

## Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması için Çözüm Önerileri\*

Disadvantaged Schools from the Perspective of Administrator: Solutions for Social Justice\*

Ali Tosun\*\*

Mustafa Hami Ay\*\*\*

Seval Koçak\*\*\*\*

### To cite this article/ Atf için:

Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980-999. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m

**Öz.** Dünya üzerinde meydana gelen ekonomik, politik ve sosyal gelişmeler, bireylerarası hizmet ve mal dağılımında adaletsiz durumlar ortaya çıkarmıştır. Bu durum en önemli insan haklarından biri olan eğitim alanına da yansımış, eğitimde sosyal adalet kavramını gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın amacı eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumları, bu durumların giderilmesine yönelik çalışmalar önündeki sınırlılıkları ve çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmanın verileri Uşak ili devlet okullarında okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı olarak görev yapmakta olan 23 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Yönetici görüşleri okulları dezavantajlı duruma iten etmenlerin, okulun insan ve fiziksel kaynaklarından, öğrencilerden, velilerden ve okulun bulunduğu çevreden kaynaklandığına işaret etmiştir. Bununla birlikte okul yöneticileri dezavantajlı okullar için çeşitli öneriler sunsalar da, veli tutumları, mevcut yasal düzenlemeler ve zaman gibi sınırlılıklar da olduğuna dikkat çekmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Dezavantajlı okul, Adalet, Sosyal adalet

**Abstract.** Economic, political and social developments worldwide created unfair situations in the distribution of interpersonal services and goods. This situation reflected in the education field which is one of the most important human rights and revived the concept of social justice in education. The aim of this study was to determine disadvantageous situations at school level which make it difficult to provide social justice in education, limitations and suggestions for the elimination of these situations. The data of the study was conducted with 23 participants who were working as school administrators and administrative assistants in public schools in Uşak. Semi-structured interview form was used as data collection tool. The data were analyzed by descriptive analysis technique. The views of the administrators have indicated that the factors, such as the human and physical resources of the school, students, parents and the environment of the school cause schools to be disadvantageous. At the same time, although the school administrators have offered various suggestions for disadvantageous schools, they have emphasized that there are some limitations such as parents' attitudes, current legal regulations and time.

**Keywords:** Disadvantaged school, Justice, Social justice

### **Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi: 13.10.2019

Düzeltilme Tarihi: 21.06.2020

Kabul Tarihi: 25.07.2020

\* Bu çalışma 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş, sadece özet bildiri olarak basılmıştır.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, [ali35tosun@gmail.com](mailto:ali35tosun@gmail.com) ORCID: 0000-0001-8214-876X

\*\*\* Milli Eğitim Müdürlüğü, Uşak, Türkiye, [mustafa\\_hami@msn.com](mailto:mustafa_hami@msn.com) ORCID:0000-0001-7964-093X

\*\*\*\* Uşak Üniversitesi, Türkiye, [sevalkokak85@gmail.com](mailto:sevalkokak85@gmail.com) ORCID: 0000-0002-9064-2335

## Giriş

Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen politikalar ve sözleşmeler ile eşitlik ilkesinin sağlanabilmesi için güvence altına alınmıştır. Bu anlamda Birleşmiş Milletler (UN), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD), Avrupa Birliği (EU) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) gibi çok uluslu birçok örgüt, eğitime erişim eşitliğinin sağlanabilmesi için politikalar yürütmektedir. Örneğin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına ilişkin hakların 2. Maddesine göre "... hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz..." hükmü ile bireylerin cinsiyet, ırk, dil, din gibi durumları bakımından ayrımcılık gözetilmeden eğitime erişimlerinin sağlanması güvence altına alınmıştır. Türkiye özelinde de 14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri bölümünün ilk başlığı olan genellik ve eşitlik ilkesine göre "... eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır...(4. madde)" ifadesi ile eğitime erişim hakkı herkese eşit olarak sağlanması güvence altına alınmıştır. Ancak hem küresel boyutta hem de Türkiye özelinde eğitime erişim hakkının yasalarla ve anlaşmalarla garanti altına alınmış olmasına karşın, UNESCO tarafından 2017 yılında yayımlanan Küresel Eğitim İzleme raporuna göre Dünyada ilköğretim çağındaki 60 milyondan fazla çocuğun okula gidemediği belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye bağlamında ise Eğitim Reformu Girişiminin (ERG) 2019 yılı Eğitim İzleme Raporuna göre Türkiye de bölgeler arasında eğitime erişim şartlarında ve eğitim harcamalarının dağıtımında eşitsizlikler olduğu görülmektedir (ERG, 2019).

Öğrencilerin toplumsal yaşama aktif olarak katılımlarının sağlanması için gereken faaliyetlerin yürütüldüğü okullar, öğrencilere sağladığı eğitim fırsatları ve sahip olduğu olanaklar açısından birbirinden farklı özellikler göstermektedirler. Okulların öğrencilere sağladığı fırsat ve olanaklar, eğitim yaşantılarının niteliğini etkileyen önemli faktörler arasında değerlendirilmektedir. TEDMEM (2018) tarafından yayınlanan bir raporda, öğrenci başarılarının belirli bir düzeye kadar sosyo-ekonomik faktörlerden etkilendiği, diğer yandan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olmasına rağmen uluslararası sınavlarda başarı gösteren öğrencilerin, okul faktöründen önemli ölçüde etkilendiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda dezavantajlı bölgelerde bulunan okullardaki fiziki ve insan kaynağının güçlendirilmesi, *eğitimde sosyal adaletin* sağlanması açısından önemli görülmektedir. Çünkü bireyler sahip oldukları özelliklerin toplamından bağımsız olarak, "insan" olması nedeniyle bir değere sahiptir. İnsanın sahip olduğu bu değer bireye, herkes ile eşit muamele görme hakkı verir. Fakat bireyin sahip olduğu bu hakka rağmen farklı özellikleri nedeniyle farklı muamelelere maruz kaldığı birçok örnekte mevcuttur (Ural, 2012). Ancak sosyal adalet kavramı bireyin herhangi bir özelliği nedeniyle diğerlerine üstünlük sağlamadan; sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarda insan haklarından kaynaklı eşitlik ve adalet kazanımlarını tahsisi etme, geri kazanma, geliştirme ve sürdürme uygulamalarıdır (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Sosyal adalet kavramı içerisinde yer alan eşitlik vurgusu niceliksel olarak sağlanan eşitlikten ziyade, niteliksel olarak eşitliği vurguladığı düşünülmelidir. Bu anlamda sosyal adalet kavramının dezavantajlı durumların ortadan kaldırılarak eşitliğin sağlanabilmesi için pozitif ayrımcılık ile adaleti sağlama eylemi olduğu söylenebilir. Gürgeç'e (2017) göre eşitliğin ve adaletin tam olarak sağlanması açısından sorunlu bir yaklaşım olarak algılsa da sosyal adalet bir yönüyle de dezavantajlı durumda olanları güçlendirme hareketidir. Okulların da farklı dil, ırk, inanç ve ekonomik düzey gibi özelliklere sahip öğrencilerden oluşan sistemler olduğu düşünüldüğünde sosyal adaletin okul olanaklarının iyileştirilmesinden başlayarak sağlanması gerektiği söylenebilir. Bununla beraber öğrenciler

arasında olan bir ayrışmanın sadece dezavantajlı öğrenciler için değil tüm öğrenciler açısından zararlı etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Mickelson, 2016). Bu nedenle nitelikli eğitime ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerin erişebilmesine vurgu yapan sosyal adalet, eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Furman ve Shields, 2003).

