanun önünde eşitlik ilkesi vatandaşlara tanınan haklardan birisidir. Ancak bu hak sadece vatandaşları kapsamakta köleleri hariç tutmaktadır. Ayrıca kişilerin devlete karşı hakları da

yoktur (Ünal, 1993, s.46). Felsefe alanında ise Yunan medeniyeti modern insan hakları kavramına kanunlarda olandan daha fazla katkıda bulunmuştur.

M.Ö. V. yüzyılda Alkadimos tanrının kimseyi köle olarak yaratmadığını bütün insanları özgür yarattığını söylemiştir. Aynı dönemde Antiphon insanların doğal olarak her bakımdan eşit olduklarını savunmuşlardır (Kühnhardt L. 1987 aktaran Ünal, 1993, s. 46). Yine Yunan medeniyetinden Zenon, insanların çeşitli gruplara bölünmesini reddetmiş insanlığın bir bütün olduğu görüşünü savunarak Stoa felsefesine öncülük etmiştir. Eflatun ve Aristo ise insanların doğal nitelikleri ve farklı yeteneklerine dayanarak fiili eşitsizlik ilkesini savunmuş ve köleciliği haklı bulmuşlardır (Ünal, 1993, s.47). .

Stoa akımının haklar alanına en önemli katkısı devletin yüceltilmesi genel eğilimini kırarak, devletin dışında ve üstünde usu, yasayı ve adaleti öne sürmesi ile özgün bir yeri vardır. Stoa'da insanın bağımsızlığı ana düşüncedir. Bu niteliği ile köleliği ilk yadsıyan Stoacılar olmuştur (Öktem, 1997, s.52). Ancak Stoa'nın bir siyasal doktrin olmaktan çok bir ahlak felsefesi olduğu kabul edilir (Kapani, 1981, s.19). Eski Yunan medeniyeti döneminden modern insan hakları alanına yansıyan en önemli unsur Stoacılar'ın eşitlik anlayışı ve doğal hukuk görüşüdür. Bu görüşler modern insan hakları düşüncesinin temelini oluşturmaktadır.

Devlet ve iktidar gücünün yasalarda belirlenen kuralların dışında kötüye kullanılabileceğinin de ilk ortaya atılışı gene İlk Çağdadır. Polybius ve Çiçero gibi büyük düşünürler siyasi iktidarın sınırlandırılması konusunda çalışmalar yapmışlardır. Çiçero hukuk ve kanunları tabii ve beşeri olarak ikiye ayırmış ve tabii hukuk kurallarının her şeyin üzerinde olduğunu hükümdarların bunlarla ilgili karar veremeyeceğini ve bunlara aykırı kanun yapılamayacağını ileri sürmüştür (Ünal,1993, s.43).

2.2.1.1.2 Orta Çağ

Orta Çağ'da siyasal yapıyı feodal düzen oluşturmuştur. Bu sistemde yönetenler yönettikleri halkların can ve mal varlığını korumuş, yönetilenler de yönetenlere sadakatle hizmet etmiştir (Ünal, 1993, s.47). Orta Çağ terimi ilk kez XV. yüzyılda İtalyan edebiyatçılar ve tarihçiler tarafından kullanılmıştır. Onlar İlk Çağ ve Rönesans arasındaki dönemi derin bir kültürel çöküş çağı Orta Çağ (medium aerum)

olarak adlandırdılar (Tanilli, 1995, s.7). Orta Çağda halk, derebeyleri ve krallar arasındaki büyük mücadeleler sonucu yapılan antlaşmalar, insan haklarının sonraki gelişmelerine yol gösterici roller oynamış ve kazanılan haklar, sonraki temel hak ve özgürlüklerin temelini oluşturmuştur (Ünal, 1993, s.47).

Orta Çağın ideolojisi olan Hıristiyanlığın, insan kişiliğine değer kazandırması ve tanrısının sureti olarak insanın bazı haklara sahip olabileceği düşüncesini ortaya atması bir önceki çağ anlayışından oldukça farklıdır. Ancak dönemin ortalarına doğru dinsel erkle siyasal erkin bütünleşmesi sonucu, kişisel özgürlükleri savunmayı bırakmıştır (Gemalmaz, 1987, s.58)

İnsan hakları öğretisi, 17. ve 18. yüzyıllardan itibaren bugünkü anlayışımıza yakın bir kimlik kazanmıştır. İnsanın doğuştan bazı hak ve özgürlüklere sahip olduğu ve bunlara devletin dokunamayacağı düşüncesi, 17. yüzyıldan başlayarak sistemleştirilmiş bir siyasal öğreti kimliğine kavuşmuştur (Atalar,2002, s.15).

Feodal üretim biçiminin çözülüşü ve kapitalist üretici güçlerin gelişerek kent soylu sınıfını oluşturması ile klasik hak ve özgürlükler doğdu. Çünkü bireyler iktidar ve devlet karşısında hak talep edebilecek güce ulaşmışlardı. Bu güce dayanarak lütüflardan daha fazlasını talep eden sesler ortaya çıkabilmiştir (Atalar, 202, s.15).

Orta Çağ'ın insan hakları açısından ele alındığında en önemli belgelerinden birisi 1215 tarihli Magna Carta'dır (Magna Carta Libertatum, Büyük Özgürlük Fermanı). Bu belge ile kral ilk kez yetkilerini kısıtlamış ve halka bazı hak ve özgürlükler tanımıştır. Kralın bazı yetkilerinden feragat etmesini, kanunlara uygun davranmasını ve hukukun kralın arzu ve isteklerinden daha üstün olduğunu kabul etmesini zorunlu kılmıştır. Magna Carta, kralın sonsuz olan yetkilerini din adamları ve halk adına sınırlamıştır. Dul kalan kadınların miras hakları ve evlenmeleri, şehirleri özellikle Londra'nın statüsü, tacirlerin güvenliği gibi bir çok konuya değinen Magna Carta'nın 39. maddesi, fermandaki en önemli ifadelerden biridir. Bu madde sayesinde günümüz hukuk sisteminin temelleri atılmıştır: "Özgür hiç kimse kanunlarına göre yasal bir şekilde muhakeme edilip hüküm giymeden tutuklanmayacak, hapsedilmeyecek, mal ve mülkünden yoksun bırakılmayacak, kanun dışı ilan edilmeyecek, sürgün edilmeyecek veya hangi şekilde olursa olsun zarara uğratılmayacaktır (Magna Carta, 1215)."

2.2.1.1.3 Yeni Çağ

İnsan hakları konusu Yeni Çağ'da gündemin başlıca konusu olmasa da, insanın doğuştan devredilemez bazı haklara sahip olduğu görüşü ilk kez felsefi bir tartışma olmaktan çıkmış, anayasal ve hukuk düzenini ilgilendiren siyasi mücadele alanına girmiştir. Orta Çağ'da dini bir görünüme bürünen ve hakların tanrıdan kaynaklandığı yönündeki düşünce yeniçağda dini etkilerden kurtulmuş ve tekrar eski anlamına kavuşmuştur. 17. ve 18 yüzyılda rasyonalist düşünürler doğal hukuk kavramını yeniden tanımlamışlardır. Buna göre, doğal hukuk ebediyen geçerli olmakla birlikte tanrının bir iradesi değildir (Ünal,1994, s. 48-51).

Hugo Grotius (1583-1645), hukuku insan aklının ürünü olarak görmüş ve bütün insanlar için ortak haklardan bahsetmiştir. Böylece bu hukukçu, insan hakları kavramını bilimsel yolla açıklamaya çalışan ilk düşünür olarak kabul edilmektedir (Mumcu, 1994, s.60)

“İnsan insanın kurdudur” diyen Thomas Hobbes (1588-1679), insanların birbirlerini yememeleri için, hepsinin de kendisinden çekinecekleri bir canavar (Leviathan) yaratmaları gerektiğini söylemektedir. Ancak, birbirlerini yememeleri için kurdukları bu devlet tabiatı gereği çok fazla güçlüdür ve bu gücün de sınırlandırılması gerekmektedir. Değilse bu devlet (leviathan-canavar) o kadar güçlüdür ki, insanlara, birbirlerine verebilecekleri zararlarla karşılaştırılmayacak kadar büyük zararlar verebilir (Atalar, 2002, s. 16).

Haklar Bildirgesinin (Bill of Rights) fikir babası olan John Locke (1632-1704), insan hakları ve özgürlük konularındaki yapıcı ve aydınlık görüşleri ile bir dönemi başlatmıştır. İnsan hakları ilk defa bilimsel olarak tanımlayan ve sınıflandıran da liberal akımın en önemli temsilcilerinden sayılan John Locke'dur. Locke, bireye her bakımdan değer veren, insanın insan olarak sahip olduğu hakları ve özgürlükleri öven, devletin görevlerini ve işleyişini özgürlük çerçevesine oturtan bir düşünür olarak, liberalizmin de öncülerinden biri olmuştur (Atalar, 2002,s.16).

Locke'a göre insanlar siyasi bir toplu yaşamı oluşturmadan önce tabiat halinde yaşıyorlardı. Bu doğal yaşam içerisinde her bakımdan tam bir eşitlik içerisindeydiler. Daha sonra aralarında bir sözleşme yaparak devlet denilen yapıyı oluşturdular. Doğal yaşama çağında bireylere ait olan yargılama ve cezalandırma hakkını üstün kuvvet olan devlete aktardılar. Böylece yargılama ve cezalandırmada keyfi ölçsüzlükler

ortadan kalkacak, bireylerin ortak ve nesnel bir yönetim altında güven içerisinde yaşaması sağlanabilecekti (Akın, 1990, s.130-131).

Locke'a göre insan doğal yaşama çağından siyasal toplum yaşamına geçişte sadece yargılama ve cezalandırma hakkından devlet lehine vazgeçmiştir (Akın, 1990, s.133-134). Bunun dışındaki hak ve özgürlükleri kendisinde kalmaya devam etti. Bu açıdan değerlendirildiğinde insan hak ve özgürlükleri bir ülkenin pozitif hukukunda var olup olmadığına bakılmaksızın ileri sürülebilecektir. O halde insan hakları devlet öncesi olmaları sebebiyle devlet tarafından yaratılmayan sadece ortaya çıkarılan tanınan haklar olmaları nedeniyle devlet üstü bir özelliğe sahiptir. Devlet kendisince bağışlanmamış olan bu doğal haklara uygun hareket etmek ve gereken saygıyı göstermek zorundadır (Hekimoğlu, 2003, s. 73-92). Liberal anlayışa göre devlet kendi hukukundan üstün olan doğal haklarla bağlıdır ve onlara saygı göstermek zorundadır (Tanilli, 1981, s.160).

Anayasa Hukuku'nun kurucularından olan Montesquieu (1689-1755), güçler ayrımı kuramını kurarak, yasama, yürütme ve yargının tek elde toplanmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu ayrımı, özgürlüklerin ve demokrasinin güvencesi olarak görmektedir.

Daha sonra Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) toplumsal sözleşme kuramı ile ortaya çıkmış ve doğuştan eşitlik ve aynı haklara sahip olma görüşünü ortaya koymuştur; “ İnsan özgür doğar, ama her yerde zincirlere vurulmuştur. Falan kimse kendini başkalarının efendisi sanır ama, böyle sanması onlardan daha da köle olmasına engel değildir (Rousseau, 1990).”

Bu döneme kadar felsefi planda kalan insan hakları, alt yapısını hazırlamış olarak temel bazı belgeleri ortaya çıkarmaya ve hukuk alanına girerek uygulanmaya başlayacaktır. Özellikle Amerikan Bağımsızlık Savaşı ve Fransız İhtilali gibi küresel etkiler doğuran olayların sonrasındaki gelişmeler, bu konuda belirleyici bir rol oynamışlardır (Atalar, 2002, s. 17). Yeni Çağ'ın düşüncesine göre doğal haklar yazılı hukuktan önce gelir ve yazılı hukuk kurallarından üstündür. Bu haklar devlet tarafından bağışlanan haklar değildir. Aksine devletten önce var olduğu için devletlerin bu hakları tanınması ve koruması gerekmektedir. Hiçbir sebeple devletler bu hakları geçici bir süre bile olsa yok sayamaz ve bu hakların ihlalini haklı gösteremez. Grotius bu durumu “tanrı bile bu hukuku değiştiremez” diyerek dile getirmiştir (Ünal,1994, s. 48). İnsan hakları felsefesinin temeli doğal hukuk

anlayışında yatmaktadır. 19. yüzyılda pozitivist anlayış bu duruşu zayıflatsa da tamamen ortadan kaldıramamıştır. Doğal hukuk kavramına göre insanlar zaman ve mekana bağlı olmaksızın bütün çağlar boyu geçerli olmak üzere değişmeyen, evrensel nitelikli haklara sahiptir. Doğal hukuk kavramı yazılı kurallar dizisi değildir. İnsan akıyla keşfettiği doğasında mevcut olan düzene uygun davranışlar sergiler (Ünal,1994, s. 50).

2.3 Eğitim Hakkı

Eğitim, toplumları çok uzun süreden beri meşgul eden en önemli olgulardan birisi olmuştur. Günümüzde eğitimin toplumlar üzerindeki etkisi ve önemi toplumu oluşturan bütün taraflarca kabul edilir bir hale gelmiştir. Bugün dünyada eğitim düzeyinin artmasıyla, kalkınmışlık arasında pozitif ilişkinin bulunduğu; eğitimin nitelik düzeyinin ise toplumların ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gelişimine etki ettiği kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminden beklentiler sürekli artmakta toplumların sorunlarına çözüm olabilecek alternatiflerden birisi olarak görülmektedir. Bu noktada böylesine değer atfedilen eğitimden kimler yararlanmalı ve bu eğitimin içeriği ne olmalıdır sorusu gündeme gelmektedir. Günümüz dünyasında hala eğitim alma hakkından yoksun olan ya da çeşitli koşullardan dolayı eğitime ulaşamayan milyonlarca insanın varlığı uluslararası toplumun önemli gündem maddelerinden birisini oluşturmaktadır. Uluslararası toplum eğitimle ilgili bazı standartları belirlemiş ve bu standartları eğitim hakkı olarak tanımlamıştır. Öyleyse eğitim hakkı nedir?

Eğitim hakkı uzun süreden beri uluslararası toplumun gündemini oluşturmaktadır. Bu durum insan haklarına ilişkin çeşitli belgelerde teyit edilmiş ve hükümetler tarafından kalkınma ve toplumsal dönüşümün en önemli başlıklarından birisi olarak benimsenmiştir (Herkes için Eğitim, 2007). Eğitimin hak olarak tanımlanması başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi olmak üzere pek çok uluslararası metinde tanımlanmıştır.

Eğitim hakkı da diğer bütün haklar gibi evrensel ve geri alınmaz haklardandır. İnsan hakları değerlerini de içeren kaliteli eğitim hakkıyla ilgili hükümler Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütünün Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi (1960) ve Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nde (1966) yer almaktadır. Çalışmanın kapsamı dolayısıyla eğitim hakkının tüm alanları değil

sadece temel eğitimle ilgili görülen bölümleri araştırmanın içeriğine alınmıştır. Bu bakış açısıyla temel eğitim hakkı konusunda ifadelerin yer aldığı uluslararası antlaşmalar bir alt başlıkta kapsamlarıyla birlikte verilmiştir.

2.4. Temel Eğitim Hakkı

Temel eğitim, bireylerin eğitim yaşamının ilk aşamasıdır. Türk eğitim sisteminde temel eğitim kavramı Milli Eğitim Temel Kanununda 16/6/1983 tarih ve 2842 sayılı Kanunla getirilen ek 1 inci maddeyle "ilköğretim" olarak değiştirilmiştir (MEB, 1973). Başka bir deyişle eğitim sistemimizde temel eğitim ilköğretim basamağında, ilkokullar ve ortaokullarda verilmektedir. Temel eğitimin hedefi bireylere okuma yazma ve temel aritmetik yeterliklerinin kazandırılması ve öğrencilerin yaşamları boyunca kendi kararlarını verebilecekleri bir anlayış seviyesine çıkarılmasıdır. Ayrıca bireylerde demokrasi ve insan haklarına saygının yanında sosyal becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi'nde (1990) temel eğitimin öğrenme ihtiyaçları, "hem temel öğrenme araçlarını okuma, yazma, sözlü anlatım, sayısal işlemler ve problem çözme gibi hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her alanda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gerek duydukları temel öğrenimin içeriğini kapsar" şeklinde ifade edilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda ise ilköğretimin amacı her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ilköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmaların yapılması da ilköğretimin amaçları arasında sayılmıştır. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ise "Öğrencileri beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata

hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” olarak ifade edilmiştir. Bu amaçlarının yanında Türk Milli Eğitiminin genel ilkeleri bölümünde de eğitim sisteminin dayandığı bu esaslar belirtilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilmiş şekli açısından değerlendirildiğinde Türkiye’deki temel eğitimin uluslararası metinlerde ifade edilen kaliteyi içerdiği söylenebilir. Ayrıca ulusal anlamda ifade edilen pek çok farklı amaç da Milli Eğitim Temel Kanununda yerini almıştır.

Temel eğitim bireylerin yaşamları açısından en önemli eğitim seviyesi olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle pek çok ülkede temel eğitim seviyesi zorunludur. Türkiye’de de ilköğretim seviyesi zorunludur. İlköğretim seviyesinin zorunlu olmasının nedeni bu eğitimin bir hak olması ve uluslararası toplumun bu hakkı korumak istemesi bundan dolayı temel eğitimi zorunlu hale getirerek öğrencilerin haklarını garantiye almak istemesi olduğu düşünülebilir.

2.4.1. Temel Eğitim Hakkına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar

Temel eğitim hakkının çeşitli boyutlarının tanımlandığı antlaşma ve sözleşmeler ve temel eğitimle ilgili içerdikleri konular aşağıda sunulmuştur.

2.4.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarih ve 217 A(III) sayılı Kararıyla ilan edilmiştir. 6 Nisan 1949 tarih ve 9119 Sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin Resmi Gazete ile yayınlanması yayımdan sonra okullarda ve diğer eğitim müesseselerinde okutulması ve yorumlanması ve bu Beyanname hakkında radyo ve gazetelerde münasip neşriyatta bulunulması" kararlaştırılmıştır. Bakanlar Kurulu Kararı 27 Mayıs 1949 tarih ve 7217 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır.

Bildirinin birinci maddesinde “bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar” ifadeleri yer almaktadır. Bildirinin ikinci maddesi “herkes, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, mülkiyet, doğuş veya herhangi başka bir ayırım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan

olunan bütün haklardan ve bütün özgürlüklerden yararlanabilir. Ayrıca, ister bağımsız olsun, ister vesayet altında veya özerk olmayan ya da başka bir egemenlik kısıtlamasına bağlı ülke yurttaşı olsun, bir kimse hakkında, uyuşunda bulunduğu devlet veya ülkenin siyasal, hukuksal veya uluslararası statüsü bakımından hiçbir ayırım gözetilmeyecektir” denilmektedir.

Bildirinin ilk iki maddesi insanların sahip oldukları hakların genel bir çerçevesini çizmekte ve tüm dünyadaki insanların her ne koşulda yaşarlarsa yaşasınlar bu haklara sahip oldukları belirtilmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin 26. maddesi eğitim hakkını düzenlemektedir. Bu maddede herkes eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız olduğu, İlköğretimin zorunlu olduğu, teknik ve mesleki eğitimin herkese açık olduğu ve yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olması gerektiği belirtilmektedir. Bildirinin 26. maddesinin ikinci bendinde “eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır ve eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir” denilerek bireye verilecek eğitimin niteliği ortaya konmuştur. Ayrıca maddenin son bendinde çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmenin öncelikle ana ve babanın hakkı olduğu belirtilmektedir.

2.4.1.2.Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların eğitim hakkı da dahil olmak üzere bütün haklarının çerçevesini oluşturan temel antlaşmadır. Birinci maddesinde kanunen erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır denilmektedir. İkinci maddesinde ise taraf devletlerin bu sözleşmede yer alan hakları hiçbir ayırım gözetmeden egemenlikleri altındaki bütün çocuklara tanıyacağını taahhüt ettiğini bildirmektedir.

Sözleşmenin beşinci maddesinde çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi, çocuğa yol gösterilmesi ve yönlendirilmesi konusunda taraf devletlerin anne baba ve yasal vasilerin haklarına saygı göstereceği vurgulanmıştır. Sözleşmenin 13. maddesinde çocukların düşüncelerini özgürce açıklama hakları olduğu, bu hakkın başkalarının hakları ve itibarına saygı, milli güvenlik ve kamu düzeni, kamu sağlığı ve ahlaki konularında kanunen öngörülmek koşuluyla sınırlanabileceği belirtilmiştir.

Sözleşmenin 14. maddesinde taraf devletlerin çocuğun din ve vicdan özgürlüğüne saygı duyacağını, gerekirse çocuğun yönlendirilmesi konusunda anne babaya yardım edeceği düzenlenmiştir. Ayrıca taraf devletlerin, çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesini tanıması ve her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket edilmesi gerektiği sözleşmenin 18. maddesinde düzenlenmiştir. Sözleşmenin 23. maddesi zihinsel ya da bedensen özürli çocukların en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesini gerçekleştirme amacıyla özürli çocuğa yapılacak yardımların ve verilecek eğitimin çerçevesini oluşturmaktadır. Sözleşmenin 24. maddesinde çocukların, çocuk sağlığı ve beslenmesi, anne sütü ile beslenmenin yararları, toplum ve çevre sağlığı ve kazaların önlenmesi konusunda temel bilgileri elde etmeleri ve bu bilgileri kullanmalarına yardımcı olunması konusunu düzenlemektedir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28.e 29. maddesi çocuğun eğitim hakkını düzenlemektedir. Bu kapsamda "taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler denilmektedir. Ayrıca eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirilmesi ve okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alınması konuları 28. maddede düzenlenmiştir. Ayrıca okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemlerin alınması görevini taraf devletlerin sorumluluğuna bırakmaktadır. 28. maddenin son paragrafında taraf devletlerin eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirmeleri ve teşvik edecekleri belirtilmektedir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 29. maddesinde çocuklara verilecek eğitimin amaçları belirtilmiştir. Bu amaçlar

a) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşeye ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi olarak sıralanmıştır.

Ayrıca gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulacak özel öğretim kurumlarının da bu ilkelere aykırı eğitim veremeyeceği belirtilmiştir.

Sözleşmenin 30. maddesinde soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamayacağı düzenlenmiştir.

Sözleşmenin 31. maddesinde çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerine katılma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe ve tam olarak katılma hakkı, çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin etkinlikler konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanması konuları düzenlenmiştir. Ayrıca çocuğun ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkı da sözleşmenin 32. maddesinde yer almıştır. Sözleşmenin 42. maddesi ise Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlayacak tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmektedir.

2.4.1.3. Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme

Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 14 Aralık 1950 tarih ve 429 (V) sayılı Kararıyla toplanan Konferansta kabul edilmiş, 28 Temmuz 1951 tarihinde Cenevre'de imzalanmış ve 43. maddeye uygun olarak 22 Nisan 1954 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye Sözleşmeyi 24 Ağustos 1951 tarihinde imzalamış ve 29 Ağustos 1961 tarihinde ihtirazi kayıtlarla onaylamıştır. Türkiye'nin ihtirazi kaydı şöyledir: "Bu sözleşmenin hiçbir hükmü, mülteciye Türkiye'de Türk uyruklu kimselerin haklarından fazlasını sağladığı şeklinde yorumlanamaz". Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme'nin eğitimle ilgili 4. maddesi taraf devletler, ülkelerindeki mültecilere, dini vecibelerini yerine getirme hürriyeti ve çocuklarının dini eğitim hürriyeti bakımından, en az vatandaşlara uyguladıkları muamele kadar uygun muamele uygulayacakları ve 22. maddesi taraf devletler, mültecilere, temel eğitim konusunda, vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını uygulayacakları şeklinde düzenlenmiştir.

2.4.1.4. ILO 182 No'lu Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi

ILO 182 No'lu Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi Birleşmiş Milletlerin uzmanlaşmış ajanslarından olan ve işçilik ve çalışma haklarıyla ilgili düzenlemeler yapan ILO (International Labour Organization) tarafından 17 Haziran 1999 tarihinde kabul edilmiştir. Bu sözleşme Türkiye' tarafından da onaylanmış ve 3 Şubat 2001'de 24307 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Sözleşmenin ön sözünde en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinin sonlandırılması istenmiş bu kapsamda ücretsiz temel eğitimin önemi ve buna maruz çocukların bütün bu işlerden uzaklaştırılmaları ve onların rehabilitasyonlarını ve sosyal uyumlarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Sözleşmenin eğitimi ele alan 7. maddesinde çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılmasında eğitimin önemini dikkat çekilerek, çocukların en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğine dahil olmalarının önlenmesi, çocukların en kötü biçimlerdeki çocuk işçiliğinden uzaklaştırılmaları için ücretsiz temel eğitim ve mümkün ve uygun olduğu takdirde mesleki eğitim sağlanması ve kız çocuklarının özel durumunun dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

2.4.1.5. ILO'nun C169 sayılı Yerel Halklar ve Kabileler Konvansiyonu

ILO'nun C169 sayılı Yerel Halklar ve Kabileler Konvansiyonu 27 Haziran 1989 kabul edilmiştir. Bu konvansiyonun altıncı bölümü eğitim ve iletişim başlığını taşımaktadır. Sözleşmenin 26. maddesinde bu halkların toplumun geri kalanı kadar eğitim alma fırsatı ve hakkı olması gerektiği belirtilmektedir. 27. maddede bu grupları içine alan eğitimin bu grupların temsilcileriyle işbirliği içerisinde hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu içerikte bahse konu grupların özel ihtiyaçları, tarihleri ve değer sistemleri yer almalıdır. Ek olarak bu grupların kendi özel okullarını eğitim kurumlarını oluşturma hakları sağlanmalı, bu yolda ihtiyaç duydukları yardım devlet tarafından sağlanmalıdır. Sözleşmenin 28. maddesi bu gruplara ait çocukların kendi ana dillerinde okuma yazma öğrenmelerinin sağlanması gerektiği bunun sağlanmadığı yerlerde devletlerin bu durumu düzeltmek ve bu amaca ulaşılabilmesi için grup temsilcileriyle alınması gereken önlemler konusunda çalışması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu halklara mensup insanların kendi ana dillerinde ve resmi dilde akıcı şekilde iletişim kurabilmesi için önlemler alınmalıdır denilmektedir. Sözleşmenin 31. maddesinde bu halklara karşı ön yargıları engellemek ve hak ettikleri saygıyı kazanmalarını sağlamak adına tarih kitapları ve diğer eğitim materyallerinde bu halklara ait bilgilerin bilgilendirici, adil ve doğru şekilde yer alması gerektiği belirtilmiştir.

2.4.1.6. Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi

Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi, Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinde 11 Mayıs 2010 tarihinde kabul edilmiştir. Bu bildirgenin hedefler ve ilkeler bölümünde ülke topraklarında yaşayan her bireye demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi alma fırsatı sunma amacının benimsenmesinin yanı sıra öğretim ve öğrenim uygulamalarıyla ve faaliyetleriyle, demokratik ve insan hakları değer ve ilkeleri izlenmesi ve yaygınlaştırılmaya çalışılması; özellikle de, okullar dahil olmak üzere, eğitim kurumlarının yönetiminin insan hakları değerlerini yansıtması ve yaygınlaştırılmaya çalışılması ve ebeveyn de dahil olmak üzere, öğrencilerin, eğitim personelinin ve paydaşların yetkinleştirilmesi ve aktif katılımı için olumlu ortam sağlanması tavsiye edilmiştir. Ayrıca bu eğitimin en önemli unsurlarından birinin de sosyal birlik beraberliğin ve kültürler arası

diyalogun yaygınlaştırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliği de dahil olmak üzere çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmesi olduğu vurgulanmıştır. Son olarak demokratik yurttaşlık için eğitim ve insan hakları eğitiminin en temel amaçlarından birisinin de öğrencilere sadece bilgi, anlayış ve beceriler sağlamakla kalmayıp, onların, aynı zamanda toplumda insan haklarını, demokrasiyi ve hukukun üstünlüğünü savunmak ve yaygınlaştırmak için harekete geçmeye hazır olacak şekilde yetkinleştirilmeleri olduğu belirtilmiştir.

2.4.1.7. Dakar Eylem Çerçevesi

UNESCO tarafından 1990 yılında başlatılan Herkes İçin Eğitim konusundaki çalışmaları 10 yıl sonra 2000 yılında Dakar, Senegal'de yapılan bir Dünya Eğitim Forumu'nda değerlendirilmesi sonucunda Herkes İçin Eğitim hedeflerine istenilen ölçüde erişilemediği görülmüştür. Bu hedeflere ulaşılması için yapılması gereken faaliyetleri içeren Dakar Eylem Çerçevesi, bu forumun sonunda kabul edilmiştir. Eylem çerçevesinde belirlenen hususların 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Bu bildiriye her çocuk, genç ve yetişkin kendi temel öğrenme ihtiyaçlarına tam anlamıyla uygun düşen ve "bilmeyi", "yapmayı", "beraber yaşamayı" ve "var olmayı" öğrenmeyi de kapsayan bir öğrenmeyi gerçekleştirecek eğitimden yararlanma hakkına sahiptir denilmektedir. Bu eğitimin öğrenenlerin hayatlarını daha iyi bir hale getirebilmeleri ve içinde yaşadıkları toplumu değiştirebilmeleri için kendi yetenek ve potansiyelleri doğrultusunda ve kişiliklerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi gerektiği ayrıca belirtilmiştir. Bu bildiriye ayrıca 2000 yılında 113 milyondan fazla çocuğun temel eğitimden mahrum olduğu, 880 milyondan fazla yetişkinin okur yazar olmadığı, cinsiyet ayrımcılığının eğitim sistemlerine işlemeye devam ettiği; insani değerlerin ve becerilerin öğrenilmesinin ve kazanılmasının, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının gerisinde kalmasının kabul edilemez bir durum olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında eğitimin temel insan haklarından birisi olduğu vurgulanmıştır. Topluma ve ekonomiye katılımı artırmak için gerekli anahtarın eğitim olduğu vurgulanarak herkesin temel eğitim ihtiyaçlarının ivedi olarak karşılanabilir olduğu vurgulanmış ve taraf devletlerin karşılanması talep edilmiştir. Bu kapsamda alınması gereken önlemler:

a) En başta dezavantajlı gruplar olmak üzere erken çocukluk bakımı ve eğitiminin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması,

b) Kız çocukları, zor durumda olan çocuklar ve etnik azınlık gruplarına dahil çocuklar başta olmak üzere bütün çocukların 2015 yılına kadar kaliteli, zorunlu ve parasız bir ilköğrenime erişmelerinin ve tamamlamalarının sağlanması,

c) Bütün gençlerin ve yetişkinlerin uygun öğrenme ve yaşam becerileri programlarına eşit erişimleri sağlanarak öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması,

d) Kadınlar başta olmak üzere 2015 yılına kadar yetişkin okur-yazarlığı konusunda yüzde 50 oranında iyileşmenin ve bütün yetişkinlerin temel eğitim ve sürekli eğitime eşit erişimlerinin sağlanması.

e) İlköğretim ve orta öğretimde cinsiyete dayalı eşitsizliklerin 2005 yılına kadar ortadan kaldırılması ve kızların kaliteli bir temel eğitime tam ve eşit erişimi ve başarısı üzerinde yoğunlaşarak 2015 yılına kadar cinsler arasında tam bir eşitliğin sağlanması,

f) Özellikle okur-yazarlık, aritmetik ve temel yaşam becerileri konusunda tanınan ve ölçülebilir öğrenme sonuçlarının herkes tarafından elde edilmesi için bütün yönleriyle kaliteli eğitimin geliştirilmesi ve mükemmelliğin sağlanması olarak bildiride ifade edilmiştir.

2.4.1.8. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme

Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 14 Aralık 1960 tarihli genel toplantı'da kabul edilmiştir. Bu sözleşmede ayrımcılık terimi; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan her türlü uygulama olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda taraf devletlerin, bu sözleşme'yi uygularken, eğitimde ayrımcılığın farklı biçimlerine karşı ve eğitimde fırsat ve muamele eşitliğini güvence altına almak konusunda en büyük özeni göstermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sözleşme içeriğinde, herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak, daha düşük standartta bir eğitimle sınırlamak, insan onuruyla bağdaşmayan koşullara maruz bırakmak üzere yapılan herhangi bir dışlama, dışarıda bırakma, sınırlama veya kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri veya kurumları kurmak ya da sürdürmek ayrımcılık olarak tanımlanmıştır. Sözleşmenin

üçüncü maddesinde ayrımcılığı ortadan kaldırmak ya da önlemek için, taraf devletlerin eğitimde ayrımcılık içeren her türlü yasa hükmünü ve idari talimatı kaldırması ve idari uygulamaya son vermesi, öğrencilerin eğitim kurumlarına alınmasında hiçbir ayırım yapılmaması, bunun gerektiğinde yasalarla güvence altına alınması, okul ücretleri ve öğrenci bursları ya da öğrencilere sağlanan diğer yardımlar ve yabancı ülkelerde öğrenimini sürdürmek için gerekli izinler ve imkânlar bakımından kamu makamları tarafından yetenek ve ihtiyaca dayalı olanlar dışında uyruklar arasında hiçbir muamele farklılığına izin verilmemesi, kamu makamları tarafından eğitim kurumlarına sağlanan herhangi bir yardım konusunda, sadece öğrencilerin belli bir gruptan olmalarına dayanılarak herhangi bir kısıtlama ya da üstün tutmaya izin verilmemesi ve ülkelerinde oturan yabancı uyruklulara kendi vatandaşlarına sağladığı eğitim olanaklarının aynısını sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Sözleşmenin dördüncü maddesinde, ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu olması gerektiği, aynı düzeydeki tüm kamu eğitim kurumlarında eğitim standartlarının ve yine sağlanan eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eş değer olması, ilköğretim eğitimi görmemiş ya da ilköğretim eğitiminin tümünü tamamlamamış kimselerin eğitilmesini ve bu kişilerin kişisel yeteneklerine göre eğitimlerini sürdürebilmelerini uygun yöntemlerle teşvik edilmesi ve öğretim mesleği için ayrımcılık gözetmeksizin eğitim olanağı sağlamaya yönelik bir ulusal politika belirlemesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.4.1.9. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşme

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşme 16 Aralık 1966'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve 3 Ocak 1976 itibarıyla yürürlüğe giren çok taraflı bir antlaşmadır. Sözleşme, taraf devletlerin bireylere işçi hakları, sağlık hakkı, eğitim hakkı ve yeterli bir yaşam standardı hakkı dahil olmak üzere çeşitli ekonomik, sosyal ve kültürel haklar verilmesine yönelik çalışmalarını taahhüt eder. Türkiye Cumhuriyeti 2003 yılında 5923 sayılı bakanlar kurulu kararıyla sözleşmeyi onaylamış ve taraf olmuştur.

Sözleşmenin 13. maddesinde taraf devletlerin, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul edeceği, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde

katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar denilmektedir. Ayrıca ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olacağı, ilköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitim elden geldiğince teşvik edilecek veya yoğunlaştırılacağı, her düzeyde okullar sisteminin geliştirilmesi aktif bir şekilde yürütülecek, yeterli bir burs sistemi yerleştirileceği ve öğretim personelinin maddi koşullarının sürekli olarak iyileştirileceği sözleşmede ele alınan konulardandır. Bunun yanında taraf devletler sözleşmeyle ana-babaların veya bazı durumlarda yasal yoldan tayin edilmiş velilerin çocukları için, kamu makamlarınca kurulmuş okulların dışında, devletin koyduğu ya da onayladığı asgari eğitim standartlarına uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlü tutulmuşlardır.

2.4.1.10. Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme

Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme 13 Ekim 1972 tarihinde New York'ta BM Genel Kurulunda imzalanmıştır. Devletimiz 03.04.2002 tarihinde 4750 sayılı kanun ile sözleşmeyi onaylayarak taraf olmuştur. Sözleşmede taraf devletlerin insan hakları ve temel özgürlüklerden tam ve eşit olarak yararlanabilmelerini güvenceye almak amacıyla belli gruplarının ya da ırk gruplarının üyesi olan bireylerin yeterince gelişmesi ve korunmasını sağlamak üzere toplumsal, ekonomik, kültürel ve başka alanlarda özel ve somut önlemler almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ifade taraf devletleri insan haklarından tam ve eşit olarak yararlanamayan grupların haklarının korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumlu tutmaktadır.

2.4.1.11. Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği 19/03/2002 tarihli Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notunun genel nitelikteki tedbirler başlığı altında devletleri soy temelli grup ve toplulukların üyelerinin özellikle kamu görevlerine,

istihdama ve eğitime erişimiyle ilgili insan haklarından ve temel özgürlüklerden yararlanmalarını sağlamak üzere, bu kişilerin lehine olacak özel tedbirleri kabul etmeye; bu toplulukların kadın üyelerine karşı kişi güvenliği, istihdam ve eğitim alanlarında kadınlara karşı soy temelli ayrımcılık dahil, çoklu ayrımcılığı ortadan kaldırmak üzere gereken tüm tedbirleri almaya davet etmiştir. Ayrıca Yüksek Komiserlik eğitim hakkı başlıklı 8. bölümde kamu ve özel eğitim sistemlerinin tüm toplulukların çocuklarını kapsamasını ve hiçbir çocuğu soy nedeniyle dışlamamasını sağlamak; tüm toplulukların, özellikle de etkilenen toplulukların çocuklarının okulu bırakma oranlarını düşürmek ve bu bağlamda kız çocukların durumunu özellikle göz önünde bulundurmak; kamu da özel kurum ve kuruluşların soy temelli toplulukların mensubu öğrencilere karşı ayrımcılık yapmasına ve herhangi bir biçimde baskı uygulamasına karşı mücadele etmek; sivil toplum ile işbirliği içerisinde, soy temelli ayrımcılığa maruz kalan topluluklara karşı ayrımcılık yapılmayan ve saygı gösterilen bir ortamı desteklemek üzere genel kamuoyunu eğitmek için gerekli tedbirler almak; soy temelli topluluklara karşı önyargılı ya da aşağılayıcı resim, gönderme, isim ya da fikirleri belirlemek üzere ders kitaplarında kullanılan dili bütünüyle gözden geçirmek ve bunları tüm insanların doğuştan gelen onuruna ve insan hakları bakımından eşitliğine dair mesaj veren resim, gönderme, isim ya da fikirlerle değiştirmek konularında BM üyesi devletlere çağrıda bulunmuştur.

2.4.1.12. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (CEDAW), Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 1979 yılında kabul edilmiştir. Türkiye 1985 yılından bu yana sözleşmeye taraftır. Birleşmiş Milletler bünyesinde yer alan sekiz temel insan hakları sözleşmesinden biridir. Sözleşmenin üçüncü bölümünde yer alan 10. maddesi eğitimle ilgili hakları düzenlemektedir. Bu madde genel anlamda taraf devletlerin, kadınların, kadın erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayırımı önleyen bütün uygun tedbirleri almaları hususunu düzenlemektedir. Sözleşmenin 10 maddesinde özellikle aşağıdaki konularda ayrımcılığın önlenmesi istenmektedir:

a- Meslek ve sanat yönlendirilmesinde kırsal ve kentsel alanlarda bütün dallardaki eğitim kurumlarına girişte ve diploma almada okul öncesi, genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit mesleki eğitimde eşit şartların sağlanması,

b- Kadınların erkeklerle aynı ders programlarından yararlanmaları, aynı sınavlara katılmaları, aynı seviyedeki niteliklere sahip eğitim görevlilerine, okul bina ve malzemesine sahip olmaları,

c- Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinde ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için eğitim birliğinin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim ve metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi,

d- Burs ve diğer eğitimin yardımlarından faydalanmaları için kadınlara erkeklerle eşit fırsatların tanınması,

e- Özellikle kadın ve erkekler arasında mevcut eğitim açığını en kısa zamanda kapatmaya yönelik yetişkin ve görevsel okuma-yazma öğretim programları dahil, sürekli eğitim programlarına katılabilmeleri için erkeklerle eşit fırsatların verilmesi,

f- Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi,

g- Spor ve beden eğitimi faaliyetlerine faal olarak katılmaları için erkeklerle eşit fırsatların tanınması,

h- Kadınların ailelerin sağlık ve refahını sağlamaya yardım edecek, aile planlaması bilgisi dahil özel eğitici bilgiyi temin etmeleri.

2.4.1.13. Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi

Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 16 Aralık 1966 tarihinde kabul edilmiştir. Sözleşme 23 Mart 1976 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye sözleşmeyi 15 Ağustos 2000 tarihinde imzalamıştır. Sözleşmenin 18. maddesinde düşünce, vicdan ve din özgürlüğü konusu ele alınmıştır. Bu maddede taraf devletler, anne-babalar ile mümkünse vasilerin kendi inançlarına uygun biçimde çocuklarına din ve ahlak eğitimi verilmesini isteme özgürlüğüne saygı göstermeyi taahhüt ederler denilmektedir. Böylece çocukların din

eğitimi alıp almayacağı ve ne tür bir din eğitimi alacağı konusunda tüm karar hakkı ana-babaya bırakılmıştır.

2.4.1.14. Kültürel İfadelerin eşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi

Kültürel İfadelerin eşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi 20 Ekim 2005’de Paris’te Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür rgt (UNESCO) Genel Konferansı 33. oturumunda kabul edilmiştir. Türkiye Sözleşmeyi 2011 yılında onaylayarak taraf devlet olmuştur. Sözleşmede dil çeşitliliğinin kültürel çeşitliliğin temel bir unsuru olduğunu vurgulanmış ve eğitimin kültürel ifadelerin korunması ve geliştirilmesinde temel rol oynadığı belirtilmiştir. Sözleşmenin 10 maddesinde taraf devletlerin diğer araçların yanı sıra eğitim ve geniş kapsamlı kamuyu bilinçlendirme programları yoluyla, kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunmasının ve geliştirilmesinin taşıdığı önemin anlaşılmasını teşvik edecekleri ve destekleyecekleri belirtilmektedir.

2.4.1.15. Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu Dördüncü Dünya Kadın Konferansı

Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu Dördüncü Dünya Kadın Konferansı 4-15 Eylül 1995 tarihinde Pekin’de toplanmıştır. Konferans tarafından kabul edilen kararlar Birleşmiş Milletlerin 15 Eylül 1995 tarihindeki 16. Kurul toplantısında kabul edilmiştir. Alınan kararlarda temel eğitimin, ömür boyu eğitimin, okur yazarlığın ve öğretimin yaygınlaştırılması; eğitimde ve sağlık hizmetlerinde kadınlarla erkeklere eşit davranılmasını ve bunlara eşit ulaşmalarını güvence altına alınması ve eğitim kadar kadının cinsel sağlığını ve üreme sağlığının artırılması; kadınların ve kız çocuklarının ilerlemesini ve güçlendirilmesini artıracak bir araç olarak, kadınların, bilim ve teknoloji, mesleki eğitim ve bilgi kaynaklarına eşit ulaşım kapasitelerinin geliştirmesi vurgulanmıştır.

2.4.1.16. Özel Eğitim Gereklere zerine Salamanca Bildirisi ve Eylem erevesi

Özel Eğitim Gereklere zerine Salamanca Bildirisi ve Eylem erevesi zel Eğitim Gereklere Dünya Konferansı UNESCO tarafından İşpanyanın Salamanca kentinde 7-10 Haziran 1994’de toplanmıştır. Bildiride engelli ocuk ve gençlerin ilk, orta ve üst eğitimden yararlanmada diğerleriyle eşit fırsatlara sahip olmaları gerektiği, engelli

öğrencilerinde diğer öğrenciler gibi evlerine en yakın okullarda eğitim alabilmeleri için gerekli önlemlerin alınması, engelli öğrencilere özel ilgi gösterilmesi ve gerekliyse özel öğretim programları geliştirilmesi gerektiği, özel ihtiyaçları olan çocuklara mevcut müfredatın öğretilmesi için fazladan eğitim etkinlikleri düzenlenmesi gerektiği ve engelli kız öğrencilere ayrıca önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.4.1.17. Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme

Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme 18 Aralık 1990 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edilmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi 26 Nisan 2011 tarihinde onaylamıştır. Sözleşmeye taraf olan devletler en az birisi göçmen işçi olan ebeveynlerin ve uygulanabilmesi durumunda, kanunî vasilerin, çocuklarına kendi inançları doğrultusunda din ve ahlâk eğitimi verme özgürlüklerine saygı göstermeyi, göçmen işçinin her çocuğunun, ilgili devletin vatandaşlarıyla eşit muamele ilkesi çerçevesinde eğitim alma temel hakkına sahip olacaklarını kabul etmişlerdir.

2.4.2. Eğitim Hakkının Boyutları

Eğitim hakkı, çocuğun en önemli temel haklarından biridir. UNICEF'in 1999 Raporunda da belirtildiği gibi, okuma yazma bilmeme çok ciddi sorunlara neden olmaktadır. Anne ve çocuk ölümlerinin önde gelen etkenlerinden biri, annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü ya da hiç okuma yazma bilmemesidir. Kız çocuklarının okullaşma oranındaki 10 puanlık bir artış sonunda bebek ölüm hızı binde 4.1 azalmaktadır. Çocuğun en temel hakkı olan yaşama hakkı ile eğitim hakkı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca eğitimin öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünce yeteneğini geliştirmesi, çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda planlanması, çocukları demokrasi ve insan haklarını savunacak şekilde yetiştirmesi gerektiği hakları tanımlayan metinlerde belirtilmiştir. Tüm vatandaşların eşit imkanlar içinde, bilimsel, bilinçlendiren, yaratıcı, barışçı, laik ve demokratik eğitim görmesini sağlamak modern devletin başlıca görevlerindedir. Ayrıca fırsat eşitliğinin ve eğitimin toplumun bütün kesimlerine kaliteli bir şekilde ulaşmasının, toplumun bütün kesimlerinin eğitime ulaşımının sağlanması ve eğitim alanların

eğitim ortamlarında saygı görmesinin sağlanması da İnsan Hakları Evrensel Beyannameesine imza atan devletlerin görevleri arasındadır.

Çocukların eğitim haklarından gerektiği gibi yararlanabilmelerinin gerekleri UNICEF'in yayınladığı Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım (2007) isimli kitapta ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Kitabın ikinci bölümü eğitime insan haklarına dayalı bir bakış için kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu kavramsal çerçeve birbirleriyle karşılıklı bağlılık ve ilişki içinde üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar eğitime erişim hakkı, Kaliteli eğitim hakkı ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı olarak sıralanmıştır. Çalışmada eğitime bu boyutlar temel eğitim açısından ele alınmış, bu konuyla ilgili tüm uluslararası antlaşmalar incelenmiş ve her bir boyut kapsamında kalan ifadeler anket maddelerine dönüştürülmüştür.

2.4.2.1 Eğitime Erişim Hakkı

Her çocuk, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda potansiyelinin en üst noktasına erişme, okuma, yazma, temel aritmetik becerileri öğrenme ve sosyal becerilerini ve iletişim yeteneklerini geliştirme hakkına sahiptir. Çocuğun potansiyelini en iyi şekilde kullanabilmesi için eğitiminin rastlantısal olmaması belirli bir plan ve müfredat bütünlüğü içinde olması gerekir. Çocuğa hayatına yaşamı boyunca yön verecek bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitim kademesi temel eğitim yani ilköğretim kademesidir. Temel eğitim, başta İnsan Hakları Evrensel Beyannameesi olmak üzere Çocuk Hakları Sözleşmesi ve diğer pek çok antlaşmada, zorunlu ve ücretsiz olması önerilen bir unsurdur. Bu açıdan belirli standartları karşılayacak düzeyde temel eğitimin sağlanması bu antlaşmalara taraf olan devletlerin en temel görevlerinden birisidir. Başka bir deyişle devlet her çocuğun temel eğitime ulaşmasını sağlamalıdır.

Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım (2007) isimli kitapta UNICEF eğitime erişim hakkını "Her çocuğun fırsat eşitliği zeminde ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim görme hakkı" olarak tanımlamıştır. Bu hedefe ulaşabilmenin yolu ise eğitimin her çocuk için ulaşılabilir bir imkan olması ve her çocuğu kapsamaması gerektiği belirtilmiştir.

Eğitime erişim hakkının ana unsurları ise çocukluğun bütün evrelerinde ve sonrasında eğitim, eğitimin bulunabilirliği ve maddi açıdan katlanılabilirliği ve fırsat eşitliği olarak belirtilmiştir.

Aynı belgede UNICEF temel eğitime erişme hakkını güvence altına alan yükümlülükleri; parasız zorunlu eğitim, eğitimle ve mesleklerle ilgili erişilebilir rehberlik, okula düzenli devamı sağlayacak ve okul terklerini azaltacak önlemlerin alınması, eğitimin fırsat eşitliği temelinde verilmesi, ayrımcılığa ödün verilmemesi, özürlü çocukların eğitim almaları, fiziksel, zihinsel, duygusal ahlaki ve sosyal gelişim, yeterli yaşam standardının sağlanması, mülteci çocuklar için gerekli koruma ve yardımın sağlanması ve ekonomik sömürüye ve eğitimi engelleyen çalışma biçimlerine karşı koruma sağlanması olarak belirtmiştir.

UNESCO ise Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi'nde eğitim hakkı "bu sözleşmeye taraf olan devletler ayrıca, ulusal koşullara ve geleneklere uyarlanmış yöntemlerle, öğretim konusunda fırsat ve olanak eşitliğini geliştirmeyi amaçlayan ulusal bir politika oluşturma, geliştirme ve uygulamayı, bu bağlamda ilköğretimi zorunlu ve parasız kılmayı ve bu fırsattan herkesin yararlanmasını sağlamayı üstlenir" şeklinde tanımlamıştır.

Yukarda sayılan metinler ve ulusal yasalarımızda yer alan karşılıkları değerlendirildiğinde her vatandaşın zorunlu eğitim hakkından yararlanması, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması ve eğitime erişimdeki engellerin ortadan kaldırılması Milli Eğitim Bakanlığının temel görevidir. Bu amaca ulaşmak için yapılması gereken her türlü iş ve işlem Milli Eğitim Bakanlığının görevleri arasındadır.

Herkes İçin Eğitim Bildirgesi (1990) gibi pek çok uluslararası bildirge ve sözleşmede, eğitim temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Temel eğitim stratejisi olarak, tüm dünyada her bireyin en az ilköğretim düzeyinde eğitim öğretim hizmetlerinden faydalanması öngörülmektedir. Uluslararası toplumun İnsan Hakları Evrensel Beyannamesini kabul ettiğinden bu yana uzunca bir süredir, insan hakları literatüründe ekonomik, sosyal ve kültürel haklar, kişisel ve siyasi haklar karşısında göreli olarak ihmal edilmiştir (Metin, 2014). Milyonlarca ocuk temel eğitim hakkından yoksundur. 2000 ve 2011 yılları arasında okul dışında kalan çocukların oranı 102 milyondan 52 milyona gerilemiştir. Ancak, zaman içerisinde azalma

yönündeki eğilimin yavaşladığı görülmektedir. Bu gelişme 2015 yılına kadar evrensel temel eğitim hedefine ulaşamayacağı anlamına gelmektedir (Birleşmiş Milletler, 2013). Taraf devletler, özellikle zorunlu temel eğitimi, herkesin fırsat eşitliği içinde erişebileceği bir insan hakkı olarak sunmakla yükümlü sayılmaktadır. Ancak bir dizi ekonomik, toplumsal ve kültürel etmeden dolayı bugün dünyada milyonlarca çocuğun temel eğitim olanağından yoksun olduğu, ayrıca önemli bir bölümünün ise, fırsat ve olanak eşitliğinden yeterince yararlanamadıkları da bir geçektir (UNICEF).

Hong-Kong'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme düzeyi birçok faktör tarafından etkilenmektedir. Analiz sonuçları, hükümetin öğrencilere açık erişim ve eşit olanaklar sağlamanın hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin akademik başarısının anne ve babaların eğitim durumuna bağlı olarak değiştiğini ve eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chan, Leung ve Flynn, 2002, s. 195-209). Modern ve küresel dünyada eğitim maddi kazanç vaat eden, iyi yaşamı elde etmek için bir unsur olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler geliştirmekte olan ülkelerdeki akademisyenlerin de bu teknolojileri öğrenmek ve öğretmek için baskı yaratmaktadır. Küreselleşme süreci ile birlikte batılı ülkeler Asya ve Afrika ülkelerinde üniversite kampüsleri kurarak, bu ülkelerdeki eğitim olanaklarını geliştirmiş ve kar sağlamışlardır. Fakat bu durum üniversite ücretlerini artırarak, yoksul ve düşük gelir grubundaki insanların üniversite eğitimine erişimi zorlaştırmaktadır (Razak, 2011, s. 62-63). Eğitim imkanlarının varlığı o bölgedeki bireylerin eğitime erişebildikleri anlamına gelmemektedir. Eğitimin maliyeti de bölge insanının katlanabileceği bir düzeyde olmalıdır. Söz konusu olan temel eğitim olduğunda bu maliyetin tamamının devlet tarafından karşılanması gerektiği düşünülmelidir.

Eğitime erişim hakkından yararlanmada en olumsuz durumda olan gruplar pek çok başka konuda da dezavantajlı olan, engelliler, kız çocukları ve kültürel anlamda ötekileştirilen toplum gruplarına mensup olan bireylerdir. Avrupa İnsan Hakları Mahkeme'si, bilimsel, nesnel, çoğulcu, sorgulayıcı bir eğitimin demokratik bir toplumun vazgeçilmez bir unsuru olduğunu belirtmektedir. Ancak bu hakkı sağlama görevini mutlak tutmamaktadır. Mahkeme en azından temel eğitim düzeyinde, devletlerin mutlak bir sağlama yükümlülüğü altında olduklarına hükmetmelidir.

Gerek çocukların gerekse de engelli bireylerin toplum içindeki önemi ve dezavantajlı durumları göz önüne alındığında eğitim hakkını sadece var olan bir takım eğitim kurumlarına erişim hakkı olarak kabul etmek çağımızın ihtiyaçlarının oldukça gerisinde bir tutumdur (Cengiz 2010). Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü tarafından 1999 yılında yaptırılan “Cumhuriyetin 75. Yılında Kadınların Statüsü” isimli araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre ilköğretim çağı kız çocuklarının % 15.9’u, erkek çocuklarının % 9. 9’u okula devam etmemektedir. Kız çocuklarının okula devam etmeme oranı 14 yaşında % 40’dır. Ailelerde çocuk sayısı arttıkça okula devam oranı düşmektedir. Toplam nüfus içinde okuryazar olmayan kadınların oranı % 30.7, erkeklerin oranı 10.1’dir. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi eğitime erişim konusunda cinsiyet önemli bir değişkendir. Tüm bunlar göz önüne alındığında devletin erişim konusunda yapması gereken çok şey vardır. Bu süreçte okullaşma oranları ve okula devamın artırılması ve okul terkinin azaltılması konusunda en büyük motivasyon kaynaklarından birisi de AB uyum sürecidir. Eğitim sisteminin AB’ye entegrasyonu için yapılan çalışmalar eğitime erişim konusunda ilerleme sağlanmasına neden olmuştur. Yıldırım’a (2014) göre ekonomik entegrasyonun hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin eğitime erişebilirliklerini artırdığı görülmüştür. Ekonomik entegrasyonun eğitim seviyesi üzerine pozitif katkıları göz önüne alındığında entegrasyona giden ülkeler için eğitim politikalarının oluşturulması bir taraftan beşeri sermayenin geliştirilmesi diğer taraftan uzun dönemli kalkınmanın gerçekleştirilmesi için önem arz etmektedir. Kazmi (2005) tarafından yapılan çalışmada Pakistan örneğinde görüldüğü gibi düşük eğitim verilerine sahip olan Pakistan, bağımsızlığa kavuştuktan sonra bir dizi politika ile ilkokul eğitimini zorunlu ve ücretsiz hale getirmiş ve özel eğitim kurumlarını kamulaştırmış, üniversite eğitimine erişim ücretsiz ve zorunlu hale getirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, okul sayısı artarken, eğitimin kalitesinin artması için gidilecek yolun uzun olduğunu belirtmektedir. Benzer durum tüm gelişmekte olan ülkeler için geçerlidir. Sayısal anlamda eğitime erişimi sağlarken eğitimin niteliğinin de yükseltilmesi devletlerin başlıca görevlerindedir.

2.4.2.2. Kaliteli Eğitim Hakkı

Kaliteli eğitim alma hakkı temel eğitim hakkını oluşturan üç ana boyuttan ikincisidir. UNICEF kaliteli eğitim hakkını her çocuğun, kendi potansiyelini tam olarak

gerçekleştirebileceği, istihdam ve yaşam becerilerini geliştirme olanağı bulabileceği kaliteli bir eğitim görme hakkı olarak tanımlanmaktadır. Bu hedefe ulaşılması için eğitimin çocuk merkezli, özel koşullara uygun ve kapsamlı bir müfredat öngörmesi, gerekli kaynak ve izleme çalışmalarıyla beslenmesi gerektiğini vurgulamıştır. UNICEF bu hakkın kapsamını kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat, haklara dayalı öğrenim ve değerlendirme ve çocuk dostu güvenli ve sağlıklı ortamlar olarak belirlemiştir.

