

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL EĞİTİM HAKKININ  
KULLANILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fatma ARICI**

**Antalya  
Haziran, 2015**

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL EĞİTİM HAKKININ  
KULLANILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ARICI

Danışman: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Antalya  
Haziran, 2015

Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma ARICI 'nın bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Prof. Dr. Ekber TOMUL

Üye (Danışman :Doç.Dr. Kemal KAYIKÇI

Üye :Doç. Dr. Ali SABANCI

Tez Konusu: Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi: 19/06/2015

Mezuniyet Tarihi : .... / ..... / 20...

Onay

..... / ..... / 20...

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ  
Enstitü Müdürü

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28/05/2015

Fatma ARICI

## ÖN SÖZ

“Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması” isimli tez çalışmamda birçok kişinin emeği geçmiştir. Öncelikle, çalışmam süresince desteği ile her zaman yanımda olan ve katkılarıyla bu çalışmada yol almamı sağlayan değerli danışman Hocam Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI’ ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince üzerimde emeği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU, Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI, Doç. Dr. Ali SABANCI, Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER ve Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN AKSU’ ya ayrıca araştırmama görüşleriyle katkı sağlayan tüm birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine teşekkürü borç bilirim.

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan, başta Annem Döndü KAVAK olmak üzere tüm Aileme, çalışmam boyunca her anlamda yanımda olup beni destekleriyle motive eden sevgili Eşim Harun'a, özellikle sunum sürecinde yanımda olup bana güç veren Yeğenim Tuğba TAŞKIRAN' a ve ileride çocukların haklarına ışık tutan bu çalışmayı okuduğunda gurur duyacağını düşündüğüm, varlığıyla beni mutlu eden canım Kızım Gülsüm Işıl'a sonsuz teşekkür ederim.

Fatma ARICI

**ÖZET**  
**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL EĞİTİM HAKKININ**  
**KULLANILMASI**

ARICI, Fatma  
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI  
Haziran, 2015, sayfa, 124

Çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin temel eğitim hakkının kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenip, sorunların hangi boyutlarda olduğunu saptamak ve çözümlenmesi için, bilimsel verilere dayalı olarak yetkililere ve araştırmacılara öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2013 – 2014 eğitim - öğretim yılında Antalya iline bağlı tüm ilçelerdeki (19 ilçe) ve bu ilçelere sınır illerdeki yakın köylerde bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada evrenden örneklem almak yerine, birleştirilmiş sınıflı okulların sayılarının azlığı nedeniyle, tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 300 öğretmen katılmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı faktörlerine ilişkin veriler, araştırmacının geliştirdiği ve beşli likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış 63 maddeden oluşan “Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanımı” ile sağlanmış olup, ölçek “eğitime erişim hakkı”, “kaliteli eğitim hakkı” ve “ öğrenme ortamlarında saygı görme hakkı” olmak üzere 3 boyuttan oluşmuştur.

Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenlerin ikili gruplamasında “t testi”, üç veya daha çok gruplarda ise “tek yönlü varyans analizi” istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ise

şöyledir: Öğretmenler, birleştirilmiş sınıfların temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin yeterliliği "az" düzeyde bulmuş ve birleştirilmiş sınıflı okulların "devam etmemesi" gerektiğini düşünmüşlerdir. Boyutlar açısından bakacak olursak "eğitime erişim hakkı" en yetersiz boyut, "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutu ise en yüksek boyut çıkmıştır. Fakat temel eğitim hakkı boyutlarının hiçbiri "orta" düzeyi geçememiştir. Bu da birleştirilmiş sınıfların temel eğitim hakkını yeterli düzeyde karşılayamadığı bulgusunu ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Birleştirilmiş Sınıflar, Temel Eğitim Hakkı, Eğitime Erişim Hakkı Boyutu, Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutu, Öğrenme Ortamlarında Saygı Görme Hakkı Boyutu

## **SUMMARY**

### **THE USE OF BASIC EDUCATION RIGHT IN COMBINED CLASSROOMS**

ARICI, Fatma

Master of Science, Educational Management and Supervision

Supervisor: Assoc. Dr. Kemal KAYIKÇI

June, 2015, Page, 124

The main purpose of this study is to examine the combined classroom teachers' opinions about the usage of basic education rights in combined classrooms. In order to determine teachers' opinions about the usage of basic education rights, defining the dimensions of the problem and solving them, this study is also aimed to give advices which are based on scientific data to authority and researchers.

The universe of the study is combined classroom teachers who worked in 19 main districts of Antalya and their closer villages in 2013-2014 Academic Year. It is tried to reach all the universe in this study. Because of the limited number of combined classroom schools, instead of sampling from some of them, it has been tried to be reached to all universe in this study. Totally; 300 combined classroom teachers contributed to this study.

The scale "Usage of the basic education rights in combined classrooms" has been established in 63 item in accordance with a Likert-Type scale, mainly formed in 3 parts; "The right of access to education", " the right of good quality education "and "the right to being respected in learning environment".

In this study, standard deviation, mean, variance analysis were used for examining the results, "t" test and Scheffe test were used for data collection. The result of the analysis indicated that, teachers found out the efficiency level of the usage of basic



education rights in combined classrooms “little” and they thought the schools with combined classrooms mustn’t proceed any longer. If we consider the dimensions, “the dimension of access to education” is the least sufficient and “the dimension of the right to being respected in learning environment” is the most sufficient dimension. However, the dimension of basic education rights is not at “the average rate”. It can be said that the basic education rights in combined classrooms are not at the sufficient level.

**Key Words:** Combined Classroom, Basic Education Rights, The Dimension Of Access To Education, The Dimension Of The Right Of Good Quality Education, The Dimension Of The Right To Being Respected In Learning Environment

## İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI .....	i
ÖN SÖZ .....	ii
ÖZET.....	iii
SUMMARY .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Problem Cümlesi .....	3
1.5. Alt Problemler .....	3
1.6. Sınırlılıklar .....	4
1.7. Tanımlar ve Terimler .....	4

### BÖLÜM II

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hak Kavramı .....	6
2.2. Temel Eğitim Hakkı.....	7
2.3. Eğitim Hakkının Tarihsel Gelişimi .....	12
2.3.1. Avrupa'da Eğitim Hakkı.....	12
2.3.2. Osmanlı Devleti'nde Eğitim Hakkı .....	13
2.3.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim Hakkı .....	15
2.4. İnsan Hakları Evrensel Beyannameinde Eğitim Hakkı .....	16
2.5. Çocuk Hakları Sözleşmesinde Eğitim Hakkı .....	18
2.6. 1982 Anayasasında Eğitim - Öğrenim Hakkı ve Ödevi.....	24
2.7. Milli Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı .....	30
2.7.1. Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin Amaçları.....	30

2.7.1.1. Yurttaşlık Eğitimi.....	31
2.7.1.2. Kişilik Eğitimi.....	31
2.7.1.3. Mesleki Eğitimi.....	31
2.7.2. Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin İlkeleri .....	32
2.7.3. Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin Genel Yapısı .....	37
2.8. Türkiye'de İnsan ve Çocuk Hakları'nın Derslerdeki Yeri .....	39
2.9. Unicef.....	42
2.9.1. Dünyada Unicef .....	43
2.9.2. Türkiye'de Unicef.....	45
2.9.3.Çocukların Durumu ve Unicef' in Türk Eğitim Sistemi İle İlgili Yaptığı En Son Analiz Sonuçları .....	46
2.10. Türkiye'de Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Karşılaşılan Sorunlar .....	49
2.11. Temel Eğitim Hakkının Nitelikleri .....	51
2.11.1. Eğitime Erişim Hakkı .....	53
2.11.2. Kaliteli Eğitim Hakkı .....	54
2.11.3. Öğrenme Ortamlarında Saygı Görme Hakkı.....	56
2.12. Birleştirilmiş Sınıflar.....	59
2.12.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı .....	59
2.12.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Neden Ortaya Çıktı? .....	60
2.12.3. Birleştirilmiş Sınıfın Yararları .....	62
2.12.4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları .....	63
2.13. İlgili Araştırmalar.....	67

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	76
3.2. Araştırmanın Evreni .....	76
3.3. Uygulama .....	77
3.4. Veri Toplama Aracı.....	77
3.5. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması .....	79
3.6. Verilerin Analizi.....	82

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.2. Alt Problemlere ilişkin Bulgular ve Yorum .....	85
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	85
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	88
4.2.2.1. Eğitime Erişim Hakkı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
4.2.2.2. Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	90
4.2.2.3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	93
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	102
5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	102
5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	103
5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	103
5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	103
5.1.2.2.1. Eğitime Erişim Hakkı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	103
5.1.2.2.2. Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	104
5.1.2.2.3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	105
5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	106
5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	107
5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	107
5.2. Öneriler .....	108
<b>KAYNAKÇA</b> .....	110
<b>EKLER</b> .....	120

EK 1: Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması leği .....	117
EK 2: Antalya Valiliği'nin Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması leğini Uygulama Onayı.....	121
EK 3: Tez İntihal Raporu .....	122
EK 4: Bildirim Sayfası .....	123
<b>ZGEMİş</b> .....	124

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> İnsan Haklarını Temel Alan Yaklaşımla Temel Eğitim Hakkının Nitelikleri.....	52
<b>Tablo 3.1.</b> Boyutlara Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları.....	80
<b>Tablo 3.2.</b> Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizine İlişkin İstatistikî Veriler.....	81
<b>Tablo 4.1.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	84
<b>Tablo 4.2.</b> Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanımına İlişkin Genel Görüşleri .....	86
<b>Tablo 4.3.</b> Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanımı Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	88
<b>Tablo 4.4.</b> Eğitime Erişim Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	89
<b>Tablo 4.5.</b> Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	90
<b>Tablo 4.6.</b> Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	92
<b>Tablo 4.7.</b> Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu t Testi Sonuçları.....	93
<b>Tablo 4.8.</b> Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 4.9.</b> Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Birleştirilmiş Sınıflardaki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	97
<b>Tablo 4.10.</b> Öğretmenlerin Uygulamanın Devamına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı.....	98
<b>Tablo 4.11.</b> Uygulamanın Devamı Değişkenine Göre Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	100

## KISALTMALAR LİSTESİ

**AB:** Avrupa Birliği

**AİHM:** Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

**BM:** Birleşmiş Milletler

**ÇHS:** Çocuk Hakları Sözleşmesi

**EARGED:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

**F:** İstatistiklerin varyans analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değerler

**GSYİH:** Gayrisafi Yurt İçi Hasıla

**HIV/ AIDS:** İnsanlarda bağışıklık sisteminin çökmesine neden olan bulaşıcı bir hastalık

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**N:** Kişi sayısı

**OECD:**Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**P:** Anlamlılık derecesi

**PISA:**Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**SD:** Serbestlik değeri

**SPSS:** Statistical Package For Social Sciences

**SS:** Standart Sapma

**t:** İstatistiklerin anlamlılığını saptamada kullanılan değerler

**T.C:** Türkiye Cumhuriyeti

**UBE:** Evrensel Temel Eğitim

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

**$\bar{X}$ :** Aritmetik Ortalama

**%:**Yüzde Değer

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim, 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin benimsenmesinden bu yana bir insan hakkı olarak resmen benimsenmektedir. O günden bu yana bu husus küresel ölçekteki çeşitli insan hakları anlaşmalarında teyit edilmiştir. Söz konusu anlaşmalar, bütün çocuklara parasız ve zorunlu ilköğretimi ve ortaöğretimi yaygınlaştırma yükümlülüğünü öngörmektedir. Bütün çocukların eğitime erişimini sağlayacak önlemler bu girişimlere eşlik edecek, bu arada yüksek öğrenime de eşit erişim sağlanacaktır.

Eğitimin amacı kişisel gelişimi desteklemek, insan hakları ve özgürlüklerine saygıyı pekiştirmek, bireylerin özgür bir topluma etkin bir biçimde katılımlarını sağlamak ve karşılıklı anlayış, dostluk ve hoşgörüyü yaygınlaştırmaktır. Bu nedenle eğitim hakkı uzun süredir yalnızca eğitim hizmetlerine erişimin ötesindedir. Artık eğitim sisteminin her kademesinde ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve eşitliği geliştirecek asgari standartların konulması yükümlülüğünü de içermektedir. Bunun yanında eğitim, diğer bütün medeni, siyasal, ekonomik ve sosyal hakların yaşama geçirilmesi açısından da gereklidir.

Temel eğitimde insan haklarını temel alan bir yaklaşımın geliştirilmesi, eğitime erişim, kaliteli eğitim ve eğitimde insan haklarına saygıyı içselleştiren bir çerçeveyi içerir. Tüm bunlar birbirine bağımlı ve ilişkilidir. Ancak bu üç unsurun da yaşama geçirilmesiyle tam anlamıyla bir temel eğitim sağlanmış olur.



## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Bu çalışmada bileştirilmiş sınıfların temel eğitimi, ne düzeyde sağlandığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel yöntemlere yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Bileştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanımı" ölçeğiyle öğretmenlerin temel eğitim hakkının kullanımına ilişkin görüşlerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Kapsam: Araştırma 2013– 2014 eğitim- öğretim yılında Antalya iline bağlı tüm ilçelerdeki (19 ilçe) ve bu ilçelere sınır illerdeki yakın köylerde bulunan birleştirilmiş sınıfları kapsamaktadır. Araştırma, yukarıda belirtilen okullarda görevli olan öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bloom'un yaptığı analizlere göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin % 50'si dört yaşına, % 30'u dört yaşından sekiz yaşına, % 20'si ise sekiz yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Çocuğun ilk yaşlarda dar ve sınırlı bir uyarıcı çevreden, zihinsel gelişim açısından zengin bir uyarıcı çevreye geçişi 20 derecelik bir zekâ farkı yaratmaktadır. Bloom'a göre bu fark, bir çocuk için ilerideki meslek hayatında işçi olmak ile profesyonel bir meslek sahibi olmak arasındaki fark gibidir.

Ayrıca yine Bloom tarafından irdelenen araştırma sonuçlarına göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının % 33'ü okul öncesindeki, % 42'si ilköğretim devresindeki % 25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Eldeki bulgular bize, öğrencilerin orta öğretim ve yüksek öğretim kademesindeki başarı farklılıklarının büyük bir kısmının okulöncesi ve ilköğretim dönemlerindeki öğrenmeleri ve eğitimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda bir kısmı verilen araştırma sonuçları insan yaşamında 0-18 yaş arasında özellikle de okulöncesi ve ilköğretim döneminde bireyin içinde yaşadığı çevrenin ve bu çevrede kazandığı yaşantıların, kısacası aldığı temel eğitimin onun sonraki yaşamını biçimlendirmede can alıcı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2001). Bu noktada çalışmamızın önemi, bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yapılan bir çok çalışmada, ülkemizde çocuk haklarının öneminin kavranmış olmasına karşın uygulama henüz istenen düzeyde olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu yüzden Avrupa Birliği sürecinde birleştirilmiş sınıflar zayıf halka olarak kabul edilebilir.

Bu ve benzeri nedenlerle araştırma, birleştirilmiş sınıflar ile bu okullardaki temel eğitim hakkının verilme düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymasına bakımından önemlidir.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

Araştırmamın problemini, Antalya iline bağlı tüm ilçeler ve bu ilçelere sınır illerde bulunan yakın köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda, temel eğitim hakkının kullanılması arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

#### **1.5. Alt Problemler**

1. Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı, genel olarak ne düzeydedir?
2. Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı, boyutlara göre ne düzeydedir?

3. Öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda, temel eğitim hakkının kullanımı ile ilgili görüşleri arasında;
- Cinsiyetlerine,
  - Yaşlarına,
  - Birleştirilmiş sınıflardaki kıdemlerine,
- göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflar uygulamasının devamına ilişkin görüşleri nedir?
5. Uygulamanın devamı hakkındaki düşünceleri değişkenine göre, öğretmenlerin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma ölçekle veri elde etmenin sınırlılıklarını içermektedir. Veriler, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Antalya iline bağlı tüm ilçeler ve bu ilçelere sınır illerde bulunan yakın köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerinin neredeyse tamamından elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar ve Terimler

**Birleştirilmiş Sınıf:** İlkokullarda birleştirilerek bir derslikte tek öğretmen tarafından okutulan birden fazla sınıftır (Milli Eğitim Bakanlığı [ MEB ], 2014).

**Temel Eğitim:** UNICEF' in hazırladığı "Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Yaklaşım" kitapta, temel eğitim hakkını birbirinden ayrılmaz üç boyutta

anlatmıştır. Bunlar; eğitime erişim hakkı , kaliteli eğitim hakkı ve oğrenme ortamında saygı görme hakkıdır.

**Uygulama:** Tezimizde kullanılan "uygulama" kelimesinden kast edilen "birleştirilmiş sınıflı okullar uygulaması" dır.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Hak Kavramı

Karşılaştığımız bazı davranışların, haksız veya adaletsiz olduğunu düşünürüz. Bazen, hakkımızın ihlal edildiğinin farkına bile varmayız çünkü yaşadığımız durumun bir hakkımız ile ilgili olduğunu bilmeyiz. O halde, haklarımız için mücadele etmenin ilk adımı, haklarımızı bilmek ve onlara sahip çıkmaktır.

Peki hak nedir? En basit tanımıyla hak, bir şeyi yapma veya başkalarından bir şey yapmalarını, belirli bir şekilde davranmalarını isteme yetkisidir (Antakyalıoğlu, Asma, Kumcu, Usal, Sayta, Dericiler, 2009, s.11). Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı Büyük Türkçe Sözlüğe göre ise hak "Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç" tır. Hak, toplumsal bir talebi ve bu talebi karşılayacak toplumsal bir sorumluluğu içerir ve insanların eşit olduğu koşullarda yaşam bulabilir (Küçükler, 2004, s. 19).

Hak kavramı toplumsal yaşama geçişle beraber ortaya çıkmıştır (Çeçen, 1995, s. 23). Hak ve özgürlük kavramları çoğu zaman aynı anlamda kullanılmakla beraber, aslında özgürlüğü daha geniş kapsamlı ve soyut, hakkı ise özgürlüğün özelleştirilmiş ve somutlaştırılmışı olarak anlamak gerekir. Genel olarak, hak bir kimsenin isteyebileceği, ileri sürebileceği ve kullanabileceği bir durumu belirtmekte olup; devlet ve toplumun hukuk düzeni ve yasaları aracılığıyla güvence altına alınmış bir durum olarak tanımlanabilir (Çallı, 2009, s. 13). Hak bir hürriyetin sağlanması için kişiye anayasa ve kanunlar ile tanınmış yetkilerdendir (Gözler, 2008, s. 125). Hak, hukuken tanınan ve korunan bir yetkiden ibarettir. Hak, sahibine, hukuki korumadan yararlanma yetkisi verir. Bu bakımdan hak ile hukuk kavramları birbirleriyle

yakından ilişki içindedirler. Zira her hak, mutlaka bir hukuk kuralından doğar. Hukuk kuralı mevcut değilken, bir haktan bahsedilemez (Çiftçi, 1995, s.34).

İnsanlığın tarihsel gelişimi ile beraber, hak kavramı da yeni boyutlar kazanmış ve kapsamı giderek genişlemiştir. İnsan haklarının doğuşu ve gelişmesinde birçok belirleyici faktör bulunmaktadır; felsefe, düşünceler tarihi, toplumsal mücadeleler, ulusal ve uluslararası ölçekte hukuki düzenlemeler,... (Kaboğlu, 2005, s. 215).

İnsanlar, bilindiği gibi, başta devlet olmak üzere, kendilerini kuşatan her türlü otoriteye karşı, kişiliklerini saydırma yolunda uzun ve çetin bir mücadele verdiler (Tanilli, 1988, s. 17). Burjuva ile kralların, kilise ile devletin, yerel kiliselerle papalığın, krallarla parlamentoların, parlamento içinde de aristokrat meclisleriyle burjuva meclislerinin çatışmaları ve birbirlerine karşı kopardıkları haklar, çatışmalar boyunca uzayan bir haklar ve özgürlükler listesi oluşması sonucunu doğurmuştur (Şenel, 2002, s. 288).

Yapılan tüm bu mücadeleler sonucunda insan haklarının evrensel olduğu, yani hangi ırka veya dine mensup olursak olalım, hangi dili konuşursak konuşalım, cinsiyetimiz, rengimiz, yeteneklerimiz ve yaşam tarzımız ne olursa olsun, hepimizin eşit olduğu ve aynı haklara sahip olduğumuz inancı kabul görmüştür (Antakyalıoğlu vd., 2009, s. 11).

## **2.2. Temel Eğitim Hakkı**

Eğitim, tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. İngiliz yazar Smith'e göre, eğitimi tanımlamaya çalışanlar, bunu başaramamışlardır, ancak eğitimi yorumlamışlardır (Çallı, 2009, s. 1). Smith, eğitimi tanımlamaya çalışanlar için ,...

"geçmişten bizlere dek gelmiş eğitim yorumlamalarının çoğu, kendi günlerindeki siyasal ve toplumsal tercihleri yansıtır" der (Altunya, 2003, s. 21).

Yine de her eğitimci değişik amaçlardan dolayı eğitimi farklı biçimde ifadelerle tanımlama yoluna gitmiştir. Bu nedenle farklı tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Bu tanımlamaların bir kaçı ise şunlardır:

"Eski Türkçede eğitim kavramının karşılığında *terbiye* kelimesi kullanılmıştır. Arapçadan Türkçeye geçen bu kelime; "a) *Artmak, çoğalmak, b) Olmak, meydana gelmek, çocuğu yetiştirmek, geliştirmek, büyütüp beslemek, c) Islah etmek, düzeltmek, idare etmek, işini gözetmek, şekil vermek*" anlamlarına sahiptir." (Bayraktar, 1984, s.1).

"Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır." (Tezcan, 1981, s. 4).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise eğitim, "1. *Belli bir konuda, bir bilgi ve bilim dalında yetiştirme ve geliştirme işi. 2. Çocukların ve gençlerin toplum yasayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye.*" olarak tanımlanmaktadır.

Öztürk ise eğitimi "hem varoluş dünyasının önemli bir parçası hem de bu dünyayı inşa eden bir etkinlik alanı" olarak görür (Öztürk, 2011, s.1183).

Atatürk ise eğitimin en önemli amacını şöyle ifade etmiştir: "*fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller yetiştirmek*". Atatürk'e göre eğitim, ulusal idealleri beslemek, özgür ve ulusal bir devlet yaratmak, dinamik ve çağdaş bir toplum kurmak için en önemli araçtır (Çallı, 2009, s.1).

Eğitim, insanlık tarihi ile başlayan ve insanın en temel uğraş alanlarından biri olmasına rağmen, bir bilim olarak ele alınması oldukça yeni sayılır. Toplumsal karmaşıklık arttıka, sonraki kuşaklara aktarılacak bilginin de artmasıyla, eğitim kurumsallaşmaya başlamış; okullarda ve uzman kişiler aracılığıyla yurutulur hale gelmiştir (Çallı, 2009, s.6).

Bir Çin Atasozu: "Bir yıl sonrasını duşunuyorsanız pirinç ekin, 10 yıl sonrasını duşunuyorsanız ağağ dakin, 100 yıl sonrasını duşunuyorsanız insan yetiştirin" der. Gerçekten milletlerin devamı, ancak insan yetiştirilmesiyle temin edilebilir. İnsan yetiştirilmesi de, ancak eğitim ve oğretimden geçer (Akarslan, 1998, s.20).

Eğitimin öncelikli amacı bireyi içinde bulunduğu çağa, topluma, kulture ve değerler sistemine uyumlu ve dengeli bir şekilde adapte olmasını sağlamaktır. Bu temel kabulden hareketle bireyde ve tım toplumda demokratik anlayışın yerleşmesi hak ve ozgurluklerin tanınıp yeşermesi eğitim aracılığı ile olacaktır. Elbette ki tek başına eğitim yeterli bir faktor olmamakla birlikte, eğitim olmadan da bu bilincin yerleşmesi zor gibi gozukmektedir (Elkatmış, 2009, s.26).

İnsanın gonencinde, ulkenin kalkınmasında eğitimin onemi henuz daha yeni kavranmıştır. Yuzyillar boyunca eğitim, belli bir kesimin cocuklarına ozel bir kayra olarak verilmiştir. Eğitimin amacı da seçkin kişi yetiştirmek olmuştur. Eğer eğitime inanan devlet adamları başa geçtiyse eğitimin biraz daha yaygınlaştırılmasına, nitelikçe daha guclendirilmesine çalışılmıştır. Bu yuzden... eğitim çok yakin bir tarihe kadar... ozel oğretim kuruluşları olmaktan oteye kamu oğretim kuruluşları aşamasına geçememiştir. Ancak bir çok alanda yenileşme yapan 2. Mahmut iki u yıllık sıbyan okulunu zorunlu oğrenim olarak benimseyip yaygınlaştırmaya



uğraşmıştır. Bundan sonra, eğitimin insanlar için bir hak olabileceği, ülkemizde doğdu düşünülmektedir (Başaran, 1983, s. 12).

Eğitim hakkı, sosyal hakların başında gelir (Kaboğlu, 2009,s. 298). Eğitim hakkı, soyut bir kavramdır; iki anlam taşır: Eğitim hakkının birinci anlamı, yurttaşın kendini eğitime yetkisini yasal olarak taşıyanlardan eğitilmesini isteme hakkıdır. Bu hakka *eğitilme ya da öğrenim hakkı* denilebilir. Eğitim hakkının ikinci anlamı ise, belirlenmiş kişilere eğitime yetkisini verme anlamını taşır. Bu hakka da *eğitime* hakkı denilebilir (Başaran, 2008, s.28).

Eğitim hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kabul edildiği tarih olan 1948 yılından bu yana, resmi olarak temel insan hakları arasında yer alır (Antakyalıoğlu vd.,2009, s. 11). Eğitimin evrensel ölçekte bir insan hakkı olarak görülmesinin en büyük nedeni, eğitimin insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde, insanların kendilerini gerçekleştirmelerinde ve özgürleştirmelerinde doğrudan bir ilişki bulunmasıdır.

