



Sosyal Bilimler
Enstitüsü

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
KAMU POLİTİKASI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BELEDİYELERİN EĞİTİM HİZMETLERİNİN EĞİTİMDE FIRSAT
EŞİTLİĞİNİN SAĞLANMASINDAKİ ROLÜ: ÜSKÜDAR GENÇLİK
AKADEMİSİ ÜZERİNDEN BİR ANALİZ**

Yüksek Lisans Tezi

İREM YAVUZ

İstanbul, 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
KAMU POLİTİKASI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BELEDİYELERİN EĞİTİM HİZMETLERİNİN EĞİTİMDE FIRSAT
EŞİTLİĞİNİN SAĞLANMASINDAKİ ROLÜ: ÜSKÜDAR GENÇLİK
AKADEMİSİ ÜZERİNDEN BİR ANALİZ**

Yüksek Lisans Tezi

İREM YAVUZ

Tez Savunma Jürisi

1. Tez Danışmanı : Prof. Dr. İDRİS SARISOY
2. Üye : Prof. Dr. YUSUF ALPAYDIN
3. Üye: Prof. Dr. TARKAN OKTAY

İstanbul, 2024

ÖZET

BELEDİYELERİN EĞİTİM HİZMETLERİNİN EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN SAĞLANMASINDAKİ ROLÜ: ÜSKÜDAR GENÇLİK AKADEMİSİ ÜZERİNDEN

BİR ANALİZ

Eğitimde fırsat eşitliği tüm öğrencilerin eğitim imkanlarından eşit biçimde yararlanmasıdır. Fırsat eşitliğinin sağlanmasında ekonomik faktörler, coğrafi faktörler, toplumsal, siyasi ve bireysel faktörler etkilidir. Eğitimde eşit olanaklara erişmekte ailenin gelir düzeyi, mesleği, devletin ekonomik gücü, ikamet edilen yer, yöresel farklılıklar, cinsiyet, din, dil, ırk, bireysel farklılıklar, psikolojik etkenler, eğitim sistemine ilişkin sorunlar önem taşır. Çalışmanın amacı, ücretsiz bir belediye kurumunun farklı sosyal, ekonomik çevrelerden gelen öğrenciler üzerindeki fırsat eşitliğini sağlamada ne derecede katkısı olduğunun belirlenmesidir. Bu kapsamda fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği başlıkları kavramsal olarak ve teorik çerçeveleri ve kuramsal yaklaşımlar bağlamında incelenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar da incelenmiş ve yer verilmiştir. Bu çalışmayı literatürdeki benzer çalışmalardan ayıran nokta eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının bir kurum örneği üzerinde incelenmesidir. Bu amaçla çalışma Üsküdar Belediyesine bağlı olarak hizmet veren Üsküdar Gençlik Akademisinde üniversite sınavı hazırlık eğitimi alan öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Nitel veri toplama yöntemlerinden mülakat tercih edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcılara sorular yöneltilmiştir. 5 ana tema üzerinden MAXQDA programı yardımıyla analiz yapılmıştır. Yerel yönetimlerin eğitimde fırsat eşitliğine katkısını ölçmek için belediye üniversite hazırlık kurslarına ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Katılımcılar önceki senelerde kursta eğitim almış üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin ders başarıları, kazandıkları üniversiteler, kendilerine kişisel anlamda kattıkları tecrübe ve beceriler eğitimde başarılı bir ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Bununla birlikte kursta edinilen kazanımlar ve beceriler de önemli bir belirleyicidir. Kursun ücretsiz olması ve eğitim kalitesinin pozitif değerlendirilmesi, dezavantajlı kişilere yönelik gerçekleştirilen destekleme politikaları ile eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Özellikle ekonomik anlamda güçlük yaşayan ailelerin çocuklarının bu imkanı eğitime erişimde fırsat olarak gördükleri belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fırsat Eşitliği, Eğitimde Fırsat eşitliği, Eğitim Politikaları, Yerel Yönetimler.

ABSTRACT

THE ROLE OF MUNICIPALITY EDUCATION SERVICES IN PROVIDING EQUAL OPPORTUNITIES IN EDUCATION: VIA ÜSKÜDAR YOUTH ACADEMY

AN ANALYSIS

Equal opportunities in education are the equal use of educational opportunities by all students. Economic factors, geographical factors, social, political and individual factors are effective in ensuring equal opportunities. In order to access equal opportunities in education, family income level, occupation, economic power of the state, place of residence, regional differences, gender, religion, language, race, individual differences, psychological factors and problems related to the education system are important. The aim of the study is to determine the extent to which a free municipal institution contributes to ensuring equal opportunities for students from different social and economic backgrounds. In this context, the titles of equal opportunities and equal opportunities in education were examined conceptually and in terms of their theoretical frameworks and theoretical approaches. Similar studies in the literature were also examined and included. What distinguishes this study from similar studies in the literature is that the provision of equal opportunities in education is examined on an institutional example. For this purpose, the study was conducted on students receiving university exam preparation training at the Üsküdar Gençlik Akademisi, which operates under the Üsküdar Municipality. Interviews were preferred among qualitative data collection methods, and questions were directed to the participants through semi-structured interviews. Analysis was conducted using the MAXQDA program on 5 main themes. In order to measure the contribution of local governments to equal opportunities in education, students' opinions on municipal university preparatory courses were obtained. The participants were university students who had received education in the previous years. The students' academic success, the universities they gained, the experiences and skills they gained personally show that successful progress has been made in education. In addition, the gains and skills acquired in the course are also important determinants. It can be said that the course is free of charge and the positive evaluation of the quality of education, and the support policies implemented for disadvantaged individuals contribute to equal opportunities in education. It was stated that especially the children of families experiencing economic difficulties see this opportunity as an opportunity to access education.

Keywords: Equality of Opportunity, Equality of Opportunity in Education, Education Policies, Local administrations.

ÖNSÖZ

Her bireyin kendi hedefleri ve hayalleri doğrultusunda hayat planını gerçekleştirme hakkı vardır. Eğitim hayatı boyu insana eşlik eden ve bireyin kendini gerçekleştirmesine vesile olan bir süreçtir. Bu nedenle aynı yetenekte ve aynı ideallere sahip bireylerin sahip oldukları arka planlar ve hayati koşullar eğitim imkanına ulaşımında eşitsizlik doğurmamalıdır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, bireyi güçlendireceği gibi toplumu da daima geliştirir. Bu çalışmada da eğitimde fırsat eşitsizliğinin hangi sebeplerden kaynaklandığı ve yerel yönetimlerin hizmetlerinin eşitsizlikleri azaltmaya ne derecede katkı sağladığı incelenecektir.

Bu çalışmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, araştırmanın her aşamasında görüşleriyle beni geliştiren, samimiyetini, ilgisini ve desteğini hiç esirgemeyen, bana her fırsatta yardımcı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. İdris SARISOY'a teşekkürü borç bilirim.

Tez çalışmamı satır satır okuyup, bilgileri ve tecrübeleri doğrultusunda beni yönlendiren, fikirleri ile çalışmanın geliştirilmesine öncülük eden değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a ve Prof. Dr. Tarkan OKTAY'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yapmış bulunduğum mülakat görüşmelerinde bana zaman ayıran, gönüllü olarak benimle düşüncelerini paylaşan ve aslında çalışmamın şekillenmesine sebep olan tüm öğrencilere, süreç içerisinde veri toplama ve diğer gerekli bilgi ve belgelere erişimde bana yardımlarını esirgemeyen Üsküdar Gençlik Akademisi koordinatörü Ubeydullah YALÇIN'a, Mehmet Fatih KÜÇÜKLER'e, Üsküdar Gençlik Akademisi öğretmenleri ve Üsküdar Belediyesi yönetimine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sürecin başlangıç aşamasında dahi konu seçimimde ve gerekli izinleri almamda yanımda olan ve beni yönlendiren sevgili arkadaşım Zehra KAMADAN'a, süreç içerisinde beni her zaman destekleyen, bilgilerini paylaşmaktan çekinmeyen sevgili arkadaşım Firdevs Ceren CİHAN'a, bana çalışmanın her aşamasında desteklerini sunan ve yönlendiren Serhat Yunus KILIÇ'a, bana her daim güç veren sevgili arkadaşım Büşra DAĞ'a ve Zafer YAVUZ'a da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tüm eğitim hayatım boyunca bana her daim inanan, bana olan güvenlerini hiç kaybetmeyen, tüm zorlu koşullarda bana desteklerini sunan ve yanımda olan, emeklerini ödeyemeyeceğim sevgili annem Fatma YAVUZ'a, sevgili babam Etem YAVUZ'a ve sevgili kardeşim Burak YAVUZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aynı şekilde burada ismini saymadığım ama her daim desteklerini gördüğüm, beni hep motive eden ve yönlendiren tüm arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasında, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri, verileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara uygun şekilde kaynak gösterdiğimi ve kaynakça kısmında da yer verdiğimi, tüm bilgi ve değerlendirmeleri bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu ve bu tez çalışmasının özgün olduğunu beyan ederim.

28/09/2024

İrem YAVUZ



İÇİNDEKİLER

ÖZET	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ.....	V
ETİK BEYAN.....	VI
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	VII
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM:.....	4
FIRSAT EŞİTLİĞİ VE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ	4
1.1 Eşitsizlik Kavramı	4
1.2 Eşitlik Kavramı ve Eşitlik Türleri	5
1.3. Fırsat Eşitliği Kavramı	9
1.3.1.Fırsat Eşitliğinin Gelişimi ve Tarihsel Çerçeve.....	9
1.3.2. Fırsat Eşitliğinin Önemi	9
1.3.3. Fırsat Eşitliği Türleri	9
1.3.4.Farklı Alanlarda Fırsat Eşitliği.....	15
1.3.4.1.Sağlıkta Fırsat Eşitliği	15
1.3.4.2.İstihdam Alanında Fırsat Eşitliği.....	15
1.3.4.3.Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	16
1.4.Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği Kavramı	16
1.4.1.Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Faktörler.....	21
1.4.1.1.Devletin Ekonomik Gücü, Gelir Dağılımı ve Ekonomik Faktörler.....	21
1.4.1.2.Ailenin Gelir Düzeyi, Meslekleri ve Eğitim Düzeyleri.....	22
1.4.1.3.Coğrafi Faktörler	23
1.4.1.4.Toplumsal Faktörler	24
1.4.1.5. Eğitim Girdileri, Kalitesi ve Ortamına Bağlı Eşitsizlikler	26
1.5.Eğitimde Fırsat Eşitliği Tartışmalarında Modeller	26
1.5.1. Meritokrasi Modeli (Seçkin Model).....	26
1.5.2. Köktenci Model.....	27
1.5.3. Geleneksel Seçkin (Tutucu) Model.....	27
1.5.4. Evrimci Liberal Model.....	27
1.5.5. Ödünleyici Liberal Model.....	27
1.5.6. Diğer Modeller.....	28
1.6. Eğitsel Fırsat Eşitliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar.....	28
1.6.1.Köktenci Tepkiler.....	28
1.6.2.Genetikçiler	29
1.6.3.Christopher Jencks ve şans.....	29
1.6.4.John Rawls	30
1.6.5.Mary J. Bowman	30
1.7.Eğitimde Fırsat Eşitliğine Yönelik Sosyolojik Yaklaşımlar	30

1.7.1. İşlevselci Paradigmada Eğitimde Fırsat Eşitliği	31
1.7.1.1. Emile Durkheim'e göre Eğitim	31
1.7.1.2. Yapısal İşlevselci Bir Yaklaşım Olarak Talcot Parsons	33
1.7.2. Çatışmacı Kuramda Eğitimde Fırsat Eşitliği	34
1.7.2.1. Marksist Paradigma	34
1.7.2.2. Weberci Çatışmacı Paradigma ve Randall Collins	35
1.7.3. Yorumsamacı Paradigma ve Basil Bernstein	36
1.7.4. Eleştirel Pedagoji Frankfurt Okulu	36
1.7.5. Pierre Bourdieu ve Michel De Certeau	38
1.7.6. Feminist Kuram	39
İKİNCİ BÖLÜM.....	40
DÜNYADA EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ	40
2.1. Dünyada Eğitim Tartışmalarına Zemin Hazırlayan Süreçler	40
2.1.1. Küreselleşme	40
2.1.2. Dijitalleşme	41
2.1.3. Uzaktan Eğitim Süreci ve Eğitimde Fırsat Eşitliği	42
2.2. Uluslararası Standartta Eğitim Hakkı	44
2.3. James S. Coleman'ın Bildirgesi	45
2.4. Çeşitli Ülkelerinde Eğitimde Fırsat Eşitliği	46
2.4.1. Amerika Birleşik Devletleri	46
2.4.2. Kanada	50
2.4.3. Çin	52
2.4.4. Hindistan	53
2.4.5. İngiltere	54
2.5. Avrupa Birliği'nde Eğitimde Fırsat Eşitliği	56
2.5.1. Fransa	57
2.5.2. Almanya	58
2.5.3. İsveç	59
2.5.4. Finlandiya	60
2.5.5. Diğer Ülkeler	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:	64
TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ	64
3.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Yasalarda Eğitim Hakkı ve Eğitimde Fırsat Eşitliği	64
3.2. Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet	65
3.2.1. Dağıtıcı Adalet ve Türkiye'de Eğitim ile İlişkisi	66
3.2.2. Tanıyıcı Adalet ve Türkiye'de Eğitim İlişkisi	66
3.2.3. Katılımcı Adalet ve Türkiye'de Eğitim İlişkisi	67
3.3. Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğini ve Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	67
3.3.1. Coğrafi Faktörler	67
3.3.2. Sosyal Faktörler	68
3.3.3. Ekonomik Faktörler	68
3.3.4. Kuşaklar Arası Etkiler ve Yoksulluk	69
3.3.5. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	70
3.4. Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği Çalışmalarına Yön Veren Diğer Belgeler	70
3.4.1. Kalkınma Planları	70
3.4.2. Milli Eğitim Şuraları	72
3.4.3. Hükümet Programları	73
3.5. Türkiye'de 2000'den Sonrası Dönemde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Yönelik Politikalar	74

3.6.Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar	75
3.6.1.Sosyal Riski Azaltma Projesi	75
3.6.2.Temel Eğitim Projesi II (2002-2007)	76
3.6.3.Ücretsiz Ders Kitapları Projesi.....	76
3.6.4.Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı.....	76
3.6.5. Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi	77
3.6.6.Diğer Uygulamalar.....	77
3.7.Yerel Yönetimlerin Gençlik ve Eğitime Yönelik Uygulamaları.....	79
3.7.1.Üsküdar Belediyesi ve Eğitim Faaliyetleri	81
3.7.1.1. Bilgi Evleri ve Çocuk Akademileri	83
3.7.1.2. Üsküdar Çocuk Üniversitesi.....	84
3.7.1.3. Üsküdar Genç Enderun.....	85
3.7.1.4. Barbaros ve Küplüce Güzel Sanatlar Akademisi	86
3.7.1.5. Üsküdar Gençlik Merkezi.....	87
3.7.1.6.Kütüphaneler	87
3.7.1.7. Üsküdar Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları	87
3.7.1.8. Üsküdar Fikir Sanat Merkezi.....	88
3.7.1.9.Üsküdar Gençlik Akademisi.....	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:	91
EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNE YEREL YÖNETİMLERİN KATKILARI.....	91
4.1. Sosyal Belediyecilik ve Gençlik Faaliyetleri.....	91
4.2. Yerel Yönetimler ve Eğitimde Fırsat Eşitliği	93
4.3. Literatür	95
4.4. Araştırmanın Amacı	98
4.5. Metodoloji	99
4.5.1.Araştırma Soruları.....	100
4.6. Çalışma Grubu	101
4.7. Verilerin Toplanması.....	101
4.8. Demografik Özellikler	101
4.9. Veri Analizi	102
4.9.1. Sosyal ve Kültürel Faktörler	102
4.9.2. Ekonomik Faktörler	106
4.9.3. Kurstaki Eğitim Süreci.....	110
4.9.3.1. Kurs Tercihi.....	110
4.9.3.2. Eğitim Sürecinin İşleyişi ve Kursun Sınav Başarısına Katkısı.....	111
4.9.3.3. Kursa Ulaşım ve Eğitim Ortamının Niteliği.....	115
4.9.3.4. Eğitimde Kullanılan Materyallerin Niteliğine ve Başarıya-Öğrenmeye Olan Etkisi-Yeterliliği	118
4.9.3.5. Öğretmenlerin Yeterliliği	120
4.9.3.6. Eğitim İmkanlarından Yararlanma Düzeyi.....	121
4.9.3.7. Rehberlik-Yönlendirme Destekleri.....	123
4.9.3.8. Sosyal Faaliyetler	124
4.9.3.9. İdari Denetim, Takip, İlgi	126
4.9.3.10. Kursa İlişkin Genel Değerlendirme	127
4.9.4.Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı	128
4.9.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı.....	131

4.10. Genel Değerlendirme	133
SONUÇ	137
KAYNAKÇA.....	145
EKLER:	154



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	:Avrupa Birliği
ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	:Anne Çocuk Eğitim Vakfı
AEP	:Acil Eylem Planı
AK Parti	:Adalet ve Kalkınma Partisi
Akt.	:Aktaran
ALES	:Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
AÖF	:Açık Öğretim Fakültesi
AYT	:Alan Yeterlilik Testi
BM	:Birleşmiş Milletler
Çev.	:Çeviri
Der.	:Derleyen
DGS	:Dikey Geçiş Sınavı
DYK	:Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA	:Eğitim Bilişim Ağı
Eds.	:Editörler
FATİH	:Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
FITEC	:Kültürlerarası Öğretmen Eğitimi Komitesi
GSMH	:Gayrisafi Milli Hasıla
GSYH	:Gayrisafi Yurtiçi Hasıla
İGE	:İnsani Gelişme Endeksi
İYEP	:İlkokullarda Yetiştirme Programı
LGS	:Liselere Geçiş Sistemi
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
MEŞ	:Millî Eğitim Şûrası
METK	:Milli Eğitim Temel Kanunu
NADFG	:Nesiller Arası Düşük Fırsat Grubu
NAYFG	:Nesiller Arası Yüksek Fırsat Grubu
NEP	:National Education Policy
OECD	:Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
OKS	:Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PDR	:Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
PIKTES	:Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi
PISA	:Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
PİO	:Pansiyonlu İlköğretim Okulları
SRAP	:Sosyal Riski Azaltma Projesi
ŞEY	:Şartlı Eğitim Yardımı
ŞNT	:Şartlı Nakit Transferi
TED	:Türk Eğitim Derneği
TİO	:Taşınmalı İlköğretim Okulları
TYT	:Temel Yeterlilik Testi
UNDP	:Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	:Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
ÜSMEK	:Üsküdar Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları
YDS	:Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
YİBO	:Yatılı İlköğretim Okulları
YÖKDİL	:Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı
YSÖP	:Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 4.1. Kod Matrisi	102
Tablo 4.2. Demografik Özellikler	102
Tablo 4.3. Sosyal ve Kültürel Faktörler	102
Tablo 4.4. Ekonomik Faktörler	107
Tablo 4.5. Kurs Tercihi	110
Tablo 4.6. Eğitim Sürecinin İşleyişi ve Kursun Sınav Başarısına Katkısı	112
Tablo 4.7. Kursa Ulaşım ve Eğitim Ortamının Niteliği	116
Tablo 4.8. Eğitimde Kullanılan Materyallerin Niteliğine ve Başarıya-Öğrenmeye Olan Etkisi-Yeterliliği	119
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yeterliliği	120
Tablo 4.10. Eğitim İmkanlarından Yararlanma Düzeyi	121
Tablo 4.11. Rehberlik-Yönlendirme Destekleri	123
Tablo 4.12. Sosyal Faaliyetler	124
Tablo 4.13. İdari Denetim, Takip, İlgi	126
Tablo 4.14. Kursa İlişkin Genel Değerlendirme	127
Tablo 4.15. Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı	128
Tablo 4.16. Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal ve Kültürel Faktörler Tema Kategorileri.....	99
Şekil 2. Ekonomik Faktörler Tema Kategorileri	99
Şekil 3. Kurstaki Eğitim Süreci Tema Kategorileri	100
Şekil 4. Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı Tema Kategorileri.....	100
Şekil 5. Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Tema Kategorileri.....	100



GİRİŞ

Eğitim, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal gelişimlerini teşvik eden temel bir unsurdur. Öğrenme güdüsü ile ortaya çıkan eğitim aslında insanların tüm hayatı boyunca devam eder. Çağdaş toplumlarda eğitim, bireylerin bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamanın yanı sıra, toplumsal ilerlemeyi teşvik etmekte ve ekonomik gelişime katkıda bulunmaktadır. Toplamların gelişebilmesi için belli birtakım bilgi ve beceriye sahip bireylerin varlığı önemlidir. Bireylere bir toplumda bir arada yaşamının gerekliliği olan çeşitli kuralları, değerleri, o topluma ait özellikleri eğitim öğretir ve bu bireyi sosyalleştirir, uyumlu hale getirir. Ayrıca o toplumun kültürel değerlerinin korunması ve aktarılması, bilinçli, sorumluluk sahibi, özgüvenli bireylerin varlığı açısından büyük önem taşır. Toplumsal anlamda büyük bir yapı taşı olan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması da bu sebeple önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliği denildiğinde bir bireyin çeşitli faktörlerden bağımsız olarak eğitim olanağına erişimde eşit şartlarda olmasıdır.

