



Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik

Social Justice and Equality in Turkish Education Policies

Figen ÇAM TOSUN¹

Makale Türü: Derleme

Başvuru Tarihi: 06.04.2021

Kabul Tarihi: 23.05.2021

Atf İçin: Çam Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 348-368.

ÖZ: Neoliberal politikaların ekonomik ve sosyal alanlarda yarattığı dönüşümle birlikte oluşan toplumsal eşitsizlikler, sosyal adalet ve eşitlik tartışmalarını körüklemiştir. Dünyanın çoğunda, bir çocuğun aldığı eğitimin miktarı ve kalitesi büyük ölçüde ebeveynlerinin gelir düzeyi tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle devlet okullarının amacı bütün çocuklara ebeveynlerinin gelir düzeyinden etkilenmeden nitelikli ve istedikleri kadar eğitimi parasız, ayrımcılığa uğramadan, planlı ve bilimsel bir şekilde sunmaktır. Ancak dünyanın çoğunda bu, tam anlamıyla başarılammıştır. Bu çalışmada Türk eğitim politikalarının ulusal norm ve standartlarının sosyal adalet ve eşitlik konusunda nasıl bir görünüme sahip olduğu ele alınmıştır. Ulusal norm ve standartlar Millî Eğitim İstatistiklerine, Türkiye İstatistik Kurumu verilerine ve alanyazındaki araştırmaların bulgularına göre incelenmiştir. İlk olarak eğitim politikalarının yasal temelleri sosyal adalet ve eşitlik çerçevesinde incelenmiştir. Daha sonra eğitim politikalarının uygulamadaki halleri sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve katılımcı boyutlarında çözümlenmiştir. Anayasadan başlayarak eğitim sistemini düzenleyen kanunlarda, yönetmeliklerde, ülkenin kalkınma planlarında yani üst yasal metinlerde sosyal adalet ve eşitlikle ilgili doğrudan ya da dolaylı pek çok maddeye rastlamak mümkündür. Dağıtıcı adalet kapsamında uygulamalar ele alındığında MEB bütçesinin önceki yıllara göre artış gösterdiği ancak zorunlu eğitim kapsamındaki okullara ve ihtiyaçlarına yeterince payın ayrılmadığı görülmektedir. Tanıyıcı adalet kapsamında uygulamalar ele alındığında MEB dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okula erişimi için taşınmalı eğitim; özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için, kaynaştırma eğitimi ve destek odaları gibi gereksinim duydukları hizmetleri sağlamaya çalışmaktadır. Ancak araştırmalardan ve ulusal veri tabanlarından elde edilen veriler uygulamaların yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Katılımcı adalet kapsamında demokrasi eğitimi ya da öğrenci katılımı konusunda MEB tarafından çeşitli adımlar atıldığı görülmektedir. Ancak bu konuda da yeterli bir seviyeye ulaşamadığı görülmektedir. Ayrıca eğitimde sosyal adaleti ve eşitliği sağlamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitim politikaları, sosyal adalet ve eşitlik, demokrasi kültürü, fırsat eşitliği

ABSTRACT: In this study, the national norms and standards of Turkish education policies are discussed within the scope of social justice and equality. National norms and standards were analyzed according to National Education Statistics, Turkey Statistical Institute data and research findings in the literature. Firstly, the legal foundations of educational policies are examined within the frame of social justice and equality. Then, the implementation of educational policies was analyzed in terms of distributive, recognizing and participatory social justice. It is possible to come across many articles directly or indirectly related to social justice and equality in the

¹ Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, figencam@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8303-2179

laws, regulations, the country's development plans, starting from the Constitution. When the practices within the scope of distributive justice are taken into consideration, it is seen that the MoNE (Ministry of National Education) budget has increased compared to previous years but not enough share is allocated to the schools and their needs within the scope of compulsory education. In the context of the practices within the scope of recognitional justice, MoNE tries to provide the services they need such as transportation, inclusive education and support rooms for students in need of special education. However, the data obtained from research and national databases reveal that the applications of MoNE are inadequate. In the context of participatory justice, it is seen that MoNE has taken various steps in terms of democracy education or student participation in schools. However, it indicates that an adequate level about this subject has not been reached.

Keywords: Education policies, social justice and equality, democracy culture, equality in opportunity

1. GİRİŞ

Neoliberal politikalar 1980'lerden sonra tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kendini hissettirmeye başlamıştır. Pek çok ülkede yaşandığı gibi kamu yatırımları özelleştirilmeye başlanmış, ülkeler doğrudan dış yatırımlara açık hale getirilmiş, ticaret için koşullar serbest bırakılmış ve belki de en önemlisi devlet eğitim, sağlık gibi sosyal politikalardan çekilmeye başlamıştır (Robertson, 2008). Devletin kamusal eğitime ayırdığı payın/kaynakların azalması, okulların finansal sorunlarını kendi ek desteklerini yaratarak aşmaya zorlanması ve eğitim için özel öğretimin önünü açıp teşvik edilmesiyle eğitim de neoliberal politikalardan payını almıştır. Oluşan toplumsal eşitsizlikle birlikte eğitimdeki dönüşüm bir araya gelince insanların eğitime erişimleri, eğitim sistemi içinde kalış süreleri, eğitimden yararlanma olanakları ve toplumda var olmaları olumsuz yönde etkilenmiştir. 1840'ta ilk kez kullanılan sosyal adalet kavramı, ideal bir toplumsal düzen kurmak amacıyla 19. yüzyılın sonlarına doğru reformistler tarafından daha yoğun kullanılmıştır. Çünkü neoliberal politikaların oluşturduğu yeni düzen sosyal adaletsizliklerin çoğalmasına yol açmıştır.

Bu çalışmanın amacı Türk eğitim politikalarının ulusal norm ve standartlarını sosyal adalet ve eşitlik kapsamında çözümlenektir. Türk eğitim politikalarının yasal temelleri sosyal adalet ve eşitliği ne kadar desteklemektedir? Sosyal adalet kapsamında yapılan uygulamalar nelerdir ve bu uygulamalar yeterli midir? Eksiklikler nelerdir? Çalışmada bu sorulara yanıt aranacaktır.

Türkiye'de eğitim kapsamında sosyal adalet ve eşitliğin her bir boyutuyla ilgili ayrı ayrı çalışmalar mevcuttur. Sosyal adaleti bütün haliyle ele alan çalışmalar ise sınırlı olmakla birlikte genellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre yapılan değerlendirmeleri içermektedir (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016; Bozkurt, 2018; Bursa, 2015; Bursa ve Ersoy, 2016; Gürgen, 2017; İdin ve Aydoğdu, 2017; Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Polat, 2007; Polat, 2015; Sağdıç, 2018; Tomul, 2009). Oysa bazı araştırmalarda da bahsedildiği gibi (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016; Tomul, 2009) sosyal adalet ve eşitliği sağlama çabaları çoğu zaman yöneticiden yöneticiye değişmekte ya da yöneticiyi aşmaktadır. Bunun için daha genel bir çerçevede eğitim politikalarının dezavantajlı gruplar için sosyal adaleti ve eşitliği sağlayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu çalışma ile Türk eğitim politikasının sosyal adaleti ve eşitliği sağlamak için ne kadar yeterli olduğu ortaya çıkarılacaktır. Böylece ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sunmanın yanı sıra eğitim politikalarını belirleyecekler de veri sağlaması bakımından önemlidir.

Eğitimin maliyeti oldukça yüksektir. Sosyal adalet ve eşitlik tartışmaları bu maliyeti kimin karşılayacağından başlatılabilir. Eğer eğitimin maliyetini bireyler karşılayacaksa gelir adaletsizliği nedeniyle eğitime herkesin ulaşamaması söz konusu olacaktır. Örneğin aile gelirleri kısıtlandığında öncelikle kadınların eğitim olanakları sınırlı hale gelmektedir (UNDP, 2005). Eğer eğitim maliyetini devlet karşılayacaksa "kimlere eğitim verecek?" sorusu gündeme gelir. Sosyal devlet anlayışıyla "her yurttaşına" cevabına ulaşıldığında asıl sorunla karşılaşılır. Devlet her yurttaşına gereksinim duyduğu eğitimi nasıl sağlayacak? Eşitsizliklerin gümünüzde olduğu gibi sosyal ve ekonomik boyutta kaçınılmaz olduğu durumlarda bu eşitsizliklerin diğer bireylerin de yararına olacak bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Rawls, 1993).

