



## School-Based Support Interventions for Disadvantaged Students: An Examination of Scope, Effectiveness, and Limitations \*

Ayşe ŞİMŞEK <sup>a\*</sup> (ORCID ID - 0000-0002-6230-3969)

Emine ÖNDER <sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0001-6912-0383)

<sup>a</sup> Ministry of National Education, Alpaslan Ali Can Science and Art Center, Burdur/Türkiye

<sup>b</sup> Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Educational Sciences, Burdur/Türkiye

### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1607553

#### Article history:

Received 26.12.24

Revised 30.07.25

Accepted 02.02.26

#### Keywords:

Disadvantaged Student,  
School-Based Interventions,  
Effectiveness of School-Based  
Interventions.

#### Research Article

### Abstract

This study aimed to investigate school-based interventions designed to reduce or eliminate the impact of disadvantages on students, focusing on their scope, effectiveness, and inherent limitations. Conducted within a qualitative research paradigm, the study adopted a phenomenological design. Data was gathered from 78 participants, comprising school administrators, teachers, and students. Semi-structured interviews facilitated data collection, which was subsequently analyzed using content analysis. Findings indicate that schools implemented diverse practices to mitigate the adverse effects of disadvantage on students. These initiatives focused on fostering students' self-realization and holistic development, ensuring equitable resource provision and distribution, promoting equality of opportunity, and cultivating a supportive school environment. It was observed that the design of these interventions considered the nature of the application, student characteristics, specific school and environmental factors, and principles of inclusivity. The study determined that these interventions yielded various positive contributions to disadvantaged students' academic, social, and psychological well-being. However, due to multiple barriers originating from the school itself, parental engagement, communication channels, personnel limitations, student-specific challenges, and broader environmental constraints, these efforts could not fully reach all disadvantaged students.



## Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Okul Tabanlı Destek Uygulamaları: Kapsam, Etkililik ve Sınırlılıkların İncelenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1607553

#### Makale Geçmişi:

Geliş 26.12.24

Düzeltilme 30.07.25

Kabul 02.02.26

#### Anahtar Kelimeler:

Dezavantajlı Öğrenci,  
Okul Temelli Uygulamalar,  
Okul Temelli Uygulamaların  
Etkililiği.

#### Araştırma Makalesi

### Öz

Araştırmada dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik okul temelli uygulamaları; bunların kapsamı, etkililiği ve sınırlılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerine dayalı gerçekleştirilen çalışmada olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırma okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerden oluşan 78 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri hafifletmek amacıyla okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine, kaynak temini ve dağıtımına, fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya, destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik uygulamaların yapıldığı belirlenmiştir. Uygulamaların belirlenme sürecinde uygulamanın niteliğinin, öğrenci ve okulun özelliklerinin, çevresel etkenlerin ve kapsayıcılığın göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları bu uygulamaların dezavantajlı öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Ancak okul, veli, iletişim, personel, öğrenci ve çevresel kaynaklı çeşitli engeller nedeniyle okul

\*This study was derived from the first author's doctoral dissertation titled "Social Justice Practices Implemented to Reduce the Impact of Disadvantage on Students in Secondary Schools".

\*Corresponding Author: aysesmk1002@gmail.com

## Introduction

The rapidly evolving global landscape, marked by swift economic, technological, political, and social advancements, has significantly challenged the equitable and just provision of education to all segments of society (Hytten & Bettez, 2011). This dynamic has led to students' unequal access to educational opportunities and their vulnerability to various forms of injustice, not only in terms of initial access but also throughout the educational process (Bates, 2006; Enslin, 2006). Such adversities have prompted scholars to seek answers to questions concerning how educational injustices can be remedied, how equity can be ensured, and how the risks arising from these inequalities can be managed. This ongoing quest has brought the necessity of implementing social justice practices in education to the forefront at the dawn of the 21st century, paving the way for the initiation of social justice-oriented studies in this field (Furman & Shields, 2005; Theoharis, 2007).

In contemporary societies, ensuring equitable and inclusive education remains one of the most pressing challenges. Rapid economic, technological, and social advancements often exacerbate educational disparities, consequently leaving marginalized groups disadvantaged in accessing quality education (UNESCO, 2020). Schools, as microcosms of society, play a crucial role in addressing these disparities by implementing social justice practices to foster inclusivity and equity. Social justice in education encompasses policies and practices that bridge gaps in resources, opportunities, and outcomes, particularly for disadvantaged students (Gorski & Pothini, 2013). This study seeks to explore how these practices are operationalized within schools and their impact on mitigating the effects of disadvantage.

Social justice in education is defined as the entirety of policies, practices, and actions consciously and intentionally implemented by educational leaders and teachers to support the achievement of disadvantaged student groups and to eliminate structural inequalities within the education system (Theoharis, 2007). This concept can be understood as both a process and an objective, enabling "full and equal participation" to meet the needs of all students (Bell, 2007). Social justice in education necessitates that education be structured to consider the diverse differences among all students, valuing these distinctions as a richness within the educational process. Concurrently, it requires recognizing educational opportunity inequalities and developing preventive and inclusive policies to address them (Gorski, 2008). This approach aims to eliminate disadvantages stemming from students' individual differences and the impact of these differences on academic achievement. It also seeks to ensure that disadvantaged students achieve academic success on par with their peers by increasing their learning opportunities. Ultimately, social justice in education endeavors to establish an equitable educational system that offers equal opportunities for all students (Furman & Shields, 2005).

The establishment of a general framework for achieving social justice in education is primarily among the fundamental responsibilities of the state. Accordingly, states aim to promote social justice in education by including provisions in both national and international legal documents that guarantee all children the highest level of educational rights. However, despite the legal safeguards for social justice in education, children's disadvantages across various domains, such as individual, social, cultural, economic, and geographical factors, can lead to significant barriers in their access to education and the process of exercising this right (Tosun, 2021). Even when access to education is secured, disparities in initial educational conditions may hinder disadvantaged children's ability to benefit equitably from educational opportunities compared to their peers (Enslin, 2006). These structural inequalities in the educational process can adversely affect not only access but also the quality and outcomes of the process, potentially deepening or diversifying existing disadvantages. This situation often results in the intergenerational transfer of disadvantages, thereby contributing to the reproduction of societal inequalities (Kazu, 2019).

The most effective way to break this cycle is through the establishment of social justice in education (Özbaş, 2014). In this context, primary responsibility falls on educational administrators (Sağdıç, 2018) and teachers who directly deliver educational services to students (Gürgen, 2017), particularly in implementing educational policies and developing preventive strategies to address potential issues of social justice within educational settings. A review of the current legal framework defining the authorities, duties, and responsibilities of school administrators and teachers reveals that there are no explicit provisions directly referring to the concept of social justice. However, the roles and responsibilities of school leaders and teachers cannot be confined solely to legal definitions. Although social justice roles may not be explicitly stated in official regulations, these educational actors implicitly fulfill responsibilities related to promoting social justice. Both teachers and school administrators contribute to the advancement of social justice based on their personal initiative. They play significant roles not only in supporting all students in general, but also in addressing the specific needs of disadvantaged students—such as improving their access to education, ensuring their equitable participation in educational services, meeting their academic, behavioral, social, and cultural needs, and enhancing the overall quality of their educational environment (Kondakçı et al., 2016).

The most effective way to break this cycle is through the establishment of social justice in education (Özbaş, 2014). Within this framework, primary responsibility for implementing educational policies and developing preventive strategies to address potential social justice issues within educational environments falls upon educational administrators (Sağdıç, 2018) and teachers who directly deliver educational services to students (Gürgen, 2017). A review of the existing legal regulations that define the authority, duties, and responsibilities of school administrators and teachers indicates that there are no explicit provisions directly referring to the concept of social justice. Nevertheless, the professional responsibilities of school principals and teachers cannot be confined solely to formal legal frameworks. Even though their roles related to social justice are not clearly articulated in official regulations, these educational actors nonetheless implicitly assume duties aligning with the principles of social justice. Teachers and school leaders contribute to promoting social justice through their individual initiative. They play crucial roles in supporting all students in general, and disadvantaged students in particular, by focusing on areas such as enhancing educational access, ensuring equitable participation in educational services, fulfilling academic, behavioral, social, and cultural requirements, and improving the overall quality of the learning environment (Kondakçı et al., 2016).

In order to effectively address social inequalities through the practices they implement, school administrators and teachers must recognize the economic, social, cultural, and political diversity of their students. They should develop awareness of processes related to oppression, exclusion, and marginalization, and ensure that other key stakeholders within the school—teachers, students, and the wider school community—also reach a similar level of critical consciousness regarding these issues (Marshall, 2004). For social justice-oriented practices to be successfully implemented, students' needs must be accurately identified and appropriate resources and opportunities must be created to meet these needs. To provide high-quality educational services, it is essential to establish strong and healthy relationships between schools and the communities they serve, thereby enabling the community to become an active and supportive stakeholder in education (Kondakçı et al., 2016; Tomul, 2009). In order for social justice to be understood and practiced in schools, the structure and climate of the school must be reshaped to reflect inclusive values. A school culture should be built that guarantees every individual's right to access education, promotes participation and equality, respects and supports diversity, and rejects all forms of discrimination and marginalization (Berkovich, 2014). The academic impact of the disadvantages faced by students must be properly analyzed, and evidence-based solutions should be developed accordingly (Theoharis, 2007). Furthermore, the structural barriers that hinder students from realizing their full potential must be identified, and a supportive school environment should be created for all learners (McKenzie et al., 2008). It is critical to foster a broad societal awareness that any form of discrimination within educational settings is unacceptable. Disadvantaged groups, who are often subject to social discrimination, should be empowered in order to contribute to the development of a more

democratic society. In this context, it is imperative to prioritize disadvantaged students through the principle of affirmative action, ensuring that they benefit more substantially from educational services. To prevent inequalities between disadvantaged students and their peers, necessary adjustments and deliberate efforts must be made (Marshall, 2004). Lastly, the adverse effects of broader societal inequalities as they manifest in school settings should be minimized, thereby guaranteeing equitable access to educational opportunities for all disadvantaged students (Özdemir, 2017).

The premise that student disadvantages can be mitigated through the implementation of social justice practices by school administrators and teachers has paved the way for numerous studies on this subject. Some of these studies have examined how the roles educators assume in this process (Arar et al., 2016; Kondakçı et al., 2016) influence the implementation of social justice practices within schools. Furthermore, other study has delved into the social justice-oriented behaviors of teachers and administrators (Börü, 2019; Gürgen, 2017; Koçak & Bostancı, 2019; Tomul, 2009), simultaneously addressing the barriers encountered in the pursuit of social justice (Polat, 2007; Tomul, 2009; Tosun et al., 2020) and proposing solutions to overcome these obstacles (Gürgen, 2017; Polat, 2007; Sağdıç, 2018; Tosun et al., 2020).

In the existing literature, the concept of social justice in education is frequently examined through the lens of which practices are currently implemented or which ought to be implemented within schools. However, there's a notable gap in research concerning the extent to which school-based interventions are genuinely inclusive and responsive to the profiles of disadvantaged students, and whether these interventions actually achieve their stated objectives. Furthermore, the restorative dimension of school practices—their capacity to support the overall well-being of disadvantaged students—has largely been overlooked in past studies. It's also noteworthy that the literature has insufficiently explored crucial aspects such as how decisions are made regarding interventions aimed at mitigating or eliminating the effects of disadvantage on students, and which factors play a decisive role in these decision-making processes. Additionally, the challenges and limitations encountered during the implementation of these practices have not been adequately addressed in current study.

This study examines school-based interventions implemented in lower secondary schools to reduce or eliminate the effects of student disadvantage, with a particular focus on the scope, functionality, and effectiveness of these practices. Specifically, the study explores the types and content of interventions designed to empower disadvantaged student groups, as well as the perceived usefulness and impact of these initiatives. The study does not merely aim to identify current or recommended actions to mitigate the effects of disadvantage on students; rather, it also seeks to elucidate the underlying rationale, scope, and outcomes of such practices. Additionally, the study aims to gather insights into the practical functionality of these interventions and to uncover the underlying causes of the challenges faced in reaching all disadvantaged students. In this regard, the study is expected to contribute to evaluating the effectiveness of school-based support mechanisms in addressing disadvantages. Moreover, it is anticipated that the findings will serve as a reference for educational reforms and developmental processes. Ultimately, the study seeks to support the goal of ensuring that "no student is left behind" by informing the development of necessary measures and solutions that promote equitable access to quality education for all disadvantaged learners. Furthermore, by incorporating the perspectives of school administrators, teachers, and students, the study offers a multi-dimensional evaluation of the process, enabling a more comprehensive understanding of stakeholder needs. This inclusive approach is expected to provide significant contributions to the field by identifying areas in need of targeted attention. To this end, the study seeks to answer the following research questions:

According to the views of administrators, teachers, and students:

- 1) What types of school-based interventions are implemented to reduce or eliminate the effects of disadvantage on students?
- 2) In what ways and to what extent do the practices implemented in schools to reduce or eliminate the effects of disadvantage on students contribute to students' development?

According to the views of administrators and teachers:

- 3) What factors are taken into consideration when designing school-based interventions aimed at reducing or eliminating the effects of disadvantage on students?
- 4) To what extent do the school-based interventions implemented to reduce or eliminate the effects of disadvantage on students successfully reach all disadvantaged students? If they fail to do so, what are the reasons for this limited reach?

## Method

### Research Model

In this study, the phenomenon of disadvantage is examined in depth through the lens of school-based interventions developed to mitigate or eliminate its effects, focusing on the scope, effectiveness, and limitations of such interventions as perceived and experienced by participants. Accordingly, students, teachers, and school administrators included in the study were selected based on their direct experience or observation of the phenomenon in question. Therefore, the research was conducted within the framework of a qualitative research approach, specifically employing phenomenological design. Phenomenology, as a qualitative research method, aims to uncover participants' experiences, perceptions, and emotional states related to a particular phenomenon. According to Yıldırım and Şimşek (2018), phenomenology seeks to explore individuals' understanding, feelings, and perspectives regarding a phenomenon, event, experience, or concept that they are aware of but do not fully comprehend. This design is used to reveal the shared meaning of lived experiences and to explore what and how individuals experience a particular phenomenon in a comprehensive, multifaceted, and in-depth manner.

This study, conducted using a qualitative research method, adopted a phenomenological design. Phenomenology seeks to uncover the understandings, feelings, perspectives, and perceptions of phenomena, events, experiences, orientations, and concepts that individuals are aware of but lack detailed and in-depth understanding. It aims to explore the shared meaning of individuals' experiences, as well as what and how they experience these phenomena, in a multidimensional, thorough, and detailed manner (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Study Group

The study was conducted in middle schools located in relatively disadvantaged neighborhoods of Kepez district in Antalya province. The study group was determined using a criterion sampling method. To identify disadvantaged neighborhoods, communication was established with relevant authorities in the district. School counselors and administrators from schools in these neighborhoods were consulted to determine the proportion of disadvantaged students relative to the total student population. Schools were then ranked from highest to lowest based on their proportion of disadvantaged students. The 10 middle schools with the highest proportion of disadvantaged students were included in the study. In cases where schools had similar proportions of disadvantaged students, schools in previously unselected neighborhoods were preferred to enhance the diversity of disadvantaged student populations.

After determining the schools, principals from these schools, and in schools with only one vice-principal, that individual, or in schools with multiple vice-principals, the vice-principal with longer tenure

(assuming they would have more relevant experience) were included in the study based on voluntary participation. Additionally, all school counselors, Turkish language teachers (from general cultural courses), and physical education teachers (from general ability courses) who had longer tenure in their respective schools and agreed to participate voluntarily were included. From schools with fewer than 500 students, two 8th-grade students were selected, while three were selected from schools with more than 500 students, based on voluntary participation.

As a result, the study group consisted of 9 school principals and 10 vice-principals (19 school administrators), 13 counselors, 10 Turkish language teachers, 10 physical education teachers (33 teachers in total), and 26 students.

### **Data Collection Tools**

Data were collected through interview forms developed by the researchers. During the development process, relevant literature was reviewed, and draft interview forms comprising open-ended questions and probes aligned with the study's objectives were prepared. These questions were evaluated for content, consistency, clarity, and sentence structure by three experts in educational administration, one in measurement and evaluation, and two in psychological counseling and guidance. To ensure the evaluation of the questions in terms of scope, content, consistency, sentence structure, and comprehensibility, the prepared items were submitted for expert review by three scholars in educational administration, one in educational measurement and evaluation, and two in psychological counseling and guidance. Based on the feedback received from these experts, necessary revisions were made. Subsequently, a pilot study was conducted with the participation of the principals, vice principals, guidance counselors, Turkish language and physical education teachers, and four students from two schools located in a province where the researchers were employed, selected due to their relatively higher proportion of disadvantaged students. The results of the pilot study indicated that the data collection instruments were capable of producing sufficiently rich qualitative data to understand and explain the phenomena targeted by the study. The interview forms used in the research consisted of two sections: the first section included questions aimed at obtaining personal background information, while the second section comprised two open-ended questions and related probe items in the Student Interview Form, and four open-ended questions with accompanying probes in the Administrator–Teacher Interview Form.

### **Data Collection**

Before data collection, research permission (Antalya Provincial Directorate of National Education, Decision no: 47247127) and ethical approval (Burdur Mehmet Akif Ersoy University Ethics Committee Report, Decision no: GO 2022/736) were obtained. School administrators from the selected schools were then contacted to provide information about the study and schedule interview dates. During visits to the schools, principals assisted in identifying potential participants (vice-principals, teachers, and students) based on the criteria. Preliminary meetings were held with identified participants to provide information about the study, including the expected duration of interviews, data usage, participant rights, and confidentiality principles. Participants were asked whether they voluntarily agreed to participate. One school principal, four vice-principals, and two teachers declined participation. Since there was only one principal per school, no interview was conducted with the principal who declined. Replacement vice-principals and teachers from the same schools, who met the criteria and agreed to participate voluntarily, were identified for interviews.

The interviews were conducted in quiet and comfortable settings where participants could feel at ease and share their experiences and insights related to the phenomenon in question in detail. Efforts were made to minimize potential environmental factors that might disrupt the flow of the interviews. To prevent data loss, audio recordings were made during the interviews with participants who provided informed consent. Due to official assignments outside the city on the scheduled interview dates, interviews with two teachers were conducted via Zoom using both audio and video. Each interview lasted approximately 30 minutes.

### Data Analysis

Data obtained through semi-structured interviews were analyzed using content analysis. The transcripts were carefully reviewed multiple times to identify meaningful segments. These segments were coded using an inductive approach. To ensure reliability, an expert was asked to code the data independently. Fifteen randomly selected transcripts, representing approximately 25% of the participants from each group, were shared with the expert. A comparison of the coding revealed general agreement. In cases of disagreement, raw data were reviewed, and codes that best represented the content were determined. The coding agreement percentage was calculated as 90.25%, with a kappa value of 0.90.