Eğitim, bireylerin yaşam standartlarını yükseltir ve geniş kariyer fırsatları sunarak toplumsal yapıyı olumlu bir biçimde şekillendirir. Ancak, eğitim sisteminin hakkaniyetli ve eşitlikçi bir biçimde işlemesi, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için şarttır. Eğitimde fırsat eşitsizliği, bu tür bir adil ve eşit işleyişin sağlanamaması durumunda ortaya çıkar.

Geçmişten günümüze insan hayatında pek çok alanda çeşitli eşitsizlikler mevcuttur. Bu eşitsizlikler bazen bireyin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklı bazen de çevresel faktörlerden kaynaklı olmuştur. Kişiler belli sebeplerden dolayı hayatta eşit olanaklara sahip olarak başlamazlar. Bu durumun kişilere gelecekteki pek çok alanda farklı yansımaları olasıdır. Bu noktada eşitsizliğe yol açan farklı birçok faktörden söz edilebilir. Cinsiyet, dil, din, ırk gibi durumlar, demografik etkenler, fiziksel engellilik, sosyo-ekonomik durum ve benzeri farklı diğer faktörlerde bireylerin toplumsal hayatta imkanlara erişimde kısıtlamaları meydana getirmektedir.

Fırsat eşitliği aslen bu tür eşitsizliklerin olmaması, herkesin kendi çabasına göre olanaklara sahip olması ve bu tür faktörlerden bağımsız yarışma hakkına sahip olmasını ifade eder. Fırsat eşitliği eğitim, sağlık, istihdam ya da sosyal politikalar gibi aslında hayatımızı etkileyen tüm alanlarda sağlanmalıdır. Bu adil, eşitlikçi ve refahın da yükseleceği bir toplum düzeni için gereklidir.

Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eşitsizlikler daha belirgin ve toplumsal hayatı direkt etkileyen bir formdadır. Eşitsizlik aslında gelir dağılımı, yatırım, istihdam ile doğrudan ilişkilidir. Devletler eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik çeşitli çabalar gözetmektedir. Bunlardan

bazıları; kırsal ve dezavantajlı bölgelere ilişkin altyapı yatırımları, geliştirilen uzaktan eğitim ve dijital eğitim platformları, burs ve finansal destekler, esnek ve destekleyici eğitim programları müfredatlardır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve korunması aslen tüm toplumların ortak sorumluluğundadır. Bu sebeple devletler, çeşitli sivil toplum kuruluşları, özel sektördeki farklı kurum ve kuruluşlar birlikte bu sorunun çözümüne ilişkin zaman zaman bir araya gelmektedir. Bu noktada eğitime ayrılmış bütçeye ilişkin çözüm önerileri, dezavantajlı olarak adlandırılan kesime sağlanan burslar, çeşitli yardımlar, özel eğitim programları, eğitimde kalite ve kapasitenin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ya da altyapı yatırımları bazı çözüm önerilerindendir.

Merkezi yönetimin dışında, yerel ve ortak nitelikteki ihtiyaçları karşılamak amacıyla oluşturulmuş yerel yönetimlere ise bu konuda pek çok sorumluluk yüklenmiştir. Çünkü yerel yönetimler halka en yakın konumdadır. Bireylerle birebir temas halindedir. İletişimin kuvvetli olduğu bu birimlerde bu hizmetlerin sağlanması daha kolaydır. Bu noktada yerel yönetim birimleri çeşitli sosyo-ekonomik durumları, bölgesel farklılıkları, bölge halkının ihtiyaç ve taleplerini, eksikliklerini, nüfusun durumunu ve benzeri pek çok faktörü göz önünde bulundurarak çeşitli faaliyetler yürütür, hizmetler sunar. Bu noktada sosyal belediyeçilik anlayışının da gelişmesiyle yerel yönetim birimlerinin oldukça büyük yer tuttuğu görülmüştür. Bir toplumun eğitim seviyesinin yüksek olması, kendi kültürel değerlerini tanıması ve sahip çıkması, bu doğrultuda da gelecek nesillere aktarması ve uluslararası çerçevede tanıtımını yapabilmesi, bilinçli bireyler yetiştirebilmesi oldukça önemlidir.

Yerel yönetimlerde halka en yakın birimler olarak bu konuda bir işlev üstlenmekte, çeşitli eğitim ve kültür hizmetleri sunmaktadır. Yerel yönetimler bölgenin ihtiyaçlarını en iyi bilen, analiz eden, eksikleri gören birimlerdir, bu tarz hizmetlerin bu birimlerce yürütülmesi daha hızlı, pratik, tasarruflu ve verimli olunması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu tez çalışmasının konusu da eğitimde fırsat eşitliğidir. Günümüzde mevcut olan eşitsizliklerin toplumsal alanda bu kadar yaygınlaşması ve özellikle dezavantajlı kesimleri etkilemesi olumsuz bir faktördür. Bu eşitsizlikler bazı çalışmalar ve uygulamalarla iyileştirilebilir. Tez çalışma konusu olarak eğitimde fırsat eşitliğinin seçilmesinin sebebi bir eğitim kurumunun varlığının dahi bölge halkını ne derecede etkilediğini göstermektir. Tez çalışmasının amacı belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya katkısını ortaya çıkarmaktır. Eşitsizliklerin makro düzeyde ele alınması önemli olmakla birlikte, bireysel düzeyde incelemekte mühimdir. Bu noktada ailelerin sosyo-ekonomik seviyesi, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sahip oldukları kültürel sermayesi de belirleyici özellik taşır.

Çalışmanın temel amaç ve hedefi, belirttiğimiz farklı faktörlere bağlı yetişmiş olan öğrencilerin bir arada bulunduğu bir kurumdan örnekle, kurumun eğitim olanaklarına erişmekteki eşitliğe katkısının

ilişkinini saptamaktır. Bu çalışmanın araştırma soruları eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörlerin neler olduğu, yerel yönetimlerin eğitimde fırsat eşitliğine katkısı, belediyelerin üniversite hazırlık kurslarına ilişkin öğrencilerin görüşleri ve belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık kursları eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlama durumu şeklinde tasarlanmıştır. Bunun temel nedeni yerel yönetimlerde eğitimde fırsat eşitliği konusunun bu araştırma sorularına bağlı kalınarak incelenecek olmasıdır. Üsküdar Belediyesine bağlı olarak hizmet veren ücretsiz bir üniversite hazırlık kursu olan Üsküdar Gençlik Akademisinde üniversiteye hazırlanmış ve yerleşmiş öğrencilerle nitel veri toplama yöntemlerinden mülakat tercih edilerek görüşmeler yapılacaktır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat formu ile 5 kız, 5 erkek öğrenci olmak üzere 10 öğrenciden veriler toplanacaktır. Mülakat sonucunda ortaya çıkan metin ana tema ve her bir temanın altında alt kategoriler oluşturularak MAXQDA uygulaması yardımıyla analiz yapılacaktır.

Bu tez çalışması 4 bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği kavramları incelenecektir. Kavramların tanımı, gelişimi, fırsat eşitsizliğine neden olan faktörler, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörler, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarındaki modeller, kuramsal ve sosyolojik yaklaşımlar açıklanacaktır. İkinci bölümde dünyada eğitimde fırsat eşitliği başlığı altında küreselleşme, dijitalleşme kavramları tanımlanacaktır. Dünya ülkelerinde ve Avrupa Birliği'nde eğitim hakkı, eğitim sistemleri ve eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları incelenecektir. Üçüncü bölümde Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği konusu incelenecektir. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini ve akademik başarıyı etkileyen faktörler, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve yasalarda eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliği, eğitim politikalarına yön veren diğer belgeler ve 2000 sonrası dönemdeki politikalar incelenecektir. Bununla birlikte Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik uygulamalar, yerel yönetimlerdeki çalışmalar ve Üsküdar Belediyesi'nin eğitim faaliyetleri aktarılacaktır. Dördüncü bölümde sosyal belediyecilik ve gençlik faaliyetleri, yerel yönetimlerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya katkısı incelenecek, literatür bölümüne yer verilecektir. Veri analizi gerçekleştirilerek tez çalışması tamamlanacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

FIRSAT EŞİTLİĞİ VE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

1.1 Eşitsizlik Kavramı

Geçmişten günümüze toplumsal hayatta farklı katmanlarda eşitsizlikler mevcuttur. Bu sebeple eşitsizliğin doğası, tarihi ve nedenleri insanlık tarihinin başından beri tartışılmaktadır. Eşitsizlik aslında bireylerin eğitim hayatlarını, statülerini, sahip oldukları meslekleri, yaşayış biçimlerini ve alışkanlıklarını belirler ve etkiler. Eşitsizlik hem geleneksel hem modern toplumlarda karşımıza çıkar. Eşitsizliği, bir toplumdaki bireyleri eşit olmayan imkanlar sunulması olarak tanımlayabiliriz (Marshall, 2003: 210).

Eşitsizlik konusunu tartışan toplum bilimcilerden J.J. Rousseau, *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* başlıklı eserinde eşitlik ilkesini açıklamıştır. Rousseau; eşitliği Fransız ve Amerikan Devrimleri'nden itibaren modern toplumsal hareketlere kadar temel dayanak olarak görmüştür (Turner, 1997: 19).

Eşitsizlik kavramını iki farklı boyutta inceleyebiliriz. Birincisi fiziki, yani doğal eşitsizliktir. Fiziksel özellikler, zekâ, sağlık, ruhsal durumlar bu kapsamdadır. Bu özelliklerdeki farklılıklar toplumsal hayatta belli eşitsizlikleri doğurabilir. İkincisi ise insanların oluşturduğu, politik/manevi eşitsizliktir. Bu kapsamda eşitsizliğe etki eden faktörler, ekonomik ya da statüsel olabilir (Yamlı, 2021: 21). Eşitsizlik toplumsal yapıda tabakalaşmayı beraberinde getirir. Bu sebeple toplum bilimciler eşitsizliğin nedenleriyle ilgilenmektedir. Buradaki eşitsizlik sorunu aslında toplumsal kurum ve süreçlerin eşitsizliğe etkisini ölçmektir.

Feodal toplumda eşitsizlikler yasal bölünmeler olarak görülmekteydi, kapitalist sisteme geldiğimizde ise ekonomik işlevin önem kazandığını görmekteyiz (Yamlı, 2021: 22). Rousseau, tarımdan sanayi toplumuna geçişin eşitsizliği ortaya çıkardığını savunmuştur. Rousseau'ya göre; özel mülkiyetin ortaya çıkması aslen var olan doğal eşitliği bitirmiştir (Rousseau, 1998:144). Bir toplumdaki birey ve gruplar arasındaki farklılıkların eşitlik ilkesine uymaması, bazı birey ya da grupların diğerlerinden farklı ayrıcalıklara sahip olması, daha avantajlı veya dezavantajlı olmasına sebebiyet vermesi sosyal eşitsizliği meydana getirir. Toplumda çoğu zaman şahit olduğumuz gibi aslında bazı kesimler gelir, servet, eğitim, sağlık ve benzeri hizmetlere ulaşmada daha farklı imkanlara sahiptir. Bu hizmetlere erişimde bireylerin farklı koşullara sahip olması ve buna bağlı olarak gelişen problemler ve bu süreçteki zaman kaybı eşitsizliği ortaya çıkarır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) tarihsel olarak kökenleri epey eskiye dayanan sosyal eşitsizlik oldukça belirgindir. Bu farklı boyutlarda kendini gösterir. En başta gelir ve servet eşitsizliği ve buna bağlı tüm ekonomik eşitsizlikler ön plandadır. Sağlık hizmetlerine erişim, okul finansmanı ve eğitim fırsatları, ırk, cinsiyet ve coğrafi eşitsizliklerin doğurduğu kariyer ilerlemesindeki veya toplumsal herhangi bir işleyişteki engelleri meydana getirir. Sosyal eşitsizliğin boyutlarını açıklayan John J. Macionis; ABD toplumunun epey katmanlaşmış bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Ona göre bu toplumda; zengin gruplar paraya sahiptir bu da beraberinde eğitim, sağlık gibi hizmetlerde en yüksek imkanlardan faydalanmayı ve ayrıca tüketim alışkanlıklarının da daha farklı olduğu gösterir (Macionis, 2012: 274). Weber toplumu anlaşılması güç labirentlerle dolu bir olgu şeklinde ifade eder (Ringer, 2006).

1.2. Eşitlik Kavramı ve Eşitlik Türleri

Eşit olmak, eşit sayılmak ve eşitlik aslında geçmişten günümüze farklı kültürler, dinler ve inanışlarda hep önemli olmuştur. Çeşitli dönemlerdeki filozofların teorilerinde tartışılmış, dini öğretilerde vurgulanmış, hatta Fransız, Amerikan ve İngiliz Devrimi gibi büyük devrimlerin bile ortaya çıkmasındaki temel düşünce olmuştur.

“Eşitlik, ahlaki ve toplumsal anlamda insan doğasına sahip olmak açısından aynı konumda ve değerde olma hali olarak tanımlanmaktadır” (Gökkaya, 2019: 26) ve demokratik bir haktır. İnsanların eşit muamele görme ilkesi, aynı şartların sağlanması eşitliktir. Ama insanlar aynı değildirler. Bu noktada bireysel özelliklerden kaynaklı farklılıklar, yani kişilik, yetenek, tercihler vb. faktörler etkilidir. Yani herkes birbirinden farklıdır. O halde eşitlik ne anlama gelir? Ahlaki (biçimsel) eşitlik, kanun önünde eşitlik, politik eşitlik, gelir eşitliği ve fırsat eşitliği olmak üzere beşe ayrılabilir (Ashford, 2015: 37). Her bireyin ahlaki anlamda itibar görmeye ve kendi hayatının tercihlerini yapabilmeye hakkı vardır. Her birey buna değerdir. Bu doğal haklar ve insan hakları gereği de böyledir. Herkes bir noktada diğer kişilerle ortak bazı değerlere sahiptir ve bu durum bireylere saygı gösterilmesi inancını pekiştirir. Yani kişisel farklılıklar, kişilerin saygınlığını azaltmaz, değer görme ölçüsünü düşürmez. Örneğin kölelik bir insanın hayatını yönlendirmesini engelleyen bir durumdur, bu sebeple eşitlikçi düşünürler ve fikirler köleliğe karşıdır. Her insan ahlaki açıdan farklıdır, fakat herkesin hayatı değerlidir. Bu terim biçimsel eşitlik, ahlaki eşitlik, statü eşitliği, değer eşitliği ya da saygıda eşitlik gibi çeşitli kavramlarla ifade edilmeye çalışılmıştır (Ashford, 2015: 39-40).

Ahlaki (biçimsel) eşitlik; etik ve ahlaki bir perspektifle eşitlik konusunu değerlendirir. Aynı zamanda bireylerin eşit olduklarını ve buna bağlı olarak aynı ahlaki haklara ve aynı sorumluluklara da sahip olmaları gerektiğini savunur. Her birey eşit saygı ve adalet hakkına sahiptir. Bu ilke; özellikle toplumsal ilişkilerde ve ahlaki karar alma süreçlerinde eşitliği önemser. Ahlaki eşitlik ile sağlanması

gereken durum hem bireysel hem toplumsal ilişkilerde etik bir temelin varlığıdır. Hukuk sistemlerindeki temel ilkelerden olan kanun önünde eşitlik; ahlaki eşitliğin kabul edilmesi ile birlikte politik bir sonuç olarak doğmuştur (Ashford, 2015: 40). Kanun önünde eşitlik; herkesi hukuki hak ve sorumluluklar açısından eşit görmektedir. Bu sebeple yasa önünde tüm bireyler eşittir. Bir birey; ırk, cinsiyet, din, etnik köken, sosyal statü ya da ekonomik durum gibi sebeplerle ayrımcılığa maruz kalamaz. Bu durum yasaların aynı şekilde uygulanacağını teminatını da vermektedir. Örneğin eşitlik; Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın 10. Maddesi ile anayasal güvenceye alınmıştır. Anayasanın 10. Maddesinde *“Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.”* şeklinde ifade edilmektedir. Politik eşitlik; bireylerin hukuk önünde ve aynı zamanda toplumsal fırsatlar açısından da eşit olması, eşit muamele görmesidir. Eşitlikçi politikalar ve yasalar ile birlikte toplumsal adaletin sağlanması yönelik bir ilkedir. Meşru bir sebep olmadıkça her birey oy verme hakkına sahiptir. Özellikle ortak toplumsal kararlarda tüm bireyler eşit söz hakkına sahiptir (Ashford, 2015: 41). Gelirin ve ekonomik kaynakların adil bir şekilde dağıtılması olarak tanımlanan gelir eşitliği ise hem ekonomik adalet hem de sosyal eşitlik gereği önemli bir ilkedir. Toplumda gelir farklarının artması daha fazla sosyal ve ekonomik sorunları ortaya çıkarır. Gelir eşitliğinin sağlanmasında vergi politikaları, çeşitli sosyal yardımlar, asgari ücret değerlendirmeleri önemlidir.

Gelir eşitliği maddi eşitlik ve aynı zamanda bireylerin hayatta sahip olduğu koşulların eşitliğini de kapsar. Gelir eşitliği en iyi eşitlikçiliktir. Koşullarla değil sonuçlarla ilgilenir. Geliri iyi olandan kötü olana yeniden dağıtım yapılması gerektiğini savunur. Bu kapsamda gelir eşitliği mi ya da refah eşitliği mi soruları gündeme gelmektedir. Aynı gelir düzeyine sahip iki kişi düşündüğümüzde farklı koşullar ve durumlar refah anlamında eşitliği sağlamayabilir. Bazı düşünürler, gelir eşitliği doğal olmayan bir durumdur. Doğal olmayan bir duruma karşı müdahale söz konusu olacaktır oysa bireyler kendi halinde olsa refah düzeyine ulaşabilirler. Bu görüşe göre; gelir eşitliği bireysel özgürlüklere bir duvar örer ve devletin müdahalesine zemin hazırlar. Gelir eşitliğiyle insanların çalışma amacı azalacaktır, hatta bu noktada bahsedilen durum şöyledir; *“Nasıl davranıldığına bağlı olmadan aynı oranda fayda elde edilecekse, çalışmanın gereği nedir?”*. Yine aynı mantıkla gelir eşitliğinin adaletsiz olduğu ve refahın yaratılması gerektiğine inanılır. Servetin üretime odaklanmadan ziyade sırf dağıtımına odaklanmak ve bunun verimliliğine inanmak bir yanılsamadır. Aynı zamanda politik eşitsizlik sürekli olarak var olacaktır. Bunun sebebi de sınıfsal olarak “elitler” şeklinde adlandırılan gruba mensup kişiler daha fazla güce sahip olduğundan kendi, çıkarlarına göre ilerleyecektir (Ashford, 2015: 44-46).

Bireylerin hem sosyal hem ekonomik anlamda eşit hak ve fırsatlara sahip olmasını ifade eden fırsat eşitliği ise kişisel özelliklerden dolayı ayrımcılığa uğranılmayan eşit koşulların hâkim olduğu bir

sistemi ifade eder. Bireyler hayatta başarılı olabilmek için ihtiyaçları olan kaynaklara erişmekte eşit olmalıdırlar. Bireylerin hayatlarında sahip olduğu farklı arka planlar bu başarıya engel olmamalıdır.

“Hayat yarışı için eşit bir başlangıcın olması gerekir, ama yarış eşit bir şekilde bitmemelidir. Margaret Thatcher bunu eşit olma hakkı biçiminde ifade etmiştir.”. Fırsat eşitliği başlığı altında belki de değinilmesi gereken en önemli konulardan biri de pozitif ayrımcılık olabilir. *“...Eşitsiz davranışları düzeltme aracı olarak orantısız, ancak ayrıcalıklı paylar verme...”* olarak tanımlanan bu durum üç şekilde karşımıza çıkar. Bunlar; toplumsal yardımlar, seçim yapmak ve kotalar vermektir. Azınlıkları mevki sahibi yapmaya yönelik çabalar toplumsal yardım, herhangi bir gruba diğerlerine nazaran tercih etmiş olmak seçim yapmak, fırsat eşitliğinin belirli bir grup içerisinde nüfusa oranla aynı düzeyde istihdam/temsil edilme durumudur. Pozitif ayrımcılığın eşitlik türlerini reddettiği düşünülür. Çünkü belli gruplara ekstra hoşgörölü olunabilir, bu gruplar genelde zaten daha eğitimli seviyedekilerdir. Bir gruba yönelik eşitsiz davranışlar daha sonrasında aynı gruptan gelen nesillere gösterilen hoşgörü ile çözülmüş olmaz, ayrımcılıkla ayrıcalık edinmişlere karşı tepkiler doğurur. Bir gruba eşitsiz davranmak neticesinde haksızlıktır. Hem biçimsel hem kanuni eşitlik ilkelerine de terstir (Ashford, 2015: 41-44). Eşitlik Nigel Ashford’un tanımlamasına göre; *“İnsanların aynı ya da eşit muamele görme ilkesidir”*. Eşitlik dünya tarihi boyunca pek anlaşılamamıştır. Eşitlik konusunda ilk açıklamalarda bulunan Aristo, insanların tüm konularda eşit olduğu bu yüzden ayrımcılığın olmaması gerektiğini ifade etmiştir (Ashford, 2015: 37-38).

