

## **EĞİTİM POLİTİKALARININ SOSYAL ADALET AÇISINDAN SONUÇLARI KONUSUNDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>**

**School Administrators' and Teachers' Opinions on the Results of  
Education Policies Regarding Social Justice**

**Selda Polat\***

### **Öz**

Bu araştırma, Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının yarattığı sosyal adaletsizlikler ve sosyal adaletsizliklerin önlenmesine yönelik önerileri, yönetici ve öğretmen görüşleri temelinde çözümlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da farklı sosyo-ekonomik düzeyde (SED) yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 15 ilköğretim okul yöneticisi ve 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, sosyal adaletin boyutları çerçevesinde (dağıtıcı adalet, tanıyıcı adalet, demokrasi ) betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları şöyledir: Kaynak dağıtımının yetersizliği eğitimsel çıktılarda adaletsizliklere neden olmakta özellikle alt SED’de yer alan okullardaki yoksul öğrenciler aleyhine adaletsizlikleri derinleştirmektedir. Görüşmeye katılanlara göre bunun önlenmesinin yolu devletin kaynak dağıtımını üstlenmesidir. Tanıyıcı adalet boyutunda, okul yöneticileri ve öğretmenleri Türkiye’de müfredatın ayrımcılıkları içerdiğini, müfredatın evrensel değerlerle bütünleştiğinde adil olacağını düşünmektedirler. Demokrasi boyutunda ise eğitimde katılımın, parasal katılım olarak gerçekleştiği, eğitime katılımın ancak ailelerin denetleyici bir özne olarak katılımıyla sağlanabileceğini düşünmektedirler.

61

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Sosyal adalet, Dağıtıcı adalet, Tanıyıcı adalet, Demokrasi

### **Abstract**

This research aims at analyzing the social injustice caused by the education policies applied in Turkey, and the suggestions on preventing these social injustices based upon the views of administrators and teachers. Qualitative research approach was employed in the research. 15 primary school administrators and 30 teachers working at primary schools in Ankara from

\* Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Yrd.Doç.Dr. / [seldapolat@beun.edu.tr](mailto:seldapolat@beun.edu.tr)  
**Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Cilt:13 Sayı:49 Kış: 2015 Sayfa: 61-83**  
**Education Science Society Journal / Volume:13 Issue:49 Spring: 2015 Page: 61-83**

various socio-economic levels constituted the work group in the study. The data in the research were obtained via semi-structured interview method, and analyzed through descriptive analysis in view of the dimensions of social justice (distributive justice, recognitional justice, participation). The results of the research are as follows: The insufficiency in resource allocation leads to injustice in educational outcomes and it deepens the injustice especially to the detriment of poor students at schools with low SEL. According to the interviewees, the way to prevent this is that the state should take responsibility in allocating resources. As for the dimension of recognitional justice, the school administrators and teachers consider that the curriculum in Turkey involves discriminations and it will be righteous only when the curriculum is integrated into global values. Regarding the democracy dimension, they think the participation is accomplished only in the form of financial means and participation in education can be ensured only through the participation of parents as supervising subjects.

**Keywords:** Education, Social justice, Distributive justice, Recognitional justice, Democracy

## **GİRİŞ**

Sosyal adalet kavramı ilk kez 1840'da Sicilyalı papaz Taparelli tarafından kullanılmış, Serbati'nin "Yurttaş Anayasası ve Sosyal Adalet" (La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale-1848) kitabından sonra yaygınlaşmıştır. 19. yy sonlarında "sosyal adalet" kavramı, şehirlere çalışmak için göç eden kitlelerin sorunlarına dikkat çekmek için kullanılmıştır. 1960'larda eğitim alanında kullanılan sosyal adalet 2000'li yıllarda eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmeye başlamıştır (Novak, 2000, Akt: Zajda, Majhanovich ve Rust, 2006, 6).

Adalet (ya da sosyal adalet) ve adaletsizlik (ya da sosyal adaletsizlik) iki karşıt terim oldukları halde iki karşıt kavram değildir. Kuçuradi'nin (1994) ifadesiyle adaletsizlik bir durumu anlatırken adalet, bir durumu değil, bir fikri, genel bir talebi ya da bir üst ilkeyi dile getirmektedir. Young (Akt: Trenor, 2003; Harvey, 2001) sosyal adaletsizliğe ilişkin 'sömürme', 'marjinalleştirme', 'güçsüzlük', 'kültürel emperyalizm' ve 'şiddet' biçiminde beş 'baskı kategorisi'ne işaret ederek hem sosyal adaletin kavramsallaştırılmasını çok boyutlu olarak ele alır hem de bu çok boyutlu kavramsallaştırmanın çeşitli baskıları sınırlamaya yarayacak politik eyleme dair geniş bir toplumsal ve siyasal hattın varlığı konusunda uyarıda bulunur. Eğitim, Young'ın dikkat çektiği toplumsal hat ve politik eylemin merkezine yerleştirilebilir. Çünkü eğitimin asıl amacı öğrenenlerde topluma ilişkin eleştirel bir anlayış kazandırabilmenin ve toplumu dönüştürme yönündeki kendi kapasitelerinin farkında olma yani "bilinçlenme"nin gelişmesine aracı olmaktır. Bu bilincin gelişmesi, insanları insandışılaştıran toplumsal yapıları değiştirmeye, yeni bir toplumu kurmaya ve bireylerin kendilerini özgürleştiren insanların yaratılması olasılığının yolunu açacaktır (Freire, 1991).

Sosyal adalet teorilerinin argümanları eğitimde sosyal adalet tartışmalarında da görülmektedir. Liberal adalet teorisinde öne çıkan, bireysel özgürlük, mülk sahipliği, liyakat (merit) gibi argümanlar eğitime aynı şekilde yansımaktadır. Örneğin, liberal yaklaşımın yasa önünde eşitlik ilkesi, eğitimde “fırsat eşitliği” olarak tezahür eder/ettirilir. Yasa önünde eşit olma ilkesi, bazılarının yasa önünde daha eşit oldukları gerçeğiyle karşılaştığında bir anlam ifade etmemektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi “fırsat”ları olmayanların eğitimden yararlanamaması sonucuna yol açtığından gene bir anlam ifade etmemektedir. Toplumsal ve siyasal koşulların eşitsizliği, eşitsiz fırsatlara ve eşitsiz becerilere yol açmaktadır. Dış koşullar (maddi ve kültürel) insanın iç yaşamına, yani umut edilen, korkulan, sevilen şeyin ne olduğu kadar insanın ne yapabileceğine de etki eder (Nussbaum, 2000, Akt: Walker, 2003). Farklı toplumsal ve ekonomik koşullardan gelen bireyler yarışa diğerleri ile aynı noktadan başlayamadıkları için sonuçta elde edilen çıktılar eşit olmamakta, böylece fırsat eşitliği ilkesi gerçekte toplumsal eşitsizliklerin aynı şekilde sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Benzer biçimde liberalizmin mülkiyet özgürlüğü, eğitimde okul tercihinde kendisini gösterir. Bu bağlamda eğitimde ‘modern’ ölçüt, birey özgürlüğü çerçevesinde özgür bireyin, aynı zamanda rasyonel bir birey olarak tercihte (Griffiths, 1998) bulunmasını anlatmaktadır. Bireylerin tercihini belirleyen satın alma gücü eğitimi, satın alınabilen bir araç (mal) kategorisine indirgeme olmaktadır ki, bu, hem eğitimin temel özelliği olan özgürleştirici yanının içeriğini boşaltmakta, hem de satın alma gücü olmayanlar aleyhine adaletsizliği/haksızlığı üreten sonuçların doğurulmasına/ sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Eğitimi faydacı perspektiften ele alan liberalizm, eğitimin yararını bireysel refah artışı ve eğitimin yarattığı doğrudan ya da dolaylı refah etkisiyle ölçer. Liberalizmin dayattığının aksine eğitimin yararı bireyin eylem kapasitesini yükseltmesidir. Eğitim yoluyla elde edilenlerden çok eğitimli olmanın kendisi bireyin yararını daha iyi temsil eder. Bu nedenle eğitimin yararını eğitimle elde edileceklerle değil, bireyin eylem kapasitesindeki artışa göre değerlendirmek gerekir (Özsoy, 2002).