Eğitim hakkı, ayırım gözetilmeksizin herkesin sahip olması gereken, vazgeçilemez ve devredilemez bir haktır. Normal koşullarda, eğitim sistemine çocukluk çağında dahil oluruz. Bu nedenle eğitim hakkı dediğimizde aklımıza ilk gelen grup, çocuklardır. Bununla birlikte, eğitim sadece çocukluk dönemiyle sınırlı değildir. Bir insan hakkı olarak eğitim hakkı, başta çocuklar olmak üzere herkesin, hem eğitim alma hakkını, hem de eğitim sürecinde sahip olduğu hakları ifade eder.

Eğitim hakkının tarihsel gelişimine geçmeden önce, bu hakkın insan hakları içindeki yerini ana hatlarıyla belirlemekte yarar var. İnsan hakları genellikle üç grupta sınıflandırılır. Buna göre birinci grupta, “kişisel ve siyasal haklar” olarak adlandırılan, yaşam hakkı, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, seçme ve seçilme

hakkı, örgütlenme özgürlüğü gibi haklar yer alır. İkinci grupta “ekonomik, sosyal ve kültürel haklar”, yani çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, kültürel yaşama katılma hakkı gibi haklar bulunur. Üçüncü grupta ise “dayanışma hakları” yer alır. Çevre hakkı ve barış hakkını bunlara örnek verebiliriz. Bu ayrım farklı hak grupları arasında bir önem sıralaması olduğu anlamına gelmez; "insan hakları bölünmez bir bütün" olarak kabul edilir.

Bu sınıflandırma içinde eğitim hakkı, ikinci gruba, yani ekonomik, sosyal ve kültürel haklar arasına girer. Daha somut söylemek gerekirse, "eğitim hakkı sosyal bir hak" tır. Bununla birlikte, eğitim hakkı her üç grup hak ile derinden ilişkilidir. Örneğin, eğitim hakkımız gerçekleşmiyor ise, yaşamımızda, istediğimiz seçimleri yapamayız ve kendimizi özgürce geliştiremeyiz. Hastanelerde, resmi dairelerde, sokakta karşımıza çıkan sorunlarla başa çıkabilmemiz güçleşir. Hayatımızla ilgili alınan kararlarda söz hakkımız olması için, en azından okuma-yazma bilmemiz ve temel bilgi ve becerilere sahip olmamız gerekir. Eğitimimiz yoksa ve eğitim yoluyla bir meslek edinmemişsek, iş bulabilmemiz, kendimizin ve ailemizin geçimini sağlayabilmemiz zorlaşır. Eğitim hakkından mahrum bırakıldığımızda, seçme ve seçilme hakkımızı kullanabilmemiz, sağlık ocağına veya hastaneye gittiğimizde sağlık hakkımızdan yararlanabilmemiz zorlaşır. Bu nedenle, "eğitim hakkı, diğer insan haklarımızdan yararlanabilmemizi kolaylaştıran, haklarımızı kullanırken ve savunurken bizi güçlendiren" bir haktır.

UNICEF, Dünya Çocuklarının Durumu 1999 Raporu'nda çocuğun en temel hakkı olan yaşama hakkı ile eğitim hakkı arasında yakın bir ilişki bulmuştur. Yaşam hakkının yanı sıra, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlâk gelişimi için eğitime gereksinimi vardır. İnsanın doğuştan getirdiği yetenekleri geliştiren en

önemli araç eğitimidir. Eğitim olmadan insanlar üretken biçimde çalışamazlar, sağlıklarına özen gösteremezler, kendilerini ve ailelerini gereği gibi koruyamazlar ve kültürel açıdan zengin bir yaşam sürdüremezler. Okuma yazma bilmemek, insanların yaşadıkları toplumlarda, bütün halklar ve gruplar arasında anlayışı, barışı ve hoşgörüyü, iki cinsiyet grubu arasında eşitliği öngören bir ruhla yer almalarını güçleştirir. Konu toplumun bütünü açısından ele alındığında, eğitim hakkının gerçekleştirilmemesi, demokrasi ve toplumsal ilerleme, böylece de uluslararası barışa ve güvenliğe zarar verecektir (Akyüz, 2010, s.228).

### **2.3. Eğitim Hakkının Tarihsel Gelişimi**

Eğitim hakkı temel insan hakları olarak bilinen ve evrensel düzeyde kabul gören hakların ilk sıralarında yer alır. Eğitimin insanlar için bir hak olarak kabul edilmesi ve en önemli temel hakların arasına girebilmesi zorlu bir süreç sonunda gerçekleşmiştir. eğitimin bir hak olarak kabul edilmesinden temel insan hakları arasında sayılmasına kadar uzanan tarihsel süreç aşağıda kısaca ele alınacaktır (Okçu, 2007, s.45).

#### **2.3.1.Avrupa'da Eğitim Hakkı**

Eğitim hakkı,bir kamu hizmeti olarak geniş bir şekilde ilk defa 1789 Fransız Devriminde ortaya atılmış ve kurallaştırılmıştır. Kuralda " Eğitim toplumda herkesin yararlanabileceği biçimde ortaya konmalı, yani bir kamu hizmeti şeklini almalıdır" ifadesi yer alır (Çiftçi, 1995, s. 47).

Fransız İhtilali'nin getirdiği düşüncenin etkisiyle Fransa'da eğitim alanında (kamu eğitim) bazı ilkeler oluşturulmuştur. Ancak, bunlar faaliyete tam olarak geçirilememiştir. Fransız İhtilali'nin ilkeleri, sadece Fransa'da değil, Avrupa'daki

diğer ülkelerde de etkili olmuştur. Eğitim alanındaki "mecburi, parasız ve laik eğitim" ilkesi Avrupa'nın çeşitli ülkelerinin kanunlarına zamanla girmiştir. Bunlardan "mecburi ilköğretim", " parasız eğitim"e göre daha hızlı yaygınlaşmış ve 19. yüzyıl sona ermeden hemen bütün Avrupa'ya yayılmıştır. Böylece "kamu eğitimi" düşüncesi ilk defa Fransa'da doğmuş olmakla birlikte , uygulaması diğer ülkelerde daha çabuk olmuştur (Çiftçi, 1995, s. 48).

Fransa'da ilk defa 20 Ekim 1793 tarihli kararda "altı yaşını bitiren her birey milli okullara yazılır" hükmü ile eğitimde "zorunluluk" ilkesi girmiştir. 28 Mart 1822 Kanunu ile zorunluluk ilkesi , laiklik ilkesi de eklenerek kanunlaştırılmıştır.

### **2.3.2. Osmanlı Devleti'nde Eğitim Hakkı**

Osmanlı Devletinde ise eğitimin bir kamu hizmeti olarak alınması 19. yüzyılın başlarında olmuştur. Bundan önce ise eğitime vakıflar yoluyla bir hayır işi olarak bakılmıştır. Fatih ve Kanuni Sultan Süleyman medreseler yaptırmış eğitim masraflarının karşılanması için vakıflar kurmuş ancak Kanunnamelerinde eğitimin bir kamu işi olduğuna dair hüküm bulundurmamışlardır. Eğitim topluma mal edilmeye çalışılmıştır.

Eğitim alanında ilk köklü reform, 2. Mahmut zamanında 1824 yılında ilköğretimi ,sadece İstanbul'da, mecburi kılan bir Ferman çıkartılmasıyla, olmuştur (Akyüz, 2000,s.74). Fermanda, ebeveynlerin çocuklarını buluğa erişmedikçe mektepten alıp ustaya çırak olarak vermemeleri istenilmiş ve ilköğretim mecburiyetinin sağlanması için kadı ve imamlar görevlendirilmiştir. Bu Fermanın 1839'a kadar uygulanma şansı az olmuştur (Çiftçi, 1995, s. 49).

Osmanlı devletinde 1839 Tanzimat Fermanı (Gülhane Hattı Hümayunu) ile birçok alanda yenilikler yapılmış fakat "eğitim hakkı" na yer verilmemiştir. Ancak bu Fermandan sonra eğitim alanında bir çok yenilik yapıldığı görülmüştür. Bunlardan en önemlileri 'Maarif Nezareti'nin Kurulması ve Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin yayınlanması olmuştur. 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi, sıbyan mekteplerine devamı mecburi kılmış ve bu görevin nasıl uygulanacağını belirli hükümlere bağlamıştır (Çiftçi, 1995, s. 49).

2. Mahmut döneminde çıkarılan 1824 Fermanı kısa bir süre uygulanmış ve bununla ileri sürülen ilköğretimin mecburiliği (yalnız İstanbul'da) tam olarak yürütülememiştir. Bunun üzerine, hükümet 1863 yılında bir beyanname yayınlayarak ilköğretimin mecburiliğini geniş kapsamlı uygulamak istemiş ve yaptırım da getirmiştir. 1824 Fermanı yalnız erkek çocuklar için ilköğretimi mecburi tutmuştur. Her iki Ferman da ne kişiye bir hak ne de devlete bir eğitim ödevi yüklemiştir (Çiftçi, 1995, s. 50).

Eğitim hürriyeti, ilk defa 1856 Islahat Fermanı'nda yer almıştır. Bu fermanın ağırlık noktasını, Müslüman ve Hıristiyan tebaa arasındaki eşitlik olmuştur. Islahat Fermanı "Her bir cemaat maarif ve hiref ve sanayie dair milletçe mektepler yazmağa mezun olur" hükmünü getirerek imparatorluk içindeki bütün cemaatlere okul açma imkanını vermiştir (Akyüz, 1989, s.180).

1876 Kanuni Esasisinde, eğitim hürriyeti ilk defa, klasik bir hak olarak teminatsız bir şekilde yer almıştır (Çiftçi, 1995,s. 51). İlgili maddeler ise şöyledir:

*Emri tedaris serbesttir. Muayyen olan kanuna tebaiyet sartile her Osmanlı umumi ve hususi tedrise mezundur (m.15).*

*Bilcümle mektepler Devletin tahtı nezaretindedir. Tebaai Osmaniye'nin terbiyesi bir sıyakı ittihat ve intizam üzere olmak için iktiza eden esbaba tessebbüs olunacak ve mileli muhtelifenin umuru itikadiyelerine müteallik olan usulü talimiyeye halel getirilmeyecektir (m.16).*

2. Meşrutiyet döneminin 1913 yılında "Tedrisat'ı İptidaiye Kanunu-u Muvakkati" çıkarılmıştır. Bu geçici kanunla ilköğretimin parasızlığı ilk defa kanunlaştırılmıştır. Böylece ilköğretim 1913 yılından itibaren bizde parasızdır.

### **2.3.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim Hakkı**

Eğitim hürriyeti, Cumhuriyet döneminde ilk kez 1924 Anayasası'nda düzenlenmiştir. Buna göre, *"Hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim serbesttir"* (m.80) hükmü yer aldı. Özel eğitim ve öğretimin serbestliği kabul edildi. Ayrıca yine 1924 Anayasası'nın 87. maddesine göre, *"Kadın, erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim Devlet okullarında parasızdır."* hükmü ile eğitim Anayasayla düzenlenmiştir.

Eğitimin hem bir "kişisel kamu hakkı"(kişi hürriyeti) hem de bir "sosyal ve ekonomik hak" olarak düzenlenmesi ilk defa 1961 Anayasası ile olmuştur. "Kişinin Hakları ve Ödevleri " bölümünde düzenlenen "Bilim ve Sanat Hürriyeti (m.21) bir klasik hak, yani negatif statü hakkıdır. Bu madde, *"herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme açıklama ve yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir"* (f.1) demektedir. Burada geçen maksat vatandaş ve yabancı ayrımı yapılmaksızın "herkes" tir. Bu madde hükmü eğitim hürriyetini herkese tanımış olmakla, eğitimde fırsat eşitliğini düzenlemiştir. 1961 Anayasasının eğitimde imkan eşitliğini getirmiş olan hükmü şöyledir: m. 50-*Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını*

*sağlama Devletin başta gelen ödevlerindedir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburîdir ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.”* (Çiftçi, 1995, s. 53).

Kısaca 1961 Anayasası, m. 21 eğitim alanında fırsat eşitliğini, m. 50 ise bu alanda (maddi) imkan eşitliğini getirmiştir (Çiftçi, 1995, s. 54).

İlerleyen sayfalarda 1984 Anayasası'na ayrıca detaylı şekilde değineceğimiz için burada yer vermiyoruz.

#### **2.4. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde Eğitim Hakkı**

İnsan Haklarının ülke sınırları gözetilmeksizin bütün dünyada geçerli olduğu şeklindeki evrensel insan hakları anlayışı, Fransız İhtilali sonucu yerleşmiştir (Ünal, 2001, s.20). 10 Aralık 1948 yılında ilan edilen, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin temel felsefesini, önsözdeki şu cümle belirlemektedir; "İnsanlar doğuştan eşittir ve vazgeçilmez haklara sahiptir; bu hakların tanınması özgürlüğün, adaletin ve barışın temelini oluşturur."

İnsan Hakları Evrensel Bildiri'si eğitim hakkının yer aldığı ilk uluslararası düzenlemedir. Eğitim hakkı o tarihten bu yana resmi olarak temel insan hakları arasında yer alır. Bildirinin 26 'ncı maddesi eğitim hakkı ile ilgili hüküm; "*Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı*

*güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır."* şeklinde düzenlenmiştir.

Türkiye, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'ni ilk onaylayan ülkeler arasında yer almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, hukuken bağlayıcı gözükmeyen yani müeyyidesi olmayan, sistemleri bulunmayan bir metindir (Öden, 2003, s. 85 ve Gözlügöl, 2002, s. 93).

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, ihlalci devletlere karşı, koyduğu kuralları yürütme bakımından, bir sistem getirmemiştir; açıkçası devletler, yükümlülüklerini yerine getirme bakımından serbest bırakılmışlardır (Gözlügöl, 2002, s. 94). Bir başka ifadeyle, Bildiri, hukuk yönünden bağlayıcı bir niteliğe sahip değildir ve onu tanıyan devletlere zorunlu bir yükümlülük getirmemiştir (Kapani, 1993, s. 27). Ancak, Bildirinin tarihi ve manevi bakımdan çok önemli olduğu kuskusuzdur (Öden, 2003, s. 85). Bir başka deyişle, müeyyidesi olmadığı halde, hukuk tarihinde, en çok önemin verildiği metinlerden olduğunu söylemek de yanlış olmaz.

Bildiri sayesinde gelinen nokta yine de çok önemlidir; herkes eşit olarak saygı ve itibara layıktır ve hak sahibidir; insanlar diğer insanlara ve devlete karşı haklarını ileri sürebilirler ve hükümetler bu haklara saygı göstermek, desteklemek ve korumakla yükümlüdür (Tanrıbilir, 2011, s. 39).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile uluslararası hukuk anne-babaya, çocuğun eğitim hakkını gerçekleştirme sorumluluğu ve çocuğun eğitime yön verme hakkı vermiştir. Zaman içinde, yeni uluslararası insan hakları sözleşmeleri ve bu sözleşmelerin denetiminden sorumlu kişi ve komitelerin yorumlarıyla birlikte, eğitim



hakkının kapsamı genişlemiştir. "Çocukların sadece eğitime erişim hakkı değil, aynı zamanda eğitim süreç ve ortamlarında sahip oldukları haklar da tanınır hale gelmiştir" (Antakyalıoğlu vd.,2009, s. 9).

Özetle; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde hem eğitimde ayrımı reddeden bir eğitim hakkının varlığı , hem de en geniş anlamıyla sosyal muhtevalı bir eğitim hakkının varlığı düzenlenmiştir (Çiftçi, 1995, s. 56).

## **2.5. Çocuk Hakları Sözleşmesinde Eğitim Hakkı**

Hukuksal bir kurum çerçevesinde çocuk haklarının ele alınmasına yeni çağda başlanmıştır. Ortaçağdan beri Batı ülkelerinde yayılmaya başlayan hümanist düşünceler, doğal hukuk anlayışı ve Fransız Devrimi çocukların korunması fikrinin geniş kitlelerce benimsenmesinde etkili olmuştur" (Akyüz, 2010, s. 22).

0-18 yaş arası olarak tanımlanan çocukluk dönemi, tüm yaşamı belirleyen temel oluşumların gerçekleştiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun kendisi ile ilgili kararlara katılımının sağlanması demokratik bir toplumun en önemli görevlerinden birisidir. Amaç, çocuğun kendi haklarının bilincine varması, kendini ifade edebilmesi, toplumun bireyi olduğunun ve bazı hak ve görevleri olduğunu bilmesi, düşünme, bilgilenme, değerlendirme, karar süreçlerinde rol alma ve sorunlarla baş edebilme yeteneğinin geliştirilmesidir (Cılga, 2001).

1. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar çocukların haklarını kapsayan bir bildirme yayınlanmamıştır. Bunun nedeni, çocuğun genel olarak "insan" kavramı içinde düşünülmesi ve yetişkinlerden ayrı haklara sahip olabileceğinin yeterince fark edilememesidir. 1776, 1789 tarihli İnsan Hakları Bildirileri, "herkes"in bir takım

haklara sahip olduğunu vurgulamış, fakat çocuklara özgü haklardan söz etmemiştir (Akyüz, 2000, s. 12).

Çocuk hakları kavramının insan haklarından ayrı olarak incelenmesinde, zayıf olan çocuğun özel bir korumaya ihtiyacı olduğu noktasından hareketle, çoğunlukla kendini koruma ve geliştirme olanağına tek başına sahip olmayan çocukların hakların yetişkinlerden ayrı bir şekilde düzenlenmesi gereği bu kavramla vurgulanmaktadır (Tanrıbilir, 2011, s. 41).

Bu bağlamda, Uluslararası hukuk ise çocuk haklarını, şu iki önemli sebebe bağlar.

Birincisi, çocuğun yetişkin bir insanın küçültülmüş bir modeli olmadığı gerçeğidir. Çocuk çevresini algılayışı, yorumlayışı yetişkinden farklı özel bir bireydir. Çocuğun kendine özgü fiziksel, zihinsel, kişilik özellikleri ve özel gereksinimleri vardır.

İkinci neden de çocukların tüm dünyada karşılaştıkları olumsuz durumlardır. Dünyada yoksulluk içinde yaşayan, beslenme, barınma, sağlık ve eğitim konusunda bakım görmeyen, çalıştırılarak ya da cinsel ticaret yoluyla sömürülen milyonlarca çocuk vardır.

Bu iki önemli nedenden dolayı, uluslararası hukukta çocuk hakları ile ilgili özel düzenlemeler yapılmıştır (Özdemir ve Ruhi, 2012, s. 10-11).

Çocuk hakları insan haklarının ve anayasal temel hakların on sekiz yaşından küçük çocuklara da tanınmasıyla ortaya çıkmıştır (Serozan, 2005, s. 9). Fakat çocuk haklarının en önemli çıkış nedeni 1. Dünya Savaşı sonunda Avrupa'da çocukların korunmasının acil duruma gelmesidir. Bu düşünceden yola çıkarak Cenevre'de "Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği " kurulmuştur. Bu birliğin hazırladığı belge 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" olarak

kabul edilmiştir (Akyüz, 2010, s. 34). Bildirge çocuğa ailesi tarafından bakılması gereğinin ilke olarak yer aldığı " koruyucu yaklaşım" ile hazırlanmıştır (Usta, 2012, s. 43). Bildirinin özü insanların çocuğa verebileceğinin "en iyisi"ni vermektir (Çeçen, 1999, s. 314).

Bildirge Türkiye Cumhuriyeti tarafından benimsemiş ve Ulu Önderimiz Mustafa Kemal ATATÜRK tarafından da 1931 yılında imzalanmıştır.

Ne var ki bildirgeler devletler tarafından kabul edilen fakat bağlayıcılığı olmayan genel ilkelerdir. Bu nedenle Polonya yetkililerinin girişimi ile kapsamlı bir sözleşme yapılarak, çocuk haklarının uluslararası hukukta güvence altına alınması fikri destek bulmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından oluşturulan komisyonun hazırladığı tasarı "Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi" adı altında 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda oy birliği ile kabul edilmiştir (Akyüz, 2010, s. 34).

Sözleşme ile, bir zamanlar çocukların gereksinimleri olarak kabul edilen hususlar artık hak sayılarak, devletten ve uluslararası topluluktan istenebilir duruma gelmiştir (Akyüz, 2000, s.397). Bu yüzden sözleşme çocukların MAGNA CARTA' sını olarak da bilinir.

Türkiye 20 – 30 Eylül 1990'da Birleşmiş Milletler Genel Merkezi'nde toplanan "Çocuklar İçin Dünya Zirvesi" nde sözleşmeyi aşağıdaki çekince ile imzalamıştır.

*“Türkiye Cumhuriyeti, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 17, 29 ve 30 uncu maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmaktadır.”*

Sözleşme, 27 Ocak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanmıştır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuk bu kez , hakların "öznesi" olarak ön plana çıkartılmış ve hakların onun tarafından kullanılabilceği belirtilmiştir. Yani çocuk "özerk" bir statüye kavuşmuştur (Usta, 2012, s. 44- 45).

Devletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni onayladıktan sonra yasalarını Sözleşme ile aynı düzeye getirmek zorundadırlar. Ancak, ölçü ile ilkeleri daha yüksek olan ülkeler kendi ilkelerini uygulayacaklardır. Sözleşme'nin onaylanması devletleri yaptıkları hareketlerden sorumlu tutar (Akyüz, 2010, s. 35).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuklara tanıdığı haklar başlıklar halinde şöyledir;

- Çocuğun kişisel hakları ve özgürlükleri(medeni haklar)
- Çocuğun ailesi tarafından veya ailesi dışındaki bakım ortamlarında yetiştirilme ve korunma hakkı
- Çocuğun ekonomik, sosyal ve kültürel hakları
- Özel durumdaki çocukların korunma hakları' dır.

Çocukların eğitimi, boş zamanlarını değerlendirilmesi ve kültürel etkinliklere katılmalarını hak olarak ele alan sözleşme, çocukların çağdaş eğitim ortamlarında, çok yönlü insanlar olarak yetişmelerini, üretken ve yaratıcı olmalarını hedeflemiştir (Cılga, 2001).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesi çocukların eğitim hakkının fırsat eşitliği temelinde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akyüz, 2010, s. 61). Bu bağlamda devletlerin başlıca şu görevleri vardır:

- İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler;

- Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar meslekî nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda malî yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;
- Uygun bütün araçları kullanarak, yüksek öğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;
- Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;
- Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

Sözleşme'nin 29. maddesi ise devletlerden, çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini; insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyarak anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla yetiştirilmesini ve özgür bir toplumda etkin bir yaşantıya sorumluluk üstlenecek biçimde hazırlanmasını istemektedir (Akyüz, 2000, s. 397). Ayrıca Sözleşme'nin 29/1. maddesiyle getirilen değerlere uygunluk, öğretimin tam anlamıyla öğrenci merkezli olmasını ve tüm açılardan çocukların saygınlığına uygun düzenlenmesini gerektirir (Akyüz, 2010, s. 62).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkını düzenleyen 28 ve 29. maddeleri, Sözleşme'deki tüm hakları kapsayan dört temel ilkeyle birlikte uygulanmalıdır. Bu ilkelerin hepsi bir eğitim sisteminin ya da belirli bir okulun nasıl biçimlendirileceği başta olmak üzere gerek fiziksel çevre, gerekse programlar bakımından kapsamlı bir çerçeveye sahiptir.

Bu ilkeler şunlardır:

- Ayrım gözetmemek,
- Yaşam ve gelişme hakkını gerçekleştirmek,
- Çocuğun görüşlerine önem vermek,
- Çocuğun yüksek yararını korumak ve haklarına öncelik tanımak.  
(Akyüz,2010,s.61-s.62).

Çocuk Hakları Sözleşmesi, eğitim planlaması yapılırken, gerek tüm eğitim sistemi, gerekse tek tek okullar yapılandırılırken çocuk haklarının temel alınmasını istemektedir. Daha açık bir ifade ile eğitim sistemi;

- Şiddetten arınmış
- Demokrasiyi ve hoşgörüyü geliştiren
- Öğrencilere yaşamlarını sorumlu yurttaşlar olarak sürdürebilecekleri yaşam becerileri kazandıran ortamlar sağlamalıdır.

Yaşam becerileri kavramı, birlikte iş yapmayı, uzlaşmayı, iletişim kurmayı, karar vermeyi sağlayacak politik becerilerin yanı sıra; insanı çağdaş yaşamın sorunlarına karşı hazırlıklı kılacak eleştirel ve yaratıcı düşünce tarzı öğeleri de içerir (Akyüz, 2010, s.62). Çocukların görüşlerini özgürce açıklama ortamı ve olanağının verilmesi de onlara eleştirel düşünce yeteneği kazandırır bunun yanında katılım becerileri gelişir ve insan haklarının özünün kavranmasına da katkıda bulunur.

Çocuk haklarının tarihçesi, çocuğun üzerinde serbestçe tasarruf edilebilir, devir ve terk edilebilir, hatta öldürülebilir bir "nesne" olmaktan çıkarılıp, haklara ehil, kişilik sahibi bir "özneye" dönüştürülmesinin (emancipatio'nun) serüveni olarak özetlenebilir (Serozan, 2005, s. 15).

Çocuk Hakları sözleşmesi, ilan ettiği haklardan henüz bütün çocuklar yararlanmadığı halde, bir kağıt parçasından ibaret de değildir. Bu hakların var olduğunun evrensel olarak kabulü, bu haklara ulaşmanın ilk adımıdır. Gerçekten, farklı sosyal koşullara ve kültürel geleneklere sahip olan pek çok ülkenin, "temel ilkelerin önemi" konusunda fikir birliğine varmış olmaları, gelecekte kaydedilecek ilerleme açısından cesaret verici bir göstergedir. Günümüzde dünyanın hemen her ülkesinde çocukların özel yardıma muhtaç ve layık oldukları benimsenmekte ve onlara bu yardımı sağlamak için aktif çalışmalara girişilmektedir (Tiryakioğlu, 1991, s.6).