Thomas Hobbes’a göre ise insanlar doğal koşullarında eşittir fakat öngördüğü Leviathan’ın yönetimi teorisine göre insanlar eşitliklerinden vazgeçip, bir yönetim altına girmeyi kabul etmektedir. Locke’ a göre ise insanlar doğal koşullarında eşit haklara sahiptirler ama yine politik bir idare yönetimi vurgulanmaktadır. Locke; hayat, özgürlük ve mülkiyet haklarından bahseder ve bunlara tüm insanların sahip olduğunu belirtmektedir (Ashford, 2015: 38). Turner’a göre ise kapitalist sistem, siyasal yapısını eşitlik ile temellendirmesine rağmen, ekonomik yapısı eşitsizliği doğurur. Bu yüzden tutarsız bir sistemdir. Turner’a göre dört çeşit eşitlik vardır. Bunlar; varlıksal eşitlik, fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik ve sonuçlarda eşitliktir. Dinsel veya ahlaksal bir inanç olarak tüm bireylerin eşit olduğu fikrine varlıksal eşitlik denilir. Toplumsal kurumlara girme hakkının tüm bireylere ayırım yapılmaksızın verilmesi, yetenek ve başarıya göre değerlendirme yapılması da fırsat eşitliği ya da diğer bir ifadeyle şartlarda eşitliktir. Bu yetenek, açık kariyer fikri kavramı olarak da temellendirilmiştir. Buna göre, bir toplumda belli konumlarda olabilmek için insanların başarı ve yeteneklerine göre değerlendirme yapılmalı, soy ve köken gibi doğuştan meydana getirilen özellikler ayırma sebep vermemelidir. Bu düşünce Fransız ve Amerikan devrimleri döneminde daha da önem kazanmıştır. Bir yarışa katılımda tüm kişiler eşit şartlarda olmalı, yani şartlarda eşitlik sağlanmalıdır (Turner, 1997: 35-38).

Eşitlik kavramından ilk kez Amerikan Bağımsızlık Bildirgesinde resmi bir belgede bahsedilmiştir. Bu belgede, insanların eşit yaratıldığı ve kimsenin ya da hiçbir kesimin üstün olmadığı ifade edilmiştir. Politik anlamda ise eşitlik fikrinden yola çıkarak ilk kez Fransız İhtilalinde etkileyici bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Sağlam, 2020: 6). Bir kavramın toplumsal ve siyasi bir devrimle ne kadar önemli bir rol sahibi olduğunun en bariz örneği ve dönüm noktası olan Fransız İhtilali; eşitliği hedef belirlemiştir. Fransızca'da “égalité” yani eşitlik hem hukuki hem politik anlamında temel bir değerdi. Fransız İhtilalinin birincil hedefi sınıf ayrımını kaldırmak ve toplumda eşitlik sağlamaktır. Yani ihtilal sonrası en büyük yenilik, bireylerin yasa önünde eşitliği, ayrıcalığın ve ayrımcılığın olmamasıdır, ki burada amaçlanan sadece feodal ayrıcalıkların kaldırılması değil, fırsat eşitliğinin de sağlanması olmuştur. “Özgürlük, eşitlik, kardeşlik” sloganıyla ortaya çıkan Fransız Devrimi sonrası eşitlik tartışmalarında dört çeşit eşitlikten bahsedilmiştir. Bunları; varlıksal eşitlik, sonuçlarda eşitlik, şartlarda eşitlik ve fırsat eşitliği olarak sıralayabiliriz (Mete, 2009: 26).

Varlıksal eşitlik ya da bir diğer adıyla özsel eşitlik, dinlerde görülen bir kavramdır. Genel olarak Tanrının önünde herkesin eşit olduğu fikrine dayanır. Varlıksal eşitlik çalışmalarında insanın hangi açılardan aynı olduğu ya da ayırım yapmanın yanlışlığının sebepleri üzerine tartışılır (Mete, 2009: 26). *“Bütün insanlar eşit yaratılmıştır, hepsinin akılları ve bilinçleri vardır (Ya da en azından bunları kullanabilecek bir kapasiteleri vardır), hepsinin devredilemez hakları vardır ve her bir insanoğlu bir diğeri gibi eşit değerlere sahiptir; çünkü hepsi insanlığın genel niteliklerini taşımaktadır”* (Charles, 1971: 193). Sonuçlarda eşitlik ise bir yarışta insanların doğal yetenek ve becerileri, başlama noktalarına bakmaktan ziyade siyasal araçları kullanır. Özellikle dezavantajlı gruplara yönelik çalışmalar yürütmeye odaklanır ve fırsat eşitliğini sağlamak için sonuç eşitliğini güvenceye alır, şartlardaki eşitsizlikleri giderir (Mete, 2009: 27). Şartlarda eşitlik düşüncesinde yarışa katılanların aynı noktadan başlamasının sağlanması önemlidir. Adil bir toplum için hak ve sorumluluklar da eşit dağıtılmalıdır (Mete, 2009: 27). Eğitim ekonomistleri ise eşitliği yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlik türleri olarak nitelendirir. “Yatay eşitlik”, eşitliğin toplumdaki farklı bireylere ya da kesimlere aynı düzeyde sağlanmasıdır. Örneğin, eğitimde yatay eşitlik dediğimizde her kişinin eğitim imkanına erişimde eşitliğin sağlanmasını anlayabiliriz, toplumsal adalet açısından önemli bir kavramdır. “Dikey eşitlik” ise farklı birey ve kesimlere, ihtiyaçlarına göre kaynak sağlanmasını ifade eder. Yani yatay eşitlik kavramındaki gibi herkesin aynı kaynağa sahip olmasını değil, ihtiyaç olan duruma göre farklı fırsatları değerlendirmeyi önceler. Kuşaklar arası eşitlik kavramı ise nesiller arasında adaletli kaynak dağıtımı ve fırsat kullanımınıdır. Kuşaklar arası eşitlik fikrine bakıldığında gelecekteki nesillerle olan ilişkilerimizde de adil bir yaklaşımı ifade eder. *“Fırsat eşitliği dar anlamda, sunulan olanaklardan tüm bireylerin ayırım yapılmaksızın eşit bir biçimde yararlanmasını kapsamaktadır”* (Yaşar, 2014: 23). Fırsat eşitliği,

bireylere eşit fırsat ve kaynağa erişim hakkı sağlanmasıdır. Aslında hem bireyin kendi potansiyelini, yani kendini gerçekleştirebilmesi için hem de toplumsal adalet için önemlidir.

1.3. Fırsat Eşitliği Kavramı

Bir toplumdaki sosyal eşitsizlikleri körükleyen farklı yapılar vardır. Bunlar kültürel, ekonomik, politik ya da toplumsal yapılar olabilir. Cinsiyete ya da etnik kökene dayalı ayrımcılıklar, adil olmayan gelir dağılımı, fırsat eşitsizlikleri buna sebebiyet verebilir. Bir toplumda bu tarz sosyal eşitsizlikler arttıkça aslında toplumun huzur seviyesi düşer. Adaletsizlik yaygınlaşır ve refah düzeyi de düşer.

Thomas Jefferson; Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'nde *"Bütün insanlar eşit yaratılmıştır."* ifadelerinde bulunmuştur. Jefferson özellikle doğal bir hiyerarşi düzenini benimseyip, bireylerin toplumdaki yerlerine göre hareket etmeleri gerektiğini söyleyenleri eleştirmiştir. *"İnsanlar sırtlarında eyerler ile doğmamışlardır. Onları tanrının lütfu sayesinde tekmeleyerek ve mahmuzlayarak meşru bir halde sürmeye hazır, ayrıcalık sahibi bir azınlık ile birlikte de doğmamışlardır."* ifadelerini kullanan Jefferson, Amerikan bağımsızlık hareketinin önemli figürlerinden olmuştur. 19. yüzyıl köleliğin kaldırıldığı, kanun önünde eşitlik ilkesinin doğduğu, eşit oy hakkının kabul edildiği bir dönemdir. Eşitlikle ilgili temel haklar tartışılmaya başlanmıştır, ancak 20. yüzyıl'ın başlarında dahi pek çok ülkede kadınların oy verme hakkına sahip olması tartışma konusu olmuştur. Bu sebeple fırsat eşitliği kavramı da bu yüzyıllarda yükselişe geçmiştir (Ashford, 2015: 38-39).

Fırsat eşitliği dar anlamıyla bireylerin kaynak elde etmede ya da kaynaklardan yararlanmada eşit imkanlara sahip olmasıdır (Coşkun, 2019: 85). Geniş anlamda düşündüğümüzde fırsat eşitliği; bireylerin sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik konumlarından bağımsız fırsatlara erişmede eşit olmasıdır. Yani tüm bireyler sahip oldukları hayatın arka planlarına bakılmaksızın sadece kendi başarı ve yetenekleriyle yarışabilmelidir. (Ünal, Özsoy 1999: 3). Bunun sağlanabilmesi için gerekli olan yapılar ve farklı destek mekanizmalarının varlığı da önemlidir. Dar anlamda baktığımızda eşit kural ve olanaklar ile rekabet edebilme olarak tanımlanan fırsat eşitliği geniş anlamında bu rekabetin alt yapısını ve desteğini oluşturacak mekanizmaları ve yapısal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını ifade etmektedir. Fırsat eşitliği temel olarak bireylerin hayatta (kendilerine göre) başarılı olmaları için çeşitli fırsat ya da imkanlara sahip olmaları anlamına gelmektedir. Literatürde hayata eşit başlamak, eşit koşulların olduğu bir oyun sahası metaforları kullanılır. Yani fırsat eşitliği; hedeflere cinsiyet, ekonomi, politik ya da çevresel farklı faktörlerden bağımsız olarak ulaşabiliyor olmaktır. Margaret Thatcher *"eşit olma hakkı"* olarak açıklamıştır. Fırsat eşitliği dediğimizde aslen amaçlanan hedefin önündeki çeşitli engellerin ortadan kaldırılmasıdır (Ashford, 2015: 41-42).

1.3.1. Fırsat Eşitliğinin Gelişimi ve Tarihsel Çerçeve

Fırsat eşitliği; eşitsizlik konusunun özünü oluşturmaktadır. Atkinson ise fırsat eşitsizliğini sonuç eşitsizliğiyle ilişkili bulmuştur. Atkinson’a göre; sonuç eşitsizliğinin üç önemli maddesi vardır. Kişiler yarışa eşit şartlarda başlasa bile süreç içerisinde farklı durumlar meydana gelebilir. Yani fırsat eşitliği sağlanmış olsa bile sonuç burada odak noktasıdır. Bir sonuca erişmek için çaba gösterilse dahi beklenen olmayabilir, yani fırsat eşitliği olsa bile sonuç önemlidir. Rekabetçi ve rekabetçi olmayan fırsat eşitliği ikinci nedenlerdendir. Rekabetçi olmayan fırsat eşitliğinde, tüm bireylerin eşit şansa sahip olma durumu vardır. Rekabetçi fırsat eşitliği ise herkesin yarışa girme şansını sağlamasının yanı sıra önceden belirlenen eşit olmayan ödüller vardır. Nihai olarak sonuç eşitsizliği, özellikle gelecek nesiller için fırsat eşitliğini etkiler. Sonuç eşitsizliğinden yararlananlar adil olmayan avantajları çocuklarına aktarmış olurlar. Yani bir nevi sonuç eşitsizliği nesilden nesile aktarılabilir. Bu durumda geleceğin fırsat eşitsizliği aslında şimdinin sonuç eşitsizliğiyle ilişkilidir (Atkinson, 2018: 9).

Servet ve doğumla temellendirilmiş yapay aristokrasiye rağmen Thomas Jefferson Amerikan demokrasisinde erdem ve yeteneklere dayalı doğal bir aristokrasinin hâkim olacağına inanıyordu (Arnhart, 2013: 307). Bu sebeptir ki demokratik eşitlik fırsat eşitliği olacaktı. Yani en üstte en iyiler olacaktı. Hayatı bir yarış olarak gören Abraham Lincoln halk yönetiminin birincil amacını şu şekilde ifade eder; *“Hayat yarışında insanların durumunu yüceltmek, tüm omuzlardaki yapay yükleri kaldırmak, herkesin övgüye değer arayışlarının yollarını temizlemek, hepsini zarar görmeden yapabilmek, kısıtlanmamış bir başlangıç ve hakkaniyetli bir fırsat”* (Arnhart, 2013: 307).

Lincoln’ un bu temennisinin aslen özünde eşitlik-özgürlük çatışması barındırdığı ifade edilir. Yani bir yarışta başlangıç koşullarının eşit olduğu kadar (mutlak eşitlik) yarış içerisinde de mutlak özgürlük olmalıdır. Buradaki özgürlükten kastedilen hızlı koşanın öne geçmede, yavaş olanları geride bırakmadaki özgürlüğüdür. İşte bu noktada, yavaş koşanların yetiştiği aile, eğitim alma seviyeleri, engellenme durumları gibi faktörler devreye girer. Yani geride kalanların nasıl bir aile ortamında doğup yetiştiklerinden ya da farklı faktörlerle engellenmediğinden emin olamayız. Mesela zaten bir yarışın kaybedeni olmuş bir ailede doğan bir yarışmacı olabilir. Hakkaniyet yarışı durdurup, başlama çizgisine geri dönmek ve yeniden başlatmak mıdır? Fiziksel ya da zihinsel engelli bireyler için ne yapılmalıdır? Hızlı koşanlar doğuştan engelli bireylere yardım etmeli midir? Bu tarzda pek çok soru işareti ve farklı açılardan düşünceler meydana gelir. Kimi teorisyenler dezavantajlı olanın haksız rekabetten korunması gerektiğini, yani eşitliğin hakkaniyetini savunur. Kimileri ise hızlı olanların tüm ödülleri kazanma özgürlüklerini koruma isteklerini savunur, yani bu özgürlüklerin hakkaniyetidir. Hayatın bir yarış olarak görülmesi süreklilik arz eden bir rekabet ortamı fikrini aşılır. Rekabet aslında yeteneklerimizin peşinden gidebilmek ve açığa çıkarabilmek adına faydalı olabilir. Fakat rekabetin yanı sıra iş birliği yapabilme kapasitemiz de önemlidir. İnsanlar doğal olarak birbirlerine bağımlıdır. Aslında farklı rekabet

alanlarında birbirimizden üstünlüğümüz yok bu sebeple eşit saygıyı hak etmekteyiz (Arnhart, 2013: 307-308).

John Rawls “A Theory of Justice” (Bir Adalet Kuramı) adlı eserinde hem özgürlüğü hem eşitliği temin etmeyi, toplumdaki kaçınılmaz eşitsizlikleri ve bunlarla nasıl baş edileceğini tartışmıştır. Rawls’a göre taraflar iki adalet ilkesi benimser. Birincisi; her bir birey temel özgürlüğe sahip olmalıdır. İkincisi de sosyal ya da iktisadi eşitsizlikler herkese uygun, menfaatine elverişli beklenti sağlamalıdır. Ve herkese açık konumlarla ilişkilendirilmelidir. En az menfaatlenenin en yüksek verimine ve hakkaniyetli fırsat eşitliği koşullarında herkese açık kavramı belirtilmiştir. Rawls’a göre yurttaşlığın eşit özgürlüklerini koruyan birinci adalet ilkesi önemlidir. Hukukun üstünlüğü, ifade ve toplanma özgürlüğü, siyasal özgürlükler, düşünce ve vicdan özgürlüğü, mülkiyet hakkı ve keyfi tutuklama-müsaderenin yasak olması gibi temel özgürlükler yurttaş eşitliği ve saygıyı pekiştirir (Arnhart, 2013: 308).

Bir diğer önemli kavram ve Rawls’a göre adaletin ilkelerinden hakkaniyetli fırsat eşitliğidir. Bu ilke bireylerin hakkaniyetli fırsata sahip olması gerektiğini kapsar. Bu noktada sınıf ayrımı yapılmamalı, bireyler yetenek ve emeklerine göre başarılı olabilmek için ya da toplumda yükselebilmek de eşit fırsata sahip olmalıdır. Rawls’un ayrılık ilkesi olarak tanımladığı kavrama göre zaten sosyal ve iktisadi eşitsizlikler en az menfaatlenenin en yüksek faydasına olmalıdır (Arnhart, 2013: 310-311).

Jürgen Habermas’ın Rawls’un teorilerine ilişkin; *“uzun zamandır bastırılmış olan ahlaki sorunları yeniden önemli felsefi soruşturma konusu düzeyine taşımış ve çağdaş pratik felsefe tarihinde bir dönüm noktası olmuştur.”* şeklinde ifadelerde bulunmuştur (Eryılmaz, 2020: 229). Rawls özgürlük ve fırsatta eşitliğini savunur. Bu onun için temel iki adalet ilkesidir. Bu ilkeler özgürlükler, iktisadi kaynaklar, öz saygı, fırsatlar ve benzeri pek çok alanda uygulanmalıdır. Bu ilkeler özgürlükler açısından eşit yurttaşlar ve yeteneklerini geliştirmede eşit fırsatlara sahiplik anlamına gelir. En az menfaatlenenin en yüksek faydası ilkesi gözetildikçe iktisadi kaynakların eşitsizliğini makul gören Rawls eleştirilere maruz kalmıştır. Bu ilkenin özgürlük ve eşitliği uyumlu kılan bir ilke olmadığını, makul görünen eşitsizliklerin siyasal eşitliği bozduğunu düşünenler olmuştur. Rawls’un özgürlük ve fırsat eşitliği konusundaki ilkelerin eşit haysiyeti sağlamada endişe duyulmuştur. Çünkü Rawls yoksulların öz saygısını yitirebilecek ahlaki haysiyetlerini zedeleyecek iktisadi eşitsizliklere göz yummuştur. Aynı zamanda Rawls’un sosyal eşitlik adına bireysel özgürlüğü feda ettiği de ifade edilmiştir. Lincoln hayat yarışındaki insanların hızlı koşmalarına engel olabilecek etkenlerin ortadan kaldırılmasını ileri sürerken Rawls, yavaş koşanların geride olmaması için hızlıların engellenmesini savunur. Yani doğal yetenekleriyle başarılı bir birey tüm ödülleri kullanma hakkına sahip olmamalıdır. Bu ödülleri daha az talihli kimselerle paylaşmalıdır. Bu düşünce vergilendirme fikrini barındırır (Arnhart, 2013: 311). Neo-muhafazakâr Irving Kristol ve Daniel Bell Rawls’un sonuç eşitliğini arzuladığını ve fırsat eşitliğinden de ziyade sonuç eşitliğini idealize ettiğini savunur ve bu durumu eleştirirler. Yani fırsat eşitliği yerine

sonuç eşitliğini tercih ettiğini belirtmektedirler. Rawls yurttaşların eşitliğini, eşit konumları hak ettiğini vurgular. Yani temel özgürlükler servete göre dağıtılamaz. Zaten hakkaniyetli fırsat eşitliği, asgari bir eğitim düzeyinin herkese sağlanması gerekliliğini doğurur. Rawls’a göre fırsat eşitliği dengelenmelidir. Siyasal eşitlik ve iktisadi verimlilik önemlidir (Arnhart, 2013: 319 ve 321). Rawls’un siyasal eşitlik ve sosyal-iktisadi eşitsizlik arasındaki gerilimleri eleştiri kaynağı olmuştur. Rawls bireyi ekonomik ve ortak yaşam kurallarına vakıf, bölüşmeyi benimsemiş olarak kategorize eder. Rawls sosyal adalet ve refahı gerçekleştirme amacındadır, yani eşitlik ve özgürlük onun için temel noktalar (Aktaş, 2018: 284). Rawls’un adalet teorisine göre; bireyler sosyal ya da iktisadi eşitsizliklerin giderilmesi noktasında sorumludurlar. Bu hem ahlaken hem de siyasi anlamda bir sorumluluktur. İktisadi anlamda meydana gelen eşitsizliklerin dezavantajlı grupların lehine olacak şekilde giderilmesi, en az menfaatlenenin yararına fırsat eşitliği ve sosyal adalet kapsamında değişiklikler ile yeni bir dağıtım adaletini savunmaktadır (Sağlam, 2007: 182). Kapitalizm ve sosyalizmin katı sınırları farklı ideolojilere alan açmıştır ve bu literatürde gri yol olarak bilinir. Kapitalizmin ve sosyalizmin siyah – beyaz sınırlarına karşılık iki sistem arasındaki üçüncü yoldur. Kapitalist sistemin karşısına yeni bir alternatif olan reel sosyalizmin hissedildiği 20. Yüzyılda Üçüncü Yol kapitalizm ve sosyalizm arasında konumlanmıştır. Fakat 1990’larda liberalizmin ideolojik olarak yayılmasında bir işlev görmüştür. ABD’de sağ Avrupa’da ise daha çok sola yakın Üçüncü Yol yaklaşımlarının 20.yüzyıl sonlarında sağa daha fazla kaydığı görülmektedir (Demircan, 2010: 201). Üçüncü Yol yaklaşımları sosyalizm ve liberalizm arasında farklı bir arayış olarak ortaya çıkmış, kapitalist sistemi iyileştirmeye yönelik evrilmiştir (Demircan, 2010: 202).

