

Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması*

Student and Teacher Opinions on Violations of the Right to Education: A Case Study

Ümit Binbir, Gökhan Arastaman

Yazar Bilgileri

Ümit Binbir 

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Ersin Bacaksız Anadolu Lisesi,
binbir.umit@gmail.com

Gökhan Arastaman 

Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
gokhanarastaman@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile tasarlanan bu çalışma kapsamında 25 öğrenci ve 25 öğretmenden oluşan 50 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 2020 programıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre Türkiye’de eğitim hakkı kapsamında eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkına ilişkin hak ihlalleri yaşanmaktadır. Bu hak ihlallerinin nedenleri arasında sosyoekonomik düzeyin düşük olması, okula ulaşımında sorunlar yaşanması, okulda fiziki yetersizliklerin bulunması, cinsiyet gibi çeşitli nedenlerle ayrımcılığa uğrama, devlet okulu ve özel okullar arasında imkân farklılıklarının bulunması, nitelikli öğretmen, araç ve ortam eksikliği ve zorbalığa maruz kalma öne çıkmaktadır. Bu hak ihlallerinin önlenmesi için sosyoekonomik eşitsizliklerin azaltılması, eşitlikçi eğitim politikalarından sosyal adaleti temel alan eğitim politikalarına geçilmesi, öğretmen ve okul ortamının niteliğinin artırılması ve zorbalığı önlemeye yönelik adımların atılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitim hakkı
Eğitim hakkı kapsamı
Hak ihlali
Eğitim hakkı ihlali

Keywords

Right to education
Scope of the right to education
Rights violation
Violation of the right to education

Makale Geçmişi

Geliş: 04.12.2023
Kabul: 11.01.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to identify student and teacher opinions on the reasons behind violations of the right to education in the Turkish education system. Designed with a case study pattern using qualitative research methods, the study involved interviews with 50 participants, consisting of 25 students and 25 teachers. The data obtained from these interviews were thematically analyzed using the MAXQDA 2020 program. According to the study's findings, there are violations of the right to education in Türkiye, encompassing issues such as access to education, equal opportunities in education, quality education, and respect in the learning environment. Some of the identified causes of these violations are low socioeconomic status, transportation issues affecting school access, physical inadequacies within schools, discrimination based on various factors such as gender, disparities in opportunities between public and private schools, lack of qualified teachers, inadequate resources and facilities, and exposure to bullying. To prevent these rights violations, it is recommended to reduce socioeconomic inequalities, transition from egalitarian education policies to those based on social justice, enhance the quality of teachers and the school environment, and take proactive measures to prevent bullying.

*Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Binbir, Ü. & Arastaman, G. (2024). Eğitim hakkı ihlallerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *TEBD*, 22(1), 612-641. <https://doi.org/10.37217/tebd.1400302>

Giriş

Eğitim, uluslararası düzenlemelerde ve devlet anayasalarında temel bir insan hakkı olarak görülmektedir. Buna karşın dünyada bireyler, eğitim hakkı kapsamında fırsat eşitliği temelinde eğitime erişmede, nitelikli bir eğitim almada ve eğitim aldığı ortamlarda saygı görmede hak ihlallerine uğrayabilmektedir. Eğitime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri politik, sosyoekonomik, coğrafi ve kültürel faktörler gibi çok çeşitli olabilmektedir (Deniz, 2020). Dünyada, eğitim hakkından söz edilmesi için öncelikle toplumsal eşitsizliklerin bulunmaması gerekmektedir. Ancak eşitsizliklere bağlı meydana gelen eğitim hakkı ihlali nedenleri çeşitli olabilmektedir. Bu nedenlere örnek olarak cinsiyet, etnik köken, evde konuşulan dil, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, göç durumu ve teknolojiye erişim verilebilir (Ferreira ve Gignoux, 2014; Salehi-Isfahani, Hassine ve Assaad, 2014).

Bireylerin eğitim hakkından yararlanmaları için öncelikle eğitime erişimleri gerekmektedir. Buna karşın Türkiye’de bireylerin sosyoekonomik düzeyi, engellilik durumu, cinsiyeti, buldukları coğrafi bölge ve okulların fiziki yapısı başta olmak üzere çeşitli faktörler eğitime erişimi engelleyebilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016; Yolcu ve Polat, 2015). Türkiye’de son yıllarda ortaöğretim düzeyinde genel net okullaşma oranı yaklaşık %90 olarak belirlenmiştir. Ancak, bu oran iller arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Bolu’da net okullaşma oranı %100 iken, Ankara’da %96, Diyarbakır’da %82 ve Ağrı’da ise %72 düzeyindedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022).

Bireylerin eğitim hakkından yararlanmalarında eğitime erişim yeterli görülmemektedir. Eğitime erişimin önemi itibarıyla fırsat eşitliği temelinde olması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de bireylerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, bulunduğu coğrafi bölgenin fiziksel ve sosyal yönden sınırlandırıcı nitelikte olması, cinsiyetinin kız olması, farklı anadil konuşması gibi çeşitli faktörler onların fırsat eşitliği hakkından yararlanmalarını engelleyebilmektedir (Çelikkol, 2017; Levent ve Dönmez-Övür, 2019; Tezcan, 2018). Son yıllarda eğitime erişimle ilgili önemli bir sorun ve hak ihlallerine yol açan konu Covid-19 salgını ve onun etkileridir. Türkiye’de salgın döneminde bazı öğrencilerin uzaktan eğitimi takip edebilmeleri amacıyla ihtiyaç duyulan teknolojik cihaz ve internet bağlantısının bulunmaması veya yetersiz kalması, bu öğrencilerin derslere katılımını engellemiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminin yetersiz kalması ve süreçte yaşanan çeşitli teknik sorunlar da eğitime erişim konusunda bazı kısıtlamalara neden olmuştur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021).

Eğitimin fırsat eşitliği temelinde gerçekleşmesi yanında nitelikli olması da önemli görülmektedir. Buna karşın Türkiye’de eğitim ortamlarının güvenli olmaması, araç-gereç ve donanım eksikliğinin bulunması, öğretmen niteliğinin düşüklüğü ve sınav odaklı eğitim gibi birçok faktör

eğitimin niteliğini düşürerek bireylerin nitelikli eğitim almasına engel olmaktadır (Karakuş ve Karakuş, 2017; Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Bireylerin günlük yaşantılarında ve eğitim süreçlerinde saygı görme hakkı temel bir insan hakkıdır. Dolayısıyla eğitim hakkı kapsamında, öğrenme ortamında saygı görme hakkı da bulunmaktadır. Ancak ayrımcılık ve zorbalık gibi faktörler, öğrencilerin eğitim ortamında saygı görme hakkını engelleyebilmektedir. Türkiye'deki okullarda görülen sorunların bir kısmı zorbalığı içermektedir. Zorbalık, her okul kademesinde görülmekte olup fiziksel, duygusal, sözel, cinsel ve siber biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Turan ve Aksoy, 2011; Yurtal ve Cenkseven, 2016). Ayrıca Türkiye'de eğitim sürecinde bireyin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve cinsiyetin kız olması eğitimden erken ayrılmalara yol açtığından önemli ayrımcılık nedenleri arasında görülmektedir (ERG, 2018; Karacabey, 2016).

Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı kapsamında "eğitime erişim", "eğitimde fırsat eşitliği", "nitelikli eğitim" ve "öğrenme ortamında saygı görme" hakkı bakımından bazı hak ihlallerinin varlığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkıyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazında doğrudan eğitim hakkıyla ilgili çalışmalar arasında Koçyiğit (2014) tarafından gerçekleştirilen uluslararası belgeler ve Türk Hukuku'nda eğitim hakkı, Genç (2016) tarafından gerçekleştirilen engellilerin eğitim hakkı, Adıgüzel (2016) tarafından gerçekleştirilen uluslararası hukukta ve Türkiye'de eğitim hakkı, Beltekin ve Çete (2019) tarafından gerçekleştirilen eğitim hakkını yeniden tanımlamak ve Atatanır (2023) tarafından gerçekleştirilen Türkiye'de çocukların eğitim hakkı örnek olarak verilebilir. Bu çalışmaların genel olarak eğitim hakkını eğitim perspektifinden ve hak ihlalinin çok hukuksal boyutta inceledikleri görülmüştür.