Çocuk Hakları Sözleşme'sini daha çok sayıda ülke metni onaylayıp bunun hükümlerini kendi yasalarına aktardıkça, basın ve kamuoyu bu hükümlere uyulması konusundaki duyarlılığını arttırdıkça, Sözleşme giderek tüm ülkeler için geçerli bir standart haline gelecektir (Ballar, 1998, s.71). Çünkü, çocuk haklarında uluslararası insan hakları ve anayasal temel haklar salt çocuklar için yenilenmekle kalmazlar; aynı zamanda tüm toplum için pekiştirilirler de. Çünkü yadsınamaz bir olgudur ki nasıl bir çocukluk yaşanır, öyle bir büyüklük yaşanır, öylesine de çocuk yetiştirilir. Bu anlamda çocuk haklarını kökleştirme, bir toplumun demokratik kültürüne ve geleceğine ilişkin en yararlı yatırım, en verimli katkı sağlayabilir. Sonuçta, barışçı, dayanışmacı, hoşgörülü bir demokratik toplum oluşur (Serozan, 2005 , s.9).

## **2.6. 1982 Anayasasında Eğitim - Öğrenim Hakkı ve Ödevi**

1982 Anayasa'sının Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlıklı Üçüncü Bölümde Eğitim ve Öğrenim Hakkı ele alınmıştır. Anayasa'nın 10, 27 ve 42. maddeleri devlete eğitim hakkını ve eğitim eşitliğini sağlamaya yönelik önlemleri alma görevini yüklemiştir.

Anayasanın 10. maddesi "*Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz*" der.

Anayasanın 27. maddesi ise eğitim özgürlüğünü yani "bilim ve sanat hürriyetini" düzenler. Bu maddeye göre , "*Bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma herkes için bir haktır*".

Bu sınırlar içinde kalarak eğitim kurumlarında öğrenciler, öğretmenler ve bilim insanları öğrenmek ve öğretmek konusunda özgürce davranabilirler, derslerde ve diğer eğitim etkinliklerinde araştırma, tartışma yapabilirler. Esasen eğitim özgürlüğü öğrenmek ve öğretmek konusunda devletin kişilere dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri nedenlerle engel olmaması, onları serbest bırakmasıdır. Bilim özgürlüğü ise bilim alanında çalışma, araştırma ve öğretim yapan kimsenin siyasi ve dini etki ve baskı altında kalmadan konu ve yöntemini serbestçe seçebilmesi, çalışma, araştırma ve yayınlarını serbestçe yapabilmesidir (Akyüz, 2010, s.233-234).

1984 Anayasası'nın 42. maddesinde ise ;

*1. Kimse , eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz.*

Bu fırkada, mutlak bir hak olarak herkesin eğitim hakkından yararlanması düzenlenmektedir. Bu çağdaş anlayışlara uygun bir yaklaşımdır ve hiç bir istisnaya tabi tutulamaz. Esasen ilköğretimin zorunlu olması bu hakkın engellenmezliğinin de açık ifadesidir.

Devlet eğitim arzusunda bulunan herkesin eğitim sisteminin çerçevesi içerisinde yeteneklerine ve kişiliğine uygun bir eğitim görmesini doğum, ırk, cins, sınıf, mali



güç farkı gözetmeksizin sağlamalı, ilköğretim düzeyinde ise bunu mutlaka gerçekleştirmelidir. Başka bir anlatımla, sosyal devlet ilkesi gereğince, devlet bu görevini yerine getirmek zorundadır (Akyüz, 2010, s.235).

*2.Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.*

*3.Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.*

Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık, gerek Anayasa'ya serpiştirilmiş hükümlere (m. 42, 58, 134) gerekse 176. maddede düzenlenmiş devrim kanunlarına bağlılık anlamına gelmektedir.

Atatürk'ün eğitim anlayışını ise onun kendi görüş ve söylevlerinden anlayabiliriz.

Atatürk,

- "Hayatta en hakki mürşit ilimdir" diyerek bilimin öncülüğünü,
- "Cumhuriyet fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister" diyerek özgür düşüncenin geliştirilmesini,
- "Milli kültürü, çağdaş medeniyet düzeyinin üstüne çıkaracağız" diyerek de , eğitimin çağdaş uygarlık düzeyini hedef almasını,
- " Yurtta sulh, cihanda sulh" sözleriyle de eğitimin evrensel barışa katkıda bulunması gereğini vurgulamıştır (Akyüz, 2010, s. 233).

Özetle eğitim çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olmalıdır.

*4.Eğitim ve öğretim hürriyeti anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.*

*5.İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.*

Bu ilke, hiç bir ayırım gözetmeksizin bütün çocukların kendileri için uygun koşullarda ilköğretim görme hakkını düzenlemektedir. Bu madde ile sadece ilköğretim zorunlu değil, devletin genel olarak eğitimi sağlama yükümlülüğü de belirlenmiştir. Böylece ilköğretim ve öğrenim hem devlet, hem vatandaş için iki yanlı bir ödev haline gelmiştir. Bunun anlamı şudur: Bütün vatandaşlar ilköğrenim görmeyi anayasal bir temel hak olarak Devletten isteyebileceği gibi, devlet de vatandaşları ilköğrenime zorlayabilecektir (Akyüz, 2010, s. 229).

Altun(2003) ise bu maddede, " Bir "hak" nasıl "zorunlu" olabilir?... sorusu üzerinden şöyle bir sonuca varmıştır.. çocuğu öncelikle "kendisi için" eğitecek, onun aklını özgürleştirerek kişiliğini "tam" geliştirecek bir eğitimin "zorunlu" olması "meşru"dur. Devler ancak "parasız" olmak koşuluyla kişiyi ya da çocuk velisini böyle bir "ilköğretim" için zorlayabilir, ona yaptırım uygulayabilir." (Altun, 2003, s.59).

*6. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı oldukları esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.*

*7. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*

Bu firka ise, Devletin, "sosyal devlet" olmasının sonucudur. Böylece toplumun her kesiminden çıkacak yetenekli çocukların yetişmesi sağlanacaktır (Çiftçi, 1995, s. 67).

Eğitim hakkı sosyal ve ekonomik koşulların büyük ölçüde etkisi altındadır. Gerekli ekonomik koşullar sağlanmadıkça kişiler bu haktan yeterli biçimde yararlanamazlar. Devlet, nitelikli öğretmenler yetiştirmek, okul araç ve gereçlerini sağlamak, yoksullara parasız yatılılık, burs, kredi ve gerekli diğer yardımları yapmak şeklinde eğitim imkanlarını kişinin yararlanmasına sunmalıdır.

Fırsat eşitliğinin en önemli olduğu alan eğitim alanıdır. Hem eğitilirken, hem de edinilen bilgi ve alınan diplomaya göre ileride kamu hizmetine girme, özel yaşamını sürdürme konusunda zorunlu olan fırsat eşitliği, eğitimde sağlanacak eşitliğe sıkı sıkıya bağlıdır. Çocuklar eşit koşullarda eğitilmezlerse, yetişkin olduklarında eşit koşullarda çalışma ve yaşama olanaklarına sahip olamazlar. Bilgi ve yeteneğe göre uygulanacak bu eşitlik doğal olarak özel durumları nedeniyle gözetilmesi gerekenleri yakından ilgilendirmektedir (Akyüz, 2010, s.230).

*8. Eğitim ve ğretim kurumlarında sadece eğitim, ğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.*

Bu kısımda ise eğitim- ğretim kurumlarında huzur bozmaya, başkalarının haklarını ve özgürlüklerini çiğnemeye müsaade edilmeyeceği vurgulanır.

*9. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve ğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve ğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.*

Bu hükmün Türk hukuku bakımından en önemli uygulama alanı 23 Ağustos 1923 tarih ve 340 sayılı kanun ile yürürlüğe giren Lozan Antlaşmasının getirdiği "azınlık

hukuku" nda görülmektedir. Lozan Antlaşması azınlıklara hem öğrenme ve öğretme serbestliği, hem de eğitim hakkı tanımaktadır (Akyüz, 2010, s. 237).

84 Anayasası'nın, eğitimle ilgili olan, 42. maddesini genel olarak özetleyecek olursak, bu hak Anayasada sosyal ve ekonomik haklar arasında düzenlenmiştir. Dolayısıyla devlete bu konuda pozitif yükümlülükler yüklenmektedir. Devletin, eğitim ve öğretimi engellememesi yanında, herkesin bu haktan yararlanmasını sağlayacak koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Eğitim ve öğretim hakkı, sadece kişinin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmaması anlamına gelmeyip, verilen eğitim ve öğretimin niteliğine ilişkin, evrensel bir standardı da öngörmektedir (Günaydın, 2008, s.131).

Anayasa hükümlerinin dışında; 430 Sayılı ve 3 Mart 1924 Tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1739 Sayılı ve 14 Haziran 1973 Tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 Sayılı ve 5 Ocak 1961 Tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 625 Sayılı ve 8 Haziran 1965 tarihli Özel Eğitim Kurumları Kanunu, 2547 Sayılı ve 4 Kasım 1981 Tarihli Yüksek Öğretim Kanunu, eğitim hakkına dair düzenlemelere yer veren diğer kanunlardır (Günaydın, 2008, s. 133). Karaman(2015)' a göre "Eğitim ve öğretimde birlik sağlamak" anlamına gelen "Tevhîd-i Tedrîsât" Kanununun hedefi "duyguda ve düşüncede" tek tip insan yetiştirmek olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk eğitim sisteminde köklü değişikliğin yapılmasını sağlamış, resmi ve özel her derece eğitim kurumu Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış, eğitim ve öğretim alanında medrese-mektep ikiliği ortadan kaldırılmış, eğitim birliği ilkesi gerçekleştirilmiştir (Günaydın, 2008, s.133).

1982 Anayasası'na yöneltilen en büyük eleştiri, onun hak ve özgürlükleri kısıtladığı, buna karşılık devlet otoritesini güçlendirdiği noktasında yoğunlaşmaktadır. Birçok

yazara göre bu yeni "dengeleşmeyi" ya da "dengesizliği" anayasanın hazırlanış gerekçelerinde, hazırlama sürecinde ve içeriğinde apaçık görmek olanaklıdır. Anayasadaki hak ve özgürlükler düzeninin oluşumu konusunda, Anayasayı savunanlar da, onu eleştirenler de birleşmiş gibidir (Altunya, 2003, s. 43).

Türk hukukunda bazı istisnai durumlar olmakla birlikte kural olarak uluslararası hukuka uygun düzenlemeler bulunmaktadır. Ancak haktan yararlanılamadığı çoğu durumda sorun uygulamadan veya hak arama yollarına başvurmadaki bilgisizlikten ve bilinçsizlikten kaynaklanmaktadır (Gül, 2009 ERG,s.75).

## **2.7. Milli Eğitim Sisteminde Eğitim Hakkı**

Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin Amaçları, İlkeleri Ve Yapısı aşağıda

incelenecektir.

### **2.7.1. Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin Amaçları**

Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin Amaçları 2. madde de ayrıntılı

biçimde düzenlenmiş ve genel olarak üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar

1. yurttaşlık eğitimi,
2. kişilik eğitimi ve
3. mesleki eğitimidir.

#### **2.7.1.1. Yurttaşlık Eğitimi**

*"Atatürk ilke ve inkılaplarına ve Anayasa'da ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, ahlaki, insani,manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve*

*sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek".*

Kanundan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere bağlı yurttaşlar yetiştirme amacı vurgulanmaktadır. Bu amaç, Avrupa Konseyi Statüsü'nün 3. ve 4. maddeleri gereğince içeriği hoşgörü, karşılıklı saygı ve yeni fikirlere açık olmak biçiminde doldurulabilecek "demokratik bir toplum düzeni" oluşturmak amacıyla uyumlu olduğu gibi, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitimin amaçlarını belirleyen 29. maddesi ile de uyumludur (Akyüz, 2010, s. 248).

#### **2.7.1.2. Kişilik Eğitimi**

*"Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek."*

Bu fıkrada da belirtilen nitelikler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve diğer birçok uluslararası sözleşmede yer alan evrensel standartlardadır.

#### **2.7.1.3. Mesleki Eğitim**

*"İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

*"Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel*

*kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."*

Bu fıkrada " kişinin toplumda yaşamasına, hayatını sürdürmesine, bir iş ve meslek sahibi olabilmesine olanak veren bilgi ve becerilerle donatılması" şeklinde tanımlanabilen eğitimin ekonomik amacını belirler (Akyüz, 2010, s. 249).

Görüldüğü gibi,..., kanunda yurttaşlık eğitimine kişilik eğitiminden önce yer verilmiştir. Oysa eğitimin temel amacı ve işlevi, kişinin maddi ve manevi varlığını tam geliştirme, yani kişinin yeteneklerini geliştirme ve kişiyi bu yolla özgürleştirmektedir. İnsan onuru, insanda var olan bu yeteneklerin geliştirilmesiyle yükseltilebilir. Eğitim, kişiye doğru düşünme, sağlıklı karar verme yeteneğini kazandırmalıdır. Bu nokta kişinin bilgi ve beceri kazanmasından önce gelir. Şayet eğitim kişiye bu yeteneği kazandıramamışsa, bilgi edindirmenin hiç faydası olmaz (Akyüz, 2000, s.406-407).

### **2.7.2. Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin İlkeleri**

Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin başlıca ilkeleri 14 başlık altında toplanır. Bu başlıklar şöyledir;

- **Genellik ve eşitlik:** *Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz (m.4).*
- **Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:** *Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir (m.5).*

- **Yöneltme:** *Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler (m.6).*

(Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.

Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

- **Eğitim hakkı:** *İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır (m.7).*

İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

- **Fırsat ve imkan eşitliği:** *Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır (m.8).*

Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.

Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

- **Süreklilik:** *Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır(m.9).*

Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.



- **Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:** (Değişik: 16/6/1983 - 2842/2 md.) *Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır (m.10).*

- **Demokrasi eğitimi:** (Değişik: 16/6/1983 - 2842/3 md.) *Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez (m. 11).*

- **Laiklik :** (Değişik: 16/6/1983 - 2842/4 md.) *Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır (m.12).*

- **Bilimsellik:** *Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke*

*ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.*

*Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir (m.13).*

- **Planlılık :** *Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insangücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.*

*Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.*

*Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır (m.14).*

- **Karma eğitim:** *Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir (m.15).*

- **Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği:** *(Değişik: 25/6/2009-5917/17 md.) Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak*

*ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır. Eğitim kampüslerinin kuruluşu, yönetiminin oluşumu, gelirlerinin harcanması ve denetlenmesi ile bu fıkrada belirtilen diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir (m.16).*

*Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettirilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir (m.16).*

- **Her yerde eğitim:**  *Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.*

*Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (m.17).*

Milli eğitimin temel ilkeleri arasında eğitimde nitelik ilkesine yer verilmemiştir. Oysa, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun nitelikli eğitim görme hakkı önemle vurgulanmıştır. Sözleşmeye göre eğitim çocukların yalnızca bilişsel gelişmelerini değil, fiziksel, toplumsal, moral ve manevi gelişmelerini de kapsamaktadır (Akyüz, 2010, s. 250).

### **2.7.3. Milli Eğitim Temel Kanunu'na Göre Eğitimin Genel Yapısı**

*Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur.*

*Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.*

*Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar (m 18).*

Burada tüm eğitim kurumlarından tek tek bahsetmek uzun olacağından, sadece tezimizin kapsamı içinde olan ilköğretim kurumundan bahsedeceğiz.

*Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (m. 22).*

*İlköğretimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,*

- *Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;*
- *Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.*
- *(Ek: 16/8/1997 - 4306/4 md.) İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır (m. 23).*

*İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir (m. 24).*

*İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir.<sup>(1)</sup>*

*Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar,*

*gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde yatılı ilköğretim bölge okulları kurulur*

*(<sup>1</sup> Bu fıkra 30/3/2012 - 6287/9 maddesiyle kabul edilmiş olup, metne işlenmiştir.)*

(m. 25)

İlköğretim çocukların gelişimlerinde ergenlik öncesi ve ergenliğin bir dönemini de kapsayan çağdır.Çocuk bu dönemde toplum yaşamına daha çok katılmakta, yaşlıları ve çevresiyle ilişkisi daha da artmaktadır. Başta okuma yazma olmak üzere pek çok yeni bilgiler öğrenmekte ve akademik çalışmaya yönelmektedir.

Cumhuriyet döneminde ilköğretim üzerinde önemle durulmuştur. Çünkü ilköğretim inkılapları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür.Fakat bu çabalara rağmen 2008'de altı ve üst yaş grubunda okuma yazma oranı erkeklerde %89, kadınlarda %81 ve genelde % 85,7 idi. Zorunlu ilköğretime rağmen gençler arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı OECD ülkelerindekilerden yüksektir. Ayrıca ülkemizde bölgesel eşitsizlikler de vardır (Akyüz, 2010, s. 246)

## **2.8. Türkiye'de İnsan ve Çocuk Hakları'nın Derslerdeki Yeri**

İnsan haklarını bilme hakkı, uygulama sorumluluğu, uygulamasına katılım ve geliştirme kamusal, toplumsal ve bireysel duyarlılığı ve sorumluluğu gerektirir. Demokrasi ve insan hakları kültürü; bir devlet yönetimi biçimi olduğu kadar toplum ve insan için bir yaşam tarzıdır (Cılga, 2001).

12-16 Eylül 1978 tarihleri arasında "İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi", doğrudan insan hakları eğitimini konu alan ilk uluslararası toplantıdır. Bu kongreye Viyana Kongresi de denmektedir (Kepenekçi, 2000, s.40).

Bu kongrede alınan kararlar çerçevesinde , taraf devletlerin hükümetlerine; insan hakları eğitimin tüm eğitim düzeylerinde ve hizmet içinde verilmesi için, eğitim sistemi çerçevesinde bütün uygun önlemleri almalarını, üniversite yetkililerini ve başka yetkili makamları yükseköğretim düzeyinde zorunlu ya da seçimlik ders olarak insan hakları dersini okutmaya özendirmelerini önermektedir (Akyüz,2000, s.408).

1 Ocak 1995 - 31 Aralık 2004 arasındaki süreyi BM Genel Kurulu'nun "İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler Onyılı" olarak ilan etmesinden sonra, Türkiye'de de insan hakları eğitimi alanında, gönüllü ve resmi çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı bu kapsamda, "Vatandaşlık Ve İnsan Hakları" dersini 7. ve 8. sınıflarda zorunlu ders olarak okutulmasına karar vermiştir. Ayrıca, 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı lise programına iki kredilik ve seçimlik olarak "Demokrasi Ve İnsan Hakları" dersinin konulmasını kararlaştırmıştır. Fakat bu ders için gerekli programın hazırlanması çok gecikmiştir. Program ancak 1999 yılında tamamlanmıştır (Kepenekçi, 2000, s.77-81).

2002- 2014 yılları arasında Tarih Vakfı "Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi" adlı bir çalışma yürütülmüştür. Proje Türkiye Bilimler Akademisi şemsiyesi altında Tarih Vakfı koordinatörlüğü ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı işbirliğinde, Avrupa Birliği ve Açık Toplum Enstitüsü'nün mali desteğini almıştır. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi , öncelikle ders kitapları ve müfredat ile ilişkili tüm aktörlerin (karar vericiler, öğretmen, ders kitabı hazırlayan yazarlar, redaktörler, yayın evleri, öğrenciler, veliler, sivil toplum kuruluşları ve basın) ilgisini, bu önemli konuya çekmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ders kitaplarının, insan hakları ve demokrasi kültürünün ana kriterleri çerçevesinde biçim, içerik ve

pedagojik yöntemler açısından var olan durumunu saptamak, var olandan yola çıkarak olması gerekene ulaşmak konusunda uygulanabilir somut öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır.

Proje farklılıklara, çeşitli inanç, kültür ve kimliklere saygı duyan, barışsever, yaratıcı kuşaklar yetiştirebilmek için ders kitaplarının ve müfredatın iyileştirilmesi gereğinden yola çıkmış ve bu kapsamda ilk ve orta öğretimde okutulmakta olan 190 ders kitabı, insan hakları ve demokrasi kültürünün ana ölçütleri çerçevesinde biçim, içerik ve pedagojik yöntemler açısından incelenmiştir. Yaklaşık 300 gönüllünün katılımıyla gerçekleştirilen bu inceleme sonucunda tüm ders kitaplarında, insan hakları açısından dört bin farklı sorun saptanmıştır (Tarih Vakfı, 2015). Projede çıkan bu sonuçta, okullarda insan hakları eğitiminde ne kadar eksik olduğumuzu net bir şekilde ortaya koymuştur.

Peki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okutulan dersler "çocuk hakları" boyutunda ne düzeydedir? Buna baktığımızda Çocuk Hakları başlığı altında bir derse hiç yer verilmediği gözükmiştir. Hep, insan hakları bağlamında çocuk haklarına kısaca, üstün körü değinilmiştir. Milli eğitimde ayrı bir ders olarak göremediğimiz çocuk haklarını, Çocuk Hakları Kulübü olarak görmekteyiz. Fakat bu kulübün çok da işlevsel olmadığı, MEB tarafından 2009 yılında yapılan "İlköğretim Okulları Öğrenci Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eğitim Materyali Ve Donanım İhtiyacının Değerlendirmesi" adlı EARGED çalışmasında görmekteyiz. Bu çalışmada Çocuk Hakları Kulübü'nün % 74.1 oranla ilköğretim okullarında en az olan kulüpler arasında olduğunu görmekteyiz ([http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaogretim\\_kulup\\_faaliyetleri.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaogretim_kulup_faaliyetleri.pdf) adresinden 13 Mayıs 2015'de alınmıştır).



Çocuk ve Haklarını Koruma Platformu kurucu üyesi Yasemin Öney Cankurtaran, "Dünya Çocuk Hakları Günü" kapsamında düzenlenen kutlama programında şu sözleriyle çocuk hakları eğitimine dikkat çekmiştir; "21. Yüzyılda çocuklar artık haklarını kendileri koruyabilmelidirler. En büyük hedefimiz çocukların kendi haklarını bilebilmesi. Burada da teklif edebileceğimiz en güzel husus artık okullarımıza çocuk haklarıyla ilgili ders verilmesi. Çocuklar kendi haklarını bildiği zaman emin olunuz ki çocuk evlilikleri, çocuk işçilikleri ve çocuk suçları sayısı çok daha azalacaktır" (Yeni Şafak, Okullarda çocuk hakları dersi verilsin. <http://www.yenisafak.com.tr/gundem/okullarda-cocuk-haklari-dersi-verilsin> 2026951 adresinden 25 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.) Platform kurucusunun sözlerinde ne kadar haklı olduğunu, maalesef, neredeyse her gün televizyonda gördüğümüz çocuk hakları ihlalleri ile ilgili haberlerde görmekteyiz.

İnsan ve çocuk haklarını içselleştiren ülkeler, ...çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitimini, çalışmalarının ve etkinliklerinin merkezine yerleştirmişlerdir. Bu nedenle... UNESCO insan haklarına saygının erken yaşlarda başlaması gerekliliğine olan inancını her yerde vurgulamıştır. Nasıl vatandaşlık eğitimi sadece yetişkinlik döneminde verilemezse, insan hakları eğitiminin de ileri yaşlara ertelenemeyeceğini ve uluslar arası boyut dışında ele alınamayacağını belirtmiştir (Kepenekçi, 2000).

## **2.9. Unicef**

Burada özel olarak ayrıca UNICEF'i tek başlık altında almamızın sebebi, ölçeğimizi hazırlarken Unicef'in, "Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım (2007)" adlı kitabını baz almamızdır.

### **2.9.1. Dünyada Unicef**

UNICEF, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, çocuk haklarının uygulanmasını destekleme konusunda uzmanlaşmış Birleşmiş Milletler kurumudur. Kurumun bütün çalışmaları, tarihte en yaygın olarak benimsenen insan hakları sözleşmesi olan BM Çocuk Haklarına dair Sözleşme doğrultusunda yürütülmektedir. UNICEF çocuk haklarını, Birleşmiş Milletler Şartı'nda ve Binyıl Kalkınma Hedefleri'nde de öngörüldüğü gibi, beşeri kalkınmanın vazgeçilmez bir bileşeni olarak görmektedir.

Küresel düzeyde, UNICEF dünyanın öncü çocuk savunucusudur. Yerel düzeyde ise çocukların refahını artırmak ve tüm kız ve erkek çocuklarına tam potansiyellerine ulaşma olanağını sunmak için çeşitli ortaklarla birlikte çalışır. UNICEF'in çalışmalarının büyük bir kısmı dünyanın en yoksul bölgelerinde ve özellikle de acil durumlarda çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olsa da, kurum toplam 190 ülkede güçlü bir varlığa sahiptir.

UNICEF tamamen gönüllü olarak verilen fonlarla desteklenmektedir. Kurumun finansmanının üçte ikisi hükümetlerden, kalanıysa UNICEF Milli Komiteleri tarafından özel gruplardan ve bireylerden toplanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde 36 UNICEF Milli Komitesi bulunmaktadır. Bu sivil toplum kuruluşları çocuk haklarını destekler, ortaklıklar kurar, bağışlar toplar ve UNICEF kartpostallarını ve ürünlerini satar.

UNICEF'in çalışmaları, hükümet temsilcilerinden oluşan 36 üyelik bir İcra Kurulu tarafından denetlenir. Bu kurul politikalar geliştirir, programları onaylar ve idari ve mali plan ve bütçelere karar verir. Kurulun üyeleri Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal Konseyi tarafından seçilir.