1.1. Sosyal Adalet ve Eşitlik

Sosyal adalet kavramı alanyazında ekonomik-sosyal-siyasal eşitlik, fırsat eşitliği, özgürlük, çok kültürlülük, feminizm, farklılıklara hoşgörü, demokrasi gibi konularla ilişkili olarak ele alınmaktadır. Çok farklı tanımlamalar yapılmış olsa da tanımlar siyasi ve sosyal konularına göre (cinsiyet, ırk, sosyal

sınıf ve özel gereksinimli olma gibi) farklılaşmış bireylerin eşit şartlarda yaşamalarına ve eşit olmalarına odaklanmaktadır (Allen, 2007; Bell,2007; Gaudelli, 2001; Lewis, 2001; Miller, 1999; Novak, 2000; Zajda, Majhanovich ve Rust, 2006). Sosyal adalet toplumsal hayatı en adil şekline getirmeye çalıştığı için çalışma alanı oldukça geniştir. Bu alanlardan biri olan eğitimde sosyal adaleti sağlamak için her bireyin eğitime ulaşması ve eşit derecede yararlanabilmesi önemlidir. Bu nedenle araştırmacılar ekonomik gelir dengesizliklerini, ekonomik-siyasi ya da toplumsal alandaki yanlış uygulamalar nedeniyle göç eden/etmek zorunda kalan insanları, ırkçılığa, cinsiyetçiliğe, homofobiye, sınıf ayrımcılığına maruz kalan insanları, engellilere yönelik olumsuz algıları olanları ve bunların eğitime yansımalarını incelemektedirler. Griffiths (2003) eğitimin bireye yararının yanı sıra ekonomik ve politik nedenlerle toplumsal yararının da olduğunu, bu yüzden hem bireyin hem de toplumun memnuniyetinin sağlanması gerektiğini savunmuştur. Bu memnuniyet sosyal adalet sağlanırsa var olabilecektir.

Eğitimde sosyal adalet dağıtıcı, tanıyıcı (Gewirtz, 1998) ve katılımcı olarak üç boyutta ele alınmıştır. Dağıtıcı adalet, devletin eğitime ayırdığı kaynağın gereksinimleri karşılayabilecek düzeyde olmasını ve okullar arasındaki eşitsizliğin giderilmesini kapsar. Rawls (1993) bu durumu ‘fırsat eşitliği’ ile açıklamaktadır. Bireyin eğitime erişimi için fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Young (2006) ise mal ve kaynakların haksız dağıtılmasıyla sınıfsal ayrımcılığın devam ettirileceğini bunun yerine birçok Avrupa ülkesinde ya da Japonya ve Kore gibi bazı Asya ülkelerinde olduğu gibi eğitimin güçlü bir destek ile adil bir şekilde finanse edilmesi gerektiğini söylemektedir.

Tanıyıcı adalet, kültürel farklılıkları anlama ve saygıyla ele almayı (Bates, 2005) kapsar. Tanıyıcı adaletin amacı, ulus, etnik köken, ırk, cinsiyet ve cinsel yönelim bakımından farklılık yaratan bireyler arasında adaleti ve eşitliği sağlamaya (Fraser & Honneth, 2003; Gewirtz, 1998) teşvik etmektir. Çünkü sosyoekonomik ve kültürel adaletsizlikler pratikte iç içe geçmiştir (Wang,2016). Parekh (2000), farklılıkları kabul edip uzlaştırmanın, asimilasyon yapmadan kapsayıcı olmanın ve kültürel farklılıklara saygı duyarak ortak bir aidiyet hissi yaratmanın gerekliliğini savunmaktadır.

Katılımcı adalet ise okullarda demokratikleşmedir. Her öğrencinin okulun bir yurttaşı olması, kararlara katılabilmesi, hür ve eşit olmasıdır. Apple ve Beane (1995), insanların tam olarak bilgilendirilmesini sağlayan fikir paylaşımlarının; insanların bireysel ve kolektif sorunları problem çözme olanağının; fikir, sorun ve politikalara eleştirel yaklaşabilme olanağının olmasını; başkalarının refahı ve ortak yarar için endişe duymayı; bireylerin onur ve haklarına saygılı olmayı demokratik okulların koşulu olarak görmektedir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde günümüzde Türk eğitim politikalarının yasal olarak sosyal adaleti ve eşitliği sağlamaya yönelik durumundan bahsedilecektir. Kavramsal olarak sosyal adalet “herkes için yaşam düzeyinin dengeli olması, kaynakların eşit dağıtılması ve özgür bir şekilde kendini ifade edebilmeyse” bu durumun yasalarla güvence altına alınması gerekir. Bu nedenle Türk eğitim politikalarının yasal boyutta sosyal adalet ve eşitliği sağlayıp sağlamadığı önemlidir.

1.2. Türk Eğitim Politikalarında Yasal Boyutta Sosyal Adalet ve Eşitlik

Eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için öncelikle yasalarda eğitim politikalarının sosyal adaleti ve eşitliği ne kadar içerdiğine bakmak gerekir. Bu nedenle öncelikle anayasa ele alınacaktır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na göre eğitim ve öğrenim hakkı 42.madde ile düzenlenmiştir. Bu maddeye göre “kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.” Ayrıca “Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.

Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” (TC Anayasası, 1982) ifadesi ek fıkra ile düzenlenmiştir. Eğitim, Anayasa’da hak olarak tanımlanmış, herkesin faydalanabileceği ve devlet tarafından ücretsiz sağlanacağı garanti altına alınmıştır. Bununla birlikte ek fıkroda eşitlik ve sosyal adalet gereğince maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin bursla destekleneceği ifade edilmektedir. Ancak Apple (2004) “özel ihtiyaçları” olan öğrencilerin hem pahalıya mal olduklarını hem de önemli puan tablolarında genel ortalamayı düşürdüklerini bu nedenle desteklenmediklerini ifade etmiştir. Ek fıkroda geçen ‘başarılı öğrenci’ ifadesi Apple’ı destekler görünmektedir. Devlet yurttaşına ücretsiz ve zorunlu eğitim sunacağını ifade etse de 2012 yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemiyle 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş olmasına rağmen ortaöğretim net okullaşma oranı %85,01 ile hala istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. Okulöncesi eğitimin zorunlu olmadığı Türkiye’de 2019/2020 öğretim yılı net okullaşma verilerine göre okulöncesi eğitimde de okullaşma oranının çok düşük olduğu görülmektedir [%13,31 (3 yaş); %33,42 (4 yaş) ve %75,10 (5 yaş)]. 2019/2020 öğretim yılında zorunlu eğitim çağında yaklaşık 18 milyon (18 241 881) öğrencinin içinde 278.896 öğrenci burs almış (%1,53), 328.141 öğrenci (%1,80)de parasız yatılı olarak öğrenim görmüştür (MEB, 2020). Burs ve parasız yatılı olanağından yararlanan öğrencilerin çoğunluğu ortaöğretim çağında olanlardır. Olanaklardan faydalanan öğrenci sayısının az olması dikkat çekicidir.

Türk millî eğitiminin amaçlarını ve genel olarak yapısını kapsayan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda genel amaçlar ifade edilirken ortak bilinç geliştiren yurttaşlar yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Kişilik eğitimi kapsamında da insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren bireyler yetiştirmek istenmektedir. Türk Millî Eğitiminin dayandığı ilkelere “genellik ve eşitlik, “fırsat ve imkân eşitliği”, “demokrasi eğitimi”, “her yerde eğitim” ilkeleri (MEB, 1973) sosyal adaleti ve eşitliği sağlamaya yönelik ilkeler olarak değerlendirilmektedir. Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim görme haklarını sağlayabilmek için de 1997 tarihinde 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname çıkarılmıştır (MEB,1997). Türkiye 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ne, 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesi’ne, 1960 tarihli Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’ye, 1995 yılından itibaren Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye taraf olan ülkelerden biridir. Bu ve benzeri uluslararası antlaşmalar yoluyla da sosyal adaleti sağlamaya çalışmaktadır.

Kalkınma planları önümüzdeki yıllar içinde ulaşılmak istenilen, öngörülen hedefleri kapsar. Onuncu kalkınma planında (2014-2018) öngörülen eğitim politikalarına bakıldığında kız çocukları ve engellilerin okula erişimlerinin kolaylaştırılması, yaşam boyu öğrenme, bireysel farklılıkları gözeterek okul ve öğretim programlarının yaygınlaştırılması, olanakları kısıtlı olanların eğitime erişimlerinin kolaylaştırılması, öğrenci pansiyonlarının yaygınlaştırılması gibi sosyal adaleti sağlamaya yönelik politikalar olduğu görülmektedir. Onbirinci kalkınma planında (2019-2023), onuncu kalkınma planının hedeflere ulaşılmasıyla ilgili kız çocuklarının ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişiminde gelişmeler yaşanmış olmasına rağmen okul öncesi eğitimde erişimin artırılması ve ortaöğretimde okul terklerinin azaltılması ihtiyacının önemini koruduğu ifade edilmiştir (11.Kalkınma Planı, 2019). Onuncu kalkınma planında 2018 yılı için okulöncesi (4-5 yaş) brüt okullaşma oranı %70 olarak tahmin edilmiştir. Ancak eğitim istatistiklerine göre 2018-2019 öğretim yılı 4-5 yaş brüt okullaşma oranı %57,91 olarak görülmektedir (MEB, 2020). Bununla birlikte 2020 yılında altı yaş üstü okuma yazma bilmeyen 1.914.783 kişi varken; 15 yaş üstü okuma yazma bilip bir okul bitirmeyen 2.523.222 kişi bulunmaktadır (TÜİK, 2021). Okuma yazma oranının yüzde yüze ulaştırılmamasının nedenlerinden biri ilköğretim çağındaki çocukların okula gidememesidir. Bu gibi durumlar okullarda fırsat ve imkân eşitliğinin giderilmesi için yapılanların yeterli olmadığını ve eşitsizliğin önemini koruduğunu göstermektedir (Karakütük, 2016).