Eğitimde sosyal adalet, dağıtıcı adalet, tanıyıcı adalet (Gewirtz, 2006; Bates, 2005; 2000) ve demokrasi (Enslin, 2006) boyutları ile tartışılmaktadır.

**a. Dağıtıcı Adalet ve Eğitim:** Dağıtıcı adalet, Rawls’un adalet kuramı ile özdeşleşir. Bilindiği gibi Rawls, adalet teorisini iki ilke ile açıklar. Adalet ilkelerinden ikincisini de, “toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler; (a) herkesin (en az avantajlı olanların beklentilerine uygun) yararına ve (b) kurumsal mevki ve görevler herkese açık olacak şekilde düzenlenmelidir (1993, 76)” biçiminde formüle eder. Yani Rawls’a göre (Rawls, 1993, 81-83) birinci

kısım (a) fırsat eşitliği ilkesidir ve eşitsizlik, bireylere fırsatlar verme yoluyla, adil duruma getirilebilir. İlkenin, ikinci kısmı (b) gereğince herkese açık tutulan mevkiler, fırsatlar verme yoluyla eşitsizliği çözümlenecektir. Herhangi bir sınıfın (alt sınıfın) beklentisini yükseltmek, diğer sınıfın (üst sınıfın) beklentisini düşürmeksizin, yani dezavantajlı durumda olana fırsat vermeksizin imkânsızdır. Doğal yeteneği olan bir insan her kim olursa olsun ancak şans adı verilen durum yoluyla sahip olduklarının dışında refahını geliştirerek bir kazanç elde eder. Rawls'un adalet kuramı fırsatlar verme yoluyla eşitsizliğin önlenebileceği iddiasındadır ki bu durum adaletsiz sonuçlara yol açar. Fraser'in (2001) anlatımıyla buradaki temel adaletsizlik, kaynakların dengesiz dağıtımıdır ve bu dengesiz dağıtım sadece gelir eşitsizliğine değil aynı zamanda sömürü, yoksunluk, iş piyasasından dışlanma ya da marjinalleşme gibi sonuçlara yol açar.

Rawls'un adalet kuramı eğitime fırsat eşitliği ilkesiyle ilişkilendirilebilir<sup>2</sup>. Eğitimde fırsat eşitliği, eğitime erişim açısından aynı şansa sahip olamayanlar açısından eşitsizlikleri üretir ki bu ilke adaletsizliğin ta kendisidir. Eğitim açısından ise eşitsiz kaynak dağıtımı, okulların inşa ve olanaklarında, öğretmen eğitimi ve ücretlerde, öğrencilerin bilgiye eşitsiz erişimi gibi alanlarda, sosyal sınıf, cinsiyet ve etnik gruplar açısından eşitsiz sonuçlara yol açmaktadır (Enslin, 2006). Eğitimde kaynak dağıtımı, kaynak kıtlığından çok kaynaklar üzerinde söz hakkını elinde tutan grupların tercih farklılığından ortaya çıkan kaynak tahsisinde yetki kullanma biçimiyle açıklanabilir. Kaynak tahsisinde yetki kullanma biçimi ise kaynaklar üzerindeki hâkimiyetin farklı olduğu farklı ekonomik sistemlerde, farklı kesimlerin tercihleri doğrultusunda çözümlenir. Bu açıdan, eğitimde kaynak dağıtımının kararı, farklı sistemlerin eğitime yüklediği anlam ve değerle ilişkilidir. Eğitimde kaynak dağıtımı sorunu, bir arz talep uyumsuzluğu değil, ekonomiye hâkim kesimlerin hizmete yönelik tercihleri ile toplumsal talepler arasındaki uyumsuzluk sorunudur (Eğitim-Sen, 2004). Dağıtıcı adalet ve eğitim arasındaki ilişki eğitime erişim kaynaklarının eşitlenmesi, eğitimin kamusal bir hizmet olarak devlet tarafından sunulması kadar temelde her bireyin eğitimle yetilerinin gelişmesi, bireylerin sosyal sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, din, etnik köken gibi farklılıklarından ötürü maruz kaldıkları eşitsiz sonuçların kaldırılması olmalıdır.

**b. Tanıyıcı Adalet ve Eğitim:** Tanıyıcı adalet, toplumda ezilen grupların kabulünü içerir (Bates, 2005). Tanıyıcı adalet perspektifinden adaletsizlik, kurumsallaşan kültürel değer hiyerarşisindeki ikincil durumları anlatır. Bu boyuttaki adaletsizlik paradigması egemen kültürün üstünlüğü, egemen kültürün alt kültürü tanınamaması ve alt kültüre saygı göstermemesi (Fraser,

2001) biçiminde ortaya çıkar. Okullar (eğitim), kültürü (verili olan ya da sonradan kazanılan) taşıyan kurumlardır ve bu yüzden hegemonik kültürü yansıtırlar. Örneğin, eğitimde toplumsal/kültürel ayrışmalar, etnik, dinsel, dilsel ayrımcılıklar, cinsiyetçi, heteroseksist, muhafazakâr söylemlerin ya da uygulamaların toplumun değerleri olarak öne çıkarılması tamamen ideolojiktir ve bu uygulamalar öğrencilere “doğal” ve “normal” görünür. Söz konusu bu durum egemen kültürü yeniden üretmeye hizmet ederken öte yandan bu tip bir eğitimin mağduru olduğunu söyleyen ve eğitimin asıl amacının öğrencilerin mensup oldukları etnik, dinsel, mezhepsel ya da kültürel kimliklerini öğretmek olduğunu ifade eden görüşe (Parekh, 2002) hizmet eder. Eğitimin amacı, bağımsız karar verebilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlılık sağlayabilme ise eğitim sisteminin etnik merkezci biçimlerinden uzak olması gerekir. Öğrenci, etnik ve kültürel aidiyeti olan, politik topluluk üyesi ve aynı zamanda insanlığın üyesidir. Bu nedenle eğitim sistemi, bir yandan öğrencilerin, toplumsallaşmasına yön veren, kendilerini ve başkalarını anlayabilecekleri, içinde bulunduğu toplumun kültürünü, dilini vs. anlamasını açığa çıkaracak öğelere yer verirken, diğer taraftan bunun da ötesinde öğrencinin insanlaşmasına katkı sağlayan, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmalarını sağlayıcı öğelere yer vermelidir (Parekh, 2002).

**c. Katılım (Demokrasi) ve Eğitim:** Demokrasi hem sosyal adaletin koşulu hem de ögesidir (Young,1990, Akt:Enslin, 2006). Sosyal adalet düşüncesi toplumda kurumsallaşan ‘baskı’ ve ‘ezme’ biçimine karşı bir eylemi ifade ettiğinden eğitimde sosyal adalet, “baskı” ve “ezme”nin, bireyde “kendini geliştirme” ve “kendini belirleyebilme”yi açığa çıkarmayla yer değiştirmesidir. Eğitimde kendini belirleme durumuna gelindiğinde, demokrasi anlam kazanır. Bu sadece politik katılım elde etmeyi değil, aynı zamanda toplum yaşamına katılım için kendini geliştirmeye katkı sağlar (Enslin, 2006).

Kendini belirleyebilme, kendini geliştirebilme Paulo Freire’nin (1991) geleneksel eğitim anlayışının karşısına yerleştirdiği “özgürleştirici bir praksis” yaklaşımıyla açıklanabilir. Bu yaklaşım öğretmen ve öğrencilerin otoriterliğinin ve yabancılaştırıcı entelektualizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin özneleri olabilmelerini öngörür. Bu ise eylem ve düşünme birlikteliğinin (praksis) eğitimde yer bulmasıyla sağlanabilir. Praksis, özgürleştirici bir müfredat yanı sıra öğrencinin eğitimde katılımının aktifliğiyle mümkün kılınabilir.

Sosyal adalet ve eğitimin kesiştiği nokta bireyin “eylem” de bulunabilmesidir. Eylem, kurumsal zorlamalar karşısında kendini-geliştirme ve kendini belirleyebilme davranışdır. Kendini geliştirme ‘bireyin kapasitesini ve deneyimini geliştirmeyi’ anlatırken, kendini belirleme ‘kendi eylem koşullarını belirlemeye katılımı’ anlatır. Adaletsizliği yaratan toplumsal koşullar olduğundan, adalet de eylem ve süreçle ilgilidir (Young, 1990, Akt:Enslin, 2006). Dolayısıyla eğitimde sosyal adalet, bireylerin eylem kapasitelerini artırma olmalıdır. Bununla birlikte eğitimde sosyal adalet, herkesin eğitimle gelişmesini mümkün kılmak (Nussbaum, Akt: Walker, 2003) ve bireysel gelişimi sağlarken kolektif dayanışmayı da geliştirmektir. Bu aynı zamanda (Walker, 2003) gelecekte nasıl olunacağına kurgulanması yani toplumsal yaşamın daha arzulanabilir biçimini oluşturabilme sorunudur. Toplumun nasıl geliştirileceği/değiştirileceğine ilişkin yasal sorunlar aynı zamanda/aslında bilgi, beceri ve davranış boyutlarında eğitimin sorunlarıdır.

