



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**TÜRKİYE'DE EĞİTİM
BAŞARISINDAKİ EŞİTSİZLİKLER:
PISA 2012 VE ANKARA ÖRNEĞİ**

İPEK COŞKUN

SOSYOLOJİ BİLİM DALI

AĞUSTOS 2014



**TÜRKİYE'DE EĞİTİM BAŞARISINDAKİ EŞİTSİZLİKLER:
PISA 2012 VE ANKARA ÖRNEĞİ**

İpek COŞKUN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS 2014

İpek COŞKUN tarafından hazırlanan "Türkiye'de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara Örneği" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Gazi Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ayşe CANATAN
Sosyoloji Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.



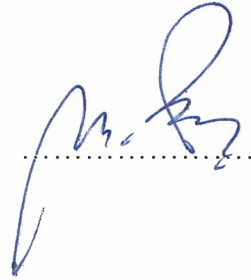
Başkan : Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
Sosyoloji Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.



Üye : Doç. Dr. Mustafa ORÇAN
Sosyoloji Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.



Tez Savunma

Tarihi: 12/08/2014

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Prof. Dr. Hikmet KAVRUK
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İpek Coşkun

12.08.2014

TÜRKİYE'DE EĞİTİM BAŞARISINDAKİ EŞİTSİZLİKLER:
PISA 2012 VE ANKARA ÖRNEĞİ
(Yüksek Lisans Tezi)

İpek COŞKUN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2014

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye'de eğitim sisteminde yoğun bir şekilde görülen eğitim başarısındaki eşitsizliklerin boyutlarını ve nedenlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda ilgili alan yazını taranmış ve dünya örnekleri incelenmiştir. Çalışmada, Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizlikler bağlamında mevcut durumu anlamak için iki veri setinden yararlanılmıştır. Bunlardan birincisi, Türkiye temsiliyeti güçlü olan ve büyük verilere erişme imkânı sunan PISA 2012 değerlendirmesidir. 2003 yılından beri PISA değerlendirmesine katılan Türkiye'nin eğitimde başarı eşitsizliği durumu, dünya örnekleri ile karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. İkinci veri seti araştırmacının Ankara merkezde yaptığı saha çalışması ile oluşturulmuştur. Farklı başarı düzeylerinde altı Anadolu lisesinin durum çalışması olarak incelendiği araştırmada, okullar arası başarı farklarının nedenleri okul yöneticileri ve öğretmenleri ile yapılan derinlemesine mülakatlarla analiz edilmeye çalışılmıştır. PISA değerlendirmesinin sunduğu verilerle saha çalışmasında elde edilen bulgular karşılaştırılarak tartışılmış, Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizliklerin toplumsal eşitsizliklerle karşılıklı ilişki içerisinde bulunduğu, bu nedenle öğrencilerin eğitim süreçlerinde sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlarının hala etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun iyileştirilmesi için ise etkin ve sürdürülebilir eğitim politikalarının yanında güçlü sosyal politikalara ihtiyaç olduğu vurgusu yapılmıştır.

Bilim Kodu : 1138

Anahtar Kelimeler : Eğitim sosyolojisi, başarı, eşitsizlik, PISA, Ankara, Türkiye

Sayfa Adedi : 127

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ayşe CANATAN

THE ACHIEVEMENT GAP IN TURKEY:
PISA 2012 AND ANKARA SAMPLE
(M.S. Thesis)

İpek COŞKUN

GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
August 2014

ABSTRACT

This study aims to find out the different dimensions and variables of the academic achievement gap in Turkey. In accordance with this goal, the literature about achievement gap and the examples of the world education systems were reviewed. To figure Turkey's situation out, the researcher utilized two different data sources: first one is PISA 2012 Assessment that includes macro data about world education systems and their achievement. By PISA's comparative findings, Turkey was examined in detail in terms of the academic achievement gaps and the reasons behind it. The researcher gathered second source via a fieldwork in which the data was collected from six different leveled Anatolian high schools in Ankara by in-depth interviews with school principals and teachers. In this case study, the variables of the achievement gap between these schools were analyzed. The findings of fieldwork and PISA 2012 discussed comparatively have pointed out that academic achievement gap has a strong mutual relationship with social inequalities. That's why the socio-economic and cultural background of the students is still very significant factor in their education process. In order to fix the current situation, Turkey needs effective and long-standing education policies as well as strong social policies, which can eliminate social inequalities.

Bilim Kodu : 1138

Anahtar Kelimeler : : Sociology of Education, achievement, gap, inequality, PISA,
Ankara Turkey

Sayfa Adedi : 127

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ayşe CANATAN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin her aşamasında beni kıymetli fikirleriyle yönlendiren ve daha nitelikli bir çalışma ortaya koymam için beni destekleyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayşe CANATAN'a, hem ders hem tez dönemimde birikimi ve enerjisiyle akademik ilgimizi her zaman canlı tutan Sayın Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ 'ye ve Gazi Üniversitesi Sosyoloji bölümünün bütün değerli hocalarına ve öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Bu yüksek lisans tezinin ortaya çıkmasında en büyük paya sahip, deneyim ve birikimleriyle her soruma tüm içtenlikleriyle cevap veren farklı Anadolu liselerinden 6 okul yöneticisi ve 9 öğretmene ve ayrıca saha çalışmasında okulların belirlenmesinde bana yardımlarını esirgemeyen Kalkınma Bakanlığı Eğitim Sektörü Uzmanı Serdar POLAT'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bütün eğitim hayatım boyunca her türlü başarımın arkasında olan ilk öğretmenim, babam Şefik COŞKUN'a, yükseköğretime yönelmemde en büyük desteği veren sevgili annem Nimet COŞKUN'a, akademik çalışmalarımın her aşamasında maddi ve manevi destekleri ile motivasyonumu her zaman yüksek tutan ablalarım Betül COŞKUN DEMİRTOKA'ya, Burcu COŞKUN OKUT'a ve Başak COŞKUN DEMİRPOLAT'a ve erkek kardeşim Cem Çağrı COŞKUN'a minnettarım.

Profesyonel akademik çalışmalarına ilk kez başladığım, Türkiye'nin en önemli düşünce kuruluşlarından biri olan SETA Vakfı ve çalışanlarına, eğitim sosyolojisi alanında beni değerli fikirleriyle yönlendiren SETA Eğitim Araştırmacısı Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇELİK'e, eğitim biriminde her türlü araştırmayı birlikte keyifle yürüttüğümüz değerli dostum Müberra GÖRMEZ'e ve arkadaşlarım Ümare YAZAR ve Ülkü İstiklal ORTAKAYA'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, yaklaşık dört yıl önce beni eğitim araştırmalarına yönlendiren, bu alanda yaptığım her çalışmada beni destekleyen ve yol gösteren, akademik terbiyesi ile bana hem abi hem öğretmen olan SETA Vakfı Toplum ve Ekonomi Direktörü çok kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Bekir S. GÜR'e üzerimdeki emeği ve sabrı için çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ	ix
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ	1
2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Toplumsal Eşitsizlik ve Tabakalaşma	11
2.2. Eğitimde Eşitsizlik	18
2.2.1. Modernleşme ve eğitimde eşitsizlikler	19
2.2.2. Sosyolojik kuramlarda eğitimde eşitsizlik tartışmaları	22
2.2.3. Eğitimde eşitsizlik tipleri.....	27
2.2.4. Eğitimde eşitsizliklere çözüm arayışları	39
3. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNDE BAŞARI EŞİTSİZLİKLERİ .	43
3.1. Türkiye'de Eğitime Erişimde ve Okul Kaynaklarında Yaşanan Gelişmeler.....	43
3.2. Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikler Üzerine Yapılan Yasal Düzenlemeler ve Bilimsel Çalışmalar.....	50
3.3. PISA 2012 Verilerinin Değerlendirilmesi	57
3.3.1. Türkiye'nin eğitimde başarı eşitsizlikleri.....	61
3.3.2. Öğrencilerin akademik olarak farklılaşmasında ESKS etkisi.....	69
3.3.3. Eğitimde öğrenci başına kaynak aktarımı ve çocuk yoksulluğu	74
4. SAHA ARAŞTIRMASI BULGULARI	79

4.1. Okul Karakteristiği	79
4.1.1. Okul çevresi.....	84
4.1.2. Okulların alt yapı ve öğretmen durumu	84
4.1.3. Kurumsallaşma/okul kültürü.....	85
4.2. Aile Profilleri	86
4.2.1. Baba mesleği ve gelir durumu	87
4.2.2. Anne eğitim düzeyi	90
4.2.3. Öğrenci-veli ilişkileri ve parçalanmış aileler	91
4.3. Okul-Aile İlişkileri.....	93
4.3.1. Veli toplantıları.....	93
4.3.2. Öğretmen görüşmeleri.....	95
4.3.3. Disiplin sorunları	97
4.4. Dirençli Öğrenciler ve Bireysel Çaba	98
4.5. Güncel Eğitim Düzenlemelerine İlişkin Görüşler	99
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	103
KAYNAKLAR.....	115
EKLER.....	124
EK-1. NİTEL GÖRÜŞME FORMU.....	125
ÖZGEÇMİŞ	1257

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1. Farklı düşünörlere göre toplumsal tabakalaşma tipleri	13
Çizelge 2. Eğitimde yaşanan akademik başarısızlıklara getirilen farklı çiklamalar ve sunulan çözümler	41
Çizelge 3. Türkiye'de ilköğretim istatistikleri (1997-2012).....	44
Çizelge 4. 4+4+4 düzenlemesi sonrası Türkiye'de eğitim istatistikleri (İlkokul+Ortaokul)	45
Çizelge 5. Türkiye'de ortaöğretim istatistikleri (1997-2014).....	47
Çizelge 6. Ortaöğretimde net okullaşmada %50'nin altında kalan iller-2013/14 (%)	48
Çizelge 7. Evdeki kitap sayısına göre öğrencilerin matematik ve fen başarısı (TIMSS1999).....	55
Çizelge 8. PISA matematik alanında yeterlilik düzeyi itibari ile kazanımlar	58
Çizelge 9. PISA 2012 değerlendirmesinde Türkiye'nin genel başarı durumu	60
Çizelge 10. Türkiye'nin OECD'ye göre ESKS endeksi	70
Çizelge 11. ESKS'nin farklı bileşenlerinin PISA 2012 matematik performansı üzerinde etkisi.....	71
Çizelge 12. Saha çalışmasında yer alan Anadolu liselerinin özellikleri.....	81
Çizelge 13. Okullarda başarı düzeyine göre baba meslek durumu	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. 25-64 yaş aralığındaki çalışan nüfusunun eğitim düzeyine göre kazanç endeksi (2011)	34
Şekil 2. Farklı ülkelerin cinsiyetlerine göre bir yükseköğretim kurumuna giren ve mezun olan toplam öğrenci oranları (2011).....	36
Şekil 3. MEB bütçesinin GSYH'ye oranı (%)	49
Şekil 4. PISA 2012 araştırma deseni	57
Şekil 5. Türkiye'nin okuma, matematik ve fen alanlarında yıllara göre PISA performansındaki değişim (2003-2012).	60
Şekil 6. Matematik performansındaki varyasyonun PISA ESKS endeksi ile açıklanan yüzdesindeki değişim (2003- 2012).....	61
Şekil 7. 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de öğrencilerin alt düzey (1. düzey ve altı) yeterlik eğilimi (%).	62
Şekil 8. PISA 2012 bölge içi ve bölgeler arası başarı eşitsizlikleri	63
Şekil 9. Bölgelere göre öğrencilerin matematik yeterlik düzeyleri arasında dağılımı, 2012 (%).	64
Şekil 10. Okul içi ve okullar arası akademik başarı eşitsizlikleri	65
Şekil 11. Ülkelerin okul içi ve okullar arası başarı eşitsizlikleri.....	66
Şekil 12. Matematikte yeterlilik düzeylerine göre Türkiye'de kız ve erkek öğrencilerin oranları	69
Şekil 13. Matematik alanında akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin oranındaki değişim (2003-2012)	73
Şekil 14. 2003-2012 yılları arasında sosyal içerme değişimi,	74
Şekil 15. OECD ülkelerinde öğrenci başına eğitime kamu kaynağı aktarımı (SAP) (2011).....	75
Şekil 16. Ülkelerin toplam nüfusuna göre göreceli çocuk yoksulluğu oranları	77
Şekil 17. Eğitimde eşitlikte etkileşim modeli	111

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED	Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ESKS	Ekonomik Sosyal Kültürel Statü
FATİH	Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
IQ	Intelligence Quotient
LGS	Lise Giriş Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAEP	National Assesment of Education Progress
ÖBBS	Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖSS	Öğrenci seçme Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
PISA	Programme for International Student Assessment
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	UN Educational, Scientific and Cultural Organization

1. GİRİŞ

Eğitim sosyolojisi, eğitim ve toplumsal yapı arasındaki ilişkileri konu alan, eğitim kurumunun toplumun iktisat, politika, din vb. diğer büyük kurumlarıyla olan ilişkilerini sosyolojinin yöntemleri ve bakış açısıyla araştıran sosyolojinin bir alt dalıdır. Eğitim sosyolojisinin en çok ilgilendiği konuların başında örgün eğitim ve modern sanayi toplumlarının kitlesel eğitimi gelmektedir (Marshall, 2005: 174). Eğitim sosyolojisinin doğuşu, Durkheim'ın ahlaki eğitimin organik dayanışmasının temeli olmasını konu alan öncü çalışmalarına ve Weber'in Çinli aydınların bir siyasal denetim aygıtı olduğu şeklindeki analizine kadar götürülebilir (Sadri, 1991: 56). Eğitim sosyolojisi alanında kuramsal çalışmalarla birlikte saha araştırmaları II. Dünya Savaşı'nın ardından yapılmaya başlanmıştır (Marshall). Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak kitle eğitiminin başlıca sorunlarından biri olan eşitsizler üzerine olmuştur. Kitle eğitiminin yaygınlaştığı modern dönem ile birlikte tartışılmaya başlanan eğitimde eşitsizlikler, günümüz eğitim dünyasını halen en çok meşgul eden konuların başında gelmektedir. Devletin tüm vatandaşlarını eğitime amacı sonucunda ortaya çıkan tabloda, başarı çıktıları göz önüne alındığında görülen eşitsiz sonuçlar, 20. yüzyıl eğitim sosyolojisinin başat tartışma alanlarından biridir.

Dünyada yaşanan sürece paralel şekilde Türkiye'de de öğrenciler arasındaki başarı eşitsizlikleri eğitim sisteminin temel sorunlarının başında gelmektedir. Türkiye'de temel eğitim parasız olmasına rağmen dünya ölçeğinde eşitsizliklerin en yoğun yaşandığı ülkelerden biri olması oldukça dikkat çekici bir konudur. Eğitimde yaşanan eşitsizliklerin tek nedeni temelde uygulanan eğitim politikalarının eşitsiz hizmet sunması ile ilgili ise bunun düzeltilmesi teknik olarak kolaydır ve kısa vadede çözüm bulunabilir, ancak eğitimde eşitliğin çok boyutlu yönleri sahip olması nedeniyle, başarıda eşitliği artırmaya yönelik politika ve düzenlemeler eğitim sistemine ve toplumsal yaşama bütüncül yaklaşmayı gerektirmektedir. Örneğin, alan yazınında yaygın olarak kabul gören ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının öğrenci başarısında fark yaratan etkisini yok etmek mümkün olmasa da bu etkiyi en aza indirmek için politikalar geliştirmek mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana tüm Milli Eğitim Politikalarında eğitimde fırsat eşitliği konusu değiştirilmeyen hatta değiştirilmesi teklif bile edilmeyen bir unsur olmuştur. Türkiye'de yakın zamana kadar yapılan eğitim politikalarının bu amaca

hizmet etmek konusunda oldukça yetersiz kaldığı görülmektedir. Hatta toplumsal adaleti ve içermeyi önceleyen sürdürülebilir eğitim politikalarının eksikliğinden dolayı ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının çocuklarının eğitim başarısındaki üzerindeki etkisi daha fazla olmuştur.

Türkiye’de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara Örneği isimli çalışma, Türkiye eğitim sisteminde çok farklı değişkenlerden dolayı yoğun bir şekilde yaşanmakta olan başarı eşitsizliklerinin gerekçelerini ele alan ve içerisinde betimleyici bir saha çalışmasının yer aldığı yüksek lisans tez araştırmasıdır. Türkiye eğitim sisteminde öğrenciler arasındaki başarı eşitsizlikleri bu araştırmanın konusudur. Çalışmada, eğitimde yaşanan başarı eşitsizliklerindeki belirleyicilerinin çok yönlü olduğu görüşünden hareketle yola çıkılmış, kamu politikalarının bu durum üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Konu olarak araştırma için eğitimde başarı eşitsizliklerinin seçilmesi arkasında yatan temel motivasyon, bu sorunun hem öğrencilerin bireysel yaşamında hem de toplumsal hayata yansımaları açısından pek çok olumsuzluğu içinde barındırıyor olmasıdır. Çalışmada yanıtı aranan temel sorular: Türkiye’de eğitimde başarı eşitsizliklerinin nedenleri nelerdir? Eğitimde akademik başarı ile aile formasyonu (sosyo-ekonomik ve kültürel arka plan) arasındaki ilişki nedir? Öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılması için ne tür politikalara ihtiyaç vardır?

Bu çerçevede özellikle Türkiye’nin 2003 ve 2009 yıllarında ve en son 2012 yılında katıldığı PISA (*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*) değerlendirmesinin bulguları çalışma açısından önem taşımaktadır. Zira bu tür sınavlar hâlihazırda Türkiye’de öğrenciler ve okullar arasındaki başarı farklarını en kapsamlı açıklayan çalışmalar olarak alan yazınında oldukça önemlidir. Bu değerlendirmede, uygulanan eğitim politikalarının ailelerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının, öğretmen ve eğitim kalitesinin öğrencilerin başarısında ne kadar etkili olduğunu anlamak amacıyla öğrenci, yönetici ve ebeveynlere ayrıca anketler uygulanmaktadır. PISA’nın yanı sıra başarı eşitsizliklerinin belirleyicilerini tespit etmek için Türkiye’de yapılan ulusal sınavlara da bakılabilir. Özellikle ortaöğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin başarı durumlarında etkili faktörlerin neler olduğu oldukça önemlidir.

Araştırmanın Problemi

Türkiye’de eğitim sisteminde öğrencilerin eğitim başarılarında yaşanan eşitsiz sonuçlar bu araştırmanın temel problemidir. Bu konu, Türkiye’de uzun yıllardır eğitim sisteminde var olan ancak kapsamlı ve somut verilerin sunulmadığı bir alandır. Ancak 2000’li yıllarla birlikte Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri ve paydaş ülkelerin de katıldığı uluslararası akademik sınavlarda yer almış, bu sınavlar sonucunda istatistiksel olarak en başarılı öğrenci ile en başarısız öğrenci ve okullar arasındaki akademik başarı farkının en büyük olduğu ülkelerden biri olmuştur. Eğitimdeki akademik başarı farklılıklarının bu denli derin olması eğitimin niteliğini ve geleceğini sorgulatmaktadır. Temel belirleyicilerine bakıldığında ise diğer pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de politik, ekonomik, coğrafi, kültürel ve sosyal pek çok etmenin var olduğu görülmektedir. Bu durum mevcut kaynakların adil dağıtılmaması gibi sosyal politika yoksunluğu ile bir araya geldiğinde çok daha derin olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Nitekim gerekçeleri doğru tespit edilmediği ve üzerine çalışmalar yapılmadığı takdirde sosyal bir devlet olan Türkiye’nin sosyal adaleti sağlaması, bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sunması oldukça zor görünmektedir. Türkiye, hedeflemiş olduğu gelişmiş ülkelerin eğitim standartlarına ulaşmak için eğitim sisteminde yaşanan bu eşitsizlikleri gerekçelerini iyi analiz edip gidermek mecburiyetindedir. Bu çerçevede öğrenci, aile ve okul profillinin, eğitimin niteliği bağlamında rolünün nasıl olduğu üzerine derinlikli çalışmalar yapılmalıdır. Bu kaygı, araştırmanın en temel dayanak noktasıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, eğitim sistemimizin temel sorunlarından biri olan ve tespitinin ancak ortaöğretime geçiş sürecinde yapıldığı eğitimde başarı eşitsizliklerini ortaya koymaktır. Ayrıca bu konuda yapılan eğitim politikalarının mevcut durumu hangi yönde etkilediğini eleştirel yöntem kullanarak analiz etmektir. Burada başarının farklılaşmasına neden olan politik, sosyo-ekonomik ve kültürel etmenlerin detaylarını inceleyip süreçte rolünün ve etkilerinin ele alınmasının ardından konuya ilişkin çözüm önerileri sunmak ve ülkemizde özellikle sınıfsal olarak karşımıza çıkan eğitimde eşitsizlik kavramının doğru şekilde ele alınmasını sağlayacak araştırma ve alan yazını taramasını yapmaktır.

Araştırmanın Önemi

2012-2013 öğretim yılı itibari ile zorunlu eğitim süresinin 4+4+4 şeklinde kademelendirilerek 12 yıla çıkarılmış olması ve 2010 yılında başlatılan bir proje ile lise türlerinin azaltılarak ortaöğretime geçişte sınavların 2014 itibari ile kaldırılması kararlarının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlama çabaları kapsamında eğitim sosyolojisi açısından oldukça zengin çalışma alanları yaratacağı şüphesizdir. İçinde bulunduğumuz dönem itibari ile eğitim sistemimizde ardı ardına reformların yapıldığı bu süreçte böyle bir çalışmanın ortaya konuluyor olması çalışmayı önemli kılan hususlardan biridir. Ayrıca özellikle 2000'li yıllarla birlikte Türkiye'nin uluslararası sınavlara katılması sonucunda dünya karşılaştırmasında ortaya konan eşitsizlikler üzerine analizler sunacak olması nedeniyle de bu çalışma eğitim politikalarına yön vermek açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada iki veri setinden faydalanılarak analizler yapılmış, Türkiye eğitim sisteminde yaşanan başarı eşitsizliklerine bu verilerden hareketle açıklama getirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan birincisi, istatistiksel olarak her araştırmacının kullanımı için hazır olan, OECD tarafından 2000 yılından bu yana her üç yılda bir gerçekleştirdiği "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (PISA) verileridir. Zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA 2012'ye toplamda 65 ülke katılmıştır, 34'ü OECD üyesi ülkesi, geri kalan 31 paydaş ülkedir¹. Türkiye PISA 2012'ye, 15 yaş grubunda yer alan 1.266.638 kişi arasından, halen bir okula devam eden 965.736 öğrenciyi temsilen, 170 okuldan 4.848 öğrenci ile katılmıştır (YEĞİTEK, 2014). Bu çalışmada PISA Projesinin 2012 yılında yapılan

¹ **OECD üyesi ülkeler:** Almanya; Amerika; Avustralya; Avusturya; Belçika; Çek Cumhuriyeti; Danimarka; Estonya; Finlandiya; Fransa; Hollanda; İngiltere; İrlanda; İspanya; İsrail; İsveç; İsviçre; İtalya; İzlanda; Japonya; Kanada; Kore; Lüksemburg; Macaristan; Meksika; Norveç; Polonya; Portekiz; Slovak Cumhuriyeti; Slovenya; Şili; Türkiye; Yeni Zelanda; Yunanistan.

Paydaş ülkeler: Diğer Ülkeler: Arjantin; Arnavutluk; Birleşik Arap Emirlikleri; Brezilya; Bulgaristan; Çin (Hong Kong); Çin (Makau); Çin (Şanghay); Çin (Tayvan); Endonezya; Güney Kıbrıs; Hırvatistan; Karadağ; Katar; Kazakistan; Kolombiya; Kosta Rika; Letonya; Lihtenştayn; Litvanya; Malezya; Peru; Romanya; Rusya; Sırbistan; Singapur; Tayland; Tunus; Uruguay; Ürdün; Vietnam.

en güncel veri seti kullanılmaktadır. PISA 2012 verilerinin analizinde ikincil veri analizi kullanılmıştır. İkincil veri analizi, bir araştırmacı tarafından toplanmış verilerin bir başka araştırmacı tarafından başka amaçlar ve analizler için kullanılmasıdır. İkincil veri analizinin en önemli avantajı ekonomik olmasıdır. Zira araştırmacı, hazır veri olduğu için veri toplamak amacıyla para, zaman ve enerji harcamaz (Boslaugh, 2007). Bu verilere erişmek için zaman zaman para talep edilse de PISA verileri OECD tarafından bütün araştırmacılara herhangi bir para talep edilmeksizin sunulmaktadır.

Türkiye temsili yeti güçlü olan PISA 2012 mevcut durumun analizinde makro veriler sunulmaktadır. Bu çalışmada ikinci veri kaynağı ise araştırmacının yaptığı saha çalışmasıdır. Çalışma birincil verilerin araştırmacının kendisi tarafından toplandığı bir durum çalışmasıdır (case study). Ankara merkez ilçelerinde yer alan Anadolu liselerini kapsamaktadır. Durum çalışması araştırmacının “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdeleme istediğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003). Bu çerçevede 2013 Seviye Belirleme Sınavı kıstas olarak alınmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında SBS’ye 1 milyon 112 bin 604 öğrenci girmiştir. Bu çalışmada ise SBS puanlarına göre Ankara merkezde en yüksek SBS taban başarı puanı ile öğrenci alan Anadolu lisesi ile aynı yıl aynı sınavda en düşük taban puanla öğrenci alan Anadolu lisesinin de dâhil edildiği farklı başarı düzeylerinde öğrenci alan altı farklı Anadolu Lisesi durum çalışması olarak ele alınmıştır. Çalışmada on beş okul müdürü ve eğitici ile eğitimde başarı eşitsizlikleri çerçevesinde yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Her iki kaynaktan elde edilen verilerin yorumlanmasında eleştirel toplumsal araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Dünyada pek çok alanda yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel eşitsizlikler, eleştirel toplumsal araştırma yöntemlerinin ortaya çıkmasındaki en güçlü nedenlerden biridir. Eleştirel toplumsal araştırmanın yönteminin özelliği yüzeye çıkmış olan toplumsal sorunların derinlemesine analizini yapmak, sosyal sistemin nasıl çalıştığını, ideoloji ve tarihsel süreçlerin yaşanan eşitsizlikleri ve baskıları nasıl gizlediğini ortaya koymaktır (Harvey, 1990). Bu çerçevede, eleştirel toplumsal araştırmacı araştırmalarını sadece bilmek ve alan yazınına hâkim olmak amacıyla yapmaz, aynı zamanda hızlı bir değişimden geçen

günümüz dünyasına açıklamalar getirmeyi de hedefler. Bu yolda en büyük motivasyonu baskı ve ayrımcılık unsuru olan her sorunun çözümüne ve dönüştürülmesine hizmet edecek araştırmalar yapar (Figueroa, 2000).

Saha araştırmasında bölgenin seçimi

Araştırmanın sınırlılıklarında da ifade edileceği gibi bu araştırmanın saha çalışması sadece Ankara merkez ilçeleri ve mahallelerinde yapılmıştır. Ankara içinde bölge seçiminde ise özel bir bölge önceden hedeflenmemiştir. Belirlenen okullara göre, okulun bulunduğu bölgeye gidilmiştir. Çalışma kapsamında altı Anadolu lisesinde görüşmeler yapılmıştır. Bu çerçevede ziyaret edilen okullar, Ankara merkezde yer alan Yenimahalle, Çankaya, Mamak, Keçiören ilçelerinde yer almaktadır. Çalışmada seçilen akademik başarısı yüksek ortaöğretim kurumları Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde, orta ve alt düzeylerde akademik başarıya sahip kurumlar ise Keçiören ve Mamak ilçelerinde bulunmaktadır.

Saha Araştırmasının Örnekleme

6 Mayıs 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan *Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi* genelgesi ile bütün genel liseler 2013 yılı sonuna kadar Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür. Bu düzenleme ile birlikte kamuoyunda düz lise olarak bilinen bütün liseler Anadolu lisesine dönüşmüş ve bir puan sıralamasına göre öğrencilerini almaya başlamışlardır (MEB, 2010). Bu araştırmada, Ankara merkez ilçelerinde yer alan doksan Anadolu lisesi bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışma bir durum çalışması olduğu için araştırma kapsamında Ankara'nın çeşitli ilçe ve mahallelerinde yer alan altı Anadolu lisesinde toplam on beş okul müdürü ve öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan derinlemesine görüşmelerde okul müdürlerinin yanında görüşülen öğretmenlerin branşlarının bilhassa Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, yabancı dil gibi temel alanlardan olunmasına dikkat edilmiştir.

Saha Araştırmasında Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Birincil veri araştırmacının özel bir araştırma amacı için kendisi tarafından toplanan ve oluşturulan veri setine verilen addır. Araştırmacı (veya araştırma ekibi) araştırma konusuna uygun araştırma deseni geliştirerek veri toplamayı amaçlar. Bu

araştırmada veri toplama amacıyla nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, önceden belirlenmiş ve belli bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985: 7). Bu araştırmada görüşme tekniklerinden standart açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi soru oluşturulur ve görüşülen her bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur (Patton, 1987: 112).

Görüşme formunun hazırlanması

Görüşme soruları eğitimde akademik eşitsizlikler ile ilgili alan yazın tarandıktan sonra oluşturulan boyutlar doğrultusunda, araştırmacının bilimselliğini sağlayacak esaslar göz önünde tutularak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Uzman kanısına dayalı geçerlik çalışması için görüşme soruları, eğitim alanında uzman olan akademisyenler tarafından incelenmiştir. Soruların doğru ifade edilebilmesi konusunda da Türkçe öğretmenlerinden destek alınmıştır. Bununla birlikte okulun alt yapı durumunu tespit etmek amacıyla görüşme formunda okul yöneticileri için ayrı sorular belirlenmiştir.

Görüşme sorularının dört alt boyutu vardır. Birinci boyutta daha çok okulun karakteristiğini tespit etmeye yönelik okul-içi kaynaklara ve okulun genel akademik başarısına ilişkin sorular yer almıştır. Bu sorular okulları daha iyi tanımak ve okul özelinde ek sorular geliştirmek için önemli olmuştur. İkinci boyutta veli/aile profillerinin belirlenmesi için bir takım sorular yöneltmiştir. Burada özellikle ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının öğrencilerin okul başarısına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Üçüncü boyutta okul-aile ilişkilerine yönelik sorular yer almıştır. Burada velilerin çocuklarının öğrenme süreçlerinde okulla yaptıkları ya da yapamadıkları işbirliği analiz edilmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde ise eğitimcilere ve yöneticilere Türkiye’de yaşanan eğitimde eşitsizlik sorunu üzerine genel sorular yöneltmiş aynı zamanda 4+4+4 gibi yeni eğitim reformlarının Türkiye eğitim sisteminde eğitimde ne tür neticeler doğuracağı konusunda fikirleri alınmıştır. Hemen hemen bütün görüşmelerde okul özelinde bir takım ek sorular sorulmuş ve analizde değerlendirmeye alınmıştır.

Görüşme formunun uygulanması

Saha çalışması esnasında bütün görüşmeler bireysel olarak okullarda yapılmıştır. Okulu tanımak için öncelikle görüşmeler okul yöneticileri ile yapılmış, yönetici görüşmesinin ardından okulun özellikleri ile ilgili yeterli bilgi alındıktan sonra okuldaki öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarım saat ile bir saat arasında süren görüşmeler, dijital bir ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıt cihazı, katılımcıların görebilecekleri bir noktaya yerleştirilmiş ve yalnızca görüşme süresince açık tutulmuştur. Görüşme kayıtları, araştırmacı tarafından aynı gün metinlere dönüştürülmüştür. Görüşme esnasında anlaşılmayan sorular olduğunda katılımcının sorular sormasına izin verilmiş ve “sonda” tabir edilen kısa sorular veya benzer ifadeler ile görüşmeciye açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerini isim vererek tanıtmaları zorunda olmamaları ve verdikleri bilgilerin, kaset kayıtlarının tamamen silineceğini bilmeleri, katılımcıların doğruyu yansıtmayan cevaplar verme ihtimalini önemli ölçüde ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan görüşmeler, elektronik ortamda birebir çözümlenmiştir. Çözümlenen görüşmeler araştırmacı tarafından araştırma süresince korunup kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre görüşme sürecinde elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu süreçte betimsel analizde yapılması gereken dört aşama uygulanmıştır. Öncelikle veri analizi için hem kavramsal çerçeveden hem de görüşmeler sonrasında ortaya çıkan temalardan yararlanılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeler öncesinde ve görüşmelerde ortaya çıkan yeni temalar doğrultusunda araştırmacı ne aradığının farkında olabilmek için ilgili notlar tutmuştur. Kayıt cihazındaki görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra satır satır okunmuş ve veriler veri analiz çerçevesine göre düzenlenmiştir. Eldeki bu düzenlenmiş veriler doğrultusunda bulgular tanımlanmış ve son olarak da yorumlanmıştır.

Saha araştırmasının sınırlılıkları

Saha araştırmasının zaman ve maliyet sınırlılıklarından dolayı örneklem de sınırlı kalmıştır. Bu çerçevede Ankara'daki Anadolu liselerinden belirlenen örneklemle yönetici ve öğretmenlerle saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veli ve öğrenci görüşmeleri, saha çalışması yaz aylarında gerçekleştirildiği için yapılamamıştır. Ayrıca, başta bütün okullarda görüşme yapmak hedeflenmesine rağmen sadece bir okulda rehberlik ve psikolojik danışmana ulaşılabildiği görülmüştür. Bu saha araştırmasının sonuçlarının genellenmesi için daha kapsamlı araştırmaların, bölge ve yerleşim yerleri dikkate alınarak yapılması ülke genelinde eğitim konusunda yaşanan gerek imkân sorunlarının gerek nitelik sorunlarının aşılması için ortaya konabilecek politikalara katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Bölümleri

Çalışmanın birinci bölümünde eğitimde başarı eşitsizliklerinin tarihsel ve kavramsal boyutları ele alınmıştır. Öncelikli olarak sorunun toplumsal boyutunu ele almak amacıyla toplumsal eşitsizlik ve tabakalaşma konusunda klasik ve çağdaş dönemde düşünürlerin ve sosyologların görüşlerine yer verilmiştir. Toplumsal eşitsizliklerin gerekçelerinin farklı pek çok yönüyle tartışılmasının ardından eğitimde yaşanan eşitsizliklere tarihsel ve kavramsal çerçeveden bakılmıştır. Burada modernleşme ile birlikte başlayan eğitimde eşitsizlik tartışmalarının tarihi seyri farklı sosyolojik paradigmanın yaklaşımları ile tartışılmıştır. Eğitimde eşitsizliklerin toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk/etnisite bağlamında nasıl şekillendiği ele alınmış, yaşanan eşitsizlik sorununa farklı sosyal bilimcilerin sunduğu çözüm önerileri değerlendirilmiştir.

İkinci bölümde, Türkiye'de yaşanan eğitimde başarı eşitsizliği sorunu yasal ve akademik alan yazını taranarak ele alınmıştır. PISA 2012 verileri analiz edilmeden önce Türkiye'de eğitimde eşitsizlikler konusunda yapılan yasal düzenlemelere yer verilmiş, T.C. Anayasa'sında ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimde eşitlik sağlamak amacıyla konulan maddeler ele alınmıştır. Ardından Türkiye'de eğitimde yaşanan bölgesel, sınıfsal ve cinsiyet temelli eşitsizlikler konusunda hazırlanan ve özellikle saha çalışmalarının yer aldığı ulusal ve uluslararası akademik çalışmalara değinilmiştir. Bölümün sonunda ikincil veri analizi yöntemi ile

değerlendirilen PISA 2012 sonuçları, Türkiye özelinde ele alınmış ve dünya karşılaştırmaları ile ortaya konulmuştur. PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye’de bölgeler arası, okul-içi ve okullar arası ve ayrıca kız ve erkekler arasında yaşanan eğitim eşitsizliklerine bakılmış, Türkiye’nin 2003 yılından bu yana eğitimde eşitlik sağlamada kat ettiği yol tartışılmıştır.

Üçüncü bölümde çalışma kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmasının bulgularına yer verilmiştir. Durum çalışması olarak ele alınan altı Anadolu lisesinde 15 öğretmen ve yönetici ile yapılan derinlemesine görüşmelerde okulların alt yapı, öğretmen durumu, çevresi, kurumsal kültürü gibi özelliklerinin yanında, okulda eğitim alan öğrencilerin aile profillerini, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri ile ilgili bulgulara erişilmiştir. Bulgular alan yazını ile desteklenerek sunulmuştur. Bununla birlikte güncel eğitim düzenlemelerine ilişkin olarak öğretmen ve yöneticilerin beyan ettikleri görüşler de bu bölümde belirtilmiştir.

Son olarak *Tartışma, Sonuç ve Öneriler* bölümünde, çalışmada kullanılan PISA 2012 verileri ve Ankara merkezde yapılan saha çalışmasının bulguları kıyaslanarak tartışılmıştır. Bu kısımda Türkiye’de özellikle toplumsal adalet ve içerme mekanizmalarının güçlendirilmesinin eğitimde eşitsizliklerin giderilmesinde anahtar role sahip olduğu vurgulanmıştır.

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimde eşitsizlikler, şüphesiz hemen her ülkenin ve toplumun farklı boyutlarda karşı karşıya kaldığı toplumsal bir olgudur. Eğitimde eşitsizlikleri anlayabilmek ve sistematik bir yorum ve analiz yapabilmek için ise öncelikle eşitsizlik (*inégalité*) kavramını özellikle toplumsal eşitsizlikler bağlamında enine boyuna ele almak gerekmektedir. Kavramı sistematik olarak ilk ele alan, Aydınlanma düşünürü Jean Jack Rousseau, eşitsizliklerin kaynağının özel mülkiyet olduğunu ifade etmektedir. Özel mülkiyet kurumu ile birlikte doğal kaynakların bazı insanların elinde eşitsiz bir şekilde birikmesi, bir insanı karnını doyurabilmek için başka bir insana muhtaç hale getirmiş; doğmakta olan toplumda kesin çizgilerle ayrılan sınıfları ortaya çıkarmıştır (Rousseau, 2013: 81-83). Türkiye sosyolojinin önemli isimlerinden biri olan Hilmi Ziya Ülken'e (1969) göre eşitsizlik, iki bağlamda ele alınabilir: Birincisi, hukuki eşitsizliktir, insanların hukuk ve imtiyazca ayrı sınıflara bölünmeleridir; ikincisi ise iktisadi eşitsizliktir ki 20. yüzyılla birlikte asıl soruna neden olmaktadır. Zira hukuki olarak eşitlik sağlanmış olsa bile bugünkü ileri toplumlarda kapitalizmin doğurduğu, mülk ve servet eşitsizliğinden ibarettir. Eşitsizlik konusunda giriş niteliğinde yapılan bu tanımlar toplumsal eşitsizlik kavramına ve bu çerçevede tabakalaşma kavramına odaklanmayı gerektirmektedir.

2.1. Toplumsal Eşitsizlik ve Tabakalaşma

Her bireyin farklı cins, ırk, etnik grup, toplumsal statüde olduğu gibi her toplumda da bu tür doğuştan edinilen özelliklerle ile bireyin çabası ve emeği ile sonradan edinilen kazanımların dağılımı farklılıklar gösterir. Rousseau'ya göre bu doğal eşitsizliktir ve insanı mutsuz etmez (Rousseau, 2013: 81-83) Toplumsal eşitsizlik ise, bir grup ya da toplum içindeki bireylere imkân ve fırsatların eşitsiz bir şekilde dağıtılması anlamına gelmektedir (Scott ve Marshall, 2009). Rousseau (2013) bu durumun toplumların ve medeniyetlerin ilerlemesi ile birlikte daha kötü hale geleceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bireysel ve toplumsal eşitsizlik birer olgu olmakla birlikte bu eşitsizliklere nasıl yaklaşılabileceği, bunları olduğu gibi korumakla, tamamen ortadan kaldırmaya çalışmak için çabalamak arasında büyük farklılıklara yol açan siyasal, ekonomik ve toplumsal düşünce sistemleri geliştirilmiş olduğu da bir vakıdır (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009). Ancak şu hususta şüphe

yoktur ki toplumsal eşitsizliklerin artması ya da derinleşmesi bireysel ve toplumsal fayda dikkate alındığında toplum içinde bir takım dengesizliklerin ve istikrarsızlıkların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Candaş, 2010: 9). Örneğin Alesina ve Perotti'ye (1996) göre bir ülkede ya da bölgede gelir eşitsizlikleri ne kadar çok ise siyasal istikrarsızlık da aynı oranda fazladır.

Toplumsal eşitsizlik olgusunu açıklarken tanımına ihtiyaç duyulan bir diğer kavram toplumsal tabakalaşmadır (stratification). Esasında pek çok sosyoloji sözlüğü incelendiğinde (Abercrombie, Hill ve Turner, 2006; Johnson, 1995; Scott ve Marshall, 2009) toplumsal eşitsizlik kavramının tanımının tabakalaşma kavramı ile birlikte yapıldığı görülmüştür. Johnson'a (1995) göre tabakalaşma, insanların sınıf, etnik ve dini kimlik ve cinsiyetlerine göre gruplandırılmasıdır. Tabakalaşma bir tip gözlemlenebilir eşitsizlik üreten toplumsal kurumların karmaşasıdır aslında. Bu tarz sistemler ilk olarak belirli malların değerli ve çekici olarak tanımlandığı kurumsal süreçlerdir, ikinci olarak iş bölümü esasında farklı meslek ve pozisyonlara göre malların dağıtılmasının kuralları, üçüncü olarak ise hareketlilik (mobility) mekanizmasıdır ki bu kişilerin pozisyonlara geçişi anlamına gelmektedir. Bu süreç beraberinde toplumsal eşitsizliği getirir. Süreçte iki tip eşleşme vardır, toplumsal roller ilk olarak eşitsiz değerlerdeki ödül paketleri ile eşleşir. Sonrasında bireyler bu pozisyonlara yerleşirler (Grusky ve Ku, 2008) .