Eğitimde sosyal adalet bağlamında öğrencilerin dezavantajlı konumlanmasına sebep olan bu farklılıklar, etnik köken, aile yapısı, cinsiyet, dil, sosyo-ekonomik konum, toplumsal kaynaklara erişme olanaksızlığı, özel gereksinimli olma gibi özellikler odağında bütünleşmektedir (McWhirter, 1997; Banks vd., 2001; Archer, Hutchings, Leathwood ve Ross, 2003; Chiu ve Walker, 2007; Ferreira ve Gignoux, 2010). Sosyal adalet odaklı bir eğitim sisteminde, toplumdaki sosyal ve ekonomik temelli sorunların okula yansımaları ile mücadele edilerek, okuldaki tüm eğitim faaliyetlerinden öğrencilerin eşit olarak yararlanabileceği eşitlikçi bir yaklaşım hakimdir (Jean-Marie, 2008). Bu anlamda okullar eğitimde eşitsizliği arttıran kurumlar değil, her öğrenci için eşit eğitim olanağı sunan, öğrencileri iyi bir vatandaş olarak topluma hazırlayan kurumlar olmak zorundadır (Çelik, 2013). Sosyal adalet kavramı bu yönüyle okul ortamında öğrencilerin sadece akademik anlamda haklarına erişmesini sağlayan bir eylem olmaktan öte eğitimin sağladığı tüm olanakların öğrencilere adaletli olarak ulaştırılması eylemi olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla Griffiths'e (1998) göre de eğitimde sosyal adaletin temelinde sosyal sınıfı ne olursa olsun, tüm öğrencilerin bütün eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanması gerçeği yatmaktadır. Bunun yanında eğitimde sosyal adaletin, eğitim hizmetlerinin herkesin kendi ihtiyaç ve yeteneklerine uygun şekilde tasarlanmasıyla sağlanabileceği görülmektedir (Polat, 2007). Nitekim sosyal adaleti sağlayabilmeyi ilke edinmiş okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunu saptamaya ve belirledikleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için de çalışmalar yürütmeye harcamaktadır (Theoharis, 2008). Bu bağlamda öğrencilerin sadece okul yaşantılarındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi okul ortamında sosyal adaleti sağlayabilmek için yeterli olduğu söylenemez. Sosyal adaleti sağlamayı ilke edinmiş yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin okul dışı yaşantıları için de adalet ve eşitlik ilkelerine erişebilmeleri için çaba harcamaları gerektiği söylenebilir.

Bütün bunlardan yola çıkarak eğitimde sosyal adaleti sağlamanın etkili yollarından biri, -dağıtıcı adaletin gereği olarak- eğitim için ayrılan kaynaklardan tüm öğrencilerin eşit düzeyde faydalanabilmesidir (Bates, 2006). Bu anlamda eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için eğitime ayrılan kaynakların kullanımı ile ilgili iki boyut ortaya çıkmaktadır. Bu boyutlardan ilki eğitime ayrılan kaynakların arttırılarak her çocuğun nitelikli eğitime erişimini sağlanmasıdır. Bir diğer boyut ise eğitim için ayrılan kaynakların birey, grup ya da bölge dezavantajları gözetilerek adil dağıtımının sağlanmasıdır (TEDMEM, 2018). Bu noktadan hareketle eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için okullarda eğitim yatırımlarının dezavantajlı öğrenci grupların yararına da olacak şekilde planlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (ERG, 2014). Ancak sosyal adalet anlayışına göre dezavantajlı öğrenci gruplarının da her öğrenci gibi nitelikli eğitim hizmetlerine erişmesi gerekirken bu durumun çeşitli nedenlerle sağlanamadığı uzunca bir süredir tartışılmaktadır (Archer, Hutchings ve Ross, 2003).

Sosyal adalet, eğitimde bireysel başarıdan çok grupsal başarıyı vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul içinde herhangi bir öğrencinin göstermiş olduğu başarı okul adını duyurmaya yetecek güçte de olsa, burada asıl önemli olan bütüncül başarının var olup olmamasıdır. Bu çerçevede sosyal adalet açısından okuldaki eşitsizliklerin giderilmesi ve bütün öğrencilere eşit olanakların sunulması, başarının öğrenciler arasında yayılmasına katkıda bulunabilir (Çelik, 2013). Ancak okul düzeyindeki dezavantajlı durumlar, öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanması ve nitelikli eğitimden yararlanmaları önünde engel teşkil etmektedir (Arkan, 2017;

Köse, 2014). Nitekim Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısızlıklarında, okullardaki eğitim kadrosu ile fiziki ve teknik altyapı yetersizliklerinin de rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay (2016) da okullar arası nitelik farklarının öğrenci başarısına yansıdığını; bu nedenle dünya genelinde dezavantajlı okulların geliştirilmesi konusunda önemli çalışmalar yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Okul düzeyli olanakların nitelikli olması, özellikle dezavantajlı öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilerin eğitim yaşantılarını etkilemektedir. Nitekim Ünsal-Özberk, Yılmaz-Fındık ve Özberk (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, dezavantajlı olmasına rağmen yüksek başarı gösteren öğrencilerin bu başarıları üzerinde, okul düzeyli olanakların etkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, eğitimde sosyal adaleti sağlamanın önemli yollarından birinin de, okul olanaklarının iyileştirilmesi olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle tüm okulların insan kaynağı, teknolojik ve fiziki alt yapı, öğrencilere sağlanan sosyal-kültürel imkânlar, yapı ve yönetim bakımından geliştirilmesinin gereklilik arz ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. İlgili kapsamda bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin görüşlerine göre eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumları, bu durumların giderilmesine yönelik çalışmalar önündeki sınırlılıkları ve okul yöneticilerinden gelen çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yönetici görüşlerine göre;

1. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okullar arası farklılaşmalar/dezavantajlı durumlar nelerdir?
2. Yöneticilerin okul düzeyli dezavantajlı durumları gidermede karşılaştıkları engeller ve sınırlılıklar nelerdir?
3. Okul düzeyli dezavantajlı durumları ve bu durumların yol açtığı sorunları gidermede alınabilecek önlemler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren okul düzeyli dezavantajlı durumlara yönelik yönetici görüşlerini anlamak amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamları yorumlamayı hedefler. Verilerin görüşme yoluyla toplanabildiği bu desende toplanan verilerin analiz süreci çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır (Merriam, 2015). Bu çalışmada da okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak eğitimde sosyal adaletin sağlanmasını güçleştiren faktörlerin neler olduğu çalışılmıştır. Bu amaçla okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde okulları dezavantajlı duruma iten etmenler, dezavantajlı okulların geliştirilmesi için öneriler ve dezavantajlı okulların geliştirilmesinin önündeki sınırlılıkların neler olduğu belirlenerek eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesinin önündeki engellerin derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

## Çalışma Grubu

Temel nitel araştırmalarda veri kaynakları araştırmannın odaklandığı konuyu deneyimleyen bireylerdir (Merriam, 2015). Bu nedenle araştırmannın çalışma grubu belirli ölçütler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu amaçla Uşak ilindeki kamuya ait okullar arasından çevre, öğrenci, öğrenci velileri, sosyoekonomik düzey gibi ölçütler tarafından dezavantajlı durumda olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilen okullarda görev yapan 23 gönüllü okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı araştırmannın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ait bilgiler bulunmaktadır.