### **Amaç**

Bu araştırma, eğitim politikalarının sonuçları konusunda eğitimde ortaya çıkan sosyal adaletsizlikleri ve eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik çözüm önerilerini okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri temelinde çözümlenmeyi amaçlamıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşığıdaki sorulara da yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1.İlköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim sistemi içerisinde, (a) kaynak dağıtımı, (b) sosyal eşitlik ve (c) katılım boyutlarında ortaya çıkan sosyal adaletsizliklerin neler olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2.İlköğretim okul yöneticisi ve öğretmenlerinin eğitim sistemi içerisinde, (a) kaynak dağıtımı, (b) sosyal eşitlik ve (c) katılım boyutlarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik, çözüm önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları ve bunun ilköğretim okullarına nasıl yansdığına incelendiği bu çalışmada, bir yandan genel olarak ilköğretim sisteminde varolan adaletsizlikler ve bunun ilköğretim okullarına nasıl yansdığı, diğer yandan da mevcut adaletsizliklerin önlenmesi konusunda yapılabilecekler betimlenmeye çalışılmaktadır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki ilköğretim okulları ve bu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2000 yılı nüfus sayımı sonuçları bazında bu beş ilçede yer alan mahalleleri “alt”, “orta” ve “üst” şeklinde ayırarak, sosyo-ekonomik düzeyi (SED) belirlediği çalışma esas alınmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle, beş ilçeden her bir SED’i temsil edecek biçimde 3’er okul, toplamda 15 okul rastgele seçilmiştir. Herhangi bir aksaklığa karşı 15 tane de yedek okul belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okullardan bir okul yöneticisi olacak biçimde 15 okul yöneticisi ve her okuldan gönüllü ikişer öğretmen olacak biçimde 30 öğretmenle çalışma grubu belirlenmiş ve toplam 45 kişiyile araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu ilgili alanyazın taranarak, öğretmen ve yöneticilerle tartışılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sosyal adalet öğelerine (kaynak dağıtımı, sosyal eşitlik ve katılım) göre üç başlık altında sınıflanmış, yönetici ve öğretmen grubu için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Her iki forma katılanların profillerini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgiler bölümü de eklenmiştir. Oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuş, gerekli düzenlemelerden sonra araştırma kapsamına dâhil olmayan bir okulda, bir yönetici ve iki öğretmenle ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Yapılan ön uygulamada görüşme formunun kullanılmasında herhangi bir problemle karşılaşmadığı görüldüğünden görüşme formunun uygulanmasına karar verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yürütülmüştür. Görüşme sürecinde, araştırmacı okula ulaşmadan önce okul yöneticisinden randevu alarak okullara gitmiştir. Görüşmenin yapılamadığı zamanlarda yönetici ve öğretmen görüşmesi için birkaç kez aynı okula gitmek zorunda kalmış ya da hafta sonu okullarda açılan tamamlayıcı kurslarda öğretmen ve yöneticilerle görüşülmüştür. Öğretmen ve yönetici görüşmeleri gönüllülük esasıyla yapılmıştır.

Görüşme yapılan 15 okul yöneticisinden beş tanesi müdür yardımcısıdır. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin demografik verilerine bakıldığında,

15 okul yöneticisinin 12’si erkek ve 3’ü kadın, yöneticilik kıdemleri de 28 yıl 1 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Görüşülen 30 öğretmen, 13’ü erkek, 17’si kadındır. Öğretmenlerin kıdemleri en fazla 30 yıl ve en düşük 7 yıldır.

Görüşme yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş, dönüştürülen metin, sosyal adaletin boyutlarına göre betimsel çözümleme yapılmıştır. Çözümleme yapılırken, görüşme numarası görüşmeciye kod olarak verilmiş, yönetici için Y, öğretmen için Ö, farklı düzeydeki SED’i tanımlamak için A (alt), O (orta) ve Ü (üst) harfleri simge olarak kullanılmıştır. Örneğin, Yönetici (Y), görüşme kodu (1) ve düzey (O) alınmış, görüşmecinin sözlerine yer verilirken de (Y-1-O) olarak kodlanmıştır. Yine çözümlemede görüşlere yer verilirken, görev yapılan okulun numarası (O-1, O-2 vs) ve görev yapan kişinin unvanı birlikte verilmiştir. Örneğin, O-1’ in yöneticisi ya da O-1’de görev yapan öğretmen 37 gibi.

## **Bulgular**

### **Kaynak Dağıtımını Boyutundaki Sosyal Adaletsizlikler ve Kaynak Dağıtımında Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular**

Bu boyutta okul yöneticileri ve öğretmenlere kaynak dağıtımını boyutundaki adaletsizliklerin okullarında yol açtığı sonuçların neler olduğu ve bu konuda adaleti sağlayabilecek çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur.

**Kaynak dağıtımına ilişkin adaletsizlikler:** Eğitimde kaynak dağıtımını sadece parasal boyut ile ilgili olmayıp maddesel (donatım, donanım, eğitim araç/gereci, eğitim teknolojisi, vb.) ve personel dağıtımını da (öğretmen, yardımcı personel vb.) kapsamaktadır. Araştırmada, yapılan görüşmelerde “devletin kaynak dağıtımında bir standardın olmaması”, “yasaların uygulanmaması” ve okulun yer aldığı SED’in adaletsizliklere yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Görüşmeye katılan okul yöneticilerinden sadece biri (Y-36-A) parasal ödenek aldığını söylerken, diğer 12 yönetici herhangi bir parasal ödenek almadıklarını belirtmiştir. Okullara doğrudan parasal ödenek verilmemesi, okulların tüm ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılandığı şeklinde düşünüldüğünde anlamlı gibi görünse de durum sanıldığı gibi değildir. Okul yöneticileri, ödenek konusunda daha çok bakım-onarım giderlerine yapılan ödeneklerden bahsetmektedirler. Bu ödenekler daha çok okulların fiziki olanaklarını (örneğin çatı aktarma, bahçe düzenleme gibi) düzenlemeye yarayan ödeneklerdir ve nakit para yerine Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) tarafından görevlendirilen şirketler tarafından yerine getirilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri



okulun fiziki donatımı konusunda sıkıntı yaşadıklarını, ısınma, su, elektrik gibi giderler konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) belirli bir standardının olmadığından da yakınmaktadır. Şöyle ki, alt SED'de yer alan okulların okul yöneticileri (Y-20-A, Y-5-A) donatım ihtiyaçlarının tamamının il özel idarenin bütçesinden karşılandığını söylerken, orta SED'deki okulların yöneticileri (Y-31-O, Y-44-O) ihtiyaçlarının kimi kalemlerinin karşılandığını söylemişlerdir. Üst SED'de yer alan okulların yöneticileri (Y-2-Ü, Y-8-Ü, Y-39-Ü) ise donatım için yeterli destek alamadıklarını ve ihtiyaçlarını kendilerinin (yani veliler tarafından) karşıladığını söylemektedirler. Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticilerinin aktardıklarından anlaşıldığı kadarıyla, devlet, okulların fiziki ihtiyaçlarını karşılarken, "pozitif ayrımcılık ilkesi" ne göre hareket etmekte, önceliği alt SED'de yer alan okullara vermektedir. Makul karşılanabilecek bu anlayış okulun fiziki donatımından ziyade, eğitimin temel uğraşısı olan eğitim-öğretim etkinliği için parasal kaynak bulma ihtiyacı öne çıktığında adil olmayan uygulamalara zemin oluşturmaktadır.