Eğitim politikalarının yasal boyutta sosyal adaleti ve eşitliği sağlamaya yönelik önlemler aldığı görülürken, ikinci önemli unsur ise uygulamada yani okullarda bu konuda çatışma yaşanan ya da adaleti sınırlayan durumlar olup olmadığını görmektir. Bu nedenle Türk eğitim politikalarının uygulamaları değerlendirilecektir. Sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve katılımcı boyutlarında uygulamalar ele alınacaktır. Daha sonra okullarda sosyal adalet ve eşitlik kapsamında yaşanan durumların ve uygulamaların eksiklikleri, başarı ya da başarısızlıkları tespit edilecektir.

1.3. Dağıtıcı Adalet Boyutunda Türk Eğitim Politikaları

İnsanların yasal olarak da tanımlanmış eğitim haklarından yararlanabilmeleri ve eğitim politikalarının amacına ulaşabilmesi için devletin eğitime ayırdığı bütçeye bakmak gerekmektedir. MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı dikkate alındığında 2009 yılında 10,47; 2016 yılında 13,38'e çıkmış ve 2019 yılında 11,84'e gerilemiştir. Benzer durum MEB bütçesinin millî gelire oranında da göze çarpmaktadır. 2009 yılında 2,41; 2017 yılında 3,54'e çıkmış ve 2019 yılında 2,56'ya gerilemiştir. Son on yıllık süreçte MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı ile MEB bütçesinin millî gelire oranı ele alındığında 2014 ile 2017 yılları arasında bir artış görülürken son iki yılda yine düşüş gözlenmektedir. MEB bütçesinin giderlere dağılımına bakıldığında ise %72'sinin personele ve %11'inin sosyal güvenlik devlet primine, %9'unun mal ve hizmet alımlarına, sadece %3'ünün cari transferlere ve %5'inin de diğer giderlere ayrıldığı görülmektedir (Resmî gazete, 2018; Eğitimsen, 2018). Yani okulların ihtiyacını karşılamak için ayrılan harcama çok düşüktür. İlköğretimden yükseköğretime öğrenci başına düşen kamu giderleri 2010 ve 2014 yılları arasında büyük bir artış göstermiş olsa da Türkiye, OECD ülkeleri arasında halen en düşük sıralardadır. OECD ortalamasına göre öğrenci başına harcanan miktar yaklaşık olarak 9000 USD iken; Türkiye'de harcanan miktar yaklaşık olarak 5000 USD ile en az harcama yapan üç ülke arasındadır. Kamu sektörü eğitimin zorunlu olduğu ilkökul, ortaokul ve lise için az ödenek ayırmaktadır (OECD, 2017; OECD, 2020). Artan öğrenci sayısına karşın genel bütçeden eğitime ayrılan payın artırılmaması, kamusal eğitimin niteliğini düşüren en önemli olgulardandır (Kurul, 2012). Okullara yeterince kaynak aktarılamaması okullarda ciddi ekonomik sorunlar ve eşitsizlikler meydana getirmektedir. Bu ekonomik sorunları aşmak okul yöneticilerinin çözmesi gereken sorunlar haline gelmekte ve okul yöneticileri kaynak bulmaya zorlanmaktadır (Aksu, Gemici ve İşler, 2006; Altunay, 2017; Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015; Özmen ve Yalçın, 2011 vb.). Okul yönetimlerinin kaynak yaratma yollarından biri velilerden yardım toplamaktır. 2019 yılında hane halkının tüketim harcamalarına bakıldığında %2,5'inin eğitim hizmetlerine ayrıldığı görülmektedir (TÜİK, 2019). Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretim öncesi kademeler için yapılan eğitim harcamalarının %14,2'sini hane halkı harcamaları oluşturmaktadır. OECD ortalaması %8'dir (OECD, 2020). Ulusoy (2013) araştırmasında ailelerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları harcamaların %70'ini doğrudan harcamaların (kayıt paraları, eğitime katkı payları, kitap, ulaşım, karne, diploma) oluşturduğunu, diğer %30'luk kısmını ise dolaylı harcamaların (yemek, servis, harçlık) oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Aksoy (2018) da çalışmasında ailelerin gelirleri doğrultusunda (yüksek gelir-yüksek harcama) eğitime katkı yaptığını ve en çok harcamayı eğitim öğretim malzemelerine, okul içi ve okul dışı kurslara yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. Sakallı (2010) ise yaptığı çalışmada kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın az olmasının velilere yeni harcama türleri ve artan harcama miktarları ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Velilerden bağış adı altında zoraki toplanan paralar okul aile birlikleri ile meşrulaştırılmaktadır. Okul Aile Birliği yönetmeliğinde (madde 6) birlikler okulun amaçlarına ulaşması için, okula yapılan bağışların kaydını tutmak, kampanyalar, etkinlikler düzenlemek, yapılan etkinliklerin giderlerine katkıda bulunmak, kantin gibi yerlerin işletilmesini, okul olanaklarının öğretim zamanı dışında değerlendirilmesini sağlamak gibi

okula maddi destek sağlayan işler velilerin görevi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005). Özdemir (2011) okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe okul aile birliklerinin elde ettiği gelirin de yükseldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca okul aile birliğinin bütçesinin büyük kısmını (%69,1) bağışlar oluşturmaktadır. Kurul (2012) son yıllarda okulların hayırseverlik mekânı olarak tasarlandığını, okulun giderlerinin neredeyse tamamının okulda yaratılan gelir kaynaklarıyla karşılanmaya çalışıldığını söylemiştir. Aksoy (2018), Petek ve Önder (2020) ve okul yöneticilerinin okulun gereksinimlerini, gönüllülük ilkesine bağlı kalarak toplanan bağışlar ile, hayırseverler ve aileler tarafından toplanan paralar ile karşıladıklarını ifade etmiştir. Ertürk (2020) de MEB tarafından açıklanan vizyon belgesinde sorunların çözümü için hayırsever ve STK'ların katkısından söz edildiğini ifade etmiştir. Okulların bağışlara dayalı Okul Aile Birliği gelirlerinin farklı olması sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullar açısından çok dezavantajlı bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının özel öğretim kurumlarına yönelik “Devletin yükünü alması konusundaki olumlu bakış” (TBMM, 2019) açısı nedeniyle 2014-2015 öğretim yılında öğrencilerin özel okullara gidebilmesi için eğitim öğretim desteği uygulaması başlatılmıştır. Soydan'ın (2019) da aktardığı gibi devlet ve piyasa rakip değil, birbirinin tamamlayıcısı olma anlayışı yeni yaklaşımlardandır. 2014 yılında 250 bin öğrenciye, 2017 yılında 301.777 öğrenciye eğitim öğretim desteği verilmiştir. 2018 yılında Bakanlık tarafından destek alacak öğrenci sayısının kademeli olarak azaltılacağı ve özel okullara yapılan desteğin “KDV’yle veya başka iyileştirmelerle” devam edeceği bildirilmiştir. OECD (2017, 2020) Türkiye raporunda, Türkiye'nin kamu ve özel kurumlardaki öğrenme ortamları arasında en büyük farka sahip ülkelerden biri olduğunu ve adil olmayan öğrenme çıktılarıyla sonuçlanabilecek bir şekilde sınıf mevcutları, öğretmen-öğrenci oranları kamu okullarında özel okulların iki katı kadar olduğunu açıklamıştır. Soydan ve Abalı (2014) bu durumu neoliberal politikaların etkilediği kamu eğitim sisteminin dönüşümü olarak açıklamaktadır. Dönüşen bu anlayışa göre eğitim özel bir yatırımdır ve bireyler kendilerine fayda sağlayan bu eğitimin bedelini ödemelidir. Anayasada bahsedildiği gibi Türkiye sosyal bir devlettir. Yurttaşlarına eğitim hizmeti sunmakla yükümlüdür. Özel öğretime yönelik bakış açısı ve yapılan destekler hem fırsat eşitsizliğine neden olmakta hem de haksız bir rekabet oluşturmaktadır. 2018 eğitim – öğretim yılında 273 bin 724 ilk ve ortaöğretim öğrencisine verilen burs miktarı 770 milyon 916 bin 273 liradır (MEB, 2018a). 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında özel okullara giden 301 bin 777 öğrenciye 1 milyar 207 milyon 708 bin 478 lira eğitim ve öğretim desteği ödemesi yapılmıştır (MEB, 2018a). Özel okul öğrencilerine verilen bu eğitim öğretim desteğinin yerine dezavantajlı grupta bulunan maddi durumu yetersiz 428 bin 812 öğrenciye daha burs verilerek kişilerin okula erişimlerine katkı sağlanabilir. Yeni okullar yapılabilir, var olanlar iyileştirilebilir. Bunun yanı sıra 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında tüm özel okullarda kayıtlı öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı %2,53 iken 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında bu oranın %8,2'ye yükselmesi sosyal adalet ve eşitlik konusunda olumlu bir artış olarak görülmektedir.