**Tablo 1.**

### *Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilere Ait Bilgiler*

Takma İsimler	Cinsiyet	Okul Kademesi	Okulun Bulunduğu Bölge
Bahar	Kadın	Lise	Merkez
Sevgi	Kadın	İlkokul	Çevre ilçeler
Güneş	Kadın	Ortaokul	Merkez
Zeynep	Kadın	Lise	Çevre ilçeler
Ümit	Erkek	Ortaokul	Merkez
Vedat	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Sezgin	Erkek	Ortaokul	Merkez
Tarık	Erkek	İlkokul	Merkez
Hasan	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Volkan	Erkek	Ortaokul	Merkez
Akın	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Sabahattin	Erkek	Lise	Merkez
Mustafa	Erkek	İlkokul	Merkez
Serkan	Erkek	Ortaokul	Çevre ilçeler
Murat	Erkek	Ortaokul	Merkez
Hakan	Erkek	Ortaokul	Çevre ilçeler
Ömer	Erkek	Lise	Merkez
Yusuf	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Asım	Erkek	Ortaokul	Merkez
Tahir	Erkek	Lise	Merkez
Ulaş	Erkek	Ortaokul	Merkez
Rasim	Erkek	İlkokul	Çevre ilçeler
Kemal	Erkek	İlkokul	Merkez

Tablo 1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü kadın, 19'u erkektir. Katılımcıların 9'u ilkokul, 9'u ortaokul ve 5'i liselerde görev yapmaktadır. Okulların bulunduğu bölgeler açısından bakıldığında ise, yöneticilerin 14'ü il merkezinde, 9'u ise ilçelerde çalışmaktadırlar. Ayrıca tabloda yer alan katılımcı isimleri araştırmacılar tarafından takma isim kodları olarak oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Merriam'a (2015) göre temel nitel araştırmalarda veriler görüşme yoluyla toplanabilir. Mevcut araştırmada

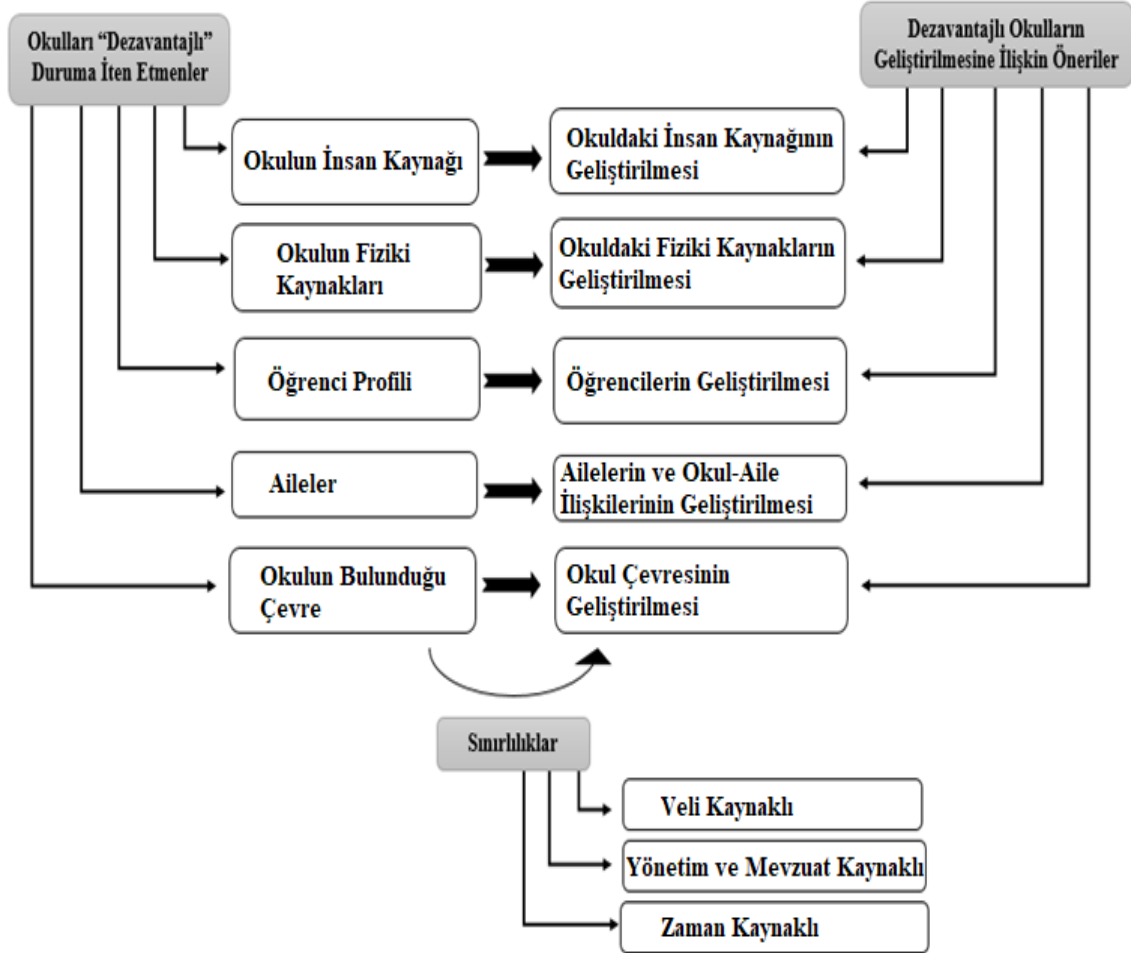
da okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmanın amacına uygun açık uçlu sorular ve sondaları oluşturulmuştur. İlgili sorular alan ve dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunun anlaşılabilirliğinin belirlenmesi için yapılan pilot çalışmada, katılımcılar arasında yer almayan iki okul yöneticisi ile görüşülmüş, görüşme formuna nihai biçimi verilmiş ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu şekilde dört açık uçlu soru ve sondalarından oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir. Yıldırım'a (1999) göre nitel araştırmalarda araştırmacının rolü nicel araştırmadakinden farklı olarak; nitel araştırmacı deneklerle doğrudan görüşen, gerekli olduğunda deneklerin tecrübelerini yaşayan, gözlemler yapan, araştırılan konuyu yakından tanıyan ve sahada elde ettiği bu tecrübeyi verilerin analizinde kullanan kişidir. Bu anlamda araştırmanın verileri okul yöneticiliğinde deneyimli ve araştırmanın yapıldığı alanı yakından tanıyan araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş, gönüllülük esasına dayalı olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt işlemine izin vermeyen okul yöneticilerinin görüşleri, araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Katılımcılar, gerçek isimleri ile benzerlik göstermeyen takma isimler ile kodlanmıştır. Sonrasında ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş, önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ifade edildiği gibi betimsel analizde veriler, önceden düzenlenen temalar altında düzenlenebilmektedir. Bu çalışmada da temalar, oluşturulan araştırma sorularına göre önceden belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırmacılar arasında görüş birliğine varılamayan ifadeler üzerinde tartışılmış ve nihai bir görüş birliği sağlanmıştır. Belirlenen alt temalar altında ele alınan görüşler, farklı bir uzman tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Tutarlılığın belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılmıştır. Buna göre %92'lik bir görüş birliği oranı elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen temalar, birebir alıntılarla desteklenmiştir.

### Bulgular

Dezavantajlı okullara ilişkin yönetici görüşlerinin alındığı bu çalışmada, üç ana tema altında alt temalar belirlenmiştir. Verilerin betimsel analiziyle tespit edilen alt temalar Şekil 1.'de şematize edilmiştir.



**Şekil 1.** Verilerin Betimsel Analizinden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

### Okulları Dezavantajlı Duruma İten Etmenler

Şekil 1.'de görüldüğü üzere "Okulları Dezavantajlı Duruma İten Etmenler" teması, beş alt tema altında incelenmiştir.

"Okulun insan kaynağı" alt teması altında; dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin ücretli veya görevlendirmeye gelen deneyimsiz öğretmen oldukları, öğretmen değişiminin yoğun yaşandığı üzerinde durulmuştur. Bunun yanında dezavantajlı okullardaki okul ve öğrenci profili nedeniyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek, motivasyonlarının düşük olduğu, bu nedenle zaten dezavantajlı olan bu okulların daha da dezavantajlı konuma düştükleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirebilecekleri, bilgilerini yenileyebilecekleri ortam ve enerjiyi bulamadıkları ifade edilmiştir. Bu konuda Tarık isimli yönetici: "Okulun dezavantajlı olması, öğretmenlerin motivasyonunu da etkiliyor", Ulaş isimli yönetici: "Genellikle ücretli öğretmenler köy okullarında görevlendiriliyor. ....deneyimsiz veya branş dışı ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi kırsaldaki okulların eğitim kalitesini düşürüyor." ve Kemal isimli yönetici: "Dezavantajlı okullarda öğretmenler mesleki açıdan

*kendilerini geliştirebilecekleri, bilgilerini yenileyebilecekleri ortam ve enerjiyi kendilerinde ve okulda bulamıyor.”* diyerek bu konuda görüşlerini dile getirmişlerdir.