Related and common codes were grouped to form sub-themes, creating meaningful wholes. Each research question was treated as a theme. Findings were presented with tables and graphs, and direct quotations were used where necessary. Participants were assigned codes such as "Y.M.K.1" (Female Principal 1), "Y.MY.E.3" (Male Vice-Principal 3), "Ö.R.K.6" (Female Counselor 6), "Ö.B.E.13" (Male Physical Education Teacher 13), and "ÖĞR.K.5" (Female Student 5). Data analysis was performed using MAXQDA software.

### Validity and Reliability

Data triangulation was conducted by collecting information on the same phenomenon from different sources and schools. Participants were asked whether they voluntarily agreed to participate and were informed that they could withdraw from the study at any time. During interviews, participants' expressed views were summarized and confirmed with them. Long-term engagement with participants was ensured to collect data in-depth. Expert opinions were sought during the development of interview forms. All stages of the study were explained and reported in detail. The data were faithfully presented, with frequent use of direct quotations from participants to support findings. The entire study was conducted under the supervision of an expert, and necessary revisions were made based on feedback. Audio recordings and notes were taken during interviews, and data were transcribed verbatim. Findings were supported by direct quotations where necessary.

### Findings

The findings obtained in the study were addressed in alignment with the research questions.

#### 1. School-Based Interventions Aimed at Reducing or Eliminating the Effects of Disadvantage on Students

The school-based practices implemented to reduce or eliminate the effects of disadvantage on students are presented in Table 1. Findings obtained from different participant groups are illustrated in Figure 1.

**Table 1**

*School-Based Interventions to Reduce/Eliminate the Effects of Disadvantage on Students*

Sub-themes	Codes	f
<b>Self-Realization and Development</b>	Providing psychological and social support	60
	Student identification, tracking, monitoring, and observation activities	54
	Social, cultural, and sports activities	44
	Awareness-raising activities	41
	Assigning tasks and responsibilities to students	22
	Showing care and affection for students	20
	Guiding and supporting students according to their interests and talents	10
	Boosting motivation (rewarding)	8
	Providing material/financial assistance to students and families from individuals or organizations	68

<b>Resource</b>	Directing students to resources to meet their needs	22
<b>Provision and Distribution</b>	Conducting or participating in projects	17
	Using school funds to meet the needs of students and families	16
<b>Ensuring Equality of Opportunity and Resources</b>	Supporting academic success	32
	Providing support education for mainstreamed students	20
	Offering courses to teach the language of instruction	19
	Establishing special education classrooms	16
	Making physical adjustments in schools according to students' specific needs	7
<b>Creating a Supportive School Environment</b>	Establishing a multicultural/respectful school culture	17
	Ensuring the functional operation of school boards and committees	17
	Taking measures for school safety	6
	Opening adjustment classes	4
	Adjusting the course schedule	2
	Improving the school's image	2
	Carrying out school adaptation activities	1
<b>Other Practices</b>	Enabling students to exercise their right to education	13
	Informing institutions and organizations	10
	Acting as a role model	10
	Empowering parents	3

An analysis of Table 1 indicates that various school-based practices have been implemented to mitigate or eliminate the effects of disadvantage on students. These practices are aimed at fostering student self-realization and development, ensuring the provision and equitable distribution of resources, promoting equal opportunities, and creating a supportive school environment, along with other diverse interventions categorized under "other." However, it is evident that, in most cases, schools primarily focus on providing financial and in-kind assistance to disadvantaged students and their families through individuals and organizations. Additionally, schools engage in psychological and social support services, student identification, monitoring and follow-up activities, as well as organizing social, cultural, and sports events, awareness-raising initiatives, and academic support programs. For instance, Y.MY.E.16 stated, *"The school counselor and all teachers strive to provide psychological and educational support to these students..."* indicating that both professional and informal psychological and social support mechanisms are in place in schools. Similarly, Y.M.E.6 shared, *"We try to meet the stationery needs such as notebooks, pens, and books, and clothing needs like shoes and coats of financially disadvantaged students using funds collected from the school-parent association, teachers' personal contributions, and philanthropists..."* This is corroborated by Ö.T.K.30, who noted, *"We direct families to organizations and institutions that can provide assistance..."*

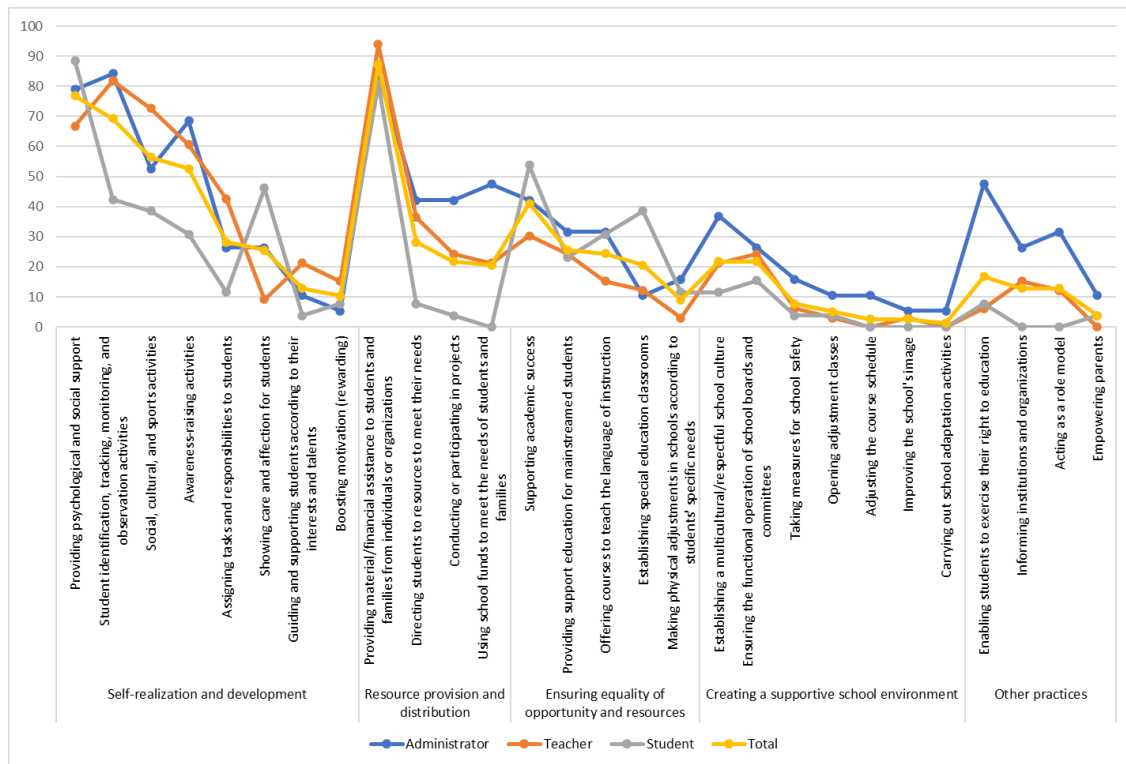
Some participants indicated that schools organize free courses, conduct mock exams, and sponsor disadvantaged students to attend private tutoring centers. Participants also reported that schools provide unlimited access to libraries and laboratories, offer support education for mainstreamed students, and establish special education classrooms and courses to teach the language of instruction. For instance, ÖĞR.E.26 said, *"Our school offers free support courses, and all interested friends can join."* while Y.MY.E.16 added, *"We conduct mock exams and ensure that financially disadvantaged students can take these exams for free. We also offer DYK courses to address the gaps of disadvantaged students who cannot afford private tutoring or additional lessons."*

Several participants highlighted efforts to create a supportive school environment for disadvantaged students. Practices included fostering a multicultural and respectful school culture, ensuring the functional operation of teacher and counseling committees, opening adjustment classes, revising course schedules, and improving the school's image. For example, ÖĞR.E.3 shared, *"Class advisors speak with us and show care. For example, my teacher asked my friends to be more considerate of my disability, and*

their behavior towards me improved.” illustrating attempts to foster an inclusive school culture. Similarly, Y.M.K.7 stated, “Our school committees actively convene, and after regular meetings, they prepare reports based on collective decisions to support and engage students.”

Some participants also noted efforts to enable disadvantaged students to exercise their right to education, such as engaging with families of students who partially or entirely miss school and reporting relevant cases to official institutions. Additionally, participants reported informing authorities about issues related to disadvantaged students, such as child labor or abuse, and collaborating with external organizations. For example, Y.MY.E.13 explained, “We try to ensure these children continue their education. When students are not sent to school, we speak with their parents and try to persuade them. If unsuccessful, we prepare reports and inform the district education office and governor’s office.” while Y.MY.E.18 shared, “Cases such as child abuse, child labor, or sexual abuse are reported to relevant authorities and official procedures are initiated.”

**Figure 1**  
According to Participants in Different Groups School-Based Interventions Aimed at Reducing or Eliminating the Effects of Disadvantage



An examination of Figure 1 reveals that the perspectives of administrators, teachers, and students generally concentrate on similar codes. However, differences in prioritization can be observed among participant groups. For instance, the student group highlighted practices such as showing care and affection, conducting academic support activities, and establishing special education classrooms more frequently. Compared to other groups, administrators emphasized enabling the right to education, using school funds to meet students' and families' needs, fostering a multicultural and respectful school culture, engaging in projects, informing institutions and organizations, and acting as role models. Teachers, on the other hand, prioritized social, cultural, and sports activities, assigning responsibilities to students, and guiding/supporting students based on their interests and talents.

Unlike other participants, students did not report opinions on acting as role models, informing institutions and organizations, using school funds to meet needs, conducting school adaptation activities, revising course schedules, or improving the school image. Similarly, teachers did not express opinions on empowering parents, conducting school adaptation activities, or revising course schedules.

## 2. The Contributions of School-Based Interventions to Reducing or Eliminating the Effects of Disadvantage on Students

According to two participants, the school-based interventions to reduce or eliminate the effects of disadvantage on students have no observable impact on the students. Thirty-five participants considered these practices partially effective, while 41 found them sufficiently effective. Participants who deemed the practices ineffective cited two main reasons: (i) a lack of sufficient knowledge about students' living conditions, preventing schools from addressing their actual needs, and (ii) the inability of practices to bring about permanent and continuous changes in the factors contributing to students' disadvantage. The findings based on the views of participants who evaluated these interventions as partially effective or effective are presented in Table 2, and the results across different participant groups are illustrated in Figure 2.

**Table 2**

*Contributions of School-Based Interventions to Reduce/Eliminate the Impacts of Disadvantage*

Sub-themes	Codes	f
<b>Psychological Contributions</b>	Feeling happy	31
	Feeling valued	24
	Psychological relief	14
	Learned optimism	11
	Increased self-confidence	10
	Feeling secure	5
	Positive personality development	2
	Learning to cope with problems	2
<b>Academic Contributions</b>	Improvement in academic performance	37
	Increased interest/motivation	20
	Increased participation in classes	12
	Decrease in absenteeism	8
	Recognizing and developing talents	3
<b>Social Contributions</b>	Improvement in social relationships	21
	Reduction in adaptation problems	10
	Reduction in communication issues	10
	Protection from risks	6
	Development in life skills	1
<b>Other Contributions</b>	Reduction in behavioural problems	35
	Increased school attachment	18
	Increased family support for the school	8

Table 2 reveals that the practices implemented in schools to reduce or eliminate the educational impacts of disadvantage provide various academic, social, psychological, and other benefits to disadvantaged students. However, it is notable that these practices predominantly empower disadvantaged students psychologically and academically. When analyzed based on codes, it is evident that these practices support the academic success of disadvantaged students, reduce behavioral problems, enhance students' happiness, foster a sense of self-worth, improve social relationships, and increase interest and motivation in lessons.

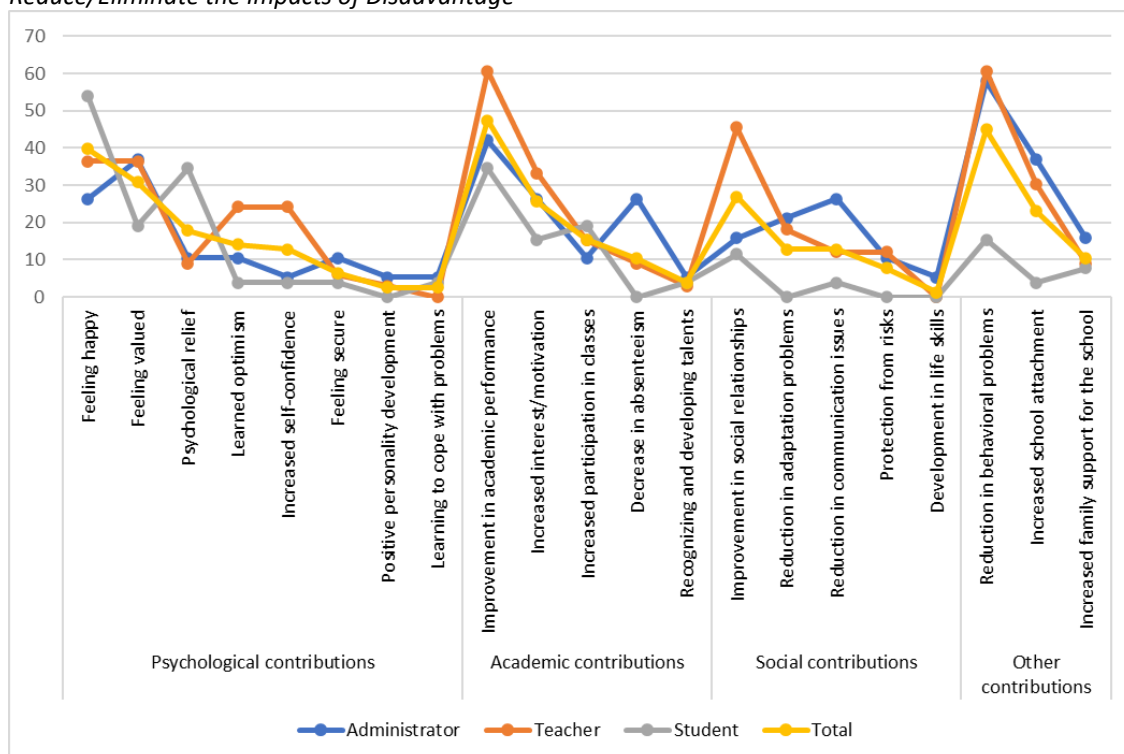
For instance, the student coded as ÖĞR.E.17 stated, "I believe every implemented practice works and contributes. For example, one of my friends didn't have an art bag, and they were given one, and those without shoes got new shoes. As a result of such initiatives, our friends become happier. For example, a

friend who never joined our matches once came to play with us enthusiastically just to show off their new shoes. I think these efforts at least make our friends happy.” The vice principal coded as Y.MY.K.10 expressed, “The child feels valued...” and the student coded as ÖĞR.E.24 shared, “I receive support education in Turkish, math, and science classes at school. Teachers pay special attention to me. This helps me understand the lessons better.”

Some participants highlighted that the practices aimed at reducing the impacts of disadvantage in schools also help improve social relationships, reduce adjustment and communication problems, and protect students from certain risks. For example, the teacher coded as Ö.R.K.4 mentioned, “The child starts to act closer to their teacher and friends, becomes more outgoing, can express themselves better, forms more accurate friendships, and exhibits fewer problems compared to before.” Ö.B.E.20 added, “Disadvantaged children are now less exposed to situations like peer bullying, violence, etc.” with these practices, students’ adaptation and communication skills have improved.

Additionally, the findings indicate that the practices aimed at reducing the impacts of disadvantage in schools contribute not only to reducing behavioral problems but also to increasing students' attachment to school and parental support for the school. The vice principal coded as Y.MY.E.13 noted, “Especially their behaviors improve. Problematic behaviors decrease.” and added, “Through our efforts, children become more attached to the school and their teachers and feel valued.” expressing that these practices increase students' attachment to school.

**Figure 2**  
According to Participants in Different Groups Contributions of School-Based Interventions to Reduce/Eliminate the Impacts of Disadvantage



An analysis of the findings in Figure 2 reveals that the views of administrators, teachers, and students generally focus on similar codes. However, there are notable differences in the order of priorities across participant groups. For instance, compared to other groups, a larger proportion of students reported feeling happy and psychologically relieved due to these practices. Teachers, on the other hand, more frequently highlighted contributions such as fostering learned optimism and increased self-confidence.

Administrators, in contrast, more commonly noted reductions in absenteeism and communication problems as outcomes of these practices.

It is also noteworthy that fewer students, compared to other groups, expressed that these practices contributed to feeling valued, increased school attachment, reduced communication and behavioral problems, or improved interest and motivation. Additionally, students did not mention contributions related to positive personality development, reductions in absenteeism and adjustment problems, or protection from risks. Similarly, teachers did not report contributions associated with learning to cope with challenges or improving life skills.

### 3. Factors Considered in Determining School-Based Interventions to Reduce/Eliminate the Impacts of Disadvantage

Factors considered in determining school-based interventions to eliminate/reduce the impact of disadvantage on students are presented in Table 3. Findings based on different participant groups are illustrated in Figure 3.