Üçüncü Yol “İnsani yüzlü neoliberalizm” olarak da adlandırılır. Giddens Üçüncü Yol’u küreselleşen dünyaya uyumlu olarak görmüştür. Giddens’a göre klasik sosyal demokrasi sosyal demokrasiden farklı olarak, aşırı devlet yanlısı, eşitlikçi ve sonuçların eşitliğini ilke edinen bir düşüncedir. Neoliberalizme karşı da mesafeli, aslında devlete de serbest piyasaya da temkinli, eşit mesafede bir yaklaşım olarak konumlandırılabilir. Yani piyasa ve sosyal adaleti savunmanın çelişkili olmadığına inanan Üçüncü Yolu’n temel ilkelerinde sosyal devleti sorgulayan ama piyasayı destekleyen ve denetleyen bir devlet ve sonuç eşitsizliğinin aksine, fırsat eşitliğine yönelik politikaların benimsendiğinin görebiliriz (Demircan, 2010: 203-205). Üçüncü Yol’un eşitlik söylemi sonuç eşitliğinden ziyade fırsat sağlamaya yöneliktir, yani klasik liberalizm ile aynı görüştedir. Kamu-özel sektör ortaklığı fikrini savunur. McCullen ve Haris Giddens tarafından tanımlanan eşitlik kavramının modernizasyon ve küreselleşmeye dayandığını ifade etmiştir. Bu “üretken eşitlik” olarak da adlandırılır. Giddens küreselleşme ve modernleşme ile bireylerin yenilenen şartlara uyum sağladığını, değişikliklerin zorunlu olduğunu ifade etmiştir, yani geleneksel davranışlardan bir nevi üretken projelere geçiş yapılmıştır. Üretken eşitlik ile devlet, bireylerin gelişimine yönelik çalışır. Klasik sosyal demokrasideki

bireyselliğin kısıtlandığı fikre zıt olarak, Üçüncü Yol'a göre kendine güvenen, mutlu, yeterli bireyler yetişecektir. İnsanlar üzerlerinde kontrol baskısı hissetmezler. Oysa Taylorist sistem kontrol ve denetime bağlı olduğu için istenmeyen sonuçlar üretmekteydi. Yani Üçüncü Yolcular geleneksel-refah devlet anlayışından uzak, bireyin kendi potansiyelini kullanabileceği bir hedefe sahiptir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini kullanan Giddens bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ile mutluluğu da eşleştirmiştir. McCullen ve Haris ise sonuç eşitsizliği ve fırsat eşitliği açısından Giddens'in bu eşleşmesinin aslında çeliştiğini ifade etmiştir. Onlara göre, temel ihtiyaçlar karşılanmadan en üst noktaya ulaşılmaz (Demircan, 2010: 210-212).

Giddens'in Üçüncü Yol'u aslında "sorumluluk yoksa hak da yok" ilkesine bağlı, kazanımların bireyselliğin aksine toplumsal olmasını gözetten bir ilkedir. Rawls, adil bir toplumdaki temel ilkeler için "başlangıç durumu"ndan hareket eder. Başlangıç durumunda, adil şartlar altında anlaşma yapacak özgür ve eşit vatandaşlar vardır. Kişiler üzerinde toplumsal, tarihsel, doğal yönelimlere sahip olmadıkları fikrinden hareket eden "bilgisizlik peçesi" vardır. Yani bu bir bireyin ırk, etnik grup, zekâ, cinsiyet, güç gibi konularda bir bilinmezlik olduğu, yani bir peçe olduğu ve o sebeple de aslında herkese adil bir yaklaşım olacağı fikrini savunur (Tosun, 2010: 90). "Hak edenin hakkını aldığı; layık olanın layık olduğu makam ve görevlere seçildiği ve atandığı, kayırma ve kollamaya hiçbir şekilde izin verilmediği bir meritokratik toplum tasarımı bir "imkânsız ideal"dır ve bunun adı ütopyadır" (Aktan, 2021: 26). Çünkü hayatta her daim bir kesim içim avantaj bir kesim için ise imkansızlıklar vardır. Yarışa çok gerilerde başlayanların yarışı kazanabilmesi için büyük fedakarlıklara, hatta mucizelere ihtiyacı vardır.

Realizm ütopya ve distopyanın varlığını gösterir. Arzu edilen hayat idealimiz ütopyalardır, yaşadığımız hayat ise distopyalardan oluşur. Başarmak için çok gayret gösterilmelidir. İsyan etmemek, umutsuzluğa kapılmamak ve dua etmek tavsiyesinde bulunulur. Tanrının dualara karşılık verileceğine inanılır. Bu fikirden ziyade statükoya karşı gelen, isyan ve protesto edenler için ise öjenizm yani sosyal Darwinizm kuralları işler. Bunlar meritokrasi mağdurlarını suçlu bulur ve cezalarını talep ederler. Meritokrasi fırsat eşitliğini hiçe sayan, hurafe, retorik ya da bir demagojidir. Kimilerine göre boş bir inançtır. İmkânsız bir ideal ve distopyadır. Pratik hayatta uygulanması daha mümkün "ikinci en iyi" meritokrasi ise, "Kurallara Dayalı Adaletli Liyakat" olarak geçer. Yani formel kurallar önceden belirlenmiş olmalı, kimseye ayrıcalık tanınmamalı, dolayısıyla da hiçbir kesim fırsat eşitsizliğine maruz kalmamalı. Bu aslen iyi hukuki kurallarla mümkünlüğü daha olası bir düzendir (Aktan, 2021: 26-27). Lynch eşitliği bütüncül olarak ele alır ve genel olarak farklı grupların eğitime erişimi üzerine tanımlar. Eşitlik dediğimizde fırsat ve imkân eşitliğinden bahsedilir (Lynch, 2000: 85-105). Fırsat eşitliği bireylere eşit derecede eğitim hizmetinin sunulmasıyla doğrudan ilişkilidir. Fırsat eşitliği bütün bireylerin başlangıçta eşit imkanlardan yararlanabilmeleri yani bu imkânın sağlanması demektir. Burada bireyin hareket noktası da çok önemlidir. Bu hareket noktasının da sağlanabilmesi için gerekli yollar

elverişli olmalıdır. Bir toplumda hukuksal, siyasal, sosyal ve ekonomik eşitlikler sağlandığında aslında fırsat eşitliği de sağlanmış olacaktır (Baltacı, 1996: 209).

Fırsat eşitliği kavramı; felsefî, ekonomik ve siyasi olacak şekilde yorumlanabilmektedir. Fırsat eşitliğinin yorumlanmasında ülkelerin gelişmişlik düzeyi önemlidir. Bir ülkedeki gelişmişlik düzeyi ölçümünde ülkelerin Gayrisafı Milli Hasıla (GSMH) değerleri ve nüfus önemlidir. Kişi başına düşen gelire göre yorumlamalar yapılır. Günümüzde bireylerin kişisel faydacılığını öne çıkaran bir sistem hakimdir. Kapitalizmin en önemli vurgularından insanın sınırsızlaşan ihtiyaçları ve faydacılığı, çıkarına yönelik yaşama hırsı mutlak eşitliğin sağlanmasını imkânsız hale getirir (Yaşar, 2014: 26).

1.3.2.Fırsat Eşitliğinin Önemi

Fırsat eşitliğinin toplumda benimsenmesi için iki neden gereklidir. Birincisi; hak ve haklılık, ikincisi ise devletin meşru ahlaki memnuniyet isteği ile düşünülmesi gereken rekabet eşitliğidir. Tabak'ın aktardığı Thomas'ın görüşüne göre; küresel fırsat eşitliğinin sağlanması için bazı maddeler önemlidir. İşbirliğine dayalı ve hesap verebilir bir sistem, fırsat eşitliği ilkelerinin belirlenmesi, küresel bir sisteminin olamayacağını savunanlara karşı ilgili ilkelerin belirlenmesi, adaletin bu sistemde mümkün olduğunun ve fırsat eşitliğini sağlamada önemli olduğunun aktarılması (Tabak, 2019: 374; Thomas, 1977: 388-404). Fırsat eşitliğinin cinsiyete, ikamet edilen yere ve ekonomik duruma göre farklı boyutları vardır. Öz Aydınlik'a (2014: 96) göre eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin engellerden biri cinsiyetçi yaklaşımlardır. Kadın ve erkek eşitliği aslında fırsat eşitliğinin içerisinde büyük bir konudur. Kadın hakları dünya genelinde değerlendirdiğimizde yüzyıllardır geri planda kalmış, ayrımcılıklar gözetilmiştir. Parsons, bireylerin toplumsal sistemde hak ettikleri konuma gelebilmeleri o toplumda fırsat eşitliğinin sağlandığının göstergesi olduğunu ifade eder (Mete, 2009: 31).

Bir bireyin ferdiyet kapasitesini hayata geçirmesini sağlayan faktörlerin başında biyolojik veraset ve çevre faktörleri gelir. Yani iyi bir eğitim ve müsait bir çevre iki önemli etkidir. Bu noktada gerek demokrasi gerek fırsat eşitliği özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için ehemmiyet taşır. Çünkü bu ülkelerde sosyal sınıf değişkeni de mevcuttur. Fakat araştırmalar göstermektedir ki eğitimde fırsat eşitliği en gelişmiş ülkelerde bile yeni yeni ele alınan bir konu haline gelmiştir. Sanayi devrimi öncesinde eğitim; mesleki ve teknik eğitim usta çırak arası bir bilgi aktarımı şeklinde örneklenebilir. Üst sınıf okul eğitimi alan çocukların aldıkları eğitimde ise terbiye kuralları, konuşma, yazma gibi temel konular yer almaktaydı. Sanayi devrimi ve sanayi işletmeleri ile aslında beyaz yakalı ihtiyacı doğmuş ve eğitim önem kazanmıştır. Dolayısıyla gençlere de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gündeme gelmeye başlamıştır (Kurtkan, 1980: 59-60).

1.3.3.Fırsat Eşitliği Türleri

Gerald A. Cohen üç farklı fırsat eşitliğinden bahseder. Fırsatların önünde bulunan ve insanları etkileyebilen bazı engeller vardır. Cohen'e göre üç farklı engeli ortadan kaldırmak için üç farklı fırsat eşitliği vardır (Cohen, 2006: 464-465).

1. Burjuva Fırsat Eşitliği
2. Liberal Sol Fırsat Eşitliği
3. Sosyalist Fırsat Eşitliği

Burjuva Fırsat Eşitliği, günümüzdeki en temel fırsat eşitliğidir. Çünkü bireyin yaşam şansı üzerindeki statüye bağlı kısıtlamalarını yok eden fırsat eşitliğidir. Buradaki yaşam şansı üzerindeki kısıtlamalardan kasıt kölelerin ya da ırkçılığın yaygın olduğu toplumlarda zenci bir kimsenin yaşadığı problemlerdir. Liberal sol fırsat eşitliği, fırsatın önündeki en büyük engel olarak toplumsal koşulları görür ve buna karşı çalışır. İnsanları yoksunluğa mahkûm eden doğum ve yetiştirme koşullarını kapsayan ve yoksulluğu derinleştiren bir durum söz konusudur. Liberal sol fırsat eşitliği aslen kişinin kendi koşullarından kaynaklanan yoksunluklara karşıdır. Örneğin maddi olanak bakımından alt kesimden gelen ve yoksul bir ailenin çocuklarının eğitimi bu fırsat eşitliğine örnektir. Eğer ki koşullarda iyileştirilmeler ve gereken destekler sağlanırsa insanların geleceğini toplumsal koşullar değil kendi çabaları, becerileri ve tercihleri belirler. Fakat bilinmektedir ki yetenekler de doğuştan gelir, o yüzden liberal sol fırsat eşitliği bazı eşitsizliklere kayıtsız kalmıştır. Sosyalist fırsat eşitliği ise doğuştan kaynaklanan farklılıklar ve bunların getirdiği eşitsizlikleri kapsar. Eşitliğin sürekli olarak üretilmesini ve olmasını iddia ederler (Cohen, 2006: 464-465).

1.3.4.Farklı Alanlarda Fırsat Eşitliği

Fırsat eşitliği sosyal, eğitimsel ve ekonomik olarak önemlidir. Fırsat eşitliğini sağlamak için eğitim, istihdam, sağlık, toplumsal ve siyasi katılım ve ekonomik anlamda çeşitli uygulama ve politikalar uygulanmaktadır.

1.3.4.1.Sağlıkta Fırsat Eşitliği

Sağlıkta fırsat eşitliği, sağlık hizmetlerine erişimde herkesin ihtiyacı olduğu zaman ihtiyacı olduğu ölçüde eşit bir şekilde erişebilmesidir. Her birey sağlık hizmetine eşit bir şekilde ulaşabilmelidir. Yani sağlık hizmetine ulaşımında herhangi ekonomik, coğrafi veya kültürel bir faktör engel olmamalıdır. Farklı bölgelerdeki ve farklı gelir düzeylerine sahip insanların bu hizmete ulaşımındaki adilliği temsil eder. Sağlık alanında fırsat eşitliğinin sağlanması da her şeyden önce eğitim ve farkındalık çalışmalarıyla başlar. Buna bağlı düzenlenen sağlık sistemleri ve yasal düzenlemeler, yani politikalar bu alanda iyileştirilmeler yapılmasına sebep olur (Şimşek, Kılıç 2012: 117-119).

1.3.4.2.İstihdam Alanında Fırsat Eşitliği

İstihdamda fırsat eşitliğini iş hayatında fırsat eşitliği olarak genelleyebiliriz. İş gücü piyasasında herkes eşit olmalıdır. Bu eşitliğin kapsamı çeşitli şekilde olabilir. Her birey eşit iş bulma imkanına sahip olmalıdır. Aynı şekilde eşit kariyer geliştirme hakkı vardır. İstihdamda fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için işe alım, terfi, ücretlendirme veya işe ilişkin diğer konularda cinsiyete, ırk ve etnik kökene, yaşa veya herhangi bir engelle yönelik ayrımcılık yapılmamalı ve bu süreçler şeffaf yürütülmelidir. Aynı iş için kişisel özelliklere bağlı ayrımcılıklara gidilmemesi ve eşit iş koşulları ve ücret ödemesi sağlanmalıdır. İş hayatının devamındaki mesleki eğitim, gelişim fırsatları, çeşitli programlar ve kariyer düzenlemeleri, ayrımcılığı önlemeye yönelik şikâyet mekanizması ve destek sistemleri oluşturmak önemlidir. Buna bağlı iş-yaşam dengesi kurulmalı, iş hayatında çeşitlilik ve dahil etme çalışmaları yürütülmelidir. Ülkemizde, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. maddesindeki “Kanun önünde eşitlik” ve 4857 sayılı İş Kanunu'nun 5.maddesi “Eşit Davranma İlkesi” ile eşitlik güvence altına alınmış ve çeşitli sebeplerle iş yerinde fırsat eşitliğinin engelleyecek durumlara önlem almak amaçlanmıştır (Doğan, 2012: 180).

1.3.4.3.Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği, her öğrencinin eğitim alanında eşit fırsatlarının olmasıdır. Bireyler farklı kesimlerden, sosyal-ekonomik çevrelerden gelirler, herkesin yaşam şartları farklıdır, eğitimde fırsat eşitliği bu farklılıklardan bağımsız olarak herkesin aynı eğitim imkanına erişme hakkına sahipliğidir. Eğitimde fırsat eşitliği, eğitime coğrafi ya da finansal erişimi, eğitimdeki eğitmen, müfredat ve kaynak kalitesini, mali destekleri ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını, buna yönelik politikaları kapsayan bir kavramdır (Tabak, 2019: 379).

1.4.Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği Kavramı

Eğitim; bireylerin bilgi, beceri ve değer kazandığı, kişisel gelişimi destekleyen formal ve informal eğitim olarak ikiye ayrılan bir süreçtir. Formal eğitim; okullar ve üniversiteler gibi düzenlilik gerektiren eğitimlerdir. İnfomal eğitim ise insanların günlük yaşantılarından, deneyimlerinden, bireysel çevrelerinden edindiği bilgi ve yeteneklerdir. Eğitim hem bireyin gelişimine hem toplumun ilerlemesine katkı sağlar. İnsanlara pratik beceri sunar, problem çözme yetisini kazandırır. Bir toplumda yer edinen bireye o toplumun sosyal ve kültürel değerlerini öğretir, kişisel ve mesleki gelişimlere destek olan bir süreçtir. İnsanların eğitimden beklentisi, ihtiyaçlarını karşılarken ya da kendini geliştirirken bir araç olması, yardım etmesidir. İnsan nihayetinde kendini gerçekleştirmek ve farklı konulara ilişkin kendini doyurmak ister. Toplumun eğitimden beklentisi ise yaşam kaynağı olarak insan gücü girdisini kendi gücüne çevirmektir. İnsanlar topluma yabancılaşmamalı, tam tersine toplumla bütünleşmelidir. Toplumsal değerler, kültürel yapılar ve normlara adapte olunmalıdır. Burada eğitimin büyük işlevi vardır (Gül, 2004: 227-228).

Eğitim toplumsal düzenin devamlılığını sağlar. Yaşamın her kademesindedir. Klasik bir söylemle eğitim aile de başlar. Genel olarak insanlar büyür ve yetişirken tecrübe edindikleri beceriler, olaylar, keşfedilen yeteneklerin her biri eğitim sürecine dahildir. Kesintisiz bir süreçtir okul hayatıyla daha sistemli ve planlı bir şekilde ilerler. İyi bir neslin yetişebilmesi için eğitim önemlidir. Teknik ve mesleki bilgiye sahiplik güçlü ve iyi hizmet edebilecek nesilleri yetiştirir. Eğitime ilişkin pek çok düşünürün farklı ifadeleri bulunmaktadır. Kant, eğitimi insanın mükemmelleştirilmesi olarak yorumlar. John Stuart Mill'e göre eğitim bir mutluluk aracıdır. Herbert Spencer ise eğitimi daha iyi yaşama fırsatını sunan etkinliklerin bütünü olarak ele alır. Bu düşünürler eğitimi daha çok bireysel olarak ele alırken, Durkheim ise toplumsal yönden fikirler ileri sürmüştür (Tezcan, 2015: 5-7). Durkheim eğitimi genç kuşakların toplumsallaştırılması olarak yorumlar (Durkheim, 1956: 71).

Eğitimin asıl amacı, bir ülkedeki tüm vatandaşlara ortak kültür, değer, mesleki bilgi ve beceriler kazandırmaktır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde veya uygulama aşamasında gerçekleşecek ciddi bir hata, ihmal veya suiistimaller fırsat eşitliğinin bozulmasına, daha da derinleşmesine ve hatta meşrulaştırılmasına neden olabilmektedir. Literatürde bu durum sağlık hizmeti üzerinden tarif edilmiştir, nasıl ki bir hastayı iyileştirmek için doğru zaman ve yerde gerektiği kadar ilaç verilmesi gerekiyorsa (çünkü bu durumun aksi halinde hastalığın ilerlemesi, kronikleşmesi gerçekleşecektir) eğitim de buna benzer ve tam ve eşit olarak tüm öğrencilere aynı eğitim sağlayamamak, bilgi ve becerileri düzgün ve doğru bir şekilde kazandıramamak hayata yeni hazırlanan bir öğrenci için hastalığın kötüleşmesi olarak tabir edilmiştir (Aslanargun, 2022: 67). Eğitimde fırsat eşit(siz)liği kavramı eğitim imkanlarından yararlanma olarak değerlendirilmesinin yanı sıra geniş yelpazeyi kapsayan bir terimdir. İktidarı, devlet sistemini, üretimi, yasa ve politikaları kapsar ve bunlara bağlı sonuçlar doğurur.

Parsons (1977: 73)'a göre; eğitim ile birlikte bireylerin bulunduğu konumlardan bağımsız olarak toplumsal düzende hak ettikleri konuma gelebilmeleri gerekir, bu toplumda fırsat eşitliğinin sağlandığını belirtir.

Nash (2004)' e göre; *“Eğitimde fırsat eşitliği; bütün çocukların genellikle sosyal gruplarda karşılaşabilecekleri engelleri aşma ve en azından bu tür dezavantajlı konumda olmayan çocuklarla eşit olmalarını sağlayacak gerekli eğitime erişimlerinin sağlanmasıdır”*

Anderson (1967: 45)'a göre; eğitimde fırsat eşitliği ferdin cinsiyet, renk, sosyal sınıf durumlarından bağımsız zekâ ve yeteneklerine göre eğitim fırsatlarından yararlanmasıdır.