“Okulun fiziki kaynakları” alt teması altında; dezavantajlı okullardaki fiziki alt yapı, materyal ve teknolojik donanımın yetersizliği, ayrılan bütçenin fiziki alt yapı sorunları nedeniyle yetersiz kalması ve özel gereksinimli öğrenciler için gereken donanımın bulunmayışı konularına vurgu yapılmıştır. Bu konuda Zeynep isimdeki yönetici: “*Dezavantajlı okulların fiziki alt yapı sorunlarını ve eksiklikleri çok fazladır. Bunların çözülmesi için gereken yardım ve bütçe desteği de yoktur.*”, Volkan isimli yönetici: “*Dezavantajlı okullarda materyal eksiklikleri var.. Teknolojik donanım yetersiz.*” ve Serkan isimli yönetici: “*Okullar küçük...fiziksel olanaklar yetersiz olduğundan bu okullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı fazla...*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda okul yöneticileri, sosyoekonomik durumu zayıf olan bölge okullardaki öğrenci profilinin de ekonomik açıdan dezavantajlı olduğunu vurgulamışlardır. Bu öğrencilerin, fiziki imkânları sınırlı olan okullarda öğrenim görmek durumunda kalmalarının ise mevcut dezavantajları besleyerek daha da derinleştirdiğini ifade etmişlerdir.

“Öğrenci profili” alt teması altında; dezavantajlı okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal ve kültürel becerilerinin düşük olduğu, dil ve adaptasyon sorunu yaşayan mülteci öğrenci sayılarının fazla olduğu konularına değinilmiştir. Buna örnek olarak Ömer isimli yönetici: “*Yabancı uyruklu aile çocukları bulunmakta. Bu da okulların olumsuz durumlarını pekiştirmekte. Ayrıca yabancı ya da Türk olsun dezavantajlı öğrencilerin büyük çoğunluğu başarısız.*” diyerek görüşünü bildirmiştir. Dolayısıyla dezavantajlı olan okullarda yabancı uyruklu öğrenci mevcutlarının da fazla olmasının yeni sorunları gündeme getirdiği vurgulanmıştır.

“Aileler” alt teması altında dezavantajlı okulların bulunduğu bölgelerdeki ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve eğitim seviyelerinin düşük olduğu, ebeveynlerin eğitimin önemine yönelik bilinç taşımadığı, çocuklarıyla ilgilenmediklerine yönelik düşünceler öne sürülmüştür. Bu bağlamda Rasim isimli yönetici: “*Örneğin dezavantajlı okulların aksine avantajlı okullarda genellikle veliler yüksek kültür seviyesine sahip oluyorlar ya da yüksek kültür seviyesine sahip velilerin bulunduğu okullar avantajlı hale geliyor. Bir okuldaki velilerin bilinçli olması sistematik olarak önce öğretmeni sonra yöneticileri sonrada okulu nitelikli olmak zorunda bırakıyor bence.*” şeklinde fikir bildirmiştir. Bu anlamda görece daha avantajlı olan okullardaki bilinçli velilerin, okulları nitelikli hale gelmeye zorladığı; dezavantajlı okullarda böyle bir veli görünümüne rastlamanın çok mümkün olmadığı dile getirilmiştir.

“Okulun bulunduğu çevre” alt teması altındaki görüşler, okulların uzak bölgelerde olmasının ulaşım sorunlarına, öğrencilerin vizyon geliştirici bazı olanaklardan uzak kalmasına neden olduğu yönündedir. Bununla birlikte genel olarak dezavantajlı okulların bulunduğu çevrenin, okulu destekleme yönünde bir bilince sahip olmadığı belirtilmiştir. Bu çerçevede Zeynep isimli yönetici: “*Okulun uzak olması, ulaşım zorluklarına sebep oluyor... Bu okulların bulunduğu semtlerde, gerek semt sakinleri, esnaf okulları desteklemeye yönelik kültürden uzak.*” ve Ulaş isimli yönetici: “*Herkes tarafından bilinen “gözden uzak olan gönülden de uzaktır” özdeyişi maalesef eğitim sisteminde köy okullarının yerini çok iyi ifade etmektedir. Okulların merkezden uzak olması öğrencilerin çevreden bilgi alma kapasitelerini düşürüyor, vizyonlarını daha da daraltıyor.*” demişlerdir.



## Sınırlılıklar

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere dezavantajlı okulların geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde, okul yöneticilerin önlerine çıkan “Sınırlılıklar” ise üç alt temada incelenmiştir.

“Veli kaynaklı” alt teması altındaki görüşlere göre, velilerin eğitim düzeylerinin düşüklüğü, geçim sıkıntıları ve eğitime verilen önem düzeyi ile bağlantılı olarak çocukları ile ilgilenme konusundaki yetersizlikleri, okuldaki değişim, yenilik ve işbirliğine direnç göstermeleri, okula yönelik sosyal desteklerinin dahi olmayışı, yabancı uyruklu veliler için iletişim sorunlarının olması, dezavantajlı okullarda değişim yaratabilmenin önündeki engel ve sınırlılıklar arasında değerlendirilmektedir. Buna yönelik olarak Vedat isimli yönetici: “Veli desteği sınırlı oluyor. Bu da yapmak istediklerinizi sınırlıyor. Ekonomik durumları nedeniyle hep geride duruyor veliler. İşbirliğine yanaşmıyorlar. Bazılarının yüzünü görmüyorsunuz bile.” ve Ulaş isimli yönetici: “Dezavantajlı okullar genellikle sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi düşük bölgelerde... okul aile ilişkileri zor, veli ilgisizliği okul başarısını düşürüyor. Velilerin iletişime kapalı olması dezavantajlı durumların iyileştirilmesini iyice zorlaştırıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu anlamda okul yöneticilerine göre velilerin maddi manevi desteğinin okul gelişiminde önemli bir unsur olduğu ifade edilmekte; okullar tarafından gerçekleştirilecek veli eğitimi etkinliklerine olan gönüllü katılımın dezavantajlı okullarda görülmediği belirtilmektedir.

“Yönetim ve mevzuat kaynaklı” alt teması altında dezavantajlı okulların iyileştirilmesi için okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklar ile yetki denkliğinin olmadığı; öğrenci devamı, disiplin sorunları, okula yapılacak yatırımlar, bütçenin kullanılması, okulda yapılabilecek değişimler ve veliler üzerindeki yasal yetkilerinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında okullara atanan rehber öğretmenlerin öğrenci sayısına göre belirlenmesi önemli bir yönetsel sınırlılık olarak görülmektedir. Bu kapsamda Volkan isimli yönetici: “Rehber öğretmen atama durumu yasal engellere takılmakta. Öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğu için ya başka bir okuldan görevlendirme ile gelmekte ya da rehber öğretmen sayısı yetersiz kalmakta. Bu nedenle öğrenciler dezavantajlı durumları yenmek için gereken psikolojik desteği alamamakta.” ve Akın isimli yönetici: “Dezavantajlı okulların iyileştirilmesi için okul yöneticilerinden beklenen sorumluluk ile verilen yetki arasında uçurumlar var. Ne öğrencinin devamı konusunda ne okuluna yapılacak yatırımlar konusunda ne de veliler üzerinde hiçbir yasal yetkisi bulunmayan yöneticilerin, mevcut durumu değiştirmek için gereğinden fazla çaba harcaması gerekiyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Sayılan bu yasal sınırlılıkların, özellikle dezavantajlı okulların geliştirilmesini daha da zorlaştırdığı vurgulanmaktadır.