**Table 3**  
*Factors Considered in Determining School-Based Interventions to Reduce/Eliminate the Impacts of Disadvantage*

Sub-themes	Codes	f
Quality	Alignment with needs and issues	39
	Potential benefits/utility	33
	Sensitivity/importance of needs and issues	9
Student Characteristics	Characteristics, opportunities, and conditions of students and families	35
	Access to resources students cannot obtain	16
	Students' interests and talents	8
School Characteristics	Voluntarism and willingness	25
	Internal collaboration within the school	21
	Consensus among staff	20
	School resources	18
	School culture/climate	6
Positive Discrimination	Greater need for support	33
	Ensuring equality of opportunities and resources	13
	Multiple disadvantages	7
Environmental Characteristics	Prioritizing successful students	4
	School-family collaboration	10
	Collaboration with institutions and organizations	8
Inclusivity	Community perspectives/attitudes	3
	Benefit for diverse students	6
	Benefit for a larger number of students	6
Other	Commonality of the issue among students	1
	Cost of the practice	15
	Confidentiality	14
	Fairness/equal treatment	13
	Legal framework	8
	Parental consent	2
	Avoiding disruption to education	1

The findings in Table 3 indicate that various factors are taken into account when determining school-based interventions aimed at mitigating or eliminating the effects of disadvantage on students in schools. These factors are categorized under quality, student characteristics, positive discrimination, school characteristics, environmental characteristics, inclusivity, and other themes. However, it appears that

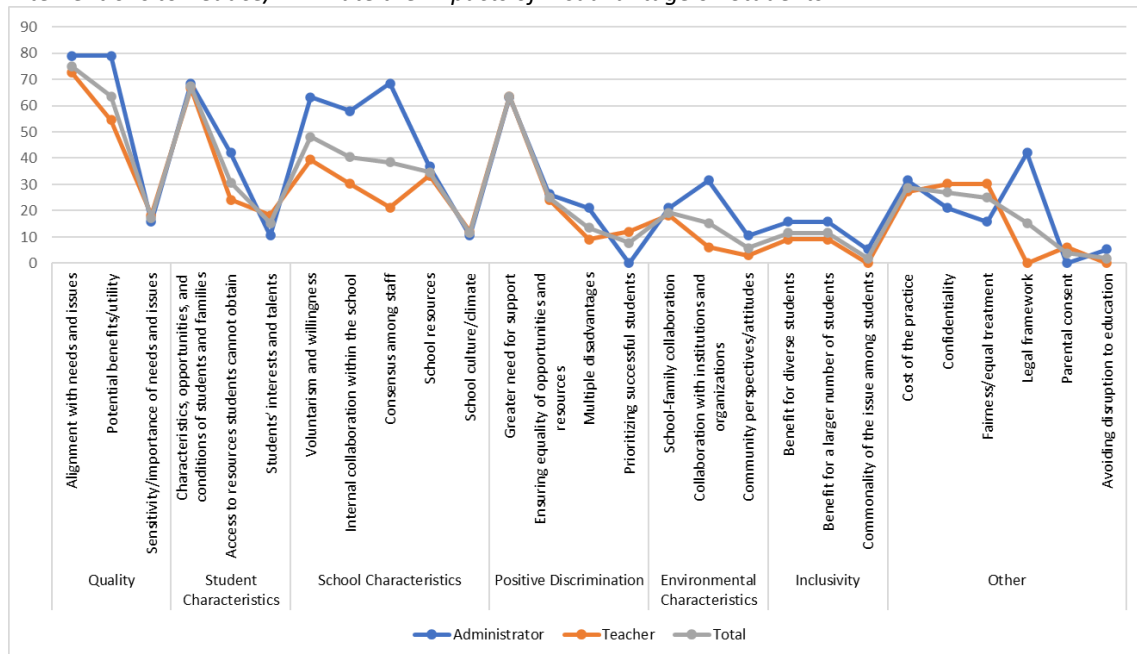
considerations under the quality category are prioritized more frequently in schools. At the code level, the alignment of practices with students' needs and issues, characteristics and conditions of students and families, greater need for support, potential benefits/utility of practices, voluntarism among staff, internal collaboration within the school, and consensus among staff members were identified as key determinants.

Participants stated the following considerations for determining practices to address the impacts of disadvantage on students: Participant Ö.R.E.13 mentioned, "The decision on the practice to be implemented is based on priority and needs analysis," indicating that addressing students' problems and needs is considered in the practices. Participant Y.MY.K.15 noted, "We consider situations that children cannot access or achieve on their own." Y.MY.E.12 emphasized the importance of voluntariness, "Voluntariness of teachers is decisive as sustainability cannot be ensured without voluntariness," highlighting the decisive role of the student profile, cooperation, and voluntariness in schools.

A significant number of participants emphasized the need for greater support, aiming to benefit a large number of students, the prevalence of students experiencing the same problem, and the cost of the practice. For example, Y.M.E.4 stated, "Priority is given to students who need more support," and Ö.B.E.21 mentioned, "We try to touch the lives of as many children as possible within our means," indicating the importance of inclusivity. Participant Ö.T.K.25 added, "We focus on practices that we can afford," highlighting the significance of cost.

Although not frequently mentioned, some participants indicated that the school's resources, cooperation with institutions, having multiple disadvantages, legal regulations, sensitivity of the need and problem, parental consent, and not interrupting the educational process are also considered in the decision-making process for the practices to be implemented.

**Figure 3**  
According to Participants in Different Groups Factors Considered in Determining School-Based Interventions to Reduce/Eliminate the Impacts of Disadvantage on Students



The findings in Figure 3 reveal that while the views of administrators and teachers generally converge on similar codes, there are notable differences in the prioritization of certain factors. For example, administrators emphasized factors such as the utility and effectiveness of practices, providing access to resources unavailable to students, staff voluntarism and willingness, internal school collaboration, consensus among staff, collaboration with external institutions, and compliance with legal regulations

more prominently than teachers. Conversely, teachers placed greater emphasis on confidentiality, fairness/equal treatment, and prioritization of successful students compared to administrators.

It is also noteworthy that administrators did not mention parental consent, while teachers did not discuss legal regulations, avoiding disruption to educational processes, or the prevalence of the same issue among students. These variations highlight differing perspectives and priorities across participant groups.

#### 4. Scope and Accessibility of School-Based Interventions Aimed at Mitigating/Eliminating the Impact of Disadvantage on Students

All school administrators and teachers in the study reported that school-based interventions have not been able to fully reach all disadvantaged students. The reasons for this limitation are presented in Table 4, with findings from different participant groups illustrated in Figure 4.

**Table 4**  
*Factors Limiting the Inclusiveness of School-Based Interventions for Disadvantaged Students*

Sub-themes	Codes	f
<b>Parent Source</b>	Lack of family support	41
	Lack of facilities and resources	26
	Negative (Indifferent/oppressive) family attitude	16
	Negative perspective on education	13
	Low level of education	12
<b>School-Based</b>	Inadequacy of human, material and physical resources of the	42
	Excessive number of students in school/class	13
	Lack of information about students' opportunities and conditions	11
	High student turnover rate	10
	Excessive number of disadvantaged students	10
	Negative school image	3
<b>Communication-Based</b>	Limited information sharing between student and family	21
	Being closed to communication	14
	Not having up-to-date family contact information	14
	Mother tongue differences	12
<b>Personnel-Based</b>	Excessive workload	19
	Anxiety about being complained about	11
	Lack of motivation/Reluctance	10
	Professional incompetence	5
<b>Student-Based</b>	Chronic absenteeism	16
	Not accepting/not using the offered opportunity	10
	Negative friends and social circle	3
<b>Environmentally Sourced</b>	Lack of support from individuals, institutions and organizations	11
	Sociocultural, economic structure	8
<b>Other</b>	Applications are not permanent and sustainable	24
	Bureaucratic obstacles	18
	Lack of positive role models	18
	Legal limitations and deficiencies	13
	Privacy of private life	12
	Lack of follow-up/Lack of audit/Lack of accountability	7
	Lack of equality of responsibility and authority	6

Upon examining Table 4, it is clear that participants attribute the inability to reach all disadvantaged students through school-based interventions to various factors under the sub-themes of family, school, communication, personnel, students, environment, and other categories. However, participants primarily cited Family- and school-related barriers. A code-based analysis noted that the main reasons for not reaching all disadvantaged students were lack of family resources, lack of sustainability in interventions,

excessive workload, bureaucratic obstacles, lack of positive role models, and negative family attitudes. Participants emphasized that, although efforts are made to support disadvantaged students in schools, it is necessary to fully address the negative impacts of disadvantage on students without family support. For instance, participant Ö.R.E.9 explained, *“Family is a crucial part of education. Without family involvement, we cannot achieve our goals. As a school, no matter how well we try, family support accounts for about 30-40% of the effort. When we do not get cooperation from the Family, we cannot reach the desired result even if we do our best. This limits us, and our efforts stay within the school walls.”* Similarly, Y.M.K.5 stated, *“...because families lack financial resources, they cannot sufficiently support their children’s education. As a result, we do not achieve the desired outcome from our efforts.”*

Additionally, participants cited indifferent or restrictive family attitudes, negative family perspectives on education, and low education levels among parents as reasons why school-based interventions fail to reach all disadvantaged students. For example, Y.M.K.5 mentioned, *“...families cannot provide the resources needed for their children’s education due to financial difficulties. Naturally, we cannot get positive outcomes from our efforts. That is our biggest challenge.”* Another participant, Y.M.E.1, said, *“Parents’ view on education is usually not positive, which impacts the child. For instance, a parent may say, ‘if you do not study, you can always work in the fields.’ This makes it difficult to engage the child in education, and eventually, the child starts thinking they do not need to study.”* This suggests that some families hold highly restrictive or negative attitudes toward their children’s education, which undermines the goals of school initiatives.

A significant number of participants felt that the inability to reach all disadvantaged students was due to a lack of school resources in terms of human, financial, and physical assets. Ö.B.E.20 explained, *“We cannot provide an environment suitable for their talents. For instance, we do not have a gym. A child may be great at running, but our area lacks an athletic track or training space. Our school lacks the materials and resources, which limits our ability to reach these children.”* Huge class sizes, high student turnover rates, and a large population of disadvantaged students also contribute to this situation. For instance, Y.M.E.8 said, *“The excessive number of students is the biggest barrier. With an average of 40-50 students per class, it is impossible to give individual attention to disadvantaged students; they get lost in the crowd.”* Y.M.Y.K.15 added, *“This is a migrant area, so our student population constantly changes. We may admit a student but cannot see them through. The student may leave halfway through the year. So our efforts are often cut short, or resources that could have been used for other children go to waste.”* Participant Ö.B.E.21 commented, *“With about 80% of our students being disadvantaged, how can we support them all? We cannot reach them all.”*

According to most participants, communication-related issues also play a role due to a lack of information sharing or difficulty reaching students and their families. Y.M.K.5 said, *“...if we do not know about the child, we cannot help. Sometimes, children and families prefer not to share their situation, and we do not receive accurate information.”* Similarly, Y.M.Y.E.16 highlighted, *“Students are registered here, but the Family may have moved and not updated their information. This is especially common among migrants, and we cannot reach the child or the Family.”* Participants also pointed to language differences and family unresponsiveness as barriers to communication. Y.M.E.6 explained, *“We cannot even communicate directly with the Family. They do not answer calls, respond to class teacher messages, or attend meetings. How can we take any effective action without family communication?”* The participant also noted, *“Many migrant families do not speak Turkish at home, so children don’t understand lessons, their performance drops, and we cannot effectively communicate with the family.”*

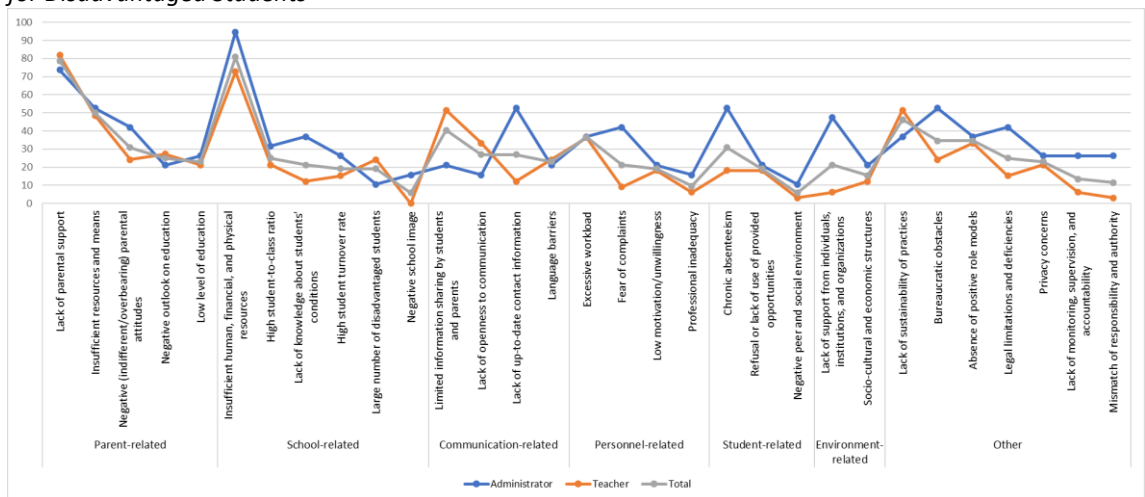
Some participants also cited personnel-related issues, such as excessive workload, fear of complaints, lack of motivation, and inadequate skills. Y.M.E.3 noted, *“The workload in the school prevents me from knowing students well; I only find out about their situations if there is a problem.”* Ö.B.E.17 mentioned that fear of complaints sometimes prevents teachers from engaging fully in supportive practices, saying, *“You do something good, but then worry if it will turn out negatively. For example, you buy something to make a student happy, and the parent might complain.”*

Other participants attributed the lack of reach to student-related issues, such as chronic absenteeism, reluctance to accept support, and negative peer influence. Ö.R.E.9 commented, “We have students we cannot reach due to chronic absenteeism. We might be able to reach them somewhat when they come to school, but it is not consistent.” Ö.B.E.20 noted, “Sometimes, students are unwilling to accept the support we try to offer for their benefit.”

Finally, some participants felt that the lack of support from external individuals, institutions, and organizations and the socio-cultural and economic environment prevented them from fully reaching all disadvantaged students. Y.M.K.5 said, “Even when we seek support from external institutions, we often get a negative response, which limits what we can do with our school’s resources.” Y.MY.E.13 added, “We do not get much positive support from the community, which limits our work.”

Some school administrators and teachers also linked this issue to the lack of sustainability in implemented practices, legal limitations, bureaucratic obstacles, absence of positive role models, privacy concerns, lack of accountability, and limited monitoring. Ö.R.K.8 commented, “Yes, aid comes in, but I do not believe it has a lasting impact on these students. It is temporary, not a permanent solution.” indicating that because permanence and continuity cannot be ensured in the practices implemented in schools, it is not possible to fully reach all disadvantaged students. Ö.T.K.26 expressed frustration with bureaucratic obstacles, saying, “Regulations and bureaucracy can hinder us. For example, we send absenteeism notifications to parents, but I have never heard of a parent being penalized for not sending their child to school. When some things that should be implemented legally are not implemented, this behavior does not extinguish but rather increases.” emphasizing that this situation is a result of the non-enforcement of regulations.

**Figure 4**  
According to Participants in Different Groups Factors Limiting the Inclusivity of School-Based Interventions for Disadvantaged Students



Based on the findings presented in Figure 4, it can be observed that while the views of administrators, teachers, and students generally concentrate on similar codes, there are notable differences in their perspectives regarding certain issues. Specifically, discrepancies were found in the following areas: lack of knowledge about students' circumstances and conditions, lack of up-to-date contact information, fear of being complained about, chronic absenteeism, lack of support from individuals, institutions, and organizations, bureaucratic barriers, legal shortcomings and limitations, lack of follow-up/supervision/accountability, and lack of equivalence in authority and responsibility.

It was noted that a higher proportion of school administrators presented these issues as reasons for the inability to fully reach all disadvantaged students, compared to teachers, who mentioned these issues to a lesser extent. Teachers, on the other hand, more frequently emphasized factors such as the high

number of disadvantaged students, limited information about students and their families, and the lack of sustainability in the practices implemented. Additionally, unlike administrators, teachers did not provide any opinions on the code related to school image (negative student profile).

### **Discussion & Conclusion**

This study investigated school-based interventions aimed at mitigating or eliminating the impact of disadvantage on students, specifically examining their scope, effectiveness, and limitations. The findings indicate that schools employ various practices to promote self-actualization and development for students, provide and distribute resources, ensure equity in opportunities, create supportive school environments, and other diverse practices categorized under "miscellaneous." A closer examination reveals that schools attempt to address the impacts of disadvantage not only through tangible steps but also through intangible practices that are less visible. However, it can be argued that these practices often focus on alleviating the effects caused by disadvantage rather than eliminating the root causes of inequalities or the conditions that create disadvantage.

Similarly, the literature highlights practices such as providing in-kind and monetary support to economically disadvantaged students through parent-teacher associations, school resources, voluntary organizations, public institutions, and private entities; offering counseling services to students with adaptation problems; organizing special courses for students with learning difficulties; and establishing special education environments for students with disabilities (Tomul, 2009). Additionally, schools have been found to prioritize activities that aim to improve the academic performance of disadvantaged students, provide implicit support to those with financial difficulties, offer psychological support, and direct students to various activities and programs in areas where they excel (Koçak & Bostancı, 2019).

In general, efforts to ensure equitable educational opportunities, address conditions that hinder academic success, and create learning environments tailored to individual learning styles and needs have been identified as school-based interventions. These efforts also include providing additional support to disadvantaged students and their families, incorporating parents, local communities, and other stakeholders into the educational process, and fostering an environment based on cultural diversity and multiculturalism. Similar findings (Bates, 2006; Marshall, 2004; Polat, 2007; Theoharis, 2007) suggest that the results of this study align with prior research.

Another finding of the study is that most participants considered the school-based interventions in schools to be either partially or fully effective in mitigating the effects of disadvantage on students' educational experiences. Participants also noted that these practices contribute to students' academic, social, psychological, and other aspects of development. The variety of positive outcomes observed in disadvantaged students suggests that a diverse range of practices is employed in schools. This finding further implies that a multidimensional approach is adopted in these practices, as schools provide support that benefits students in multiple ways rather than through a single perspective. Moreover, it can be inferred that these practices effectively address the general impacts of disadvantage, suggesting their overall utility.

Consistent with the findings of this study, previous research has demonstrated that school-based interventions in schools support students' academic achievement and development, encourage active participation in learning processes (Gewirtz & Ball, 2000), and enhance academic optimism (Feng & Chen, 2019). Such practices have been shown to positively impact students' academic, social, and emotional development, help them recognize their values, talents, and potential, and contribute to the development of a positive identity and self-concept (Feng & Chen, 2019). They also increase self-confidence, courage, and self-expression abilities (Feng & Chen, 2019), foster values such as tolerance, goodwill, honesty, responsibility, and respect for diversity, and enhance students' attachment to school and their positive attitudes toward it (Özdemir, 2017). Supportive classroom environments enable students to showcase their abilities, discover their talents, and experience greater happiness during lessons (Börü, 2019).

Furthermore, school-based interventions contribute to students' socialization, promoting better communal living (Tomul, 2009). Considering these insights, it can be concluded that the findings of this study align with the literature while offering more comprehensive results, especially in terms of academic, psychological, social, and other aspects.

Another finding of this study is that various factors—such as the quality of practices, student characteristics, positive discrimination, school characteristics, environmental features, and inclusivity—are considered when determining school-based interventions aimed at reducing the impacts of disadvantage in schools. This finding underscores the multidimensional nature of decision-making in this context. It suggests that interventions are designed based on individual needs, abilities, resources, and opportunities, with positive discrimination sometimes employed to support students according to their specific requirements.