Alanyazında eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim hakkıyla ilgili çalışmalar arasında Karaman (2013) tarafından gerçekleştirilen mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişimine ilişkin öğretmen görüşleri, Yaşar (2014) tarafından gerçekleştirilen sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği, Mercik (2015) tarafından gerçekleştirilen eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi, Aksoy (2016) tarafından gerçekleştirilen nitelikli eğitim hakkı temelinde eğitim paydaşlarının temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri, Çelikkol (2017) tarafından gerçekleştirilen liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması, Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliği ve bireylerin eğitim kararları ve Şensoy (2022) tarafından gerçekleştirilen anayasa ve uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkı örnek olarak verilebilir. Bu çalışmaların genel olarak eğitim hakkını farklı boyutlarıyla ele aldıkları ve eğitim hakkı ihlaline ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmadıkları görülmüştür.

Alanyazında öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili çalışmalar arasında Uluruh (2008) tarafından gerçekleştirilen öğrencilerde stres yaratan öğrenci davranışları, Özgür, Yörükoğlu ve

Baysan-Arabacı (2011) tarafından gerçekleştirilen lise öğrencilerinin şiddet algıları, Kuru-Çetin ve Taşkın (2015) tarafından gerçekleştirilen okulda bedensel ceza uygulamasına karşı çocuğun korunması, Aktaş (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemlerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, Akan ve Akın (2020) tarafından gerçekleştirilen lise öğrencilerinin demokrasi bilincinin incelenmesi ve Çalışkan (2023) tarafından gerçekleştirilen liselerde yaşanan disiplin sorunları verilebilir. Söz konusu çalışmalarda eğitim hakkıyla ilgili çeşitli konuların veya sorunların ele alındığı, bunlara eğitim hakkı perspektifinden çok sorun veya problem odaklı bir anlayışla yaklaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın odaklandığı problemle ilgili çalışmalar incelendiğinde eğitim hakkı ihlalleriyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini içeren bütünsel bir çalışmaya ulaşılmadığı, konunun bir model-çerçeve bağlamında ele alınmadığı görülmüştür. Dolayısıyla alanyazında bu konuda bir boşluğun olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyen bir çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim hakkı, uluslararası sözleşmeler ve devlet anayasalarından kaynaklanıp insan olmanın doğal bir sonucu olarak kabul edilir. Bu nedenle eğitim hakkı, kişiye bağlı olan, başkasına devredilemeyen ve vazgeçilemeyen sosyal haklardan biri olarak görülmektedir (Uluğ, 2000).

Eğitim hakkı hem uluslararası hem de ulusal düzenlemelerle koruma altına alınmış önemli bir insan hakkıdır. Eğitim hakkı, uluslararası düzenlemelerde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (İHEB, 1948) "Herkes eğitim hakkına sahiptir." (md. 26), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde (ESKHUS, 1976) "taraf devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler" (md. 13), Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS, 1989) "Taraflar Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde" gerçekleşmesi amacıyla bazı tedbirlere başvurular (md. 28). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokol'de (AİHS, 1952), "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.", Avrupa Sosyal Şartı'nda (ASŞ, 1961) "Taraflar mesleki eğitim hakkının etkin biçimde kullanılmasını sağlamak üzere" bazı önlemleri almak durumundadırlar. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde (CEDAW, 1981) "Taraflar Devletler ... kadın erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayırımı önleyen bütün uygun tedbirleri alacaklardır." UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu, 2001) Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi'nde ise "... tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, kaliteli eğitim alma hakları vardır" (md. 5) şeklinde vurgulanmaktadır.

Ulusal düzenlemeler olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda (1982) eğitim ve öğretim hakkı başlığı altında, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." Millî Eğitim Temel

Kanunu'nda (METK, 1973) ise Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerinden eğitim hakkı başlığı altında "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar." (md. 7) ve ortaöğretimden yararlanmak hakkı başlığı altında "İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir." (md. 27) şeklinde vurgulanmaktadır.

Eğitim hakkı, yasal düzenlemelerle bireylerin eğitim alma, öğrenme ve öğretme faaliyetleri yanı sıra kendini geliştirme gibi yetkiler ile bunlardan yararlanmasının bireylerin iradesine bırakılan menfaatleri de ifade etmektedir (Elma ve Aytaç, 2020). Ayrıca eğitim hakkı, yalnızca çocukluk dönemiyle sınırlı olmayıp herkesin eğitim almasını ve bu süreçte sahip olduğu hakları da kapsamaktadır (Güçlü, 2019).

Eğitim hakkının kapsamı ulusal ve uluslararası düzenlemelerde bazı farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin Türk eğitim sisteminde eğitim hakkının kapsamına devletin gözetimi ve denetimi, zorunlu eğitim ve parasız eğitim gibi başlıklar girmektedir (Çallı, 2009). Uluslararası düzenlemelerde ise eğitim hakkı kapsamına eğitime erişim, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı girmektedir (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi [ESKHK], 1999; Ünal ve Sarpkaya, 2020). Bu çalışmada eğitim hakkının uluslararası düzeydeki kapsamı incelenmiş ve çalışma bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Aynı zamanda eğitime erişim hakkının unsurlarından biri olan eğitimde fırsat eşitliği hakkı, önemi ve alanyazındaki yeri göz önünde bulundurularak ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır.

Eğitime erişim hakkı, eğitim kurumları ile bunların programlarının ayrımcılık yapılmaksızın bütün bireyler açısından ulaşılabilir olması (ESKHK, 1999), başka bir ifadeyle "Her çocuğun fırsat eşitliği zemininde ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim görme hakkı" olarak ifade edilebilir (UNICEF, 2007).

Eğitime erişim hakkı, çocukluktan başlayarak bireyin yaşamının tüm evrelerinde eğitimin bulunabilirliğini, eğitimin maddi yönden katlanılabilirliğini ve eğitimde fırsat eşitliğini içermektedir (Güçlü, 2019). Ayrıca eğitime erişim hakkı; fiziki olarak okula erişilebilirliği, dezavantajlı çocukların eğitimlerini sürdürmesinin yanında eğitim olanaklarında faydalanmasını ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını okula gönderilebilmelerini de içermektedir (Yılmaz, 2016).

Fırsat eşitliği, "sunulan olanaklardan herkesin ayırım yapılmaksızın eşit biçimde yararlanması" (TDK, t.y.) olarak ifade edilebilir. Eğitimde fırsat eşitliği ise her bireyin yeteneklerini herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan ve engellerle karşılaşmadan en uygun şekilde geliştirebilmesi için eşit derecede yararlanma hakkını ifade eder (Uçkaç, 2003). Eğitimde fırsat eşitliği

İHEB’de (1948) “Her bireyin eğitim görme hakkı vardır.” şeklinde yer almıştır. Ayrıca ÇHS (1989, md. 28), ESKHUS (1976, md. 13) ve AİHS’de (1950) eğitim hakkından hareketle fırsat eşitliği hakkı da güvence altına alınmıştır.

Nitelikli eğitim hakkı; güvenli bir ortam sağlama, bedensel, zihinsel ve sosyal destek, etkili rehberlik, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, uygun öğrenme araçlarına erişim, nitelikli öğretmenlerin varlığı ve demokratik bir atmosfer gibi faktörleri içermektedir (Yılmaz, 2016). Bu bağlamda nitelikli eğitim hakkı; nitelikli öğretmenlere erişebilmeyi, uygun öğrenme araçları ile güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamına sahip olmayı ifade etmektedir (Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2015).

Toplumsal yaşamın her alanlarında olduğu gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yoğun olarak yürütüldüğü okul ortamında da bireylerin saygı görme hakkı, diğer bir ifade ile öğrenme ortamında saygı görme hakkı bulunmaktadır. Bu hak, çeşitli uluslararası düzenlemelerde kendisine yer bulmuştur. Örneğin İHEB’de (1948) “Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.” (md. 26) şeklindedir.

Araştırmanın Önemi

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

Öğrenciler, eğitim sürecinde çeşitli nedenlerle eğitim hakkı ihlallerine uğrayabilmektedir. Buna karşın alanyazında veya eğitim politikaları uygulama sürecinde eğitimle ilgili yaşanan olumsuzluklar genellikle sorun, problem, engel, eşitsizlik, ayrımcılık veya zorbalık şeklinde nitelendirilebilmektedir. Söz konusu bu nitelendirmelerin hem yetersiz hem de yüzeysel olduğu ileri sürülebilir. Eğitimde yaşanan bazı olumsuzlukların, boyutları dikkate alındığında birer eğitim hakkı ihlali olabileceği iddia edilebilir. Bu nedenle bu çalışma, ortaöğretim düzeyinde yaşanan bazı eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Böylece bu çalışmanın, eğitime ilişkin olumsuzlukların nedenini anlama, bunlara ilişkin çözüm üretme ve bu konuda farkındalık oluşturma bakımından Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkı eğitim hakkı ihlalinden kaynaklı eşitsizlikleri ve bunların yol açabileceği adaletsizlikleri ortadan kaldırmada önemli görülmektedir. Eğitim sürecinin, eşitlikten hareketle adaletli olması eğitimin işlevlerini gerçekleştirmesi yanında toplumsal yapıyı da güçlendirecektir.