Tabakalaşma tanımsal olarak eşitsizlik kavramına yakın olmakla birlikte daha sistematik olması nedeniyle bir nebze farklılaşmaktadır. Tabakalaşma kavramının sistematik olduğunu somutlaştırmak adına Güney Asya ülkelerinde sıklıkla rastlanan kast sistemi örnek verilebilir. Tabakalaşma küresel manada ele alındığında ise pek çok ülke ve toplumda sosyal sınıf kavramı ile karşılaşılmaktadır. Sosyal sınıfların tabakalaşmasında ise özellikle ekonomik sınıf, ırk, etnisite, cinsiyet ve benzeri etmenlerin birbiri ile olan ilişkisinin imkân ve kaynakların dağılımını nasıl etkilediği önemli bir göstergedir (Johnson, 1995: 284). Çizelge 1'de detaylı bir şekilde ifade edildiği üzere, tabakalaşma konusunda farklı düşünürler, ekonomik, politik, kültürel ve sosyal bağlamda tabakalaşmaya zemin hazırlayan toplumsal olay ve olguları açıklamışlardır.

Çizelge 1. Farklı düşünürlere göre toplumsal tabakalaşma tipleri

Sınıflar	Karakteristik	İlgili düşünürler
Ekonomik	Arsa, tarla, fabrika, şirket, insan (köle vb.), iş gücü (işçi, çalışan vb.) sahibi	Karl Marx, Erik Wright
Politik	Hane otoritesi (aile reisi), iş yeri otoritesi (yönetici, patron vb.), siyasal ya da toplumsal otorite (devlet adamı), karizmatik lider	Max Weber, Ralf Dahrendorf
Kültürel	Yüksek düzeyli tüketim davranışları, iyi davranışlar, ayrıcalıklı bir yaşam tarzı	Pierre Bourdieu, Paul DiMaggio, W. Lloyd Warner, James Coleman
Sosyal	Üst düzey sosyal ağlara erişim; dernek, kulüp ve sendika üyeliği bilgi sosyal bağlantılar	

Kaynak: (Grusky, 2001)

Bu çerçevede toplumsal eşitsizlik olgusunun anlaşılması için kavramsallaşmasının tarihi seyrine bakılmasında fayda vardır. Aydınlanma düşüncesi ortaya çıkana kadar toplumsal eşitlik kavramı çok fazla kavramsallaşmasa da Aristo'dan itibaren bu konuyla ilgili yorumlar yapılmıştır. Aydınlanma dönemi öncesinde toplumsal eşitsizliğin doğal bir durum olduğu vurgusu yapılmıştır. Örneğin Aristo'ya göre:

Özgür bir birey ile köle ayrımı doğası gereği yapılmıştır. Ve bu ayrım da her iki taraf da hem fikirdir. Benzer şekilde, kadın ve erkek, birisi daha etken ve öncülken diğeri daha edilgen ve ikincildir ve ayrıca Grekler Barbarları yönetmektedir, doğal olarak aynı olsalar da (Aristotle, 1926'dan akt. Flew, 1976: 51).

Ortaçağ'da da özellikle dini literatürle insanlar arasındaki eşitsizliğin doğal bir durum olduğu farklı şekillerde vurgulanmıştır (Grusky, 2001). Aydınlanma Dönemi (18. yüzyıl) ile bu konuda tartışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Aydınlanma düşünürlerinden Almanya'da Johann Gottfried Herder, Immanuel Kant, Christian Wolff; Fransa'da Denis Diderot, Claude Adrien Helvétius, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau, Voltaire; Büyük Britanya'da David Hume, John Locke ve Thomas Paine toplumsal eşitlik olgusunu kavramsallaştırarak Avrupa'da eşitlikçi bir siyasal ve sosyal düzen arayışına girmişlerdir. Eşitlik konusunda 1754'te kaleme aldığı ve daha sonra kitaplaştırılan 'İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı' (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*) isimli eserinde Rousseau insanların özgür ve eşit haklara sahip olarak doğduklarını ve ancak zamanla mevcut sosyal farklılıkların genel menfaatlerle eşitsizliklere yol açtığı vurgusunu yapmıştır. (Rousseau, 2013: 21). Bununla birlikte insanların doğal ve sosyal nedenlerden dolayı farklılaştığını eserinde şu cümlelerle ifade etmiştir:

Esasen insanlar hem doğal hem de sosyal olarak farklılaşmaktadır. Bana göre iki çeşit eşitsizlikten bahsedilebilir. Bunlardan birincisi doğal ya da fiziksel diyebileceğimiz, fiziken güçlü olma, farklı yaşlarda olma ve kalbin ya da ruhun nitelikli olması durumudur. İkincisi ise ahlaki ya da siyasi eşitsizliklerdir ki toplumsal mutabakata dayalı olarak var olmaktadır. Ve asıl yozlaşma bu noktada başlamaktadır (Rousseau, 2013: 160).

Eşitlik fikrine bilhassa haklar nezdinde vurgu yapan Rousseau ve çağdaşlarının bu yaklaşım ve eşitlik arayışı sonrasında 1789'da Fransız İhtilali ile simgeleşmiş ve İhtilal'in vazgeçilmez üç sloganından (*Liberté/Özgürlük, Égalité/Eşitlik, Fraternité/Kardeşlik*) biri olmuştur.

Toplumsal eşitlik/eşitsizlik kavramının tanımlanması ve ele alınış şekli itibari ile farklı klasik ve çağdaş ideolojik akımlar da farklı yaklaşımlar sergilemişlerdir. Örneğin Bentham, Hobbes, Locke, Smith gibi düşünürlerin başını çektiği klasik liberal düşünce akımında toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler sadece olgusal değil aynı zamanda kaçınılmazdır (Rodee, Andersen ve Christol, 1983: 93-113). Devletin taraf olmadığı ve müdahaleleriyle bozmadığı bir serbest piyasa ortamındaki rekabette, çalışan birey ileri gidecek, servet, itibar, saygı, siyasal nüfuz v.b. değerlerden olabildiğince fazlasına sahip olacaktır (Smith, 2009). Bu görüşler çağdaş liberal akımın temsilcilerinden olan John Stuart Mill tarafından yoğun bir

şekilde eleştirilmiştir. Buna göre her hâlükârda kişiler hayata zaten eşit başlamamaktadır. Devlet müdahaleci olmasa da ve serbest piyasa koşulları en özgür şekilde işlese de bazıları büyük bir zenginliğin içine, bazıları ise büyük bir yoksunlukla dünyaya gelmektedir. Mill'e (2000) göre, bu kadar büyük farklarla doğan kişilerin aynı eğitim kurumlarına devam etmesi, aynı görgü ve bilgiyi alarak toplumsallaşması mümkün değildir. Bu koşullarda devlet fırsat farklarını ortadan kaldıracak adımları atmak ve her bir birey için eşit koşulları eğitim, sağlık, spor, bilim, sanat vb. alanlarda temin etmek yükümlülüğündedir. İşte bu görüşlerdir ki sosyal devlet anlayışının dayanak noktası olmuş, gerek batı Avrupa'da, gerek ABD'de geniş taraftar bulmuştur. Batı Avrupa'da sosyal demokrat ve liberaller bu görüşleri paylaşırken, ABD'de soldaki aydınlar, liberal diye anılırken bu görüşlerin savunucuları olmuşlardır (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009: 5).

Çağdaş liberallere benzer şekilde sosyalist dünya görüşünde de toplumsal eşitsizlik kaçınılmaz bir olgu olmakla birlikte, kabul edilemez niteliktedir ve toplumsal eşitsizliklerle mücadele edilmedi (Tucker, 1972). Marx'a (2011) göre her toplumda belirli sosyal sınıflar mevcut olup bunlardan bazıları güçlü, bazıları ise güçsüzdür. Topluma egemen olan sınıflar kendi sınıf çıkarlarına hizmet eden yasaları, kurumları ve bu arada da devleti kurarak çalıştırırlar. Onların elinde devlet alt sınıflar üzerinde bir denetim ve baskı aracı durumundadır. Egemen sınıflar kendilerinden aşağı gördükleri sınıfların emeğini sürdürmek suretiyle başat pozisyonlarını koruyabilirler. Onun için eşitsizlik bir zorunluluk olarak mevcuttur ve sınıf çatışması ve sömürsü giderilmediği müddetçe de sürececek bir içeriktedir. Sömürünün en gelişmiş biçimi kapitalizmdeki burjuva sınıfı ile işçi sınıfı arasındaki ilişkiler doyum noktasına ulaştığından toplumsal eşitsizliğin en yüksek düzeyine de burada ulaşılabilecektir. Bu sömürünün giderilmesi de burjuva sınıfının tasfiye olması ve proletaryanın iktidarı ile mümkün olacağından, kapitalizm sürdüğü sürece toplumsal eşitsizlikler yok olmayacaktır (Marx, 2011:162-163). Sosyalistler için eşitsizlik kapitalizmde kaçınılmazdır, ancak kabul edilebilir değildir, çünkü toplumsal eşitsizlik sınıf mücadelesinin ve sömürünün bir türevi veya doğal neticesidir. Bir kısım insanın diğerlerinin kölesi haline gelmesi, bireyin kendi emeğine iyice yabancılaşması ve ancak yaşamını idame ettirebilecek kadar bir gelire mahkûm edilirken çok daha az kişiden oluşan bir zümrenin emeğin ürettiği artık değere el koyması ve giderek zenginleşmesine yol açacaktır (Morrow and Torres, 1995: 119).

Sosyalistlere eleştirel yaklaşan çağdaş sosyologlardan Zygmunt Bauman'a (2011) göre ise proleteryanın mutlak yoksullaşması kehanetini çürüten bir takım eşitsizlik sınırları vardı. Öyle ki işverenler servetlerinin devamını sağlamak amacıyla eşitsizlikleri kontrol altında tutmak durumundaydılar. Örneğin Henry Ford, bir anda fabrikasında çalışan işçilerin maaşlarını iki katına çıkarmış, nedeni sorulduğunda ise işçilerinin kendi sattığı arabaları alabilmesi için olduğunu söylemiştir. Esasında bir strateji olarak yetiştirmiş olduğu işçileri rakiplerine kaptırmak istemez, o nedenle onları kontrol altında tutmak ister. Bir bakıma karşılıklı muhtaçlık halinden söz edilebilir. Bu tutum zamanla devletin yaklaşımına da sirayet etmiştir. Sosyal devletin; emeği çalışmaya uygun bir şekilde tutmaya dikkate eden devletin, ortaya çıkışının tarafsız, solun ve sağın ötesinde, bir olay olmasının nedeni de buydu. Devlet bu ihtiyaçtan dolayı asgari ücret uygulamasına başladı ya da günlük/haftalık çalışma saatlerine sınırlama getirdi ve bunun yanı sıra işçi sendikalarıyla yasal koruma ve işçilerin kendilerini savunmak için kullanacakları başka silahlar sağladı (Bauman, 2011: 60).

Marx'ın düşüncelerinden etkilenmekle birlikte aynı zamanda bunları eleştirmeye veya yeniden açıklamaya çalışan sosyal bilimcilerin başında gelen Max Weber'e göre toplumsal eşitsizliklerinin kökenleri Marx'ın aksine toplumsal gelişimin tarihi kökenlerinde aranmamalıdır. Weber'e göre sosyal tabakalaşma toplumsal çeşitlilik gösteren pek çok boyuta sahiptir. Öne çıkan üç boyut vardır: ekonomik boyut, statü boyutu ve parti (siyasal güç) boyutu. Ekonomik boyut daha çok maddi kaynaklarla ilişkilidir. Maddi kaynaklara kim daha çok sahipse diğerleri ile alt üst ilişkisine girmiştir. İşçi ve işveren ilişkisi buna tipik bir örnektir. Statü boyutu, daha çok sosyal olarak farklı düzeylerde olma ve saygınlık durumudur. *Öğretmen* ve öğrenci arasındaki ilişki örneğin. Son olarak parti ya da siyasal boyuttur ki Weber'in başlıca kavramlarından olan *bürokrasi* kavramının tartışıldığı boyut budur. Yasa yapım sürecini etkileyebilecek güç siyasal güçtür ve modern sistemde devletin temellerini bu oluşturur. Weber'e göre bu üç boyut, güç temelinde karşılıklı ilişki içindedir. Sosyal kaynakları yönetmeye muhkem bir güce sahip olmak ise Weber'e göre kişisel becerilerle ilişkilidir. Sosyal kaynaklara örnek olarak, toprak, para, sosyal saygınlık, fiziksel güç, entellektüel bilgi verilebilir (Weber, 1947, 1968: 424-428).

Parsons ve yapısal işlevselci pek çok sosyoloğa göre nesiller arası hareketlilik, toplumsal verimlilik ve mutabakat açısından oldukça mühimdir. İşlevsel olarak önemli pozisyonlara gelecek kişiler toplumun en kalifiye bireyleri olmalı ve bu yüzden de sosyal kökenlerinden ziyade başarılarına bakılmalıdır. Bu anlamda da eğitimin toplumsal düzen açısından oldukça mühim bir rolü vardır. Okullar bu anlamda başlıca iki işleve sahiptir: sosyalleşme ve paylaşırma. Bu iki işlev eş zamanlı dört süreçte tamamlanmaktadır: (a) çocukları ebeveynlerine bağılı yaşamaktan kurtarır, (b) ebeveynler tarafından öğretilmeyen norm ve değerlerin öğretimi, (c) okulların başarıda farklılaşması, (d) sonuç olarak da bireylerin farklı yetişkin pozisyonlarına yerleşmesi. Parsons'a göre başarı ekseninde sınıf farklılaşması/tabakalaşması kaçınılmazdır (Parsons, 1959: 145). Ünlü Fransız felsefeci ve sosyolog Pierre Bourdieu, özellikle yeniden üretim tartışmaları çerçevesinde yapısal işlevselci toplumsal teorilerden yararlınsa da eşitsizliklere farklı açıklamalar getirir. Parsons'un göz ardı ettiği sosyal kökenlere dikkat çeker ve ünlü çalışması *Distinction*'da ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin neden olduğu toplumsal kırılmaların estetik tercihlerle yaşandığını ifade eder. Estetik tercihler küçük yaşta aileden alınan genel davranışlardır, buna kültürel sermaye denir, dil kullanımı buna örnek gösterilebilir. Kültürel sermaye sonrasında ekonomik ve sosyal sermayeyi belirlemektedir ki bu da insanların sosyal ağlar kurmasında kilit öneme sahiptir (Bourdieu, 1984: 77-79).

Hem liberal yapısalcı geleneği hem de Marxist toplumsal eşitsizlik tanımlamalarını eleştirdiği kitabı *Sanayi Toplumunda Sınıf ve Sınıf Çatışması*'nda (*Class and Class Conflict in Industrial Society*) Ralf Dahrendorf (1959), toplumsal eşitsizlikleri anlamak için, Marxist ideoloji; toplumsal entegrasyon (social integration) ve kaynaşma (cohesion) gibi kavramlara açıklık getiremedi; bununla beraber liberal yapısal işlevselciler ise tam olarak toplumsal çatışmayı hesaba katmadan eşitsizlikleri açıklamaya çalıştılar. Oysa modern yaşam tarzı ile birlikte hayatımıza demokrasi, seçimler ve daha fazla toplumsal hareketlilik girdi. Bu anlamda Marx'ın sadece zaman merkezli sosyal sınıf tanımlaması da nispeten dar kaldı." Dahrendorf'a göre artık dar gelir grubundakiler hayatları boyunca o sınıfın bir mensubu olarak kalmazlar, gerek demokrasi gerekse de eğitim sayesinde sosyal hareketlilik sağlanmakta ve sınıf geçişkenlikleri yaşanmaktadır (Dahrendorf, 1959).

2.2. Eğitimde Eşitsizlik

Toplumsal eşitlik ya da eşitsizlik kavramını ele alırken şüphesiz hemen her toplumsal kuramın eşitlik kavramını önemli bir toplumsal kurum olan eğitim ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu çerçevede toplumsal eşitliğin/eşitsizliğin nedeni ya da sonucu olarak eğitimde eşitlik/eşitsizliğin farklı tanımlamaları ve analizleri yapılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği, gelmiş olduğu sosyal sınıf ve ailesinin sosyo ekonomik ve kültürel halinin hiç bir etkisi olmaksızın her çocuğa bilgi ve becerisini geliştirecek eşit eğitimin sağlanmasıdır (Page, Thomas ve Marshall, 1980: 123). Bu anlamda sunulan fırsatlar çocukların ekonomik ve sosyal arka planından kaynaklanan dezavantajlı durumlarının eğitim başarılarına en az etkileyecek şekilde dizayn edilmelidir. Bu başarıldığı takdirde eğitimde eşitlikler sağlanacak ve eğitim sayesinde toplumsal hareketlilik yaşanacaktır (Glass, 1954: 24).

James Coleman'ın 1968 yılında *Harvard Educational Review* isimli akademik dergide eğitimde eşitsizlikleri beş şekilde tanımladığı görülmektedir: (1) okullara sağlanan kaynak/girdi noktasında farklılaşma, (2) okulların ırksal kompozisyonu, (3) okulların farklılaşan katı karakteristikleri, (4) eşit sosyo-ekonomik arka plana ve yeteneğe sahip bireyler için okulun çıktıkları, (5) sosyo-ekonomik arka planı ve yeteneği eşit olmayan bireyler için okulun çıktıkları (Coleman, 1968: 16-17). (pp.16-17). Bronfenbrenner'a (1973) göre ise eğitimde eşitsizlik kavramı doğrudan toplumsal adalet bağlamında ele alınması gereken bir kavramdır (Bronfenbrenner, 1978, 5-25). Eğitimde eşitliğe yönelik tanımlar genellikle standart olmasına rağmen, bu hususta iki farklı tanım yapılabilir, birincisi yapılan genel tanımdır ki, matematiksel olarak herkese eşit eğitim hizmeti sunulmasıdır. İkincisi ise kavramı yeniden ele almamızı ve 21. Yüzyılda anlamını güncellememizi sağlayacak bir tanımdır: bu tanıma göre eğitimde fırsat eşitliği burs sağlanmasında, notlandırmada, sınavlarda ve yükseköğretime geçişte adil ve açık rekabet ortamlarının sunulmasıdır (Lieberman, 1993: 203). Eğitimde fırsat eşitliğini yüzde yüz sağlamak pek çok sosyal bilimciye göre imkânsızdır, Liberman (1993) bunu bir analogiyle şöyle anlatmaktadır:

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı yaklaşık bir milde yapılan bir koşu yarışması gibi düşünün ve ben tek bacağımla bu yarış kazanmışım. Evet ben tek bacağımla bunu başarmışım ama yarışa başlamadan önce diğer tüm yarışmacıların bir bacağı kesilerek bu yarış kazanmışım.

Bu sonuç ne kadar anlamlıysa, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama çabaları da o kadar anlamlıdır. Elbette eğitimde fırsat eşitliğini düşünen kişilerin aklına avantajlı grupları avantajsız kılmak gelmemektedir. Ancak dezavantajlı kişilere avantajların nasıl sunulacağı düşünülmeli gereken bir konudur. Teorik olarak eğitimde eşitsizliği belirleyen ailenin ilgisi, kültürü, geliri vb. etmenleri eğitim sistemi ortadan kaldırabilir ya da nötr hale getirebilir. Bu durum Platon'un önerdiği gibi çocukların ailelerin elinden tamamen alınıp devlet tarafından eğitilmesi ile de sağlanabilir. Böyle bir durumda bile değişen devlet başkanlarının eğitime verdiği öneme göre eğitimde eşitsizlikler yaşanabilir (Lieberman, 1993: 203).

Öğrencilerin tamamı eşit beceriye, eşit isteğe ve eşit çalışkanlığa sahip değildir. Bütün öğrencilere fırsat eşitliği sağlanan bir sistemde daha çalışkan, daha becerikli ve daha istekli olanlar doğal olarak daha başarılı olacaktır. Bu sonuç öğrencilere sunulan fırsatların eşitsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Yani eşit fırsatlar her zaman eşit sonuçların/çıktıların alınacağını garanti etmez (Jencks ve arkadaşları, 1973: 37).

2.2.1. Modernleşme ve eğitimde eşitsizlikler

Eğitimde eşitsizlikleri iyi analiz edebilmek için eğitimde eşitsizlik tartışmalarının ortaya çıkışının tarihi seyrine doğru odaklanmakta fayda vardır. Toplumsal eşitsizliklerin Aydınlanma düşüncesi ile tartışılmaya başlanması ile birlikte, modern dönemde eğitimde eşitsizlik tartışmaları gündeme gelmiştir. Zira modernizm ve sanayileşme dönemi öncesinde toplumlarda her bireyin eğitim alma gerekliliği ve talebi yoktu (Heater, 2004: 65). Ve ayrıca devletlerin ya da imparatorlukların her bireye eğitim sunma gibi bir ideali ya da iddiası da yoktu (Akyüz 1999; Binbaşıoğlu, 2009). Eğitim ziyadesiyle seçkinleri ilgilendiren ve daha çok din ve devlet adamı yetiştirmeyi hedefleyen entelektüel bir konuydu (Kazamias, 1966: 31-32) . Modernleşme ile birlikte ulus devletin her vatandaşını eğitime motivasyonu ortaya çıkmıştır. Burada iki amaç daha çok ön plandadır. Bunlardan birincisi, devletin vatandaşlarını devlete uygun "makbul" bireyler haline getirme çabasıdır ki, eğitimde özellikle müfredat ve ideoloji arasında ilişki üzerine yapılan tartışmalar daha çok bu durumla ilintilidir. Modern vatandaşın kasıt, devletine ve ülkesine artı değer sağlayabilecek bireylerdir. Burada ulus devlet ideolojisinin eğitim sistemi ile nesillere aktarılması oldukça ehemmiyetlidir (Heater, 2004; Üstel, 2014). İkincisi, sanayileşmenin yoğun bir şekilde başladığı modern zamanda piyasaya uygun şekilde istihdam edilebilecek eğitilmiş bireyler yetiştirmektir. Piyasanın ihtiyaçlarını

karşılama ve devletin çıkarlarına uygun vatandaşlar yetiştirmek için her vatandaşın ortalama bir eğitim alması ve eğitimin kitleselleşmesi gerekmektedir. Bu kitleselleşme ve kapitalist ekonomik sistem kaçınılmaz bir şekilde eğitimde eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Tezcan, 1985: 22-23). Kitlesele eğitimin sorunları zamanla daha sistemik hale gelmiş ve sosyal bilimciler tarafından daha sık tartışılır olmuştur. Modernleşme sürecinin ve bu sürecin ayrılmaz parçası olan kırdan kente göç ve buna bağlı olarak gerçekleşen kentleşmenin yarattığı büyük dönüşümün, eğitimi toplumsal ve siyasal mücadelenin en yoğun yaşandığı alanlardan biri haline getirdiği söylenebilir. (Akşit, Şen ve Coşkun, 2000: 3)

Kitleselleşme ile birlikte önemli bir sosyal kurum halini alan eğitim, sosyolojide özellikle Émile Durkheim'la birlikte toplumsal yönü ele alınarak enine boyuna tartışılmaya başlanmıştır. Durkheim'ın eğitim üzerine belirttiği yapısal ve işlevci görüşler üzerine, okulun ve eğitimin bireyin yaşamında ve toplumsal hayattaki rolü anlamında muhafazakâr, liberal ve radikal sosyal bilimciler tarafından farklı açıklamalar yapılmış, eğitimde yaşanan problemlere dönük farklı saptamalarda bulunmuşlardır. Muhafazakâr düşünürler eğitimde yaşanan sorunları, 1960'larda ve 1970'lerde liberaller ve radikallerden sıklıkla gelen eğitimde eşitlik talebine cevaben okulların standartlarının gittikçe düşmekte olduğu ve bu durumun eğitimde kaliteyi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okullarda serbest piyasa mekanizmaları oluşturulmasını, harç uygulanmasını, çocuklarını özel okula göndermek isteyen ailelere devlet tarafından destek (*voucher*) verilmesini ve ayrıca ailelere çocuklarını istedikleri devlet okuluna gönderme esnekliği sağlanmasını dillendirmişlerdir (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 30-31).

Liberal düşünürler ise eğitimde yaşanan sorunları ve eşitsizlikleri muhafazakâr düşünürlerden oldukça farklı ele alırlar ve hatta pek çok konuda muhafazakâr düşünürlerden zıt görüşler ifade ederler. Liberal düşünürlere göre devlet okulları fakir ve azınlık çocuklarına başarıma şansı vermemektedir, bu grupların eğitimde yaşadıkları başarısızlıklar bu nedenle oldukça kritiktir. Okullarda uygulanan sıkı denetim ve otorite çocukların kişilik gelişimlerini ve eğitimlerini olumsuz etkileyen bir diğer etmendir. Eğitimin en temel problemi, kentte ve varoş bölgelerdeki okulların birbirinden farklı kalitede ve iklimde olması nedeniyle ortaya çıkan eğitimde

eşitsizliklerdir (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 31). Ayrıca çoğulcu olmayan klasik müfredatta eşitsizlikleri besleyen bir diğer unsurdur.

Eğitimde yaşanan sorunları gerekçelendiren liberaller, bu sorunların çözümüne yönelik atılması gereken adımları ise şu şekilde sıralamaktadırlar: eğitim politikalarında yapılması gereken öncelikli şey eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu fırsat eşitliği sağlanırken de kalite ve eşitlik (quality and equality) birlikte sunulmalıdır. Politikalar özellikle başarısız okulları önceleyen şekilde yapılmalı, bu anlamda okul yönetimlerinin ve öğretmen kalitesinin artırılması gerekmekte, bundan dolayı da okul özerkliği büyük önem arz etmektedir. Ayrıca günün ihtiyaçlarına uygun etkin bir müfredat bu hususta en önemli araç olarak görülmektedir. Muhafazakârların aksine okulların tamamen özelleştirilmesine karşı çıkmaktadırlar, zira bundan dolayı dar gelirli ailelerin çocuklarını okula gönderme şanslarının tamamen ortadan kalkacağını düşünmektedirler (Öztürk ve Akdanoğlu, 2009: 80).

Çağdaş Marksist (Althusser, Bourdieu, Bernstein, vb.) düşünürlerin perspektifinde ise açıklamalar liberallere yakındır ama farklılaştıkları bazı hususlar söz konusudur. Onlara göre klasik eğitim sistemi eşitsizlikleri artırmış; fakirleri, azınlıkları ve kadınları sınıfçı, ırkçı ve cinsiyetçi politikalar nedeniyle sistemden dışlamıştır. Bu anlamda kullanılan en büyük araç müfredat olmuştur, müfredatın içeriğinde pek çok ayrımcı ve ayrıştırıcı unsur bulunmaktadır (İnal, 1992). Ayrıca, liberallerden farklı olarak, eğitim sisteminin bilinçli olarak eşitsizlikleri yeniden yarattığı vurgusunu yaparlar. Eğitim sistemi ile ilgili ortaya koydukları bu sorunlara ve gerekçelerine bazı çözüm önerileri sunmuşlardır, liberal ve muhafazakâr düşünürlere göre daha karamsar bir tablo çizen radikaller, eğitimde yapılacak herhangi bir düzenlemenin ya da büyük bir reformun eğitimdeki mevcut sorunları çözebilecek mahiyette olmadığını, hatta eğitim sisteminde bu tarz adımların atılmasının yapısal olarak mümkün olmadığını ifade etmektedirler. Bu karamsarlığa rağmen, okul programlarının daha demokratik hale getirilmesi, öğretmen, veli ve öğrencilerin karar alma süreçlerinde etkin olması, okulların özerklik kazanması ve toplum ve okul ilişkilerinin güçlendirilmesinin mevcut sorunlara bir nebze çözüm sunacaktır. Ayrıca müfredatta ve öğretim yöntemlerinde eleştirel pedagojinin kullanılması da öğrenci ve öğretmenlerin eğitim sisteminde ortaya çıkan sorunları

iyi tespit etmesini ve anlamasını sağlar. Ayrıca mevcut müfredatın ırkçı, cinsiyetçi ve sınıfçı söyleminden arındırılması, bu hususlarda bir sentez sağlaması bir diğer önemli çözüm önerisidir (Althusser, 2003; İnal, 1992).

2.2.2. Sosyolojik kuramlarda eğitimde eşitsizlik tartışmaları

Eğitim ve toplum arasındaki çok yönlü ilişki klasik dönemden çağdaş döneme hemen her sosyolojik kuram ve bakış açısının çalışma alanlarından bir tanesi olmuştur. Eğitim önemli bir sosyalleşme aracı olarak bireylerin yaşam süreçlerini anlamlandırmasına ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasında kilit role sahiptir (Tezcan, 1985). Eğitim süreçlerinde yaşanan akademik başarı eşitsizlikleri konusu ise, eğitim bilimleri, psikoloji, ekonomi, siyaset ve benzeri pek çok disiplinin olduğu kadar sosyoloji disiplininin de konusu olmuştur. Bu çerçevede bilhassa okul-içi (öğretmen, okul yönetimi, ders materyalleri vb.) ve okul-dışı faktörlerin (aile, sosyal çevre, arkadaşlar, vb.) öğrencilerin başarılarında görülen eşitsiz sonuçlarda ne denli etkin bir role sahip olduğu hususu eğitimde eşitsizlik sorununun sosyolojik açıklamalarında farklı şekillerde ele alınmıştır. Çalışmanın bu kısmında eğitimde yaşanan başarı ya da çıktı eşitsizliklerine sosyolojik kuramların getirdiği analiz ve açıklamalara yer verilmektedir. Bu bağlamda *işlevselci*, *çatışmacı* ve *etkileşimci* sosyolojik kuramların konuya ilişkin perspektifleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ana akım bu üç sosyolojik paradigmanın hemen hepsinde aşağıda görüleceği üzere, öğrenciler arasındaki başarı eşitsizliklerinin ya da, daha sert bir ifadeyle, uçurumlarının arkasında yatan temel nedenin çocuğun okul dışı yaşantısıyla ilişkili olarak özellikle ailesinin sosyo-ekonomik ve kültürel formasyonu ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Ancak eşitsizliklerde yaşanan süreçle ilgili olarak birbirlerinden farklılaşan açıklamalarda bulunmaktadır.

İşlevselci yaklaşım

Sosyolojide klasik ekollerden biri olan (yapısal) işlevselci ekol, toplumu insan vücuduna benzetir, insan vücudunda olduğu gibi her biyolojik organ, organizma ya da hücre birbirinden bağımsız ama birbirine uyumlu şekilde çalışır, bununla birlikte öyle organlar vardır ki örneğin kalp ya da beyin gibi sistemin tamamının çalışması için daha ehemmiyetlidir. Eğitim, önemli bir toplumsal kurum olarak işlevselciler tarafından toplumsal yaşamın beyni ya da kalbi olarak görülür ve büyük önem

atfedilir (Giddens, 2008: 728). Eğitimin ekonomi, aile, toplumsal sınıf, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle olan ilişkilerini kurar. Bu perspektife göre insanlar, sosyalizasyon süreçlerinde kültürel norm ve değerleri içselleştirir, rol beklentilerini yerine getirir ve böylece toplumsal düzen sağlanmış olur (Tezcan, 1985: 12). Bu nedenle eğitimde yaşanan sorunlara da tepkisiz kalmamışlardır. Eğitimdeki eēitsizlikler üzerine yaptıkları açıklamalarda da mevcut eēitsizlięin toplumsal bir işlevinin olduğu yönündedir. Ayrıca sorunun kaynağına çok yönlü yaklaşmak gerektiği telkininde bulunurlar.

İşlevselciler, ğrenci başarısında belirleyici olan eēitsizlięin, okul sürecinde ortaya çıktığını ancak bunun öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan ötürü olduğunu ifade eder ve ayrıca okulların çok sayıda öğrenciye çok fazla donanımı eē zamanlı olarak vermeye çalışmasından dolayı sistemin bir getirisi olarak görür (Coleman, 1998: 90). Onlara göre, ğrenci başarısı ile ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri arasındaki sıkı bir bağ olması, sistemin fırsat eēitlięini sağlama konusunda başarısız olduğu anlamına gelmemektedir (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994). Bu minvalde, ailenin sosyo ekonomik ve kültürel formasyonundan kaynaklanan eēitsizlięi ortadan kaldırmak için en uygun çözüm yine eğitimidir. Eğitim dezavantajlı arka plana sahip yetenekli öğrencilerin sosyal hareketliliği için önemli bir yoldur. Endüstriyel toplumların daha da gelişmesiyle birlikte okullar, önemi gittikçe artan, değer ve tutumlarını becerileri doğrultusunda yaymayı içeren bir rol üstlenmiştir (Tezcan, 1985: 12)

Bu yaklaşımı destekler nitelikteki en önemli çalışma dönemin ABD Eğitim Bakanlığı Komisyonunda bulunan Coleman ve arkadaşlarının 4 Temmuz 1966'da yayınladıkları Eğitimde Fırsat Eēitlięi (*Equality of Educational Opportunity*) raporudur. Bu alışma, örneklemine oluşturan üç bin okul ve altı yüz bin ğrenci ile Amerika eğitim tarihinin en kapsamlı raporu olarak ele alınmaktadır. Yapılan çalışmanın en dikkati çeken bulgusu; ğrenci başarısında öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumunun okul kaynaklı faktörlere göre çok daha etkili olduğudur (Coleman, Campell, Hobson, McPartland ve Mood, 1966). Coleman'ın bu raporuna dayanarak, eğitimciler ve politikacılar, gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin başarısızlığında aile, yaşanılan evre, kültür ve hatta genetik faktörlerin etkili olduğu kanaatine varmışlardır (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994).

Çatışmacı yaklaşım

Çatışma teorisyenleri ise, eğitimin başlı başına eşitsizliği besleyen bir mahiyeti olduğunu vurgulamaktadır, her ne kadar eğitime attıkları anlam işlevselcilere nazaran farklılaşsa da onlar da eğitimde başarının belirleyicisinin ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel formasyonu olduğu görüşündedirler. Bununla birlikte çatışma teorisyenlerinin eğitimde eşitsizlikler bağlamında üzerinde en çok durdukları konu yeniden üretilimdir (*reproduction*). Amerikalı ekonomist ve sosyolog Samuel Bowles ve Herbert Gintis'e (1977) göre kapitalist toplumlardaki okullar, toplumsal sınıflar arasındaki varolan eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran kurumlardandır. Bu durum, ancak kapitalizmin çökertilmesi ile çözümlenir.

Eğitim sisteminde yapılan reformlar, yalnız başına çözüm olamaz. Eğitimin yaygınlaştırılması ve okulların iyileştirilmesi, birer liberal eğitsel reform önerisidir. Eşitliğin önüne çıkarılan engelleri azaltacak olan okullar ancak, kapitalizmdeki siyasi iktidar ile üretim araçlarının mülkiyetinde bir devrim yapılmasıyla, gerçekleştirilebilir. Bunun dışındaki çözümler kalıcı olamazlar. Örneğin ABD tarihinde okullar, fırsat eşitliğini yaratmada etkili olamamışlardır. Bu ülkede getirilen zorunlu eğitim de bir denetim aracı olarak kullanılmıştır. İngiltere'de 19. yüz yıl boyunca burjuvazi, zorunlu eğitimi talep etmiştir. Çünkü zorunlu eğitim, fabrikadaki üretim için gerekli dakik, sıkı çalışan ve otoriteye saygılı olan işgücü yetiştiriyordu. Kısacası, eğitsel değişimin yönü, egemen bir biçimde, kapitalist seçkinlerin değişen talepleri tarafından yeni değerler ve yeni beceriler için biçimlendirilmektedir (Morrow ve Torres, 1995; 178).

Eğitimde eşitsizlikler üzerine çalışmaları olan Randall Collins, eğitime ilişkin olarak yaptığı çalışmalar daha çok Marxist ve çatışmacı bir boyuttadır. Collins'e göre eğitimin kitleleşmesi doğrudan statü gruplarının güç savaşları ile ilgilidir. Eğitim sürecinden geçerek alınan diploma bir başarı göstergesi olmaktan ziyade statü sembolüdür. Bu da eğitimin hakim sosyal gruplardan tarafından daha avantajlı pozisyonlara geçmek için kullanıldığı anlamına gelmektedir. Sonuç olarak eğitim bir fırsat gibi görünse de fırsatlar dezavantajlı toplumsal gruplar için çok anlamlı değildir (Collins, 1979)

Benzer şekilde Pierre Bourdieu ve Passeron okullarla nesilden nesile taşınan eşitsizliği anlatmak için 'kültürel sermaye' ifadesini kullanır. Ona göre okullarda oluşmuş bu baskın grup kültürü, ekonomik, sosyal ve siyasal kaynakları kontrol altında tutmaktadır. Okul, başarının sağlanması için öğrencilerden orta sınıfa ait değerleri, anlayışları ve dil kodlarını beklemektedir, ancak kültürel birikimi ve deneyimi farklı olan öğrenciler başarılı olamamaktadır (Bourdieu ve Passeron: 1977).

Etkileşimci yaklaşım

Etkileşimci toplumsal kuramlar, işlevselci ve çatışmacı kuramları toplumsal sorunlara hep 'büyük resim'den baktıkları için eleştirir. Aynı eleştiriyi eğitime bakışlarının çok makro olmasından dolayı da yapmaktadırlar (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 143-144). Etkileşimcilere göre, her olayın tekil, biricik, bireysel gerçekliği içinde anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Dışsal gözlem yöntemlerine ağırlık veren pozitivist yaklaşımların tersine insanların anlama yoluyla incelenebileceğini ifade edilir. Etkileşimci sosyal yaklaşımın kurucu figürlerinden olan George Herbert Mead ve öğrencisi Herbert Blumer gibi isimler görüngübilim (fenomenoloji), etkileşimcilik ve etnometodolojiden etkilenmiş sınıf içi etkileşimler, öğretmen ve öğrenci durum tanımlamaları ile ilgilenirler. İnsan davranışını, doğadaki olaylar gibi yasalarca yönetilen ya da neden olunan davranışlar olarak ele almaz, insanların kendi etkinlikleri için sahip oldukları amaç ve nedenlere bakılması gerektiği vurgulanır (Mead, 1896).

Etkileşimci yaklaşımlar eğitimde eşitsizlik konusuna daha mikro yaklaşımlar sergileyerek analiz etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin mensup oldukları ailelerin sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkların etkilerinin okul içindeki eğitsel süreçleri şiddetlendirdiği ve değiştirdiğinin üzerinde durmuşlardır (Charon, 2009). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki gündelik etkileşimin sınıf içindeki ve eğitim sistemindeki eşitsizlikleri desteklediğini savunurlar (Öztürk ve Akdoğanolu, 2009: 91). Etkileşimci yaklaşımla eğitimde eşitsizlikleri ele alan en önemli sosyologların başında İngiliz sosyolog ve dilbilimci Basil Bernstein gelmektedir.

Basil Bernstein 1970'lerde, farklı alt yapılardan gelen çocukların, yaşamlarının henüz ilk yıllarında, daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar veya

konuşma biçimleri geliştirdiklerini ileri sürmüştür (Giddens, 2008). Konuşma becerisini karmaşık kodlarla kazanmış orta sınıftan gelen ailelere sahip çocuklar, işçi sınıfından gelen ve konuşmasında basit kodlar kullanan çocuklara göre akademik okul eğitiminin taleplerine daha uygundur. Bernstein, farklı alt kültürlerin konuşma ve farklı düşünce biçimi aktardıklarını göstermişti. Bernstein, işçi sınıfı ve orta sınıf çocukları üzerinde araştırmalar yapmıştır. İşçi sınıfı çocuklarının konuşma biçimlerinin çok sınırlı bir niteliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Örneğin bu çocukların kullandıkları tümceler kısa ve gramer bakımından basittir. Sözcük haznesi kısıtlı, sıfatlar azdır. Kalıp yargılı ifadelerin kullanışı siktir. Soyut düşüncelerin kullanışı çok azdır. Genellikle bitmemiş ve yapısal bakımdan zayıf tümcelerden oluşur. Duygu ve düşünceler tam olarak anlatılamaz. Duygu ve düşünceleri daha çok hareketlerle anlatmaya çalışırlar. Ayrıca bu çocuklar konuşurken daha çok el kol işareti yaparlar. Sentaks bakımından basit olan bu dile Bernstein “Sınırlandırılmış biçim” demektedir. Ya da “Halk Dili” denebilir (Bernstein, 1971, 1973: 42-49).

Orta sınıf çocukları, daha karmaşık bir konuşma biçimine sahiptirler. Ana babalarının konuşmasını dinleyerek onları taklit ederler. Ayrıntılı ve ince bir konuşma biçimini uzun tümceler, karmaşık tümce yapısı, seçilmiş sıfatlar, soyut adlar, el işaretlerinin azlığı bu çocukların konuşma biçimini oluşturur. Bu dile de Bernstein, “Özenilmiş biçim” diyor. Ya da “Formel dil” denebilir. Sadece basit dili öğrenen çocuğun yeni şeyleri öğrenme yeteneği sınırlıdır. Ayrıca bu çocuğun diğer kimselerle etkileşimi de sınırlı kalmaktadır. Çünkü onun dili, deneyimleri düzenleme yeteneğini sınırlar. Karmaşık dili öğrenen çocuk ise, karmaşık düşünceleri anlatabilme aracına sahiptir (Bernstein, 1973: 42-49). Londra üniversitesi eğitim bölümü tarafından 2012 yılında on sekiz bin aile ile yaptıkları bir alan çalışmasında da sosyo-ekonomik arka planı bakımından dezavantajlı ailelerden gelen 3-5 yaş aralığındaki çocukların kelime haznesinin akranlarına nazaran dar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bu durumun çocukların ileriki yaşantılarında ve özellikle eğitim hayatında önemli bir risk faktörü olarak ifade edilmiştir (The Institute of Education, 2012)

2.2.3. Eğitimde eşitsizlik tipleri

Eğitimde eşitsizliklerin yaşanmasına neden olan bir takım sosyal, kültürel ya da ekonomik gerekçeler söz konusudur. Bu kısımda eğitimde eşitsizlik türleri olarak üç konu başlığı üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. Bunlardan birincisi, toplumsal sınıf bağlamında eğitimde eşitsizlik ve yeniden üretim (*reproduction*) konusudur. Burada özellikle sosyal ve ekonomik temelli eğitimde eşitsizlik sorunu ele alınarak, öğrencilerin başarılarında gelmiş oldukları sosyal ve ekonomik sınıfın ne gibi etkileri olduğu tartışılmaktadır. İkinci olarak, cinsiyet bağlamında eğitimde yaşanan eşitsizliklerdir. Cinsiyet konusunda ise özellikle kız çocuklarına karşı eğitim sisteminin dünyanın pek çok yerinde erkeklere nazaran daha az fırsat sunduğu ve bunun sonucunda kız çocuklarının eğitim hayatından başlayan eşitsiz durumun ileriki yaşantılarında bilhassa istihdam süreçlerinde devam etme sorunsalı ele alınmaktadır. Son olarak ise, etnisite bağlamında eğitimde yaşanan eşitsizliklere mercek tutulmaktadır.