UNICEF'in küresel öncelikleri şunlardır:

Tüm bebeklerin hayatta kalmasını ve tüm çocukların sağlık bakımı, beslenme ve duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen bir ortam dahil olmak üzere uygun erken çocukluk bakımını almalarını sağlamak;

Çocukların haklarını hayata geçirmek, toplumda toplumsal cinsiyet eşitliğinin temellerini atmak ve geleceğin çocuklarının eğitilmiş annelere sahip olmasını sağlamak üzere kız çocukları da dahil olmak üzere tüm çocukların ilköğretimi tamamlamalarını sağlamak;

Herkesi çocuklar için koruyucu bir ortam yaratma çabalarına dahil ederek tüm çocukları ve ergenleri şiddet, sömürü ve istismarın tüm biçimlerinden korumak;

HIV/AIDS'in gençler arasında yayılmasını önlemek ve HIV/AIDS'ten etkilenen çocuklara ve ailelerine yaşamlarını onurlu bir şekilde sürdürebilmeleri için yardımcı olmak;

Çocuk hakları için ikna edici kanıtlar oluşturmak, kaynak yaratmak ve ortaklıklar kurmak, ve kız ve erkek çocuklarına yaşamlarını etkileyen kararlara katılmaları ve seslerini duyurmaları için azami olanak sağlamak.

Bu genel çerçevede, UNICEF'in öncelikleri ve belirlediği hedeflere ulaşmak için kullandığı stratejiler, çocukların karşı karşıya oldukları sorunlara ve mevcut kaynaklara bağlı olarak ülkeden ülkeye değişmektedir.

Tüm ülkelerde, UNICEF, ayrımcılık veya sosyal dışlanma ile karşı karşıya olan çocuklar da dahil olmak üzere en korunmasız sosyal gruplara mensup olan veya kendilerini çok zor koşullarda bulan çocuklarla özellikle ilgilenmektedir.

### **2.9.2. Türkiye'de Unicef**

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, çocuk haklarını desteklemek ve bireylerden ve özel sektörden fon toplamak için bir UNICEF Milli Komitesi'nin yanında bir de çocuk refahıyla ilgili kilit alanlarda işbirliği program uygulayan bir Ülke Ofisi'nin bir arada bulunduğu tek ülkedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi, Ülke Ofisi Hükümetle görüşülen, üzerinde anlaşılan ve imzalanan bir Ülke Programı temelinde faaliyet göstermektedir. Mevcut Ülke programı 2011-2015 dönemini kapsamaktadır.

Ülke programı altında, UNICEF Türkiye çok sayıda bakanlık ve devlet kurumu ile birlikte çalışmaktadır; bunlar arasında Milli Eğitim Bakanlığı' da vardır.

Türkiye gibi büyük bir ekonomiye ve güçlü kurumlara sahip olan ülkelerde UNICEF çocuk ve ergenlere doğrudan hizmet vermemekte, bunun yerine çocuklarla ilgili politikaların oluşturulmasına ve bu politikaların uygulamaya konmasına yönelik mekanizmaların tasarlanmasına ve hayata geçirilmesine yoğunlaşmaktadır. Bu amaç çerçevesinde, UNICEF uluslararası deneyimlerini paylaşmakta, mevzuat ve sistem değişiklikleri için savunu çalışmaları yapmakta, koordinasyon ve işbirliğini kolaylaştırmakta ve kaydedilen ilerlemenin izlenmesine ve çocuklara yönelik hizmetlerin sunumuna ilişkin tekrarlanabilir ve çocuk dostu modeller geliştirilmesinde ortaklarına teknik yardım sunmaktadır.

Genç, çocuk ve kadın haklarının hayata geçirilmesi için bilgi oluşturma ve yayma, kamu farkındalığını arttırma, politika tartışmalarını destekleme ve kaynak yaratma, Ülke Programı'nın ayrılmaz parçalarıdır. UNICEF ve ortakları, çocuk haklarını hayata geçirmek ve korumak için destek toplamayı, tamamlayıcı çabaları teşvik etmeyi ve hak sahiplerinin ve görev sahiplerinin becerilerini arttırmayı

amaçlamaktadır. Ülke Programı sosyal içerme, insan haklarına saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği, iklim değişikliği hakkında farkındalık, acil durumlara karşı hazırlıklılık ve çocuk ve gençlerin aktif katılımı göz önüne alınarak gerçekleştirilmektedir. Kazanılan deneyimler belgelenecek diğer ülkelerle paylaşılmaktadır.

### **2.9.3. Çocukların Durumu ve Unicef'in Türk Eğitim Sistemi İle İlgili Yaptığı En Son Analiz Sonuçları**

Çocuk ve kadınların içinde buldukları durumunu analiz etmek UNICEF'in dünya çapındaki faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır. UNICEF'in çalışma yaptığı her ülkede böyle bir durum analizi düzenli olarak yapılmaktadır. Genellikle beş yılda bir yapılan bu analiz, UNICEF'in o ülkenin hükümeti ile bir sonraki beş yıl boyunca uygulayacağı işbirliği programının hazırlanmasında kullanılmakta, daha sonra da periyodik olarak güncellenebilmektedir.

Ulusal istatistiki verilerle diğer mevcut bilgilere dayalı olarak hazırlanan ve Türkiye'de Çocukların Durumu Analizi adını verdiği bu belgede, Türkiye'de bulunan ve yaşları 0 ile 18 yaş arasında olan insanların yaşam şartlarının özetlenmesi amaçlanmaktadır.

Kısacası, Türkiye'de Çocukların Durumu Analizi, Türkiye'nin çocuklarının ne oranda BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan haklardan faydalanabildiklerini irdelemektedir. Bu çalışmanın, UNICEF'in faaliyetlerine yol göstermenin yanı sıra, çocuklarla ilgili birçok konuda bilgi ve duyarlılık artırarak geleceğin çocuklarının iyiliğini sağlayacak politikalar ve uygulamaların hayata geçirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Unicef'in Türk eğitim sistemi ile ilgili yaptığı en son analiz sonuçları şöyledir:

Türkiye, cinsiyeti ve kökeni ne olursa olsun tüm çocukların okullaşmasını sağlamada, verilen eğitimin kalitesini artırmada ve yere ve okula göre ortaya çıkan kalite eşitsizliklerini gidermede hem fırsatlar hem de güçlüklerle karşı karşıyadır.

Bugün Türkiye’de çocukların hemen hemen tamamı ücretsiz sekiz yıllık ilköğretimden yararlanmaktadır. Bununla birlikte, başta kızlar olmak üzere kimi çocuklar yoksulluk ve/veya dışarıda çalışma, tutucu toplumsal kurallar, evdeki sorumluluklar, beklentilerin düşük olması veya uyum sorunları gibi nedenlerle okullarını terk ettiklerinden veya okula düzenli devam edemediklerinden ilköğretimde %100 kapsam ve cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabaların sürmesi gerekmektedir. 2012 yılı itibarıyla ilkokula başlama yaşının 6’dan 5’e indirilmesi ve ilkokul eğitiminin her biri dörder yıllık iki evreye ayrılması, geç başlama, okula hazır olmama veya evreler arasında geçişin sağlanamaması gibi nedenlerle katılmama riski yaratabilir.

Dört yıllık ortaöğretimde net okullaşma %67’ye, brüt okullaşma da %93’e çıkmıştır. Bununla birlikte, gerek okullaşmada gerekse devamlılıkta bölge, yerleşim yeri (kır/kent), sosyoekonomik durum ve cinsiyete göre ciddi farklar görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında çocukların çalıştırılmasına veya evde iş yapmasına gerek duyulması ve eğitime yönelik isteksizlik yer almaktadır. Hükümet 2012 yılından başlamak üzere dört yıllık ortaöğretimi zorunlu tutmuştur. Özellikle dezavantajlı gruplar söz konusu olduğunda %100 katılım ve düzenli devam için daha fazla çaba gerekmektedir.

Çocukların çoğunun aldığı eğitimin kalitesi yüksek değildir. İster PISA testleriyle, ister ulusal sınav sistemiyle veya işverenlerle akademisyenlerin bu alandaki değerlendirmeleriyle ölçülsün, eğitimde alınan sonuçlar genellikle tatmin edici

olmaktan uzaktır. Çocuklar arasında okul sevmenin görece yaygınlığına karşın eğitim sistemi, çok seçmeli soruların ağırlıkta olduğu sınavlar, okulların aşırı kalabalık olması, çocuk merkezli bir yaklaşımın ve çocuk katılımının olmaması gibi olumsuzluklardan kurtulamamaktadır.

Eğitimin ve eğitim ortamlarının kalitesi açısından bir yerden diğerine ve okuldan okula büyük eşitsizlikler görülmektedir. Ailelerin kendi ceplerinden yaptıkları masraflar yüksektir ve bu da daha yüksek gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarını avantajlı kılmaktadır. Bu arada, ilköğretim kurumlarının tümünde kalitenin izlenmesine ve sağlanmasına yönelik mevcut politikaların geliştirilerek devam etmesi ve ortaöğretimi de kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Çok sayıda engelli çocuğun, bu konuda geliştirilen politikalara rağmen, kaliteli eğitim hakkından yararlanamadığı gözlemlenmektedir. Ana dili Türkçe olmayan çocuklar, ilkokulun ilk yıllarında güçlüklerle karşılaşabilmekte ve daha küçük yaşlarda akranlarının gerisinde kalabilmektedir. Roman çocukların eğitime katılımlarının düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bu örneklerde olduğu gibi dezavantajlı gruplara mensup çocukların eğitim haklarından eksiksiz yararlanabilmeleri için kanıta dayalı politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kamu sektörünün eğitim alanındaki harcamaları son yıllarda reel anlamda artmıştır. Ancak, genç nüfusa rağmen söz konusu harcamaların GSYİH'deki payı gene de %4'ünün altında kalmaktadır. Ayrıca, okul binası, öğretmen sayısı ve öğretmen yetiştirme gibi başlıklarda da eksiklikler bulunmaktadır. Eğitim sisteminin 2012 yılı başlarında yeniden yapılandırılması eğitime yönelik ek kaynak ihtiyacını daha da artırmıştır. Eğitime tahsis edilen kamu kaynaklarının daha adil biçimde dağıtılması için de adımların atılması gerekmektedir

(<http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=3&mnid=3> sitesinden 25 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır).

## **2.10. Türkiye'de Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına İlişkin Karşılaşılan Sorunlar**

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesini imzalarken, imza sürecinde Sözleşmenin çekince sürülmesine izin verilen bazı maddelerine çekince koymuştur. Türkiye sözleşmeyi imzası sırasındaki çekince bildiriminde, sözleşmenin 17, 29 ve 30. maddelerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 Lozan Antlaşmasının ifade ve ruhuna uygun olarak yorumlayıp, uygulama hakkını saklı tuttuğunu ifade etmiştir. Çekince sürülen bu maddelerde, "etnik azınlık" ve 'yerli halk' dan olan çocukların konuşma dillerini, televizyon ve radyo gibi kitle iletişimi araçları ile okullarda kullanmaları öngörülmüştür. Türkiye bakımından "azınlık" sıfatı, sadece, uluslararası antlaşmalarla, kendilerine bu nitelik tanınan topluluklara aittir. Türkiye azınlık olarak sadece, Rum, Ermeni, Musevi ve Bulgar azınlıkları tanımakta, bunların dışında milli azınlık tanımamaktadır. 24.7.1923 Lozan Antlaşması ile 18 Ekim 1925 Türkiye - Bulgaristan Dostluk Antlaşması dışında hiç bir uluslararası belge Türkiye'yi, ülkesinde herhangi bir "milli azınlık"ın varlığını tanımak ve onlara şu veya bu hakları vermek yükümünü getirmemektedir. Bu nedenle Türkiye, Sözleşmenin "azınlık grubu", "yerli ahali" ifadesini taşıyan 17, 29 ve 30. maddelerine çekince koyarak belgeyi imzalamış ve Ocak 1995'de de T.B.M.M. de onaylanmıştır. Onay sırasında, imza edilirken konulmuş olan çekinceler korunmuştur.



Bu çekincelerle ilgili Türkiye Cumhuriyeti bazen sorunlar yaşamaktadır. Anadilde eğitim konusunda çeşitli sendika ve kuruluşlar isteklerini belirtse de henüz bir sonuç alınmamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti din dersi uygulamalarında da çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bunlardan biri aşağıda verilmiştir.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), eğitimde zorunlu din ve ahlak kültürü derslerine karşı Ankara'dan davacı olan 14 Türk vatandaşının 2011'de açtığı davada kararını, 15 Eylül 2014'te açıkladı. Açıklanan kararda, AİHM, Türkiye'de zorunlu din dersi uygulamasına derhal son verilmesini istedi.

AİHM, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) eğitim hakkıyla ilgili maddesinin ihlaline hükmetti. Mahkeme, oy birliğiyle aldığı kararda, Türk hükümetinden "zaman geçirmeden öğrencilerin zorunlu din ve ahlak kültürü derslerinden muaf tutulmalarını da sağlayacak yeni bir sisteme geçmesini" istedi.

Kararda, Türkiye'de din ve ahlak kültürü kitaplarının içeriğinde yapılan son değişikliklerin "yetersiz" olduğu belirtilip, devletin dini konularla ilgili düzenlemelerde "yansız ve tarafsız olma yükümlülüğü" hatırlatıldı.

Türk eğitim sisteminin sadece Hıristiyan ve Musevi öğrencilere zorunlu din derslerinden muaf tutulma hakkı tanıdığına işaret eden AİHM'nin gerekçeli kararında, "bu durum çocukları okulda gördükleri eğitim ile ailelerinin dini veya felsefi inançları arasında çatışmaya itebilir" sonucuna vardı.

Avrupa ülkelerinin çoğunluğunun öğrencilere din derslerine girmeme veya bu ders yerine başka bir derse girme hakkı tanıdığını da hatırlatan AİHM, Türk eğitim sisteminin ebeveynlerin inançlarına saygı konusunda hâlâ Avrupa standartlarında

olmadığı ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkıyla ilgili maddesini ihlal ettiğine hükmetti. Mahkeme, en kısa sürede din ve ahlak kültürü derslerinin zorunlu olmaktan çıkartılıp, öğrencilerin muaf tutulabilecekleri bir sisteme geçilmesi gerektiğine hükmetti (AIHM'den Zorunlu, 2014 ve AIHM: Zorunlu, 2014).

### **2.11. Temel Eğitim Hakkının Nitelikleri**

Eğitime insan haklarını temel alan bir yaklaşımın geliştirilmesi,

1. eğitime erişim,
2. kaliteli eğitim ve
3. öğrenme ortamlarında saygı görme hakkını

içselleştiren bir çerçeveyi gerektirir. Bu sayılanlar birbirleriyle bağımlı ve ilişkilidir. Tam anlamıyla, içi dolu, bir eğitimden söz edeceksek bu üç unsur vazgeçilmezdir. Hepsi birbirinin tamamlayıcısıdır. Bu çerçeve, eğitimde insan haklarının evrenselliğini ve bölünmez bütünlüğüne duyulan gereksinimi bir kez daha ortaya koymuştur.

Aşağıda temel eğitim hakkının nitelikleri Tablo 2.1'de verilmiştir.

**Tablo 2.1.**

*İnsan Haklarını Temel Alan Yaklaşımla Temel Eğitim Hakkının Nitelikleri*

---

Eğitime		1. Çocukluğun bütün evrelerinde ve daha
Erişim		sonrasında eğitim
Hakkı		2. Eğitimin bulunabilirliği ve maddi
		açından katlanılabilirliği
		3. Fırsat eşitliği
Eğitimde		
İnsan	Kaliteli	1. Kapsamlı, koşullara uygun ve
Haklarını	Eğitim	kapsayıcı bir müfredat
Temel	Hakkı	2. Haklara dayalı öğrenim ve
Alan		değerlendirme
Yaklaşım		3. Çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı çevre
	Öğrenme	1. Kimliğe saygı
	Ortamlarında	2. Katılım haklarına saygı
	Saygı Görme	3. Kişisel onura saygı
	Hakkı	

---

Eğitimde insan haklarını temel alan yaklaşıma göre eğitim hakkına ilişkin boyutlar ve bu boyutlarda yer alan unsurlar Tablo 2.1'de verilmiştir.

Bu unsurların ne ifade ettiğine tek tek bakacak olursak,

### **2.11.1. Eğitime Erişim Hakkı**

Eğitime erişim hakkı kendi içinde üç ögeyi içerir: Çocukluğun bütün evrelerinde ve daha sonrasında eğitim, eğitimin bulunabilirliği ve maddi açıdan katlanılabilirliği, fırsat eşitliği.

**1. Çocukluğun Bütün Evrelerinde Ve Daha Sonrasında Eğitim:** Öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitime hakları temel alan yaklaşım, çocukluk dönemleri boyunca ve daha sonrasında insanların kapasitelerinin en üst noktasına erişmelerini sağlayacak fırsatlar yaratmaya çalışır. Burada kastedilen, yatırım ve çocuğun yaşamın her aşamasında etkili geçişidir.

ÇHS'de erken dönem çocukluk eğitimi ile ilgili açık bir yükümlülük yoktur fakat eğitim hakkını doğumdan itibaren başlayan bir hak olarak görmektedir.

Erken dönemlerde kaliteli eğitimin okula hazırlanmada çok önemli rolü vardır. Bir çok yapılan araştırmada bunu ispatlamıştır. Nepal'de yapılan bir araştırmaya göre okul öncesine giden bir grup birinci sınıfı geçiren % 80 başarı gösterirken, okul öncesine katılmayan grubun başarısı ise % 60'ta kalmıştır. Bu da erken dönemlerde eğitimin önemini bir kez daha vurgulamıştır.

İnsan hakları hukuku, ilköğretimi parasız ve zorunlu tutmuştur. Fakat orta okulda bu yükümlülükler biraz daha gevşektir. Bu orta okula önem verilmediği anlamına gelmez. Sadece çoğu ülkenin bunu sağlayacak maddi yeterliliğe sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Çocukluk belki hükmen 18 yaşında biter ama gelişme 18 yaşında kesilmez. Eğitim yaşam boyu sürer ve sürmelidir de. Bu nedenle hükümetler yaşam boyu öğrenme için güçlü bir zemin oluşturmalarıdır. Bunun için , sorumlu özerkliğe yönelik eğitim, kişilerin kendi kendilerini yönlendirdikleri ve tam yurttaşlık için hazırlanmalıdırlar.

**2. Eğitimin Bulunabilirliği ve Maddi Açıdan Katlanılabilirliği:** Devletler her çocuğun eğitim hakkını tam anlamıyla karşılayabilmesi için yeterli kaynaklarla birlikte , uygun yasal ve siyasal çevreyi de oluşturmak zorundadır. Bu nedenle her çocuğa öğrenme fırsatı ve okul mekanı sağlanmalı, bunlara da yeterince vasıflı öğretmen, yeterli ve uygun kaynak ve donanım eşlik etmelidir. İlköğretim imkanları bu haklara sahip olan çocuklarla uyumlu olmalıdır.

Tüm öğrenme ortamları hem fiziksel anlamda ulaşılabilir bir mesafede hem de ekonomik açıdan her kesimce yükü karşılanabilecek kadar erişilebilir olmalıdır. Bu erişilebilirlik köyden kente en marjinal çocuklara bile garanti edilmelidir.

**3. Fırsat Eşitliği:** Okula devam hakkı her çocuk için eşittir. Okulların olması ve erişilebilirliği bu hakkın yaşama geçirilmesi için ilk adımdır; ancak, yeterli değildir. Fırsat eşitliği, ancak, toplumdaki ve okullardaki engellerin ortadan kaldırılmasıyla sağlanabilir.

Okulların var olduğu durumlarda bile ekonomik, sosyal ve kültürel etmenler(toplumsal cinsiyet,özürlülük, AİDS, hane yoksunluğu, etnik köken, azınlık olma, çocuk işçiliği vb.) çocuğun okula devamını engelleyebilir. Hükümetler bu konularda çocuklara fırsat eşitliği sağlayıcı yasal düzenlemeler yapmalı, politikalar geliştirmeli ve hizmetler sunmalıdır. Kapsayıcı, ayrımcı olmayan, okula devam eden her çocuğa eşit fırsat sağlayan eğitim hizmetleri için harekete geçmelidir.

### **2.11.2. Kaliteli Eğitim Hakkı**

Kaliteli eğitim hakkı kendi içinde üç boyuta ayrılır. Kaliteli bir eğitimden söz edebilmek için; kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat, haklara dayalı öğrenme ve öğretme, çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı çevre olmazsa olmazlardandır.

**1. Kapsamlı, Koşullara Uygun Ve Kapsayıcı Bir Müfredat:** Bütün insan hakları anlaşmalarında içerik ve temel görüş birliğine varılan konuları kapsayan, haklar temelinde bir eğitim için müfredat geliştirmeye yönelik bir kılavuz verilmektedir.

Müfredat, her çocuğa temel akademik derslere ilişkin gerekli bilgi ve temel bilişsel beceriyi kazandırmalı; çocukların yaşamın güçlükleriyle baş etmelerini, sağlıklı yaşam tarzını ve iyi sosyal ilişkiler geliştirmelerini, eleştirel düşünebilmelerini ve uyuşmazlıkları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak diğer becerileri de edindirmelidir. İnsan hakları ve temel özgürlüklere, farklı kültür ve değerlere ayrıca doğaya saygıyı da geliştirmelidir.

Müfredat kapsamlı olmalı ve farklı veya güç koşullardaki çocukların gereksinimlerine göre uyarlanmalıdır. Bütün öğretim ve öğrenim materyalleri toplumsal çocukların cinsiyet kalıplarından, zararlı, herhangi bir etnik ve ya yerli grubu olumsuzlayan temsillerden arındırılmalıdır. Özürlü bütün çocukların potansiyellerini kullanabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin Braille, yönlendirme ve ya işaret dili öğretilmelidir.

**2. Haklara Dayalı Öğrenim ve Değerlendirme:** Çocuklara öğrenme fırsatlarının nasıl sunulduğu, ne öğrendikleri kadar önemlidir. Çocukları suskunluğa iten, onları edilgen alıcılar olarak gören geleneksel eğitim modelleri, eğitimde hakları temel alan yaklaşıma uymamaktadır. Çocuklar, edilgen bir alıcı değil, kendi öğrenimlerinin aktif katılımcıları olmalıdırlar. Ayrıca buna saygı da gösterilmelidir. Her çocuğun kendine has bir gelişim süreci vardır. Bu nedenle eğitimde çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine saygı gösterilerek öğrenme ortamları buna göre hazırlanmalıdır. Karşılıklı etkileşime dayalı öğretim yöntemleri kullanılmalı,

eğitciler salt öğrenme yerine katılımcı öğrenmeye teşvik etmelidir. Öğrenme ortamları çocuk dostu olmalı, çocukların kapasitesini en üst düzeye çıkarmalıdır.

Öğrenme ortamında eğitim kadar ölçme ve değerlendirme de çok önemlidir. Okullar bu sonuçlar sayesinde öğrenme gereksinimlerini belirlerlerken, hükümetler de bu sonuçlara göre eğitim politikalarında kaynaklarını düzenlerler. Bu nedenle kaliteli bir eğitimde sonuçların açıklanması, hesap verilebilirlik ve saydamlık çok önemlidir. Bu sayede eğitimin kalitesi gerçekçi bir şekilde tartışılır. Kaliteyi arttıran başka bir unsur ise izleme ve değerlendirmede duyarlı, yapıcı olmaktır.

**3. Çocuk Dostu, Güvenli Ve Sağlıklı Çevre:** Çocuğun yüksek yararına öncelik tanıma ve çocukların en ileri düzeyde gelişimi sağlama yükümlülüğü, öğrenme ortamlarının kabul edici, toplumsal cinsiyete duyarlı, sağlıklı, güvenli ve koruyucu olmasını öngörür. Aşırı yoksulluk, olağanüstü durumlar ve çatışma gibi durumlarda çocukların okula devamı beklenmemelidir.

Ayrıca okullarda sağlık ve güvenlik açısından oluşabilecek tüm tehditler karşısında önlem alınmalıdır. Okulların yerleri, okula gidiş-geliş, sınıflarda ve oyun yerlerinde hastalık ve kazalara yol açabilecek etmenler, kızlar için uygun imkanlar göz önünde bulundurulmalıdır. Böyle sağlıklı bir ortam, çocuklara güvenli ve uyarıcı fırsatlar sunar, çocuk dostu bir çevre sağlar.

### **2.11.3. Öğrenme Ortamlarında Saygı Görme Hakkı**

Öğrenme ortamlarında saygı görme hakkı da üç boyutta ele alır. Bunlar kimliğe saygı, katılım haklarına saygı ve kişisel onura saygıdır.

**1. Kimliğe Saygı:** UNESCO'nun Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşmesi (1960) ulusal azınlıkların eğitim hakkını korumaktadır. Sözleşme, devletin kendi

eğitim politikasına bağlı olarak, herkesin kendi dilini ve bu dilde eğitim görme hakkını öngörür. Ancak bu hak, azınlıkların içinde yaşadığı topluluğun bir bütün olarak dilini ve kültürünü anlamasını dışlamaz ve genel olarak sağlanandan daha düşük standartta bir eğitim verilebileceği anlamına da gelmez. Kültürel ifadelerde çeşitliliğin korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi (2005) de, kültürel çeşitliliğe saygıya ilişkin yükümlülükler getirmiştir.

Ayrıca ÇHS' nin 30. maddesi çocukların kendi kültürlerini yaşama, kendi dinlerinin gerekliliklerini yerine getirme ve kendi dillerini kullanma haklarını vurgular. Ayrıca Uluslararası saygı hukuku, devletlerin, ana-babaların çocukları için nasıl bir eğitim istediklerine saygı göstermeleri gerektiğini talep eder.