Eğitim, uluslararası ve ulusal düzenlemelerdeki yeri ile birey ve toplum açısından önemi dikkate alındığında bilimsel verilerle planlanması gereken bir süreç olarak görülmektedir. Tarihsel süreçte eğitimin, devletlerin veya eğitim kurumlarının olası keyfi uygulamalarından korunması için hem uluslararası hem de ulusal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerde eğitimin bir hak olduğu vurgulanarak bu hakkın kapsamı belirlenmiştir. Bu çalışma ile Türk eğitim sisteminde ortaöğretim

düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini belirlemenin veya ortaya çıkarmanın devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerini hangi ölçüde yerine getirdiğine ilişkin bir çıkarım yapmaya katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkını ihlal eden faktörler nelerdir?” şeklindedir. Araştırma problemi kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci ve öğretmenlere göre eğitime erişim hakkını engelleyen faktörler nelerdir?
2. Öğrenci ve öğretmenlere göre eğitimde fırsat eşitliği hakkını engelleyen faktörler nelerdir?
3. Öğrenci ve öğretmenlere göre nitelikli eğitim hakkını engelleyen faktörler nelerdir?
4. Öğrenci ve öğretmenlere göre öğrenme ortamında saygı görme hakkını engelleyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan betimsel desende nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, disiplinler arası bütünlük ilkesini esas alarak araştırma problemine yorumlayıcı bir perspektifle odaklanan yöntem olarak açıklanabilir. Bu yöntemde, incelenen olgu ve olaylar kendi bağlam içerisinde değerlendirilir. İnsanların bu olgu ve olaylara atfettikleri anlamlar açısından derinlemesine yorumlanır (Creswell, 2013). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel ve sınırlı bir durumu veya belirli bir zaman dilimindeki çoklu sınırlı durumları doküman inceleme, gözlem ve görüşme yapma gibi bilgi toplama kaynaklarıyla detaylı olarak ve derinlemesine inceleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Bu kapsamda iç içe geçmiş tek durum deseni ise tek bir durum içinde birden fazla birim veya alt tabakanın bulunduğu durumlarda kullanılan desendir (Yin, 2018). Bu çalışmada (tek) durum olarak ortaöğretim düzeyindeki eğitim hakkı ihlalleri verilebilir. Eğitim hakkı ihlalleri açısından iç içe geçmiş birden fazla birim veya alt tabaka ise katılımcıların buldukları lise türleridir. Tablo 1 ve Tablo 2’de görüleceği üzere farklı türlerdeki liseler çalışma birimi olarak seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan MEB'e bağlı devlet liselerindeki öğrenci ve öğretmenlerden seçilmiştir.

Bu araştırmada katılımcıları belirlemede amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örneklem yöntemi, araştırılan konuyla ilgili olarak derinlemesine araştırma yapılması için bilgi bakımından zengin durumların seçilmesidir (Patton, 2011). Ölçüt örneklem yöntemi bazı durumların bir amaç doğrultusunda seçilmesi işlemi olarak tanımlanabilir (Teddlie ve Tashakkori, 2020). Ölçüt örneklemde örnekleme alınacak katılımcıların seçiminde, belirlenen ölçütler üzerinden araştırmanın amacına en uygun cevabı vereceği ve böylece en fazla katkıyı sunacağı öngörülen kişiler dikkate alınmaktadır (Aziz, 2020). Kolay ulaşılabilir örneklem ise araştırmacıya yakın olan ve dolayısıyla erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi işlemi olarak tanımlanabilir. Bu örneklem türünün seçilmesi araştırmaya hız yanında pratiklik de kazandırmaktadır (Patton, 2011).

Bu araştırma kapsamında öğrenciler için ölçüt, "dezavantajlı/kırılgan gruplar içinde olma" (Bu çalışma kapsamında engelli, kız ve sosyoekonomik düzeyi düşük olma şeklindedir.) ile "bulunduğu okulda en az bir yıldır eğitim görme"; öğretmenler için ölçüt ise "aktif olarak derse girme veya okul rehber öğretmeni olma" ve "bulunduğu okulda en az bir yıldır görev yapma" şeklinde belirlenmiştir.

Belirlenen ölçütlere uygun katılımcılardan birebir görüşmeler için ziyaret edilen okullarda dersleri uygun olan ve okul yönetimi tarafından izin verilen öğrenciler ile ziyaret saatleri içerisinde görüşmeye zaman ayırabilecek öğretmenlerden; uzaktan çevrim içi görüşmelerde ise katılımcılardan görüşmeye katılabilecek teknolojik cihazı ve internet bağlantısı bulunanlar kolay ulaşılabilir olmaları nedeniyle tercih edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen öğrencilerin velilerinden onam formu, öğretmenlerden ise katılım kabul formu imzalatılarak alınmıştır. Seçilen katılımcılarla, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak detaylı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hem öğrenci ve hem de öğretmenlerden 25 olmak üzere toplamda 50 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1'de öğrencileri temsil etmek için "Ö", Tablo 2'de ise öğretmenleri temsil etmek için "T" harfi kullanılmıştır. Her iki tabloda katılımcılar 1 ile 25 arasında numaralandırılmış, kadın katılımcılar için "k", erkek katılımcılar için "e" ve engelli öğrenci katılımcılar için "H" harfi verilmiştir. Bu

kodlamaların yanı sıra, öğrenci katılımcı kodlarına eğitim gördükleri okul türleri ve öğretmen katılımcı kodlarına branşlarıyla birlikte görev yaptıkları okul türleri dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğrenci Kodu	Yaşı	Sınıfı	Okul Türü	Engel Durumu	Görüşme Şekli
Ö1eH	17	11	AİHL	Görme	Birebir
Ö2kH	15	10	AİHL	Görme	Birebir
Ö3eH	18	12	AİHL	Görme	Birebir
Ö4eH	17	11	AİHL	Zihinsel	Birebir
Ö5e	17	11	AİHL		Birebir
Ö6k	15	10	AL-1		Uzaktan
Ö7k	16	11	AL-1		Uzaktan
Ö8k	15	10	AL-2		Uzaktan
Ö9k	16	11	AL-2		Birebir
Ö10k	16	11	AL-2		Birebir
Ö11k	17	11	AL-3		Birebir
Ö12e	18	12	MEM		Birebir
Ö13e	18	12	MEM		Birebir
Ö14k	16	11	MTAL-1		Birebir
Ö15k	15	10	MTAL-1		Birebir
Ö16e	17	11	MTAL-1		Birebir
Ö17e	15	10	MTAL-1		Birebir
Ö18kH	17	11	MTAL-1	Görme	Birebir
Ö19k	15	10	MTAL-1		Birebir
Ö20eH	18	12	MTAL-2	Bedensel	Birebir
Ö21eH	18	12	MTAL-2	Bedensel	Birebir
Ö22e	17	10	PEAİHL		Birebir
Ö23e	16	10	PEAİHL		Birebir
Ö24k	18	12	PKAİHL		Uzaktan
Ö25k	18	12	PKAİHL		Uzaktan

Tablo 1’de görüleceği üzere, 25 öğrenci katılımcıdan 13’ü kız, 12’si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu katılımcıların yaşları 15 ile 18 yaşları arasında değişmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri 10 ile 12 arasındadır. Öğrencilerin okul türleri ve bu okul türlerinde görüşülen öğrenci sayısı ise Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) beş, Anadolu Lisesi (AL) altı, Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) iki, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) sekiz, Proje (Erkek) İmam Hatip Lisesi (PEAİHL) iki ve Proje (Kız) Anadolu İmam Hatip Lisesi (PKAİHL) iki şeklindedir. Bu bağlamda, öğrencilerle görüşmeler dokuz farklı okulda ve beş farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Bunların 20’si birebir, 5’i ise uzaktan çevrim içi olarak yapılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerden yedisi engellidir. Bu öğrencilerin dördünün görme, birinin hafif zihinsel, ikisinin ise bedensel engeli bulunmaktadır.