In the literature, it has been emphasized that school-based interventions targeting disadvantaged students should consider not only family characteristics and socioeconomic conditions but also individual differences. These interventions should aim to create opportunities that enable each student to discover their interests and talents and foster their personal development (Polat, 2007). It has been noted that applying identical rules to groups with unequal starting points may lead to inequitable outcomes, and thus, educational equity should be guided simultaneously by the principles of equal opportunity and equality of conditions (Brighouse, 2002). Instead of offering equal opportunities to all individuals, it has been argued that affirmative action should be taken to ensure access to educational opportunities for disadvantaged students, including the provision of compensatory rights, increased resources, and expanded opportunities (Bates, 2006). Berkovich (2014) further underscores that ensuring access to equal educational opportunities for all students, regardless of their disadvantages or differences, supports the development of the necessary skills for their equal participation in society. Additionally, it has been asserted that school-based practices aimed at mitigating or eliminating the effects of disadvantage must be grounded in ethical principles such as confidentiality (Gewirtz & Ball, 2000), as well as in the current legal frameworks and regulations. The provision of effective educational services to disadvantaged students is also reported to be closely tied to the establishment of strong relationships with donors, supporters, business communities, and both governmental and non-governmental organizations (Tomul, 2009). Moreover, addressing children's needs and ensuring that schools can fully perform their functions requires strong school-family collaboration. Establishing safe and constructive relationships with families both within and outside the school setting and actively involving them in their children's educational processes are noted to significantly contribute to the development of initiatives aimed at reducing the effects of disadvantage (Richardson & Sauer, 2014). Finally, considering the high cost of education and the potential limitations in access due to income inequality, it is emphasized that financial aspects—such as who will bear the costs of implemented programs and how—must be critically addressed (Tosun, 2021). In this regard, the findings of the present study can be said to align with those reported in the existing literature.

In the final stage of the study, it was identified that school-based interventions aimed at reducing or eliminating the effects of disadvantage on students failed to fully reach all disadvantaged students. The limited accessibility of these interventions within schools can be attributed to multiple interrelated factors, including weak parent-school communication, insufficient personnel, student-specific barriers, environmental influences, resource constraints, and various other challenges. The findings indicate that despite schools' efforts to support disadvantaged students, school-level initiatives remain insufficient in fully addressing or eliminating the adverse effects stemming from students' disadvantaged conditions. Participants were unanimous in this assessment. Statements from teachers and school administrators in the study group emphasized the critical importance of continuity and sustainability. Using metaphors such as "it is not the force but the persistence of water that carves the stone" and "a mill cannot be run with carried water," participants underscored that short-term or ad hoc solutions are unlikely to produce lasting impact. In this context, they likened the failure to ensure sustainability in school-level interventions

to the limited success of combating mosquitoes without draining the swamp—implying that without structural and sustained efforts, the impact on mitigating disadvantage will remain limited. While the interventions were noted to have certain positive effects on students, these effects were frequently described by participants as being akin to a "flash in the pan"—short-lived and lacking long-term influence. This underscores the urgent need for more comprehensive, systematic, and sustainable policy approaches in addressing educational disadvantage.

The relevant literature reveals findings that support the results of this study. It has been identified that school administrators encounter numerous obstacles while implementing initiatives aimed at reducing or eliminating the effects of disadvantage on students. Among the most prominent of these barriers are parents' low educational attainment, economic hardship, lack of interest in their children's education due to undervaluing its importance, resistance to school-based changes, innovations and collaboration processes, weak connections with social support networks, and communication problems particularly with parents of foreign origin. Additional challenges reported include the shortage of school counselors, lack of dedicated time for school development, imbalances in responsibility and authority due to administrative and legal constraints, student absenteeism and disciplinary issues, as well as limitations in school-based investment capacity, budget flexibility, and legal authority in engaging with parents (Tosun et al., 2020). Furthermore, it has been argued that the allocation of public resources according to the principle of equality among schools restricts the implementation of differentiated interventions tailored for disadvantaged students (Enslin, 2006; Önder & Güçlü, 2014). Efforts to mitigate disadvantage stemming from educational inequalities are often not carried out systematically; instead, they tend to be shaped by the individual approach of school leadership. A lack of sensitivity to this issue, insufficient knowledge, and weak monitoring and evaluation mechanisms have also been cited as factors limiting the effectiveness of interventions aimed at reducing disadvantage (Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Moreover, the presence of negative and exclusionary attitudes among school staff toward disadvantaged students, their reluctance to provide meaningful interest and support (Theoharis, 2007), their perceived professional inadequacies, and the insufficient inclusion of these issues in teacher education programs contribute to the ineffectiveness of support practices for these students (Miller & Martin, 2015). Additionally, students' internalization of negative self-perceptions, resistance to available support mechanisms, and lack of openness to personal development have also been identified as factors that limit the overall effectiveness of such interventions (Koçak & Bostancı, 2019). Taken together, these findings demonstrate a strong alignment between the current study's results and those reported in the existing literature.

In addition to the findings, the study revealed that while participants' views were generally concentrated around similar codes, some differences were observed in the prioritization and sequencing of certain codes among different participant groups. It was also noted that some issues highlighted by one participant group were not mentioned by other groups. These differences in perspectives and emphasized points may stem from variations in participants' roles, responsibilities, and experiences. This situation could also reflect differences in areas of interest and responsibility. Considering that individuals' perceptions, values, experiences, and beliefs directly shape their attitudes, and attitudes, in turn, influence behaviors, it is plausible that the ways in which each group (administrators, teachers, and students) perceives the concept of social justice, as well as their values, experiences, beliefs, and attitudes, contributed to the diversity of opinions expressed.

The findings of this study unequivocally demonstrate the significance of school-based interventions in mitigating or eliminating the adverse effects of disadvantage on students, while also underscoring the multifaceted benefits these interventions provide. Nevertheless, the challenges encountered in reaching all disadvantaged students comprehensively through existing interventions highlight the continued presence of critical areas in need of development within this domain. In response to these findings, the following recommendations are proposed:

1) There is a critical need to enhance the sustainability and effectiveness of existing interventions, and to implement more comprehensive and continuous efforts aimed at reducing or eliminating the adverse effects of disadvantage on students. In addition, a robust monitoring and evaluation system should be established to assess the extent to which school-based practices address these negative impacts on students' educational trajectories. Such a system would play a pivotal role in evaluating the overall effectiveness and long-term viability of these interventions.

2) It is essential to allocate additional financial resources to disadvantaged schools based on the principle of affirmative action, taking into account their existing capacities and contextual conditions. Public resource distribution should move beyond a generic equality framework and adopt a differentiated funding model tailored to the specific needs and challenges of these schools.

3) The physical learning environments of schools in disadvantaged regions should be restructured into modern educational complexes that include multifunctional spaces such as libraries, dining halls, sports facilities, and conference rooms, aligned with students' needs. Such infrastructural improvements would provide richer academic, social, and cultural opportunities for student development. In addition, the number and diversity of academic, cultural, artistic, social, and athletic activities offered in schools should be increased, with targeted efforts to encourage and support the participation of disadvantaged students. Offering these services free of charge would significantly reduce barriers to access and engagement.

4) The assignment of school counselors should not follow a uniform, student-to-counselor ratio; instead, it should be based on the specific context of each school and the diverse needs of its student population to ensure the provision of adequate and effective psychological counseling and guidance services. Additionally, in order to facilitate the identification of disadvantaged students and support their psychosocial development, the previously removed guidance course could be reinstated into the curriculum at all grade levels.

5) It is essential to develop and implement differentiated policy frameworks that prioritize equitable resource allocation based on the contextual needs of schools serving disadvantaged populations. Existing legal and administrative regulations that restrict school autonomy, budget utilization, and localized decision-making processes should be revised to allow for greater flexibility and responsiveness. Enhancing engagement with local communities and promoting inclusive practices through legislative mechanisms can also contribute significantly to more sustainable and context-sensitive school improvement efforts.

6) This study is limited to the responses provided through semi-structured interview forms by participants from ten schools located in the Kepez district of Antalya, where the proportion of disadvantaged students is notably high. Given that the phenomenon of disadvantage may be experienced differently in each school, the scope, impact, and limitations of school-based interventions aimed at mitigating its effects may vary accordingly. Therefore, future research could benefit from conducting an in-depth case study focused on a single school with a high proportion of disadvantaged students. Such an approach would allow for a more detailed evaluation of the quality, impact, and sustainability of strategies implemented within that school's unique context. In doing so, the influence of contextual factors on the effectiveness of these interventions could be more comprehensively understood.

#### **Author Contribution Rates**

The authors contributed equally to the study.

#### **Ethical Declaration**

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

#### **Conflict Statement**

The author declares no competing interests.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Hızla değişen ve dönüşen dünyada meydana gelen ekonomik, teknolojik, politik ve sosyal gelişmeler, eğitimin toplumun tüm kesimlerine eşit ve adil bir şekilde sunulmasını önemli ölçüde güçleştirmiştir (Hyttten & Bettez, 2011). Bu durum, öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit düzeyde yararlanamamasına ve yalnızca eğitime erişimde değil, aynı zamanda eğitim sürecinde çeşitli adaletsizliklere maruz kalmalarına neden olmuştur (Bates, 2006; Enslin, 2006). Bu tür olumsuzluklar, bilim insanlarını eğitimdeki adaletsizliklerin nasıl giderilebileceği, eşitliğin nasıl sağlanabileceği ve bu eşitsizliklerin doğurduğu riskler ile nasıl başa çıkılabileceği sorularına yanıt aramaya yöneltmiştir. Söz konusu arayış, 21. yüzyılın başlarında eğitimde sosyal adalet uygulamalarının gerekliliğini gündeme getirmiş ve bu alanda sosyal adalet temelli çalışmaların başlatılmasına zemin hazırlamıştır (Furman & Shields, 2005; Theoharis, 2007).

Eğitimde sosyal adalet; özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarının başarıya ulaşmalarını desteklemek ve eğitim sistemindeki yapısal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla, eğitim liderleri ve öğretmenler tarafından bilinçli ve kasıtlı olarak uygulanan politika, pratik ve eylemlerin bütünüdür (Theoharis, 2007). Bu kavram, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde “tam ve eşit katılımı” mümkün kılan hem bir süreç hem de bir amaç olarak tanımlanabilir (Bell, 2007). Eğitimde sosyal adalet, eğitimin tüm öğrencilerin farklılıklarını gözeterek yapılandırılmasını; bu farklılıkların eğitim süreci içinde bir zenginlik olarak değerlendirilmesini; aynı zamanda eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinin tanınarak, bu eşitsizliklere karşı önleyici ve kapsayıcı politikalar geliştirilmesini gerektirir (Gorski, 2008). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklardan kaynaklanan dezavantajlarını ve bu farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkilerini ortadan kaldırmayı; dezavantajlı konumdaki öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artırarak onların akranlarıyla eşit düzeyde akademik başarıya ulaşmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Eğitimde sosyal adalet, nihayetinde tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunan adil bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır (Furman & Shields, 2005).

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik genel çerçevenin oluşturulması, öncelikli olarak devletin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, devletler hem ulusal hem de uluslararası yasal belgelerde, tüm çocukların eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanmasını güvence altına alan hükümlere yer vererek eğitimde sosyal adaletin tesis edilmesini amaçlamaktadır. Ancak, eğitimde sosyal adaletin yasal düzlemde güvence altına alınmasına rağmen, çocukların bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi gibi çeşitli alanlardaki dezavantajları; onların eğitime erişimlerinde ve bu hakkı kullanma süreçlerinde önemli engellerle karşılaşmalarına yol açabilmektedir (Tosun, 2021). Her ne kadar eğitime erişim sağlanabilse de eğitim sürecine dair başlangıç koşullarındaki farklılıklar, dezavantajlı çocukların akranlarına kıyasla eğitim olanaklarından eşit ve adil biçimde yararlanmasının önünde bir engel teşkil edebilmektedir (Enslin, 2006). Eğitim sürecine dair bu yapısal eşitsizlikler, yalnızca erişimi değil, aynı zamanda sürecin niteliğini ve çıktısını da olumsuz etkileyerek mevcut dezavantajların derinleşmesine ya da çeşitlenmesine neden olabilmektedir. Bu durum, dezavantajların kuşaktan kuşağa aktarılması sonucunu doğurmakta ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine zemin hazırlamaktadır (Kazu, 2019).

Bu döngüyü kırmamanın en etkili yolu, eğitimde sosyal adaletin tesis edilmesinden geçmektedir (Özbaş, 2014). Bu çerçevede, eğitim politikalarının uygulanmasında ve eğitim ortamlarında ortaya çıkabilecek sosyal adalet sorunlarına yönelik önleyici stratejilerin geliştirilmesinde; birinci derecede sorumluluk eğitim yöneticilerine (Sağdıç, 2018) ve eğitimi doğrudan öğrencilere sunan öğretmenlere düşmektedir (Gürgen, 2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumluluklarını tanımlayan mevcut mevzuat incelendiğinde, sosyal adalet kavramına doğrudan atıf yapan açık hükümlerin yer almadığı görülmektedir. Ancak, okul müdürleri ve öğretmenlerin görev alanları yalnızca yasal çerçeveye sınırlı tutulamaz. Sosyal adalet rolleri yasal metinlerde açıkça belirtilmemiş olsa da bu eğitim aktörleri örtük biçimde sosyal adaletle yönelik sorumluluklarını yerine getirmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, kişisel inisiyatifleri

doğrultusunda sosyal adaletin sağlanmasına katkı sunmakta; genel anlamda tüm öğrencilere, özelde ise dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak eğitime erişimlerinin artırılması, eğitim hizmetlerinden eşit düzeyde faydalanmaları, akademik, davranışsal, sosyal ve kültürel gereksinimlerinin karşılanması ve eğitim koşullarının iyileştirilmesi gibi çeşitli alanlarda önemli roller üstlenmektedirler (Kondakçı vd., 2016).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, yürüttükleri uygulamalarda sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için öğrencilerin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik farklılıklarını tanımaları gerekmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler; baskı, dışlama ve ötekileştirme süreçlerine karşı farkındalık geliştirmeli ve bu farklılıklara sahip öğrencilere yönelik olarak okulda yer alan öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların da benzer bir farkındalık düzeyine ulaşmalarını sağlamalıdır (Marshall, 2004). Sosyal adalet temelli uygulamaların etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için, öğrencilerin ihtiyaçları doğru biçimde belirlenmeli ve bu ihtiyaçlara cevap verebilecek imkânlar oluşturulmalıdır. Nitelikli bir eğitim hizmeti sunabilmek amacıyla okul ile toplum arasında güçlü ve sağlıklı bir ilişki kurularak, toplumun okulu destekleyen aktif bir paydaş hâline gelmesi sağlanmalıdır (Kondakçı vd., 2016; Tomul, 2009). Sosyal adaletin okullarda anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği için okulun yapısı ve iklimi bu anlayışa uygun biçimde yeniden şekillendirilmelidir. Her bireyin eğitim hakkına erişimini güvence altına alan, katılımı ve eşitliği teşvik eden, farklılıklara saygılı ve bu farklılıkları destekleyen, ayrımcılığı ve ötekileştirmeyi reddeden kapsayıcı ve adil bir okul kültürü inşa edilmelidir (Berkovich, 2014). Öğrencilerin karşı karşıya oldukları dezavantajların akademik başarı üzerindeki etkileri doğru analiz edilmeli ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmelidir (Theoharis, 2007). Ayrıca, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini engelleyen unsurların farkına varılarak, tüm öğrencileri destekleyici bir okul yapısı oluşturulmalıdır (McKenzie vd., 2008). Eğitim ortamında her türlü ayrımcılığın yanlış olduğuna dair toplumsal bir bilinç oluşturulmalı; sosyal ayrımcılıkla karşı karşıya kalan dezavantajlı gruplar güçlendirilerek daha demokratik bir topluma katkı sunulmalıdır. Özellikle dezavantajlı öğrencilere pozitif ayrımcılık ilkesi doğrultusunda öncelik verilerek, eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında oluşabilecek eşitsizliklerin önüne geçmek amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalı ve çaba gösterilmelidir (Marshall, 2004). Son olarak, okul ortamına yansıyan toplumsal eşitsizliklerin olumsuz etkileri en aza indirilerek dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından adil bir şekilde yararlanmaları garanti altına alınmalıdır (Özdemir, 2017).

Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda adaletsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik olarak sergiledikleri uygulamalar aracılığıyla öğrenci dezavantajlarının telafi edilebileceği düşüncesi, konuyla ilgili çok sayıda araştırmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu araştırmalardan bazılarında eğitimcilerin bu süreçte üstlendikleri rollerin (Arar vd., 2016; Kondakçı vd., 2016) okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları nasıl etkilediği incelenmiştir. Bazı çalışmalarda ise öğretmen ve yöneticilerin sosyal adalet odaklı davranışları (Börü, 2019; Gürgen, 2017; Koçak v&Bostancı, 2019; Tomul, 2009) ele alınmış; sosyal adaleti gerçekleştirme sürecinde karşılaşılan engeller (Polat, 2007; Tomul, 2009; Tosun vd., 2020) ve bu engellerin aşılmasına yönelik çözüm önerileri (Gürgen, 2017; Polat, 2007; Sağdıç, 2018; Tosun vd., 2020) ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Mevcut literatürde, eğitimde sosyal adalet kavramının genellikle okullarda bu bağlamda “hangi uygulamaların yürütüldüğü” ya da “hangi uygulamaların yürütülmesi gerektiği” düzleminde ele alındığı görülmektedir. Ancak okul temelli uygulamaların, okulun dezavantajlı öğrenci profiline ne ölçüde kapsayıcı ve duyarlı bir şekilde yaklaştığı ve bu uygulamaların amacına ulaşıp ulaşmadığı yeterince araştırılmamıştır. Ayrıca, gerçekleştirilen çalışmalarda okul uygulamalarının onarıcı yönü, yani dezavantajlı öğrencilerin iyi oluş hâlini destekleme kapasitesi genellikle göz ardı edilmiştir. Literatürde dezavantajların öğrenciler üzerinde yarattığı etkilerin yanı sıra, bu etkileri azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalara nasıl karar verildiği ve bu karar süreçlerinde hangi etmenlerin belirleyici rol oynadığı gibi konuların da yeterince incelenmediği dikkat çekmektedir. Öte yandan, uygulamaların hayata geçirilmesinde karşılaşılan güçlükler ve sınırlılıklar da mevcut araştırmalarda yeterince ele alınmamıştır.

Bu araştırmada, ortaokullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik okul temelli destek uygulamaları ile bu uygulamaların kapsamı, işlevselliği ve etkililiği incelenmiştir. Çalışmada, dezavantajlı grupları güçlendirmeye dönük olarak okullarda yürütülen

uygulamaların türü, içeriği ve bu uygulamaların işe yararlık düzeyi üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sadece dezavantajların öğrenciler üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaya yönelik yapılan ya da yapılması gereken faaliyetleri belirlemekle sınırlı değildir; aynı zamanda bu uygulamaların gerekçeleri, kapsamı ve etkileri de ortaya konulmak istenmiştir. Buna ek olarak, uygulamaların işlevselliği hakkında bilgi edinmek ve tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşmada yaşanan güçlüklerin nedenlerini açığa çıkarmak da hedeflenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın; dezavantajlılığın etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik okul temelli destek uygulamalarının etkililiğini değerlendirmeye katkı sunmasının yanı sıra, eğitsel reformlara ve gelişim süreçlerine kaynaklık edebileceği öngörülmektedir. Böylece, eğitimde hiçbir öğrencinin geride bırakılmaması hedefi doğrultusunda, tüm dezavantajlı bireylerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi ve daha nitelikli bir eğitim alabilmesi için gerekli önlemlerin alınmasına ve mevcut sorunların çözümüne katkı sağlanabilecektir. Ayrıca, çalışmada okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş olması; sürecin farklı okul paydaşlarının perspektifinden değerlendirilmesine olanak tanınması ve ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesi açısından da alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre:

1) Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda ne gibi uygulamalar yapılmaktadır?

2) Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya/ortadan kaldırmaya yönelik okullarda yapılan uygulamalar öğrencilere hangi açılardan, nasıl katkılar sağlamaktadır?

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre:

3) Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı okul uygulamaları belirlenirken neler göz önünde bulundurulmaktadır?

4) Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşıp ulaşılamadığı, ulaşılamıyorsa ulaşılamama nedenleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, dezavantajlılık olgusu; bu durumun etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik geliştirilen okul temelli uygulamalar ile söz konusu uygulamaların kapsamı, etkililiği ve sınırlılıkları, katılımcıların bireysel yaşantılarından hareketle derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamına alınan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri; ilgili olguyu doğrudan deneyimlemiş ya da gözlemlemiş bireyler olarak belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda ve olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgubilim deseni, katılımcıların belirli bir fenomene ilişkin deneyimlerini, algılarını ve duygu durumlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bir nitel araştırma yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre olgubilim, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine anlayamadıkları bir olgu, olay, deneyim veya kavram hakkındaki anlayışlarını, duygularını ve bakış açılarını keşfetmeyi amaçlar. Bu desen, insanların yaşadığı deneyimlerin ortak anlamını, neyi ve nasıl deneyimlediklerini çok boyutlu, derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için kullanılır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, Antalya ilinin Kepez ilçesinde görece daha dezavantajlı mahallelerinde bulunan ortaokullarda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu amaçla adı geçen ilçede ilgili birimlerle iletişime geçilerek görece daha dezavantajlı mahalleler belirlenmiştir. Bu mahallerde bulunan okulların rehber öğretmenleri ve okul yöneticileriyle görüşülerek okullarında farklı açılardan dezavantajlı öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı öğrenilmiştir. Bu oran açısından okullar yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha yüksek dezavantajlı öğrenci oranına sahip 10 ortaokul çalışma kapsamına alınmıştır. Ancak dezavantajlı öğrenci oranı açısından benzerlik söz konusu olduğunda farklı açılardan dezavantajlı öğrenci popülasyonuna ulaşma olasılığını yükseltmek amacıyla, daha önce çalışma kapsamına alınmamış mahalledeki okul tercih edilmiştir.

Okullar belirlendikten sonra bu okulların müdürleri, tek müdür yardımcısının olduğu okullarda müdür yardımcısı, birden fazla müdür yardımcısının olduğu okullarda ise ele alınan olguyla ilgili deneyimi daha fazla olacağı düşüncesiyle o okulda daha uzun çalışma süresine sahip müdür yardımcısı gönüllülük esasına göre çalışma kapsamına alınmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü okulların tüm rehber öğretmenleri, görece haftalık ders saati daha fazla olan genel kültür derslerinden Türkçe, genel yetenek derslerinden beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinden o okulda çalışma süresi daha fazla olan ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden birer öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Ayrıca öğrenci sayısı 500'den az olan okullardan iki, 500'den fazla olan okullardan üç sekizinci sınıf öğrencisi gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda 9 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı olmak üzere 19 okul yöneticisi; 13 rehber, 10 Türkçe, 10 beden eğitimi öğretmeni olmak üzere 33 öğretmen ve 26 öğrenci çalışma kapsamına alınmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş ve araştırmanın amacına uygun açık uçlu sorular ve sordalardan oluşan taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Kapsam, içerik, tutarlılık, cümle yapısı ve anlaşılabilirlik gibi açılardan değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan sorular üç eğitim yönetimi, bir ölçme değerlendirme, iki psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerin ardından araştırmacıların görev yaptıkları ilin görece dezavantajlı öğrenci oranı daha yüksek iki okulun müdürü, müdür yardımcısı, rehber, Türkçe, beden eğitimi öğretmeni ve dört öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde veri toplama araçlarının araştırmanın amaçladığı olguları anlamaya ve açıklamaya yönelik yeterli niteliksel veri üretebildiği tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgileri öğrenmeye yönelik sorular; ikinci bölümde ise Öğrenci Görüşme Formunda iki, Yönetici-Öğretmen Görüşme Formunda dört açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin sonda sorular yer almaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak araştırma yapma izni (Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Karar no: 47247127) ve Etik Kurul onayı (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurul Raporu, Karar no: GO 2022/736) alınmıştır. Ardından araştırma kapsamındaki okulların yöneticileriyle iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşmelerin yapılabileceği tarihler belirlenmiştir. Belirlenen tarihlerde okullar ziyaret edilerek okul müdürlerinden örnekleme ölçütleri doğrultusunda katılımcı olabilecek müdür yardımcıları ve öğretmenler ve öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen katılımcılarla ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmelerde ortalama görüşmelerin ne kadar süreceği, toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcıların hakları ve gizlilik ilkeleri ile ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Katılımcılara araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Ön görüşme yapılan bir okul müdürü, dört müdür yardımcısı, iki öğretmen araştırmaya katılmak istememiştir. Her okulda bir müdür görev yaptığı için görüşmeyi kabul etmeyen okul müdürü ile görüşme gerçekleştirilememiştir. Görüşmeyi kabul etmeyen müdür yardımcısı ve öğretmenler yerine belirlenen ölçütler doğrultusunda aynı okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen diğer müdür yardımcısı ve öğretmenlerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini olabildiğince rahat hissedecekleri, incelenen olguyla ilgili ayrıntılı bir şekilde yaşantı ve deneyimlerini paylaşacakları, sessiz ve rahat ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin akışını bozacak çevresel olası etkiler minimize edilmeye çalışılmıştır. Veri kaybını önlemek açısından rıza gösteren katılımcılar ile yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Belirlenen görüşme gün ve saatinde il dışında görevlendirilmiş olmaları nedeniyle, iki öğretmen ile görüşmeler sesli ve görüntülü olarak zoom üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

### **Veri Analizi**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle deşifre edilmiştir. Veriler dikkatli bir şekilde birkaç kez okunarak anlamlı bölümler tespit edilmiştir. Tümevarımcı

bir yaklaşımla belirlenen anlamlı bölümler kodlanmıştır. Ardından bir uzmandan verileri kodlaması istenmiştir. Araştırmanın her katılımcı grubunun yaklaşık %25'ine karşılık gelecek şekilde rastgele seçilen 15 metin dosyası uzman ile paylaşılmıştır. Yapılan karşılaştırmada kodlamada genel olarak görüş birliğinin sağlandığı görülmüştür. Görüş ayrılığı söz konusu olduğunda ham veriler incelenmiş ve içeriği en iyi yansıtacak koda karar verilmiştir. Yapılan hesaplama sonucunda kodlama uyum yüzdesi %90.25; kapa değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Ardından birbiriyle ilişkili, ortak yönleri olan kodlar anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilerek gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada her bir araştırma sorusu ise tema olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tablo ve grafik yardımıyla sunulmuştur. Gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Doğrudan alıntılar verilirken katılımcılara Y.M.K.1 (Yönetici Müdür Kadın 1), Y.MY.E.3 (Yönetici Müdür Yardımcısı Erkek 3), Ö.R.K.6 (Öğretmen Rehber Öğretmen Kadın 6), Ö.B.E.13 (Öğretmen Beden Eğitimi Erkek 13), ÖĞR.K.5 (Öğrenci Kız 5)" şeklinde kodlar verilmiştir. Veriler MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, farklı veri kaynaklarından ve farklı okullardan aynı olguya yönelik veriler toplanarak veri çeşitlemesi/üçgenleme yapılmıştır. Katılımcıların her birine araştırmaya gönüllü katılıp isteyip istemedikleri sorulmuş; istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır. Görüşmelerde katılımcının ifade ettiği görüşler kendilerine özetlenerek katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanarak araştırma verileri derinlikli toplanmaya çalışılmıştır. Görüşme formlarının oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Çalışmanın bütün aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya, betimlenmeye ve raporlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere sadık kalınmış, katılımcılardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek bulgular aktarılmıştır. Araştırma baştan sona bir uzmanın gözetiminde gerçekleştirilmiştir, yapılan eleştiriler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş hem de notlar tutulmuş ve elde edilen veriler olduğu gibi, eksizsiz bir şekilde deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Gerekli yerlerde bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### Bulgular

Araştırmada ortaya çıkan bulgular, araştırmanın sorularına uygun olarak ele alınmıştır.

#### 1. Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Okullarda Yapılan Uygulamalar

Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamalar Tablo 1'de verilmiştir. Farklı katılımcı gruplarına göre elde edilen bulgular ise Şekil 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerini Azaltmak/Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalar*

Alt Temalar	Kodlar	f
Kendini Gerçekleştirme ve Geliştirme	Psikolojik ve sosyal destek vermek	60
	Öğrenci tanıma, tespit, takip ve izleme çalışmaları	54
	Sosyal-kültürel ve sportif etkinlikler	44
	Bilinçlendirme çalışmaları	41
	Öğrencilere görev ve sorumluluk verme	22
	Öğrencilere ilgi ve sevgi gösterme	20
	İlgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme/destekleme	10
Motivasyonu artırma (ödüllendirme)	8	
Kaynak Sağlama ve Dağıtımı	Gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelere maddi/ayni yardım sağlama	68
	Gereksinimlerini karşılamak için yönlendirme yapma	22
	Projeler gerçekleştirme/yapılan projelere dâhil olma	17
	Okulun öz gelirlerinden öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılama	16

<b>Fırsat ve İmkân Eşitliği Sağlama</b>	Akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapma	32
	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitimi verme	20
	Eğitim dilinin öğretilmesine yönelik kurslar açma	19
	Özel eğitim sınıfı açma	16
	Öğrencilerin özel gereksinimleri doğrultusunda okulda fiziki düzenleme	7
<b>Destekleyici Okul Ortamı Oluşturma</b>	Çok kültürlülüğe/farklılıklara saygılı bir okul kültürü oluşturma	17
	Okul kurul ve komisyonlarının işlevsel çalışmasını sağlamak	17
	Okul güvenliği için tedbirler alma	6
	Uyum sınıfı açma	4
	Ders programında düzenleme yapma	2
	Okul imajını iyileştirme	2
	Okula uyum sağlama etkinlikleri yapma	1
<b>Diğer Uygulamalar</b>	Eğitim hakkını kullanabilmeyi sağlama	13
	Kurum kuruluşları bilgilendirme	10
	Rol model olma	10
	Velileri güçlendirme	3

Tablo 1 incelendiğinde dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine, kaynak temini ve dağıtımına, fırsat ve imkân eşitliği sağlamaya, destekleyici okul ortamı oluşturmaya ve diğer kategorisi altında verilen farklı uygulamaların yapıldığı görülmüştür. Ancak okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik çoğunlukla gerçek ve tüzel kişilerden öğrenci ve ailelerine maddi ve aynı yardım sağlandığı, psikolojik ve sosyal desteklerin verildiği, öğrenci tanıma, takip, izleme çalışmalarının gerçekleştirildiği, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, bilinçlendirme ve akademik başarıyı destekleyici çalışmalarının yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Örneğin Y.MY.E.16'nın "...Rehber öğretmen ve tüm öğretmenler bu öğrencilere psikolojik ve eğitsel anlamda destek olmaya çalışıyor ..." ifadesine göre okullarda bu amaçla profesyonel ve profesyonellikten uzak psikolojik ve sosyal destekler sağlanmaktadır. Y.M.E.6 "...Maddi imkânı yetersiz olan öğrencilere dönük okul aile birliğinden, öğretmenlerin bir takım maddi kişisel desteklerinden, hayırseverlerden bir araya getirdiğimiz bütçeyle bu çocukların defter, kalem, kitap gibi kırtasiye ihtiyaçlarını, ayakkabı, mont gibi giyim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz..." sözleriyle, Ö.T.K.30 ise "Şu kurum, kuruluşlardan yardım alabilirsiniz, onlar bu konuda size destek oluyorlar deyip aileleri bir şekilde yönlendirmeye çalışıyoruz." şeklindeki ifadesiyle dezavantajlı öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak için kaynak sağlayabilecekleri yerlere yönlendirmede bulduklarını ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla okullarda ücretsiz kurs açtıklarını ve deneme sınavı yaptıklarını, dershaneye gönderdiklerini belirtmişlerdir. Okul kütüphanesi ve laboratuvarlarından sınırsız yararlanma imkânı tanıdıklarını, kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitimleri verdiklerini, özel eğitim sınıfı ve eğitim dilinin öğretilmesine yönelik kursların açıldığını ifade etmişlerdir. ÖĞR.E.26 "Okulda ücretsiz destekleme kursları yapılıyor. İsteyen tüm arkadaşlar katılabiliyor." sözleriyle; Y.MY.E.16 ise "Deneme sınavları yapıyoruz ve maddi durumu yetersiz olan ama denemelere katılmak isteyen öğrenci olursa onun ücretsiz denemelere girmesini sağlıyoruz. DYK kurslarımız var. Bu kurslarla dershaneye gidemeyen, özel ders alamayan dezavantajlı çocukların eksiklerini gidermeye, tamamlamaya çalışıyoruz." ifadesiyle okullarda dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarını destekleyici çalışmaların yapıldığını belirtmiştir.

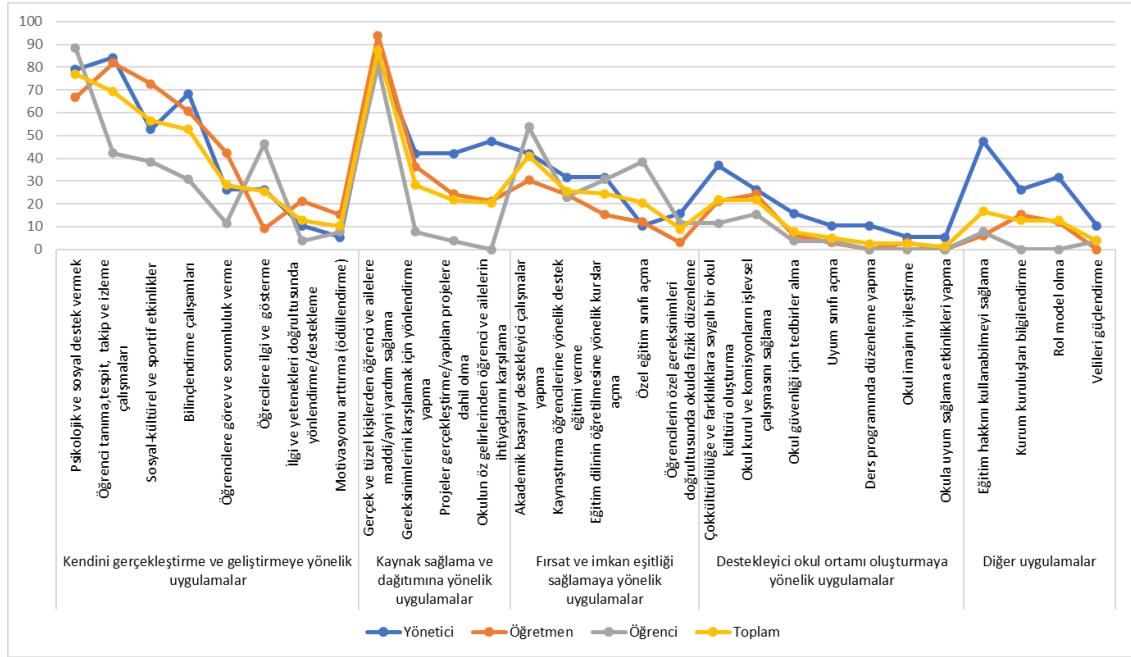
Bazı katılımcılara göre okullarda bu kapsamda dezavantajlı öğrencileri destekleyici okul ortamı oluşturmaya yönelik de çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Çokkültürlülüğe ve farklılıklara saygılı bir okul kültürü oluşturma çabası, öğretmenler ve şube öğretmenler kurulu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu gibi kurul ve komisyonların işlevsel çalışmasını sağlama, uyum sınıfı açma, ders programında düzenleme yapma, okulun imajını iyileştirme girişimi bu bağlamda yapılan uygulamalardan bazılarıdır. Bu konuda ÖĞR.E.3 "Sınıf rehber öğretmenleri de bizlerle konuşuyor, ilgileniyor. Mesela benim engelim konusunda öğretmenimiz arkadaşlara bana karşı daha dikkatli davranmalarını istemiş. Sonra arkadaşlarım bana karşı davranışları daha iyi olmaya başladı." sözleriyle

okulunda farklılıklara saygı duyan bir anlayış geliştirilmeye yönelik uygulamalar yapıldığını belirtmiştir. Y.M.K.7 “Okulda komisyonlarımız aktif olarak işliyor, düzenli olarak toplanıp kurul ve komisyonlardaki öğretmenler, öğrenciler ile ilgili görüşmeler yapıp ortak kararlar alıyorlar ve sonrasında bir rapor oluşturuyorlar. Raporlarda alınan kararlar doğrultusunda öğrencilere destek olmaya, öğrencileri kazanmaya çalışırız...” sözleriyle okullarda bu öğrenciler için destekleyici okul atmosferi oluşturma çabalarına açıklık getirmişlerdir.

Bazı katılımcılar çeşitli nedenlerle okula kısmi veya sürekli devam etmeyen/edemeyen dezavantajlı öğrencilerin eğitim hakkını kullanabilmelerine yönelik okullarda öğrenci ve ailelerle görüşmeler yapma ve bu konuda ilgili kurumlara resmi bildirimde bulunma gibi girişimlerde bulunulduğunu dile getirmişlerdir. Yine bu amaçla okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik resmi olarak kurumların talep ettikleri bilgilendirmeleri yaptıklarını ya da kendilerine intikal eden ve okul dışı diğer kurumlarla ilgili olan durumları ilgili mercilere ilettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda öğrencilere rol model olmaya ve bu öğrencilerin ailelerine okuma yazma kursu açma, psikolojik destek sağlama, rehberlik yapma gibi maddi değeri olmayan destekler verilerek velilerin güçlendirmeye çalışıldığına da değinmişlerdir. Y.M.Y.E.13 “Bu çocukların okula devam edebilmeleri için uğraşyoruz. Çocuklar okula gönderilmediğinde velilerle görüşüyor, ikna etmeye çalışıyoruz. Sonuç vermediğinde tutanaklar tutuyor, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla kaymakamlığı bilgilendiriyoruz.” sözleriyle; Y.M.Y.E.18 “Örneğin çocuğa şiddet, çocuk işçiliği, cinsel istismar... Bunları yetkililere, üst makamlara bildiriyoruz, resmî işlemler yapıyoruz...” sözleriyle kendilerine intikal eden ve okul dışı diğer kurumlarla ilgili olan konuların ilgili mercilere iletilmediğini belirtmiştir.