Ayrıca kaliteli eğitimin sağlanması için gerekli olan şartları da; çocukların kişiliklerinin, yeteneklerinin, zihinsel ve fiziksel yeterliliklerinin mümkün olan en üst düzeye çıkarılması, insan hakları ve temel özgürlüklere saygının geliştirilmesi ve çocukların barış hoşgörü, eşitlik ve dostluk ruhu içerisinde sorumlu bir yaşama hazırlanması, çocuklarda kültürel kimliklere saygının yerleştirilmesi, doğal çevreye saygı, çeşitli kaynaklardan bilgiye erişme, çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocukların gelişim halindeki yeteneklerine saygı ve çocuğun boş zaman, dinleme, oyun oynama, eğlence, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılma hakkına saygı olarak sıralamıştır.

Yukarıdaki sınıflamalardan da anlaşılacağı gibi eğitim alanlarının sağlıklı temiz olmasından başlayarak, kapsayıcı, bilimsel bir müfredat, iyi düzenlenmiş ve kazalara karşı korunmuş oyun alanları gibi pek çok kavram kaliteli eğitim hakkının içeriğini oluşturmaktadır. İnsan ve çocuk haklarının bilincinde olan ve bunu davranışa dönüştüren demokratik bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarının başlıca görevlerindedir. Demokratik bireylerin yetiştirilebilmesi de demokratik bir ortamın varlığını zorunlu kılmaktadır (Gömlüksiz ve diğ., 2008). Çocuk Hakları Sözleşmesine göre çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır. Çocuk genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini, manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren eğitim hakkına sahiptir. İlköğretimin, çocuk sağlığı, beslenme ve eğitimi, ekonomik büyüme, verimlilik, gelir dağılımı gibi bazı alanlarda doğrudan olumlu etkisi vardır (Kavak, 1997, s.14). İlköğretimin toplumsal ve bireysel yararları, yaşamın her alanında (ekonomik, sosyal, kültürel, düşünsel, teknolojik vb.) gözlenebilir. Bu bağlamda ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasında, demokratik toplumun oluşturulmasında, yaşam kalitesinin yükseltilmesinde, ömür

boyu sürececek bir gelişmenin vazgeçilmez önkoşuludur (Aydın, 2000). Ayrıca çocuğa toplumda etkin biçimde işlevde bulunabilmesi için gereken beceri ve tutumları ve toplumda bir mesleğin ön hazırlığını yaptırarak, mesleğe girişini kolaylaştırmak ve uyumunu sağlayacak davranışlar kazandırmak ilköğretimin amaçlarındandır (Fidan ve Baykul, 1991, s.14). Gömleksiz'e (2008) göre okulların fiziksel koşullarında; çocukların hijyen, oyun ve güvenlik gibi fiziksel gereksinimlerinin sağlanması açısından yetersizliklerin bulunduğu görülmüştür. Bu anlamda çocukların fiziksel ihmalle karşı karşıya oldukları söylenebilir (Gömleksiz ve diğ., 2008).

Okulun bir diğer işlevi de çocuğun sosyalleşmesini sağlamaktır. Okulun sosyal bir çevre olarak toplumsallaştırma işlevi, çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere uyumu, bilgilendirme işlevine kıyasla çok daha önemlidir (Yavuzer, 2001, s.256). Bu kapsamda okul bahçelerinin doğru düzenlenmesi durumunda oyun, spor, eğitim ve sosyal-kültürel faaliyetlere yönelik alanlar olmakta böylece bahçeler çocukların birçok gelişim alanına hitap edebilmektedir (Menino, 2000, s. 16; Fisman, 2001, s.44). Oyun alanları gölgelikli, doğal materyallerle donatılmış, çocuğun materyalleri değiştirmesine ve kendi isteğine yönelik çevre yaratmasına olanak sağlayacak şekilde düşünülmelidir (Algan ve Uslu, 2009). Aydın'a (2000) göre yürürlükteki ilköğretim programlarının psiko-sosyal gelişimine uygunluğu tartışmaya açıktır. Özellikle çağdaş demokratik yaşamın bir parçası haline gelen insan hakları, çevre, katılımcılık, sağlık vb. konuların muhtevada yeterince yer almaması, programların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler açısından dengeli olmaması, ders saati sayılarının ilköğretim basamaklarına uygun olmaması, özel öğretim programlarının kaynaştırma eğitimine fırsat vermemesi başlıca sorunlar olarak görülmektedir.

Bir başka önemli nokta ise okulların donanım ve personel yetersizliğidir. Öğretmen yetersizliği, köy okullarının kapatılması, yakında okul bulunmaması, taşınmalı ve yatılı eğitim uygulamalarının sorunları, programın gereksiz ve ayrıntılarla dolu ve hayattan kopuk olması gibi sorunlar velilerin eğitimden beklentilerini azaltmalarına yol açmıştır (Gündüz, 2005). Türk Eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri de, eğitimde rehberlik hizmetlerinin ve yönlendirmenin yetersizliğidir. Esasen, sorun önemli ölçüde rehberlik hizmetlerinin kurumsallaşma ve işlevsellik düzeylerinin düşük olması ile ilgilidir. Bu durum özellikle, temel eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Çünkü temel eğitimin asıl amaçlarından biri, öğrencinin ilgi ve

yetenekleri doğrultusunda bir benlik tasarımı ve karar verme becerisi geliştirerek, kendine uygun mesleki ve ortaöğretim programını seçebilmesine olanak sağlamaktır (Aydın, 2000).

Tüm yukarıda sayılan koşullar ve belki daha da fazlası eğitimin ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin koşulları oluşturmaktadır. Modern devletlerin başlıca görevlerinden birisi de tüm bu şartları eğitim ortamında sağlamaktır. Çocukların aldıkları eğitimin kalitesi, unutulmamalıdır ki gelecekte oluşacak toplumun, üretilecek bilginin ve dünyada barış ortamının kalitesini doğrudan etkileyecektir.

2.4.2.3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı

Eğitim hakkının boyutlarından birisi olan öğrenme ortamında saygı görme hakkı, eğitim sistemi içinde her çocuğun kişisel onuruna ve evrensel haklarına saygı gösterilmesi hakkı olarak tanımlanmaktadır (UNICEF). Bu hedefe ulaşılması için Öğrenme ortamında saygı görme hakkının kapsamı, Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım (2007) kitabında, kimliğe saygı, katılım haklarına saygı ve gerçeğe ve dürüstlüğe saygı, her tür şiddetten arınmışlık, dile, dine ve kültüre saygı dahil, insan haklarıyla tutarlı bir biçim ve içerikte sağlanması olarak belirtilmiştir.

Öğrenme ortamında çocuk haklarının sağlanması için yerine getirilmesi gerekli görülen yükümlülükler ise; hiçbir ayırım gözetmeden her çocuğa eşit saygı, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı öğretmek, çocuğun yüksek yararını her durumda ve en başta gözetmek, çocuğun gelişim halindeki yeteneklerine saygı, çocukların görüşünü bildirme hakkı, ifade, din, vicdan ve toplanma hakkının tanınması, çocukların özel yaşamlarına saygı, okulda disiplininin çocuğun onuru ve çocuk hakları sözleşmesinde yer alan diğer bütün haklara uygun biçimde uygulanması, çocukların her tür fiziksel sömürüden, zarar ve istismardan, ihmalden, kötü muameleden ve cinsel sömürü dahil sömürüden korunması olarak ifade edilmiştir.

Türkiye’de yaygın bir gelir dağılımı adaletsizliğinin yanı sıra, bölgeler, cinsiyetler, sosyal sınıflar, yerleşim birimleri, (kırsal ve kentsel alanlar) arasında, eğitim sürecine katılım ve sürdürme açısından ciddi eşitsizlikler bulunduğu bilinmektedir. Öte yandan devlet, yasa gereği zorunlu ve parasız olan temel eğitimden bütün

öğrencilerin fırsat ve olanak eşitliği içinde yararlanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu amaçla temel eğitim hizmetlerinin ülke gerçeklerine bağlı olarak, bölgesel dengesizlikleri ve eğitim eşitsizliklerini gidermeye yönelik bir yaklaşımla planlanması gerekmektedir (Aydın, 2000). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” denilmektedir. Ancak 2003 yılında Türkiye’de yedi buçuk milyon insan okuma yazma bilmemektedir. Bu nüfusun altı milyonu kadındır. Bu sayıların çok fazla değişmediği söylenebilir. Bu olumsuz tablonun ortadan kaldırılması için kadın eğitimine yönelik iyileştirme çalışmaları yapılması zorunludur (İlhan Tunç, 2009). Türkiye’de temel eğitim cumhuriyet döneminde yasalarla korunmasına rağmen, nüfusun eğitimi ve özellikle kadın eğitimi istenilen düzeye gelememiştir (Yalın ve diğ., 2004). UNICEF’in (2003) araştırmasına göre kız çocuklarının okutulmamasında gelenek ve dini inançlar, kalıplaşmış cinsiyet rolleri, öğretim programları ve çocuk bakım-eğitiminde yeniden üretilen cinsiyet rolleri, kadının düşük statüsü, erken evlilikler ve eğitimin toplumda kabul edilen rollerle çelişkili görülmesi gibi etkenler rol oynamaktadır. Van ilinde yapılan bir araştırmanın sonuçları göre, kız çocuklarının okumama nedenleri ekonomik nedenler, dini inançlar ve erkekleri önde tutan geleneksel anlayış olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Türkiye geneli ile uyumludur. Geleneksel cinsiyetçi görüş ve kız çocuklarının düşük konumuna yol açan önyargıların ortadan kaldırılması yanında eğitim bilincinin kazandırılması zorunludur (İlhan Tunç, 2009). Bu sonuca dayalı olarak veliler eğitim konusunda olumsuz düşünceye sahip değildirler, ancak kızların ahlak eğitimini daha fazla önemseyen fakat erkekleri daha önemli-değerli kabul eden, dinî ve din dışı unsurların iç içe geçtiği geleneksel anlayış yüzünden kız çocuklarının eğitim hakkına engel olmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmesinin ailelerin değer yargılarıyla çeliştiği bildirilmektedir (İlhan Tunç, 2009).

Gömlüksiz ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturan temel eğitim kademesini bir boyutuyla, çocuk hakları açısından bir kez daha irdelemek ve somut bulgular ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir çalışmada bedensel cezanın Türkiye’de yaygın olarak varlığını sürdürdüğü bulunmuştur. Bedensel cezanın yanı sıra öğrencileri aşağılama, hakaret etme,

küfretme vb. davranışlarının da oldukça yaygın olduğu söylenebilir incelenen okullarda yapılan törenler sırasında okul disiplini sağlamak amacıyla insan onurunu zedeleyici cezalar uygulandığı gözlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyde bulunan ilköğretim okullarında orta ve orta-üst düzeyde bulunan ilköğretim okullarına göre sözel ve sözel olmayan şiddet daha sık kullanılmaktadır (Gömleksiz ve diğ., 2008)

Eğitim ortamında saygı görme hakkını garanti altına almanın yollarından birisi de çok kültürlü eğitim ortamlarının hazırlanmasıdır. Çok kültürlü eğitim yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda başlayan azınlık hakları hareketleriyle doğmuş ve günümüzde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınarak, eğitimin eşitlik ve adalet ilkeleri çerçevesinde geliştirilmesini benimsemiştir (Açıkalin, 2010). Çok kültürlü eğitim açısından belli başlı alanlardan birisi dini inanışlara saygının geliştirilmesidir. AİHM devletlerin bizzat sağlayıcı ve/veya denetçi olduğu eğitim ve öğretim açısından, ebeveynlerin dini ve felsefi kanaatlerini de dikkate alan demokratik, nesnel, sorgulayıcı ve çoğulcu bir eğitimin tesis edilmesinden sorumlu olduğunu ifade etmiştir (9 Ekim 2007 tarihli AİHM kararı, Hasan ve Eylem Zengin / Türkiye, sayfa .17, paragraf.52 aktaran Cengiz, 2010). Bundan kasıt devlet okullarında veya devletin denetimindeki özel okullarda verilen eğitimin belirli bir doktrinin veya inancın veya kanaatin çocuğa aşılması, telkini anlamına gelmemesidir. Bu yükümlülük sadece müfredatın teorik olarak oluşturulmasında değil, uygulanması sırasında da dikkate alınmalıdır. Mahkeme, Lautsi/İtalya kararında devlet okullarının sınıflarında zorunlu olarak bulunan haç işaretinin bazı ebeveynlerin felsefi kanaatleri ve dini eğilimleri ile örtüşmemesi ve bu nedenle de kaldırılması gerektiği yakınmasını konu alan başvuruda öncelikle konuyla ilgili bir takım genel ilkelere atıfta bulunmuştur Mahkeme, netice olarak Devlet okullarındaki sınıflarda haç bulundurulmasının ebeveynlerin çocuklarının eğitim hakkına bir müdahale teşkil ettiğini ve böylesi bir durumun, özellikle de eğitim alanında, Devletin yansızlık yükümlülüğü ile bağdaşmadığını ifade etmektedir (Cengiz, 2010).

Çok kültürlü eğitimin savunucuları, bir ülkedeki eğitim sisteminin o ülkede yaşayan herkesin bütün azınlıklar veya farklı kültürel kökene sahip insanlarda dahil olmak üzere- ihtiyaçlarına cevap vermesi ve herkese eğitimde fırsat eşitliği olanağı vermesi gerektiğini belirtmektedir (Açıkalin, 2010). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, İrfan Temel ve Diğerleri / Türkiye kararında mensubu oldukları üniversiteye Kürt dilinde

de eğitim veren tercihli modüllerin oluşturulması için başvuruda bulunmaları nedeniyle bir ve/veya iki dönem okuldan uzaklaştırma cezası verilmiş olan öğrencilerin, her ne kadar iş bu cezaları sonradan idare mahkemesi tarafından iptal edilmiş olsa da, eğitim haklarının ihlal edildiğine karar vermiştir. Mahkeme, bu sonuca ulaşırken öğrencilerin sadece dilekçe de belirtmiş oldukları görüşleri nedeniyle cezalandırılmış olduklarını, kendilerine atfedilen başkaca herhangi bir eylem olmadığına dikkat çekmiştir (Cengiz, 2010). Benzer şekilde Cırık (2008) sosyal bilgiler programı dahil olmak üzere Türkiye'deki güncel öğretim programlarında çok kültürlü eğitime yeterince ağırlık verilmediğini belirtmektedir. Öncelikle etnik ve kültürel farklılıklar üzerine yoğunlaşan çok kültürlü eğitim kapsam olarak genişleyerek, bir toplumda farklı kabul edilen her kesimin veya grubun sorunlarıyla ilgilenir hale gelmiştir. 1970'li yıllardan başlayarak çok kültürlü eğitim sosyal sınıflar, toplumdaki ekonomik ayrımcılıklar, kız çocuklarının ve özürülülerin eğitimde uğradığı ayrımcılıklar gibi konular üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır. Günümüzde bu akımın savunucuları toplumda ve eğitimde ayrımcılığa uğrayan hemen her kesimin savunucusu olmuş ve bunların eğitim ve diğer alandaki haklarının genişlemesi için çalışır hale gelmiştir (Açıkalin, 2010). Görüldüğü gibi tüm insanlar arasında var olan farkların hiçbir ayırım gözetmen kabul edilmesi ve hiçbir bireyin herhangi bir özelliğinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmaması öğrenme ortamında saygı görme hakkının ana çerçevesini oluşturmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de tez konusuna kapsam bakımından en yakın çalışma Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde 2003 yılında hayata geçen Eğitimde Reform Girişimi gurubunun AB fonlarıyla gerçekleştirdikleri bir AB projesi olan "Eğitimde Haklar Projesi'dir". Bu proje kapsamında Uluslararası antlaşma ve metinlerde yer alan eğitimle ilgili haklar belirlenmiş ve Türkiye'deki mevzuat bu haklara uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Raporda "çocukların eğitim süreç ve ortamlarında sahip oldukları insan hakları, ayrımcılığa uğramama, gelişme, dinlenme, boş zaman,

oyun ve kültürel yaşama katılım, sağlık, görüşlerinin dikkate alınması, düşünce ve ifade özgürlüğü, örgütlenme, bilgi ve belgeye erişim, özel yaşama saygı ve her türlü şiddetten korunma gibi birçok hak ve özgürlüğü içerir” denilmekle birlikte Türkiye için öncelikli konuların, haklar arasında olası gruplamaların ve mevcut uzmanlıkların tartışıldığı bu danışma sürecinden çıkan beş ana tema, eğitime erişim; eğitimin amacı, yöntemi ve içeriği; çocuğun eğitim ortamlarında her türlü şiddetten korunması; eğitim ortamlarında sağlık hakkı ve okul yapıları olarak ele alındığı belirtilmiştir

Ayrıca “İlköğretimde Haklarımız Var! İlköğretimde Haklar ve Hak Arama Yolları”, adlı bir kılavuz hazırlanmıştır. Bu kılavuzda ilköğretim seviğinde öğrencilerin hakları tanımlanmış ve bu hakların ihlali durumunda hak arama yolları gösterilmiştir. Ayrıca ilköğretim çağındaki çocukların haklarını öğrenebilmesi amacıyla bir portal oluşturulmuştur.

Bunun yanında Eğitim Reformu Girişimi'nin Şubat 2009'da yayımladığı “Eğitimde Eşitlik” raporunun bulguları Türkiye'deki eşitsizliğin boyutlarını çok çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Kırsal kesimde yaşayan, ailesinin gelirinin sınırlı olduğu, üç kardeşi olan, annesi ve babası ilkokul mezunu bir kız çocuğunun liseye gitme olasılığı % 1-2 arasında olduğu belirtilmekteyken kentsel alanda yaşayan, annesi ve babası üniversite mezunu bir erkek çocuğun liseye gitme olasılığı % 68-70 olarak bildirilmiştir.

Bunun dışında Kasapoğlu (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında İnsan Haklarına Uygun Davranma Düzeyleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarında öğrencilerine karşı insan haklarına uygun davranışları ne düzeyde gösterdiği konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarında öğrencilerine karşı insan haklarına uygun davranışları ne düzeyde gösterdiği konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara- Altındağ ilçesinde 2000-2001 eğitim öğretim yılında 60 ilköğretim okulunda bulunan 2274 öğretmen ve 35539 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini söz konusu evrenden tabakalı örneklem yoluyla seçilen 90 öğretmen ve 120 öğrenciden anket yoluyla alınan görüşler oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: 1. Öğrenciler, öğretmenlerinin insan haklarına uygun davranışları "gerektiğinde kendilerinden özür dileme" davranışı dışında ağırlıklı olarak "çoğu zaman"; seyrek olarak da "her zaman" yaptıklarını belirtmiştir. Erkek öğrenciler kız öğrencilerden farklı görüş bildirerek "öğretmenlerin açık tartışma ortamları yaratıp, görüş ve düşünce farklılıklarını hoş görme yeteneği kazanmalarına katkıda bulunma" davranışını daha seyrek yaptıklarını belirtmişlerdir. 2. Öğretmenler insan haklarına uygun davranışları ağırlıklı olarak "her zaman" ve seyrek olarak da "çoğu zaman" yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetlerine ve hizmet sürelerine göre fark bulunamamıştır. 3. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında, öğretmenlerin, "yaşadıkları zorluklarda öğrencileriyle ilgilenmek" ve "yetenekli oldukları konularda gelişmeleri için öğrencilerine yardımcı olmak" davranışları dışında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bir diğer önemli araştırma ise Tarih Vakfı koordinatörlüğünde yürütülmüş olan Ders Kitaplarında İnsan Hakları I- II - III Projeleridir. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesinde 165 öğretmen, 51 veli ve 71 lisans ve lisansüstü öğrencisi toplam 287 gönüllünün katılımı ile yürütülen çalışmalar sonucunda oluşturulan ekipler tarafından, özellikle ilk ve ortaöğretimde okutulan ders kitaplarının bugüne kadar yapılmış en kapsamlı ve sistematik taraması gerçekleştirilmiş, her kitap en az bir öğretmen ve ek olarak gönüllü bir öğrenci ya da veli tarafından taranmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Tarih, Edebiyat ve Türkçe, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi, Milli Güvenlik, Matematik ve Doğa Bilimleri ile Felsefe grubu dersleri olmak üzere gruplandırılan 190 ders kitabı, bu gönüllülerden oluşan çalışma grupları tarafından incelenmiştir. Bu tarama sonucunda tüm kitaplarda dört bin farklı sorun tespit edilmiştir.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi Avrupa Birliği'nin mali desteği ile İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ortaklığında yürütülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004'te başlattığı müfredat reformu sonrasında Tarih Vakfı'nın 2007-2009 yılları arasında Türkiye İnsan Hakları Vakfı ortaklığında ve AB Türkiye Delegasyonu desteğiyle gerçekleştirdiği "Ders Kitaplarında İnsan Hakları II" Projesi'nin bulguları, insan hakları konusunda ders kitaplarında müfredat reformu öncesine göre iyileşmeler olduğunu, ama bazı temel sorunların devam ettiğini ortaya koymuştur. Benzer

şekilde “Ders Kitaplarında İnsan Hakları III” projesinin sonunda da ders kitaplarında insan haklarını ihlal eden pek çok unsurun yer aldığı raporlarda yer almıştır (Çayır, 2014).

İhtiyaroğlu (2010) tarafından yapılan öğretmen ve öğrenci algısına göre kaliteli eğitim başlıklı araştırmada, öğretmen ve öğrenci algısına göre kaliteli eğitim incelenmiştir. Ankara il merkezindeki 10 Anadolu lisesinde yapılan çalışmada odak grup görüşmelerine katılan 110 öğrenci ve 100 öğretmene kaliteli öğretmenlerin, kaliteli öğrencilerin ve kaliteli öğretim metotlarının özellikleri hakkında düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen ve öğrenci cevapları ses kayıt aracılığıyla kaydedilmiş ve grounded teorinin üç aşaması kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak öğrenci ve öğretmen cevapları kendi aralarında analiz edilmiş, daha sonra her iki gruptan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmen ve öğrencilerin kaliteli eğitime bakış açıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmuştur.

Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen Avrupa Birliği’nde Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı ile Mücadele başlıklı çalışmada, neden-sonuç analizine dayanarak, AB düzeyinde ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadele kapsamındaki girişim ve düzenlemelerinin etkinliğinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öncelikle ırkçılık ve yabancı düşmanlığının kavramsal, kuramsal ve hukuksal analizi yapılarak, ırkçılığın tarihsel süreç içinde yaşadığı dönüşüm incelenmiştir. Mücadele kapsamındaki girişimlere perspektif kazandırması amacıyla ırkçılık ve yabancı düşmanlığının ortaya çıkış ve yükseliş nedenleri ele alınmış ve AB’nin sorunla mücadelede kullandığı politika ve araçlar incelenmiş, AB düzeyli mücadelenin etkinliğinin detaylı analizi yapılmıştır. Çalışmada, AB’nin sosyo-ekonomik, kültürel, hukuki ve siyasi açımları içine alan çok-boyutlu bir mücadele yaklaşımını yönetmekte yetersiz kaldığı savunulmaktadır.

Üste (2007) tarafından yapılan insan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi çalışmada, insan haklarının önemi ve demokrasi ile nasıl bir ayrılmaz bütün olduğu ele alınmış, ayrıca, siyasal anlamda ve evrensellik boyutunda insan hakları açıklanmıştır. Özellikle, temel eğitimin verildiği ilköğretim sıralarındaki insan hakları eğitiminin nasıl olması gerektiği ve nelere dikkat edilmesi ile ilgili konular işlenmiştir. Alan çalışması yapılarak, siyasal anlamda görüşleri oluşum aşamasında

bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile anket yapılmıştır. Anket sonuçları çalışma içinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin insan hakları konusunda görüşleri alınmış ve ilköğretimde insan hakları konusunun okullarda ele alınış biçiminin boyutları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda insan hakları ile demokrasinin birbiri ile ayrılmaz parçalar olduğu, insan hakları eğitiminin, okul öncesi eğitimle başlaması ve her eğitim aşamasında gerektiği kadar verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile yapılarımızın nedenleri ve sonuçları tartışmaya açık olmaması, okul ve öğretmenlerin bu tartışma ortamını eğitim içerisinde sürekli hale getirememeleri, öğrencilerin özgüvenlerinin oluşmasındaki olumsuzlukları beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Aile, okul ve sosyal çevrenin fikir üreten öğrenciler yetiştirebilmesi için “insan hakları” ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve bunu yaşam felsefesi haline getirmiş bulunmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca İzmir ve Aydın’da beşinci sınıf öğrencileri arasında yapılan anket çalışması sonucunda, öğrenciler okullarında tam anlamıyla kendilerini güvende hissetmediklerini, eşitlik ilkesinin istenilen düzeyde olmadığını, fikirlerini özgürce ifade edemediklerini, yeterince hoşgörü ve uzlaşma ortamı göremediklerini, öğrenciler arasında barışçıl çözümlerin kolay sağlanamadığını, öğretmenlerin her zaman sevecen olmadığını, disiplin cezalarının insan onuruna yaraşır biçimde verilmediğini düşünenlerin oranı oldukça yüksektir. Okullarda öğrencilerin özgüvenini geliştirme ve sorumluluk duygusu aşılayabilme oranları ise diğer sorulara göre yüksektir. Her iki ilde de beşinci sınıf öğrencileri insan hakları bakımından temel olarak kabul edilebilecek kavramların okullarında tam anlamıyla oluşmadığını araştırma sonuçlarında vurgulanmıştır.

Hotaman (2010) tarafından yapılan Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı başlıklı çalışmada demokratik bir eğitim programının içeriği oluşturulurken, programa alınacak bilgi ve becerilerin öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak her bir öğrenci tarafından öğrenilebilecek sadelikte, güçlükte ve yapıda olması, içeriğin teorik-uygulama dengesini sağlaması, bölgeler arası sosyal, ekonomik, eğitsel ve yaşamsal gereksinimleri dikkate alması ve bilimsel gerçeklere uygun olmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Demokratik bir eğitim programının eğitim durumları, her türlü kaynağın öğrenciler tarafından çalışılmasına, her öğrencinin ilgi ve gereksinimlerinin karşılamasına ve her öğrencinin kavrama gücü doğrultusunda etkin katılımına olanak sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında her öğrenciye kendini ifade etme fırsatı vermesi, her öğrenciye demokratik

tutum, değer ve dűşünme tarzlarını yaşıyarak öğrenme fırsatı vermesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin demokratik teamüllerin kullanılmasını ve geliştirilmesini destekler nitelikte olması gerektiği araştırmada varılan sonuçlardır.

Nayır ve Kepenekçi (2011) tarafından yapılan İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları başlıklı çalışmada ilköğretim 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe öğrenci ders kitaplarında çocuğun katılım hakları konusuna ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyarak bir karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Bu amaçla ilköğretimde okutulan sekiz Türkçe öğrenci ders kitabı içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada analiz ünitesi “çocuğun katılım hakkı” olarak belirlenmiştir. Bu analiz ünitesi kendi içinde “çocuğun görüşlerini açıklama ve kararlara katılım hakkı” ve “çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı” olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Araştırma sonucunda küçük sınıflardaki çocuklara büyük sınıflara oranla katılım hakları ile ilgili çok daha fazla yazınsal ve bilgilendirici metin sunulduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, çocuğun katılım hakkı ile ilgili doğrudan bir kazanım ifadesi görülmemiştir. İncelenen ders kitaplarında katılım hakkı ile ilgili ifadelere sadece ilköğretim 1. - 6. sınıf düzeyinde ve sınırlı bir şekilde yer verilmesi, kavram geliştirme aşamasında olan öğrencilerinin, katılım kavramını içselleştirmesine yeterince katkı yapamayacağı ileri sürülmüştür. Bu durum dikkate alınarak, özellikle 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki Türkçe dersinin kazanımlarında çocuğun katılım hakkına yer verilmesi ve bu ders kitaplarının bu kazanımlara göre tekrar düzenlenmesi önerilmiştir.

Kepenekçi tarafından yapılan İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi başlıklı çalışmada, Türkiye eğitim sisteminde, ilköğretim kurumlarında insan hakları ve sorumluluk eğitimi açısından mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ilköğretim okullarında okutulan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İnceleme sonucunda, genel olarak ders kitaplarında insan hakları konusuna, sorumluluk konusundan daha fazla yer verildiği, ancak küçük sınıflarda sorumluluk eğitiminin, büyük sınıflarda ise insan hakları eğitiminin yoğunluk taşıdığı ortaya konmuştur.

Bu çalışmaların dışında Türkiye’de eğitim alanında yapılan insan hakları kapsamındaki 62 tez çalışmasının çok büyük bir çoğunluğunda “insan hakları ve

demokrasi” dersi içeriği, programı, işlenişi gibi konular incelenmiş ve ikinci sırada polis eğitimde insan hakları konuları araştırılmıştır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Çocukların hakları denilince uluslararası anlamda ilk akla gelen yapılar UNESCO ve UNICEF’dir. Dolayısıyla çocukların eğitimleriyle ilgili haklarına ilişkin pek çok çalışma da bu kurumlar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur. Bu çalışmaların ardından yurtdışında yapılan diğer akademik çalışmalara yer verilmiştir.

Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım başlıklı çalışmasında UNICEF (2007) çocukların eğitim hakkının ve eğitimdeki hakların gerçekleşmesi için bir çerçeve sunmuştur. Kitabın birinci bölümünde insan hakları eğitim ilişkisi incelenmiş, ikinci bölümde eğitimde hakları temel alan kavramsal bir çerçeve sunulmuştur. Üçüncü ve dördüncü bölümlerde ise devletin yükümlülükleri, hükümetlerin sorumlulukları ile diğer görevlilerin rolleri ele alınmıştır.

UNICEF (2005) tarafından yapılan bir diğer çalışma ise Dünya Çocuklarının Durumu 2005 – Çocukluk Tehdit Altında raporudur. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu Genel Direktörü Carol Bellamy tarafından kaleme alınan bu raporun birinci bölümünde çocukları ve haklarını tehdit eden durumlara yer verilmiştir. İkinci bölümde yoksulluğun çocukların temel haklarını tehdit ettiği, üçüncü bölümde çatışma ortamlarındaki çocukların durumu, dördüncü bölümde HIV ve AIDS’in çocuklara olan etkileri ele alınmıştır. Beşinci bölümde ise dünya devletleri ve otoritelerde çocukların haklarını geliştirme yolunda verdikleri sözleri tutmaları istenmiş, çocukların iyi bir çocukluk yaşabilmeleri için yapılması gerekenler ifade edilmiştir.

UNESCO (2010) Ötekileştirilenlere Erişmek - Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu’nda ekonomide yaşanan büyük buhrandan bu yana süregelen küresel ekonomik gerileme temel alınmış, bu çerçevede Dünya’da fakirliğin artması, ekonomik büyümenin yavaşlaması ve hükümetlerin bütçelerinin baskı altında olması gibi nedenlerle hedeflere ulaşılması konusunda gerileme tehlikesi ile karşı karşıya kalındığı belirtilmiştir. Ayrıca yoksulluğun, anadilin, cinsiyet ve kırsal bölgeler gibi değişkenlerin bireylerin eğitim almalarına olan etkileri incelenmiştir. Eğitim alanında

ötekileştirmenin örnekleri verilmiş bu durumun eğitime olan olumsuz etkileri sunulmuştur.

Osler ve Starkey (2010) tarafından yapılan öğretmenler ve insan hakları eğitimi başlıklı çalışmada insan hakları kavramının basit protestolardan askeri operasyonlara kadar pek çok hareketin yanında veya karşısında kullanılabilen slogan bir kavram olduğu ve bu bakımdan tanıma muhtaç olduğu belirtilmişlerdir. Yazarlar adalet ve barış ideallerinin sağlanması için okulların ve öğretmenlerin neler yapması gerektiğine ilişkin uluslararası örneklerle konuyu tartışmışlardır. Çalışmada önemli insan hakları eğitiminin öğretmenlerin gündelik işlerinden olduğunu, ayrı konular olarak öğretilmekten çok her gün işlenen derslerin içerisinde yer almasının gerektiği vurgulanmıştır.

Kangas (2012) tarafından yapılan eğitimde dilsel soykırım ya da dünya çapında çeşitlilik ve insan hakları başlıklı çalışmada günümüzde dillerin insanlık tarihinde görülmemiş bir hızla öldürüldüğü ve dilsel çeşitliliğin kaybolduğu bildirilmiştir. Çalışmada dünya dillerinin bugün ki sağlık durumları ele alınmış ve bir iki nesil sonrası için çıkarımlarda bulunulmuştur. Buna göre gelecek çok parlak görünmemektedir. Her şey aynı şekilde devam ederse önümüzdeki 100 yıl içerisinde dünya dillerinin %90'ının yok olacağı belirtilmiştir.

Armstrong ve Barton (1999) engellilik, insan hakları ve eğitim, kültürler arası perspektif başlıklı çalışmalarında 14 ülkede engellilerin eğitimi alanındaki hakları ve özel eğitim koşullarını insan haklarını temel alan bir bakış açısıyla incelemişlerdir. Çalışmada her bir toplum ve kültürde engellilere ve insan haklarına nasıl bakıldığı tartışılmış kültürler arası bir perspektif oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tibbitts (2002) çalışmasında insan hakları eğitimi alanında kullanılan üç çağdaş yaklaşımı sunmuştur. Bunlar değerler ve farkındalık modeli, hesap verebilirlik modeli ve dönüşümsel modeldir. Çalışmada her bir model, farklı hedef grup, içerik ve stratejiyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca öğrenme teorisiyle ilişkilendirilerek insan hakları eğitiminin güçlendirilebileceği de çalışmada vurgulanan bir diğer konudur.

Cole (2012) eğitim, eşitlik ve insan hakları, cinsiyet, ırk, cinsel kimlik, engellilik ve sosyal sınıf sorunları başlıklı kitabında eğitim alanındaki eşitsizlikleri tartışmış ve eşitlik ve fırsat eşitliği kavramları üzerinde durmuştur. Kitapta, cinsiyet, ırk, cinsel

kimlik, engellilik ve sosyal sınıf farklarının eğitim fırsatlarına ve okullaşmaya olan etkileri tartışıl, bu konularda var olan eşitsizlikler vurgulanmıştır.

Engel 1991 tarafından yapılan kanun, kültür ve engelli çocuklar: eğitim hakları ve farklılığın kurulması başlıklı çalışmasında Herkes İçin Eğitim Dezavantajlı Çocuklar Antlaşmasından (1975) bu yana kültürel çevrede, yasalar ve mahkeme kararları yoluyla engellilerin eğitim hakkı alanında oluşan yasal çerçeve ve bu süreçte toplumsal ön yargıların ve ayrımcılığın geldiği son durum üzerinde durulmuştur.

Duffield (2001) tarafından yapılan evsiz çocukların eğitim hakları: politikalar ve uygulama başlıklı çalışmasında, evsiz çocukların eğitim hakları ve uygulamadaki durum tartışılmış, dezavantajlı durumlarının ortadan kaldırılması ve eğitim haklarından eşit yararlanabilmeleri için yapılması gerekenler tanımlanmaya çalışılmıştır.

Turnbull (1993) tarafından yapılan ücretsiz uygun kamusal eğitim kanun ve engelli çocuklar başlıklı çalışmasında okulların engelli çocuklara da eşit eğitimsel fırsatlar sağlamaktan sorumlu olduğu belirtilmiş ve bu sorumluluğunu ne düzeyde yerine getirdiği sorusuna cevap aranmıştır. Kitapta ABD özel eğitim kanununda yer alan 6 ilke ışığında sistemdeki durumu araştırılmış ve federal ve eyalet düzeyinde mevcut yasalar ve olması gerekenler tartışılmıştır.

Kangas (1995) çok dillilik ve azınlık çocuklarının eğitimi başlıklı çalışmasında azınlık çocuklarının eğitimsel haklarına değinmiştir. Bu kapsamda tek dilli ve çok dilli eğitim uygulamalarının karşılaştırmasını yapmış anadilde eğitimin önemini vurgulamıştır. İki dilli bireylerin toplumla bütünleşmek için resmi dili bilmek zorunda olduklarını belirtmiş ve bu bireylerin kendi ebeveynleriyle iletişim kurabilmeleri ve kendi kültürünü anlayabilmeleri için de mensubu oldukları grubun dilini bilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Greyling (2009) hayale ulaşmak, herkes için kaliteli eğitim başlıklı çalışmasında eğitimde kalite ve eşitliğin pek çoklarının hayali olduğunu vurgulamış ve Güney Afrika'da bu hayalin 1990'larda başlayan dönüşüme bağlandığını belirtmiştir. Çocukların eğitimden yararlanmada eşit hakları olduğunu Haklar Bildirgesi ve İnsan Hakları Bildirgesi gibi belgelere dayandıran yazar, öğretmenleri bu değişimin önemli ajanlarından birisi olduğunu öne sürerek öğretimin kalite ve yeterliğini tartışmıştır.

Robeyns (2006) eğitimin üç modeli haklar, kapasite ve insan sermayesi başlıklı çalışmada eğitime ilişkin politikaları insan sermayesi, haklar yaklaşımı ve kapasite yaklaşımı açısından cinsiyet sorunlarını da özellikle dikkat ederek ele almıştır. Çalışmada eğitime insan sermayesi yaklaşımı çok fazla ekonomi temelli ve araçsal olduğu için problemleri bulunmuştur. Haklar ve yetenekler yaklaşımlarıysa çok yönlü ve çok boyutlu yaklaşımlar olarak eğitimin ekonomik olmayan işlevlerine yöneldikleri vurgulanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışmanın evren ve örnekleme, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada araştırma modellerinden sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, bir çalışmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının birleştirilmesidir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s.18). Karma yöntem araştırmaları aynı temel konuyu inceleyen bir dizi çalışmadaki nitel-nicel veri toplama, analiz etme ve yorumlama adımlarıyla ilerleyen bir süreçtir (Leech vd. 2011, s.871). Tasarım yöntemi olarak da sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda öncelik nicel verilerdedir, nitel veriler nicel verilerle elde edilen bilginin derinliğini artırmak için toplanır (Gökçek ve diğerleri, 2013, s.445).

Çalışmanın yukarıda belirtilen amacı ve araştırma soruları çerçevesinde, temel eğitim hakkının kullanılması ile ilgili durumun belirlenmesinde nicel araştırma yöntemi ve sonra elde edilen bulgular doğrultusunda problem kaynaklarının araştırılmasında ise sosyal bir olguyu derinlemesine anlamlandırmak, irdelemek ve katılımcıların bakış açılarını yorumlamak için kullanılan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kişilerin doğal dünyasına girilerek sosyal olgular hakkında derinlemesine bilgi alınmaktadır (Mayring, 2000, s.4). Nitel araştırma yoluyla, bir duruma dahil olan bireylerin, veya diğer bir ifadeyle, aktörlerin algı ve bakış açılarını yorumlamaya önem vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 110). Araştırmanın modeli eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili mevcut durumun belirlenmesinde kullanılan nicel yöntem bakımından tarama modelindedir. Tarama geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Olaylar içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde değerlendirilir ve değiştirilmeye çalışılmaz. Araştırma elde edilen bilgilerin derinlemesine irdelenmesi ve eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili alt değişkenlerin araştırılmasında kullanılan

model bakımından bir olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada karma yöntem kullanıldığı için nicel ve nitel araştırma desenlerine ilişkin evren-örneklem ve çalışma grubu bilgileri iki ayrı başlık altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

3.2.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Antalya ilinde yer alan 91 özel ilk ve ortaokuldaki 15629 öğrencinin velisi, bu okullarda görev yapan 1847 öğretmen ve 1010 devlet ilk ve ortaokullarındaki 256602 öğrencinin velileriyle bu okullarda görev yapan 13952 öğretmen oluşturmaktadır (Antalya MEM, 2015).

Bu araştırmada örneklem belirlenirken iki aşamalı bir yol izlenmiştir. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece her okul grubundan öğretmen ve öğrenci velisinin örnekleme alınması sağlanmıştır. Tabaka örnekleme, sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerini garanti altına alır. Tabakalı örnekleme genelde pratik nedenlerle planlanır. Ayrıca bu yöntem alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istendiği durumlarda kullanılır (Balcı, 2005, s.96). İkinci aşamada ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Antalya’da yer alan resmi ve özel okullar, devlet okulları arasında, normal eğitim veren okullar, taşınmalı eğitim veren okullar, yatılı bölge ortaokulları ve birleştirilmiş sınıflı okullar arasından örneklem seçkisiz olarak belirlenmiştir. Yeterli sayıda öğretmen ve yönetici rastgele nihai örneklem grubuna seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010, s.83). Araştırmanın örneklem grubu, örnekleme alınan okullarda öğrencisi bulunan 489 veli ve bu okullarda çalışan 527 öğretmenden oluşmaktadır (Balcı, 2001, s.107).

3.2.2 Araştırmanın Nitel Boyutu için Çalışma Grubu Bilgileri

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bölümün çalışma grubu 30 kişiden oluşmaktadır. Nitel araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.89). Maksimum çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla il merkezi ve örnekleme alınan ilçelerden, ayrıca okul türlerinden görüşmeciler seçilmiştir. Görüşmeler öğretmenler, öğrenci velileri ve öğretmen-öğrenci velileriyle yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine İlişkin Görüşlerini Belirlemek Üzere Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Görüşmecilere İlişkin Veriler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Okul Türü	Yer	Sosyo ekonomik Durum	Eğitim Durumu	Çocuk sayısı	Öğrenci cinsiyeti
K1 V	Kadın	38	İşletmeci	Resmi-İlkokul Normal	İl Merkezi	Yüksek	Yüksek Okul	1	Kız
K2 Ö	Kadın	33	Öğretmen	Resmi Ortaokul	Köy	Orta	Fakülte	-	-
K3 ÖV	Kadın	41	Öğretmen	Resmi Ortaokul	İl Merkezi	Yüksek	Yüksek Lisans	2	Kız
K4 ÖV	Kadın	35	Öğretmen	Özel Ortaokul	İl Merkezi	Yüksek	Fakülte	1	Erkek
K5 Ö	Kadın	31	Öğretmen	Resmi Ortaokul	İlçe Merkezi	Orta	Fakülte	-	-
K6 ÖV	Kadın	42	Eğitimci	Özel İlk-Ortaokul	İl Merkezi	Yüksek	Fakülte	2	Kız
K7 Ö	Kadın	30	Öğretmen	Resmi İlkokul BSİO	Köy	Orta	Fakülte	-	-
K8 ÖV	Kadın	31	Öğretmen	Resmi Ortaokul Normal	İlçe Merkezi	Orta	Fakülte	1	Kız
K9 V	Kadın	37	Ev Hanımı	Resmi İlkokul Normal	Köy	Orta	İlköğretim	3	Kız
K10 ÖV	Erkek	52	Öğretmen	Resmi Ortaokul Normal	İl Merkezi	Düşük	Yüksek Okul	2	Erkek
K11 ÖV	Erkek	47	Öğretmen	Resmi Ortaokul Normal	İl Merkezi	Düşük	Yüksek Lisans	1	Erkek
K12 ÖV	Erkek	54	Öğretmen	Resmi İlkokul Normal	İl Merkezi	Orta	Yüksek Okul	1	Erkek
K13 Ö	Erkek	37	Öğretmen	Resmi Ortaokul	İl Merkezi	Orta	Fakülte	-	-

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Meslek	Okul Türü	Yer	Sosyo ekonomik Durum	Eğitim Durumu	Çocuk sayısı	Öğrenci cinsiyeti
K14 ÖV	Erkek	47	Öğretmen	Özel Ortaokul Normal	İl Merkezi	Yüksek	Yüksek Lisans	1	Erkek
K15 ÖV	Kadın	43	Öğretmen	Resmi İlkokul Normal	İl Merkezi	Orta	Fakülte	2	Kız
K16 ÖV	Erkek	37	Öğretmen Mdr. Yrd.	Resmi İlkokul Normal	İl Merkezi	Orta	Doktora	2	Kız
K17 ÖV	Erkek	35	Öğretmen	Resmi İlkokul Normal	İlçe Merkezi	Orta	Fakülte	3	Kız
K18 V	Erkek	47	Makine Mühendisi	Özel Ortaokul	İl Merkezi	Orta	Fakülte	2	Kız
K19 ÖV	Kadın	35	Öğretmen	Resmi İlkokul Normal	İlçe Merkezi	Düşük	Fakülte	3	Kız
K20 V	Kadın	37	Hemşire	Resmi İlkokul Normal	İl Merkezi	Orta	Yüksek Lisans	2	Kız
K21 V	Erkek	38	Makine Mühendisi	Özel İlkokul	İl Merkezi	Yüksek	Fakülte	2	Erkek
K22 ÖV	Kadın	39	Öğretmen	Resmi Ortaokul Normal	İl Merkezi	Orta	Fakülte	3	Erkek
K23 ÖV	Kadın	50	Öğretmen	Resmi İlkokul Normal	İl Merkezi	Düşük	Yüksek Lisans	1	Kız
K24 ÖV	Erkek	43	Öğretmen	Resmi Ortaokul Normal	İl Merkezi	Orta	Fakülte	3	Erkek
K25 Ö	Kadın	23	Öğretmen	Resmi Ortaokul Taşımali YİBO	İlçe Merkezi	Düşük	Fakülte	-	-
K26 Ö	Kadın	28	Öğretmen	Resmi Ortaokul YİBO	İlçe Merkezi	Orta	Fakülte	-	-
K27 V	Kadın	38	Ev Hanımı	Resmi Ortaokul YİBO	İlçe Merkezi	Orta	İlköğretim	4	Kız
K28 V	Erkek	45	Serbest	Resmi Ortaokul YİBO	İlçe Merkezi	Orta	Lise	5	Kız
K29 V	Erkek	45	Serbest	Resmi Ortaokul YİBO	İlçe Merkezi	Orta	Lise	3	Erkek
K30 V	Kadın	38	Ev Hanımı	Resmi Ortaokul YİBO	İlçe Merkezi	Orta	Lise	3	Erkek

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırma soruları çerçevesinde, temel eğitim hakkının kullanılması ile ilgili mevcut durumu belirlemek üzere araştırmacı tarafından oluşturulan 5'li Likert tipi anket formu ve ayrıca bu anketlerle ortaya çıkan problem alanları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Türkiye'deki öğretmen ve öğrenci velilerinin, okullardaki 5'li not sistemine yakınlıkları nedeniyle 5'li derecelendirme ölçeklerine daha aşına oldukları düşünüldüğünden (Irmak ve Kuruüzüm, 2009, s.15) ölçekte anketi dolduranlardan 5 katılma düzeyinden birisini ya da fikrim yok seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir.

Nitel araştırmada en çok kullanılan görüşme tekniğinin (Mason, 2002) seçilmesiyle görüşülenlerin anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak ve daha derin bilgi edinmek amaçlanmıştır (Kuş, 2007). Araştırmaya katılanlarla araştırmacı yüz yüze görüşmeler yapmış, bu görüşmeler elektronik kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında, nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin boyutlarda problem alanı olarak görülen alanlar görüşme formuna dahil edilmiştir.

Ayrıca özellikle çağ nüfusunun okullaşma oranlarının belirlenmesinde MEB'in, Antalya İl MEM'in ve UNICEF'in oluşturduğu istatistikler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Ölçek ve Ölçek Geliştirme

Eğitim-öğretim etkinliklerinde değerlendirmenin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Karara varmak için bir niteliğe ait bazı ölçmeler yapılmasının zorunlu olduğu ve eğitim denetiminde yapılan değerlendirmenin amacının çalışmaların niteliğini nicelikle ifade etmek olduğu düşünülebilir. Sistemin nasıl işlediği hakkında dönüt almak, sistemin varlığını sürdürebilmesi, değişim göstermesi ve gelişebilmesi için gereklidir. (Burgaz, 1995, s.127).

Denetim sürecindeki ilk adım standartları belirlemedir. Bu standartlar planlama süreci sırasında tanımlanan hedeflerden çıkarılmıştır. Unutulmamalıdır ki her örgüt faaliyeti için bir standardın belirlenmesi mümkün değildir. Bu yüzden kilit alanlar belirlenmeli ve işletme özellikle bu alanlar üzerinde performansı izlemelidir. Kilit alanlardaki standartların somut ve tanımlayıcı olmasına dikkat edilmelidir

(Phatak,1996, s.387). Eğitim örgütlerinde değerlendirmenin belirli standartları olan ölçme araçlarıyla yapıldığı ya da yapılması gerektiği söylenebilir. Çalışmada temel eğitim hakkının Antalya’da temel eğitim veren kurumlarda ne düzeyde olduğunun değerlendirilmesinde kullanılabilir bir ölçek geliştirilmiştir. Temel eğitim hakkının kullanılma düzeyini ölçmeye yarayacak ölçeklerin de diğer tüm bilimsel ölçme araçları gibi bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. Aşağıda ölçek kavramı ve ölçeklerde olması gereken özellikler verilmiş ve çalışmada yer alan anketin ve görüşme formunun geliştirilmesi süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geliştirilirken öncelikle Testler, genel ya da özel bir duruma ilişkin insan davranışlarından bir örnekleme ölçen, bu ölçümün sonucunda bir sayıya veya bir sınıf adına ulaşan, bu sonucu kendine özgü norm ve standartlarla kıyaslayarak genel davranışa ilişkin bir öngöründe bulunmaya yarayan, kullanımı standartlaşmış araçlardır (Anastasi, 1982; s.7, Gülgöz, 1994, s.2).

Testler ya da ölçekler soru sormak ve bir konuyu daha ayrıntılı, daha düzenli incelemek amacıyla kullanılırlar. Bir ülkede bilimsel yaklaşım ihtiyacı arttıkça ölçeklere olan ilginin de artması doğaldır. Bu ilgi artışı genellikle batıda hazırlanmış ölçeklere yönelme biçiminde gözlenmektedir. Bu eğilim sadece Türkiye’de değil, diğer ülkelerde de görülmekte olup; batıda kullanılan ölçeklerin çeviri, uyarlama veya standardizasyonu yoluyla yerel kullanıma kazandırılması çalışmaları bilimsel araştırmalarda geniş yer tutmaktadır (Ebrinç, 2000, s.109).

Bir testin sağlıklı sonuçlar vermesi testin nitelikleri kadar, onu kullanan kişinin özelliklerine de bağlıdır. İyi bir kullanıcı bilgili ve deneyim sahibi, yönergelere tamamen uyan, test öncesi hazırlığını yapan, testi yorumlarken özen gösteren ve testleri ahlak ilkelerine tam bağlılık içerisinde kullanan kişidir (Aydemir, 2000, s.25; Endicott ve Spitzer, 1989, s.2399; Gülgöz, 1994, s.4).

Araştırmalarda kullanılacak bir ölçeğin seçilmesinde; araştırmada neyin amaçlandığı ve bu amaca erişmede seçilecek ölçeğin çalışılan grubun yapı ve özelliklerine uygun olup olmadığı, istenilen bilgiyi sağlayıp sağlamayacağı, araştırılan değişimleri yansıtıp yansıtamayacağı gibi hususlar dikkate alınmalıdır (Backetts ve Robinson, 1995; Dennis ve Ferguson, 1995; Morley ve Snaith, 1995; Sorias, 1997).

Bir derecelendirme ölçeğini uygularken ne kadar zaman harcanacağını planlamak yararlıdır. Diğer bir önemli konu ölçeğin uygulanma pratikliğidir. Bir zeka ölçeğinin

uygulanması 4 saat süre gerektirirken, aynı süre her hafta uygulanan bir ölçek için çok fazladır ve pratik değildir (Ebrinç, 2000, s.111).

Hangi amaçla olursa olsun bir ölçeğin kullanılması için, onun belirli özelliklere sahip olması gerekir. Temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinde de diğer tüm ölçeklerde olduğu gibi bilimsel bazı niteliklerin olması gerekmektedir. İyi bir ölçme ve ölçmeyi gerçekleştiren ölçme aracında aranan özelliklerden en önemli ikisi güvenilirlik ve geçerliktir (Aydemir, 2000; Backetts ve Robinson, 1995; Balcı, 2001, s. 115-121; Büyüköztürk, 2003, s. 161; Endicott ve Spitzer, 1989; Gülgöz, 1994; Karasar, 2002, s. 147, Öner, 1994; Sorias, 1997). Bu amaçla aşağıda önce geçerlik ardından da güvenilirlik açıklanmaya çalışılmıştır.

3.3.1.1. Geçerlik

Geçerlik bir ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliği ne denli doğru ölçtüğünü ifade eder. İş ya da ödül kararlarının kısmen de olsa en azından bir değerlendirmeye tutulduğunda değerlendirmeyi yapanın, değerlendirme aracının amaca uygun ve geçerli olduğunu göstermesi gerekmektedir (Klein vd., 1997, s.85). Başka bir deyişle değerlendirme notunun sorgulanmakta olan işle ilişkisi olmalıdır (Griggs v. Duke Power Co., 401 U.S. 424, 1971). Değerlendirme aracı işte başarılı bir performans için gereken beceri, bilgi ve yetenekleri ölçmesi bakımından işle ilişkili olmalıdır. Ölçeğin iş için gereken tüm becerileri ölçmesine gerek yoktur. Buna karşın değerlendirilen yeteneklerin iş için gerekli yetenekler olması şarttır (Society for Industrial and Organizational Psychology, 1987). Geçerlik üç temel boyutta ele alınabilir (Ebrinç, 2000, s. 112; Büyüköztürk, 2003, s. 161). Bunlar içerik, ölçüt ve yapı geçerlikleridir.

İçerik (Kapsam) geçerliği: Kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen değişkeni ölçüp ölçmediğini gösterir. Örneğin bir matematik testi sözel yeteneği ölçemez. Bu yüzden matematik testinin sözel yeteneği ölçme geçerliği yoktur. Bir testin içerik geçerliği için, bir başka testin geçerliği referans olarak gösterilemez. İçerik geçerliği sadece testin, ölçülmek istenen konuyu ne derece ölçtüğü ile belirlenebilir (Klein ve diğerleri, 1995, s.250). Bu sürecin üç temel basamağı vardır. Bunlar iş analizi, işle ilgili yetenek ve bilgilerin derecelendirilmesi ve bu bilgi ve yeteneklerden hangilerinin ölçekte yer alacak derecede önemli olduğunun değerlendirilmesidir (Stecher ve Klein 1997, s.10). Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal

yollardan birisi de uzman görüşüne başvurmadır. Uzmandan beklenen ölçeğin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir (Büyüköztürk, 2003, s.162). Çalışmada içerik geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Ölçüt geçerliği, kullanılan ölçeğin, başka bir ölçekle başarılı olduğu belirlenen kişiyi; başarılı olmayanlardan ayırt edebilme derecesidir. Eğer ayırt edebiliyorsa ölçüt geçerliği vardır (Wainer vd, 1994, s.187).

Yapı geçerliği bir ölçeğin ölçmek istediği kavramı ne ölçüde doğru ölçtüğünü gösterir. Bir testin yapı geçerliğini oluşturmak için, değişkenler arasındaki ilişki iyi tanımlanmalıdır (Balcı, 2001, s.120). Yapı geçerliğinin en önemli özelliği, teorik yapısının izahıdır. Ölçülen kavramla ilişkili olduğunu düşündüğümüz değişkenleri ölçerek aralarında yüksek bir ilişki aranmasına birleşen geçerlik; ilişkisi olmadığı bilinen yapılarla düşük ilişki göstermesine ayırt edici geçerlik adı verilir (Ebrinç, 2000, s.112). Kuramsal yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizi (Büyüköztürk, 2003, s.162) ya da bilinen grup ile karşılaştırma tekniklerinden birisi kullanılabilir (Karasar, 2002, s.152). Çalışmada yapı geçerliğinin sağlanması açısından faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

3.3.1.2 Güvenirlik

Güvenirlik ölçmenin devamlılığını gösterir. Bir kişinin aldığı not ya da geçiş değerlendirmesi olasılığı bir şans faktörüne bağlı değildir. Açık uçlu ölçümlerin güvenilirliğini etkileyen unsurlardan bir tanesi birbirinden bağımsız farklı değerlendirmecilerin cevap olabilecek not üzerinde ne oranda uzlaşabildikleridir. Güvenirlik bir ölçeğin farklı zamanlarda, aynı kişilerde uygulandığında aynı sonuçları vermesi demektir (Hamilton vd, 1997, s. 190).

Testler bazı şartlarda güvenilir olabilirken, bazı şartlarda da güvenilir olmayabilir. Bir derecelendirme ölçeğinin güvenilirliği, onun diğer bir ölçekten ayrıldığı konularla uygunluğunun bir ölçüsüdür. Güvenirlik ile ölçeğin değişken hataları ortadan kaldırılır. Bir ölçeğin güvenilirliği, sadece farklı derecelendiricilerin aynı denek grubunda aynı puanları elde etmesiyle kanıtlanamaz. Ayrıca derecelendiriciler arasında uyuma olduğu da gösterilmelidir.