Lin (2018), eğitimde fırsat eşitliği ile toplumsal adalet sağlanacağını ve toplumun iyileştirileceğini ifade etmiştir. Downes (2014)'a göre, eğitime erişim ile birlikte toplum içerisindeki sosyal dışlanma engellenmiş olur. Demokratik değerler, vatandaşlık, istihdam, kültürlerarası diyalog teşvik edilmiş olur ve bir vatandaşın kişisel ve mesleki yeterliliklere sahip olması sağlanır. Bu noktada temel ve stratejik bir durumdur.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı için literatürde farklı yazarlar tarafından farklı tanımlar mevcuttur. Tezcan'a (1985) göre eğitimde fırsat eşitliği; eğitim hizmetine erişimde ve yeteneklerini geliştirmede öğrencilerin eşit derecede hakka sahip olmasıdır. Celkan'ın (1993) tanımlamasına göre ise eğitimde fırsat eşitliği; toplumdaki tüm bireylere kendi kapasiteleri ve becerileri kapsamında eğitim alanında eşit koşullarda olmaları, yani bu eşitliğin sağlanmasıdır. Uçkaç'ın (2003: 56) belirttiğine göre bireyler eğer gelirlerinden, cinsiyetlerinden, çevrelerinden bağımsız olarak değerlendirildiklerinde eğitimde fırsat eşitliği sağlanır ve bireyler sadece kendi yetenek ve becerileri sayesinde eğitimde aşama atarlar. Eğitimde fırsat eşitliğinin amacı, kişilerin belli yetenekleri, sosyal statüleri ve rolleri edinmelerinde karşılarına çıkacak sosyal ve ekonomik ayrıcalıkları yok etmektir. Bu durum insanların yeteneklerine ve becerilerine göre toplumda yer edinebilmesini ve diğer faktörlerden bağımsız olmasını sağlayacaktır (Ergün, 1997: 184). Bu noktada önemli ayrımlardan biri ise eğitimde fırsat eşitliği denildiğinde sadece hukuken eşitliğe sahip olmak değil, bu hakkı gerçek hayatta kullanabiliyor olmak gerekmektedir (Kandemir, Kaya 2010: 560). Eğitimde fırsat eşitliği dediğimizde eğitim seviyesi ya da ekonomik olarak dezavantajlı olan bir ailenin çocuğunun da en iyi şartlarda eğitim alma hakkına sahip olması ve bu gelir veya diğer faktörlerden bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi kastedilir (Aslankurt, 2013: 1).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının tanımlanması ve bu kavram üzerinde tartışılmaya başlanması 1966'da James Coleman'ın "Eğitim Fırsatının Eşitliği" adındaki raporuyla başlamıştır. 1970 yılında Jenck ve arkadaşlarının Eşitsizlik (Inequality) adlı çalışmaları ile birlikte ise bu tartışmalar yoğunlaşmıştır (Mete, 2009: 29). Eğitimdeki fırsat eşitliği konusunda ilk çalışmaları yürüten James S. Coleman, çocuğun sosyal konumunun değişikliğini önemser. Sanayi devrimi öncesi bir çocuğun kariyerini çoğunlukla anne ve babası belirlemekteydi. Genellikle baba mesleğine göre çocuğun mesleği de şekillenmekteydi. Zaman içerisinde kamusal eğitim düşüncesinin Avrupa ve Amerika'da yayılması (19. yüzyıl itibarıyla) ile birlikte eğitimde fırsat eşitliği kavramı önem kazanmıştır (Tan, 1987: 246). Amerika ve İngiltere'de 18. yüzyıl sonlarında eğitimin kamusal olması fikrinin yaygınlaşması eğitimde fırsat eşitliği kavramının doğmasına sebep olmuştur. Bireylerin sosyal statüleri aslında onların eğitim seviyesini belirtir, 20. yüzyıl ile birlikte doğan rekabet ortamı, toplum içinde yaygınlaşan sınıflar ve eşitsizlikleri beraberinde getirmiştir. Coleman bu eşitsizliği öğrenciler arasındaki farklardan ziyade okuldan olduğunu ifade etmektedir. İki öğrencinin farklı eğitim olanaklarına sahip olduğu bir örnek düşünsek sonuçlardaki farklılık öğrencilerin ne zekâsı ne de yetenek-becerileridir. Bu noktada eğitimin ekonomik bir güce dayanması etkili olur (Doğan, 2012: 299). Amerika'da eğitimde fırsat eşitliği kavramının gelişimiyle ilgili olarak, tüm çocukların aynı okul ve programa erişiminin sağlanması hedeflenmiştir. Sonrasında farklı alan ve mesleklere dağılacak çocukları bu alanlara yönelik geliştirmek ve uzmanlaştırmak adına yükseköğretim programları hazırlanmıştır. Zenci ve beyaz çocukların aynı haklardan yararlanmasının sağlanmasını güvence altına almak için kanun hazırlanmış ve kabul

edilmiştir. Ve eğitimde fırsat eşitliğinde girdilerden ziyade etkilerini öne çıkaran ve önceleyen bir yaklaşım temel alınmaya çalışılmıştır. Coleman’ a göre kamusal eğitimin ortaya çıkışı gibi, eğitsel fırsat eşitliği anlayışı da yalnız Sanayi Devrimi’yle ilgili olmaktan ziyade bir toplumun yapısıyla da doğrudan bağlantılıdır. Örneğin İngiltere kadar geleneksel ve kuvvetli bir sınıf düzeni olmamasına rağmen ABD, kamusal okullar olarak gelişmiş ve farklı toplumsal sınıfları kuşatan politikalar izlemiştir. Bu noktada yine yoksul ailelerden gelen çocuklar, zenciler ve Kızılderililer istisna tutulabilir. İngiltere’de ise işçi sınıfının çocukları için olan okullar ve üst-orta sınıfın çocuklarına özel hazırlanmış okullar farklılık göstermektedir (Tan, 1987: 242 ve 248).

Aslanargun’un aktardığı Coleman’ın eğitim sistemleri ve ortamı ile ilgili genel düşüncesi;

“Okul, önceki yaşantısı ve sosyal ortamı karşılaştırıldığında çocuğun okul başarısı üzerinde çok az etkiye sahiptir. Çocuklara aile, çevre ve arkadaş ortamında yüklenen bu eşitsizlik durumu okuldan sonraki yetişkinlik döneminde de devam etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği çocuğun yakın çevre ortamından bağımsız olarak güçlü bir okul etkisine vurgu yapmaktadır, ancak bu durum şimdilik Amerikan okulları için söz konusu değildir...” olarak ifade edilmiştir (Aslanargun, 2022: 65).

Eğitimde fırsat eşitliği tüm bireylerin eğitim hizmetine eşit erişim hakkı ve imkânı demektir. Eğitimde fırsat eşitliğini bir toplumda incelemek istediğimizde sosyal, ekonomik, kültürel, coğrafi faktörleri de irdelemek gerekir. Eğitimde fırsat eşitliği aslen bu faktörlerden bağımsız herkesin eşit imkana sahip olma hakkını temsil eder. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eğitime olan talep artmaktadır. Bu aslında eğitimde fırsat eşitliği kavramının git gide daha önem kazanmasını sağlar. Bir toplumda eşit eğitim imkanının sağlanması iş birliği, sosyal ve eğitim reformları ile olur. Eğitimde fırsat eşitliği; aynı okula gitme imkanından ziyade (Fidan, 1972: 66-67),

1. Herkes için aynı kaliteye sahip okulların var olması,
2. Eşit yetenek ve beceriye sahip bireylerin okula gitmesinde eşit fırsatın sağlanması,
3. Toplumdaki farklı sosyal sınıflardan çocuklar için akademik yetenekler edinme ve geliştirmeye yönelik fırsat sağlanması,
4. Okullaşmanın etkililiğinde eşitliğin olması için çalışılması gibi temel maddelere yönelik bir kavram haline dönüşmüştür.

J. Cardinet, gelişmekte olan ülkelerin eşitlik kavramını hayata geçirmekte attıkları adımın okul binası yapmak olduğunu ve buna karşılık batı kültürlerinde ise fırsat eşitliği kavramının başka çalışmalarla sağlanmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Okullar bir toplumdaki etkin kültürün talep ve beklentilerine göre işler. Bu sebeple aslında daha alt düzey ekonomik sınıflardan gelen öğrencilerin başarısız olarak gözlenmesi normaldir (Karasar, 2019: 205-206).

Erkal eğitimde fırsat eşitliği konusunda dört temel anlam çıkarılabileceğini öne sürer. Bunları (Erkal, 1987: 65);

1. Her bireye eşit eğitim. (Bu maddenin tam anlamıyla gerçekleşmesi toplumdaki çeşitli sosyo-ekonomik faktörler sebebiyle mümkün değildir.)
2. Belli bir standarda kadar asgari ve yeterli bir eğitim anlayışı. (Üst kademelerde ekonomik değildir).
3. Her bireyi yeteneğine göre eğitim hizmetinden faydalandırabilmek.
4. Eğitime kaynak ayırmak ve buna bağlı olarak fırsat eşitliğinin sağlanması (Yıldırım, 1997: 160).

Lieberman, “Public Education An Autopsy” adlı eserinde eğitimde fırsat eşitliğini bir analogi ile tanımlar (Coşkun, 2019: 102):

“Niyetin, bir mil yapılan bir koşu yarışmasını kazanmak adına fırsat eşitliğini sağlamak olduğunu düşünün. Sadece tek bacak ile doğduğunuzu varsayalım. Eşit olmanın ve yarışı kazanma şansınızın imkânsız gibi görünse de bu yarışı kazanmışsınız. Hükümet bu yarışa iki bacağıyla katılan herkesi ya tahliye edileceğini ya da herkese bir bacağının kesilerek yarışmada fırsat eşitliğini sağlanmış olacağını ifade etmiştir. Böyle bir düşünce tarzı ne kadar anlamlıysa eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabaları da o kadar anlamlıdır”.

Anderson dört tür eğitimde fırsat eşitliği tanımı yapmaktadır. Anderson’a göre (Mete, 2009: 30-31),

1. Eğitimde fırsat eşitliği bireylerin en asgari şekilde eğitim hizmetinde yararlanmalarında eşitliğin sağlanmasıdır.
2. Her bireye en üst seviyeye kadar öğrenim imkânı sağlanmasıdır.
3. Her birey sahip olduğu yetenek ve becerileri en üst seviyeye getirebilmeli kendini geliştirebilmesidir.
4. Öğrenci sayısını artırma, yani fırsat eşitliğinin kapsamını genişletme, sayısal artış ve buna eş zamanlı olarak verimliliğinde artması ya da asgari olarak düşmemesi gerekmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği sağlama çalışmaları yürütülürken yapılması gereken avantajlı ya da iyi düzeyden gelen kesimleri dezavantajlı hale düşürmek değildir. Tam tersi avantajsız durumda olan kesimlere ek destek sağlanmalıdır. Hükümetler, kişinin kendisinden bağımsız ve kendi elinde olmayan sebeplerle meydana gelen eşitsizlikleri yönetebilmeli ve iyileştirilmeler yapılabilmelidir (Coşkun, 2019: 102). Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği politikaları aslında halkın devlet ve sisteme bağlılığını da sağlayan, halkı sistemle bütünleştiren bir siyasal araç sayılabilir. Fakat kapitalizmde toplumsal eşitsizliklerin daha da derinleştiğini bilinmektedir. Eğitim, hangi sınıfsal kökene bağlı olunursa olunsun veya hangi gelir grubuna sahip olunursa olunsun herkese eşit şekilde sunulmalıdır. Devlet herkese eşit eğitim hizmeti vermek durumundadır, devlet politikası eşitlikçiliktir. Bhagwati eğitimi, devletin

yüksek gelirli kesimlere ya da seçkin gruba taraf tuttuğunu göstermeden fayda sağlamasının en etkili yolu olduğunu ifade eder. Belki de devlet kamu eğitim harcamaları ya da eşitliği bozan herhangi bir etkeni perde arkasına saklama yoludur, hatta eğitimde özelleştirme buna gerek dahi kalmadan devletin izlediği açık bir politikadır, eşitsizlikleri görünür kılar (Ünal, Özsoy 1999: 8-9). Eşitsizlik bireylere eşit olmayan ödüller verilmesi olarak tanımlanır (Marshall 2003: 210).

1.4.1.Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Faktörler

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörler bireylerin eğitim olanaklarına eşit erişimlerini kısıtlar. Bu faktörleri sosyoekonomik durum, coğrafi konum, eğitim kalitesi, ailevi faktörler, eğitim politikaları ve kaynak dağılımı, öğretmen kalitesi ve yeterliliği, cinsiyet ayrımcılığı, öğrenme güçlükleri ve dil engelleri, toplumsal ve kültürel faktörler gibi sıralayabiliriz. Bu faktörler çoğunlukla birbiriyle bağlantılı olmuştur ve bir öğrencinin eğitim fırsatlarını etkileyen karmaşık bir ağ oluşturmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği, fırsat eşitsizliğinin önlenmesi ve bu temelde sosyal eşitsizliklerinin, eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasıyla mümkün olabilir. Sosyal ve çevresel faktörler, bireyin mensup olduğu toplumsal sınıfın yapısı ve kültür eğitimle ilgili çıktılarda farklılıklar yaratır (Çelikkol, Avcı 2017: 167).

Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörleri beş temel başlık altında sıralayabiliriz.

1.4.1.1. Devletin Ekonomik Gücü, Gelir Dağılımı ve Ekonomik Faktörler

Ekonomik sistemler insanların isteklerini ve ihtiyaçlarını giderme temeline dayanan, bir ülkenin ya da bölgenin ekonomik faaliyetlerini düzenleyen, yönlendiren politikalar ve uygulamalardır.

Üretim, emek, sermaye, araç, bilim ve teknoloji ve tüketim gibi pek çok koluyla ekonomik sistem eğitimle yakından ilgilidir (Sönmez V., 2002: 53).

Eğitim ise ekonominin bir alt sistemidir. Bazı görüşlere göre amaca ulaşmanın bir aracıdır. Çünkü eğitim, ekonominin ihtiyacı olan nitelikli insanı yetiştirecek bir araçtır. Ekonominin alt sistemi olmasının yanı sıra politik sistemlerin ve toplumsal sistemlerinde alt sistemi olan eğitim; çok fazla değişken barındırır (Uçkaç, 2003: 59). Modern ekonomik sistemlerde yalnız üretim değil, bireylere verilen değer de önem kazanmaktadır. Gelişmiş ve zengin bir toplumda ciddi eşitsizliklerin bulunması ekonomik sistemin başarısızlığı demektir (Mete, 2009: 36). Ekonomik faktörleri ailenin geliri ve ebeveynin mesleği ve devletin ekonomik gücü olarak ayırabiliriz.

Bir ülkede eğitimde fırsat eşitliğini temin edebilmek elbette ki o ülkenin ekonomik durumuna, gelir düzeyine bağlıdır. Devlet organlarının eğitim için ayırdığı genel bütçedeki pay bu noktada önemli bir etkidir, milli gelir arttıkça devletin çeşitli hizmetlere ayırdığı pay yüzdesi de artmaktadır. Bu aslen daha kırsalda kalan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitim hizmetine erişimine olumlu katkı sağlar. Sınırlı bütçe özellikle gelişmekte olan ülkeler de eğitimde fırsat eşitliğinin önüne bir set çeker.

Çünkü devletlerin dönem dönem önceledikleri farklı alanlar ve harcamalar olabilir. Kaynak dağılımında eğitime düşen pay arttıkça eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda da gelişmeler görülmektedir (Mete, 2009: 39; Petek, 2018: 19).

1.4.1.2.Ailenin Gelir Düzeyi, Meslekleri ve Eğitim Düzeyleri

Gelir dağılımı eğitime erişimde önemli bir etmendir. Gelir eşitsizlikleri eğitimde eşitsizliklere de yol açabilmektedir. Kılıç'a (2014: 258) göre; *“Her bir eğitim kademesinde eğitime erişemeyen çocukların ortalama hane geliri eğitime erişenlerden daha az olduğu görülmektedir”*. Eğitim seviyeleri de ilerledikçe gelir durumu diğerlerine göre daha yüksek olan ailelerin çocukları daha üst düzey eğitim alabilmektedir.

Ergüneş (1983), “Eğitim Sosyolojisi Açısından Toplumsal Katmanlaşma ve Eğitim İlişkisi” adlı araştırmasında öğrencileri özel okul, genel devlet okulları ve meslek okulları öğrencileri olarak sınıflandırmıştır. Bu araştırmaya göre özel okul öğrencileri daha üst tabakayı, genel devlet okulu üst tabakanın altını ve meslek okulları alt tabakayı temsil etmektedir. Başarı oranları da özel okuldan meslek okullarına doğru azalmaktadır. Yani özel okulda öğrenim gören bir öğrenci daha başarılıdır. Benzer şekilde genel devlet okulu öğrencileri de meslek okulu öğrencilerinden daha başarılıdır. Bu araştırma öğrencileri ailenin eğitim ve gelir durumuna göre de gruplandırmıştır ve sonuç ailenin eğitim ve gelir düzeyinin arttıkça öğrenci başarısının da eş oranlı bir şekilde artmakta olduğunu göstermiştir. Köse (1990: 15-16), tarafından yapılan çalışmada öğrenciler ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre gruplandırılmıştır. Bu araştırmada öğrencinin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, meslekleri, gelirleri, hanedeki kişi sayısı ve kardeşler de incelenmiştir. Sonuçlar göstermektedir ki sosyo-ekonomik durum arttıkça, başarı da doğru orantılı bir şekilde artmaktadır. Altay (1995), ise aile gelir durumu ve eğitim düzeyine göre öğrencileri gruplandırmış ve eğitim seviyelerini incelemiştir. Araştırma göstermektedir ki aile ekonomik düzeyinin yüksek ve ebeveynlerinin eğitilmiş olduğu öğrenciler, eğitimden yararlanma noktasında diğerlerinden daha öndedir. Şahin (1999), öğrencileri ebeveynlerinin eğitim seviyelerine göre sınıflandırmıştır. Bazı üniversite bölümlerinin daha prestijli olduğu yargısının hâkim olduğu araştırmada, ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha prestijli üniversite bölümlerinde okudukları saptanmıştır.

Araştırma bulgularının sonuçlarında da doğrulandığı gibi, bir çocuğun aile gelir durumu, anne babanın eğitim seviyesi ve yaptıkları işlerin çocuğun eğitim seviyesine etki ettiği görülmektedir. Bu karşımıza hem eğitimden yararlanma durumu, ileri düzey eğitim alabilme, eğitimde üst sınıflara yükselebileceği şeklinde çıkar. Gelir ve mesleki saygınlık arasında pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Yani iyi bir kariyere sahip aileler genelde yüksek gelirlidir ve çocukları da eğitim hizmetine ulaşma da önceliklidir (Petek, 2018: 18).

Genel olarak bakıldığında gelir ile doğurganlık arasında ters bir ilişki mevcuttur. Gelir düştükçe doğurganlık oranı artar. Yani daha düşük gelirli kesimde okula gitme çağındaki çocuk sayısı daha fazla olabilmektedir. Ve bu durumda genel olarak zorunlu eğitim sonrası düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitime devam etmekten ziyade çalıştığı gözlemlenmiştir. Yüksek gelirli ailede yetişen bir çocuk eğitim konusunda elbette ki daha fazla ayrıcalık ve fırsata sahiptir. Düşük gelirli ailelerin çocukları devletin zorunlu eğitimi sonrasında ya gelir kazanacak bir işe girmek durumunda kalmakta ya da eğitim almaya devam edecekse de daha sınırlı imkanlarla meslek ve ticaret kursları/liseleri ile devam etmektedirler (Gökkaya, 2019: 36). Bir ailedeki çocuk sayısının artmasıyla birlikte ailedeki mevcut gelir ayrı ayrı paylaştırıldığından, her bir çocuğa ayrılan bütçe düşmektedir. İşte bu durum o ailedeki çocukların aldığı eğitimin kalitesini, seviyesini, çıktılarını etkiler (Mete, 2009: 36).