#### Şekil 1

Dezavantajlılığın Etkilerini Azaltmak/Ortadan Kaldırmak Amacıyla Okullarda Yapılan Uygulamalara Yönelik Farklı Gruplardaki Katılımcı Görüşleri



Şekil 1’deki incelendiğinde genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak bazı kodlarda öncelik-sonralık sıralaması açısından katılımcı grupları arasında farklılıklar olduğunu söylemek de mümkün. Örneğin öğrenci grubunda ilgi ve sevgi gösterme, akademik başarıyı destekleyici çalışmalar yapma, özel eğitim sınıfı açma gibi çalışmaların yapıldığını belirten daha çok katılımcının olduğu görülmektedir. Diğer gruplara kıyasla yöneticilerden eğitim hakkını kullanabilme, okulun öz gelirlerinden öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılama, çok kültürlülüğe ve farkındalıklara saygılı okul kültürü oluşturma, projeler gerçekleştirme veya yapılan

projelere dahil olma, kurum kuruluşları bilgilendirme ve rol model olma; öğretmenlerden ise sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler gerçekleştirme, öğrencilere görev ve sorumluluk verme, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme/destekleme kodlarına yönelik daha fazla katılımcının görüş belirttiği söylenebilir. Diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerin rol model olma, kurum kuruluşları bilgilendirme, okulun öz gelirlerinden öğrenci ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılama, okula uyum sağlama etkinlikleri yapma, ders programında düzenlemeler yapma, okul imajını iyileştirme kodlarına yönelik; öğretmenlerin ise velileri güçlendirme, okula uyum sağlama etkinlikleri yapma, ders programında düzenlemeler yapma kodlarına yönelik herhangi bir görüş bildirmediği gözlenmiştir.

## 2. Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Okul Temelli Uygulamaların Katkıları

Katılımcıların 2'sine göre okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere herhangi bir etkisi yoktur. 35 katılımcı bu uygulamaları kısmen etkili olarak değerlendirirken; 41'i ise okullarda bu bağlamda yapılan uygulamaları yeterince etkili bulmaktadır. Okullarda yapılan uygulamaları etkili görmeyen katılımcılar bu duruma gerekçe olarak i) yaşam koşulları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için öğrencilerin gerçekten ihtiyaç duydukları iyileştirmenin okullarda yapılamamasını ve ii) okullarda yapılan uygulamaların öğrencileri dezavantajlı hale getiren özelliklerde sürekli ve kalıcı değişiklik oluşturamamasını sunmuştur. Dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik olarak okullarda yapılan uygulamaları kısmen etkili ve etkili olarak değerlendiren katılımcıların görüşlerine dayalı ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Farklı katılımcı gruplarına göre elde edilen bulgular ise Şekil 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Okullarda Yapılan Uygulamaların Katkıları*

Alt Temalar	Kodlar	f
<b>Psikolojik Katkıları</b>	Mutlu olma	31
	Kendini değerli görme	24
	Psikolojik rahatlama	14
	Öğrenilmiş iyimserlik	11
	Özgüven artışı	10
	Güven duyma	5
	Olumlu kişilik gelişimi sağlama	2
	Sorunlarla başa çıkmayı öğrenme	2
<b>Akademik Katkıları</b>	Akademik başarıda yükselme	37
	İlgi/motivasyonda artma	20
	Derslere katılımında artma	12
	Devamsızlıkta azalma	8
	Yeteneklerini fark etme ve kendini geliştirme	3
<b>Sosyal Katkıları</b>	Sosyal ilişkilerde gelişme	21
	Uyum problemlerinde azalma	10
	İletişim sorunlarında azalma	10
	Risklerden korunma	7
	Yaşam becerilerinde gelişme	1
<b>Diğer Katkıları</b>	Davranış problemlerinde azalma	35
	Okula bağlılıkta artma	18
	Ailenin okula desteğinde artma	8

Tablo 2 incelendiğinde okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik yapılan uygulamaların dezavantajlı öğrencilere akademik, sosyal, psikolojik açıdan ve diğer alt teması altında çeşitli katkılarda bulunduğu görülmektedir. Ancak bu bağlamda yapılanların daha çok psikolojik ve akademik açılardan dezavantajlı öğrencileri güçlendirdiği söylenebilir.

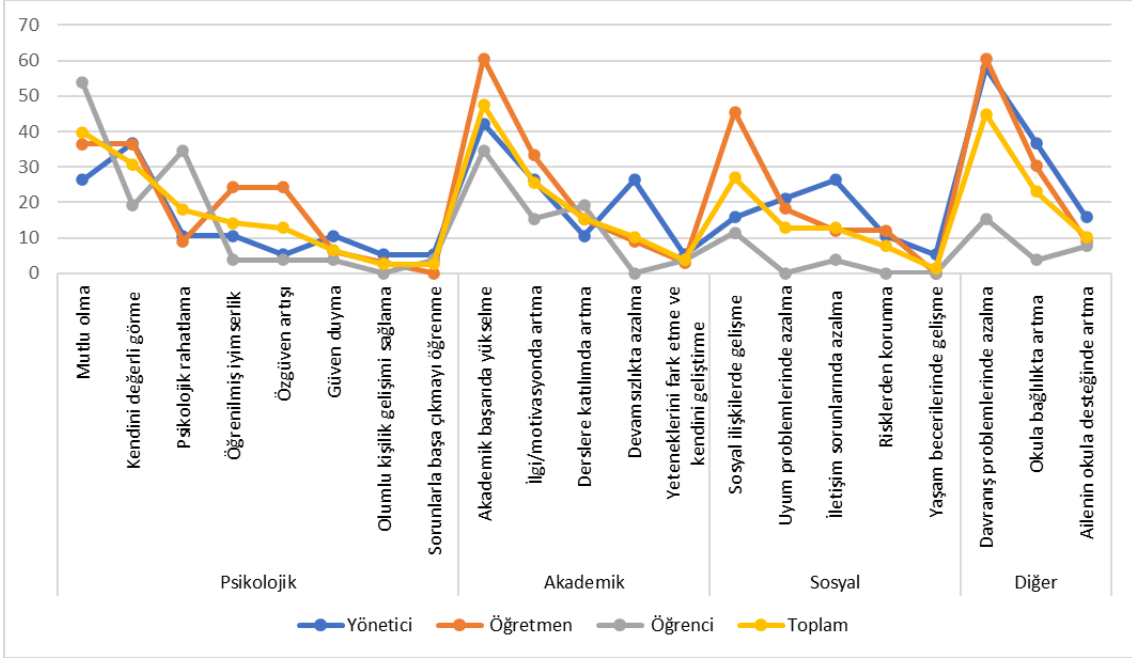
Kod bazlı incelendiğinde ise okullarda bu amaçlı yapılan uygulamaların daha çok dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine, davranış problemlerinin azalmasına, öğrencilerin mutlu olmasına, kendilerini değerli görmesine, sosyal ilişkilerinin gelişmesine, derslere olan ilgi ve motivasyonlarının artmasına destek verdiği görülmektedir. ÖĞR.E.17 kodlu öğrenci “*Bence yapılan her türlü uygulama işe yarıyor, katkı sağlıyor. Mesela bir arkadaşım resim çantası yoktu resim çantası verildi, ayakkabısı olmayanlara yeni ayakkabılar verildi. Bu gibi yapılan çalışmalar sonucunda arkadaşlarımız daha mutlu oluyor. Mesela yaptığımız maçlara hiç katılmayan bir arkadaşımız bir gün bir bakıyoruz yeni ayakkabısını göstermek amacıyla çok hevesli bir şekilde bizimle maç yapmak istiyor. Bu gibi en azından yapılan çalışmalarının arkadaşlarımızı mutlu ettiğini düşünüyorum.*” sözleriyle yapılan uygulamaların yansımaları dile getirmiştir. Y.MY.K.10 kodlu müdür yardımcısı ise “*Çocuk kendini değerli hissediyor...*” sözleriyle ÖĞR.E.24 kodlu öğrenci “*Ben okulda Türkçe, matematik, fen derslerinde destek eğitimi alıyorum. Öğretmenler benimle özel ilgileniyorlar. Böyle dersleri daha iyi anlıyorum.*” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Bazı katılımcılar dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla okullarda yapılan uygulamaların sosyal ilişkilerinin gelişmesi başta olmak üzere uyum problemlerinin ve iletişim sorunlarının azalmasına yardımcı olduğu gibi öğrencileri bazı risklere karşı koruduğunu, yaşam becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ö.R.K.4 “*...Çocuk öğretmenine, arkadaşlarına daha yakın davranmaya başlıyor, daha dışa dönük olmaya, kendini ifade edebilmeye, daha doğru arkadaşlık kurmaya, eskiye nazaran daha az problem sergilemeye başlıyor*” diyerek, Ö.B.E.20 ise “*...dezavantajlı çocuklar artık akran zorbalığı, şiddet vb. durumlara daha az maruz kalıyorlar.*” sözleriyle bu amaçla yapılan uygulamalarla öğrencilerin uyum ve iletişim becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir.

Bunların yanı sıra araştırmanın bulguları okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik yapılan uygulamaların başta öğrencilerin davranış problemlerinin azalmasına katkı sağlamakla birlikte okula bağlılıklarının artmasına ve ailelerinin okula desteğinin artmasına da katkı sağladığı belirlenmiştir. Y.MY.E.13, “*...özellikle davranışları gelişiyor. Problemleri azalıyor.*” sözleriyle okul temelli uygulamalar sayesinde dezavantajlı öğrencilerin olumsuz davranışların zamanla azaldığına dikkat çekmiştir. Y.MY.E.1 “*Yaptığımız çalışmalarla çocuklar okula ve öğretmenlerine daha çok bağlanıyor, kendilerini değerli hissediyor.*” sözleriyle okullarda bu amaçlı yapılanların öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırdığını ifade etmiştir.

**Şekil 2**

*Farklı Gruplardaki Katılımcılara Göre Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Azaltmaya/ Ortadan Kaldırmaya Yönelik Okullarda Yapılan Uygulamaların Katkıları*



Şekil 2'deki bulgular doğrultusunda katılımcı gruplarının görüşleri karşılaştırıldığında ise genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. Ancak bazı kodlarda öncelik-sonralık sıralaması açısından katılımcı grupları arasında bazı farklılıklar söz konusudur. Örneğin diğer gruplara kıyasla daha fazla öğrenci, bu amaçlı yapılan uygulamalar sayesinde mutlu olduklarını, psikolojik olarak rahatladıklarını ifade etmiştir. Yapılan uygulamaların öğrenilmiş iyimserlik ve özgüven artmasına katkı sunduğunu düşünen öğretmenlerin daha çoğunlukta olduğu görülmektedir. Diğer katılımcı grupları ile karşılaştırıldığında, okul yöneticileri yapılan bu uygulamalar sayesinde dezavantajlı öğrencilerin iletişim sorunlarının ve devamsızlıklarının azaldığını daha fazla ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendini değerli görme, okula bağlılığın yükselmesi, iletişim sorunlarında, davranış problemlerinde azalma, ilgi ve motivasyonda artma açısından katkısı olduğunu düşünen öğrenci sayısının nispeten daha az olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra diğer katılımcılardan farklı olarak öğrenci grubundaki katılımcıların olumlu kişilik gelişimine, devamsızlığın ve uyum problemlerinin azalmasına, risklerden koruma açısından öğretmen grubundaki katılımcıların ise sorunlarla başa çıkmayı öğrenme ve yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu yönünde görüş belirtmediği dikkati çekmektedir.

**3. Okullarda, Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Uygulamaların Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulmuş Kriterler**

Okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya/ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar belirlenirken göz önünde bulundurulmuş hususlar Tablo 3'te verilmiştir. Farklı katılımcı gruplarına göre elde edilen bulgular ise Şekil 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Okullarda Dezavantajlılığın Etkisini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Uygulamalar Belirlenirken Göz Önünde Bulundurulmuş Hususlar*

Alt Temalar	Kodlar	f
Nitelik	İhtiyaç ve sorunlara uygun olma	39
	Fayda/yarar sağlama durumu	33
	İhtiyaç ve sorunun hassasiyeti, önemi	9
Öğrenci Özellikleri	Öğrenci ve ailelerin özellikleri, imkân ve koşulları	35
	Öğrencinin sahip olamayacağı imkânlara erişmesi	16
	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri	8
Okul Özellikleri	Gönüllülük ve isteklilik	25
	Okul içi iş birliği	21
	Çalışanların çoğunun hem fikir olması	20
	Okul kaynakları	18
	Okul kültürü/iklimi	6
Pozitif Ayrımcılık	Desteklenmeye daha çok ihtiyacı olma	33
	Fırsat ve imkân eşitliği sağlama	13
	Çoklu dezavantaja sahip olma	7
	Başarılı öğrencilere öncelik tanıma	4
Çevresel Özellikler	Okul aile iş birliği	10
	Kurum kuruluşlarla iş birliği	8
	Çevrenin bakış açısı/tutumu	3
Kapsayıcılık	Farklı öğrencilerin faydalanması	6
	Daha çok öğrencinin faydalanması	6
	Aynı sorunu yaşayan öğrenci sayısının fazlalığı/sorunun genelliği	1
Diğer	Uygulamanın maliyeti	15
	Gizlilik	14
	Adil olma/herkese eşit davranma	13
	Yasal mevzuat	8
	Ailenin izni	2
	Eğitim öğretme sürecini aksatmama	1

Tablo 3 incelendiğinde, okullarda, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar belirlenirken nitelik, öğrenci özellikleri, pozitif ayrımcılık, okul özellikleri, çevresel özellikler, kapsayıcılık diğer alt teması altında çeşitli unsurların göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu tarz uygulamalar yapılırken okullarda daha çok nitelik kategorisi altında yer alan hususların göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Kod bazlı incelendiğinde ise öğrencilerin ihtiyaç ve sorunlarına uygun olmanın, öğrenci ve aile özellikleri ile imkân ve koşullarının, desteklenmeye daha çok ihtiyacı olmanın, uygulamanın fayda ve yarar sağlama durumunun, çalışanların gönüllülüğü/istekliliğinin, okul içi iş birliğinin ve çalışanların çoğunun hem fikir olmasının dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ö.R.E.13 *“Yapılacak uygulamaya öncelik ve ihtiyaç analizine göre karar verilir.”* ifadesiyle yapılan uygulamalarda öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarının giderilmesinin göz önünde bulundurulduğunu belirtmiştir. Y.MY.K.15 *“...çocukların kendi imkânlarıyla sahip olamayacağı, ulaşamayacağı durumları dikkate alıyoruz.”* Y.MY.E.12 *“Gönüllülük olmadığında sürdürülebilirlik sağlanamayacağından öğretmenlerin gönüllü, istekli olması belirleyici oluyor.”* ifadesiyle okulun öğrenci profilinin, iş birliğinin ve gönüllüğün belirleyici rol oynadığını dile getirmiştir.

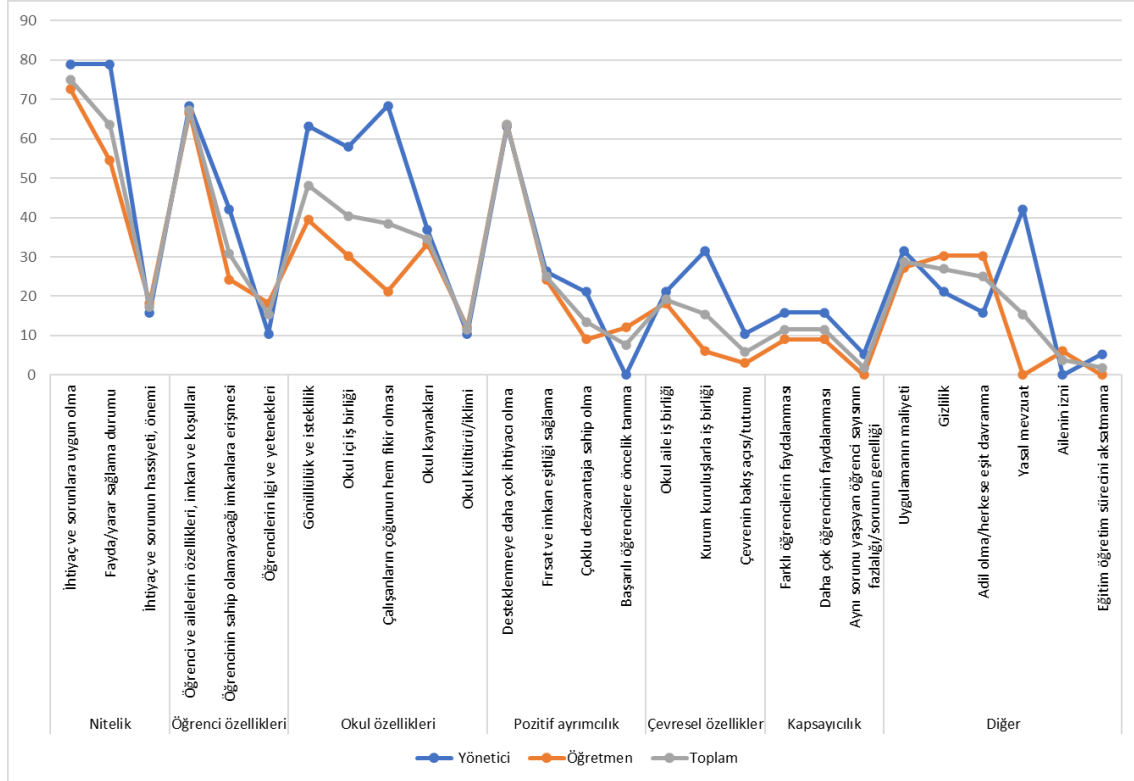
Katılımcıların önemli bir kısmı desteklenmeye daha çok ihtiyacı olmanın, çok sayıda öğrencinin faydalanmasının hedeflendiğini, aynı sorunu yaşayan öğrenci fazlalığının ve yapılacak çalışmanın maliyetinin dikkate alındığını ifade etmiştir. Örneğin Y.M.E.4 *“Daha çok ihtiyacı olan öğrencilere öncelik verilir.”* ve Ö.B.E.21 *“Bir çalışma yapacağımızda elimizdeki imkânlar dahilinde daha çok çocuğun hayatına dokunmaya çalışıyoruz.”* ifadesiyle kapsayıcılığın, Ö.T.K.25 ise *“Altından kalkabileceğimiz, maliyetini*

karşılayabileceğimiz uygulamalara yöneliyoruz.” diyerek uygulamanın maliyetinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Çok yaygın dile getirilmese de bazı katılımcılara göre okulun sahip olduğu kaynaklar, kurum kuruluşlarla yapılan iş birliği, çoklu dezavantaja sahip olup olmama, yasal mevzuat, ihtiyaç ve sorunun hassasiyeti, aile izni ve eğitim öğretim sürecini aksatmaması da yapılacak uygulamaların kararında göz önünde bulundurulmaktadır.