1.4. Tanıyıcı Adalet Boyutunda Türk Eğitim Politikaları

Tanıyıcı adalet tanımlanırken en çok kullanılan ifadelerden biri farklılıkları saygıyla karşılamaktır. Banks (2009) yaş, cinsel tercih, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin farkında olma, farklılığın normal olduğunun kabul edilmesi ve bu farklılıklara sevgi, saygı ve hoşgörüsüyle yaklaşmanın verilen eğitimle sağlanabileceğini ifade etmektedir. O halde farklılıklara saygı çok kültürlü eğitimle mümkündür. Çok kültürlü eğitim konusunda alanyazın incelendiğinde eğitim öğretim programlarının çok kültürlülüğü yansıtması konusunda yeterli gören araştırmalar (Ertürk, 2006; Keskin ve Yaman, 2014) olduğu gibi eğitim programlarının çok kültürlülüğe yeterince yer verilmediğini belirten

araştırmalar da (Açıkalın, 2010; Arslan, 2014; Cırık, 2008) bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlülüğe nasıl baktıklarını gösteren araştırmalarda yapılmış ve öğretmenlerin çok kültürlülüğe bakışlarının olumlu olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunduğu gibi (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009); bu konuda endişeleri olan öğretmenlerin olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Esen, 2009). Bu farklı sonuçlar farklılıklara saygı konusunda hem eğitim öğretim programlarının hem de öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bireyler yaşadıkları yerlere göre farklılaşabilirler. Bu durum bazen okula erişim sorunlarını ortaya çıkarabilir. Sosyal adaleti ve eşitliği sağlamak için öğrencilerin okula erişimi öncelikli konulardandır. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenci sayısı onun üstünde olan yerleşim yerlerinde okul açma yükümlüğüne sahiptir. Ancak öğrenci sayısı onun altına düşerse bu öğrencilerin eğitim öğretim hakkından yoksun kalmaması için en yakın, fiziki koşulları uygun ve merkezi konumdaki okullara günü birlik taşımaktadır (MEB, 2014). Taşınalı eğitimin etkililiğine yönelik yapılan pek çok araştırmada taşınalı eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına değinilmiştir (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Kaya ve Aksu, 2009; Küçükkoğlu ve Küçükkoğlu, 2006; Secer ve Yanpar Yelken, 2009; Spence, 2000a; Spence, 2000b; Şimşek ve Büyükkıdık, 2017; Ramage ve Howley, 2005). Taşınalı eğitimin devlet bütçesini rahatlatmasının yanı sıra yeni istihdam yaratması gibi olumlu yanları mevcuttur. Ancak taşınalı eğitimin zaman zaman sorgulanmasına da neden olan olumsuz yanları da vardır. Küçüksüleymanoğlu (2006) çalışmasında merkez okullardaki öğrencilerin bir kısmının köyden gelen çocuklara karşı önyargılı ve anlayışsız davrandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin okula erişimi sağlanırken, onların yaşadıkları yer nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmaları tanıyıcı adalet kapsamında sorun olarak görülebilir.

Eğitimde dezavantajlı gruplar içinde yer alan özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için günümüzde belirleyici olan ve en ayrıntılı düzenleyici yasa 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'dir. Bu Kanun Hükmünde Kararname ile sunulacak eğitim hizmeti, okul, kurum ve programlar açıklığa kavuşturulmuştur. Buna göre özel eğitim okulları, diğer okulların içinde özel eğitim sınıfları, akranlarıyla aynı sınıfta kaynaştırma eğitimi, destek eğitim odaları açılmaktadır. Hatta özel eğitim kurumlarının açılması özellikle desteklenmektedir. Ancak gelinen nokta yeterli seviyeye ulaşmamıştır. TÜİK (2010) verilerine göre altı yaş üstü engelli bireylerin %41,6'sı okuryazar değil; %18,2'si okuryazar ama herhangi bir okul bitirmemiş; %22,3'ü ilköğretim mezunu; %10,3'ü ilköğretim mezunu ve sadece %7,7'si lise ve üstünü okuyabilmiştir. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre eğitim görebilen özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretmen, yönetici ve velilerinin %41'nin okullarını eğitimde yeterli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Engelli öğrencilerin eğitim sorunlarıyla ilgili veli ve eğitimcilerle bir çalışma da Çetinkaya (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda okulların sahip olduğu fiziksel olanakların, eğitimcilerin, ailelerin ve müfredat gibi değişkenlerin eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca Orhan ve Genç (2015) çalışmasında ABD, İngiltere, Almanya ve Türkiye'de özel eğitimin yasal temellerinden hizmet alan, hizmet veren ya da ayrılan bütçeye kadar detaylı bir karşılaştırma sunmuşlardır. Bu karşılaştırmaya göre özel eğitim hizmeti alanların sayısı en az olan ülke Türkiye'dir. Yasalarla güvence altına alınmış olmasına, kalkınma planlarında yer verilmiş olmasına rağmen maalesef özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim olanaklarına erişimi olması gereken seviyede değildir (Orhan, Genç, 2015).

Başka bir dezavantajlı grup derslerinde başarısız olanlardır. Sosyoekonomik faktörlerin başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalardan da (Dolu, 2020; Erdoğan ve Güvendir, 2019) görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun düşük olması dezavantajı daha da artırmaktadır. Millî Eğitim

Bakanlığı tarafından 2014-2015 öğretim yılından itibaren ortaokul ve ortaöğretim kurumlarına giden öğrenciler için yetiştirme kursları verilmektedir. Nartgün ve Dilekçi (2016) çalışmasında yetiştirme kurslarının olumlu yanlarını gösterirken, öğretmenlerin en fazla yoğunluktan ve yorgunluktan şikâyet ettiklerini dile getirmişlerdir. Okullarda öğretmen açığının ve mevcut öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması nedeniyle öğretmenlerin bu rahatsızlıkları normal karşılanmaktadır. Öğretmenlerin yorgunluk ve iş yükünün fazla olması yetiştirme kurslarının amacına ulaşmasını engelleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca ilk kez 2018-2019 öğretim yılında İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) da uygulanmıştır. Programın ilkelerine göre İYEP'e gereksinim duyan öğrenciler belirlenirken akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınır. Bu öğrencilere psikososyal destek sağlanır ve velilerden hiçbir ücret alınmaz. İYEP'in amacına ulaşması, işlevselliği ve uygulamanın yeterliğini ölçmek konusunda alanyazında pek çok araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda böyle bir programa ihtiyaç olduğu ve amaca hizmet ettiği, sürecin olumlu geçtiği katılımcılar tarafından ifade edilirken; bazı araştırmalarda da sürecin daha esnek yürütülmesi ve bireyselleştirilmesi, planlamanın daha iyi yapılması, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesi, devamsızlık, kaynak yetersizliği gibi sorunların giderilmesi ifade edilmiştir (Avlukyari, 2019; Aydın ve Yakar, 2020; Gürol ve Gül, 2021; Toptaş ve Karaca, 2019; Yıldız ve Kılıç, 2020). Bunların yanı sıra öğrencinin sahip olması gereken kazanımları gereği başladığı modülde başarısız olduğunda modülü tekrar alması gerekmektedir. Uygulama belirli saat üzerinden gerçekleştiği için öğrenci bütün modülleri tamamlayamadan süresi bitmiş olabilmektedir. Öğrenci dördüncü sınıfa geçtiğinde üçüncü sınıfın tüm kazanımlarını elde etmemiş olmaktadır. Ayrıca program uygulanırken seviye tespit sınavından sonra programa gereksinim duyan öğrencilerin ayrışmaması için öğretmen, yönetici ve öğrenci algılarının iyi yönetilmesi gerekmektedir.