“Zaman kaynaklı” alt teması altında okul yöneticileri; bu okullarda genel olarak rehber öğretmen bulunmadığı ve yöneticilerin öğrenci sorunları ile ilgilenmekten, okulun çok temel fiziki eksiklikleriyle uğraşmaktan dolayı okul gelişimine zaman ayıramadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu kapsamda Ulaş isimli yönetici: “Öğretmen, malzeme, fiziki koşulların yetersizliği başlıca yöneticilerin problemleri olduğundan eğitimin kalitesine ayıracak vakit bulamıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticileri, öğrenci gelişimine ayrılması gereken çabanın daha çok okulun fiziki durumlarının iyileştirilmesi için harcadığını belirtmişlerdir.

## Dezavantajlı Okulların Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

Şekil 1.'de görüldüğü üzere “Dezavantajlı okulların geliştirilmesine ilişkin öneriler” teması altında da beş farklı alt tema belirlenmiştir.

“Okuldaki insan kaynağının geliştirilmesi” alt teması altında; (i) dezavantajlı okullarda rehber öğretmen ataması yaparken öğrenci sayısına bakılmaması ve mutlaka rehber öğretmen atamasının yapılması, (ii) bu okullara yönetici atamasında daha seçici davranılması ve kriterlerin geliştirilmesi (iii) yetkili birimlerce il genelindeki dezavantajlı okulların tespit edilerek öğretmen eksikliğinin giderilmesi, (iv) belirlenen dezavantajlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere maddi-manevi motivasyon kaynaklarının sağlanması ve hizmet puanlarına yansıtılması, (v) bu okullarda tükenmişlik yaşamaya başlayan öğretmenlerin öğrencilere zarar vermeyecek makul sürelerde rotasyonlarının sağlanması şeklinde öneriler geliştirilmiştir. Bu konuda Sabahattin isimli yönetici: “Dezavantajlı bölgede çalışacak öğretmenlere teşvikler uygulanarak bu okullar cazip hale getirilebilir.”, ve Kemal isimli yönetici: “Bu okullarda tükenmişlik yaşamaya başlayan öğretmenlerin belirlenen makul sürelerle rotasyonlarının sağlanması” şeklinde öneriler vermişlerdir. Bu öneriler ile genel olarak okulun insan kaynağının iş doyumu sağlayarak motivasyonlarının artırılması gerektiği ifade edilmektedir.

“Okuldaki fiziki kaynakların geliştirilmesi” alt teması altında; (i) yetkili birimlerce dezavantajlı okulların belirlenmesi ve kaynak aktarımında bu okullara pozitif ayrımcılık yapılması, (ii) dezavantajlı okullara ek bütçe sağlanması, belirli denetim ve kontrollerle ödeneklerin artırılması, (iii) dezavantajlı okulların fiziki alt yapı ve donanım eksikliklerinin kademe kademe giderilmesi yönünde öneriler verilmiştir. Bu konuda Akın isimli yönetici: “Milli Eğitim bütçesi planlanırken dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılık yapılarak nitelikli okullarla arasındaki farkı kapatmasına yardımcı olunmalı.”, Ulaş isimli yönetici: “Okul temelli bütçe oluşturulmalı, okul yöneticilerine bu bütçeyi okuldaki elzem eksikliklerin giderilmesinde kullanabilmesi için yetkilendirilmeleri. Okul fiziki ve teknoloji alt yapısı iyileştirilmeli.” demiştir. Okul yöneticileri tarafından okuldaki fiziki kaynakların geliştirilmesine yönelik öne sürülen önerilerin okul temelli bütçe oluşturma odağında bütünleştiği görülmüştür.

“Öğrencilerin geliştirilmesi” alt teması altında (i) Üniversite ve Bakanlık bünyesinde yapılan projelerin dezavantajlı okullardaki öğrencilerin gelişimine yönelik tasarlanması, (ii) kütüphane yapımı, beceri atölyeleri kurma gibi öğrenci gelişimini hedefleyen pilot uygulamalar için dezavantajlı okulların seçilmesi, (iii) bu okullardaki öğrencilerin tüm gelişim alanları için içişleri, sağlık, gençlik ve spor bakanlıklarıyla daha geniş işbirliği yapılması, (iv) yerel yönetimler ve Bakanlıkça dezavantajlı okullardaki öğrencilerin kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesi şeklinde öneriler sunulmuştur. Bu konuda Akın isimli yönetici: “Bu okullardaki öğrencilerin tüm gelişim alanları için içişleri, sağlık, gençlik ve spor bakanlıklarıyla daha geniş işbirliği yapılmalı.”, Serkan isimli yönetici: “Proje okulları, en iyi okul değil, dezavantajlı okullar arasından seçilmelidir.” ve Yusuf isimli yönetici: “Öğrencilerin normal hayatlarında ulaşamadıkları sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlere ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler planlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlüğüne çeşitli kurslar düzenlenebilir.” şeklinde bir öneri sunmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesinde kurumlar arası işbirliğinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

“Ailelerin ve okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi” alt teması altında; (i)Dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrenci ailelerine eğitim verilmesi, eğitimde öğrenci-ebeveyn ilişkisinin önemine yönelik bilincin kazandırılması, (ii) velilerin adrese dayalı kayıt sistemine uymaları doğrultusunda bilinçlendirilmesi, (iii)yabancı uyruklu velilere adaptasyon sürecini kolaylaştıracak eğitimlerin sağlanması, (iv) özellikle dezavantajlı okullarda okul-aile işbirliğini sağlayıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesi yönünde öneriler ortaya konulmuştur. Bu konuda Sevgi isimli yönetici: “...öncelikle veli eğitimi sağlanmalı. Veli-öğrenci-okul işbirliğinin önemi anlatılmalı. ...maddi bir karşılık beklemeden sadece işbirliklerinin önemli olduğu ifade edilmeli.”, ve Zeynep isimli yönetici: “Velilerin adrese dayalı kayıt sistemine uymaları sağlanmalıdır.” şeklinde öneriler sunmuşlardır.

“Okul çevresinin geliştirilmesi” alt teması altında: (i) okulun bulunduğu çevredeki sanayi, esnaf ve üniversitelerle bu okullara yönelik işbirliğinin sağlanması ve gönüllü uygulamalar için gereken çalışmaların teşvik edilmesi, (ii) bu okullar için farklı kaynaklar yaratılması yönünde Bakanlıkça okul yönetimine destek olunması olarak öneriler geliştirilmiştir. Bu konuda Sezgin isimli yönetici: “*Milli Eğitim – Üniversite ile işbirliği oluşturulmalı. Çevre desteği sağlanmalı. Özellikle dezavantajlı okulların geliştirilmesine yönelik sosyal sorumluluk faaliyetleri bu okullarla yürütülmeli. Sanayi kuruluşlarından sponsorluk ile maddi destek sağlanmalı.*” diyerek önerisini sunmuştur. Görüldüğü üzere okul yöneticileri okul olanaklarının geliştirilmesinde çeşitlendirilmiş kaynaklara ihtiyaç duymakta ve bunun için çevre ve üst yönetim tarafından destek beklemektedirler.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Dezavantajlı okullara yönelik görüşlerin değerlendirildiği bu çalışmada ilk olarak okullara yönelik dezavantajlı durumların kaynakları tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerine göre dezavantajlı okullarda öğretmen ve yöneticilerde nicelik, motivasyon ve tükenmişlik sorunları yaşanmakta, bu okullardaki kadrolar genellikle deneyimi olmayan öğretmenlerden oluşmakta ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin sürekli tayin isteyen öğretmenlerden oluşması nedeniyle sık sık öğretmen değişimleri yaşanmaktadır. Ancak Karacan, Bağlıbel ve Bindak’a (2015) göre eğitim faaliyetlerinin aktörü olan öğretmenlerin eğitim yaşamı bağlamında sosyal adaletin sağlanabilmesi konusunda uygulamaya dönük önemli bir sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin beklentilerine uygun okullarda çalışma durumları ile tükenmişlik düzeylerini inceleyen Girgin’ e (2010) göre de öğretmenlerin beklentilerine uygun olmayan okul ortamlarında, tükenmişlik düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, uygun çalışma ortamına sahip olmayan dezavantajlı okullardaki öğretmenlerin motivasyon sorunları yaşayabileceklerine dikkat çekmektedir. Kaldı ki mevcut çalışmada da göre dezavantajlı olarak nitelendirilen okullarda fiziksel alt yapı, materyal, teknolojik donanım yetersizliğinin olduğu, bu okullara ayrılan bütçelerin de yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Okulları dezavantajlı konuma iten bir diğer etmen ise düşük ekonomik düzeyde olan velilerin ilgisizliği, okul ile işbirliği kurmaktan uzak bir tavır sergilemeleri, eğitim seviyelerinin düşük olması ve yabancı uyruklu velilerle yaşanan iletişim sorunlarıdır. Yapılan çalışmalar ailesel faktörlerin ve anne-baba tutumlarının çocukların akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir (Baldwin, 1948; Berber, 1990; Özcan, 1996; Gökçedağ, 2001). Dolayısıyla dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören

çocukların olumsuz aile tutumlarının, okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle Türkiye’de anne baba özellikleri ile eğitimin niteliğinin %52 oranında ilişkili olduğu (Yıldırım, 2012) düşünüldüğünde, veli ilgisinin düşük olduğu dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitime ve topluma kazandırılmaları açısından okulun önemi artmaktadır (Köse, 2019). Finn’e (1993) göre, ailelerin sosyoekonomik düzeylerine göre öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri değişmektedir. Berber’ in (1990) ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada da ailesinin aylık gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin okul başarılarının, ailesinin aylık gelir seviyesi yüksek olan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ailenin eğitim durumunun da okul başarısı için belirleyici faktörlerden biri olduğu (Erkan ve Kırca, 2010) ve çocuğun anne-babasının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin okul başarılarının, yüksek eğitilmiş anne-babaya sahip çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu bilinmektedir (Berber, 1990). Görüldüğü üzere dezavantajlı bölgelerde bulunan dezavantajlı okulların, aile tutum ve davranışlarından da etkilendiğini söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle veli ilgisizliğinin var olan dezavantajlı durumu daha da derinleştirdiği ifade edilebilir. Okulları dezavantajlı duruma iten sebeplerden sonuncusunun ise öğrenci ve çevreden kaynaklandığı belirtilmiştir. Buna göre dezavantajlı okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarındaki düşüklük, artan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dil ve kültür sorunları bu durumu tetiklemektedir. Ayrıca bu okulların içinde bulunduğu çevre, okulun desteklenmesine ve öğrencinin eğitime erişiminin önemine yönelik bir bilinç içinde değildir. Bu bağlamda Taşkın-Alp’e (2016) göre öğrencilerin öncelikle okula erişimlerinde yaşanan sorunlar ortadan kaldırılarak tüm öğrenciler için eşitliğin sağlandığı, sosyal refahı yüksek bir okul alanının oluşturulması sağlanmalıdır. Nitekim Köse’ ye (2019) göre dezavantajlı bölgelerdeki okullarda okul toplum ilişkilerinin zayıf olması, öğrencilerin okul bağlılıkları açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ise yabancı uyruklu öğrenciler ile okullarda yaşanan sorunları incelediği çalışmaya göre, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişim kurarken dil problemi yaşadıkları fakat öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimleri sonucunda dil problemini kısa sürede çözdükleri belirlenmiştir. Buna rağmen yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile daha uzun süreli dil problemleri yaşadıklarını ve bu durumun bir dezavantaj sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda okulun bulunduğu çevrenin bir dezavantaj oluşturduğu, öğrencilerin kültürel uyumsuzluklarının da eğitim öğretim yaşantısında kimi zorlukları beraberinde getirdiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak okulların dezavantajlı durumlarının geliştirilmesinin önünde veliler, yasal düzenlemeler ve zamansal sınırlılık etmenlerinin olduğu tespit edilmiştir. Dezavantajlı okulların hinterlandını oluşturan mahallelerdeki velilerin düşük eğitim düzeyine sahip olmaları ve genellikle geçim sıkıntısı çekmeleri bu okulların gelişimleri için gerekli olan veli desteğini sağlayamamalarına neden olmaktadır. Mevcut yasal düzenlemeler ise dezavantajlı okulların gelişimini sınırlayan bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerine göre dezavantajlı okulların diğer okullar ile aynı seviyeye gelebilmesi için rehber öğretmen atamalarında, yönetici seçimlerinde, disiplin sorunları ile başa çıkabilme yollarında, bütçe kullanımında yasal olarak pozitif ayrıcalıklar yapılması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 17.04.2001 tarih ve 24376 sayılı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğininin 47. Maddesi d bendine göre “...okul müdürü, okulun psikolojik danışman ihtiyacını, öğrenci sayısını ve bu sayıdaki artışı dikkate alarak belirler...” ibaresi yer almaktadır. Okul müdürünün okula psikolojik danışman talebinde bulunabilmesi için gerekli öğrenci sayısı ise 18.06.2014 tarih ve 6459 sayılı ile Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim

Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğin rehberlik alan öğretmenlerinin norm kadrolarının belirlendiği 21. Maddesine göre, okul rehberlik servislerine rehberlik alan öğretmeni atanabilmesi için asgari öğrenci sayısı: ilkokullarda 300, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 150, ortaöğretim kurumlarında 150 olması gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda okulun çevresel koşulları göz ardı edilerek sadece öğrenci sayısına göre rehberlik alan öğretmeni atanıyor olması dezavantajlı okulların buldukları durumlar ile baş edebilmeleri için önemli bir sınırlılık olduğu söylenebilir. Tüm bu sınırlılıklar ile baş etmeye çalışan yöneticilere göre dezavantajlı okullarda görev yapan yöneticilerin okulu geliştirebilmeleri önündeki bir diğer sınırlılık da zaman problemidir. Çünkü yöneticilere göre dezavantajlı okullarda görev yapan okul yöneticileri okulun temel fiziki ihtiyaçları ile ilgilenmekten ve rehber öğretmen olmadığı durumlarda rehberlik faaliyetlerini de yürütme çabaları nedeniyle asıl yapmaları gereken okulun eğitsel gelişimine yeterince zaman ayıramamaktadırlar. Şirin'e (2016) göre de Türkiye'de oluşturulacak yeni eğitim politikalarında öğretmen atamaları öncelikli olarak sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı bölgelerde yer alan okullara yapılmalı ve bu okullardaki sınıf mevcutlarının düşürülmesi için önlemler alınmalıdır. Tomul (2009) ise yaptığı çalışmada toplumsal duyarsızlık ve yasal düzenlemelerin, okullarda sosyal adaleti sınırlayan etmenler olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın alanyazındaki çalışma ve tartışmalar, dezavantajlı okulların içinde bulunduğu bu tür imkânsızlıklar ve sınırlılıkların öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ve bu nedenle geliştirilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır (Kondakçı, Kurtay, Oldaç ve Şenay, 2016; Özcan, Balyer ve Yıldız, 2018).