### Şekil 3

Farklı Gruplardaki Katılımcılara Göre Okullarda, Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Uygulamalar Belirlenirken Göz Önünde Bulundurulmuş Hususlar



Şekil 3'teki bulgular doğrultusunda katılımcı gruplarının görüşleri karşılaştırıldığında ise genel olarak yönetici, öğretmen görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülse de bazı kodlarda öncelik-sıralama açısından bazı farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin tercih edilecek uygulamanın fayda ve yarar sağlama düzeyi, öğrencinin sahip olamayacağı imkanlara erişmesi, çalışanların gönüllülüğü-istekliliği, okul içi iş birliği, çalışanların çoğunun uygulama ile ilgili hem fikir olması, kurum kuruluşlarla iş birliği, çalışanların çoğunun hem fikir olması, kurum kuruluşlarla iş birliği, yasal mevzuat okul yöneticileri tarafından bariz bir şekilde daha çok vurgulanmıştır. Öğretmen grubunda ise gizliliğin, adil olmanın/herkese eşit davranmanın, başarılı öğrencilere öncelik tanımanın yöneticilere kıyasla daha çok ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yöneticiler ailenin izni; öğretmenler ise yasal mevzuat, eğitim sürecini aksatmama, aynı sorunu yaşayan öğrenci sayısının fazlalığı kodlarına yönelik herhangi bir görüş bildirmemiştir.

#### 4. Dezavantajlılığın Öğrenciler Üzerindeki Etkisini Azaltmaya/Ortadan Kaldırmaya Yönelik Okullarda Yapılan Uygulamaların Kapsayıcılığı ve Erişim Düzeyi

Araştırma kapsamındaki tüm okul yöneticileri ve öğretmenler, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya/ortadan kaldırmaya yönelik okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı

öğrencilere tam anlamıyla ulaşamadığını belirtmiştir. Ulaşılama nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Farklı katılımcı gruplarına göre elde edilen bulgular ise Şekil 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Okul Uygulamalarının Kapsayıcılığını Sınırlayan Etmenler*

Alt Temalar	Kodlar	f
<b>Veli Kaynaklı</b>	Aile desteğinden yoksunluk	41
	İmkân ve kaynak yetersizliği	26
	Olumsuz (İlgisiz/baskıcı) aile tutumu	16
	Eğitime olumsuz bakış açısı	13
	Eğitim düzey düşüklüğü	12
<b>Okul Kaynaklı</b>	Okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliği	42
	Okulda/sınıfta öğrenci sayısı fazlalığı	13
	Öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olamama	11
	Öğrenci devir hızı yüksekliği	10
	Dezavantajlı öğrenci sayısı fazlalığı	10
	Olumsuz okul imajı	3
<b>İletişim Kaynaklı</b>	Öğrenci ve ailenin sınırlı bilgi paylaşımı	21
	İletişime kapalı olma	14
	Ailenin güncel iletişim bilgilerine sahip olmama	14
	Anadil farklılığı	12
<b>Personel Kaynaklı</b>	İş yükü fazlalığı	19
	Şikâyet edilme kaygısı	11
	Motivasyon düşüklüğü/İsteksizlik	10
	Mesleki yetersizlik	5
<b>Öğrenci Kaynaklı</b>	Kronik devamsızlık	16
	Sunulan imkânı kabul etmeme/kullanmama	10
	Olumsuz arkadaş ve sosyal çevre	3
<b>Çevre Kaynaklı</b>	Kişi, kurum kuruluşların destek vermemesi	11
	Sosyokültürel, ekonomik yapı	8
<b>Diğer</b>	Uygulamaların kalıcı, sürdürülebilir olmaması	24
	Bürokratik engeller	18
	Olumlu rol modelin olmaması	18
	Yasal sınırlılıklar ve eksiklikler	13
	Özel hayatın gizliliği	12
	Takipsizlik/Denetim eksikliği/Hesap verilebilirliğin olmaması	7
	Sorumluluk ve yetki denkliliğinin olmaması	6

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak/ortadan kaldırmak amaçlı olarak okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmasının birçok nedene bağlı olduğu görülmektedir. Ancak bu durumun nedenini katılımcıların çoğunlukla okul ve veli kaynaklı engellere dayandığı söylenebilir. Kod bazlı incelendiğinde ise okullarda yapılan uygulamalarla tam anlamıyla tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşılmasını katılımcıların daha çok ailelerin imkân ve kaynak yetersizliği, yapılan uygulamaların kalıcı ve sürdürülebilir olmaması, iş yükü fazlalığı, bürokratik engeller, olumlu rol modelin olmaması, olumsuz aile tutumu gibi hususlar ile açıkladığı ifade edilebilir. Katılımcılardan Ö.R.E.9 "Eğitimin önemli bir ayağı aile. Aile eğitim içerisinde olmayınca zaten istediğimiz hedefe ulaşamıyoruz. Aile desteğinden yoksunluk bizi sınırlandırıyor, okulda yaptığımız çalışmalar burada kalıyor, istenilen sonucu alamıyoruz." sözleriyle aile desteği sağlanmadığında öğrencinin yararına yapılan çalışmaların sekteye uğradığı ya da yapıma amacına yeterince hizmet etmediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük bir dilimi, okullarda yapılan uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılamamasını okulun insan, maddi, fiziki kaynak yetersizliğinin bir sonucu olduğunu düşünmektedir. Ö.B.E.20 *“Bu çocuklara yeteneğinin gerektirdiği ortam okulda sağlanamıyor. Yani malzeme ve donanımsal yetersizlik, maddi yetersizlik var okulumuzda. Bunlar engel oluyor bizim bu çocuklara ulaşmamızda.”* sözleriyle tüm dezavantajlı öğrenci profiline tam olarak ulaşılamamasını okulun kaynak yetersizliğine dayandırmıştır. Bunun yanı sıra okul ve sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığı, öğrenci devir hızındaki yükseklik ve dezavantajlı öğrenci fazlalığı da buna zemin oluşturmaktadır. Y.M.E.8 *“Öğrenci sayılarının haddinden fazla olması en büyük engel.”* şeklindeki ifadesiyle dezavantajlı öğrenci sayısı fazlalığının, Y.MY.K.15 ise *“Okulumuz göç alan bir bölgede. Sürekli değişiyor bizim öğrencilerimiz, bir aldığımız öğrenciyi sona getiremiyoruz, mezun edemiyoruz. Böyle olunca yaptıklarımız yarım kalıyor veya başka çocuk için kullanabileceğim kaynak heba oluyor”* sözleriyle öğrenci devir hızı yüksekliğinin kendilerini sınırlandırdığına değinmiştir.

İletişim kaynaklı sorunların bu duruma zemin hazırladığını ifade eden katılımcıların çoğuna göre bazen kasıtlı bilgi paylaşımı olmadığı, bazen de ulaşılamadığı için bu öğrencilerin elinden tutulamamaktadır. Y.M.K.5 *“...çocuk hakkında bilgi sahibi değilsek o zaman o çocuğa katkı sağlayamıyoruz. Bazen çocuk ve aile, durumunun kimse tarafından bilmesini istemeyebiliyor ve bize doğru bilgi vermiyor.”* şeklindeki ifadesiyle, Y.MY.E.16 ise *“Başka bir ile taşınmış ama öğrencinin nakli alınmadığı için çocuk hala bizim öğrencimiz olarak gözüküyor. Bu çocukları arayabileceğimiz numara yok ya da arıyoruz hattı başkasına vermişler. Bu durum özellikle göçmenlerde çok fazla. Arıyorum başkası çıkıyor, ben tanımıyorum veya şunun oğlu, şunun kızı diyor. Çocuğa ve aileye ulaşamıyoruz.”* sözleriyle öğrencinin veya ailenin durumu doğru bir şekilde tespit edilemediğinden dezavantajlı öğrencilerin tamamına ulaşılamadığına dikkat çekmiştir. Yine katılımcılar, okul temelli uygulamaların tüm dezavantajlı öğrencilere etkin biçimde ulaşmasını engelleyen unsurlar arasında, velilerin ve öğrencilerin iletişime kapalı olmalarını ve anadil farklılığını önemli birer bariyer olarak değerlendirmektedir. Bu konuya yönelik görüşünü Y.M.E.6 *“Göçmen ailelerin çocuklarının büyük bir çoğunluğu evlerinde Türkçe konuşmadıkları için öğrenci ve ailelerle iletişim kuramıyoruz. Birbirimizi anlayamadığımız için de ortak hareket edemiyoruz.”* ifadesiyle belirtmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmı çalışanların iş yükü fazlalığı başta olmak üzere şikâyet edilme kaygısını, motivasyon düşüklüğünü ve mesleki yetersizliği bu durumun sebebi olarak göstermiştir. Y.M.E.3 *“Okulda iş yükü çok olduğu için okul müdürü olarak öğrencileri tanımaya zamanım olmuyor. Dolayısıyla bilgi sahibi olduğum kadarıyla öğrencilere el uzatabiliyoruz.”* sözleriyle iş yükü fazlalığı, Ö.B.E.17 ise *“İyi niyetli bir şey yapıyorsunuz ama velisi şikâyet edebiliyor. Niye alıyorsunuz, hangi sebeple alıyorsunuz diye. Milli eğitim “öğretmen ne güzel bir şey yapmış” demiyor. Sonra soruşturma açılıyor.”* sözleriyle şikâyet edilme kaygısı nedeniyle bu bağlamda yapılacak uygulamalardan uzak durmayı tercih ettiklerini dolayısıyla dezavantajlı öğrencilerin tamamına ulaşılamadığını dile getirmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı ise tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşılmamasını kronik devamsızlık, sunulan imkânı kabul etmeme/kullanmama, olumsuz arkadaş çevresine bağlamıştır. Bu doğrultuda Ö.R.E.9 *“Yaptığımız çalışmalarda devamsızlıktan dolayı tam olarak istediğimiz sonucu alamadığımız öğrencilerimiz var. Çocuk okula geldiğinde nispeten yaşadığı sıkıntılar ile ilgili bilgimiz oluyor; ama bunun her daim süreklilik gösterdiğini söyleyemem.”* ifadesiyle dezavantajlı öğrencilerin uzun süre/sürekli devamsızlık yapmalarının yaşadıkları olumsuzlukları önlemek adına okullarda çalışma yapılmasını engellediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö.B.E.20 ise öğrencilerin kendilerine sunulan imkânı kabul etmediğini şu sözlerle *“Çocuğun kendisinin onun iyiliğine yönelik yapmaya çalıştığımız uygulamada isteksiz olması, verilen desteği reddetmesi ona ulaşmamızı engelliyor.”* dile getirmiştir.

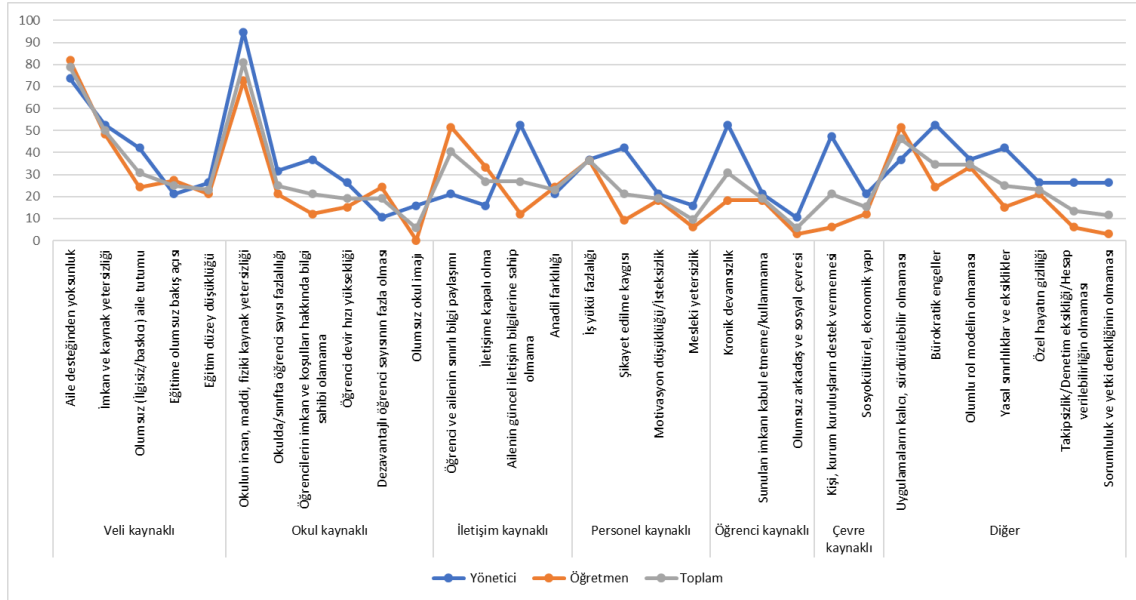
Okul dışındaki diğer kişi, kurum ve kuruluşların destek vermemesi ve çevrenin sosyokültürel, ekonomik yapısına bağlı olarak da okullarda yapılan uygulamalarla tam olarak tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşılamadığı görülmüştür. Y.M.K.5 *“Diğer kurumlardan destek sağlamaya çalışsak da çoğu zaman olumsuz cevap alıyoruz. Böyle olunca kimi zaman elimiz kolumuz bağlı, çaresiz kalabiliyoruz.”* ifadesiyle okulun öz kaynaklarıyla ne yapabilecekler ise onunla yetindiklerini ve tüm dezavantajlı öğrencilere ulaşamadıklarını ifade etmiştir. Y.MY.E.13 *“Çevreden okula olumlu anlamda pek destek sağlamıyoruz, bu*

da çalışmalarımızı sınırlandırıyor.” sözleriyle çevre ve okul arasında birbirini destekleyici bir iş birliği sağlanamamasının oluşturduğu engeli dile getirmiştir.

Bazı okul yöneticileri ve öğretmenler, okullarda yürütülen uygulamalarla tüm dezavantajlı öğrencilere erişilememesini; uygulamaların kalıcı ve sürdürülebilir nitelikte olmamasının yanı sıra, yasal düzenlemelerdeki sınırlılıklar ve eksiklikler, bürokratik engeller, sorumluluk ve yetki dengesizliği ile denetim eksikliği ve hesap verebilirliğin sağlanamaması gibi faktörlere dayandırmaktadır. Ö.R.K.8 “Okulda yapılan uygulamalar o an için belki çözüm oluyor; ama kalıcı bir katkısı olmuyor. Bu çocukların çoğu sorunu okulla giderilecek bir sorun değil. Sadece anlık katkı sağlayabiliyoruz; ama dediğim gibi kökten bir çözüm olmuyor.” diyerek okullarda yapılan uygulamalarda kalıcılık ve süreklilik sağlanmadığı için tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşabilmenin söz konusu olmadığını dile getirmiştir. Ö.T.K.26 ise “Mevzuat ve bürokrasi bizi engelleyebiliyor. Mesela ailelere devamsızlık bildirimi yapıyoruz; ama ben hiç bugüne kadar çocuğunu okula göndermedi diye ceza alan veli duymadım. Yasal olarak uygulanması gereken bazı şeyler uygulanmadığında bu davranışın sönmesine değil artarak devam etmesine yol açıyor.” ifadesiyle bu durumun mevzuatın işletilmemesinin bir sonucu olduğuna dikkat çekmiştir.

#### Şekil 4

Farklı Gruplardaki Katılımcılara Göre Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Okul Uygulamalarının Kapsayıcılığını Sınırlayan Etmenler



Şekil 4’teki bulgular doğrultusunda katılımcı gruplarının görüşleri karşılaştırıldığında, genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer kodlar üzerinde yoğunlaştığı görüldüğü de öğrencilerin imkân ve koşulları hakkında bilgi sahibi olmama, güncel iletişim bilgilerine sahip olmama, şikâyet edilme kaygısı, kronik devamsızlık, kişî, kurum ve kuruluşların destek vermemesi, bürokratik engeller, yasal eksiklik ve sınırlılıklar, takipsizlik/denetim eksikliği/hesap verebilirliğin olmaması, yetki ve sorumluluk denkliliğinin olmaması konularının da bariz görüş farklılığının olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinde artan oranda katılımcı bu hususları tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamamasına gerekçe olarak sunarken; öğretmenlerde azalan oranda katılımcı bu hususlara dem vurmuştur. Bu duruma mâni olan sebepler arasında sunulan dezavantajlı öğrenci sayısının fazlalığına, öğrenci ve ailesi hakkında sınırlı bilgiye sahipliğe, yapılan uygulamalarda sürdürülebilirliğin sağlanamamasına ise öğretmenlerin daha çok değindiği göze çarpmaktadır. Ayrıca yöneticilerden farklı olarak öğretmenlerin okul imajı (olumsuz öğrenci profili) koduna yönelik herhangi bir görüş belirtmediği de dikkat çekmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik okul temelli uygulamalar ile bu uygulamaların kapsamı, etkililiği ve sınırlılıkları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geliştirmelerine katkı sunan; kaynakların temini ve adil dağıtımını sağlayan, fırsat ve imkân eşitliğini gözeten; destekleyici bir okul iklimi oluşturmaya yönelik uygulamaların yanı sıra, “diğer” başlığı altında çeşitli uygulamaların da hayata geçirildiği görülmektedir. Uygulamalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okullarda dezavantajın etkilerini ortadan kaldırmaya yönelik yalnızca somut adımlar değil, aynı zamanda gözle görülmeyen, dolaylı ve duygusal boyutu da içeren uygulamaların da devreye sokulduğu ifade edilebilir. Ancak bu uygulamaların büyük ölçüde, mevcut eşitsizlikleri tamamen ortadan kaldırmaktan çok, dezavantajlı olmanın yol açtığı etkileri hafifletmeye odaklandığı söylenebilir.