Toplumsal Sınıf Bağlamında Eğitimde Eşitsizlikler: Yeniden Üretim ve Dikey Hareketlilik

Üst sınıfın zenginliği mallara sahip olmasından gelir, yüksek orta sınıf daha çok profesyonel ve yönetsel işlerle ilgilidir, alt orta sınıf daha çok yarı profesyonel öğretmenlik veya küçük işletme sahipliği gibi işlerle ilgilidir, işçi sınıfı daha çok fabrikada çalışan ve haftalık ücretlendirilir, alt sınıf ise ekonominin marjinalidir ve oldukça fakirlerdir (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 365). Dünyada pek çok ülkede sınıf farkı gözetilmeksizin, temel eğitim dediğimiz, okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna kadar devam eden süreçte eğitimin parasız bir şekilde bütün bireylere sunulması aslında eğitimde başarı eşitsizliklerinde ekonomik hiç bir etkinin olamayacağı varsayımını akıllara getirebilir. Ancak bu çok gerçekçi bir varsayım olmayacaktır (Gamoran, 2001). Elbette aileleri daha fazla ekonomik gelire, sosyal imkanlara, kitaba, bilgisayara sahip çocuklar sahip olmayanlara nazaran eğitim kaynaklarına çok daha rahat bir şekilde erişebilmektedir. Rahatlıkla özel ders ve telafi eğitimi alabilmektedir ve bu durum eğitimde başarı durumlarının akranları ile açılmasında bir hayli etkilidir (Coleman ve arkadaşlar, 1966; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997). Bir başka ifadeyle okula gitmenin veliler için her zaman bir maliyeti olmuştur ve okullar genelde zengin olanları daha çok severler (Connel, 1993'den

akt. Mills ve Gale, 2007). Üst ve orta sınıftan aileler çocuklarından eğitimlerini tamamlama yönünde beklenti içine girebilirler ancak işçi ve alt sınıftan ailelerin çocuklarının eğitimlerini tamamlamaları gibi bir beklenti yoktur (Nisbet, 1953).

Toplumsal sınıf ve eğitim ilişkisi üzerine çalışmalar bakıldığında en güçlü açıklamalardan biri 'yeniden üretim' (reproduction) teorileridir. Bu geleneğin en önemli isimlerinin başında Basil Bernstein gelmektedir. Basil Bernstein (1977) eğitim sosyolojisinin en temelde anlaması gereken kurumların 'kültürel tekrarçı kurumlar' (cultural repeaters) olduğunu ifade eder. Ona göre resmi ve planlı eğitim tekrar edilmesi gerekenleri tekrar eden önemli ilişkiler ağıdır. Bu bağlamda bir diğer en önemli kavram daha ortaya koyarak yeniden üretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini açıklamıştır. Bu kavram 'kültürel sermaye' dir. Kültürel sermaye ile 'beklenen' dil yetkinliği, 'beklenen' değerler, 'beklenen' bilgi yani okulda 'beklenen davranışlar' ifade edilmektedir. Bu sermaye okulda başarıyı sağlamak için başat araçtır (Bernstein, 1973).

Çağdaş Marxist kuramcılardan Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (2003) isimli kitabında üretimin gerçekleştirilebilmesi için üretim araçlarını ve üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi gereği üzerinde durmaktadır. Yani eğitim, sadece kapitalist sistemi haklı ve meşru kılan genel egemen sınıfın ideolojisini nakletmekle kalmaz, aynı zamanda iş bölümündeki temel gruplarca gerekli tutum ve davranışları yeniden üretir. Egemen sınıfın hayatta kalması ve refah içinde olması için işgücünün bu yeniden üretimi temeldir. Eğitimin kapitalist toplumdaki rolü, işgücünün bu yeniden üretiminden beslenir (Althusser, 2003: 20).

Eğitimde eşitsizlikleri ve yeniden üretimi açıklama konusunda en çok mesai harcamış sosyologlardan bir diğeri Pierre Bourdieu'dur. 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında Bourdieu okulların ve okul sisteminin eşitsizliklerin yeniden yaratılmasının skolastik yetiler ve kültürel mirasla olan ilişkisini anlamaya çalışmıştır. Bourdieu'ya göre okullar orta sınıf kültürünün var olduğu ve bu kültürün öncelendiği kurumlardır. Bu nedenle öğrenciler arasındaki başarı farklarının temel nedeni öğrenciler arasındaki kültürel sermaye uçurumlarıdır. Bourdieu'nun sosyolojiye kazandırdığı önemli kavramlardan biri olan Habitus kavramı koşullanmaların mantığını yeniden üretmeye eğilimli koşullanmaların ürünüdür. Bu bir tür geri

dönüşüm makinesi gibi düşünebiliriz; bu makine ile kendi ürünümüz olan sosyal koşulları yeniden üretmekteyiz (Bourdieu, 1993: 87).

Bourdieu okul sisteminin “herkesin herkese karşı rekabet içinde olduğu mantığından” istifade edildiğini söyleyerek mevcut düzeni devam ettirdiğini ileri sürer. Bu düzende öğrenciler eşit kültürel sermayeye sahip değildirler. Ebeveynin çocuklarına kültürel sermaye verdiklerini kanıtlamaya çalışan Bourdieu, yüksek sosyal sınıflardan gelen çocukların gelecekteki işgücü ile okullardaki yüksek statüsüne olanak veren bir birikim olan kültürel sermayeye (örneğin düzgün bir dil, edebiyat, müzik, tiyatro ve sanat bilgisi gibi) daha fazla sahip olduğunu ileri sürer. Böylece, kültürel sermaye öğrencilere aileleri ve eğitim aracılığıyla sosyal sınıflarını yeniden üretmesine imkân verir (Bourdieu, 1993: 20). Ona göre, okullar bütün çocuklara eşit davranıldığında bile müfredatın seçici özelliği ile okul, öğrencilerin başarılarını, özel sosyal arka planlarıyla, başarıları olanları ise, tümüyle doğal görünen sosyal olarak üretilmiş seçimiyle meşru hale getirir (Bilton ve arkadaşları, 2009).

Pek çok marjinal grup için, ailelerinden aldıkları kültürel sermaye okula geldiklerinde bir anlam ifade etmemekte; okulun orta sınıf değerleri karşısında değersiz kalmaktadır. Bundan dolayı pek çok fakir ve farklı etnik gruptan gelen öğrenciler için okulda vakit geçirmek bir lükstür ve okul da tam bu nedenle onlar için bir şey ifade etmemektedir (Mills and Gale, 2007: 436). Bununla birlikte Bourdieu eşitlik kavramına alternatif olarak ortaya konulan meritokrasiyi (liyakat) zaten bir illüzyon olarak görmektedir. O’na göre meritokrasi, ekonomik sosyal ve siyasi gücü elinde bulunduranların oluşturduğu okullardaki baskın kültürdür. Eğitimsel farklılıklar açıklamalar daha çok bireyi ön plana çıkarıp sınıf farklılıklarını görmezden geldiği için yanlış tanımlanmaktadır. Zira bu farklılıklar insan doğasından ziyade bireylerin içinden geldikleri sınıf kültürü ile yakından ilişkilidir ve eğitim sisteminde talep edilen başarı da bu ilişki ile açıklanabilir (Bourdieu ve Passeron, 1979; 22)

Bourdieu ve Bernstein’a benzer şekilde Bowles ve Gintis 1977’de yayımladıkları “*Schooling in Capitalist America*” isimli kitaplarında eğitimin baskıcı kapitalist toplum için gereken değerleri ve kişilik niteliklerini yeniden ürettiğini iddia etmektedirler. Okullarda, gelecekte mavi yakalı olacak öğrencilere dakiklik, talimatları yerine getirme yeteneği ve üstlere saygı öğretilirken, yönetici olacılara

ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği ve değişmeye/yenileşmeye yönelik elverişli tutular öğretilmektedir. Yine okullar, düşük statülü işlere girecek olan öğrencilere kurallara uymayı öğretirken, seçkin konumları işgal edecek olan öğrencilere serbestçe iş yapabilme kapasitesi, seçenekler arasından zekice seçimler yapabilmeyi ve dışsal davranış kurallarına uymaktan ziyade normları içselleştirmeyi aşılacaktır. Bu farklılık, özellikle müfredat ve eğitimin sosyal örgütlenmesinde görülmektedir. Düşük statülü meslekler için öğrenci yetiştiren okullarda ödev verme sıklığı yüksek iken bu ödevlerin nasıl yapılacağı konusunda daha az seçenek varken ve de öğretmenin daha ayrıntılı denetimine maruz kalınırken, seçkin okullarda daha esnek bir eğitim çevresi oluşturulmaktadır. Bu iki farklı eğitim modeli gerçekte iki sınıfın değerlerini yansıtmaktadır. İşçi sınıfı ailelerinin tercihi daha katı eğitsel yöntemler olurken, seçkin aileler, girişimciliği ve bağımsızlığı teşvik eden bir okullaşmayı savunmaktadırlar.

Aynı kitapta sosyologlar, kapitalizmin her zaman daha fazla işgücü talebi olduğu için de eğitimsel çıktılarda bir eşitlik gözetme kaygısı olmadan eğitimin yeni işgücünün yeni üretimine hizmet etmesi dışında başka bir misyon yüklenmediğini ifade etmiştir. Kontrol edenler ve kontrol edilenler arasındaki işbölümü kapitalist toplumların en önemli özelliklerinden biridir ve bu durum eğitimde eşit başarıların elde edilmesindeki en büyük engellerden biridir. Kapitalist düzendeki hızlı ekonomik değişimler iş gücünde de bir takım değişikliklerin olmasını zorunlu kılmaktadır. Babanın mevcut işgücü profili oğlu için yeterli olmayabilmektedir. Zaten artan iş yükünden dolayı baba temel becerilerini oğluna tam anlamıyla aktaramamaktadır. Tam bu noktada eğitim devreye girerek bu yeterlilikleri tamamlamaya çalışır. Sorbonne Üniversitesi sosyologlarından Raymond Boudon'a (1974) göre eğitimde fırsat eşitliği toplumsal arka plandan kaynaklı olarak eğitim başarısında yaşanan farklılıklara verilen addır. Boudon bunu aynı şekilde sosyal fırsat eşitsizliği kavramı ile birlikte ele alır. Örneğin eğitimde fırsat eşitsizliği bağlamında bakılacak olursa bir işçi çocuğunun üniversiteye gitme ihtimali bir avukat çocuğunkine nazaran daha düşüktür. Sosyal fırsatların eşitsizliğinde de aynı durum devam etmektedir. Avukat bir babanın çocuğunun diğer çocuğa göre gelecekte çok daha yüksek statüye sahip olacağı neredeyse kesindir (Boudon, 1974: XI).

Dünyada ve Türkiye’de de sıklıkla dile getirilen eğitim işgücü uyumsuzluğu tartışmaları ve ara kademe çalışan yetiştiren eğitim kurumlarının eğitim politikalarında öncelemesi yeniden üretim teorisine verilebilecek en somut örneklerden biri olabilir. Buna rağmen Türkiye’de eğitim, sadece yeniden üretim açısından değil bireylerin toplumsal hareketliliği açısından da büyük öneme sahiptir. Türkiye’nin demografik yapısındaki hızlı değişme ve 1950 sonrasında yaşanan kırdan kente göç olgusu, eğitimin toplumsal hareketlilik açısından önemini daha belirgin hale getirmiştir. Bu nedenle, eğitimi sadece toplumsal yeniden üretim açısından değil, toplumsal hareketlilik ve toplumsal tabakalaşma açısından da değerlendirmek gerekiyor. Bir başka ifadeyle, büyük çoğunluğu kırsal alanlarda yaşayan ülke nüfusunun kentlere akın etmesi, eğitim alanının toplumsal hiyerarşinin yeniden kurulmasında, hem de kent ve modern hayata dair yeni sembol ve değerlerin öğrenilmesinde, içselleştirilmesinde ve dönüştürülmesinde daha karmaşık işlevler yüklenmesine de neden olmuştur (Akşit, Şen ve Coşkun, 2000: 5). OECD tarafından 2009 yılında yayınlanan *Çocuklar İçin Daha İyisini Yapmak* isimli raporun 6. Bölümünde nesiller arası yeniden üretimin özellikle kazanç elde etme konusunda ne kadar etkili olduğu tartışması yapılmış ve farklı OECD ülkelerinde yaşanan nesiller arası (*intergenerational*) aktarılan eşitsizliklere dikkat çekilmiştir. Raporda İskandinav ülkeleri, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde nesiller arası aktarılan eşitsizliklerin azaldığı ifade edilirken, bu durumun Amerika’da, İngiltere’de ve İtalya’da artarak devam etmekte olduğu ifade edilmiştir. Pek çok politika yapıcıya göre özellikle nesiller arası aktarılan gelir eşitsizliği uzun bir süre daha devam edecek ve sosyal yaşamı belirleyici olacaktır (OECD, 2009)

Toplumsal sınıf bağlamında eğitimde yaşanan akademik başarı eşitsizliklerinin yeniden üretimle açıklandığı pek çok tezde sorunun çözümüne ilişkin karamsar bir bakış açısının var olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitimin toplumsal dikey hareketlilikte çok önemli bir aktör olduğunu vurgulayan çalışmalar ve yorumlar söz konusudur. Sosyal yapı içindeki bireylerin ve zümrelerin yerlerini değiştirmeleri sosyal hareketlilik olarak görülür. Dikey ve yatay yönde hareketlilik görülebilir. Eğitimin dikey hareketlilik için önemli bir toplumsal kurum olduğu ve insanlara hayatın pek çok alanında yeni fırsatlarla karşı karşıya kalma şansı tanıdığı ifade edilmektedir (Anderson, 1961; Schultz, 1961). Toplumsal yapıda insanların yükselme arzularının çok güçlü olduğunu belirten M. Ergün (1997: 163-165),

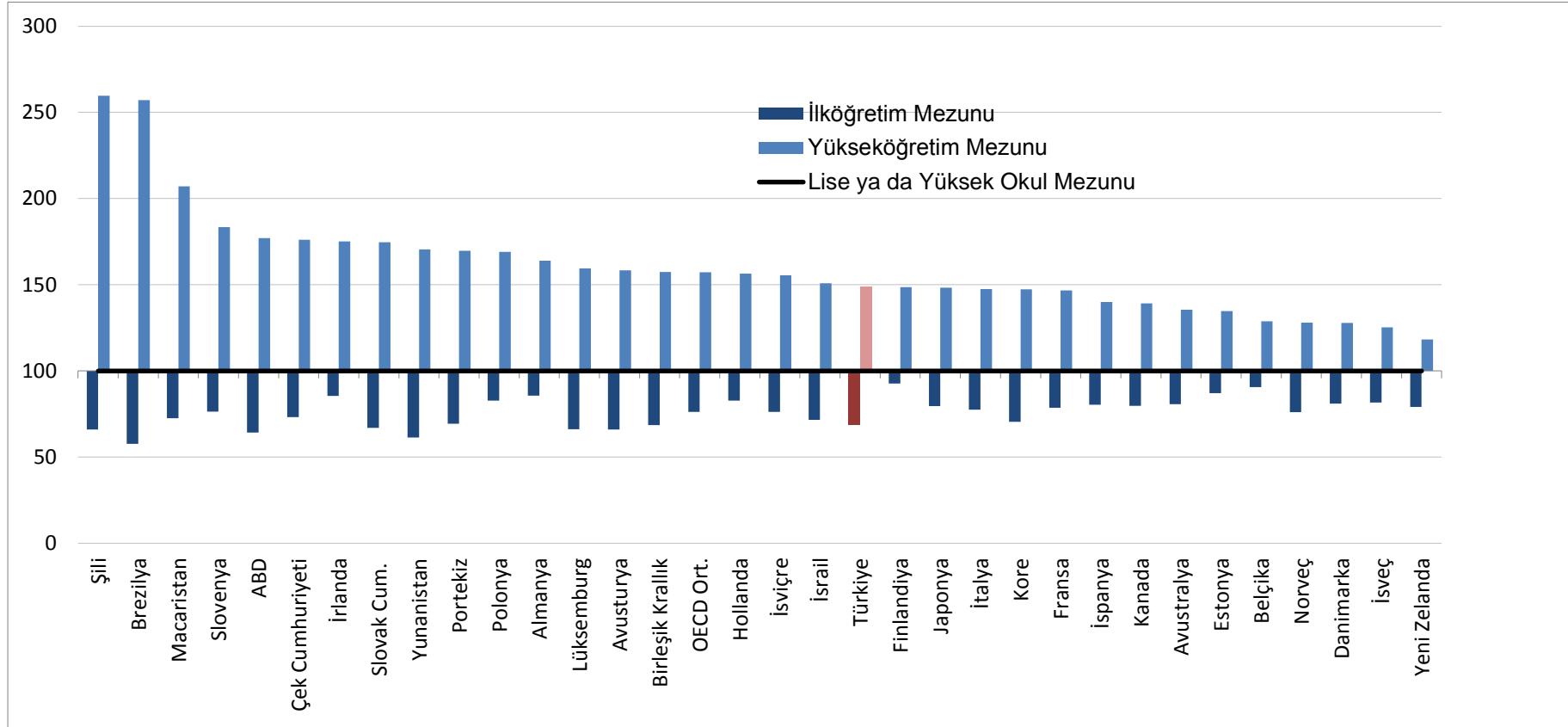
modern sanayi toplumlarında üst tabakada alt tabakaya göre düşük doğum oranı nedeniyle “yukarıda daima boş yer vardır” sözünün ortaya çıktığını aktarır. Modern dönemde ortaya çıkan meslekler, yetenek, başarı ve eğitim sistemi, sosyal hareketliliği teşvik eder. Modern toplumların hepsi üst üste yığılmış tabakalardan oluşmadığı, yan yana sıralanmış tabakalardan da meydana geldiği için insanlar şanslarını aynı seviyedeki bir başka meslek içinde de denemek isteyebilir. Bu çerçevede ise Dahrendorf’un da özellikle vurgulamış olduğu Sanayi sonrası (*post-industrial*) toplumu ve bu çerçevede eşitsizlik kavramını anlamak için ise beşeri sermaye kavramına odaklanmakta fayda vardır. Endüstri sonrası teorilere göre günümüzde beşeri sermaye en etkin mal varlığıdır. Bell’e (1973) göre ise yeni sınıf tabakalaşmalarının nedeni bilgidir. Hayat fırsatlarının belirlenmesinde önemli bir belirleyici olan beşeri sermaye kavramı, mesleki becerilerin teknik ve profesyonel iş sektörü ve hizmet sektöründe geliştikçe daha ehemmiyetli hale gelecektir.

Beşeri kuramının temel önermesi, emeğin gelirindeki değişmelerin kısmen, sahip oldukları insan sermayesi ile ilişkili olarak niteliklerindeki farklılıklara bağlı olmasıdır. Bu nedenle eğer birey, gelir eşitsizliğini azaltmak istiyorsa, insan sermayesine yaptığı yatırımlardaki (sağlık, eğitim, iş başında eğitim, diğer meslekî eğitim gibi) eşitsizlikleri azaltabilir. Bu süreç basit olarak eğitime yatırımın daha yüksek verimlilik ve daha yüksek kazanç sağladığı döngüsüyle gösterilir (Yeşilbağ, 2008’den akt. Dünder, 2009: 130-131) Dünya Ekonomik Forumu (*World Economic Forum*) 2013 yılında yayınlamış olduğu Beşeri Sermaye Raporunda (Human Capital Report 2013), beşeri sermaye kavramını şöyle tanımlamıştır: Kişilerin üretime dönüştürebilme potansiyeli olan bilgi ve beceri kapasitesine beşeri sermaye adı verilmektedir. Rapora göre beşeri sermaye, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri dikkate alındığında uzun vadeli ekonomik başarı açısından diğer pek çok etkenden daha büyük bir role sahiptir. Raporda bir beşeri sermaye endeksi geliştirilmiş ve dört temel unsur üzerinden analiz yapılmıştır. Bunların başında eğitim gelmekte, bunu sağlık ve refah, İşgücü ve istihdam, çevre ve altyapı takip etmektedir. Raporda eğitim ve beşeri sermaye ilişkisi özellikle eğitimde kalite ve eğitime katılım oranları temelinde incelenmiştir. (Dünya Ekonomik Forumu, 2013). Essex Üniversitesi Sosyoloji Bölümü profesörü David Lane’e (1971) göre, demokratik bir mesleki sistemde, hem yaygın hem de entellektüel meslekler sosyo-ekonomik halinden bağımsız olarak bütün çocuklar için açıktır. Ve dolayısıyla çocukların meslek kazanımları babalarının

mesleki durumuna göre değişmez (Lane, 1971: 107; Schultz, 1963).

Önemli bir beşeri sermaye kaynağı olarak eğitimde kalma süresi, bireylerin kazançlarında da artışa neden olmaktadır. Genç bir bireyin mevcut statüsünü ve kazancını anlamak için eğitimde kaldığı süreye bakılabilir (Jencks ve arkadaşları, 1973: 230) Belarbi'ye (2006) göre eğitim maddi ve manevi ya da bilişsel yoksulluğu yenmek konusunda en önemli araçlardan bir tanesidir. Öyle ki, eğitim öncelikle demokratik bir sistemin yaratılmasında en kritik unsurlardan biridir, bu sayede insanların hem toplumsal hem de siyasal anlamda bir takım kazanımlara sahip olmasını sağlamaktadır. Eğitim fakirliği azaltıcı yönüyle toplumda dikey hareketliliği sağlamakta, eğitim düzeyi arttıkça kazanç durumu da artmaktadır (Şekil 1). 21. Yüzyılda eğitim zenginlik veya fakirlik konusunda en önemli belirleyici olarak tartışılmaya devam edecektir.

Şekil 1'de tüm OECD ülkelerinde üniversite mezunları yüksekokul ya da lise mezunlarından, onlar da ilköğretim mezunu olanlardan daha fazla kazanmaktadır. Ayrıca eğitimle kazanç arasındaki ilişki doğrultusunda lise mezuniyetinin kazancın belirlenmesinde önemli bir kıstas olduğu görülmektedir. Bununla birlikte üniversite mezunu oranı ile kazancın aynı oranda artmadığı da görülmektedir. OECD'ye göre 1999 yılında 25-64 yaş arası üniversite mezunu ortalaması %21 iken 2009 yılında bu oran %30'a çıkmasında karşın, üniversite mezunlarının aynı yıllar arasında kazançlarında yaşanan artış sadece %6 olmuştur (OECD, 2013a: 102).

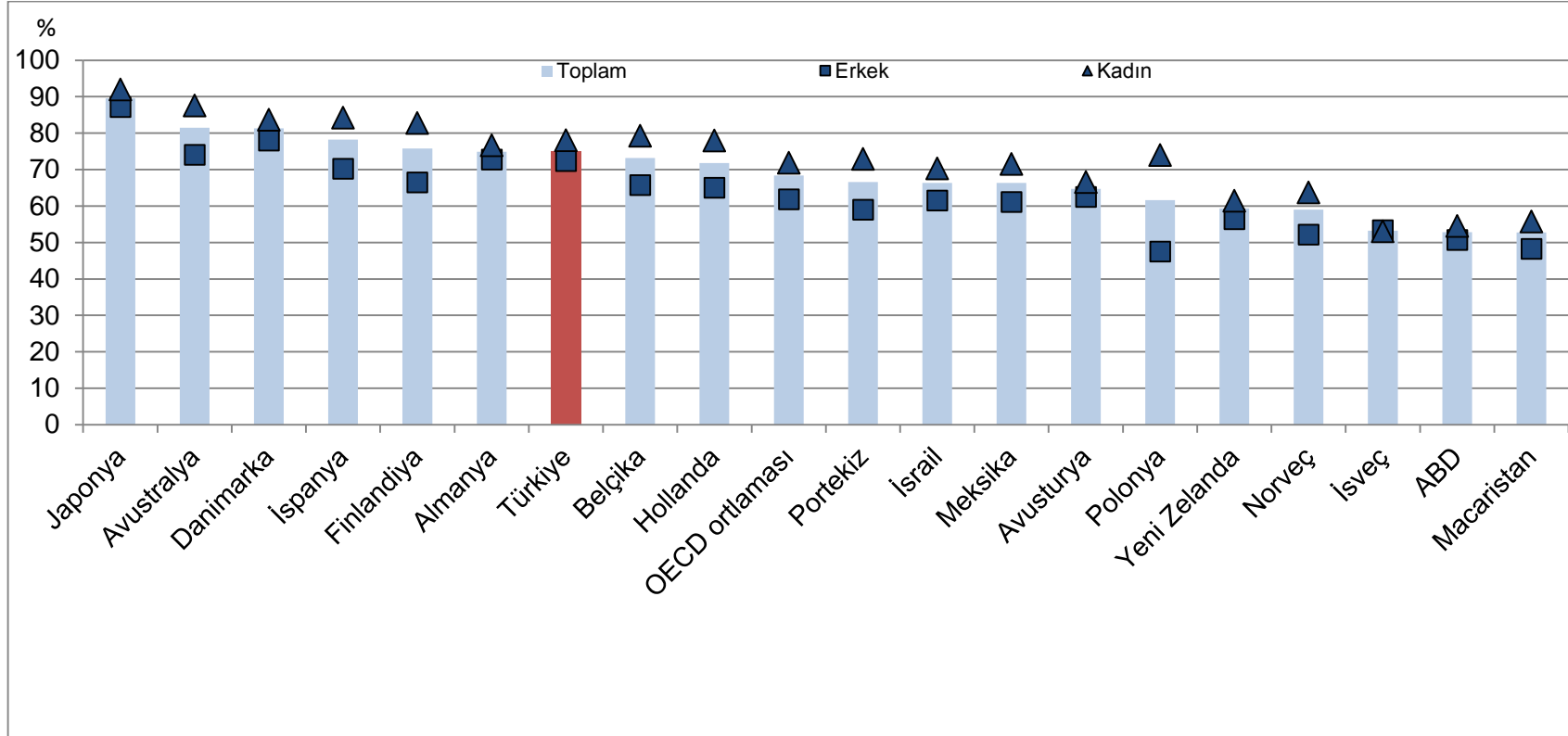


Şekil 1. 25-64 yaş aralığındaki çalışan nüfusunun eğitim düzeyine göre kazanç endeksi (2011), (OECD, 2013a)

Toplumsal cinsiyet bağlamında eşitsizlikler

Toplumsal cinsiyet, aile, eğitim ve kitle iletişim araçları gibi toplumsal etkenlerle cinsiyet rollerinin öğrenilmesi anlamına gelmektedir (Giddens, 2008: 208). Toplumsal cinsiyet, eğitim süreçlerinde öğrenciler arasında başarı uçurumlarının arkasındaki önemli nedenlerden biridir.. Cinsiyetçi önyargılar ve cinsiyet stereotipleri, kızları eğitimsel tecrübelerden erken soğutmakta ve eğitimin dışına erkeklere nazaran çok daha kolay bırakmaktadır. Pek çok feminist teoriye göre, erkekler eğitim sistemi içinde onaylayan bir statüye sahiptir. Genel olarak tarihi sürece bakıldığında kız çocuklarının akademik başarıda erkeklerden daha önde olduğu dünyanın pek çok yerinde geçerli olsa da bu durumun aksine kız çocuklarının eğitime katılımı erkek çocuklarına göre hala arzu edilebilir durumda değildir. Dünya genelinde kız çocuklarının eğitime erişimi ve okullaşması konusunda önemli bir yol kat edildiği söylenebilir ancak özellikle lise eğitimine katılım konusunda hala arzu edilebilir düzeyde olunmadığı görülmektedir. (UNESCO, 2014: 76).

Kız çocuklarının yetersiz okullaşması cinsiyet bağlamında yaşanan eğitimde eşitsizliklerin en somut örneklerindedir. Kadınların eğitim ve mesleki anlamda dünyanın pek çok yerinde ayrımcılığa uğradığı yadsınamaz bir gerçektir (Sadovnik, Cookson, semel, 1994: 370). Özellikle Bileşmiş Milletler, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların gerçekleştirmiş olduğu projelerle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde kız çocuklarının okullaşma oranlarının bir nebze arttırıldığı ifade edilebilir (Belarbi, 2007). Bununla birlikte OECD'nin her yıl hazırlamış olduğu ve OECD ülkeleri ve paydaş ülkeleri içine alan karşılaştırmalı Bir Bakışta Eğitim Raporu'na (2011, 2012, 2013) göre toplumsal cinsiyet temelinde eğitimde yaşanan başarı ve katılım eşitsizlikleri çok ciddi anlamda iyileşme göstermektedir. Öyle ki 2011 yılı verilerine göre örneğin yükseköğretim mezunu kadınların oranı OECD ülkeleri ortalaması %33'ken erkeklerde bu oran %30 olmuştur. Benzer şekilde en az ortaöğretim mezunu kadınların oranını %84, erkeklerde ise %81'dir. Yükseköğretim okullaşma oranlarına bakıldığında da kadın erkek farkının bir hayli azaldığı görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Farklı ülkelerin cinsiyetlerine göre bir yükseköğretim kurumuna giren ve mezun olan toplam öğrenci oranları (2011), (OECD, 2013a)

Okullaşma oranlarının yanı sıra, şunu ifade etmek gerekir ki, bir sistemde kız çocukları ve erkek çocuklarının eğitime katılım sayıları aynı olsa bile o sistemin tam anlamıyla cinsiyet eşitliği sağladığı söylenemeyebilir. Bu nedenle eğitimde cinsiyet eşitliğinin bir insani hak olarak ele alınması elzemdir, şöyle ki bir eğitim sisteminde kızların okullaşmasını engelleyecek herhangi bir uygulama söz konusu olmayabilir, hatta ailelerin hepsi de kız çocuklarını okula göndermek isteyebilir, ama okulda sunulan hizmetler, süreçler ve uygulamalar ne kadar kız çocuklarını kurumda barındıracak mahiyettedir (Wilson, 2003). Belarbi (2007)'ye göre kızların eğitimini olumsuz etkileyen nedenlerden biri okul çevresidir. Örneğin kızlar için ayrı ve temiz bir tuvalet olmadığından kız çocukları özellikle muayyen günlerinde okula gitmeyebilmektedir. Okul ve çevresinden dolayı kızları eğitimden alıkoyan en önemli etmenlerin başında cinsel istismar ve tecavüz vakaları gelmektedir. Kız çocukları okullarda kendilerini güvende hissetmediklerinden bu anlamda ayrımcılığa uğradıklarından akademik başarıları düşük olabilmekte ve hatta okulu bırakabilmektedirler (Belarbi)

Toplumsal cinsiyet bağlamında eğitimde eşitsizliklerde yaşanan tüm iyileşmelere rağmen şunu özellikle ifade etmek gerekir ki, bu sorun sadece az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde yaşanmamaktadır. Amerika'da kız çocuklarının okullaşma oranlarına bakıldığında son yirmi yılda bir iyileşmeye gidildiği ifade edilebilir (Sadovnik, Cookson, Semel, 1994: 370). Erkeğe sosyolojik ve geleneksel olarak biçilmiş olan 'ev geçindirme' misyonundan dolayı özellikle dar gelirli ailelerde çocukları arasında erkek çocukların okutulması daha işlevseldir ve bu anlamda kızlara çok fazla şans tanınmamaktadır. Türkiye'de de son yıllarda kız çocuklarının okullaşması ve yüksek eğitim almaları konusunda önemli adımlar atılmışsa da gerek politik gerekse de gelir durumlarından dolayı sorunların halen yaşandığı ifade edilebilir (Candaş, 2010: 123).

İrk/etnisite bağlamında eşitsizlikler

Ulus devletin yükselmesi ile birlikte eğitimin kitleleşmesi her bireye eğitim görme fırsatı vermiş olsa da hâkim ulusun söylemi diğer etnik gruplar üzerinde baskın olmuştur. Bu durum eğitim sisteminin inşasında da görülmektedir. Gerek müfredatın içeriği ve gerek öğretmen yetiştirme modelleri hâkim ulusun öncelikleri gözetilerek uygulanmaktadır. Eğitimde kullanılan hâkim dil ve yaklaşımlar diğer

etnik grupları gözetken çoğulcu bir yapıya sahip olmadığından dolayı farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarıları akranlarına nazaran daha geridedir (Morrow ve Torres, 1995: 421). İrk/etnisite temelli eğitimde eşitsizlik tartışmalarının sınıf tartışması ile çoğu zaman paralel tartışıldığı alan yazınında görülmektedir.

Farklı etnisitelerin eğitim başarıları konusundaki ilk kapsamlı çalışmalar 1950'li yıllarda yoğun olarak Amerika'da yapılmaya başlanmıştır. Amerikalı eğitim teorisyeni Michael Apple eğitimde eşitsizlikler ve sınıf kavramını "paralelist yaklaşım"la değerlendirmektedir. Sadece ekonomik açıdan ele alınan yeniden üretim ve sınıf tartışmalarını eleştiren Apple ve arkadaşlarına göre toplumsal formasyonlar ekonomik, kültürel, politik ve ideolojik pek çok unsuru içinde barındıran karmaşık yapılardır. Bu anlamda sınıf, cinsiyet ve ırk kavramlarının toplumsal eşitsizlikleri anlamaya çalışırken birbirine paralel şekilde ele alınması gerektiğine dikkat çeker (Apple ve Weis: 1983: 20-21)

ABD'deki eğitimde eşitsizlik tartışmalarının odağında siyahiler ve azınlıklar üzerinden açıklamalar sıkça gündeme gelmekteydi. Ancak Gamoran (2001)'a göre 21. Yüzyılda ABD'de ırk ve etnisite bağlamında yaşanan eşitsizlikler azalmaya başlayacak, ancak sosyo ekonomik ve kültürel sınıf bağlamında eşitsizlikler günümüzde olduğu şekilde sürmeye devam edecektir. 1901'den 2001'e kadar ABD eğitim tarihine bakıldığında, eğitimde yaşanan ırkçı yaklaşımların önemli oranda azalacağını görecektir. Örneğin müfredattan ırkçı içerikler çıkarılmış, siyah ve beyaz öğrencilerin ortalama okullaşma oranı hemen hemen aynı seviyeye (yaklaşık 13 yıl) gelmiştir (Gamoran, 2001). Bununla birlikte eğitim çıktıları göz önüne alındığında hala bir eşitsizliğin de var olduğu ifade edilebilir, örneğin 1996 yılında ABD'nin tüm eyaletlerinde ortak uygulanan ve izleme amaçlı yapılan National Assessment of Education Progress (NAEP) isimli sınavda 17 yaşındaki beyaz ve Afro-Amerikan öğrencilerin okuma başarıları arasında 7'lik bir standart sapma varken, matematik başarılarında 9'luk bir standart sapma görülmüştür. Bu göstergeler 1970'lerden bu yana okuma başarısında 4 standart sapma düşüş yaşandığını, matematik başarısında ise sadece 2 standart sapma düşüş yaşandığını göstermiştir. Düşüş yaşanmasına rağmen aradaki fark hala oldukça büyüktür (Hedges ve Nowell, 1999'dan akt. Gamoran, 2001). Benzer şekilde, Amerikalı eğitimci ve aktivist

Jonathan Kozol'a (1991, 2005) göre istatistiksel olarak sunulan bu iyileşmelerin tamamı esasında bir göz boyamadır. 2005 yılında yayınlamış olduğu *The Shame of The Nation* isimli kitabında Kozol, okullarda yapılan ayrıştımının (segregation) hala siyah ve hispanik öğrencilerin aleyhinde olduğunu birebir öğrenci deneyimleri ile ifade etmektedir. New York'ta Güney Bronx bölgesindeki yoksul siyahi ve hispanik öğrencilerin çoğunlukta olduğu okulların başarısızlıklarına dikkat çeken Kozol neo-muhafazakar eğitim politikalarının ABD'de dezavantajlı öğrenciler için hiçbir planının olmadığını bilakis eğitim yaşantısından onları uzaklaştırdığını ifade eder (Kozol, 2005)

ABD'de siyahi ve hispanik öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere benzer deneyimleri, 1960'lı yıllarda Avrupa'ya işçi olarak göç eden Türk ailelerin çocukları yaşamıştır. Onların Almanya'da eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar da eğitimde ırk ve etnisite bağlamında değerlendirilmektedir. Örneğin Faas'a (2008)'e göre, 1964 yılında Almanya'ya gelen Türk ve İtalyan ailelerin çocukları için eğitim zorunlu hale getirilmiş, kullanılan müfredatta ise Alman olmayan bu öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık hiç bir içeriğe yer verilmemiş, daha çok savaş sonrası Almanya'nın kimlik ve ideolojisine ilişkin içerikler görülmüştür. Göçmen öğrencilerin asimilasyonu için özel olarak hazırlanan "yabancı pedagojisi" nin (*Ausländerpädagogik*) yaklaşımına bakıldığında ise, göçmen öğrenciler için hazırlanan bu yaklaşımın özel eğitime ihtiyaç duyan, konuşma yetileri gelişmemiş ve Almanya'da normal öğrencilerin takip ettiği müfredatı takip edemeyen Alman öğrenciler için kullanılan yaklaşımlara çok benzerlik gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu politikaların neticesinde 4 yıllık ilköğretim ardından başarılarına göre Türk öğrencilerinin büyük bir kısmının ortaöğretim için en düşük düzeyde öğrencileri kabul eden Hauptschule²'de yığılması şaşırtıcı olmamıştır (Faas, 2008).

2.2.4. Eğitimde eşitsizliklere çözüm arayışları

1950'lerde yaşanan eğitim sosyolojisi tartışmalarında temel konular okulların kurumsal yapısı, okullaşma, zekânın sosyal kökenlerle ilişkisi, eğitim ve işgücü ilişkisi ve sosyal eşitlikti. Temel amaç verileri ortaya koymaktı, örneğin eğitimde

² Almanya'da *Gymnasium* ve *Realschule*'den sonra gelen ve genellikle akademik olarak düşük düzeyde öğrencilerin yönlendirildiği ortaöğretim okulları.

eşitsizliklerin var olduğu ortaya konulur ama gerekli açıklamalarda bulunulmaz ve analiz etme kaygısı söz konusu olmazdı. 1950'li yıllara kadar özellikle eğitim fakültelerinde hala tam anlamıyla bir eğitim sosyolojisi dersi verilmemekteydi ve bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıydı. Örneğin İngiltere'de bu disiplinle ilgili ilk yüksek lisans programı 1964'te Londra Üniversitesi eğitim Enstitüsünde açılmış ilk derece ise 1966'da verilmiştir (Bernstein, 1973: 160).

1959 yılında Sovyetler Birliği'nin uzaya Sputnik uydusunu göndermesi ile birlikte özellikle ABD'de ve Almanya'da politik ekonomi ve eğitim arasındaki krizin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu dönemde ABD'de ve Almanya'da öğrenciler otorite ve bilgi varlığı ile üniversitelere yönelmişlerdir. Bu durum bilginin sosyal organizasyondaki rolünde çok sert bir geçişin yaşanmasına neden olmuştur. Bu geçişi radikal kılan husus bilginin güç ile ilişkisinde yatmaktadır. Tam bu noktada şu temel soru sorulmaya başlanmıştır: mevcut toplumsal sınıflar ve eğitimin sunduğu bilgi çerçevesinin, deneyimin yapılandırılmasında ve toplumun hiyerarşik düzeninin oluşturulmasında rolünün ne olduğudur. Tam da bu soruya uygun şekilde bu yılları takip eden dönemlerde ABD'de okulların işlevsizliği üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmış, bu bağlamda siyahi, Hispanik ve Asyalı azınlık gruplardan öğrenciler üzerinde bilhassa psikologlar tarafından araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların sadece psikologlar tarafından yapılmış olması işin diğer bir ilginç yanı olmakla birlikte yapılan çalışma modellerinde eksikliklerin daha çok çocuk, aile ve çocuğun içinde bulunduğu sosyolojik bağlamla ilgili olduğu ifade edilmiş, okuldaki eksikliklerin çok sıkça dile getirilmediği görülmüştür.

Çizelge 2. Eğitimde yaşanan akademik başarısızlıklara getirilen farklı açıklamalar ve sunulan çözümler

Varsayım	Açıklama	Problemin kaynağı	Kullanılan anahtar kavram	Çözüm
Çocuklar başarısız oluyorlar, çünkü kültürel olarak 'yoksunlar'	Kültürel yoksunluk: Başarısızlık sosyal deneyimlerden yoksun olmaktan ve sapkın bir kültürel gruptan gelmekle açıklanır	Bireylerin, ailelerin veya sapkın grupların sosyal yoksunlukları	Yoksunluk	Telafi eğitimi modelleri ve sosyal çalışmalara katılım
Çocuklar başarısız değiller, okullar onları başarısız hale getiriyor.	Teknik/Dengesiz Dağılım: Başarısızlık okulların işlevlerinin yanlış belirlenmesi ile ilgili ayrıca kaynakların adaletsiz dağıtılması söz konusu.	Kurumsal ve yönetsel hatalar	Avantajsızlık	Kurumsal değişim ve pozitif ayrımcılık
Toplum, eğitim sistemini başarısızlıkları yaratması ve sürdürmesi için kullanıyor. Yani başarısızlık olduğu sürece eğitim başarılı olacaktır.	Yapısal: Başarısızlık özel sermayeye dayalı ekonomik sistemin bir ihtiyacı sonucu ortaya çıkmaktadır.	İşçi sınıfı ve politik, ekonomik ve toplumsal yapının ilişkisi	Sömürü	Toplumda ekonomik gücün ve kontrolün yeniden dağıtılması
Çocuklar başarısız oluyorlar, çünkü düşük zekaya sahipler.	Psikometrik: Başarısızlık düşük IQ düzeyine sahip olmaktan ortaya çıkmaktadır. Bu da nesilden nesile aktarılan genetik bir faktördür ve IQ testleri ile ortaya koyulabilir.	Zekânın akademik beceriler için yeterli düzeyde olmaması.	Düşük zekâ	Özel eğitim desteği

Kaynak: Thompson, 2011'den yararlanarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Çizelge 2’de ifade edilen eğitimde başarısızlıkla ilgili getirilen açıklamalar, önceki bölümlerde yer alan gerek kültürel gerek ekonomik ve sosyal gerekçeleri içinde barındıran açıklamalardır. Yaşan akademik başarı eşitsizliklerinde genel olarak sunulan çözümlerin başında telafi eğitimi gelmektedir. İngiltere’de eğitimde yaşanan başarı eşitsizliklerini gidermek amacıyla 1965’te Ortaokul ve Lise Eğitimi Yasasıyla öğrenme çıktıları bakımından akranlarından geri olan öğrenciler için kapsamlı bir telafi eğitimi sistemi kurulmuştur. Amacı, kişisel kapasite ve sosyo-ekonomik arka plandan kaynaklanan dezavantajlı durumların çocukların okul başarısını etkilemesini engellemektir (Mithaug,1996: 35).