Tüm bu gerilimler için ne basit bir çözüm, ne de tek bir doğru vardır. Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, hükümetlerin çocukların ayrımcılığa maruz kalmamalarını, kültür ve dinlerine saygı gösterilmesini sağlama ve azınlık dili konuşmaları sebebiyle çocukların toplumda yaşayabilecekleri dışlanma ve eğitimde dezavantajlı konuma düşme gibi durumları nleme yükümlülükleri vardır. Devlet bu yükümlülükleri yerine getirmediğinde hkmetten hesap soracak mekanizmalar da işlemelidir.

**2. Katılım Haklarına Saygı:** ÇHS' nin 12. maddesinde, çocukların kendilerini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini dile getirme ve bu görüşlerin çocukların yaş ve olgunluk düzeylerine göre dikkate alınması hakkını öngörür. Katılımcılık ilkesi, ifade, din ve örgütlenme gibi özgürlükleri teyit etmektedir. Söz konusu haklar çocukların eğitiminin her yönüyle ilgilidir. Katılım hakları, yalnızca sınıf içindeki pedagojik ilişkilere uzanmakla kalmaz, okulları, yasal düzenlemeleri ve politikaları da kapsar.



Çocuk Hakları Komitesi, hükümetlerin, çocukların okullarda daha fazla katılımını özendirilmesi gerektiğini sık sık vurgulamaktadır. Çocuklar ayrıca kendi haklarının yaşama geçirilmesine yönelik tanıtım-savunu çalışmalarında da önemli roller alabilirler. Hükümetler eğitimin bu boyutunu da destekleyecek politikalar ve yasal düzenlemeler yapmalıdır.

**3. Kişisel Onura Saygı:** Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların şiddetin her türünden korunmasının ötesinde, okul disiplinin çocuğun kişisel onurunu gözetecek biçimde düzenlenmesini de öngörür. Buna rağmen, tüm dünyada, çocuklara karşı yapılan duygusal istismar ve aşağılanma halen yaygındır.

Fiziksel ya da başka şekillerde yapılan aşağılayıcı ve istismarcı davranışlar, çocuklarda okulların terkine de neden olabilir. Ayrıca bu tür davranışlar öz saygıyı zedeler ve en önemlisi şiddetin kabul edilebilir olduğu inancını yayar.

Okullarda çocuklara şiddete yönelik davranışların bazı sebepleri şunlardır;

- Çocuklara yönelik şiddetin toplumsal ve hukuksal kabulü,
- Öğretmenlerin yeterli eğitimi almamaları ve bunun sonucunda sınıflarını iyi yönetememeleri nedeniyle disiplinin bozulması,
- Pozitif disiplinin yararlarını ve pozitif disiplini nasıl sağlayacağını bilmeme.
- Fiziksel cezaların zararlı sonuçlarını kavrayamama.
- Çocukların öğrenebilecekleri farklı yollar olduğunu ve kapasite ve gelişimlerinin farklılık gösterdiklerini kavrayamama vb.

Uyuşmazlıklar ancak şiddet içermeyen yollardan çözüldüğünde eğitimde haklara dayalı saygılı bir ortam sağlanabilir (Herkes İçin Eğitim, 2007, s.27-37)

İşte UNICEF'in temel eğitim hakkını ayırdığı bu olmazsa olmaz üç boyut (eğitime erişim hakkı , kaliteli eğitim hakkı ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı) bizimde ölçeğimizin temelini oluşturmuştur. Artık biliyoruz ki temel eğitimi oluşturan bu üç boyut bir saç ayağı gibidir. Biri olamazsa diğeri eksik kalır. Görevini tam yerine getiremez.

Çalışmamızda buraya kadar "eğitim hakkı" nı, gelişimiyle, anlamaya ve anlatmaya çalıştık. Şimdi de eğitim hakkını arayacağımız yeri, yani Birleştirilmiş Sınıfları kısaca tanıyalım.

## **2.12. Birleştirilmiş Sınıflar**

### **2.12.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı**

Birleştirilmiş sınıfı tanımak için ilk başta onun hakkında yapılan tanımlamalara bakmak en doğrusu olacaktır. Oğuzkan (1991), "Bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi nedeniyle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan ve birkaç öğretmenin yönetiminde bulunan sınıf " olarak birleştirilmiş sınıfı tanımlar.

Fidan (1988) ise, "İlköğretimde, birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir öğrenci kümesiyle bir öğretmen tarafından yapılan öğretime birleştirilmiş sınıflarda öğretim denir." der.

Tekışık (1989) birleştirilmiş sınıfı, " Nüfusu az olan yerlerde, özellikle köylerde her sınıftaki öğrenci mevcudunun azlığı, öğretmen ihtiyacı ve dersane yetersizliği nedeniyle birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup oluşturulup bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi" olarak tanımlamaktadır.

Binbaşıoğlu'na (1999) göre birleştirilmiş sınıf; "İki ya da daha çok sınıfın bir grup teşkil ederek bir ğretmen yönetiminde, birlikte çalışmasıdır."

Vural (2002)'a göre " İlköğretim programına göre birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup meydana getirmek suretiyle, bir ğretmen tarafından yetiştirilmesine birleştirilmiş sınıf ğretimi denir."

MEB (2014) ise "İlkokullarda birleştirilerek bir derslikte tek ğretmen tarafından okutulan birden fazla sınıf" olarak tanımlar (Milli Eğitim Bakanlığı [ MEB ], 2014).

Birleştirilmiş sınıflarda; 1, 2, ve 3. sınıf öğrencilerinden meydana gelen gruba *A grubu*; 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden meydana gelen gruba *B grubu* ğrencileri denilmekteydi. 2012-2013 eğitim döneminde başlayan eğitimde 4+4+4 sistemiyle 5. sınıf ortaöğretime eklenmiştir. Bu nedenle 5. sınıf artık B grubunda bulunmamaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda bir ya da birden fazla ğretmen bulunabilir. Tek ğretmenli okullarda her iki grupta aynı ğretmen tarafından okutulur. İki ğretmenli okullarda A grubu bir, B grubu ise bir ğretmen tarafından okutulur. İki öğretmenden fazla ğretmeni bulunan okullarda ise grup ve sınıf paylaşımı, ğrenci sayısına göre yapılır.

### **2.12.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması Neden Ortaya ıktı?**

Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkış nedenleri, "ğretmen sayısının ve ğrenci sayısının azlığı ile derslik sayısının yetersizliği" olmak üzere üç başlık altında toplanabilir.

Geçmişten günümüze, birleştirilmiş sınıfların çıkış nedenlerini, sosyal ve ekonomik açıdan incelendiğinde ;

- Geçmiş yıllarda öğretmen sayısının yeterli olmayışı,
- Köyden kente sürekli bir göçün oluşu ve bunun beraberinde getirdiği bir takım sorunlar,
- Öğrencisi az olan köy okullarına müstakil sınıflar açmak için öğretmenler göndermek ekonomik açıdan da ekonomiye bir masraf olması,
- Yakın zamanda uygulamaya geçirilen “taşınmalı eğitim” yerine öğrenci azlığından kapanan köy okullarının açılması “birleştirilmiş sınıf”ı gündeme getirmiştir.

Bugün ise, " öğrenci sayısının azlığı" birleştirilmiş sınıfla öğretimin en önemli nedenidir (Erdem, 2008, s.14).

Birleştirilmiş sınıflar, kendilerine özgü yapılanma şekilleri itibariyle bir takım eğitsel üstünlüklere ve sınırlılıklara sahiptirler. Farklı yaş seviyelerinin bir arada eğitim aldıkları bu sınıflarda, öğrenciler, sosyal gelişim ve bireysel öğrenme becerileri alanlarında bağımsız sınıflardaki öğrencilere nispeten kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulabilirken, birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve fiziksel koşulları ise bu sınıfları tercih edilmeyen sınıflar haline getirmiştir. Bu durumu Brunswic ve Valerien (2004) şu şekilde özetlemişlerdir: “Gelişmekte olan ülkelerde birleştirilmiş sınıflar genellikle kötü bir imaja sahip olduğu, bu onların eğitsel yapılarından değil, fiziksel olarak ve insan kaynakları bakımından yeterli olmamasından ve onların özel doğasına gerekli önemin verilmemesindedir.” Türkiye’de de birleştirilmiş sınıf uygulaması bir mecburiyet ve eğitim sistemimizin aksayan bir yönü olarak görülmektedir. Fakat birleştirilmiş sınıflar Türkiye’nin yadsınamaz da bir gerçeğidir . Birleştirilmiş sınıflar batı illerinde uygulaması az ve yokmuş gibi görünse de, ne yazık ki doğu illerinde çok yaygındır ve uygulanmaya da devam edilmektedir.

Birleştirilmiş sınıfların kendi içinde yararları ve sakıncaları vardır. Şimdi bunlara bir göz atalım.

### **2.12.3. Birleştirilmiş Sınıfın Yararları**

Akbaşlı & Pilten (1999), Köklü (2000) M.E.B (11.09.2005). Erdem (2008) 'e göre birleştirilmiş sınıfla öğretimin yararları şunlar olabilir:

- Her köye beş sınıflı okul yerine köylerin nüfus durumu göz önüne alınarak bir veya iki sınıflı okul yapılması hem ekonomik hem de daha çok okulsuz köyü okula kavuşturma olanağı sağlayacaktır.
- Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirerek ülke düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak kolaylaşır.
- Sınıfların birleştirilmesi ile oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin bir arada bulunması, onlara birbirleri ile etkileşme ve yardımlaşma, birbirlerinden öğrenme olanağı sağlarlar.
- Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarını ile geçer. Öğrenciler bu tür çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli beceriler geliştirirler.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin iyi yürütülmesi durumunda öğrencileri yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre bir öğretim ortamı hazırlamak kolaylaşacaktır.

Doğan (2000) ise, birleştirilmiş sınıfların yararlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Kırsal alanda eğitimin yaygınlaşmasını sağlamak.

- Kırsal alandaki eğitimin kalitesini artırmak.
- Kırsal alanda toplumsal kalkınmaya öncülük etmek.
- Türkiye'nin kırsal yapısına en uygun eğitim kurumu olması.
- Köy halkına halk eğitimi hizmeti vermesi.
- Uzak köylerde yaşayan çocuklara zorunlu eğitim hizmeti vermek.
- İlköğretim hizmetini vatandaşın ayağına götürmek

#### **2.12.4. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sakıncaları**

Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programın uygulanışı, idari yapı ve işleyiş biçimlerine ilişkin kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Abay, 2006, s. 8 ).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları şöyle sıralayabiliriz:

Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. 4 sınıfı bir arada okutan öğretmen aynı zaman da müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program, 2000-2001 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. Tek bir sınıfı (bağımsız sınıf) okutan bir öğretmenle, 4 sınıfı bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının farklılığı tartışılmaz (Köksal, 2009,s.17). Tekışık (1984); birleştirilmiş sınıflı okulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin en önemli sorunu bir dershanede öğretmen karşısında beş sınıfın bulunması ve öğretmen bir günün beş saatlik süresi içinde 25 ders konusu işleme zorunluluğudur. Bu durum köy okullarındaki başarısızlığın başlıca nedeni olmuştur. Birleştirilmiş sınıflardaki

öğrenciler genelde kendi sınıf programı ve sınıf seviyelerine ait ders kitaplarıyla çalışırlar. Buna göre, bu sınıflardaki öğretmenler tek sınıflı öğretmenlerle aynı zaman süreci içinde farklı seviye gruplarına aynı programı öğrencilere öğretmek durumundadır (Gelebek, 2011, s.19).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır... bir sınıfa ders anlatırken öteki sınıfı ödevlendirmekte, bir kısmını ödevlendirirken diğer gruba ders anlatmaktadır... özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Karaman, 2006, s.40).

Yine dersin işlenişi sırasında ödevli ve öğretmenli çalışan iki grup öğrenci vardır. Öğretmenler ödevli çalışacak grubu derse başlarken ödevlendirmek ve dersin son aşamasında yaptıkları çalışmalarını değerlendirmek için süre harcamaktadırlar. 40 dakika işlenen dersin süresinin öğretmenli çalışacak grupta azalması dezavantaj olarak belirtilebilir (Yıldırım, 2008, s.21). Dolayısıyla ilköğretim programının tüm hedeflerine ulaşabilmek güçleşmektedir. Koşullar, özellikle zaman yetersizliği hedeflere erişmeyi güçleştirmektedir (Köksal, 2009, s.18).

Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Köklü, 2000, s. 34). Denetim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanabilecek sebeplerle öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili yeterince rehberlik yapılmayabilir (Erdem, 2008, s.17).

Kimi birleştirilmiş sınıflı okullarda araç-gereç ve bilgisayar donanımı bulunmamakta, okulun bina işleri, bakım ve onarımı öğretmenin sorumluluğundadır (Doğan, 2000, s. 240). Öğretmenliğin yanında idari işleri de aynı anda yürütmenin

zorluğu, ailenin okula ilgisizliği, mesleki yalnızlık, doyumsuzluk ve çevreden yardım alamama birleştirilmiş sınıf öğretmenini sıkıntıya sokmaktadır.

Okul çevresinin okula karşı duyarsızlıkları bulunabilir. Ailelerin kültürel düzeyi düşük olduğu için, çocuğa evde yardım edecek, yol gösterecek ve ilgilenecek birileri olmaz. Ailenin kültürel gelişmişliği, okul öncesinde olduğu gibi, okul döneminde de çocuklara yansımakta ve sirayet etmektedir (Doğan, 2000, s. 243).

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, okulun boya ve badana işleri, çatının, kapıların ve pencerelerin bakımı ve onarımı, tuvaletlerin temizliği, su, kanalizasyon, okulun yakacak ihtiyacı, bacaların temizliği gibi problemlerle uğraşmak ve bunları çözüme kavuşturmak zorundadır. Doğan (2000, s. 240) da “birleştirilmiş sınıfların çoğunda yardımcı hizmetli, köylü veya vatandaş imkânlarıyla tutulmuş özel temizlik işçisi bulunmaz. Okul binasının tadilatı, onarımı, boyası, badanası ve boyası her yeni öğretim yılının başında öğretmen, öğrenciler ve köy halkı tarafından yapılır” diyerek bu görüşü desteklemiştir.

Özellikle bu okulların mali açıdan kaynaklarının çok kısıtlı olması ayrı bir sorundur. Bu okullara 222 sayılı kanunla köy bütçesinden en az %10 oranında bir ödeneğin ayrılması öngörülmektedir . Fakat Başaran’ın (1993) belirttiği gibi, okullar çoğu kez bu ödeneği alamamakta ya da köy yönetimi ile okul müdürü arasında ilişki boşluğu ortaya çıkmaktadır (Gelebek, 2011, s.20)

Geçim kaynağı toprağa ve hayvancılığa bağlı olan kırsal alandaki aileler, ilköğretim çağındaki çocukların işgücünden yararlanır ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli tesirler altında okula düzenli devam etmeyişleri, onların derslerde ve okul çalışmalarında geri kalmalarına sebep olur (Doğan, 2000, s.241).



İl ve İlçe merkezlerine çok uzak olan birleştirilmiş sınıflı okullarda resmi yazı ve belgelerin gönderilmesi ve getirilmesi büyük bir sorundur (Doğan, 2000, s.237). Hava ve yol şartlarının imkânsızlığı nedeniyle, idari görevi üstlenen müdür yetkili öğretmenler, evrak ve belgeleri zamanında ilgili birime göndermekte sıkıntı yaşarlar (Abay, 2006, s. 19).

Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez (Abay, 2006, s. 20). Mıhçı da “şehir okulları için ayrı, köy okulları için ayrı program olması, şehirlerle kırsal kesim arasındaki farklı yapıdan kaynaklanmaktadır” demektedir (Gelebek, 2011, s.20).

Şimdi, Bloom'un yapmış olduğu şu analiz ve sonuçlarla kavramsal çerçevenin bu kısmını noktalamak istiyorum.

Bloom'un yaptığı analizlere göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin % 50'si dört yaşına, % 30'u dört yaşından sekiz yaşına, % 20'si ise sekiz yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Çocuğun ilk yaşlarda dar ve sınırlı bir uyarıcı çevreden, zihinsel gelişim açısından zengin bir uyarıcı çevreye geçişi 20 derecelik bir zekâ farkı yaratmaktadır. Bloom'a göre bu fark, bir çocuk için ilerideki meslek hayatında işçi olmak ile profesyonel bir meslek sahibi olmak arasındaki fark gibidir.

Ayrıca yine Bloom tarafından irdelenen araştırma sonuçlarına göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının % 33'ü okul öncesindeki, % 42'si ilköğretim devresindeki % 25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Eldeki bulgular bize, öğrencilerin orta öğretim ve yüksek öğretim kademesindeki başarı farklılıklarının büyük bir kısmının okulöncesi ve ilköğretim dönemlerindeki öğrenmeleri ve eğitimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda bir kısmı verilen araştırma sonuçları insan yaşamında 0-18 yaş arasında özellikle de okulöncesi ve ilköğretim döneminde bireyin içinde yaşadığı çevrenin ve bu çevrede kazandığı yaşantıların, kısacası aldığı temel eğitimin onun sonraki yaşamını biçimlendirmede can alıcı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2001).

Bu noktada çalışmamızın önemi, bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

### **2.13. İlgili Araştırmalar**

Doğan (2001), "Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu" çalışmasının sonuçlarında Türk toplumunun çocuk gerçeğinin Çocuk Hakları Sözleşmesi ile ön görülen bazı hedeflerin oldukça gerisinde olduğunu, toplumun çocuk konusundaki mevcut sıkıntıları, "çocukla ilgili olarak sevgi, ilgi ve özveri yokluğundan değil; bu sevgi, ilgi ve özveriyi yine çocuk konusunda disiplinli bir eğitime, yeni kuşaklarla olgun bir diyaloga ve sağlam bir sosyal koruma mekanizmasına dönüştürememiş olmaktan kaynaklandığını vurgulamıştır (Doğan, 2001, ).

Karacaoğlu ve Çabuk (2002), "İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" çalışmasında İngiliz Eğitim Sistemi'nin Türk Eğitim Sistemine kıyasla daha esnek, daha fazla bireyselleştirilmiş bir eğitim olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca İngiltere millî programa göre zorunlu eğitimi 4 ana kademeye ayrılmaktadır. İngiltere'de değerlendirme konusunda zorunlu eğitim dönemine büyük önem verilmektedir. Öğrencilerin zorunlu eğitime girişinde ve her kademenin sonunda değerlendirme yapılmaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitime girişte böyle bir değerlendirme yapılmamaktadır. Okul binası ihtiyacı Türkiye'de hâlen devam etmektedir. Bu nedenle derslik başına düşen öğrenci yoğunluğu hâlâ makul sınırların

çok üstündedir. İngiltere’de öğrencilerin, küçük yaşlardan itibaren başarıları, ilgileri, istekleri ve yetenekleri çeşitli değerlendirmelerle ortaya çıkarılması, bu özelliklerine göre eğitim ve öğretim hayatına devam etmelerini sağlamaktadır. Türkiye’de bu konuya yer verilmediği, değerlendirmelerin sıklaştırılmadığı, her çocuğun bireysel özelliklerine göre eğitim alması konusuna dikkat edilmediği görülmektedir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

Mestry (2004), "Children's Rights to Basic Education: Implications for the State to fund Schools in South Africa" çalışmasında, temel eğitimin Güney Afrika yasalarında tanımlı olmasına rağmen bunun karşılanmadığını, devletin en azından 7-15 yaş arasındakilere zorunlu eğitim vermesi gerektiğini belirtir. Ayrıca tüm okulların hakkaniyetli şartlara sahip olması için devletin kamu okullarını finanse etmesi gerektiğini öngörmüştür. Milli hazine bütçesinden her eyalet payını belirler ve bu pay idarelere devredilip her okul kendi tahsis kadarını almalıdır, der. Çocuklar kaliteli eğitim alma hakkına sahiptir. Bu kaliteli eğitim yalnız yeterli okul aracılığı ile olur. Okullara kaynak sağlama devletin yükümlülüğündedir. Buradan kaynaktan kast edilen hem insani kaynak hem de fiziksel kaynaktır. Devlet, geçmişteki eksikliklerini telafi etmek ve kaliteli bir eğitim vermek için dengeli bir fon sağlamalıdır (Mestry, 2005, s.225-235). Bu çalışmada da bizim çalışmamızda olduğu gibi kaliteli temel eğitim hakkı için fiziksel ve eğitsel anlamda içi dolu, donanımlı olmayı vurgular.

Çoban (2005)'ın "Temel Eğitim Sistemleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması" çalışmasında çıkan bizim tezimize en ilişkili sonuç, AB'ye üye ülkeler zorunlu eğitim açısından incelendiğinde 9-12 arasında değişmektedir. Zorunlu eğitim AB' ye üye ülkelerde ve Türkiye'de resmi okullarda

parasız, özel okullarda ise paralıdır. Bir tek Hollanda'da zorunlu eğitim özel okullarda parasızdır. AB'ye üye ülkelerde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde kullanılan kitaplar, resmi okullarda öğrencilere ücretsiz verilmektedir (Çoban,2005,s.160). Türkiye'yi bu bağlamda düşünürsek çok kısa bir zamana kadar 8 yıl zorunlu eğitim vermekteydi. Bu AB ülkelerine göre kısa bir süreydi. Şu an ise Türkiye 4+4+4 sistemiyle 2012-2013 yılı itibarı ile 12 yıl zorunlu eğitim vermektedir. Bu konuda İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'nden Kılıç 'ın şu sözleri dikkat çekmektedir: "Yeni düzenleme, zorunlu eğitim döneminin “yasal olarak” uzamasına ve tıpkı 8 yıllık zorunlu eğitim dönemine geçildiğinde olduğu gibi çocukların okula devam etmeseler de kayıtlı görünmeleri ve istatistiklerin iyileşmesi gibi bir sonuca yol açabilecek; bu da devletin müdahale etmesi gereken alanların gizlenmesi gibi olumsuz bir sonuç doğurabilecektir. Bu nedenle okula devam / okulu terk verilerinin geliştirilen göstergelere bağlı olarak detaylı biçimde tutulması ve buna bağlı izleme sisteminin geliştirilmesi zorunludur." (Kılıç, 2013 ).

Yıldız (2005), "Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" çalışmasında, birleştirilmiş sınıf uygulamasının avantajlarının tam olarak gerçekleşmediği ve öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf öğretimi konusunda yeterli formasyona sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin "birleştirilmiş sınıflarda da bağımsız sınıf programlarının uygulanmasına" ilişkin maddelere katılım düzeyleri dikkate alındığında bu uygulamadan beklenen hedeflerin gerçekleşmediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler birleştirilmiş sınıflar için özel ve uygulanabilir programlar hazırlanması yönünde öneriler getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler "birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran durumlara" ilişkin

maddelere tamamen katılmışlardır. Araştırma sonuçları birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini; "öğretmenlerin sorumluluklarının artması, dersler ve hazırlıklar için zaman yetersizliği, öğrencilerin araştırma imkanlarının yetersizliği, yetkililerden gerekli yardımı görememe, birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili formasyon ve deneyim eksikliği, mesleki işbirliğinin yetersizliği, sosyal yaşam sınırlılığı ve rehberlik ihtiyaçlarının yeterli düzeyde sağlanamaması" gibi durumların sınırlandırdığını göstermiştir. Bu çalışma bizim tezimizin sonuçlarıyla da aynen örtüşmektedir .

Aktürk (2006), "Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Çocuk Hakları ve Güvenliği" çalışmasında, Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecinde, çocuk hakları konusunda, toplumsal bilincin oluşması yönünde etkili olamadığı sonucu çıkmıştır. Ayrıca geleneksel kültürün (birleştirici, sevgi ve neşe kaynağı, neslin devamı, işgücü gibi çocuk sıfatları) toplumsal yaşamın her alanında etkisini sürdürmesi çocuk hakları konusundaki çağdaş değerlerin yerleşmesini zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Birliği sürecinde çocuklara ait suç istatistikleri incelendiğinde beklenenin aksine suç oranlarında bariz bir yükselme olduğu görülmüştür. Birçok Avrupa Birliği’ne aday ülkelerde de görüldüğü gibi toplumsal yapı tam hazır olmadan birlik tarafından öngörülen kanuni düzenlemeler bazı boşlukları da beraberinde getirmekte bu da suç oranlarının artmasına zemin oluşturmaktadır. Sonuç olarak Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’de bir çok alanda olduğu gibi çocuk hakları konusunda da istenen sonuç alınamamıştır. Türkiye’nin çocuk politikasını yeniden ele alarak bu konuda toplumsal bilinç oluşturmaya yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir (Aktürk, 2006, s.101).

Abay (2006), "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar" çalışmasında, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okutma yılına göre, birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaştığı sorunlar, "okul olanakları", "okul-aile işbirliği", "öğrencilerle ilgili sorunlar", "programın yapısı" alt boyutları ve "anket toplam puanı" boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Birleştirilmiş sınıf okutma yılı, 7-9 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-3 yıl ve 4-6 yıl arasında olan öğretmenlere göre, sorunları daha olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir (Abay, 2006, s.103 ). Bizim bu çalışmamızda sonuçlar , birleştirilmiş sınıflarda çalışma yılı kıdem sonucuyla da örtüşmektedir.

Selvi (2006), "Right of Education and Distance Learning" adlı çalışma sonuçlarında Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan eğitim programlarının, farklı bölgelerde yaşayan, her yaştan ve farklı nitelikteki çok sayıdaki bireye eğitim hakkını kullanma olanağı sağladığı saptanmıştır. Ancak, programların yapısının esnek olmaması, teknolojik altyapının çok pahalı olması, gelir düzeyi düşük bireylerin sisteme girişinin desteklenmemesi eğitim hakkı açısından önemli olumsuzluk yarattığını vurgulamıştır (Selvi, 2006, s. 201-211).