Tablo 2’de görüleceği üzere, 25 öğretmen katılımcılardan 19’u kadın, 6’sı ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı branşlarda görev yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında toplamda 15 kültür, 7 rehberlik ve 3 meslek dersi branşı öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki hizmet süreleri 1 ile 14 yıl arasında değişirken meslekteki toplam hizmet süreleri ise 10 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul

türleri ve bunlarda görüşülen katılımcı sayısına bakıldığında Anadolu Lisesi (AL) dokuz, Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) iki, Fen Lisesi (FL) bir, Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (KAİHL) dört, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) altı, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi (PAİHL) bir ve Proje (Erkek) Anadolu İmam Hatip Lisesi (PEAİHL) iki şeklindedir. Katılımcılarla görüşmeler, 15 farklı okulda ve 7 farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin 9'u birebir, 16'sı ise uzaktan çevrim içi olarak yapılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Katılımcıların Demografik Özellikleri

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

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formların oluşturulması sürecinde önce araştırmanın amacı ve problem cümlesi dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Sonra hazırlanan bu sorular alan uzmanlarına gönderilerek onlardan uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra ise uzmanlardan gelen görüş doğrultusunda görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir. Görüşme formları kapsamında katılımcılara, “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Öğrenci Görüşme Formu 1 ve 2. sorusu “Okulunuzda eğitime erişiminizi (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.”, 5 ve 6. sorusu “Okulunuzda nitelikli eğitim almanızı engelleyen (nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve demokratik

ortamın olmaması vb.) faktörler var mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” şeklindedir. Öğretmen Görüşme Formu 3 ve 4. sorusu “Okulunuzda sunulan fırsatlardan (eğitim görme, etkinliklere katılma vb.) öğrencilerin eşit şekilde yararlanmasını engelleyen faktörler var mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.”, 7 ve 8. sorusu “Okulunuzda öğrenciler öğrenme ortamında saygı görmeye ilgili (ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama vb.) sorunlar yaşar mı? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” şeklindedir.

Bu araştırmaya ilişkin görüşme formları Covid-19 pandemisinin öncesinde hazırlanmıştır. Ancak formların uygulanmaları yüz yüze eğitimin yeniden başladığı ve öğrencilerin devam zorunluluğunun bulunmadığı bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde yapılan çalışmaların da eğitime erişim hakkıyla ilgili olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan Etik Komisyon İzni ve Millî Eğitim Bakanlığında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni alınmıştır. Araştırma izinleri alındıktan sonra, çalışmanın görüşme formlarıyla ilgili uygulamaları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 05.01.2022 ile 30.04.2022 tarihleri arasında yaklaşık olarak dört ay içinde toplanmıştır. Veri toplama, Covid-19 pandemisinin etkilerinin sürdüğü ve öğrencilerin okula devamlarının zorunlu tutulmadığı bir süreçte tamamlanmıştır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmen katılımcılara görüşmelerin birebir veya uzaktan çevrim içi olmak üzere iki farklı şekilde yapılabileceği belirtilmiştir. Bu şekilde, pandemi koşullarına ve katılımcıların rahatlığına saygı gösterilmiş ve görüşmelerden daha fazla verim alınması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Tematik analizde, veriler daha önce belirlenen temalar üzerinden sınıflandırılarak özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu süreçte, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmakta, olgular arasında gerektiğinde karşılaştırmalara gidilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, katılımcılarla görüşmeler birebir ve uzaktan çevrim içi olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Birebir görüşmeler ses kayıt cihazıyla, uzaktan çevrim içi görüşmeler ise kullanılan uygulamanın ses kayıt özellikleriyle kaydedilmiştir. Öğrenci görüşmeleri genellikle 30 dakika, öğretmen görüşmeleri ise genellikle 45 dakika sürmüştür. Elde edilen tüm kayıtlar bilgisayarda birleştirilerek çözümlenmiş ve Microsoft Word belgesi şeklinde yazılı bir forma dönüştürülmüştür. Bu şekilde 50 katılımcıdan 120 sayfalık bir veri setinin edinildiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında yazılı hale dönüştürülen katılımcıların yapmış olduğu açıklamalar katılımcılara gönderilerek onlardan çözümlemeleri okumaları ve geri bildirimde bulunmaları talep edilmiştir. Katılımcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak yazılı haldeki açıklamalar çözümlemeye hazırlanmıştır. Bu veriler, MAXQDA 2020 Nitel Araştırma Programı'na aktarılmış ve araştırma soruları temel alınarak verilere bir çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve ile veriler gözden geçirilmiş, temalara atanarak kategori, kod ve bazen alt kodlar oluşturulmuştur. Böylece düzenlenen verilerden anlamlı ve önemli bulunan yerlerde doğrudan alıntılanmaya gidilmiştir.

Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği geliştirmek ve genişletmek için araştırmacılara çeşitli stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler, çalışmaların doğruluğunu kanıtlamada araştırmacılara yardımcı olmaktadır (Creswell, 2013).

Geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. İç geçerlik veya inandırıcılık bir araştırmanın gerçek değerini sorgulayarak yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mı? sorusunu açıklığa kazandırmak olarak ifade edilebilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmanın iç geçerliğini güçlendirmek ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı dürüstlüğüne desteklemek, katılımcı teyidi, veri analiz programı kullanımı, önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma, düzenli kısa aralıklı toplantılar ve meslektaş değerlendirmesi stratejileri kullanılmıştır.

Dış geçerlik, çalışma bulgularının genellenebilirliğini ifade etmektedir. Bu kapsamda dış geçerlik, çalışmanın sonuçlarının ne kadar genel bir anlam taşıdığını anlamamıza yardımcı olur. Bu genelleme, nicel araştırmalardaki gibi sayısal verilerle ilgili olmayıp, benzer özelliklere sahip birimler, mekânlar veya durumlar açısından yapılan analitik genellemeleri ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada edinilen bulguların farklı bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerine, genellenebilirliğini artırmak için ise benzerlik taşıyan örneklerin ve durumların ayrıntılı bir şekilde açıklanması stratejilerine başvurulmuştur.

Güvenirlilik (Tutarlılık)

Güvenirlilik veya tutarlılık, yapılan bir araştırmanın aynı veya benzer katılımcılarla aynı veya benzer zaman dilimlerinde tekrarlanması durumunda elde edilen sonuçların ne kadar tutarlı olduğunu ifade etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Diğer bir ifade ile güvenirlilik, bir çalışmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliği ve ne kadar güvenilir olduğuyula ilgilidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada iç güvenirliliğini veya iç tutarlılığını sağlamak için veri toplama sürecinden itibaren açık ve sade açıklamalar kullanılmıştır. Bu basit açıklamalar, araştırma sürecinin sorunsuz bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamıştır. Ayrıca toplanan ham veriler yedeklenerek saklanmış ve güvenli bir