Sosyo-ekonomik ve kültürel açıklamaların yanında Çizelge 2’de görüldüğü gibi çoğunlukla psikoloji arka planına sahip bilim insanları tarafından da eğitimde yaşanan akademik eşitsizliklere açıklamalar yapılmıştır. Patolojik/psikometrik açıklamalarda bulunan görüşe göre çocukların başarısız olması doğrudan zekâ düzeyleri ile ilişkilidir. Bu akımın en önemli temsilcilerinden olan Cyril Burt, yapılan IQ (*Intelligence Quotient*) testlerinin çocukların başarısını ya da başarısızlığını açık bir şekilde ortaya koyduğunu ifade etmektedir. IQ testlerinde başarısız olan çocukların psiko-motor becerilerinde; kelime ve konuşma akışı sorunu ve etkili öğrenme problemi yaşadıklarını belirtmiştir (Burt, 1912’den akt. Thompson, 2011: 96).

1969 yılında Harward Educational Review’de bu konuda bir makale yayınlayan Arthur Jensen, Amerika’da çevresel ve sosyal etkilerin aksine siyahilerin başarısız olmasını zeka seviyelerinin beyaz öğrencilerden daha düşük olması ile açıklamış ve makalenin sonunda siyahi çocukların biyolojik olarak akademik başarıyı yakalamalarının pek mümkün görünmediğini ifade etmiştir. İlginç olan husus şudur ki, örneğin Amerika’da yapılan testlerin hemen hemen hepsinde başarısız olan gruplar siyahiler, Hispanikler ve Asyalılar’dır (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 444). Bu duruma ilişkin testlerin yanlı ve Anglo-Saxon kültürünü yansıttığı eleştirisi sık sık dillendirilmiştir (Bowles and Gintis, 1976; Kamin, 1974; Persell, 1977’den akt. Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 445). Bu nedenle de başarısızlığa yönelik tutarlı bir açıklama getirmesi mümkün görünmemektedir.

3. TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNDE BAŞARI EŞİTSİZLİKLERİ

Türkiye'de eğitimde eşitsizliğin dinamiklerinin ele alındığı bu bölümde, öncelikli olarak eğitim sisteminde yaşanan sayısal gelişmelere yer verilmektedir. Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarıldığı 1997'den³ 4+4+4 eğitim düzenlemesi ile on iki yıla çıkarıldığı 2012'ye kadar eğitim sisteminde görülen sayısal değişimler ve düzenleme sonrası 2013 ve 2014 yıllarında yaşanan gelişmeler detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Daha sonra, tarihsel olarak yasal düzenlemelerin ve bilimsel çalışmaların eğitimde eşitsizliklerin tespitinde ve çözümünde aldıkları rol tartışılmakta, konuyla ilgili olarak geçmişte yapılmış saha çalışmalarına yer verilmektedir. Ardından Türkiye'de yaşanan eğitimde akademik başarı eşitsizliklerini ekonomik, kültürel ve sosyal belirleyicilerle ele alan en kapsamlı ve güncel çalışma olan PISA 2012 verilerinden faydalanılarak Türkiye'nin eğitimde eşitsizlik karnesi yorumlanmaktadır.

3.1. Türkiye'de Eğitime Erişimde ve Okul Kaynaklarında Yaşanan Gelişmeler

Türkiye'de eğitime erişim hakkı yani her çocuğun eğitim alma hakkı anayasal güvence altına alınmıştır (Madde 42). Zira iyi bir eğitim sisteminin en önemli özelliklerinin başında her çocuğa ulaşabiliyor olması gelmektedir. Türkiye'de uzun yıllar erişim konusunda sorunlar yaşanmış, okullaşma oranları UNESCO, OECD gibi uluslararası kuruluşların belirtmiş olduğu okullaşma ortalamalarına ve hedeflerine ulaşamamıştır. Bununla birlikte, 2000'li yıllar boyunca uygulanan *Temel Eğitim Projesi I ve II*, *Temel Eğitimi Destekleme Programı* ve özellikle UNICEF rehberliğinde geliştirilen *Haydi Kızlar Okula Kampanyası*, DB destekli *Sosyal Riskleri Azaltma Projesi* kapsamında uygulanan *Şartlı Nakit Sisteminin* okullaşmayı artırmada önemli çalışmalar olduğu bilinmektedir. Aynı şekilde, 2003 yılından bu ayan sürdürülen *İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi* gibi çalışmaların, özellikle kız çocukları ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşmasında önemli katkıları olmuştur (Çelik, 2012: 154-155).

³ Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve MEB daha önceki yıllara ait kapsamlı istatistik sunmamaktadır.

Çizelge 3.Türkiye’de ilköğretim istatistikleri (1997-2012)

Öğretim yılı	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
1997-1998	84,74	47365	302254	9084635	-	317718	192	29	30
1998-1999	89,26	45102	317790	9609050	-	311871	213	31	30
1999-2000	93,54	33317	325140	10028979	-	321828	297	31	30
2000-2001	95,28	36072	345015	10480721	-	348135	286	30	30
2001-2002	92,40	35052	372687	10477616	-	370739	299	28	28
2002-2003	90,98	35133	373303	10331645	-	377609	294	27	28
2003-2004	90,21	36114	384170	10479538	-	386879	285	27	27
2004-2005	89,66	35611	401288	10565389	-	380126	290	27	26
2005-2006	89,77	34990	389859	10673935	297000	382061	297	27	27
2006-2007	90,13	34656	402829	10846930	307511	387351	305	27	26
2007-2008	97,37	34093	445452	10870570	315887	392521	310	27	24
2008-2009	96,49	33769	453318	10709920	320393	408221	307	25	23
2009-2010	98,17	33310	485677	10916643	332902	416930	316	25	22
2010-2011	98,41	32797	503328	10981100	339653	418334	322	25	21
2011-2012	98,67	32108	515852	10979301	344710	422751	323	25	20

Kaynak: (TÜİK, 2014)

Çizelge 4. 4+4+4 düzenlemesi sonrası Türkiye’de eğitim istatistikleri (İlkokul+ Ortaokul)

İLKOKUL									
	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2012-2013	98,86	29169	282043	5593910	234920	251027	192	22	20
2013-2014	99,57	28532	288444	5574916	243305	251801	195	22	19
ORTAOKUL									
	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2012-2013	93,09	16987	269759	5566986	124584	193079	306	27	19
2013-2014	94,52	17019	280804	5478399	128551	195273	304	27	18

Kaynak: (TÜİK, 2014)

Çizelge 3 Çizelge 4'te zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarıldığı 1997-1998 öğretim yılından 2014 yılına kadar geçen sürede, ilköğretim düzeyinde yaşanan sayısal gelişmelere yer verilmektedir. Buna göre Türkiye'de ilköğretim düzeyinde ortalama net okullaşma oranları 2012 yılına gelindiğinde yüzde 15'lik bir artışla yaklaşık yüzde 99'a ulaşmıştır. 4+4+4 düzenlemesi ile birlikte ilköğretim ilkokul ve ortaokul ayrılmış, veriler de buna göre sunulmuştur. 2013/14 öğretim yılında ilkokulda okullaşma oranı yaklaşık olarak yüzde 100'e ulaşmış, ortaokul düzeyinde ise yaklaşık yüzde 95 olmuştur. Benzer şekilde okul sayılarında da artış yaşanmıştır. 2013/14 döneminde ilkokulda okul başına düşen öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı artmasına rağmen ilkokullarda 195, ortaokullarda ise 304 olmuştur. İlkokul düzeyinde Türkiye'nin en yüksek nüfusuna sahip İstanbul'da okul başına düşen öğrenci sayısında 587'dir. İstanbul diğer iller dikkate alındığında ilkokulda okul başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu ildir. Bununla birlikte ortaokul düzeyinde okul başına düşen öğrenci sayılarında İstanbul (529), Gaziantep (521), Diyarbakır (461), Adana (429) ve Urfa (407) gibi illerde sayılar yine Türkiye ortalamasının bir hayli üzerindedir. ilkokulda 1997 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 30'ken, 2012 yılında 21'e düşmüştür. 2014 yılında ilkokul ve ortaokullarda bu sayı 19'a düşmüştür. Şube başına düşen öğrenci sayısı yıllar göre düşüş göstermişse de İstanbul halen ilkokullarda şube başına en çok öğrencinin düştüğü ildir (29). Benzer şekilde ortaokul düzeyinde Şanlıurfa, Diyarbakır gibi illerde şube başına düşen öğrenci sayısı (35) Türkiye ortalamasının (27) üzerindedir (MEB, 2014).

Çizelge 5. Türkiye’de Ortaöğretim İstatistikleri (1997-2014)

Öğretim yılı	Net okullaşma oranı ⁴ (%)	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı	Şube sayısı	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
1997-1998	37,87	5624	140619	2129969	-	59929	361	34	14
1998-1999	38,87	5963	145903	2280676	-	65426	344	31	14
1999-2000	40,38	6000	143379	2316350	-	67710	344	30	14
2000-2001	43,95	6291	140969	2362653	-	71920	345	30	15
2001-2002	48,11	6367	144884	2579747	-	80528	405	32	18
2002-2003	50,57	6210	137956	3023602	-	86701	399	29	18
2003-2004	53,37	6941	147776	3014392	-	92238	389	29	18
2004-2005	54,87	6816	167614	3039449	-	96212	379	28	16
2005-2006	56,63	7435	185317	3258254	93488	100169	394	29	16
2006-2007	56,51	7934	187665	3386717	98748	105697	382	29	16
2007-2008	58,56	8280	191041	3245322	100853	105606	352	28	15
2008-2009	58,52	8675	196713	3837164	109042	123930	384	27	17
2009-2010	64,95	8913	206862	4240139	110310	139420	408	26	18
2010-2011	66,07	9281	222705	4748610	117760	146814	428	27	18
2011-2012	67,37	9672	235814	4756286	121914	148703	395	26	16
2012-2013*	70,06	10418	254895	4995623	129566	170184	382	23	16
2013-2014*	76,65	10955	278641	5420178	140560	177774	217	19	11

Kaynak: (TÜİK, 2014). *4+4+4 düzenlemesi ile birlikte.

⁴ İlgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir

4+4+4 düzenlemesi ile birlikte Türkiye eğitim sisteminde ilk defa ortaöğretim zorunlu hale getirilmiştir. Türkiye’de ortaöğretim sisteminde yaşanan sayısal gelişmeler yıllara göre iyileşmeler gösterse de ilköğretim sistemine nazaran özellikle okullaşma bağlamında daha geriden gelmektedir. 1997 yılında ortaöğretimde net okullaşma oranı yaklaşık yüzde 38’ken, 2014 yılında bu oran yüzde 76,65’e çıkmıştır. Ortaöğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında azalma yaşanmış ve 2014 yılında 11 olmuştur. Benzer şekilde şube başına düşen öğrenci sayısı da azalmış ve 19 olmuş, okul başına düşen öğrenci sayısı da 217’ye düşmüştür. Öğrenci sayısının 1997 yılına göre 2014’te iki katından daha fazla artmış olmasına rağmen daha çok öğretmen, derslik ve öğretmenle sürecin desteklenmesi Türkiye’de ortaöğretim sistemini geliştirildiğini göstermektedir.

Türkiye’de ortaöğretim sisteminde okullaşmaya ilişkin olarak il bazında okullaşma oranlarına bakıldığında bazı illerin Türkiye ortalamasının oldukça gerisinde kaldığı, ve hatta çağ nüfusunun yarısını dahi okullaştıramadığı görülmektedir (Çizelge 6).

Çizelge 6. Ortaöğretimde net okullaşmada %50’nin altında kalan iller-2013/14 (%)

Şehir	Toplam	Erkek	Kız
Ağrı	35,46	39,91	30,59
Muş	37,03	42,86	30,78
Van	39,67	43,65	35,38
Bitlis	41,46	48,80	33,53
Şanlıurfa	42,67	49,11	35,85
Şırnak	43,18	48,03	37,92
Siirt	43,26	48,71	37,47
Mardin	49,03	53,89	43,99

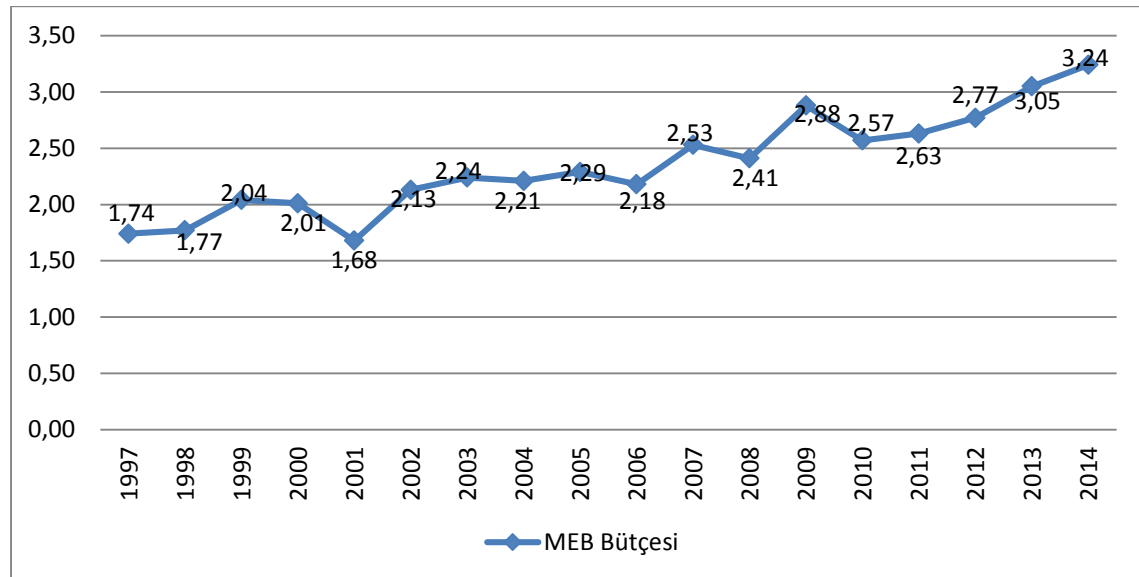
Kaynak: MEB, 2014 verilerinden yararlanarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Okullaşmanın yüzde 50’nin altında kaldığı illere bakıldığında, durumun kızlar açısından daha sorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Toplam okullaşmanın zaten düşük olduğu bu illerde kızlar erkeklere nazaran daha az okullaşmaktadır. Bu sorunun çözümüne ilişkin, mevcut durumun ortaya çıkmasına neden olan sosyal, kültürel ve ekonomik nedenlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Nitekim bu illerin tamamının

yatırıma en çok ihtiyacı olan 6. Düzeyde⁵ yer alan iller olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum sorunu ekonomik nedenlerle açıklayabilir.

Eğitim harcamaları ve GSYH

2014 yılında Milli Eğitim için ayrılan kamu bütçesi 55 milyar 704 milyon 817 bin 610 Türk Lirası (TL) şeklindedir. Bu bütçenin yaklaşık %68'ini personel giderleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte, 2013 yılına nazaran 2014 yılında Milli Eğitim için ayrılan bütçe payında yaklaşık yüzde 17'lik bir artış yaşanmıştır. Aynı artış GSYH oranlarında da görülmektedir.



Şekil 3. MEB bütçesinin GSYH⁶'ye oranı (%) (MEB, 2014)

Şekil 3'te Milli Eğitim bütçesinin yıllara göre GSYH'ye oranına yer verilmiştir. Oranlarda 1997 yılına nazaran 2014 yılında iki kat bir artış yaşandığı gözlenmektedir. Bununla birlikte OECD (2013a)'ya göre yükseköğretim dışında kalan eğitime kamu harcamalarında Türkiye OECD ve Avrupa Birliği (AB)

⁵ Yatırım Teşvik Programında Türkiye'deki tüm iller, Kalkınma Bakanlığı'nın 2011 yılında yapmış olduğu sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi çalışması çerçevesinde ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeylerine göre 6 farklı bölgeye ayrılmıştır. Bölgesel gelişmişlik düzeyine dayalı yatırım teşvik uygulamalarında, teşvik araçlarının sağladığı süre ve oran avantajları birinci bölgede en az, altıncı bölgede en fazla olacak şekilde kurgulanmıştır. Detaylı bilgi için bkz. <http://www.tesvik.gov.tr/index.cfm?sayfa=EE39935D-90EC-3356-162491B14A958FD0>.

⁶ GSYH, bir ülkenin kendi sınırları içinde 1 yılda üretilen mal ve hizmetlerin piyasa fiyatları cinsinden toplam parasal değeridir.

ortalamasının gerisinde kalmıştır. 2010 yılında kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı (yükseköğretim hariç) OECD ve AB'de yüzde 3,7'dir (OECD, 2013a). Türkiye 2014 oranları ile OECD ortalamasına yaklaşmış olsa da halen ortalamaı yakalayamamıştır.

3.2. Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikler Üzerine Yapılan Yasal Düzenlemeler ve Bilimsel Çalışmalar

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42. Maddesinde, eğitimin her vatandaşın hakkı olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerini sıraladığı ikinci bölümünde eğitimde fırsat eşitliği ve herkesin eğitim alma hakkı aşağıda belirtilen maddelerle yasal güvence altına alınmıştır:

- Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. (Madde-4)
- Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır (Madde-8). (MEB, 1973).

Türkiye'de 1950 öncesinde ilköğretimin devlet okullarında anayasa aracılığıyla parasız ve zorunlu olması, fırsat eşitliği konusunda atılmış önemli bir adımdır (Güven, 1998: 263'den akt. Dünder, 2010). Bu ve benzeri şekilde Türkiye'de eğitimde eşitliği sağlamak için sunulan pek çok yasa, düzenleme ve mevzuat vardır. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği Batı ile hemen hemen aynı dönemde tartışılmaya başlanmışsa da kavramın eğitimde politika haline getirilip bununla ilgili bir takım ölçütlerin konulması II. Dünya Savaşının sonrasında yani 1950'li yıllar sonrasında planlı döneme geçilmesi ile gerçekleşmiştir (Polat, 2009; 23). Örneğin dört yılda bir toplanarak Türkiye'de eğitim sisteminin sorunları ve geleceği üzerine önemli kararların alındığı Milli Eğitim Şuralarında da eğitimde eşit fırsatlar ve eşit çıktılar bağlamında çok kez tartışılma yapılmıştır. Bu konuda ilk kapsamlı değerlendirmeler 1949'da gerçekleştirilen 4. Milli Eğitim Şurasında yapılmıştır. Bu şurada bir *Demokratik Eğitim Komisyonu* kurulmuş, komisyon, geniş bir eğitim hakkı fikrinin sınırlarını çizmiştir. Eğitimde ayrımı ret eden ve kabiliyet ve istidadına göre gelişme imkânları ibaresi altında eşit eğitim olanaklarını vurgulayan rapor, eğitim hürriyeti ve

sosyal bir hak olarak, eşit eğitim olanakları senteziyle, geniş anlamda bir eğitim hakkının sınırlarını çizmiştir (Tunç, 1969: 36-37).

4. Millî Eğitim Şûrası'ndan sonra kavram uzun süre unutulmuş gibidir. Orta öğretimde fırsat eşitliği dengesinin 1950'lerden sonra ülkenin Batı bölgeleri lehine giderek daha çok bozulduğu görülmekte, bundan da politik yaklaşımlardan çok ailelerin sosyo-ekonomik yapısının, bölgesel kalkınma imkânlarının rol oynadığı öne sürülmektedir. Liselerin küçük ve seçkin bir azınlığın okulu olmaktan çıkıp, ortaokullarla beraber kitle öğretime yönelmesi, dolayısıyla öğrenci kompozisyonlarının değişmesi ve okulların her sınıftan ailelerden gelen öğrencilere açılması, bunun sonucunda lise ile orta okullarda zihin, yetenek, motivasyon, değer yargıları ve davranış bakımından daha zengin bir çeşitliliğin ortaya çıktığı görülmüştür (Dündar, 2010: 112). Ancak zamanla ortaöğretimde öğrenci alırken getirilen sınavlar ve sınavla öğrenci alan okulların sayılarının artırılmış olması ortaöğretim okullarının hiyerarşik olarak tabakalamasına neden olmuş ve okullar arası başarı farklılıklarının artması ile neticelenmiştir. (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 6).

Türkiye'de eğitimde akademik eşitsizliklerin yaşanmasına neden olan etmenleri analiz eden çalışmalar, eşitsizliklerin nedenlerini genellikle benzer şekillerde sınıflandırmaktadırlar. Tezcan (1985: 123-130) eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen bu etmenlere ilişkin şu sınıflandırmayı sunmaktadır:

- *Ekonomik etkenler*: Ailenin geliri, mesleği ve devletin ekonomik gücü (yeterli burs, kredi ve yatılı okul gibi olanakların sağlanamaması),
- *Coğrafi etmenler*: Yerleşme düzeni, bölgesel farklılaşma (kırsal alanda çok sayıda yerleşim birimine eğitim olanaklarının götürülememesi)
- *Toplumsal etkenler*: Cinsiyet ayrımı
- *Siyasal etmenler*: Siyasî partilerin derin görüş ayrılıkları, eğitim politikaları, felsefeleri ve plânlamasındaki farklılıkların istikrarsızlığı),
- *İşlevsel eşitsizlik*: eğitime yeterli kaynak ayrılrsa, gelir dağılımındaki eşitsizlikler azalsa da zekâ ve yetenek farklarından ileri gelen eşitsizlikler ortadan kalkmaz. Yeteneğe ve zekâyaya dayalı bu doğal farklardan dolayı kalan bu eşitsizliğe işlevsel eşitsizlik denir (Tezcan, 1985'den akt. Dündar, 2009).

1961 Anayasasının uygulamaya konulması ile birlikte Devlet Planlama Teşkilatının kurulması planlı kalkınma dönemini başlanmış ve beş yıllık kalkınma planları uygulamaya konulmuştur. 1963'ten 2018'e kadar beş yıllık kalkınma planları farklı sektörlerdeki kalkınma hedeflerini durum tespiti yaparak ortaya koymuştur. Tezcan'ın (1985) eşitsizliklerin belirleyicileri arasında ifade ettiği coğrafi etmenler ve bölgesel farklılaşma 2000'li yıllara kadar kalkınma planlarının en önemli eğitim gündemi olmuştur. Eğitim başarı eşitsizlerinin tespiti ve giderilmesi konusunda ilk ve en kapsamlı değerlendirmeler *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (1963-1967) ifade edilmiştir. Burada özellikle eğitim sisteminin dağınık halinin öğrencilerinin başarılarını olumsuz etkilediğine dikkat çekilmiştir. Eğitim sisteminde yaşanan bu sorunların eğitimde yatay ve dikey geçişlerde eksiklikler ve bozukluklar meydana getirdiği vurgulanmıştır. Bu anlamda eğitimin sosyal dikey hareketliliği sağlayıcı bir toplumsal kurum olma niteliğini kaybettiği vurgulanmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu zayıf ama yetenekli öğrenciler için sağlanan bursların da etkili olmadığı vurgulanmıştır (DPT, 1963: 449-449).

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 1963-1967 döneminden sonra kalkınma planlarında Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda dile getirilen sorunlar tekrar tekrar işlenmiş ve eğitimde eşitsizlikleri gidermek için daha çok okullaşma sayılarının artırılması hedeflenmiştir. Sosyo-ekonomik durumu kötü ama akademik becerileri yüksek bireylerin eğitim sisteminde üst kademelere geçişi için uygun zeminlerin oluşturulması bir diğer hedefdir. Ancak bu hedef somut eylem planları ile desteklenmemiştir (DPT, 1963; 1968; 1973; 1978). Metinler incelendiğinde eşitlikle ilgili konulan hedeflerin 1960'lı yıllardan bu yana aynı kalmış olduğu görülmektedir. Eğitimde başarı eşitsizliklerini gidermeye yönelik okul öncesi eğitimin geliştirilmesi konusunda ilk öneriler ise Dördüncü Kalkınma Planı'nda gündeme taşınmıştır (DPT, 1978).

Eğitimde eşitsizliklerin giderilmesine yönelik mikro politikalar 2000'li yıllarla birlikte planlarda yer almaya başlamıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde planlarda eğitimde başarı eşitsizliklerinin giderilmesi için özellikle okul türlerinin azaltılması ve bu sayede okullar arası hiyerarşinin azaltılmasına vurgu yapılmaktadır. Bu tespitlerin yapılmasında Türkiye'nin katılmış olduğu uluslararası beceri sınavlarının

sonuçlarının oldukça etkili olduğunu söylemek mümkündür. Konuya Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şu şekilde değinilmiştir:

Eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacı devam etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 32).

Türkiye'de öğrencilerin akademik başarılarında yaşanan eşitsizlikleri tespit amacıyla yapılan ilk geniş kapsamlı ve süreli çalışmayı yapan iktisatçı Cemal Mihçioğlu'dur. 1965, 1976 ve 1987 yılları arasında üniversite sınavlarındaki lise başarılarının on yıllık periyotlarla değişimini bölgeleri mukayese ederek inceleyen çalışmada yıllar geçtikçe bölgeler arasındaki başarı farklarının azaldığı saptanmıştır (Mihçioğlu, 1989:8-12). 1965'ten yıllardan itibaren liselerin bölgelere göre toplu başarı oranlarını ele aldığı çalışmada, üniversiteye girişte bölgeler arası dengesizliklerin yanında aynı bölge içinde görülen dengesizliklere de dikkat çekmiştir. Hatta belirli bir bölge içinde görülen ayrımların bölgeler arası ayrımların üstünde olduğunu göstermiştir. Mihçioğlu'nun çalışmasından beri Marmara Bölgesi, üniversiteye giriş başarısında başı çeken bölge olmaya devam etmiştir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri, başarı sıralamasında en düşük oranlara sahip bölgelerdir. 1960 ve 1970'li yıllarda da bölgeler arası dengesizliklerdeki nedenler; özellikle Doğu'da yer alan liselerin kötü durumda olmalarından ileri gelmektedir. Bunun tersine gelişmiş bölgelerdeki liseler, öğrencilerini sınavla seçerek almakta, öğretmen, araç-gereç, öğrencilerin aile çevrelerinin toplumsal-tutumsal (sosyo-ekonomik) durumu bakımından iyi koşullara sahip olmaktadır (Mihçioğlu, 1989: 13).

Mihçioğlu'na göre her ne kadar üniversiteye girişte bölümlerin kontenjanları bu karşılaştırmalara çok izin vermese de Türkiye'deki en başarılı liseler, sosyo-ekonomik bakımdan nispeten daha ileri olan bölge ve illerden gelmektedir. Ülkenin eğitim olanaklarından daha geniş ölçüde yararlanan bu bölge ve illerdeki okullar,

yalnız öğretmen kadrosu ve öğretim araç-gereçleri bakımından daha şanslı olmakla kalmayıp, bu yörelerdeki aile çevreleri de okulda başarıyı olumlu yönde etkileyen daha elverişli maddî ve manevî kapasiteye sahip bulunmaktadır. Hatta en başarılı liselerin büyük çoğunlukla İstanbul, Ankara, İzmir'de bulunan yabancı liseler, azınlık okulları ve kolejlerden oluştuğu çalışmada ifade edilmektedir (Mihçioğlu, 1989).

Mihçioğlu'nun çalışmasından sonra Türkiye eğitim sistemine yönelik bu denli büyük örnekleme sahip çalışmalar yakın zamana kadar yapılmamıştır. Ta ki Türkiye 1999 yılı ile birlikte farklı uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan sınavlara katılana dek. Bu sınavlardan ilki TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)'dir. Yani 'Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'dır. Öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA'nın bir projesidir. Dünyadaki en büyük ve en kapsamlı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme çalışmasıdır. 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanır. TIMSS, öğrenci başarılarındaki eğilimleri izlemekte ve ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirlemektedir. İlk kez 1995 yılında yapılmaya başlanan TIMSS, 4 yılda bir uygulanmaktadır. Türkiye bu sınava ilk kez 1999 yılında katılmıştır. Son olarak ise 2007 yılında katılmıştır. Öğrenci sayısı 4. ve 8. sınıfların tamamını temsil edecek bir örneklem seçimi yöntemi ile belirlenmektedir.

TIMSS'te öğrencilere matematik ve fen alanında yapılan sınavın yanında, sosyo-ekonomik ve kültürel hallerini tespit etmek amaçlı bir anket de yapılmaktadır. Doğrusal Yapısal Modelleme (Linear Structural Modeling) yöntemi kullanılarak öğrenci başarıları ve öğrenci anketleri arasında ilişki kurulmaktadır. Hem 1999 yılında hem de 2007 yılındaki katılımlarında Türkiye matematik ve fen alanlarında ülke ortalamalarının altında bir başarı sergilemiştir. Bununla birlikte öğrenciler arasında başarı farkları yüksek olup, öğrencilerin akademik başarılarında en çok ön plana çıkan, sosyo-ekonomik göstere olarak alınan ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve evdeki kitap sayısı başarı ile en yüksek ilişkisini vermektedir (TIMSS, 1999; 2007). Örneğin 1999 TIMSS'de öğrenci anketinde sorulan evlerinde kaç kitap olduğu

sorusuna Türkiye'den 7728 öğrenci yanıt vermiştir. Verdikleri yanıtta göre matematik başarılarında şöyle bir değişikliğin olduğu görülmektedir:

Çizelge 7. Evdeki kitap sayısına göre öğrencilerin matematik ve fen başarıları (TIMSS 1999)

Öğrenci Oranı %	Evdeki Sayısı	Kitap	Matematik Puanı	Fen Puanı
21,6	0-10		405,3	415,4
36,7	11-25		421,3	426,1
27,6	26-100		448,1	449,4
8,2	101-200		456,7	458,7

Kaynak: TIMSS 1999 verilerinden faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Evinde daha fazla kitap bulunan öğrencilerin her iki alanda da daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik hallerinin eğitimde başarılarına ne ölçüde etki ettiğinin bir diğer önemli kanıtıdır.

Uluslararası sınavlara katılmaya başlayan ve ilk çıktıkları 2000'li yıllarda alan Türkiye, ulusal düzeyde benzer bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın ismi Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS)'dir. Sınav Türkiye eğitim tarihinde öğrencilerin hem bilgilerini hem de sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlarını tespit edip başarıları ile ilişkilendiren devlet tarafından ilk kez yapılmış olan bir uygulama olması nedeniyle eğitim tarihimizde önemlidir. Bu sınavın amacı ÖBBS'nin temel amacı öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinin izlenmesi ve okul öğrenmelerini etkilediği düşünülen bazı değişkenler ile ilişkilerinin belirlenmesidir. İlk kez 2002 yılında uygulanan çalışma, 2004, 2005, 2008 yıllarında 7 bölgeden belirlenen farklı ilköğretim okullarından 4., 5., 6., 7., ve 8. Sınıf öğrencilerine, 2009 yılında ise ortaöğretim kurumlarında 9. ve 10. sınıftaki öğrencilere uygulanmıştır. Ortaöğretim öğrencileri için sınav kapsamında Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Matematik-Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya ve İngilizce derslerinden, ilköğretim öğrencileri için Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce alanlarında çoktan seçmeli bir sınav yapılmıştır. Sınavların yanında öğrenci ve

öğretmenlerine anketler uygulanmıştır. Öğrenci anketlerinde öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel hallerini tespit etmeyi amaçlayan aile formasyonu ile ilgili sorular yer almıştır. Bu anketlerden elde edilen veriler öğrencilerin sınav başarıları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. ÖBBS uygulamaların genel sonuçlarına göre ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bölgeler arası akademik başarı farkı halen fazladır. Bununla birlikte öğrencilerin başarılarında ailelerinin eğitim durumu, sosyo-ekonomik ve kültürel hallerinin güçlü belirleyiciler olduğu tespit edilmiştir (EARGED, 2002; 2006; 2009; 2010).

Alkan ve arkadaşları tarafından 2008 yılında yapılan Türkiye Ortaöğretim Sektöründe Katma Değer Oluşumu isimli çalışma ise yakın zamanda Türkiye eğitim sistemini anlamaya yönelik en kapsamlı çalışmalardan biridir. Çalışmada 2005 yılında ÖSYM'ye başvuran 1.850.000 civarında öğrencinin verileri sınıflandırılmış, ayıklanıp standardize edilerek tüm öğrencileri kapsayan bir ilk veri tabanı yaratılmıştır. İkinci aşamada, nüfusun yaklaşık üçte birini teşkil eden, lise son sınıf öğrencilerinin her birisine ait Lise Giriş Sınavı puanları Veri tabanına katılmış, gene bu öğrencilerin bir kesimi için Ortaöğretim Başarı Puanı ve buradan yola çıkarak önemli bazı değişkenler hesap edilmiştir. Böylece, öğrencilerin ÖSS ve üniversiteye yerleşmede sergiledikleri başarının ne ölçüde üç veya dört yıl önceki LGS başarıları ve girdikleri lise ile lisedeki çalışkanlıklarıyla bağıntılı olduğuna bakma imkânı yaratılmıştır. Üçüncü aşamada, tüm son sınıf öğrenci nüfusunu temsilen, ülke çapında 13.738 öğrenciye uygulanan bir anketle, beyana dayalı, çok sayıda bilgi sağlanmış; *gelir, anne-baba eğitiminden, tutum ve değerlere* kadar çeşitli etmen kalibre edilerek veri tabanına katılmıştır.

Çalışmada özellikle öğrencilere ailelerin gelirine ilişkin sorulara verilen yanıtlar oldukça çarpıcı olmuştur. Okul türüne göre bakıldığında da çok yüksek derecede farklılaşma gözlenmektedir. Öyle ki örneğin Özel liselerde ortalama öğrenci hane geliri 3600 TL civarında iken İmam Hatip Liseleri'nde bu ortalama rakam 766 TL'ye Çok Programlı Liselerde ise 662 TL'ye düşmektedir. Yani en düşük ortalama gelirle en yüksek arasında 6 kat gibi bir fark vardır. Açıktır ki bu gelir farkı öğrencinin kullanımına hazır kaynakların dağılımında büyük çarpıklıklar olduğuna işaret etmektedir. Bu kısıtlı hane kaynaklarından öğrencinin ÖSS'ye hazırlık amacıyla kullanabileceği kaynaklar da kısıtlı kalacak, diğer liselerde rekabet içinde

olduğu öğrenciler karşısında daha çıkış noktasında avantajını kaybedebilecektir. Çalışmanın sonuç bulgularında öğrencilerin lise hayatına geçtikten akademik başarılarında ailenin etkisinin azalmaya başladığı bunun yerini ise dershaneye ve okula ayrılan zaman yani lise eğitim sürecinde gösterdikleri bireysel başarı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin eğitim çıktılarına etkisi ise zayıf görülmüştür (Alkan ve arkadaşları, 2008).

3.3. PISA 2012 Verilerinin Değerlendirilmesi

OECD tarafından 2000 yılından beri uygulanan, açılımı “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA, üçer yıllık dönemler hâlinde, OECD ülkeleri ve paydaş ülkelerin 15 yaş grubundaki öğrencilerinin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir. Projeye katılan ülkelerde; örgün öğretimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar (İlköğretim, Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Çok Programlı Liseler, Özel Okullar vb.) PISA Projesi’ne katılabilir. Zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarında çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve ailelerinin ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS⁷) hakkında veriler toplanmaktadır (OECD, 2013b).



Şekil 4. PISA 2012 araştırma deseni

⁷ ESKS, OECD tarafından belirlenen refah düzeyi endeksidir.

Projede kullanılan testlerin ve anketlerin geliştirilmesi, analizlerinin yapılması, uluslararası raporun hazırlanması gibi işlemler, PISA Yönetim Kurulu gözetiminde belirlenen bir konsorsiyum tarafından yapılmaktadır. Öğrencilerin PISA testinde başarıları 6 seviyede belirlenmiştir. En alt seviye *Seviye 1* olup en üst seviye ise *Seviye 6*'dır. Öğrencilerin bu seviyelere göre yeterlilik düzeyi itibari ile kazanımları ise Çizelge 8'de detaylı bir şekilde verilmiştir:

Çizelge 8. PISA matematik alanında yeterlilik düzeyi itibari ile kazanımlar

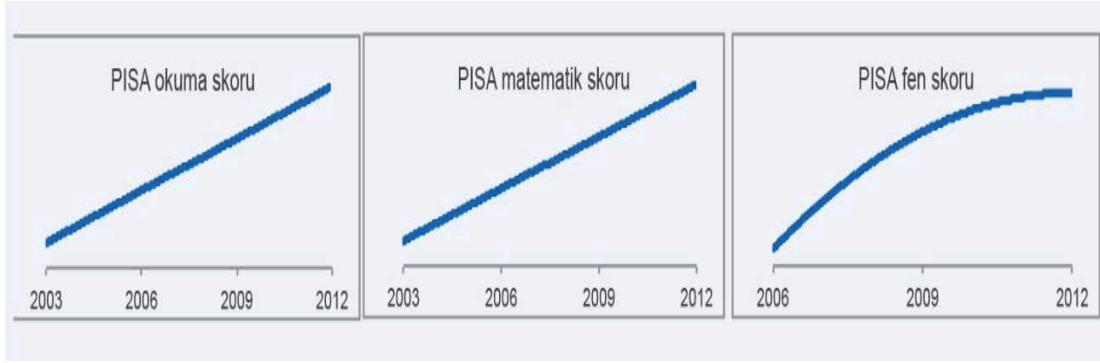
Düzyey 6 (669+)	<p>-Karmaşık problem durumlarıyla ilgili kavramlar oluşturabilir, genellemeler yapabilirler. Farklı bilgi kaynakları ve temsiller arasındaki bağlantıları kurabilirler ve bu bağlantılar arasında kolaylıkla geçiş yapabilirler.</p> <p>-İleri matematiksel düşünme ve muhakemeye sahiptirler. Sembolik dili, matematiksel işlemleri ve ilişkileri bu düzeyde muhakeme yaparken çok iyi kullanabilirler ve bu sayede ilk kez karşılaştıkları durumlarda yeni strateji ve yaklaşımlar oluşturabilirler.</p> <p>-Matematiksel çalışmalarını gösterebilirler, bulgularını, yorumlarını ve argümanlarını doğru bir şekilde ortaya koyabilirler ve gerçek bağlamdaki duruma uygunluğunu açıklayabilirler.</p>
Düzyey 5 (545-607)	<p>-Karmaşık durumlarla ilgili modeller geliştirebilir, kullanabilir, sınırlılıkları belirleyebilir, varsayımlarda bulunabilirler ve uygun stratejileri seçebilirler.</p> <p>- Matematiksel çalışmalarını göstermeye başlamışlardır ve yorumlarını ve muhakemelerini açık bir şekilde yazılı olarak anlatabilirler.</p>
Düzyey 4 (482-545)	<p>-Sınırlılıkları olan ve varsayımlarda bulunmayı gerektiren karmaşık durumlara ait açıkça verilen modelleri kullanabilirler.</p> <p>-Farklı gösterim biçimlerini (sembolik gösterimler de dâhil) seçebilir, bir araya getirebilir gerçek yaşam durumlarıyla bağlantısını kurabilirler.</p> <p>-Muhakemeleri sınırlıdır ve açıkça verilen durumlarda kullanabilirler.</p> <p>-Kendi yorum ve muhakemelerine dayanan açıklamaları yapabilirler.</p>

Çizelge 8. (Devam). PISA matematik alanında yeterlilik düzeyi itibari ile kazanımlar

Düzyey 3 (420-482)	<ul style="list-style-type: none"> - Birbirine bağılı kararlar vermeyi de gerektiren açıkça belirtilmiş prosedürleri yerine getirebilirler. - Öğrencilerin yorumları basit problem çözme stratejilerini uygulama ve basit bir modeli seçme veya oluşturmayı yapabildiklerini gösterir. - Öğrencilerin çözümleri temel yorum ve muhakemeye sahip olduklarını gösterir. - Yüzde, kesir, ondalık kesir ve orantısal muhakeme ile ilgili bir miktar beceriye sahiptirler.
Düzyey 2 (358-420)	<ul style="list-style-type: none"> -Yalnızca doğrudan çıkarım gerektiren durumları tanıyabilir ve yorumlayabilirler. -Tek bir kaynaktan gelen bilgiyi ayırt edebilir ve tek bir temsil biçimini kullanabilirler. -Temel işlemleri, formülleri kullanabilme veya doğal sayıları içeren problemleri çözebilme ile ilgili bir miktar beceriye sahiptirler. -Sonuçlara ait yüzeysel yorumlar yapabilirler
Düzyey 1 (358)	<ul style="list-style-type: none"> -Alışılmış bir bağlamda, çözüm ile ilgili bütün bilgilerin verildiği açıkça tanımlanmış sorulara cevap verebilirler. -Verilen yönergeleri takip ederek rutin işlemleri yapma ve bilgiyi yazma gibi bir miktar beceriye sahiptirler.