İlkokullarda öğrencilerin ders başarılarına katkı sağlamaya çalışan başka bir uygulama da çocuk kulüpleri kapsamında açılan kurslardır. Bu kurslarda öğrencinin kendi öğretmeni kursu açmakta ve müfredatta yetiştiremediği konuları işleyebilmekte ya da konu tekrarı yapabilmektedir. Ancak çocuk kulüpleri isteğe bağlıdır ve İYEP'te olduğu gibi ücretsiz değildir. Yönergede “kontenjanın 1/10'u oranında yoksul ailelerin engelli çocuğundan ücret alınmaz” (MEB, 2014) ibaresi bulunmaktadır. Her ne kadar eşitliği sağlamaya yönelik bir madde gibi görünse de 1/10'luk kısma girmeyen ve ekonomik nedenlerle kursu talep edemeyen öğrenciler, öğretmenlerin kulüp etkinliği olarak işlenmeyen dersleri işlemesi ya da diğer öğrencilerin yoğun ders tekrarları nedeniyle mağduriyet yaşamaktadırlar. Bu uygulama ile MEB içinde dershanecilik yapılmaktadır. Ücret ödeyen ailelerin çocukları başarılarını artırmak için bir olanağa sahip olurken, ücret ödeyemeyen ailelerin çocukları bu olanaktan yararlanamamaktadır.

Tanıyıcı adaletin savı olan öğrenciler arasındaki farklılıkları saygıyla karşılama yetisini kazandırmak ve öğrencilerin sosyalleşmesi bakımından öğrenci kulüpleri (eğitsel kollar) çok önemli uygulamalardır. Öğrenci kulüpleri ile ilgili yönetmelik 2017 yılında güncellenmiştir. Bu yönetmeliğe göre her öğrenci en az bir sanat ya da spor dalında beceri kazandırmak için, ilgisi doğrultusunda bir kulüple ilişkilendirilir. Kulüpleri öğretmenler demokratik çerçevede yönlendirirler ve kulüp etkinliklerinden ücret alınmaz (MEB, 2017). Ancak yer sıkıntısı, maddi olanakların az olması, öğretmenlerin kulüp etkinlikleri için yeterli eğitimlerinin olmaması, programlara bu etkinlikler için ders süresinin konmaması ya da öğretmenlere ek ders ücreti tanımlanmamış olması gibi nedenlerle (Ekici, Bayraktar ve Uğur, 2009; Gömleksiz ve Kılınç, 2015; Gündoğdu, Karataş ve Nacar, 2011; Karaküçük, 1999; Kılbaş, 2000) istenilen seviyede uygulanmayan öğrenci kulüpleri son zamanlarda hiç uygulanmamaktadır. Günümüzde öğrenci kulüpleri kâğıt üstünde kalan, sadece e-okula işlenen uygulamalar olarak görülmektedir. Çınar'ın (2019) çalışması da önceki yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sorunların halen devam ettiğini ortaya koymaktadır. Oysa pek çok araştırmada öğrencilerin

de kulüp etkinliklerinin yapılmasını/artırılmasını istedikleri ifade edilmiştir (Ekici, Bayraktar ve Uğur, 2009; Karaküçük 1999; Yaman, 2011). Öğrenci kulüpleri bütün öğrencileri kapsamakta ve onların hem yaşama hem de okul başarılarına katkı sunmaktayken (Çınar, 2012) yeterli ilgiyi görememektedir. Oysa çocuk kulüpleri hem okullar hem de ücret ödeme gücü olan aileler tarafından yoğun bir şekilde talep görmektedir. Bu durum akla bazı soruları getirmektedir. Öğrenci kulüplerinin yerine çocuk kulüpleri mi konmak istenmektedir? Sadece parası olan velilerin çocuklarının gelişimi mi desteklensin? Devlet okullarının ticarileşmesi mi hızlandırılmak istenmektedir?

Okullar öğrencilerin toplumsal bağ oluşturdukları mekânlardır. Ayrıca farklılıklarla en çok karşılaşılacak yerdir. Farklılıkları kabullenme ve farklı olanın da diğerleriyle bağ kurabilmesi için okuldaki kritik öneme sahip kişilerden biri rehber öğretmenlerdir. Çünkü okuldaki rehberlik hizmetleri; kendini tanıyan, kendisine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamlarını sürdürerek kendini gerçekleştirmelerini amaçlar (MEB, 2017). Ancak rehber öğretmen eksikliği, görev yeri dışında başka okullara da görevlendirilmesi, aşırı iş yükü, öğrenci sayısının fazlalığı, fiziksel şartların uygun olmaması gibi nedenler okullarda bu amacı gerçekleştirmeyi engellemekte ya da zorlaştırmaktadır (Tuzgöl Dost, 2020). MEB rehber öğretmen normlarını belirlerken okulun öğrenci sayısının yüksek olmasını önemsemektedir. Örneğin 300 öğrencinin altında bir ilkokula ya da 150 öğrencinin altında ortaokula/ortaöğretim kurumuna rehber öğretmen ataması yapılmamaktadır (MEB, 2014b). Oysa rehber öğretmenler etnik köken, engellilik, cinsiyet ve cinsel yönelim boyutları farklılık yaratan bireylerin hem kendilerini kabullenmeleri hem de diğerlerinin onların farklılığını kabullenmelerine yardımcı olabilecek personeldir.

Tanıyıcı adalet konusunda saygıyla yaklaşılması gereken konulardan biri de din konusudur. Farklı inançlara sahip bireylerin eğitime erişimde ve yararlanmada kısıtlanmaması gerekir. Anayasa'nın 24. maddesinde (Din ve Vicdan Hürriyeti) belirtildiği gibi kişiler dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz, din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu konuyla ilgili olarak uygulamaya bakıldığında okullarda verilen dini eğitimin devletin tarafsızlık ve eşit mesafelilik ödevleriyle bağdaşmadığı gerekçesiyle bazı ebeveynler konuyu yargıya taşımıştır. Yargı süreci sonunda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM: 2014/80) okullarda verilen dini eğitimin doğma olarak verilmesi, ebeveynlerin kendi inançları doğrultusunda çocuklarının eğitim alabilmesinin sağlanmaması ve ebeveynlerin inançlarını açıklamak zorunda bırakılması gibi nedenleri gerekçe göstererek Türkiye'nin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni (AİHS) ihlal ettiğine karar vermiştir. Bu kararın gerekçesi Anayasa'nın 24. maddesiyle örtüşmektedir.

1.5. Katılımcı Adalet Boyutunda Türk Eğitim Politikaları

Sosyal adalet ve demokratik toplum kavramları birbiriyle etkili bir şekilde bağlantılıdır (Furman ve Shields, 2003). Green (1999), demokrasiyi "saygı duymayı, iletişime açık olmayı ve değerleri, kendisinininkinden farklı olanları kabullenmeyi ve onlarla iş birliği yapmayı içeren" bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama sosyal adaleti de içermektedir. Zaten Hunt (1998), sosyal adaletin demokratik eğitimin merkezinde olduğunu ileri sürmüştür. Okullarda demokrasinin yaşantı haline gelmesi için öncelikle sınıflarda öğretmenlerin demokratik davranışlar sergilemesi, öğrencilerin sınıfın yurttaşı ve kendisiyle eşit olduğunu kabul etmesi gerekir. Ardından sınıf yaşantısı demokratik değerlere göre düzenlenmelidir. Kulüp etkinlikleri gibi okul içi etkinliklerde demokratik eğitimi destekleyici önemli aktivitelerdir. Okullardaki öğrenci kulüpleri, demokrasi kültürünün alfabetesinin öğrenildiği yaşandığı yerlerdir (Çınar, 2012). Okul yaşantıları öğrencilerin farklı görüşlere değer vermesini, bireysel

ve grup düzeyinde sorunların çözümüne odaklanmasını, farklı görüşleri, sorunları ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünce ve analizlerden yararlanmasını, başkalarının refahı ve ‘genel iyi’ için duyarlı olmasını, demokrasi değerlerini yaşamasını ve bu değerlerin insan hayatında yol gösterici olmasını sağlamalıdır (Apple ve Beane, 1995).