1.4.1.3.Coğrafi Faktörler

Coğrafi özellikler bölgesel olarak eğitime ulaşım noktasında farklılıklar oluşturur. Özellikle kırsal ve merkeze uzak bölgelerdeki çocuklar eğitime olanaklarından tamamen mahrum kalabilmektedir. Mevcut bir okulun varlığı durumunda bile kırsal bölgelerdeki okullar şehir merkezlerine göre daha sınırlı imkanlara sahiptir. Kaynaklar daha sınırlıdır. Ulaşım sorunu mevcuttur ve öğrencilerin eğitim hizmetinden yararlanma hakkı ikinci plana atılabilmektedir. Coğrafi faktörler; yerleşim düzeni ve yöresel farklılaşma olmak üzere iki şekilde ele alınır. Kır ve kent nüfusu olarak ayrılan ülke nüfusunda özellikle kırsal kesimlerde yaşayan ailelerin çocukları için eğitim konusunda dezavantajlı durumlar vardır. Bu durum Dünya genelinde de böyledir (Tezcan, 1985: 10). Kırsal kesimde eğitim eşitsizliklerinin olmasının çeşitli sebepleri mevcuttur. Öncelikli kırsal kesimlerde çocuklar ailelerin işlerinde genellikle gelir elde etmeden ücretsiz olarak çalışmaktadır. Yoğun insan gücüne ihtiyaç, emek isteyen tarım ve hayvancılık uğraşları okullaşmanın önüne büyük engel oluşturur. Eğitim faaliyetlerinin genel olarak kentlerde yoğunluğu da önemli bir faktördür. Nüfus genel olarak kentsel bölgelerde toplanmıştır. Ulaşım ya da altyapı sorunu yoktur. Kırsal bölgelerde zaman zaman görülebilen eğitimci eksikliği de öğrenci mevcudunu düşürücü ve aynı zamanda motivasyon eksiltici bir faktördür. Eğitim eşitsizliğinde bölgesel farklılıklar da mevcuttur. Batı bölgeleri her zaman doğuda kalan bölgelerden daha çok gelişmiştir (Sağlam, 2020: 75). Kırsal kesimlerde eğitimde eşitsizliği ortaya çıkaran faktörler öğretim süresinin kısıllığı, öğretmen eksikliği ve yetersizliği, öğretmen başına düşen öğrenci fazlalığı, ailelerin eğitimden ziyade gelirlerine katkı amacıyla çocuk işgücünden faydalanması, özellikle kız çocuklarının okumasına ilişkin genel kanılar, köy okullarında mevcut olan eğitimin ilköğretime kadar sınırlı olabilmesi, araç gereç ve kaynak eksikliği, fiziki imkanlar vb. olacak şekilde sıralanabilir (Tezcan, 1997: 101).

Eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan coğrafi faktörlerin nedenlerini genel olarak değerlendirecek; bulunulan bölgenin iklim şartları ve nüfusu dahi önemlidir. Belli bölgelerde yeryüzü şekillerinden dolayı altyapı sorunları mevcuttur ve okul binası yapılması bile imkansızlaşmaktadır. Bu noktada eğitime ayrılan kaynak yetersizliği, eğitim harcamalarının az olması ve ekonomik faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bir bölgeye okulun dahi yapılamaması taşınmalı eğitim ya da yatılı ilköğretim bölge okulları gibi sonuçları doğurur. Yatılı bölge okulu uygulamasının da kalkmasıyla öğrencilerin günlük olarak okullara ulaştırılması gibi bir durum oluşmuş ve bu kırsal kesimde yaşayan bir ailenin iş yükü düşünüldüğünde ciddi bir problem olarak ortaya çıkmıştır. Çocukların günlük okula taşınması ya da okula yakın bölgelerde ikamet eden akraba ve tanıdıklara bırakılması veya çeşitli pansiyon ve yurtların ayarlanması gibi alternatifler de ortaya çıkabilmektedir. Fakat elbette ki bu ihtimallerin her biri ailenin gelir durumuna bağlıdır. Bir ülkedeki bölgeler arası imkanlar ve farklılıklar eğitimde eşitliğe önemli düzeyde etki etmektedir. Bu farklar hem iller hem de ilçeler arasındaki öğrenme ortamı, okullar ve okul kaynaklarının dağılımına bağlı farklılıklardır. Sınıf mevcudu ve bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da bölgeler arasında değişiklik göstermektedir. Bir okulun sahip olduğu teknolojik altyapısı da burada etkilidir (İnan, Demir 2018: 345-346). İklim şartları da çoğu alanda olduğu gibi eğitim hizmetine ulaşmada ciddi farklar yaratmaktadır. Kış şartlarının ağır geçtiği bölgeler ulaşım sorunlarına yol açacağından eğitime erişimin önüne set çeker. Örneğin ülkemizde özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde köylerde yoğun kar yağışından yollar kapanmakta ve ulaşım engellenmektedir (Petek, 2018: 21).

1.4.1.4. Toplumsal Faktörler

Bir toplumdaki bireylerin cinsiyetleri, dinleri, dil, ırk ve nüfus gibi faktörler toplumsal faktörler eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen önemli faktörlerdendir. Eğitim hizmetine erişimde kadınlar erkeklere oranla daha dezavantajlıdır. Özellikle okula gitme konusunda ailesi tarafından engellenen öğrencilerin çoğunlukla kız öğrenciler olduğu bilinmektedir. Genel olarak toplumun belli bölgelerinde hâkim olan kız çocuklarını evlendirme ve çeyiz hazırlama baskısı, okula gitmenin günah ve yanlış olduğu görüşü, karma sınıflara karşıtlık, kız çocuklarının okumasının gereksiz olması ve okutan ailelere yapılan çeşitli baskı ve söylemler, toplumda konuya ilişkin hâkim olan düşünceler kız çocuklarının eğitim hakkından mahrum kalmasına sebebiyet vermektedir. Eğitimde öncelik genel olarak erkek çocuklarına verilir. Bu konuda önemli etkenlerden bir diğeri de eğitim görmüş olmasına rağmen erkek çocuklarının iş bulmada zorlanmasıdır. Bu örnekler halk arasında kız çocuklarının iş hayatına atılmasının daha zorlu ve gereksiz olduğu fikrini güçlendirmektedir (Ilgaz, Keskin 2017: 129-130). Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde kadın eğitimi erkeklere oranla daha düşük seviyede kalmıştır. Hemen hemen bütün ülkelerde de kadın ve erkek eğitim hizmetinde yararlanabilme noktasında eşitsizlikler mevcuttur (Tezcan, 1997: 115). Bu konuda toplumsal cinsiyet algısı ve stereotipler, gelenek ve görenekler, dini inanışlar da etkili olabilmektedir. Kız çocuklarına, özellikle bazı bölgelerde ev işlerine yardım etme ve ailesinin yanında

tarım işlerinde çalışma gibi misyonlar yüklenmiştir. Farklı dinlere ve inanışlara sahip bireylerin ayrımlaştırılması ve belli eşitsizliklere maruz kalmasıyla ilgili bir durumdur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde azınlık grupları eğitim konusunda ayrıcalıklara sahiptiler. Lozan Antlaşması ile birlikte de Türkiye’de yaşayan azınlıklara kendi dillerinde eğitim alabilme izni verilmiştir. Ülkemizde eğitim konusunda dini inanışa bağlı herhangi bir eşitsizlik mevcut değildir. Çoğunluk Müslümandır. Mezhep farklılıkları eşitsizlik oluşturmaz. Dini ayrımcılık ve imtiyaz söz konusu değildir (Gökkaya, 2019: 38).

Dil faktörüne bağlı eğitimde eşitsizliklerin meydana gelmesi, genel olarak bir ülkede farklı dilleri konuşan toplulukların varlığındandır. Bir ülkede birden fazla dilin konuşulması eğitim konusunda özellikle de ilköğretim seviyesinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir. İlköğretimde tek müfredat belirlenmiş ülkelerde ders takibi zorlaşmaktadır. Öğrenciler kelimeleri öğrenmeye çaba harcarken, dil konusunda farklılık yaşayan çocuklar dil öğrenimine zaman ayırmak zorunda kalmaktadır. Buna bağlı olarak da farklı dillerin konuşulduğu bölgelerde okul öncesi eğitim verilerek resmi dile ilişkin öğrenim sağlanmaktadır (Mete, 2009: 44-45). Bir ülkede genellikle azınlık olan kesimin mensup olduğu ırktan ve etnik sınıfından dolayı uğradığı ayrımcılık ırk ayrımı olarak tabir edilebilir. Dünya üzerinde ırk ayrımının keskin bir şekilde yapıldığı ülkeler vardır. Irk ayrımı durumunda insanlara baskıcı eylemlerde bulunulur. Bireyleri yaşam hakkından yoksun bırakmak, sağlıksız koşullar, zorunlu çalıştırılması ve gelişmelerinin önlenmesi gibi durumları sıralarsak son madde daha çok bu konu kapsamında değerlendirilebilir. Sırf bir ırka mensup olduğu dolayısıyla ayrımcılığa maruz kalmak, eğitimde ve kariyerde ilerlemenin engellenmesi geçmişten günümüze devam eden bir durumdur. Fakat ülkemizde ırka dayalı ayrımcılık ya da buna bağlı eğitimde eşitsizlik durumu yoktur (Sağlam, 2020: 76; Yılmaz, 2014: 9). Türk Hukuk sisteminde ırka dayalı ayrımcılık yasağına yönelik Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası’nın “Kanun Önünde Eşitlik” başlıklı 10. Maddesi’ne göre herkese kanun önünde eşittir. 25134 sayılı İş Kanunu’nun 5. Maddesi “Eşit Davranma İlkesi ’ne” göre ise iş ilişkisinde dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ve benzeri sebeplere dayalı ayrılmaz yapılamaz. 14574 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4. Maddesine göre ise “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz” ifadesi geçmektedir. Aynı kanunun 8. Maddesine göre ise; “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır” hükümleri hem eğitim hakkının hem fırsat eşitliğinin güvence altına alınmaya çalışıldığının göstergesidir. Doğurganlık ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin hem sosyolojik hem de ekonomik temelleri vardır. Genel olarak doğurganlık ve eğitim seviyesi arasında negatif ilişki vardır. Yani eğitim seviyesi arttıkça doğurganlık oranları düşmektedir. Burada eğitim, kariyer hedefleri, genel sağlık bilgisi ve takibi, aile planlaması, ekonomik güvenlik gibi faktörler etkili olur. Nüfus artış

hızı hem okullaşma hem de eğitim kalitesi noktasında önemli bir etkidir. Ve genellikle eğitim kalitesini olumsuz olarak etkiler. Çünkü bir bölgedeki nüfus arttıkça o bölgeye tesis edilecek okul, öğretmen sayısı, kaynak, araç gereç ve farklı ihtiyaçların karşılanması zorlaşacaktır (Mete, 2009: 43-44).

1.4.1.5.Eğitim Girdileri, Kalitesi ve Ortamına Bağlı Eşitsizlikler

Eğitimde fırsat eşitliği bireylerin eğitime eşit bir şekilde ulaşmasını amaçlar. Bu kapsamda eğitim girdileri ve eğitimin yapıldığı ortamlar önemlidir. Öğrencilere sağlanan kaynaklar ve imkanlar eğitim girdileridir. Finansal kaynaklar, okulların bütçe ve fonları, eğitim materyalleri, öğretmen maaşları, burslar eğitimi etkileyecek maddelerdir. Bir okuldaki eğitimci sayısı ve yeterliliği hatta nitelikli bir eğitimci bulunması, yani öğretmen kalitesi öğrenme sürecini olumlu etkiler. Her bir sınıfın mevcudu, yani sınıf büyüklükleri de öğrenim noktasında önemlidir. Öğrenci sayısının az olması bir öğretmenin ilgisinin daha düzenli dağıtılmasına ve fazla zaman ayırılabilmesine olanak sağlar. Eğitim materyalleri, ders kitapları, çeşitli araç gereçler, bilgisayarlar ve internet erişimi, kütüphane ve laboratuvarlar yani kısacası bir öğrencinin herhangi bir eğitim kurumunda bilgiye erişmesinin imkanları ve pratikliği eğitimde fırsat eşitliğini etkiler. Elbette eğitimin yapıldığı okul binası ve donanımı, diğer bir ifadeyle fiziksel altyapı da son derecede önemlidir. Eğitimin yapıldığı kurum ve bina fiziksel olarak eğitime elverişli, güvenli olmalıdır. Fiziksel ortam ve eğitime elverişlilikte sınıf ortamı önemlidir. Sınıfların büyüklüğü, temizliği, konforu her bir detay öğrenim aşamasında değerli ve etkilidir. Erişilebilir bir sınıf ortamı olmalıdır özellikle engelli ya da özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için çeşitli imkanlar sağlanmalıdır. Bir eğitim kurumunun iklimi, sosyal ve psikolojik ortamı, genel felsefesi ve çevresi çok önemlidir. Okulda hâkim olan belli değerler, yargı veya önyargılar öğrencilerin motivasyonunu etkiler (Petek, 2018: 23-24).

1.5.Eğitimde Fırsat Eşitliği Tartışmalarında Modeller

Eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarını açıklamak için farklı modeller geliştirilmiştir. Bu modelleri genel olarak (Tan, 1987: 249-251);

1. Meritokrasi Modeli
2. Köktenci Model
3. Geleneksel Seçkinci (Tutucu) Model
4. Evrimci Liberal Model
5. Ödünleyici Liberal Model olarak sıralayabiliriz.

1.5.1. Meritokrasi Modeli (Seçkinci Model)

R. Herrnstein'in önerdiği bir modeldir. Buna göre; her çocuğun öğrenme potansiyeli farklıdır, eşit değildir. Bu eşitsizlik aile ile ilişkilendirilebilir. Zengin ve zeki ebeveynlerin bu özelliklerini çocuklarına

aktardığı ve bunlardan ötürü çocukların hatta onların çocuklarının da daha başarılı olabileceği düşünülür. Yani bu model, başarıdaki farkların kalıtsal yetenek olduğunu varsayar (Herrnstein, 1971: 64). Bu modele göre; aile, okul ve çevre gibi bazı sosyal faktörler sadece biyolojik ekipmana güç katar, donanım sağlar (Soylu, 2019: 3). Bu sistemde yapılan testler adil olmalı, herkese açık olmalıdır. Maddi durumlar ya da farklı diğer fiziki engeller bu testlere katılımda sorun teşkil etmemelidir. İnsanlar performanslarına göre değerlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir (Charles, 1971: 193). Bu model, çocuklar arasında eğitsel fırsatlar ve koşulların eşitlenmesi, kalıtsal eşitsizliği daha belirginleştireceğini savunur (Tezcan, 1995: 111). Siyasi açıdan tutucu olduğu ve değişime kapalı olduğundan eleştirilmiştir (Mete, 2009: 32).

1.5.2. Köktenci Model

Eğitimsel başarıda, aile çevresinin yetenek ve beceriden daha etkili bir belirleyici olduğunu savunur. Bu durumda sosyal ve ekonomik yapıdaki eşitsizlikleri yansıtır. *“Newsom Raporu’nun değişimiyle yoksul kökenlerden gelen çocuklar zekayı geliştirebilecek fırsat eşitliğine asla sahip değildirler”*. İngiliz orta öğretim sistemi buna örnek gösterilebilir. Yani eğitsel fırsatların eşitlenmesi toplumsal ekonomik yapının değişmesine bağlıdır (Tan, 1987: 250).

Köktenci modelin en ünlü savunucularından Jensen, öğrenme kabiliyetinin genetik ile bağlantısı olduğunu savunur. ABD’deki zencilerle beyazların zekâ puanları farkının genetik yapıya bağlı olduğunu ifade etmiştir (Mete, 2009: 33). Yetenekler aslen ailedeki koşulların ya da ilk sosyalleşme deneyimlerinin neticesinde ortaya çıkarlar. Maddi durumu düşük olan öğrenciler direkt “okuyamaz” olarak etiketlenmiş olurlar. Bu model ise imkanları eşitlemek için öneriler sunmuştur (Gökkaya, 2019: 33).

1.5.3. Geleneksel Seçkin (Tutucu) Model

Geleneksel Seçkin (Tutucu) model, ayrıcalıklı sınıfların çocuklarının daha zeki olmalarını, daha başarılı olmalarını ve daha seçkin okullara gitmelerini doğal bulmaktadır. Zekâ doğal (bireysel) olmaktan ziyade toplumsaldır. Özel ve ayrıcalıklı okulların eğitim reformları ile bütünlüğünün bozulmasını istemez (Tan, 1987: 250).

1.5.4. Evrimci Liberal Model

Evrimsel Liberal model, yeteneğin çoğunlukla kalıtsal olduğunu savunur. Eğitimde yeteneğe dayalı seçme sürecinde toplumsal fırsatları da artıracaklarını belirtmektedir. Meritokratik modele göre zekâ ve aile arasında daha zayıf bir ilişki kurmaktadır. İkinci Dünya Savaşı dönemlerinde Batı Avrupa’da en fazla desteklenen modeldir (Tan, 1987: 250).

1.5.5. Ödünleyici Liberal Model

1960'lı yıllarda Evrimci Liberal Model'in yerini alan bir modeldir. Zekanın kalıtsal bir özellik olmadığı fikri benimsenmiştir. Bu modele göre, eşitliğin sağlanabilmesi için yoksul kesimin siyasi ve ekonomik yapıları değiştirilmelidir. Evdeki yoksunluk ve özellikle kültürel yoksunluk; yaşam biçimi, konutun türü, tüketim alışkanlıkları, ebeveyn eğitimi gibi değişkenlerle ilişkilidir ve başarıda doğrudan etkilidir (Tan, 1987: 250-251).

1.5.6.Diğer Modeller

Eğitimde fırsat eşitliği konusunda çalışan en önemli kuramcılardan birisi de Torsten Husen'dir. Husen eğitimde fırsat eşitliği konusunda iki kavram geliştirmiştir. Bu kavramlar; üst sınıf ve eşitlikçi kavramlarıdır. Üst sınıf; bütün çocuklara eşit fırsatların verilmesini savunur. Bu eşitliğin sağlanması için dezavantajlı kesimlerden gelen çocuklara yeteneklerini geliştirmelerini engelleyen etkenleri ortadan kaldırmaya yönelik devlet çalışmalıdır. Devletin yanı sıra bireyler de yeteneklerine ek olarak çaba göstermelidirler. *“Tyler'a göre ise; eşit eğitim fırsatı, öğrenim için gerekli malzemeleri ve zamanı sağlamakla gerçekleşmez. Daha çok; çocuk fırsatların farkına kendi varmalıdır, bir şeyler yapabileceğine inanmalıdır”* (Mete, 2009: 34). Eşitlikçi model ise aynı eğitimsel başarı üzerine odaklanır. Bu modele göre zekâ sadece genetik olmaktan ziyade kalıtımla birlikte sosyal geçmişin ürünüdür. Eşit fırsat, telafi edici programlarla uygun fırsatlar ortaya çıkarmaktır (Mete, 2009: 34-35).

Arthur Wise da eğitimde eşitlik konusunda belli tanımlamalar yapmıştır. Bunlardan birincisi negatif bir tanımlamadır (Mete, 2009: 35);

1. Eğer çocuklar sosyal, ekonomik faktörlerin varlığına rağmen eğitime ulaşabiliyorsa bu eğitimde fırsat eşitliğinin varlığını gösterir.
2. Çocukların eğitimden tam kazanım sağladığı seviyeye göre kaynak aktarımının yapılmasını savunur, buna tam fırsat tanımlaması denilmektedir.
3. Eğitimin çıktılarının ziyade, girdileri önemlidir. Temel bir tanımlamadır. Yani temel eğitim tüm çocuklara verilmelidir ve bu fırsat eşitliğini savunur.
4. Öğrenciler belli bir seviye ve performansa getirilene denk kaynak sağlanmalıdır. Bu en az kazanım tanımlamalarındandır.
5. Devletler bölgelere ayrılmalı ve her bölgede kendi içinde eşit uygulamaların yapılması gerektiği fikrine dayanan son tanımlama da sınıflandırma tanımlamasıdır.

1.6.Eğitsel Fırsat Eşitliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

1970'lerde eğitimde fırsat eşitliğine yönelik genel tutum ve görüşlere karşı dile getirilen bazı tepkiler aktarılmıştır.

1.6.1.Köktenci Tepkiler

Köktenciler arasındaki en etkili eleştiri B. Bernstein'den gelmiştir. B. Bernstein, ödünleyici modelin öncülerindendir. Bernstein (1970), "Eğitim, toplumun zararlarını tazmin edemez." başlığında yayınladığı bir yazısıyla alt toplumsal ve ekonomik durumlardan kaynaklanan yoksunlukları kaldırmaya çabalayan programları makul bulmuyor, yetersizlik ya da yoksunluk kavramlarını küçümseme olarak yorumluyordu. Kültür bağıntıcılar (Cultural Relativists) diye adlandırılan diğer eleştirmenler de eğitsel eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için orta sınıftan gelen eğitimcilerin, farklı ırk ve kökene sahip öğrencileri sınıflandırması ve ayrımcılığa son verilmesi gerektiğini savunuyorlardı. Bu eleştirmenlere göre okul, tüm çocukları birbirine benzer kılan ve buna uymayanları da suçlayan bir yerdi, hatta bir baskı aracıydı (Tan, 2009: 254).