Kaynak: (YEĞİTEK, 2013).

Türkiye, PISA Projesine 2003 yılında dâhil olmuştur. PISA Projesi kapsamında geliştirilen başarı testleri ve anketleri, ülkemizde Nisan ayı içerisinde uygulanmaktadır. 2003 yılında Türkiye 15 yaşındaki öğrencilerinin ortaya koyduğu başarı performansına göre OECD tarafından 500 olarak belirlenen ortalamada, tüm alanlarda OECD ortalamasının altında kalmıştır. OECD ve paydaş ülkelerin başarı sıralamasında ise Latin ülkeleri ile birlikte son sıralarda yer almıştır.



Şekil 5. Türkiye'nin okuma, matematik ve fen alanlarında yıllara göre PISA performansındaki değişim (2003-2012), (OECD,2013b).

Not: Fen alanında PISA 2012, PISA 2006 ile karşılaştırılabilir olduğu için analiz bu dönemler için yapılmıştır.

Ancak 2006, 2009 ve en son 2012 yılındaki PISA değerlendirmelerine de giren Türkiye, eğitimdeki başarısını düzenli bir şekilde artırmıştır. PISA 2003-2012 dönemi kıyaslandığında üst düzey performans sergileyen öğrenci oranlarında bir artış olmamasına rağmen temel yeterlilik düzeyinin altındaki öğrenci oranlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Çizelge 9. PISA 2012 değerlendirmesinde Türkiye'nin genel başarı durumu

	Okuma (%)		Matematik (%)		Fen (%)	
	Türkiye	OECD	Türkiye	OECD	Türkiye	OECD
Düzye 1'in Altı	5,1	5,7	15,5	8,0	4,4	4,8
Düzye 1	16,6	12,3	26,5	15,0	21,9	13,0
Düzye 2	30,8	23,5	25,5	22,5	35,4	24,5
Düzye 3	28,7	29,1	16,5	23,7	25,1	28,8
Düzye 4	14,5	21,0	10,1	18,1	11,3	20,5
Düzye 5	4,1	7,3	4,7	9,3	1,8	7,2
Düzye 6	0,3	1,1	1,2	3,3	0,0	1,1

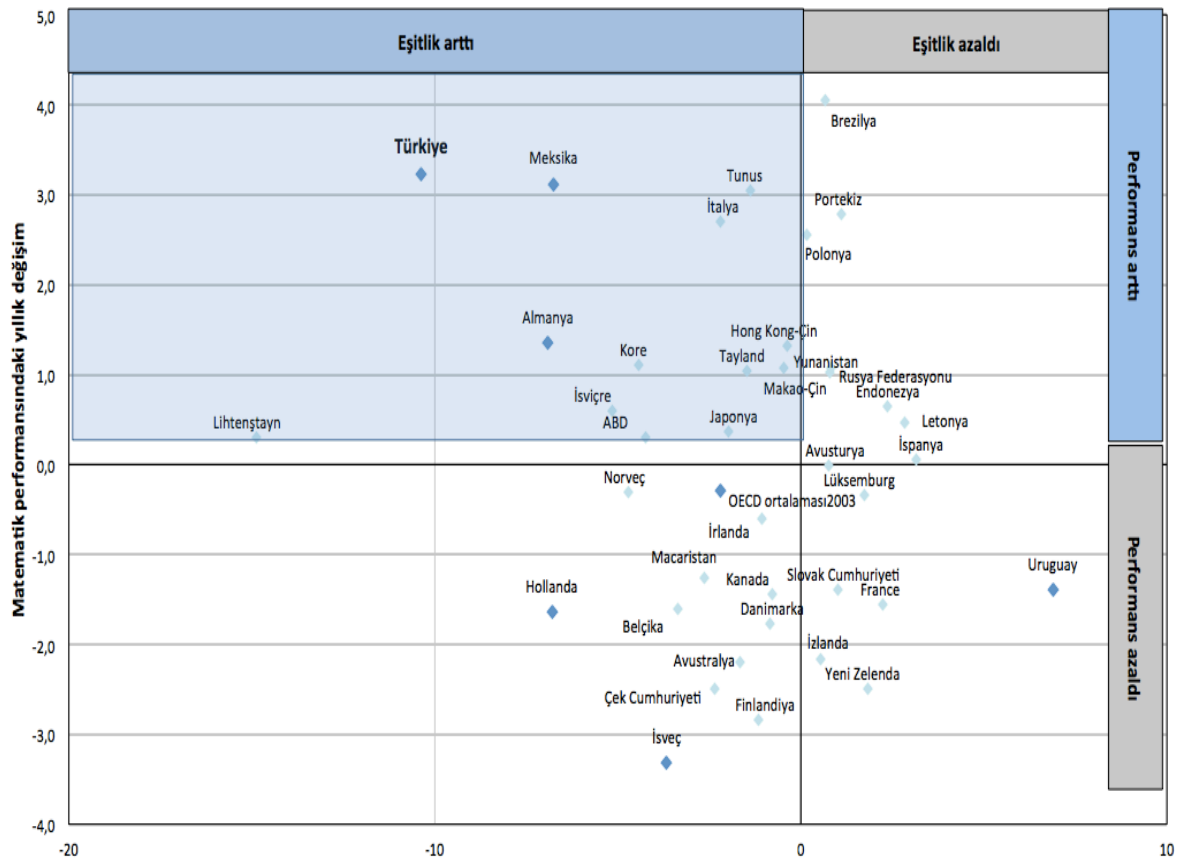
Kaynak: (OECD, 2013b)

PISA 2003'de okuma becerileri testinde öğrencilerin %36,8'i temel yeterlilik düzeyinin altında iken bu oran PISA 2012'de %21,6'ya; fen bilimleri testinde, bu oran %38,6'dan %26,4'e; matematik testinde ise, %52,3'den, %42,2'ye inmiştir. Bununla birlikte ülkeler sıralamasındaki yerini değiştiremese de Türkiye, 34'ü OECD

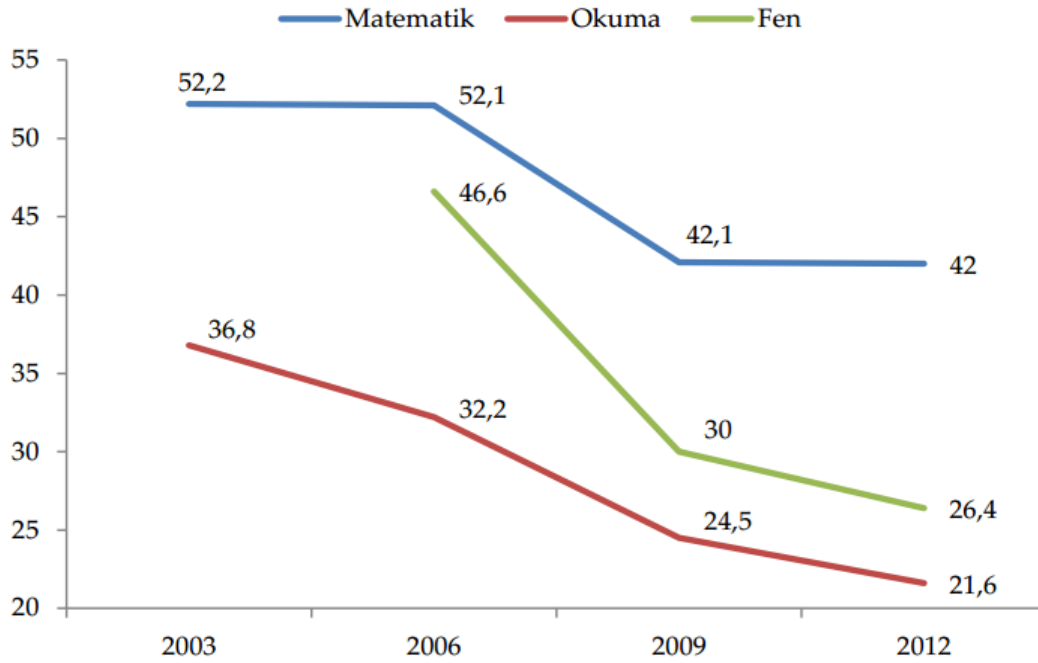
ülkesi olan 65 ülkenin yer aldığı PISA 2012 sonuçlarına göre Meksika ve Almanya ile birlikte PISA 2003 ile PISA 2012 arasında hem performansı hem de eşitliği artıran üç ülkeden biridir. (OECD, 2013b).

3.3.1. Türkiye'nin eğitimde başarı eşitsizlikleri

PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye, Meksika ve Almanya ile birlikte hem PISA skorunu hem de eğitimde başarı eşitliklerini 2003 yılından bu yana en çok artıran üç ülkeden biri olmuştur (Şekil 6). Bu olumlu sonucun elde edilmesinin ardında yatan önemli nedenlerden birinin 2002 ve 2013 yılları arasında eğitime ayrılan bütçenin 7,460 milyar TL'den 47,496 milyar TL'ye ulaşmış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (YEGİTEK, 2013).



Şekil 6. Matematik performansındaki varyasyonun PISA ESKS endeksi ile açıklanan yüzdesindeki değişim (2003- 2012), (OECD, 2013b)

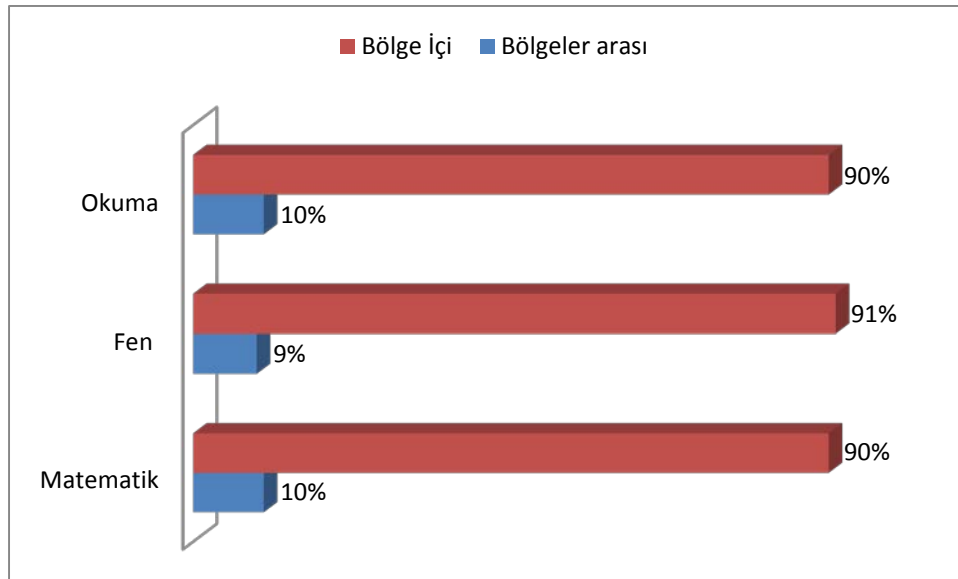


Şekil 7. 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de öğrencilerin alt düzey (1. düzey ve altı) yeterlik eğilimi (%), (OECD, 2013c).

Bununla birlikte eşitliğin artması özellikle alt seviyede bulunan öğrenci sayılarının azalmış olması ile yakından ilgilidir (Şekil 7). 2012’de 2003’e göre alt düzeyde performans gösterenler önemli oranda azalmıştır. 2. seviyenin altındaki öğrenci oranını en fazla düşüren ülkeler Meksika (11,2) ve Türkiye (10,2) olmuştur. Türkiye’nin en düşük performans gösteren %10’luk dilimindeki öğrencilerin matematik skoru 300 puandan 338’e yükselmiştir. Diğer yandan en yüksek başarı gösteren grupta ise belirgin bir performans artışı olmamıştır. Son on yılda eğitim performansındaki ve eşitlikteki artışta ülkenin genel refah düzeyinin artması, sosyal harcamalarının kapsamının genişletilmesi, eğitimde fiziki altyapı ve öğretmen sayısının artırılmasının önemli bir etkisi olmuştur. Bununla birlikte sonraki dönemde gerçekleştirilecek kalite artışında öğretmen niteliklerinin ve eğitim içeriğinin daha da önem kazandığı görülmektedir (Polat, 2014).

Bölgelerarası akademik başarı eşitsizlikleri

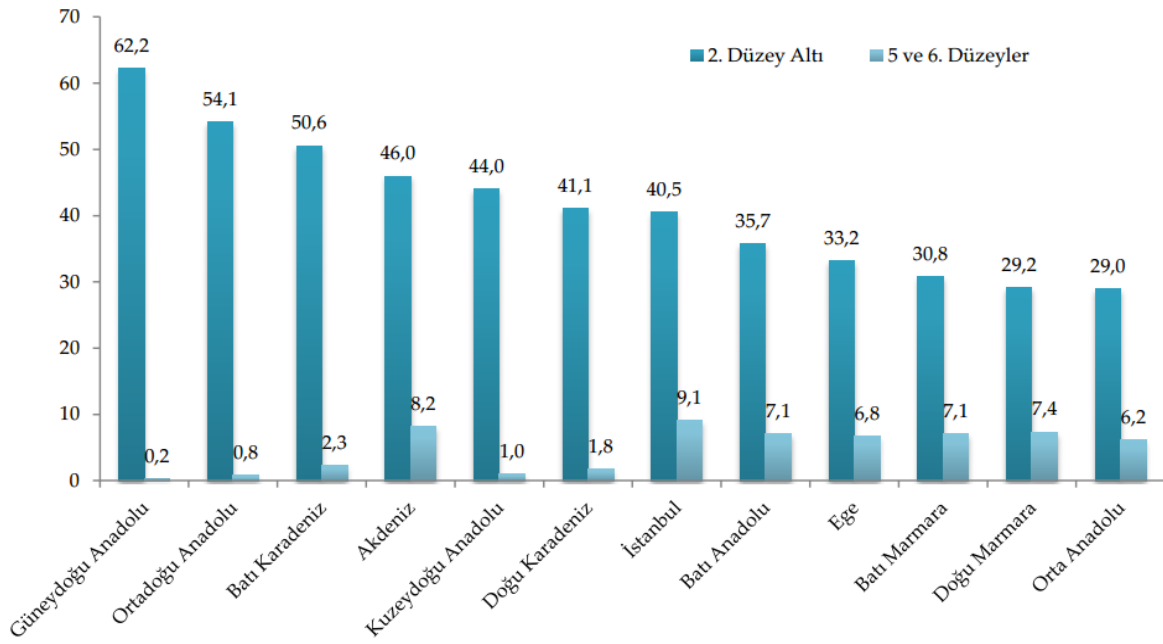
PISA 2012 değerlendirmesinde öğrenciler Türkiye'nin 12 bölgesini (NUTS-1⁸) temsil edecek şekilde seçilmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin akademik başarıları bölgelere göre farklılaşmaktadır. Ancak, 2003, 2006 ve 2009 sınavlarında görülen bölgelerarası eşitsizliklerin 2012 değerlendirmesinde azaldığı görülmüştür.



Şekil 8. PISA 2012 bölge içi ve bölgeler arası başarı eşitsizlikleri, (YEĞİTEK, 2013)

Bölgelerarası başarı farklılıkları azalma eğilimi gösterse (Çelik, 2012) de halen, matematik becerisinde 400 puanın altında olup Türkiye'de en düşük puana sahip iki bölge olan Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinin diğer bölgelerden önemli ölçüde performanslarının düşük olduğu (60 puan daha az) görülmektedir. Bu 60 puanlık fark, sosyo-ekonomik statünün etkisi dışında bırakıldığında 43 puana düşmekte olup bu da bir yıllık eğitime denk gelmektedir. Türkiye'de tüm diğer değişkenler dikkate alınsa dahi doğudaki veya kırsaldaki bir okulda bulunmanın eğitim başarısı üzerinde olumsuz bir etki yaptığı bilinmektedir (Mihçioğlu, 1989; Ferreira & Gignoux, 2010'dan akt. Polat, 2014).

⁸ NUTS-1, Avrupa Birliği tarafından Türkiye'yi coğrafi olarak 12 bölgeye ayıran sınıflamadır.

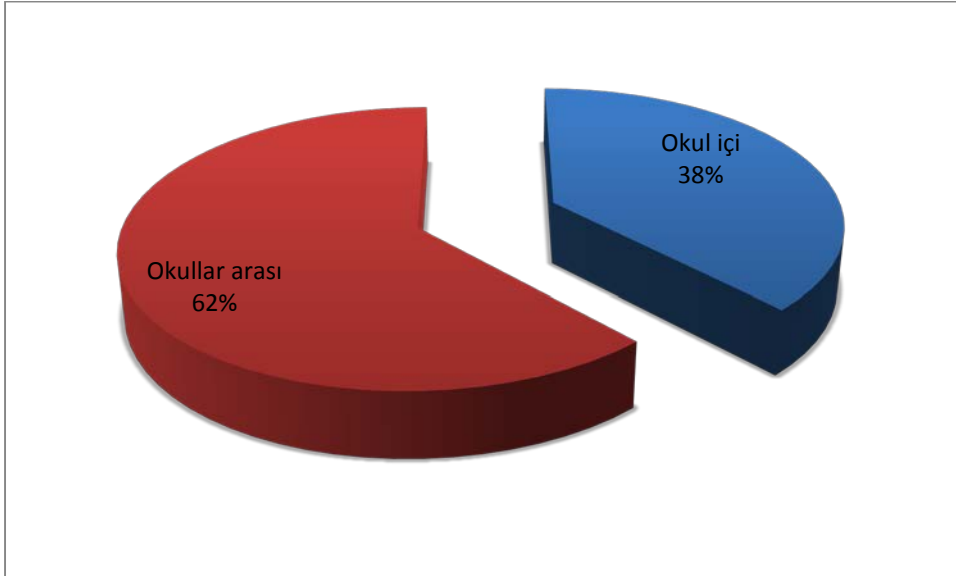


Şekil 9. Bölgelere göre öğrencilerin matematik yeterlik düzeyleri arasında dağılımı, 2012 (%) (ERG, 2014).

Özellikle Güneydoğu ile ilgili olarak PISA skorlarının diğer bölgelere göre düşük olması Polat'a (2014) göre, 2003 yılından bu yana bölgedeki 15 yaş öğrenci sayısının artması ile ilişkilidir. Öyle ki 15 yaşındaki öğrenci sayısının 2003'ten bu yana en çok arttığı bölge Güneydoğu olmuştur. Türkiye'de 15 yaşındaki öğrenci sayısı % 41 artarken Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrenci sayısı % 118 yani iki katından fazla artmıştır. Bu artışın, öğrenci skorlarının beklenen düzeyde artmasını engellemesi kuvvetle muhtemeldir. Diğer yandan sosyo-ekonomik statünün bölge içinde başarı üzerindeki etkisinin ve açıklama oranının düşük olması eğitim hizmetlerinin de kalitesinin geliştirilmeye muhtaç olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Polat, 2014: 33).

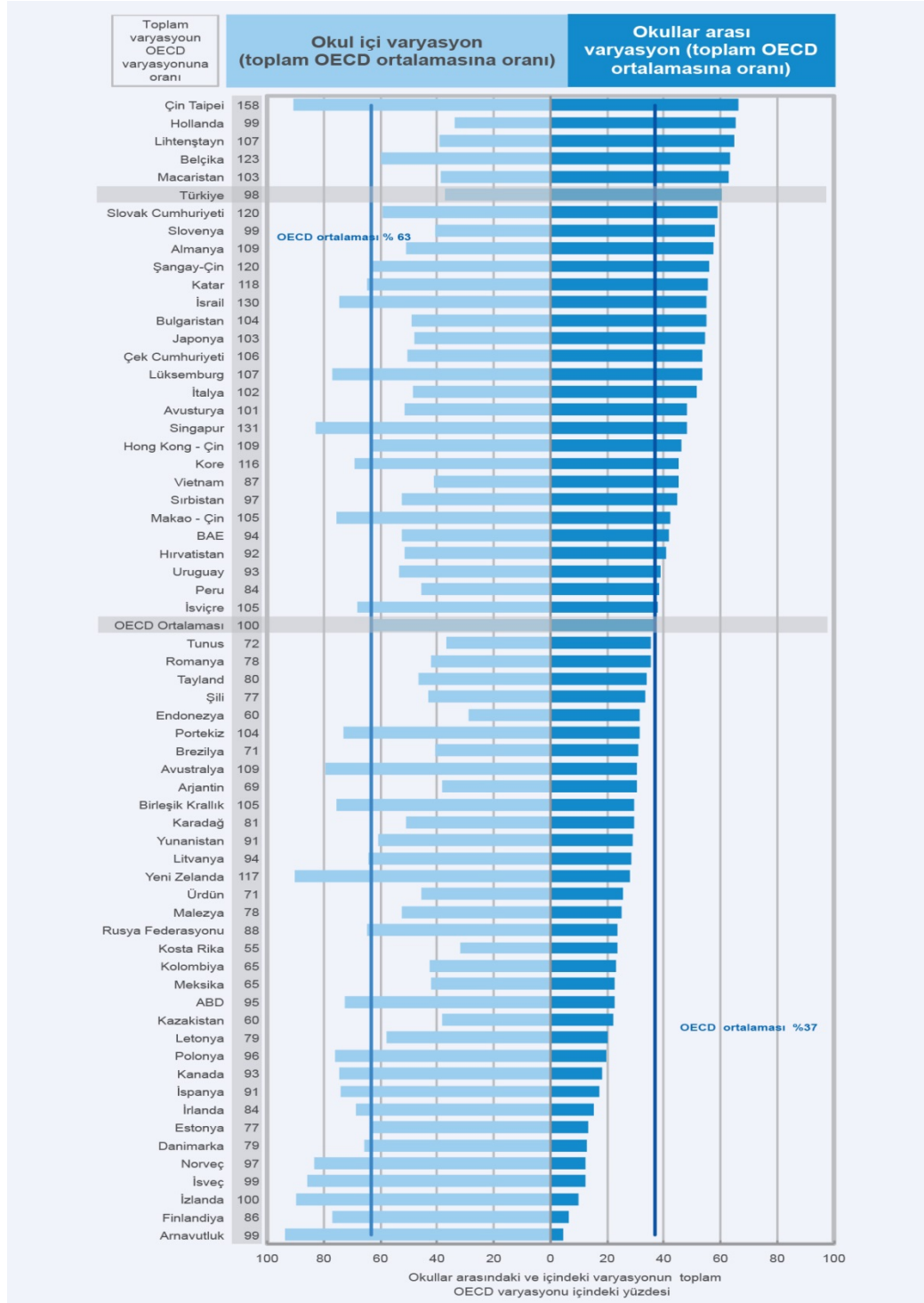
Okul-İçi ve Okullar Arası Akademik Başarı Eşitsizlikleri

PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye'de okullar arası akademik başarı eşitsizlikleri okul içi başarı eşitsizliklerine nazaran bir hayli yüksektir. Okul içi akademik başarı eşitsizliği %38'ken okullar arası başarı eşitsizliği %62'dir.



Şekil 10. Okul içi ve okullar arası akademik başarı eşitsizlikleri, (YEĞİTEK, 2013)

Estonya, Danimarka, Norveç, İsveç, İzlanda, Finlandiya ve Arnavutluk'ta okullar arasındaki farktan kaynaklanan varyasyonun OECD varyasyonu içindeki oranı %15'ten daha azdır. Özellikle bu tür ülkelerde genel başarı düzeyi de yüksek olduğu için okullar arasında kalite açısından önemli farklılıklar bulunmamaktadır. Bu çerçevede öğrenciler ve aileler için hangi okulun seçileceği çok önem taşımamaktadır. Diğer yandan Türkiye'nin de aralarında bulunduğu Hollanda, Lihtenştayn, Macaristan, Belçika gibi ülkelerde okullar arasındaki farklılıkların toplam varyasyonun OECD varyasyonuna oranı % 60'dan daha fazladır.



Şekil 11. Ülkelerin okul içi ve okullar arası başarı eşitsizlikleri, (OECD, 2013c).

Genel olarak avantajlı çocukların devam ettiği seçici okulların sınıf mevcudunun sınırlandırılmış olması ve sosyo-ekonomik statüsü görece düşük olan Güney ve Doğu Anadolu bölgesindeki ve göç alan büyükşehirlerdeki kalabalık sınıflar tersi bir durumun oluşmasında etkili olmaktadır. Eğitim hizmetlerinin

kalitesinde büyük ölçüde belirleyici olan öğretmen faktörü bu yönüyle Türkiye’de mevcut eşitsizliklerin artmasına neden olmaktadır. PISA 2012 araştırmasına göre avantajlı okullardaki öğretmen başına öğrenci sayısı 14,2 iken bu oran, dezavantajlı okullarda 20,7’dir. Benzer bir eşitsizlik kaynağı da ortaöğretimde okul türleri itibarıyla mevcuttur. 2012-2013 eğitim öğretim döneminde okul türleri itibarıyla derslik başına düşen öğrenci sayısı Sosyal Bilimler liselerinde (16), Fen liselerinde (19) ve Anadolu Öğretmen Liselerinde (21); Mesleki Teknik Liseler (36) ve Genel Liselere (42) göre daha düşüktür (MEB, 2013). Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı kadar avantajlı öğrencilerin devam ettiği okullara nitelikli öğretmenlerin sınavla alınıyor olması eşitsizliğin boyutunu daha da artırması kuvvetle muhtemeldir.

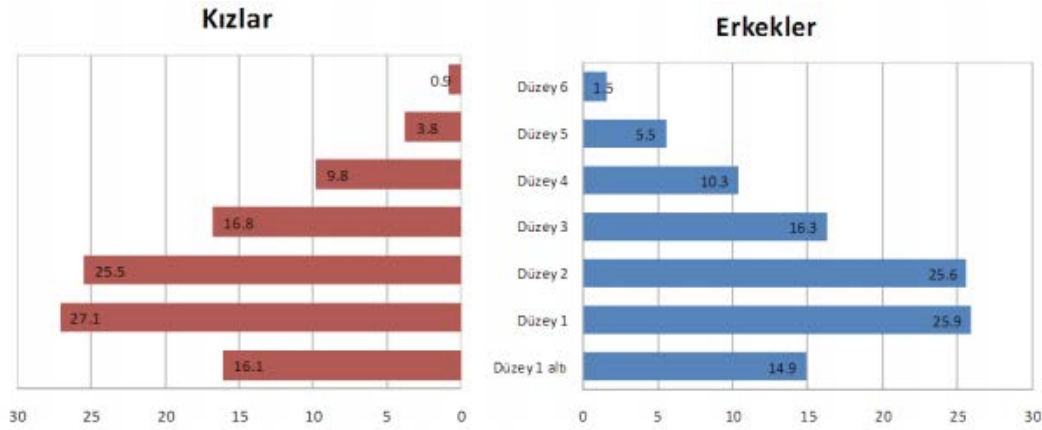
2003 oranlarına göre okullar arası başarı eşitsizliklerinde iyileşme görülmele birlikte dünyadaki diğer örneklerle karşılaştırıldığında Türkiye’deki okulların ciddi anlamda tabakalaştığı görülmektedir. Okullarda yaşanan bu hiyerarşik tabakalaşmanın en büyük nedeni Tezcan’ın (1985) eğitimde eşitsizlik belirleyicilerinden biri olarak ifade ettiği *siyasal etmenlerdir*. Türkiye’de siyasal istikrarsızlıkların en yoğun yaşandığı kurum eğitim kurumudur. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konulan pek çok politika sürdürülebilirlik ve eşitlik açısından uzun vadede uygulanabilir değildir. PISA 2012’ye giren öğrencilerin %97’sinin lise öğrencisi (geri kalan %3 ilköğretim öğrencisidir) olduğu düşünüldüğünde Şekil 11’de temsil edilen okulların büyük bir çoğunluğunun lise olduğu bilinmektedir. Liseler arasında yaşanan bu derin farklılaşmanın arkasında ise sınavla öğrenci alan okulların sayısının 1990’ların sonundan itibaren artırılması ve 2010’da yayınlanan bir genelge ile (MEB, 2010) bütün genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülerek puanla öğrenci alması yatmaktadır.

Eğitim yazınında ‘sıralama’ (tracking) olarak geçen uygulamanın bütün lise tipleri için uygulanıyor olması dünyada sadece Türkiye’de görülmektedir (Gür ve arkadaşları, 2013). Eğitim yazını çoğu kez okul içinde yapılan sıralamaların işlevsel olduğunu ifade ederken, okullar arası sıralamayı eğitimde eşitlik ihlali olarak sakıncalı bulur (Sadovnik ve arkadaşları, 1994). Oysa eğitim uzmanları sıralamanın sadece akademik olarak yüksek düzeyde başarı sergileyen küçük bir grup öğrenci için yapılmasının önemine dikkat çeker, geri kalan eğitim alacak çağ nüfusu için eşit eğitim imkânları sunacak okulların açılması gerektiğini vurgular (Goodlad, 2004; Gür

ve arkadaşları, 2013; Oakes, 2005). Aksi halde ayrıştırılmış (segregation) bir eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitsizliğinin yaşanması arkasındaki en önemli motivasyonlardan bir tanesidir. Çünkü okullarda yapılan bu ayrıştırmalar öncelikle çocukların psikolojisini etkileyecek çocuk kendisini her zaman daha geride görecektir ve bu durum öğrenme ve isteklilik gibi öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Eğitimde karşı karşıya kaldığı bu durum yetişkinlik dönemindeki hal ve davranışlarında da etkili olacak örneğin self-determination yönünü olumsuz etkileyecektir. (Mithaug,1996: 35).

Cinsiyete göre akademik başarı eşitsizlikleri

Türkiye’de 1990’lı yılların sonundan itibaren kız çocuklarının eğitimine ilişkin MEB ve UNICEF gibi paydaş kuruluşlarla önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar neticesinde kız çocuklarının okullaşmasında ilköğretimde 1997-1998 eğitim öğretim yılında yüzde 85,63 iken, 2002-2003 eğitim öğretim yılında yüzde 91,10'a çıktı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında yüzde 101,76'ya ulaştı. İlköğretimde kız çocuklarının brüt okullaşma oranı, 1997-1998 eğitim öğretim yılında 13,83 iken, 2002-2003 döneminde 8,9 oldu. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise 1,87 oranında kız çocuklarının lehine artış meydana geldi. Ortaöğretimde kız ve erkek çocukların brüt okullaşma oranları arasındaki fark 2002-2003'te 25,84 iken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise 5,83'e düşürüldü. Okullaşma oranlarındaki bu iyileşme eğitimsel çıktılarda da kendini gösterdi, nitekim LYS 2014 sonuçlarına göre genel ortalamalarda kızlar erkeklere göre bütün puan türlerinde daha başarılı (Gür, Temmuz 2014). Kızların erkeklerle aralarında uzun süre varlığını sürdüren akademik başarı eşitsizliğinin PISA 2012’de de bir hayli azaldığı görülmektedir



Şekil 12. Matematikte yeterlilik düzeylerine göre Türkiye’de kız ve erkek öğrencilerin oranları, (YEĞİTEK, 2013)

PISA 2012’de matematik okuryazarlığında erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasındaki fark 2003 yılından bu yana kızların lehine azalmıştır. PISA 2012’deki mevcut fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte fen alanında kızların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksektir. Aralarındaki 10 puanlık bir fark bulunmakta, bu fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Türkiye, fen performansları açısından cinsiyete göre farkın fazla olduğu ülkelerden biridir (YEĞİTEK, 2013)

3.3.2. Öğrencilerin akademik olarak farklılaşmasında ESKS etkisi

OECD PISA araştırmasında öğrencilerin başarılarını sosyo-ekonomik ve kültürel halleri ile karşılaştırmak için ailelerine ve öğrencilere bir takım anketler uygulamaktadır. Bu minvalde sosyo-ekonomik statünün genel olarak öğrenci performansı üzerinde nasıl etki ettiği hususu PISA’da önemli bir tartışmadır. Bununla birlikte sosyo-ekonomik statünün bileşenlerinin de kendi içinde karşılaştırılması dezavantajın kaynağını göstermesi açısından önem taşımaktadır. PISA araştırması öğrencilerin üç farklı alanda beceri düzeyini ölçmenin yanı sıra ebeveynlerinin mesleki statüsü, eğitim düzeyi, refah seviyesi, kültürel imkânları vb. alanlarda detaylı sorular içermektedir. Öğrenci ve ebeveyn soru kâğıdında yer alan sorular yardımıyla çeşitli endeks değerleri üretilmektedir. OECD genelinde hesaplanan endeksler ortalaması 0 ve standart sapması 1 olarak standartlaştırıldığı için, farklı ülkeler ve PISA dönemleri itibarıyla karşılaştırmaların yapılmasına imkân vermektedir. Bu çerçevede en sık kullanılan Ekonomik Sosyal Kültürel Statü (ESKS)

endeksidir.

Çizelge 10. Türkiye'nin OECD'ye göre ESKS endeksi

	Türkiye	OECD
Ekonomik Sosyal ve Kültürel	-1,46	0
Statü Endeksi		
Ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi (yıl)	8,7	13,5
Ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi: Ebeveynlerden en az birisinin eğitim düzeyi (yüzde)		
Ortaöğretim altı (ISCED ⁹ 2 veya daha az)	59,9	12,2
Ortaöğretim (ISCED 3 ve 4)	16,1	35,9
Yükseköğretim (ISCED 5 ve 6)	24,0	51,9
Ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü: Ebeveynlerden en az birinin mesleki statüsü (yüzde)		
Başlangıç (ISCO 9)	9,2	4,0
Orta Becerili-Mavi Yakalı (ISCO 6, 7 ve 8)	32,8	15,7
Orta Becerili-Beyaz Yakalı (ISCO 4 ve 5)	36,9	26,4
Becerili (ISCO 1, 2 ve 3)	21,2	53,9
Evdeki eğitim imkânları: Evde olduğu belirtilen imkânlar açısından öğrencilerin yüzdesi		
Çalışmak için masa	85,3	92,6
Çalışmak için sessiz ortam	82,9	90,9
Sözlük	97,0	95,8
Evdeki BİT kaynakları: Evde bulunduğu belirtilen BİT kaynakları açısından öğrencilerin yüzdesi		
Okul ödevi için kullanılabilir bilgisayar	68,0	93,2
Eğitim yazılımı	34,9	54,5
İnternet erişimi	57,3	93,4
Aile refahı/Evdeki imkânlar		
Kendilerine ait oda (yüzde)	69,1	83,7
Bulaşık makinesi (yüzde)	63,9	72,9
DVD oynatıcı (yüzde)	61,2	93,7
Cep telefonu sayısı (ortalama)	3,4	3,8
TV sayısı (ortalama)	1,6	2,8
Bilgisayar sayısı (ortalama)	1,0	2,5
Araba sayısı (ortalama)	0,7	1,8
Kültürel imkânlar: Evde olduğu belirtilen imkânlar açısından öğrencilerin yüzdesi		
Klasik edebiyat kitapları	58,1	51,2
Şiir kitapları	59,6	47,6
Sanat eseri	31,6	63,2
Öğrencinin evindeki ortalama kitap sayısı	81,0	156,1

Kaynak: (OECD, 2013c'den akt. Polat, 2014)

Türkiye'deki öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel statüleri açısından araştırmaya katılan ülkelere göre önemli bir dezavantajı bulunmaktadır. Endeks ortalaması -1,46 olan Türkiye OECD ülkeleri içinde en düşük, 65 ülke içinde ise Endonezya ve Vietnam'dan sonra üçüncü en düşük endeks değerine sahip olan ülke olarak öne çıkmaktadır. Türkiye'de söz konusu endeks değerinin düşük

⁹ ISCED (International Standard Classification of Education) AB ülkeleri ve partner ülkeler tarafından kullanılan eğitim düzeyi sıralamasıdır. Okul öncesi eğitimi için ISCED 0, ilkökulu için ISCED 1, ortaokul için ISCED 2, ortaöğretim/lise için ISCED 3 kullanılmaktadır. Ortaöğretim sonrası ya da lisans öncesi eğitimi kapsayan düzeye ISCED 4 denmektedir. Lisans düzeyi (üniversite eğitimi) ise ISCED 5 ve lisansüstü eğitim de ISCED 6 kullanılmaktadır.

olmasında ebeveynlerin eğitim düzeyinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda ebeveynlerin ortalama eğitim süresi 8,7 yıl (OECD’de 13,5 yıl) olup tüm ülkeler içinde en düşük değerdir. 15 yaşındaki öğrencilerin ebeveynlerinin genel olarak 35- 45 yaş arasında olduğu düşünüldüğünde bu neslin eğitime katılım oranları çok daha düşüktür.

Çizelge 11. ESKS’nin farklı bileşenlerinin PISA 2012 matematik performansı üzerindeki etkisi

	Ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü	Ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi	Kültürel imkanlar	Evdeki eğitim imkanları	Evdeki kitap sayısı	Refah endeksi
Türkiye	0,4	2,5	-3,5*	9,6	15,2	7,0
OECD	0,8	1,2	1,2	6,4	17,2	-1,3

*İstatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kaynak: (OECD PISA 2012’den akt. Polat, 2014)

Çizelge 11’de sosyo-ekonomik statünün farklı bileşenlerinin matematik performansı üzerindeki kısmi etkisi verilmektedir. Buna göre OECD genelinde evdeki eğitim imkânları ve evdeki kitapların sayısı matematik başarısını diğer değişkenlere oranla daha fazla etkilemektedir. Türkiye’de ise bu iki değişkene ilave olarak refah düzeyinin de etkisinin anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir. Söz konusu üç değişken dikkate alındığında ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve evdeki kültürel imkânların başarı üzerindeki etkisinin oldukça yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle evdeki eğitim imkânları ve kitap sayısının başarı üzerindeki etkisi doğrudan olabileceği kadar ailenin eğitime olan genel yaklaşımı ve çocuğunun eğitimine verdiği önem nedeniyle dolaylı olarak da etkilemesi kuvvetle muhtemeldir.

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuması, ev ödevlerine yardım etmesi, çocuklarının okuldaki günüyle alakalı sohbet etmesi, başarısını ödüllendirmesi vb. gözlemlenemeyen değişkenler bu kapsamda değerlendirilebilir. Benzer şekilde TIMSS çalışmasına göre de ailelerin erken yaşlarda çocuklarına matematik alıştırmaları yaptırmalarının başarıları üzerinde önemli bir etki yaptığı gözlenmiştir

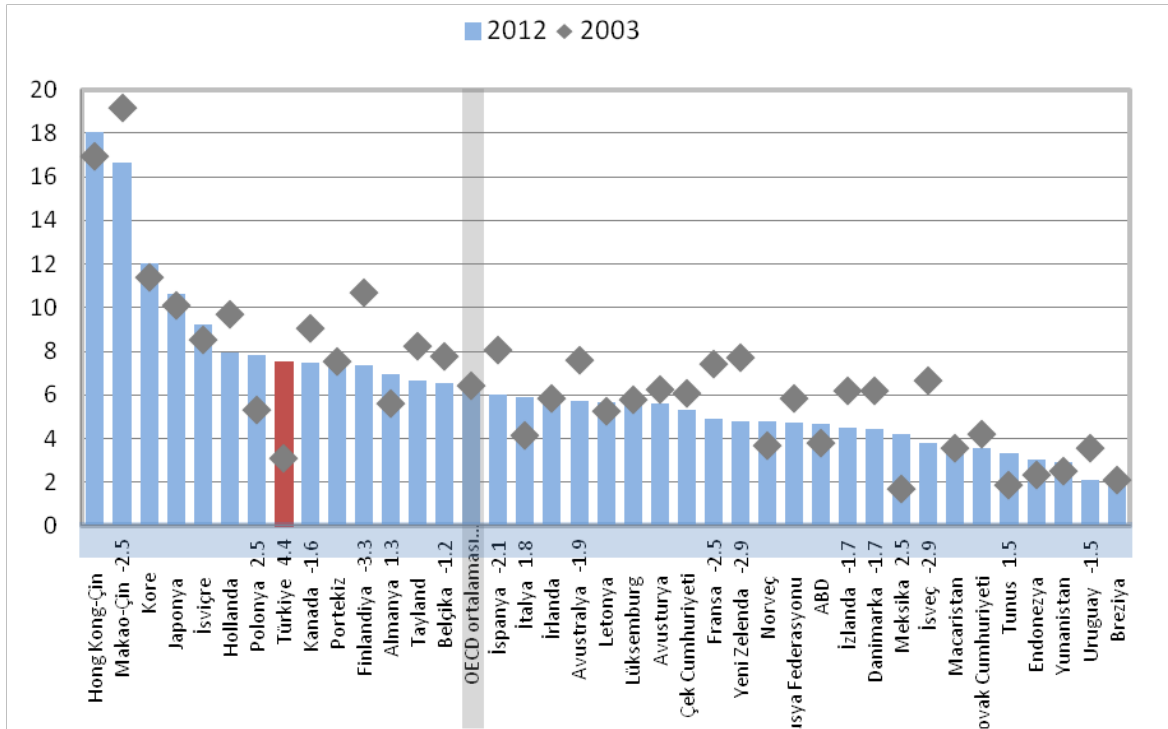
(IEA, 2012). Ayrıca PISA sonuçları itibarıyla velilerin çocuklarının okul aktivitelerine katılımı başarı üzerinde fark oluşturmazken küçük yaşlardan itibaren çocuklarına kitap okuyan veya çocuklarının okuldaki geçirdikleri zaman hakkında sohbet eden ebeveynlerin çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür (Ripley, 2013). Bu sonuç benzer eğitim ve mesleki statüsü olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile alakalı olmasının başarı üzerinde önemli bir fark oluşturabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de annenin çalışıyor olması (19 puan) babaya göre (13 puan) eğitim başarısını daha fazla artırırken iki ebeveyn için de çocuklarının daha başarılı olmaları bizzat çalışmalarından değil, çalışmaları sonucu sosyo-ekonomik statülerinin daha iyi olmasından kaynaklanmaktadır. OECD genelinde sosyo-ekonomik statü dikkate alındığında dahi babanın çalışıyor olması 6, annenin çalışıyor olması ise 8 puanlık bir avantaj getirmektedir. İsrail, Belçika, Slovak Cumhuriyeti, Fransa, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde ise annenin çalışmıyor olması sosyo-ekonomik statü dikkate alırsa dahi önemli bir dezavantaja neden olmaktadır. Söz konusu olumsuz durum babalar için ise Katar, Birleşik Arap Emirlikleri, Slovak Cumhuriyeti, Yeni Zelanda ve İsveç’te belirgindir. Dünya Bankası ve Devlet Planlama Teşkilatının (2010) PISA 2006 sonuçları üzerinden yaptığı ‘Eğitim’de Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği’ başlıklı raporda, tüm koşullar bir arada ele alındığında ve kontrol edildiğinde, aile alt yapısı Türkiye’de eğitimde başarı ilgili fırsat eşitsizliğinin başat kaynağı olarak öne çıkmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). TIMMS 2007 sonuçlarına bakıldığında da ailenin kültürel ve sosyo ekonomik formasyonun öğrenci başarısında çok etkili olduğu ortaya konulmuştur (Mullis ve arkadaşları, 2009).