Fazlıoğlu'nun (2007), "Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan "Çocuk Hakları" Konusunda Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri" çalışmasında, ülkemizde çocuk haklarının öneminin kavranmış olmasına karşın uygulama henüz istenen düzeyde değildir sonucu çıkmıştır. Sonuçlardan bazı dikkat çeken detaylar şunlardır; çocuk haklarının evde ve okulda varlık düzeyi, önem derecesinden düşük olmasının yanında, okulda varlık düzeyi de evde varlık düzeyinden genel olarak daha düşüktür. Bunun nedeni olarak da, çocuklara hakların tanınmasına inanılmış ancak düşüncelerin davranışa dönüşmediği düşünülmektedir. Ayrıca çocuk hakları

evrenseldir ve bazı maddeleri toplumumuzun gelenek, görenek ve yaşam biçimine uyumlu değildir. Çocuğun kendisiyle ilgili "kararlarda etkin olması", "kendi dininizi ve hayatla ilgili inançlarınızı seçebilmek", "hazır olduğunuzda ve istediğinizde kendi başınıza yaşamak" gibi maddelerin değerleri düşük çıkmıştır. Çocuk hakları üzerinde "korumacı yaklaşım" ve "özgürleştirici yaklaşım" anlayışları bakımından düşünülürse, toplumumuz için "koruyucu yaklaşım" öne çıkmaktadır. Çocuğu korumaya yönelik maddeler yüksek; özgürleştirmeye yönelik maddeler düşük çıkmıştır (Fazlıoğlu, 2007, s. 106-107).

Uluç (2008), "İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları" çalışma sonuçlarında, çocuk hakları eğitimi bir yasal zorunluluk olarak uluslararası ve ulusal hukukta ve politikalarda yer bulmakla beraber, sistemli bir strateji konusu yapılmadığı, daha çok programda insan hakları ve yurttaşlık eğitiminin içerik ve temellerine odaklanıldığı, çocuk hakları eğitimine yönelik yeterli çalışmalara ise rastgele bir izlenim veren anlayışla olduğu sonuçlarına varmıştır. Ayrıca programda, çocuk haklarından yalnız, gelişme ve katılım haklarına, onlar içerisinde de "nitelikli eğitim hakkı" ile "düşüncesini özgürce ifade etme" ve "kendini ilgilendiren konularda görüş bildirme" haklarına ağırlıklı yer verilmiştir. Bu durum gerçekte çocuk hakları anlayışını benimsemekten çok, programlar yenilenirken benimsenen yapılandırmacı anlayış ile çoklu zeka kuramının çocuk hakları ile örtüşen yanlarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Uluç, 2008, s.360 - 362).

Ikoya, P ve Onoyase, D (2008), " Universal Basic Education İn Nigeria: Availability Of Schools' İnfrastructure For Effective Program İmplementation" adlı çalışmasında Nijerya'da Evrensel Temel Eğitim (UBE) programının uygulanması için okulların etkililiğini altyapı tesislerinin durumu ve yeterliliği boyutunda incelemiştir. Analiz

ve veriler Evrensel Temel Eğitim programının etkin bir şekilde uygulanması için tesislerin fiziksel yetersizliğini ortaya koymuştur. Buna göre Evrensel Temel Eğitim programının uygulanması için ulusal, eyalet ve yerel düzeydeki hükümetlerin daha iyi bağlılık göstermesini tavsiye etmiştir. Fiziki tesislerin yetersizliğinin giderilmesi, okul altyapısının yönetimine iyi bir liderlik yapması gerektiği, fiziki tesislerin kullanılabilirliğini artırmak için okul tesislerinin tedarik, bakımının yapılması ve mevcut kaynakların idareli kullanımı yine tavsiyeler arasındadır (Ikoya, P ve Onoyase, D, 2008, s.11-24) Bu çalışma tezimizle örtüşmektedir. Özellikle kaynak ve donanımın evrensel temel eğitimin çok önemli bir tamamlayıcısı olduğunu, tezimiz de olduğu gibi önemle vurgular.

Polat'ın (2008), " Türkiye'de Çocuk Haklarının Durumu" araştırmasında da , Türkiye, çocukların korunması, yaşatılması, geliştirilmesi ve katılımları için yeterli düzeyde ilerleyememiştir sonucu çıkmıştır. Bugüne kadar hükümetlerin, özellikle iç hukuk normlarını gözden geçirerek Sözleşme ile çelişen hükümlerini değiştirme konusunda çok az şey yaptığı görülmüştür. Türkiye'de çocuğun "tek başına birey" olarak değerlendirilebilmesine yönelik temel bakış açısının noksanlığı dikkati çekmiştir. Bununla ilgili en iyi gösterge de çocuğun katılım hakkının olmaması olduğu söylenmiştir. Buna göre çocuk kendisiyle ilgili hiçbir kararı alma ve bu karara katılma hakkına sahip değildir. Çünkü çocuk ile ana ve babası arasındaki durum bir velayet ilişkisine değil, velayet hakkına dayanmaktadır. Türkiye'de çocuklarla ilgili kararları anne-baba çocuğa danışmadan, kendi baslarına verirler. Çocuğun toplumsal yaşamda da katılım eksikliğine en iyi örnek, çocuğun sendika üyesi olabilmesi için 16, dernek üyesi olabilmesi için ise 18 yaşına gelmesi gerekmektedir. Çocukların okul yönetimine katılımları da özel konumları bakımından yeterli değildir. Tüm



bunlar çocuğun bir birey olarak kabul edilmediği ve onun yetiştirilmesine yönelik yeterli yatırım ve girişimin olmadığı sonucunu doğurmaktadır. Türkiye'nin en büyük problemi bir çocuk politikası geliştirmemiş olması ve sadece günlük tedbirlerle durumu idare etmeye çalışması sonucu çıkmıştır (Polat, 2008, s. 157).

Ülker'in (2010), "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde Ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı Ve Özgürlüğü" adlı çalışmasında , devletin din eğitiminde artık Avrupa normlarını kabul etmesi gerektiği, kılık kıyafet dayatması ülkemizde bilimin ve eğitimin önünde bir engel olduğu, eğitimde fırsat eşitliğini yok eden cinsiyet ayrımının eğitim hakkının gerçek anlamda gerçekleşmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğu ve eğitim hakkının gerçek anlamda sağlanması, bilim ve teknolojide gelişmiş ülkelerle yarışan bir konuma gelmemiz için öncelikle 1982 Anayasasının değiştirilerek daha sivil ve özgürlükçü bir yaklaşımla hazırlanan yeni bir anayasaya ihtiyacımızın olduğu sonuçlarına varmıştır (Ülker, 2010, s. 112-113).

İhtiyaroğlu'nun (2010), "Öğretmen ve Öğrencilere Göre Kaliteli Eğitim" çalışmasında, öğretmen ve öğrenciler kaliteli eğitimi; alan bilgisi tam, genel kültürü yüksek, etkili değerlendirme yapan, dersine uygun metodu kullanan, derse motive eden ve sınıf yönetiminde etkili, ayrıca motive eden, esprili, toleranslı, samimi bir öğretmen olarak sonuçlandırmışlardır (İhtiyaroğlu, 2010, s.176-182). Birleştirilmiş sınıfların ortamında kaliteli eğitimi verebilmek için tüm bu şartları sağlamak gerçekten çok zordur.

Sezer (2010), "Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaçları Analizi" sonuçlarında, 3 yıldır aynı sınıfı okutan öğretmenlerin, 1 yıldır aynı sınıfı okutan öğretmenlere göre, okul yönetim işleri boyutunda, program okuryazarlığı boyutunda

ve öğretim-değerlendirme boyutlarında daha fazla mesleki ihtiyaç duydukları yönünde anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Kaya (2011), "Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri" çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %14.6'sı çocuk hakları sözleşmesini okumuştur. % 85.4 gibi büyük bir oran ise çocuk hakları sözleşmesini okumamıştır. Bu sonuç, Uçuç'un (2009) yaptığı çalışmada bulunduğu öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çocuk hakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmadığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu yetiştirmekte olduğumuz öğrencilerin veya öğretmen adaylarının çocuk hakları hakkında bilimsel ya da hukuki bilgiden ne denli uzak olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler; çocuğun en önemli hakkı olarak %12.8'i yaşama hakkı, % 2.6'sı gelişim hakkı ,%2.8'i korunma hakkı , %7.52'i eğitim hakkı ve %74.2' si ise hepsi cevabını vermişlerdir. Katılım hakkına ise çocuğun en önemli hakkı olarak sıralamada yer vermemişlerdir. Bu aynı zamanda öğretmen adaylarımızın çocukların herhangi bir şeye katılmalarını akıllarından bile geçirmediğini ortaya koymaktadır. Halbuki katılım hakkı, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin uygulanması ve diğer bütün maddelerin yorumlanmasında temel önem taşıyan ilkelerden birisidir (Kaya, 2011, s.97)

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Daha çok sosyal bilimlerde kullanılan tarama modeli, araştırmaları geniş gruptaki bireylerin; bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin ve tavırlarının alınarak olgu ve olayların anlatıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2011, s.59). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini saptamaya çalışmak amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılanların görüşlerinin kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişki taraması yapılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Evreni

Herhangi bir çalışma alanına girmiş bireyler ya da objeler o araştırmanın evrenini oluşturmaktadır (Kaptan, 1998, s. 116). Araştırma evrenini 2013– 2014 eğitim-öğretim yılında Antalya iline bağlı tüm ilçelerdeki (19 ilçe) ve bu ilçelere sınır illerdeki yakın köylerde bulunan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada evrenin hepsine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan öğretmen sayısı 300'dür.

### 3.3. Uygulama

Bu araştırmada yer alan Katılma Derecesi (Düzeyi) beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. En kullanışlı soru formlarından birine sahip olan Likert ölçeğİ 1932 yılından Rensis Likert tarafından geliştirilmiştir. Likert ölçeğinin en çok kullanılan formatından soruları cevaplayan kişiler her bir cümleyi onaylama derecesini göstermek üzere yönlendirilir. Ölçeklerin üç, beş ya da yedi seçeneğİ olabilir (Köklü, 1995, s.89 ).

Katılma dereceleri; "Hiç Katılmıyorum (1)", "Az Katılıyorum (2)", " Orta Katılıyorum (3)", "Çok Katılıyorum (4) " ve " Tamamen Katılıyorum (5)" seçenekleri ile ifade edilmiştir. Beşli derecelendirme ölçeğine göre 1.00 - 1.79 arası  $\bar{X}$  'lar deneklerin ifadeye "Hiç Katılmadıklarını", "1.80 - 2.59 arası  $\bar{X}$  'lar deneklerin o ifadeye "az katıldıklarını", 2.60 - 3.39 arası  $\bar{X}$  'lar deneklerin o ifadeye "orta düzeyde katıldıklarını", 3.40 - 4.19 arası  $\bar{X}$  'lar deneklerin o ifadeye "çok katıldıklarını", 4.20 - 5.00 arası  $\bar{X}$  'lar deneklerin o ifadeye " tamamen katıldıklarını" belirtmektedir.

Araştırma ile ilgili hazırlanan ölçek formları, araştırmacı tarafından örnekleme giren okullara gidilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Ulaşılamayanlara ise e-mail ile ulaşılmıştır.Ulaşılan 300 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeğİ" kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğın birinci bölümünde, demografik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin, Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek yer almaktadır. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle konu ile ilgili literatür (tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma, internet) incelenmiş ve soru havuzu oluşturulmuştur.

UNICEF (2007), tarafından hazırlanıp Türkiye'deki okulların buna göre faaliyetlerine rehberlik etmesi beklenen "Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım" adlı kitap baş eser olarak incelenmiş ve boyutların belirlenmesinde dikkate alınmıştır.

Özellikle UNICEF' in temel eğitim hakkını, eğitime erişim hakkı , kaliteli eğitim hakkı ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı olarak üç boyut halinde incelemesi ölçeğin temelini oluşturmuştur. Benzer sorular sadeleştirilmiş ve oluşan form önce Türkçe öğretmenine okutulmuş daha sonra da beş sınıf öğretmenine okutularak net olmayan maddeler düzeltilmiştir. Uzman görüşleri alınarak oluşturulan ölçek 63 madde halinde birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 3 boyutta toplam 63 madde bulunmaktadır. Ölçekteki boyutlar ve boyutlarda yer alan madde sayıları: “eğitime erişim hakkı” boyutu (25 madde), “kaliteli eğitim hakkı” boyutu (20 madde), “öğrenme ortamında saygı görme hakkı” boyutu (18 madde) olarak belirlenmiştir.

Eğitime erişim hakkı boyutunda; eğitimin bulunabilirliği, maddi açıdan katlanılabilirliği ve fırsat eşitliği ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Kaliteli eğitim boyutunda; kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat, haklara dayalı öğrenim ve değerlendirme, çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı ortamlara ilişkin maddeler yer almıştır.

Öğrenme ortamında saygı boyutunda ise kimliğe saygı, katılım haklarına saygı, gerçeğe ve dürüstlüğe saygıya ilişkin maddeler yer almıştır.

63 maddeden oluşan ölçek , SPSS istatistik programı ile açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 3 boyutlu 37 maddeden oluşan bir ölçeğe dönüşmüştür. Buna göre ölçeğin KMO değeri 0,935, Barlet test değeri 7652,152 olarak bulunmuştur.

### **3.5. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Cronbah' s Alpha Yanıtları iki kategoriden oluşmayan dereceleme niteliğindeki ölçeklerin güvenilirliğini hesaplamada kullanılır (Ellez, 2011, s. 176). Alfa katsayısı özellikle Likert türü ölçeklerin güvenilirliğinin hesaplamasında kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının en az 70 olması gerekmekte, güvenilirlik katsayısı 80'in üzerinde olanlar yüksek düzeyde güvenilir olarak nitelendirilmektedir (Sarı, 2012, s. 156). Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenlik katsayıları ve her boyutta kaç madde olduğu Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.***Boyutlara Göre Alpha Değerleri ve Madde Sayıları*

<b>Boyut</b>	<b>Madde No</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Alpha</b>
Eğitime Erişim Hakkı	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 19, 22, 23	17	0,95
Kaliteli Eğitim Hakkı	26, 27, 28, 29, 31, 32, 46, 48	8	0,87
Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	50, 53,54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63	12	0,92
<b>Toplam</b>		<b>37</b>	<b>0,95</b>

Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %56'dır. Tabloda görüldüğü gibi, ölçeğin "eğitime erişim hakkı" boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik 0,95 olarak hesaplanmıştır. "kaliteli eğitim hakkı" boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87'dir. "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunun iç tutarlılığını gösteren Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Toplam Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,95'tir. Kullanılan ölçeğin faktör analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,36 ile 0,82 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.2.***Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Faktör Analizine İlişkin İstatistikî Veriler*

Maddeler	Eğitime Erişim Hakkı	Kaliteli Eğitim Hakkı	Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı
1. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar.	,795		
2. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin eğitim programlarına erişim haklarını güvence altına alır.	,795		
3. Birleştirilmiş sınıf öğrencisi 'yaşam boyu öğrenme' için güçlü bir temel eğitim alır.	,795		
4. Birleştirilmiş sınıflarda alınan temel eğitim kişinin yaşamı boyunca kendi kendisini yönlendirmede yeterlidir.	,740		
5. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim programlarına ulaşmalarını sağlar.	,746		
6. Birleştirilmiş sınıflar seviyelerine uygun yaşam becerilerini karşılar.	,710		
7. Birleştirilmiş sınıflar öğrenciye sorumlu özerkliğe yönelik eğitim verir.	,605		
8. Birleştirilmiş sınıflar öğrencileri tam yurttaşlık için hazırlama olanağı sağlar.	,707		
9. Her çocuğun eğitim hakkını yaşama geçirebilmesi açısından birleştirilmiş sınıflı okullar yeterli mekan sağlamaktadır.	,687		
10. Birleştirilmiş sınıflar insanlara öğrenme fırsatı sağladığı için iyi bir uygulamadır.	,716		
12. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere temel eğitimi verebilecek yeterli kaynaklara sahiptir.	,522		
13. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere temel eğitimi verebilecek yeterli donanıma sahiptir.	,580		
16. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler istidat ve yeteneklerini en elverişli biçimde yeterince geliştirebilmektedir.	,678		
17. Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır.	,652		
19. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine çıkma hususunda hak ve olanaklar sağlar.	,743		
22. Birleştirilmiş sınıflar normal okullar gibi öğrencilere eşit düzeyde fırsat sağlar.	,654		
23. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere kendi yetenek ve potansiyellerinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğretim olanağı sağlar.	,687		
26. Birleştirilmiş sınıflara gerekli temel eğitimi verebilecek müfredat geliştirilmiştir.		,699	
27. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat temel akademik derslere ilişkin gerekli bilgiyi sağlamaktadır.		,751	
28. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmada yeterlidir.		,763	



---

29. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere yaşamın güçlükleriyle baş etmeyi edindirir.	,751
31. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin iyi sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.	,694
32. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini geliştirir.	,674
46. Birleştirilmiş sınıflarda sürece katılımda öğrenciler de dâhil edilir.	,498
48. Kültür, din ve dil tercihi gibi gerekli görülen konularda sürece ailelerde dâhil edilir.	,369
50. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin görüşleri yaş ve olgunluk düzeylerine göre dikkate alınır.	,497
53. Birleştirilmiş sınıflarda duygusal istismara ve aşağılamaya yer verilmez.	,666
54. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıfların yönetimi hakkında yeterli eğitimi almışlardır.	,639
55. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri disiplini kolaylıkla sağlar.	,711
56. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplinin yararlarını bilir.	,718
57. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplin sağlamada yeterlidir.	,753
58. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezalara başvurmaz.	,718
59. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler.	,713
60. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları bilir.	,815
61. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları rahatça uygulayabilir.	,752
62. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli donanıma sahiptir.	,824
63. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli uygulama yapabilirler.	,595

---

### 3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, yüzde (%), tek yönlü varyans analizi (Anova) ve sheffe testlerinden yararlanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümleme teknikleriyle elde edilen bulgular tablo halinde verilmekte ve yorumlanmaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmakta ve daha sonra bulgulara ilişkin yorumlar verilmektedir.

#### **4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, ölçeklerin başında yer alan kişisel özelliklere ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Aşağıdaki sayfalarda öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin tablolar yer almaktadır.

**Tablo 4.1***Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	135	45
	Erkek	165	55
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>
Yaş	20-30 arası	198	66,0
	31-40 arası	70	23,3
	41 ve üstü	32	10,7
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>
Birleştirilmiş Sınıflardaki Kıdem	1-3 yıl	207	69
	4-6 yıl	57	19
	7 ve üstü	36	12
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>
Öğretmenlik Dışında İdarecilik Görevi Yapanlar	Evet	234	78
	Hayır	66	22
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1'e göre, araştırmaya katılan 300 öğretmenden, 135' i kadın olup bu sayı toplam öğretmen sayısının %45' ini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 165' i erkek olup bu sayı öğretmenlerin % 55' ini oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı 20-30 yaş (%66) aralığındadır.

Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki kıdemi incelendiğinde %69'luk büyük bir kısmı 1 ile 3 yıl arasında birleştirilmiş sınıflarda çalışmaktadır. %19' luk kısmı 4-6 yıldır, %12' lik kısmı ise 7 yıl ve üstünde birleştirilmiş sınıflarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan օđretmenlerin %78'lik kısmı gibi büyük bir oranı birleştirilmiş sınıflı okullarda օđretmenlik dışında idarecilik gօrevi de yapmaktadır. % 22'si ise sadece օđretmenlik yapmaktadır.

#### **4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum**

Aşağıda araştırmaya ait beş alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir.

##### **4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi “օđretmenlere gօre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı, genel olarak ne düzeydedir? ” şeklinde oluşturulmuştur.

**Tablo 4.2.***Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanımına İlişkin Genel Görüşleri*

<b>Maddeler (N=300)</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Düzye</b>
1. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişmede yeterli fırsatlar sağlar.	1,79	0,86	<b>Hiç</b>
2. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin eğitim programlarına erişim haklarını güvence altına alır.	2,11	1,02	<b>Az</b>
3. Birleştirilmiş sınıf öğrencisi 'yaşam boyu öğrenme' için güçlü bir temel eğitim alır.	2,10	0,98	<b>Az</b>
4. Birleştirilmiş sınıflarda alınan temel eğitim kişinin yaşamı boyunca kendi kendisini yönlendirmede yeterlidir.	2,22	1,00	<b>Az</b>
5. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim programlarına ulaşmalarını sağlar.	2,01	0,96	<b>Az</b>
6. Birleştirilmiş sınıflar seviyelerine uygun yaşam becerilerini karşılar.	2,29	1,00	<b>Az</b>
7. Birleştirilmiş sınıflar öğrenciye sorumlu özerkliğe yönelik eğitim verir.	2,75	1,05	<b>Orta</b>
8. Birleştirilmiş sınıflar öğrencileri tam yurttaşlık için hazırlama olanağı sağlar.	2,46	0,99	<b>Az</b>
9. Her çocuğun eğitim hakkını yaşama geçirebilmesi açısından birleştirilmiş sınıflı okullar yeterli mekanı sağlamaktadır.	1,89	0,97	<b>Az</b>
10. Birleştirilmiş sınıflar insanlara öğrenme fırsatı sağladığı için iyi bir uygulamadır.	1,95	1,04	<b>Az</b>
12. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere temel eğitimi verebilecek yeterli kaynaklara sahiptir.	2,07	0,98	<b>Az</b>
13. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere temel eğitimi verebilecek yeterli donanıma sahiptir.	1,95	0,90	<b>Az</b>
16. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler istidat ve yeteneklerini en elverişli biçimde yeterince geliştirebilmektedir.	1,90	0,91	<b>Az</b>
17. Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır.	1,56	0,92	<b>Hiç</b>
19. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine çıkma hususunda hak ve olanaklar sağlar.	2,04	1,02	<b>Az</b>
22. Birleştirilmiş sınıflar normal okullar gibi öğrencilere eşit düzeyde fırsat sağlar.	1,75	1,03	<b>Hiç</b>
23. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere kendi yetenek ve potansiyellerinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğretim olanağı sağlar.	1,88	1,00	<b>Az</b>
26. Birleştirilmiş sınıflara gerekli temel eğitimi verebilecek müfredat geliştirilmiştir.	2,08	1,09	<b>Az</b>
27. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat temel akademik derslere ilişkin gerekli bilgiyi sağlamaktadır.	2,31	0,96	<b>Az</b>

28. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmada yeterlidir.	2,18	0,92	<b>Az</b>
29. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere yaşamın güçlükleriyle baş etmeyi edindirir.	2,54	1,10	<b>Az</b>
31. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin iyi sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.	2,80	1,10	<b>Orta</b>
32. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini geliştirir.	2,31	1,03	<b>Az</b>
46. Birleştirilmiş sınıflarda sürece katılımında öğrenciler de dâhil edilir.	3,28	1,02	<b>Orta</b>
48. Kültür, din ve dil tercihi gibi gerekli görülen konularda sürece ailelerde dâhil edilir.	2,90	1,17	<b>Orta</b>
50. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin görüşleri yaş ve olgunluk düzeylerine göre dikkate alınır.	3,28	1,12	<b>Orta</b>
53. Birleştirilmiş sınıflarda duygusal istismara ve aşağılamaya yer verilmez.	3,62	1,21	<b>Çok</b>
54. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıfların yönetimi hakkında yeterli eğitimi almışlardır.	2,50	1,24	<b>Az</b>
55. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri disiplini kolaylıkla sağlar.	2,63	1,22	<b>Orta</b>
56. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplinin yararlarını bilir.	3,25	1,18	<b>Orta</b>
57. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplin sağlamada yeterlidir.	2,96	1,11	<b>Orta</b>
58. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezalara başvurmaz.	3,46	1,32	<b>Çok</b>
59. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler.	3,93	1,12	<b>Çok</b>
60. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları bilir.	3,68	1,00	<b>Çok</b>
61. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları rahatça uygulayabilir.	2,99	1,22	<b>Orta</b>
62. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli donanıma sahiptir.	3,26	1,21	<b>Orta</b>
63. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli uygulama yapabilirler.	2,92	1,16	<b>Orta</b>
<b>Toplam</b>	<b>2,53</b>	<b>0,63</b>	<b>Az</b>

Tablo 4.2' ye göre, öğretmenler, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılmasını ( $\bar{X}=2,53$ ) "az" (düşük) düzeyde görmüşlerdir.

Tablo 4.2' ye göre, öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılmasına, en "az " düzeyde katıldıkları madde ( $\bar{X}=1,56$ ) "Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır." maddesidir. Bundan sonraki en "az" düzey ( $\bar{X}=1,75$ ) ise "Birleştirilmiş sınıflar normal okullar gibi öğrencilere eşit düzeyde fırsat sağlar." maddesidir.

Öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılmasına, en "yüksek" düzeyde ( $\bar{X}=3,93$ ) katılımı ise şu maddeye olmuştur; " Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler". Bundan sonraki en "yüksek" ikinci düzey ( $\bar{X}=3,68$ ) "Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları bilir." maddesidir.

#### 4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı, boyutlara göre ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

**Tablo 4.3.**

*Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanımı Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

<b>Boyutlar (N = 300)</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Düzye</b>
Eğitime Erişim Hakkı	2,04	0,73	<b>Az</b>
Kaliteli Eğitim Hakkı	2,55	0,76	<b>Az</b>
Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	3,21	0,85	<b>Orta</b>

**Hiç:** Hiç Katılmıyorum    **Az:** Az (Düşük ) Katılıyorum    **Orta:** Orta Katılıyorum

**Çok:** Çok Katılıyorum

**Tam:** Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.3'e göre, öğretmenlerin boyutlara göre katılım düzeylerine baktığımızda, öğrenme ortamında saygı görme hakkı ( $\bar{X}=3,21$ ) "orta", kaliteli eğitim hakkı ( $\bar{X}=2,55$ ) ve eğitime erişim hakkı boyutu ise ( $\bar{X}=2,04$ ) "az" (düşük) düzeyde gördükleri anlaşılmıştır.