şekilde korunmuştur. Dış güvenilirliğini veya tekrar edilebilirliğini sağlamak amacıyla, başka araştırmacılardan faydalanılmış ve verilerin derlenmesi, analizi ve bulguların yorumlanmasında farklı bakış açıları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışma, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları dikkate alınarak tema haline getirilmiştir. Bu temalara ait kategori ve kodlar aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Hakkı İhlallerinin Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	f	
1. Eğitime erişimi engelleyen faktörler	1. Öğrenci Görüşleri	İnternet yetersizliği	14	
		1. Ekonomik faktörler	Uzaktan eğitim aracı yetersizliği	7
		Servis aracı ücretini karşılayamama	4	
		Gereksinimlerini karşılayamama	4	
	2. Fiziksel faktörler	Toplu taşıma yetersizliği	7	
		Ayrımcılığa uğrama	4	
		Okulun fiziki yapısı	2	
		İnternet yetersizliği	24	
	2. Öğretmen Görüşleri	1. Ekonomik faktörler	Uzaktan eğitim aracı yetersizliği	24
		Servis aracı ücretini karşılayamama	9	
		Gereksinimlerini karşılayamama	4	
		Okulun uzak olması	11	
2. Fiziksel faktörler	Toplu taşıma yetersizliği	10		
	Servis aracı yetersizliği	9		
	Okul saatleri	4		
	2. Fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler	1. Öğrenci Görüşleri	Öğretmenlere ilişkin faktörler (derste gürültü olması, etkinliklere katılmada eşitsizlik, destek eğitimi alamama)	10
1. Uygulamalarla ilgili faktörler			Kapsamlı gelişim yetersizliği	9
Aktivite yetersizliği			9	
Uygulama tutarsızlığı			7	
2. Fiziki faktörler		Öğrenci mevcudu fazlalığı	6	
		Fiziki yetersizliklerin bulunması	3	
2. Öğretmen Görüşleri		1. Sosyoekonomik faktörler	Ekonomik yetersizlik bulunması	20
			Ayrımcılığa uğrama	15
			Bilinçli olmama	9
		2. Fiziki yetersizlikler	Devlet okulu ve özel okul eşitsizliği	8
	Kızların eğitim hakkının sınırlandırılması		6	
	Aktivite yetersizliği		6	
3. Nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler	1. Öğrenci Görüşleri	2. Fiziki yetersizlikler	Spor salonu eksikliği	4
		Derslik yetersizliği	4	
		1. Nitelikli öğretmen eksikliği	Tutum ve değer yetersizliği	11
	2. Öğretmen Görüşleri	1. Nitelikli araç eksikliği	Mesleki beceri yetersizliği	7
			Mesleki bilgi yetersizliği	4
			Araç-gereç eksikliği	25
	3. Nitelikli ortam eksikliği	2. Nitelikli araç eksikliği	Spor salonu eksikliği	10
			Sınıf yetersizliği	4
		3. Nitelikli ortam eksikliği	Demokratik ortam eksikliği	25
			Beslenmeyle ilgili faktörler (alım gücü düşüklüğü ve kantin gıdalarının niteliği)	25
3. Nitelikli ortam eksikliği	3. Nitelikli ortam eksikliği	Güvenlikle ilgili faktörler (güvenlik personelinin bulunmaması ve okulun güvenli olmaması)	21	
		Temizlik yetersizliği	14	

		Tutum ve değer yetersizliği	19
	1. Nitelikli öğretmen eksikliği	Mesleki beceri yetersizliği	13
		Mesleki bilgi yetersizliği	10
		Öğretmen eksikliği	9
	2. Öğretmen Görüşleri	Laboratuvar ve malzeme eksikliği	17
	2. Nitelikli araç eksikliği	Teknolojik donanım eksikliği	11
		Akıllı tahta eksikliği ve sorunları	8
		Spor salonu eksikliği	5
	3. Nitelikli ortam eksikliği	Demokratik ortam eksikliği	25
		Beslenme eksikliği	12
		Güvenlik eksikliği	9
		Temizlik yetersizliği	7
		Öğrenci mevcudu fazlalığı	6
		Fiziksel zorbalık yapılması	13
	1. Öğrenci Görüşleri	1. Zorbalığa maruz kalma	12
		Hakaret edilmesi	7
		Alay edilmesi	7
		Dışlanma	3
	2. Dikkate alınmama	Öğretmen ve yöneticilerce dikkate alınmama	14
		Öğrencilerce dikkate alınmama	7
	1. Öğrenci Görüşleri	Zorbalığa maruz kalma	25
	2. Öğretmen Görüşleri	Dikkate alınmama	18
		Öğretmen ve yöneticilerce ayrımcılığa uğrama	17
		Öğrencilerce ayrımcılığa uğrama	13
	2. Diğer faktörler	Yöneticilerde liyakat eksikliği	13

Tema 1.1: Öğrencilere Göre Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “eğitime erişimi engelleyen faktörler” teması “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Ekonomik Faktörler

Bu kategori; “internet yetersizliği”, “uzaktan eğitim aracı yetersizliği”, “servis aracı ücretini karşılayamama” ve “gereksinimlerini karşılayamama” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan uzaktan eğitim aracı yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitimde derslere katılamadım. Çünkü yedi kardeşiz. Hepimiz okula gidiyoruz. Aynı anda derslerimiz başlıyordu. Yeterli telefonumuz yoktu. Bu yüzden bazen derslere katılamadım. Bir de internetimiz sınırlı olduğu için sorun yaşadık.” (Ö14k-MTAL).

Kategori 2: Fiziksel Faktörler

Bu kategori; “toplu taşıma yetersizliği”, “ayrımcılığa uğrama” ve “okulun fiziki yapısı” şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan ayrımcılığa uğramaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Kaç yıldır annem beni okula getiriyor. Parasını verdiğimiz halde okul servisi beni taşımak istemedi. Tekerlekli sandalyede olduğum için benimle uğraşmak istemedi. Anneme, ‘Senin çocuğun engelli. Başına bir iş gelir. Ben sorumluluk almam.’ dedi.” (Ö20eH-MTAL).

Tema 1.2: Öğretmenlere Göre Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “eğitime erişimi engelleyen faktörler” teması da öğrencilerde olduğu gibi “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Ekonomik Faktörler

Bu kategori öğrencilerde olduğu gibi “internet yetersizliği”, “uzaktan eğitim aracı yetersizliği”, “servis aracı ücretini karşılayamama” ve “gereksinimlerini karşılayamama” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan internet yetersizliği ve uzaktan eğitim aracı yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitim sürecine katılımı ilgili bir anket çalışması yaptım. Anket çalışması sonuçlarına göre öğrencilerimizin %62’si uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını belirttiler. Bunun bir nedeni öğrencilerin bir kısmının telefon ve internet eksikliğinden uzaktan eğitime katılamamasıdır.” (T4e-Rehber-AL).

Kategori 2: Fiziksel Faktörler

Bu kategori; “okulun uzak olması”, “toplu taşıma yetersizliği”, “servis aracı yetersizliği” ile “okul saatleri” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan toplu taşıma yetersizliği ve okul saatlerine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okula ulaşmada sorunlar var. İkili eğitim olduğu için öğrenciler sabah erkenden okula geliyor ve akşam vaktinde eve karanlıkta gittikleri için sorunlar yaşıyorlar. Otobüs bulamıyorlar. Bazıları yürümek zorunda kalıyor. Servis ücretleri çok yüksek geliyor.” (T3k-İngilizce-AL).

Tema 2.1: Öğrencilere Göre Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler” teması “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Uygulamalarla İlgili Faktörler

Bu kategori; “öğretmenlere ilişkin faktörler”, “kapsamlı gelişim yetersizliği”, “aktivite yetersizliği” ve “uygulama tutarsızlığı” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan öğretmenlere ilişkin faktörler ve kapsamlı gelişim yetersizliğine ilişkin açıklamalara ve doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere İlişkin Faktörler: Bu kodun “derste gürültü olması”, “etkinliklere katılmada eşitsizlik” ve “destek eğitimi alamama” şeklinde üç alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan destek eğitimi alamamaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“BEP almakta bazen sıkıntı yaşıyorum. Öğretmeni ve zamanı ayarlamak her zaman mümkün olmuyor. Bazen de öğretmen eksik olduğu için BEP uygulaması yapılmıyor. Bir de bizim okulda çok BEP’li öğrenci olduğu için bazen bana sıra geç geliyor.” (Ö21eH-MTAL).

Kapsamlı Gelişim Yetersizliği: Bu kodun “sınav odaklı eğitim” ve “resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmemesi” şeklinde iki alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan sınav odaklı eğitime ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Ben bu sınav sisteminin kötü olduğunu düşünüyorum. Kimse bizim yeteneğimizin ne olduğuna bakmıyor. Müzik yeteneğimiz olsa bile sayısalardan üniversiteye hazırlanıyoruz. Yeteneğimize göre üniversiteye hazırlanmayı düşünürsek ailemiz bunu istemiyor.” (Ö10k-AL).

Kategori 2: Fiziki Faktörler

Bu kategori; “öğrenci mevcudu fazlalığı” ve “fiziki yetersizliklerin bulunması” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan fiziki yetersizliklerin bulunmasına ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Engelimden dolayı tekerlekli sandalye ile atölyelere ulaşmam zor oluyor. Bu nedenle dönem başında bazı atölye derslerine katılamadım.” (Ö21eH-MTAL).

Tema 2.2: Öğretmenlere Göre Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler” teması “sosyoekonomik faktörler” ve “fiziki yetersizlikler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Sosyoekonomik Faktörler

Bu kategori; “ekonomik yetersizlik bulunması”, “ayrımcılığa uğrama”, “bilinçli olmama”, “devlet okulu ve özel okul eşitsizliği”, “kızların eğitim hakkının sınırlandırılması” ve “aktivite yetersizliği” şeklinde altı koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan kızların eğitim hakkının sınırlandırılmasına ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

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

Kategori 2: Fiziki Yetersizlikler

Bu kategori; “spor salonu eksikliği” ve “derslik yetersizliği” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan derslik yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“BEP’li öğrencilerimiz var. Benim sınıfımda bulunanlardan biri Down sendromlu. Fakat ben bu öğrenciye ulaşamıyorum. Destek eğitimi odalarımız kapalı olduğu, olmadığı için bu öğrenciler destek eğitiminden faydalanamıyor.” (T2k-Tarih-AL).