Mevzuatta (1739 sayılı yasa, 222 sayılı yasa) okulların ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanacağı açıkça belirtilmesine karşın, yasaların uygulanmaması, devletin kaynak dağıtımını konusunda belli bir ilke ve ölçütünün olmaması nedeniyle okuldaki ihtiyaçları gidermek ve "okula parasal kaynak yaratmak" için okul yöneticileri farklı yollara başvurumaktadırlar. Bir okul yöneticisinin belirttiği gibi bir yandan "kaynak yaratmak için çok düzensiz, belirsiz yasalda olmayan işler" (Y-17-O) yapılmakta, öte yandan yasal olmamasına karşın "okula kaynak yaratma" adına, okul yönetimi ile ilgili işler ikinci plana atılmaktadır. Okul yöneticileri okula kaynak yaratmanın, okul yönetiminden daha öncelikli iş olduğunu (Y-2-Ü, Y-8-Ü, Y-5-A) söylemektedirler. Parasal kaynak yaratmada öğretmen görüşleri okul yöneticilerinin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler (Ö-18-O, Ö-4-Ü) sınıfları için kaynak aramaya yöneldiklerini ve bu arayışın hem öğretim işinin önüne geçtiğini hem de yasal olmadığını söylemişlerdir.

Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin sözlerinden okula kaynak sağlama açısından okulun bulunduğu SED'e göre farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Maddesel kaynakların dağıtımında da durum farklı değildir. Üst SED'de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri (Y-8-Ü, Y-39-Ü, Y-2-Ü) ve öğretmenleri (Ö-11-Ü, Ö-10-Ü, Ö-40-Ü, Ö-41-Ü) para toplama ya da maddesel kaynak (bilgisayar, projeksiyon, TV, dolap, temizlik maddesi vs) sağlama konusunda sıkıntı yaşamadıklarını ve veli katkısıyla işi çözdüklerini söylerken, orta SED'de yer alan okullarda görev yapan okul yöneticileri (Y-17-O, Y-1-O, Y-31-O) ve öğretmenleri (Ö-35-O, Ö-32-O,

Ö-19-O sıkıntı yaşadıklarını, velilerden “zorunlu gönüllü bağışlarla, baskıyla para topladıklarını” söylemişlerdir. Alt SED’de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri (Y-24-A,Y-20-A) para toplayamadıklarını, öğretmenlerde (Ö-6-A, Ö-37-A, Ö-26-A) sınıftaki araç gerecin olmamasından dolayı öğretim için gerekli olan birçok noktayı atladıklarını dile getirmişlerdir. Okulların bulunduğu SED’ e göre parasal ve maddesel kaynak yaratmada yaşanan bu sıkıntılar, eğitime/okula nitelik açısından eğitimsel çıktılarda adaletsizce bir durum ortaya çıkarmaktadır. Çünkü eğitimsel niteliği farklılaştıran olgu, doğrudan çevresel yani ekonomik koşulların belirleyici olmasıdır. Tural’ın (2006, 246) belirttiği gibi bu durum, kaynak elde etmede herhangi bir sorun yaşamayan orta ve üst SED’de yer alan okullara devam eden çocukların daha temiz mekânlarda, daha donanımlı sınıflarda, daha zengin bir kütüphane ve laboratuvar ortamında öğrenim görmelerine olanak sağlarken, alt SED’ de yer alan okullarda öğrenim gören yoksul aile çocuklarının daha olumsuz şartlarda öğrenim görmelerine neden olmaktadır.

70

Araştırma kapsamında görüşülen tüm okul yöneticileri ve tüm öğretmenler, okullarda yeterince personel (memur, hizmetli, öğretmen) istihdam edilmediğinden yakınmaktadırlar. Yine araştırmaya katılanların sözlerinden anlaşıldığı kadarıyla okullarda personel dağıtımında, tıpkı maddesel ya da parasal dağıtımda olduğu gibi belli bir ölçüt bulunmamaktadır. Üst ve orta SED’de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenleri okullarının öğretmen açısından, yerleşik bir kadroya sahip olduğunu söylerken, alt SED’de yer alan okul yöneticileri ve öğretmenleri öğretmen eksikliği, öğretmen hareketliliği (tayin, görevlendirme) ve sözleşmeli öğretmenlik<sup>3</sup> gibi konularda şikâyetlerini dile getirmişlerdir. Okulların bulunduğu SED’ e göre öğretmen kadrolarının yerleşik ya da hareketli olmaları gibi okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeye göre memur ve hizmetli istihdamı da farklılıklar göstermektedir. Şöyle ki, üst ve orta SED’de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri kadrolu memur ve hizmetlileri olmadığı için hizmet satın alma yoluyla, memur ve hizmetli çalıştırdıklarını söylerken, alt SED’de yer alan okul yöneticileri paraları olmadığı için hizmet satın alamadıklarını söylemişlerdir. Örneğın bir öğretmenin bu konudaki sözleri düşündürücüdür:

*“Personel yetersizliğinden ötürü, genel temizlik, konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Temizliği kendimiz velilerimizle çözmeye çalışıyoruz. Ya da son derste kendimiz süpürüyoruz çocuklarla birlikte. Bir çalışanımız var: Hepsine yetişemiyor. Bir tane dışarıdan tuttuk ama çalışanın maaşı düzenli ödenemediği için tek çalışanla bu iş yürümüyor (Ö-21-A).”*

**Kaynak dağıtımında sosyal adaleti sağlamaya yönelik öneriler:** Yapılan görüşmelerde, parasal ve maddesel kaynak dağıtımında sosyal adaleti sağlamaya yönelik öneriler, kaynak dağıtımını “yerel yönetimlerin üstlenmesi”, “yerel ve devlet ortaklığında yürütülmesi” ve “devletin üstlenmesi” biçiminde üç noktada toplanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler kaynak dağıtımındaki adaletsizliklerin ancak kaynak dağıtımının yerel yönetimlere bırakıldığında çözümleneceğini, “Avrupa’yı, Amerika’yı gördüm. Okul yönetimi parayla meşgul olmuyor. Bu işi belediyelere devretmişler. Bu işi gelişmiş ülkeler belediyelere bırakmış. Kayıt yapılırken para mı alınıyor, ne alınıyor. Bu işle okul idaresi meşgul olmuyor. Yerel yönetime devredilsin. Öğretmeni, müdürü para toplasın. Yerel yönetim ne topluyorsa toplasın. Öğretmeni, müdürü de eğitim öğretimle meşgul olsun. Ben duyuyorum öğretmen, dersin ortasında para kavgası yapıyor. Biz memnun muyuz? (Y-2-Ü)” sözleriyle dile getirmektedirler. Parasal ve maddesel kaynağın devlet ve yerel ortaklığında yürütülmesinden yana olanlar (Y-31-O, Y-39-Ü, Ö-11-Ü, Y-21-A, Ö-25-A, Y-17-O) görüşlerini “devletin finansmanı tek başına üstlenemeyeceğini, eğitime halkın katkılarının mutlaka olması gerektiğini, parasız eğitimin doğru tanımlanması gerektiğini, devletlerin artık tek başına hareket edemediklerini ve uluslararası politikaların da tüm bunlarda rol oynadığı” biçimindeki sözlerle anlatmaktadırlar. Bu görüşe hem yönetici ve öğretmenler hem de her SED’de katılım görülmüştür. Eğitimcilerin böyle bir fikre ikna edilmiş olması önemli bir veridir. Bu veri, sosyal adaletsizliğe eğitimcilerin alıştığını göstermektedir.

Kaynak dağıtımındaki adaletsizliğin ancak kaynak dağıtımını tamamen devletin üstlenmesi halinde, ortadan kalkacağını söyleyenler çoğunluktadır. Bu görüşü dile getirenler (Y-24-A, Y-43-A, Ö-4-Ü, Ö-32-O, Ö-45-A, Y-20-A, Ö-22-A, Ö-12-Ü, Ö-35-O, Ö-18-O) görüşlerini “toplanan vergilerin kamu için kullanılması gerektiği, Anayasa’ya uyma zorunluluğu” gibi ifadelerle ‘sosyal devlet ilkesi’ ne dayandırarak açıklamışlardır. Bu görüşü savunanlara göre “kaynak dağıtımını devlet üstlenmezse, adaletsizlikler önlenemez”.

### **Sosyal Eşitsizlik Boyutundaki Adaletsizlikler ve Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular**

Bu boyutta okul yöneticileri ve öğretmenlere sosyal eşitsizlikten kaynaklanan adaletsizliklerin ve bu konuda adaleti sağlayabilecek çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur.