#### 4.2.2.1. Eğitime Erişim Hakkı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı, eğitime erişim hakkı boyutunda ne düzeydedir?

**Tablo 4.4.**

#### *Eğitime Erişim Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Maddeler (N = 300)	$\bar{X}$	S	Düzye
1. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişimde yeterli fırsatlar sağlar.	1,79	0,86	Hiç
2. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin eğitim programlarına erişim haklarını güvence altına alır.	2,11	1,02	Az
3. Birleştirilmiş sınıf öğrencisi 'yaşam boyu öğrenme' için güçlü bir temel eğitim alır.	2,10	0,98	Az
4. Birleştirilmiş sınıflarda alınan temel eğitim kişinin yaşamı boyunca kendi kendisini yönlendirmede yeterlidir.	2,22	1,00	Az
5. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim programlarına ulaşmalarını sağlar.	2,01	0,96	Az
6. Birleştirilmiş sınıflar seviyelerine uygun yaşam becerilerini karşılar.	2,29	1,00	Az
7. Birleştirilmiş sınıflar öğrenciye sorumlu özerkliğe yönelik eğitim verir.	2,75	1,05	Orta
8. Birleştirilmiş sınıflar öğrencileri tam yurttaşlık için hazırlama olanağı sağlar.	2,46	0,99	Az
9. Her çocuğun eğitim hakkını yaşama geçirebilmesi açısından birleştirilmiş sınıflı okullar yeterli mekanı sağlamaktadır.	1,89	0,97	Az
10. Birleştirilmiş sınıflar insanlara öğrenme fırsatı sağladığı için iyi bir uygulamadır.	1,95	1,04	Az
16. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler istidat ve yeteneklerini en elverişli biçimde yeterince geliştirebilmektedir.	1,90	0,91	Az
17. Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır.	1,56	0,92	Hiç
19. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine çıkma hususunda hak ve olanaklar sağlar.	2,04	1,02	Az
22. Birleştirilmiş sınıflar normal okullar gibi öğrencilere eşit düzeyde fırsat sağlar.	1,75	1,03	Hiç
23. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere kendi yetenek ve potansiyellerinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğretim olanağı sağlar.	1,88	1,00	Az
<b>Eğitime Erişim Hakkı (birinci boyut)</b>	<b>2,04</b>	<b>0,73</b>	<b>Az</b>



Tablo 4.4'e göre, “eğitime erişim hakkı” boyutunda her maddeye ilişkin görüşlere bakıldığında maddelerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=1,56$ ) ile ( $\bar{X} =2,75$ ) arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda eğitime erişim hakkına "az " (düşük) düzeyde olduğuna katılmışlardır.

Sonuçlara göre, “eğitime erişim hakkı” boyutunda öğretmenler tarafından en düşük düzeyde katılım gören madde “Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır." olduğu görülmektedir. Bununla beraber, aynı alt boyutta en yüksek düzeyde katılım gören madde ise “Birleştirilmiş sınıflar öğrenciye sorumlu özerkliğe yönelik eğitim verir.” olduğu görülmüştür.

#### 4.2.2.2. Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı, kaliteli eğitim hakkı boyutunda ne düzeydedir?

**Tablo 4.5.**

#### *Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin ğretmen Görüşleri*

Maddeler (N=300)	$\bar{X}$	S	Düzey
26. Birleştirilmiş sınıflara gerekli temel eğitimi verebilecek müfredat geliştirilmiştir.	2,08	1,09	<b>Az</b>
27. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat temel akademik derslere ilişkin gerekli bilgiyi sağlamaktadır.	2,31	0,96	<b>Az</b>
28. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmada yeterlidir.	2,18	0,92	<b>Az</b>
29. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere yaşamın güçlükleriyle baş etmeyi edindirir.	2,54	1,10	<b>Az</b>
31. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin iyi sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.	2,80	1,10	<b>Orta</b>
32. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel dşnebildirmelerini geliştirir.	2,31	1,03	<b>Az</b>
46. Birleştirilmiş sınıflarda sürece katılımda öğrenciler de dâhil edilir.	3,28	1,02	<b>Orta</b>
48. Kültür, din ve dil tercihi gibi gerekli görülen konularda sürece ailelerde dâhil edilir.	2,90	1,17	<b>Orta</b>
<b>Kaliteli Eğitim Hakkı (ikinci boyut)</b>	<b>2,55</b>	<b>0,76</b>	<b>Az</b>

Tablo 4.5' a göre, "kaliteli eğitim hakkı" boyutunda, her maddeye ilişkin görüşler incelendiğinde maddelerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=2,08$ ) ile ( $\bar{X}=3,28$ ) arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda kaliteli eğitim hakkına "az" (düşük) düzeyde katılmışlardır.

Sonuçlara göre, "kaliteli eğitim hakkı" boyutunda öğretmenler tarafından "en düşük" düzeyde katılım gören maddenin "Birleştirilmiş sınıflara gerekli temel eğitimi verebilecek müfredat geliştirilmiştir." olduğu görülmüştür. Bununla beraber, aynı boyutta "en yüksek" katılım gören maddeninse "Birleştirilmiş sınıflarda sürece katılımda öğrenciler de dâhil edilir." olduğu saptanmıştır.

#### **4.2.2.3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı, öğrenme ortamında saygı görme hakkı boyutunda ne düzeydedir?

**Tablo 4.6.***Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Maddeler (N=300)	$\bar{X}$	S	Düzye
50. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin görüşleri yaş ve olgunluk düzeylerine göre dikkate alınır.	3,28	1,12	<b>Orta</b>
53. Birleştirilmiş sınıflarda duygusal istismara ve aşağılamaya yer verilmez.	3,62	1,21	<b>Çok</b>
54. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıfların yönetimi hakkında yeterli eğitimi almışlardır.	2,50	1,24	<b>Az</b>
55. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri disiplini kolaylıkla sağlar.	2,63	1,22	<b>Orta</b>
56. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplinin yararlarını bilir.	3,25	1,18	<b>Orta</b>
57. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplin sağlamada yeterlidir.	2,96	1,11	<b>Orta</b>
58. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezalara başvurmaz.	3,46	1,32	<b>Çok</b>
59. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler.	3,93	1,12	<b>Çok</b>
60. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları bilir.	3,68	1,00	<b>Çok</b>
61. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları rahatça uygulayabilir.	2,99	1,22	<b>Orta</b>
62. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli donanıma sahiptir.	3,26	1,21	<b>Orta</b>
63. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli uygulama yapabilirler.	2,92	1,16	<b>Orta</b>
<b>Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı (üçüncü boyut)</b>	<b>3,21</b>	<b>0,85</b>	<b>Orta</b>

Tablo 4.6' ya göre, "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunda, her maddeye ilişkin görüşlere bakıldığında maddelerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=2,50$ ) ile ( $\bar{X}=3,93$ ) arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme ortamında saygı görme hakkına "orta" düzeyde katıldıkları görülmüştür.

Sonuçlara göre, "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunun, öğretmenler tarafından "en düşük" düzeyde katılım gören maddesi, "Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıfların yönetimi hakkında yeterli eğitimi almışlardır." olduğu görülmüştür. Bununla beraber, aynı alt boyutta "en yüksek" düzeyde katılım

gören madde ise “Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler.” olduğu saptanmıştır.

#### 4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflarda, temel eğitim hakkının kullanımı ile ilgili görüşleri arasında;

a) Cinsiyetlerine,

b) Yaşlarına,

c) Birleştirilmiş sınıflardaki kıdemine,

göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

#### a) Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.**

*Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Eğitime Erişim Hakkı	Kadın	135	1,98	0,73	298	-1,188	0,957
	Erkek	165	2,09	0,73			
Kaliteli Eğitim Hakkı	Kadın	135	2,51	0,74	298	-0,795	0,911
	Erkek	165	2,58	0,77			
Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	Kadın	135	3,16	0,94	298	-0,749	0,006
	Erkek	165	3,24	0,76			

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi “eğitime erişim hakkı” boyutunda  $T(298) = -1,188$ ,  $P=0,957$ ,  $P>0,05$  olup  $P> 0,05$  olduğundan, öğretmenlerin temel eğitim hakkına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi “kaliteli eğitim hakkı” boyutunda  $T(298) = -0,795$ ,  $P=0,911$ ,  $P>0,05$  olup  $P> 0,05$  olduğundan, öğretmenlerin temel eğitim hakkına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi “öğrenme ortamında saygı görme hakkı” boyutunda  $T(298) = -0,749$ ,  $P=0,006$ ,  $P>0,05$  olup  $P< 0,05$  olduğundan, öğretmenlerin temel eğitim hakkına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark vardır.

Erkek öğretmenlerin öğrenme ortamında saygı görme hakkına ilişkin görüşleri kadınlara göre daha olumludur. Erkekler kadınlara göre birleştirilmiş sınıflarda öğrenme ortamında saygı görme hakkını daha yeterli bulmaktadır.

#### **b) Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri**

Yaşlarına göre, öğretmenlerin temel eğitim hakkı kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.**

*Farklı Alt Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>Değişkenler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Eğitime Erişim Hakkı	(a)20-30arası	198	1,91	0,63	11,26	0,00	(a)-(b)
	(b)31-40arası	70	2,22	0,85			(a)-(c)
	(c)41 ve üzeri	32	2,47	0,82			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>2,04</b>	<b>0,73</b>			
Kaliteli Eğitim Hakkı	(a)20-30arası	198	2,45	0,72	4,77	0,09	-----
	(b)31-40arası	70	2,70	0,71			
	(c)41 ve üzeri	32	2,80	0,98			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>2,55</b>	<b>0,76</b>			
Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	(a)20-30arası	198	3,06	0,81	8,74	0,00	(a)-(b)
	(b)31-40arası	70	3,45	0,88			(a)-(c)
	(c)41 ve üzeri	32	3,55	0,81			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>3,21</b>	<b>0,85</b>			

Tablo 4.8’de de görüldüğü gibi "eğitime erişim hakkı" boyutunda yer alan öğretmen görüşleri ( $F=11,26$ ,  $P<0,05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyuttaki öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre, 20-30 yaş aralığındaki öğretmen görüşlerinin, diğer yaş aralığındakilere göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. 20-30 yaş aralığında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daha düşük olduğu için, bu sonuçlar, öğretmenlerin yaşları küçüldükçe birleştirilmiş sınıflarda eğitime erişimin

"daha az" olduğuna inandıklarını ortaya çıkarır. Ya da öğretmenlerin yaşları düştükçe beklentilerinin daha yükseldiğini de söyleyebiliriz.

Tablo 4.8 incelendiğinde "kaliteli eğitim hakkı" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ( $F=4,77$  ,  $P>0,05$ ) arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça görülmektedir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.8'de de görüldüğü gibi "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunda yer alan öğretmen görüşleri ( $F=8,74$ ,  $P<0,05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Bu alt boyuttaki öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre, 20-30 yaş arasındaki öğretmen görüşlerinin, diğerlerine göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. 20-30 yaş aralığında çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daha düşük olduğu için, bu sonuçlar, öğretmenlerin yaşları düştükçe, birleştirilmiş sınıflarda "öğrenme ortamında saygı görme" nin daha "az" olduğuna inandıklarını ortaya çıkarmaktadır.

### **c) Birleştirilmiş Sınıflarda Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri:**

Birleştirilmiş sınıflarda çalışma kıdemine göre, öğretmenlerin temel eğitim hakkı kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9**

*Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Birleştirilmiş Sınıflardaki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Değişkenler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
Eğitime Erişim Hakkı	(a) 1-3 yıl	207	1,94	0,67	6,11	0,00	(a)-(c)
	(b) 4-6 yıl	57	2,18	0,79			
	(c) 7 yıl ve üstü	36	2,36	0,88			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>2,04</b>	<b>0,73</b>			
Kaliteli Eğitim Hakkı	(a) 1-3 yıl	207	2,50	0,73	0,17	0,84	-----
	(b) 4-6 yıl	57	2,68	0,70			
	(c) 7 yıl ve üstü	36	2,59	0,97			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>2,55</b>	<b>0,76</b>			
Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	(a) 1-3 yıl	207	3,09	0,82	1,35	0,26	-----
	(b) 4-6 yıl	57	3,24	0,82			
	(c) 7 yıl ve üstü	36	3,83	0,78			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>3,21</b>	<b>0,85</b>			

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi "eğitime erişim hakkı" boyutunda yer alan öğretmen görüşleri (F=6,11, P<0,05) birleştirilmiş sınıflardaki kıdem değişkenine göre, anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Bu alt boyuttaki öğretmen görüşleri birleştirilmiş sınıflardaki kıdem değişkeni açısından, 1-3 yıl aralığındaki öğretmen görüşlerinin , 7 yıl ve üstü aralığındakilere göre anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda kıdemi, 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması daha düşüktür. Bu yüzden sonuç olarak, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda kıdemi az ise "eğitime erişim hakkı" na olan katılımı daha düşüktür diyebiliriz.



Tablo 4.9 incelendiğinde "kaliteli eğitim hakkı" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri (F=0,17, P>0,05) arasında, birleştirilmiş sınıflardaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça fark edilmektedir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4.9 incelendiğinde " öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri (F=1,35, P>0,05) arasında birleştirilmiş sınıflardaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara baktığımızda da bu durum açıkça fark edilir. Aritmetik ortalamaların aldığı değerler birbirine yakındır.

#### 4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflar uygulamasının devamına ilişkin görüşleri nedir?" şeklinde oluşturulmuştur.

**Tablo 4.10.**

*Öğretmenlerin Uygulamanın Devamına İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı*

Faktör	Değişken	N	%
Uygulamanın Devamı	Devam Etmeli	36	12,0
	Devam Etmemeli	242	80,7
	Başka	22	7,3
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100</b>

Tablo 4.10 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflar uygulaması "devam etmeli" diyenler % 12, "devam etmemeli" diyenler %80,7, başka alternatifler üretilmeli diyenler ise %7,3 oranındadır.

Bunlar arasından en yüksek görüşü %80,7 ile "devam etmemeli" diyenler oluşturmuştur.

#### **4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın beşinci alt problemi "Uygulamanın devamı hakkındaki düşünceleri değişkenine göre, öğretmenlerin temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur.

Öğretmen görüşlerinin uygulamanın devamı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 4.11' de verilmiştir.

**Tablo 4.11.**

*Uygulamanın Devamı Değişkenine Göre Farklı Boyutlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
Eğitime Erişim Hakkı	(a) devam etmeli	36	2,94	0,94	39,39	0,00	(a)-(b)
	(b) devam etmemeli	242	1,90	0,60			(a)- (c)
	(c) başka	22	2,11	0,63			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>2,04</b>	<b>0,73</b>			
Kaliteli Eğitim Hakkı	(a) devam etmeli	36	2,98	0,95	7,05	0,01	(a)-(b)
	(b) devam etmemeli	242	2,48	0,70			
	(c) başka	22	2,52	0,75			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>2,55</b>	<b>0,76</b>			
Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	(a) devam etmeli	36	3,65	1,02	5,81	0,03	(a)-(b)
	(b) devam etmemeli	242	3,14	0,80			
	(c) başka	22	3,18	0,88			
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>3,21</b>	<b>0,85</b>			

Tablo 4.11 incelendiğinde " eğitime erişim hakkı" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri (F=39,39, P<0,05) uygulamanın devamı değişkenine göre, anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Bu boyuttaki öğretmen görüşleri uygulamanın devamı değişkenine göre, uygulama "devam etmemeli" diyenler ile diğer gruptakiler arasında anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Devam etmemeli diyen öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daha düşüktür. Sonuç olarak, "devam etmemeli" düşüncesinde olan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda eğitime erişim hakkının, diğerlerine göre daha "düşük" düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi " kaliteli eğitim hakkı " boyutunda yer alan öğretmen görüşleri ( $F=7,05$ ,  $P<0,05$ ) uygulamanın devamına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyuttaki öğretmen görüşleri, "devam etmemeli" diyen öğretmenlerin, " devam etmeli" diyen öğretmenlerden anlamlı bir biçimde farklı olduğu ortaya çıkmıştır. "devam etmemeli" diyen öğretmenler, "devam etmeli" düşüncesinde olan öğretmenlere göre aritmetik ortalaması daha düşüktür. Bu yüzden, uygulamanın devamına göre "kaliteli eğitim hakkı" boyutuna, "devam etmemeli" düşüncesinde olan öğretmenlerin " devam etmeli" düşüncesinde olanlara göre daha "düşük" düzeyde katıldıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunda yer alan öğretmen görüşleri ( $F=5,81$ ,  $P<0,05$ ) uygulamanın devamı değişkenine göre, anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu Scheffe testi ile incelenmiştir. Testlerin sonuçlarına göre, bu boyuttaki öğretmen görüşleri, "devam etmemeli" diyen öğretmenlerin, "devam etmeli" diyen öğretmenlerden anlamlı bir biçimde farklı olduğunu ortaya çıkmıştır. "Devam etmemeli" diyen öğretmenler, "devam etmeli" düşüncesinde olan öğretmenlere göre aritmetik ortalaması daha düşüktür. Sonuç olarak "devam etmemeli" düşüncesine katılanlar, "devam etmeli" düşüncesine katılanlara göre uygulamanın devamını "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunda daha düşük düzeyde gördüğünü gösterir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre ulaşılan kişisel özelliklere ve alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

##### 5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin

- 1) % 45'i bayan, % 55'i ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkektir.
- 2) % 66'lık en büyük kısmı, 20 ile 30 yaş arasındadır. Bundan sonraki en büyük grup ise % 23,3'lük bir oran ile 31-40 yaş arasında olan gruptur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu genç, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerdir.
- 3) % 69'luk en büyük kısmı, 1- 3 yıldır birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışmaktadır. Bundan sonraki en büyük grup ise % 19'lük bir oran ile 4-6 yıl arasındaki gruptur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışmaya yeni başlamıştır. Belki de bu konuda deneyimsizdir de diyebiliriz.
- 4) % 78'lik en büyük kısmı, öğretmenlik dışında aynı zamanda idarecilik de yapan öğretmenleri oluşturmaktadır. Sadece öğretmenlik görevi yapan grup ise % 22'dir.

Öğretmenler, birleştirilmiş sınıfların zor ve özverili çalışma gerektiren koşullarının yanında aynı zamanda idarecilik işini de yüklenmişlerdir.

### **5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

#### **5.1.2.1. Birinci Alt probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı, genel olarak ne düzeyde olduğuydu. Sonuçlara baktığımızda öğretmenler birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılmasını ( $\bar{X}=2,53$ ) "az" düzeyde görmüşlerdir. Bu demektir ki, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı yeterince kullanılamamaktadır. Halbuki temel eğitim hakkının kullanılması devletin asli görevidir. Bu hakkın kullanılmaması öğrencinin bir çok beceriden yoksun kalmasına neden olacağı gibi yeterli düzeyde temel eğitim almayan bireylerin ileride diğer haklarını araması da güçleşecektir. Çünkü kaliteli bir eğitim, diğer tüm hakların bilinmesinde ve aranmasında çok önemlidir.

#### **5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımının, boyutlara göre ne düzeyde olduğuydu.

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanımı boyutlarından en yüksek düzey, "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" ( $\bar{X}=3,21$ ), en düşük düzey ise, "eğitime erişim hakkı" ( $\bar{X} = 2,04$ ) olmuştur.

##### **5.1.2.2.1. Eğitime Erişim Hakkı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı, "eğitime erişim hakkı" boyutunda kıyaslandığında ( $\bar{X} = 2,04$ ) "az" düzeyde görülmüştür.

Ayrıca, "eğitime erişim hakkı" boyutunda öğretmenlerin en etkili gördükleri madde "Birleştirilmiş sınıflar öğrenciye sorumlu özerkliğe yönelik eğitim verir." ( $\bar{X}=2,75$ ) maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise "Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır." ( $\bar{X}=1,56$ ) maddesidir.

Aslında bu maddeye verilen cevap birleştirilmiş sınıfların eşit hak ve olanakta öğrenim görmediklerini net bir şekilde açıklamaktadır.

#### **5.1.2.2. Kaliteli Eğitim Hakkı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı, "kaliteli eğitim hakkı" boyutunda kıyaslandığında "az" ( $\bar{X} = 2,55$ ) katılım görmüştür. Öğretmenler birleştirilmiş sınıfların "kaliteli eğitim hakkını" az derecede karşıladığını düşünmüşlerdir. Buradan hareketle, öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda kaliteli eğitimden mahrum olduklarını ya da öğrencilerin kaliteli eğitim hakkından yeterince yararlanamadıklarını söyleyebiliriz.

Mestry'e göre (2004), çocuklar kaliteli eğitim alma hakkına sahiptir. Bu kaliteli eğitim yalnız yeterli okul aracılığı ile olur. Okullara kaynak sağlama devletin yükümlülüğündedir. Buradan kaynaktan kast edilen hem insani kaynak hem de fiziksel kaynaktır. Devlet, kaliteli bir eğitim vermek için dengeli bir fon sağlamalıdır (Mestry, 2005, s.225-235). Bu çalışmada da bizim çalışmamızda olduğu gibi kaliteli temel eğitim hakkı için fiziksel ve eğitsel anlamda içi dolu, donanımlı olmayı vurgular.

Ayrıca, öğretmenlerin "kaliteli eğitim hakkı" ile ilgili en etkili gördükleri madde "Birleştirilmiş sınıflarda sürece katılımında öğrenciler de dâhil edilir." ( $\bar{X} =3,28$ )

maddesidir. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde ise "Birleştirilmiş sınıflara gerekli temel eğitimi verebilecek müfredat geliştirilmiştir." ( $\bar{X}=2,08$ ) maddesidir. Birleştirilmiş sınıflarda en çok karşılaşılan sorunlardan biri diğer okullarda uygulanan müfredatın, birleştirilmiş sınıflardan da uygulamasını istenmesidir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin sorumluluklarının artması ve zaman kısıtlılığı aynı müfredatı uygulamakta zorlular yaşanmasına sebep olmaktadır.

Yıldız'a göre (2005), öğretmenlerin "birleştirilmiş sınıflarda da bağımsız sınıf programlarının uygulanmasına" ilişkin maddelere katılım düzeyleri dikkate alındığında bu uygulamadan beklenen hedeflerin gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.2.3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlere göre, birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkı, "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunda kıyaslandığında, ( $\bar{X}=3,21$ ) "orta" düzeyde görülmüştür. Öğretmenler, birleştirilmiş sınıfların "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunu "az" derecede karşıladığını düşünmüşlerdir.

Fazlıoğlu'na (2007) göre, çocuğun kendisiyle ilgili kararlarda etkin olması”, “kendi dininizi ve hayatla ilgili inançlarınızı seçebilmek”, “hazır olduğunuzda ve istediğinizde kendi başınıza yaşamak” gibi maddelerin değerleri düşük çıkmıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" ile ilgili en etkili gördükleri madde "Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler." ( $\bar{X}=3,93$ ) olmuştur. Öğretmenlerin bu boyutta en az etkili gördükleri madde



ise "Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıfların yönetimi hakkında yeterli eğitimi almışlardır." ( $\bar{X}=2,50$ ) maddesidir.

Öğretmenler fiziksel cezaların sonuçlarını bilir fakat fiziksel ceza uygular mı bunu bilmiyoruz. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin en önemli sorunlarından birisi eğitim fakültelerinde birleştirilmiş sınıf hakkında yeterli eğitim almamaları olmuştur. Alınan eğitimlerin de çoğunluğu uygulamaya değil teoriye yöneliktir.

İhtiyaroğlu'ya (2010) göre, öğretmen ve öğrenciler kaliteli eğitimi; alan bilgisi tam, genel kültürü yüksek, etkili değerlendirme yapan, dersine uygun metodu kullanan, derse motive eden ve sınıf yönetiminde etkili, ayrıca motive eden, esprili, toleranslı, samimi bir öğretmen olarak sonuçlandırmışlardır. Burada öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi konusunda zorluk çekmeleri onların kaliteli eğitim vermelerini olumsuz etkilemektedir.

### **5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "cinsiyet" lerine göre, "eğitime erişim hakkı" ve "kaliteli eğitim hakkı" boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sadece birleştirilmiş sınıfların "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutunda cinsiyetlerine göre bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" na ilişkin görüşleri kadınlara göre daha olumludur. Yani, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflarda "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" nı daha yeterli bulmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "yaş" larına göre, "kaliteli eğitim hakkı" boyutunda bir farklılaşma olmamıştır. Fakat "eğitime erişim hakkı" ve "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutlarında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Farklılaşmada 20-30 yaş arasındaki öğretmenler diğerlerine göre bu boyutları daha

düşük bulmuşlardır. Aritmetik ortalamalara da baktığımızda, öğretmenlerin yaşları arttıkça bu boyutların yeterliliği düşünce olarak da artmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda çalışma "kıdem" ine göre bakıldığında "kaliteli eğitim hakkı" ve "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. "Eğitime erişim hakkı" boyutunda ise, birleştirilmiş sınıflarda çalışma kıdemine göre anlamlı bir farklılık vardır. 1-3 yıl arasında birleştirilmiş sınıfta çalışanlar, 7 yıl ve üstünde çalışanlara göre "eğitime erişim hakkı" boyutunu daha yetersiz görmektedir.

Abay'a (2006) göre, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okutma yılına göre, birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaştığı sorunlar, "okul olanakları", "okul-aile işbirliği", "öğrencilerle ilgili sorunlar", "programın yapısı" alt boyutları ve "anket toplam puanı" boyutlarında, 7-9 yıl arasında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-3 yıl ve 4-6 yıl arasında olan öğretmenlere göre, sorunları daha olumlu olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Buradan ve çalışmamızdan hareketle birleştirilmiş sınıf öğretmenleri kıdemleri arttıkça sorunlara daha olumlu bakmaktadır. Belki de ilk yıllarında beklentileri daha yüksektir de diyebiliriz.