Okullarda demokrasi kültürünün oluşturulması için MEB 2015-2019 stratejik planında “demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş bireyler yetiştirme” misyonunu arz etmiştir. Ayrıca çoğulcu, katılımcı, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim ve organizasyon yapısını oluşturmayı (stratejik hedef 3.3) hedefleri arasında sıralamaktadır (MEB, 2015). Son stratejik planında (2019-2023) ise öğrencilere insanlığın ortak değerlerini kazandırmaya, eşit öğrenme ve öğretme fırsatlarını oluşturmaya, okul öncesi eğitime erişimin yaygınlaşmasına vurgu yaptığı görülmektedir (MEB, 2019). Katılımı sağlamak için yasal temellerden biri de İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) Uygulama Yönergesidir. İKS kapsamında okul gelişimi sürecinde okul aktörlerinin katılımını sağlamak amaç edinilmiştir (MEB, 2011). Ancak Karakütük’ün 2001 yılında yaptığı araştırmada yöneticilerin öğretmen, veli ve diğer işgörenleri karar sürecine katmadığı bilgisi, İKS’nin uygulandığı 2013 yılında Şahin ve Arıkan Çeper’in çalışmasına göre değişmemiş görünmektedir. Kurumun değerlendirilmesi e-okul sistemi üzerinden öğrenci ve veli girişleri ile sağlanmaya çalışılsa da çok başarılı olmadığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2013). Öğrencilerin karara katılımı ile ilgili veriler ise daha da sınırlıdır. 2010 yılından itibaren ‘Demokrasi Eğitimi’ ile ilgili dersler bazen pilot bazen zorunlu olarak okullarda öğretim programlarına yerleştirilmiştir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Bu teorik olarak bilgi sağlaması açısından olumlu bir yaklaşım olsa da demokrasi yaşayarak öğrenilen bir kavramdır. Okulun, sınıfın yaşantısı demokratik olmalıdır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin üye olarak varlık gösterdiği kurul, komisyon ve ekipler mevcuttur. Okul öğrenci meclisleri şube temsilcisi öğrencilerden oluşurken; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu, Sosyal Etkinlikler Kurulu ve Okul Gelişim Yönetim Ekibinde öğrenci üye bulunmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulunda yine bir öğrenci üye vardır (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Ancak okul meclisleri bazı okullarda sadece kâğıt üstünde varlık gösterirken, üye bulunduran kurullarda da üye öğrenciler sadece imzaya davet edilmektedirler. Usulüne uygun öğrencileri dâhil eden okul oldukça az sayıdadır. Bilge ve Akbaba (2014) çalışmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu uygulamayı olumlu gördüklerini ancak okuldaki bütün öğrencilerin oy kullanma hakkı olmasına rağmen okulların çoğunda öğrencilerin bir kısmına veya 1,2,3. Sınıf öğrencilerine oy kullandırılmadığını belirlemiştir. Genç, Güner, Pala ve Acar Kocaoğlu’ nun (2011) çalışmasında “Okul Öğrenci Meclis düzenli ve amacına uygun yapılmadığını düşünüyorum” (%37,4) ve “Okul Meclisleri projesinin seçim süreci ile sınırlı kaldığını düşünüyorum” (%35,1) ifadelerine öğrencilerin çoğunluğunun kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra evrensel temel değerlere karşılık gelen bir demokratik okul kültürünü eğitim sistemine dâhil etmek amacıyla MEB, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi ile ortak bir proje gerçekleştirmektedir. Bu projeye seçilecek okullar belirlenirken okul nüfusunun çeşitliliği, il merkezine uzaklığı ve dışlanma riski taşıyan öğrencilerin sayısı dikkate alınmıştır (MEB, 2018b). Proje henüz başlangıç aşamasında olduğundan başarısıyla ilgili veriler mevcut değildir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta pilot okulların belirlenirken taşınması gereken özellikleridir. Bu ayırt edici özellikler bu çalışmanın da konusu olan sosyal adalet ve eşitlik ile ilgili temalardır. Proje aslında demokratik okul kültürünü sosyal adalet ve eşitliği sağlayarak gerçekleştirecektir. Bu durum bizi

tartışmanın başına götürmektedir. Demokrasi ile sosyal adalet birbiriyle ilişkili ve etkileşim içinde olan iki kavramdır.

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Dünyanın çoğunda, bir çocuğun aldığı eğitimin miktarının ve kalitesinin büyük ölçüde ebeveynlerinin zenginlik ve gelir düzeyi tarafından belirlendiği doğrudur (Young, 2006). Devlet okullarının amacı bütün çocuklara ebeveynlerinin gelir düzeyinden etkilenmeden nitelikli ve istedikleri kadar eğitimi parasız, ayrımcılığa uğramadan, planlı ve bilimsel bir şekilde sunmaktır. Ancak dünyanın çoğunda bu tam anlamıyla başarılamamıştır. Türkiye’de yasal metinler ve uygulama bağlamında eğitim politikalarının sosyal adalet ve eşitlik konusunda nasıl bir görünüşe sahip olduğu bu çalışmada ele alınmıştır.

Anayasadan başlayarak eğitim sistemini düzenleyen kanunlarda, yönetmeliklerde, ülkenin kalkınma planlarında yani üst yasal metinlerde sosyal adalet ve eşitlikle ilgili doğrudan ya da dolaylı pek çok maddeye rastlamak mümkündür. Ancak uygulamalara bakıldığında okula erişim gibi en temel durumlarda bile istenilen seviyeye ulaşılmadığı, hala gelecek ile ilgili planlanan hedefler içinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum yasal metinlerin düzenlenmesi, yenilenmesi ya da eksikliklerinin giderilmesi anlamına gelmektedir.

Dağıtıcı adalet kapsamında uygulamalar ele alındığında MEB bütçesinin önceki yıllara göre artış gösterdiği ancak zorunlu eğitim kapsamındaki okullara ve ihtiyaçlarına yeterince payın ayrılmadığı görülmektedir. Karakütük, Özdoğan Özbal ve Ulutaş (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin %94,5’inin ödeneklerin yetersiz olduğunu belirttiğini ortaya koymuştur. MEB bütçesinin büyük kısmı personel giderleri için kullanılmakta, okullara yeterince ödenek ayrılmamaktadır. İhtiyacı karşılanamayan okulların sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde öğrencilerine yeterli eğitim sunmadığı çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur. MEB’in kendi okullarına (devlet/halk okulları) yeterince bütçe ayıramazken özel öğretim okullarına destek vermesi manidar görünmektedir. MEB yurttaşına parasız eğitim sunma asli görevini özel öğretim kurumlarına mı devretmek istemektedir? Özel okullara teşvik, fırsat eşitliğine, sosyal adalet ve nihayetinde sosyal devlet anlayışına uygun değildir.

Tanıyıcı adalet kapsamında uygulamalar ele alındığında MEB dezavantajlı gruplarda yer alan köylerinde okul olmayan öğrencilerin okula erişimi için taşınmalı eğitim; özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için, kaynaştırma eğitimi ve destek odaları gibi gereksinim duydukları hizmetleri sağlamaya çalışmaktadır. Ancak araştırmalardan ve ulusal veri tabanlarından elde edilen veriler uygulamaların yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Hatta bazı araştırmalara göre (Küçüksüleymanoğlu, 2006; Yurdabakan ve Tektaş, 2013) öğrencilerin dezavantajlı durumu ortadan kaldırılmaya çalışılırken bazen öğrencilerin ayrıştırılmasına neden olan durumlar da yaratmaktadır. MEB başarısız öğrencileri dezavantajlı durumdan çıkarabilmek için yetiştirme kursları düzenlemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan birincisi bu öğrencilerin ayrıştırılmaması için gerekli önlemlerin alınması, ikincisi de bu eğitimleri veren öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek tutulmasıdır. Çocuk kulüpleri ise devlet okullarında parası olanın ek hizmet aldığı yapılar olarak varlık sürdürmektedir. Sosyal adalet ilkesine uygun değildir. Öğrenci kulüpleri ise tanıyıcı adalet kapsamında okullarda öne çıkarılması gereken uygulamalardır. Ancak okullarda öğrenci kulüplerinin etkin olmadıkları da gözlenmektedir.

Katılımcı adalet kapsamında uygulamalar ele alındığında eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etmeyi ve eşit bireyler olduklarını öğrenmesi ayrıca farklılıkları kabullenmesi açısından öğrenci kulüpleri varlık göstermektedir. Ancak çok etkin olmadıkları yukarıda da ifade edilmiştir. Öğrencilerin katılımının hem onların kişisel gelişimine ve öğrenmelerine hem de okul/sınıf yönetimine

yaptıkları katkılar (Davies vd. 2006) düşünüldüğünde okullarda demokrasi eğitimi ya da öğrenci katılımı konusunda MEB tarafından çeşitli adımlar atıldığı görülmektedir. MEB stratejik planlarında demokrasi kültürünü kazandırmayı amaçlamakta, okullarda öğrencilerin temsil edilmesi için gerekli altyapıyı oluşturmaktadır. Ancak hem araştırmalardan elde edilen veriler hem de okullardan gelen dönütler bu konuda yeterli bir seviyeye ulaşamadığını göstermektedir.