Dirençli Öğrenciler

OECD’ye göre dirençli öğrenci (resilient), ülke içindeki sosyoekonomik durumuna göre alt çeyreklikte olmasına rağmen, hesaplanan başarı sıralamasına göre OECD genelinde başarılı olan öğrencidir. Dirençli öğrenciler üst çeyreklikte yer alan öğrenciler içinde buldukları dezavantajlı duruma ve yoksunluklarına rağmen başarı göstermektedirler. Dirençli öğrencileri tespit etmek için öncelikle bir ülkede sosyoekonomik durumlarına göre alt çeyreklik içinde bulunan öğrenciler belirlenmektedir. Daha sonra sosyoekonomik durumları kontrol edilerek öğrencilerin ilgili alanda (matematik, fen veya okuma) başarı düzeyleri belirlenmektedir. Ardından tüm OECD öğrencileri bu hesaplanan başarı düzeylerine göre

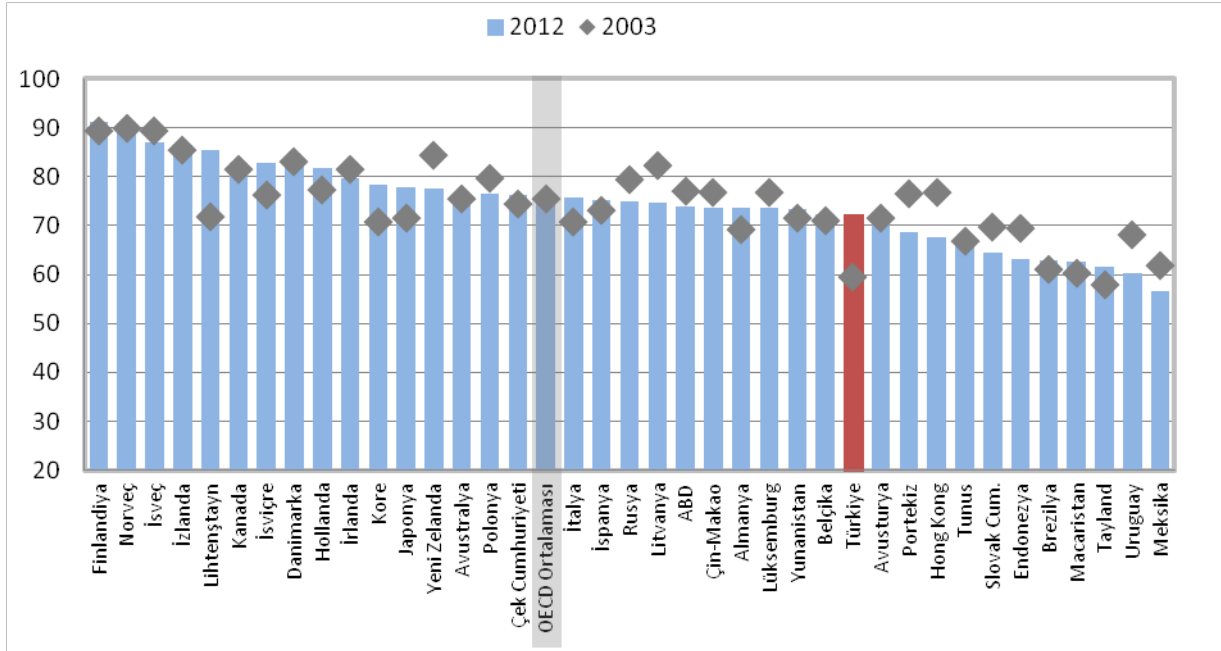
sıralanmakta ve bu sıraya göre üst çeyreklikte olanlar belirlenmektedir.



Şekil 13. Matematik alanında akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin oranındaki değişim (2003-2012), (OECD, 2013c)

2003 ve 2012 arasında akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin oranı Almanya, İtalya, Polonya, Tunus ve Türkiye’de artış göstermiştir. Türkiye tüm ülkeler içinde yüzdesel olarak 4,4 puanlık artışla en yüksek artışı gösteren ülke olmuştur (Şekil 13). Türkiye açısından böyle bir iyileşmenin ortaya çıkmasında sosyo-ekonomik koşulların başarı üzerindeki etkisinin önemli ölçüde zayıflamasının etkili olması kuvvetle muhtemeldir. Türkiye’nin dirençli öğrencilerini artırmasının arkasındaki muhtemel neden son yıllarda sosyal içerme ve yoksullukla mücadele amacıyla daha kapsayıcı bir sosyal güvenlik sistemi kurulmuş ve daha etkin ve yaygın bir sosyal destek sisteminin uygulanıyor olmasıdır. Eğitim politikalarında sosyal içerme düzeyi bir okulun sosyo-ekonomik arka planı farklı olan çocukları bir arada bulundurma durumudur. Bu anlamda ne kadar heterojen bir yapıya sahip olduğu sosyal içerme düzeyini göstermektedir. Bir eğitim sisteminde okullardaki sosyo-ekonomik tabakalaşmanın azaltılarak, sosyal içermenin artırılması, eğitimde eşitlikleri sağlamak açısından hem kısa vadede hem de uzun vadede diğer pek çok

çözüm arayışından (okul tercihi, mıknatis okullar¹⁰ kurulması) daha etkili sonuçlar doğuracaktır (Eaton, 2001; OECD, 2013b; Wells and Crain, 1997)



Şekil 14. 2003-2012 yılları arasında sosyal içerme değişimi, (OECD, 2013c).

Nitekim Türkiye, Şekil 14'de görüleceği üzere her ne kadar sosyal içerme düzeyi konusunda halen OECD ortalamasının altında yer alsa da, 2003-2012 yılları arasında OECD ülkeleri arasında sosyal içerme düzeyini %13 oranda en çok artıran ülke olmuştur.

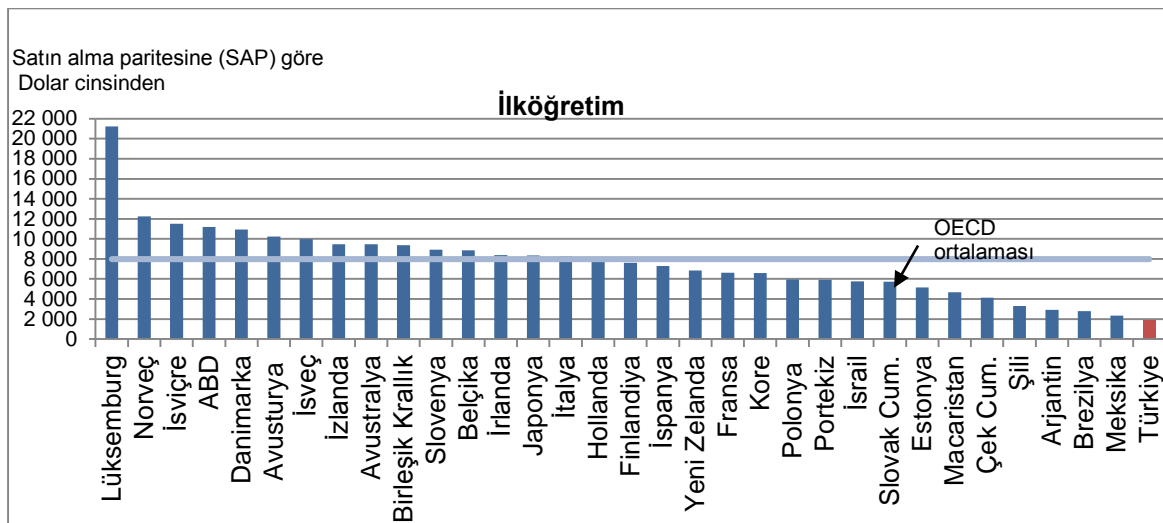
3.3.3. Eğitimde öğrenci başına kaynak aktarımı ve çocuk yoksulluğu

PISA 2012 sonuçları Türkiye'de hem akademik başarının hem de eşitliklerin önceki yıllara nazaran azaldığını göstermiştir. Bu ilerlemede 2002 ve 2013 yılları arasında eğitime ayrılan bütçenin 7,460 milyar TL'den 47,496 milyar TL'ye ulaşmış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (YEĞİTEK, 2013). Eğitimde yaşanan ekonomik iyileşmeler eğitimde kalite ve eşitlik bağlamında olumlu gelişmelerdir ancak Türkiye'de hala sosyo-ekonomik göstergeler anlamında bazı sorunların var

¹⁰ Mıknatis okullar (magnet schools) Amerika'da 1960'lı yıllarda özellikle siyah öğrencilerin akademik başarılarının beyaz öğrencilere kıyasla oldukça geride kalması sonucunda kurulmaya başlanmış okullardır. Bu modelin ilk meydana çıktığı yıllardaki amacı, devlet okullarında ırk ayrımcılığının engellenmesiydi. Ancak günümüzde Amerika'daki 'mıknatis okullar' çok daha farklı amaçlara hizmet ediyor. Son derece seçici olan bu okullar en kalifiye, en başarılı, en çalışkan öğrencileri bünyesine dâhil ediyor (Ravitch, 2012).

olduğu bilinmektedir. Türkiye 2012 verilerine göre OECD ülkeleri arasında gelir eşitsizliğinin en yüksek düzeyde olduğu 3. ülkedir (1. Şili, 2. Meksika). Benzer şekilde görece yoksullukta da OECD ülkeleri arasında en çok yoksulluğun olduğu 3. ülkedir. Buna göre Türkiye’de her beş kişiden biri yoksulken, OECD ortalamasında her 10 kişiden biri yoksuldur. Bu dezavantajlı durumun giderilmesi için toplumsal adalet ve toplumsal içerme politikalarının uygulanması gerekmektedir. Bunun sağlanmasında da kamu hizmet harcamaları büyük önem taşımaktadır. Türkiye kamu hizmeti harcamaları konusunda OECD ortalamasının bir hayli gerisinde kalmaktadır. Kamu hizmet harcamalarında OECD ortalaması %21,8’ken, Türkiye’de bu oran 2012 yılı için %12,8’dir (OECD, 2014). Toplumsal yaşaması olumsuz etkileyen bütün bu unsurlar elbette eğitim sistemini de doğrudan etkilemektedir. Eğitimde eşitlik politikalarını daha riskli hale getirmektedir.

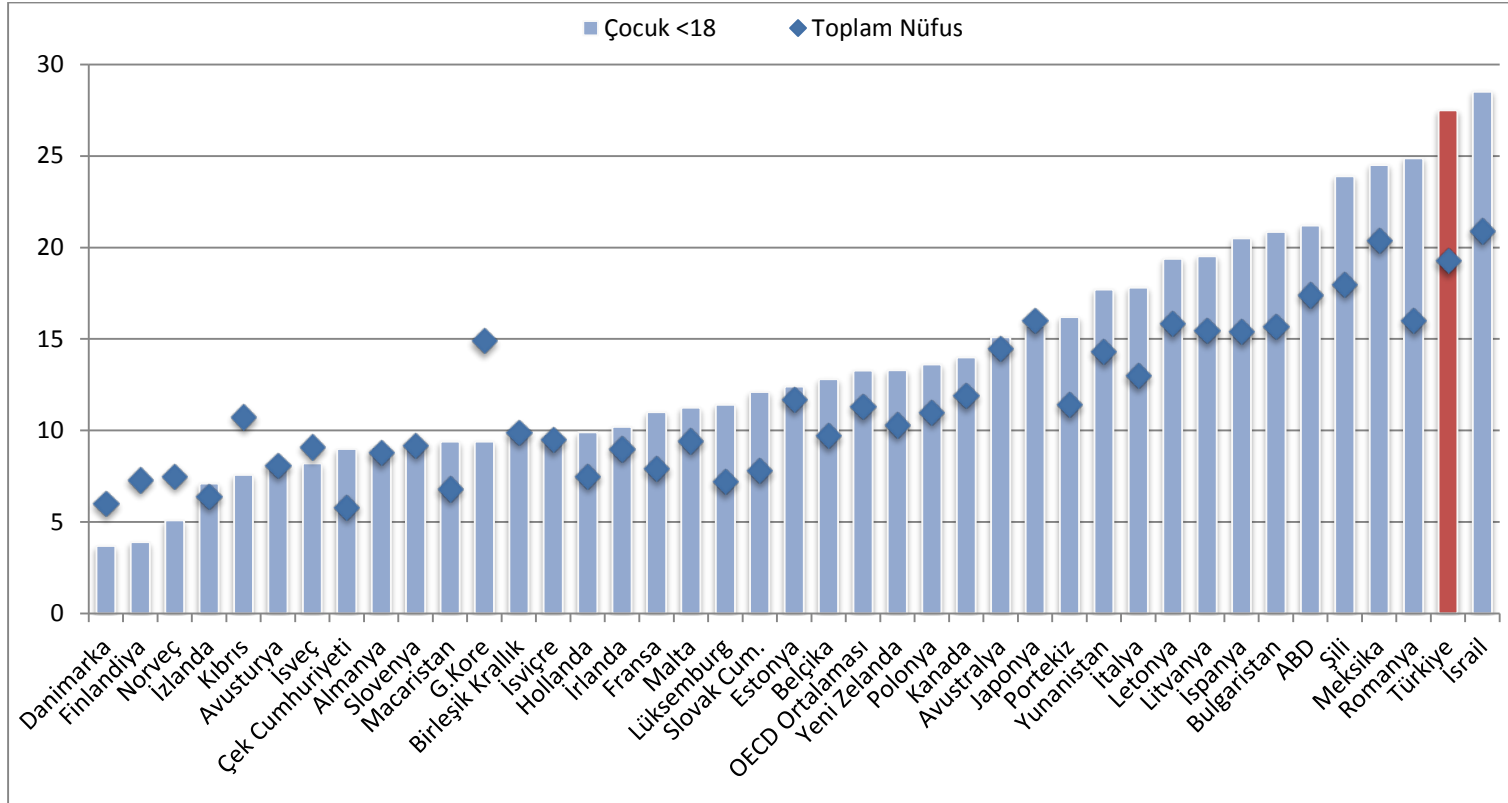
Eğitimde kalite ve eşitliğin sağlanmasında öncelikli hususların başında eğitime ayrılan finansal kaynak gelmektedir. OECD ülkeleri arasında öğrenci başına en az harcama yapan ülke Türkiye’dir (Şekil 15). Durum böyleyken yine OECD istatistiklerine göre (Şekil 16) çocuk yoksulluğunun en yoğun yaşandığı ülkelerden biri Türkiye’dir. Böyle dezavantajlı bir durumda MEB’in öğrenci başına belirlemiş olduğu kaynak yeterli değildir (YEĞİTEK, 2013). Öyle ki, Danimarka gibi PISA başarısı yüksek bir ülkeyle kıyaslandığında Türkiye’de çocuk yoksulluğu oranı 9 kat daha fazladır.



Şekil 15. OECD ülkelerinde öğrenci başına eğitime kamu kaynağı aktarımı (SAP) 2011, OECD (2013a).

Çocuk yoksulluğu ve beraberinde getirdiği dezavantajlı durum, en büyük izlerini ilk olarak çocukların eğitim yaşamlarında göstermektedir. Eğitim hayatında başlayan bu olumsuzluklar kişilerin yaşam boyu tecrübelerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle dünya genelinde artış trendi gösteren çocuk yoksulluğuna karşın hükümetlerin sürdürülebilir politikalar geliştirmesi hem ülke ekonomisinin istikrarı hem de kişilerin yaşam refahı açısından büyük önem taşımaktadır (Coley ve Baker, 2013; Isaacs, 2010) Brookings Enstitüsü tarafından 2010 yılında yayınlanan çocuk yoksulluğu analizine göre, çocuk yoksulluğunun olumsuz izlerinin en bariz görüldüğü ortam eğitim ortamı yani okullardır (Isaacs, 2010).

Eğitim ve çocuk yoksulluğu arasındaki ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışmada görülmüştür ki, çocuk yoksulluğu öğrencilerin hem eğitim hayatında hem ileriki yaşantılarında (iş bulma, evlilik vb.) oldukça etkilidir. Aile geliri ve çocukların eğitime katılımını ele alan çalışmalara göre ailenin gelirinde yapılacak %10'luk artış çocukların okullaşma yıllarında %0,2 ile %2 arasında bir artışa neden olduğunu tespit etmiştir. Bu artış özellikle çocuğun ilk beş yaş döneminde olduğunda çok daha etkilidir. Örneğin 0-5 yaş arasında bir çocuğun ailesinin ortalama gelirinde 10.000 dolar miktarında bir artış, çocuğun eğitim hayatında bir yıl daha fazla okullaşmasına neden olabilmektedir (Haveman ve Wolfe, 1995)



Şekil 16. Ülkelerin toplam nüfusuna göre görece çocuk yoksulluğu oranları (%) (OECD, 2009)

4. SAHA ARAŞTIRMASI BULGULARI

PISA verilerine göre Türkiye’de başarı eşitsizliklerinin büyük bir kısmının okullar arasında yaşandığı görülmektedir. Bu çalışmanın saha araştırmasında PISA’da elde edilen bu sonucun nedenlerini daha yakından incelemek ve birincil verilerin elde etmek amacıyla Ankara merkezde bulunan farklı başarı düzeylerinde altı Anadolu lisesine gidilmiştir. 2013 SBS puanlarına göre değerlendirilen bu liselerin durum çalışması olarak incelendiği saha çalışmasının bulguları bu bölümde yer almaktadır. Saha çalışmasında öğrencilerin akademik olarak farklılaşmasının arkasında yatan okul içi ve okul dışı etmenleri tespit etmek amacıyla 15 yönetici ve öğretmenle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş, her okulun başarı profiline göre okul ve öğrencilerin ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel halleri hakkında bilgi alınmıştır. Elde edilen veriler ulusal ve uluslararası alan yazını ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

4.1. Okul Karakteristiği

Bu kısımda araştırmanın saha çalışması çerçevesinde görüşme gerçekleştirilen altı Anadolu lisesinin genel özellikleri üzerine bilgiler sunulmuştur. Okullar, Ankara il merkezine bağlı Yenimahalle, Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçeleri sınırlarında farklı altı mahallede (Beşevler/Yenimahalle, Balgat/Çankaya, Bahçelievler/Çankaya, Karagahtepe/Keçiören, Derbent/Mamak, Küçük Kayaş/Mamak) yer almaktadır. Ankara şehir merkezine en yakın okul 3 km, en uzak okul 10 km mesafede bulunmaktadır. Okullar kuruluş ve eğitim hayatına başlama yılları itibari ile çeşitlik göstermektedir. Kuruluşu itibari ile en eski okul 1955 yılında, en yeni okul ise 2001 yılında kurulmuş ve eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır.

Okulların tamamı SBS başarı puanına göre öğrencilerini Ankara genelinden seçerek almıştır. Saha çalışmasının planlaması çerçevesinde okullar belirlenirken SBS başarısı (2012-2013 taban puanları) ve aynı yıl içerisinde üniversiteye yerleştirme oranları dikkate alınarak okul seçimi yapılmıştır. Okullarla, SBS taban puanı ve üniversite yerleştirme oranlarına göre *üst düzey, orta düzey ve düşük düzey* olarak sınıflandırılarak görüşülmüş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflandırmaya üst düzey okul olarak Ankara’nın akademik olarak en başarılı Anadolu Lisesi ve yine düşük düzey sınıflandırmasında Ankara merkezde yer alan

SBS taban puanı ve üniversiteye yerleştirme oranlarına göre en başarısız okulu dâhil edilmiştir. Ger kalan dört okullar ise rastgele seçim yöntemi ile belirlenmiştir.

Okullarda ortalama 950 öğrenci eğitimlerini sürdürmektedir. En fazla öğrencisi olan okulda toplam 1314, en az öğrencisi olan okulda ise toplam 661 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci sayıları genel olarak derslik ve öğretmen sayısına paralel olarak değişmektedir. Okul yönetimini yürüten yönetici sayısı da yine okulun öğrenci sayısına göre 5 ile 3 arasında değişmektedir. Örneğin 1314 öğrencinin yer aldığı A1’de 5 yönetici hizmet verirken, 661 öğrencinin bulunduğu A5’te 3 yönetici yönetim faaliyetlerini üstlenmiştir. Görüşme gerçekleştirilen altı okuldaki 3’ünde rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı bulunmaktadır.

Başarı durumlarını temsil edecek şekilde her bir kategori için iki okul belirlenmiş, bu okullarda aktif olarak hizmet sürdüren en az bir yönetici ve bir öğretmenle görüşme yapılmıştır. Toplamda 15 öğretmen ve yönetici ile okul görüşmeleri sonuçlandırılmıştır. Her bir görüşme ortalama yarım saat sürmüştür. Görüşmenin süresi okulun başarı durumuna paralel şekilde uzamış veya kısa olmuştur. Örneğin A1’de yönetici ile yapılan görüşme yaklaşık on beş dakika sürerken, A6 yönetici görüşmesi bir saate yakın bir süre zarfında tamamlanmıştır. Görüşmeler belirlenen kategoriye uygun olarak zamanlanmış, öncelikle üst düzey okullarla, ardından orta düzey okullarla ve son olarak düşük düzey okullarla neticelendirilmiştir. Zamanlamada böyle bir yol izlemenin temelinde okulların mekânsal yakınlıkları çok önemli bir etmen olmuştur.

Çizelge 12. Saha çalışmasında yer alan Anadolu liselerinin özellikleri

Düzyey	Okul	Bulunduğu Yer	Görüşmeci	SBS (2013) (taban-tavan puan)	Üniversite yerleştirm e oranları
Üst Düzyey	A1	Beşevler	1. Yönetici 2. Matematik Öğretmeni	487,013-496,854	%95
	A2	Balgat	3. Yönetici 4. PDR Uzmanı	474,49-481,671	%87
Orta Düzyey	A3	Bahçelievler	5. Yönetici 6. Tarih Öğretmeni 7. Almanca Öğretmeni	392,436-462,868	%55
	A4	Karagahtepe	8. Yönetici 9. Kimya Öğretmeni 10. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	383,270-434,911	%50
Düşük Düzyey	A5	Derbent	11. Yönetici 12. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni 13. İngilizce Öğretmeni	346,453-426,312	%35
	A6	Küçük Kayaş	14. Yönetici 15. Matematik Öğretmeni	342,841-394,238	%30

A1: Okul 1971 yılında kurulmuş, Türkiye'nin ilk Anadolu liselerinden biridir. Ankara'nın merkez ilçelerinden Yenimahalle sınırları içinde Beşevler mahallesinde yer almaktadır. SBS başarısına göre seçerek öğrenci alan okulun 2012-2013 yılı

taban puanı 487,013'tür. Yüzde 0, 57'lik başarı dilimine giren öğrencileri almıştır. Bu haliyle Türkiye'nin de en başarılı öğrencilerini çatısı altında toplamaktadır. Ankara genelinde de 2012-2013 yılında en yüksek taban puan ile öğrenci alan Anadolu lisesidir. Aynı dönemde mezun olan öğrencilerin %95'i bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Okulda toplam 44 derslik, 1314 öğrenci vardır, 85 öğretmenle eğitim sürdürülmektedir. Okul, 5 yönetici tarafından yönetilmekte, 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanına sahiptir. Şehir merkezine 5 km uzaklıktadır. Okul, şehir merkezine 5 km uzaklıktadır. Saha çalışması kapsamında, bir yönetici ve bir matematik öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

A2: 1996 yılında kurulmuş olan okul, Ankara'nın merkez ilçelerinden biri olan Çankaya sınırları içerisinde Balgat mahallesinde yer almaktadır. SBS başarısına göre öğrencilerini seçerek alan okulun 2012-2013 yılı taban puanı 474,496'dır. Yüzde 1,67'lik başarı dilimine giren öğrencileri almıştır. Aynı yıl mezun öğrencilerinin yükseköğretim programlarına yerleşme oranı %87'dir. 4 yöneticinin okul yönetiminde bulunduğu okulda, 2 rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı vardır. Toplam 780 öğrenci ve 53 öğretmenle eğitim hayatını sürdürmektedir. Okul, 26 dersliğe sahip olup, şehir merkezine 3 km uzaklıktadır. Saha çalışması kapsamında, bir yönetici, bir rehberlik öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

A3: 1955 yılında eğitim-öğretim yılına başlayan okul, Ankara'nın en köklü liselerden biridir. Çankaya ilçesine bağlı Bahçelievler Mahallesiinde yer almaktadır. Genel lise (düz lise) olarak kurulan ve eğitim hayatına devam eden okul, 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren Anadolu lisesi olarak hizmet vermeye başlamıştır. SBS başarısına göre öğrencilerini seçerek almaya başlayan okulun 2012-2013 yılı taban puanı 392,436 olarak kaydedilmiştir. Yüzde 20,22 başarı dilimine girmiş öğrencileri almışlardır. Aynı yıl mezun öğrencilerin bir yükseköğretim programına yerleşme oranı %55 olmuştur. Okulun yönetimi 5 yönetici tarafından yürütülmektedir. 36 dersliğin yer aldığı okulda toplam 950 öğrenci ve 83 öğretmen vardır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı yoktur. Okul, şehir merkezine 5 km uzaklıktadır. Saha çalışması kapsamında, bir yönetici, bir tarih öğretmeni ve bir Almanca öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

A4: 2001 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan okul, Ankara'nın merkez ilçelerinden biri olan Keçiören'de Karargahtepe mahallesinde yer almaktadır. Okul

eğitim hayatına genel lise (düz lise) olarak başlamış, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Anadolu lisesi olarak hizmet vermeye başlamıştır. SBS başarısına göre öğrencilerini seçerek almaya başlayan okulun 2012-2013 yılı taban puanı 383,270'dir. Yüze 23,02'lik başarı dilime girmiş öğrencileri almıştır. Aynı yıl okuldan mezun olan öğrencilerin bir yükseköğretim programına yerleşme oranı %50'dir. Okulun yönetimi 5 yönetici tarafından yürütülmektedir. 22 dersliğin yer aldığı okulda toplam 1210 öğrenci ve 70 öğretmen vardır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı yoktur. Okul, şehir merkezine 8 km uzaklıktadır. Saha çalışması kapsamında, bir yönetici, bir tarih öğretmeni ve bir Almanca öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

A5: Okul, 1991 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Ankara'nın merkez ilçelerinden biri olan Mamak sınırlarında Derbent mahallesinde yer almaktadır. Eğitim hayatına genel lise olarak başlayan okul, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Anadolu lisesi olarak hizmet vermeye başlamıştır. SBS başarısına göre öğrencilerini seçerek almaya başlayan okulun 2012-2013 yılı taban puanı 346,453 olarak kaydedilmiştir. Yüzde 35,87'lik başarı diliminde yer alan öğrencileri almıştır. Aynı yıl okuldan mezun olan öğrencilerin bir yükseköğretim programlarına yerleşme oranı %35'dir. Okulun yönetimi 3 yönetici tarafından yürütülmektedir. 22 dersliğin yer aldığı okulda toplam 661 öğrenci ve 29 öğretmen vardır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı yoktur. Okul şehir merkezine yaklaşık 8 km uzaklıktadır.

A6: 1993 yılında eğitime başlayan okul, Ankara'nın merkez ilçelerinden biri olan Mamak sınırları içerisinde Küçük Kayaş mahallesinde yer almaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim hayatına Anadolu lisesi olarak devam etmektedir. SBS başarısına göre öğrencilerini seçerek almaya başlayan okulun 2012-2013 yılı taban puanı 342,841'dir. Yüzde 37,25'lik başarı diliminde yer alan öğrencileri almıştır. Okul Ankara merkezinde 2012-2013 yılında en düşük taban puanla öğrenci alan Anadolu lisesidir. Aynı yıl okuldan mezun olan öğrencilerin bir yükseköğretim programına yerleşme oranı %30'dur. Okulun yönetimi 3 yönetici tarafından yürütülmektedir. 29 dersliğin yer aldığı okulda toplam 770 öğrenci ve 28 öğretmen vardır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı yoktur. Okulun Ankara il merkezine mesafesi 10 km'dir.

4.1.1. Okul çevresi

Okul çevresi, buldukları ilçe, bölge ve mahalleye göre bakıldığında farklılıklar göstermektedir. A4, A5 ve A6 okul çevresi itibari yoğun göç almış bölgelerde olması nedeniyle ile A1, A2, A3'ten ayrılmıştır. Özellikle A5 ve A6 çevre itibari ile gecekondulaşmanın çok yoğun ve göç oranlarının bir hayli yüksek olduğu bölgelerde bulunmaktadır. A4'ün bulunduğu bölgede yer yer gecekondulaşma olsa da A5 ve A6'ya nispeten daha fazla kentsel dönüşüm yaşanmıştır. A1, A2, A3 Ankara'nın daha az göç alan, yaşlı nüfusunun yoğun olduğu şehir merkezine yakın mesafede bulunan bölgelerinde yer almaktadır.

4.1.2. Okulların alt yapı ve öğretmen durumu

Görüşmeler esnasında okul binaları da detaylı bir şekilde gezilmiştir. Buna göre, bina alt yapısı anlamında okulların birbirinden çok ciddi bir farklılaşma sergilemediği gözlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlere bu hususta herhangi bir sorun olup olmadığı görüşme esnasında sorulmuştur. A6 dışında öğretmen ve alt yapı konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirten bir okul olmamıştır. A6'da yönetici bu durumun eğitim-öğretimi olumsuz etkileyen bir ciddiyette olmadığını ifade etmiştir:

“28 kadrolu öğretmenimiz var ama ihtiyacımız 40 öğretmen aslında. Ama ücretli öğretmenlerle ihtiyacımızı karşıladık. Vekil öğretmenlerin performansları en az kadrolu öğretmenler kadar iyiydi. Önemli bir problem yaşamadık.” (A6-yönetici)

Bir okulda öğretmen ihtiyacından ziyade norm fazlası çok sayıda öğretmen olmasından dolayı sorun yaşandığı dile getirilmiştir: “Bizde öğretmen yetersizliği yok. Bilakis elimizde norm fazlası pek çok öğretmen var. Emekli maaşı yeterli olmadığı için görevden emekli olmak istemedikleri için okulda kaldılar.” (A3-Yönetici) Bunun dışında okullarında rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı olmayan okullar (A3, A5, A6) bu durumu bir eksiklik olarak ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutlarında ise MEB Anadolu liselerinde sınıf mevcutlarını otuz ile sınırlandırdığından dolayı bir problem söz konusu değildir.

Görüşmelerde okulların alt yapılarına ilişkin bir diğer dikkat çekici bulgu, okulların teknolojik donanımları ile ilgili olmuştur. Teknolojik donanımların yetersizliği ile ilgili yönetici veya öğretmenlerden herhangi bir beyana

rastlanmamıştır. Ancak 2012-2013 yılında MEB'in okulların teknolojik donanımını artırmak amaçlı okullara akıllı tahtaların, öğrencilere ise tablet bilgisayarların hibe edildiği FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'nde pilot okullardan biri olan A3 uygulamadan memnun olmadığını ifade etmiştir:

“Öğrencilere bedava tablet dağıtmakla değişen çok bir şey olmuyor. Bu işin takibinin çok iyi yapılması lazım. Öğrenci o bilgisayarı hangi amaçlarla kullanıyor. Eğitim başarısına katkı sağlıyor mu? Bakın pilot uygulama başladığından bu yana çöplerden tablet bilgisayarların klavyelerini topladım. Çocuk okulda unutuyor [görüşme esnasında çekmecesinden öğrencilere ait okulda unutulmuş bir kaç tablet bilgisayarı gösteriyor] arayıp sormuyor bile Hocam okulda unuttum diye. Öğrenciler değer vermiyorlar bedava sunulan hiç bir şeye.” (A3-Tarih Öğretmeni)

Görüşmeler esnasında zaman zaman öğretmen niteliği konusunda da yaşanan sorunlara dikkat çekilmiştir. İl merkezlerinde okulların genel olarak hizmet puanı yüksek, emeklilik sürecini geçmiş öğretmenlerle dolu olduğu ifade edilmiş. Bu kişilerin birikimlerinin mühim olduğu ancak yeniliğe çok açık olmamalarından kaynaklanan bir takım sıkıntıların yaşandığı belirtilmiştir.

4.1.3. Kurumsallaşma/okul kültürü

Okullarda kurumsallaşma yönetim becerileri, mezun takip sistemi, mezun dernekleri, okul aile birlikleri gibi uygulamalar ile kendisini göstermektedir. Bu unsurlar okulların hem akademik hem de sosyal olarak etkinliğini belirleyici niteliktedir. Freiberg ve Stein (1999)'a göre okul kültürü/iklimi okulun ruhunu oluşturan temel unsur olup, öğrenci ve öğretmenlerin okula olan tavrını ve bağlılığını önemli ölçüde etkileyen faktörlerdendir. Okul kültürü anlamında zayıf okullarda buna paralel olarak akademik başarıda düşmektedir. Çünkü öğrenci ve öğretmenlerde ciddi anlamda bir motivasyonsuzluk söz konusudur (Hoy ve Woolfolk, 1990). Bu çalışmada da benzer bir bulguya varılmıştır. Görüşme yapılan altı okulda kurumsallaşma ve okul kültürü anlamında en güçlü organizasyona sahip olanlar akademik başarısı da bir hayli yüksek olan A1 ve A2 olmuştur.

Kurumsallaşma okulun kuruluş yılı ve eğitim deneyimi ile de yakından ilgili olsa da, tek başına açıklayıcı değildir. Örneğin A3 kuruluş ve eğitim deneyimi itibari ile

A1, A2'den daha birikimli olmasına rağmen okul aile birliği, mezun takip sistemi gibi unsurlar dikkate alındığında kurumsallaşmanın güçlü olduğu ifade edilemez. Görüşmeler çerçevesinde özellikle akademik olarak başarılı olan okullarda (A1, A2) kurumsallaşmanın çok güçlü olduğu gözlemlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlere göre kurumsallaşma, öğrencilerde, öğretmenlerde ve velilerde okul aidiyetini güçlendiren önemli bir etmendir:

“Okulumuzda okul aile birliği çok aktif bir şekilde faaliyetlerini sürdürmektedir. Özellikle dar gelir grubunda olan öğrencilerimizin eğitimlerini aksatmadan sürdürmeleri için okul aile birliğimiz ve mezun derneğimiz sessizce bu öğrencilere destek sağlamaktadır ve bunu asla afişe etmemektedirler.” (A1-Yönetici)

“Bazen okul yönetiminin yetişemediği işlerde okul aile birliğimiz imdadımıza yetişiyor. Alınacak bir takım kararlarda (ör. Serbest kıyafet uygulaması) onlarla istişare etmek, uygulamalarımızın sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşıyor.” (A2-PDR uzmanı)

“Mezun takip sistemimiz var. Mezun öğrencilerimizle mevcut öğrencilerimizi her yıl bir araya getirdiğimiz bazı etkinliklerimiz oluyor. Böyle uygulamaların okulun var olmasında ve sahiplenilmesinde büyük rol oynadığını düşünüyorum.” (A2-Yönetici)

4.2. Aile Profilleri

Sosyolog Daniel Rossides (1976: 15) sosyal sınıflandırmayı şöyle ifade etmiştir: “Sosyal sınıflama ailelerin hiyerarşik olarak sınıflandırmasıdır.” Beşeri sermaye, kültürel sermaye, sosyal sermaye ve ekonomik sermaye üzerine ortaya atılmış pek çok teoride ailelerin avantajlı ya da dezavantajlı sosyo-kültürel ve ekonomik hallerinin yeni nesillerde tekrarlandığı ifade etmiştir (Becker, 1964; Bourdieu and Passeron 1977; DiMaggio 1982; Coleman 1988; Steelman and Powell 1991; Schneider and Coleman 1993; Lareau 2003). Daha önce belirtildiği üzere eğitim sosyolojisi alanında ailenin etkisi konusunda en kapsamlı çalışma olan Coleman Raporu (1966)'na göre eğitimde ailenin rolü o denli güçlüdür ki zaman zaman okul faktörünü gölgede bırakabilmektedir. Bu nedenledir ki eğitimci ve sosyologların eşitsizlikleri anlamak için okulların ötesinde ailelerinin sosyo-

ekonomik ve kültürel arka planına bakmak gibi zor bir işi başarınca eğitimde belirleyici etmenler ortaya çıkarılmış ve sorunlara çözüm sunulmuş olsun (Schneider ve Coleman, 1993). Çalışmada yönetici ve öğretmenlere öğrencilerinin aile profillerini tespit etmek amaçlı sorular sorulmasının arkasında bu gerekçe yatmaktadır.

Bu çalışmanın tartışma konularından biri olan öğrencinin aile profili; baba mesleği ve gelir durumu, anne eğitim düzeyi, aile içi şiddet, öğrenci veli ilişkileri gibi temalarda ele alınarak incelenmiştir. Öğretmen ve yöneticiler aile profilinin, sosyo-ekonomik ve kültürel halinin öğrencilerin akademik başarılarında ve davranışlarında doğrudan gözlemlenebildiğini sıklıkla ifade etmiştir. Bu çerçevede özellikle akademik başarı durumu en yüksek okullarla en düşük okullar arasındaki aile profillerindeki farklılıklar oldukça dikkat çekici olmuştur. Örneğin, A1 ve A2 gibi okullarda pek çok öğrencinin az sayıda kardeşe sahip oldukları ve bu nedenle ailelerin çocuklarını çok iyi takip edikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte A4, A5, A6 gibi okullarda öğrencilerin kalabalık ailelerden geldiği ifade edilmiş ve ayrıca pek çoğunun kendisine ait bir odaya sahip olmadığına altı çizilmiştir. Özellikle dar gelirli ailelere sahip öğrencilerin bulunduğu A5 ve A6’da görüşmeciler öğrencilerin evlerinde bir odaya sahip olmadıkları gibi pek çoğunun evinde hala kışları soba kullanıldığı, kışın bütün aile bireyleri ile aynı odayı paylaştıklarından kış günlerinden ev ödevlerinde ve akademik performanslarında bir farklılık söz konusu olduğunu belirtmişlerdir:

“Pek çok öğrencimizin kendine ait bir odası yok, ev ziyaretleri yapıyoruz zaman zaman. Çocukların ders çalışması için ayrı bir oda tahsis edilmemiş. Zaten yaşadıkları evde buna pek müsait değil. Özellikle kışın bu durum daha zor bir hale geliyor. Çünkü çoğunun evi sobalı. Bütün aile üyeleri ile aynı odayı paylaşmak zorunda kalıyorlar. Kış döneminde bu sıkıntı derslerine de yansıyor tabii ki.” (A6- edebiyat öğretmeni)

4.2.1. Baba mesleği ve gelir durumu

Görüşmeler çerçevesinde yönetici ve öğretmenlere öğrencilerinin anne ve baba mesleği ve gelir durumları üzerine sorular yöneltilmiştir. Pek çok okulda baba mesleğine dönük kayıtlar var olmasına rağmen anne mesleği ile ilgili yeterli veriye

sahip olmadıkları gözlenmiştir. A1 ve A2 bu konuda en iyi veriye sahip olan okullardır. Bu veriler de PISA 2012’de ESKS endeksinin sonucunda elde edilen bulguları (Çizelge 11) destekler niteliktedir: Hem annenin hem de babanın mesleki hallerinin iyi olması öğrenci başarısında sadece babanın mesleğinin iyi olmasından daha etkilidir (Eamon, 2005, OECD, 2013). Bu okullarda anneler de genellikle çalışmaktadır ve mesleki halleri babalara yakındır.

Tüm öğrencilerin baba mesleği ile ilgili, görüşülen okulların birçoğunda detaylı listeler bulunmasına rağmen veri paylaşımı konusunda isteksiz tavır sergilemişlerdir. Bu nedenle soru revize edilerek okulda en yaygın üç baba mesleğinin ne olduğu şeklinde sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler ve yöneticiler tarafından verilen yanıtlar şöyle olmuştur:

Çizelge 13. Okullarda başarı düzeyine göre baba meslek durumu

Başarı Düzeyleri	Okul	Baba mesleği
Üst	A1	hukukçu, doktor, mühendis
	A2	akademisyen, mühendis, öğretmen
Orta	A3	memur, küçük esnaf, işçi
	A4	memur, öğretmen, küçük esnaf
Düşük	A5	inşaat işçisi, market reyon görevlisi
	A6	inşaat işçisi, serbest meslek erbabı

A3 ve A4’te başlıca baba mesleği belirtilmiş olsa da çok farklı meslek tiplerinin olduğu da ifade edilmiştir. Bununla birlikte A1, A2, A5 ve A6’daki baba mesleği profili çeşitlilik göstermemektedir.