Güvenirlilik en iyi şekilde 0 dan 1'e kadar değişen (r) korelasyon katsayısı ile ifade edilir. Güvenirlilik katsayısı, bir testin aynı kişilere uygulandığında aynı sonuçları verme olasılığını belirtir. 1 rakamı tam uygun bir ilişkiyi gösterirken; 0 rakamı rastlantısal bir ilişkiyi gösterir (Jaeger, 1997, s.18-19; Karasar, 2002, s. 148). Alan yazında bildirildiği gibi 0.7 den daha küçük bir korelasyon katsayısı gösteren derecelendirme ölçeklerinin kullanılması önerilmez. Güvenirliliğin farklı tipleri vardır. Bunlar farklı derecelendiriciler arası güvenirlilik, test yeniden test güvenirliliği ve içsel güvenirlilik ve eşdeğerli ölçek güvenirliliğidir (Ebrinç, 2000, s. 112). Karasar (2002, s. 149) bağımsız gözlemciler arası uyumu da güvenirlilik yöntemlerinden birisi olarak belirtmiştir. Güvenirliliğin belirlenmesi ile ilgili pek çok yöntem olmasına karşın özellikle indeks türü araçlar için Kuder Richardson formüllerinden türetilmiş Cronbach Alpha yöntemi ölçek güvenirliliğinin belirlenme yöntemlerinden birisidir (Balcı, 2001, s.116). Çalışmada temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde güvenirlilik katsayısının belirlenmesinde Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alpha değerinin bulunmasında ise “IBM SPSS Statistics 20” sosyal bilimler için istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Ölçeklerde güvenirlilik ve geçerliğin dışında bir önemli konuda ölçeğin standartlaştırılmasıdır. Standartlaştırma yorum hatasının en aza indirgenmesine yarar. Bir ölçek kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken bazı noktaları içermektedir. Ölçeğin ham puanı, doldurulması gereken süre, deneğin yaş sınırları, deneğin en düşük eğitim düzeyi, doldurma sırasında boş bırakılabilecek en fazla madde sayısı bu özelliklerden bazılarıdır. Böylece standartlaştırılmış bir ölçekten elde edilen puan karşılaştırılabilir ya da yorumlanabilir anlam taşır (Ebrinç, 2000, s.111).

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliliğiyle ilgili olarak nitel verilerin analizi aşamasında araştırmacı ile birlikte eğitim yönetimi ve denetim alanında bir uzman tarafından araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırmanın nicel boyutunda elde edilen boyutlardan yola çıkarak görüşme verilerinin çözümlenmesinde kullanılmak üzere temalar oluşturulmuştur. Analizde birliktelik ve uyum sağlama açısından ilk iki katılımcının verileri belirlenen yol haritasına göre birlikte analiz edilmiştir. Diğer katılımcı verilerinin çözümlenmesi ise belirlenen doğrultuda araştırmacı tarafından yapılmış, daha sonrasında alan uzmanıyla birlikte

değerlendirilmiştir. Analiz aşamasında gerçekleştirilen bu süreç nitel verilerin hem geçerliği hem de güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Daha sonra araştırma bulguları iki katılımcı ile paylaşılmış ve elde edilen bulguların kendi görüşlerini doğru şekilde yansıtmayı yansıtmadığını okuyarak teyit etmeleri (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.360) istenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin katılımcıların deneyimleri ile araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmüştür. Bu durum iç geçerliği artırıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Farklı eğitim bölgelerinden gelen ve farklı demografik özelliklere sahip veli ve öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmesi ve bu görüşlerin birbiriyle tutarlı olması araştırmanın dış geçerliğini artırmaktadır. Ayrıca, araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması çalışmanın güvenilirlik düzeyini (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.256-274) artırmaktadır.

3.3.1.2 Öğretmenler ve Veliler İçin Hazırlanan “Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” Ölçeğinin Geliştirilmesi, Faktör ve Madde Analizleri

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenler ve veliler için hazırlanan “Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirilmesi sürecinde temel eğitim hakkıyla ilgili olabileceği düşünülen başta İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi olmak üzere, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme, 182 No’lu Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi, Yerel Halklar ve Kabileler Konvansiyonu, Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi, Dakar Eylem Çerçevesi Herkes İçin Eğitim, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşme, Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi, Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi, Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu Dördüncü Dünya Kadın Konferansı Bildirgesi, Özel Eğitim Gerekliliği Üzerine Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi, Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme gibi uluslararası sözleşmeler ve Unicef tarafından hazırlanan Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir

Yaklaşım kitabı taranmıştır. Bu tarama sırasında temel eğitime ilişkin ifadelerin bir listesi yapılmıştır. Daha sonra bu ifadeler anket sorularına dönüştürülmüştür. Toplamda oluşturulan 186 soru yeniden taranmış aynı anlama gelen sorular birleştirilmiştir. Ölçekte yer alacak maddelerin ifadelerinin sade ve anlaşılır olması için hazırlanan sorular defalarca okunmuş ve yeniden yazılmıştır. Bu sürecin sonunda oluşturulan 118 maddelik soru formu öğretmenlere ve doktora öğrencilerine okutulmuş öneriler doğrultusunda düzenlenerek uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi- İnsan Hakları Eğitimi alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerle ankete son hali verilmiştir. Faktör analizi öncesinde ankette 110 madde yer almıştır. Ankete katılanlardan bu sorulara cevap vermeleri ve beş katılma düzeyinden birisini ya da fikrim yok seçeneğini işaretlemeleri istenmiştir.

Faktör analizi öncesi pilot uygulamada ölçek 484'ü öğretmen ve yönetici ayrıca 465'i öğrenci velisi olmak üzere toplamda 949 kişiye uygulanmıştır. Ölçekte kaç faktör olması gerektiği ve maddelerden hangilerinin hangi faktörlerle üst düzeyde ilişkili olduklarını belirleyebilmek için açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada Varimax Dönüşümlü Temel Bileşenler Analizi kullanılmış. Faktör analizi sonunda ölçeğin geçerlilik analizinde Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterlilik katsayısı ,982, Barlett Test of Sphericity ,000 anlamlık düzeyinde 91613,641 olarak bulunmuştur. "Temel Eğitim Hakkının Kullanılması" ölçeğinde yer alan maddelerin faktör analizi sonuçları ve buldukları faktörlerde aldıkları en yüksek faktör yük değerleri tablo 3.2'de verilmiştir.

Faktör analizi birinci uygulaması sonrasında birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren sorular ölçekten çıkarılarak yeniden faktör analizi yapılmıştır. Bu uygulama ölçekte binişik madde kalmayana kadar devam etmiştir. Yapılan son faktör analizi sonucunda ölçekte kalan 102 maddenin on boyutta toplandığı ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren madde bulunmadığı görülmüştür. Bu on faktör sırasıyla eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, eğitime devamın sağlanması, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, temel eğitimin yeterliliği, okula fiziki erişim, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım, engelli bireylerin eğitime erişimi ve oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %58,768 olarak bulunmuştur.

Eğitim ortamında saygı görme boyutunda öğrencilerin öğrenme ortamlarında görmeleri gereken saygıya ilişkin sorular yer almaktadır. Eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutunda okulda sunulan eğitim ve eğitimin sunulduğu ortamın niteliğine ilişkin sorular yer almaktadır. Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutunda öğrencinin alacağı eğitimin özellikleri ve müfredata ilişkin sorulara yer verilmiştir. Eğitime devamın sağlanması boyutunda öğrencinin eğitim hayatını sürdürebilmesine yönelik çalışmaların düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlayan ifadelere yer verilmiştir. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutunda sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkların bireyin eğitimiyle ilgili farklılık yaratıp yaratmadığını ölçmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Temel eğitimin yeterliliği boyutunda sunulan temel eğitimin bireyin geleceğini yönlendirmede ve üst eğitime hazırlamada yeterli olup olmadığına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Okula fiziki erişim boyutunda okulların fiziksel anlamda erişilebilir olup olmadığını ölçmeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutunda farklılıkların bireylerin aldığı eğitimin kalitesini etkileyip etkilemediğine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunda engelli bireylerin eğitime ve eğitim ortamlarına erişimlerine ilişkin koşulları belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutunda ise eğitim ortamlarında öğrencilerin eğlenme ve dinlenme alanlarının düzenlenmesine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen 10 boyut alan yazına uygun olarak UNICEF tarafından tanımlanan temel eğitim hakkının üç ana boyutunun alt boyutları olarak tanımlanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde okula fiziki erişim, eğitime devamın sağlanması ve engelli bireylerin eğitime erişimi boyutları eğitime erişim hakkının alt boyutları olarak tanımlanmıştır. Aynı şekilde eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutları nitelikli eğitim alma hakkının ve eğitim ortamında saygı görme, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ve kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutları da eğitim ortamında saygı görme hakkının alt boyutları olarak tanımlanmıştır.

Temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinde bulunan faktörler ve faktörlerde yer alan maddelerin yük değerleri, faktörlerin açıkladıkları varyans ve güvenirlik katsayıları aşağıda Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo.3.2 Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 1	Eğitim Ortamında Saygı Görme	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
105	Okulumuzda kullanılan eğitim materyallerinde hiçbir ırk ve zümreyi aşağılayan unsurlara yer verilmez.	,706
108	Okulumuzda öğrenciler aşağılamaya maruz kalmazlar.	,699
104	Okulumuzda hiç kimse mensubu olduğu ırk veya zümre nedeniyle dışlanmaz.	,697
110	Okulumuzda öğrenciler fiziksel cezalara maruz kalmazlar.	,660
109	Okulumuzda öğrenciler duygusal istismara maruz kalmazlar.	,657
73	Okulumuzda hiçbir ırk ya da zümreye ayrıcalık tanınmaz	,623
75	Okulumuzda kullanılan eğitim yöntem ve materyallerinde kadın ve erkek rollerine ilişkin kalıplaşmış cinsiyet ayrımı yapan bilgilere yer verilmez.	,604
68	Okulumuzda cinsiyet ayrımcılığı yapılmaz.	,590
103	Anne babalar çocuklarına kendi istekleri doğrultusunda dini eğitim verme hakkına sahiptir.	,583
74	Okulumuzda kız ve erkek öğrencilere aynı eğitim olanakları sağlanır	,553
100	Okulumuzdaki eğitim farklı dini ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirir.	,548
91	Okulumuzda öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine saygı gösterilir.	,542
101	Okulumuzdaki eğitim çocukların özgür bir topluma eşit şekilde katılmasını sağlamaya yöneliktir.	,539
94	Okulumuzda öğrencilerin kendileriyle beraber diğerlerinin de kimlik ve kültürlerine saygı duyması geliştirilmeye çalışılır.	,537
95	Okulumuzdaki öğrencilerin kendi dinine inanma ve dinine uygun ibadet etme hakkına saygı gösterilir	,536
93	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun onurunu zedelemmez.	,528
99	Okulumuzdaki eğitim çocukların onur duygusunu, insan hak ve özgürlüklerine saygısını geliştirir.	,516
92	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlığı dikkate alır.	,497
72	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin tüm ırk ve din gruplarına anlayış ve hoşgörü göstermesini sağlamayı desteklemektedir	,484
102	Anne-babalar çocuklarını devletin eğitim standartlarına uygun diğer okullara gönderebilmektedir	,475
106	Okulumuzda engelli öğrencilere özel ilgi gösterilir ve onlar için gerekli önlemler alınır.	,472
107	Çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babaları karar verir.	,454
88	Okulumuzda öğrenciler fikirlerini özgürce açıklama hakkına sahiptir.	,450
76	Öğrencilerin din eğitimi almalarına ilişkin tüm kararları anne, baba ve çocuklar verir	,443
90	Okulumuzda öğrencilerin düşünce özgürlüğüne saygı gösterilir.	,431
89	Okulumuzdaki öğrenciler, istedikleri bilgi ya da haberi araştırma ve yayma hakkına sahiptir	,377
65	Okulumuzda öğrenciler insan haklarını, demokrasi ve hukuku savunacak şekilde yetiştirilir.	,358
63	Okulumuzda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterilir.	,357
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,968
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		11,711

Temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinin eğitim ortamında saygı görme alt ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,357, en yükseği ise ,706 olarak belirlenmiştir. Eğitim ortamında saygı görme boyutuna ilişkin iç tutarlılık göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,968, alt ölçeğin varyansı açıklama oranı ise %11,711'dir.

Tablo.3.3 Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 2	Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Faktör Yük Değeri
Madde No	Madde İfadesi	
39	Öğrencilere kazaların önlenmesi konusunda temel bilgiler verilmektedir	,695
45	Okulumuzda öğrencilerde insan hakları ve temel özgürlüklere saygı geliştirilir	,695
42	Okulumuzda öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesine çaba gösterilir	,674
43	Okulumuzda öğrencilerin zihinsel gelişimi için çaba gösterilir	,666
37	Öğrencilere sağlıklı beslenme konusunda gerekli bilgiler verilir.	,657
38	Öğrencilere toplum ve çevre sağlığı ile ilgili temel bilgiler verilir.	,656
41	Okulumuzda çağdaş eğitim yöntemlerine yer verilmektedir	,653
47	Okulumuz öğrencilerde doğal çevreye saygı anlayışını geliştirir	,644
44	Okulumuzda öğrencilerin bedensel gelişimi için çaba gösterilir	,626
46	Okul, öğrencileri insanlar arasında dostluk, barış, hoşgörü ve anlayış ruhuyla toplumda sorumluluk üstlenecek şekilde yetiştirir	,612
40	Okulumuzda öğrencilere sonraki eğitimleri ve meslek seçimi konusunda yeterli rehberlik yapılır.	,596
53	Okulumuzda öğrencilerin çocuk haklarını öğrenebilmeleri sağlanır	,548
62	Okulumuzda toplumsal birlik ve beraberliğin yaygınlaştırılması için çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmektedir	,499
60	Okulumuzda insan hakları değerlerini yansıtan bir yönetim anlayışı vardır.	,460
48	Okulumuzda öğrencilerin dinlenebilmesi için yeterli zaman ayrılır	,460
59	Okulumuz demokrasi ve insan haklarına ilişkin değer ve ilkelerin yaygınlaştırılmasında rol almaktadır	,459
52	Okulumuzda öğrencilere kültür ve sanat etkinliklerine serbestçe katılma olanağı sağlanır.	,440
61	Okulumuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı için uygun ortam oluşturulur	,433
36	Okulumuzun sağlık ve hijyen durumu yeterlidir.	,429
	Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)	,963
	Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %	11,271

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin eğitim ve eğitim ortamının niteliği alt ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,429, en yükseği ise ,695 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik

katsayısı (alfa) ,963, toplam varyansı açıklama oranı ise %11,271'dir.

Tablo.3.4 Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 3	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Faktör Yük
Madde No	Madde İfadesi	Değeri
78	Okulumuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenir.	,708
84	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirir.	,697
83	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.	,697
85	Okulumuzda çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlanır.	,687
82	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlar.	,676
79	Okulumuzda özel ihtiyacı olan öğrencilere mevcut müfredatın öğretilmesi için ekstra öğretim etkinlikleri düzenlenir.	,646
86	Okulumuzda verilen akademik eğitim yeterlidir.	,588
81	Okulumuz çocukların ve ailelerinin koruyucu sağlık hizmetleri bakımından eğitilmeleri ve bu hizmetlerin geliştirilmesi için önlemler alır.	,583
80	Okulumuz ailelere çocuklarının gelişim süreci ve eğitimleriyle ilgili rehberlik sunar.	,558
66	Okulumuzda her öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimini sağlayacak eğitim verilir.	,511
67	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişilik ve potansiyellerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.	,496
77	Okulumuzda verilen eğitim kültürel ifade çeşitliliğinin korunmasını ve geliştirilmesine destek olur	,484
55	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin , tarihlerini ve değer sistemlerini içerir.	,454
54	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçlarını göz önüne alır.	,450
70	Tüm Devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşittir.	,448
64	Müfredatımız, öğrencilerin uyuşmazlıkları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak becerileri edindirir.	,429
71	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişiliklerini ve insan haklarına saygıyı geliştirmeye yöneliktir	,401
58	Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alır.	,353
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,942
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		10,382

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat alt ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,353, en yükseği ise ,708 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı (alfa) ,942, toplam varyansı açıklama oranı ise %10,382'dir.

Tablo.3.5 Eğitime Devamın Sağlanması Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 4	Eğitime Devamın Sağlanması	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
22	Kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için gerekli çalışmalar yapılır.	,764
21	Okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır	,727
20	İlköğretim görmeyen veya yarıda bırakanların eğitime devamları için gerekli önlemler alınır.	,717
23	Dezavantajlı ailelerin çocuklarının temel eğitime devam etmesi için önlemler alınır.	,698
25	Kız öğrencilerin, başarıları doğrultusunda eğitimlerine devam etmeleri için gerekli çalışmalar yapılır.	,605
24	Çocukların eğitim haklarını ihlal edecek biçimde çalıştırılmalarının engellenmesi için tedbirler alınır.	,601
19	Okula devam etmeyen öğrencilerin devamlarının sağlanması için gerekli çalışmalar yapılır.	,594
18	Öğrencilerin okula devamı düzenli olarak kontrol edilir.	,431
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,906
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		6,212

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin eğitime devamın sağlanması alt ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,431, en yükseği ise ,764 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenirlik katsayısı (alfa) ,906, varyansı açıklama oranı ise %6,212'dir.

Tablo.3.6 Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 5	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
56	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilir.	,680
57	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere Türkçeyi akıcı şekilde kullanmalarını sağlayacak bir eğitim verilir.	,651
96	Okulumuzda öğrenciler kendi anadillerini kullanabilir.	,568
97	Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlanır.	,536
98	Okulumuzda hiçbir öğrenci kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaz.	,518
26	Devlet, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için yeterince burs sağlar.	,432
28	Devlet, anne ve babalara çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eder.	,378
27	Okulumuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep edilmez.	,365
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,839
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		5,219

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği alt ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,365, en yükseği ise ,680 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,839, toplam varyansı açıklama oranı ise %5,219'dur.

Tablo.3.7 Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 6	Temel Eğitimin Yeterliliği	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
32	Okulumuz öğrenciye temel eğitimi verecek yeterli kaynaklara sahiptir.	,620
31	Okulumuzdaki öğretmenler yeterince vasıflıdır.	,614
33	Okulumuz öğrencilere temel eğitimi verecek yeterli donanıma sahiptir.	,594
34	Mesleğe ve sanata yöneltmede öğrencilere eşit şartlar sağlanır.	,492
30	Okulumuzda alınan eğitim öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterlidir.	,484
29	Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar.	,467
35	Okulumuz öğrencilere üst eğitim kurumlarına gidebilecekleri asgari bir öğrenim sağlar	,370
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,882
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		3,778

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin temel eğitimin yeterliliği alt ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,370, en yükseği ise ,620 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,882, toplam varyansı açıklama oranı ise %3,778'dir.

Tablo.3.8 Okula Fiziki Erişim Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 7	Okula Fiziki Erişim	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
2	Okulumuz öğrenciler için fiziksel anlamda erişilebilir mesafededir.	,821
1	Okulumuz öğrenciler için uygun yere yapılmıştır.	,799
3	Okulumuzda öğrenciler okula gidiş gelişlerde sorun yaşamazlar.	,741
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,845
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		2,711

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin okula fiziki erişim alt ölçeği 3

maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,741, en yükseği ise ,821 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,845, toplam varyansı açıklama oranı ise %2,711'dir.

Tablo.3.9 Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 8	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
12	Okulumuzda mülteci öğrencilere diğer öğrenciler gibi muamele edilir.	,682
9	Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahiptir.	,680
13	Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrenciler diğer öğrencilerle aynı haklara sahiptirler.	,461
8	Burs ve diğer eğitim yardımları verilirken cinsiyet ayrımı yapılmaz	,440
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,697
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		2,675

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım alt ölçeği 4 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,440, en yükseği ise ,682 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,697, toplam varyansı açıklama oranı ise %2,675'dir.

Tablo.3.10 Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 9	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
14	Engelli öğrenciler evlerine en yakın okula devam edebilirler	,596
15	Okulumuzda düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılır.	,568
16	Okulumuzda eğlenme ve dinlenme olanakları engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.	,555
17	Özürlü çocukların eğitimi ücretsiz sağlanır	,456
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,749
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		2,493

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin engelli bireylerin eğitime erişimi alt ölçeği 4 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,456, en yükseği ise ,596 olarak

belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,749, varyansı açıklama oranı ise %2,493'tür.

Tablo.3.11 Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri, Açıkladıkları Varyans ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör 10	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	
Madde No	Madde İfadesi	Faktör Yük Değeri
51	Okulumuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı bulunmaktadır	,666
49	Okulumuzda öğrencilerin boş zamanlarında oynamalarına ve eğlenmelerine uygun alanlar düzenlenmiştir.	,589
50	Okulumuzda öğrencilerin buldukları alanlar hastalık ve kazalara karşı güvenlidir.	,451
Faktörün Güvenirlik Katsayısı (Alfa)		,871
Faktörün Varyansı Açıklama Oranı: %		2,316

Temel Eğitim Hakkının Kullanılması ölçeğinin oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği alt ölçeği 3 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin ayırt edici olup olmadıklarını incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Alt ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü ,451, en yükseği ise ,666 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı (alfa) ,871, toplam varyansı açıklama oranı ise %2,316'dır.

3.3.1.3 Yönetici, Öğretmenler ve Veliler için Hazırlanan “Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” Nitel Görüşme Yarı Yapılandırılmış Soru Formunun Hazırlanması

Yarı yapılandırılmış soru formu araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilere dayanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda faktör analizinde elde edilen boyutlar ve daha sonra yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş, ankete katılanlar tarafından düşük ortalamalarla değerlendirilen boyutlar ve bu boyutlardaki maddeler sorun alanları olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu sorun alanları doğrultusunda sorunun kaynaklarını incelemek üzere görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca görüşme formunun başlangıç bölümünde görüşme yapılan kişilerin özelliklerini belirlemek için bir bölüm oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma karma yöntem modelinde tasarlandığı için araştırmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde ilgili yasal izinler Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. İzin alınmasını müteakiben araştırmacı tarafından nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler temel eğitim hakkının kullanılması

ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini, ikinci bölümünde ise temel eğitim hakkının kullanılma düzeyini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Anket öğretmen ve veli formu olmak üzere iki şekilde hazırlanmıştır. Her iki anket formunun maddeleri cümle kökü olarak aynı olmakla birlikte veli anketinin birinci bölümünde velilerin aileye özgü bazı bilgilerini de almayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Daha sonra her iki anket formu örnekleme alınan okullar ve bölgelerdeki öğretmenlere ve velilere uygulanarak veriler toplanmıştır.

Nitel bölüm için ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, veliler ve temel eğitim çağında öğrencisi olan öğretmen-velilerle görüşülmüştür. Bu kapsamda beşi öğretmen, dokuzu veli ve 16'sı öğretmen veli olmak üzere toplam 30 katılımcı ile görüşülmüştür. Çalışma kapsamında nitel araştırma yönteminin doğası gereği sadece gönüllü katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada katılımcılar ile yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmış ve görüşme öncesi demografik bazı verileri içeren bir formu doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanmasında ses kayıt yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde faktör analizleri sonucunda ortaya çıkan boyutlar ve analizler sonucunda elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda elde edilen sorun alanları için detaylı sondalar hazırlanmıştır. Sonda sorular araştırmanın nicel boyutunda problem olarak belirlenen madde ifadelerinin uygun şekilde soruya dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında katılımcılara sorular tek tek sorulmuş düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar sorulara cevap verirken hazırlanan formdaki sondalar denetlenmiş katılımcının değindiği konular işaretlenmiş değinmediği konular soru olarak sorulmuştur. Ayrıca katılımcıların kendi deneyimlerinde sorun olarak yaşadıkları ya da şahit oldukları konular üzerinden ilk ve ortaokullarda temel eğitim hakkının kullanılmasyla ilgili sorunlarla ilgili derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda ölçme aracında Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde, korelasyon analizlerinde hem, 05 hem de ,01 düzeyleri dikkate alınmış ve ilgili analizde hangi anlamlılık düzeyinin esas alındığı

belirtilmiştir. Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ve tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile tek faktörlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.129; Büyüköztürk, 2003, s.39,44; Bryman ve Cramer, 2001, s.115; Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s.317; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.27-28, 132). Tek faktörlü varyans analizinde F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.45).

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmen ve veli görüşlerine göre temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin karşılaşılan sorunlar çeşitli okul türlerine ve temel eğitim hakkının alt boyutlarına göre neler olduğu araştırılmıştır. Bu bakımdan olumsuz görüşlerin problem alanlarını gösterebileceği düşünülerek ölçeğin boyutlarında yer alan madde ifadelerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinden “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” seçeneklerinin frekans ve yüzde değerleri incelenerek her bir boyutta problem alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu veriler daha sonra nitel verilerle desteklenerek problem alanları tespit edilmiştir.

Veriler bilgisayara girilirken “Hiç Katılmıyorum” için 1, “Az Katılıyorum” için 2, “Orta Derecede Katılıyorum” için 3, “Çok Katılıyorum” için 4, “Tamamen katılıyorum” için 5 ve son olarak “Fikrim Yok” seçeneği için 6 girilmiştir. Daha sonra veriler kontrol edilmiş “Missing” olarak tanımlanan veriler bulunmuş ve kontrol edilmiştir. Verilerde hiç “Missing” veri kalmayınca, araştırmaya pozitif ya da negatif etki yapmaması için “Fikrim Yok” seçeneği “Missing” olarak yeniden kodlanmıştır. Analizler sırasında “Missing” değer içeren anketler analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmada yer alan görüşmeler yoluyla elde edilen veriler nitel verilerdir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan

bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir (Altunışık vd., 2010). Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Üçüncü aşamada araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Son aşamada araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları yorumlar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler daha önceden oluşturulmuş boyutlar altında analiz edilmiş, ayrıca nicel verilerden elde edilen frekans ve yüzdelerle ilişkilendirilmiştir. Bunu yaparken araştırmanın nicel boyutunda sorun alanı olarak tanımlanan maddelere dair olumsuz görüşlerin yüzde ve frekansları incelenmiş görüşme sonrası elde edilen nitel veriler de burada elde edilen sorun alanlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmacı, katılımcıların kişisel bilgilerini gizli tutacağını, araştırma kapsamında elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağını ve etik ilkelere bağlı kalacağını beyan etmiştir. Katılımcılar da araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve araştırma kapsamında beyan ettikleri düşüncelerinin araştırmacı tarafından bilimsel amaçlarla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacı katılımcı bilgilerinin gizli tutulması amacıyla öğretmen katılımcılar için Ö1, Ö2, vb., veli katılımcılar için V1, V2 vb. ve mesleği öğretmenlik olan öğrenci velileri için de ÖV1, ÖV2 vb. kodlamaları kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırma problemleri ve alt problemlere ilişkin araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma bulguları ana boyutlar olan eğitime erişim, eğitim ortamında saygı görme ve kaliteli eğitim alma hakkı boyutlarının alt boyutları olan eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, eğitime devamın sağlanması, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, temel eğitimin yeterliliği, okula fiziki erişim, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım, engelli bireylerin eğitime erişimi ve oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutları altında toplanarak aşağıda sunulmuştur.

4.1 Birinci Alt Problem: Türkiye’de Sunulan Temel Eğitimin, İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Standartlara Göre Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Genel Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın birinci problemi kapsamında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından katılımcı görüşlerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci problemine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1. Türkiye’de Sunulan Temel Eğitimin, İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Standartlara Göre Ne Durumda Olduğuna İlişkin Genel Katılımcı Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	S
Eğitim Ortamında Saygı Görme	796	4,26	0,77
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	856	4,01	0,88
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	846	3,93	0,96
Eğitime Devamın Sağlanması	849	4,23	0,83
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	683	3,97	0,95
Temel Eğitimin Yeterliliği	904	3,89	0,95
Okula Fiziki Erişim	981	4,05	0,98
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	814	4,43	0,74
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	811	4,10	0,89
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	985	3,65	1,21
Ölçek Geneli	521	4,20	0,72

Tablo 4.1’de verilen bulgulara göre öğretmenler ve veliler eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından eğitim ortamında saygı görme boyutunun gerçekleşme düzeyini ($\bar{x}=4,26$) yüksek düzeyinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ve veliler tarafından ölçeğin diğer alt boyutlarından eğitim ve eğitim ortamının niteliği ($\bar{x}=4,01$) yüksek, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat ($\bar{x}=3,93$) orta, eğitime devamın sağlanması ($\bar{x}=4,23$) yüksek, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ($\bar{x}=3,97$) orta, temel eğitimin yeterliliği ($\bar{x}=3,89$) orta, okula fiziki erişim ($\bar{x}=4,05$) yüksek, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım ($\bar{x}=4,43$) yüksek, engelli bireylerin eğitime erişimi ($\bar{x}=4,10$) orta, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği ($\bar{x}=3,65$) orta düzeylerinde değerlendirilmiştir. Ölçek Geneli ise ($\bar{x}=4,20$) yüksek düzeyde değerlendirilmiştir.

Tablo incelendiğinde öğretmen ve velilerin en olumsuz değerlendirdiği boyutların sırasıyla oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği ve temel eğitimin yeterliliği olduğu görülmektedir. En olumlu değerlendirilen boyut ise kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutudur. Bu durum değerlendirildiğinde okullardaki oyun alanlarının uygunluk ve güvenlik düzeyi ile sunulan temel eğitimin eğitim alanında standartlar getiren uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar

açısından olması gerektiği seviyede olmadığı görülmektedir. Öğretmen ve veliler tarafından en olumlu değerlendirilen kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutu açısından değerlendirildiğinde ilk ve ortaokullardaki durumun uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlara daha yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2. İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında, Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde İnsan Hakları Evrensel Beyannameesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından öğretmen ve veli görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Türkiye’de Sunulan Temel Eğitimin, İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Standartlara Göre Ne Durumda Olduğuna İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Öğretmen	454	4,14	,77	794	-5,098	,000
	Veli	342	4,42	,74			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Öğretmen	479	3,86	,85	854	-5,823	,000
	Veli	377	4,20	,87			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Öğretmen	464	3,66	,95	844	-9,347	,000
	Veli	381	4,25	,87			
Eğitime Devamın Sağlanması	Öğretmen	469	4,14	,83	847	-3,434	,001
	Veli	380	4,34	,82			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Öğretmen	348	3,70	,94	681	-7,711	,000
	Veli	335	4,24	,89			
Temel Eğitimin Yeterliliği	Öğretmen	498	3,72	,91	902	-6,272	,000
	Veli	406	4,11	,96			
Okula Fiziki Erişim	Öğretmen	520	3,92	,97	979	-4,329	,000
	Veli	461	4,19	,97			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Öğretmen	429	4,45	,67	812	,687	,492
	Veli	385	4,41	,81			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Öğretmen	438	3,95	,85	809	-5,211	,000
	Veli	373	4,27	,89			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Öğretmen	519	3,39	1,1	983	-7,431	,000
	Veli	466	3,95	1,1			
Ölçek Geneli	Öğretmen	297	4,05	,66	519	-5,516	,000
	Veli	224	4,39	,75			

Tablo 4.2’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri eğitim ortamında saygı görme [t(794)= -5,098; p<,05] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,14$) velilere ($\bar{X} = 4,42$) göre eğitim ortamında saygı görme boyutundaki durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ve velilerin bu boyuttaki ifadeler katılma düzeyleri yüksektir.

Tabloda verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri eğitim ve eğitim ortamının niteliği [t(854)= -5,823; p<,05] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,86$) velilere ($\bar{X} = 4,20$) göre eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri bu boyutta orta düzeyindeyken velilerin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$t(844) = -9,347; p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,66$) velilere ($\bar{X} = 4,25$) göre öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri bu boyutta orta düzeyindeyken velilerin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Tablo 4.2'de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri eğitime devamın sağlanması [$t(847) = -3,434; p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,14$) velilere ($\bar{X} = 4,34$) göre eğitime devamın sağlanması boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir.

Tabloda verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [$t(681) = -7,711; p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,70$) velilere ($\bar{X} = 4,24$) göre dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri bu boyutta orta düzeyindeyken velilerin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri temel eğitimin yeterliliği [$t(902) = -6,272; p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,72$) velilere ($\bar{X} = 4,11$) göre temel eğitimin yeterliliği boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri bu boyutta orta düzeyindeyken velilerin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Tabloda verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri okula fiziki erişim [$t(978) = -4,329; p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,92$) velilere ($\bar{X} = 4,19$) göre okula fiziki erişim boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri bu boyutta orta düzeyindeyken velilerin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Tabloda verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri engelli bireylerin eğitime erişimi [$t(809) = -5,211; p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,95$) velilere ($\bar{X} = 4,27$) göre engelli bireylerin eğitime erişimi boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları

görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri bu boyutta orta düzeyindeyken velilerin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Tablo 4.2’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$t(983) = -7,431$; $p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,39$) velilere ($\bar{X} = 3,95$) göre oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutundaki mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ve veli görüşleri bu boyutta orta düzeyindedir.

Bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [$t(812) = ,687$; $p > ,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenler ($\bar{X} = 4,45$) ve velilerin ($\bar{X} = 4,41$) kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutundaki mevcut duruma ilişkin görüşleri yüksek düzeyindedir.

Tablo 4.2’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri ölçek geneli [$t(519) = -5,516$; $p < ,05$] açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,05$) velilere ($\bar{X} = 4,39$) göre ilkokullarda ve ortaokullarda temel eğitim hakkının kullanılması ile ilgili mevcut durumu daha olumsuz algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ve velilerin yüksek düzeydedir.

4.2 İkinci Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalarda Tanımlanan Haklar Açısından Okul Türleri Bazında Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın ikinci problemi kapsamında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından öğretmen ve veli görüşlerinin okul türü değişkeni açısından analizleri yapılmıştır. Probleme ilişkin bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okul Türü Değişkeni Bakımından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Resmi	693	4,23	,77
	Özel	103	4,47	,71
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	578	4,31	,73
	Taşımali	130	4,27	,81
	YİBO	52	3,75	,84
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	BSİO	31	4,21	,85
	Resmi	751	3,96	,88
	Özel	105	4,35	,76
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	607	4,03	,87
	Taşımali	147	4,09	,87
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	YİBO	57	3,61	,80
	BSİO	38	3,96	,97
	Resmi	738	3,87	,97
	Özel	108	4,31	,80
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	593	3,94	,97
Eğitime Devamın Sağlanması	Taşımali	143	3,98	,98
	YİBO	59	3,60	,81
	BSİO	44	4,01	,97
	Resmi	741	4,20	,85
	Özel	108	4,41	,70
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Normal	609	4,27	,81
	Taşımali	138	4,32	,81
	YİBO	58	3,62	,85
	BSİO	38	4,23	,98
	Resmi	589	3,90	,97
	Özel	94	4,42	,72
Temel Eğitimin Yeterliliği	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	475	3,99	,97
	Taşımali	115	4,05	,88
	YİBO	49	3,52	,88
	BSİO	40	3,94	,94
	Resmi	796	3,84	,95
Okula Fiziki Erişim	Özel	108	4,31	,82
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	642	3,91	,95
	Taşımali	156	3,92	,99
	YİBO	62	3,55	,77
	BSİO	39	4,03	,99
Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	,98
	Özel	108	4,16	1,0
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	685	4,16	,92
	Taşımali	178	3,84	1,0
	YİBO	66	3,46	,96
	BSİO	45	4,03	1,0

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	,72
	Özel	96	4,40	,84
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	573	4,53	,65
	Taşımali	140	4,38	,77
	YİBO	55	3,89	,92
	BSİO	40	4,12	1,0
	Resmi	708	4,09	,89
	Özel	103	4,17	,86
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	576	4,11	,88
	Taşımali	139	4,17	,85
	YİBO	54	3,71	,92
	BSİO	38	4,18	1,0
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21
	Özel	108	4,29	,93
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	686	3,66	1,2
	Taşımali	179	3,76	1,2
	YİBO	66	3,26	1,0
Ölçek Genel	BSİO	47	3,73	1,1
	Resmi	435	4,16	,72
	Özel	86	4,38	,72
	<i>Resmi Okullar Arasında</i>			
	Normal	381	4,25	,70
Taşımali	79	4,20	,73	
YİBO	39	3,73	,75	
BSİO	19	4,10	,91	

Tablo 4.3’de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından eğitim ortamında saygı görme boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=4,23$), özel okullarda ($\bar{x}=4,47$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,31$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,27$), YİBO’larda ve ($\bar{x}=3,75$), BSİO’larda ($\bar{x}=4,21$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan eğitim ortamında saygı görme boyutu resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında ve BSİO’larda yüksek düzeyde gerçekleşirken, YİBO’larda bir alt seviye olan orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Tabloda verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=3,96$), özel okullarda ($\bar{x}=4,35$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,03$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,09$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,61$), BSİO'larda ($\bar{x}=3,96$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutu normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında ve özel okullarda yüksek düzeydeyken, YİBO'larda, ve BSİO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=3,87$), özel okullarda ($\bar{x}=4,31$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=3,94$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=3,98$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,60$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,01$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında ve YİBO'larda, orta düzeyinde gerçekleşirken, özel okullarda ve BSİO'larda yüksek düzeydedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından eğitime devamın sağlanması boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=4,20$), özel okullarda ($\bar{x}=4,41$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,27$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,32$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,62$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,23$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan eğitime devamın sağlanması boyutu resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşirken, YİBO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=3,90$), özel okullarda ($\bar{x}=4,42$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=3,99$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,05$), YİBO'larda

ve ($\bar{x}=3,52$), BSİO'larda ($\bar{x}=3,94$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, YİBO'larda, ve BSİO'larda orta düzeyde gerçekleşirken, özel okullarda ve taşımali eğitim okullarında yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından temel eğitimin yeterliliği boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=3,84$), özel okullarda ($\bar{x}=4,31$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=3,91$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=3,92$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,55$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,03$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan temel eğitimin yeterliliği boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında, YİBO'larda, orta düzeyde gerçekleşirken, özel okullarda ve ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından okula fiziki erişim boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=4,04$), özel okullarda ($\bar{x}=4,16$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,16$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=3,84$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,46$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,03$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan okula fiziki erişim boyutu resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşirken, taşımali eğitim okullarında ve YİBO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=4,44$), özel okullarda ($\bar{x}=4,40$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,53$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,38$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,89$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,12$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutu resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda

ve taşımali eğitim okullarında ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşirken, YİBO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=4,09$), özel okullarda ($\bar{x}=4,17$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,11$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,17$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,71$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,18$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan engelli bireylerin eğitime erişimi boyutu resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda ve taşımali eğitim okullarında ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşirken, YİBO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir..

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutunun gerçekleşme düzeyi resmi okullarda ($\bar{x}=3,57$), özel okullarda ($\bar{x}=4,29$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=3,66$), taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=3,76$), YİBO'larda ve ($\bar{x}=3,26$), BSİO'larda ($\bar{x}=3,73$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında İBO'larda ve BSİO'larda orta düzeyde gerçekleşirken, özel okullarda yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 4.3'de verilen bulgular incelendiğinde eğitim hakkının kullanılması, ölçek geneli açısından değerlendirildiğinde resmi okullarda ($\bar{x}=4,16$), BSİO'larda ($\bar{x}=4,10$) özel okullarda ($\bar{x}=4,38$), normal eğitim veren okullarda ($\bar{x}=4,25$) ve taşımali eğitim okullarında ($\bar{x}=4,20$) yüksek düzeydeyken YİBO'larda ($\bar{x}=3,73$) orta düzeyde gerçekleşmiştir.

4.2.1 İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında, Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim

hakkının kullanılmasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin okul türü değişkeni açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Karşılaştırmalar yapılırken öncelikle resmi ve özel okullar karşılaştırılmış ardından devlet okulları kendi aralarında karşılaştırılmıştır.

4.4.1.1 Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Resmi ve Özel Okullar Açısından Karşılaştırılması

Temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin resmi ve özel okul türü değişkenleri açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Resmi ve Özel Okul Türü Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																																																				
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Resmi	693	4,23	0,77	794	-2,975	,003																																																																																																																				
	Özel	103	4,47	0,71				Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Resmi	751	3,96	0,88	854	-4,270	,000	Özel	105	4,35	0,76	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Resmi	738	3,87	0,97	844	-4,426	,000	Özel	108	4,31	0,80	Eğitime Devamın Sağlanması	Resmi	741	4,20	0,85	847	-2,400	,017	Özel	108	4,41	0,70	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Resmi	589	3,90	0,97	681	-4,987	,000	Özel	94	4,42	0,72	Temel Eğitimin Yeterliliği	Resmi	796	3,84	0,95	902	-4,887	,000	Özel	108	4,31	0,82	Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221	Özel	108	4,16	1,00	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Resmi	751	3,96	0,88	854	-4,270	,000																																																																																																																				
	Özel	105	4,35	0,76				Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Resmi	738	3,87	0,97	844	-4,426	,000	Özel	108	4,31	0,80	Eğitime Devamın Sağlanması	Resmi	741	4,20	0,85	847	-2,400	,017	Özel	108	4,41	0,70	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Resmi	589	3,90	0,97	681	-4,987	,000	Özel	94	4,42	0,72	Temel Eğitimin Yeterliliği	Resmi	796	3,84	0,95	902	-4,887	,000	Özel	108	4,31	0,82	Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221	Özel	108	4,16	1,00	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72								
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Resmi	738	3,87	0,97	844	-4,426	,000																																																																																																																				
	Özel	108	4,31	0,80				Eğitime Devamın Sağlanması	Resmi	741	4,20	0,85	847	-2,400	,017	Özel	108	4,41	0,70	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Resmi	589	3,90	0,97	681	-4,987	,000	Özel	94	4,42	0,72	Temel Eğitimin Yeterliliği	Resmi	796	3,84	0,95	902	-4,887	,000	Özel	108	4,31	0,82	Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221	Özel	108	4,16	1,00	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																				
Eğitime Devamın Sağlanması	Resmi	741	4,20	0,85	847	-2,400	,017																																																																																																																				
	Özel	108	4,41	0,70				Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Resmi	589	3,90	0,97	681	-4,987	,000	Özel	94	4,42	0,72	Temel Eğitimin Yeterliliği	Resmi	796	3,84	0,95	902	-4,887	,000	Özel	108	4,31	0,82	Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221	Özel	108	4,16	1,00	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Resmi	589	3,90	0,97	681	-4,987	,000																																																																																																																				
	Özel	94	4,42	0,72				Temel Eğitimin Yeterliliği	Resmi	796	3,84	0,95	902	-4,887	,000	Özel	108	4,31	0,82	Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221	Özel	108	4,16	1,00	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																												
Temel Eğitimin Yeterliliği	Resmi	796	3,84	0,95	902	-4,887	,000																																																																																																																				
	Özel	108	4,31	0,82				Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221	Özel	108	4,16	1,00	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																																								
Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	0,98	979	-1,225	,221																																																																																																																				
	Özel	108	4,16	1,00				Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613	Özel	96	4,40	0,84	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																																																				
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	0,72	812	,506	,613																																																																																																																				
	Özel	96	4,40	0,84				Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382	Özel	103	4,17	0,86	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																																																																
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	0,89	809	-,875	,382																																																																																																																				
	Özel	103	4,17	0,86				Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000	Özel	108	4,29	0,93	Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																																																																												
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Resmi	877	3,57	1,21	983	-5,899	,000																																																																																																																				
	Özel	108	4,29	0,93				Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009	Özel	86	4,38	0,72																																																																																																								
Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	0,72	519	-2,633	,009																																																																																																																				
	Özel	86	4,38	0,72																																																																																																																							

Tablo 4.4’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri eğitim ortamında saygı görme [$t(794) = -2,975$; $p < ,05$] boyutunda anlamlı farklılık

göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X}=4,23$) özel okullara ($\bar{X}=4,47$) göre eğitim ortamında saygı görme boyutundaki durumu daha olumsuz olduğu görülmektedir. Her iki okul türü içinde görüşler bu boyutta yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4'de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri eğitim ve eğitim ortamının niteliği [$t(854)=-4,270$; $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X}=3,96$) özel okullara ($\bar{X}=4,35$) göre Eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutundaki durumu daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu boyutta resmi okullar için görüşler orta düzeydeyken özel okullar için yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4'de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$t(844)=-4,426$; $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X}=3,87$) özel okullara ($\bar{X}=4,31$) göre öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutundaki durumu daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu boyutta resmi okullar için görüşler orta düzeydeyken özel okullar için yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4'de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri eğitime devamın sağlanması [$t(847)=-2,400$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X}=4,20$) özel okullara ($\bar{X}=4,41$) göre eğitime devamın sağlanması boyutundaki durumu daha olumsuz olduğu görülmektedir. Her iki okul türü içinde görüşler bu boyutta yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4'de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [$t(681)=-4,987$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X}=4,44$) özel okullara ($\bar{X}=4,17$) göre dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutundaki durumu daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4'de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri temel eğitimin yeterliliği [$t(902)=-4,887$, $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X}=3,84$) özel okullara ($\bar{X}=4,16$) göre temel eğitimin yeterliliği boyutundaki durumu daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu

boyutta resmi okullar için görüşler orta düzeydeyken özel okullar için yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri okula fiziki erişim [$t(979) = -1,225$; $p >,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Resmi okulların ($\bar{X} = 4,44$) ve özel okulların ($\bar{X} = 4,16$) okula fiziki erişim boyutundaki mevcut durumuna ilişkin görüşler yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$t(983) = -5,899$, $p <,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X} = 3,57$) özel okullara ($\bar{X} = 4,29$) göre oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutundaki durumu daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu boyutta resmi okullar için görüşler orta düzeydeyken özel okullar için yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri ölçek geneli [$t(519) = -2,633$; $p <,05$] açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulların ($\bar{X} = 4,16$) özel okullara ($\bar{X} = 4,39$) göre eğitim hakkının kullanılması ile ilgili mevcut durumunun daha olumsuz olduğu görülmektedir. Resmi ve özel okulların durumuna ilişkin görüşler ölçeğin bütünü açısından değerlendirildiğinde yüksek düzeydedir.

Tablo 4.4’de verilen bulgulara göre velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [$t(812) = ,506$; $p >,05$] boyutunda ve engelli bireylerin eğitime erişimi [$t(979) = -1,225$; $p >,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.1.2 Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Devlet Okulları Arasında Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin devlet okulları arasında normal eğitim vermeleri, taşınmalı eğitim vermeleri, birleştirilmiş sınıflı okul olmaları ve yatılı bölge ortaokulu olmaları değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Karşılaştırmalara ilişkin bulgular Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Devlet Okulları Arasında Okul Türü Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Ortamında Saygı Görme	1- Normal	578	4,31	,73	8,899	,000	1-3 2-3
	2- Taşımali	130	4,27	,81			
	3- YİBO	52	3,75	,84			
	4- BSİO	31	4,21	,85			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	1- Normal	607	4,03	,87	4,587	,003	1-3 2-3
	2- Taşımali	147	4,09	,87			
	3- YİBO	57	3,61	,80			
	4- BSİO	38	3,96	,97			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	1- Normal	593	3,94	,97	2,571	,053	-
	2- Taşımali	143	3,98	,98			
	3- YİBO	59	3,60	,81			
	4- BSİO	44	4,01	,97			
Eğitime Devamın Sağlanması	1- Normal	609	4,27	,81	11,672	,000	1-3 2-3 4-3
	2- Taşımali	138	4,32	,81			
	3- YİBO	58	3,62	,85			
	4- BSİO	38	4,23	,98			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	1- Normal	475	3,99	,97	4,003	,008	1-3 2-3
	2- Taşımali	115	4,05	,88			
	3- YİBO	49	3,52	,88			
	4- BSİO	40	3,94	,94			
Temel Eğitimin Yeterliliği	1- Normal	642	3,91	,95	3,056	,028	1-3
	2- Taşımali	156	3,92	,99			
	3- YİBO	62	3,55	,77			
	4- BSİO	39	4,03	,99			
Okula Fiziki Erişim	1- Normal	685	4,16	,92	14,006	,000	1-2 1-3 3-4
	2- Taşımali	178	3,84	1,0			
	3- YİBO	66	3,46	,96			
	4- BSİO	45	4,03	1,0			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	1- Normal	573	4,53	,65	16,764	,000	1-3 1-4 2-3
	2- Taşımali	140	4,38	,77			
	3- YİBO	55	3,89	,92			
	4- BSİO	40	4,12	1,0			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	1- Normal	576	4,11	,88	3,889	,009	1-3 2-3
	2- Taşımali	139	4,17	,85			
	3- YİBO	54	3,71	,92			
	4- BSİO	38	4,18	1,0			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	1- Normal	686	3,66	1,2	2,920	,033	2-3
	2- Taşımali	179	3,76	1,2			
	3- YİBO	66	3,26	1,0			
	4- BSİO	47	3,73	1,1			
Ölçek Geneli	1- Normal	381	4,25	,70	6,264	,000	1-3 2-3
	2- Taşımali	79	4,20	,73			
	3- YİBO	39	3,73	,75			
	4- BSİO	19	4,10	,91			

Öğretmen ve öğrenci velilerinin eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri devlet okulları arasında okul türü değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak Tek Yönlü Anova testi yapılmıştır. grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olması durumunda farkın kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında eğitim ortamında saygı görmeye [F(3-

787)= 8,899; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim Ortamında Saygı Görmeye ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,31$) YİBO'lar ($\bar{X}=3,75$) ve taşınmalı eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,27$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlarda eğitim ortamında saygı görmeye ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tabloya göre, ilköğretim kurumlarında eğitim ve eğitim ortamının niteliğine [$F(3-845)= 4,587$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,03$) YİBO'lar ($\bar{X}=3,61$) ve taşınmalı eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,09$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlarda eğitim ortamının niteliğine ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutuna [$F(3-834)= 2,571$; $p>,05$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tabloya göre, ilköğretim kurumlarında eğitime devamın sağlanmasına [$F(3-839)= 11,672$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitime devamın sağlanması boyutuna ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=3,94$)

YİBO'lar ($\bar{X}=3,60$) ve taşımali eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=3,98$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşımali eğitim veren kurumlarda ve YİBO'larda eğitime devamın sağlanması boyutuna ilişkin görüşler orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşımali eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tabloya göre, ilköğretim kurumlarında dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutuna [$F(3-675)= 4,003$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=3,99$) YİBO'lar ($\bar{X}=3,52$) ve taşımali eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,05$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşımali eğitim veren kurumlarda dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşımali eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında temel eğitimin yeterliliğine [$F(3-895)= 3,056$; $p<,05$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir temel eğitimin yeterliliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=3,91$) YİBO'lara ($\bar{X}=3,55$) ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve YİBO'larda temel eğitimin yeterliliğine ilişkin görüşler orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumlarına ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında okula fiziki erişime [$F(3-970)= 14,006$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okula fiziki erişim boyutuna ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe

testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,16$), taşımali eğitim veren kurumlar ($\bar{X}=3,84$) ve YİBO'lar ($\bar{X}=3,46$) ayrıca YİBO'lar ile BSİO'lara($\bar{X}=4,03$) ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve BSİO'larda okula fiziki erişim boyutuna ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, taşımali eğitim veren kurumlarda ve YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta normal eğitim veren temel eğitim kurumlarına ilişkin görüşler Taşımali eğitim veren kurumlardaki ve YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşlere göre daha olumludur. Ayrıca BSİO'lara ilişkin görüşler YİBO'lara ilişkin görüşlere göre daha olumludur.

Tabloya göre, ilköğretim kurumlarında kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşıma [F(3-804)= 16,764; p<,01] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşıma ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,53$), YİBO'lar ($\bar{X}=3,89$) ve BSİO'lara($\bar{X}=4,12$) ayrıca taşımali eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,38$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları, taşımali eğitim veren kurumlarda ve BSİO'larda kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşıma ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta normal eğitim veren temel eğitim kurumlarına ilişkin görüşler BSİO'lar ve YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşlere göre daha olumludur. Ayrıca taşımali eğitim veren kurumlara ilişkin görüşler YİBO'lara ilişkin görüşlere göre daha olumludur.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında engelli bireylerin eğitime erişimine [F(3-803)= 3,889; p<,01] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Engelli bireylerin eğitime erişimine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,11$) YİBO'lar ($\bar{X}=3,71$) ve taşımali eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,17$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşımali eğitim veren kurumlarda engelli bireylerin eğitime erişimine ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir.

Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine $[F(3-974)= 2,920; p<,05]$ ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın YİBO'lar ($\bar{X}=3,26$) ve taşınmalı eğitim veren kurumlara ($\bar{X}=3,76$) ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Taşınmalı eğitim veren kurumlarda ve YİBO'larda oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine ilişkin görüşler orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler taşınmalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.5'e göre, ilköğretim kurumlarında temel eğitimde eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneline $[F(3-514)= 6,264; p<,01]$ ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçek geneline ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın normal eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,25$) YİBO'lar ($\bar{X}=3,73$) ve taşınmalı eğitim veren kurumlarla ($\bar{X}=4,20$) YİBO'lara ilişkin görüşler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlarda ölçek geneline ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumları ve taşınmalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

4.3. Üçüncü Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okulların Buldukları Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın üçüncü problemi kapsamında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin okulların

buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkeni açısından ne durumda olduğu araştırılmış ve düzeyler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo.4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Okulların Buldukları Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Sosyo ekonomik Durum	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Ortamında Saygı Görme	1- Düşük	139	4,10	,89	4,752	,009	1-3
	2- Orta	569	4,27	,75			
	3- Yüksek	76	4,43	,65			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	1- Düşük	154	3,78	,96	6,286	,002	1-2
	2- Orta	609	4,04	,85			
	3- Yüksek	80	4,14	,82			1-3
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	1- Düşük	153	3,65	1,0	8,935	,000	1-2
	2- Orta	599	3,95	,94			
	3- Yüksek	81	4,15	,83			1-3
Eğitime Devamın Sağlanması	1- Düşük	148	4,05	,96	4,026	,018	1-2
	2- Orta	610	4,25	,81			
	3- Yüksek	80	4,33	,76			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	1- Düşük	115	3,70	1,0	5,439	,005	1-2
	2- Orta	489	4,00	,93			
	3- Yüksek	69	4,10	,92			1-3
Temel Eğitimin Yeterliliği	1- Düşük	163	3,65	1,0	9,644	,000	1-2
	2- Orta	644	3,90	,93			
	3- Yüksek	83	4,19	,84			1-3
Okula Fiziki Erişim	1- Düşük	180	3,53	1,1	38,490	,000	1-2
	2- Orta	693	4,11	,90			
	3- Yüksek	92	4,50	,77			1-3
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	1- Düşük	134	4,33	,88	1,719	,180	-
	2- Orta	579	4,45	,70			
	3- Yüksek	84	4,47	,67			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	1- Düşük	136	3,91	1,0	3,658	,026	1-2
	2- Orta	581	4,12	,86			
	3- Yüksek	80	4,20	,85			1-3
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	1- Düşük	180	3,35	1,2	6,697	,001	1-2
	2- Orta	696	3,70	1,1			
	3- Yüksek	91	3,73	1,3			1-3
Ölçek Geneli	1- Düşük	81	4,00	,87	3,563	,029	1-2
	2- Orta	379	4,21	,69			
	3- Yüksek	53	4,28	,69			1-3

Öğretmen ve öğrenci velilerinin eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak Tek Yönlü Anova testi yapılmıştır. Grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olması durumunda farkın kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında eğitim ortamında saygı görmeye [$F(2-781)= 4,752; p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim ortamında saygı görmeye ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=4,10$) okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,43$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Her iki grubunda eğitim ortamında saygı görmeye ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında eğitim ve eğitim ortamının niteliğine [$F(2-840)= 6,286; p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitim ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,78$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,04$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,14$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin eğitim ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin görüşleri orta düzeydeyken, okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik

düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında öğrencinin geliştirilmesi ve müfredata [F(2-830)= 8,935; p<,01] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredata ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,65$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=3,95$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,15$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların ve sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin öğrencinin geliştirilmesi ve müfredata ilişkin görüşleri orta düzeydeyken, okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında eğitime devamın sağlanmasına [F(2-835)= 4,026; p<,05] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Eğitime devamın sağlanmasına ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=4,05$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,25$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların ve sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin eğitime devamın sağlanmasına ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri okulun

bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine [$F(2-670)= 5,439$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,70$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,00$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,10$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine ilişkin görüşleri orta düzeydeyken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında temel eğitimin yeterliliğine [$F(2-887)= 9,644$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. temel eğitimin yeterliliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,65$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=3,90$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,19$) görüşleri ayrıca sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek

olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ve sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin temel eğitimin yeterliliğine ilişkin görüşleri orta düzeydeyken, okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Aynı şekilde sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında okula fiziki erişime [$F(2-962)= 38,490$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okula fiziki erişime ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,53$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,11$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,50$) görüşleri ayrıca sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin öğretmen ve velilerinin okula fiziki erişime ilişkin görüşleri orta düzeydeyken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Aynı şekilde sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan

okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşıma [$F(2-794)= 1,719$; ; $p>,05$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında engelli bireylerin eğitime erişimine [$F(2-794)= 3,658$; $p<,05$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Engelli bireylerin eğitime erişimine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,91$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,12$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=4,20$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin engelli bireylerin eğitime erişimine ilişkin görüşleri orta düzeydeyken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine [$F(2-964)= 6,697$; $p<,01$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=3,35$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=3,70$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların

öğretmen ve velilerinin ($\bar{X}=3,73$) görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların, sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.6'ya göre, ilköğretim kurumlarında temel eğitimde eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneline [$F(2-510)= 3,563; p<,05$] ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçek geneline ilişkin gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri ile ($\bar{X}=4,00$), sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,21$) ve okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların ($\bar{X}=4,28$) öğretmen ve velilerinin görüşleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların ve sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin ölçek geneline ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

4.4. Dördüncü Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Aileye Özgü Bazı Değişkenler Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın dördüncü problemi kapsamında İnsan Hakları Evrensel Beyannameşi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından öğrenci velilerinin görüşlerinin ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu,

kardeş sayısı, öğrencinin cinsiyeti, anketi dolduran kişinin cinsiyeti, annenin çalışma durumu ve aile bütünlüğü değişkenleri açısından karşılaştırması yapılmıştır.