Bu çalışmanın sonunda Türk eğitim politikalarının dayandığı yasal metinlerin sosyal adalet ve eşitlikle ilgili hususları içerdiği ancak bazı eksik noktalar bulunduğu bu nedenle eksikliklerin giderilmesi gerektiği düşünülmektedir. Gündelik yaşantıdaki sosyal adalet ve eşitlik okula yansımakta, okuldaki sosyal adalet ve eşitlik yaşantıya yansımaktadır. Bu nedenle politikaların tüm yaşantıyı etkileyecek şekilde belirlenmesi gerekmektedir. İnsanların yaşam standardı yükseltilmeli ve sosyal adalet/eşitlik her aşamada sağlanmalıdır. OECD ve Avrupa birliği ülkelerinin katıldığı sosyal adalet endeksine (2019) göre Türkiye adil eğitim (eğitim politikalarının yeterliği, PISA performansının düşüklüğü, sosyoekonomik etkiler, eğitime yapılan harcama, okula erişim, kadın erkek farklılıklarının yansımaları) kapsamında 41 ülke arasında sonuncu olmuştur (Social Justice Index, 2019). Bu veriler çalışmayı desteklemektedir.

Sosyal adalet ve eşitliğin eğitimde sağlanabilmesi için ilk koşullardan biri eğitime ayrılan kaynaklarla ilgilidir. Bu nedenle MEB bütçesinde ihtiyaç duyulan kalemlerin artırılması, MEB bütçesinin yerelden merkeze doğru okul bütçesi temelli oluşturulması önerilmektedir. Okulların velilerden gelir kaynağı (aidat, çocuk kulübü vb.) oluşturmasına izin verilmemelidir. Okulların kendi kaynağını yaratması yönündeki beklentiden vazgeçilmelidir. Ailelere okul çağındaki çocukları için destek sağlanmalıdır. Eğitimde dezavantajlı grupların eğitimine daha fazla kaynak ve öğretmen ayrılarak sorun giderilmelidir. Öğrencilerin kendilerini (akademik, kültürel, fiziksel, sanatsal vb) çok yönlü geliştirebilmeleri için okulların bu hizmetleri parasız sunması sağlanmalıdır. Okulların etkinliklerine katılmak ailenin gelir düzeyinden bağımsız olmalıdır. Farklılıkları kabullenmeyi sağlamak için çok kültürlü eğitim desteklenmelidir. Müfredatlar bu konuda gözden geçirilmeli, kültürel çeşitliliği ortaya koyacak eğitim ortamları düzenlenmelidir. Okulların bütün bileşenlerinin (öğrenci, öğretmen, veli, personel vb) katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Dezavantajlı grupların ayrıştırılmaması, demokrasi kültürü, sosyal adalet ve eşitlik için yöneticilere ve öğretmenlere özel eğitimler verilmelidir. Yasal temelleri olan sosyal adalet ve eşitlik uygulamalarının yaşantıya yansımaları için okul denetimleri yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıklım, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: Çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akan, D., Yalçın S. ve Yıldırım İ. (2013). İlköğretim kurumları standartları (İKS) uygulamasına dair okul yöneticilerinin görüşleri (Erzincan ili örneği). *Milli Eğitim*, 197, 129-145.
- Aksoy, H. (2018). *Ailelerin eğitim harcamaları*. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. Erişim adresi : <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/2515/Huzeyfe%20Aksoy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Aksu, A., Gemici Y. ve İşler H. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 72, 55-71.
- Allen, A. (1997). Creating space for discussion about justice and equity in an elementary classroom. *Language Arts*, 74(7), 518-524.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714.
- Apple M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar* (Çev. F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser, H. Ala). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. W. and Beane J. A. (Eds.) (1995). *Democratic schools: Lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University Press.
- Arar, K. Beycioglu K. and Oplatka I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI : 10.1080/03057925.2016.1168283.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, M. ve Koizkoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737.
- Avlukyari, N. T. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (iyep)' in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi (Mersin ili Tarsus ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) (2014). *AİHM Kararları 2014/80*. Erişim adresi: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiO066qxKLtAhVs5OAKHdJdDBUQFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fhudoc.echr.coe.int%2Fapp%2Fconversion%2Fpdf%2F%3Flibrary%3DECHR%26id%3D001-150928%26filename%3D001150928.pdf%26TID%3Dihgdqbxnfi&usq=AOvVaw3IUfKJxsub9DvY-RKraVn>.
- Aydın, S. ve Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Characteristics and goals. In Banks J. A. & Banks. C. A. M. (Eds) *Multicultural Education Issues and Perspectives* (p. 3-32). Seventh Edition. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bates R. (2005). *Educational administration and social justice*. Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Australia.
- Bell, L. A., and Griffin P. (2007). *Designing social justice education courses*. Adams, M., Bell, L. A. & Griffin, P. (Ed.), in *Teaching for Diversity and Social Justice*. NY: Routledge.
- Bilge, A. ve Akbaba, A. (2014). İlköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 202, 76-100.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Bursa, S. and Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 319-340.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çavuşoğlu, D. and Dönmez B. (2018). Transported education application in Pazarcik according to the views of the managers, teachers, students and parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 646-675.
- Çetinkaya, S. (2018). *Eğitici ve veli bakış açisi ile ilkokul çağındaki engelli öğrencilerin eğitim sorunları Kırıkkale örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çınar, İ. (2012). *Öğrenci kulüpleri ve demokrasi kültürü*. Ankara: Ütopya.
- Çınar, İ. (2019). An examination of student club activities from the perspective of school principals and teachers. *World Journal of Education*, 9(4), 123-132.
- Davies, L., Williams, C. Yamashita, H. and Ko Man-Hing A. (2006). *Inspiring schools impact and outcomes: Taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie Young People Initiative and Esmee Fairbairn Foundation.
https://dl1ssu070pg2v9i.cloudfront.net/pex/carnegie_uk_trust/2016/02/pub145501171_81.pdf
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: pısa 2015 türkiye örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18 (2), 41-58. DOI: 10.11611/yead.607838
- Eğitimsen, (2018). *2019 Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi analizi*. Basın açıklamaları. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/2019-milli-egitim-bakanligi-butcesi-analizi/>.
- Ekici, S., Bayrakdar A. ve Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 430-444.
- Erdoğan. E. Ve Acar Güvendir, M. (2019). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 493-523. DOI: 10.17494/ogusbd.548530.
- Ertürk, A. (2020). 2023 eğitim vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345. DOI: 10.9779/pauefd.537273.
- Ertürk, E. (2006). *Ders kitaplarında toplum, yurttaşlık, vatanseverlik ve ekonomi anlayışının dönüşümü : 1997 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir içerik analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fraser, N., and Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York, NY: Verso.
- Furman, G. C., and Shields, C. M. (2003). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Gaudelli, W. (2001). Reflection on multicultural education: A teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35-37.
- Genç, S. Z., Güner, F., Pala, P. ve Acar Kocaoğlu, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin "demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi"ne yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 192, 26-42.
- Gewirtz, Sharon (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. DOI :10.1080/0268093980130402.
- Gömlüksiz M. N. ve Kılınç, H. H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 495-512.
- Green, J. M. (1999). *Deep democracy: Community, diversity, and transformation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Philadelphia: Open University Press.
- Gündoğdu, C., Karataş Ö. ve Nacar, E. (2011). Ders dışı etkinliklerin uygulamalarında okul müdürlerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 65-72.