Alan yazınında benzer şekilde, dezavantajlı öğrenciler için okullarda okul-aile birlikleri, okulun kendi bütçesi, gönüllü kuruluşlar, kamu kurumları ile özel kişi ve kurumlardan sağlanan kaynaklarla aynı ve nakdi desteklerin sunulduğu belirtilmektedir (Tomul, 2009). Ayrıca, uyum sorunları yaşayan öğrencilere rehberlik hizmetleri sağlandığı; öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel kurslar düzenlendiği; engelli bireyler için özel eğitim ortamlarının oluşturulduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik çeşitli çalışmaların yürütüldüğü; okul etkinliklerinde bu öğrencilere öncelik tanındığı; ekonomik açıdan erişilebilir ve uygun maliyetli eğitim materyallerinin belirlenmeye çalışıldığı; maddi imkânı kısıtlı öğrencilere örtük biçimde destek sağlandığı; psikolojik danışmanlık hizmetleri sunulduğu ve öğrencilerin yetenekli oldukları alanlara yönlendirilerek çeşitli etkinliklere katılımlarının teşvik edildiği ortaya konulmuştur (Koçak & Bostancı, 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde, okullarda dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarına erişimini sağlamak amacıyla; eşitlikçi eğitim fırsatları sunmaya, akademik başarıyı engelleyen koşulları ortadan kaldırmaya, her öğrencinin farklı öğrenme tarzı ve bireysel ihtiyacı olduğu gerçeğinden hareketle çeşitli öğretim yöntemleri, materyalleri ve değerlendirme araçları kullanarak her öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik adımların atıldığı görülmektedir. Ayrıca dezavantajlı öğrencilere ve ailelerine yönelik rehberlik, danışmanlık, akademik destek ve çeşitli kaynaklar sağlanarak ek destek sunulmaya çalışıldığı; velilerin, yerel toplulukların ve diğer paydaşların eğitim sürecine aktif biçimde dâhil edilerek öğrenci ihtiyaçlarına daha bütüncül şekilde yanıt verilmesinin hedeflendiği; kültürel çeşitliliğe ve çokkültürlülük ilkelerine dayalı kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulmasının önemsendiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulguların, Bates (2006), Marshall (2004), Polat (2007) ve Theoharis (2007) gibi araştırmacıların ulaştığı sonuçlarla örtüştüğü ve bu yönüyle mevcut çalışmanın önceki araştırmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, katılımcıların büyük çoğunluğunun okul temelli uygulamaları, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmada ya da ortadan kaldırmada kısmen etkili ya da etkili olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar ayrıca, okullarda bu amaçla yürütülen uygulamaların dezavantajlı öğrencilere akademik, sosyal, psikolojik ve diğer açılardan çeşitli katkılar sağladığı görüşündedir. Bu doğrultuda, söz konusu uygulamaların öğrenciler üzerindeki çok yönlü olumlu etkilerinin bulunması, uygulama çeşitliliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular, okullarda bu doğrultuda yürütülen çalışmaların tek yönlü değil, çok yönlü bir yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Okullarda gerçekleştirilen uygulamaların, dezavantajlı öğrencilere yalnızca belirli bir alanda değil, çoklu boyutlarda katkı sunduğu da ifade edilebilir. Bu kapsamda yapılan uygulamaların, dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin genel olarak giderilmesine katkı sunduğu, bir başka deyişle, uygulamaların işlevsel ve etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, bazı mevcut araştırmaların sonuçları da okul temelli uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını ve bireysel gelişimlerini desteklediğini; öğrenme süreçlerine aktif katılım sağladığını (Gewirtz & Ball, 2000); akademik iyimserliği artırdığını ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür uygulamaların öğrencilerin kendi değerlerini, yeteneklerini ve potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olduğu; olumlu kimlik ve aidiyet algısı geliştirmelerine katkı sağladığı; özgüvenlerini ve cesaretlerini artırdığı ve kendilerini ifade

etme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Feng & Chen, 2019). Ayrıca, eleştirel düşünme, sorgulama, eleştiriye açıklık, hoşgörü, iyi niyet, dürüstlük, sorumluluk alma, yardımlaşma ve farklılıklara saygı gibi insani değerlerin gelişimine de katkı sunduğu ifade edilmektedir (Gewirtz & Ball, 2000). Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmakta ve okul hakkında olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Özdemir, 2017). Destekleyici sınıf ortamlarında ise öğrencilerin kendilerini kanıtlama, yeteneklerini keşfetme imkânı buldukları ve derslerde daha mutlu oldukları gözlemlenmektedir (Börü, 2019). Bununla birlikte, uygulamaların öğrencilerin sosyalleşmelerine katkıda bulunarak birlikte daha uyumlu ve nitelikli bir yaşam sürmelerine olanak tanıdığı belirtilmektedir (Tomul, 2009). Tüm bu veriler ışığında, bu araştırmada okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilere sağladığı katkıların, alan yazınındaki bulgularla genel olarak örtüştüğü, ancak bu araştırmada akademik, psikolojik, sosyal ve diğer açılardan daha kapsamlı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okullarda dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkileri azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla yapılan uygulamalar belirlenirken uygulamanın niteliği, öğrenci özellikleri, pozitif ayrımcılık, okul özellikleri, çevresel özellikler, kapsayıcılık vb. açılardan çeşitli unsurlar göz önünde bulundurulmaktadır. Araştırmanın bu sonucu, okullarda bu bağlamda nasıl bir uygulamaya gidileceği konusunda çok boyutluluğun söz konusu olduğu, bireysel ihtiyaçların, yeteneklerin, imkânların ve fırsatların temel alınarak ve zaman zaman pozitif ayrımcılık yapılarak gereksinimler doğrultusunda öğrencilerin desteklenmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Alan yazınında da okullarda dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılan uygulamalarda ailelerin özelliklerinin, içinde buldukları imkân ve koşulların yanı sıra bireysel farklılıkların da göz önünde bulundurularak her bireyin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkarmasını, kendini geliştirmesini sağlayacak imkânların oluşturulması gerektiğine değinilmiştir (Polat, 2007). Eşit olmayan gruplara aynı kuralların uygulanmasının eşitsiz sonuçlara yol açabileceği dikkate alınarak, eğitimde fırsat eşitliği ve koşulların eşitliğinin birlikte rehberlik etmesi gerektiği belirtilmiştir (Brighouse, 2002). Tüm bireylere eşit olanaklar sağlamak yerine, dezavantajlı öğrencilere eğitim fırsatlarına erişim konusunda pozitif ayrımcılık uygulanması, telafi edici nitelikte haklar tanınması ve daha fazla kaynak, imkân ve fırsat sunulması gerektiği öne sürülmüştür (Bates, 2006). Berkovich (2014) ise, tüm öğrencilerin farklılıklarına ve dezavantajlarına bakılmaksızın eşit eğitim olanaklarından yararlanmasının sağlanmasının, onların topluma eşit katılımı için gerekli becerileri geliştirmelerini destekleyeceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik okul temelli uygulamalarda gizlilik gibi etik değerlerin (Gewirtz & Ball, 2000) yanı sıra, mevcut mevzuat ve yasal düzenlemelerin temel alınması gerektiği belirtilmektedir. Dezavantajlı öğrenciler için etkili bir eğitim hizmeti sunabilmenin, başışçılar, destekçiler, iş çevreleri, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile güçlü ilişkiler kurmakla bağlantılı olduğu (Tomul, 2009) vurgulanmıştır. Bununla birlikte, çocukların gereksinimlerinin karşılanması ve okul işlevlerinin tam olarak yerine getirilebilmesi gibi konularda okul-aile iş birliğinin sağlanmasının, ailelerle okul içinde ve dışında güvenli ve olumlu ilişkiler kurulmasının ve ailelerin çocuklarının eğitim hayatına etkin bir şekilde dahil edilmesinin, dezavantajlılığın etkilerini azaltmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Richardson & Sauers, 2014). Son olarak, eğitimin yüksek maliyetli bir süreç olduğu ve gelir adaletsizliği nedeniyle eğitime erişimin kısıtlı olabileceği göz önünde bulundurularak, uygulanan programların maliyetinin kimler tarafından ve nasıl karşılanacağı gibi finansal soruların da yanıt bulmasının kritik olduğu dile getirilmektedir (Tosun, 2021). Bu bağlamda, bu araştırmada elde edilen sonuçların alan yazınındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada son olarak, dezavantajlı olmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmayı ya da ortadan kaldırmayı hedefleyen okul temelli uygulamaların tüm dezavantajlı öğrencilere tam anlamıyla ulaşamadığı saptanmıştır. Okullarda bu amaçla yürütülen uygulamaların yeterli erişim sağlayamamasının ardında; veli-okul iletişimi, personel yetersizliği, öğrenciye özgü engeller, çevresel faktörler, kaynak eksikliği ve diğer çeşitli nedenler gibi çok sayıda unsur bulunmaktadır. Araştırma bulguları, okulların dezavantajlı öğrencileri destekleme çabalarına rağmen, okul ölçeğinde yürütülen çalışmaların öğrencilerin dezavantajlarından kaynaklanan olumsuzlukları tamamen gidermekte yetersiz kaldığını ve bu uygulamaların tüm öğrencilere

ulaşmada kısıtlılıklar taşıdığını göstermektedir. Katılımcılar, bu konuda hemfikirdirler. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve okul yöneticilerinin ifadeleri, süreklilik ve sürdürülebilirliğin önemine vurgu yapmaktadır. Katılımcılar, “taşı delen suyun gücü değil sürekliliği olduğu” ve “taşıma su ile değirmenin dönmeyeceği” metaforlarıyla, gününbirlik veya anlık çözümlerin kalıcı etki yaratmayacağını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, “bataklık kurutulmadığında sivrisineklerle mücadelede ne kadar başarı sağlanabilirse”, sürdürülebilirlik sağlanmadığında okul ölçeğinde yapılan uygulamalarla da öğrencilerin dezavantajlarından kaynaklanan olumsuzlukların giderilmesi veya etkisinin azaltılmasında o oranda başarılı olunacağı görüşündedirler. Yapılan bu uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olmakla birlikte, bu etkilerin çoğunlukla "saman alevi" niteliğinde olduğu, yani kısa süreli ve kalıcı olmayan iyileşmeler sağladığı da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu durum, dezavantajlılıkla mücadelede daha bütüncül, sistematik ve sürdürülebilir politikalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazınında araştırmanın bu bulgularını destekler nitelikte sonuçların olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik yürütülen faaliyetlerde çeşitli engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu engellerin başında, velilerin düşük eğitim düzeyine sahip olmaları, ekonomik sıkıntılar yaşamaları, eğitime yeterince önem vermemeleri nedeniyle çocuklarına karşı ilgisiz davranmaları, okuldaki değişim, yenilik ve iş birliği süreçlerine kapalı olmaları, okul ile sosyal destek ilişkisi kurmamaları ve yabancı uyruklu velilerle yaşanan iletişim sorunları yer almaktadır. Ayrıca, okullarda rehber öğretmen eksikliği, okul gelişimi için yeterince zaman ayırlamaması; yönetsel ve yasal nedenlerle sorumluluk-yetki dengesizliği, öğrenci devam-devamsızlık ve disiplin sorunları; okul yatırımları, bütçe kullanımı ve velilere yönelik yasal yetkilerin sınırlı olması gibi unsurların da bu bağlamda zorlaştırıcı etkisine yer verilmiştir (Tosun vd., 2020). Bunun yanında, kamu kaynaklarının okullar arasında eşitlik ilkesine göre dağıtılmasının, dezavantajlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış uygulamaları sınırladığı dile getirilmiştir (Enslin, 2006; Önder ve Güçlü, 2014). Eğitimde farklılıkların yol açtığı dezavantajların giderilmesine yönelik uygulamaların sistematik biçimde gerçekleştirilmediği, genellikle okul yönetimlerinin bireysel yaklaşımına bağlı olarak şekillendiği vurgulanmaktadır. Bu konuda yeterince duyarlılık gösterilmemesi, bilgi eksiklikleri, denetim yetersizliği gibi faktörlerin de dezavantajlılığın etkilerini azaltmaya yönelik uygulamaları sınırladığı ifade edilmiştir (Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Ayrıca okul çalışanlarının dezavantajlı öğrencilere karşı olumsuz ve engelleyici tutumlar sergilemeleri, bu öğrencilere yönelik ilgi ve destek sunma konusunda gönülsüz olmaları (Theoharis, 2007), mesleki açıdan yetersiz bulunmaları ve öğretmen yetiştirme programlarında bu konulara yeterince yer verilmemesi de söz konusu öğrencilere yönelik destekleyici uygulamaların yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Miller ve Martin, 2015). Bunun yanı sıra, öğrencilerin kendilerine yönelik olumsuz bir kabullenme geliştirmeleri, sunulan desteklere direnç göstermeleri ve bireysel gelişime kapalı olmaları da uygulamaların etkililiğini sınırlayan diğer bir unsur olarak belirtilmektedir (Koçak & Bostancı, 2019). Tüm bu bulgular, mevcut literatürdeki çalışmaların bu araştırmanın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçların yanı sıra katılımcı görüşlerinin genel olarak benzer temalar etrafında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Ancak bazı kodlarda, katılımcılar arasında öncelik sıralamasına ilişkin farklılıkların ortaya çıktığı da dikkat çekmektedir. Ayrıca, bir katılımcı grubunun vurguladığı belirli bir hususa diğer grupların herhangi bir görüş bildirmemesi de anlamlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Katılımcı gruplarının görüşlerinde ve önem atfettikleri konularda gözlenen bu farklılıkların; rollerine, görev tanımlarına ve sahip oldukları deneyim düzeylerine bağlı olarak şekillendiği düşünülmektedir. Bu durum, aynı zamanda ilgi ve sorumluluk alanlarındaki farklılıkların bir yansıması olarak da yorumlanabilir. Bireylerin algı, değer, deneyim ve inançlarının; tutumlarını ve bu tutumların da davranışlarını doğrudan etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, her bir grup üyesinin (yönetici, öğretmen ve öğrenci) olgulara yüklediği anlam, sahip olduğu değerler ve bireysel deneyimlerinin sundukları görüşlerin çeşitlenmesine neden olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik okul temelli uygulamaların önemini ve öğrencilere sunduğu çok yönlü katkıları açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, mevcut okul temelli uygulamaların tüm dezavantajlı öğrencilere tam

anlamıyla ulaşımda karşılaşılan zorluklar, bu alanda hâlâ önemli geliştirme alanlarının bulunduğu göstermiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1) Mevcut uygulamaların sürdürülebilirliğini ve etkililiğini artırmak, ayrıca dezavantajlılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya veya ortadan kaldırmaya yönelik daha kapsamlı ve sürekli çabalar sarf edilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu bağlamda yapılan okul temelli uygulamaların öğrencilerin eğitim hayatları üzerindeki olumsuz etkilerini giderme fonksiyonunu ölçmek amacıyla kapsamlı bir izleme ve denetim sistemi oluşturulmalıdır. Bu sistem, uygulamaların etkililiğini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmede kritik rol oynayacaktır.

2) Okulların mevcut imkân ve koşulları gözetenerek, dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılık ilkesi temelinde ek mali kaynaklar aktarılması esastır. Kamu kaynaklarının dağıtımında genel eşitlik ilkesinin ötesine geçilerek, bu okulların bağlamsal ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış bir kaynak tahsisi modeline geçilmelidir.

3) Dezavantajlı bölgelerdeki okulların fiziki eğitim ortamları, öğrencilerin gereksinimleriyle uyumlu olacak şekilde, kütüphane, yemekhane, spor salonu, konferans salonu gibi çok işlevli alanları içeren modern okul kompleksleri şeklinde yapılandırılabilir. Bu, öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerine yönelik daha zengin ortamlar sunacaktır. Ayrıca, okullarda düzenlenen akademik, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerin sayısı ve çeşitliliği artırılmalı, dezavantajlı öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılımları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Bu hizmetlerin öğrencilere parasız sunulması, katılım bariyerlerini ortadan kaldıracaktır.

4) Okullara rehber öğretmen atamaları, öğrenci sayısına göre standart bir yaklaşımla değil, yeterli düzeyde ve etkili psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunulmasını güvence altına alacak biçimde, okulun özgül koşulları ve öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Dezavantajlı öğrencilerin tespitini kolaylaştırmak ve psikososyal gelişimlerini desteklemek amacıyla kaldırılan rehberlik dersi tüm sınıf seviyelerinde yeniden müfredata dâhil edilebilir.

5) Dezavantajlı nüfuslara hizmet veren okulların bağlamsal ihtiyaçlarına dayalı olarak adil kaynak tahsisine öncelik veren farklılaştırılmış politika çerçevelerinin geliştirilmesi ve uygulanması esastır. Okul özerkliği, bütçe kullanımını ve yerelleştirilmiş karar alma süreçlerini kısıtlayan mevcut yasal ve idari düzenlemeler, daha fazla esneklik ve duyarlılık sağlayacak şekilde gözden geçirilmelidir. Yerel topluluklarla etkileşimin artırılması ve mevzuat yoluyla kapsayıcı uygulamaların teşvik edilmesi de daha sürdürülebilir okul iyileştirme çabalarına önemli katkılarda bulunabilir.

6) Bu araştırma, Antalya ili Kepez ilçesinde dezavantajlı öğrenci oranının yüksek olduğu on farklı okuldaki katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Dezavantajlılık olgusu her okulda farklı biçimlerde deneyimlenebileceğinden dezavantajlılığın öğrenciler üzerinde etkilerini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik yapılan okul temelli uygulamaların kapsamı, etkisi ve sınırlılıkları okuldan okula değişebilecektir. Bu doğrultuda, gelecek çalışmalarda dezavantajlı öğrenci oranının yüksek olduğu tek bir okul örneği üzerinden yapılacak derinlemesine bir durum çalışması, okulun özgül koşulları altında uygulanan stratejilerin niteliğini, öğrenciye etkisini ve sürdürülebilirliğini daha somut biçimde değerlendirme fırsatı sunabilir. Böylece, bağlamsal faktörlerin uygulamalar üzerindeki etkisi daha detaylı bir şekilde ortaya konulabilir.

#### **Yazar Katkı Oranı**

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

#### **Etik Beyan**

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

## References

- Arar, K., Beycioglu, K. ve 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*, 47(2), 192–206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 1(2), 141–156. <https://doi.org/10.1177/1746197906064676>
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In A., Maurianne, B. L. Anne, & G., Pat (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd Ed., pp.1–14). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282–309.
- Börü, N. (2019). İlk okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 132–164.
- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181–190. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.00455>
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57–67. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00174.x>
- Feng, F. I., & Chen, W. L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245–1264. <https://doi.org/10.1177/00131245187854>
- Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone, & C. Riehl. (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp.119–137). Teachers College Press.
- Gewirtz, S., & Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 21(3), 253–268.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25, 7–24.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 38–47.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social Justice leadership: Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164–1179.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (ss. 353-361). Pegem Akademi.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258139>
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138.

- Miller, C. M., & Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129–151.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western-grounded models. *International journal of leadership in education*, 19(3), 352–369.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109–132.
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243–258.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267–281.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201–218.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Richardson, J. W., & Sauers, N. J. (2014). Social justice in India: Perspectives from school leaders in diverse contexts. *Management in Education*, 28(3), 106–109.
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126–137.
- Tosun, A., Ay, M. H., & Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 980–999.
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 348–368.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlere nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.