4.4.1. Ailenin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin ailenin aylık geliri değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Ailenin aylık gelir seviyeleri belirlenirken TUIK tarafından bildirilen 4 kişilik ailenin açlık ve yoksulluk sınırları ilk iki seçeneği oluşturmuştur. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur. Ölçek geneli için yapılan analizde Tek Yönlü Varyans analizinin varsayımlarının karşılanamadığından parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 4.7. Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Veli Görüşlerinin Ailenin Aylık Geliri Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Ailenin Aylık Geliri	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Ortamında Saygı Görme	1- 0-1224	121	4,47	,72	,304	,822	-
	2- 1225-3990	146	4,39	,77			
	3- 3991-6000	54	4,39	,74			
	4- 6001+	17	4,45	,61			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	1- 0-1224	135	4,22	,89	,429	,733	-
	2- 1225-3990	158	4,24	,85			
	3- 3991-6000	61	4,10	,93			
	4- 6001+	18	4,27	,66			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	1- 0-1224	137	4,29	,86	,410	,746	-
	2- 1225-3990	159	4,23	,90			
	3- 3991-6000	60	4,16	,92			
	4- 6001+	21	4,35	,71			
Eğitime Devamın Sağlanması	1- 0-1224	142	4,39	,79	,854	,465	-
	2- 1225-3990	157	4,35	,81			
	3- 3991-6000	57	4,19	,95			
	4- 6001+	20	4,34	,65			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	1- 0-1224	126	4,21	,90	1,206	,307	-
	2- 1225-3990	142	4,27	,97			
	3- 3991-6000	48	4,15	,87			
	4- 6001+	16	4,63	,49			
Temel Eğitimin Yeterliliği	1- 0-1224	150	4,11	,99	1,718	,163	-
	2- 1225-3990	165	4,18	,90			
	3- 3991-6000	65	3,90	1,0			
	4- 6001+	21	4,31	,79			
Okula Fiziki Erişim	1- 0-1224	174	4,09	1,0	1,574	,195	-
	2- 1225-3990	188	4,19	,99			
	3- 3991-6000	68	4,33	,78			
	4- 6001+	24	4,43	,68			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	1- 0-1224	145	4,40	,80	1,124	,339	-
	2- 1225-3990	159	4,40	,85			
	3- 3991-6000	57	4,64	1,3			
	4- 6001+	19	4,53	,56			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	1- 0-1224	141	4,32	,85	,498	,684	-
	2- 1225-3990	149	4,26	,91			
	3- 3991-6000	59	4,16	,99			
	4- 6001+	20	4,18	,79			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	1- 0-1224	176	3,87	1,2	,878	,453	-
	2- 1225-3990	191	4,03	1,1			
	3- 3991-6000	68	3,86	1,1			
	4- 6001+	24	4,12	,88			

Öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri ailenin aylık geliri değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Tabloya göre temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinin alt boyutlarına, eğitim ortamında saygı görme [$f(3-334)= ,304$; $p>,05$], eğitim ve eğitim ortamının niteliği [$f(3-368)= ,429$; $p>,05$], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$f(3-373)= ,410$; $p>,05$], eğitime devamın sağlanması [$f(3-372)= ,854$;

$p > ,05$], dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [$f(3-328)= 1,206$; $p > ,05$], temel eğitimin yeterliliği [$f(3-397)= 1,718$; $p > ,05$], okula fiziki erişim [$f(3-450)= 1,574$; $p > ,05$], kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [$f(3-376)= 1,124$; $p > ,05$], engelli bireylerin eğitime erişimi [$f(3-365)= ,498$; $p > ,05$], oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$f(3-455)= 878$; $p > ,05$], ilişkin veli görüşleri ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.8. Ailenin Aylık Geliri Durumuna Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği Geneline İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Ailenin Gelir Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ölçek Geneli	1- 0-1224	79	118,69	3	6,529	,089	-
	2- 1225-3990	96	110,63				
	3- 3991-6000	37	89,78				
	4- 6001+	9	134,67				

Tablo 4.8’de verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, ilköğretim kurumlarında öğrencisi olan velilerin görüşlerinin ailenin gelir durumu değişkenine göre temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneli açısından değerlendirildiğinde [$X^2(3)=6,529$; $p > ,05$] anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.4.2. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin annenin eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur. Ölçek geneli için yapılan analizde tek yönlü varyans analizinin varsayımlarının karşılanamadığından parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 4.9. Annenin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Ortamında Saygı Görme	1- Dip. Yok	22	4,66	,61	2,275	,080	-
	2- İlköğretim	181	4,47	,69			
	3- Lise	76	4,38	,80			
	4- Üniversite	61	4,24	,82			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	1- Dip. Yok	19	4,34	,95	2,887	,036	2-4
	2- İlköğretim	207	4,28	,80			
	3- Lise	76	4,19	,91			
	4- Üniversite	72	3,94	1,0			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	1- Dip. Yok	23	4,45	,80	2,046	,107	-
	2- İlköğretim	208	4,31	,82			
	3- Lise	82	4,22	,87			
	4- Üniversite	66	4,04	1,0			
Eğitime Devamın Sağlanması	1- Dip. Yok	19	4,62	,55	1,038	,375	-
	2- İlköğretim	212	4,35	,82			
	3- Lise	75	4,34	,87			
	4- Üniversite	71	4,25	,83			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	1- Dip. Yok	23	4,44	1,1	,835	,476	-
	2- İlköğretim	189	4,28	,84			
	3- Lise	64	4,20	,95			
	4- Üniversite	56	4,12	1,0			
Temel Eğitimin Yeterliliği	1- Dip. Yok	23	4,27	,80	1,677	,171	
	2- İlköğretim	221	4,18	,95			
	3- Lise	85	4,10	,94			
	4- Üniversite	75	3,91	1,0			
Okula Fiziki Erişim	1- Dip. Yok	25	4,24	1,0	,251	,860	-
	2- İlköğretim	251	4,16	,96			
	3- Lise	98	4,26	1,0			
	4- Üniversite	84	4,16	,94			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	1- Dip. Yok	22	4,47	,87	3,104	,027	2-4
	2- İlköğretim	225	4,38	,80			
	3- Lise	74	4,38	,97			
	4- Üniversite	62	4,77	1,1			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	1- Dip. Yok	21	4,48	,78	,858	,463	-
	2- İlköğretim	207	4,30	,89			
	3- Lise	73	4,18	1,0			
	4- Üniversite	70	4,20	,77			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	1- Dip. Yok	27	3,95	1,4	1,691	,168	-
	2- İlköğretim	254	4,02	1,0			
	3- Lise	98	3,96	1,1			
	4- Üniversite	84	3,69	1,2			

Öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri annenin eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olması durumunda farkın kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinde Scheffe testi kullanılmıştır. Tabloya göre temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinin alt boyutlarına, eğitim ortamında saygı görme [$f(3-336)=2,275$; $p>,05$], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$f(3-375)= 2,046$; $p>,05$], eğitime devamın sağlanması [$f(3-373)= 1,038$; $p>,05$], dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [$f(3-328)= ,835$; $p>,05$], temel eğitimin yeterliliği [$f(3-400)= 1,677$; $p>,05$], okula fiziki erişim [$f(3-454)= ,251$; $p>,05$], engelli bireylerin eğitime erişimi [$f(3-367)= ,858$; $p>,05$] ve oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$f(3-459)= 1,691$; $p>,05$], boyutlarına ilişkin veli görüşleri annenin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.9'a göre, ilköğretim kurumlarında eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutuna [$F(3-370)= 2,887$; $p<,05$] ilişkin veli görüşleri annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın ilköğretim okulu mezunları ($\bar{X}=4,28$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=3,94$) arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu mezunlarının temel eğitim hakkı açısından eğitim ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Tablo 4.9'a göre, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna [$F(3-379)= 3,104$; $p<,05$] ilişkin veli görüşleri annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın ilköğretim okulu mezunları ($\bar{X}=4,38$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=4,77$) arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu mezunlarının temel eğitim hakkı açısından kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumsuzdur.

Tablo 4.10. Annenin Eğitim Durumuna Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği Geneline İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Annenin Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
	1- 0-1224	12	149,08				
	2- 1225-3990	130	114,73	3	6,232	,101	-
	3- 3991-6000	41	109,32				
	4- 6001+	41	97,91				

Tablo 4.10’da verilen Kruskal-Wallis Testi sonuçları, ilköğretim kurumlarında öğrencisi olan velilerin görüşlerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneli açısından [$X^2(3)=6,232; p>,05$] anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.4.3. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin babanın eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Babanın Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Ortamında Saygı Görme	1- İlköğretim	169	4,52	,62	7,033	,001	1-3 2-3
	2- Lise	76	4,50	,71			
	3- Üniversite	95	4,18	,90			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	1- İlköğretim	192	4,28	,80	2,793	,063	-
	2- Lise	77	4,24	,96			
	3- Üniversite	106	4,03	,93			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	1- İlköğretim	199	4,36	,77	4,832	,008	1-3
	2- Lise	81	4,26	,88			
	3- Üniversite	99	4,02	1,0			
Eğitime Devamın Sağlanması	1- İlköğretim	196	4,41	,74	2,463	,087	-
	2- Lise	76	4,37	,90			
	3- Üniversite	106	4,19	,90			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	1- İlköğretim	183	4,33	,83	2,367	,095	-
	2- Lise	63	4,26	,97			
	3- Üniversite	87	4,07	1,0			
Temel Eğitimin Yeterliliği	1- İlköğretim	203	4,22	,88	4,143	,017	1-3
	2- Lise	88	4,14	1,0			
	3- Üniversite	112	3,90	1,0			
Okula Fiziki Erişim	1- İlköğretim	237	4,14	,97	,839	,433	
	2- Lise	105	4,28	,99			
	3- Üniversite	116	4,22	,97			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	1- İlköğretim	205	4,45	,73	,214	,807	
	2- Lise	80	4,39	,87			
	3- Üniversite	97	4,47	1,2			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	1- İlköğretim	186	4,37	,79	2,648	,072	
	2- Lise	81	4,23	1,0			
	3- Üniversite	104	4,12	,95			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	1- İlköğretim	237	3,97	1,1	,519	,595	
	2- Lise	108	3,99	1,2			
	3- Üniversite	118	3,85	1,1			
Ölçek Geneli	1- İlköğretim	110	4,53	,58	7,366	,001	1-3 2-3
	2- Lise	44	4,48	,81			
	3- Üniversite	68	4,11	,89			

Öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri babanın eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olması durumunda farkın kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinde Scheffe testi kullanılmıştır. Tabloya göre temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinin alt boyutlarına, eğitim ve eğitim ortamının niteliği [F(2-372)= 2,793; p>,05], eğitime devamın sağlanması [F(2-375)= 2,463; ; p>,05], dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [F(2-330)= 2,367; ; p>,05], okula fiziki erişim [F(2-455)=

,839; $p>,05$], kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [$F(2-379)=,214$; $p>,05$], engelli bireylerin eğitime erişimi [$F(2-368)= 127648$; $p>,05$] ve oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$F(2-460)=,519$; ; $p>,05$] boyutlarına ilişkin veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tabloya göre, ilköğretim kurumlarında eğitim ortamında saygı görme [$F(2-337)= 7,033$; ; $p<,01$] boyutuna ilişkin veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın ilköğretim okulu mezunları ($\bar{X}=4,52$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=4,18$) ve lise mezunları ($\bar{X}=4,50$) ile üniversite mezunları arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu ve lise mezunlarının temel eğitim hakkı açısından eğitim ortamında saygı görme boyutuna ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Tablo 4.11'e göre, ilköğretim kurumlarında öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$F(2-376)= 4,832$; $p<,01$] boyutuna ilişkin veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın ilköğretim okulu mezunları ($\bar{X}=4,36$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=4,02$) arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu mezunlarının temel eğitim hakkı açısından öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutuna ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Tablo 4.11'e göre, ilköğretim kurumlarında temel eğitimin yeterliliği [$F(2-400)= 4,143$; $p<,05$] boyutuna ilişkin veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın ilköğretim okulu mezunları ($\bar{X}=4,22$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=3,90$) arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu mezunlarının temel eğitim hakkı açısından temel eğitimin yeterliliği boyutuna ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Tablo 4.11'e göre, temel eğitim hakkının kullanılması ölçek geneli [$F(2-219)= 7,366$; $p<,01$] açısından değerlendirildiğinde veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın

ilköğretim okulu mezunları ($\bar{X}=4,53$) ile üniversite mezunları ($\bar{X}=4,11$) ve lise mezunları ($\bar{X}=4,48$) ile üniversite mezunları arasında olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu ve lise mezunlarının temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

4.4.4. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Çocuk Sayısı Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Çocuk Sayısı	N	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Ortamında Saygı Görme	1- 1	40	4,58	,61	1,618	,185	-
	2- 2	178	4,42	,70			
	3- 3	85	4,33	,79			
	4- 4+	37	4,57	,72			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	1- 1	42	4,44	,80	1,057	,367	-
	2- 2	194	4,18	,87			
	3- 3	97	4,19	,85			
	4- 4+	42	4,20	1,05			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	1- 1	44	4,30	,97	,145	,933	-
	2- 2	188	4,28	,80			
	3- 3	101	4,24	,84			
	4- 4+	45	4,21	1,05			
Eğitime Devamın Sağlanması	1- 1	47	4,55	,56	1,825	,142	-
	2- 2	192	4,27	,87			
	3- 3	97	4,43	,73			
	4- 4+	42	4,35	,90			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	1- 1	37	4,62	,55	2,852	,037	1-2
	2- 2	172	4,16	,95			
	3- 3	84	4,30	,91			
	4- 4+	39	4,36	,90			
Temel Eğitimin Yeterliliği	1- 1	47	4,24	,92	,569	,636	-
	2- 2	209	4,09	,97			
	3- 3	99	4,19	,87			
	4- 4+	48	4,07	1,04			
Okula Fiziki Erişim	1- 1	52	4,50	,79	2,223	,085	-
	2- 2	240	4,13	1,0			
	3- 3	116	4,25	,90			
	4- 4+	49	4,16	,97			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	1- 1	47	4,90	1,31	5,408	,001	1-2
	2- 2	189	4,34	,78			
	3- 3	103	4,51	,73			
	4- 4+	42	4,48	,79			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	1- 1	45	4,42	,83	,581	,628	-
	2- 2	187	4,25	,86			
	3- 3	99	4,33	,81			
	4- 4+	39	4,23	1,07			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	1- 1	53	4,28	1,23	1,807	,145	-
	2- 2	242	3,89	1,16			
	3- 3	119	3,92	1,08			
	4- 4+	49	4,03	1,20			
Ölçek Geneli	1- 1	26	4,71	,54	1,921	,127	-
	2- 2	113	4,35	,73			
	3- 3	58	4,37	,77			
	4- 4+	25	4,52	,78			

Öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz yöntemi olarak Tek Yönlü

Anova testi kullanılmıştır. Grupların görüşleri arasında anlamlı farkın olması durumunda farkın kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinde Scheffe testi kullanılmıştır. Tabloya göre temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinin alt boyutlarına, eğitim ortamında saygı görme [F(3-336)=1,618; p>,05], eğitim ve eğitim ortamının niteliği [F(3-371)= 1,057; p>,05], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [F(3-374)= ,145; p>,05], eğitime devamın sağlanması [F(3-374)= 1,825; p>,05], temel eğitimin yeterliliği [F(3-399)= ,569; p>,05], okula fiziki erişim [F(3-453)= 2,223; p>,05], engelli bireylerin eğitime erişimi [F(3-366)= ,581; p>,05] ve oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [F(3-459)= 1,807; p>,05] boyutları ve temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneline [F(3-218)= 1,921; p>,05] ilişkin veli görüşleri ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tabloya göre, ilköğretim kurumlarında dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [F(3-328)= 2,852; p<,05] ilişkin veli görüşleri ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın tek çocuklu aileler (\bar{X} =4,62) ile iki çocuklu aileler (\bar{X} =4,16) arasında olduğu belirlenmiştir. Tek çocuklu ailelerin temel eğitim hakkı açısından dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ilişkin görüşleri iki çocuklu ailelere göre daha olumludur.

Tablo 4.12'ye göre, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna [F(3-377)= 3,967; p<,01] ilişkin veli görüşleri ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda farkın tek çocuklu aileler (\bar{X} =4,90) ile iki çocuklu aileler (\bar{X} =4,34) arasında olduğu belirlenmiştir. Tek çocuklu ailelerin temel eğitim hakkı açısından kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna ilişkin görüşleri iki çocuklu ailelere göre daha olumludur.

4.4.5. Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin öğrencinin cinsiyeti değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Öğrenci Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																																																				
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Kız	205	4,48	,69	336	1,833	,068																																																																																																																				
	Erkek	133	4,32	,81				Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Kız	223	4,23	,87	371	,790	,430	Erkek	150	4,16	,89	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Kız	219	4,27	,91	374	,422	,673	Erkek	157	4,23	,83	Eğitime Devamın Sağlanması	Kız	217	4,40	,78	374	1,774	,077	Erkek	159	4,25	,88	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kız	193	4,30	,89	327	1,037	,301	Erkek	136	4,19	,96	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kız	236	4,11	,97	399	-,343	,732	Erkek	165	4,14	,94	Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683	Erkek	182	4,17	,97	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Kız	223	4,23	,87	371	,790	,430																																																																																																																				
	Erkek	150	4,16	,89				Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Kız	219	4,27	,91	374	,422	,673	Erkek	157	4,23	,83	Eğitime Devamın Sağlanması	Kız	217	4,40	,78	374	1,774	,077	Erkek	159	4,25	,88	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kız	193	4,30	,89	327	1,037	,301	Erkek	136	4,19	,96	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kız	236	4,11	,97	399	-,343	,732	Erkek	165	4,14	,94	Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683	Erkek	182	4,17	,97	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84								
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Kız	219	4,27	,91	374	,422	,673																																																																																																																				
	Erkek	157	4,23	,83				Eğitime Devamın Sağlanması	Kız	217	4,40	,78	374	1,774	,077	Erkek	159	4,25	,88	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kız	193	4,30	,89	327	1,037	,301	Erkek	136	4,19	,96	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kız	236	4,11	,97	399	-,343	,732	Erkek	165	4,14	,94	Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683	Erkek	182	4,17	,97	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																				
Eğitime Devamın Sağlanması	Kız	217	4,40	,78	374	1,774	,077																																																																																																																				
	Erkek	159	4,25	,88				Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kız	193	4,30	,89	327	1,037	,301	Erkek	136	4,19	,96	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kız	236	4,11	,97	399	-,343	,732	Erkek	165	4,14	,94	Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683	Erkek	182	4,17	,97	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kız	193	4,30	,89	327	1,037	,301																																																																																																																				
	Erkek	136	4,19	,96				Temel Eğitimin Yeterliliği	Kız	236	4,11	,97	399	-,343	,732	Erkek	165	4,14	,94	Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683	Erkek	182	4,17	,97	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																												
Temel Eğitimin Yeterliliği	Kız	236	4,11	,97	399	-,343	,732																																																																																																																				
	Erkek	165	4,14	,94				Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683	Erkek	182	4,17	,97	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																																								
Okula Fiziki Erişim	Kız	273	4,20	,98	453	,409	,683																																																																																																																				
	Erkek	182	4,17	,97				Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340	Erkek	154	4,40	1,13	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																																																				
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kız	225	4,49	,71	377	,955	,340																																																																																																																				
	Erkek	154	4,40	1,13				Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013	Erkek	156	4,14	,98	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																																																																
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kız	212	4,37	,81	366	2,509	,013																																																																																																																				
	Erkek	156	4,14	,98				Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491	Erkek	190	3,99	1,10	Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																																																																												
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kız	269	3,91	1,20	457	-,690	,491																																																																																																																				
	Erkek	190	3,99	1,10				Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055	Erkek	83	4,27	,84																																																																																																								
Ölçek Geneli	Kız	139	4,47	,69	220	1,929	,055																																																																																																																				
	Erkek	83	4,27	,84																																																																																																																							

Tablo 4.13’de verilen bulgulara göre velilerin görüşleri öğrenci cinsiyeti değişkeni açısından, eğitim ortamında saygı görme [t(336)= 1,833; p>,05], eğitim ve eğitim ortamının niteliği [t(371)= ,790; p>,05], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [t(374)= ,442; p>,05], eğitime devamın sağlanması [t(374)= 1,774, p>,05], dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [t(327)= 1,037, p>,05] temel eğitimin yeterliliği [t(399)= -,343, p>,05], okula fiziki erişim [t(453)= -,409; p>,05], kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [t(377)= ,955; p>,05], oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [t(457)= -,690; p>,05] boyutları ve temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneli [t(220)= 1,929; p>,05] açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tabloda verilen bulgulara göre velilerin görüşleri öğrenci cinsiyeti değişkeni

açısından engelli bireylerin eğitime erişimi [$t(366)= 2,509$; $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Okulda kız ($\bar{X}=4,37$) öğrencisi olan velilerin görüşleri erkek ($\bar{X}= 4,14$) öğrencisi olan velilerin, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutundaki mevcut duruma ilişkin görüşlerine göre daha olumludur.

4.4.6. Cinsiyet Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Cinsiyet Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																																																				
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Kadın	166	4,49	,71	340	1,631	,104																																																																																																																				
	Erkek	176	4,36	,76				Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Kadın	185	4,23	,92	375	,406	,685	Erkek	192	4,19	,84	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Kadın	180	4,28	,92	379	,636	,525	Erkek	201	4,23	,84	Eğitime Devamın Sağlanması	Kadın	175	4,39	,82	378	1,092	,276	Erkek	205	4,30	,82	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kadın	158	4,33	,95	333	1,342	,181	Erkek	177	4,19	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kadın	193	4,13	,98	404	,193	,847	Erkek	213	4,11	,93	Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565	Erkek	240	4,17	,96	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Kadın	185	4,23	,92	375	,406	,685																																																																																																																				
	Erkek	192	4,19	,84				Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Kadın	180	4,28	,92	379	,636	,525	Erkek	201	4,23	,84	Eğitime Devamın Sağlanması	Kadın	175	4,39	,82	378	1,092	,276	Erkek	205	4,30	,82	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kadın	158	4,33	,95	333	1,342	,181	Erkek	177	4,19	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kadın	193	4,13	,98	404	,193	,847	Erkek	213	4,11	,93	Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565	Erkek	240	4,17	,96	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79								
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Kadın	180	4,28	,92	379	,636	,525																																																																																																																				
	Erkek	201	4,23	,84				Eğitime Devamın Sağlanması	Kadın	175	4,39	,82	378	1,092	,276	Erkek	205	4,30	,82	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kadın	158	4,33	,95	333	1,342	,181	Erkek	177	4,19	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kadın	193	4,13	,98	404	,193	,847	Erkek	213	4,11	,93	Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565	Erkek	240	4,17	,96	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																				
Eğitime Devamın Sağlanması	Kadın	175	4,39	,82	378	1,092	,276																																																																																																																				
	Erkek	205	4,30	,82				Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kadın	158	4,33	,95	333	1,342	,181	Erkek	177	4,19	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Kadın	193	4,13	,98	404	,193	,847	Erkek	213	4,11	,93	Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565	Erkek	240	4,17	,96	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Kadın	158	4,33	,95	333	1,342	,181																																																																																																																				
	Erkek	177	4,19	,87				Temel Eğitimin Yeterliliği	Kadın	193	4,13	,98	404	,193	,847	Erkek	213	4,11	,93	Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565	Erkek	240	4,17	,96	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																												
Temel Eğitimin Yeterliliği	Kadın	193	4,13	,98	404	,193	,847																																																																																																																				
	Erkek	213	4,11	,93				Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565	Erkek	240	4,17	,96	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																																								
Okula Fiziki Erişim	Kadın	221	4,22	,98	459	,575	,565																																																																																																																				
	Erkek	240	4,17	,96				Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684	Erkek	198	4,43	,98	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																																																				
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Kadın	187	4,47	,81	383	,407	,684																																																																																																																				
	Erkek	198	4,43	,98				Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040	Erkek	203	4,18	,95	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																																																																
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Kadın	170	4,38	,80	371	2,059	,040																																																																																																																				
	Erkek	203	4,18	,95				Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644	Erkek	243	3,97	1,08	Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																																																																												
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Kadın	223	3,92	1,24	464	-,463	,644																																																																																																																				
	Erkek	243	3,97	1,08				Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089	Erkek	117	4,31	,79																																																																																																								
Ölçek Geneli	Kadın	107	4,49	,70	222	1,707	,089																																																																																																																				
	Erkek	117	4,31	,79																																																																																																																							

Tablo 4.14’de verilen bulgulara göre velilerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından, eğitim ortamında saygı görme [$t(340)= 1,631$; $p>,05$], eğitim ve eğitim ortamının niteliği [$t(375)= ,406$; $p>,05$], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$t(379)= ,636$; $p>,05$], eğitime devamın sağlanması [$t(378)= 1,092$, $p>,05$], dezavantajlı gruplar için

eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [t(333)= 1,342, p>,05] temel eğitimin yeterliliği [t(404)= ,193, p>,05], okula fiziki erişim [t(459)= ,575; p>,05], kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [t(383)= ,407; p>,05], oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [t(464)= -,463; p>,05] boyutları ve temel eğitim hakkının kullanılması leği geneli [t(222)= 1,707; p>,05] açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tabloda verilen bulgulara göre velilerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından engelli bireylerin eğitime erişimi [t(371)= 2,059; p<,05] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın velilerin (\bar{X} =4,38) engelli bireylerin eğitime erişimi boyutundaki mevcut duruma ilişkin görüşleri erkek velilere (\bar{X} = 4,18) göre daha olumludur.

4.4.7. Annenin alışma Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin annenin çalışma durumu değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Annenin Çalışma Durumu Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																																																				
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Ev Hanımı	227	4,46	,72	338	1,308	,192																																																																																																																				
	Çalışıyor	113	4,34	,78				Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Ev Hanımı	250	4,23	,87	373	,895	,371	Çalışıyor	125	4,15	,89	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Ev Hanımı	256	4,27	,86	376	,718	,473	Çalışıyor	122	4,20	,92	Eğitime Devamın Sağlanması	Ev Hanımı	249	4,38	,83	375	1,383	,168	Çalışıyor	128	4,26	,81	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Ev Hanımı	226	4,26	,93	331	,139	,890	Çalışıyor	107	4,24	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Ev Hanımı	272	4,12	,97	402	,017	,987	Çalışıyor	132	4,12	,95	Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837	Çalışıyor	148	4,20	,91	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Ev Hanımı	250	4,23	,87	373	,895	,371																																																																																																																				
	Çalışıyor	125	4,15	,89				Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Ev Hanımı	256	4,27	,86	376	,718	,473	Çalışıyor	122	4,20	,92	Eğitime Devamın Sağlanması	Ev Hanımı	249	4,38	,83	375	1,383	,168	Çalışıyor	128	4,26	,81	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Ev Hanımı	226	4,26	,93	331	,139	,890	Çalışıyor	107	4,24	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Ev Hanımı	272	4,12	,97	402	,017	,987	Çalışıyor	132	4,12	,95	Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837	Çalışıyor	148	4,20	,91	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74								
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Ev Hanımı	256	4,27	,86	376	,718	,473																																																																																																																				
	Çalışıyor	122	4,20	,92				Eğitime Devamın Sağlanması	Ev Hanımı	249	4,38	,83	375	1,383	,168	Çalışıyor	128	4,26	,81	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Ev Hanımı	226	4,26	,93	331	,139	,890	Çalışıyor	107	4,24	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Ev Hanımı	272	4,12	,97	402	,017	,987	Çalışıyor	132	4,12	,95	Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837	Çalışıyor	148	4,20	,91	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																				
Eğitime Devamın Sağlanması	Ev Hanımı	249	4,38	,83	375	1,383	,168																																																																																																																				
	Çalışıyor	128	4,26	,81				Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Ev Hanımı	226	4,26	,93	331	,139	,890	Çalışıyor	107	4,24	,87	Temel Eğitimin Yeterliliği	Ev Hanımı	272	4,12	,97	402	,017	,987	Çalışıyor	132	4,12	,95	Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837	Çalışıyor	148	4,20	,91	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Ev Hanımı	226	4,26	,93	331	,139	,890																																																																																																																				
	Çalışıyor	107	4,24	,87				Temel Eğitimin Yeterliliği	Ev Hanımı	272	4,12	,97	402	,017	,987	Çalışıyor	132	4,12	,95	Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837	Çalışıyor	148	4,20	,91	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																												
Temel Eğitimin Yeterliliği	Ev Hanımı	272	4,12	,97	402	,017	,987																																																																																																																				
	Çalışıyor	132	4,12	,95				Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837	Çalışıyor	148	4,20	,91	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																																								
Okula Fiziki Erişim	Ev Hanımı	310	4,18	1,01	456	-,206	,837																																																																																																																				
	Çalışıyor	148	4,20	,91				Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219	Çalışıyor	127	4,53	1,03	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																																																				
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Ev Hanımı	256	4,41	,83	381	-1,231	,219																																																																																																																				
	Çalışıyor	127	4,53	1,03				Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344	Çalışıyor	130	4,21	,90	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																																																																
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Ev Hanımı	241	4,30	,89	369	,947	,344																																																																																																																				
	Çalışıyor	130	4,21	,90				Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963	Çalışıyor	152	3,95	1,16	Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																																																																												
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Ev Hanımı	311	3,94	1,16	461	-,047	,963																																																																																																																				
	Çalışıyor	152	3,95	1,16				Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378	Çalışıyor	78	4,33	,74																																																																																																								
Ölçek Geneli	Ev Hanımı	144	4,43	,76	220	,883	,378																																																																																																																				
	Çalışıyor	78	4,33	,74																																																																																																																							

Tablo 4.15’de verilen bulgulara göre velilerin görüşleri annenin çalışma durumu değişkeni açısından, eğitim ortamında saygı görme [$t(338)= 1,308$; $p>,05$], eğitim ve eğitim ortamının niteliği [$t(373)= ,895$; $p>,05$], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$t(376)= ,718$; $p>,05$], eğitime devamın sağlanması [$t(375)= 1,383$, $p>,05$], dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [$t(331)= ,139$, $p>,05$] temel eğitimin yeterliliği [$t(402)= ,017$, $p>,05$], okula fiziki erişim [$t(456)= -,206$; $p>,05$], kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [$t(381)= -1,231$; $p>,05$], engelli bireylerin eğitime erişimi [$t(369)= ,947$; $p>,05$], oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$t(461)= -,047$; $p>,05$] ve temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneli [$t(220)= ,883$; $p>,05$] açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4.8. Aile Bütünlüğü Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitim hakkının kullanılması bakımından veli görüşlerinin aile bütünlüğü değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Aile Bütünlüğü Değişkeni Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Veli Görüşleri

Boyutlar	Ebeveynlerin Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Birlikte	311	4,44	,71	339	1,441	,151
	Diğer	30	4,23	,99			
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	Birlikte	344	4,22	,85	374	1,232	,219
	Diğer	32	4,02	1,10			
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	Birlikte	348	4,27	,85	378	1,585	,114
	Diğer	32	4,02	1,13			
Eğitime Devamın Sağlanması	Birlikte	345	4,34	,82	376	,239	,811
	Diğer	33	4,31	,87			
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Birlikte	306	4,26	,91	333	,143	,886
	Diğer	29	4,23	,93			
Temel Eğitimin Yeterliliği	Birlikte	367	4,12	,94	402	,524	,600
	Diğer	37	4,04	1,10			
Okula Fiziki Erişim	Birlikte	419	4,21	,96	457	1,238	,216
	Diğer	40	4,01	1,13			
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Birlikte	347	4,47	,89	381	,864	,388
	Diğer	36	4,33	,98			
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Birlikte	339	4,27	,89	370	-,175	,861
	Diğer	33	4,30	,97			
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	Birlikte	423	3,94	1,16	462	-,111	,912
	Diğer	41	3,96	1,20			
Ölçek Geneli	Birlikte	203	4,42	,73	222	1,154	,250
	Diğer	21	4,22	,97			

Tablo 4.16’da verilen bulgulara göre velilerin görüşleri aile bütünlüğü değişkeni açısından, eğitim ortamında saygı görme [$t(339)= 1,441$; $p>,05$], eğitim ve eğitim ortamının niteliği [$t(374)= 1,232$; $p>,05$], öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat [$t(378)= 1,585$; $p>,05$], eğitime devamın sağlanması [$t(376)= ,239$, $p>,05$], dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği [$t(333)= ,143$, $p>,05$] temel eğitimin yeterliliği [$t(402)= ,524$, $p>,05$], okula fiziki erişim [$t(457)= 1,238$; $p>,05$], kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım [$t(381)= ,864$; $p>,05$], engelli

bireylerin eğitime erişimi [$t(370) = -1,175$; $p > ,05$], oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği [$t(462) = -1,111$; $p > ,05$] ve temel eğitim hakkının kullanılması ölçeği geneli [$t(222) = 1,154$; $p > ,05$] açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.5. Beşinci Alt Problem: İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okul Türlerine ve Temel Eğitim Hakkının Boyutlarına Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın beşinci probleminde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında temel eğitim hakkının kullanılması bakımından karşılaşılan sorunların çeşitli okul türlerine göre neler olduğu ve ayrıca eğitim hakkı olarak eğitime erişim hakkı, nitelikli eğitim alma hakkı ve eğitim ortamında saygı görme hakkı ile ilgili problemlerin neler olduğu araştırılmıştır.

4.5.1. Okul Türlerine Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Okul türleri ve temel eğitim hakkının kullanılması ölçeğinin alt boyutları açısından değerlendirilirken her okul türünde her boyutta ortalamaların beklenen değeri 5,0 ya da 5,0'a yakın olmasıdır. Bu bakımdan araştırmada 4,0 araştırmacı tarafından sınır değer olarak alınmış, bu değer altındaki değerler üzerine eğilinmesi gereken problem alanı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına göre okul türleri bazında ortalamalar Tablo 4.17' de verilmiştir.

Tablo 4.17. İnsan Haklarına İlişkin Uluslararası Antlaşmalar Dikkate Alındığında Okul Türü Değişkeni Bakımından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S
	Resmi	693	4,23	,77
	Özel	103	4,47	,71
Eğitim Ortamında Saygı Görme	Resmi Okullar Arasında			
	Normal	578	4,31	,73
	Taşınmalı	130	4,27	,81
	*YİBO	52	3,75	,84
	BSİO	31	4,21	,85
Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	*Resmi	751	3,96	,88
	Özel	105	4,35	,76
	Resmi Okullar Arasında			
	Normal	607	4,03	,87
	Taşınmalı	147	4,09	,87
Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	*YİBO	57	3,61	,80
	*BSİO	38	3,96	,97
	*Resmi	738	3,87	,97
	Özel	108	4,31	,80
	Resmi Okullar Arasında			
Eğitime Devamın Sağlanması	*Normal	593	3,94	,97
	*Taşınmalı	143	3,98	,98
	*YİBO	59	3,60	,81
	BSİO	44	4,01	,97
	Resmi	741	4,20	,85
Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği	Özel	108	4,41	,70
	Resmi Okullar Arasında			
	Normal	609	4,27	,81
	Taşınmalı	138	4,32	,81
	*YİBO	58	3,62	,85
Temel Eğitimin Yeterliliği	BSİO	38	4,23	,98
	*Resmi	589	3,90	,97
	Özel	94	4,42	,72
	Resmi Okullar Arasında			
	*Normal	475	3,99	,97
Okula Fiziki Erişim	Taşınmalı	115	4,05	,88
	*YİBO	49	3,52	,88
	*BSİO	40	3,94	,94
	*Resmi	796	3,84	,95
	Özel	108	4,31	,82
Okula Fiziki Erişim	Resmi Okullar Arasında			
	*Normal	642	3,91	,95
	*Taşınmalı	156	3,92	,99
	*YİBO	62	3,55	,77
	BSİO	39	4,03	,99
Okula Fiziki Erişim	Resmi	873	4,04	,98
	Özel	108	4,16	1,00
	Resmi Okullar Arasında			
	Normal	685	4,16	,92
	*Taşınmalı	178	3,84	1,07
	*YİBO	66	3,46	,96
	BSİO	45	4,03	1,09

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	S	
Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	Resmi	718	4,44	,72621	
	Özel	96	4,40	,84952	
	Resmi Okullar Arasında				
	Normal	573	4,53	,65210	
	Taşınmalı	140	4,38	,77474	
	*YİBO	55	3,89	,92141	
	BSİO	40	4,12	1,02219	
Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	Resmi	708	4,09	,894	
	Özel	103	4,17	,86944	
	Resmi Okullar Arasında				
	Normal	576	4,11	,88018	
	Taşınmalı	139	4,17	,85021	
	*YİBO	54	3,71	,92406	
	BSİO	38	4,18	1,07440	
Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği	*Resmi	877	3,57	1,21933	
	Özel	108	4,29	,93876	
	Resmi Okullar Arasında				
	*Normal	686	3,66	1,22458	
	*Taşınmalı	179	3,76	1,21263	
	*YİBO	66	3,26	1,00514	
	*BSİO	47	3,73	1,15812	
Ölçek Geneli	Resmi	435	4,16	,72335	
	Özel	86	4,38	,72049	
	Resmi Okullar Arasında				
	Normal	381	4,25	,70003	
	Taşınmalı	79	4,20	,73177	
	*YİBO	39	3,73	,75367	
	BSİO	19	4,10	,91750	

* Boyuta ilişkin ortalaması 4.0'ın altında olan ve problem alanı olarak belirlenen okul türleri.

Bu çerçevede eğitim ortamında saygı görme, eğitime devamın sağlanması, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutlarında gerçekleşme düzeyi açısından YİBO'larda sorun görülmektedir.

Eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutunun gerçekleşme düzeyine ilişkin değişkenler açısından YİBO'lar ve BSİO'lar sorun alanı okul tipleri olarak belirlenmiştir.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutu açısından normal eğitim veren okullar, taşınmalı eğitim okulları, YİBO'lar sorun alanları olarak belirlenmiştir.

Eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutunun gerçekleşme düzeyi normal eğitim veren okullarda, YİBO'larda ve BSİO'larda ($\bar{x}=3,94$) sorun alanları olarak belirlenmiştir.

Temel eğitimin yeterliliği boyutunun gerçekleşme düzeyi normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında ve YİBO'larda sorun alanları olarak belirlenmiştir.

Okula fiziki erişim boyutunun gerçekleşme düzeyi taşımali eğitim okullarında ve YİBO'larda sorun alanları olarak belirlenmiştir.

Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutunun gerçekleşme düzeyi açısından değerlendirildiğinde normal eğitim veren okullar, taşımali eğitim okulları YİBO'lar ve BSİO'lar sorun alanı okul tipleri olarak belirlenmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından resmi okullar ve özel okullar karşılaştırıldığında eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, eğitime devamın sağlanması, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutlarına ve ölçek geneline ilişkin resmi okullar ve özel okullara dair görüşlerin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Boyutların çoğunda özel okullar resmi okullara göre daha iyi durumdadır. Resmi okullar açısından değerlendirildiğinde ise YİBO'lar resmi okullar ortalamasını en çok düşüren faktör olarak dikkati çekmektedir.

Okul türleri arasında en olumsuz görüşler tüm boyutlarda YİBO'lara ilişkin görüşler olmuştur. Normal eğitim veren okullar ve taşımali eğitim veren okullara ilişkin görüşlerin ortalamalarının ise daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Taşımali eğitim merkezi olarak görev yapan okulların birçoğu aynı zamanda kendi bölgelerindeki öğrenciler açısından normal eğitim veren okullar olduğundan taşımali eğitim veren okullara ilişkin görüşlerin ortalamalarının normal eğitim veren okullara yakın olmasının doğal olduğu söylenebilir. BSİO'larına ilişkin görüşler genellikle bu iki uç arasında kalmış ve pek çok boyutta anlamlı fark göstermemiştir.

Bu bölümde problem alanı olarak belirlenen boyutlara ilişkin daha fazla bulgu anket ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi yoluyla boyutlar bazında daha derinlemesine incelenerek araştırmanın 4.7.2 bölümünde sunulmuştur.

4.5.2. Temel Eğitim Hakkının Alt Boyutları Açısından Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde eğitim hakkı olarak eğitime erişim hakkına, nitelikli eğitim alma hakkına ve eğitim ortamında saygı görme hakkına ilişkin problemlerin neler olduğu araştırılmıştır.

4.5.2.1. Eğitime Erişim Hakkı Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde eğitime erişim hakkına ilişkin problemlerin, eğitime erişim hakkının alt boyutları olan okula fiziki erişim, eğitime devamın sağlanması, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutları açısından neler olduğu araştırılmıştır.

4.5.2.1.1. Okula Fiziki Erişim Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde eğitime erişim hakkına ilişkin problemlerin, okula fiziki erişim, boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Okula Fiziki Erişim Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Okula Fiziki Erişim						
Madde No	Madde İfadesi	HK	%	AK	%	FY	%
1	Okulumuz öğrenciler için uygun yere yapılmıştır.	37	3,5	62	5,8	59	5,6
2	Okulumuz öğrenciler için fiziksel anlamda erişilebilir mesafededir.	33	3,1	77	7,3	58	5,5
3	Okulumuzda öğrenciler okula gidiş gelişlerde sorun yaşamazlar.	30	2,8	86	8,1	58	5,5

Okulun fiziki anlamda erişilebilirliği konusunda ankete katılanların büyük bir bölümü sorun bildirmemiştir. Ancak ankete katılanların yaklaşık % 10’u hiç katılmıyorum ve az katılıyorum seçeneklerini işaretleyerek bu boyuttaki ifadelere katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bununla birlikte %5.5’lik bir katılımcı kitlesi de bu boyutta fikrim yok seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin okula gidiş gelişlerinde sorun yaşayıp yaşamadıklarına dair soru bu boyutta en olumsuz değerlendirilen soru olmuştur. Bu durum çalışmanın nitel boyutuyla da desteklenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda görüşme yapılan bireyler okula fiziksel erişim boyutuyla ilgili

öğrencilerin gidiş geliş konusunda fikir beyan etmiş ve bu yönü öne çıkarmışlardır. Çoğunlukla okula ulaşım konusunda sorun yaşanmadığını ancak ulaşımın öğrencilerin ve velilerin yaşamında önemli bir yer tuttuğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şöyledir;

“Öğrenciler okula gelip giderlerken sorunlar yaşıyorlar. Servisler ve trafik özellikle küçükler için sorun oluyor “(K2Ö).

“Servise verdiysen; servis şoförlerinin dikkatsiz araç kullanması, servise fazla öğrenci alması problem. Yürüyerek gelip gidiyorsan; okul çantalarının fazla ağır olması, çocuğun ileride yaşayacağı bel sorunlarına kaynak” (K15ÖV).

“En büyük ve en önemli sorunun okula geliş ve gidişlerde güvenlik sorunu olduğunu düşünüyorum. Trafik ve şehir hayatı ilkökul çocuklarının kendi başına okula geliş gidişlerine uygun değil. Öğrenciler ya aileleri tarafından okula getirilip götürülmek durumunda ya da servisle ulaşımını sağlamak zorunda kalıyorlar. Sık sık karşılaştığımız bir diğer sorun ise bazı ailelerin akşam ders bitiminde çocuklarını almaya gelmemeleri ile ilgili sorumsuzlukları ve vurdumduymazlıklarıdır. Sıkça akşamları ders bitiminde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden her gün birkaç öğrencinin velisi tarafından alınmaya gelinmediği oluyor.” (K16ÖV).

Öğrenciler velileriyle okula geliyor çünkü kimse kendini güvende hissetmiyor (K19ÖV). Okul çevresinde güvenlik önlemleri yetersiz (K22ÖV, K24ÖV).

“Okulun yeri uygun ancak arazisi yetersiz. Okula gidiş gelişler ailelerin çabaları ve servislerle sağlanıyor” (K12ÖV).

“Okulumuz Butik okul bahçesi bile çocuklar için uygun değil. Okulunuzda öğrenciler okula gidiş gelişlerde ben bırakıyorum. Okulunuz öğrenciler için fiziksel anlamda erişme konusunda bir sorun yok lakin duygusal ve yaşamsal anlamda öğrencileri ve aileleri zorluyor” (K14ÖV).

“Yaşadığımız ilçede(Merkez) okulların ihtiyaç duyulandan az olması nedeniyle çok az insan çocuğunu okula yürüyerek götürebilmekte. Çoğu aile için servis bir zorunluluk. Servis veya kendi aracıyla götürmek zorunda aileler. Her iki durumda da küçük yaşta çocukların okula gidip gelmesi için çalışma saatlerimizi ayarlamak zorunda kaldık. Ayrıca okulların sayılarının az olması ve okulların kalabalık olması da okul giriş-çıkışlarında kaosa neden oluyor” (K20V).

Taşımali eğitim veren bir YİBO’da görev yapan bir öğretmen “*okulun merkezi bir yerde olduğunu, ilçe merkezinden gelenlerin sorun yaşamadığını, köyden gelenler için ise servis araçlarının olduğunu (K26Ö)*” bildirmiştir. Okula fiziksel anlamda ulaşım konusunda bir sorun olmadığını belirtmiştir.

4.5.2.1.2. Eğitime Devamın Sağlanması Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde eğitime erişim hakkına ilişkin problemlerin, Eğitime Devamın Sağlanması boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Eğitime Devamın Sağlanması Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Eğitime Devamın Sağlanması	HK	%	AK	%	FY	%
Madde No	Madde İfadesi						
4	Kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için gerekli çalışmalar yapılır.	27	2,5	57	5,4	121	11,4
5	Okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır	33	3,1	62	5,8	135	12,7
6	İlköğretim görmeyen veya yarıda bırakanların eğitime devamları için gerekli önlemler alınır.	27	2,5	55	5,2	129	12,1
7	Dezavantajlı ailelerin çocuklarının temel eğitime devam etmesi için önlemler alınır.	28	2,6	58	5,5	121	11,4
8	Kız öğrencilerin, başarıları doğrultusunda eğitimlerine devam etmeleri için gerekli çalışmalar yapılır.	24	2,3	62	5,8	85	8,0
9	Çocukların eğitim haklarını ihlal edecek biçimde çalıştırılmalarının engellenmesi için tedbirler alınır.	30	2,8	42	4,0	97	9,1
10	Okula devam etmeyen öğrencilerin devamlarının sağlanması için gerekli çalışmalar yapılır.	24	2,3	42	4,0	86	8,1
11	Öğrencilerin okula devamı düzenli olarak kontrol edilir.	12	1,1	43	4,0	65	6,1

Eğitime devamın sağlanması boyutunda olumsuz görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu okulu terk eden ya da herhangi bir sebeple okula devam etmeyenlerin, özellikle de kızların eğitime devam etmeleriyle ilgili gerekli çalışmanın yapılmadığını bildirmiştir. Bu boyutta en olumsuz görüşler okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır ifadesinde bulunmuştur. Katılımcıların %8.9 bu ifadeye hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum cevabını vermiştir. Başka bir dikkat çekici sonuç ise okul terki ile ilgili ifadelerle fikrim yok cevabını verenlerin oranı

%11,4 ile %12,7 arasında değişmektedir. Çalışmanın nitel boyutunda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kızların okula devamı için projeler üretilse de bunların yetersiz olduğunu bildirirken, bazı katılımcılar yeterli çalışmanın yapılmadığını kızların açık ortaokul ve liseye yönlendirildiğini ve bunun sonucunda erken yaşta evlendirildiklerini belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Kız öğrencilerin, eğitimlerine devam etmeleri için zaman zaman projeler üretilse de bu çalışmaların yeteri kadar yapıldığını sanmıyorum” (K1V).

“Kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için gerekli çalışmaların yapıldığını düşünmüyorum. Özellikle ortaokuldan sonra açık liseye yönlendirildiklerini ve evlendirildiklerini gözlemliyorum. Ülkemizde çocuk gelin sayısı her yıl artmakta ve bu konuda okullarımızın devamı özendirilmesi gerekirken açık ortaokul ve açık lise seçenekleri sunulması evlendirildiklerini veya çalıştırıldıklarını görüyoruz” (K13Ö).

Katılımcı 14 ise çocuğunun özel okulda olmasından dolayı okul terkiyle ilgili çalışmaların olmadığını, bunun sebebinin ise dezavantajlı gruplardan gelen öğrenci olmaması olduğunu söylemiştir.

“Özel okul olduğu için kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için okulumuzun böyle bir kaygısı yok. Ayrıca okulumuzda çalışan çocuklar, dezavantajlı aileler için çalışmalar da yok. Çünkü okula bu gruplardan öğrenci gelmiyor” (K14ÖV).

Bir grup katılımcı ise eğitime devamı olumsuz etkileyen ve okul terk oranlarını yükselten en büyük etkenlerin ailelerin ekonomik durumlarının düşük olması ve ailelerin gelenek görenekleri ve dini inançları gibi sebepler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Eğitime erişim hakkını engelleyen birçok unsur var. Toplumsal olarak bakıldığında gelenekler ve maddi unsurlar problem olarak mevcut. Okullarda sınıf mevcutları ve sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar bulunmakta” (K3ÖV).

“Bana göre, ailenin maddi durumunun kötü olması, okul çağındaki çocukların zorla çalıştırılması, ailenin yaşadığı bölgede okulun bulunmaması veya ulaşımın yeterli olmaması eğitime erişimi engelliyor” (K8ÖV).

“Eğitime erişim hakkını engelleyen en önemli unsur ailedir. Anne-babalar çocuklarını çeşitli gerekçelerle okula göndermemektedirler. Dini inanışlar ve maddi

imkansızlıklar bu sebeplerin başında gelmektedir” (K10ÖV).

“Öğrencilerimiz okula devamları açısından en önemli sorun ekonomik olsa gerek, zira öğrencilerimiz genel olarak çok çocuklu dar gelirli ailelerden gelmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi düşük bu nedenle eğitimin önemini kavrayamıyorlar” (K11ÖV).

Katılımcı 13 ise ailenin ekonomik durumu ve inanışlarının dışında devletin eğitime yeterli kaynağı ayırmamasının ve Suriye’de ve Güneydoğu illerimizde olduğu gibi silahlı çatışma koşullarının da çocukların eğitime devamını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

“Yoksulluk eğitime devam etmeyi engelleyen başta gelen nedenlerden biridir. Ailelerin özellikle temel eğitimden sonra çocuklarını okula göndermemelerinin temel nedeni yoksulluktur. Yoksulluk ve okul terki çocuk işçiliği sorununa neden olmaktadır. Sadece çocuk işçiliği değil aynı zamanda çocuk gelinlere de neden olmaktadır. Ailelerin yoksulluğunun yanı sıra devletin yeterli kaynağı ayırmaması da eğitime erişim hakkını engellemektedir. Bunların dışında yaşanan savaşları önemli bir neden olarak görebiliriz. Suriye’de yaşanan savaş sonrası ülkemizde bulunan mülteci çocukların üçte ikisi eğitim hakkına erişemiyor. Aynı şekilde ülkemizin Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde iki ayı aşkın bir süredir birçok ilçede çocuklar okullara gidemiyor.” (K13Ö).

YİBO’da öğretmen olan K25 ve K26 okullarındaki durumla ilgili görüşleri şöyledir:

YİBO olması sebebiyle, okulumuz imkanları olmayan öğrenciler için eğitimlerini tamamlaması için gerekli önlemleri alır. Kız ve erkek öğrenciler açısından aileler tarafından bir ayırım yapıldığına şahit olmadığım için kızlar için ayrıca yapılan bir çalışmaya şahit olmadım (K26Ö). Çalışan çocuklar ve kız öğrencilerin okula devamı için ayrı bir çalışma yürütülmez (K25Ö, K26Ö).

4.5.2.1.3. Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde eğitime erişim hakkına ilişkin problemlerin, okula fiziki erişim, boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi	HK	%	AK	%	FY	%
Madde No	Madde İfadesi						
12	Engelli öğrenciler evlerine en yakın okula devam edebilirler	32	3,0	33	3,1	117	11,0
13	Okulumuzda düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılır.	74	7,0	75	7,1	102	9,6
14	Okulumuzda eğlenme ve dinlenme olanakları engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.	125	11,8	84	7,9	117	11,0
15	Özürlü çocukların eğitimi ücretsiz sağlanır	36	3,4	36	3,4	180	16,9

Engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunda olumsuz görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu okullardaki düzenlemelerin engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapıldığı yönündeki önermeye ve okulun eğlenme ve dinlenme olanaklarının engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlendiği şeklindeki önermeye hiç katılmadıklarını ya da az katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %23,7’si engellilerin durumunun, okul fiziki mekanlarının ve %29,7’si de eğlenme dinlenme mekanlarının planlanması aşamasında dikkate alınmadığını belirtmişler veya fikrim yok seçeneğini işaretlemişlerdir. Çalışmanın nitel boyutunda da katılımcılar benzer görüşleri ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmen ve velilerin çok büyük bir bölümü okullardaki düzenlemelerin engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılmadığı ve okulun eğlenme ve dinlenme olanaklarının engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmediğini belirtmişlerdir.

“Okul binasında yapılan düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılmıyor. Ayrıca okulun kantin, oyun alanı gibi yerlerindeki düzenlemeler de gene engelliler için çok uygun değil” (K1V).

“Okulda ve oyun alanlarında düzenlemeler yapılırken engelli bireylerin dikkate alındığını düşünmüyorum. Bizim okulda böylesi düzenlemeler yok” (K2Ö).

“Okulda çocukların eğlenmesi ve dinlenmesi için düzenlenen alanlar engelli öğrencilere göre yapılmamıştır” (K7Ö).

“Okulun oyun alanları engelliler düşünülerek düzenlenmemiş” (K8).

“Okulumuzda engelli öğrencilere uygun fiziksel ortamlar oluşturulmamış olduğundan engelli öğrencilerin yararlanması zordur” (K10ÖV, K21V, K22ÖV, K23ÖV, K24ÖV, K25Ö, K30V).

Okulumuzda engelli öğrenci bulunmuyor. Ama engelli öğrenci için uygun düzenlemelere de rastlanmaz. Rampalar ya da engelli asansörü bulunmaz (K26Ö).

“Okulunuzda düzenlemeler kesinlikle engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılmaz. Yapıldığı söylenenler veliye göz boyama, okul-öğretmen ile veliyi karşı karşıya getirme durumundan başka bir işe yaramaz. Okulumuz üç katlı tuvaletler zeminde engelli öğrencinin sınıfı 3. Katta ve öğrencinin bedensel engeli var. Anne okul başlama saatinden bitiş saatine kadar okulda olmak zorunda. Okulumuzda yılın annesi seçtik o anneyi” (K14ÖV).

“Okulda düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılmamış. Bedensel engelli, tekerlekli sandalye ile okula gelip giden bir öğrencinin okulun üst katlarına kendisinin çıkamaması buna bir örnektir” (K15ÖV).

“Kısmen dikkate alınmışlar. Artık çalışmayan bir asansör ve sadece giriş merdivenlerinde rampa var. Oysa okulun içinde dik ve uzun merdivenler bulunuyor” (K20V).

İki katılımcı ise okullarındaki düzenlemelerin fiziksel engelli öğrenciler göz önüne alınarak planlandığını ancak zihinsel engelli öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri için ortam planlanmadığını belirtmiştir. Katılımcının görüşü şöyledir;

“Fiziksel engelli öğrenciler için engelli rampası ve asansör bulunmaktadır. Ayrıca engelli tuvaleti de bulunmaktadır. Bu açıdan fiziksel engeli olan öğrenciler için kısmen uygun ortamın sağlandığı söylenebilir. Ancak hafif veya orta düzeyde zihinsel engeli olan kaynaştırma öğrencileri için her ne kadar fiziksel ortamlar uygun olsa da sınıf içerisinde bu öğrencilerle yeterince ilgilenilemediğini ve bireysel destek almaları gerektiğini düşünüyorum” (K16ÖV).

“Engelli öğrenciler için tekerlekli sandalyenin geçebileceği merdiven ve koridorlar düzenlenmiş” (K18V).

4.5.3. Nitelikli Eğitim Alma Hakkı Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, nitelikli eğitim alma hakkının alt boyutları olan eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği, boyutları açısından neler olduğu araştırılmıştır.