**Sosyal eşitsizlikten kaynaklanan adaletsizlikler:** Eğitimde sosyal eşitsizlikler toplumsal sınıf, cinsiyet, dil, din, etnik köken gibi konulardaki ayrımcılıklarla ilişkilendirilebilir. Araştırma kapsamında elde edilen görüşmelerde, sosyal eşitsizliklerin eğitimde yarattığı adaletsizlikler, “müfredatta ayrımcılık”, “kültürel etkinliklere katılmada ayrımcılık” ve “zorunlu eğitimden yararlanmada ayrımcılık” olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmına göre (Y-31-O, Ö-23-A, Ö-26-A, Ö-32-O, Ö-33-O) müfredat/ders kitaplarında ayrımcılık bulunmamaktadır. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmına göre ise müfredatta/ders kitaplarında ayrımcılık söz konusudur. Müfredatta ayrımcılık olduğunu söyleyenler bu ayrımcılıklara örnek olarak ya cinsiyet ayrımcılıklarını (Ö-18-O, Y-9-A) ya da dinsel ayrımcılıkları (Ö-4-Ü, Ö-38-O9, Ö-12-Ü, Ö-9-Ü, Ö-27-O) örnek göstermektedirler.

Görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlerin söylediklerinden okulda öğrencilerin kültürel etkinliklere (gezi, tiyatro, sinema, bayram törenlerine kıyafet alma vs) katılmada ya da kültürel etkinliklerden yararlanmada ailenin gelir düzeyinin, dolayısıyla okulun bulunduğu SED’in belirleyici bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Üst SED’de bulunan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler, “öğrencilerin kültürel etkinliklere katılmasında belirleyici olanın gelir düzeyi değil, çocuğun isteği olduğunu, bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, bu tür etkinliklerin maliyetini karşılayamayan öğrencilerin giderlerini ya okul olarak kendilerinin karşıladıklarını (Y-8-Ü, Y-29-Ü, Y-39-Ü, Ö-28-Ü, Ö-40-Ü, Ö-41-Ü, Y-13-Ü)” ya da “öğrencileri gider gerektirmeyen etkinliklere (Ö-3-Ü)” yönlendirdiklerini söylemektedirler. Orta SED’de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler, “öğrencilerin kültürel etkinliklere katılımı ve gelirleri arasında bir ilişki olduğunu (Y-17-O, Ö-27-O) okuldaki kültürel etkinliklerde fazla gider gerektirmeyen etkinlikleri seçtiklerini (Ö-18-O, Y-1-O, Y-31-O, Ö-14-O)” söylemişlerdir. Alt SED’de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenler de orta SED’de yer alan okul yöneticileri ve öğretmenleri gibi bir yandan gelir ve kültürel etkinliklere katılma arasındaki doğrusal ilişkiye dikkat çekmişler (Y-36-A, Y-20-A, Ö-30-A, Ö-42-A, Ö-7-A) öte yandan gider gerektirmeyen etkinliklere yer verdiklerini (Y-24-A, Ö-24-A, Ö-25-A) söylemişlerdir. Örneğin bir okul yöneticisi, kültürel etkinlikler konusunda şunları söylemektedir:

*“Kültürel ve sosyal etkinlik yapıyoruz ama çok sınırlı. Spora daha çok ağırlık veriyoruz. Bize fazla para harcatmayacak etkinliklere. Atletizmde*

*derecelerimiz var. Örneğin niye atletizm? Çivili ayakkabıyı bir kere alınca kolay yırtılmıyor. Gelenlere kuşak kuşak giydiriyoruz. En ucuz spor bu çünkü (Y-24-A).”*

Araştırmada sosyal eşitsizliğe yönelik bulgulardan biri de zorunlu eğitimden yararlanamama olmuştur. Görüşülen kimi okul yöneticileri ve öğretmenleri (Y-31-O, Ö-3-Ü, Ö-6-A, Ö-26-A, Ö-32-O, Y-2-Ü, Y-44-O, Y-5-A, Y-43-A) zorunlu eğitimden yararlanamamayı kız-erkek ayrımcılığını vurgulayarak “ailenin bakışı, ailenin yapısı, ailenin tutucu olması” gibi sözlerle toplumsal nedenlere dayandırarak açıklamaktadırlar. Kimi okul yöneticileri zorunlu eğitimden yararlanamamayı (Y-36-A, Y-8-O, Ö-4-Ü, Ö-25-A, Ö-27-O, Ö-28-Ü, Ö-7-A, Ö-40-Ü, Ö-18-O) “ailenin yoksul olmasından ötürü çocuğun çalışması, çocuğa eve ekmek getirecek kişi olarak bakılması” gibi sözlerle ekonomik nedenlerle açıklamaktadırlar. Aynı sorunu kimi okul yöneticisi ve öğretmenler ise (Ö-42-A, Ö-9-Ü, Ö-22-A) “ülkenin ciddi bir eğitim politikasının olmaması, eğitim için yeterli kaynak ayrılması” gibi sözlerle politik nedenlerle açıklamaktadır.

**Sosyal eşitsizliklerde adaleti sağlamaya yönelik öneriler:** Yapılan görüşmelerde eğitimde sosyal eşitsizliklerde adaleti sağlamaya ilişkin çözüm önerileri “müfredatın evrensel değerlerle bütünleşmesi”, “kültürel etkinliklerde öğrenci katılımının desteklenmesi”, “eğitime daha fazla kaynak ayrılması” ve “ciddi devlet politikasının üretilmesi” biçiminde belirmektedir.

Müfredatta ayrımcılık olduğunu söyleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerine göre ayrımcılıkları önlemenin dolayısıyla adil bir müfredat oluşturmanın yolu, müfredatı “evrensel değerlerle bütünleştirebilme, evrensel değerlere vurgu yapma (Y-1-O, Ö-9-Ü, Ö-42-Ü), bütün dinlere eşit mesafeli olma, din konusunda esnek olmadan (Ö-12-Ü, Ö-4-Ü)” geçmektedir.

Kültürel etkinliklere katılamama ya da okuldaki kültürel etkinliklerden yararlanamama ailenin geliri ile ilişkilendirildiğinden, okul yöneticileri ve öğretmenleri bu konuda okulda destek sağlayarak izledikleri çözümü dile getirmişlerdir. Orta ve üst SED’de yer alan okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenleri (Ö-10-Ü, Ö-3-Ü, Y-17-O) kültürel etkinliklere katılamayan ya da kültürel etkinliklerden yararlanamayan öğrenciler için okul aile birliğinden toplanan ya da varsıl ailelerden alınan yardımlarla öğrencilere ek ödeme yaparak sorunu çözmeye çalıştıklarını, alt SED’de yer alan okul yöneticileri ve öğretmenleri ise (Ö-37-A, Ö-45-A), herhangi bir ödemede bulunamadıklarını söylemişlerdir.

Okul yöneticisi ve öğretmenler zorunlu eğitimden eşit biçimde yararlanmama sorununu devletin eğitime yeterli kaynak ayırması ve ciddi politikalar üreterek çözülebileceğini düşünmektedirler. Eğitime yeterli kaynak ayrılarak sorunun çözülebileceğini söyleyenler (Ö-14-O, Ö-15-O, Ö-23-A, Ö-45-A) önerilerini “sorunu ekonomik yetersizliklerle ilişkilendirmekte ve devletin eğitime daha fazla kaynak ayırması” gerektiğini düşünmektedirler. Sorunun devlet politikası dâhilinde çözülebileceğini söyleyen okul yöneticileri ve öğretmenleri (Y-39-A, Y-13-Ü, Ö-12-Ü, Ö-7-A), görüşlerini “ciddi devlet politikasının olmamasına, yanlış devlet politikalarının sürdürülmesi” gibi nedenlere bağlayarak açıklamaktadırlar. Örneğin, bir öğretmen bu konuda şunları söylemektedir:

*“İnsanlar kendi imkânlarıyla değil, devlet imkânlarıyla yararlanmalı. İmkâna bırakırsanız herkes farklı yararlanır. Tıpkı, fırsat eşitsizliği gibi. Üniversite sınavını düşünün. Bir çizgide koşacaksınız. Koşuculardan, biri antrenmanlı, beslenmiş, gürbüz, ayağında ayakkabısı, üzerinde giysisi ile yarışa hazır. Diğerinin böyle bir imkânı olmamış. Aynı yarışta koşturuyor; baştan eşitsizlik var. Ancak kırsal alandan gelen çocuk, diğerinden kat kat performans gösterecek ki yarışı tamamlasın. Bunun gibi işte. Eşitsizliği önleyecek politikaları düzenleyecek olan devletin kendisi (Ö-12-Ü)”.*

### **Katılım Boyutundaki Adaletsizlikler ve Katılımda Sosyal Adaleti Sağlamaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular**

Bu boyutta okul yöneticileri ve öğretmenlere okulda, eğitime öğrenci ve veli katılımını nasıl sağladıkları ve eğitime katılımın sağlanmasına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur.