1.6.2.Genetikçiler

Genel olarak Evrimci liberal modelden etkilenen bu model Arthur Jensen'in 1969'da yayınladığı bir esere dayanmaktaydı. Harvard Educational Review'da yayınlanan bu yazı, Jensen'in bilimsel ırkçılıkla suçlanmasına sebep olmuştur. Jensen'e göre Amerika Birleşik Devletleri'ndeki zenciler, kültürel veya eğitimsel anlamda dezavantajlı olarak tanımlanan gruplar arasındadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en büyük ırksal azınlığı oluşturan zencilerin zekasına ilişkin ciddi çalışmalar yürütülmüştür. Zencilerin sözel zeka testlerinde sözel olmayan zeka testlerine göre daha iyi oldukları tespit edilmiştir (Jensen, 1969: 81).

Jensen (1969), telafici reformların, doğuştan gelen yetenekleri ihmal ettiğini ifade etmiştir. Bireyselden ziyade kümesel eğitilebilirlik farklarının da genetik ile açıklanabileceğini savunmaktadır. Jensen ABD'deki zencilerle beyazların zeka puanlarındaki farklılıkları da genetik olarak açıklamaktadır.

Bu çalışmada sosyoekonomik anlamda farklı seviyeler de dahi Zencilerde 75'in altındaki IQ'ların beyaz çocuklara göre çok daha yüksek bir oranda görüldüğü açıklanmıştır (Jensen, 1969: 83).

1.6.3.Christopher Jencks ve Şans

Christopher Jencks (1972)'de, yayınladığı Eşitsizlik eserinde hem liberal modelleri hem de hayatta çeşitli fırsatlara erişmede şanslılıkları aile, zekâ ya da bilişsel yetenekle ilişkilendirenleri eleştiriyordu. Ona göre yaşam şansı; talih, kişilik, meslekte yeterlilik ile bağlantılıydı. Bu yüzden Jencks eğitsel fırsatların düzenlenmesi yerine sigorta işlemleri vb. ile gelirin eşitlenmesi gerektiğini savunur. Jencks'in bu görüşleri aslında toplumsal bilimlere ve siyasa modellerine ciddi suçlamalar oluşturmaktaydı. Jencks'a göre fırsat eşitliği, sonuç eşitliğinden farklıdır ve hükümetlerin fırsat eşitliğine gösterdiği ilgi gelir eşitsizliğinden ve buna bağlı eğilimlerden uzaklaştırmamalıdır. Jencks açıklamalarında neredeyse hiçbir fırsat eşitsizliğinin olmadığını ifade etmektedir (Coleman vd., 1973: 1526).

Jencks sonrası dönem, yani 1970’li yıllarda kuramcılar ve uygulamacıların birbirinden ayrıştığı, hatta koptuğu dönemler olmuştur. W. Tyler bu iletişim kopukluğunu normal bulur. Tyler’a göre kuramcılar, eşitsizliği meslek, gelir ya da güç-servete dayalı ilişkiler olarak görür. Yani eğitim bu ilişkileri sürdüren bir araçtır. Uygulamacılar ise bireylerin köken, yetenek, beceri, bireyin yetiştirme özellikleri gibi faktörlerle ilgilenirler. Jencks’in fikirleri devlet siyasalarının hem kuramda hem uygulamada etkili olması gerektiğini öne sürer (Tan, 2009: 255-256).

1.6.4. John Rawls

John Rawls, eğitimi özgürlük, fırsat ve zenginlik olarak görmekteydi. Rawls’a göre eğitim toplumdaki temel bir tüketim malıydı. Rawls, fırsatlar yerine sonuç ya da çıktılarla ilgilenir ve çıktıların eşitliğini savunur. Rawls’ın iki temel önerisi (Rawls, 1971);

1. Engellenmiş bireyleri haklarına kavuşturmak,
2. Yeteneklerin ortak zenginlik olarak görülmesi ve herkesin eşit paya sahip olması.

Rawls bir tashih (doğrultma) ilkesi öngörür. Yani bu fıkirden yola çıkarak eğitimin her kesim tarafından arzulanan temel bir şey olduğunu, belli bir dönemde (eğitimin ilk dönemleri gibi), daha az zeki olanların eğitimine daha zeki olanlardan fazla kaynak sağlanması fikrine karşılık gelir. Peki eğitim gerçekten herkes tarafından istenmekte midir? Tashih ilkesinin kullanılması zor ve baskı kullanmaya yöneltir (Tan, 2009: 256).

1.6.5. Mary J. Bowman

Mary J. Bowman, eğitimin ekonomik boyutlarını ele alır. Eğitimin ekonomik boyutları ve yaşam şansları konusundaki yazısında da adalet, hakkaniyet ve eşitlik konularını ele almıştır. Bowman eğitim hizmetinde eşitliği farklı şekillerde tanımlar (Bowman, 1975);

1. Herkese eşit ölçüde eğitim,
2. Her bireyi belli bir seviyeye getirmek,
3. Herkesi eşit ve aynı düzeye taşımak,
4. Herkesin kendi potansiyelini gerçekleştirebileceği eğitim,
5. Herkesi ek öğreniminin girdiye oranının diğerleriyle eşit olduğu seviyeye getirmek,
6. Eğitime girişte fırsat eşitliğini sağlamak,
7. Toplumun farklı kategorilerinden (etnik, cinsiyet, meslek ve diğer anlamlarda) oransal temsili sağlayabilmek.

1.7. Eğitimde Fırsat Eşitliğine Yönelik Sosyolojik Yaklaşımlar

Bireyler arasındaki eşitsizlikleri tanımlamakta toplumsal tabakalaşma kavramı kullanılmaktadır. Bu kavram ile kastedilen toplumsal yapı içerisindeki ayrıcalıklı kesimin en üstte, daha

düşük gelire sahip kesimin en altta yer aldığı hiyerarşik tabakalı bir yapıdır. Literatürde de üst, orta, alt sınıf tabirleri veyahut işçi sınıfı, köylüler, kapitalist sınıf ya da beyaz yakalıları gibi çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır (Yamlı, 2021: 27). Bireylerin sosyal, ekonomik ya da politik grup ve statülerine göre hiyerarşik yapıda yer aldığı durumu ve buna bağlı gelişen toplumsal rolleri burada etkilidir. Toplumsal tabakalaşma aslında toplumsal dinamiklerin anlaşılmasında önemli bir kavramdır. Farklı yaklaşım ve görünüşten düşünürlere göre toplum, eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma değişik anlamlar ifade etmektedir. Bireyler farklı kökenlere ve arka planlara sahiptir nitekim toplumda bu farklılıklar üzerine oluşmaktadır. Toplumsal tabakalaşma her alanda farklı etki ve düşünceler oluşturduğu gibi eğitim alanında da kendini gösterir. Toplumsal tabakalaşma ile bireylerin bulunduğu sosyoekonomik koşullara göre erişebildiği imkanların olması fırsat eşitsizliği konusuyla da doğrudan bağlantılıdır. Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik sosyolojik yaklaşımlardan yapısal işlevselci kuram, sembolik etkileşim, sosyal çatışma kuramları bu başlık altında ele alınacaktır. Yaklaşık olarak 1970'e kadar eğitim sosyolojisinde işlevselci paradigma hakimdir. İşlevselci paradigma genel olarak eğitimin toplumsal işlevini açıklamaya çalışmıştır. 1970'ler sonra çatışmacı paradigma işlevselci paradigmaya karşı ciddi eleştirilerde bulunmuştur. Çatışmacı paradigma aslen yeni Marksistlerden ve Marksist olmayanlardan oluşmaktadır. Çatışmacı paradigmayı oluşturanlar eğitim sisteminin elit ve seçkin bir grup kimsenin elinin altında olduğunu ve bunun fırsat eşitliği kapsamında yürütüldüğünü ileri sürmüşlerdir. Çatışmacı paradigmanın Marksist olmayan tarafını oluşturan Weberciler ise Marksistleri ekonomik faktörleri çok fazla ele aldıklarını öne sürerek eleştirmiştir. Weberciler okul ve sınıfı ele almış ve daha çok toplumsal süreç ile ilgilenmiştir. Webercilere göre bir okuldaki öğrenci, öğretmen ilişkileri yalnız eğitim sistemini değil, toplumu ve toplumsal süreçleri etkiler (Tan, 1990: 557-558).

Antonio Gramsci, Louis Althusser, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean- Claude Passeron, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael W. Apple gibi pek çok düşünür eğitimdeki eşitsizlikleri ve kaynaklarını araştırmış ve bu kapsamda yetenek farklılığının yetersiz kaldığı görüşünde hemfikir olmuşlardır. Bu sebeple yeni bir bakış açıyla bir bireyin okul başarısıyla toplumsal köken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin dinamiklerindeki toplumsal mekanizmaları değerlendirmişlerdir (Coşkun, 2019: 104).

1.7.1.İşlevselci Paradigmada Eğitimde Fırsat Eşitliği

Modern bir toplumda eğitimin öncelenmesinin sebebini iki temel şekilde ele alan İşlevselci paradigmaya göre birinci olarak eğitim alan yetenekli kişilerin üst konumlara gelmesi mantıklı bir durumdur. Kazanılan bu mevki ve konum kişinin kendi çaba ve becerisine bağlı olmuştur. İkinci olarak da bilinmektedir ki bir toplumda iktisadi anlamda gelişme ivmesi yakalanabilmesi için elbette eğitim şarttır. İşlevselci paradigmanın öncülerinden Emile Durkheim toplumsal düzen üzerine çalışmıştır. Eğitim ile elde edilen bilgi okullarda alınır ve toplumun farklı alanlarında pozitif olarak yansır. İşlevselci

kuram eğitimin toplum üzerindeki katkılarını önemser. Hatta beş farklı kavram ile bu konu pekiştirilebilir (Yamlı, 2021: 29-30);

1. Toplumsallaşma
2. Toplumsal Bütünlük
3. Toplumsal Konumlanma
4. Kültürel Yenilik
5. Eğitimin Örtük İşlevleri.

Toplumsallaşma genel olarak bireylerin toplumun bütünlüğünü oluşturan ve topluma ait olan değerler, davranış kalıplarını öğrendiği süreçtir. Birey bu sürecin içerisinde toplumsal bir varlık olarak gelişir ve toplumun üyesi olur. Toplumsallaşma ailede başlar, okulda, eğitim kurumlarında şekillenir, hayat boyunca edinilen deneyimler ve girilen ortamlar, kurulan arkadaşlıklar ve hatta medya dahi bu sürece katkı sağlar. Toplumsallaşma hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler toplumdaki rollerini ve buna uygun davranış kalıplarını öğrenirler. Geleneksel toplumlarda ailede şekillenen toplumsallaşma süreci daha gelişmiş ve teknolojik toplumlarda öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Yamlı, 2021: 29). Toplumsal bütünlük ise toplumdaki bireylerin uyumu, dayanışması ve buna bağlı bir toplumsal yapı anlamına gelmektedir. Bu konuda ortak değerler, normlar ve toplumsal kurumlar önemlidir. Eğitim bu konuda büyük rol oynar. Eğitim aslen farklı kimlik ve kültürel kalıplardan gelen bireyleri birleştirir, tek bir çatı altına toplar. Yani artık aynı değerlere sahip tek bir toplum oluşmuştur. Toplumsal konumlanma ise eğitim alınan ortamlarda fark edilen yeteneklerin ödüllendirilmesi ve liyakate bağlı olarak yukarı doğru toplumsal hareketlilik sağlanmadır. Eğitim kurumlarında ve özellikle yüksek öğretimin yapıldığı üniversitelerde kültür üretilir ve aktarımı sağlanır. Bu kısaca kültürel yenilik olarak literatürde geçmektedir (Yamlı, 2021: 29-30). Eğitimin örtük işlevleri ise dolaylı yoldan aktarılan bilgiler ve farkındalıklardır. Bu işlevlerle eğitim sürecinin toplumda etkileri vardır. Bu süreçle aslında toplumsal değerler pekişmekte ve kültürel aktarım sağlanmaktadır.

1.7.1.1. Emile Durkheim'e göre Eğitim

Durkheim'e göre toplum bilimlerinin akademik bir bilim olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Genellikle toplum üzerine çalışmalar yürüten Durkheim eğitimin zaman ve topluma göre değişkenlikler barındırdığını ifade eder. Toplum için gerekli olan bireylerin beceri ve yeteneklerini önemli derece geliştirmesidir. Gelişmiş bireyler toplumsal istikrara öncü olmakla birlikte aslında kendileri toplumsallaşmayı sağlamış olurlar. Toplumsal istikrar ve toplumsallaşma iş bölümünü ve uzmanlaşmayı bu durumda birleşmeyi sağlayacaktır. Bu süreçlerde eğitimin işlevi büyüktür (Tan, 1990: 561). Durkheim toplumsal karmaşanın çözebilmesinin tek yolunun okul ve eğitim olduğu ileri sürmektedir. Çünkü eğitim kurumlarında kollektif hareket etme vardır (Tezcan, 1985: 11).

Durkheim eğitimi şu şekilde tanımlar, “*Durkheim’e göre eğitim yetişkinler tarafından gençleri toplumsal yaşama hazırlayacak olan bir etkidir.*” (Yamlı, 2021: 31).

Durkheim’e göre eğitim işlevleri şu şekilde sıralanabilir (İnal, 1991: 513);

1. Kişilerin yetenek ve becerilerinin kendilerinden ziyade toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmesi,
2. Toplumun üyelerini yetişecekleri ortama ve belli bir çevreye hazır hâle getirmek,
3. Toplumun gereksinimlerini karşılamak,
4. Toplumu korumak ve daima geliştirme hedefinde olmak. Durkheim okulu toplumsallaşma da önemli bir araç olarak görmüştür.

Durkheim eğitim sosyolojisinin de kurucularından sayılmaktadır. Eğitimde de bilimsel yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Durkheim, eğitime toplumsal bir olay olarak bakmaktadır. Yani eğitim toplumsaldır. Dolayısıyla da eğitim sistemi ve tüm eğitim süreci toplumla ilgilidir (Tezcan, 1985: 6).

1.7.1.2. Yapısal İşlevselci Bir Yaklaşım Olarak Talcot Parsons

Talcot Parsons toplumsal sistemlerin değerler etrafında birleştiğini belirtir. Toplum içerisinde elbette çatışmaya yönelik fikirler vardır, bu noktada denge esastır. Toplumdaki bu dengenin sağlanmasına aracılık eden kurumlarla gerçekleşir. Parsons’a göre değerler toplumu birleştirir. İşlevselci kurama göre eğitimin üç işlevi vardır (Yamlı, 2021: 31-32);

1. Sanayi için ihtiyaç duyulan insan gücünün yetişmesi,
2. Eğitim kurumları sayesinde yetenekli bireylerin ayrıştırılması ve gerekli görevlere tabii tutulmaları,
3. Eğitim ile birlikte toplumun değerlerinin nesilden nesile aktarılması.

Parsons’a göre çocuk ilk ailede sosyalleşir. Daha sonraki süreçte diğer toplumsal kurumlar ve faktörler devreye girer. “Uyum, bütünleşme, hedefe ulaşma ve örüntünün sürdürülebilmesi” toplum tarafından karşılanmalıdır. Bu kapsamda eğitim ve ekonominin önemi elzemdir. Çünkü ekonomik işleyiş için işgücüne ihtiyaç vardır ve bireyleri yetiştirecek olan eğitimidir (Yamlı, 2021: 32).

Parsons en büyük yapısal sistemin toplum olduğunu ifade eder. Toplum bu dört işleve uyum sağlamalıdır. Toplumsal yapıda farklı eşitsizlikler mevcuttur bu sebeple bireyler sistemin gerekliliklerini sağlamalıdır (Sağlam, 2020: 57).

Parsons okulun çocuğu sosyalleştirdiğini ifade eder. Parsons “miras alınmış” statü ve “kazanılmış” statü kavramları üzerinde durmuştur. Geleneksel toplumlarda statülerin miras gibi aileden çocuklara geçtiğini ama modernleşme ve gelişme arttıkça statünün kazanılan bir olguya dönüştüğünü

savunmuştur. İşte eğitim tam bu noktada etkilidir, çocuk ailesinden miras aldığı statülerinin yerine okulda edindikleri ile kazanılmış statüyü hak eder konuma yükselmektedir (Yamlı, 2021: 32-33).

1.7.2. Çatışmacı Kuramda Eğitimde Fırsat Eşitliği

Çatışmacı paradigma Marksist ve Marksist olmayan (Weberci) olarak ikiye ayrılır. Marksist paradigma da kendi içerisinde Klasik Marksizm ve Yeni Marksçı görüşler olarak ayrılır.

1.7.2.1. Marksist Paradigma

Klasik Marksizm'in Eğitime Yaklaşımı'nda Marksistler toplumun her daim çatışma halinde olduğunu ve toplumda iki sınıf olduğunu varsayarlar. Bunlar; burjuvazi ve proletaryadır. Bir toplumun en temel yapısını ekonomi oluşturur. Kültürel, siyasi, hukuki ve toplumsal her olay ve yapılar ekonomi temellidir. Eğitim de toplumda hâkim olan egemen sınıfın ideolojilerini öğrencilere ve gelecek nesillere aktarma amacıdır. Devletin baskın bir ideolojisi vardır ve devlet kurumları aracılığıyla bu ideolojiyi yayar ve benimsetir. 1960'lardaki ve 1970'lerdeki Marksist yaklaşıma göre eğitim sosyal ve ekonomik bütün ilişkiler ağında etkilidir (Yamlı, 2021: 33).

Çatışmacı kuramın temeli üç ana görüşe dayanır (Sağlam, 2020: 57);

1. İnsanların ortak çıkarları vardır.
2. Güç dağıtımında eşitsizlikler mevcuttur.
3. Toplumdaki değerler her kesim tarafından onaylanmış değildir. Genel olarak üst sınıfın görüşlerine göre düzenlenmiştir.

Çatışmacı kuram düşünürleri fırsat eşitliğini de zengin ve ayrıcalıklı kesimin koruma dayanağı olarak görmektedir. Sınıflara ayrılmış bir toplumda mevcut olan sürekli çatışmalar vardır. Eğitim meslek bilgisinin verilmesinin yanı sıra düzeni devam ettirmek için bir araçtır (Sağlam, 2020: 57).

Eğitim, politika ve toplumda bir arada yaşayabilme için düzenlenmiş kurallar ve değerler genellikle planlanmıştır. Bunlar sistemin devamlılığını sağlar. Genel olarak kapitalistler belirleyicidir. Bu sebeple Marx ve Engels eğitimin ücretsiz olmasını önermişlerdir. Tüm çocuklar için eşit eğitim olmalıdır. Eğitimde sınıf ayrımı olmamalıdır (Marx ve Engels, 1848: 38).

Yeni Marksçı düşünürlerden Samuel Bowles, Herbert Gintis ve Louis Althusser yeni Marksist paradigmada öncüdür. Bowles ve Gintis eğitim kurumlarının özellikle de okulların kapitalist düzene göre şekillendiğini belirtmiştir (Yamlı, 2021: 34).

Samuel Bowles ve Herbert Gintis "Kapitalist Amerika'da Eğitim" adlı eserlerinde okulların kapitalist sistemin çıkarlarına hizmet ettiğini ifade eder. Okulların aslında sınıf eşitsizliğini pekiştirdiğini belirtmişlerdir. İşçi sınıfından olan ebeveynlerin daha katı eğitim yöntemlerini makul bulurken uzman meslek sahibi ebeveynlerin ise daha bağımsız ve girişimci ruhlu eğitimi tercih ettiğini

gözlemlemişlerdir. Okulların çoğunda öğrencilerin kurallara uyması, dakik olması, otoriteye saygılı olması öğretilir. Eğitimli bir işçi aynı zamanda güvenilir, itaatkâr ve saygılı da olmalıdır. Seçkin gruplara göre olan okullarda ise öğrencileri uzun vadeli ve büyük kuruluşlarda çalışacak tempo da eğitirler ve yetiştirirler (Bowles ve Gintis, 1976: 111-137).

Kapitalist toplumun tutumlarını gizli müfredat ile nasıl yeniden üretildiğini sorgulayan Bowles ve Gintis'e karşı Ivan Illich, M. Apple, P. Bourdieu ve Passeron müfredatın önemi üzerinde çalışmışlardır. Klasik eğitim sistemini sorgulamışlar ve aslında okul sisteminin var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirdiği kanısına varmışlardır. Eğitim müfredatları onlara göre toplumda hâkim olan sınıfın düşüncelerini ve hâkim ideolojiyi yansıtır (Coşkun, 2019: 105).

Yeni Marksist kuramcılardan Althusser de eğitimi devlet aygıtı olarak görmektedir. Marksistlerdeki devleti üstyapı olarak gören fikrin yanı sıra Althusser toplumsal üstyapı kurumlarının her birini devletin bir parçası olarak değerlendirir. Althusser'e göre eğitim devletin ideolojik aygıtıdır, savunmasız bir çocuğu dahi zorunlu eğitim yoluyla etkiler (Tan, 1990: 557).

1.7.2.2. Weberci Çatışmacı Paradigma ve Randall Collins

Weberci Çatışma Kuramcılar üstyapıyı tanımlarlarken eğitim ve kültürün birbiriyle ilişkisine odaklanmışlardır. Weberci çatışmacı paradigma Marksistlerdeki toplumsal sınıf fikrinin aksine statü gruplarını toplumun temel birimi olarak görmektedirler. Weber'e göre statü gruplaşması üç kaynaktan beslenir; ekonomik durum, iktidar, eğitim, din ve etnik kökeni barındıran kültür (Yamlı, 2021: 36).