4.5.3.1 Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği	HK	%	AK	%	FY	%
Madde No	Madde İfadesi						
16	Öğrencilere kazaların önlenmesi konusunda temel bilgiler verilmektedir	24	2,3	69	6,5	61	5,7
17	Okulumuzda öğrencilerde insan hakları ve temel özgürlüklere saygı geliştirilir	36	3,4	81	7,6	60	5,6
18	Okulumuzda öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesine çaba gösterilir	35	3,3	63	5,9	59	5,6
19	Okulumuzda öğrencilerin zihinsel gelişimi için çaba gösterilir	38	3,6	73	6,9	69	6,5
20	Öğrencilere sağlıklı beslenme konusunda gerekli bilgiler verilir.	33	3,1	63	5,9	73	6,9
21	Öğrencilere toplum ve çevre sağlığı ile ilgili temel bilgiler verilir.	16	1,5	60	5,6	66	6,2
22	Okulumuzda çağdaş eğitim yöntemlerine yer verilmektedir	32	3,0	75	7,1	64	6,0
23	Okulumuz öğrencilerde doğal çevreye saygı anlayışını geliştirir	34	3,2	84	7,9	61	5,7
24	Okulumuzda öğrencilerin bedensel gelişimi için çaba gösterilir	33	3,1	94	8,9	58	5,5
25	Okul, öğrencileri insanlar arasında dostluk, barış, hoşgörü ve anlayış ruhuyla toplumda sorumluluk üstlenecek şekilde yetiştirir	36	3,4	76	7,2	56	5,3
26	Okulumuzda öğrencilere sonraki eğitimleri ve meslek seçimi konusunda yeterli rehberlik yapılır.	26	2,4	71	6,7	74	7,0
27	Okulumuzda öğrencilerin çocuk haklarını öğrenebilmeleri sağlanır	39	3,7	97	9,1	74	7,0
28	Okulumuzda toplumsal birlik ve beraberliğin yaygınlaştırılması için çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmektedir	29	2,7	80	7,5	70	6,6
29	Okulumuzda insan hakları değerlerini yansıtan bir yönetim anlayışı vardır.	33	3,1	74	7,0	78	7,3
30	Okulumuzda öğrencilerin dinlenebilmesi için yeterli zaman ayrılır	70	6,6	103	9,7	60	5,6
31	Okulumuz demokrasi ve insan haklarına ilişkin değer ve ilkelerin yaygınlaştırılmasında rol almaktadır	36	3,4	77	7,3	91	8,6
32	Okulumuzda öğrencilere kültür ve sanat etkinliklerine serbestçe katılma olanağı sağlanır.	64	6,0	99	9,3	63	5,9
33	Okulumuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı için uygun ortam oluşturulur	64	6,0	97	9,1	71	6,7
34	Okulumuzun sağlık ve hijyen durumu yeterlidir.	82	7,7	106	10,0	57	5,4

Eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutunda en öne çıkan sorun alanları %17,7 ile okulun sağlık temizlik ve hijyen durumunun yetersizliği ve %16,3 ile öğrencilerin eğlenme dinlenme olanaklarının yetersizliğidir. Bunların ardından %10 civarı ortalamalarıyla öğrencinin kişilik, beden gelişimi ve demokrasi, insan hakları alanlarında yeterince geliştirilmediği yönündeki görüşler gelmektedir. Çalışmanın nitel boyutundan da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öncelikle okullardaki temizlik

ve hijyen durumuyla ilgili görüşler aşağıda verilmiştir.

“Okulunuzun sağlık ve hijyen durumunun gerektiği gibi olmadığını düşünüyorum” (K1V).

“Okulun temizlik ve hijyen durumu yetersiz” (K7Ö, K11ÖV, K25Ö).

“Okulun yeterince temiz olmadığını düşünüyorum. Hizmetliler bu konuda yeterince çalışmıyor” (K8ÖV).

“Okulda kullanım alanlarının temizliği yapılır ancak ben okulun sağlık ve hijyen durumunun yeterli olduğunu düşünmüyorum” (K10ÖV).

“Okulunuzun sağlık ve hijyen durumu yeterli değil demeyeceğim, direkt olarak kirli diyeceğim. Bunun bence farklı nedenleri var. Birincisi bu işleri yapacak yeterli personel yok. Ekonomik nedenler gerekçesiyle kadrolu eleman alınmıyor veya iş güvencesiz olarak çalıştırılan personel bir gün sonra bir bakıyorsunuz işi bırakmış. Burada Milli Eğitim Bakanlığına büyük görev düşüyor. Çocuklarımızın temiz ortamlarda eğitim almaları en temel hakları ve bu konuda yeterli personel istihdam edilmeli. Ayrıca çocuklarımız da aşırı derece de dağınık. Onları sorumluluk sahibi ve öz denetimleri olan bireyler olarak yetiştiremediğimiz için vakit geçirdikleri ortamı temiz tutmak gibi bir amaçları yok” (K13Ö).

Öğrencilerin eğlenme dinlenme olanaklarıyla ilgili görüşler ise teneffüslerin kısa olduğu yönünde belirlenmiştir.

“Okulunuzda öğrencilerin dinlenebilmesi için yeterli zaman ayrıldığını düşünmüyorum. Teneffüsler çok kısa çocuklar sınıftan çıkıp geri gelene kadar teneffüsler bitiyor” (K1V).

“Okulda ders araları çok kısa, öğrencilerin dinlenmesi için yeterli zaman yok” (K5Ö, K11ÖV, K26Ö).

Öğrencilerin okul yönetimine katılmaları ve demokrasi, insan hakları alanlarında iyi yetiştirilmeleriyle ilgili görüşler yapılan çalışmaların yetersiz olduğu yönündedir. Bu durumla ilgili görüşler şöyledir;

“Okulunuzda öğrencilerin okul yönetimine katılması için öğrenci temsilcisi seçimleri yapılıyor, ancak öğrencilerin okul yönetiminde söz sahibi olduğu söylenemez” (K1V).

“Öğrencilerin okul yönetimine katıldığını düşünmüyorum” K(11ÖV).

“Öğrenciler okul yönetimine katılmıyor” (K12ÖV).

“Okulumuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı için uygun ortam kısmen oluşturulduğunu düşünüyorum. Öğrenci meclis başkanı birkaç öğretmenler kuruluna katılıp öğrencilerin taleplerini iletmışti. Ama bunların ne kadarı uygulanıyor diye sorarsanız çok azı derim” (K13Ö).

Öğrencilerin kişiliklerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların yapılmadığı yönünde görüş bildiren katılımcılar ya bu çalışmaların hiç yapılmadığını ya da gerektiği gibi yapılmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Öğrencilerin kişiliklerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar kesinlikle yapılmıyor (K21V, K22ÖV).

“Okullarda öğrencilerin kişiliklerinin geliştirilmesine dönük çalışmalar yapıldığına inanmıyorum. Çağdaş eğitim öğrencinin bütünsel gelişimini hedeflemelidir. Yani onun bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik gelişimine katkı sunmalıdır. Oysa bizde dikkate alınan gelişim sadece bilişsel düzeydedir. Yani dersleri ne kadar öğrenip öğrenmediğiyle ilgili. Diğer alanlarda gelişim sağlanıp sağlanmadığına önem verildiğini düşünmüyorum. Bu konuyu ailelerin de önemsemediğini sanmıyorum. Varsa yoksa ders başarısı” (K4ÖV).

“Okulların çocukların kişiliğinin gelişmesinde önemli olduğunu yadsıyamayız. Kendi okulumun da kişilik geliştirme konusunda mutlaka öğrenci üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Ama burada nasıl bir kişilik sorusu gündeme gelebilir ki vereceğim yanıt şudur: Okulumda itaat eden, sorgulamayan, araştırmayan, öğretmen ve okul yöneticisi tarafından söylenen her şeyi kabul eden kişilikte öğrenci yetiştirilmesine çaba gösteriliyor. Kişilik gelişimi öğrencinin kendini özgür hissettiği bir ortamda gerçekleşir. Okulumun duvarlarını bir görseniz, cezaevinden farksız. Çocukların sabah okula gelirken cezaevine mi geliyoruz okula mı belli değil dediklerini biliyorum. Etrafı kalın ve soğuk duvarlarla çevrili okula gelen çocuğu bir de içeri alırken askeri bir sıralama tarzıyla alıyoruz ya, böyle bir ortamda nasıl olacak da çocuğun özgür gelişimini sağlayacağız?” (K13Ö).

“Okulun yüzü soğuk, sevimsiz bir hal almış, bu durum da çocukları mutsuz ediyor. Onlara göre dizayn edilmemiş bir mekan durumunda. Engeller haliyle sıralarsak

öncelikle zihniyet ve eğitime bakıştan kaynaklanıyor. Nasıl bir insan istiyorsan ona uygun içerik düzenlemesi oluyor. Bu kapsamda müfredat bile şu haliyle eğitim hakkını ortadan kaldıracak nitelikte” (K14ÖV).

“Teorik olarak mevzuat ve öğretim programları bu durumu dikkate alarak hazırlanmış olsa da uygulamada başarıya ulaştığımızı söylemek zor. Zira kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenlerin zamanlarını çalan birçok değişken bulunmaktadır. Öğrencilerimiz kişilik, beden gelişimi ve demokrasi, insan hakları alanlarında geliştirebilmek için birey odaklı eğitime ihtiyaç var. 40–50 kişilik sınıflarda öğretmen hangi öğrenciye zaman ayırabilsin. 1 öğrenciye 1 dakika bile düşmüyor. Doğal olarak öğretmen zaman kısıtlaması nedeniyle grup odaklı eğitime doğru kayıyor” (K16ÖV).

Katılımcıların bir bölümü öğrencilerin dostluk, barış, hoşgörü, demokrasi ve insan hakları konularında yeterince geliştirilmediğini bunun da eğitim alanındaki sorunlardan birisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

“Okulumuzda müfredat doğrultusunda eğitime devam ediliyor. Öğrencilerin insan haklarına, demokrasi vb. saygılı olması gibi konularda şekilsel çalışmalar yapılıyor” (K3ÖV).

“Okulda öğrencilerin kişilikleri geliştirilmeye çalışılır ancak öğrencilerin bu çabalardan çok yararlanabildikleri söylenemez. Dolayısıyla çocuklarda insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı gelişimi zayıftır” (K10ÖV).

“Dostluk, barış, hoş görü konusunda öğrencilere telkinde ve yönlendirmede bulunuruz ancak öğrenciler değişimi kabul etmekte zorlanıyorlar” (K11ÖV).

“Okulunuzda öğrencilerde insan hakları ve temel özgürlüklere saygı geliştirilir mi? Daha önceki sorularda verdiğim yanıtlara göre geliştirmesi zor. Ama yapılamayacak bir şey değil. Her insanın eşit olduğu gerçeğinden hareketle, dil, din, ırk vb. farklılıkların eğitim müfredatlarına ve eğitim ortamlarına yansıtılmadığı koşullarda ancak bu gerçekleşebilir. İnsan haklarına dair dersler müfredatta daha fazla yer almalı, seçmeli değil zorunlu dersler arasına alınmalı” (K13Ö).

“Okulda, öğrencilerin insanlar arasında dostluk, barış, hoşgörü ve anlayış ruhuyla toplumda sorumluluk üstlenecek şekilde yetiştirildiğini düşünmüyorum. Daha çok yarışmacı ve rekabete dayalı bir bilinçle yetiştirildiklerini düşünüyorum” (K14ÖV).

“Bu değerlerin hiç birinin okullarda öğrencilere kazandırılmadığına inanıyorum. Bilinçli aileler kendi zorlaması ile çocuklarına bir şeyler kazandırmaya çalışıyor. Fakat mevcut sistemden dolayı ailelerin bu çabası okul tarafından bozuluyor” (K18V).

“İçerik olarak var, pratikte özellikle demokrasi ve insan hakları konusunda geliştirmek bir yana gerilettiğini düşünüyorum. Toplumsal pratik de bunu etkiliyor doğal olarak. Haberleri çocuklarıyla izleyemeyen bir toplum olduk. Çocuklarda polis korkusunu yaygınlığını gözlemek yeterli sanırım bunu anlamak için (K20V).

“Dostluk, barış, hoşgörü, demokrasi ve insan hakları gibi kavramları öğrenseler de bu konularda sorumluluk kazanmak çok zor kazanılan bir değer (K25Ö).

“Eğitim sisteminin ciddi şekilde reforme edilmesi gerekli. Ülkedeki hukuk sisteminin önemi ve güvenilirliğin azalması insan hakları ihlalleri ve düşünce özgürlüğündeki engel ve kısıtlamalar ortadan kalktığı zaman insan hakları geliştirilebilir (K24ÖV).

4.5.3.2 Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat	HK	%	AK	%	FY	%
Mad. No	Madde İfadesi						
35	Okulumuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenir.	79	7,4	129	12,1	73	6,9
36	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirir.	63	5,9	126	11,9	62	5,8
37	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.	57	5,4	112	10,5	65	6,1
38	Okulumuzda çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlanır.	94	8,9	100	9,4	68	6,4
39	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlar.	61	5,7	113	10,6	70	6,6
40	Okulumuzda özel ihtiyacı olan öğrencilere mevcut müfredatın öğretilmesi için ekstra öğretim etkinlikleri düzenlenir.	84	7,9	109	10,3	89	8,4
41	Okulumuzda verilen akademik eğitim yeterlidir.	53	5,0	90	8,5	65	6,1
42	Okulumuz çocukların ve ailelerinin koruyucu sağlık hizmetleri bakımından eğitilmeleri ve bu hizmetlerin geliştirilmesi için önlemler alır.	48	4,5	83	7,8	82	7,7
43	Okulumuz ailelere çocuklarının gelişim süreci ve eğitimleriyle ilgili rehberlik sunar.	44	4,1	77	7,3	68	6,4
44	Okulumuzda her öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimini sağlayacak eğitim verilir.	75	7,1	106	10,0	72	6,8
45	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişilik ve potansiyellerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.	62	5,8	87	8,2	65	6,1
46	Okulumuzda verilen eğitim kültürel ifade çeşitliliğinin korunmasını ve geliştirilmesine destek olur	27	2,5	70	6,6	74	7,0
47	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin , tarihlerini ve değer sistemlerini içerir.	58	5,5	95	8,9	89	8,4
48	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçlarını göz önüne alır.	45	4,2	106	10,0	76	7,2
49	Tüm Devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşittir.	116	10,9	91	8,6	77	7,3
50	Müfredatımız, öğrencilerin uyuşmazlıkları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak becerileri edindirir.	62	5,8	88	8,3	80	7,5
51	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişiliklerini ve insan haklarına saygıyı geliştirmeye yöneliktir	36	3,4	65	6,1	66	6,2
52	Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alır.	59	5,6	95	8,9	106	10,0

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutundaki ifadelerin neredeyse tamamında %10 ile %19,5 arasında hiç katılmıyorum ve az katılıyorum düzeyinde cevap

verilmiştir. Ayrıca %5,8 ile %10 arasında değişen oranlarda fikrim yok seçeneği işaretlenmiştir. Başka bir deyişle neredeyse katılımcıların %20-30'u bu boyuttaki ifadelerle olumlu cevap vermemiştir.

“Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlar” ifadesine katılımcıların %16,1'i olumsuz yanıt vermiştir. Katılımcılar müfredatın yaşamla bağlarının kurulmadığını, okulun kendisinin çocuklar için bir güçlük haline geldiğini ve müfredatın çocukların yaşamına yaklaşmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir.

“Uygulanan müfredat öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlamaz (K21V, K22ÖV, K23ÖV). Müfredatta böyle bir destek program hiç görmedim Yaşam tecrübesi ile bazı şeyler anlaşılır ve çözüm yolu bulunabilir” (K15ÖV). Yaşamda yer alan pek çok durum ve gerçek, eğitim müfredatında yer almamaktadır. Onların yerine gereksiz ve angarya konular var (K24ÖV).

“Daha önce de söylediğim gibi teorik olarak kısmen evet. Ancak uygulamada zannetmiyorum. Zira yeni nesil öğrenilenleri içselleştirmekte isteksiz ve gittikçe öğrenmeye kapalı hale geliyor. Dolayısıyla her ne şekilde olursa olsun öğrenilenleri hayatla bağdaştırmaya çalışmıyor” (K16ÖV).

“Sadece okulda var olan müfredatın bunda etkili olacağını düşünmüyorum. Bu haliyle aile olası zorluklar karşısında çocuğu bilinçlendirmeli. Hatta okulun kendisinden kaynaklanan sorunlar çocukların ilk karşılaştığı güçlükler haline gelmiş ve Hayat Bilgisi müfredatı çok idealize edilmiş bir yaşam üzerinden bu güçlüklerle ilgileniyor. Öğrenci Hayat Bilgisi müfredatında kendi sorunlarını ve ihtiyaçlarını tam olarak bulamıyor” (K20V).

“Okulumuzda özel ihtiyacı olan öğrencilere mevcut müfredatın öğretilmesi için ekstra öğretim etkinlikleri düzenlenir” şeklindeki önermeye ankete katılanların %18,2'si hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Görüşlerde öne çıkan problemler fiziksel mekanlardan kaynaklı ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanmadığı yönündedir. Üstün yetenekli çocuklar için öngörülen planlamanın ise hiç yapılmadığı yönünde görüşler bildirilmiştir. Katılımcı görüşleri aşağıdadır.

“Normal sınıflarda böyle bir uygulamaya rastlamadım. Yapılıyor görünenler de kağıt üstünde kalıyor (K21V, K23ÖV). Özel alt sınıf, sınıflarında onlara özel

programın uygulandığını düşünüyorum. Özel üst sınıf öğrencilerine bakanlığın istediği özel programların yapılıp uygulanması gerektiğini ama okullarda bunun maalesef yapılmadığına şahit oldum (K15ÖV)

“Ekstra öğretim etkinlikleri yapılmıyor. Bu amaçla destek eğitim odalarının açılması gerekiyor. Ancak okulumuzda bu amaçla kullanılacak uygun fiziksel mekan yok” (K16ÖV).

“Okulumuzda her öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimini sağlayacak eğitim verilir” şeklindeki önermeye ankete katılanların %17,1’i olumsuz cevap vermiştir. Bu alanla ilgili sorunların başında sınıf mevcutlarının çokluğu gelmektedir. Katılımcıların görüşleri şöyledir.

“Maalesef hayır. Velilerin ilgili olup gelişimi destekleyecek eğitimi dışarıdan desteklemesi gerekir” (K15ÖV).

“Hayır. Mevcut koşullarda uygulama açısından da mümkün görünmüyor zaten. Zira sınıflar 40 öğrenci ve üzerinde. Bu durumu gerçekleştirebilmek için sınıf mevcutlarının bana göre 15’i geçmemesi gerekir ki öğretmen her öğrenciye zaman ayırabilsin ve ona rehberlik edebilsin” (K16ÖV).

Türkiye’deki eğitim sisteminde verilmez, özel okullarda belki yapılıyordur (K21V).

Bu konuda sınıf öğretmeni olarak tespit yapıyorum. Ama bu konuda eğitim vermek benim işim değil. Ancak bu konuda aileye bilgi veriyorum ve imkanları varsa yönlendirme yapıyorum (K24ÖV).

Okulda sunulan müfredatın çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlendiği şeklindeki ifadeye katılımcıların %19,5’i olumsuz yanıt vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar müfredatın tüm ülkede aynı şekilde uygulandığı, bölgesel ve bireysel farkların öğretim programının oluşturulmasında dikkate alınmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

“Müfredat tüm Türkiye’de standart olduğu için çocukların ilgi ve yetenekleri göz önüne alınmaz” (K7Ö, K26Ö).

“Okulunuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemiştir. Tüm okullarda ve her öğrenciye standart bir müfredat uygulanmaktadır” (K11ÖV).

“Müfredat bakanlıkça belirlendiği için bireysel farklılıkları içerdiğini düşünmüyorum. Ayrıca müfredat eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun değil. Yönelme ve rehberlik hizmetleri neredeyse yok sayılır” (K12ÖV).

“Okulumuzda sunulan müfredatın çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlendiğini düşünmüyorum. Düzenleniyor olsa seçmeli dersler konusunda her öğrenci istediği dersi alabilirdi” (K13ÖV).

“Nerede, Türkiye’de mi? Geçtim çocuğun özel ilgi alanına göre eğitim verilmesinden, temel eğitimi alsınlar, okullarda bizim verdiklerimiz bozulmasın yeter” (K18V).

Okulda uygulanan müfredatın öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirdiği ifadesine katılımcıların %17,8’i hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum diyerek olumsuz cevap vermişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda da bu ifadeyi destekleyen görüşler elde edilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin sınava dönük çalıştırıldıklarını, bu kapsamda test çözmeye yönlendirildiklerini eleştirel düşünme yerine eleştirmemeye yönlendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu boyuttaki katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirmeye uygun değil, daha çok ezberlemelerine ve sınava dönük çalışmalar yapılıyor” (K4ÖV).

“Uygulanan müfredat çocukların eleştirel düşünme becerisini ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesini desteklemiyor. Öğrencileri ezbere ve sınava dönük çalışmalar yapmaya, test çözmeye yönlendiriyor” (K7Ö).

“Okulda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirmek konusunda yeterli değildir” (K11ÖV).

“Müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini kesinlikle geliştirmiyor aksine eleştirel düşünmemeyi öğretiyor” (K13Ö).

Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir ifadesine ankete katılanların %15,9’u hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum diyerek olumsuz yanıt vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda bu konuyla ilgili katılımcı ifadeleri şöyledir;

“Uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterli değildir. Müfredatta öğrencilerin sosyal yönlerinin çok ihmal edildiğini

düşünüyorum” (K1V).

“Okulda verilen eğitim öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesini sağlamıyor” (K8ÖV).

“Nitelikli eğitimin önündeki en büyük engeller niteliksiz öğretmenler, niteliksiz müfredat sadece ders çalışmaya yönelik sistem, sosyal aktivitelere yeteri kadar vakit ve değer verilmemesi” (K1V).

Ankete katılanların %18,3’ü okulumuzda “çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlanır” şeklindeki önermeye hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum diyerek olumsuz yanıt vermiştir.

“Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmiş ve eleştirel düşünebilmelerini sağlayan bir müfredat yok” (K3ÖV).

“Okulunuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmez. Müfredat çocuk merkezli değil. Tek müfredat çok çocuk hepsi için tek içerik” (K14ÖV).

“Nitelikli eğitimi, sınava hazırlık olarak değerlendirmeye mecbur bırakıyoruz. Bu nedenle sınavda yer alan dersler üzerinde duruluyor. Oysaki diğer derslerde öğrenciler için çok değerli” (K3ÖV).

“Müfredata yönelik öğrenci ilgisinin zayıf olduğunu düşünüyorum” (K10ÖV).

Okulda verilen akademik eğitim yeterliliği konusunda katılımcıların %13,5’i olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları eğitimin akademik yönünün yetersiz olduğunu belirtirken bir katılımcı eğitimin akademik yönünün çok abartıldığı çocukların diğer yönlerinin de geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Görüşler aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilere verilen akademik eğitimim tam yeterli olduğu söylenemez (K28V, K29V). Birçok açıdan çağdaş bilgi ve yöntemleri içerse de birçok dersin içeriği yetersiz” (K1V).

“Akademik eğitim yeterli olmadığı için destek alıyoruz. Rehberlik hizmetleri disiplin olaylarına endeksli olduğundan bu hizmeti almıyoruz” (K3ÖV).

“Okulunuzda verilen akademik eğitimin yeterli hatta fazla olduğunu düşünüyorum. Biraz akademik başarıdan uzaklaşmak gerektiğini düşünüyorum” (K13Ö).

Tüm devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşittir şeklinde ifade edilen önermeye katılımcıların %19,5'i katılmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da bu alan katılımcıların yoğun olarak görüş bildirdikleri bir alan olmuştur. Çevre, okulun veli profili, okul yönetici ve öğretmenlerinin yaklaşımları gibi değişkenlerin okulların standartlarını etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca okul kayıtları sırasında iyi okulların kayıt bölgesinde olmayan velilerin öğrencilerini iyi olarak tanımlanan okullara kaydettirebilmek için çok çaba sarf ettikleri de belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri şöyledir;

“Okullarda eğitim standartları ve eğitimin niteliğinin eşit olduğunu düşünmüyorum. Bu durum zaten herkes tarafından biliniyor. Kayıt dönemlerinde iyi okullara kayıt yaptırmak için uğraşıyor aileler” (K1V).

“Tüm devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşit olmadığını düşünüyorum. Okullun bulunduğu yerin, velilerin sosyoekonomik durumunun koşulları etkilediğini düşünüyorum” (K2Ö).

“Eğitim standartları ve niteliği tüm okullarda eşit olup olmadığı kayıt aşamasında anlaşılıyor sanırım” (K3ÖV).

“Devlet okullarının tamamında koşullar eşit değil. Hatta o kadar çok fark var ki veliler kendi mahallelerindeki okula değil çok uzaktaki bir okula kayıt yaptırmak için bin türlü zahmete katlanıyorlar” (K5Ö).

“Devlet okullarının tümünde koşullar aynı değil. Bazıları çok iyi eğitim verirken bazıları çok kötü” (K6ÖV).

“Devlet okullarının tümündeki koşullar aynı değil. Okulun bulunduğu yer, öğretmenler, veliler, idarecilerin tutumlarına göre okullar iyi ya da kötü olabiliyor” (K7Ö).

“Tüm devlet okulları aynı kalitede değil” (K8ÖV).

“Devlet okullarının tümünde koşullar eşit değil. Bazı okullar çok iyi eğitim veriyor. Köylerdeki okulların durumu kötü” (K9V).

“Resmi okullarının tümünde eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eşit olmadığını düşünüyorum” (K10ÖV, K11ÖV).

“Tüm devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşit değil. Örneğin Kepez deki “A” Ortaokulu ile Muratpaşa’daki “B” Ortaokulu aynı standartlarda değil. Birisi yoksul bir mahallede diğeri ise orta ve üst sınıftaki insanların oturduğu bir yerde. Doğal olarak bu da okullardaki eğitim ortamlarının standartlarına yansıyor. Devlet iki okula da eşit yardımı yapıyor ama diğeri tarafı güçlendiren veliler var. Bir tarafta sınıfa perde almak için uğraşılırken diğeri tarafta sınıfın tüm ihtiyaçları veliler tarafından rahatlıkla karşılanabiliyor. Devlet bu konuda öğrencilerin ihtiyaçlarını gören bir yerden hareket etmeli ve üzerine düşen görevi yapmalıdır. Okul yönetimlerine para yok başımızın çaresine bakın denmemelidir” (K13Ö).

“Devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar kesinlikle eşit değil. Okulun içinde bulunduğu Sosyoekonomik kültürel çevre okuldaki eğitim kalitesi konusunda son derece belitleyici” (K14ÖV).

“Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçlarını göz önüne alır” ifadesine katılımcıların %14,2’si olumsuz cevap vermiştir. Aynı şekilde öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin, tarihlerini ve değer sistemlerini içerir ifadesine de ankete katılanların %14,4’ü olumsuz cevap vermiştir. Çalışmanın nitel bölümünde de katılımcılar yerel kültürlerin programlarda doğru şekilde yer almadığı hatta bu kültürler yokmuş gibi davranıldığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri şöyledir;

“Okulumuzda verilen derslerin içeriğinde yerel kültürler hakkında bilgi verildiğini düşünmüyorum” (K11ÖV).

“Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin, tarihlerini ve değer sistemlerini kesinlikle içermiyor. Hatta yerel kültürler yokmuş gibi davranılıyor. Örneğin sosyal bilimlere ait alanlarda-tarih ve coğrafya- derslerinde yerel kültürler rahatlıkla verilebilir ki ülkemiz bu anlamda çok zengin bir yapıya sahip. Örneğin Lazlar kimdir, ne yer ne içerler, nereden gelmişlerdir veya Antalya özelinde Yörük kime denir, Tahtacılar kimdir? gibi konular programlarda yer almalıdır. Çocuk yaşadığı şehri ve ülkeyi daha kolay anlamlandırabilir. Böylece kendini dünya vatandaşı sayabilir ve insan hakları ve dostluğa dayalı bir toplumun temelleri atılır” (K13Ö).

“Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici

şekilde yer alır” ifadesine ankete katılanların %14,5’i hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum diyerek olumsuz cevap vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da katılımcılar yerel kültürler hakkında gerektiği gibi bilgi verilmediği, hatta bazı örneklerde kötü niyetli ve yanlış bilgilerin verildiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri şöyledir;

“Ders kitaplarında toplumu oluşturan gruplarla ilgili pek bilgi yok. Hatta bazı örneklerde insanları aşağılayan hor gören durumların olduğunu düşünüyorum” (K1V).

“Ders kitaplarında toplumu oluşturan kültür gruplarının çoğu görmezden geliniyor. Bu gruplardan bahsedilen konularda ise ya bilgiler eksik, ya yanlış ya da art niyetli” (K7Ö).

“Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürlerin adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer aldığını sanmıyorum” (K14ÖV).

4.5.3.3 Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, temel eğitimin yeterliliği, boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör Madde No	Temel Eğitimin Yeterliliği Madde İfadesi	HK		AK		FY	
		HK	%	AK	%	FY	%
53	Okulumuz öğrenciye temel eğitimi verecek yeterli kaynaklara sahiptir.	56	5,3	98	9,2	69	6,5
54	Okulumuzdaki öğretmenler yeterince vasıflıdır.	30	2,8	67	6,3	67	6,3
55	Okulumuz öğrencilere temel eğitimi verecek yeterli donanıma sahiptir.	60	5,6	110	10,4	68	6,4
56	Mesleğe ve sanata yöneltmede öğrencilere eşit şartlar sağlanır.	61	5,7	87	8,2	76	7,2
57	Okulumuzda alınan eğitim öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterlidir.	85	8,0	124	11,7	71	6,7
58	Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar.	67	6,3	108	10,2	76	7,2
59	Okulumuz öğrencilere üst eğitim kurumlarına gidebilecekleri asgari bir öğrenim sağlar	32	3,0	63	5,9	93	8,8

Temel eğitimin yeterliliği boyutunda yapılan madde analizinde okulda alınan eğitimin öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olduğu yönündeki önerme %19,7'lik olumsuz değerlendirme oranıyla en olumsuz değerlendirilen madde olmuştur. Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar şeklindeki ifadeye ise katılımcıların %16,5'i hiç katılmıyorum ve az katılıyorum seçeneklerinden birisini işaretleyerek olumsuz görüş bildirmişlerdir. Okulun öğrencilere temel eğitimi verecek yeterli donanımına %16, ve yeterli kaynaklara sahiptir %14,5 ifadeleri de bu boyutta olumsuz değerlendirilen maddelerden olmuştur. Mesleğe ve sanata yöneltmede öğrencilere eşit şartlar sağlanır %13,9 ve okulumuzdaki öğretmenler yeterince vasıflıdır ifadeleri %9,1 olumsuz değerlendirilme oranları ile temel eğitimin yeterliliği boyutunda katılımcılar tarafından görece olumsuz değerlendirilen ifadeler ve olası sorun kaynakları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda da bu bulguyu destekleyecek verilere ulaşılmıştır.

Okulda verilen eğitimin öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olmadığı görüşünü belirten katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Öğrencilerin aldığı eğitimin onların yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca alınan eğitimin, öğrencileri kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli olmadığını düşünüyorum” (K1V, K28V, K29V).

“Öğrencilerin aldıkları eğitim yaşamları boyunca kendilerini idare edecek düzeyde değildir” (K4ÖV, K5Ö, K8ÖV, K22ÖV, K24ÖV, K25Ö, K26Ö).

“Okulunuzda alınan eğitim öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olamaz. Okulda verilen eğitimin yaşamla bir ilgisi yok. Ağaç dikmek, basit tamir işleri estetik duygusu, dayanışma, sağlıklı bir bedene sahip olacak sportif aktivite üzerine kurulu bir müfredat değil bir üst öğrenime hazırlama çoğunlukla. Okul ile yaşam arasında bu anlamda bir bütünsellik bulunmuyor. Öğrencinin kapasitesinin ne olduğunu anlamaya yönelik faaliyetler yok” (K14ÖV).

“Zannetmiyorum. Hele hele bilgi çağında okuldan daha etkili çevresel faktörler var artık. Sosyal medya, basın-yayın, arkadaş çevresi gibi faktörlerin yönlendirme konusunda hem aileden hem de eğitimden daha etkili olduğunu görüyorsunuz” (K16ÖV).

“Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli

fırsatlar sağlar” ifadesine olumsuz yanıt veren katılımcılar görüşlerini müfredatın standart olmasından dolayı bireysel kapasitelerin değerlendirilmediği görüşü üzerine oluşturmuşlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Okulumuzda verilen eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişme konusunda yeterli değil. Öğrenciler kendi kapasiteleri doğrultusunda değil müfredatın gerektirdiği gibi yetiştirilmeye çalışılır” (K2Ö).

“Okulumuzda temel eğitimi verecek kaynaklar vardır. Öğrenciler müfredatın öngördüğü amaçlara ulaştığı farz edilerek eğitilir. Öğrenci kapasiteleri bireysel olarak incelenmez” (K3ÖV).

“Müfredat bireysel farkları göz ardı ettiği için öğrencilerin kapasitelerinin en üst noktasına çıkmasını sağladığını söyleyemem” (K7Ö).

“Eğitim sistemi müfredat olarak öğrencileri ezberle yönlendiren bir hali vardır, öz güveni ve öğrenci kapasitesini yükseltecek eğitim yoktur” (K12ÖV).

Okulların temel eğitim vermek için gerekli kaynaklara ve donanımına sahip olmadığı görüşünü savunan katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Okulumuz temel eğitim vermek için gerekli kaynaklara sahip değil. Okulun ihtiyaçları çok fazla” (K8ÖV).

“Okulun teknolojik ve sosyal olanaklarının kısıtlı olması, çocuğun okula gelirken beraberinde getirdiği ailevi sorunları ve çocuğun yaşayarak öğrenmesini sağlayacak imkanların verilmemesi çocukların nitelikli eğitim almasını engelliyor” (K8ÖV).

“Nitelikli eğitim almayı güçleştiren faktörler; okulun fiziki yapısının yetersizliği, müfredat içeriğinin uygun olmayışı, öğrencilerdeki isteksizlik ve teknolojinin hızlı değişimi olarak sıralanabilir” (K10ÖV).

“Nitelikli eğitim almanın önündeki en büyük engel okulların gelişen teknolojiye ayak uyduramamasıdır. Bunun için eğitim alanına sürekli ve büyük miktarda yatırım yapılması gerekmektedir. Ayrıca gelişen durum için öğretmenlerin hizmet içi eğitimi de bir sorundur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri de bu sorunu büyütmektedir” (K11ÖV).

“Yeterli maddi kaynaklara sahip değiliz. Öğretmen kadrosu olarak yeterli sayıda ve nitelikte olduğumuzu fakat yardımcı hizmetler konusunda yeterli personelimizin

olmadığını belirtmek istiyorum. Ayrıca maddi sıkıntılarla da uğraşıyoruz. Bir pencere kırıldığında veya kapı zarar gördüğünde tamiri konusunda zorlanabiliyoruz. Tüm bu eksikliklere rağmen çocuklarımızın temel eğitimlerini en iyi şekilde tamamlamaları konusunda gerekli çalışmaları yapıyoruz” (K13Ö).

“Okulumuzdaki öğretmenler yeterince vasıflıdır” ifadesine olumsuz yanıt veren katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Bence eğitimin niteliğini olumsuz etkileyen problemler niteliksiz öğretmenler, niteliksiz müfredat sadece ders çalışmaya yönelik sistem, sosyal aktivitelere yeteri kadar vakit ve değer verilmemesi (K1V).

“Alanında uzman eğitimcilerin sonuç odaklı vizyonu olan öğretmenlerin eksikliği nitelikli eğitim almayı güçleştiriyor” (K6ÖV).

“Nitelikli eğitimle ilgili en büyük sorunun öğretmenlerin nitelikli bir programla yetiştirilmemeleri olduğunu düşünüyorum” (K12ÖV).

“Geleneksel öğretim tarzı yani öğretmenin sınıfta her şeyi bilen kişi olarak var olduğu bir yapı da niteliğin önündeki engeldir. Öğretmen rehber olmalı, öğrencisiyle birlikte öğrenmeli. Okul binalarımızın çocuklar açısından yeterince cazip olmadığını düşünüyorum. Spor salonlarının, müzik atölyelerinin olmaması da nitelikli eğitim almayı güçleştirmektedir. Nitelikli eğitim nitelikli öğretmenle mümkündür. Öğretmen yetiştirme politikaları gözden geçirilmeli ve öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır” (K13ÖV).

“Öğretmenler hiç yaratıcı değil, okumuyorlar, sokaktaki herhangi bir insandan düşünsel olarak farkları yok. Tek farkları matematik yada fizik gibi branş bilgisine sahip olmaları. Nitelik insanı daha da insanileştirme sürecidir. Planlama olmayışı sürekli mevzuat değişmesi eğitimin dinsel bir temel üzerine kurulmak istenmesi sistem yaklaşımının olmaması mekansal olanakların ve içeriğin uygun düzenlenmeyişi hepsi bir engel (K14ÖV).

“Maalesef değildir. Her öğretmen kendi branşında, kendini geliştirmeli, öğrencilerimize örnek ve destek olmalıdır (K15ÖV).

Öğretmenler kesinlikle vasıflı değiller (K21V, K23ÖV, K24ÖV). Vasıftan kastın ne olduğu tartışmaya açıktır (K24ÖV). Öğretmen hele ki sınıf öğretmeni tam donanımlı olmalıdır. Oysa şu ortamda başka bir şey olamayan öğretmen oluyor. İçler acısı bir

durum. Yeni nesil öğretmenler içler acısı (K23ÖV).

Bazı katılımcılar öğretmenlerin nitelik sorununun sistemsel bir sorun olduğunu, öğretmen niteliğinin yeterli olabileceğini ancak kabiliyetlerini sergileyebilecekleri ortamların olmadığını belirtmiştir. Görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Nitelikli öğretmenlerin sayısının hala yüksek olduğuna inanmakla beraber giderek bir nitelik erozyonunun yaşandığını düşünüyorum. Nitelikten kastımın sadece eğitime ve öğretim becerilerinin ve bilgi birikiminin yüksek olması olmadığını, güçlü ve özgür bir karakter sahibi olmayı da içerdiğini belirtmeliyim” (K20V).

“Vasıflı olduklarını düşünüyorum. Ancak bu vasıflarını %100 kullanabilecekleri uygun ortam ve sistem yok. Dolayısıyla mevcut koşullar ve sistem kaynaklı sorunlar öğretmenlerin vasıfsız ve başarısız görünmesine neden oluyor. Sınıf sayılarını 15’e düşürün. Öğretmen başarısız olursa o zaman vasıfsız deyin” (K16ÖV).

4.5.3.4 Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği						
Madde No	Madde İfadesi	HK	%	AK	%	FY	%
60	Okulumuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı bulunmaktadır	115	10,8	117	11,0	64	6,0
61	Okulumuzda öğrencilerin boş zamanlarında oynamalarına ve eğlenmelerine uygun alanlar düzenlenmiştir.	110	10,4	95	8,9	61	5,7
62	Okulumuzda öğrencilerin buldukları alanlar hastalık ve kazalara karşı güvenlidir.	86	8,1	110	10,4	57	5,4

Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutunda ankete katılanlar okulumuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı bulunmaktadır ifadesine % 21,8; okulumuzda öğrencilerin boş zamanlarında oynamalarına ve eğlenmelerine uygun alanlar

düzenlenmiştir ifadesine % 19,3; okulumuzda öğrencilerin buldukları alanlar hastalık ve kazalara karşı güvenlidir ifadesine % 18,5 oranında hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum şıklarından birisini işaretleyerek olumsuz cevap vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da oyun alanları konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcılar, okullarda yeterli oyun alanı olmadığını, var olanların uygun düzenlenmediğini, kazalara karşı gerekli önlemlerin alınmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Okulumuzda oyun alanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını tam karşıladığını düşünmüyorum” (K1V).

“Okulda öğrencilerin oynaması için yeterli alan yok. Var olan alanlar da yeterince sağlıklı ve güvenli değil” (K2Ö, K10ÖV).

“Okulumuzda yeterli oyun ve dinlenme alanı yok. Var olanlar da çocukların kullanımını için uygun şekilde düzenlenmiş değil” (K8ÖV).

“Oyun alanları yetersiz. Mevcut alanlar kısıtlı ve güvenli değil” (K12ÖV).

“Oyun alanlarının yetersiz ve sağlıksız olduğunu düşünüyorum. Çocuklar aynı beton zemin üzerinde hem futbol hem basketbol hem de voleybol oynuyorlar. Ayrıca alan küçük olduğu için birileri futbol oynarken birileri rahat bir şekilde yürüyüş yapamıyor. 4+4+4 sistemine geçildikten sonra ise var olan oyun alanları iyice daraldı. Okulun öğrenci sayısı arttı, ek bina yapıldı. Yapılan ek binayla oyun alanı daraldı. Öğrenci sayısının artmasıyla oyun alanının genişlemesi gerekirken ters bir orantı oldu ve oyun alanları daraldı” (K13Ö).

“Okulunuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı yok. Butik okul metrekafe başına düşen öğrenci sayısı hesaplasan 4. Öğrencilerin, haliyle sakatlanma oluyor diye, top oynamaları koşmaları sınırlandırılıyor. Ayrıca okulunuzda öğrencilerin buldukları alanlar kazalara karşı güvenli değil, beton ve demir direkler var çarpmalar oluyor ve yaralanmalar mevcut” (K14ÖV).

“Okulun geniş bir bahçesi vardır. Basketbol ve voleybol için uygun sahalar mevcuttur. Öğrenci sayısına göre bu alanlar zaman zaman yetersiz kalmaktadır (K26Ö).

“Öğrencilerin boş zamanlarını geçirebilmesi için düzenlenmiş oyun alanları okulun ihtiyaçlarını karşılayacak kadar yok. Okulumuzda sadece bir voleybol sahası var ve

bu saha öğrencilerin tamamı için yeterli değil. Okulun yatılı bir okul olduğu düşünüldüğünde çok daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu aşında belli. Bu alanlar yeteri kadar olmadığı gibi olanda da kazalara ve hastalıklara karşı önlemler alınmış değil (K25Ö).

4.5.4. Eğitim Ortamında Saygı Görme Hakkı Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde eğitim ortamında saygı görme hakkına ilişkin problemlerin, eğitim ortamında saygı görme hakkının alt boyutları olan eğitim ortamında saygı görme, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutları açısından neler olduğu araştırılmıştır.

4.5.4.1. Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25. Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Eğitim Ortamında Saygı Görme	HK	%	AK	%	FY	%
Madde No	Madde İfadesi						
63	Okulumuzda kullanılan eğitim materyallerinde hiçbir ırk ve zümreyi aşağılayan unsurlara yer verilmez.	16	1,5	42	4,0	81	7,6
64	Okulumuzda öğrenciler aşağılamaya maruz kalmazlar.	43	4,0	60	5,6	68	6,4
65	Okulumuzda hiç kimse mensubu olduğu ırk veya zümre nedeniyle dışlanmaz.	16	1,5	59	5,6	82	7,7
66	Okulumuzda öğrenciler fiziksel cezalara maruz kalmazlar.	44	4,1	51	4,8	70	6,6
67	Okulumuzda öğrenciler duygusal istismara maruz kalmazlar.	37	3,5	43	4,0	64	6,0
68	Okulumuzda hiçbir ırk ya da zümreye ayrıcalık tanınmaz	13	1,2	59	5,6	81	7,6
69	Okulumuzda kullanılan eğitim yöntem ve materyallerinde kadın ve erkek rollerine ilişkin kalıplaşmış cinsiyet ayrımı yapan bilgilere yer verilmez.	19	1,8	29	2,7	71	6,7
70	Okulumuzda cinsiyet ayrımcılığı yapılmaz.	21	2,0	34	3,2	56	5,3
71	Anne babalar çocuklarına kendi istekleri doğrultusunda dini eğitim verme hakkına sahiptir.	37	3,5	47	4,4	93	8,8
72	Okulumuzda kız ve erkek öğrencilere aynı eğitim olanakları sağlanır	5	,5	14	1,3	55	5,2
73	Okulumuzdaki eğitim farklı dini ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirir.	34	3,2	53	5,0	80	7,5
74	Okulumuzda öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine saygı gösterilir.	22	2,1	55	5,2	69	6,5
75	Okulumuzdaki eğitim çocukların özgür bir topluma eşit şekilde katılmasını sağlamaya yöneliktir.	32	3,0	60	5,6	64	6,0
76	Okulumuzda öğrencilerin kendilerinkiyle beraber diğerlerinin de kimlik ve kültürlerine saygı duyması geliştirilmeye çalışılır.	25	2,4	71	6,7	73	6,9
77	Okulumuzdaki öğrencilerin kendi dinine inanma ve dinine uygun ibadet etme hakkına saygı gösterilir	26	2,4	50	4,7	79	7,4
78	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun onurunu zedelemmez.	51	4,8	66	6,2	74	7,0
79	Okulumuzdaki eğitim çocukların onur duygusunu, insan hak ve özgürlüklerine saygısını geliştirir.	26	2,4	63	5,9	69	6,5
80	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlığı dikkate alır.	28	2,6	63	5,9	73	6,9
81	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin tüm ırk ve din gruplarına anlayış ve hoşgörü göstermesini sağlamayı desteklemektedir	33	3,1	54	5,1	71	6,7
82	Anne-babalar çocuklarını devletin eğitim standartlarına uygun diğer okullara gönderebilmektedir	45	4,2	63	5,9	80	7,5
83	Okulumuzda engelli öğrencilere özel ilgi gösterilir ve onlar için gerekli önlemler alınır.	41	3,9	57	5,4	87	8,2
84	Çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babaları karar verir.	62	5,8	68	6,4	85	8,0
85	Okulumuzda öğrenciler fikirlerini özgürce açıklama hakkına sahiptir.	30	2,8	46	4,3	64	6,0
86	Öğrencilerin din eğitimi almalarına ilişkin tüm kararları anne, baba ve çocuklar verir	50	4,7	52	4,9	91	8,6
87	Okulumuzda öğrencilerin düşünce özgürlüğüne saygı gösterilir.	27	2,5	54	5,1	69	6,5
88	Okulumuzdaki öğrenciler, istedikleri bilgi ya da haberi araştırma ve yayma hakkına sahiptir	23	2,2	69	6,5	85	8,0
89	Okulumuzda öğrenciler insan haklarını, demokrasi ve hukuku savunacak şekilde yetiştirilir.	50	4,7	82	7,7	71	6,7
90	Okulumuzda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterilir.	28	2,6	60	5,6	78	7,3

Eğitim ortamında saygı görme boyutunda ankete katılanların %12,4' okulumuzda öğrenciler insan haklarını, demokrasi ve hukuku savunacak Şekilde yetiştirilir ifadesine, .%12,2'si çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babaları karar verir ifadesine, %11'i okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun onurunu zedelemes ifadesine, % 9,6'sı öğrencilerin din eğitimi almalarına ilişkin tüm kararları anne, baba ve çocuklar verir ifadesine, %9,6'sı okulumuzda öğrenciler aşağılamaya maruz kalmazlar ifadesine ve %8,6'sı okulumuzda öğrenciler fiziksel cezalara maruz kalmazlar ifadesine hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum diyerek olumsuz cevap vermişlerdir. Çalışmanın nitel boyutunda ise katılımcılar yukarıdaki sorun alanlarının yanı sıra cinsiyet ayrımı, din vicdan özgürlüğü ve düşüncelerinin açıklanabilmesi açısından değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin fiziksel cezalara ve aşağılamaya maruz kaldıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Fiziksel Şiddet uygulama durumu katılımcılar tarafından azalan bir eğilim olarak görülse de aşağılama ya da kötü sözle hitap etme daha yaygın bir davranış olarak tanımlanmıştır. Bu durumla ilgili katılımcı görüşleri Şöyledir;

“ğrencilerin fiziksel cezalara maruz kalma olasılığı çok düşüktür (K25, K26). Uzun zamandır ne kendim böyle bir Şey yaptım ne de yapan bir ğretmen arkadaŐımı gördüm” (K11).

“Bu soruya maalesef diyerek baŐlamak istiyorum. Evet ocuklarımız fiziksel yaptırımlara maruz kalıyorlar. Özellikle okul idarecileri veya iŐgüzar öğretmenler tarafından bu yaptırımlar uygulanıyor. Birkaç defa bunlara tanık oldum. Tanıklığım görerek değil duyarak oldu. Örneğin sigara içerken yakalanan bir öğrenciye müdür yardımcısının tokat attığını bizzat müdür yardımcısından duydum. Veya ğretmen arkadaşlardan o an için kendilerine ters gelen bir davranıŐta bulunan öğrenciyi kimsenin olmadığı bir odaya alarak tokatladıklarını duydum. Bazen ğrenciler de. “A” Hoca bana vurdu diyor ama bunu öğretmenden veya idareciden duyunca iş biraz daha tuhaf oluyor diye düşünüyorum. Çünkü ğrenci bunu söyleyince acaba yalan mı söylüyor, bir ğretmen bunu yapamaz diye düŐünüyorsun sonra ğretmen de aynı Şeyi söylüyor” (K13).

“ğrencilerin sözlü Şiddete de maruz kaldıklarına tanık oldum. Geçtiğimiz hafta İstiklal Marşı töreninde bayrak tutan öğrencinin yapılan konuŐmaların uzaması

nedeniyle Müzik öğretmenine “kolum yoruldu, bayrağı tutmakta zorlanıyorum” demesiyle bir anda 800 öğrencinin ve yaklaşık 30 öğretmenin içinde o çocuğa nasıl bağırıldığını, hakaret edildiğini duydum. Bu tip olaylara başta da dediğim gibi maalesef tanık oluyoruz” (K14ÖV).

“Çocuklar okulda aşağılamaya maruz kalabiliyorlar. Okulda çocukları aşağıladığı için soruşturma geçiren birkaç öğretmen olmuştu” (K15ÖV).

“Aşağılama için nadiren diyebilirim ancak fiziksel şiddet yok. Aslında aşağılama olumsuz davranışlarda öğrenciyi uyarma ve olumsuz davranışını değiştirme şeklinde oluyor. Belki buna aşağılama bile denemez, uyarma veya ikaz etme daha doğru tabir olabilir (K16ÖV).

Çocukların ne türde bir eğitim alacağına ve nasıl bir din eğitimi alacağına dair kararların anne baba ve çocuklar tarafından verilmesiyle ilgili görüş bildiren katılımcılar, müfredatın standart olduğunu ve seçmeli derslerin bazılarının öğretmeni olmadığı gerekçesiyle öğrenci ve velilerin belli bazı ders gruplarına yönlendirildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşleri şöyledir;

“Çocukların ne tür eğitim alacağına ebeveynler karar veremezler” (K3ÖV, K25Ö, K29V).

“Çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babalarının karar vermesi mümkün değil. Müfredat bakanlıktan geldiği için öğrencilerin hepsi aynı eğitimi alıyor” (K1V).

“Eğitim ortamında saygı görmeyeyle ilgili en büyük problemler öğrencilerin kendi eğitimleri üzerinde söz sahibi olamaması ve okulun veya ailenin öğrenci adına karar vermesi” (K8ÖV).

“Seçmeli derslerin seçiminde de aynı sıkıntılar yaşanmakta öğrencilere dolaylı yollardan dini dersler seçtirilmekte. Onlara Hz. Muhammed’in Hayatını seçmek zorundasınız denilmiyor ama öğrenci bilim uygulamaları ve lehçelerle ilgili bir ders seçmek istediğinde o alanın öğretmeni olmadığı söylenerek var olan dini derslere öğrenciler yönlendiriliyor. Seçimi öğrenci ve veli yapmış oluyor. Kağıdın altında onların imzaları var” (K13Ö).

“Hangi derslerin seçileceğine okul aile birliğiyle birlikte karar veriliyor. Okul aile birliği velilere hangi derslerin açılıp hangilerinin açılmayacağı konusunda bilgi veriyor” (K27V).

Okullarda cinsiyet ayrımcılığı konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Bu çerçevede katılımcı 10 okullarda cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını belirtirken, katılımcı 13 bu duruma örnekler getirmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Cinsiyet ayrımcılığı yapıldığını düşünüyorum. Zaten toplumun her alanında bu durum varken okullarda olmamasını düşünmek abes olur” (K10ÖV).

“Okulumuzda cinsiyet ayrımcılığı tabii ki yapılıyor. Cinsiyet ayrımcılığının yapıldığı bir toplumda okulların bundan bağımsız kalabileceğini düşünmüyorum. Örneğin iş bölümünde bunu görebiliriz. Herhangi bir yer temizleneceğinde bu hemen kız öğrenciden isteniyor. Bilişim ve teknolojik işlerde ise erkeklerin yardımı isteniyor. Toplumsal cinsiyet kalıplarının dayatması burada da yaşanıyor. Öğrenciler derste kendi aralarında konuştuklarında “Karı gibi dır dır etme” gibi cinsiyetçi söylemi öğretmen arkadaşlarımdan duydum. Kılık kıyafet konusunda kız öğrencilerin kıyafetlerinin daha çok eleştirildiğini hatta öğretmenler kurulunda çokça konuşulduğuna tanık oldum. Bir kız öğrenciye sınıf dışında veya okul dışında bir görev verildiğinde yanına mutlaka erkek bir öğrenci veriliyor olması da cinsiyetçi bir tarz. Çünkü kız öğrenciye erkeklerin koruyucu olduğu mesajı veriliyor” (K13Ö).

“Okulumuzda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterilir” ifadesine olumsuz görüş bildirenlerin oranı %8,2’dir. Araştırmanın nitel boyutunda bu konuyla ilgili görüş bildiren katılımcılar okullarda tek bir din ve mezhebin, aynı şekilde tek bir ırkın üstün ve değerli olduğu yönünde çalışmaların olduğunu, bu durumun da o din, mezhep ve ırk grubuna mensup olmayanların haklarını zedelediğini vurgulamışlardır. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Din ve vicdan özgürlüğünden söz etmek pek mümkün değildir. Çevresine saygı göstermeyen bir toplumda farklı din ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörü geliştirilemez” (K10ÖV).

“Okulunuzda öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine görünüşte bakılırsa saygı gösteriliyor. Okullarımızda mescit var, kız öğrenciler türban takabiliyorlar, Cuma namazına rahatlıkla gidebiliyorlar. Dikkat ederseniz bu saydıklarım sadece tek bir

inanca özgü ritüeller. Farklı din ve inançlarda olanların maalesef bu hakları yok. Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini inançları gereği almak istemeyen çok öğrencim var. Fakat mevcut yasalar nedeniyle almak zorundalar. Aslında bu konuda birçok mahkeme kararı olmasına rağmen bu konuda bir türlü olumlu adımlar atılmaması din ve vicdan özgürlüğünün olmadığı en önemli kanıttır diye düşünüyorum” (K13Ö).

“Okullarda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterildiğini düşünmüyorum. Çoğu zaman bu gruplardaki öğrencilere karşı diğerlerinin tavrı, eğer fiziksel ve sözel şiddet uygulamıyorlarsa, onları ikinci sınıf vatandaş gibi göstermek oluyor. Bunu biz daha üstünüz, biz en iyisiz diyerek yapıyorlar” (K14ÖV).

“Eğitimin farklı dini ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirdiğini düşünmüyorum. Çünkü sadece tekbir ırka ve dine mensup olmanın ön plana çıkarıldığı, bunların gurur duyulacak şeyler olduğu vurgusu sürekli yapılmakta. Böyle bir ortamda yetişen çocuk da kendi etnik yapısının veya dini inancının en iyisi, en üstünü diğerlerinin kötü olduğu gibi bir düşünce sistematiğine sahip oluyor. Kendinden olmayanı olumsuz sıfatlar kullanarak sınıflandırabiliyor” (K10ÖV).

“Din konusu okulda çok üzerinde durulan bir konu değildir. Etnik köken ise okulumuz öğrencilerinin sosyo kültürel düzeylerinin düşüklüğünden dolayı kaçınması tehlikeli bir alandır. Zaman zaman okulda ırk temelli gerginlikler yaşanmaktadır” (K11ÖV).

“Okulumda direkt olarak herhangi bir ırk ya da zümreye ayrıcalık tanındığını söyleyemem. Çünkü yazılı metinlerin hiçbirindeırkından kimse bu okula gelemez denilmiyor. Ama bunun dolaylı yollardan yapıldığını düşünüyorum. Şöyle ki okulumuzun her bir yerinde sadece bir ırkın yüceliğini ön plana çıkaran figürleri görmek mümkün. Veya ders kitaplarında sadece bir ırkın ön plana çıkarıldığını görebiliriz. İstiklal Marşı törenlerinde okul yöneticilerinin yaptıkları konuşmalarda öğrencilerimize ne kadar üstün bir ırkın evlatları oldukları sıkça vurgulanır” (K4ÖV).

4.5.4.2. Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, boyutu açısından neler olduğu araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği						
Madde No	Madde İfadesi	HK	%	AK	%	FY	%
91	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilir.	133	12,5	72	6,8	217	20,4
92	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere Türkçeyi akıcı şekilde kullanmalarını sağlayacak bir eğitim verilir.	72	6,8	88	8,3	184	17,3
93	Okulumuzda öğrenciler kendi anadillerini kullanabilir.	75	7,1	47	4,4	141	13,3
94	Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlanır.	31	2,9	43	4,0	223	21,0
95	Okulumuzda hiçbir öğrenci kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaz.	63	5,9	48	4,5	130	12,2
96	Devlet, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için yeterince burs sağlar.	101	9,5	116	10,9	108	10,2
97	Devlet, anne ve babalara çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eder.	108	10,2	128	12,1	89	8,4
98	Okulumuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep edilmez.	169	15,9	94	8,9	83	7,8

Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutunda ankete katılanların görüşleri analiz edildiğinde beş alan sorun alanları olarak ön plana çıkmaktadır. Bunlar anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin anadillerinde eğitim alamamaları, anadillerinin öğretilmemesi ve bu öğrencilere Türkçe öğretiminin planlanmaması, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için öğrencilere ve ailelere yeterince destek olunmadığı, okulda değişik adlar altında para toplanması, mülteci öğrencilerin din eğitimi durumu ve öğrencilerin kendi dini

inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaları olarak sıralanabilir.

“Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilir” ifadesine olumsuz cevap verenlerin oranı %19,3’tür. Bu soruya fikrim yok şeklinde cevap verenlerin oranı %20,4’tür. Böylece katılımcıların yaklaşık % 40’ı bu ifadeye olumlu cevap vermemiştir. Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere Türkçeyi akıcı şekilde kullanmalarını sağlayacak bir eğitim verilir ifadesine ankete katılanların %15,1’i olumsuz cevap vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşlerini bildiren katılımcılar da benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin derslerde anadillerini kullanamayacaklarını ancak ders dışı zamanlarda kendi aralarında anadillerini kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere kendi anadillerinde de okuma yazma öğretilmediğini duymadım. Bu konuda çalışma yapan bir okul olduğunu da bilmiyorum” (K1V).

“Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere anadillerinde de okuma yazma öğretimi yapılmaz (K28V, K29V). Öğrenciler derslerde kendi anadillerini kullanamazlar. Eğitim dili Türkçedir” (K2Ö, K4ÖV).

“Farklı anadili olan öğrenciler Türkçe bildiği için bu konuda ayrı bir çalışma bulunmamakta” (K3ÖV).

“Okulumuzda öğrencilere kendi anadillerinde okuma yazma öğretilmez. Ancak ders dışında anadili farklı olan öğrenciler kendi aralarında anadillerinde konuşabilirler” (K5Ö).

“Okulda anadili farklı olanlara kendi dillerinde okuma yazma öğretilmez” (K6ÖV).

“Anadili farklı olan öğrenciler okulda kendi dillerini kullanamazlar” (K9V).

“Türkçeden farklı dillerde okuma yazma öğretilmediğini görmedim, ancak Türkçe eğitim zorunlu olduğu için okulda farklı dillerin kullanılması düşünülemez” (K10ÖV).

“Okulda öğrencilerin kendi anadillerini kullanmaları pek yaygın değildir. Ayrıca okulda Müslüman olmayan bir öğrenci olup olmadığını bilmiyorum, varsa bile din kültürü dersini zorunlu olarak alıyordur” (K11ÖV).

“Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilmiyor. Bu konuda tanık oldum öğrenciye Kürtçe öğretmeni yok, Antalya’da bulamayız dediklerini. Anadil öğretimi veya anadilinde eğitim siyasal mevzuların dışına çıkarılmalı insan hakları perspektifinde eğitim bilimlerinin temel ilkeleri doğrultusunda ele alınmalı siyasilerden daha çok bilim insanlarının ve pedagogların tartışılacağı bir konu olmalıdır. Hala anadilinde eğitim olmalı mıdır tartışması bir tarafa bırakılmalı ve çocuğun en yüksek yararı göz önüne alınarak nasıl sağlıklı bir yapı oluşturacağımız üzerinde durulmalı” (K13Ö).

“Okulumuzda öğrenciler kendi anadillerini Eğitim ortamlarında kullanamıyorlar fakat kendi aralarında kullanabiliyorlar. Bu bazen kötü olaylara da yol açabiliyor. Anadilinde konuştuğu için arkadaşlarından fiziksel veya sözel şiddet görebiliyor. Öğretmenleri kötü davranabiliyor. Anadilini özgürce kullanamayan bir çocuktan her şeyi dört dörtlük yapmasını bekliyoruz sonra da” (K10ÖV).

“Öğrenciler ders dışında kendi anadillerini kullanabilirler. Okulda buna karşı bir uygulama yok ama derste kendi dillerini kullanamazlar” (K14ÖV).

Okulumuzda hiçbir öğrenci kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaz ifadesine ankete katılanların %10,4’ü olumsuz cevap vermiştir. Ayrıca katılımcıların %12,2 fikrim yok seçeneğini işaretlemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da bu konuyla ilgili katılımcıların görüşü alınmıştır. Görüşmelerde ağırlıklı olarak zorunlu din dersi uygulamasının öğrencilerin kendi inançlarıyla bağdaşmayan din eğitimi konusunda ana sorun kaynağı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların görüşleri şöyledir;

“Öğrenciler kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılırlar. Din eğitiminin zorunlu olması bence öğrencilerin eğitim ortamında saygı görmeleriyle ilgili en büyük problemi. Din Kültürü dersi zorunlu olduğu için her öğrenci bu dersi almak zorunda. Dini inancının ne olduğu ve dinle ilgili ne düşündüğü öğrenciye ya da veliye sorulmaz” (K1V).

“Din eğitimi zorunlu olduğu için bazı öğrenciler kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur kalabilir” (K2Ö).

“Dini inançları ne olursa olsun bütün öğrenciler Din Kültürü dersini alıyorlar” (K3ÖV).

“Din eğitimi zorunlu olduğu için inancı ne olursa olsun din eğitimi almak zorundadır. Öğrencilerin bu konuda seçeneği yoktur” (K10ÖV).

“Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi zorunlu bir ders. Farklı dindeki biri bu dersi almayabilir fakat inancı derste öğretilen Sünni İslam inancından farklı olan öğrenciler bu dersi almak zorunda” (K13Ö).

“Din Kültürü dersi zorunlu olduğu için dini inancı ile bağdaşıp bağdaşmadığı sorulmaz (K15ÖV).

“Belli bir azınlık için evet diyebilirim. Uygulamada nasıldır bilemiyorum ama mevcut koşullardaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının genel olarak dinleri tanıtıcı ve ahlaki değerleri öğretici nitelikte olduğunu düşünüyorum. Belli bir din ekseninde çok detaylı bir içeriğe sahip olduğunu düşünmüyorum. Ancak uygulamada Din Kültürü öğretmenleri toplumda egemen dine ait bilgilendirme ve öğretim faaliyeti yapıyor olabilirler (K16ÖV).

Zorunlu din dersleri bu durumun sebebi. Zorla dua öğretiyorlar, namaz kaldırarak sınav yapıyorlar. Bu çok sık rastlanan bir durum” (K19ÖV).

Okulumuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep edilmez ifadesine ankete katılanların %24,8’i hiç katılmıyorum ya da az katılıyorum seçeneğini işaretleyerek olumsuz cevap vermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da bu durumu destekleyen verilere ulaşılmış, fotokopi kağıdı alınması, aidat, bağış, güvenlik ücreti gibi adlar altında okullarda para toplandığı belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir;

“Okulunuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep ediliyor. Kayıt döneminde özellikle velilerden fotokopi kağıdı mutlaka isteniyor, okula bağışta bulunmalarının iyi olacağı söyleniyor. Eğer bulunmazlarsa okuldaki hizmetlerin aksayabileceği vurgulanıyor. Aman çocuğumun ortamı iyi olsun diyen veli de bu parayı veriyor. Bağış yapmak gönüllülük esasına göre olur. Para almak yasaktır diyen bakanlık okul yönetimlerine nereden bulursanız bulun deyince okul yöneticileri de böyle bir yol uyguluyor” (K13Ö).

“Öğrencilerden okuldaki işlerin yürüyebilmesi için yıllık 300 TL civarında bir para toplanır” (K12ÖV).

“Bakanlık gerekli desteği vermediği için öğrencilerden çeşitli yöntemlerle para toplanır” (K10ÖV).

“Okulumuzun ihtiyaçları için aidat ödüyoruz” (K3ÖV).

“Okulumuzda öğrencilerden fotokopi, spor, güvenlik, temizlik vb. adlar altında öğrencilerden para toplanıyor” (K1V).

Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlanır ifadesine ankete katılanların %10,4’ü olumsuz cevap vermiştir. Ancak ankete katılanların %21’inin fikrim yok seçeneğini işaretlemesi konu hakkında öğretmen ve velilerin henüz yeterli bilgiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Anketin nitel boyutunda da bu durumu destekler şekilde geniş bilgi ve yorumlar elde edilememiş, katılımcılar yüzeysel değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcı görüşleri şöyledir;

“Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlandığını sanmıyorum” (K2Ö).

“Mülteci öğrencilere din eğitimi konusunda vatandaşlarımıza tanınan olanakların tanındığını düşünmüyorum” (K7Ö).

“Sağlanmaz..dini ne olursa olsun bizim müfredatımızdaki Din Kültürü dersi ne ise o gösterilir (K15ÖV).

“Eğer mülteciler yerel insanlarla aynı dine mensuplarsa evet” (K16ÖV).

Devlet, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için yeterince burs sağlar ifadesine olumsuz görüş bildirenlerin oranı %20,4’tür. Görüşlerin ortak yönü sağlanan burs miktarının yeterli olmadığı ve ihtiyaç duyan tüm öğrencilere ulaşamadığı yönündedir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yeterince sağlamaz (K21V, K22ÖV, K23ÖV) maddi durumu iyi olmadığı için birçok etkinliğe katılamayan, çocuğunun ihtiyaçlarını karşılayamayan veliler tespit edilip her türlü ihtiyaçlarının karşılanması gerekir” (K15ÖV).

“Yeterince değil. Aslında tüm maddi durumu yetersiz öğrencilere ulaşılabildiğini de düşünmüyorum. İlköğrenimden yüksek öğrenime doğru maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitim alması gitgide zorlaşıyor. Üniversitede neredeyse imkansız hale

geliyor ki bir memur bile il dışında üniversitede çocuğunu okutmakta zorlanıyor (K16ÖV).

Çalıştıkları için eğitimleri olumsuz etkilenen çocuklarla ilgili bir çalışma yapılmıyor. Eğer çocuk okula devam etmiyorsa takibi yapılıyor, ama çocuk bir işte tarlada bahçede çalışıyor ve okula geliyorsa onunla ilgili bir çalışma yapılmıyor. Çocuk okula yorgun geliyor derste uyuyor (K8ÖV).

Devlet, anne ve babalara çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eder ifadesinde olumsuz görüş bildirenlerin oranı %22,3'tür. Katılımcılar görüşmelerde devletin ailelere eğitim konusunda yeterli rehberliği yapmadığı, ailelerin koşullarının eğitim alanında dikkate alınmadığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Katılımcıların bazıları bu konunun planlı bir şekilde ele alınmadığını çalışmaların göstermelik olduğunu bildirmişlerdir. Bir katılımcı ise devlet ve ailenin eğitim işini öğretmen ve öğrencilerin işi gibi gördüğünü bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Etmez (K21V, K22ÖV, K23ÖV, K24ÖV) devlet çocuklarımıza eğitim anlamında destek verip yardım etsin yeter. Biz anne baba olarak sorumluluklarımızı biliriz” (K15ÖV).

“Zannetmiyorum. Bu konunun bilinçli şekilde ele alındığını da düşünmüyorum (K16ÖV).

“Ediyormuş gibi yapıyor dersek yanlış olmaz. Çalışan anne babaların kreş ihtiyacı ve ikili öğretim nedeniyle yarım gün çocukların etütlerde sürünmesi gibi herkesin kendi başının çaresine baktığı yakıcı sorunlar var” (K20V).

“Eğitimde öğretmenlerin ve öğrencilerin çabaları var. Devlet ve aile kayıp. İkisi de üzerine düşen görevleri yapmıyor, sanki bu konuda yapmaları gereken hiçbir şey yokmuş gibi davranıyorlar” (K19ÖV).

4.5.4.3. Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutu Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde nitelikli eğitim alma hakkına ilişkin problemlerin, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutu açısından neler olduğu

araştırılmıştır. Boyutu oluşturan maddelerin analizine ilişkin veriler Tablo.4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyutunda “Hiç Katılmıyorum” “Az Katılıyorum” ve “Fikrim Yok” Seçeneklerinin Frekans ve Yüzdeleri

Faktör	Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım	HK		AK		FY	
Madde No	Madde İfadesi	HK	%	AK	%	FY	%
99	Okulumuzda mülteci öğrencilere diğer öğrenciler gibi muamele edilir.	27	2,5	31	2,9	203	19,1
100	Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahiptir.	15	1,4	22	2,1	129	12,1
101	Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrenciler diğer öğrencilerle aynı haklara sahiptirler.	29	2,7	36	3,4	104	9,8
102	Burs ve diğer eğitim yardımları verilirken cinsiyet ayrımı yapılmaz	9	,8	19	1,8	84	7,9

Kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutunda madde analizi yapıldığında bu boyutta ortaya çıkan sorunların birisinin ankete katılanlar arasında büyük oranda fikrim yok seçeneğinin işaretlenmiş olması olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda da benzer sonuçlara ulaşılmış, mülteciler konusunda derin bilgiler elde edilememiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler ve farklı kültür grupları için katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler şöyledir;

“Ülkemizde farklı kültür gruplarına üye öğrencilerin genel öğrencilerin sahip olduğu haklara sahip olduklarını düşünmüyorum. Toplumun çok büyük bir bölümü kendi inançlarının sapkın olduğunu söyleyen din kültürü dersini almak zorunda mesela” (K5Ö).

“Yabancı uyruklu öğrencilerin aynı eğitim olanaklarına sahip olduğunu düşünüyorum ve eğitim yardımları yapılırken cinsiyet ayrımcılığı yapılmadığına inanıyorum. Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrencilerin ise görünüşte aynı haklara sahip olduğunu ama uygulamada sahip olmadıklarını düşünüyorum. Örneğin anadili Türkçeden farklı olan bir öğrenci eğer fırsat eşitliği temelinde olaya bakarsak diğer öğrencilerle aynı haklara sahip. O da diğerleri gibi TEOG’a veya diğer merkezi sınavlara girebiliyor. Kimse sen o sınava giremezsin demiyor. Ama gerçekten eşitlik temelinde bakarsak aynı şartlarda sınava girmediklerini görürüz. Anadili farklı olan bu çocuk hem dil öğrenirken hem de örneğin matematik öğrenirken diğer çocuk sadece matematik öğreniyor” (K13Ö).

“Okulunuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahip ama dil sorunu yaşadıklarını düşünüyorum ve bu konuda ayrı bir çalışma yapılmıyor. Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrenciler diğer öğrencilerle ülke bütününde aynı haklara sahip değil bir eşitsizlik olduğunu ve eğitim yoluyla da bu eşitsizliğin yeniden üretildiğini düşünüyorum” (K14ÖV).

“Öğrencinin farklı kültürlerde yetişmiş olması; dininin, etnik kökeninin farklı olmasından kaynaklı öğretmen tutumu eğitim ortamında öğrencinin saygı görmesiyle ilgili önemli noktalar” (K5Ö).

“Bence temel neden birbirine güvenen demokratik yurttaş bilincinin bu eğitim kurumlarında oluşturulamaması. Hatta bilinçli bir şekilde her gün TV de ayrıştırıcı ve eğitimin seküler aydın kimliğinden uzaklaşmasını sağlayacak bir dilin özellikle kullanılması. Kendine saygı duyan bir insan yetiştiremezsen başkasına ve onun haklarına saygı duyan bir insan olamaz. Bu eğitim sistemi kendine kendi hak ve özgürlüklerine saygılı bir birey yetiştirmiyor. Onu itaatkar güce tapan ve korkuya dayalı otoriteye yanaşma bir zihniyetle yetiştiriyor. Dolayısıyla öğrenci başkasına saygı duymuyor bireyci çıkarıcı bir anlayışla yetiştiriliyor. Rekabete dayalı var olmak için başkasının yok olması üzerine kurgulu yeni muhafazakar yeni liberal bir mantık hakim ve bunu da yaygınlaştırmak için her şeyi yapıyor. Bu çok masum değil tabi sistematik bir uygulama ve yeni bir toplumun temeli böyle atılıyor” (K14ÖV).

“Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim faaliyetleri bağlamında tüm haklara sahip olduklarını düşünüyorum. Zira eğitim kurumlarında çok fazla kültürel nitelikte faaliyet yok. Olan kültürel faaliyetlerde ülkemizde yaşayan tüm grupların kültürel yapısını kapsayıcı nitelikte oluyor. Ancak anadilleri Türkçe olmadığı için zorlananlar oluyor. Eğer Türkçeye hakim bir yabancı uyruklu öğrenciyse yerli öğrencilerden bile daha başarılı olabiliyorlar. Nitekim okulumuzda bunun örnekleri var (K16ÖV).

Okulumuzda mülteci öğrencilere diğer öğrenciler gibi muamele edilir ifadesine ilişkin görüşler şu şekildedir.

“Evet. Bu öğrenci mülteci şu öğrenci yerli gibi bir ayırım yapılmıyor. Her öğrenciye insan olduğu için eşit yaklaşıyor. Hatta mültecilerin sorunlarını çözebilmek için pozitif ayrımcılık yapıldığı bile oluyor. Zira kültürel olarak mazlumun ve ezilenin yanında olma gibi özelliğimiz var” (K16ÖV).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularından çıkarılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçların eğitim örgütleri, öğrenciler ve eğitim sistemi açısından önemine değinilmiştir. Yapılan çıkarımlar ışığında öneriler geliştirilmiştir. Sonuçların genellenebilirliği ile ilgili olarak nicel araştırma olarak desenlenen bölümünden elde edilen sonuçların ve geliştirilen önerilerin Antalya ili ile sınırlı olduğu göz ardı edilmemelidir. Çalışmanın nitel araştırma bölümünden elde edilen araştırma sonuçları ise sadece çalışmaya katılan veliler ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmakta olup kendi bağlamında değerlendirmiştir ve genelleme amacı taşımamaktadır. Ancak, nitel bulgulara yönelik analitik genelleme yapılmıştır. Tüm bunların yanında Antalya’da uygulanan eğitime ilişkin kararların, materyallerin ve müfredatın tüm ülkede aynı olduğu ve Antalya’nın ülke çapında yapılan değerlendirmelerde eğitim adına üst sıralarda olduğu düşünüldüğünde çalışmada ulaşılan sonuçların ülke genelinden daha iyi bir durumu yansıtıyor olması mümkün görülmektedir.

5.1. Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci probleminde Türkiye’de sunulan temel eğitimin, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlara göre ne durumda olduğu ve öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

Türkiye’de sunulan temel eğitim, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar açısından değerlendirildiğinde eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, eğitime devamın sağlanması, okula fiziki erişim, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutlarında ortalamaların 4,0’dan yüksek olduğu bulunmuştur. Bu boyutlar açısından ele

alındığında mevcut durumda öğrencilerin temel eğitim hakkından oldukça yararlanabildiği söylenebilir.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutları açısından değerlendirildiğinde ise ortalamaların 3,0 ile 4,0 arasında olduğu bulunmuştur. Bu boyutların diğer boyutlara göre daha düşük ortalamalarda olması bu boyutların sorun alanları olarak öncelikli olarak değerlendirilmesi ve ivedilikle çözüm önerileri geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Veriler incelendiğinde temel eğitimin yeterliliği boyutu ile oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutlarında ortalamaların ölçek geneli ortalamasından uzak olduğu bu iki alanın özel olarak ele alınması, eğitimin ve okulların planlanmasında dikkate alınması düşünülmelidir. Bu durum değerlendirildiğinde okullardaki oyun alanlarının uygunluk ve güvenlik düzeyi ile sunulan temel eğitimin eğitim alanında standartlar getiren uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlar açısından olması gerektiği seviyede olmadığı görülmektedir.

Ölçek geneli açısından değerlendirildiğinde ise ($\bar{x}=4,20$) sonucun yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu değerlendirme Türkiye'deki temel eğitimin genel olarak temel eğitim hakkının unsurlarını barındırdığını göstermektedir. Ancak konunun insan hakları olduğu göz önünde tutulmalı ve ortalamaların 5,0 olması için gerekli çalışmaların yapılması düşünülebilir. Zira tek bir öğrencinin haklarının bile ihlal edilmesinin çağdaş bir eğitim sistemi için kabul edilebilir olmadığı söylenebilir.

5.1.1. Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Türkiye'de sunulan temel eğitimle ilgili öğretmen ve veli görüşleri, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalarda tanımlanan standartlara göre eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, eğitime devamın

sağlanması, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, temel eğitimin yeterliliği, okula fiziki erişim, engelli bireylerin eğitime erişimi, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği ve ölçek geneli açısından değerlendirildiğinde velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri anlamlı fark göstermektedir. Bu boyutların tamamında öğretmenlerin görüşleri velilerin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Bunun sebebinin öğretmenlerin eğitim alanındaki bilgilerinin ve beklentilerinin velilere göre daha yüksek olması olduğu düşünülebilir. Öte yandan velilerin öğrencilerinin durumu ve genel anlamda eğitim süreci hakkında yeterli rehberlik alamadığı için konuyla ilgili farkındalığının düşük olduğu söylenebilir. Bu durum araştırmanın eğitim ortamında saygı görme boyutuyla ilgili alt boyutlardan dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutunda bir problem alanı olarak tespit edilmiştir. Devletin, anne ve babalara çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarını yerine getirmelerine yeterince yardım etmediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Velilerin ve öğretmenlerinin görüşleri kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir.

5.2. Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Okul Türleri Bazında Temel Eğitim Hakkının Kullanılma Düzeyine Dair Sonuçlar

Araştırmanın ikinci probleminde İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında temel eğitim hakkının kullanılması bakımından resmi okullar, özel okullar, taşınmalı eğitim veren okullar, yatılı ilköğretim bölge okulları ve birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okulların ne durumda olduğu araştırılmıştır.

Eğitim hakkının kullanılmasının alt boyutlarından eğitim ortamında saygı görme, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım, eğitime devamın sağlanması ve engelli bireylerin eğitime erişimi boyutlarının gerçekleşme düzeyi resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşınmalı eğitim okullarında, BSİO'larda yüksek düzeyinde gerçekleşirken, YİBO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutunun gerçekleşme düzeyi normal eğitim veren okullarda, taşınmalı eğitim okullarında ve özel okullarda yüksek düzeydeyken, YİBO'larda, ve BSİO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında, YİBO'larda, orta düzeyinde gerçekleşirken, özel okullarda ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Veriler değerlendirildiğinde eğitim hakkının kullanılmasının boyutlarından birisi olan dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, YİBO'larda, ve BSİO'larda orta düzeyde gerçekleşirken, özel okullarda ve taşımali eğitim okullarında yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Temel eğitimin yeterliliği boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında, YİBO'larda, orta düzeyde gerçekleşirken, özel okullarda ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Okula fiziki erişim boyutu resmi okullarda, özel okullarda, normal eğitim veren okullarda ve BSİO'larda yüksek düzeyde gerçekleşirken, taşımali eğitim okullarında ve YİBO'larda orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutu resmi okullarda, normal eğitim veren okullarda, taşımali eğitim okullarında ve BSİO'larda orta düzeyde gerçekleşirken, özel okullarda yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) tüm boyutlar açısından en olumsuz eğitim kurumu tipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde YİBO'lar resmi okullar ortalamasını aşağıya çeken faktör olarak da gözlenmiştir. Eğitim ve eğitim ortamının niteliği ve öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutlarında yapılan analizlerde YİBO'ların yanında BSİO'lar da ortalamaların altında sonuçlar vermiştir. Başka bir dikkat çekici sonuç ise resmi okulların tümünde oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutunda sonuçların ortalamaların altında kaldığı sadece özel okullarda bu boyutun ortalamalardan yüksek olduğudur.

5.2.1 Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından, resmi okullar, özel okullar, normal eğitim veren

okullar, taşınmalı eğitim veren okullar, yatılı ilköğretim bölge okulları, birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okullar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında, temel eğitim hakkının kullanılması bakımından resmi okullar ve özel okullar karşılaştırıldığında eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, eğitime devamın sağlanması, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutlarına ve ölçek geneline ilişkin resmi okullar ve özel okullara dair görüşlerin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı fark olan bütün boyutlarda özel okullar resmi okullara göre daha iyi durumdadır.

Okula fiziki erişim, kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım ve engelli bireylerin eğitime erişimi boyutlarında resmi ve özel okullara ilişkin görüşlerin anlamlı fark göstermediği bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, engelli bireylerin eğitime erişimi ve ölçeğin geneline ilişkin görüşler arasında anlamlı fark gösterdiği, anlamlı farkların normal eğitim veren okullarla YİBO'lar ve taşınmalı eğitim veren kurumlarla YİBO'lar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu boyutların tümünde YİBO'lara ilişkin sonuçlar normal eğitim veren okullara ve taşınmalı eğitim veren okullara göre daha olumsuzdur.

Temel eğitimin yeterliliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri normal eğitim veren kurumlarla YİBO'lara ilişkin görüşler arasında anlamlı fark göstermektedir. YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler normal eğitim veren temel eğitim kurumlarına ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Okula fiziki erişim boyutunda öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre normal eğitim veren kurumlarla, taşınmalı eğitim veren kurumlar ve YİBO'lar ayrıca YİBO'lar ile BSİO'lara ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu boyutta normal eğitim veren temel eğitim kurumlarına ilişkin görüşler taşınmalı eğitim veren kurumlardaki ve YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşlere göre daha

olumludur. Ayrıca BSİO'lara ilişkin görüşler YİBO'lara ilişkin görüşlere göre daha olumludur.

Kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre normal eğitim veren kurumlarla, YİBO'lar ve BSİO'lara ayrıca taşınalı eğitim veren kurumlarla YİBO'lara ilişkin görüşler anlamlı farklılık göstermektedir. Normal eğitim veren temel eğitim kurumları, taşınalı eğitim veren kurumlarda ve BSİO'larda kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşıma ilişkin görüşler yüksek düzeydeyken, YİBO'larda orta düzeydedir. Bu boyutta normal eğitim veren temel eğitim kurumlarına ilişkin görüşler BSİO'lar ve YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşlere göre daha olumludur. Ayrıca taşınalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşler YİBO'lara ilişkin görüşlere göre daha olumludur.

Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okul türü değişkenine göre taşınalı eğitim veren kurumlarla YİBO'lara ilişkin görüşler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu boyutta YİBO'lardaki duruma ilişkin görüşler taşınalı eğitim veren kurumlara ilişkin görüşlere göre daha olumsuzdur.

Okul türleri arasında en olumsuz görüşler tüm boyutlarda YİBO'lara ilişkin görüşler olmuştur. Normal eğitim veren okullar ve taşınalı eğitim veren okullara ilişkin görüşlerin ortalamalarının ise daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Taşınalı eğitim merkezi olarak görev yapan okullar aynı zamanda kendi bölgelerindeki öğrenciler açısından normal eğitim veren okullar olduğundan taşınalı eğitim veren okullara ilişkin görüşlerin ortalamalarının normal eğitim veren okullar yakın olmasının doğal olduğu söylenebilir. BSİO'larına ilişkin görüşler genellikle bu iki uç arasında kalmış ve pek çok boyutta anlamlı fark göstermemiştir.

5.3. Okulların Buldukları Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü probleminde İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında okulların buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre eğitim hakkının kullanılması ne düzeydedir sorusuna cevap aranmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında okulların buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği, engelli bireylerin eğitime erişim ve oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutları ve ölçeğin geneline ilişkin görüşler arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri, okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Eğitim ortamında saygı görmeye ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri, okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Eğitime devamın sağlanmasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri, okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Temel eğitimin yeterliliğine ve okula fiziki erişime ilişkin öğretmen ve veli görüşleri okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri, sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur. Aynı şekilde sosyoekonomik düzeyi orta olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşleri, sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan okulların öğretmen ve velilerinin görüşlerine göre daha olumsuzdur.

Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik durumu açısından değerlendirildiğinde tüm boyutlarda sosyoekonomik durumu düşük olarak tanımlanan bölgelerdeki okullara ilişkin görüşler en olumsuz olanlardır. Tam tersine okulun bulunduğu alanın sosyoekonomik durumu yüksek olarak tanımlanan bölgelerdeki okullara ilişkin

görüşler ise tüm boyutlarda en olumlu olanlardır. Bu sonuçlar okulların buldukları alanın sosyoekonomik durumunun temel eğitim hakkına erişmede önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu durumda araştırmanın nitel boyutunda pek çok katılımcının da belirttiği gibi tüm devlet okullarında eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eşit olmadığı söylenebilir. Sosyoekonomik durumu yüksek olarak tanımlanan bölgelerdeki öğrenci velilerinin okulları mali olarak desteklediği ve çocuklarının temel eğitim hakkından daha iyi faydalanmalarını sağladıkları düşünülmelidir. Ancak temel eğitim zorunlu ve parasız olduğu ve ayrıca sosyal devletin görevleri göz önüne alındığında okullar arasında böylesi bir fark kabul edilemez bir durumdur. Devlet tüm okulların en iyi duruma getirmelisi bakımından gerekli yatırımları en hızlı şekilde yapmalı ayrıca ekonomik açıdan zor durumda olan ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemelidir.

Çalışmanın sonuçları literatürde yer alan pek çok araştırma ve raporun sonuçlarıyla uyumludur. Herkes İçin Eğitim (EFA) 2010 raporunda yoksulluğun, işsizliğin artması ve gelirlerin azalması nedenleriyle pek çok yoksul aile, çocuklarını okula göndermek için yaptıkları harcamalarda kısıntıya gitmekte veya çocuklarını okuldan almaktadır denilmektedir. Gül'e (2008) göre Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizlikleri söz konusudur. En temel insan sermayesi göstergesi olan okuma yazma oranı, kırsal kente göre yarı yarıya düşerek, yüzde 18'e gerilemektedir. Kentlerin varoş bölgelerinde eğitim kalitesi düşmekte, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ikiye katlanmaktadır. Türkiye'nin eğitim eşitsizliği sosyal ve ekonomik gelişimi açısından bakıldığında geleceğiyle ilgili endişeleri arttırmaktadır. Bilhassa kırsal alanlardan kente doğru, doğu bölgelerden batıya doğru göç, ülke çapında eğitimdeki dezavantajları arttırmaktadır. Özellikle gecekondu bölgesi olarak adlandırılan alanlar, sosyal ayrımcılık ve eğitimsel dezavantajların merkezidir (EFA, 2010). Bir başka çalışmada da il ve ilçe ilköğretim okullarının zayıf yönleri sınıf mevcutlarının kalabalık olması okul bahçesinin yetersiz olması, sağlık ve ilk yardım birimlerinin olmaması olarak sıralanmıştır (Yıldırım, 2008). 2003 yılı verilerine göre Türkiye'de %20'lik zengin kesimde eğitim yılı ortalaması 9,2 iken, %20'lik fakir kesimde bu ortalama 6,3 olarak ifade edilmektedir. Kırsal ve fakir bölgelerdeki kız çocuklarındaki eğitim yoksunluğu oranı 21,4 olarak verilmiştir (EFA, 2010). Araştırmanın sonuçları ve alan yazında yer alan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde sosyoekonomik durum değişkeni gerek aileler açısından gerekse

okulların bulunduğu bölgeler açısından önemli bir değişkendir. Bu durumda öğrencilerini daha iyi sosyoekonomik koşulları olan bölgelerdeki okullara kaydettiren öğrenci velilerinin en azından kendi çocuklarının temel eğitim hakkına ulaşmaları yolunda doğruyu yaptıkları söylenebilir. Ayrıca temel eğitim veren okullara kayıt yaptıрма sırasında uygulanan kayıt bölgesi uygulamasının öğrenciler arasında eşitsizlik yarattığı ve bu eşitsizliğin yasa yoluyla zorla yeniden ve yeniden üretildiği söylenebilir. Oysa öğrencilerin evlerine en yakın okula gitmeleri temel haklarından birisidir. Kayıt bölgesi uygulaması (MEB-1) bu hakkı koruyor görünse de evinin karşısındaki okul başka kayıt bölgesinde olduğu için daha uzak okullara gitmek zorunda kalan öğrencilerin olduğu bir gerçektir. Bunun yanında evine en yakın okuldaki koşulların iyi olmadığını düşünen velilerin öğrencilerini daha uzak okullara kaydettirmek için adres taşıdıkları bugün eğitim alanında herkesçe bilinen bir durumdur. Tüm bu koşullar göz önüne alındığında devlet okullarının standartlarının yükseltilmesi ve tüm okullarda eşitlenmesi gerektiği söylenebilir.

5.4. Aileye Özgü Bazı Değişkenler Açısından Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına Dair Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü probleminde İnsan Hakları Evrensel Beyanname ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında temel eğitim hakkının kullanılması, ailenin aylık geliri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, öğrencinin cinsiyeti, anketi dolduran kişinin cinsiyeti, annenin çalışma durumu, aile bütünlüğü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

5.4.1 Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Dair Sonuçlar

Öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri ailenin aylık geliri değişkeni açısından hiçbir boyutta anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.4.2 Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuçlar

Öğrenci velilerinin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri annenin eğitim durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutuna ilişkin veli görüşleri annenin eğitim durumu

değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ilköğretim okulu mezunlarının temel eğitim hakkı açısından eğitim ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin ilköğretim okulu mezunu velilerin temel eğitimden beklentilerinin üniversite mezunu velilere göre daha düşük olması olduğu söylenebilir.

Kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna ilişkin veli görüşleri annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu mezunlarının temel eğitim hakkı açısından kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutuna ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumsuzdur. Bu durumun sebebinin daha alt eğitim seviyesine sahip velilerin eğitim ortamlarında daha fazla olumsuz durumla karşılaşılıyor olması olduğu düşünülebilir.

5.4.3 Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuçlar

Eğitim ortamında saygı görme boyutuna ilişkin veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu ve lise mezunlarının temel eğitim hakkı açısından eğitim ortamında saygı görme boyutuna ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat ve temel eğitimin yeterliliği boyutlarına ilişkin veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu mezunlarının görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Temel eğitim hakkının kullanılması ölçek geneli açısından değerlendirildiğinde veli görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu ve lise mezunlarının temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri üniversite mezunlarına göre daha olumludur.

Yukarıdaki sonuçlar değerlendirildiğinde eğitim seviyesi yükseldikçe velilerin eğitimden ve eğitim ortamından beklentilerin yükseldiği bunun sonucunda da gerçekleşen durumu daha olumsuz değerlendirdikleri düşünülebilir.

5.4.4 Kardeş Sayısı Değişkenine Dair Sonuçlar

Kardeş sayısı değişkeni açısından değerlendirildiğinde dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ve kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutlarına ilişkin veli görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Tek çocuklu ailelerin temel eğitim hakkı açısından dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ve kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutlarına ilişkin görüşleri iki çocuklu ailelere göre daha olumludur.

5.4.5 Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Dair Sonuçlar

Velilerin görüşleri öğrenci cinsiyeti değişkeni açısından, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Okulda kız öğrencisi olan velilerin görüşleri erkek öğrencisi olan velilerin engelli bireylerin eğitime erişimi boyutundaki mevcut duruma ilişkin görüşlerine göre daha olumludur.

5.4.6 Anketi Dolduran Kişinin Cinsiyeti Değişkenine Dair Sonuçlar

Velilerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın velilerin mevcut duruma ilişkin görüşleri erkek velilere göre daha olumludur.

5.4.7 Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Dair Sonuçlar

Velilerin görüşleri annenin çalışma durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.4.8 Aile Bütünlüğü Değişkenine Dair Sonuçlar

Velilerin görüşleri aile bütünlüğü değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.5. Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Bakımından Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Araştırmanın beşinci probleminde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve eğitim alanında standartlar getiren diğer uluslararası antlaşmalar dikkate alındığında temel eğitim hakkının kullanılması bakımından karşılaşılan sorunların çeşitli okul türlerine göre neler olduğu araştırılmıştır. Beşinci problemin alt problemlerinde ise eğitim hakkı olarak eğitime erişim hakkını engelleyen unsurların, eğitim hakkı olarak nitelikli eğitim almayı güçleştiren unsurların ve eğitim hakkı olarak eğitim ortamında saygı görme ile ilgili problemlerin neler olduğu araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul türleri arasında en olumsuz görüşler tüm boyutlarda YİBO'lara ilişkin görüşler olmuştur. YİBO'lara ilişkin görüşlerin ortalamaları tüm boyutlarda sınır değer olan 4'0'in altında kalmıştır. Okulu bulunmayan veya öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan yerleşim birimlerindeki öğrenciler ile birleştirilmiş sınıfları bulunan ilkokullarda 4 üncü sınıfı tamamlayan ve taşınmalı eğitim kapsamına alınamayan mecburi ilköğretim çağındaki öğrencilere (MEB 2014) eğitim olanağı sunmak amacıyla geliştirilmiş bir yöntem olan yatılı bölge ortaokulları öğrencilerin temel eğitim hakkı açısından en çok hakları ihlal edilen okul türü olarak belirlenmiştir. Bu durumun sebebi yatılı bölge okullarında öğrenciler, idareciler ve öğretmenlerin çok uzun zamanı birlikte geçirmeleri ve disiplin sağlayabilmek adına öğrencilerin haklarının göz ardı edilebildiği durumların yaşanması olduğu söylenebilir. Ayrıca yatılı bölge ortaokulları merkezi okullardan olmadıkları için buldukları illerdeki en az atama puanına sahip öğretmenlerin çalıştığı okullar olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle bu durumun sebebinin o ilde bulunan öğretmenlerin en genç ve tecrübesizlerinin yatılı bölge ortaokullarında görev yapmakta olduğu düşünüldüğünde bu genç öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve problemleri çözmede doğru olmayan yöntemlere başvuruyor olabilecekleri olduğu söylenebilir.

Yatılı bölge ortaokullarının ardından düşük ortalamalar sırasıyla BSİO'lar ve taşınmalı eğitim veren okullardan elde edilmiştir.

Resmi okullar ve özel okullar karşılaştırıldığında eğitim ortamında saygı görme, eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, eğitime devamın sağlanması, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve

güvenliği, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutlarına ve ölçek geneline ilişkin resmi okullar ve özel okullara dair görüşlerin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Boyutların çoğunda özel okullar resmi okullara göre daha iyi durumdadır. Bu durumun sebebi özel okulların resmi okullara göre daha fazla kaynağa sahip olmaları olduğu söylenebilir. Ayrıca özel okulların diğer özel okullarla rekabet edebilmek için eğitim ve eğitim ortamına ilişkin koşulları iyileştirme çabasında olduğu düşünülmelidir. Resmi okullar açısından değerlendirildiğinde ise YİBO'lar resmi okullar ortalamasını en çok düşüren faktör olarak dikkati çekmektedir. Normal eğitim veren okulların ortalamaları faktörlerin çoğunda özel okulların ortalamalarına yakındır.

Okul türleriyle ilgili yapılan araştırmalar ve MEB'in iç denetim raporu da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yılmaz (2012) araştırmasının sonucunda YİBO'ların öğrenci psikolojik ve sosyal gelişmesi üzerinde negatif etkisi olduğunu belirtmiştir. YİBO'lara ilişkin başka bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasını genç öğretmenler oluşturduğu belirlenmiş, bu durumun öğretmenlerin oryantasyon eksikliği de disiplin sorunlarıyla baş edememelerine neden olabileceği belirtilmiştir (Dağlı ve Gündüz, 2008, s.14). Benzer bir durum Yaman (2011) tarafından da şöyle belirtilmiştir; yeni atanan veya YİBO'larda ilk defa görev yapacak öğretmenlere, öğrencilerin ve ailelerinin psikolojilerini ve sahip oldukları diğer özellikleri konusunda oryantasyon eğitimi verilmesi gereklidir.

YİBO'ların ardından en olumsuz sonuçlar BSİO'lar için elde edilen sonuçlardır. Bu sonuç Yıldırım'ın (2008) araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Çalışmada köy ve kasaba ilköğretim okullarının müdürleri birleştirilmiş sınıflardan gelen öğrencilerin yetersizliğini okulları için en büyük zayıflık olarak görmekteirler, Okul bahçesinin toprak zemin olması, materyal eksikliği, çevre düzenlemesinin yapılamayışı, binaların bakımsızlığı, kütüphanede kitap yetersizliği, okulda yeterli personelin bulunmaması ve okulda birleştirilmiş sınıfların varlığı da diğer zayıf yönler olarak belirtilmiş. Bu sonuçlar ışığında BSİO'ların temel eğitimlerin amaçlarını gerçekleştirmekten uzak oldukları ve temel eğitim hakkının sağlanması bakımından da yeterli olamadıkları söylenebilir. Ayrıca Dursun (2006) araştırmasında birleştirilmiş sınıflarda; ailelerin eğitime olumsuz bakış açısına sahip oldukları, araç gereçlerin ve fiziki koşulların yetersizliği, bireysel farklılıklar göz ardı

edildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Arıcı (2015) tarafından yapılan birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılması başlıklı araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılması açısından hiçbir boyutta ortadan daha yüksek bir ortalama ulaşılammıştır. Öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda temel eğitimin yeterliğini “az” düzeyde bulmuşlardır. Çalışmanın sonuçları Arıcı'nın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Çalışmada taşınmalı eğitim okullarıyla ilgili olarak fiziki erişim boyutunda sorunların olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde taşınmalı eğitim okullarıyla ilgili bir çalışmada da yöre halkının servis araçlarına binmeleri, çocukların okula ayakta gidip gelmesine neden olmakta, yine yolların bozuk olması taşıma işini aksatmaktadır denilmektedir (Karakütük, 1996).

Genel olarak değerlendirildiğinde tüm okul tiplerinde ortalamaların 5,0'a yaklaştırılması ve öğrencilerin temel eğitim hakkından tam olarak yararlanabilmesi için gerekli önlemler acilen alınmalıdır. Bu kapsamda yatılı bölge ortaokulları temel eğitim hakkının sağlanması açısından öncelikli olarak ele alınması ve düzeltilmesi gereken okul tipidir. Okul türleri açısından sorun alanları olarak tespit edilen boyutlara ilişkin daha detaylı sonuçlar ve yorumlar temel eğitim hakkının boyutlarına göre sorun alanlarının incelendiği 5.7.1 bölümünde verilmiştir.

5.5.1. Eğitime Erişim Hakkını Engelleyen Sorunlara Dair Sonuçlar

Eğitime erişim hakkını engelleyen unsurlar eğitime erişim hakkının alt boyutları olan okula fiziki erişim, eğitime devamın sağlanması, engelli bireylerin eğitime erişimi boyutları altında incelenmiştir.

5.5.1.1 Okula Fiziki Erişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Okulun fiziki anlamda erişilebilirliği konusunda tespit edilen ana sorun pek çok öğrencinin okula yürüyerek gidip gelememesi olmuştur. Bu kapsamda okula yürüyerek gidip gelen öğrenciler açısından trafikle ilgili sorunlar ve yol güvenliği araştırmanın nitel boyutuna katılan katılımcılar tarafından en çok bildirilen sorun olmuştur. Özellikle küçük öğrenciler için trafiğin büyük bir sorun olduğu vurgulanmıştır.

Öğrencilerin okula gidiş gelişleri ya öğrenci servisleri ya da öğrenci velileri tarafından sağlanmaktadır. Öğrencilerini servisle gönderen veliler serviste geçen sürenin çokluğundan, servislere kapasitesinden fazla öğrenci alınmasından ve servis şoförlerinin dikkatsizliğinden yakınmışlardır. Öğrencilerini okula kendileri götürüp getiren veliler ise tüm zamanlarını çocuklarının okuluna göre planladıklarını ve sürekli olarak bunu yapmanın hayatlarını olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir.

Nitel bölümde görüşüne başvurulmuş bir müdür yardımcısı ise yukarıda belirtilen sorunların yanında ailelerin çocuklarını okulda unutmalarının da sıkça yaşanan sorunlardan olduğunu bildirmiştir. Taşınabilir eğitim veren okullar açısından da sorun olarak görülen alanlardan birisi de okula fiziki erişim boyutudur.

Temel eğitim hakkı açısından değerlendirildiğinde, tüm öğrencilerin evlerine en yakın okula devam etme hakkı vardır. Ancak araştırma sonuçlarında da ulaşıldığı gibi, tüm devlet okullarında eğitime ilişkin koşulların eşit olmadığı göz önüne alındığında öğrenci velilerinin çocuklarını koşulların daha iyi olduğunu düşündükleri okullara gönderdiği ve bunun sonucunda da öğrencilerin okula ulaşımı ve öğrenci servisleri gibi sorun alanlarının oluştuğu söylenebilir. Tüm okullardaki koşulların eşitlenmesi durumunda öğrencilerin evlerine uzak okullara gitmek zorunda kalmayacağı ve ulaşım ile ilgili sorunların çoğunun oluşmayacağı değerlendirilmelidir.

5.5.1.2. Eğitime Devamın Sağlanması Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Eğitime devamın sağlanması boyutunda olumsuz görüş bildiren katılımcıların büyük çoğunluğu okulu terk eden ya da herhangi bir sebeple okula devam etmeyenlerin, özellikle de kızların eğitime devam etmeleriyle ilgili gerekli çalışmanın yapılmadığını bildirmiştir. Bu boyutta en olumsuz görüşler, okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır ifadesinde bulunmuştur. Katılımcılar kızların okula devamı için projeler üretilse de bunların yetersiz olduğunu bildirirken, bazı katılımcılar yeterli çalışmanın yapılmadığını kızların açık ortaokul ve liseye yönlendirildiğini ve bunun sonucunda erken yaşta evlendirildiklerini belirtmiştir. Okul terk oranlarını yükselten en büyük etkenlerin ailelerin ekonomik durumlarının düşük olması ve ailelerin gelenek-görenekleri ve dini inançları gibi sebepler olduğu

katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bir katılımcı Türkiye'nin güneydoğu bölgesinde olduğu gibi silahlı çatışma koşullarının eğitime devamı olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Çocuk Hakları Sözleşmesinde taraf devletlerin okullara düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem almaları gerektiği belirtilmektedir. Bu açıdan öğrencilerin okula devamının sağlanması ve devam etmeyenlerin yeniden devamlarının sağlanması için gerekli olan tüm çabanın gösterilmesi taraf devletlerin sorumluluğudur. Çalışmanın sonuçları UNICEF'in raporlarıyla uyum göstermektedir. Raporda özellikle kız çocukları için kırsal bölgede doğmak dezavantaj oluşturmaktadır, Doğu bölgesi dışında, 13 yaş grubunda bu dezavantaj başlamaktadır. Doğu bölgelerinde ise daha erken yaşlarda başlamakta ve kırsal kesimlerde 15 yaş grubundaki kız çocuklarının %20'sinden daha azı okula kaydolmaktadır denilmektedir (EFA, 2010).

Özellikle kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması ve kızların okul terk oranlarının düşürülmesi BM'nin de hedefleri arasındadır. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmede ilköğretim eğitimi görmemiş ya da ilköğretim eğitiminin tümünü tamamlamamış kimselerin eğitilmesini ve bu kişilerin kişisel yeteneklerine göre eğitimlerini sürdürebilmelerini uygun yöntemlerle teşvik edilmesi ve fırsatların artırılması taraf devletlerin görevleri arasında sayılmıştır. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde ise kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kız ve kadınlar için eğitim programları düzenlenmesi öngörülmüştür.

Bu kapsamda dönem dönem kızların okul terkinin azaltmak için Türkiye'de de projeler yürütülmektedir. Haydi Kızlar Okula, Baba Beni Okula Gönder, Kızların Eğitimi Projesi (KEP I) ve son dönemde özellikle kızların okula devamının artırılmasını hedefleyen KEP II (MEB,2016) bu projeler arasında sayılabilir. Değişik zamanlarda böylesi projeler yapılmasına rağmen çocukların örgün eğitimi bırakması açık öğretim ortaokullarına yönelmeleri son dönemde artarak devam eden bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. 1998- 1999 eğitim öğretim yılında 68 bin 886 öğrencisi olan Açık İlköğretim Okulunun kuruluşunun 15. Yılında aktif öğrenci sayısı 250000'i (AİÖ,2016) aşmış olması bu durumun en açık göstergesidir. Oysa ki uzaktan eğitim alternatifleri örgün eğitimdeki kız öğrencilerin eğitim ortamlarından uzaklaştırılmasının bir aracı olmamalı, aksine eğitime erişim imkanı bulamayan

bireylerin eğitimini amaçlaması gerektiği düşünülmelidir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan katılımcılardan birisi de kız öğrencilerin özellikle ortaokuldan sonra açık liseye yönlendirildiklerini ve evlendirildiklerini gözlemlediğini belirtmiştir. Ayrıca okulların devamı özendirilmesi gerekirken açık ortaokul ve açık lise seçeneklerini sunarak kızların erken yaşta evlendirilmelerinin kolaylaştırıldığını belirtmiştir.

Herkes İçin Eğitim (EFA, 2010) raporuna göre evrensel ilköğretime kayıt konusundaki ilerlemenin kısmi ve karışık olduğu belirtilmiştir. Sürece teşvik edici gelişmelere rağmen, fakir ülkelerin çoğu evrensel ilköğretime erişim konusunda mücadele etmektedir. Türkiye ve Filipinler gibi daha yüksek gelir seviyesine sahip ülkelerde ise bu sürece az ilgi gösterilmesi nedeniyle, kayda değer oranlarda okul dışı bireyler bulunmaktadır. Türkiye’de evrensel ilköğretime erişim konusunda hedeften uzaklaşmaktadır. Geçtiğimiz son on yılda pek çok şey başarılmış olmasına rağmen cinsiyet, bölge ve refah konusunda daha yapılacak çok şey vardır. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme ilköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitimin elden geldiğince teşvik edilmesini veya yoğunlaştırılmasını önermiştir. Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu’nda ise tüm toplulukların, özellikle de etkilenen toplulukların çocuklarının okulu bırakma oranlarını düşürülmesi ve bu bağlamda kız çocukların durumunu özellikle göz önünde bulundurulması gerektiği antlaşmaya taraf olan devletlere tavsiye etmektedir.

5.5.1.3. Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunda en çok belirtilen sorun okul binalarının ve çevre düzenlemeleri yapılırken engelli öğrencilerin durumları dikkate alınmadığıdır. Araştırmanın nicel boyutunda anketi katılanların önemli bir bölümü bu konuda olumlu görüş bildirmemiştir. Aynı şekilde araştırmanın nitel bölümünde görüşme yapılan katılımcılar da okulların engellilerin durumu göz önüne alınmadan yapıldığını ya da yapılan düzenlemelerin artık yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Pek çok okulda engelli rampalarının olmadığı, olanların çoğunun uygun olmadığı ya da sadece zemin katlara ulaşım sağladığı şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Konuyla ilgili

Milli Eğitim Bakanlığı da çalışmalar başlatmış ve 2006/88 no'lu genelgeyle okullarda fiziksel engelliler için yapılması gereken düzenlemeleri tüm okullara bildirmiştir.

Engellilerin eğitime ilişkin haklarıyla ilgili metinlerden birisi olan Salamanca Bildirisinde okullarda düzenlemeler yapılırken engelli öğrencilerin de eğitimden eşit şekilde yararlanabilmesi göz önünde tutulması ve engelli öğrencilerin evlerine en yakın okula devam edebilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ancak araştırmanın sonuçları bu durumun bildiri de ele alındığı gibi olmadığını, pek çok okulda engellilerin durumunu iyileştirmeye yönelik düzenlemelerin olmadığını göstermiştir.

Engellilerin eğitime erişimlerinin sorunlu olduğu yönündeki bulgular Öztürk'ün (2009) çalışmasıyla uyumlu görünmektedir. Öztürk'e göre özürülülerin en temel sorunu eğitimidir. Özürülülerin eğitimsizliği, toplumla bütünleşmesinin önündeki en önemli sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı'nın 2002 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre, genel nüfusun göstergeleriyle özürülü nüfusun göstergeleri arasında çok büyük uçurumlar olduğu gözlenmiştir. Buna göre; yapılan araştırmada Türkiye genel nüfusunun % 13'ü okuma yazma bilmiyorken, engelli nüfusun % 36'sının okuma yazma bilmediği görülmüştür. Özürülülerin % 41'i ile süreğen hastalığı olanların yaklaşık % 47,1'i ilkokul mezunudur. İlkokul sonrası eğitim düzeyi ise oldukça düşüktür. Yüksek okula devam eden özürülü (bedensel, görme engelliler, işitme ve konuşma) oranı % 2,24, kronik hastalığa sahip olanlarda ise % 4,23'tür.

Araştırmanın sonuçları ve alan yazından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde engelli bireylerin eğitime erişimi konusunda ciddi sorunların olduğu, bunun sebeplerinden birisinin de okullardaki düzenlemelerin engellilere uygun olmaması olduğu söylenebilir.

5.5.2. Nitelikli Eğitim Alma Hakkını Engelleyen Sorunlara Dair Sonuçlar

Eğitim hakkı olarak nitelikli eğitim almayı güçleştiren unsurlar eğitim ve eğitim ortamının niteliği, öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat, temel eğitimin yeterliliği, oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutları altında incelenmiştir.

5.5.2.1 Eğitim ve Eğitim Ortamının Niteliği Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Eğitim ve eğitim ortamının niteliği boyutunda en öne çıkan sorun alanları okulun sağlık temizlik ve hijyen durumunun yetersizliği, öğrencilerin eğlenme dinlenme olanaklarının yetersizliği, öğrencinin kişilik, beden gelişimi ve demokrasi, insan hakları alanlarında yeterince geliştirilmediği yönündeki görüşler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde katılımcılar okulların yeterince temiz olmadığını, bunun sebebinin gerek personel yetersizliği, gerek personelin iyi çalıştırılmaması gerekse öğrencilerin çevrelerini temiz tutmamaları olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanında teneffüslerin kısa olmasından dolayı öğrencilerin yeterince dinlenemediği ve okulda öğrencilerin eğlenmesi için olanakların kısıtlı olduğu katılımcılarca belirtilmiştir. Bu veriler ışığında okulların temizlik ve hijyeni açısından iki boyutun öne çıktığı söylenebilir. Birincisi personelin yetersiz olması ya da verimli çalışmamasından kaynaklı okulun temizlenmesiyle ilgili problemler. İkincisi de öğrencilerin çevrelerine karşı duyarlı olmayışlarıdır. Birinci durumun okul yönetimlerinin insan kaynaklarını planlama ve yönetmede yetersiz kaldığının, ikinci durumun ise öğrencilerde eğitim yoluyla davranışlarını istediğimiz yönde geliştiremediğimizin göstergesi olduğu söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç alan yazın tarafından da desteklenmektedir. Yapılan bir çalışmada ilköğretim okullarının tamamında ortak olarak görülen zayıf yönler arasında okul temizliğini ve yardımcı hizmetleri yürütenlerin eğitim yetersizliği sayılmıştır (Yıldırım, 2008).

Diğer bir sorun olarak öğrencilerin kişiliklerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların yapılmadığı yönünde görüş bildiren katılımcılar ya bu çalışmaların hiç yapılmadığını ya da gerektiği gibi yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşler müfredatın akademik içeriklerle dolu olduğu, öğrencinin kişilik gelişimini hedeflemediği yönünde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların bazıları ise mevcut eğitimin öğrencilerin kişiliklerini olumsuz yönde geliştirdiğini, pasif, itaatkar bir öğrenci tipinin yüceltildiğini belirtmişlerdir. Bu sonucu destekler şekilde Yıldırım'da (2008) ilköğretim okullarında öğrenci hedefsizliğini sorun alanlarından birisi olarak bildirmiştir.

Katılımcıların bir bölümü öğrencilerin dostluk, barış, hoşgörü, demokrasi ve insan hakları konularında yeterince geliştirilmediğini bunun da eğitim alanındaki

sorunlardan birisi olduğunu belirtmişlerdir. Demokrasi eğitiminin bir parçası olan öğrencilerin okul yönetimine katılmaları ile ilgili görüşler yapılan çalışmaların yetersiz olduğu yönündedir. Katılımcılar öğrenci temsilcileri seçildiğini ancak fikirlerinin okul yönetimine yansıtılmadığı görüşünü belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dostluk, barış, hoşgörü, demokrasi ve insan hakları konularında geliştirilmeleri temel eğitimin amaçlarından birisidir. Bu durum Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi'nde, eğitimin öğrencilerin toplumda insan haklarını, demokrasiyi ve hukukun üstünlüğünü savunacak ve yaygınlaştırmak için harekete geçmeye hazır olacak şekilde yetkinleştirilmelerini amaçlaması gerektiği belirtilmiştir. Aynı şekilde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de çocuğun, anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Çocukların kişiliklerinin geliştirilmesi, demokrasi ve insan haklarını savunacak şekilde yetiştirilmeleri BM'nin ve AB'nin eğitimle ilgili amaçları arasındadır. BM üyesi olan ve eğitimle ilgili antlaşmaların neredeyse tamamını onaylayan Türkiye'nin AB'ye üye olma yolunda olduğu da düşünüldüğünde eğitim sisteminin öncelikleri arasında bu sayılan alanlarda öğrenciyi geliştirmenin de olması gerektiği söylenebilir. Eğitimin sonuçlarının kısa dönemli olmadığı 20-30 yıl sonra, bugün ortaya konan vizyonların dünyadaki yeri düşünülmeli ve eğitime hak ettiği değer verilerek, eğitimin siyasal bir çekişme alanı olmaktan çıkarılması gerektiği söylenebilir. İlköğretimde, eğitimin her kademesinde olduğu gibi, finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri vardır (Gedikoğlu, 2005). Tüm bireylerin temel eğitim hakkından tam yararlanabilmesinin başlangıcının okullardaki bina ve tesis eksiklikleri ve donanım yetersizliklerinin ortadan kaldırılması olduğu düşünülmelidir.