**Eğitime katılımada adaletsizlik:** Eğitime katılım öğrenci ve velilerin eğitimdeki kararlara katılımlarıyla ilişkilendirilebilir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden okulda katılımın “yasal düzenlemelerle sınırlı olduğu” ve katılımada “parasal” katılımın öne çıktığını göstermektedir.

Görüşme yapılan okul yöneticileri ve öğretmenler okulda öğrenci katılımını “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi’ çerçevesinde gerçekleştirdiklerini söylemektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler (Y-1-O, Ö-3-Ü, Y-5-A, Ö-28-Ü) ‘öğrencileri ilgilendiren konularda öğrencilerin fikirlerini alma, öğrenci meclislerini aktif kılma’ yoluyla öğrencileri karara kattıklarını söylemektedirler.

Çalışma kapsamında görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenleri okula veli katılımının Okul Aile Birliği Yönetmeliği (OABY) çerçevesinde

yürütüldüğünü ifade etmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler (Y-2-Ü, Y-16-O, Y-43-A, Ö-10-Ü, Ö-4-Ü, Ö-18-O) “katılım” sözcüğünün “parasal” katılım olarak algılanmasından yakınmaktadırlar. Örneğin, bir öğretmenin bu konudaki sözleri oldukça düşündürücüdür: “Klasik olarak şu söylenir: Eğitimde sacayağının biri velidir. Veli bu sacayağına kaynak olarak dahil olmaya başladı. Bunun şöyle olması gerekir: Öğrencinin sorunlarını düzeltmek için, işbirliği yapıp birlikte çözmek için veli katılmalı. Ekonomik boyut işbirliğimizin parçası oldu. Başlarda birkaç yıl önce, veliler daha fazlası para verilmesine karşı çıkarken, bu oran gittikçe düşüyor. Veli artık kanıksadı, veli artık diğer veliyi, ‘para vermezsek, bu okulda eğitim olmaz, temizlik yapılmaz’ diye, ikna eder duruma geldi. Maalesef katılımın içeriği değişti (Ö-45-A)”. Velilerin okula, gelirleri oranında katılımları varsıl-yoksul aileler ve onların çocukları arasında eğitime katılım açısından adaletsizlik yaratmaktadır. Nitekim okul yöneticileri (Y-29-Ü, Y-20-A, Y-44-O), “parayı veren velilerin, her konuda söz sahibi olma gibi bir yanılgıya kapılarak okulun iç işleyişine müdahale ettiklerini” belirtmektedirler.

**Katılımda sosyal adaleti sağlamaya yönelik öneriler:** Yapılan görüşmelerden eğitimde katılımın “ailenin denetleyici, söz sahibi olarak” ve “veli dönüşümüyle” ilişkisinin kurularak sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Görüşülen yönetici ve öğretmenler aile katılımının parasal katılım olarak algılanmasından duydukları rahatsızlığı dile getirerek, katılımın, ailenin denetleyici, söz sahibi olması anlamına geldiğini belirtmektedirler (Y-1-O, Y-13-Ü, Ö-12-Ü, Ö-9-Ü, Ö-42-A). Bir okul yöneticisi (8Y-24-A), ailenin okula, eğitime katılımını ekonomik ve sosyal katılımı olarak ayırmakta ve ekonomik-sosyal katılımın sınırlarını belirtirken, katılımın “nasıl” olması gerektiğini şöyle dile getirmektedir:

*Para konusunda veli katılımını söylersem başta söylediklerimle çelişkiye düşerim. Eğitimin devletçe karşılanması gerekir. İki kere iki dört. Bu ayrı. Ancak ekonomik anlamda yan ürünler örneğin, çocuğuna çalışma mekanı oluşturabilmesi, evinde kütüphane, internet kurabilmesi ya da sinemasına, tiyatrosuna götürülmesi anlamında eğitime destek olabilir. Ekonomik boyutu burada. Bunun dışında sosyal boyutu şu, bir kere veli okulu denetleyecek. Bu okulların, yönetimini, öğretmenini denetleyecek. Burada ne yapılıyor. Çocuğu ne durumda hem ruhsal hem akademik olarak. Veli desteği bu olmalı ama veliye de bilişsel bir dönüşüm kazandırılması gerekiyor. Bunlarda halk eğitimiyle devlet destekli yapılacak işler.*

Başka bir okul yöneticisi (Y-17-O), katılımın sağlanabilmesi için velinin eğitilmesi gerektiğini söylemekte, okulun değişen rolü ile veli beklentisinin değiştiğini, dolayısıyla, “velinin dönüşümü”nde okulun işlevinin önemli olduğunu, sürecin ancak böylelikle bütünsel olarak işleyebileceğini belirtmektedir:

*“Toplumda okulun misyonu değişti bir kere. Okul dediğimizde aklımıza şu geliyor. Çocuğu ailesinden alan, modern çağın gereklerini kazandıran (bunu turnak içinde kullanıyorum), yasada öngörülen üretken, düşünen bir yurttaş olarak mezun etmek. Bu bir fikir vermiyor o kadar basit değil. Gelen çocuk bunların bir kısmıyla geliyor. Okul sınıf atlama yeri olarak görünüyor. Mezun olduğunda akademik başarısı yüksek olan öğrenci bekleniyor. Velinin okula biçtiği misyon bu. Bu durumda ailenin katılımının ne olmasını beklersiniz okulun işlerine yardımcı olan, okulun sürecini işleten, parasını ve emeğini veren bir kesim olarak katılımı bekliyorsunuz. Ben okulu şöyle algılıyorum. Birinci sınıfa 100 öğrenci 100 veli kaydettik, şimdi 8 yıl bu velilerle, bu öğrencilerle yoğun bir işbirliğine gireceğiz ve müfredatın belli bir kısmını uygulayacağız. Veli bu sürecin sonunda kendilerini dönüştürme süreci yaşamalı. Veli karşınıza geliyor, Kızılay’a bile gitmemiş velinin çocuğuna “çağdaş” bir takım davranışlar vermek istiyoruz. Veliyi okulun bir bileşeni olarak görmek istiyoruz. Veliyi de bir noktadan bir noktaya getirme cesaretimizde yok ki, bu da nezaketsizlik olur. Velinin de çok da yaşamına girmeden tercih, seçme şansının artırmasını sağlamak, dönüşümden bunu kastediyorum. Bir takım seçenekler koyarak kendi yaşamında kendi tercih hakkını sağlayabilmesine yardımcı olmak. Okulunda bir veli kurultayı yapmak istiyorum. Buradaki amaç demokratik yaşamı öğretmek değil, demokratik yaşama veliyi katmak. Sürecin bir parçası olarak eğitimde velinin yer almasını sağlamak.”*

## **Tartışma**

Dağıtıcı adalet boyutunda, araştırmadan elde edilen sonuçlar devletin okullara parasal ödenek ayırmadığını, maddesel kaynak dağıtımında farklı yollar izlediğine işaret etmektedir. Okulların yer aldığı SED’e göre MEB kaynak dağıtımında önceliği alt SED’de yer alan okullara vermektedir. Devletin kaynak dağıtımı konusunda belli bir ölçütünün olmaması, okulun temel ihtiyaçlarını karşılamak için okul yöneticilerini yasal olmayan arayışlara itmektedir. 1982 Anayasası’nın 42.maddesinde ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu hükmü yer almasına karşın, görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerine para toplatılarak bir anlamda onlar üzerinden suç işlendiği söylenebilir. Devlet kamuoyuna bir yandan, temel eğitimin “zorunlu” ve “parasız” olduğunu dile getirmekte ve eğitimin finansmanını kendisinin üstlendiğini belirtmekte, öte yandan, okula kaynak aktarmayarak okul yöneticilerini çelişkili bir durum içerisinde bırakmaktadır. Öte yandan, okulların bulunduğu SED



farklılıklarına göre yaratılan kaynaklar farklılaşmaktadır. Bu bulgu, Aktaş'ın (2004) gerçekleştirdiği, “İlköğretim Okullarının Bütçe Dışı Gelirleri” konulu araştırmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada yüksek SED’ de yer alan okulların donanımlarının daha “iyi”, alt SED’ de yer alan okulların ise gelirlerinin düşük olduğu ve bu okulların elde ettikleri gelirleri daha çok bakım-onarım giderlerine harcadıkları ortaya konulmuştur.