Tema 3.1: Öğrencilere Göre Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler” teması “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Nitelikli Öğretmen Eksikliği

Bu kategori; “tutum ve değer yetersizliği”, “mesleki beceri yetersizliği” ve “mesleki bilgi yetersizliği” şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlerimizden bazıları bence nitelikli değil. Bazı meslek öğretmenleri bize konuları aktaramıyor. Bu öğretmenlerin derslerini anlamıyoruz. Bence bu meslek öğretmenlerinin bilgisi zayıf. Çünkü sorduğumuz sorulara bazen cevap veremiyorlar. Anlatış tarzı bize uygun değil. Bu öğretmenlerin dersinde sadece kitap okuyoruz.” (Ö22e-PEAİHL).

Kategori 2: Nitelikli Araç Eksikliği

Bu kategori; “araç-gereç eksikliği”, “spor salonu eksikliği” ve “sınıf yetersizliği” şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan araç-gereç eksikliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okuldaki bilgisayarların değiştirilmesi gerekiyor. Uygulamalı derslerde çok zorlanıyoruz. Derslerde çalışma yapıyoruz. Ama bilgisayarlar çalışmayı kaldıramayınca başa dönüyoruz.” (Ö12e-MEM).

Kategori 3: Nitelikli Ortam Eksikliği

Bu kategori; “demokratik ortam eksikliği”, “beslenmeyle ilgili faktörler”, “güvenlikle ilgili faktörler” ve “temizlik yetersizliği” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlara ilişkin açıklamalara ve doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Demokratik Ortam Eksikliği: Bu kodun “derste gürültü olması”, “dikkate alınmama” ve “sınavlarla ilgili sorunlar” şeklinde üç alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan dikkate alınmamaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Sınıfta demokratik bir ortam yok. Bazı arkadaşlar ve öğretmenlerin davranışları bana demokratik gelmiyor. Sanki ben onlardan biri değilim. Arkadaşlarım normal, ben değilmişim gibi davranılıyor. Ben sadece kısmi görme engelliyim. Bunu onlara anlatamadım.” (Ö18kH-MTAL).

Beslenmeyle İlgili Faktörler: Bu kodun “alım gücü düşüklüğü” ve “kantin gıdalarının niteliği” şeklinde iki alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan alım gücü düşüklüğüne ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda beslenme ihtiyacımızı karşılayamıyoruz. Çünkü kantin çok pahalı geliyor. Bütçemize göre zorlanıyoruz. Fiyatlar okul dışına göre çok yüksek. Ben bunu doğru bulmuyorum. Biz öğrenciyiz. Fiyatların daha uygun olması gerekir.” (Ö9k-AL).

Güvenlikle İlgili Faktörler: Bu kodun “güvenlik personelinin bulunmaması” ve “okulun güvenli olmaması” şeklinde iki alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okul girişinde güvenlik görevimiz yok. Böyle olunca bazen kavgalar yaşanıyor. Çakmak bıçak her şey okula getiriliyor. Geçenlerde okulu yakmaya çalıştılar. Son anda yangın söndürüldü.” (Ö17e-MTAL).

Tema 3.2: Öğretmenlere Göre Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler” teması da öğrencilerde olduğu gibi “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Nitelikli Öğretmen Eksikliği

Bu kategori; “tutum ve değer yetersizliği”, “mesleki beceri yetersizliği”, “mesleki bilgi yetersizliği” ve “öğretmen eksikliği” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan tutum ve değer yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

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

Kategori 2: Nitelikli Araç Eksikliği

Bu kategori; “laboratuvar ve malzeme eksikliği”, “teknolojik donanım eksikliği”, “akıllı tahta eksikliği ve sorunları” ile “spor salonu eksikliği” şeklinde beş koda ayrılmaktadır. Bu kodlardan teknolojik donanım eksikliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Nitelikli araç bakımında sorunlarımız var. Okulumuzun imkânları çok yeterli değil. Örneğin bilgisayar eksikliğimiz var.” (T6k-Rehber-AL).

Kategori 3: Nitelikli Ortam Eksikliği

Bu kategori; “demokratik ortam eksikliği”, “beslenme eksikliği”, “güvenlik eksikliği”, “temizlik yetersizliği” ve “öğrenci mevcudu fazlalığı” şeklinde beş koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan demokratik ortam eksikliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda demokratik bir ortam yok. Çünkü bazı öğretmenlerin yaklaşımı demokratik değil. Öğrencilere karşı çok tepkisel olabiliyorlar. Daha çok ceza verme taraflıdır.” (T7e-Rehber-AL).

Tema 4.1: Öğrencilere Göre Öğrenme Ortamında Saygı Görmeyi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler” teması “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Zorbalığa Maruz Kalma

Bu kategori; “fiziksel zorbalık yapılması”, “hakaret edilmesi”, “alay edilmesi” ve “dışlanma” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan fiziksel zorbalık yapılmasına ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda zorbalık oluyor. Bazen öğrenciler tartışıyor. Birbirlerine hakaret ediyorlar. Sonra bu kavgaya dönüşüyor. Bazen olaylar büyüyor. Böyle olaylar yaşanıyor.” (Ö11k-AL).

Kategori 2: Dikkate Alınmama

Bu kategori; “öğretmen ve yöneticilerce dikkate alınmama” ve “öğrencilerce dikkate alınmama” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan öğretmen ve yöneticilerce dikkate alınmama ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda dikkate alınmadığımı düşünüyorum. Örneğin matematik öğretmenimiz ders anlatırken gürültü oluyor. Öğretmenimizden konuşanları uyarmasını istediğimizde umursamaz bir tavır sergiliyor. Sonra ‘İsteyen diler, istemeyen dinlemez.’ diyor. Dinlemeyen sussun demiyor. Bizi dikkate almıyor.” (Ö6k-AL).

Tema 4.2: Öğretmenlere Göre Öğrenme Ortamında Saygı Görmeyi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler” teması “zorbalık ve ayrımcılıkla ilgili faktörler” ve “diğer faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Zorbalık ve Ayrımcılıkla İlgili Faktörler

Bu kategori; “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”, “öğretmen ve yöneticilerce ayrımcılığa uğrama” ve “öğrencilerce ayrımcılığa uğrama” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan öğretmen ve yöneticilerce ayrımcılığa uğramaya ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Okulda kaynaştırma öğrencileri ayrımcılığa maruz kalıyor. Bu öğrenciler göre düzenlemeler yapılamıyor. Bunlara destek eğitimi verilemiyor.” (T9k-Rehber-AL). “...kaynaştırma öğrencileri için bu yıl bile şu ifadeleri durdum: ‘Bu öğrenciler için neden okul yok? Neden bize geliyorlar?’ diyen çok sayıda öğretmenimiz var. Bence en çok ayrımcılığı kaynaştırma öğrencileri yaşıyor.” (T19k-Rehber-MTAL).

Kategori 2: Diğer Faktörler

Bu kategoride birçok kod bulunmasına karşın bunlardan frekansı birden büyük olan “yöneticilerde liyakat eksikliği” kodudur. Bu koda ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda yer verilmiştir.

“İdarecilerde nitelik ya da liyakat eksikliği var. Yeterli olduklarını düşünmüyorum. İdareciliğin ne olduğunu bildiklerini de düşünmüyorum. İdare etmekle yönetmek arasında kalıyorlar. Böyle olunca da huzursuz bir ortam oluşuyor.” (T12e-Almanca-FL).

Tartışma

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre okulda “eğitime erişimi engelleyen faktörler” olarak “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” gösterilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Genç (2019) tarafından fırsat eşitliği kapsamında yapılan çalışmaya göre teknolojiye erişim ile ailelerin gelir düzeyi arasında güçlü ve koşut bir ilişki bulunmuştur. Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan veya çalıştırılan çocukların eğitime erişim hakkı engellendiği için bu çocukların sosyal becerilerinin yeterince gelişmediği belirlenmiştir. ERG’ye (2016) göre Türkiye’de öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmaması yanında okulların fiziki yapısındaki eksiklikler ve okullarda kilit personel yetersizliği başta engelliler olmak üzere öğrencilerin eğitime erişiminde sorunlara neden olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitime erişimi engelleyen “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe temel olarak AİHS Ek 1 Protokol’de (1952) “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.” (md. 2) Anayasa’da (1982) “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” (md. 42) ve METK’de (1973) “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.” (md. 4) hükümleri ile Birleşmiş Milletler Küresel Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA, 2019) kapsamında “Cinsiyet eşitliğini sağlamak ve tüm kadınlar ile kız çocuklarını güçlendirmek” (hd. 5) hedefi gösterilebilir.