- Gürgen, B., (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürol, M. ve Gül, M. (2021). İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 16-33.
- Hunt, J.A (1998). *Of stories, seed and the promises of social justice*. W. Hunt, J. A., & Quinn, T. (Eds.), Teaching for Social Justice (pp. xiii–xv). New York: The New Press and Teachers College Press.
- İdin, Ş. ve Aydoğdu C. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal adalet ve eşitlik perspektifinde fen bilimleri eğitimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1328-1349.
- Kalkınma Bakanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlanı.pdf>.
- Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 4(3), 51-62.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim, çağdaş toplum olmanın yolu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Karakütük, K. Özdoğan Özbal, E. ve Ulutaş, P. (2019). Okul temelli (bazlı) bütçenin hazırlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 48(1), 455-481.
- Kaya, A. ve Aksu M.B. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşınmalı eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 77-189.
- Keskin Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çok kültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Kılbaş, Ş. (2000). Adana ili liselerinde eğitsel kol çalışmalarının durumuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşmeleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 1-20.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z. Oldaç Y. İ. ve Şenay H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Ed.). *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (s. 353-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüköğlü, A. ve Küçüköğlü K. (2006). Taşınmalı ilköğretim uygulaması üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 11-18
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Charter school: A case study in Bursa. *Elementary Education Online*, 5(2), 16-23
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Lewis, J. B. (2001). Social justice, social studies, social foundations. *The Social Studies*, 92(5). 189-192.
- MEB (1973), Millî Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. Resmi gazete 23011. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği yönetmeliği. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>
- MEB (2011). İlköğretim Kurumları Standartları uygulama yönergesi. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1268.pdf>
- MEB (2014b), Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618-8-1.pdf>.
- MEB (EARGED), (2010). Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ozel_eg_ok_ozel_eg_hizm_uyu_deg.pdf
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları çocuk kulüpleri yönergesi. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf>
- MEB, (2015). 2015–2019 Stratejik planı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>
- MEB, (2018a). MEB 2019 yılı bütçe sunumu. TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-sunum-yapti/haber/17391/tr>
- MEB, (2018b). Temel eğitim kurumlarında demokrasi kültürünün güçlendirilmesi projesi. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/www/temel-egitim-kurumlarinda-demokrasi-kulturunun-guclendirilmesi-projesi-kapsaminda-pilot-okullarimiz-gonulluluk-esasina-gore-belirlenecektir/icerik/538>
- MEB, (2019). 2019–2023 Stratejik planı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf
- MEB, (2020). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019/20. Resmi istatistik programı yayını. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. MA : Harvard University Press.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. DOI : 10.14527/kuey.2016.021
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13
- OECD (2017). *Education at a glance 2017 (Bir bakışta eğitim 2017 : OECD göstergeleri)*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>
- OECD (2020). *Education at a glance 2020*. Erişim adresi: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5e4ecc25-en.pdf?expires=1621345765&id=id&accname=guest&checksum=D45D36ADEEC396250D626E24F9FC24DA>
- Orhan, S. ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretimin finansmanında bir araç: Okul-Aile birliği bütçe analizi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, Y., Demirtaş, D. ve Ateş Ö. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 17-39.
- Özmen, F. ve Yalçın H. (2011). Devlet ilköğretim okullarının mali açıdan desteklenmesinde velileri bağış yapmaktan uzak tutan nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(1), 57-76
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. UK : MacMillan Press.
- Petek, H. ve Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkân eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği). *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 908-920.
- Polat, H. ve Boydak Özdan, M. (2020). Teachers' views on the equality opportunity and possibility in the turkish education system. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 198-213.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(49), 61-83.
- Ramage, R. and Howley A. (2005). Parents' perceptions of the rural school bus ride. *The Rural Educator*, 27(1), 15-20.
- Rawls, J. (1993). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Resmî Gazete, (2018). 2019 yılı merkezi yönetim bütçe kanunu. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/12/20181231M1.pdf>
- Robertson S.L. (2008). *Remaking the world : Neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor*. In : Compton M., Weiner L. (Eds) *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions Stories for Resistance*. New York : Macmillan.
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Sakallı, F. (2010). *İlköğretim okulu öğrenci velilerinin eğitim harcamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Secer, M. ve Yanpar Yelken T. (2009). İlköğretim 6.-7.-8. sınıf öğrencilerinin taşınmalı eğitimde karşılaştığı sorunlar (Gülner örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 24-35.
- Social Justice Index, (2019). *Social Justice in the EU and OECD Index Report 2019*. Thorsten Hellmann, Pia Schmidt, Sascha Matthias Heller. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/SJI_2019.pdf.
- Soydan, T. (2019). Türkiye’de yükseköğretim alanında yapısal dönüşüm. B. Aslan ve F. Hazır Bıkmaz (Ed.). *Prof. Dr. Mehmet Kısakürek’e Armağan içinde* (s.343-369), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın no :228.
- Soydan, T. ve Abali, H., G. (2014). Changes in the field of finance of education in turkeywithin the context of neoliberal policies. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(1), 361-390.
- Spence, B. (2000a). *Long school bus rides : Stealing the joy of childhood*. Charleston, WV : Challenge West Virginia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441640.pdf>.
- Spence, B. (2000b). *Long school bus rides : Their effect of school budgets, Family Life, and Student Achievement*. Charleston, WV: AEL, Inc.
- Şahin, S. ve Arıkan Çeper, B. (2013). İlköğretim Kurumları Standartları (İKS) etkililiği üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 84-111.
- Şimşek, A. ve S. Büyükkıdık, (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınmalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 16(1), 15-34
- TBMM (2019). Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un Bakanlık çalışmaları hakkında sunumu. *Türkiye Büyük Millet Meclisi Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi*. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=2264.
- Tomul, E., (2009). Opinions of administrators on social justice practices in elementary schools. *Education and Science*, 34(152), 125-137.
- Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (IYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 417-431.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(76), 1673-1690.
- TÜİK, (2010). *Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017
- TÜİK, (2019). Hane halkı tüketim harcamasının dağılımı. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2019-33593>.
- TÜİK, (2021). Okuma yazma bilme durumlarına göre nüfus. UEİVT 2008-2017. Erişim adresi: <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr>.
- Türkiye Cumhuriyeti (TC) Anayasası, (1982). Sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler. Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf.
- Tüzün I. ve Sarıışık Y. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ulusoy, B. (2013). *Ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hane halkı eğitim harcamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- UNDP (2005). *Human Development Report 2005: International Cooperation at a Crossroads: Aid Trade and Security in an Unequal World*. New York: UNDP, Retrieved from: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/266/hdr05_complete.pdf
- Wang F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342, DOI: 10.1080/15700763.2015.1044539
- Yaman (2011). Rekreasyon bağlamında öğrenci algılarına göre sosyal kulüplerin işlevselliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 35-48.

- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studie-Education*, 15(2), 1399-1410. DOI :10.29228/TurkishStudies.40293
- Young, I., M. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (1), 93-103.
- Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşınmalı ilköğretim öğrencilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.
- Zajda, J., Majhanovich, S. and Rust, V. (2006). Introduction: education and social justice. *Review of Education*, 52, 9-22. DOI: 10.1007/sl 1159-005-5614-2.

EXTENDED ABSTRACT

The social inequalities resulting from the transformation of neoliberal policies in the economic and social domain have fueled discussions of social justice and equality. Generally, indeed, the amount and quality of education a child receives is largely determined by the wealth and income level of their parents (Young, 2006). Public schools aim to provide all children with qualified and free education without any discrimination, in a planned and scientific way, without being affected by the income level of their parents. However, this has not been fully achieved in most of the world. In this study, the national norms and standards of Turkish education policies are discussed within the scope of social justice and equality.

National norms and standards were analyzed according to National Education Statistics, Turkey Statistical Institute data and research findings in the literature. Firstly, the legal foundations of educational policies are examined within the frame of social justice and equality. Then, the implementation of educational policies was analyzed in terms of distributive, recognizing and participatory social justice.

It is possible to come across many articles directly or indirectly related to social justice and equality in the laws, regulations, the country's development plans, starting from the Constitution. When the practices within the scope of distributive justice are taken into consideration, it is seen that the MoNE (Ministry of National Education) budget has increased compared to previous years but not enough share is allocated to the schools and their needs within the scope of compulsory education. Insufficient resource allocation to schools creates serious economic problems and inequalities in schools. School administrators are forced to find resources to overcome this problem. One of the ways school administrators raise funds is to collect donations from parents. Considering the consumption expenditures of the households in 2019, it is seen that 2.5% was allocated to education services. Parents deliver their donations to the school through Parents' Associations. The higher the socioeconomic status of the parents is, the more donation they give to the school. When the economic level of parents is lower, the school receives lower donation income. This situation creates a disadvantage for the schools that have to create their own funds.

In the context of the practices within the scope of recognitional justice, MoNE tries to provide the services they need such as a transportational education system for students not having schools in their villages, and inclusive education and support rooms for students in need of special education. However, the data obtained from research and national databases reveal that the applications of MoNE are inadequate. Another disadvantageous group is those who fail in their lessons. Moreover, if these students have lower income, they are more affected by this disadvantageous situation. These students are supported by receiving extra course in schools. These classes give extra workload to teachers. The high workload of teachers affects success negatively. Student clubs (educational clubs) are very important practices in terms of gaining the ability to respect the differences between students and the socialization of students. However, it is not applied sufficiently due to reasons such as lack of space, insufficient financial means, lack of sufficient training of teachers for club activities, lack of lesson time for these activities in the programs. Besides, additional tuition fees are not given to teachers for club activities.

In the context of participatory justice, it is seen that MoNE has taken various steps in terms of democracy education or student participation in schools. Within the scope of Primary Education Institutions Standards, it is aimed to ensure the participation of school actors in the school development process. Courses on 'Democracy Education' have been placed in education programs in schools, sometimes as a pilot and sometimes compulsory. There are boards, commissions and teams in which

students are members of primary and secondary education institutions. In order to include the democratic school culture in the education system, MoNE is carrying out a joint project with the European Union and the Council of Europe. However, according to the data obtained from the researches and the feedback from the schools, it indicates that an adequate level related to this subject has not been reached. Although legal texts have emphasized social justice and equality, in practice it has been revealed that there are still more steps to be taken to achieve social justice and equality.

One of the first conditions to ensure social justice and equality in education is related to the resources allocated to education. For this reason, it is recommended to increase the MoNE budget and to form the MoNE budget based on the school budget from the local to the center. The problem should be solved by allocating more resources and teachers to the education of disadvantaged groups in education. Multicultural education should be supported to ensure acceptance of differences. School inspections should be carried out for the reflection of social justice and equality practices that have legal foundations on life.