Üst ve orta SED’de yer alan okullarda okul yöneticisi ve öğretmenler kaynak bulma konusunda bir sıkıntı yaşamazken alt SED’de yer alan okullarda bu durum sıkıntılara yol açmaktadır. Bu bulgu, Zoraloğlu, Şahin ve Fırat’ın (2004, 4-17), “İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Yansıması” adlı araştırmalarındaki bulgular ile benzerdir. İlgili araştırmada, okula kaynak sağlama etkinliğinin okula yansıması “okul yönetimi” ve “öğretme-öğrenme sürecine etkisi” olarak iki kategoride ele alınmıştır. Kaynak yaratma etkinliğinin okul yönetimine “eğitim-öğretimle ilgilenememe”, “stres kaynağı oluşturma” ve “olumsuz ilişkiler yaşama” olarak yansıdığı, öğrenme-öğretme sürecine etkisinin ise, “ders araç-gereçlerini sağlayamama”, “öğrencilerde olumsuz davranışlar” ve “öğrenci-öğretmen iletişimde bozulmalar” olarak yansıdığı ortaya konulmuştur.

Okulların yer aldığı SED’e göre farklı olması orta ve üst SED’de yer alan okullara devam eden çocukların daha temiz mekânlarda, daha donanımlı sınıflarda, daha zengin olanaklarla öğrenim görmelerini mümkün kılarken, alt SED’ de yer alan okullarda öğrenim gören yoksul aile çocuklarının daha yoksun şartlarda öğrenim görmelerine neden olmaktadır. Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer’ in (2004, 55) Adana ilinde yapmış oldukları “Sıkıştırılmış Okullar” adlı araştırmalarında ortaya koydukları gibi SED’i yüksek olan okullarda elde edilen gelir, eğitimin niteliğinde gözle görülür bir farklılaşma yaratmaktadır. Veliler, çocuğunun daha “nitelikli” bir eğitim alması umuduyla okula para vermekten çekinmemekte ve böylece, okula kaynak yaratmanın temel unsuru haline gelmektedir. Velilerin, para verip-vermeme gibi bir tercihle karşı karşıya bırakılması, daha “nitelikli” eğitim alma açısından varsıl olan aileler için fazla bir sorun oluşturmazken, yoksul ailelerin çocukları aleyhine bir adaletsizliğe neden olmaktadır. Diğer yandan, toplumda eğitim yoluyla varsılın yoksula yardım etmesi ön plana çıkarılmaktadır. “Yardımlaşma” imiş gibi bir algılama, dolaylı olarak öğrencinin iktidar ilişkisini içselleştirmesine aracılık etmektedir. Böylece, öğrencilere iktidar ilişkisinin “doğal” olduğu ve gücü elinde tutanın (parayı) istediğinde/istendiğinde kaynağa/bilgiye ulaşma/ulaştırma aracının da sahibi olduğu duyumsatılarak, bir yandan “güç”, “para”

ve “zengin olma” arasındaki ilişki pekiştirilirken, öte yandan toplumdaki iktidar ilişkilerinin dayandığı değerler pekiştirilmektedir.

Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan neo-liberal politikalara bağlı olarak, eğitim hizmetinin finansmanının ‘hizmetten yararlanan öder’ anlayışı doğrultusunda, bireylerin üstlenmesi beklenmektedir. Sınıfsal farklılıklar, hizmet satın almanın, niteliği ve niceliğini belirlemede, bu uygulama, hizmeti satın alamayan yoksul kesim çocuklarının insani ve demokratik hakkı olan eğitim hakkından yararlanamaması sonucunu doğurmaktadır. Eğitim, toplumsal bir olgu olarak, bireyin “toplum” olma bilincinin temelidir. Eğitimin yararının bireysel yanının ortaya çıkarılmaya çalışılması eğitimde sosyal adaletle bağdaşmamaktadır.

Tanıyıcı adalet boyutundaki sonuçlar, Türkiye’de müfredat, ders kitapları ya da diğer yardımcı kaynakların cinsiyet, din ve etnik ayrımcılıkları barındırdığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Türkiye’deki sınırlı sayıdaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Müfredattaki cinsiyet ayrımcılığı, Tan’ın (2005), “Yeni İlköğretim Programları ve Toplumsal Cinsiyet” adlı araştırmasında da ortaya konulmuştur. İlgili araştırmada, müfredatın “eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını engelleme, toplumsal cinsiyet rollerini dönüştürme, eğitimin tüm aktör ve katılımcılarında toplumsal cinsiyet rollerine yönelik olarak bilinç geliştirme, farkındalık yaratma sağlayacak hedef, davranış, içerik, yöntem ve benzeri öğelere rastlanmadığı” ortaya konulmuştur. Bu konudaki başka bir araştırma ise, İnal’ın (2004) “Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik Değerler ve Milliyetçi Değerleri” konulu araştırmasıdır. İnal, 27 Mayıs ve 12 Eylül darbeleri sonrasındaki ders kitaplarını karşılaştırarak çözümlediği araştırmasında, incelenen ders kitaplarında farklılıkların<sup>4</sup> varlığının ve kabulünün ifadesi olan demokratik değerlere kıyasla toplumsal benzerliklerin öne çıkarıldığı milliyetçi değerlere daha fazla yer verildiğini, ortaya koymuştur.

Okullarda düzenlenen kültürel etkinlikler, öğrencinin entelektüel gelişimi/dönüşümü için oldukça önemlidir. Araştırmada, okullarda düzenlenen kültürel etkinliklerde okulun yer aldığı SED’in belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte okulda düzenlenen kültürel etkinliklere öğrencilerin katılımı ya da bu etkinliklerden yararlanması okulun bulunduğu SED’e bağlı olarak farklılaşmakta, bu farklılaşma hem öğrencilerin etkinliklere katılım ve yararlanmasını belirlerken hem de okulun düzenlediği kültürel etkinliğin ne olması gerektiğini de belirlemektedir. Benzer bir bulgu, Zoraloğlu, Şahin ve Fırat’ın, “İlköğretim Okullarının Kaynak Sorunu

(2005)” araştırmalarında görülmektedir. İlgili araştırmada, “yeterli gelire sahip olmayan okul müdürlerinin, sosyal ve kültürel etkinlikleri yapmak için kaynak bulamadıklarından, bu tür etkinlikleri gerçekleştiremediklerini ve yapılan etkinlikleri amaca uygun olması için değil, okula gelir sağlama aracı olarak gördükleri” ortaya konulmuştur.

Araştırmada tanıyıcı adalet boyutunda sosyal eşitsizlikler açısından ortaya çıkan bir bulgu da zorunlu eğitimden yararlanmadaki eşitsizliklerdir. Araştırma kapsamında görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenleri, zorunlu eğitimden yararlanamadaki eşitsizliği cinsiyet eşitsizliği ile ilişkilendirmişlerdir. Kız çocuklarının okula gönderilmemesinin bu denli dillendirilmesi, uluslararası ya da ulusal ölçekte okullaşamamada cinsiyet faktörünün ön planda olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu nedenle eğitim almada adaletsizlik denildiğinde, cinsiyetler arasındaki eşitsizliğe vurgu yapılmaktadır. Ayrımcılıklar denildiğinde, cinsiyet eşitsizliğine vurgu yapılması, zorunlu eğitimden adil yararlanamama açısından gerçek eşitsizlikleri gizlemektedir. Tıpkı “yasa önünde eşitlik” ilkesinin yarattığı biçimsel ya da yapay eşitlik gibi meritokratik eğitimin başka eşitsizliklerinin görülmesine engel oluşturmaktadır. Gerçekte, kızların zorunlu eğitimden adil şekilde yararlanamamalarının gerisinde sınıfsal nedenler yatmaktadır. Yoksul aileler sınırlı olan gelirini erkek çocuktan yana kullanmakta, kız çocuğu için harcama yapmaktan kaçınmaktadır.