Araştırmada son olarak dezavantajlı okulların geliştirilebilmesi için okul yöneticilerinin önerilerinin, okuldaki insan kaynaklarının, fiziki kaynakların, öğrencilerin, ailelerin ve okulun çevresinin geliştirilmesine yönelik olarak beş başlıkta toplandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görüşleri özellikle insan kaynağının (öğretmen ve yönetici) geliştirilmesi ve motivasyonlarının artırılması üzerine yoğunlaşmıştır. Bu anlamda dezavantajlı okullara yönetici seçiminde farklı kriterler belirlenerek daha seçici davranılabilir. Bunun yanında dezavantajlı okullarda çalışmayı teşvik edici ücret yada hizmet puanı gibi desteklerin sunulması çalışanların daha uzun süreli çalışmaya istekli olacağı düşünülmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Vizyon 2023 belgesinde insan kaynağının geliştirilmesi ve motivasyonun artırılması için öğretmen ve yöneticilerin mesleki ve kariyer gelişimlerinin sağlanmasına, okul içerisindeki ödül sistemlerinin hakkaniyetli işletilmesine ve elverişsiz koşullarda çalışan öğretmen ve yöneticileri için teşvik mekanizmalarının oluşturulmasına yönelik hedefler olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Araştırma kapsamındaki dezavantajlı okulların gelişimi için fiziki alt yapı ve donanım eksikliklerinin giderilmesine yönelik ek kaynakların tahsis edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu önerilerin gerekliliği ile ilgili olarak TEDMEM' in (2017) Eğitim Değerlendirme Raporunda da dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi için ek maliyet gerektiği bu nedenle bütçedeki paylarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Tomul'a (2009) göre okul yöneticileri sosyal adaleti sağlama eylemlerine öncelikle sosyal desteğe ihtiyacı olan grupları belirleyerek başlamalı ve okulun var olan kaynakları aktif olarak harekete geçirerek, toplumsal bir duyarlılık oluşturup çevredeki kaynaklardan yararlanmalıdır. Ayrıca araştırma bulguları dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik, sosyal, sanatsal ve kültürel başarı düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bunun için yerel yönetimler ve bakanlıklar düzeyinde işbirliği yapılarak bu okullara nitelikli yaşam alanları oluşturulması ve öğrencilerin sanatsal, sosyal faaliyetlere katılımlarına olanak sağlayan projeler yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve okul şartlarının gelişimini en büyük katkıyı sağlayacak diğer bir etmen ise öğrencilerin aileleri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle ailelerin bilinç düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitsel çalışmalar gerçekleştirilmesinin yanında yabancı uyruklu ailelerin

adaptasyonlarını kolaylaştırıcı çalışmalar yürütülmesi gerektiği ve bu okulların gelişiminin sağlanabilmesi için okul çevresinin desteğini arttıracak girişimlerde bulunulmasının önemi vurgulanmıştır. ERG (2018) Eğitim Değerlendirme Raporunda da dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim olanaklarından faydalanabilmesi için olumlu öğrenme yaşantılarının sağlanması, bu okulların fiziki olanaklarının geliştirilmesi ve alternatif eğitim modellerinin geliştirilmesine yönelik vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda okulların paydaşları ile birlikte bir sistem bütünlüğü içerisinde düşünülerek geliştirilmesi, dezavantajlı okulların nitelikli eğitim ortamlarına dönüştürülebilmesi için önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde dezavantajlı okullarda öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve diğer gelişim alanlarında sorunlar yaşadıkları, buna bağlı olarak akademik başarılarının düşük olduğu, okul içi ve çevresel faktörlerin de bu duruma sebep olan kaynaklar arasında olduğu görülmektedir. Bu nedenle dezavantajlı okulların geliştirilebilmesi için çözüm önerilerinin bir sistem bütünlüğü içerisinde yapılandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda bu yeniden yapılanmanın okulların fiziki özelliklerinden insan kaynakları yapısına, veli katılımından çevre desteğinin sağlanmasına kadar geniş bir yelpazede temellendirilmesi gerekmektedir. Ancak tüm bunların yapılabilmesi için öncelikle belirli ölçütlere bağlı olarak tüm dezavantajlı okulların tespit edilmesi, kademeli olarak bu okulların geliştirilmesi önem teşkil etmektedir. Okul yöneticilerinin dezavantajlı okullara yönelik görüşlerinden ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler ileri sürülebilir:

- Araştırmada elde edilen bulgulara göre dezavantajlı okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri yükselmektedir. Bu nedenle dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticileri motive edici ücret, hizmet puanı, erken terfi gibi güdüleyiciler sunulması etkili olabilir.
- Araştırma bulgularına göre okulları dezavantajlı duruma iten etmenlerden biri de fiziksel altyapı ve donanım eksikliği sorunlarıdır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bütçe dağıtımlarında sosyal adaletin sağlanabilmesine katkı sağlayabilmesi açısından dezavantajlı okullara fiziksel alt yapılarını iyileştirici ve donanım eksikliklerini giderici ayrıcalıklı önlemler alınmalıdır.
- Bulgular dezavantajlı okullarda veliler ve çevre öğrencilerin eğitim süreçleri üzerinde ilgisiz olduklarını göstermiştir. Bu nedenle dezavantajlı okul bölgelerinde Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla ve bakanlıklar ve yerel yönetimler aracılığıyla aile eğitim kursları açılarak ailelerin okul başarısına katkı sağlamaları teşvik edilmeli.
- Mevcut yönetmeliklere göre rehberlik alan dersi öğretmenlerinin okullara atanabilmesi için okulun sağlaması gereken tek şartın okulda yeterli öğrenci sayısının -İlkokullarda en az 300 öğrenci gibi- olmasıdır. Ancak dezavantajlı okullarda baş edilmesi gereken psikolojik durumların sıklık dereceleri dikkate alındığında bu okullara rehberlik alan öğretmenlerinin atamalarını kolaylaştıracak yönetmelik düzenlemeleri yapılmalıdır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda diğer araştırmacılara verilebilecek öneriler:

- Bu çalışma okul bazında yöneticilerle yürütülmüştür. Aynı çalışma İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerindeki yöneticilerle yürütülerek okullar arası karşılaştırmalar yapılabilir; farklı okul şartları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin kurulabileceği çalışmalar desenlenebilir.

- Dezavantajlı bölgelerdeki öğrenci velilerinin ilgisizliği ve öğrenci velilerinin okul etkinliklerine yönelik olumsuz tutumlarının öğrenci üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

### Kaynaklar / References

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Archer, L., Hutchings, M., Leathwood, C., & Ross, A. (2003). Widening participation in higher education implications for policy and practice. In L. Archer, M. Hutchings, and A. Ross (Eds.), *Higher education and social class* (pp. 193-220). London: Routledge Farmer.
- Arkan, A. (2017). *Dezavantajlı okullar ve sosyal adalet*. Erişim Adresi: <https://www.setav.org/dezavantajli-okullar-ve-sosyal-adalet/>
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Baldwin, A.L. (1948). Child development. *Socialization and the parent child relationship*, 19(1), 127-136.
- Bates R. (2006). Educational administration and social justice. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 141-156.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chiu, M. M., and Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739. doi: 10.1108/09578230710829900
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*, 7. Baskı, (s: 230-245). Ankara: Pegem Yayınları.
- ERG. (2014). *Sosyal adalet ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimde eşitlik şart*. Erişim Adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Sosyal-Adalet-ve-S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-i%C3%A7in-E%C4%9Fitimde-E%C5%9Fitlik-%C5%9Eart.pdf>
- ERG. (2019). *Eğitimin yönetimi ve finansmanı*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği (Çalışma Raporu Sayı: 4). <http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEYINTURKISH/147254-1269017398324/22764932/EgitimdeFirsatEsitsizligi.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk* Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED362322>
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA*.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 31-48.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). *Leadership for Social Justice: Authentic Participation in the Case of a Community Center in Caracas, Venezuela*. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne- baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice". *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 177-192.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: an agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.



- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(31), 54-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183435> adresinden edinilmiştir.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde Publisher: Pegem Akademi, Editors: K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin, pp.353-361.
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 28-36.
- Köse, E. K. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140. Retrieved from [https://pdfs.semanticscholar.org/e5ab/8ccf44a1fcaa9980436566ea47b1b88dfe5\\_d.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/e5ab/8ccf44a1fcaa9980436566ea47b1b88dfe5_d.pdf)
- MEB. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Erişim Adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. *Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mickelson, R. A. (2016). School Integration and K-12 Outcomes: An Updated Quick Synthesis of the Social Science Evidence. Research Brief No. 5. Updated. *National Coalition on School Diversity*
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. London: Sage.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 532-547.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, R. S. (2016). Yol ayrımındaki Türkiye ya özgürlük ya sefalet. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Taşkın-Alp, Y. (2016). Öğrenciler ve eğitime erişim. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2015-16\\_ArkaPlanRaporu\\_OgrencilerveEgitimeErisim\\_YTA\\_0.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41 (1), 3-25.
- Tedmem. (2017). 2017 eğitim değerlendirme raporu. Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/2017-egitim-degerlendirme-raporu>
- Tedmem. (2018). Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi? Mem Değerlendirme Notları, Erişim Adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi>
- Tedmem. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152)
- Ural, A. (2012). Türk asıllı göçmenlerin Hollanda’daki temel eğitim uygulamalarına yönelik ayrımcılık algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(165)
- Ünsal-Özberk, E. B., Yılmaz-Fındık, L. ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okul ve öğrenci düzeyinde matematik başarılarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 111-129.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255

#### Yazarlar

#### İletişim

**Ali Tosun**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisidir. Çalışma alanlarını örgütsel vatandaşlık, örgüt DNA’sı ve çatışma yönetim stilleri oluşturmaktadır.

Ali TOSUN, Recep Dinç İlkokulu Sivasslı/Uşak, Türkiye.

e-mail: [ali35tosun@gmail.com](mailto:ali35tosun@gmail.com)

**Mustafa Hami Ay**, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans mezunudur. Çalışma alanlarını örgütsel güven ve kültürel liderlik oluşturmaktadır.

Mustafa Hami AY, Milli Eğitim Müdürlüğü, Merkez/Uşak, Türkiye

e-mail: [mustafa\\_hami@msn.com](mailto:mustafa_hami@msn.com)

**Dr. Seval Koçak**, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanlarını okullarda örgütsel davranış ve eğitim liderliği oluşturmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Seval KOÇAK, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez/Uşak, Türkiye

e-mail: [sevalkocak85@gmail.com](mailto:sevalkocak85@gmail.com)

## Summary

**Purpose and Significance.** The education right, which is one of the fundamental human rights, is guaranteed by the policies and conventions carried out at national and international level in order to ensure the principle of equality. Although, the right to education was guaranteed by law both in the world and in Turkey, according to the Global Education Monitoring Report published by UNESCO in 2017, it was stated that more than 60 million children of primary school age in the world couldn't go to school. The schools in which the necessary activities are carried out for the active participation of the students in the social life show different characteristics in terms of the educational opportunities they provide for the students and the opportunities they have. Opportunities and opportunities provided by schools to students are considered among the important factors affecting the quality of educational experiences. In a report published by TEDMEM (2018), it is stated that student achievement is affected by socio-economic factors up to a certain level; on the other hand, it is stated that students who are successful in international exams despite being disadvantaged in terms of socio-economic aspects are significantly affected by the school factor. In this context, strengthening the physical and human resources in schools in disadvantaged regions is considered important in terms of ensuring social justice in education. In addition, it is stated that a separation between students has detrimental effects not only for disadvantaged students but also for all students. For this reason, social justice, which emphasizes the access of all students without discrimination to qualified education, is seen as an integral part of education systems. In this context, the aim of this study is to determine the disadvantages of school-level disadvantages that make it difficult to achieve social justice in education according to the opinions of school administrators, the limitations prevent the studies aimed at eliminating these situations and the solution suggestions coming from school administrators.

**Methodology.** Basic qualitative research design was used within the framework of qualitative research approach. According to Marriam (2015), basic qualitative research aims to interpret the meanings that individuals attach to their experiences. The study group of the research was created within the framework of certain criteria. For this purpose, the study group consisted of 23 voluntary school administrators and assistant administrators who work in the schools that were found to be disadvantageous by the criteria such as environment, students, parents, socioeconomic level among the public schools in Uşak. The data of the research were collected through interviews with school administrators. Interviews with school administrators were conducted with a semi-structured interview form that were prepared by the researchers. Data were analyzed by descriptive analysis, summarized and interpreted according to predetermined themes. As it was stated by Yıldırım and Şimşek (2011), in the descriptive analysis, the data can be edited under themes that were arranged before. In this study, the themes were predetermined according to the research questions. In the analysis of the data, expressions which could not be reached consensus among the researchers were discussed and a final consensus was reached.

**Results and Discussion.** In this study, which the opinions about disadvantageous schools were evaluated, the sources of disadvantageous situations were firstly identified. In this context, according to the school administrators, teachers and administrators in disadvantageous schools experience quantity, motivation and burnout problems, the staff in these schools are usually consist of inexperienced teachers, and as the teachers working in these schools consist of teachers who want continuous appointments, frequently teacher exchanges are experienced. According to Girgin (2010), who examined working conditions and burnout levels in schools that are suitable for teachers' expectations, it was determined that burnout levels increased in school environments that did not meet teachers' expectations. These findings point out the

teachers in disadvantaged schools who do not have a suitable working environment may experience motivation problems. Another factor which causes schools to be in a disadvantaged position is the lack of interest of parents at low economic level, their attitude towards not cooperating with the school, their low education level and communication problems with foreign parents. Studies have shown that factors about families and parents' attitudes affect the academic achievement of children. According to (Baldwin, 1948; Berber, 1990; Özcan, 1996; Gökçedağ, 2001; Finn'e,1993) school commitment levels of students change according to socioeconomic levels of families. As seen, it is possible to say that disadvantaged schools in disadvantaged regions are also affected by family attitudes and behaviors. In other words, it can be stated that the disinterest of the parents deepens the existing disadvantaged situation. It was stated that the last reason that the students and the environment cause the schools to be disadvantaged. Accordingly, low academic and social success of disadvantaged students and the language and culture problems of increasing foreign students trigger this situation.

Secondly, in the study it was found that parents, legal regulations and temporal limitation factors prevented the development of disadvantaged schools. The parents' having low educational level and their suffering from livelihoods cause these disadvantaged schools unable to provide the necessary parents' supports for their development. The current legal regulations which are encountered as another factor that limits the development of disadvantaged schools. In this case, by ignoring the environmental conditions of the school and appointing guidance teachers according to the number of students can be seen as a significant limitation for disadvantaged schools to cope with their situations. According to the administrators, who try to cope with all these limitations and try to develop the disadvantaged schools, another limitation is time problem. According to the administrators, school administrators who work in disadvantaged schools cannot devote enough time to the educational development of the school that they should do because of the basic physical needs of the school and their efforts to conduct guidance activities in the absence of guidance teachers. According to Şirin (2016) the new educational policy the priority in the appointment of teachers should be given to the schools where the socio-economically disadvantaged students go and in the schools which poor children go the number of students in the classes should be pulled down. Tombul (2010), in his study, found that social insensitivity and legal regulations are the factors limiting social justice in schools. Finally, it was found out that the suggestions of school administrators, human resources, physical resources, students, families and the environment of the school were categorized as five headings in order to develop disadvantaged schools. In this context, the opinions of school principals especially focused on developing human resources (teacher and administrator) and increasing their motivation. In this sense, while selecting administrators for disadvantaged schools by defining different criteria, can be approached more selectively. In addition, it is considered that employees may be willing to work for a longer period of time by providing them support such as salary or service points to encourage working in disadvantaged schools. In order to develop these schools, additional resources should be made available to address the shortcomings of physical infrastructure and equipment. Another factor that will make the greatest contribution to the development of school conditions and students in disadvantaged schools is the families of the students. For this reason, in addition to the educational activities aimed at raising the awareness level of the families, studies should be conducted to facilitate the adaptation of foreign national families and attempts should be made to increase the support of the school environment in order to ensure the development of these schools.