5.5.2.2. Öğrencinin Geliştirilmesi ve Müfredat Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutunda ulaşılan sonuçlar müfredatın pek çok açıdan olması gereken noktanın uzağında olduğunu göstermiştir. Öncelikle uygulanan müfredatın öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlaması

gerektiği düşünöldüğünde bu yönün eksik kaldığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanlar müfredatta yaşamla ilgili temel becerilerin göz ardı edildiğini bildirmişlerdir. Temel eğitim öğrencilerin gelecek yaşmalarında kullanabilecekleri temel yaşam becerilerini içermelidir. Zira bu eğitimden sonra eğitim yaşamına son verecek, üst eğitim kurumlarına devam etmeyecek olan öğrenciler her zaman vardır. Bu bakımdan temel eğitimin görevlerinden birisi olan üst eğitim kurumuna hazırlama görevinin çok ön plana çıkarılmasının bazı diğer amaçlarının gerçekleşmesini engellemekte olduğu düşünülebilir. Çocuk Hakları Sözleşmesi de çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini eğitimin amaçları arasında saymıştır.

Okullarda özel ihtiyacı olan öğrencilere mevcut müfredatın öğretilmesi için ekstra öğretim etkinlikleri düzenlenmesi yönetmeliklerce belirtilmiştir (MEB, 2006). Yönetmeliğe göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle üstün yetenekleri olan öğrenciler için bireysel eğitim ve öğretim yapılmasının esastır. Aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal ve duyuşsal alanlarının da bu süreçte dikkate alınması gerektiği yönetmelikte belirtilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan öğretmenler Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için yapıldığını ancak bunların çoğu zaman kağıt üstünde kaldığını bildirmişlerdir. Ayrıca okullarda böylesi faaliyetlerin yürütülmesi için uygun alanların olmadığı katılımcılarca belirtilmiştir. Ancak özel alt sınıfı olan okullarda bu uygulamanın gerektiği gibi yapıldığı vurgulanmıştır. Diğer yandan üstün yetenekli öğrencilerin bu süreçte göz ardı edildiği, onlara dönük okullarda, herhangi bir çalışmanın yapılmadığı bildirilmiştir. Son yıllarda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere dönük yapılan eğitim yardımları bu alanda pek çok özel özel eğitim kurumu açılmasını sağlamıştır. Bu kurumlar devlet okullarında eğitime devam eden öğrencilerin eğitimlerinde eksik kalan yanlarıyla da ilgilenmektedirler. Hatta bu kurumların zihinsel yetersizliği olmasa bile öğrenme güçlüğü çeken bazı öğrenciler için rapor aldığı ve devlet katkısını aldığı zaman zaman gündeme gelmektedir.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat alanında belirlenen bir başka sorun da her öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimini sağlayacak eğitim alamadığıdır. Dakar Eylem Çerçevesi “Herkes İçin Eğitim: Ortak Yükümlülüklerimizin Yerine Getirilmesi”, her çocuk, genç ve yetişkinin kendi temel öğrenme ihtiyaçlarına tam anlamıyla uygun düşen ve "bilmeyi", "yapmayı", "beraber

yaşamayı" ve "var olmayı" öğrenmeyi de kapsayan bir öğrenmeyi gerçekleştirecek eğitimden yararlanma hakkına sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumla ilgili katılımcılarca en çok gündeme getirilen konular müfredatın standart oluşu ve sınıf mevcutlarının çokluğu olmuştur. Özellikle sınıf mevcutlarının 40 ve üzerinde olduğu pek çok okulda öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tespit etmekte zorlandıklarını ve standart müfredat içeriğinin uygulandığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili bir örnek vermek gerekirse Antalya'da başarılı olarak adlandırılan bir okulda müzik dersinden 90 alan iki öğrencinin okul idaresine itiraz etmeleri sonucu yaşanan durumdur. Okul idaresi durumu müzik öğretmenine iletmış ve öğretmen notlarının 100 olmamasının sebebini melodika ya da flüt çalmamaları olduğunu iletmıştır. Ancak öğrenciler kendilerinin piyano ve keman çaldıklarını söylemişlerdir. Örnekte de olduğu gibi kendi yetenekleriyle ilgili bir ders olmasına rağmen bu iki öğrenci eğitim sistemimizce belirlenememiştir. Kaldı ki ders konuları dışında üstün yetenekleri olan öğrenciler belirlenebilsin ve onlara dönük geliştirici planlar hazırlansın.

Bir diğer sorun alanı da okulda sunulan müfredatın çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmemesidir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar müfredatın tüm ülkede aynı şekilde uygulandığı, bölgesel ve bireysel farkların öğretim programının oluşturulmasında dikkate alınmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Tüm ülkede uygulanan standart bir müfredatın bölgesel ve bireysel ihtiyaçları karşılayamayacağı söylenebilir. MEB bu kapsamda çalışmalar yapmaktadır. Yayınlanan yönetmelik ve genelgelerle (MEB, 2014) öğrencilerin seçmeli dersler yoluyla kendi ilgi alanlarında eğitim almalarının önü açılmaya çalışılmıştır. Ancak seçmeli dersler içerisinde din içerikli derslerin çokluğu öğrencilerin ilgileri doğrultusunda değil belli bir dini görüş doğrultusunda yetiştirilmeye çalışıldığı görüşü öğretmen ve veliler arasında sıkça ifade edilen görüşler olmuştur. Tan'a (1989) göre eğitimimizde merkeziyetçi yönetim mahalli renklere, fırsatlara, gerçeklere imkân vermediği için yaratıcılık, realistik, pratiklik, güncel sorunlarla ilgilenmek gibi önemli yetenek ve alışkanlıkların kazanılması engellenmektedir.

Müfredatla ilgili bir başka sorun alanı, müfredatın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmediği yönündeki görüşlerdir. Temel eğitim hakkının bir parçası olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerileri geliştirilmelidir. Böylece çocuklar ileriki yaşamlarında karşılaştığı sorunlarla baş

edebileceklerdir. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar uygulanan müfredatın öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirmedini aksine öğrencilerin itaatkar olmalarını amaçladığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar öğrencilerin sınava dönük çalıştırıldıklarını, bu kapsamda test çözmeye yönlendirildiklerini eleştirel düşünme yerine eleştirmemeye yönlendirildiklerini belirtmişlerdir. Müfredatın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için soyut düşünme yeteneklerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği söylenebilir. Oysa mevcut uygulamada öğrencilerin hatırlama düzeyini üst seviyelere çıkarmak için sürekli test ve soru çözdükleri veliler ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sınava yönelik hazırlıklar sınavın istediği beceri düzeyine göre yapılmaktadır. Bu durumda asıl ele alınması gereken noktanın üst eğitim olanaklarına ulaşmanın yolunun hatırlama düzeyinden çıkarılıp eleştirel düşünme becerilerinin kullanılabilmesi bir seviyeye çıkarmak olacağı düşünülebilir. Gül (2008) müfredatla, eğitim anlayışı ve eğitimin veriliş şeklinin çağdaş nitelikler taşımadığını belirtmiş, çağdaş bir eğitim yaklaşımında, insan karakterini ve insan kapasitesini geliştiren, yetenek inşa eden, yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik eden, işbirliği ve takım çalışması anlayışını öne çıkaran, hoşgörü ve barış kültürünü besleyen, ezberi değil kavramayı, analitik düşünmeyi, sorgulamayı ve uygulamayı öne çıkaran, eski bilgileri aktarmayı değil araştırmayı, kendi kendine öğrenebilmeyi ve yeni bilgi üretmeyi temel alan yönler geliştirilmesini önermiştir.

Uygulanan müfredatın öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine yeterli katkı sunmadığı görüşü katılımcılarca ifade edilen bir başka sorun alanıdır. Uygulanan müfredatın öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterli olmadığı, müfredatta öğrencilerin sosyal yönlerinin çok ihmal edildiği araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi okul öncesi eğitim ve ilköğretimin amaçları arasındadır (MEB, 2014). Böyle olmasına rağmen müfredatın buna uygun olmamasının en üst düzeyde planlama konusunda sıkıntıların olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okulda verilen akademik eğitimin yeterliliği konusu diğer bir sorun alanı olarak belirlenmiştir. Bu alanda iki görüş ön plana çıkmaktadır. Birincisi okulda verilen eğitimin akademik yönünün çok ön plana çıkarıldığı ve öğrencilerin farklı gelişim alanlarının ihmal edildiği görüşüdür. İkincisi ise okulda verilen akademik eğitimin çağdaş içeriklerden oluşmadığı görüşüdür. Bu görüş araştırmanın nitel boyutunda

görüşmeler sırasında “kitapların içi boş”, müfredat boş” gibi kavramlarla katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Bu çerçevede beklenen durum müfredatın öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde bilimsel bir içerikte olmasıdır. Ancak müfredatta ve dolayısıyla kitaplarda yer alan pek çok konunun tartışmalı bilgiler içerdiği bilimsellikten uzak olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Gül (2008) bu durumun genel olarak eğitimde talep yüksekliğinden kaynaklanan bir eğitimde niteliği sağlayamama ya da çağın, toplumun ve ekonomik sektörlerin gereklerine uygun müfredat geliştirememe ve kaliteli eğitim verememe sorunu olduğunu belirtmiştir.

Tüm devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eşit olmaması bir diğer sorun olarak tespit edilmiştir. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’de aynı düzeydeki tüm kamu eğitim kurumlarında eğitim standartlarının ve yine sağlanan eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eş değer olmasını güvence altına alma görevini taraf devletlere bırakılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da bu alan katılımcıların yoğun olarak görüş bildirdikleri bir alan olmuştur. Çevre, okulun veli profili, okul yönetici ve öğretmenlerinin yaklaşımları gibi değişkenlerin okulların standartlarını etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca okul kayıtları sırasında iyi okulların kayıt bölgesinde olmayan velilerin öğrencilerini iyi olarak tanımlanan okullara kaydettirebilmek için çok çaba sarf ettikleri de belirtilmiştir. Tüm devlet okullarındaki standartların eşit olmamasının sonucu bazı okullarda sınıf mevcutları 60’ı bulurken çok yakınındaki başka bir okulda sınıf mevcutları 15 kişi olabilmektedir. Bu durumun eğitimin işlevlerini yerine getirmesinin önündeki engellerden birisi olduğu söylenebilir. Okullardaki koşulların biri birinden nasıl farklılaştığı sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğunun iyi okulları velilerin desteklediği, okulun eksiklerinin velilerce giderildiği belirtilmiştir. Sosyoekonomik durumu yüksek olarak tanımlanan bölgelerdeki okullarda öğrencisi olan veliler ise okullarını desteklediklerini, ayrıca öğrencilerinde eksik kaldığını düşündükleri konularda da dışarıdan destek aldıklarını bildirmişlerdir. Bu desteğin öğrencinin bir kursa ya da etüt merkezine gönderilmesi veya öğrencinin özel ders alması gibi yollarla sağlandığı katılımcılarca belirtilmiştir.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutunda belirlenen bir diğer sorun da öğretim programlarında toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçlarının göz önüne alınmaması ve Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürlerin adil, gerçekçi ve

bilgilendirici şekilde yer almadığı görüşüdür. Bununla doğrudan ilgili olarak iki uluslararası metin örnek verilebilir. Birincisi Yerel Halklar Ve Kabileler Konvansiyonu'nda Tarih kitapları ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alması gerektiği belirtilmiştir. İkincisi Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu'nda soy temelli topluluklara karşı önyargılı ya da aşağılayıcı resim, gönderme, isim ya da fikirleri belirlemek üzere ders kitaplarında kullanılan dili bütünüyle gözden geçirmek ve bunları tüm insanların doğuştan gelen onuruna ve insan hakları bakımından eşitliğine dair mesaj veren resim, gönderme, isim ya da fikirlerle değiştirmek taraf devletlerin acilen yapması gereken önlemler arasında sayılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde de katılımcılar yerel kültürlerin programlarda doğru şekilde yer almadığını hatta bu kültürler yokmuş gibi davranıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ders kitaplarında yerel kültürler hakkında gerektiği gibi bilgi verilmediğini, hatta bazı örneklerde kötü niyetli ve yanlış bilgilerin verildiğini belirtmişlerdir. MEB de bu konuyla ilgili çalışmalar yapmaktadır. Bakanlık Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler bildirisinde ders kitaplarının ve müfredatın insan hakları eğitiminin temel hedeflerini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek, insanlar ve uluslararası demokrasiyi, toplumsal adaleti, dayanışmayı ve dostluğu geliştirmek, bireyleri aktif yurttaşlık doğrultusunda güçlendirmek ve evrensel insan hakları değerlerine dayalı bir barış kültürü oluşturmak olarak açıklamıştır (MEB, TUBA, 2016). Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi kapsamında kitaplar incelenirken niteliksel çözümleme için ölçütler belirlenmiştir. Bu kapsamda farklı olanı görmezden gelen veya görünmez kılan ifadeler insan hakları ihlali olarak belirlenmiştir. Bu konuda şu örnekler yer verilmiştir; ders kitaplarında tek bir gayrimüslim yurttaş adına rastlanamaması, “Ali'nin topu hiç Agop'a atmaması”, Çerkez sözcüğünün geçtiği neredeyse tek yerin “Çerkez Ethem'in ihaneti”, Kürt sözcüğünün geçtiği tek konunun “zararlı cemiyetler” olması, din dersi kitaplarında Alevilik ve diğer Anadolu inançlarından söz edilmemesi, birçok durumda “kadının adının olmaması”, tek bir işçi ailesi örneğine rastlanamaması. Gene aynı çalışmada ders kitaplarının taranması sonucunda 4000'in üzerinde insan hakları ihlalinin ders kitaplarında var olduğu sonucuna ulaşılmıştır (DKİHP, 2004).

Çalışmanın sonuçları ve alan yazından elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde yerel kültürlerin ders kitaplarında gerçekçi ve bilgilendirici bir şekilde yer almadıkları, çoğu zaman görmezden gelindikleri söylenebilir.

5.5.2.3 Temel Eğitimin Yeterliliği Boyutunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Temel eğitimin yeterliliği boyutunda uluslararası belgelerde tanımlanan standartlardan bazılarına erişilemediği yönünde verilere ulaşılmıştır. Bunlar okulda alınan eğitimin öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olmadığı, okuldaki eğitimin, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlamadığı, okulların öğrencilere temel eğitimi verecek yeterli donanım ve yeterli kaynaklara sahip olmadığı, mesleğe ve sanata yöneltme ile ilgili sorunların olduğu ve öğretmenlerin yeterince vasıflı olmadıkları yönündeki görüşlerdir.

Okulda verilen eğitimin öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olmadığı yönünde belirtilen görüşlerde öne çıkan düşünceler okulda verilen eğitim ve yaşam arasında doğru ve gerekli bağların kurulmadığı görüşüdür. Yukarıda da belirtildiği gibi eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği düşünülmeyen bir eğitimin öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olabileceği düşünülemez. Bu becerinin geliştirilmesi isteniyorsa öğrencilerde soyut düşünme becerilerini geliştirecek alt yapının hazırlanması gerektiği düşünülmelidir. Bunun için de öncelikli olarak yapılması gerekenin müfredatın bu doğrultuda yeniden yapılandırılması olduğu söylenebilir.

İkinci sorun alanı okulda alınan eğitimin öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlamadığı görüşüdür. Bu bağlamda çalışmanın nitel boyutuna katılan katılımcıların vurguladıkları ana düşünce müfredatın merkezi olarak hazırlandığı ve tüm ülkede aynı şekilde uygulandığıdır. Bu durum öğrencilerin bireysel kapasitelerinin geliştirilmesi önündeki engellerden birisi olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda ifade edilen diğer bir görüş de sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin sınıftaki öğrencilere yeterince zaman ayıramadığıdır. Böylece öğretmenin öğrenciyi gerektiği gibi tanıyamadığı, öğrencinin yeteneklerini keşfedemediği ve bunun sonucunda öğrenci kapasitesini en

üst noktalara taşıyamadığı görüşü katılımcılarca seslendirilen bir görüştür. Türkiye’de sunulan eğitimin bireylerin yeteneklerini çoğu zaman görmezden geldiği, eğitimde hedeflenen şeyin bireylerin yeteneklerinden çok müfredatın gerekleri ve sınava dönük yeterlikler olduğu söylenebilir.

Araştırma katılımcıları tarafından sorun olarak seslendirilen bir diğer alan da okulların temel eğitim vermek için gerekli kaynaklara ve donanımına sahip olmadığı görüşüdür. Katılımcılar okulların fiziksel anlamda yetersiz olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Bu durum araştırmanın pek çok bölümünde kendisini hissettirmiştir. Örneğin engellilerin eğitime erişimi açısından okulların fiziki olarak yetersiz olduğu belirtilmiştir. Gene benzer şekilde bireysel eğitim etkinlikleri için fiziki mekan eksikliği sorun olarak ortaya konan görüşlerdendir. Sınıf mevcutlarının çokluğu da gene okullarda yeterince sınıf olmayışıyla ilişkilendirilebilir. Fiziksel eksiklerin yanında donanım ve kaynak eksikliği de bu alanla ilgili bir sorun alanıdır. Bu alanda dile getirilen sorunlar, okulların gelişen teknolojiye ayak uyduramamasıdır. Bunun için eğitim alanına sürekli ve büyük miktarda yatırım yapılması gerektiği ve ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitimi yoluyla gelişen teknoloji ve bilgiyle uyumlu hale getirilmesi de katılımcılarca vurgulanan diğer görüşler olmuştur. Okulların gelişen bilim ve teknolojiyi takip edebilmesi için maddi kaynaklarının olması kaçınılmazdır. Araştırmada da belirlendiği gibi sosyoekonomik açıdan yüksek olarak tanımlanan bölgelerdeki okullar bu kaynağı velilerden sağlayabilmektedir. Ancak temel eğitimin ücretsiz olduğu anayasamızda ve temel eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerimizde belirtilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde hem okullar arasında eşitsizlik yaratan bu durumun önüne geçmek hem de öğrencilerin temel eğitimden hak ettikleri gibi yararlanmalarını sağlayabilmek amacıyla devlet, okulların her türlü kaynak ve donanım ihtiyacını karşılamalıdır.

Temel eğitimin yeterliliği boyutunda tespit edilen son problem alanı ise okullarda görev yapan öğretmenlerin nitelik sorunudur. Öğretmenlerin yeterince vasıflı olmadığı yönündeki görüşler ifade edilirken, öğretmenlerin geleneksel öğretim tekniklerini kullandıkları, hem alan bilgisi hem de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda kendilerini geliştirmedikleri görüşleri dile getirilmiştir. Öğretmenlerin nitelikli bir programla yetiştirilmediği görüşü de bu konuda ifade edilen başka bir görüş olmuştur. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin nitelikli olduğunu ancak yeteneklerini sergileyebilecekleri fırsatları olmadığını belirtmiştir. Müfredatın

katılığı, sınıf mevcutlarının çokluğu gibi olumsuz etkenlerin öğretmenin yeterliklerini kullanamamasına sebep olduğu bu görüşü destekleyen ifadelerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf içinde öğretmen niteliğinden kaynaklanan sorunlar olduğu söylenebilir. Ancak bu sorunların ne kadarının öğretmenden ne kadarının sistemden kaynaklandığı belirlenmeli ve bu sorunlar çözülerek öğrencilerin temel eğitimden insan haklarına uygun standartlarda yararlanması sağlanmalıdır.

Tüm bu yukarıda sayılan sorunlar ışığında temel eğitim hakkından yararlanma konusunda ciddi problemler olduğu söylenebilir. Bu konuda en çarpıcı örnek OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (OECD Programme for International Student Assessment) göre Türkiye'nin, öğrenme başarısı testinde en kötü performansı sergileyen ülke olmasıdır (PISA) (EFA, 2010). Bu durum eğitim kalitesi ile ilgili ciddi bir endişe kaynağıdır.

5.5.2.4 Oyun Alanlarının Uygunluğu ve Güvenliği Boyunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Oyun alanlarının uygunluğu ve güvenliği boyutu araştırmanın nicel boyutunda en olumsuz ortalamaların elde edildiği boyuttur. Okullarda yeterli oyun alanı olmadığı, var olan alanların ise güvenli hale getirilmediği görüşü neredeyse katılımcıların tamamı tarafından dile getirilmiştir. Oysa ki Çocuk Hakları Sözleşmesi taraf devletleri çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanımlarını zorunlu kılmaktadır. Okullar ilk planlanırken yeterli oyun alanı ve bahçe planlanıyor gözüktüğü de zaman içerisinde okuldaki sınıf mevcutlarının yükselmesi ve ek okul binalarının yapılmasıyla okullarda öğrenci sayıları artarken oyun alanlarının küçüldüğü ve hatta pek çok okuldu geriye kalanın öğrencilerin zor sığacağı bir tören alanı olduğu söylenebilir. Eğitimin sadece akademik boyuttan oluşmadığı, öğrencilerin eğlenme, dinlenme ve sosyalleşme ihtiyaçlarının iyi planlanmış oyun alanlarında karşılanabileceği düşünüldüğünde oyun alanlarının okul arazilerinin atıl kapasiteleri olmadığı aksine eğitim öğretim etkinliklerinin bir parçası olduğu düşünülmelidir. Oyun alanlarıyla ilgili varılan sonuçlar alan yazın tarafından desteklenmektedir. Yıldırım (2008) okul bahçesinin yetersiz olmasını il ve ilçe ilköğretim okullarının zayıf yönleri arasında saymıştır. Kuzu ve Aşkın'a (2011) göre

hobi odalarının olmaması ve hobi etkinliklerinin yetersizliği öğrencilerin ilgi alanlarına göre çalışabilmelerini engellemektedir.

Aksu'ya (2011) göre ise çocuğun fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişiminde oyunun yadsınamaz olduğu bilinen gerçeklerdendir. Bu bağlamda okul bahçelerinin en önemli amaçlarından biri de çocuğun oyun oynama gereksinimini karşılayabilmesidir. Oyun alanları; çocukların saldırganlık duygusunun olumlu yönde kanalize edilmesini sağlamakta, çocukta fazla enerji birikimini boşaltmakta, olumlu benlik gelişimini desteklemekte, çocuğun yeteneklerini keşfetmesini, bedenini tanımasını, gücünü kontrol edebilmesini, araç gereçle mesafe algısını ve yön duyarlılığını kazanmasını sağlamaktadır (Sevinç, 2004). Gömleksiz ve arkadaşları (2008) okul bahçelerini şiddet ve haklar açısından ele alan çalışmalarının sonucunda öğrencilerin hijyenik ve güvenli bir çevrede eğitim alma haklarının ihlal edildiğini ortaya koymuştur. Okul bahçeleri için verilen genel bilgiler ve standartlar incelendiğinde, öğrenci başına 25 m² alanın asgari standart olarak önerildiği ve birçok ülkede uygulandığı görülmektedir. Aksu (2011) çalışmasında tüm okullar için öğrenci başına düşen bahçe alanı ortalamasını 5,41 m² olarak belirtmiştir. Çalışma örneğine aldıkları okullar arası dağılım incelendiğinde öğrenci başına düşen en yüksek bahçe alanı 29,76 m², en düşük bahçe alanı miktarı ise 0,59 m² dir.

Çalışmanın sonuçları ve literatür verileri değerlendirildiğinde oyun alanlarının uygun ve güvenli olmadığı ve böylece öğrencilerin temel eğitim alanındaki haklarından bir bölümünün daha ihlal edildiği yönünde çıkarım yapılabilir.

5.5.3. Eğitim Ortamında Saygı Görme Hakkını Engelleyen Sorunlara Dair Sonuçlar

Eğitim hakkı olarak eğitim ortamında saygı görmeyi güçleştiren unsurlar eğitim ortamında saygı görme, dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ve kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutları altında incelenmiştir.

5.5.3.1 Eğitim Ortamında Saygı Görme Boyunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Eğitim ortamında saygı görme boyutunda ankete ve görüşme katılanların belirttikleri sorunlar şöyledir; öğrenciler insan haklarını, demokrasi ve hukuku savunacak şekilde

yetiştirilmiyorlar, okuldaki disiplin uygulamaları bazı durumlarda çocuğun onurunu zedeleyebilmektedir. Öğrencilerin nadiren de olsa fiziksel şiddete maruz kalabildikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin fiziksel şiddetten çok aşağılama ve hakarete maruz kaldıkları katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir görüştür. Bu görüşlerin yanında öğrencilerin din eğitimi almalarına ilişkin tüm kararları anne, baba ve çocuklar tarafından verilmediği durumların olduğu, çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne babaların karar vermediği durumların olduğunu ve din vicdan özgürlüğü ve düşüncelerinin açıklanması bakımından sıkıntılarının olduğu yönünde görüşler bildirilmiştir. Son olarak okulda öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığı sayılabilecek durumlara maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin fiziksel cezalara ve aşağılamaya maruz kaldıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Fiziksel şiddet uygulama durumu katılımcılar tarafından azalan bir eğilim olarak görülse de aşağılama ya da kötü sözle hitap etme daha yaygın bir davranış olarak tanımlanabilir. Katılımcılar genel olarak fiziksel ceza uygulamaların okullarda olmadığını belirtmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar okullarında fiziksel ceza uygulayan öğretmenler ve yöneticiler olduğunu bildirmişlerdir. Okullarda fiziksel şiddetten daha sık karşılaşılan durum aşağılama ve hakaret etme olarak değerlendirilebilecek sözlerin öğrencilere karşı sarf edildiği yönünde görüş bildiren katılımcılar bu durumun olumsuz davranışlar sergileyen öğrencileri uyarırken karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Çocuk Hakları Sözleşmesine göre taraf devletlerin, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri almaları gerekmektedir. Fiziksel şiddet uygulanması durumunun çok nadir karşılaşılan bir durum olmasının sebebi son yıllarda bu tür davranışların sözleşmeye uygun olarak ele alınması, idari soruşturmalar açılması ve soruşturma sonucunda gerekli cezaların verilmesinden ve artık öğretmenler arasında makul bir ceza olarak görülmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan öğretmenler olumsuz davranış sergileyen öğrencileri uyarırken sıklıkla bağırarak ve olumsuz bir dil kullanabilmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmeler sırasında katılımcılar bu tarz uyarılmaların özellikle okul idarecileri tarafından kullanıldığını belirtmişlerdir.

Çocukların ne türde bir eğitim alacağına ve nasıl bir din eğitimi alacağına dair kararların anne baba ve çocuklar tarafından verilmesiyle ilgili görüş bildiren

katılımcılar, müfredatın standart olduğunu ve seçmeli derslerin bazılarının öğretmeni olmadığı gerekçesiyle öğrenci ve velilerin belli bazı ders gruplarına yönlendirildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle sosyoekonomik durumu düşük olarak tanımlanan bölgelerdeki okullarda öğrencilerin seçmeli dersleri seçerken din içerikli derslere yönlendirildikleri, diğer dersleri seçen öğrencilere o derslerin açılmayacağı bilgisi verildiği görüşmeler sırasında sıklıkla vurgulanan görüşler olmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak tanımlanan bölgelerdeki okullarda velilerin ve öğrencilerin ders seçme konusunda daha özgür olduğu söylenebilir. Bu okullarda ders seçme aşamasında öğrenci ve veliye çok fazla müdahale edilmediği katılımcılarca bildirilmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesine göre taraf devletler, çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana-babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çabayı gösterirler. Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana-babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilere düşer. Bu kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket etmelidirler. Sözleşmede de belirtildiği gibi öğrencinin eğitimi konusunda karar verme hakkı öncelikle anne ve babaya aittir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken kavram çocuğun yüksek yararı kavramıdır. Diğer bir deyişle anne babadan beklenen çocuğun yararına olan kararları vermeleri ve her zaman çocuğun yararını ön planda tutmalarıdır.

Okullarda cinsiyet ayrımcılığı konusunda da olumsuz görüş bildiren katılımcılar olmuştur. Bu ayrımcılığı özellikle toplumda ve kültürde yer alan cinsiyet kalıplarının kullanılması yoluyla olduğu araştırmaya katılan katılımcılarca belirtilmiştir. “Kız gibi...”, “Karı gibi...” sözleriyle başlayan benzetmelerin öğrencilere karşı kullanıldığı, kız ve erkek öğrencilere verilen görevlerde kalıplaşmış cinsiyet rollerinin kullanıldığı katılımcıların belirttiği diğer konular olmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından ele alındığında bu tür kalıplaşmış cinsiyet kimliklerinin eğitim yoluyla ortadan kaldırılması beklenirken okulda bu rollerin yeniden üretilmesinin çağdaş eğitimin bir parçası olarak değerlendirilemeyeceği düşünülmelidir. Yapılan araştırmalarda da Türkiye’de cinsiyet ayrımının kültürümüzün bir parçası olduğu ve toplumsal cinsiyet bakış açısıyla çalışmalar yapılmadığı vurgulanmıştır. Türkiye’de kızlara karşı ayrımcılığı önleyebilmek amacıyla, toplumsal cinsiyet temeli yerine her iki cinse eşit imkanlar ve sorumluluklar verilmesi esas alınmaktadır. Dolayısıyla, öğretim programlarının

erkekler için olduğu kadar kızlar için de uygun olduğu varsayılmaktadır. Kültürümüzde var olan cinsiyet ayrımının üstesinden gelebilmek için özel öğeler bulunmamaktadır (Otaran vd. (2003). EFA (2010) raporuna göre 8-12 yaşları arasındaki kız çocuklarının %7'si erkek çocuklarının ise %2'si okulda başarılı olamamaktadır. 15 yaşına kadar kız çocuklarının okula kayıt oranları erkek çocuklarının kayıt oranını %20 gerisinde takip etmektedir. 2003 yılı verilerine göre Türkiye'de eğitim yoksunluğu açısından erkeklerdeki oran 3,2, kadınların oranı ise 12 olarak ifade edilmektedir. Kırsal ve fakir bölgelerdeki kız çocuklarındaki eğitim yoksunluğu oranı 21,4 olarak verilmiştir (EFA, 2010).

Cinsiyet ayrımcılığı uluslararası antlaşmalarda da önemli yer tutmaktadır. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için eğitim birliğinin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim ve metotlarının bu amaca göre düzenlenmesini taraf devletlerin yapması gereken düzenlemeler arasında saymıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesinde ise çocukların anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması devletlerin görevleri arasında sayılmıştır. Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesinde ise sosyal birlik beraberliğin ve kültürler arası diyalogun yaygınlaştırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliği de dahil olmak üzere çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dakar Eylem Çerçevesi ise cinsiyet ayrımcılığının eğitim sistemlerine işlemeye devam etmesinin; insani değerlerin ve becerilerin öğrenilmesinin ve kazanılmasının, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının gerisinde kalmasının kabul edilemez bir durum olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca kızların kaliteli bir temel eğitime tam ve eşit erişimi ve başarısı üzerinde yoğunlaşarak 2015 yılına kadar cinsler arasında tam bir eşitliğin sağlanması ve kız çocukları, zor durumda olan çocuklar ve etnik azınlık gruplarına dahil çocuklar başta olmak üzere bütün çocukların 2015 yılına kadar kaliteli, zorunlu ve parasız bir ilköğrenime erişmelerinin ve tamamlamalarının sağlanmasını hedef olarak koymuştur.

Eğitim ortamında saygı görme boyutunda ortaya çıkan sorunlardan birisi de okulda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna gereken saygının gösterilmediği yolundaki bulgulardır. Araştırmanın nitel boyutunda bu konuyla ilgili görüş bildiren katılımcılar okullarda tek bir din ve mezhebin, aynı Şekilde tek bir ırkın üstün ve değerli olduğu yönünde fikirlerin olduğunu, bu durumun da o din, mezhep ve ırk grubuna mensup olmayanların haklarını zedelediğini vurgulamışlardır. Bunun sebebinin toplumun genelinde benzer bir yaklaşımın olması olduğu katılımcılarca belirtilmiştir. Katılımcılardan bazıları diğer kültür gruplarında, ırklarda ve dini inanç gruplarında yer alan öğrencilerin ikinci sınıf vatandaş muamelesi gördüğü yönünde görüş bildirmişlerdir. Toplumunu oluşturan ırk ve din gruplarından bazılarının adının hakaret ve küfür olarak toplum genelinde kullanıldığı dşnldğnde okulda da benzer bir yaklaşımın olduğu söylenebilir.

5.5.3.2 Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği Boyunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Dezavantajlı Gruplar İçin Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği boyutunda ankete katılanların görüşleri analiz edildiğinde beş alan sorun alanları olarak ön plana çıkmaktadır. Bunlar anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin anadillerinin öğretilmesi ve bu ğrencilere Türkçe ğretiminin yetersiz olması, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için öğrencilere ve ailelere yeterince destek olunmadığı, okulda değişik adlar altında para toplanması, mülteciler öğrencilerin din eğitimi durumu ve öğrencilerin kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaları olarak sıralanabilir.

Türkiye’de resmi dil ve eğitim dili Türkçe olduğu için anadili Türkçeden başka olan öğrencilere kendi anadillerinde eğitim verilmemektedir. Bu durumun dışında anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerle ilgili iki sorun alanı belirlenmiştir. Birincisi seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilmesi ile ilgili sorunlar ve bu ğrencilere Türkçenin öğretilmesi ile ilgili sorunlar. Birinci duruma çözüm olabilecek uygulamalar yasalarda tanımlanmış ve seçmeli dersler müfredatına konulmuştur. ‘Yaşayan Diller ve Lehçeler’ dersi kapsamında Kurmanci, Zazaca, Lazca, Adığece, Abazaca ve Gürcüce dersleri seçmeli dersler kapsamında seçilebilmektedir (MEB, 2014). Ancak bu alanlara Eylül 2014’te, 17 öğretmenin ataması yapılmıştır. Yaşayan Diller ve Lehçeler ğretmenliğine ataması yapılan

öğretmenler, Van, Hakkari, Bingöl, Siirt, Mardin, Diyarbakır, Ağrı, Batman, İstanbul illerinde il emrinde görevlendirilmiştir (Hürriyet, 2015). Bu veriler değerlendirildiğinde ülke çapında her okulda hatta her ilde bu dersleri verebilecek öğretmen olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler bu dersleri seçtiğinde, dersi verebilecek öğretmen olmadığı söylenerek öğrencilerden başka bir dersi seçmesi istenmektedir. İkinci problem ise anadili Türkçeden başka olan öğrencilere Türkçe öğretilmesi alanındadır. Bu öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri değerlendirilmeksizin ilkokullara kayıtları yapılmakta ve müfredatta belirtilen program doğrultusunda eğitimleri devam etmektedir. Ekstra dil eğitim faaliyeti yapılıp yapılmaması sınıf öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmaktadır. Oysa bu öğrencilerin Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmeleri için bir dil eğitim programı yapılması gerektiği değerlendirilmelidir. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesine göre, ulusal azınlık üyeleri kendi okullarını açabilir, okullarının yönetimi dahil kendi eğitim etkinliklerini yürütme ve her devletin eğitim politikasına bağlı olarak kendi dillerini kullanma ya da öğretme haklarını tanımak temel ilkedir. Bu hak, bu azınlık üyelerini bir bütün olarak topluluğun kültür ve dilini anlamaktan ve topluluk etkinliklerine katılmaktan alıkoyacak veya ulusal egemenliğe zarar verecek biçimde kullanılmaz. Eğitim standardı, yetkili makamlarca belirlenen ya da onaylanan genel standarttan düşük olamaz. Bu okullara devam isteğe bağlıdır. Yerel Halklar ve Kabileler Konvansiyonu'na göre anadili resmi dilden farklı olan öğrencilere mümkün olan yerlerde anadillerinde ya da mensup oldukları gurubun çoğunluğunun kullandığı dilde okuma yazma öğretilmesi ve anadili resmi dilden farklı olan öğrencilere resmi dili akıcı şekilde kullanmaları için eğitim verilmesi taraf devletlerin görevleri arasındadır.

Araştırmanın bu sonuçları EFA (2010) raporuyla paralellik göstermektedir. Raporda kendi konuştuğu dilin resmi dil olması 17-22 yaş aralığında eğitim yoksunluğu riskini azaltmaktadır. Türkiye'de konuştuğu dil Türkçe olmayan nüfusun %30'u 4 yılın altında eğitim alma riski ile karşı karşıyadır. Buna karşın, Türkçe konuşanlarda bu risk oranı %5'in altındadır. Türkiye'de sınav dili evde konuşulan dil ile "her zaman veya neredeyse her zaman" aynı olan 8. sınıf öğrencilerinin sınav dili evde konuşulan dil ile "hiçbir zaman veya bazen" aynı olan öğrencilerle karşılaştırılması yapılmıştır. Bunun sonucunda uluslararası matematik göstergeleri bakımından farklı dili konuşan öğrencilerin %30 daha az skora sahip olduğu bildirilmiştir (EFA, 2010).

Kaya'ya (2009) göre son kırk yıldır öğrencilere anlamadıkları bir dilde eğitim vermenin pek de verimli olmadığı ve yüksek oranda sınıfta kalma ve terk örneklerine sebep olduğu verilerle açıklanmıştır.

Dezavantajlı gruplar için eğitimde fırsat ve imkan eşitliği boyutunda karşılaşılan bir diğer sorun alanı da okulda öğrencilerin kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmalarıdır. Oysa Çocuk Hakları Sözleşmesinde taraf devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler denilmektedir. Gene aynı sözleşmede çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz denilmektedir. Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde, "Bu sözleşmeye taraf devletler, anne-babalar ile mümkünse vasilerin kendi inançlarına uygun biçimde çocuklarına din ve ahlak eğitimi verilmesini isteme özgürlüğüne saygı göstermeyi taahhüt ederler" denilmektedir. Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'ye göre ebeveynlerin ve uygulandığı yerlerde vasilerin, ilk olarak, çocukları için yetkili makamlarca belirlenebilecek ya da onaylanabilecek asgari eğitim standartlarına uymakla birlikte kamu makamlarınca yönetilenlerden başka kurumları seçme özgürlüğüne saygı göstermek ve ikinci olarak, devlette yasaların uygulanmasında izlenen usullerle tutarlı olmak koşuluyla çocuklarının kendilerinin inançlarına uygun şekilde din ve ahlak eğitimi almalarını güvence altına almak ve hiç kimsenin ya da kişi grubunun kendi inancıyla bağdaşmayan din eğitimi görmeye mecbur bırakılmaması temel ilkedir. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'ye göre devletler, devletin koyduğu ya da onayladığı asgari eğitim standartlarına uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlüdürler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olmasının bu durumun ana sebebi olduğu söylenebilir. Gayrimüslim öğrenciler istemeleri durumunda bu dersten muaf olabilmektedir. Ancak diğer öğrenciler bu dersi zorunlu olarak almak zorundadır. Araştırmanın nitel bölümünde görüşme yapılan katılımcılar öğrencilere dini inancının ne olduğu sorulmadan Din Kültürü dersini aldıklarını ve dersin içeriğinin tek bir mezhebin (Sünni İslam) görüşlerinden oluşmasından dolayı öğrencilerin kendi inançları dışında bir dini eğitim almaya mecbur bırakıldıklarını belirtmişlerdir.

Kendi inancıyla bağdaşmayan din eğitimi alma konusunda bir diğer kaynak ise AİHM kararlarıdır. Bunlardan birisinde mahkeme Hasan Zengin ve kızı Eylem Zengin (başvuru no. 1448/04), Türkiye'deki Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi dersi öğretiminin Zengin'in dini özgürlüğünü ve 1 No'lu Protokol'ün 2. maddesi (eğitim hakkı) ve Sözleşme'nin 9. maddesince (düşünce, vicdan ve din özgürlüğü) garanti altına alınan ailesinin kendi dini inanışlarına göre eğitim almasını sağlama özgürlüğünü ihlal ettiğini bildirmiştir. AİHM öncelikle dersin içeriğinin objektif, eleştirel ve çoğulcu bir şekilde öğretilip öğretilmediğine karar vermiştir. Bu amaçla, Eğitim Bakanlığı'nın din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kılavuzunu ve başvurular tarafından teslim edilen ders kitaplarını incelemiş, ilköğretim okullarında ve ortaöğretimin ilk yılında öğretilen müfredatın diğer dinler ve felsefelerden ziyade, büyük önceliği İslam bilgisine verdiğini tespit etmiştir. Özellikle, müfredat Hazreti Muhammed ve Kuran eğitimini içermektedir. Öğrenciler resimlerle desteklenen günlük namazı öğrenmek ve Kuran'ın kimi surelerini ezbere bilmek zorundadırlar. Aynı zamanda yazılı sınava girmek mecburiyetindedirler. Ders kitapları sadece dinler hakkında genel bilgi vermekle kalmıyor, aynı zamanda din adamlığı, beş vakit namaz, Ramazan, hac, melek olgusu, görünmez varlıklar ve öbür dünya inancı gibi kültürel ibadetlerin de bulunduğu temel Müslüman inanışın prensiplerinin uygulanışını anlatmaktadır (Aktaran Ataman, 2008).

Okulda sunulan eğitim hizmeti için öğrencilerden para talep edilmesi de araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan birisidir. Fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında öğrencilerden para talep edildiği katılımcılarca vurgulanan alanlar olmuştur. Okula kayıt sırasında alınan bağışlar, öğrencilerden dönemlik alınan katkı payı ya da aidatlar, fotokopi kağıdı ücreti ve okulda sunulan kurslarla ilgili para alınması durumu öğrencilerden para toplamının başlıca yolları olarak göze çarpmaktadır.

Bu alanda karşılaşılan başka bir sorun ise devletin, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için yeterince burs sağlamamasıdır. Katılımcılar öğrencilere yeterince burs sağlanmadığını, ayrıca ekonomik durumları çocuklarının eğitimlerini sürdürmeye yeterli olmayan tüm ailelere ulaşılmadığı belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları EFA (2010) raporuyla uyumludur. Raporda fakir aile çocukları ve ebeveynleri sınırlı örgün eğitim almış çocukların okul sisteminde başarı şansının azaldığı, fakir akranlarıyla kıyaslandığında varlıklı aile çocuklarının,

yükseköğrenime ulaşma oranları 5 kat daha fazla olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de 17-22 yaş aralığında ortalama alınan eğitimin yoksulluk, etnik köken ve dil bakımından ötekileştirme verileri görüldüğü, kentsel veya kırsal bölgelerde yaşayan varlıklı %20’lik bireylerin eğitim ortalaması 9 yıl civarında iken %20’lik fakir bireylerin kentsel bölgelerde yaşayanlarında erkek eğitim ortalaması 8 yıl, kadın ortalaması daha düşük olan 7 yılın altındadır. Kırsalda yaşayan fakir bireylerden erkekler ortalama eğitim bakımından 7 yıl civarında, kadınlar ise yine daha düşük olan 5 yıl civarındadır (EFA, 2010).

5.5.3.3 Kültürel ve Bireysel Farklılıklara Eşit Yaklaşım Boyunda Karşılaşılan Sorunlara Dair Sonuçlar

Kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutunda ortaya çıkan sorunların birisinin ankete katılanlar arasında büyük oranda fikrim yok seçeneğinin işaretlenmiş olması olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda da benzer sonuçlara ulaşılmış, mülteciler konusunda derin bilgiler elde edilememiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ve mülteci öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı haklara sahip olup olmadıkları yönündeki görüşler, sahip olabilecekleri ve sahip olamayacakları yönünde ikiye bölünmüştür. Katılımcıların bir bölümü yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaş olan öğrencilerle aynı haklara sahip olduklarını, ancak dille ilgili problemleri olabileceğini, dil sorunu yoksa okulda çok başarılı olabileceklerini belirtmiştir. Mülteciler için de benzeri bir yaklaşım söz konusuysen katılımcıların bazıları ülkede bulunan kültür ve ırk gruplarının aynı hakları kullanmadığını, görünürde bir eşitlik olmasına rağmen uygulamada ciddi sorunların olduğunu vurgulamışlardır.

Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu’nda kamu ve özel eğitim sistemlerinin tüm toplulukların çocuklarını kapsamasını ve hiçbir çocuğu soy nedeniyle dışlamamasını sağlamak ve kamu da özel kurum ve kuruluşların soy temelli toplulukların mensubu öğrencilere karşı ayrımcılık yapmasına ve herhangi bir biçimde baskı uygulamasına karşı mücadelede etmek devletlerin görevlerindedir.

Araştırmanın nicel bölümünde en çok fikrim yok seçeneğinin işaretlendiği boyut kültürel ve bireysel farklılıklara eşit yaklaşım boyutu olmuştur. Bu durum öğretmen

ve velilerin eğitim ortamına bir grup etkinliği olarak baktıklarını öğrencileri tek tek bireyler olarak değerlendirmedikleri olarak yorumlanabilir. Bunun sonucunda da insanların çevrelerine karşı duyarsızlaştığı söylenebilir.

5.8. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler araştırmacılara öneriler, uygulamacılara öneriler ve politika yapıcılara öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

5.8.1. Araştırmacılara Öneriler

Çalışmada okul türleri arasında temel eğitimde insan haklarından yararlanmayla ilgili en olumsuz görüşler tüm boyutlarda YİBO'lara ilişkin görüşler olmuştur. Bu durumun YİBO'larda öğrencilerin yatılı kalmalarından dolayı öğretmenlerle uzun süre geçirmeleri ve bunun sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin durumuna karşı duyarsızlaşması, özellikle belletmen öğretmenlerin genç olmalarından kaynaklı tecrübesizlikleri, disiplin sağlamak amacıyla çocukların haklarının ihlal edilmesi gibi sebepleri olduğu düşünülebilir. Bu sebepler araştırılarak çözüm önerileri araştırılabilir.

Okulların temizlik ve hijyeninden sorumlu personellere ilişkin sorunlar araştırılabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf içinde öğretmen niteliğinden kaynaklanan sorunlar olduğu söylenebilir. Ancak bu sorunların ne kadarının öğretmenden ne kadarının sistemden kaynaklandığı araştırılabilir.

Türkiye'de eğitim hakkının kullanılmasını engelleyen unsurların tespit edilmesi amacıyla çalışmalar yapılabilir.

Öğrencinin geliştirilmesi ve müfredat boyutunda diğer devlet okullarına ilişkin ortalamalar orta düzeydeyken BSİO'lara ilişkin ortalamalar özel okullarla birlikte yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum araştırılabilir.

5.8.2. Uygulamacılara Öneriler

Bir ilde bulunan öğretmenlerin en genç ve tecrübesizlerinin yatılı bölge ortaokullarında görev yapmakta olduğu düşünüldüğünde bu genç öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin problemlerini çözme, iletişim, insan hakları gibi konularda sıklıkla hizmet içi eğitime alınmaları, böylece çocukların haklarının korunması konusunda çalışmalar yapılması düşünülebilir.

Ekonomik açıdan zor durumda olan ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi amacıyla burs ve diğer imkanların artırılması ve tüm ihtiyaç sahiplerine ulaşacak şekilde yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.

Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik durumu açısından değerlendirildiğinde tüm boyutlarda sosyoekonomik durumu düşük olarak tanımlanan bölgelerdeki okullara ilişkin görüşler en olumsuz olanlardır. Mevcut durumun bu açıdan değerlendirilmesi gerektiği ve devletin daha fakir bölgelerdeki okulların koşullarını iyileştirmek amacıyla gerekli maddi kaynakları bu okullara aktarılması düşünülebilir. Okulların yeterli hale getirilmesinin velilere bırakılmaması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin okula geliş gidişlerinde trafik ve yol güvenliği sağlanması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan servis araçlarının ilgili standartlar açısından düzenli olarak kontrol edilmesi düşünülebilir.

Okul terk oranlarını yükselten en büyük etkenlerin ailelerin ekonomik durumlarının düşük olması, ailelerin gelenek görenekleri ve dini inançları gibi değişkenler olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Okulu terk eden öğrencilerle ilgili çalışmalarda bu boyutlarla ilgili stratejiler geliştirilmesi düşünülebilir.

Engelli bireylerin eğitime erişimi boyutunda belirtilen en büyük sorun okul binaları ve çevre düzenlemeleri yapılırken engelli öğrencilerin durumlarının yeterince dikkate alınmadığı yönündeki görüşlerdir. Okul binaları ve diğer bileşenleri planlanırken engellilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulması düşünülebilir. Bu konuda çalışmaları olan engelli dernekleriyle işbirliği yapılabilir.

Öğrencilerin okulu temiz tutmaları ve çevrelerin duyarlı olmaları konusunda bilinçlenmesi için çalışmalar yapılabilir.

Üstün yetenekli öğrenciler için de bireyselleştirilmiş eğitimler planlanması, üstün yetenekli çocukların tespiti için yöntemler geliştirilmesi düşünülebilir.

Öğrencilerin kapasitelerinin en üst seviyelerine çıkmasının önündeki engellerden birisinin de sınıf mevcutlarının kalabalıklığı olduğu söylenebilir. Sınıf mevcutlarının öğretmenlerin öğrenciyi tanıyabileceği, yetenek ve kapasitesini ortaya çıkarabileceği bir seviyeye düşürülmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Eğitim sırasında müfredatın gerekleri ve sınava dönük yeterlikleri hedefleyerek bireylerin yeteneklerinin çoğu zaman görmezden gelindiği düşünülebilir. Öğrencileri akademik açıdan yetiştirirken kendi yeteneklerini de keşfedebilecekleri fırsatlar sunacak bir müfredat ve ders programı hazırlanabilir.

Öğretmenler için bir hizmet içi eğitim planı geliştirilmesi ve bu plan çerçevesinde her öğretmenin yılda en az bir sefer, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, gelişen teknoloji vb. konularda kursa alınması gerektiği söylenebilir.

Okulların gelişen bilim ve teknolojiyi takip edebilmesi için gerekli maddi kaynağın genel bütçeden sürekli olarak ayrılması düşünülebilir.

Okulların her türlü kaynak ve donanım ihtiyacının devlet tarafından karşılanması düşünülebilir.

Okullar planlanırken yeterli oyun alanı ve bahçe planlanması gerektiği söylenebilir. Bu planda değişiklik yapılmasına izin verilmemesi, mevcut okullara ek bina yapmak yerine yeni okullar yapılabilir.

Eğitimin sadece akademik boyuttan oluşmadığı, öğrencilerin eğlenme, dinlenme ve sosyalleşme ihtiyaçlarının iyi planlanmış oyun alanlarında karşılanabileceği düşünüldüğünde oyun alanlarının okul arazilerinin atıl kapasiteleri olmadığı aksine eğitim öğretim etkinliklerinin bir parçası olduğu söylenebilir. Bu arazilerin amacı dışında kullanılmasına izin verilmemesi gerektiği söylenebilir.

Okullarda fiziksel şiddet, aşağılama ve hakaret etme gibi öğrencinin insan olarak sahip olduğu saygınlığı zedeleyecek davranışların önüne geçilmesi için bu tür davranışların hoş görülmemesi ve görmezden gelinmemesi gerektiği söylenebilir.

Çocukların ne türde bir eğitim alacağına ve nasıl bir din eğitimi alacağına dair kararların anne baba ve çocuklar tarafından verilmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği ve veliler ve öğrencilerin özellikle belli derslere yönlendirilmemesi gerektiği ve seçmeli derslerde amacın öğrencinin ilgisi doğrultusunda yetiştirilmesi olduğu söylenebilir.

Okulda kullanılan dile dikkat edilmesi, toplumu oluşturan ırk ve din gruplarından bazılarının adının hakaret ve küfür olarak kullanılmasına izin verilmemesi gerektiği söylenebilir.

Tek bir din ve mezhebin ve aynı şekilde tek bir ırkın üstün ve değerli olduğu yönünde fikirlerin oluşturulmasının insan haklarının ağır şekilde ihlali sayıldığı düşünülerek okullarda bu durumuna izin verilmemesi gerektiği söylenebilir.

Ülke çapında isteyen öğrencilere kendi anadillerinin öğretilmesi için yeterli sayıda öğretmen istihdam edilmesi düşünülebilir.

Maddi durumu çocuklarının eğitimlerini sürdürmeye yeterli olmayan tüm ailelere ulaşılması, gerekli maddi destek ve rehberlik yapılması konusunda çalışmalar yapılabilir.

Okula kayıt sırasında alınan bağışlar, öğrencilerden dönemlik alınan katkı payı ya da aidatlar, fotokopi kağıdı ücreti ve okulda sunulan kurslarla ilgili para alınmasının önüne geçilmesi düşünülebilir. Bunu sağlamak için okulların ihtiyaç duyduğu tüm kaynakların devlet tarafından karşılanması düşünülebilir.

Ders kitapları taranması toplumu oluşturan ırk ve din grupları hakkında olumsuz görüş bildiren bölümlerin çıkarılması, kitaplarda doğru, gerçek ve bilgilendirici bilgilere yer verilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

Eğitime sadece bir grup etkinliği olarak bakılmaması, öğrencilerin tek tek bireyler olarak görülerek ilgi ve kapasiteleri doğrultusunda yetiştirilmeleri yönünde çalışmalar yapılabileceği söylenebilir.

5.8.3. Politika Yapıcılara Öneriler

Eğitimde insan hakları açısından standartlar geliştirilmesi, tüm devlet okullarının bu standartlar açısından denetlenmesi ve tespit edilen eksiklerin giderilmesi için gerekli yatırımların ve kaynakların uygulamaya sokulması düşünülebilir.

Tüm Türkiye’de uygulanan standart bir müfredatın bölgesel ve bireysel ihtiyaçları karşılayamadığı göz önüne alınarak, müfredatın içeriğinin hazırlanmasında en azından bir bölümün bölgesel ve bireysel ihtiyaçları kapsayacak şekilde doldurulmak üzere öğretmene bırakılmasının uygun olabileceği söylenebilir.

Üst eğitim olanaklarına ulaşmak için eleştirel düşünme becerilerinin kullanılabilceği bir geçiş sistemi tasarlanabilir.

Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için müfredatın uygun hale getirilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

Müfredat ve kitaplar taranarak bilimsellikten uzak bilgiler ayıklanarak, ülkedeki kültürleri ve diğer ırk ve dinleri barışçıl bir dille ele alan bir yapıya kavuşturulabilir.

Tüm devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşulların eşit hale getirilmesi düşünülebilir.

Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak yeniden planlanabilir.

Tarih ve diğer ders kitaplarının yerel kültürleri adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alacak şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli olabilmesi için temel eğitimde öğrencilerde soyut düşünme becerilerini geliştirecek alt yapının hazırlanması düşünülebilir. Bunun için de öncelikli olarak müfredatın bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

ILO'nun C169 sayılı Yerel Halklar ve Kabileler Konvansiyonu'nun 28. maddesinde bu gruplara ait çocukların kendi ana dillerinde okuma yazma öğrenmelerinin sağlanması gerektiği bunun sağlanamadığı yerlerde devletlerin bu durumu düzeltmek ve bu amaca ulaşılabilmesi için grup temsilcileriyle alınması gereken önlemler konusunda çalışması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu halklara mensup insanların kendi ana dillerinde ve resmi dilde akıcı şekilde iletişim kurabilmesi için önlemler alınmalıdır denilmektedir. Bu çerçevede anadili Türkçeden başka olan öğrencilerin istemeleri durumunda kendi anadillerinde eğitim alabilmeleri yönünde çalışmalar bu madde kapsamında değerlendirilebilir.

Anadili Türkçeden başka olan öğrencilerin Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmeleri için bir dil eğitim programı hazırlanması düşünülebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olmaktan çıkarılarak din eğitimi kişilerin isteğine bağlı hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çok Kültürlü ve Küresel Eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- AİO (2016). [Http://Aio.Meb.Gov.Tr/Sayfa.Php?İd=53](http://Aio.Meb.Gov.Tr/Sayfa.Php?İd=53) Adresinden 11.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- Akgül, A. Ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: Spss'te İşletme Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akıllıoğlu, T. (1995). *İnsan Hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sbf İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Akın, İ. F. (1990). *Kamu Hukuku*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım
- Aksu, Ö. V. ve Demirel, Ö. (2011). Trabzon Kenti İlköğretim Okul Bahçelerinde Tasarım ve Alan Kullanımları. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 40-46.
- Algan, H. Uslu, C. (2009). İlköğretim Okul Bahçelerinin Tasarlanmasına Paydaş Katılımı: Adana Örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 129-140.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E. Ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 6.Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*, 5th Ed, New York: Macmillan Publishing Co.
- Anayurt, Ö. (1998). *Türk Anayasa Hukukunda Toplanma Hürriyeti*. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- Anayurt, Ö. (2000) *Hakların Bütünlüğü İlkesi Açısından İnsan Haklarına İlişkin Sınıflandırmaların Değerlendirilmesi, Türkiye'de İnsan Hakları*. Ankara: Todaie Yayınları
- Annan, K. A. (2005). *Dünya Çocuklarının Durumu, Çocukluk Tehdit Altında*. Unicef
- Antalya Mem, (2015). *Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2015-2019 Stratejik Planı*. Antalya.