Demokrasi boyutunda elde dilen sonuçlar, ailelerin okula katılımının daha çok parasal konulara katılım şeklinde olduğu yönündedir. Okul yöneticisi ve öğretmenler, ailenin okula katılımını, parasal katılım olarak değil, eğitim sürecinde, bir özne olarak, denetleyici, katılımcı, kendi tercihini belirleyici noktada önemli görmektedirler. Bu bulgu eğitimde sosyal adalet denildiğinde katılımın yani demokrasinin ne olması gerektiğine de bir yanıt oluşturmaktadır. Young’un (1990) ifadesiyle demokrasi, hem sosyal adaletin koşulu hem de öğesidir (Akt:Enslin, 2006, 60). Sosyal adalet düşüncesi, toplumda kurumsallaşan ‘baskı’ ve ‘ezme’ biçimine karşı bir söylem geliştirebilmedir ve eğitimde sosyal adalet, “baskı” ve “ezme”nin, bireyde “kendini geliştirme” ve “kendini belirleyebilme”yi açığa çıkarmayla yer değiştirmesidir. Eğitimde kendini belirleme durumuna gelindiğinde demokrasi anlam kazanır (Enslin, 2006, 59).

## **Sonuç**

Temel amacı bireyleri özgürleştirme olan eğitim, bu amacını eğitimde sosyal adalet mücadelesiyle gerçekleştirebilir. Eğitimde sosyal adalet mücadelesi politik ve eğitimsel bir görev olması yanı sıra toplumsal ahlakı

kurma mücadelesidir. Bu mücadelenin merkezinde yer alan eğitimcilerin sosyal adaletsizliği kavrayışları egemen söylem çerçevesinde kaldığı için sosyal adaleti gerçekleştirmeye yönelik önerilen çözümler bir mücadele dili dahi üretememektedir. Eğitimi, değişim değeri olan bir metaya indirgeyen neoliberalizm eğitimcileri de “okula para toplayan öznel” kimliğine indirgeyerek hem demokratik bir mücadele alanı olarak eğitimin içeriğini çöktürmekte hem de toplumsal adaletsizlik, eşitsizlik gibi sorunlara hitap etmeyi zorlaştırmaktadır. Bu süreç gerek eğitimin özgürleştirici amacını (dolayısıyla eğitimde sosyal adaleti) gerekse eğitim gibi kamusal olan her hizmetin amacını tehdit eden tehlikeli bir dönüşüme işaret etmektedir.

Özel sektörün yararını kamu yararına tercih eden, tercihle kalmayıp bunu bir politikaya dönüştüren neoliberal ideolojinin dili, kamusal harcamaların azaltılması olunca “her yana yetişemeyen devlete” piyasa yetişmekte, kamusal hizmetler piyasa kurallarına göre belirlenmektedir. Piyasanın belirleyeni oynadığı bu düzende kamusal hizmetler verimsiz, niteliksiz olarak tanımlanmaktadır. Nitekim okulların bulunduğu yerleşim yerine göre fiziki mekân, öğretmen sayısı, eğitim araç-gereçleri vs bakımından farklılıklar göstermesi kamusal hizmetlerin böyle sunulabileceği düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Öte yandan okulların bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşması yani öğrencilerin gelir düzeyine göre alacağı eğitimin niteliğinin sınırlarının çizilmesinin eğitimcilere olağan görünmesinin en tehlikeli yanı eğitimcileri, toplumsal adaletsizlik/eşitsizlikle mücadeleyi ortadan kaldırmaya yönelik sürecin birer parçası yapmasıdır.

Toplumsal adaletsizliklerle eğitimdeki adaletsizliklerin iç içe geçmesi eğitimcilere eşitsizliğin tarihselliğiyle yüzleşme olanağı sağlar. Eğitimcilerin en önemli görevi iktidar, sınıf, politika, ahlak arasındaki ilişkiyi görünür kılmaktır. Eğitimcilerin bu yönelimi daha adil daha eşitlikçi toplumlar inşa edebilme, yani adil bir toplum yaratma olasılığını artırır. Bu hem sosyal adaletin hem de eğitimin amacı/gereğidir.

## **DİPNOTLAR**

- 1 Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde 2007 yılında Prof. Dr. İnyet Pehlivan danışmanlığında tamamlanan aynı adlı doktora tezinden üretilmiştir. Araştırmanın bir kısım verileri “Diversity in Education -7th International Conference of European Research Network About Parents in Education-Sweden/2009 konferansında” sunulmuş ve proceeding olarak yayınlanmıştır.

- 2 Fırsat eşitliği, eşitsizliklerin adil bir rekabete bağlı olarak giderilebileceğini varsayarak, gelir dağılımı arasındaki farklılıkları doğal karşılar. Yani gelir eşitsizliğinde en kötü durumda olanın fırsattan yararlanıp yararlanmadığını hesaba katmaz. Rawls ise toplumsal olarak yüksek konumda olanların toplumsal kaynaklardan daha fazla pay almasına karşı çıkar. Bu açıdan Rawls'un fırsat eşitliği tezi, fırsat eşitliği düşüncesinden bu yönüyle farklılık gösterir.
- 3 Son yıllarda öğretmenler sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında yapılan bir düzenlemeden ötürü ücretli öğretmenlik adı altında istihdam edilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Aktaş, T. (2004). *İlköğretim Okullarının Bütçe Dışı Gelirleri*. Yayınlanmamış proje çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bates R. (2005). *Educational Administration and Social Justice*. Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Nov-Dec 2005. Australia
- Eğitim-Sen (2004). *4. Demokratik Eğitim Kurultayı*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. s.171-236.
- Enslin P. Democracy, Social Justice and Education: Feminist Strategies in a Globalising World. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No.1, s. 57-67.
- Fraser N. (2001). Social Justice in the Knowledge Society: Redistribution, Recognition and Participation. Çevrim içi: <http://www.wissensgesellschaft.org/themes/orientierung>. İndirilme Tarihi: 30.06.2006
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. E. Özbek ve D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gewirtz S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, No.1, 70-81.
- Griffiths, M.(1998). "Towards a Theoretical Framework for Understanding Social Justice in Educational Practice". *Educational Philosophy and Theory*. Vol.30,No:2, 177-192

Gümüş, Tümkaya ve Dönmezer (2004). *Sıkıştırılmış Okullar* (Adana’da İlköğretim Okulları, Öğretmenleri ve Öğrencileri Üzerine Yapılmış Bir Araştırma). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Harvey D. (2001) Sınıf İlişkileri, Sosyal Adalet ve Farklılık Politikası. *Praksis* (2).173-203

İnal K. (2004). *Eğitim ve İktidar. Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. 1.Baskı. Ankara: Ütopya Yayınları.

Kuçuradi İ.(1994). *Adalet Kavramı*. Editör: A.Güriz. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.s.27-33’teki makale.

Özsoy S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye’deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Parekh B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. (Birinci Baskı) Çev. B. Tanrıseven. Ankara: Phoenix Yayınevi. (Eserin orijinali 2000’de yayımlandı).

Rawls,J. (1993) Distributive Justice. *Justice*. Edited: A. Ryan. New York: Oxford University Press. s. 73-93.

Tan M. (2005). Yeni (!) ilköğretim Programları ve Toplumsal Cinsiyet. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 3, Sayı: 11. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. s.68-76

Trenor P. (2003). “What is Injustice”:  
<http://web.İnter.nel.net/users/Paul.Trenor/rawls.html>.İndirilmeTarihi:  
19.02.2006

Walker M. (2003). Framing Social Justice in Education: What Does the ‘Capabilities’ Approach Offer?. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51, No 2, 168-187

Young I.M. (2006) Education in the Context of Structural Injustice: A Symposium Response. *Educational Philosophy and Theory*, Vol: 38, no:1, s. 93-102,

Zajda, J.; Majhanovich, S.; Rust, V.( 2006). "Introduction: Education and Social Justice". *Review of Education*. Springer 52.s.9-22

Zoraloğlu Y. R.; Şahin İ.; Fırat N. (2004). İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Yansıması. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 2, Sayı, 8. s.4-17

Zoraloğlu Y. R.; Şahin İ.; Fırat N. (2005). İlköğretim Okullarının Kaynak Sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 3, Sayı, 9. s.4-17