“Okulda öğrencilerimizin çoğunun baba mesleği doktor, mühendis ya da hukukçu şeklindedir. Genelde sosyal ve ekonomik statüsü yüksek mesleklerden geliyorlar.”(A2-PDR uzmanı)

A5 ve A6'da yapılan görüşmelerde üç baba mesleği sıralamakta görüşmeciler zorlanmışlardır:

“Baba mesleği konusunda okulumuzda çok çeşitlilik olduğunu söyleyemem. Burada aileler dar gelirliler ve baba mesleği büyük çoğunlukta inşaat işçiliğidir. Yani mevsimsel işlerde çalışmaktadırlar. Kış döneminde öğrencilerimizin çoğunun babası mevsimsel olarak işsizdir ve bu dönemde öğrencilerimiz de maddi olarak ciddi sorunlarla karşı karşıya gelebilmektedir.” (A5-Yönetici)

“Farklı meslekler saymam inanın çok zor. Babalarımız işçi, inşaat işçisi ya da belediye işçisi. Genellikle mevsimsel yapıyorlar işlerini de. Düzenli mesaili işlere bizim velilerimiz arasında çok nadiren rastlayabiliriz. Okulda bir tane memur çocuğu var sanıyorum.” (A6-matematik öğretmeni)

Öğrencilerin ailelerin gelir durumuna yönelik sorulan soruda da, yönetici ve öğretmenler tereddütlü tavır sergilemişler ve öğrencilerin ailelerinin maddi durumlarına dönük yanıt vermek istememişlerdir. Daha çok genel yanıtların tercih edildiği bu konuda A1, A2, A5 ve A6 ailelerin gelir durumu ile ilgili oldukça homojen bir profil çizmiştir. A3 ve A4'te ifade edilen durum öğrencilerin ailelerin gelir durumlarının farklılık arz ettiği yönünde olmuştur. Üst düzey akademik başarıya sahip A1 ve A2'de ailelerin maddi olanaklar ve gelir durumu bağlamında iyi düzeyde olduğu ancak nadiren de olsa gelir durumu düşük öğrencilerinin okulda bulunduğu dikkat çekilmiştir:

“Velilerin maddi durumları genel olarak iyi düzeyde, parasal olarak ciddi bir sıkıntıları söz konusu değil. Çocuklarının eğitimi için ayrı bir bütçe açabilecek düzeydeler. Elbette bizde de maddi durumu sıkıntılı öğrenciler sayısı az olmakla birlikte var.” (A1-yönetici)

“Burada ailelerin çoğu yoksulluk sınırında yaşıyor. Çocuk başarılı olsa da servis ücreti ödeyemediği için çocuğunu bu bölgenin dışında bir okula gönderemiyor. Eğitim kesinlikle ailelerin bütçesinde bir kalem olarak yer almıyor. Eğitim devletin işidir, veli tek kuruluş harcamak istemiyor, zaten buna durumu da yok. Pek çok ailenin sosyal yardımlaşma kurumlarından yardımla geçindiğini biliyoruz.” (A6-Edebiyat öğretmeni)

“Öğrencilerin ailelerin gelir durumu çok farklı bizde. Yani bu okula Mercedes ile gelen öğrenci de var, benim her ay bizzat elden yardım yaptığım babası işsiz çocuklar da var.” (A3-Yönetici)

4.2.2. Anne eğitim düzeyi

Akademik başarı olarak üst düzeyde yer alan A1 ve A2’de velilerin büyük bir çoğunluğu üniversite mezunudur. Görüşme esnasında annelerin eğitim durumları özel olarak sorulmuştur. Çünkü ilgili literatürde çocukla daha fazla vakit geçirdiğinden dolayı, çocuğun eğitiminde annenin eğitim düzeyinin bir hayli etkili olduğu ifade edilmiştir (Kalmjin 1994, Eamon, 2005, OECD, 2009). Üst düzey akademik başarıya sahip olan A1 ve A2’de annelerin de büyük bir çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu belirtilmiştir:

“Annelerimizin nerdeyse tamamı üniversite mezunu ve bu bizim için çok büyük bir avantaj, eğitilmiş anne çocuğunun eğitimini çok önemsiyor ve iyi takip ediyor.” (A2-PDR uzmanı)

“Anneler de babalar da üniversite mezunu ve çalışıyorlar. Ve anneler her zamanki gibi babalara göre çocuklarının eğitimi ile çok daha yakından ilgileniyorlar.” (A1-Matematik öğretmeni)

Anne-baba eğitim durumunda en düşük düzeyde olan okullar A5 ve A6 olmuştur. Görüşmecilerin ifadelerine göre, okullarda lise mezunu babaya sık rastlanmamaktadır. Düşük düzeyde akademik başarıya sahip olan A5 ve A6’da annelerin büyük bir çoğunluğunun ilkökul mezunu olduğu belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenler annelerin eğitim düzeylerinin düşük olmasını öğrenci başarısının düşük olması ile doğrudan ilişkilendirdiği gözlenmiştir:

“Ben yıllardır öğretmenlik yapmış biri olarak anne eğitiminin öğrenci başarısında ne denli doğrudan bir katkısı olduğunu tecrübe ettim. Bizim okulumuzda annelerin en karakteristik özelliği eğitim seviyelerinin oldukça düşük olması. Bu da okulun başarısızlığını açıklar zannediyorum.” (A5-Matematik öğretmeni)

“Annelerimizin neredeyse tamamı ilkökul mezunudur. Bu durum çocuklarının eğitimini direk etkileyen bir unsur. Kendisi eğitimin önemine vakıf olamamış, eğitim

ve öğretim görme fırsatı bulamamış. Bu nedenle eğitimde nelerin gerekli olduğu hakkında hiç bir fikri yok. Çocuğunun elinde eğitim hayatı boyunca kitap defter görmeyen anneler var ve bu onlar için büyük bir sorun teşkil etmiyor. Annelerimiz arasında çok azınlıkta bir grup kendisinin erişemediği fırsatlara çocuğunun erişebilmesi için çaba sarf ediyor.” (A6-Yönetici).

A3 ve A4'te velilerin eğitim durumu ile ilgili olarak genellikle babaların lise mezunu, annelerin ise lise ve ilkokul mezuniyeti arasında çeşitlilik gösterdiği belirtilmiştir: “Okulumuzda öğretmen çocukları dışında babası üniversite mezunu öğrenciye sık rastlanmaz. Babalarımız en fazla lise, annelerimiz ise ilkokul mezunudur.’ (A4-Yönetici)

4.2.3. Öğrenci-veli ilişkileri ve parçalanmış aileler

Öğrencilerin anne babaları ile olan ilişkileri hakkında öğretmen ve yöneticilere gözlemleri ve öğrenci ve veli arasındaki ilişkinin öğrencinin gerek davranışlarına gerekse de akademik başarısına nasıl yansımaları olduğu sorulmuştur. Bu konuya ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin gözlemleri, ilişkilerin okullara göre farklılaştığını göstermiştir. A1 ve A2’de veli-öğrenci ilişkilerinin genel olarak sağlıklı olduğu ancak öğrencilerde gözlemlenen bazı narsist tavırların anne babaları ile ilişkilerinde de zaman zaman sıkıntılara neden olduğu ifade edilmiştir. Nitekim Agnew (1980)’e göre, başarı zaman zaman anomik bazı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin anne ve babalarının aşırı mükemmeliyetçi tavırlarının da bazen çocukları ile aralarında sorun doğurduğu belirtilmiştir:

“Aslında bize yansıyan ya da öğrencilerin derslerine yansıyan çok ciddi bir durum söz konusu değil ama mesela geçen dönem bir öğrencim ailesinin aşırı mükemmeliyetçi tavırlarından dolayı özellikle babası ile çatışmaya girdi. Ama sonradan sorunu çözdüler.” (A1-matematik öğretmeni)

A5 ve A6’da öğrenci veli ilişkilerine yönelik sorulan soruya bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler genel olarak ilişkilerin çok güçlü olmadığı ancak çatışmanın çok sık yaşandığını da gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında veli öğrenci ilişkilerinde bir diğer önemli bulgu, parçalanmış ailelerin

çocuğun eğitim hayatındaki olumsuz rolüdür. Pek çok sosyolojik çalışma göstermiştir ki, anne babası ile birlikte büyümeyen çocuklar sıkça dezavantajla karşı karşıya kalmaktadır (Amato 2005; Popenoe 1999). Cherlin ve Furstenberg (1994)'e göre ise, geleneksel çekirdek ailenin dağılması çocuklar için oldukça belirsiz bir süreç başlatmaktadır. Bu belirsizliklerin somut tezahürleri nihayet çocukların eğitim hayatında kendisini göstermektedir. Boşanma, öğrenci başarısını düşüren bir etkiye sahiptir (Buchanan, Maccoby ve Dornbusch, 1991; Härkönen ve Dronkers, 2006; OECD, 2009; Xie, 2010). Özellikle A4, A5 ve A6'da hem akademik olarak zayıf hem de davranış problemleri olan pek çok çocuğun anne babasının boşanmış olduğu ya da gizli bir parçalanma yaşadığı ifade edilmiştir. Burada gizli parçalanma olarak belirtilen husus, resmi olarak anne babanın boşanmamış olsa da aile sorumluluklarını yerine getirmemesi, evden ayrı yaşaması, evlilik dışı bir ilişkisinin olması olarak tanımlanabilir. Bunun yanında A4, A5 ve A6'da öğrencilerin önemli bir kısmının doğrudan veya dolaylı olarak aile içi şiddete maruz kaldığı öğretmenlerince belirtilmiştir:

“Öğrencilerimiz arasında davranış bozuklukları olanlar var ve bu gibi öğrencilere okulumuzda sık rastlayabilirsiniz. Bu öğrencilerin anne babaları kahir ekseriyetle ayrılmış ya da ailede gizli parçalanmalar yaşanıyor. Yani resmi boşanma olmamış ama babaların, amiyane tabirle, ‘gözü dışarda’ olabiliyor. Aileden tamamen kopuyor. Karısı ve çocukları ile ilgilenmiyor. Bu tarz ailelere sahip çocuklar kendisini o kadar belli ediyor ki. Bir öğrencim mesela bana omuz attı, sonra tehdit içeren bir mesaj yazdı telefonuma. Ben de elbette velisini çağırdım ama anne baba boşanmış ve çocuğun durumu umurlarında değil. Gelmediler bile okula. Kendi dertlerine düşmüşler.” (A4-edebiyat öğretmeni)

“Çocuklar evlerinde eğitim adı altında dayakla terbiye ediliyor. Bu nedenle okuldaki davranışlarında da sözlü hiç bir uyarıyı dikkate almıyorlar. Fiziksel cezalandırılmaya alışmışlar, bizden de aynı tavrı bekliyorlar çoğu zaman.” (A5-İngilizce öğretmeni)

“Gerek ekonomik nedenlerden gerekse cehalet yüzünden öğrencilerimizin ailelerinde geçimsizlik sık rastladığımız bir vaka. Çünkü bu aileler ne tam olarak çekirdek aile ne de geniş aile. Kardeş sayısı fazla, sadece baba üzerinden ailenin geliri sağlanıyor. Tabi ki bu durum öğrencilerin okulda derslerine ve davranışlarına

yansıyor. Babanın alkol alıp karısını ve çocuklarını dövdüğü olaylarla yılda beş altı kez karşılaşıyoruz.” (A6-yönetici).

“Velilerde bütün sorumluluğu okula atma eğilimi var. Cebine para koyduklarında tüm annelik-babalık görevlerini yerine getirdiklerini düşünüyorlar.” (A3-yönetici).

4.3. Okul-Aile İlişkileri

Eğitimde başarıda ve ilerlemede en stratejik hamleler okul ve aile arasında işbirliği ile ortaya çıkmaktadır. Burada okul, aile ve öğrenci başat aktörlerdir ve aralarındaki ilişki eğitim sürecini pek çok açıdan etkilemektedir. Bu üçlü formülasyonun aktörlerinden birinin bile zayıf olması eğitimsel çıktılara da yansiyacaktır (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994: 508). Çalışmanın bu bölümünde, yönetici ve öğretmenlere, ailelerle/velilerle iletişimlerinin ne durumda olduğu, bu konuda herhangi bir sorunla karşılaşp karşılaşmadıkları, iletişim süreçlerinde ne tür zorluklara rastladıkları yönünde sorular yöneltilmiştir. Ve bunlar özellikle veli toplantıları ve öğretmen görüşmeleri bağlamında ele alınmıştır.

4.3.1. Veli toplantıları

Görüşmelere gitmeden önce, genellikle başarılı okullarda veli toplantılarının bir hayli kalabalık olduğu, başarılı çocukların ailelerinin veli toplantılarına yoğun ilgi gösterdiği varsayımı ile sahaya çıkılmıştır (Vandergrift ve Greene, 1992). Ancak saha görüşmeleri neticesinde bu varsayımı çürüten bir takım verilere erişilmiştir. Örneğin, A1 ve A2 gibi akademik olarak üst düzey öğrencilerin yer aldığı okullarda veli toplantılarına çok az sayıda velinin katıldığı hem yönetici hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir:

“Biz her sömestrde bir veli toplantısı düzenleriz. Örneğin 9. Sınıflarda 180 öğrenci varsa bunlardan taş çatlasın 10 öğrencinin velisi bu toplantıya katılır. Bu durumun bizi çok rahatsız ettiği söylenemez, bilakis mutlu oluyoruz diyebilirim; çünkü çocuklar başarılı, ortada bir sıkıntı yok, veli toplantısı bu anlamda anne baba için angarya gelebiliyor. Ama şunu belirtmekte fayda var, herhangi bir problem olduğunda, ne biliyim devamsızlık, ders notlarında düşme eğilimi gibi, anne babayı

çağırıldığımızda hemen okula geliyor. Yani veli toplantılarına katılım düşük olsa da anne babalarla iletişimin çok iyi olduğunu ifade edebilirim.” (A2-rehberlik uzmanı)

“Öğrenci 9. Sınıfa gelene kadar veli onu bir yere taşımış zaten bundan sonra daha fazla sahnede olmak istemiyor. Çocuk başarılı ve velisi ile görüşmeyi gerektirecek bir durum söz konusu olmuyor. Ben bir okul müdürü olarak bundan gurur duyuyorum.” (A2-Yönetici)

“Veli toplantılarında kimseyi bulamazsınız. Tamamen Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir formalitesi olarak yapıyoruz aslında. Ailelerle elbette düzenli aralıklarla görüşme yapmak iyidir ama öğrencilerimizde çok şükür önemli bir sıkıntı yok, konuşulacak bir konu olmayınca da anne de baba da çalışıyorsa, mesai saatlerinde okula çağırınca tabi gelen olmuyor. Ama daha sonra telefonla arayıp soruyorlar yine de neler olup bittiğini veli toplantısı esnasında.” (A1-matematik öğretmeni)

A3 ve A4 gibi öğrencilerinin akademik düzeyleri orta olan okullarda veli toplantılarına katılımın daha iyi olduğu ifade edilebilir, ancak burada karşılaşılan sorun da ortalama bir öğrencinin velisinin veli toplantısına katıldığı ancak sorunlu öğrencilerin velilerinin bu toplantılara hemen hemen hiç katılım göstermedikleridir:

“Veli toplantılarına katılım fena değil. Ancak 4 yıl boyunca bu okulda eğitim almış, akademik olarak çok alt düzeyde, davranışsal olarak da sıkıntıları olan pek çok öğrencimin velisinin bir kere bile yüzünü görmediğim olabiliyor. Kaç defa telefon açıyoruz, çok önemli bir problem olabiliyor ama gelmiyor. Saldım çayıra Mevlam kayıra zihniyeti.” (A4-edebiyat öğretmeni)

Akademik olarak başarısı düşük düzeyde olan A5 ve A6'da öğrencilerin velileri, üst düzeyde olan öğrencilerin velilerine benzer şekilde, okullarla sık görüşmemekte, veli toplantılarına nadiren katılmakta ya da hiç katılmamaktadır. Ancak şu hususa dikkat etmekte fayda vardır. A1 ve A2'de öğrencilerin velilerinin veli toplantılarına katılmaması ile A5 ve A6'daki öğrenci velilerinin toplantılara katılmaması arkasındaki motivasyonlar birbirinden farklılık göstermektedir. Zira A1 ve A2'de veli çocuğunun başarılı bir liseye gitmiş olmasından kaynaklı rahatlık ile veli toplantılarına katılmazken, A5 ve A6 gibi akademik olarak düşük düzeyde olan

okullarda genellikle veliler bunun için bir zaman ayırmamakta ve bir “boşvermişlik” tavrı sergilemektedirler:

“Bizde başarı durumu ortalarda olan öğrencilerin velileri okula gelirler, hem veli toplantılarına hem de öğretmen görüşmelerine. Ama başarısız öğrencilerin velilerini ara ki bulasın. Öğrenciye söyleriz velini çağır diye, sonra telefonla ararız. Telefonu bir çoğu açmaz bile. En çaresiz kaldığımız anlardan biri, o öğrenci için veli kararı da sizin üzerinizde oluyor. Anelik babalık mesuliyeti alıyorsunuz bir bakıma”. (A5-matematik öğretmeni)

“Veli toplantısı tam bir formalitedir aslında. Veliyi çağırırsın gelmez. Zaten muhabetimiz sadece anneler. Babalar genellikle işçi oldukları için izin alıp gelemiyorlar. Çok başarısız öğrencimizin velilerinden zaten umudu kestik de biraz desteklense iyi düzeye gelecek öğrencilerimizin ailelerine ulaşmamak sıkıntılı bir durum.” (A6-edebiyat öğretmeni)

4.3.2. Öğretmen görüşmeleri

Öğretmen görüşmeleri, veli toplantıları dışında anne babaların ilgili öğretmenle birebir görüşebildikleri bir uygulamadır. Öğretmenler her hafta belli saatlerini bu görüşmelere ayırmaktadır. Görüşmeler planlı olmakla birlikte spontane olarak velinin isteğine göre de yapılabilmektedir. Akademik olarak üst düzeyde olan A1 ve A2 gibi okullarda bu görüşmeler veli toplantısına göre daha verimli olmaktadır ve genellikle öğrencinin ders notları konusunda gerçekleştirilmektedir. A4 ve A5’te bu görüşmeler daha çok yaşanan disiplin sorunları ve yine ders notları üzerine olmaktadır. Akademik başarısı düşük olan A5 ve A6’da ise öğretmen görüşmesi sık rastlanan bir durum değildir. Öğretmenler tarafından belli zamanlar ayrıldığı ve velilerin birebir telefonla çağırıldıkları, ancak velilerin öğretmenlerle görüşmeye gelmedikleri öğretmen ve yöneticilerce belirtilmiştir.

“Biz velinin yani annelerin yüzünü hemen hemen hiç görmüyoruz. Allah’tan okulun hemen yanına bir salı pazarı açıldı da, oraya geldikleri zaman okula uğramaya başladı anneler. Ancak sorun şu ki, görüşmeler pazara geldiklerinde yapılsa bile görüşmelerin niteliği şüpheli. Yani görüşme sonrasında öğrencinin

durumunda bir gelişme görmüyorsunuz. Çünkü anne duruma muktedir bir halde değil. Anlayamıyor söylediklerimizi çoğu zaman.” (A5-İngilizce öğretmeni)

“Velileri görüşmeler için çağırdığımızda para isteyeceğimizi düşünüp görüşmeye gelmek istemiyorlar. Komik olan şu ki hiç bir zaman da para istemedik, biliyoruz velilerimizin maddi durumlarını. Ama böyle bir algıları var ve gelmiyorlar, bizimle görüşmek istemiyorlar.” (A6-edebiyat öğretmeni).

Görüşmelerde öğretmenlere ilişkin dikkat çekilen bir diğer önemli husus, Milli Eğitim Bakanlığı'nda üst yöneticilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz açıklamalarının (ör. “Türkiye’de Öğretmenler”, 2012) veli ve öğrenciler nezdinde menfi sonuçlar doğurduğudur. Öğretmenlerin bu açıklamaların ardından mesleki saygınlıklarını yitirdikleri ve görüşmelerde velilerce ciddiye alınmadıkları ifade edilmiştir (A3, A4, A5). Bununla birlikte 2012 yılından itibaren, okullarda yaşanan sorunların merkez teşkilata bildirilmesi için uygulamaya konan ALO 147 hattının daha çok öğretmenleri şikayet amacıyla, öğrenci ve veliler tarafından istismar edildiği görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlerce sıklıkla dillendirilmiştir:

“Dersten çıkar çıkmaz çocuk cep telefonuna sarılıyor. Neymiş öğretmeni düşük not vermiş. Nihayetinde bu dikkate alınıyor. Bakanlık açıklama istiyor. Gerekli açıklama yapılıyor ve çoğu zaman öğretmen haklı bulunuyor. Bu uygulama güzel ancak bu kadar istismara açık olması öğrenci, öğretmen ve velinin arasını açmaktan başka bir amaca hizmet etmiyor. Kesinlikle eğitimin niteliğine bir katkı sunduğunu düşünmüyorum.” (A3-tarih öğretmeni)

“147 uygulaması zaten kaybettiğimiz mesleki saygınlığımızın iyiden iyiye yok olmasına neden oldu. Öğrenci öğretmeniyle yaşadığı en küçük anlaşmazlıkta 147’yi arayabiliyor. Sonuçta Bakanlık duruma ilişkin rapor talep ediyor ve ciddi bir şey olmadığı anlaşılıyor ama yaşanan süreç oldukça yıpratıcı oluyor.” (A4-edebiyat öğretmeni)

“147 bir şikayet hattı değildir esasında ama şu anda bütün işlevi şikayete yönelik. Öğrenci sorununu idareye iletmeden 147 ile Bakanlık’a iletmek istiyor. Bundan dolayı öğrenci ve velilerle sıkıntılarımız olabiliyor.” (A4-yönetici)

4.3.3. Disiplin sorunları

Okul disiplini özellikle okul iklimi açısından oldukça önemli bir konudur. Çalışmada bu nedenle okul disiplinine ilişkin bir soru, yönetici ve öğretmenlere yöneltilmiştir. A1 ve A2 gibi okullar okullarında ciddi anlamda bir disiplin vakası yaşanmadığını, öğrencilerinin bireysel olarak çok disiplinli oldukları için eğitim hayatlarında da bu disiplinin meyvelerini aldıklarını ifade etmişlerdir. Saha çalışmasına çıkılmadan önce, bu konuda en çok sorunun yaşanabileceği okulların en düşük düzey başarı sergileyen A5 ve A6 olacağı varsayımı ile çıkılmış olsa da, görüşmeler neticesinde farklı bulgulara ulaşılmıştır. A6'daki yönetici: "Bizim öğrencilerimiz maddi olarak çok zor durumda ancak terbiyeliler ve okulla uyumlular. Öğretmenlerinin sözünü dinleyen çocuklar. Disiplin sorununa bu okulda pek rastlayamazsınız." A5'te görüşme gerçekleştirilen İngilizce öğretmeni durumu şöyle özetlemiştir:

"Okulumuza maddi olarak çok kısıtlı şartlarda yaşayan çocuklar geliyor, başarı durumlarının da çok iyi olduğu söylenemez ama ağırlıklı olarak İç Anadolu'dan göç eden ailelerin çocukları olması nedeniyle büyüklerine saygı ve hürmette çok iyi durumdadır. Hala kırsal yaşamın kültürünü barındırıyorlar. Burada öğretmen olduğum için o anlamda mutluyum. Çocukların terbiyeli halleri işimizi kolaylaştırıyor diyebilirim. Umarım zamanla bu güzel hallerini kaybetmezler." (A5-İngilizce öğretmeni)

Bununla birlikte disiplin vakalarının çok sık yaşandığını ifade eden (A3, A4) gibi okullarda yönetici ve öğretmenler sorunun daha çok öğrencilerin aileleri ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Shelden ve Epstein'e (2002) göre ailelerin disiplin sorunları ile ilgili olarak okul ile işbirliği halinde hareket etmesi hem okul iklimini olumlu yönde etkileyecek hem de öğrenci başarısını artıracaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre ailelerin yaşanan sorunlarda sergiledikleri tavır ve okulla işbirliği yapmama tercihleri okulda yaşanan vakaların sayısını artırmıştır:

"Disiplin vakaları oluyor okulumuzda. Geçtiğimiz eğitim-öğretim yılında toplam 36 disiplin vakası oldu. Ağırlıklı olarak öğrenciler arasındaki kavgalar söz konusu. Aileleri çağırıyorsunuz konuşmak için ama ya gelmiyor ya da gelince öğretmenin ya da çocuğunun kavga ettiği öğrencinin üzerine yürümeye kalkıyor. Sonra her hafta

başka bir vaka ile karşılaşıyoruz. Ben ailelerin bu konuda gereken sorumluluğa sahip olmadıklarını düşünüyorum.” (A4-yönetici)

4.4. Dirençli Öğrenciler ve Bireysel Çaba

Görüşme gerçekleştirilen hemen her okulda, OECD'nin tanımladığı dirençli öğrencilerin var olduğu belirtilmiştir (A1, A2, A3, A4, A5, A6). Tekrar ifade etmek gerekirse dirençli öğrenci, ülke içindeki sosyo-ekonomik durumuna göre alt gelir grubundan bir aileden olmasına rağmen, akademik olarak başarı gösteren öğrencidir (OECD, 2013b). A1 ve A2 gibi diğer okullara nazaran SBS'ye göre başarılı öğrencilerin bulunduğu okullarda sayıları az olsa da dirençli öğrencilerin var olduğu okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir:

“Benim öğrencilerim arasında babası kapıcı olan bir tane öğrenci var. Çocuk çok terbiyeli ve çok başarılı. Üniversite sınavına girdiğinde de çok büyük bir başarı alacağından eminim.” (A1-Yönetici)

“Ben eğitim başarısında bireysel çabanın çok ehemmiyetli olduğuna inanıyorum. Çocukta çaba olmazsa annesi babası doktor olsun hâkim olsun hiçbir şey değiştiremiyorlar. O tarz öğrencilerimiz oluyor bizim: anne baba çok saygın bir sosyal statüye sahip, çocuklarının saygın bir lise kazanması için yıllarca emek harcamışlar, çocuklarına sayısız özel ders aldırılmış, dershaneye göndermişler. Çocuk bir şekilde “ite kaka” başarılı bir liseyi kazanmış. Ama buraya geldikten sonra kendini salıyor. Zaten lise eğitimine başladığında aile etkisi azalıyor. Bununla birlikte bazı öğrencilerimiz de var ki, anne ve babalarının maddi durumu oldukça kısıtlı ama çocuk özverisi sayesinde bu liseyi kazanmış. Bu tarz öğrenciler üniversite sınavında da başarılı oluyorlar. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, bu çocukların aileleri maddi olarak dar gelir grubunda olmasına rağmen, eğitime çok büyük anlam yüklemektedir. Okullarda yıllarca PDR uzmanlığı yapan biri olarak şunu söylemeliyim ki, çocuğun anne ve babasının eğitime attığı anlam, okula ve öğretmenlere saygısı çocuğun bireysel çabasını önemli ölçüde etkileyen bir durumdur.” (A2-PDR Uzmanı)

A5 ve A6 gibi nispeten eğitim başarısı düşük düzeyde olan okullardaki dirençli öğrencilerle ilgili olarak, okul yöneticileri ve öğretmenler bu öğrencilerin çok başarılı

olduklarını ancak riskli grupta değerlendirilmeleri gerektiğinin vurgusunu yapmışlardır. Nitekim A1 ve A2 gibi üst düzey başarılı okullarda güçlü okul-aile birliği desteğiyle dirençli öğrencilerin riskli durumunun ortadan kaldırılabildiği veya kaldırılmak için yoğun çaba harcandığı gözlenmiştir. Ancak A5 ve A6 gibi okullarda okul-aile birliği gibi yapılar olgunlaşmadığından dirençli öğrencileri destekleyecek tek mekanizma okul yönetimi ve öğretmenlerdir:

“10. sınıfta bir kız öğrencimiz var. Liseye başladığından beri arkadaşlarına göre oldukça hızlı ilerliyor. Babası iki sene önce inşaatla bir kaza geçirdi ve yatalak. Annesi ve abisi çalışıyor. Biz okul yönetimi olarak elimizden geleni yapıyoruz eğitim hayatından geri kalmaması için öğrencimizin, ama sadece bizim çabamızla ne kadar sürer bu durum bilemiyorum.” (6-Yönetici)

“Geçen sene bir öğrencimiz Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesine yerleşti. Çocuğun ailesi maddi olarak çok zor durumdaydı, babası kâğıt topluyordu pek okula da uğrayamazdı adamcağız ama annesi çocuğunun eğitimini önemseyen biriydi. Annesinin ve öğretmenlerimizin çabası sayesinde üniversitede güzel bir yere yerleşti. Okulumuzda halen eğitim görmekte olan ve bu potansiyele sahip öğrenciler var, ama elimizden kayıp gidecekler diye çok korkuyoruz. Sadece okulun çabası ile bu çocukların başarı sağlaması inanılmaz mümkün değil. Bence MEB’in bu öğrencileri tespit etmesi ve onlara yönelik pozitif ayrımcılık gözetilen bir takım eylem planları yapması gerekmektedir.” (A5-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

4.5. Güncel Eğitim Düzenlemelerine İlişkin Görüşler

Okul yöneticileri ve öğretmenlere okullarının, öğrencilerinin ve aile profillerinin özelliklerini tespit etme amaçlı sorular dışında güncel eğitim düzenlemeleri ile ilgili fikirlerini öğrenmeye yönelik sorular da sorulmuştur. Bu konuda ilk soru, MEB tarafından 6 Mayıs 2010 tarihli bir genelge ile genel liselerin tamamının Anadolu lisesine dönüştürülmesi kararıyla ilgili olmuştur. Bu kararı nasıl değerlendirdikleri ve uzun vadede ne tür sonuçlar doğuracağına yorumlanması istenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamı bu kararı olumsuz değerlendirmişler ve ayrıca eğitimde eşitlik ilkesine de aykırı olduğunu belirtmişlerdir. A3’teki yönetici kararlarla bütün okulların bir taban puanla öğrenci almaya başlamış olmasının ne tür olumsuzluklara neden olduğunu şöyle belirtmiştir:

“Bu okul genel lise olarak devam etseydi, en azından okul çevresinde oturan çocuklar bu okula gelirdi. Anadolu lisesine dönüştük diye büyük bir başarı farkı yakalamış değiliz. Puanla almaya başladığımızdan Ankara'nın ücra köşelerinden çocuklar servisle gelmek zorunda kalıyor, ama karşı apartmandaki çocuk bu okula gelemiyor belirtilen baraj puanı nedeniyle.” (A3-yönetici).

A3 ve A4'te öğretmen ve yöneticiler kararın tabela değişikliğinden ibaret olduğunu ifade etmiş, bu uygulamanın okullarda kaliteyi artıracak bir adım olmadığını, her okulun puanlanmasının uzun vadede sürdürülebilirliğinin tartışılır olduğunu belirtmişlerdir:

“Kimse kusura bakmasın ama tabela değiştirmekle eğitimde reform falan yapılmaz. Puan koysalar bile bildiğimiz Anadolu lisesi standardında bir öğrenci profilimiz olduğunu söylemek çok güç. Ben uygulamanın kısa sürede miadını dolduracağı kanaatindeyim.” (A4-kimya öğretmeni)

MEB Genelgesi dışında görüşmecilere sorulan bir diğer önemli eğitim düzenlemesi 4+4+4 olmuştur. Yönetici ve öğretmenlere 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 uygulamasıyla 12 yıllık zorunlu eğitimi getirilmiş olmasının okulları nasıl etkileyeceği ve yeni düzenlemenin Türkiye eğitim sisteminde eşitsizlikleri ne yönde değiştireceği konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Öncelikle düzenlemede zorunlu eğitimin sınıfa göre değil yaşa göre belirlenmemiş olması 4+4+4'ün olumsuz yanlarından biri olarak değerlendirilmiştir (A1,A2,A4,A5,A6). Bütün okul yöneticileri ve öğretmenler kısa vadede okulları zorlayıcı bir takım sıkıntılar olma ihtimaline rağmen (A3,A4) 4+4+4 düzenlemesinin Türkiye eğitimi için olumlu sonuçlar doğuracağı görüşündedirler: “Bürokratik engellerle sık karşılaşmazsa uzun vadede eğitim sistemimiz için iyi neticeler çıkaracaktır. Liseler açısından da olumlu buluyorum.” (A1-yönetici)

“İlk yıllarda sorunlar çıkacak ancak zamanla uygulamanın rayına oturacağına inanıyorum. Lise eğitiminin zorunlu olması güzel ama keşke zorunluluk sınıf bazlı değil de yaşa göre olsaydı. Okumak istemeyen bir insanı da belli bir yaştan sonra sistemde tutmak zor. Mesela 16 yaşına kadar eğitim almak zorunlu yapılabilirdi. Bu sınıf meselesi biraz başımızı ağrıtabilir.” (A2-yönetici)

“4+4+4 özellikle dar gelir grubundan gelen öğrencilerin eğitim alabilmesi ve üniversiteye gidebilmesi açısından çok güzel fırsatları barındırıyor. Ancak MEB bu çocukların eğitime erişimlerini kolaylaştıracak bir takım toplumsal içerme politikalarını uygulaması gerekmektedir.” (A6-Matematik öğretmeni)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, gerek bireysel gerek toplumsal etkileri bağlamında insanların ve toplumların yaşantılarını ve politikalarını doğrudan etkileyen bir kurumdur. Modernleşme ile birlikte kitle eğitiminin ulus devlet eliyle araçsallaştırılması ve yaygınlaşması ile birlikte, eğitimin toplumsal yaşamdaki kurucu rolü pek çok sosyolog ve sosyal bilimci tarafından farklı şekillerde tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar zamanla sosyoloji alanında bir alt araştırma alanı olarak eğitim sosyolojisinin gelişmesine imkan sağlamıştır. 20. yüzyılın ortasına kadar daha çok kuramsal tartışmaların yapıldığı eğitim ve toplum ilişkisi, 1950'li yıllarla birlikte yapılan saha çalışmaları ile daha çok veriye ve kanıta dayalı olarak yürütülmüştür.

Kitlesel eğitimin dünyada hem politik hem de toplumsal olarak her geçen gün daha fazla yaygınlaşması ve benimsenmesi ile birlikte her bireye eşit eğitim olanakları sunmak da ülkelerin temel eğitim politikalarının başında yer almıştır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramsal olarak modern zamanda gelişmiş ve her bireyin eşit standartlarda eğitim alması vurgusunu yapmıştır. Ancak yapılan ulusal ve uluslararası pek çok saha çalışması göstermiştir ki, eğitimde fırsatların eşit sunulması ya da politika belgelerinin eğitimde fırsat eşitliği söylemleri ile dolu olması eğitimde başarı/çıkıcı eşitliklerinin olacağını garanti etmemektedir. Daha açık bir ifade ile eğitimde her bireye eşit hizmet sunmak her zaman sonuçların eşit ve adil olacağı anlamına gelmemektedir. Bu durum, uzun yıllar sadece ekonomik temelli yapılan eğitimde eşitsizlik tartışmalarının, farklı boyutlarıyla ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, belirtilen farklı boyutların doğru tespit edilmesi için ise öncelikli olarak toplumsal eşitsizliklerin geç modernitede ya da sanayi sonrası dönemde ne anlama geldiğini tarihsel süreci göz önünde tutarak sunmayı hedeflemiştir.

Çalışmanın kavramsal tartışmalarının yer aldığı ikinci bölümde eğitimde eşitsizlikleri tartışmadan evvel toplumsal eşitsizliklerin ve tabakalaşmanın geçmiş dönemlerden günümüzde nasıl bir dönüşüm yaşadığı alan yazını taranarak sunulmuştur. Toplumsal eşitsizlik, ilk kavramsal tartışmaların yaşandığı Aydınlanma döneminden bugüne kadar ekonomik, sosyal ve kültürel pek çok etmenle şekillenmiş ve günümüzde hala toplumsal yaşamın her alanında mevcudiyetini

koruyan bir olgudur. Çalışmada, tarihsel olarak felsefeci, siyaset bilimci ve sosyologlar tarafından gerek mücadele edilmesi gereken gerekse de toplumsal ilerleme için işlevsel bir rol biçilmesi açısından toplumsal eşitsizlik ve tabakalaşma kavramının eğitim, aile, siyaset gibi farklı toplumsal kurumlara ilişkileri de ele alınmıştır. Şüphesiz, kurumlar arasındaki ilişkiler ağı neticesinde toplumsal eşitsizliklerin arttığı veya azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede eğitimde eşitsizlikleri analiz etmek için öncelikli olarak toplumsal eşitsizleri anlama çabası, çalışmanın ortaya koyduğu önemli yöntemsel farklarından biridir. Nitekim eğitimi, kurumsal olarak, salt pedagojik bir tartışma çerçevesinde ele almak eğitimin en güçlü bileşenlerinden biri olan toplumsallığın göz ardı edilmesine yol açacaktır. Eğitimde yaşanan pek çok soruna bu nedenle çözüm sunulamayacak ya da sunulan çözümler çok yüzeysel olacaktır. Bu anlamda eğitimin kurumsal olarak toplumsal eşitsizlikler içerisinde ne tür bir role sahip olduğu çalışmanın temel tartışmalarından biridir.

Eğitimde eşitsizlikler toplumsal eşitsizliğin bir nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu sorusuna çalışma boyunca cevap aranmıştır. Sonuç olarak aralarında tek yönlü değil karşılıklı bir ilişkinin var olduğu kanaatine varılmıştır. Bu anlamda hem olumlu hem de olumsuz anlamda birbirini besleyen bir ilişkiden söz edilebilir. Mevcut ilişkiye dönük olarak eğitimde eşitsizlikler üzerine kuramsal ve saha çalışmalarının en çok yapıldığı Amerika, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerden eğitim sosyologlarının görüşleri çalışmada tartışılmış, yapılan büyük çaplı saha çalışmalarına yer verilmiştir. Eğitim sosyologları eğitimde başarı eşitsizliklerine getirdikleri açıklamalarda eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten bir misyonunun mu olduğu yoksa toplumsal yaşamda bireylerin dikey hareketliliğini sağlayan önemli bir fırsat mı olduğu sorularına odaklanılmışlardır. Bu sorulara verilen yanıtlar çalışmada, eğitimde eşitsizlikleri besleyen sınıf, cinsiyet, ırk veya etnisite çerçevesinde derlenmiş, sosyolojide üç ana akım olan çatışmacı, işlevselci ve etkileşimci yaklaşımlarla ortaya konulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde eğitimde başarı eşitsizlikleri bağlamında Türkiye’de eğitim sisteminin durumuna mercek tutulmuştur. Öncelikli olarak, Türkiye’de yasal düzenlemelerin eğitimde eşitliklerin temininde nasıl bir yaklaşım sergiledikleri ele alınmış, ardından uygulamaya dönük olarak etkileri tartışılmıştır.

Türkiye’de gerek Anayasa’da gerekse de Milli Eğitim Temel Kanunu gibi pek çok yasa metninde eğitimde eşitliklerin temin edilmesini vurgulayan çeşitli maddeler vardır. Bunu farklı zaman aralıklarında hazırlanan kalkınma planları ve Milli Eğitim Şura metinlerinde de görmek mümkündür. Türkiye’de eğitimde eşitliğin temini için yasal düzenlemeler dünya ile hemen hemen aynı dönemlerde yapılmış olsa da yasal düzenlemelerde ve şura kararlarında ya da kalkınma planlarında eğitimde eşitliğin teminine yönelik ifadelerin yer alması elbette Türkiye’de eğitimde eşitliğin sağlandığı sonucunu çıkartmamaktadır. 1960’lı yıllarda eğitimde başarı eşitsizliklerinin tespitine yönelik ilk kez yapılmaya başlanan saha çalışmaları da durumun bu yönde olduğunu ortaya koymuştur. 2000’li yıllara gelindiğinde 1960’lı yıllara nispeten azalmış olsa da halen eğitim sisteminde başarı eşitsizliklerinin önemli bir sorun kaynağı olarak var olduğu görülmüştür. Bu durumu destekleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar 2000’li yılların başında sıklıkla yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmaları değerli kılan husus, yapılan değerlendirmeler esnasında, öğrencilere, zaman zaman anne-babalara ve öğretmenlerine/okul yöneticilerine uygulanan anketlerdir. Bu anketlerde öğrencilerin sosyo-ekonomik arka planları ve okulların mevcut imkânları ve yeterliliklerinin tespiti için bir takım sorular yer almaktadır. Anketler sayesinde öğrencilerin başarı durumları farklı değişkenlerle analiz edilebilmektedir. Türkiye’nin katıldığı ilk geniş kapsamlı değerlendirme olan TIMSS 1999’da Türkiye eğitim sisteminde başarı eşitsizliklerinin yoğun bir şekilde yaşandığı, öğrencilerin gerek sosyo-ekonomik ve kültürel arka planları gerekse de eğitim gördükleri okulların özellikleri çerçevesinde ortaya konulmuştur. Buna göre öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel arka planları dikkate alındığında, yoksun çocukların eğitim başarılarının daha kötü ve daha kırılgan olduğu saptanmış, Türkiye’de eğitim politikalarının bu durumun telafisinde yeterli olmadığı ortaya konmuştur.

Bu çalışmada ikincil veri analizi yöntemi ile sonuçları değerlendirilen PISA bir diğer uluslararası değerlendirmedir. 2000 yılında uygulanmaya başlayan ve her üç yılda bir yapılan bu değerlendirmeye Türkiye 2003 yılında katılmaya başlamıştır. OECD ülkeleri ve paydaş ülkelerin 15 yaşında temel eğitimini tamamlamış öğrencilerinden belirlenen ve bütün öğrencilerin temsil edildiği bir örneklem grubuna uygulanan bu değerlendirmede, TIMSS’e benzer şekilde öğrencilere, anne-babalara ve okul yöneticilerine anketler yapılmaktadır. Bu anketlerde öğrencilerin

başarılarını etkileme potansiyeli olan pek çok değişkene ilişkin sorular yer almaktadır. Bu çalışmada verileri incelenen PISA 2012’de Türkiye’ye ilişkin pek çok olumlu gelişmenin var olduğu vurgulansa da, halen eğitim sisteminde başarı eşitsizliklerinin en çok yaşandığı ülkelerden biri olmuştur. Başarı eşitsizlikleri, bölgeler arası, cinsiyetler arası ve okullar arası değerlendirilmiştir. Türkiye, PISA’ya ilk kez katıldığı 2003 yılından bu yana eşitsizliklerini en hızlı azaltan aynı zamanda eğitim sisteminde kaliteyi artıran bir kaç ülkeden (Meksika, Almanya) biri olmuştur.