- Arıcı, F. (2015). *Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Armstrong, F. ve Barton, L. Disability, (1999). *Human Rights and Education, Cross-cultural Perspectives*. Philadelphia: Open University Press.
- Atalar, Ö. (2002). *Avrupa Birliği ve İnsan Hakları*. Uzmanlık Tezi, T.C. Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı, Ankara.
- Ataman, (2008). Tarafından Aktarılan *Decision Of Echr, Hasan And Eylem Zengin V. Turkey*, Application No. 1448/04, Judgment, Strasbourg
- Ataman, H. (2008). *Eğitim Hakkı Ve İnsan Hakları Eğitimi*. İzmir: İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayınları
- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi. (2010). *Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi*. Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları
- Aydemir, Ö. (2000). *Psikiyatride Değerlendirme Araçları Özellikleri, Türleri, Kullanımı*, Editörler: Aydemir Ö, Köroğlu E., *Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler*, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2000, S.21-30.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu Temel Eğitim Uygulaması Ve Çözüm Bekleyen Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.8(8), 98-103.
- Ayhan, E. (1973). *Meçhul Öğrenci Anıtı,Devlet ve Tabiat ya da Orta İkidan Ayrılan Çocuklar İçin Şiirler*
- Backetts, S., Robinson, A. (1995). Epidemiological Methods In Freeman C, Tyrer P., Editors, *Research Methods in Psychiatry, A Beginner's Guide 2nd Ed.*, Wiltshire: Redwood Books, S.183-207.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik İlkeler*, 3. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Başbakanlık, Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü. (1999). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Kadının Durumu*, Ankara.

- Beatty, J. L.; Johnson, O. A. (1977). *The Heritage Of Western Civilization*. New Jersey.
- Bellamy, C. (2005). *Dünya Çocuklarının Durumu, Çocukluk Tehdit Altında*. Unicef
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1990). *Tüm Göçmen İşçilerin Ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme*. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* . 27 Mayıs 1949 Tarih Ve 7217 Sayılı Resmi Gazete. Ankara.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1950). *Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme*. 5 Eylül 1961 Gün Ve 10898 Sayılı Resmi Gazete. Ankara
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1966). *Ekonomik, Sosyal Ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşme*. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1966). *Kişisel Ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi*. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1972). *Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme*. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1979) *Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (Cedaw)*. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu.
- Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1995). *Pekin Deklarasyonu Ve Eylem Platformu Dördüncü Dünya Kadın Konferansı*. Pekin: Dünya Kadın Konferansı
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2002) *Genel Tavsiye No. 28: Irkçılık, Irk Ayrımcılığı, Yabancı Düşmanlığı Ve İlgili Hoşgörüsüzlüğe Karşı Dünya Konferansı Sonrası Takip Notu*.
- Birleşmiş Milletler. (2013). *The Millennium Development Goals Report 2013*, New York.

- Bryman, A. Ve Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis With Spss Release 10 For Windows: A Guide For Social Scientists*. London: Routledge.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*, 3.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, S. (2010). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Eğitim Hakkı. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*,90.
- Chan, H. Leung, J.Y. H. Flynn, N. (2002). *Students Learning and Quest for Quality Education: A Case Study of Secondary Schools in Hong Kong*, Editör: JoshuaKa-Ha Mok ve David Kin-Keung, Globalization and Education.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cohen, L., Manion L. Ve Morrison, K. (2000). *Research Methods İn Education (5th Edition)*. London: Routledgefalmer.
- Cole, M. (2012). *Education, Equality and Human Rights, Issues of gender, race, sexuality, disability and social class*. New York: Routledge.
- Cumhuriyet,(2014).
[Http://Www.Cumhuriyet.Com.Tr/Haber/Turkiye/70887/_Danistay_Duvar_Oldu_.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/70887/_Danistay_Duvar_Oldu_.html) Adresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- Çayır, K. (2014). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: Tarama Sonuçları, "Biz" Kimiz?Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: G.M. Matbaacılık Ve Tic. A.Ş
- Çeçen, A. (1983). *İnsan Haklarının Düşünsel Boyutları, İnsan Hakları Yıllığı 1981-1982*. Ankara: Todaie Yayınları.

- Dağlı, A. ve H. Gündüz. (2008). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-35.
- Dek, (2004). 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı*. Eğitim-Sen. Ankara
- Dennis, M., Ferguson B., Tyrer P. (1995). Rating Instruments. In Freeman C, Tyrer P., Editors. *Research Methods in Psychiatry. A Beginner's Guide* 2nd Ed., Wiltshire: Redwood Books, S.98-134.
- Ders Kitaplarında *İnsan Hakları Projesi* , *Tanıtım Broşürü*; Tarih Vakfı Yayınları; 2003: Projenin Tanıtımı Tarih Vakfı'nın <http://www.tarihvakfi.org.tr/projeler/insanhaklari.asp> Pdfadresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- Ders *Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* http://Egitimdeinsanhaklari.Org/Media/Documents/8_6_2015_15_37_119d17.Pdf adresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- DKİHP, (2004). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Sonuç Raporu*. Http://Egitimdeinsanhaklari.Org/Media/Documents/27_5_2015_15_48_023ff0.Pdf Adresinden 24.03.2016 Tarihinde Alınmıştır.
- Duffield, B. (2001). The Educational Rights of Homeless Children: Policies and Practices. *Educational Studies*, 32(3),323-336.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 33-57
- Ebrinç, S. (2000). *Psikiyatrik Derecelendirme Ölçekleri ve Klinikçalışmalarda Kullanımı*. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 10(2), 109-116
- EFA, (2010). Ötekileştirilenlere Erişmek Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu, Önemli Noktalar
- Eğitimsen, (2016). *Mahkeme Zorunlu Din Dersini İptal Etti*. <Http://Egitimsen.Org.Tr/Mahkeme-Zorunlu-Din-Dersini-İptal-Etti/> Adresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- Endicott, J., Spitzer, R. L . (1989). Psychiatric Rating Scales, In:Kaplan H., Sadock Bj Editors, *Comprehensive Textbook Of Psychiatry 5th Ed.*, Maryland: Williams Ve Wilkins Baltimore,S. 2391-2409.

- Engel, D. M. (1991). Law Culture, and Children with disabilities: Education Rights and Construction of Difference. *Duke Law Journal*, 1991(1), 166-205
- Fidan, N. Baykul, Y. (1991). *Meeting Basic Learning Needs in Primary Education School*, Ankara: UNICEF.
- Fisman, L., (2001). Child's Play: An Empirical Study of the Relationship between the Physical Form of Schoolyards and Children's Behaviour. ABD: Yale University. Msc Thesis.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(1), 66-80.
- Gemalmaz, M. S. (1987). *Tarihselliği Bağlamında İnsan Hakları, İnsan Hakları Yıllığı*, 1985-1986. Ankara: Todaie Yayınları.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N., Kül, Y. (2013). 2003-2012 Yılları Arasında Türkiye'de Karma Araştırma Yöntemiyle Yapılan Eğitim Çalışmalarının Analizi, *The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science*, 2013, 6(7), 435-456
- Gömleksiz, M. Kilimci, S. Vural, R. A. Demir, Ö. Koçoğlu-Meek, Ç. Erdal E. (2008). School Yards Under The Magnifying Glass: A Qualitative Study on Violence and Childrens' Rights. *İlköğretim Online*, 7(2), 273-287.
- Gören, Z. (1999). *Anayasa Hukukuna Giriş*, 2. Baskı. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Gözler K. (2004). *Anayasa Hukukuna Giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (2013). *Anayasa Hukuku*. İstanbul: Turhan Kitabevi.
- Greyling, A. J. (2009). Reaching fort he Dream: Quality Education for All. *Educational Studies*, 35(4), 425-435.
- Gül, H., (2008).Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 181-196.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Gündüz, A. (2005). "Kız Çocuklarının Okullulaşmalarını Etkileyen Faktörler", Milliyet. 19 Eylül 2007.

- Griggs V. (1971). *Duke Power Co. Certiorari To The United States Court Of Appeals For The Fourth Circuit No. 124*. Argued December 14, 1970, Decided March 8, 1971.
- Gülgöz, S. (1994). Test Kullanımında Temel Konular, *Türk Psikoloji Dergisi*, 33, 1-8.
- Hamilton, L., Nussbaum, E., Ve Snow, R. (1997). Interview Procedures For Validating Science Assessments, *Applied Measurement in Education*, 10, 181-200.
- Hekimoğlu, M. M. (2003). İnsan Haklarının Tarihsel Perspektif İçerisindeki Gelişimi. *Yönelim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1, 73-92.
- Herkes İçin Eğitim (2007). *Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım*. Unicef, Ankara.
- Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi* (1990). BM Dünya Konferansı 5-9 Mart 1990, Jomtien, Tayland.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 29-42.
- Hurriyet (2009). [Http://Www.Hurriyet.Com.Tr/Alevi-Ogrenci-Din-Dersinden-Muaf-Tutuldu-11077368](http://www.hurriyet.com.tr/Alevi-Ogrenci-Din-Dersinden-Muaf-Tutuldu-11077368) Adresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- Hürriyet (2015). [Http://Www.Hurriyet.Com.Tr/Yasayan-Diller-Ve-Lehceler-Dersini-85-Bin-Ogrenci-Secti-28045465](http://www.hurriyet.com.tr/Yasayan-Diller-Ve-Lehceler-Dersini-85-Bin-Ogrenci-Secti-28045465) Adresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- ILO. (1989). *Yerel Halklar Ve Kabileler Konvansiyonu*
- ILO. (1999). *182 No'lu Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması Ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi*. 3 Şubat 2001 Gün 24307 Sayılı Resmi Gazete. Ankara
- Irmak, S. ve Kuruüzüm, A. (2009). Turkish validity examination of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 92(1):13–23.
- İhtiyaroğlu, N. (2010). *Öğretmen ve Öğrenci Algısına Göre Kaliteli Eğitim*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İlhan Tunç, A. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, :6(1), 237-269.

- İnanç, Z. (2004). *Uluslararası Belgelerde Azınlık Hakları*. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Jaeger, R. (1997). *Evaluating The Psychometric Qualities Of The National Board Of Professional Teaching Standards' Assessments: Five Years Of Research And Development*, Paper Prepared For A Consortium On Policy Research İn Education Conference On Assessing Teachers' Knowledge And Skills: Implications For Incentives And Compensation, Chicago: 18-19.
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Researchparadigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1989). *Kolektif Özgürlükler*. Diyarbakır: Dühf Yayınları.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1993). *Özgürlükler Hukuku*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1998). *Özgürlükler Hukuku*, 4. Baskı. İstanbul: Afa Yayınları.
- Kangas, T. S. (2012) *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Kangas T. S. (1995). *Multilingualizm and Education of Minority Children*. editörler Garcia, O. Baker, C. (1995). *Policy and Practice in Bilingual Education*, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Kapani, M. (1981). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara: AÜHF Yayını, Altıncı Baskı.
- Karakütük, M. (1996). “*Taşınmalı İlköğretim ve Sorunları: Sincan İlçesi Örneği*”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavak, Yüksel (1997). *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak Mı Asimilasyon Mu? Türkiye’nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar*. Ankara: Uluslararası Azınlık Hakları Grubu Raporu.
- Kazmi, S. W. (2005). Role of Education in Globalization: A Case for Pakistan. *SAARC Journal of Human Resources Development*, pp. 90-107.

- Kazu, İ. Y. Aşkın, Z. (2011). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Etüt Saatlerinde ve Boş Zaman Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar (Elazığ İli Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(3), 39-49.
- Kepekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde İnsan Hakları ve Sorumluluk Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34, 280-299.
- Klein, S., Jovanovic, J., Stecher, B., Mccaffrey, D., Shavelson, R., Haertel, E., Solano-Flores, G., Comfort, K. (1997). Gender And Racial, Ethnic Differences On Performance Assessments İn Science, *Educational Evaluation And Policy Analysis*,19, S.83-97.
- Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ Konuşmaları*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuş, E. (2007). Sosyal Bilim Metodolojisinde Paradigma Dönüşümü Ve Psikolojide Nitel Araştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(20), 19-41
- Leech, L. N., Collins, M. T., Jiao, G. Q., Onwuegbuzie, J. A. (2011). Mixed Research İn Gifted Education: A Mixed Research Investigation Of Trends in The Literature. *Journal For The Education Of The Gifted*, 34(6), 860-875.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. Ve Morgan, G.A. (2005). *Spss For Intermediate Statistics:Use And Interpretation (Second Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Magna Carta* (1215). [Http://Www.Constitution.Org/Eng/Magnacar.Htm](http://www.constitution.org/eng/magnacar.htm) Adresinden 13 Nisan 2015 Tarihinde Alınmıştır.
- Mahmud Es'ad B. Emîn Seydîşehrî. (2013). *Kadim Brahman Hukuku - 1* (Çev. V. İpekçi). İstanbul: Matbaa-İ Amire. (Eserin Orjinali Hicri 1332 Yılında Yayınlanmıştır). Medhal Dergi Sayı 111. [Http://Medhaldergi.Com/Oku.Php?Makaleno=110#_Ftn11](http://medhaldergi.com/oku.php?makaleno=110#_ftn11). Adresinden 09 Nisan 2015 Tarihinde Alınmıştır.
- Mason, J. (2005). *Qualitative Research*. 2. Baskı, Londra: Sage Publication
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse Forum: Qualitative Social Research*, [Http://Www.Qualitative-Research.Net/Index.Php/Fqs/Article/View/1089/2383](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383) Adresinden 24.03.2016 Tarihinde Alınmıştır

- MEB (2016). *Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi*, [Http://Kizlarinegitimi.Meb.Gov.Tr/Tr/Proje](http://Kizlarinegitimi.Meb.Gov.Tr/Tr/Proje) Adresinden 11.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- MEB *Genelge No:88* (2006). T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara. 2006
- MEB Tuba (2016). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Tavsiyeler* [Http://Www.Tuba.Gov.Tr/Upload/Files/İnsanhaklari.Pdf](http://Www.Tuba.Gov.Tr/Upload/Files/İnsanhaklari.Pdf) Adresinden 11.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- MEB (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. 24 Haziran1973 Tarih Ve 2014 Sayılı Resmi Gazate. Ankara.
- MEB (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (21.07.2012 Tarihli Değişiklik). Ankara. 31.05.2006
- MEB (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 26 Temmuz 2014 Tarih ve 29072 Sayılı Resmi Gazate. Ankara.
- Menino, T. M., 2000. *Designing Schoolyards & Building Community*. ABD: The Boston Schoolyard Initiative.
- Metin, B. (2014). Yoksullukla Mücadeleye İnsan Hakları Açısından Bakmak: Amartya Sen'in Kapasite (Capability) Yaklaşımı Temelinde Bir Değerlendirme. *Journal of Yasar University*, 9(36), 6315- 6327
- Morley, S., Snaith P. (1995). Principles Of Psychological Assesment, In Freeman C, Tyrer P., Editors. *Research Methods in Psychiatry. A Beginner's Guide 2nd Ed.*, Wiltshire: Redwood Books,S.135-152.
- Mumcu, A. (1994). *İnsan Hakları Ve Kamu Özgürlükleri, 2. Baskı*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Nayır, F. Kepenekçi, Y. K. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları, *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168.
- Osler, A. Starkey. H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Tretham Books Ltd.
- Otaran, N., Sayın, A., Güven, F., Gürkaynak, İ., Atakul, S. (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*. Unicef


- Öktem, N. (1997). *Özgürlük Sorunu*. İstanbul: İühf Yayınları
- Öner, N. (1994). Güvenirliği ve /veya Geçerliği Sınanmış Psikolojik Testler, *Türk Psikoloji Dergisi*, 33, 9-18.
- Özbudun, E. (1992). *Türk Anayasa Hukuku, 2. Baskı*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Paine, T. (1998). *İnsan Hakları*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Öztürk, M. (2009). *Türkiye’de Engelli Gerçeği*, İstanbul: Ajansvısta Matbaacılık
- Razak, M. A. A. (2011). Globalization and Its Impact on Education and Culture. *World Journal of Islamic History and Civilization*, 1(1), pp. 59-69.
- Phatak, V. A., *International Management*, South-Western College Publishing, U.S.A, 1996.
- Radikal, (2015). [Http://Www.Radikal.Com.Tr/Turkiye/Din-Dersinden-Muaf-Oлма-Talepleri-Reddediliyor-1191576/](http://www.Radikal.Com.Tr/Turkiye/Din-Dersinden-Muaf-Oлма-Talepleri-Reddediliyor-1191576/) Adresinden 16.03.2016 Tarihinde Alınmıştır.
- Robeyns, I. (2006). Three Models of Education Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education* 4(1), 69-84.
- Rousseau, J. J. (1990). *Toplum Sözleşmesi* (Çev. Vedat Günyol), İstanbul. (Eserin Orijinali 1762’de Yayımlandı)
- Secen. S. (2012). Anadilde Eğitim Ve Türkiye Uygulaması. *Ekev Akademi Dergisi* 16(52), 205-218.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Society For Industrial And Organizational Psychology, (1987). *Principles For The Validation And Use Of Personnel Selection Procedures, 3. Baskı*, Md: College Park.
- Sorias, O. (1997). Psikiyatrik Derecelendirme Ölçekleri, Editörler: Güleç C. ,Koroğlu E., *Psikiyatri Temel Kitabı Cilt 1.*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği, S.81-94
- Soykan, Ö. N. (2013). İnsan Hakları Kavramsal Bir Çözümleme. *Bilig*, 66, 229-246

- Stecher, B. Ve Klein, S. (1997). The Cost Of Science Performance Assessments İn Large-Scale Testing Programs. *Educational Evaluation And Policy Analysis*,19, 1-14.
- Tan, H. (1989). Türk Eğitiminde Kalite Sorunu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 129 - 139
- Tanilli, S. (1994). *Yüzyılların Tarihi Ve Mirası, İnsanlık Tarihine Giriş, İlk Çağ*, 5. Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi
- Tanilli, S. (1995). *Yüzyılların Tarihi Ve Mirası, İnsanlık Tarihine Giriş, Orta Çağ*, 5. Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi
- Taşkan, Y. Z. (2000) *İnsan Hakları –Temel Bilgiler ve Belgeler*, Tokat.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education. *International Review of Education* 48(3),159-171.
- Tunaya T. Z. (2000). *Siyasal Kurumlar ve Anayasa Hukuku*. İstanbul: Cumhuriyet Yayınevi.
- Turnbull, H. (1993). *Tree Appropriate Public Education: The Law and Children with Disabilities*. Denver: Love Publishing Co.
- UNESCO (1960). *Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme*
- UNESCO (1994).*Özel Eğitim Gereklere Üzerine Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi*. Salamanca: Unesco
- UNESCO (2000). *Dakar Eylem Çerçevesi Herkes İçin Eğitim: Ortak Yükümlülüklerimizin Yerine Getirilmesi*. Dakar.
- UNESCO (2005). *Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması Ve Geliştirilmesi Sözleşmesi*. Paris: Unesco
- UNHCFHR, (2016). *The United Nations High Commissioner For Human Rights. What Are Human Rights?*. [Http://Www.Ohchr.Org/En/Issues/Pages/What-are-humanrights.aspx](http://www.ohchr.org/en/issues/pages/what-are-human-rights.aspx) Adresinden 24.03.2016 Tarihinde Alınmıştır
- Uygun, O. (1996). *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara: Todaie Yayınları.

- Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt, 10(2), 95-110.
- Ünal, Ş. (1994). İnsan Haklarının Tarihi Felsefi Ve Hukuki Temelleri, *Ankara Barosu Dergisi*, 1994, 1, 41-74.
- Ünal, Ş.(1997). *Temel Hak Ve Özgürlükler ve İnsan Hakları Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Üste R. B. (2007). İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 7(1), 295–310.
- Wainer, H., Wang, X., Thissen, D. (1994). How Well Can We Compare Scores On Test Forms That Are Constructed By Examinees' Choice?, *Journal Of Educational Measurement*, 31, 183-199.
- Yalın A., Levent, B., Eroğlu, Ç. Y., Cerrah, N., ve Sundur, Y.T. (2004). *Haydi Kızlar Okula*, Ankara, MEB Yayınları.
- Yaman, A. (2011). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci İç Denetim Raporu*. T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İç Denetim Birimi Başkanlığı.
- Yavuzer, H. (2001). *Okul Çağı Çocuğu*. 7. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .
- Yıldırım, D. Ç. (2014). Ekonomik Entegrasyon – Eğitime Erişim İlişkisi Üzerine Ekonometrik Bir İnceleme *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 9(1), 101-113.
- Yıldırım, N. (2008). Okul Müdürlerine Göre İlköğretim Okullarının SWOT(GZFT) Analizi *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1, 123-143
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*.11(3), 659-679.
- Yılmaz, E. (1996). *Hukuk Sözlüğü*, 5. Baskı. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Yılmaz, F. (2008). *Avrupa Birliği'nde Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı İle Mücadele*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

EK.1 Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi


T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/4002885
Konu: Anket Uygulaması

14/04/2015

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Ozan YILMAZ'ın "Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasının Uluslararası Anlaşmalarda Yer Alan Standartlar Açısından Değerlendirilmesi" isimli doktora tezini ve döküman inceleme çalışmasını, İlimiz İlköğretim Kurumları ve Ortaokullarında uygulama isteği ile ilgili 19/03/2015 tarih ve 6757 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 09/04/2015 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasının Uluslararası Anlaşmalarda Yer Alan Standartlar Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasını, İlimiz İlköğretim Kurumları ve Ortaokullarında, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Hasan TEVKE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
14/04/2015

Mehmet KARAKAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6af0-6c1b-3e79-8788-e1cf kodu ile teyit edilebilir.

TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASI ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım,

Temel bir hak olan eğitim ve öğretim hakkı insanın yaradılışında var olan bütün bilgi ve kabiliyetleri temel alarak onu yönlendirmek, geleceğe hazırlamak, hayatı boyunca gerekli bilgiyi nasıl elde edeceğini öğrenmesine yardımcı olmaktır. Türkiye'in de taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin yanında Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi pek çok uluslararası metinde temel eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili asgari standartlar belirlenmiştir. Bu araştırmada Türkiye'de sunulan temel eğitim hizmetinin uluslararası sözleşmelerde yer alan standartlara göre ne durumda olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. **Lütfen tüm soruları yanıtlayınız ve anket üzerine isim yazmayınız.**

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde demografik özelliklerinize yönelik sorular, II. Bölümde temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin ifadeler yer almaktadır. II. Bölümde ifadeyi okuyarak karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Danışman

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.
Eğitim Yön. ve Den.

Ozan YILMAZ
Doktora Öğrencisi

Akdeniz Üni. Eğitim Bilimler Enst.

Anabilim Dalı

I. BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz:

- Kadın Erkek

2.Yaşınız:

- 20-30 yaş arası 31-40 yaş arası 41-50 yaş arası 51 yaş ve üzeri

3. Okul Türü

- a) Resmi Özel
- b) İlkokul Ortaokul
- c) Normal Taşınmalı YİBO Birleştirilmiş Sınıflı

4. Okulun Bulunduğu Yer

- İl Merkezi İlçe Merkezi Köy

5. Okulun Bulunduğu Alanın Sosyoekonomik Durumunu Nasıl Tanımlarsınız

- Düşük Orta Yüksek

6. Görev

- Öğretmen Mdr. Yrd. Müdür

7. Kıdem

- 0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 15-20 yıl 21 yıl ve üstü

8. Okuldaki Öğrenci Sayısı

- 300'ün altında 300-700 700-1000 1000-1500 1500 üzeri

9. Sınıf Mevcudu20'den az21-3031-4041-5051 üzeri**10. Okuldaki Eğitim Durumu**Normalİkili

	Katılma düzeyi	Tamamen Katılıyorum (TK)	Çok Katılıyorum (ÇK)	Orta Katılıyorum (OK)	Az Katılıyorum (AK)	Hiç Katılmıyorum (HK)	Fikrim Yok (FY)
	Erişim						
1	Okulumuz öğrenciler için uygun yere yapılmıştır.						
2	Okulumuz öğrenciler için fiziksel anlamda erişilebilir mesafededir.						
3	Okulumuzda öğrenciler okula gidiş gelişlerde sorun yaşamazlar.						
4	Kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için gerekli çalışmalar yapılır.						
5	Okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır						
6	İlköğretim görmeyen veya yarıda bırakanların eğitime devamları için gerekli önlemler alınır.						
7	Dezavantajlı ailelerin çocuklarının temel eğitime devam etmesi için önlemler alınır.						
8	Kız öğrencilerin, başarıları doğrultusunda eğitimlerine devam etmeleri için gerekli çalışmalar yapılır.						
9	Çocukların eğitim haklarını ihlal edecek biçimde çalıştırılmalarının engellenmesi için tedbirler alınır.						
10	Okula devam etmeyen öğrencilerin devamlarının sağlanması için gerekli çalışmalar yapılır.						
11	Öğrencilerin okula devamı düzenli olarak kontrol edilir.						
12	Engelli öğrenciler evlerine en yakın okula devam edebilirler						
13	Okulumuzda düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılır.						
14	Okulumuzda eğlenme ve dinlenme olanakları engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.						
15	Özürlü çocukların eğitimi ücretsiz sağlanır						
	Nitelikli Eğitim						
16	Öğrencilere kazaların önlenmesi konusunda temel bilgiler verilmektedir						
17	Okulumuzda öğrencilerde insan hakları ve temel özgürlüklere saygı geliştirilir						
18	Okulumuzda öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesine çaba gösterilir						
19	Okulumuzda öğrencilerin zihinsel gelişimi için çaba gösterilir						
20	Öğrencilere sağlıklı beslenme konusunda gerekli bilgiler verilir.						

21	Öğrencilere toplum ve çevre sağlığı ile ilgili temel bilgiler verilir.						
22	Okulumuzda çağdaş eğitim yöntemlerine yer verilmektedir						
23	Okulumuz öğrencilerde doğal çevreye saygı anlayışını geliştirir						
24	Okulumuzda öğrencilerin bedensel gelişimi için çaba gösterilir						
25	Okul, öğrencileri insanlar arasında dostluk, barış, hoşgörü ve anlayış ruhuyla toplumda sorumluluk üstlenecek şekilde yetiştirir						
26	Okulumuzda öğrencilere sonraki eğitimleri ve meslek seçimi konusunda yeterli rehberlik yapılır.						
27	Okulumuzda öğrencilerin çocuk haklarını öğrenebilmeleri sağlanır						
28	Okulumuzda toplumsal birlik ve beraberliğin yaygınlaştırılması için çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmektedir						
29	Okulumuzda insan hakları değerlerini yansıtan bir yönetim anlayışı vardır.						
30	Okulumuzda öğrencilerin dinlenebilmesi için yeterli zaman ayrılır						
31	Okulumuz demokrasi ve insan haklarına ilişkin değer ve ilkelerin yaygınlaştırılmasında rol almaktadır						
32	Okulumuzda öğrencilere kültür ve sanat etkinliklerine serbestçe katılma olanağı sağlanır.						
33	Okulumuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı için uygun ortam oluşturulur						
34	Okulumuzun sağlık ve hijyen durumu yeterlidir.						
35	Okulumuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenir.						
36	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirir.						
37	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.						
38	Okulumuzda çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlanır.						
39	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlar.						
40	Okulumuzda özel ihtiyacı olan öğrencilere mevcut müfredatın öğretilmesi için ekstra öğretim etkinlikleri düzenlenir.						
41	Okulumuzda verilen akademik eğitim yeterlidir.						
42	Okulumuz çocukların ve ailelerinin koruyucu sağlık hizmetleri bakımından eğitilmeleri ve bu hizmetlerin geliştirilmesi için önlemler alır.						
43	Okulumuz ailelere çocuklarının gelişim süreci ve eğitimleriyle ilgili rehberlik sunar.						
44	Okulumuzda her öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimini sağlayacak eğitim verilir.						
45	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişilik ve potansiyellerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.						
46	Okulumuzda verilen eğitim kültürel ifade çeşitliliğinin korunmasını ve geliştirilmesine destek olur						
47	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin , tarihlerini ve değer sistemlerini içerir.						
48	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçlarını göz önüne alır.						
49	Tüm Devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve						

	eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşittir.					
50	Müfredatımız, öğrencilerin uyuşmazlıkları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak becerileri edindirir.					
51	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişiliklerini ve insan haklarına saygıyı geliştirmeye yöneliktir					
52	Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alır.					
53	Okulumuz öğrenciye temel eğitimi verecek yeterli kaynaklara sahiptir.					
54	Okulumuzdaki öğretmenler yeterince vasıflıdır.					
55	Okulumuz öğrencilere temel eğitimi verecek yeterli donanıma sahiptir.					
56	Mesleğe ve sanata yöneltmede öğrencilere eşit şartlar sağlar.					
57	Okulumuzda alınan eğitim öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterlidir.					
58	Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar.					
59	Okulumuz öğrencilere üst eğitim kurumlarına gidebilecekleri asgari bir öğrenim sağlar					
60	Okulumuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı bulunmaktadır					
61	Okulumuzda öğrencilerin boş zamanlarında oynamalarına ve eğlenmelerine uygun alanlar düzenlenmiştir.					
62	Okulumuzda öğrencilerin buldukları alanlar hastalık ve kazalara karşı güvenlidir.					
	Eğitim Ortamında Saygı Görme					
63	Okulumuzda kullanılan eğitim materyallerinde hiçbir ırk ve zümreyi aşağılayan unsurlara yer verilmez.					
64	Okulumuzda öğrenciler aşağılamaya maruz kalmazlar.					
65	Okulumuzda hiç kimse mensubu olduğu ırk veya zümre nedeniyle dışlanmaz.					
66	Okulumuzda öğrenciler fiziksel cezalara maruz kalmazlar.					
67	Okulumuzda öğrenciler duygusal istismara maruz kalmazlar.					
68	Okulumuzda hiçbir ırk ya da zümreye ayrıcalık tanınmaz					
69	Okulumuzda kullanılan eğitim yöntem ve materyallerinde kadın ve erkek rollerine ilişkin kalıplaşmış cinsiyet ayrımı yapan bilgilere yer verilmez.					
70	Okulumuzda cinsiyet ayrımcılığı yapılmaz.					
71	Anne babalar çocuklarına kendi istekleri doğrultusunda dini eğitim verme hakkına sahiptir.					
72	Okulumuzda kız ve erkek öğrencilere aynı eğitim olanakları sağlanır					
73	Okulumuzdaki eğitim farklı dini ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirir.					
74	Okulumuzda öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine saygı gösterilir.					
75	Okulumuzdaki eğitim çocukların özgür bir topluma eşit şekilde katılmasını sağlamaya yöneliktir.					
76	Okulumuzda öğrencilerin kendileriyle beraber diğerlerinin de kimlik ve kültürlerine saygı duyması geliştirilmeye çalışılır.					
77	Okulumuzdaki öğrencilerin kendi dinine inanma ve dinine uygun ibadet etme hakkına saygı gösterilir					
78	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun onurunu					

	zedelemez.						
79	Okulumuzdaki eğitim çocukların onur duygusunu, insan hak ve özgürlüklerine saygısını geliştirir.						
80	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlığı dikkate alır.						
81	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin tüm ırk ve din gruplarına anlayış ve hoşgörü göstermesini sağlamayı desteklemektedir						
82	Anne-babalar çocuklarını devletin eğitim standartlarına uygun diğer okullara gönderebilmektedir						
83	Okulumuzda engelli öğrencilere özel ilgi gösterilir ve onlar için gerekli önlemler alınır.						
84	Çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babaları karar verir.						
85	Okulumuzda öğrenciler fikirlerini özgürce açıklama hakkına sahiptir.						
86	Öğrencilerin din eğitimi almalarına ilişkin tüm kararları anne, baba ve çocuklar verir						
87	Okulumuzda öğrencilerin düşünce özgürlüğüne saygı gösterilir.						
88	Okulumuzdaki öğrenciler, istedikleri bilgi ya da haberi araştırma ve yayma hakkına sahiptir						
89	Okulumuzda öğrenciler insan haklarını, demokrasi ve hukuku savunacak şekilde yetiştirilir.						
90	Okulumuzda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterilir.						
91	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilir.						
92	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere Türkçeyi akıcı şekilde kullanmalarını sağlayacak bir eğitim verilir.						
93	Okulumuzda öğrenciler kendi anadillerini kullanabilir.						
94	Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlanır.						
95	Okulumuzda hiçbir öğrenci kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaz.						
96	Devlet, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için yeterince burs sağlar.						
97	Devlet, anne ve babalara çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eder.						
98	Okulumuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep edilmez.						
99	Okulumuzda mülteci öğrencilere diğer öğrenciler gibi muamele edilir.						
100	Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahiptir.						
101	Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrenciler diğer öğrencilerle aynı haklara sahiptirler.						
102	Burs ve diğer eğitim yardımları verilirken cinsiyet ayrımı yapılmaz						

EK 3 Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Veli Anketi

TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASI ÖLÇEĞİ

Sayın Öğrenci Velisi,

Temel bir hak olan eğitim ve öğretim hakkı insanın yaradılışında var olan bütün bilgi ve kabiliyetleri temel alarak onu yönlendirmek, geleceğe hazırlamak, hayatı boyunca gerekli bilgiyi nasıl elde edeceğini öğrenmesine yardımcı olmaktır. Türkiye'nin de taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin yanında Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi pek çok uluslararası metinde temel eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili asgari standartlar belirlenmiştir. Bu araştırmada Türkiye'de sunulan temel eğitim hizmetinin uluslararası sözleşmelerde yer alan standartlara göre ne durumda olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. **Lütfen tüm soruları yanıtlayınız ve anket üzerine isim yazmayınız.**

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde demografik özelliklerinize yönelik sorular, II. Bölümde temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin ifadeler yer almaktadır. II. Bölümde ifadeyi okuyarak karşısında bulunan seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz. Katkılarımız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Danışman

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak.
Eğitim Yön. ve Den.

Ozan YILMAZ

Doktora Öğrencisi

Akdeniz Üni. Eğitim Bilimler Enst.

Anabilim Dalı

I. BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

- Kadın Erkek

2. Yaşınız:

- 20-30 yaş arası 31-40 yaş arası 41-50 yaş arası 51 yaş ve üzeri

3. Okul Türü

- a) Resmi Özel
b) İlkokul Ortaokul
c) Normal Taşımali YİBO Birleştirilmiş Sınıflı

4. Okulun Bulunduğu Yer

- İl Merkezi İlçe Merkezi Köy

5. Okulun Bulunduğu Alanın Sosyoekonomik Durumunu Nasıl Tanımlarsınız

- Düşük Orta Yüksek

6. Ailenin aylık geliri

- 0-1224 TL 1224-3990 TL 3991- 6000 TL 6001- 10000 TL 10001 ve üzeri

7. Annenin eğitim durumu

- Diploması Yok İlköğretim Lise Yüksek Okul Fakülte Yüksek Lisans
 Doktora

8. Babanın eğitim durumu

- Diploması Yok İlköğretim Lise Yüksek Okul Fakülte Yüksek Lisans
 Doktora

9. Çocuk sayısı

1 2 3 4 5 ve daha çok

10. Öğrencinin cinsiyeti

Kız Erkek

11. Annenin çalışma durumu

Ev Hanımı Bir İşte Çalışıyor

12. Ebeveynlerin durumu

Anne-Baba Beraber Anne- Baba Ayrı Baba Yok Anne Yok

13. Okuldaki Öğrenci Sayısı

300'ün altında 300-700 700-1000 1000-1500 1500 üzeri

14. Sınıf Mevcudu

20'den az 21-30 31-40 41-50 51 üzeri

15. Okuldaki Eğitim Durumu

Normal İkili

	Katılma düzeyi	Tamamen Katılıyorum (TK)	Çok Katılıyorum (ÇK)	Orta Katılıyorum (OK)	Az Katılıyorum (AK)	Hiç Katılmıyorum (HK)	Fikrim Yok (FY)
	Erişim						
1	Okulumuz öğrenciler için uygun yere yapılmıştır.						
2	Okulumuz öğrenciler için fiziksel anlamda erişilebilir mesafededir.						
3	Okulumuzda öğrenciler okula gidiş gelişlerde sorun yaşamazlar.						
4	Kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için gerekli çalışmalar yapılır.						
5	Okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır						
6	İlköğretim görmeyen veya yarıda bırakanların eğitime devamları için gerekli önlemler alınır.						
7	Dezavantajlı ailelerin çocuklarının temel eğitime devam etmesi için önlemler alınır.						
8	Kız öğrencilerin, başarıları doğrultusunda eğitimlerine devam etmeleri için gerekli çalışmalar yapılır.						
9	Çocukların eğitim haklarını ihlal edecek biçimde çalıştırılmalarının engellenmesi için tedbirler alınır.						
10	Okula devam etmeyen öğrencilerin devamlarının sağlanması için gerekli çalışmalar yapılır.						
11	Öğrencilerin okula devamı düzenli olarak kontrol edilir.						
12	Engelli öğrenciler evlerine en yakın okula devam edebilirler						
13	Okulumuzda düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılır.						
14	Okulumuzda eğlenme ve dinlenme olanakları engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir.						
15	Özürlü çocukların eğitimi ücretsiz sağlanır						
	Nitelikli Eğitim						

16	Öğrencilere kazaların önlenmesi konusunda temel bilgiler verilmektedir						
17	Okulumuzda öğrencilerde insan hakları ve temel özgürlüklere saygı geliştirilir						
18	Okulumuzda öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesine çaba gösterilir						
19	Okulumuzda öğrencilerin zihinsel gelişimi için çaba gösterilir						
20	Öğrencilere sağlıklı beslenme konusunda gerekli bilgiler verilir.						
21	Öğrencilere toplum ve çevre sağlığı ile ilgili temel bilgiler verilir.						
22	Okulumuzda çağdaş eğitim yöntemlerine yer verilmektedir						
23	Okulumuz öğrencilerde doğal çevreye saygı anlayışını geliştirir						
24	Okulumuzda öğrencilerin bedensel gelişimi için çaba gösterilir						
25	Okul, öğrencileri insanlar arasında dostluk, barış, hoşgörü ve anlayış ruhuyla toplumda sorumluluk üstlenecek şekilde yetiştirir						
26	Okulumuzda öğrencilere sonraki eğitimleri ve meslek seçimi konusunda yeterli rehberlik yapılır.						
27	Okulumuzda öğrencilerin çocuk haklarını öğrenebilmeleri sağlanır						
28	Okulumuzda toplumsal birlik ve beraberliğin yaygınlaştırılması için çeşitliliğe ve eşitliğe değer verilmektedir						
29	Okulumuzda insan hakları değerlerini yansıtan bir yönetim anlayışı vardır.						
30	Okulumuzda öğrencilerin dinlenebilmesi için yeterli zaman ayrılır						
31	Okulumuz demokrasi ve insan haklarına ilişkin değer ve ilkelerin yaygınlaştırılmasında rol almaktadır						
32	Okulumuzda öğrencilere kültür ve sanat etkinliklerine serbestçe katılma olanağı sağlanır.						
33	Okulumuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı için uygun ortam oluşturulur						
34	Okulumuzun sağlık ve hijyen durumu yeterlidir.						
35	Okulumuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenir.						
36	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirir.						
37	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.						
38	Okulumuzda çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları hazırlanır.						
39	Okulumuzda uygulanan müfredat öğrencilerin yaşamın güçlükleriyle baş etmesini sağlar.						
40	Okulumuzda özel ihtiyacı olan öğrencilere mevcut müfredatın öğretilmesi için ekstra öğretim etkinlikleri düzenlenir.						
41	Okulumuzda verilen akademik eğitim yeterlidir.						
42	Okulumuz çocukların ve ailelerinin koruyucu sağlık hizmetleri bakımından eğitilmeleri ve bu hizmetlerin geliştirilmesi için önlemler alır.						
43	Okulumuz ailelere çocuklarının gelişim süreci ve eğitimleriyle ilgili rehberlik sunar.						
44	Okulumuzda her öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçları						

	doğrultusunda gelişimini sağlayacak eğitim verilir.						
45	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişilik ve potansiyellerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.						
46	Okulumuzda verilen eğitim kültürel ifade çeşitliliğinin korunmasını ve geliştirilmesine destek olur						
47	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin , tarihlerini ve değer sistemlerini içerir.						
48	Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin ihtiyaçlarını göz önüne alır.						
49	Tüm Devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşittir.						
50	Müfredatımız, öğrencilerin uyumsuzlukları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak becerileri edindirir.						
51	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin kişiliklerini ve insan haklarına saygıyı geliştirmeye yöneliktir						
52	Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alır.						
53	Okulumuz öğrenciye temel eğitimi verecek yeterli kaynaklara sahiptir.						
54	Okulumuzdaki öğretmenler yeterince vasıflıdır.						
55	Okulumuz öğrencilere temel eğitimi verecek yeterli donanıma sahiptir.						
56	Mesleğe ve sanata yöneltmede öğrencilere eşit şartlar sağlanır.						
57	Okulumuzda alınan eğitim öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterlidir.						
58	Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar.						
59	Okulumuz öğrencilere üst eğitim kurumlarına gidebilecekleri asgari bir öğrenim sağlar						
60	Okulumuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı bulunmaktadır						
61	Okulumuzda öğrencilerin boş zamanlarında oynamalarına ve eğlenmelerine uygun alanlar düzenlenmiştir.						
62	Okulumuzda öğrencilerin buldukları alanlar hastalık ve kazalara karşı güvenlidir.						
	Eğitim Ortamında Saygı Görme						
63	Okulumuzda kullanılan eğitim materyallerinde hiçbir ırk ve zümreyi aşağılayan unsurlara yer verilmez.						
64	Okulumuzda öğrenciler aşağılamaya maruz kalmazlar.						
65	Okulumuzda hiç kimse mensubu olduğu ırk veya zümre nedeniyle dışlanmaz.						
66	Okulumuzda öğrenciler fiziksel cezalara maruz kalmazlar.						
67	Okulumuzda öğrenciler duygusal istismara maruz kalmazlar.						
68	Okulumuzda hiçbir ırk ya da zümreye ayrıcalık tanınmaz						
69	Okulumuzda kullanılan eğitim yöntem ve materyallerinde kadın ve erkek rollerine ilişkin kalıplaşmış cinsiyet ayrımı yapan bilgilere yer verilmez.						
70	Okulumuzda cinsiyet ayrımcılığı yapılmaz.						
71	Anne babalar çocuklarına kendi istekleri doğrultusunda dini eğitim verme hakkına sahiptir.						
72	Okulumuzda kız ve erkek öğrencilere aynı eğitim olanakları sağlanır						
73	Okulumuzdaki eğitim farklı dini ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirir.						
74	Okulumuzda öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine saygı gösterilir.						
75	Okulumuzdaki eğitim çocukların özgür bir topluma eşit						

	şekilde katılmasını sağlamaya yöneliktir.						
76	Okulumuzda öğrencilerin kendileriyle beraber diğerlerinin de kimlik ve kültürlerine saygı duyması geliştirilmeye çalışılır.						
77	Okulumuzdaki öğrencilerin kendi dinine inanma ve dinine uygun ibadet etme hakkına saygı gösterilir						
78	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun onurunu zedelemez.						
79	Okulumuzdaki eğitim çocukların onur duygusunu, insan hak ve özgürlüklerine saygısını geliştirir.						
80	Okulumuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlığı dikkate alır.						
81	Okulumuzdaki eğitim öğrencilerin tüm ırk ve din gruplarına anlayış ve hoşgörü göstermesini sağlamayı desteklemektedir						
82	Anne-babalar çocuklarını devletin eğitim standartlarına uygun diğer okullara gönderebilmektedir						
83	Okulumuzda engelli öğrencilere özel ilgi gösterilir ve onlar için gerekli önlemler alınır.						
84	Çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babaları karar verir.						
85	Okulumuzda öğrenciler fikirlerini özgürce açıklama hakkına sahiptir.						
86	Öğrencilerin din eğitimi almalarına ilişkin tüm kararları anne, baba ve çocuklar verir						
87	Okulumuzda öğrencilerin düşünce özgürlüğüne saygı gösterilir.						
88	Okulumuzdaki öğrenciler, istedikleri bilgi ya da haberi araştırma ve yayma hakkına sahiptir						
89	Okulumuzda öğrenciler insan haklarını, demokrasi ve hukuku savunacak şekilde yetiştirilir.						
90	Okulumuzda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterilir.						
91	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilir.						
92	Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere Türkçeyi akıcı şekilde kullanmalarını sağlayacak bir eğitim verilir.						
93	Okulumuzda öğrenciler kendi anadillerini kullanabilir.						
94	Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlanır.						
95	Okulumuzda hiçbir öğrenci kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılmaz.						
96	Devlet, maddi durumu yetersiz öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için yeterince burs sağlar.						
97	Devlet, anne ve babalara çocuklarının eğitimi konusundaki sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eder.						
98	Okulumuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep edilmez.						
99	Okulumuzda mülteci öğrencilere diğer öğrenciler gibi muamele edilir.						
100	Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahiptir.						
101	Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrenciler diğer öğrencilerle aynı haklara sahiptirler.						
102	Burs ve diğer eğitim yardımları verilirken cinsiyet ayrımı yapılmaz						

EK 4 Nitel Görüşme Formu

Sayın Katılımcı

Temel bir hak olan eğitim ve öğretim hakkı insanın yaradılışında var olan bütün bilgi ve kabiliyetleri temel alarak onu yönlendirmek, geleceğe hazırlamak, hayatı boyunca gerekli bilgiyi nasıl elde edeceğini öğrenmesine yardımcı olmaktır. Türkiye'nin de taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin yanında Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi pek çok uluslararası metinde temel eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili asgari standartlar belirlenmiştir. Bu araştırmada Türkiye'de sunulan temel eğitim hizmetinin uluslararası sözleşmelerde yer alan standartlara göre ne durumda olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. **Lütfen aşağıda verilen kişisel bilgilerinizi doldurunuz.**

Ozan YILMAZ
Doktora Öğrencisi

Akdeniz Üni. Eğitim Bilimler Enst. Eğitim Yön. ve Den.
Anabilim Dalı

1. Cinsiyetiniz:

2. Yaşınız:

3. Mesleğiniz

4. Görev Yaptığınız ya da Velisi Olduğunuz Öğrencinin Okul Türü

- a) Resmi Özel
b) İlkokul Ortaokul
c) Normal Taşımali YİBO Birleştirilmiş Sınıflı

5. Okulun Bulunduğu Yer

- İl Merkezi İlçe Merkezi Köy

6. Okulun Bulunduğu Alanın Sosyoekonomik Durumunu Nasıl Tanımlarsınız

- Düşük Orta Yüksek

7. Eğitim durumunuz

- Diploması Yok İlköğretim Lise Yüksek Okul Fakülte Yüksek Lisans
Doktora

8. Çocuk sayısı

- 1 2 3 4 5 ve daha çok

9. Varsa Öğrencinizin cinsiyeti

- Kız Erkek

ALAN 1

Okulunuzda öğrenciler fiziksel cezalara maruz kalırlar mı?
Okulunuzda herhangi bir ırk ya da zümreye ayrıcalık tanınır mı?
Okulunuzda cinsiyet ayrımcılığı yapılır mı?
Okulunuzda öğrencilerin din ve vicdan özgürlüklerine saygı gösterilir mi?
Okulunuzda ki eğitim farklı dini ve etnik gruplar arasında anlayış ve hoşgörüyü geliştirir mi?
Okulunuzdaki disiplin uygulamaları çocuğun onurunu zedeler mi?
Çocukların ne tür bir eğitim alacağına anne-babaları karar verir mi?
Okulunuzda öğrenciler fikirlerini özgürce açıklama hakkına sahipler midir?
Okulunuzda inanç gruplarının ve etnik grupların değerlerine ve insan onuruna saygı gösterilir mi?

ALAN 2

Okulunuzda öğrencilerin kişiliğinin geliştirilmesine çaba gösterilir mi?
Okulunuzda öğrencilerde insan hakları ve temel özgürlüklere saygı geliştirilir mi?
Okulunuzda çağdaş eğitim yöntemlerine yer verilmekte midir?
Okul, öğrencileri insanlar arasında dostluk, barış, hoşgörü ve anlayış ruhuyla toplumda sorumluluk üstlenecek şekilde yetiştirir mi?
Okulunuzda insan hakları değerlerini yansıtan bir yönetim anlayışı var mıdır?
Okulunuzda öğrencilerin dinlenebilmesi için yeterli zaman ayrılır mı?
Okulunuzun sağlık ve hijyen durumu yeterli midir?
Okulunuzda öğrencilerin okul yönetimine katılımı için uygun ortam oluşturulur mu?

ALAN 3

Okulunuzda sunulan müfredat çocukların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenir mi?
Okulunuzda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirir mi?
Okulunuzda uygulanan müfredat öğrencilerin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterli midir?
Okulunuzda verilen akademik eğitim yeterli midir?
Okulunuz ailelere çocuklarının gelişim süreci ve eğitimleriyle ilgili rehberlik sunar mı?
Öğretim programları toplumda yer alan yerel kültürlerin , tarihlerini ve değer sistemlerini içerir mi?
Tüm Devlet ilk ve ortaokullarında eğitim standartları ve eğitimin niteliğine ilişkin koşullar eşit midir?
Tarih ve diğer ders kitaplarında yerel kültürler adil, gerçekçi ve bilgilendirici şekilde yer alır mı?

ALAN 4

Kız öğrencilerin okulu terk etmelerini önlemek için gerekli çalışmalar yapılır mı?
Okul terk oranlarını düşürmek için çalışmalar yapılır mı?
Dezavantajlı ailelerin çocuklarının temel eğitime devam etmesi için önlemler alınır mı?
Çocukların eğitim haklarını ihlal edecek biçimde çalıştırılmalarının engellenmesi için tedbirler alınır mı?
Kız öğrencilerin, başarıları doğrultusunda eğitimlerine devam etmeleri için gerekli çalışmalar yapılır mı?

ALAN 5

Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilere seçmeleri durumunda anadillerinde de okuma yazma öğretilir mi?
Okulumuzda öğrenciler kendi anadillerini kullanabilir mi?
Mülteci öğrencilere din eğitimi bakımından vatandaşlarımızla eşit olanaklar sağlanır mı?
Okulunuzda öğrenciler kendi dini inancıyla bağdaşmayan din eğitimi almaya mecbur bırakılır mı?
Okulunuzda sunulan eğitim hizmeti için (fotokopi, spor, güvenlik, temizlik, folklor kursu vb. karşılığında) öğrencilerden para talep edilir mi?

ALAN 6

Okulunuz öğrenciye temel eğitimi verecek yeterli kaynaklara sahip midir?
Mesleğe ve sanata yöneltmede öğrencilere eşit şartlar sağlanır mı?
Okulunuzda alınan eğitim öğrencinin yaşamı boyunca kendi kendini yönlendirmesine yeterli midir?
Okulumuzdaki eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar mı?

ALAN 7

Okulunuz öğrenciler için uygun yere yapılmış mıdır?
Okulunuzda öğrenciler okula gidiş gelişlerde sorun yaşarlar mı?
Okulunuz öğrenciler için fiziksel anlamda erişilebilir mesafede midir?

ALAN 8

Okulunuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahip midir?
Burs ve diğer eğitim yardımları verilirken cinsiyet ayrımı yapılır mı?
Ülkemizde bulunan farklı kültür gruplarına mensup öğrenciler diğer öğrencilerle aynı haklara sahip midirler?

ALAN 9

Engelli öğrenciler evlerine en yakın okula devam edebilirler mi?
Okulunuzda düzenlemeler engelli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak yapılır mı?
Okulunuzda eğlenme ve dinlenme olanakları engelli öğrencilerin yararlanabilecekleri şekilde düzenlenmiş midir?

ALAN 10

Okulunuzda öğrenciler için yeterince oyun alanı bulunmakta mıdır?
Okulunuzda öğrencilerin boş zamanlarında oynamalarına ve eğlenmelerine uygun alanlar düzenlenmiş midir?
Okulunuzda öğrencilerin buldukları alanlar hastalık ve kazalara karşı güvenli midir?

Sizce;

- Eğitim hakkı olarak **eğitime erişim** hakkını engelleyen unsurlar nelerdir?
- Eğitim hakkı olarak **nitelikli eğitim almayı** güçleştiren unsurlar nelerdir?
- Eğitim hakkı olarak **eğitim ortamında saygı görme** ile ilgili problemler nelerdir?

EK 5 İntihal Raporu

The screenshot displays the iThenticate web interface. At the top, there are navigation tabs for 'Folders', 'Settings', and 'Account Info'. A user is logged in as 'Welcome Kemal Kayıkçı | Logout | Help'. The iThenticate logo and 'Professional Plagiarism Prevention' tagline are visible. A notification banner states 'Uploaded 1 document successfully'. Below this, there is a search bar and a 'Trash' button. The main content area is titled 'My Documents' and shows a list of documents. The first document is titled 'TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASININ ULUSLAR ARASI ANTLAŞMALARDA YER ALAN STANDARTLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ'. It is 22% processed, authored by 'Ozan YILMAZ', and processed on 'April 29, 2016 11:43:44 AM EEST'. To the right, there is a 'Submit a document' button and a status indicator '81,110 Pages remaining'. At the bottom right, there is an 'Upload a File' button.

Uploaded 1 document successfully

My Documents

Title	Report	Author	Processed	Actions
TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASININ ULUSLAR ARASI ANTLAŞMALARDA YER ALAN STANDARTLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	22%	Ozan YILMAZ	April 29, 2016 11:43:44 AM EEST	

Submit a document

81,110 Pages remaining

Upload a File

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ozan YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Burdur – 15/09/1975

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

1. Tezler

- Yılmaz, O. (2006). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Performans Ölçütlerinin Belirlenmesi- Ölçek Denemesi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Antalya.

2. Uluslararası veya Ulusal İndeksli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Kayıkçı, K., & Yılmaz, O. (2014). Effects of Knowledge Management Competencies of School Principals' to Quality Studies in School. *International Journal of Business and Social Science*, 5(5), 188-198.
- Kayıkçı, K., Cantürk, G., & Yılmaz, O. (2014). Okul Müdürlerinin Kliniksel Denetime İlişkin Genel Algı ve Değerlendirmeleri *Educational Administration: Theory and Practice*, Vol. 20, Issue 2, pp: 217-249

3. Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Kayıkçı, K., Yılmaz, O. & Şahin, A. (2013). İl Eğitim Denetmenlerinin Kliniksel Denetime İlişkin Genel Tutum ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Katılımlı 5. Eğitim Denetimi Kongresi*. Kahramanmaraş.

- Yılmaz, O. (2014). Resmi İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Ölçek Denemesi. EYFOR V - Eğitim Yönetimi Forumu-V Konya.

4.Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Yılmaz, O. (2005). Teaching Turkish as Mother Tongue (IMUN- Innovative Mother Tongue Didactics of Less Frequently Spoken Languages in a Comparative Analysis – Editörlü Sunu Kitabında Yayınlanmış Sunu).
- Şahin, A. (2013). *Roles of Information and Communication Technologies (ICT) in Schooling: Teachers' Perspectives*, The 8th ecoMEDIAeurope Network International Topical Conference, Antalya.

5.Kitap, Kitap Bölümü Yazarlığı veya Editörlük

- Sabancı, A., Şahin, A. & Yılmaz, O. (Eds). (2014). *e-Competence: Needs and Demands of Innovative Education*. Antalya: Akdeniz University Publishing. ISBN:978-605-4483-21-1

6.Çalıştay, Konferans vb. Bilimsel Toplantılara Katılım

- V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kahramanmaraş, 2013.
- The 8th ecoMEDIAeurope Network International Topical Conference, Antalya, 2013.
- European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management - ENIRDELM International Conference on School Leadership, Antalya, 2012.
- Performans Yönetim Sistemi Çalıştayı II, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Antalya, 2012.
- Performans Yönetim Sistemi Çalıştayı I, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Antalya, 2012.
- ERASMUS SOCRATES, The EUDORA (European Doctorate in Teaching and Teacher Education) Summer School (28th August -9th September, 2005), Antalya Turkey.
- Etwinning Ambassadors Training – Level 1 Etwinning platform.CSS. 2011

İş Deneyimi

- | | |
|----------|---|
| Stajlar | <ul style="list-style-type: none"> • 1998-1999, Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi, İngilizce Öğretmeni |
| Projeler | <ul style="list-style-type: none"> • Parent, School and Community Partnership, AB Bölgesel Ortaklık Projesi (Commenious Regio), 2011. • Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ISO 9001 Kalite |

Yönetim Sistemi Belgelendirme Projesi, 2010.

- Çalışma Ziyareti Koordinatörlüğü (Creating Creative Students Through Formal Education/ ANTALYA). 2009.
- Antalya Lisesi ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi Belgelendirme Projesi, 2008.
- Erasmus Socrates, European Doctorate in Teaching and Teacher Education Summer School, 2005.
- e-twinning portal il koordinatörlüğü 2008-2011
- Okul Geliştirme Formatörü, Orta Öğretim Projesi.MEB. 2007

Çalıştığı Kurumlar

- 1998-1999, Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi, İngilizce Öğretmeni
- 1999-2001 Aksaray Mehmet Sarrafoğlu İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni
- 2001-2002 Antalya İsmet İnönü Kız Meslek Lisesi İngilizce Öğretmeni
- 2002-2004, Antalya Yıldırım Bayezid İlköğretim Okulu, İngilizce Öğretmeni
- 2004-2007, Antalya Azize Kahraman HEM İngilizce Öğretmeni
- 2007-2011, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü AB Proje Uzmanı- Okul Geliştirme Formatörü
- 2011-.... Antalya Azize Kahraman HEM İngilizce Öğretmeni

İletişim

E-Posta Adresi : ozanyilmaz07@yahoo.com

Tarih: 19/05/2016