#### **5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler, %80,7 gibi büyük bir oran ile birleştirilmiş sınıf uygulamasının "devam etmemesi" gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu da öğretmenlerin bu uygulamayı benimsemeden istemeyerek yaptıklarını gösterir. İstenmeden yapılan işte de ne kadar yüksek bir başarı sağlanacağı tartışılır.

#### **5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Birleştirilmiş sınıfların devamı değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık vardır. "Eğitime erişim hakkı" boyutunda "devam etmeli" düşüncesi, diğerlerine göre

daha yüksektir. Burada "devam etmeli" düşüncesini olumlu etkileyen en önemli faktörler, birleştirilmiş sınıfların fiziksel yakınlık anlamında kolay ulaşılabilir olmasıdır.

Öğretmenler "kaliteli eğitim hakkı" ve "öğrenme ortamında saygı görme hakkı" boyutlarında, "devam etmemesi" gerektiğini düşünenler "devam etmesi" gerektiğini düşünenlere göre daha fazladır.

## 5.2. Öneriler

1) Birleştirilmiş sınıf müfredatı, diğer okulların kullandığı müfredatla aynıdır. Bu da birleştirilmiş sınıflar için hem uygulamak hem de yetiştirmek adına büyük bir sorundur. Bu sorun eğitimde kalite boyutunu da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf koşullarına uygun ayrı bir müfredat hazırlanabilir.

2) Çalışmamızda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çok büyük oranını genç, yeni atanmış dolayısıyla tecrübesiz olduğunu gördük. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf koşullarını daha iyi yönetecek tecrübeli öğretmenlerin buralara gönderilmesi için teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

3) Devlet, anayasada " eğitimde imkan ve fırsat eşitliği" olmasından bahseder. Fakat bir çok çalışmada ve bizim çalışmamızda birleştirilmiş sınıfların bu eşitlikten faydalanmadığı, hep dezavantajlı tarafta olduğu görülmektedir. Eğer bu uygulama devam edecekse daha adil ve dengeli bir bütçe dağılımı yapılabilir.

4) Program standartları İHEB ve ÇHS'ne uygun hale getirilmelidir. Programlarda çocuk hakları insan haklarının içinde üstünkörü geçirilmeyip, ayrıca bir başlık halinde çocuklara uygun bir dille anlatılabilir.

5) Öğretmenlere temel eğitim hakkına ilişkin seminerler verilip onlarda farkındalık yaratılabilir. Ayrıca öğretmenin ve okul personelinin, okullarda öğrencilerin temel haklarına saygı gösterilmesi konusunda duyarlı hale getirecek çalışmalara yer verilebilir.

6) Birkaç tane birleştirilmiş sınıfın birleşeceği tam teşekküllü sınıflara sahip okullar yapılabilir.

7) Okullarda şiddete son verilmesi konusunda eğitim çalışmaları yapılmalı ve şiddetin en aza indirilmesi sağlanmalı, pozitif disiplin uygulaması egemen hale getirilmelidir.

8) Devlet din eğitiminde Avrupa normlarını kabul etmelidir. Zorunlu olan din derslerini seçmeli hale getirip bu konuda hak sahibi olan veli ve öğrencilerin seçimine yer verilmelidir.

9) 1982 Anayasasının değiştirilerek daha sivil ve özgürlükçü bir yaklaşımla hazırlanan yeni bir anayasa oluşturulabilir.

10) Birleştirilmiş sınıflarda koşulları ne kadar iyileştirirsek iyileştirelim, çocuklar temel eğitimini nitelikli ve kaliteli alamayacağı bir gerçektir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda özel bir çalışma yürütmelidir. Çocukların "gerçek anlamda" temel eğitimlerini alabilecekleri etkili bir "alternatif" üretilebilir. Çünkü bir tane çocuğu bile gözden çıkarmak geleceğe açılan büyük kapılar kapatmaktır.

Araştırmacılar için ise aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1) Birleştirilmiş sınıf olmayan okullarda, temel eğitim hakkının kullanılması konusunda bir araştırma yapılabilir.

2) Çocuk haklarına dayalı bir eğitim konusunda bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- AİHM'den Zorunlu Din Dersi Kararı. (16 Eylül 2014). *Ntvmsnbc*. <http://www.ntv.com.tr/arsiv/id/25538213#storyContinued> adresinden 28 Mayıs 2015'te alınmıştır.
- AİHM: Zorunlu Din Dersi Kaldırılsın (16 Eylül 2014). *Cumhuriyet Gazetesi* [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/120151/AiHM\\_\\_Zorunlu\\_din\\_dersi\\_kaldirilsin.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/120151/AiHM__Zorunlu_din_dersi_kaldirilsin.html) adresinden 28 Mayıs 2015'te alınmıştır.
- Akarslan, M. (1998). *Anahatlarıyla Çocuk hakları ve Çocuk Hakları Mevzuatı*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. 2. Baskı. Mikro Yayınları, Konya.
- Aktürk, S. (2006). *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Çocuk Hakları ve Güvenliği*.
- Akyüz, E. (1981). *Eğitim Hukuku*. Ankara (Ders Notu)
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal Ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının Ve Güvenliğinin Korunması*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Akyüz, E. (2001). *Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151.
- Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması*. (1). Pegem Akademi, Ankara.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. (3). Ankara
- Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim Ve Öğrenim Hakkı*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

- Ballar,S.(1998). *Çocuk Hakları*. Beta Yayım, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim Yönetimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran,İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ekinoks Yayınevi, Ankara.
- Bayraktar, M.F. (1984). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetler*. MÜİFAV Yayınları. İstanbul. <http://www.tihk.gov.tr/www/files/531dba2883d7e.pdf> adresinden 18 Mayıs 2015’ de alınmıştır.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (3). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Çallı,Y. (2009). *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Çeçen, A. ( 1995). *İnsan Hakları*. Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Çeçen, A. (1999). *İnsan Hakları Rehberi*. Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Çiftçi, A. (1995). *Türk Eğitim Hukuku*. (2). G.Ü. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cılga, A. (2001).*Çocuk Hakları ve Eğitim*. Milli Eğitim Dergisi, sayı 151
- Cılga, İ. ( 2001). *Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları*. Milli Eğitim Dergisi, sayı 151
- Çoban, A. (2005). *Temel Eğitim Sistemleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. (3). Uzun Yayın Evi, İzmir.
- Doğan, İ. (2001). *Çocuk Hakları Açısından Türkiye’de Çocuk Olgusu*. Milli Eğitim

Dergisi, sayı 151.

Elkatmış, M. (2009). *İnsan Hakları Eğitimi*. Çağdaş Eğitim Dergisi, 34(364), 25-31

Ellez, M. (2011). *Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler*. A. Tanrıöven

(Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Türkiye*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Erdem, A.R. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (5) Anı Yayıncılık, Ankara.

Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk Hakları Sözleşmesinde Yer Alan " Çocuk Hakları "*

*Konusunda Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Bilinç Düzeyleri*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Fidan, N. (1988). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (6) Anadolu Üniversitesi

Yayımları, Eskişehir.

Gelebek, M. S. (2011) *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli*

*Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin*

*Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep .

Üniversitesi, Kilis

Gözler, K. (2008). *Türk Anayasa Hukuku Dersleri*. Ekin Basım Yayın Dağıtım,

Bursa.

Gözlügül, S. V.(2002). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ve İç Hukukumuz Etkisi*.

Yetkin Yayınları, Ankara.

Gül, İ. I. (2009). *Eğitime Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı Ve Fırsat Eşitliği"*,

*Eğitim Hakkı Ve Eğitimde Haklar*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG). Sabancı

Üniversitesi. s.17-84.

Günaydın, A. (2008). *Uluslararası Belgeler Ve Türk Hukukunda Çocuğun Eğitim*

*Hakkı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi,

Trabzon.

Ikoya, P ve Onoyase, D. (2008). *Universal Basic Education İn Nigeria: Availability*

*Of Schools*. İnfrastructure For Effective Program İmplementation.

İhtiyaroğlu, N. (2010). *Öğretmen ve Öğrencilere Göre Kaliteli Eğitim.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara

Kaboğlu, İ. Ö. ( 2005). *Anayasa hukuku dersleri.* Legal Yayıncılık, İstanbul.

Kaboğlu, İ. Ö. ( 2006). *Anayasa hukuku dersleri.* Legal Yayıncılık, İstanbul.

Kapani, M. (1993). *Kamu hürriyetleri.* Yetkin Yayınları, Ankara.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Tek Işık Web

Ofset Tesisleri, Ankara.

Karacaoğlu, C ve Çabuk, B. (2002). *İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin*

*Karşılaştırılması.* Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156

Karakaya, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* A. Tanrıöven (Editör), *Bilimsel*

*Araştırma Yöntemleri Türkiye.* Anı Yayıncılık: Ankara.

Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi*

*İle Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi,

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Karaman, H. *Din Eğitimi* . <http://www.hayrettinkaraman.net/yazi /turkiyeveislam>

/0024.htm adresinden 24 Mayıs 2015'te alınmıştır.

Kaya, S. (2011) *Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Kepenekçi- Karaman, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi.* Anı Yayıncılık, Ankara

Kepenekçi-Karaman, Y. ( 2000). *İnsan Hakları Eğitime Temel Yaklaşımlar.* Milli

Eğitim Dergisi, sayı 145

Kılıç, Z. (2013 ). *Türkiye 'nin Neden Hak Temelli Bir Çocuk Politikasına İhtiyacı*

*Var.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. 1 Ağustos 2013 tarihli

Araştırma Metinleri. <http://researchturkey.org/tr/why-does-turkey-need-a->



- rights-based-child-policy/ adresinden 28.05.2015 tarihinde alınmıştır.
- Küçükler, E. (2004,1-5 Aralık). *4. Demokratik Eğitim Kurultayı "Eğitim Hakkı". (1)*. Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*. (4). Beta Basım Yayım, İzmir.
- Köklü, N. (1995). *Tutumların Ölçülmesi ve Likart Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2, 81-93.
- Mestry, R. (2005). *Children's Rights to Basic Education: Implications for the State to fund Schools in South Africa*. International Journal for Education Law and Policy, Vol. 1, pp. 225-235
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Okulları Öğrenci Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eğitim Materyali Ve Donanım İhtiyacının Değerlendirmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARDGED), Ankara.  
[http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaogretim\\_kulup\\_faaliyetleri.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ortaogretim_kulup_faaliyetleri.pdf)  
adresinden 13 Mayıs 2015'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği*. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_09/tasimayonetmeliği.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/tasimayonetmeliği.pdf) adresinden 17 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Müftü, G. (2001). *Çocukların Hakları*. Milli Eğitim Dergisi, sayı 151.
- Oğuzkan, F. (1991). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. TDK, Ankara.
- Okçu, D. (2007). *Eğitim Hakkı Ve Tarihsel Gelişimi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:IV, Sayı:I,sayfa 45-59. <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 13 Mayıs 2015'de alınmıştır.
- Öden, M. (2003). *Türk Anayasa Hukukunda Eşitlik İlkesi*. Yetkin Yayınları, Ankara.
- Özdemir, H. ve Ruhi, A. C. (2012) *Çocuk Hukuku*. Adalet Yayınevi, Ankara

- Öztürk, C. ve Fındıkçı, İ. (Editörler). (2011). *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e armağan Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları*. Pegem Akademi, Ankara.
- Polat, O.( 2008). *Türkiye'de Çocuk Haklarının Durumu*. Toplum ve Demokrasi. 2(2).
- Sarı, J. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Selvi, K. (2006). *Right of Education and Distance Learning*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, pp, 201-211
- Senemoğlu, N. (2001). *Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları*. Milli Eğitim Dergisi, sayı 151
- Serozan, R.(2005). *Çocuk Hukuku*. Vedat Kitapçılık, İstanbul.
- Sayılan, F. ve Yıldız, A. (Editörler). (2006). *Yaşam Boyu Öğrenme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaçları Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
- Şenel, A. (2002). *Siyasal Düşünceler Tarihi*. Ankara
- Tanilli, S. (1988). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz*. Cem Yayınevi
- Tanrıbilir, F. B. (2011). *Çocuk Haklarının Uluslararası Korunması Ve Koruma Mekanizmaları*. Yetkin yayınları, Ankara.
- Tarih Vakfı Derneği (t.v.) . *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi*.  
<http://tarihvakfi.org.tr/ProjeDetay/derskitaplarindainsanhaklariprojeleri/9>  
adresinden 25 Mayıs 2015'de alınmıştır.
- Tekışık, H. (1989). *Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarında Öğretim*. (5). Rehber Yayınevi, Ankara.
- Temel Eğitim Hakkı Ve Türkiye'de Bu Hakkın Bazı Kullanım Boyutları*

[http://www.egitimsen.org.tr/ekler/8589886641cceb4\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/8589886641cceb4_ek.pdf) adresinden 23

Mayıs 2015'te alınmıştır.

Tezcan, M. (1981). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No.91.

Tiryakioğlu, B. (1991) *Çocukların Korunmasına İlişkin Milletlerarası Sözleşmeler Ve Türk Hukuku*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.

Turgut, B. (2000). *Eğitimin Önemi Artarak Sürecektir*. Milli Eğitim Dergisi, sayı 145

Uluç, F. (2008). *İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Unicef. (2007). *Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım*. Ankara.

Unicef, *Dünyada ve Türkiye'de Unicef, Çocuklar ve Eğitim Sistemi Analiz Sonuçları*. <http://www.unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=3&mnid=3> adresinden 25 Mayıs 2015'de alınmıştır.

Usta, S. (2012). *Çocuk Hakları Ve Velayet*. On İki Levha Yayıncılık, İstanbul.

Ülker, İ. (2010). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde Ve Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı Ve Özgürlüğü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ünal, Ş. (2001) *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi İnsan Haklarının Uluslararası İlkeleri*. TBMM Basımevi, Ankara.

Vural, M. (2002). *İlköğretim Okulu Programı (Yılın Tamamı ve Bütün Dersler)*. (4). Nobel Yayıncılık, Ankara.

Yeni Şafak (2015). *Okullarda Çocuk Hakları Dersi Verilsin*.

<http://www.yenisafak.com.tr/gundem/okullarda-cocuk-haklari-dersi-verilsin-2026951> adresinden 25 Mayıs 2015'de alınmıştır.

Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Ses Temelli Öğretim İle İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldız, M. (2005). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

## EKLER

### EK 1. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASI ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim,

İlkokullardaki Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına ilişkin mevcut durumu Temel Eğitim Hakkının ilkeleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Sorulara vereceğiniz içtenlikli yanıtlar, bu araştırmanın başarısı için son derecede önemlidir. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup, başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde demografik özelliklerinize yönelik sorular, II. Bölümde temel eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

II. Bölümde ifadeyi okuyarak karşısında bulunan seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz. **Lütfen tüm soruları yanıtlayınız ve anket üzerine isim yazmayınız.** Katkı ve ilginiz için teşekkür eder, saygılar sunarız.

**Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI**

Akdeniz Üniv. Eğitim Fak.

**Yüksek Lisans Öğr. Fatma KAVAK**

Akdeniz Üni. Sosyal Bilimler Enst.

Eğitim Yönetimi ve Den.

#### I. BÖLÜM

##### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

##### 2. Yaşınız:

20-30 yaş arası  31-40 yaş arası  41-50 yaş arası  51 yaş ve üzeri

##### 3. Birleştirilmiş Sınıfta Çalışma Yılıınız:

1-3  4-6  7 ve daha fazlası

##### 4. Daha Önce Birleştirilmiş Sınıflı Okullar Dışında Görev Yaptım:

Evet  Hayır

##### 5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenlik Dışında İdarecilik Görevi de Yapıyorum:

Evet  Hayır

##### 6. Okulunuzdaki Sınıf Öğretmeni Sayısı:

1  2  3  3'ten fazla

##### 7. Birleştirilmiş Sınıflar Eğitim Hakkının Kullanılması Açısından Yeterlidir:

Hiç  Az  Orta  Çok  Tam

##### 8. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Devamı Hakkındaki Düşünceniz:

Devam Etmeli  Devam Etmemeli  Başka Alternatifler (yazınız)

## II. BÖLÜM

Aşağıdaki anket maddelerini size uygun gelen kutucuğu işaretleyerek lütfen cevaplayınız.

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>1. Eğitime Erişim Hakkı</b>					
1. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan eğitim, öğrencilere kapasitelerinin en üst noktasına erişimde yeterli fırsatlar sağlar.					
2. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin eğitim programlarına erişim haklarını güvence altına alır.					
3. Birleştirilmiş sınıf öğrencisi 'yaşam boyu öğrenme' için güçlü bir temel eğitim alır.					
4. Birleştirilmiş sınıflarda alınan temel eğitim kişinin yaşamı boyunca kendi kendisini yönlendirmede yeterlidir.					
5. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim programlarına ulaşmalarını sağlar.					
6. Birleştirilmiş sınıflar seviyelerine uygun yaşam becerilerini karşılar.					
7. Birleştirilmiş sınıflar öğrenciye sorumlu özerkliğe yönelik eğitim verir.					
8. Birleştirilmiş sınıflar öğrencileri tam yurttaşlık için hazırlama olanağı sağlar.					
9. Her çocuğun eğitim hakkını yaşama geçirebilmesi açısından birleştirilmiş sınıflı okullar yeterli mekan sağlamaktadır.					
10. Birleştirilmiş sınıflar insanlara öğrenme fırsatı sağladığı için iyi bir uygulamadır.					
11. Birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenler yeterince vasıflıdır.					
12. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere temel eğitimi verebilecek yeterli kaynaklara sahiptir.					
13. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere temel eğitimi verebilecek yeterli donanıma sahiptir.					
14. Birleştirilmiş sınıflar öğrenciler için fiziksel anlamda erişilebilir mesafededir.					
15. Birleştirilmiş sınıflar, maddi yükü her kesimce karşılanabilecek seviyede erişim sağlamaktadır.					
16. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler istidat ve yeteneklerini en elverişli biçimde yeterince geliştirebilmektedir.					
17. Birleştirilmiş sınıflar diğerleriyle eşit hak ve olanakta öğrenim sağlamaktadır.					
18. Birleştirilmiş sınıflar yetenekli öğrencilere üst eğitim olanağı sağlayacak asgari bir öğrenim sağlar.					
19. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere tüm öğrenim aşamalarının en üst kademesine çıkma hususunda hak ve olanaklar sağlar.					
20. Birleştirilmiş sınıfların okul kalitesi yeterlidir.					
21. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilerin okul terk oranları düşüktür.					
22. Birleştirilmiş sınıflar normal okullar gibi öğrencilere eşit düzeyde fırsat sağlar.					
23. Birleştirilmiş sınıflar öğrencilere kendi yetenek ve potansiyellerinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğretim olanağı sağlar.					
24. Birleştirilmiş sınıfların okul başarıları diğer okullara göre düşüktür.					
25. Birleştirilmiş sınıflı okulların sağlık ve hijyen durumu yeterlidir.					

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
<b>2. Kaliteli Eğitim Hakkı</b>					
26. Birleştirilmiş sınıflara gerekli temel eğitimi verebilecek müfredat geliştirilmiştir.					
27. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat temel akademik derslere ilişkin gerekli bilgiyi sağlamaktadır.					
28. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmada yeterlidir.					
29. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilere yaşamın güçlükleriyle baş etmeyi edindirir.					
30. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin sağlıklı yaşam tarzını geliştirmesinde yeterlidir.					
31. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin iyi sosyal ilişkiler geliştirmesinde yeterlidir.					
32. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini geliştirir.					
33. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan müfredat, öğrencilerin uyuşmazlıkları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak becerileri edindirir.					
34. Birleştirilmiş sınıflarda engelli öğrencilerin potansiyellerini kullanabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.					
35. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler kendi öğrenimlerini aktif katılımcılar olarak gerçekleştirir.					
36. Birleştirilmiş sınıflarda çocukların farklı gelişim ve yeteneklerine saygı gösterilerek öğrenme ortamları buna göre hazırlanır.					
37. Birleştirilmiş sınıflarda karşılıklı etkileşime dayalı öğretim yöntemleri kullanılmasında güçlük yaşanmaz.					
38. Birleştirilmiş sınıflarda salt öğrenme yerine katılımcı öğrenme daha kolay uygulanır.					
39. Birleştirilmiş sınıflardaki öğrenme ortamları çocukların kapasitesini en üst düzeyde geliştirir.					
40. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının iyileştirilmesi, ulusal eğitim hedefleri arasında yer almaktadır.					
41. Birleştirilmiş sınıflardan mezun olan öğrencilerin değerlendirilmesi ve izlenmesinde yapıcı bir yöntem uygulanmaktadır.					
42. Birleştirilmiş sınıflı okullar öğrenciler için uygun yerlere yapılmıştır.					
43. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler okula gidiş gelişlerde sorun yaşamazlar.					
44. Öğrenciler sınıflarda ve oyun yerlerinde hastalık ya da kazaya yol açabilecek etmenlere rastlamazlar.					
45. Birleştirilmiş sınıflarda okulların temizliğinde hiçbir sorun yaşanmamaktadır.					

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
3. Öğrenme Ortamında Saygı Görme Hakkı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
46. Birleştirilmiş sınıflarda sürece katılımında öğrenciler de dâhil edilir.					
47. Öğrenciler eğitim konusundaki seçimlerinde kendi kararlarını özgürce verebilir.					
48. Kültür, din ve dil tercihi gibi gerekli görülen konularda sürece ailelerde dâhil edilir.					
49. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler kendilerini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini dile getirme hakkını en iyi şekilde kullanır.					
50. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin görüşleri yaş ve olgunluk düzeylerine göre dikkate alınır.					
51. Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin temel eğitim hakkını en iyi şekilde kullanabilmesi için yasal düzenlemeler ve politikalar geliştirilmektedir.					
52. Birleştirilmiş sınıflarda okul disiplini çocuğun kişisel onurunu gözetecek biçimde düzenlenmektedir.					
53. Birleştirilmiş sınıflarda duygusal istismara ve aşağılamaya yer verilmez.					
54. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıfların yönetimi hakkında yeterli eğitimi almışlardır.					
55. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri disiplini kolaylıkla sağlar.					
56. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplinin yararlarını bilir.					
57. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri pozitif disiplin sağlamada yeterlidir.					
58. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezalara başvurmaz.					
59. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri fiziksel cezaların sonuçlarını bilirler.					
60. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları bilir.					
61. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların öğrenebilecekleri farklı yolları rahatça uygulayabilir.					
62. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli donanıma sahiptir.					
63. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri çocukların gelişimleri ve anlama kapasitelerinin farklılaşabileceği konusunda yeterli uygulama yapabilirler.					

**EK 2: ANTALYA VALİLİĞİ'NİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL  
EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASI ÖLÇEĞİNİ UYGULAMA ONAYI**



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890/20/1484983  
Konu: Anket Uygulaması

24/06/2013

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma KAVAK'ın "Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği" adlı bilimsel araştırmasını, Antalya İlinde ekte belirtilen kurumlarda uygulama isteği ile ilgili 03.06.2013 tarih ve 10291 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 17.06.2013 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca söz konusu, bilimsel araştırma ve veri toplama araçları görüşme formlarını Antalya İlinde ekte belirtilen kurumlarda "Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması Ölçeği" başlığı altında, Okul Müdürlüklerinin bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 22.12.2011 tarih ve 27024 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
24/06/2013

Osman Nuri GÜLAY  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 55fa-0c59-34d4-9602-4add kodu ile yapılabilir.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ali KESER Şb.Md.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 23861 00



### EK 3: TEZ İNTİHAL RAPORU

The screenshot displays the iThenticate Professional Plagiarism Prevention interface. At the top, there are navigation links for [Folders](#), [Settings](#), and [Account Info](#). The user is identified as **Welcome Kemal Kaykçı | Logout**. The main content area shows a document titled **BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASI** (1 part - 21,442 words) with a **29%** similarity score. The author is **Fatma Anıcı**, and the document was processed on **June 4, 2015** at **11:28:54 AM** EST. The interface includes a **Submit a document** button indicating **4,858 Pages remaining**. The iThenticate logo and tagline **Professional Plagiarism Prevention** are visible at the bottom.

Title	Report	Author	Processed	Actions
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASI 1 part - 21,442 words	29%	Fatma Anıcı	June 4, 2015 11:28:54 AM EST	

*Alkan*  
Kemal KAYKCI  
Doc. Dr.

## EK: 4 BİLDİRİM SAYFASI

### BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun 3. yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

27.07.2015

[Öğrencinin Adı Soyadı]

Fatma ARICI

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Fatma ARICI (KAVAK)  
Doğum Yeri ve Tarihi : Serik / 10.11.1986  
Medeni Durum: Evli

### **Eğitim Durumu :**

Mezun Olduğu Lise: Serik Anadolu Lisesi  
Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı  
Tez Konusu: Birleştirilmiş Sınıflarda Temel Eğitim Hakkının Kullanılması  
Yabancı Dil: İngilizce

### **Bilimsel Faaliyetler:**

27-29 Nisan 2007: 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi  
16-18 Mayıs 2007: 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
5-7 Eylül 2007: 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
2- 4 Mayıs 2008: 7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

### **İş Denevimi**

Çalıştığı Kurumlar : Üzümlü İlköğretim Okulu, Diyarbakır, Sınıf Öğrt.  
Yakaçiftlik İlkokulu, Antalya, Sınıf Öğrt.  
Gülgün-Nihat Ömür İlkokulu, Antalya, Sınıf Öğrt.

### **İletişim**

E-Posta Adresi: neva.86@hotmail.com