Bölgeler arası eğitim başarısı eşitsizlikleri önemli oranda azalmıştır. Ancak Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu Bölgeleri eğitim çıktıları açısından halen pek çok bölgenin oldukça gerisinden gelmektedir. Bu bölgeler PISA matematik puanında diğer bölgelerden 60 puan geride kalmıştır ki, bu puan yaklaşık bir yıllık eğitime denk gelmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki önemli etkenlerin başında bu bölgelerde 15 yaşındaki okula giden nüfusun diğer bölgelere göre çok daha fazla artmış olmasıdır (Güneydoğu Anadolu bölgesinde 15 yaş nüfus artışı %118). Bununla birlikte, özellikle Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşanan öğretmen sirkülasyonunun eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği alan yazınında dikkat çekilmektedir. Bölgeye atanan öğretmenlerin çok sık yer değişikliği yapması ve çok sık öğretmen değişikliği olması düzenli ve kaliteli bir eğitim sunulmasının önündeki en önemli etkenlerden biridir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorunlu öğretmen atama sistemi bir diğer gerekçe olarak ele alınmaktadır. Buna göre Türkiye’de öğretmenler KPSS ve öğretmen alan bilgisinden aldıkları puanlar sonucunda puan üstünlüğüne göre Türkiye’nin farklı bölgelerine atanmaktadır. Elbette puanı iyi olan öğretmenler eğitim ve yaşam koşulları nispeten daha iyi olan batı illerini tercih ederken bu sınavlarda düşük puan alan öğretmenler Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesine yığılmaktadır. Dezavantajlı bölgelere atanan öğretmenler, gerek bölgedeki sosyal imkanların yetersizlikleri gerekse de mevcut öğrenci profilinin hazır bulunuşluk halinin diğer bölgelerdeki akranlarına nispeten daha zayıf olması gerekçeleriyle uzun süre aynı bölgede hizmet vermemekte ve yaşanan bu öğretmen sirkülasyonu öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir.

Eğitimde başarı eşitsizlikleri bağlamında Türkiye’nin karnesinin en kötü olduğu husus, okulları arasındaki başarı eşitsizliklerinin çok fazla olmasıdır. 2003 yılından

bu yana bir azalma görölse de Türkiye’de okullar arasındaki başarı farkı %62 oranındadır (Okul-içi ise %38’dir.). Bu sonuç Türkiye’de okullar arasında ciddi manada bir tabakalaşmanın var olduğuna işaret etmektedir ki, eğitimde eşitliğin temin edilmesi ve her öğrenciye eşit eğitim fırsatları sunulması açısından son derece sorunlu bir sonuç olarak enine boyuna değerlendirilmesi gerekmektedir. Okullar arasında yaşanan bu tabakalaşma ve hiyerarşik durum doğrudan MEB politikaları ile ilgilidir. İlk olarak sosyo-ekonomik olarak avantajlı durumda olan bölgelerde okul ve sınıf mevcutlarının eğitim standartlarına uygun bir şekilde düzenlenirken, dezavantajlı okullarda ve bölgelerde sınıf mevcutlarının çok fazla olması mevcut eşitsizlikleri açıklayan önemli etmenlerden biridir. Bunun yanında özellikle MEB’in mevcut ortaöğretime geçiş sistemi, ortaöğretime geçiş yapan bütün öğrencilerin başarılarını sıralayarak hiyerarşik bir yapı ortaya koymaktadır. Dünyada ortaöğretim kurumlarında çok az sayıda okul başarı sıralaması ve seçicilikle öğrenci alırken, Türkiye’de bütün devlet okullarının sıralama yapması ve puan esasına göre öğrenci seçmesi eğitimde eşitsizlikleri körükleyici bir eğitim politikasıdır. 4+4+4 düzenlemesi ile zorunlu eğitimin 2012 yılında 12 yıla çıkarıldığı bu dönemde ortaöğretim kurumlarının seçerek öğrenci alması ise, hem sosyolojik, hem pedagojik hem de politik anlamda yanlış bir uygulamadır.

Türkiye eğitimde eşitliklerin temini açısından en başarılı gelişmeleri cinsiyetler arası eşitliklerde sağlamıştır. Öyle ki, PISA 2012’de matematik okuryazarlığında erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasındaki fark 2003 yılından bu yana kızların lehine azalmıştır. PISA 2012’deki mevcut fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte fen alanında kızların ortalaması erkeklerin ortalamasından yüksektir. Aralarındaki 10 puanlık bir fark bulunmakta, bu fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Türkiye, fen performansları açısından cinsiyete göre farkın fazla olduğu ülkelerden biridir.

Bu çalışmada hem PISA gibi büyük bir uluslararası veri seti ile hem de araştırmacı tarafından Türkiye’nin başkenti Ankara’nın merkezinde yer alan okullar incelenerek hazırlanan durum çalışmasının verileri birlikte değerlendirilerek Türkiye eğitim sisteminde yaşanan başarı eşitsizlikleri farklı etmenler dikkate alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. PISA’da prensip olarak değerlendirmeye katılan okulların isimleri açıklanmamaktadır ve PISA örnekleminin büyük bir kısmını liseler (%97)

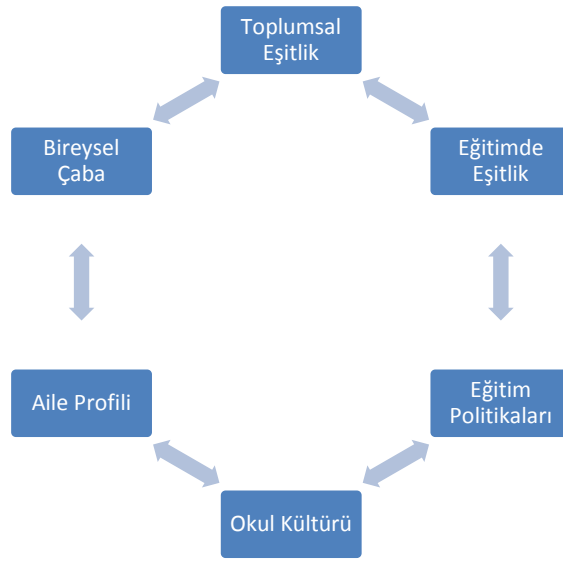
oluşturmaktadır. Saha çalışmasında durum çalışması olarak liselere yönelmenin temel nedeni PISA çalışması ile kıyaslama yapılabilmesi içindir. Bununla birlikte PISA'da okulların isimleri açıklanmadığı için okul odaklı çalışmalara da bu anlamda çok imkan sağlanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmacının kendisi tarafından Ankara merkezde yapılan saha çalışmasının bulgularına yer verilmektedir. 2013 SBS sonuçlarına göre farklı başarı düzeylerinde öğrencileri puan sıralamasına göre alan altı Anadolu lisesi durum çalışması olarak incelenmiştir. Çalışmada akademik başarı kriteri olarak okulların ortaöğretime geçiş sınavı olan SBS'de öğrencileri okullarına aldıkları taban puan ve ortaöğretim mezuniyetinde okul öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarına yerleştirme oranları dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Buna göre altı okul kademelendirilerek, üst, orta ve düşük düzey olarak üç farklı grupta ele alınmıştır. Görüşme yapılan okullar arasında Ankara merkezde en yüksek SBS taban puanı ile en düşük taban puanla öğrenci alan Anadolu liseleri yer almaktadır. Altı Anadolu lisesinde öğrencilerin okullara göre akademik olarak farklılaşması ardında yatan nedenler okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerle enine boyuna ele alınmıştır. Bütün görüşmeler okullara gidilerek yapılmış, görüşmeler esnasında okul çevresi ve okulun lojistik durumu da detaylı incelenmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmede sorular dört alt boyutta sınıflandırılmış, bu sınıflandırılma yapılırken PISA'da kullanılan yöntemlerden yararlanılmıştır. Birinci boyutta daha çok okulun karakteristiğini tespit etmeye yönelik okul-içi kaynaklara ve okulun akademik başarısına ilişkin sorular yer almıştır. Bu sorular okulları daha iyi tanımak ve okul özelinde ek sorular geliştirmek için önemli olmuştur. İkinci boyutta veli/aile profillerinin belirlenmesi için bir takım sorular yöneltilmiştir. Burada özellikle ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel hallerinin öğrencilerin okul başarısına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Üçüncü boyutta okul-aile ilişkilerine yönelik sorular yer almış. Burada velilerin çocuklarının öğrenme süreçlerinde okulla yaptıkları ya da yapamadıkları işbirliği analiz edilmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölümde ise eğitimci ve yöneticilere Türkiye'de yaşanan eğitimde eşitsizlik sorunu üzerine genel sorular yöneltilmiş aynı zamanda 4+4+4 gibi yeni eğitim reformlarının Türkiye eğitim sisteminde eğitimde ne tür neticeler doğuracağı konusunda fikirleri alınmıştır. Hemen hemen bütün görüşmelerde okul özelinde bir takım ek sorular sorulmuş ve analizde değerlendirmeye alınmıştır.

Saha çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde farklı bulgular elde edilmiştir. İlk olarak, PISA'da dikkat çekildiği üzere saha çalışması yapılan okullar arasında da ciddi anlamda başarı eşitsizliklerinin var olduğu tespit edilmiştir. Bu durum özellikle üniversiteye yerleştirilen öğrenci oranları karşılaştırıldığında çok net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durumun arkasında yatan nedenlere bakıldığında ise, (i) okulların sosyo-ekonomik ve kültürel olarak çok net bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Düşük başarı düzeyine sahip okullarda öğrencilerin görece çocuk yoksulluğu ile karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte başarılı okullarda öğrencilerin anne ve babalarının mesleki anlamda ve gelir düzeyi anlamında başarıları düşük okullardakilere göre çok daha yüksek bir toplumsal statüye sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca başarılı okullarda annelerin çok büyük bir kısmının yükseköğretim kurumlarından mezun olduğu, okulların başarı düzeyi düştükçe anne eğitim düzeyinin de düştüğü görülmüştür. Bu bulgu PISA'da da sıklıkla altı çizilen ve anne eğitim düzeyinin öğrenci başarısındaki doğrudan etkisini göstermesi açısından önemlidir. (ii) Okullar arasında fiziksel imkanlar ve öğretmen yeterlilikleri açısından çok fazla ayrışma olmamasına rağmen okulun kurumsallaşması noktasında önemli oranda farklılaştıkları gözlenmiştir. Bu çerçevede başarılı okulların okul-aile birliklerinin, mezun takip sistemlerinin çok etkili bir şekilde sürdürüldüğü gözlemlenmiş, ancak diğer okullarda bu tarz kurumsal inisiyatiflerin henüz oluşmadığı tespit edilmiştir. (iii) Okul-aile ilişkileri noktasında ise başarılı okullarda ailelerin veli toplantılarına çok sık katılmadıkları, bunun temel nedeninin ise öğrencilerin eğitim süreçlerinde çok sık soruna rastlanmaması olduğunu ifade edilmiştir. Öğrencilerle ilgili bir sorun olduğu zaman veli toplantısından ziyade velinin öğretmenle birebir görüşebildiği öğretmen görüşmelerinin tercih edildiği vurgulanmıştır. İronik bir şekilde düşük düzeyde başarıya sahip okullarda da veli toplantılarına veli ilgisinin olmadığını ve çok az sayıda veli ile toplantı yapıldığı ifade edilmiştir. Ancak bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, öğrencilerin eğitim yaşamlarında bir sorun olmadığından değil daha çok velilerin çocuklarının eğitimi ile daha az ilgili olduklarından kaynaklanmaktadır. Velilerin okulla zayıf ilişki kurması okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen bir faktör olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, ailelerin okulla ilişkisinin az olması özellikle orta düzey okullarda çok sık disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Bir vaka olduğunda muhatap anne-baba bulunamaması okulun sorunlarla tek başına

mücadele etmesi ve bu konuda yetersiz kalmasına neden olmakta, bu durum ise disiplin vakalarının tekrar ve sıklıkla yaşanmasına yol açmaktadır. Okullarda disiplin vakalarında özellikle anne-babası ayrılmış ya da ayrılmak üzere olan öğrencilerin ön plana çıktığı dile getirilmiştir. (iv) Her okulda sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olmasına rağmen akademik olarak başarılı olan dirençli öğrenciler vardır. Ancak bu öğrencilerin başarılarının sürdürülebilir olması açısından buldukları okulun sunduğu imkanlar ehemmiyetlidir. Başarılı ve okul kültürü güçlü bir okulda dirençli bir öğrenci okul-aile birliği gibi mekanizmalarla desteklenebilirken, dezavantajlı olan okullarda bu tarz yapılanmalar oluşmadığından dolayı dirençli öğrenciler sadece okul yönetiminin ve öğretmenlerinin desteği ile eğitim hayatını sürdürebilmektedir. Bu öğrenciler diğerlerine göre daha riskli bir durumdadır. (v) 2012 yılında düzenlemeye konulan 4+4+4 reformuna ilişkin olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu düzenlemenin eğitimde eşitliği sağlayıcı bir potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bütün genel liselerin Anadolu lisesine çevrilerek puan esasına göre öğrencileri seçerek almaya başlamasının 4+4+4 açısından oldukça sorunlu bir uygulama olduğunun altı çizilmiş, eğitimin zorunlu olduğu bir sistemde okulların seçerek öğrenci almasının öğrencinin eğitim alma hakkını ve eğitimde eşitlikleri ihlal ettiği ifade edilmiştir.

Saha çalışmasından ve PISA 2012 verilerinden elde edilen bulgular Türkiye’de, iyileşmeler yaşansa da, eğitimde eşitsizliklerin hala yoğun bir şekilde yaşandığını göstermiştir. Bu noktada özellikle okullar arasında yaşanan akademik başarı eşitsizlikleri, okulların sosyo-ekonomik ve kültürel olarak tabakalaştığının bir göstergesidir. Bu durumun ortaya çıkmasında pek çok farklı neden vardır. İlk ve temel nedenlerden biri mevcut toplumsal eşitlik/eşitsizliktir. Bunun yanında eğitim politikaları, okul kültürü, ailelerin profili ve de öğrencilerin bireysel çabası farklı rollere sahiptir. Esasında bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitimde başarı eşitsizliği bu aktörlerin birbiri ile etkileşimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Tek bir aktörün eğitimde eşitsizlikleri belirleyici olduğunu söylemek yapılan saha çalışmasına ve PISA 2012 verilerine bakıldığında güçtür. Farklı aktörlerin birbiri ile ilişkisini ve etkileşimini daha iyi göstermesi açısından Şekil 17’deki döngüsel etkileşim modeline bakılabilir.



Şekil 17. Eğitimde eşitlikte etkileşim modeli

Alan yazınında da açıkça ifade edildiği üzere toplumsal eşitliklerin sağlanamadığı bir ülkede eğitimde eşitliklerin sağlanması güçtür. Toplumsal eşitlik ile eğitimde eşitliklerin arasındaki karşılıklı ilişkinin güçlü ve sağlıklı olması çıktıların da aynı şekilde alınmasına fırsat tanımaktadır. Bu hususta Türkiye'nin hala sosyo-ekonomik göstergeler anlamında toplumsal eşitliğin ve adaletin temininde bazı sorunlarının var olduğu bilinmektedir. Türkiye gelir eşitsizliklerinin ve göreceli çocuk yoksulluğunun en yoğun yaşandığı ülkelerin başında gelmektedir. Bu dezavantajlı durumun giderilmesi için toplumsal adalet ve toplumsal içerme politikalarının uygulanması gerekmektedir. Bunun sağlanmasında da kamu hizmet harcamaları büyük önem taşımaktadır. Türkiye kamu hizmeti harcamaları konusunda OECD ortalamasının bir hayli gerisinde kalmaktadır. Kamu hizmet harcamalarında OECD ortalaması %21,8'ken, Türkiye'de bu oran 2012 yılı için %12,8'dir (OECD, 2014). Toplumsal yaşamı olumsuz etkileyen bütün bu unsurlar elbette eğitim sistemini de doğrudan etkilemektedir. Eğitimde eşitlik politikalarını daha riskli hale getirmektedir.

Sosyal politikaların geliştirilmesi ve kamu hizmeti için yapılan harcamaların ve düzenlemelerin toplumsal adaleti ve içermeyi gözeterek şekilde etkin politikalarla desteklenmesi eğitim sisteminde eşitliğin sağlanmasında önemli bir yöntemdir. Örneğin PISA 2012'de Türkiye'nin eğitim performansının artışında sosyal politikaların ve eğitim politikalarının birlikte rol oynadığı görülmektedir. Türkiye'de alt düzeyde başarı gösterenlerin oranının azalması, en alt çeyrekteki sosyo-ekonomik

statüye sahip olanların başarı düzeyinin artması, dezavantajlı bölgelerdeki derslik ve öğretmen niceliğinin gelişmesi ve sosyo-ekonomik statünün başarı üzerindeki etkisinin azalması ile birlikte ele alındığında ortalama skordaki yükselişin en önemli nedenin gerek sosyal politikalarla ailelerin güçlendirilmesi (yoksulluk sınırının altında yaşayan azalması) gerekse eğitim harcamalarının daha eşitlikçi olarak yapılması olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın sonucuna göre, Türkiye’de mevcut eğitim sistemi toplumsal yeniden üretimi de dikey hareketliliği de ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir. Ancak hangisinin toplumsal yaşamda daha fazla görüleceği etkin sosyal politikalar ve eğitim politikaları ile belirlenecektir. Şayet eğitim politikaları sosyal politikalarla birlikte toplumsal içirme ve eşitlik mekanizmalarını güçlü bir şekilde uygulayıp hayata geçiremezse, eğitim sistemi nesiller arasında sadece yeniden üretim yapan bir araç olarak var olmaya devam edecektir. Bununla birlikte, toplumsal dikey hareketliğe imkan sağlayan sosyal politikaların ve eğitim politikalarının uygulanması, izlenmesi ve etkilerinin doğru araçlarla etkili bir şekilde analiz edilmesi bireylerin, ailelerin, okulların ve genel olarak toplumun yararına olacaktır. Toplumsal eşitliğin ve adaletin, eğitimde eşitliklerin sağlanması ve uzun vadede sürdürülebilir olması için bu çalışmada aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Eğitimde başarı eşitsizliklerinin tespiti için 15 yaş çok geçtir. Bunun için okul öncesi ve ilköğretim döneminde izleme çalışmalarının yapılması ve sorunun çözümüne yönelik nokta politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede MEB tarafından en son 2009 yılında yapılan ÖBBS çalışmalarının ilköğretim 1. sınıfta, 4. sınıfta ve 8. sınıfta olmak üzere yeniden düzenlenmesi ve her yıl uygulanması, eğitimde başarı eşitliğinin temini için atılacak ilk ve en önemli adımlardan biri olacaktır.
- MEB ve ÖSYM tarafından yapılan ortaöğretime ve üniversiteye geçiş sınavları başarı sıralamasının yanı sıra eğitim sistemini izlemek ve eksikliklerini telafi etmek amacıyla da kullanılmalıdır. Bu tür değerlendirmelerin ilkokul ve ortaokul düzeyinde de yapılarak erken dönemde tedbirlerin alınması sağlanabilir. Sınav sonuçlarının, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları ile birlikte analiz edilerek analitik çalışmalar

yapılması için e-okul sisteminden sağlanacak verilerin kamuoyu ile paylaşılması faydalı olacaktır.

- Türkiye genelinde başarı düzeyleri belirlenerek temel becerileri yetersiz olan çocuklar erken yaşlardan itibaren desteklenmelidir. Merkezi sınavlar hazırlanırken eleme ve sıralama mantığından ziyade farklı düzeydeki becerileri ölçmeye yarayan sorular sorulmalıdır. Bu çerçevede, temel yeterlilik düzeyinin altında kalanlar için asgari yeterlilik standartlarını elde etmelerine yönelik destek programları hazırlanmalıdır.
- Anne ve babaların çocuklarının eğitime olan ilgilerini artırması teşvik edilmeli ve çocuklarının okul ödevlerine nasıl destek vereceklerine ilişkin bilgi verilmelidir. Bu çerçevede çocukları ile daha fazla vakit geçirdikleri göz önünde tutulduğunda annelere yönelik çalışmalar daha etkili sonuçların elde edilmesinde yardımcı olacaktır. Bununla birlikte anne ve babaları bilgilendirmek için kamu spotu, aile yaşam merkezleri, halk eğitim merkezleri, okulları ziyaretler ve veli toplantılarında özendirici uygulamalar birlikte ele alınmalıdır.
- Ortaöğretime geçişte sınavla öğrenci alan okulların sayısının artması neticesinde okullar arasındaki başarı farklılıkları artmaktadır. Türkiye’de son düzenlemelerle halen ortaöğretim kurumlarının tamamına hiyerarşik bir sınıflama ile sınav puanı esasına göre öğrenci alınmaktadır. Bu durum birçok olumsuzluğa neden olduğundan sınavla öğrenci alan okul sayıları ve öğrenci oranlarının azaltılması gerekmektedir. Bununla birlikte, ortaöğretime geçişte sınavların var olması eğitimde niteliğin sağlanması adına, çok başarılı öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarının karşılanması ve uluslararası rekabet edilebilirliği artırmak açısından önemlidir. Dolayısıyla, az sayıda okula öğrenci seçmek için merkezi sınavlar uygulanmaya devam edilmelidir
- Dezavantajlı bölgelerde öğretmen sirkülasyonunun engellenmesi için bölgedeki çevre ve eğitim şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen atama sistemi ise hakim ve savcı atamalarında olduğu gibi kura yöntemi ile yapılmalı, KPSS ve öğretmen alan bilgisi sınavlarından düşük puan alan öğretmenler dezavantajlı bölgelerde yığılmamalıdır. Daha nitelikli öğretmenlerin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu

okullarda istihdam edilmesi için ise teşvik mekanizması oluşturulmalıdır. Teşvikler, bölge veya il üzerinden değil kendi içinde sosyo-ekonomik yapının benzeştiği eğitim bölgeleri üzerinden yapılmalıdır.

- Türkiye öğrenci başına yaptığı harcamaları (2000 Dolardan daha az) OECD ortalamasına (8000 Dolar) çekmelidir. Bu yönde atılacak adımlar çocuk yoksulluğunun da eğitimde olumsuz etkilerinin azaltılmasına yardımcı olacaktır.
- Eğitim yatırımları ihtiyaç durumuna göre önceliklendirilerek yapılmalıdır. Örneğin derslik başına düşen öğrenci sayısının 40'ın üzerinde olduğu illerin bazı eğitim bölgelerinde bu oran 30'a çekilinceye kadar, kaynakların çoğunluğu bu dezavantajlı yerlere ayrılmalıdır. Bu dezavantajlı bölgelerdeki okulların acil ihtiyaçları için kaynakların öncelikli olarak buralara yönlendirilmesi gerekmektedir.
- 4+4+4 eğitim düzenlemesinde zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmış olması öğrenci çeşitliliğini artırmış, çağ nüfusunun tamamının okullaşmasını sağlamıştır. Bu çerçevede 2015 yılında altıncısı yapılacak olan PISA değerlendirmesinde Türkiye'nin eğitim başarısı ve eşitlikleri bağlamında 2012 yılına göre daha olumsuz bir tablonun ortaya çıkması ihtimalini doğurmaktadır. Bunun engellenmesi için, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan okulların ve bölgelerin etkin sosyal politikalarla desteklenmesi ve bu okullara eğitimde destek hizmetleri sunulması oldukça ehemmiyetlidir.
- Eğitimde eşitliklerin temini için bu alanda yapılacak akademik çalışmaların sayısının artırılması ve MEB tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Eğitimde niteliği ve eşitliği birlikte sağlamak amacıyla üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının ve görsel/yazılı medyanın bu alanda MEB'e yön verecek politika önerileri geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Abercrombie, N., Hill, S., ve Turner, B.S. (2006). *Dictionary of Sociology*. England: Penguin Books.
- Akşit, B., Şen, M ve Coşkun, M. K. (2000) Modernleşme ve Eğitim: Ankara'daki Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenci Profilleri” , F. Atacan. (Editör). *Mübeccel Kıray için Yazılar*. İstanbul: Bağlam Yayınları, 57-76.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi: başlangıçtan 2001'e*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alesina, A. and Perotti, R. (1996). Income distribution, political instability, and investment. *European Economic Review*, 40, 1203-1228.
- Alkan, A., Çarkoğlu, A., Filiztekin, A., ve İnceoğlu, F. (2008). *Türkiye ortaöğretim sisteminde katma değer oluşumu: üniversiteye giriş yarışı*. (proje No: SOBAG-104K092), İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Althusser, L. (2003). *Devletin ideolojik aygıtları*. (çev. Alp, T.) İstanbul: İthaki Yayınları, 20.
- Amato, P.R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of Children* 15: 75–96.
- Andersen, C.A. (1961). Sceptical note on the relation of vertical mobility to education. *American Journal of Sociology*. 66(6). 560-570.
- Apple, M.W. ve Weis, L. (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bauman, Z. (2013). *Modernite, kapitalizm, sosyalizm: küresel çağda sosyal eşitsizlik*. (çev. F. Durak, E.). İstanbul: Say Yayınları, 60.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Belarbi, A. (2004, July). Education and global Learning as a challenge to poverty and injustice. Paper presented at 3rd Vienna International Christian-Islamic Round Table, Viyana.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control volume I: theoretical studies towards a sociology of language*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control volume II: theoretical studies towards a sociology of language*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bilton, T. ve Ark. (2009). *Sosyoloji*. (çev. Nurgök, Ö.; Kemal, İ.; Yeliz, K.). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Boslaugh, S. (2007). *Secondary data sources for public health: a practical guide*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: John Willey& Sons Inc.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. (trans. Richard, N.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press, 87.
- Bourdieu, P. and Passeron. J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowen, W.G., Bok, D. (1998). *The shape of the river*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, M. (1973). Equality and equity. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 409(1), 9-23.
- Buchanan, C.M., Maccoby, C.C. and Dornbusch, S.M. (1991). Caught between parents: adolescents' experience in divorced homes. *Child Dev.*, 62(5), 1008-29.
- Bureau of Economic Research. Becker, Gary S. 1981. *A treatise of the family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Candaş, A. (2010). Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, 9, 123.
- Charon, J. M. (2009). *Symbolic Interactionism: an Introduction, an Interpretation, an Integration*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cherlin, A.J. and Furstenberg, F.F. (1994). Stepfamilies in the United States: a reconsideration. *Annual Review of Sociology* 20: 359–381.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7–22.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94: 95–120.
- Coleman, J.W. (1998). *Social problems: a brief introduction*. USA: Addison-Wesley Educational Publisher Inc., 90.

- Coleman, J.W., Campell, E.Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A.M. (1966). Equality of educational opportunity. US. Department of Health, Education and Welfare: National center for educational statistics.
- Coley, R.J. and Baker, B. (2013). *Poverty and education: finding the way forward*. Princeton, NJ: ETS.
- Colins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2009). *Türkiye’de toplumsal eşitsizlik*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 154-155.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and Class Conflict in Industrial Society*. California: Stanford University Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47: 189–201.
- DPT. (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963-1967)*.
- DPT. (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972)*.
- DPT. (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973-1977)*
- DPT. (1978). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1978-1982)*
- Dündar, S. (2009). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EARGED. (2002). *ÖBBS 2002: İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum raporu*. Ankara: MEB.
- EARGED. (2006). *ÖBBS 2004: İngilizce bilgisayar okuryazarlığı raporu*. Ankara: MEB.
- EARGED. (2009). *ÖBBS 2008: İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi raporu*. Ankara: MEB.
- EARGED. (2010). *Ortaöğretim ÖBBS raporu 2009*. Ankara: MEB.
- Eaton, S.E. (2001). *The other Boston busing story: What’s won and lost across the boundary line*. New Heaven: Yale University Press.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları, 163-165.

- Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7(1): 108-123.
- Figueroa, P. (2000). Researching education and racialization: virtue or validity?, in H. Simons & R. Gale (Ed.) *Situated ethics in educational research*. London: Routledge.
- Flew. A. (1976). *Sociology, equality and education*. London: Macmillan, 51.
- Freiberg, H.J. and Stein, T.A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.) *School climate: measuring, improving, and sustaining learning environments*. Philadelphia: Falmer Press, pp. 11-29.
- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: a forecast for the 21st century. *Sociology of Education* 74, 135-153.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Glass, D. V. (Ed.) (1954) *Social Mobility in Britain*. London: Routledge and Kegan Paul, 24.
- Goodlad, J. (2004). *A place called school*. (Eserin orijinali 1984'te yayınlandı.) NY: McGraw-Hill.
- Gür, B.S., Çelik, Z. & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: SETA Vakfı, 6.
- Grusky, D. B. (2001). The past, present, and future of social inequality. In D. B.
- Grusky, D.B., and Manwai C. K. (2008). Gloom, Doom, and Inequality. In D. B. Grusky, Manwai C. Ku and Szonja Szelényi (Eds.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Boulder: Westview Press, pp. 2-28.
- Grusky, *Social stratification: class, race, and gender in sociological Perspective* (Second Edition), Boulder: Westview Press, pp. 3-51.
- Härkönen, J. and Dronkers, J. (2006). Stability and change in the educational gradient of divorce: a comparison of seventeen countries. *European Sociological Review*, 22(5), 501-517.
- Harvey, L. (1990). *Critical Social Research (Contemporary social research)*. London: Routledge.
- Haveman, R., and Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(3):1829-78.
- Havighurst, R.J., Neugarten, B.L. (1957). *Society and Education*. Boston: Allyn&Bacon Inc.

- Heater, D. (2004). *The history of education for citizenship*. New York: Roulledge&Falmer, 65.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- IEA. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Boston: TIMMS& PIRLS international study center and IEA.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2), 797-820.
- İnternet: Dünya Ekonomik Forumu. (2013). *Human capital report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_HumanCapitalReport_2013.pdf adresinden 20 Aralık 2012'de alınmıştır.
- İnternet: ERG. (2014). Türkiye PISA 2012 analizi: genel bulgular ve eğilimler. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/WEB_FINAL_T%C3%BCrkiye_PISA2012Paketi_Genel%20Analiz%20%282%29_1.pdf adresinden 22 Nisan 2014'te alınmıştır.
- İnternet: Gür, B. (2014, 1 Temmuz). 2014 LYS sonuçları ne anlatıyor. *Star*. <http://haber.stargazete.com/yazar/2014-lys-sonuclari-ne-anlatiyor/yazi-903874> adresinden 3 Temmuz 2014'te alınmıştır.
- İnternet: MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html adresinden 1 Kasım 2013'te alınmıştır.
- İnternet: MEB. (2010). Genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi. http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_30.pdf adresinden 14 Nisan 2013'te alınmıştır.
- İnternet: MEB. (2014). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf adresinden 2 Mayıs 2014'te alınmıştır.
- İnternet: OECD (March, 2014). *Society at a glance 2014 highlights: Turkey*. <http://www.oecd.org/turkey/OECD-SocietyAtaGlance20142014-Highlights-Turkey.pdf> adresinden 3 Nisan 2014'te alınmıştır.
- İnternet: OECD. (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/els/family/44362348.pdf> adresinden 17 Şubat 2014'te alınmıştır.
- İnternet: OECD. (2013a). *Education at a Glance 2013*. Paris: OECD. [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) adresinden 13 Ocak 2014'te alınmıştır.
- İnternet: OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics*. Paris: OECD.

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf> adresinden 10 Ocak 2014'te alınmıştır.

İnternet: OECD. (2013c). *PISA 2012 results: excellence through equity (Vol. II)*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf> adresinden 23 Şubat 2014'te alınmıştır.

İnternet: Ravitch, D. (September, 2012). Charter schools and magnet schools. <http://dianeravitch.net/2012/09/09/charter-schools-an-magnet-schools/> adresinden 13 Aralık 2013'te alınmıştır.

İnternet: The Institute of Education University of London. (February, 2012). More than one in four UK children facing multiple risks to development, study finds. <http://www.ioe.ac.uk/61754.html> adresinden 30 Kasım 2013'te alınmıştır.

İnternet: TIMMS. (2000). TIMSS 1999 International Mathematic Report. Boston: IEA. http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_All.pdf adresinden 12 Eylül 2013'te alınmıştır.

İnternet: TIMMS. (2008). TIMSS 1999 International Mathematic Report. Boston: IEA. http://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf adresinden 12 Eylül 2013'te alınmıştır.

İnternet: Vander, J.A., and Greene, A.L. (September, 1992). Rethinking Parent Involvement, <http://repository.asu.edu/attachments/70910/content/Rethinking.pdf> adresinden 15 Ocak 2014'te alınmıştır.

İnternet: YEĞİTEK. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf adresinden 14 Şubat 2014'te alınmıştır.

Isaacs, J.B. (2010). *Child poverty during the great recession: predicting state child poverty rates for 2010*. Washington D.C.: Brookings and First Focus.

Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H. Heyns, B. and Michelson, S. (1973). *Inequality: Reassessment of the effect of the family*. London: Allen Lane.

Johnson, A.G. (1995). *The Blackwell dictionary of sociology: a user's guide to sociological language*. Malden, MA: Blackwell Publishers Inc.

Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*.

Kalmijn, M. (1994). Assortative Mating by Cultural and Economic Occupational Status. *American Journal of Sociology* 100, 422-452.

Kazamias, A. (1966). *Education and the quest for modernity in Turkey*. Chicago: The University of Chicago Press, 31-32.

- Lane, D. (1971). *The end of inequality? Stratification under state socialism*. Harmondsworth and Baltimore: Penguin.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lieberman, M. (1993). *Public education: an autopsy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 203.
- Marx, K. (2011). *Kapital (Birinci Cilt)*. (çev. Alaattin, B.). Ankara: Sol Yayınları. (Eserin orijinali 1867'de yayımlandı), 162-163.
- Mead, G.H. (1896). The relation of play to education. *University Record*, 1(8), 141-145.
- MEB. (2013). Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu. (S. Polat, Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mihçioğlu, C. (1989). *Eğitimde yörelerarası dengesizliğin neresindeyiz?* Ankara: ÖSYM Araştırma ve Geliştirme Birimi,
- Mill, J. S. (2000). *On Liberty and Other Writings*, New York: Cambridge Univ. Press, 1 - 116.
- Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory*. Newbury Park, CA: Sage Publication, 35.
- Morishma, M. (1973). *Marx's economics: A dual theory of value and growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrow, R.A., and Torres, C.A. (1995). *Social theory and education*. New York: SUNY, 178.
- Muller, J.Z. (March/ April, 2013). Capitalism and Inequality. *Foreign Affairs*, 92(2), 30-51.
- Mullis, I., Martin, M. O., David, F. and Foy, P. (2008). *TIMSS advanced 2008 international report*. http://timss.bc.edu/timss_advanced/downloads/TA08_International_Report.pdf adresinden 21 Aralık 2013'te alınmıştır.
- Nisbet, J. (1953). Family environment and intelligence. *Eugenics Review*. 45(1). 31-40.
- Oakes, J. (2005). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 193.
- Öztürk, A. ve Akdanoğlu, E. (2009). Küresel problem: eğitim. N. Adak (Editör). *Sosyal problemler sosyolojisi içinde*. Ankara: Siyasal Yayınları, 80.
- Page, G. T., Thomas, J.B. and Marshall, A.R. (1980). *International dictionary of education*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Parsons, T. (1959). The school class as a social system some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29, 297-318
- Parsons, T. (Ed.). (1964). *Personality*. New York: Free Press.
- Patton, M. Q. (1987) *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- PISA Türkiye. (2014). PISA nedir? http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18. adresinden 21 Mart 2014'te alınmıştır.
- Polat, S. (2009). Türkiye'de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkisi. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı, 23.
- Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı"*. Ankara: SETA.
- Popenoe, D. (1999). Can the nuclear family be revived? *Society* 36: 28–30.
- Rodee, C. C., Anderson, T.J. and Christol, C.Q. (1983). *Introduction to political science*. (3. Baskı), New York: McGraw Hill, 93 – 113.
- Rossides, D.W. (1997). *Social stratification: the interplay of class, race, and gender*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Rousseau, J.,J. (2013). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı*. (çev. Rasi Nuri, İ.) Ankara: Say Yayınları.
- Sadovnik, A.R., Cookson, P.W., Semel, S.F. (1994). *Exploring education: An Introduction to the Foundations of Education*. Routledge. Boston: Allyn&Bacon Inc., 143-144-365.
- Sadri, A. (1991). *Max Weber's Sociology of Intellectuals*. NY: Oxford University Press, 56.
- Schneider, B. and Coleman, J.S. (ed.). 1993. *Parents, their children and schools*. Boulder: Westview Press.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1). 11-17.
- Scott, J. and Marshall, G. (2009). *Oxford dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheldon, S.B. ve Epstein, J.L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*. 35(1), 4-26.
- Smith, A. (2009) *The wealth of nations*. Blacksburg. VA: Thrifty Books.
- Steelman, L.C., and Brian Powell. (1991). Sponsoring the next generation: parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology* 96:

1505–1529.

Stewart, C.J. and Cash, W.B. (1985). *Interviewing*. Dubuque: Brown Publishers.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No. 91, 12.

Thompson, N. (2011) *Promoting Equality: Working with Diversity and Difference*. (3rd edition). Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Tucker, R. C. (1972). *The Marx – Engels Reader*, New York: W. W. Norton.

Tunç, S. (1969). *Türkiye’de eğitim eşitliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No. 8.

“Türkiye’de öğretmenler az çalışıyor!” (18 Mart 2012). *Milliyet*.

UNESCO. (2014). *EFA global monitoring report 2013/4, teaching and learning: achieving quality for all*. Paris: UNESCO.

Ülken, H.Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları

Üstel, F. (2014). *‘Makbul vatandaş’ın peşinde: II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Vandergrift, J. and Greene, A. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*, (translated by A. M. Henderson and Talcott Parsons). Edited with an introduction by Talcott Parsons. New York: Free Press.

Weber, M. (1968). *Economy and society*. California: University of California Press.

Wells, A.S. and Crain, L.R. (1997). *Stepping over the color line: African American students in white suburban schools*. New Heaven: Yale University Press.

Wilson, D. (2003). *Gender and Education for All: The Leap to Equality: Human rights: promoting gender equality in and through education*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4.

Xie, Z.,L. (2010). *How do the impacts of parental divorce on children's educational and labor market outcomes change based on parents' socioeconomic backgrounds?* Lisans Bitirme Tezi, Massachusetts William College.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9th ed.) (Qualitative Research Methods in Social Sciences). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods*. Thosands Oaks, CA: Sage

EKLER

EK-1. NİTEL GÖRÜŞME FORMU

EĞİTİMDE EŞİTSİZLİK: BELİRLEYİCİ BİR FAKTÖR OLARAK AİLE KURUMU

Sayın Katılımcı,

Öncelikle yüksek lisans tez çalışmama verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ediyorum. Bu çalışma Gazi Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde halen sürmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasının saha araştırmasıdır ve tamamen bilimsel amaçlı sonuçlar üretmesi için hazırlanmış bir dizi soru içermektedir. Soruların sizin kişisel hak ve hürriyetlerinize yönelik herhangi bir olumsuz niteliği yoktur. Çalışma sırasında ses kayıt cihazımız açık olacaktır. Ancak yapılan görüşmeler hiçbir şekilde araştırmanın dışında yer alan kurum, kuruluş ve kişilere ileilmeyecektir. Dilerseniz çalışmada adınızı ve soyadınızı verebilirsiniz. Adınızı vermeniz görüşmenin daha samimi geçmesini sağlayabilir. Bunun dışında size özel herhangi bir bilgiye ihtiyaç duyulmayacaktır. Çalışmamızda sizin işbirliğiniz esas olduğundan, görüşmenin herhangi bir yerinde bir kuşkuya kapılırsanız görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. **Okulunuzda toplam kaç öğrenci eğitim almaktadır?**
2. **Okulunuz kaç yılında kurulmuştur?**
3. **Okulunuza Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile öğrenci alıyorsunuz. 2012-2013 eğitim öğretim yılında okulunuzun 2013 yılı SBS’de taban ve tavan puanları nasıldır?**
4. **2012 yılında mezun öğrencilerinizden ne kadarı üniversiteye yerleşti?**
5. **Okulda kaç öğretmen var? Öğretmen ve alt yapı yetersizlikleriniz var mı?***
6. **Deneyimli bir öğretmen/yönetici olarak öğrencilerin başarısında en temel belirleyiciler nelerdir?**
7. **Okulunuzda disiplin sorunları yaşanıyor mu? Bu sorunlar öğrencilerin akademik başarısını nasıl etkiliyor?**
8. **Veli profilinizin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Velilerinizin eğitim düzeyi nasıldır?**
9. **Okulunuzda en yaygın anne-baba meslekleri nelerdir?**
10. **Velileriniz çocuklarının eğitimi ile ilgililer mi?**
11. **Veli toplantısı/öğretmen görüşmesi yapıyor musunuz? Katılım nasıl oluyor?**
12. **Okulunuzdaki veli-öğrenci-öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?**

- 13.2012 yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim düzenlemesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Okuluza etkileri nasıl oldu? Gelecek dönemde eğitim süreçlerine etkisi ne yönde olacaktır?
- 14.Bütün genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi kararını nasıl değerlendiriyorsunuz? Okuluza etkisi nasıl oldu? Gelecek dönemde eğitim süreçlerine etkisi ne yönde olacaktır?
15. Eklemek istediğiniz herhangi bir konu veya soru var mı?

Teşekkürler

- **Bu sorular sadece okul yöneticilerine sorulacaktır.**

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : COŞKUN, İpek
 Uyuğu : T.C.
 Doğum tarihi ve yeri : 06/10/1986-Ünye
 Medeni hali : Bekar
 Telefon : 0 (312) 551 2116
 Faks : 0 (312) 551 2190
 e-mail : ipek86coskun@gmail.com



Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Yüksek lisans Lisans	Gazi Üniversitesi/Sosyoloji Bölümü Hacettepe Üniversitesi/İngiliz Dilbilimi	Devam ediyor. 2010
Lise	Develi Anadolu Lisesi	2005

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2010-devam ediyor	SETA Vakfı	Genç Araştırmacı

Yabancı Dil

İngilizce, Almanca

Yayınlar: Özoglu, M., Gür, B.S. ve Coşkun, İ. (2011). Küresel eğilimler ışığında: Türkiye’de uluslararası öğrenciler. Ankara: SETA.

Hobiler

Karikatür çizmek, ud çalmak.



GAZİ GELECEKTİR...