Öğrenci görüşlerine göre okulda sunulan “fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler” olarak “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” gösterilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise fiziki faktörler yanında “sosyoekonomik faktörler” de okullarında öğrencilerin fırsatlardan eşit şekilde yararlanmasını engellemektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre eğitim sisteminde fırsat eşitliğini sağlama yönünde birtakım çalışmalar yapılmasına karşın merkezi sınavlardan kaynaklı fırsat eşitsizliği hala önemini korumaktadır. Göksoy (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler; okulların fiziki yapı ve araç-gereç bakımından belirli standartlara sahip olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çelikkol (2017) tarafından liselere erişim kapsamında yapılan çalışmaya göre ise toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişime ilişkin eşitsizlikler eğitim sürecindeki eşitsizlikleri önemli ölçüde beslemektedir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitimde fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen “uygulamalarla ilgili faktörler”, “fiziki faktörler” ve “sosyoekonomik faktörler” hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe temel olarak ÇHS’de (1989) “Taraflar Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle... önlemler alırlar.” (md. 28), Anayasa’da (1982)

“Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.” (md. 42) ve METK’de (1973) “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.” (md. 8) hükümleri ile SKA’da (2019) “Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek” (hd. 4) hedefi gösterilebilir.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre okullarında “nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler” olarak “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” gösterilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler okul terk nedenleri olarak öğretmenlerin herkese eşit davranmamasını ve kendileriyle yeterli iletişim kurmamasını göstermişlerdir. Göksoy (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre ise okullarda spor salonu eksikliği, okul bahçesi yetersizliği, teknolojik malzeme ve sınıf içi materyal eksikliği öne çıkmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde nitelikli eğitim almayı engelleyen “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe temel olarak ÇHS’de (1989) “Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle... önlemler alırlar.” (md. 28) ve UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’nde (2001) “... tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, kaliteli eğitim alma hakları vardır” (md. 5) hükümleri gösterilebilir.

Öğrenci görüşlerine göre okullarında “öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler” olarak “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” gösterilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise bu faktörlerin yanında “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” de öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler arasındadır. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Yurtal ve Cenkseven (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre okullarda itmek, lakap takmak, hakaret etmek, dedikodu yapmak ve eşyaya zarar vermek gibi çeşitli zorbaca davranışlar yaşanmaktadır. Uluruh (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre bazı yönetici davranışları öğrenciler üzerinde yüksek düzeyli strese neden olmaktadır. Keman (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre ise yöneticilerde liyakat eksikliği birçok sorunun yanında öğrencilerin okula uyumunu engellemekte ve disiplin sorunlarında artışa neden olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”, “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu

görüŖe temel olarak İHEB'e (1948) göre "Eğitim insan kiŖiliđini tam geliŖtirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır." (md. 26) ve ESKHUS'a (1976) göre "Tarağ Devletler, ... eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir Ŗekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayıŖ, hoŖgörü ve dostluğu geliŖtireceđi... hususlarında mutabıktırlar." (md. 13) hükümleri gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlere göre Türk eğitim sisteminde eğitime eriŖim, eğitimde fırsat eŖitliđi, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkına iliŖkin bazı hak ihlalleri bulunmaktadır. Bunlardan eğitime eriŖim hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve okula ulaŖmada çeŖitli sorunlar yaŖamalarıdır. Eğitimde fırsat eŖitliđi hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri okuldaki fiziki yetersizlikler ve aktivite yetersizliklerin bulunması, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, cinsiyet gibi çeŖitli nedenlerle ayrımcılığa uğrama ile devlet okulu ve özel okul arasındaki imkân eŖitsizliđidir. Nitelikli eğitim hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortam eksikliğidir. Öğrenme ortamında saygı görme hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri ise zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama, ayrımcılığa uğrama ve yöneticilerde liyakat eksikliğidir.

Yukarıdaki aııklamalar dikkate alındığında uluslararası düzenlemelere göre Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı kapsamında birçok hak ihlalinin bulunduğu görülmektedir. Bu hak ihlallerinin ortadan kaldırılmasında uluslararası düzenlemelere tarağ olması itibariyle öncelikle devlete görev düşmektedir. Diğer bir ifadeyle devlet, eğitim hakkının güvencesi sağlamakla yükümlü olarak görevlerini yerine getirmelidir. Bu noktada devletin eğitim hakkı ihlallerini engellemesine ve ortadan kaldırmasına yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar; sosyoekonomik eŖitsizlikleri azaltmaya yönelik somut önlemler almak, eŖitlikçi eğitim politikalarından hareketle sosyal adaleti temel alan eğitim politikaları geliŖtirmek, öğretmen niteliğini ve öğrenme ortamlarının niteliğini arttırmaya yönelik adımlar atmak, zorbalık ve ayrımcılığın bir sorun olmaktan öte bir hak ihlali olduğuna yönelik farkındalık çalıŖmaları yapmak ve liyakate dayalı bir eğitim yönetimi anlayıŖı oluŖturmak olarak sıralanabilir. Ayrıca devletin eğitime ve eğitim hakkına iliŖkin yapacağı bütün çalıŖmalarda bilimsel veriler ıŖıđında ve ilgili eğitim paydaŖlarıyla hareket etmesi gereklilikten ziyade bir zorunluluk olarak görülmektedir. Söz konusu önerilerin hayata geçirilmesinde uzun bir sürece ve yoğun bir kaynağa ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Buna karŖın eğitimin birey ve toplum aıısından önemi dikkate alındığında, eğitim hakkı ihlallerinin görmezden gelinmesinin daha fazla zaman kaybına yol aıarak maddi kaynak ve insan kaynağı israfına neden olacağı ileri sürülebilir.

Bu çalıŖmadan hareketle eğitim hakkı kapsamında yapılacak farklı araŖtırmalara iliŖkin bazı önerilerde bulunulabilir. Farklı araŖtırmalar ilköğretim ve özel eğitim kurumları düzeyinde

yapılabilir. Ayrıca yapılacak nicel bir çalışmayla daha fazla sayıda öğrenci ve öğretmene ulaşıp okullar arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve bir genellemeye gidilmesi mümkün hale gelebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası hukukta ve Türkiye’de eğitim hakkı*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- AIHS. (1950, 4 Kasım). <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- AIHS. (1952, 20 Mart). Ek 1 Protokolü https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/10122019104649_ek1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akan, Y. & Akın, A. (2020). Lise öğrencilerinin demokrasi bilincinin bazı faktörlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 710-723. <https://dx.doi.org/10.17755/esosder.595261>
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ASCD. (2015). *The 2030 Sustainable Development Goals and the Pursuit of Quality Education for All*. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/policy/ASCD-EI-Quality-Education-Statement.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ASŞ. (1961, 18 Ekim). <https://www.anayasa.gov.tr/media/3680/avrupasosyalsarti.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Atatanır, H. (2023). Türkiye’de çocukların eğitim hakkı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 50-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3010976> sayfasından erişilmiştir.
- Aziz, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Beltekin, N. & Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tanımlamak. *Haftıza*, 1(1), 27-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/913975> sayfasından erişilmiştir.
- CEDAW. (1981, 3 Eylül). <http://www.kaced.org/images/files/CEDAW%20metni.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çallı, Y. (2009). *Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, M. (2023). Liselerde yaşanan disiplin sorunları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8838-8850. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.725.13>
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta ili örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ÇHS. (1989, 20 Kasım). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, Ü. (2020). Eğitim hakkı. T. Karaçoğlu (Ed.), *Dünya hak ihlalleri raporu 2019* içinde (s. 30-36). İstanbul: Uluslararası Hak İhlalleri İzleme Merkezi Yayınları.
- Elma, C. & Aytaç, T. (2020). Uluslararası sözleşmelerde eğitim ve eğitim hakkı. T. Aytaç (Ed.), *Eğitim hukuku* içinde (s. 25-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ERG. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- ERG. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18*. İstanbul: ERG
- ESKHK. (1999). *Eğitim hakkı*. https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=135 sayfasından erişilmiştir.
- ESKHUS. (1976, 3 Ocak). <https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ferreira, F. H. & Gignoux, J. (2014). The measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210-246. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5873>
- Genç, K. G. (2016). *Bir sosyal hak olarak engellilerin eğitim hakkı Sakarya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, Z. (2019). *Fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: FATİH projesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/342886> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, M. (2019). Eğitim hakkı. M. Güçlü (Ed.). *Eğitim hukuku* içinde (s. 109-131). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İHEB. (1948, 10 Aralık). <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> sayfasından erişilmiştir.

- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, İ. & Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37. <https://dergipark.org.tr/pub/turkjes/issue/34171/377827> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keman F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2014). *Uluslararası belgeler ve Türk hukukunda eğitim hakkı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuru-Çetin, S. & Taşkın, P. (2015). *Okulda bedensel ceza uygulanmasına karşı çocuğun korunması*. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 91-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/149861> sayfasından erişilmiştir.
- Levent, F. A. & Dönmez-Övür, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE Publications.
- MEB. (2022). *Millî eğitim istatistikleri 2021-2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PİSA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bas.
- METK. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. & Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60. https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_53_60.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Patton, M. Q. (2011). *Qualitative research and evaluation methods*. California: SAGE Publications.
- Salehi-Isfahani, D., Hassine, N. B. & Assaad, R. (2014). Equality of opportunity in educational achievement in the Middle East and North Africa. *The Journal of Economic Inequality*, 12(4), 489-515. <https://doi.org/10.1007/s10888-013-9263-6>
- SKA. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma göstergeleri*. <http://www.surdurulebilirilkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şensoy, P. Ç. (2022). Anayasa ve uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkı: insan hakları ve fırsat eşitliği bağlamında bir inceleme. *Alanyazın*[Özel Sayı], 23-47. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2704144> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566. <https://doi.10.12738/estp.2013.3.1398>
- TDK. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y. Dede & S. B. Demir (Ed., 2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. G. & Aksoy, B. (2011). Ergenlerin siber akran zorbalığına bakış açısının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı 2* içinde (s. 475-486). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 9 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 2709). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uçkaç, A. (2003). *Eğitimde fırsat eşitliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uluğ, F. (2000). Eğitim hakkının kullanım sorunu. O. Çiftçi (Ed.), *Türkiye’de insan hakları* içinde. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını.
- Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları ve öğrencilerin başa çıkma davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2001, 2 Kasım). *Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi* <https://www.unesco.org.tr/pages/180/17> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. New York: United Nations.
- Ünal, A. & Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku herkese nitelikli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yaşar, M. M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). *Temel eğitim hakkının kullanılmasının uluslararası antlaşmalarda yer alan standartlar açısından değerlendirilmesi (Antalya ili örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: design and method*. California: SAGE Publications.
- Yolcu, H. & Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. K. Karakütük (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür (Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. yaş armağanı)* içinde (s. 349-382). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yurtal, F. & Cenkseven, F. (2016). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13. <https://www.acarindex.com/pdfs/81286> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The right to education encompasses the rights of access to education, receiving qualified education, and being respected in a learning environment. The right of access to education signifies individuals' ability to access education without any barriers. The right to qualified education includes gaining access to qualified teachers, environments, and resources. The right to be respected in the learning environment implies the right to participate in the educational process and be respected during this process, irrespective of factors such as language, religion, or race (CESCR, 1999; Ünal and Sarpkaya, 2020).

In this study, the right to equal opportunities in education, one of the subtopics of the right of access to education, is examined as a separate heading, considering its importance and place in the literature. In this context, equal opportunities in education mean the right for individuals to benefit equally from opportunities presented without facing discrimination or obstacles in developing their abilities in the most suitable way (Uçkaç, 2003).

The right to education covers individuals' interests related to acquiring education, learning, teaching, and personal development (Elma and Aytaç, 2020). Additionally, the right to education is not limited to childhood, on the contrary, it includes the right for everyone to receive education and the rights they possess during this process (Güçlü, 2019).

Education is recognized as a fundamental human right in international regulations and state constitutions. However, individuals worldwide may face violations of their rights to access education, equal opportunities, qualified education, and respect in the educational process. The causes of these

violations can stem from various factors such as political, socio-economic, geographical, and cultural issues (Deniz, 2020).

For individuals to benefit from the right to education, they must first ensure access to education. However, various factors in Türkiye such as socio-economic status, disability, gender, geographical region, and school structures can hinder individuals' access to education (ERG, 2016; Yolcu and Polat, 2015).

Access to education is not considered sufficient for individuals to exercise their right to education. In Türkiye, factors like low socio-economic status, geographical restrictions, gender, and language differences make it challenging to ensure equal opportunities (Çelikkol, 2017; Levent and Dönmez Övür, 2019; Tezcan, 2018).

In addition to providing equal opportunities, the quality of education is crucial. However, factors such as unsafe learning environments, lack of equipment, low teacher quality, and exam-oriented education in Türkiye can prevent individuals from receiving quality education (Karakuş and Karakuş, 2017; Ünal and Sarpkaya, 2020).

Being respected in daily life and educational processes is also a fundamental human right for individuals. However, factors like discrimination and bullying can hinder students from being respected in the educational environment. Some of the issues seen in schools in Türkiye are related to bullying, which manifests in various forms, including physical and emotional, at every school level (Turan and Aksoy, 2011; Yurtal and Cenkseven, 2016).

The aim of this research is to identify student and teacher opinions regarding the reasons for violations of the right to education in secondary education within the Turkish education system. This study is considered important in revealing the reasons behind some violations of the right to education in secondary education. Additionally, it is believed that this study will contribute to making inferences about the extent to which the state fulfills its obligations regarding the right to education within the Turkish education system.

Research Problem: "What are the factors that violate the right to education at the secondary education level in the Turkish education system?"

Within the scope of the research problem, the following questions have been addressed:

1. What are the factors that impede access to education according to students and teachers?
2. What are the factors that impede equal opportunities in education according to students and teachers?
3. What are the factors that impede the right to quality education according to students and teachers?

4. What factors impede the right to be respected in the learning environment according to students and teachers?

This study used an embedded single-case design, one of the qualitative research methods. In this study, the single case is violations of the right to education in secondary education. If there are multiple units or sub-layers intertwined in terms of violations of the right to education, the different types of high schools where participants are located can be considered.

Participants in this study were selected from state high schools affiliated with the Ministry of National Education in central districts of Ankara. Detailed interviews were conducted using semi-structured interview forms prepared by the researcher. In this context, a total of 50 participants including 25 students and 25 teachers were interviewed.

The applications related to the interview forms of this study were conducted in the 2021-2022 academic year. The data collection was completed during a period when the effects of the Covid-19 pandemic continued, and students were not compulsory to attend school. Therefore, interviews with participants were conducted in both face-to-face and virtual formats. The data obtained from the interviews in this study were analyzed thematically using the MAXQDA 2020 program.

Various strategies were used to enhance the validity and reliability of this study. For validity, strategies such as supporting participant honesty, participant confirmation, using data analysis software, comparing with previous research findings, detailed description, and purposeful sampling were employed. For reliability, strategies such as providing clear explanations, backing up raw data, and benefiting from other researchers were used.

According to the results of this research, there are violations of the right to access education, equal opportunities in education, qualified education, and being respected in the learning environment in the Turkish education system. The reasons for violations of the right to access education include students having a low socio-economic level and facing various problems in reaching school. Reasons for violations of the right to equal opportunities in education include physical inadequacies in schools, activity inadequacies, discrimination due to various reasons such as students' low socio-economic status, gender, lack of awareness, and inequality between state and private schools. Reasons for violations of the right to qualified education include the lack of qualified teachers, equipment, and a suitable environment. Reasons for violations of the right to be respected in the learning environment include exposure to bullying, neglect, discrimination, and a lack of meritocracy in school administrators.

In eliminating violations related to the right to education, the state has primary responsibilities. Recommendations include taking concrete measures to reduce socio-economic inequalities, developing education policies based on social justice by moving from egalitarian

education policies, taking steps to increase teacher quality and the quality of learning environments, conducting awareness campaigns emphasizing that bullying and discrimination are not just problems but also violations of rights, and establishing an education management approach based on meritocracy. Different studies can be conducted both qualitatively and quantitatively based on this study at the primary education and special education institution levels.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde birinci araştırmacı %60, ikinci araştırmacı ise %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 08.11.2021 tarih ve E-51944218-300-00001854476 sayılı onayı ile yürütülmüştür.