Weberci Çatışma Kuramının öncüsü Randall Collins The Credential Society (Diploma Toplumu) eseriyle eğitim sistemi üzerinde durmuştur. Collins, Weber'in diploma veya farklı diğer benzer belgelere yüklediği anlamı ve onun perspektifinden değerini açıklamaya çalışmıştır. Weber'e göre yüksek mevki statüler diplomaya sahip bireylerin tekelindedir ve hatta bu sistem de bu sebeple geliştirilmiştir (Tan, 1990: 568).

Collins de okulların asli işlevinin statü kültürünü öğretmek olduğunu belirtmiştir. Çeşitli eğitimlerden geçip, diploma almaya hak kazanmış ve bu süreçleri tamamlamış yüksek mevkilere gelmiş üst statülerle bu konumlara yükselebilmek için çaba sarf eden alt statülü grupların çatışması sürekli devam eden bir süreçtir. Alt statüdeki gruplar daimî olarak eğitim almaya çalışmaktadırlar (Yamlı, 2021: 37).

“Teknokrasi miti” kavramını ortaya atan Collins bunu; sadece yüksek bilişsel bilgi ve yeteneğe sahip olan kimselerin bazı mesleklere ve konumlara gelebileceği fikri olarak açıklar. Modern toplumda bu şekilde bir inanç vardır. Sadece diploma sahibi insanlar yüksek statülere gelebilmektedir. Oysa çeşitli meslekleri belki de daha iyi icra edecek kimseler sertifika ya da diploma eksikliğinden o mesleklere

ulaşamamaktadır ya da daha fazla çabalamak zorunda kalmaktadır. Collins buna karşı çıkar (Yamlı, 2021: 37).

1.7.3. Yorumsamacı Paradigma ve Basil Bernstein

Yorumsamacı paradigma, işlevselci paradigmanın inandığı katı toplumsal yapı algısına ve çatışmacı paradigmanın bilimi kesin belirleyici olarak görmesi fikrine karşıdır. Bir bireyin hangi anlayış, hangi yorumlama ile kendini ve toplumsal dünyasını şekillendirdiği konusuyla ilgili çalışmalar gerçekleştirmiştir. Sembolik etkileşim, toplumun etkileşimlerden meydana geldiğini ve insanların tüm olay ve olgulara anlamlar yüklediğini ve hatta bir semboller dünyası yaratıldığını ifade eder. Sembolik etkileşimciler eğitim konusunda da öğretmenlerin öğrencilerle ilişkisini, görüşlerini ve öğrencilerin kendilerine ilişkin fikirlerinin gerçek olduğunu ve öğrencilerin bu fikirlerden beslenerek başarı durumlarının etkilendiğini ifade etmektedirler. Bir insan bir duruma gerçeklik payı verirse o durum gerçekleşir, yani inanılan şey gerçek olur. Örnek olarak; okulda bir ırkın üstünlüğüne ilişkin bir inanç ve genel olgu var ise bunun devamında bazı gerçeklikler oluşmaya başlar (Yamlı, 2021: 38).

Yeni eğitim sosyolojisi kuramının İngiltere’deki öncüsü Basil Bernstein; okul başarısı ve zekâ ilişkisinde düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların zekâ konusunda diğerlerinden bir farkı olmasa dahi daha az başarılı olduklarını ifade etmiş ve bu durumun dil koduna bağlamıştır. Bernstein’in bu tezi “Eksiklik Kuramı” olarak geçer. Bernstein’a göre toplumsal sınıfların kendilerine ait farklı dil kodları bulunur (Yamlı, 2021: 40).

Bernstein ‘in ifadelerine göre işçi sınıfından gelen bir çocuğun konuşması, kurduğu cümlelerin gramer yapısı ve dili kullanması bile farklıdır. Bu aktarılan kodlarla ilgilidir. Bu çocuklar belli bir kalıbın içindedir ve okuldaki eğitimi anlamakta daha sınırlandırılmışlardır. Cümleler daha kısa, gramer daha basit, kelime dağarcığı sınırlı ve gelişmemiştir. Yani Bernstein’a göre dil ve söylem biçimleri dahi toplumsal sınıfsal kökenle bağlantılıdır (Coşkun, 2019: 107-108).

Basil Bernstein ve Pierre Bourdieu ise kültürel yeniden üretim kavramı üzerinde tartışmalar dile getirmiştir. Yani egemen sınıfın kültürü nesillerden nesile eğitim ile aktarılmaktadır. Kültürel yeniden üretim ile bireyler toplum ve kültürler bütünleşir. Hatta Bernstein eğitim kurumlarını da “kültürel tekrarcı kurumlar” olarak nitelemiştir (Coşkun, 2019: 106).

1.7.4. Eleştirel Pedagoji Frankfurt Okulu

Eleştirel Teorinin temelinde Frankfurt Okulu vardır. Frankfurt Okulu’nun düşünürleri hâkim olan seçkin sınıfın saklanan arka yüzünü ortaya çıkarma konusunda çalışmışlardır. Eleştirel teori terimini Max Horkheimer kullanmıştır.

Eleştirel teori tek tip insan oluşturma ideolojisini eleştirmiştir. Eleştirel teori baskıcı hâkim güçlere ve ideolojik baskıya karşı çıkmıştır. Bu sebeple Frankfurt Okulu Marksizmi de eleştirmiştir (Yamlı, 2021: 41).

Peter McLaren kendisini hümanist olarak tanımlamakla birlikte emek sömürsünün olmadığı bir dünya idealinde eğitim savunucusu olarak gören bir Marksist'tir. Marksizmi yeniden yorumlayanlardandır. Kapitalizm ve demokrasinin birbirinden faydalandığını ifade eden McLaren, eğitimi özellikle kapitalizm sonrası bir sosyalizm inşası aracı olarak görmektedir (Yamlı, 2021: 42)

Yeni Marksist kuramcıların “yeniden üretim” teorisine göre ise toplumda iki sınıf vardır; üst sınıf ve alt sınıf. Alt sınıf sayıca daha azdır ve işçi sınıfından oluşur. Alt sınıfı baskısı altında tutan üst sınıf daha yüksek gelirli ve seçkin bir gruptur, aynı zamanda kendi baskı ve ideolojilerini yeniden üretmektedirler. Bu teorinin öncüleri okulu da üst sınıfın baskın ideolojisini yeniden üreten bir kurum olarak görmektedir. Ve bu ideolojiye uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Yeniden üretim teorisine belli eleştiriler getiren Direnç kuramcıları üst sınıfların tahakkümüne alt sınıfların tepkisiz kaldığını fikrini reddeder. Okullardaki alt sınıftan olan öğrenciler tahakkümlere çeşitli yollarla direnç gösterirler (Yüksel, 2003: 235-251).

Direnç teorisyenlerinden Paul Willis işçi sınıfının çocuklarını “hergeleler” olarak adlandırır. El emeğini benimsemiş bu öğrenciler baskın ideolojiye dirençlidirler. Öyle ki işçi sınıfından gelen çocuklar iyi bir kariyer hedefini dahi üst sınıfların baskısı olarak görmektedirler ve buna karşı dahi bir direnç ve karşıt kültür geliştirirler. Okul karşıtı gelişen bu kültür, otoriteye karşı gelir hatta kurallara uymaz (Yamlı, 2021: 44-45).

Michael Apple ise eğitim sorunlarını incelemiş, Frankfurt Okulu düşünürlerindendir. Eğitim, güç, kültürel politika, müfredat teorisi konularını incelemiştir. “*Söylediğimiz sözleri eylediklerimiz netleştirir.*” ifadesiyle öğretmenlerin eleştirilerinin gerçekleşmesinde sıkıntılar olduğunu ifade eder (Apple, 2012: 38).

Duygusal eşitlik kavramını ileri sürerek okullarda eksik kalan duyguların bulunduğunu ve buna riayet edilen bir eğitim idealin de olduğunu belirtmiştir (Yamlı, 2021: 47).

Frankfurt Okulu’nun bir diğer temsilcisi Jürgen Habermas eşitsizlikleri aşabilmek için bilinçlenmek gerektiğini hem öğretmenin hem öğrencinin özgür olduğu adil bir toplumu idealize etmiştir (Tezcan, 2013: 166).

Okulsuz toplum fikrini benimsemiş Ivan Illich insanların dışarıda öğrendiğini belirtmiştir. Bu gözlemlene ile olur. Okullar sınıflı bir düzeni meşrulaştırır (Tezcan, 2013: 92). Özellikle zorunlu eğitim sınıflı bir toplumsal yapıya zemin hazırlar toplumu da kutuplaştırır. Düşük gelirli ve yüksek gelirli ailelerin çocukları aynı şartlarda okula başlamış olsalar dahi ileriki aşamalarda muhakkak ki eşitsizlikler oluşur (Yamlı, 2021: 51).

Paulo Reglus Neves Freire baskı sistemlerine karşı bir eğitim idealinde olmuştur. Toplumda genel olarak seçkinlerin eğitim alması önemszenmektedir. Geri kalanlar için temel seviyede bir eğitim yeterli görülmüştür. Freire bunu ezilme durumu olarak açıklar ve “sessizlik kültürü” olarak da kavramlaştırır. Yani insanlar yaşadıkları haksızlıklara karşı dahi bir şey yapamamaktadırlar. Okullardaki gelenekselleşmiş eğitimi “Bankacı Eğitim Modeli” olarak tanımlar, buna karşın onun alternatif modeli “Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli” olmuştur. Bankacı eğitim modelinde öğrenciler tıpkı bir yatırım nesnesi gibidir, öğretmenler ise yatırımcıdır. Öğrenciler sadece kendilerine sunulan alanı ve imkânı kabul etmekle yükümlüdürler. Freire’nin sunduğu Problem tanımlayıcı eğitim modeline göre ise içinde bulunulan sisteme ve dünyaya eleştiriler geliştirilebilmektedir. Bankacı eğitim modelinde nesne konumundaki öğrenciler Problem tanımlayıcı eğitim modelinde eleştirel düşünürlerdir (Yamlı, 2021: 52-55).

1.7.5. Pierre Bourdieu ve Michel De Certeau

Pierre Bourdieu göre çeşitli mevkiler ver o mevkilerdeki kimselerin kişisel özelliklerin yanı sıra eşitsiz dağılıma göre belirlenir (Yamlı, 2021: 58).

Bourdieu eğitimin kültürel sermayeyle ilişkili olduğunu ifade eder. Sistemde belli eşitsizlikler mevcuttur. Aynı eğitimi almış iki öğrenci dahi belli eşitsizliklere maruz kalmış olabilir. Ve herkese eğitim imkanının verilmiş olması eşitliği sağlamaz (Yamlı, 2021: 60).

Bourdieu eğitimi belli çıkarlara sahip kişilerin gerek sosyal gerek ekonomik faydalar sağlamak amacıyla kültürel sermayelerini kullandıkları bir alan olarak tanımlamaktadır. Toplumun üst sınıflarından gelen öğrenciler kültürel sermayeyi miras yoluyla ailelerinden edinirler. Yani okula geldiklerinde bu kültürel sermayeye sahiptirler. Buna karşılık işçi bir ailenin çocukları ise eşitsizliklerle hayata başlar. Aileden çocuğa kalan kültürel sermayenin temelinde mevcut olan eşitsizliğin yanı sıra kabuk görme, mevki ve statü, başkalarıyla iletişim kurma durumu gibi konularda hatta temel hayati tüketim, beslenme alışkanlığı, dil, sanatsal veya estetik tercihler de dahi belli bir kalıba uyma tedirginliği ve yargısı barındırır. Yüksek gelirli bir ailenin çocuğunun okul öncesi ailesinden miras aldığı o kültürel sermaye ve çeşitli deneyimler ile kırsalda yetişmiş bir çocuğun okul ortamında karşılaştırılması yapılırsa kültürel eşitsizlikler net bir şekilde görülmektedir (Coşkun, 2019: 117).

Post yapısalcı teorisyenlerden Foucault, iktidarın hayattaki her alanda kaçınılmaz olarak var olduğunu ileri sürmektedir. Lefebvre ve Certeau gibi düşünürler ise gündelik hayattaki davranışların kontrol mekanizmalarını direniş açısından analiz ederler. Çeşitli kültürel kalıplar, aktarılan gelenekler ve değerler, davranışların tümünde aile içi bir öğrenim ve aktarım süreci vardır, bu noktada eğitimde baş roldedir. Zamanla bu davranışlar ve rutinler farklı konumlar alabilir, değişip dönüşebilmektedir. İktidarlar da bu süreçte etkileyici başat faktör olabilmektedir. Buna karşılık iktidar sahibi olmayanların, bir diğer ifadeyle literatürde çizgi dışı çoğunluklar olarak geçmektedir, bu zümrenin de kendilerine göre

geliştirdikleri farklı davranış örüntüleri söz konusu olabilmektedir. Zaman içerisinde farklı iktidar ilişkileri oluşmaktadır. İktidar ilişkileri toplumun her alanında etkilidir ki konumuz itibarıyla eğitimdeki eşitsizlikleri bu çerçevede değerlendirecek olursak eşitsizliklerin sürekli olarak yeniden üretilmesinde veya farklı biçimlerle tekrarlanmasında elbette iktidarların etkisi vardır. Üretilen yeni kültürel kodlar ve çizilen sınırlar çizgi dışında kalan çoğunluklardaki bireyleri bu çembere bir şekilde dahil eder. Certeau bu süreçlerde çizgi dışı çoğunluklar dediği gruplardaki bireylerin her aşamada bir direniş gösterdiğini vurgulamıştır. Çünkü insan yapısı itibarıyla boyun eğmeyen bir varlıktır. Stratejiler ve taktikler olarak kavramsallaştırmalar yapar ve Yunancada kurnazlık olarak tabir edilen “metis” kavramından yola çıkar. Düzenbazlık, kurnazlık ya da manevra olarak tanımlanabilecek metis kavramını insanların iktidara karşı yönelttikleri beceriler olarak niteler. Stratejiler ona göre yeni söylemlerdir, iktidara tabi olanları kontrol altına idame ettirebilecek bir sistemler bütünüdür. Certeau “Çoğunluğun Çizgi Dışılığı” tanımlamasıyla kavramı dönüştürmüş ve bu kavramı ekonomik, toplumsal, kültürel sermaye açısından toplumsal kodları ve pratikleri üreten ve kuralları koyan üst zümreden olmayanları kapsadığını ifade etmiştir (Coşkun, 2019: 120-122).

1.7.6. Feminist Kuram

Temel düşüncesi kadın özgürlüğüne dayanan Feminist Kuram, erkek egemen bir toplumun olduğunu ve eşitsizliklerin kaçınılmaz olduğu fikri ile beslenir. Kadınlar genellikle haksız rekabet ortamında kalmaktadırlar. Toplumun her alanında olduğu gibi eğitimde de eşitsizlikler mevcuttur. Hatta kurumsal yapılar erkek egemen düşüncesine çoğu zaman zemin hazırlamaktadır. Cinsiyet eşitsizliği eğitimde eşitsizliği de etkiler (Sağlam, 2020: 60).

İKİNCİ BÖLÜM

DÜNYADA EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

2.1. Dünyada Eğitim Tartışmalarına Zemin Hazırlayan Süreçler

Bu bölümde Dünyayı pek çok yönden etkisi altında bırakan küreselleşme ve dijitalleşme süreçlerinin eğitime etkisi; bu süreçler, gelişen teknoloji ve aynı zamanda pandemi döneminin de bir getirisi olarak da karşımıza çıkan uzaktan eğitim süreci, dijitalleşen ve sınır aşan bilgi sürecinin somut bir örneği olan Youtube platformu incelenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarında çeşitli gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler özellikle de Avrupa Birliği üyesi olan ülkelerde eğitimin niteliği, işleyiş ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik çalışmalar incelenecektir.

2.1.1. Küreselleşme

Küreselleşme, özellikle 1980'lerden sonra daha çok revaçta olan bir kavramdır. Küreselleşmeyle birlikte emek, sermaye, kültür ve birçok konuda sınırları aşan bir sistem doğmuştur. Bu dönemlerde genellikle neo-liberal politikalar ön planda olmuştur. Hem ekonomik hem sosyal ve siyasi anlamda etkili olan küreselleşme süreci uluslararası sınırları kaldırmaya yöneliktir. Küreselleşme sürecinde tüm ülkeler eşit olarak sürece dahil olmamış, gelişmiş ülkeler daha ön planda olmuştur. Küreselleşme sadece ekonomik bir gelişme olmaktan ziyade sosyal ve siyasi etkileri olan bir süreç olmuştur. Özellikle ulus devlet fikri küreselleşme ile belli ölçüde zayıflamıştır. Bu durum milli eğitim fikrine de zarar vermiştir. Bu dönemde eğitimin önemi daha da artmıştır. Çünkü küreselleşme yeni bir süreçtir ve bu sürece uyum sağlayacak ve yönetebilecek eğitimli iş gücüne ihtiyaç olmuştur. Yani bu süreç eğitimi ve eğitimli insanı yol gösterici olarak kabul etmiştir (Sağlam, 2020: 61-63).

Küreselleşme ile bilgi, geleneksel anlamından uzaklaşıp ekonomik bir meta haline gelmiş ve ülkeler, kurumlar ve şirketler tarafından güç ve kazanç aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim, ulusal olmaktan çıkmış; uluslararası ve ulus aşırı bir boyut kazanmıştır. Bilgi dolaşımında olduğu gibi ülkeler arası öğrenci, öğretmen ve diğer personel hareketliliği artmıştır. Eğitimin uluslararasılaşması, eğitim stratejilerini ve politikalarını da etkilemiştir. Müfredatlar, not sistemleri, diploma ve belgeler uluslararası standartlara göre yeniden oluşturulmaya başlanmıştır (Karaman, 2010: 131-141).

Küreselleşmenin eğitim alanında etkilerini değerlendirmek üzere öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme neticesinde eğitim politikalarında değişime ve dinamizme katkısı olacağı ifade edilirken, uzun vadeli ve öznelarının de dahil olduğu programlar olarak çıkarılması gerekliliği aktarılmaktadır (Arkadaş, Keskin vd., 2023: 1390-140).

Günümüzde eğitim öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim teknolojilerini kullanımının payı oldukça büyüktür (Odden, 1991'den akt. Tetik

ve Akın, 2023). Uzaktan eğitim, e-eğitim, e-okul gibi yeni eğitim modelleri yanında bilgisayar, internet, e-kütüphane, e-dergi, akıllı tahta, akıllı sınıf, multimedya araçları gibi yeni eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması, öğrenme ve öğretme stratejilerine yeni bir boyut kazandırmıştır (Karaman, 2010: 131-141). Dijitalleşme ile birlikte eğitim yalnızca eğitim kurullarında değil, ihtiyaç duyulan her yerden devam edilebilecek bir yapı haline dönüşmüştür. Böylelikle klasik öğrenim süreçlerinden ayrılarak çağın getirilerine ayak uyduran değişimci bir eğitim sistemi benimsenmelidir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de teknolojik gelişmelerin takip edilmesi zaruri bir durum haline gelmiştir. Bu entegre sürecinde teknolojik cihaza sahip olma ve internete erişimde bölgeler ve farklı gelir gruplarında eşitliğin sağlanması öncelikli hedef durumundadır (Bayburt ve Eğin Berder, 2021: 137-154). Eğitim politikalarının teknolojik gelişmeler ile revize edilmesi gerekmektedir.

Teknolojik gelişmeleri takip ederek hazırlanan eğitim politikalarının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı görülmektedir. Pek çok ülkede eğitim politikalarında teknolojik gelişmelerin takip edilmesi gerekliliği zaruri hale gelmiş Avustralya, Finlandiya, Malezya, Portekiz gibi ülkeler örnek verilebilir. Bu ülkelerde öncelikle teknik altyapı çalışmaları hazırlanmış, daha sonra öğrenci, öğretmen ve veliyi de kapsayan geniş çaplı bir eğitim politikası oluşturulmuştur (Tekin ve Polat, 2014: 1254-1266).

Küreselleşme ve dijitalleşme ile 21.yüzyıl dünyasında dönüşen eğitim; *“Sürekli öğrenmeyi, bilgiyi bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir.”* ve *“Bilgi toplumunda, bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen insanlar olmaları beklenmektedir.”* (Bozkurt, 2014b: 602).

2.1.2.Dijitalleşme

Hızla gelişen teknoloji ile birlikte yenilik, değişiklik, dijitalleşme gibi kavramlar hayatımıza girmiştir. Teknolojik gelişmeler ile birlikte dijital bir dünyaya evrilen süreç başlamıştır. Dijitalleşme sürecinin her alanda etkin olduğunu varsayarak eğitim sürecinde de belli dönüşümleri beraberinde getirmiştir (Küçükali, Çoşkun 2021: 126).

Dijitalleşme, günlük yaşamdaki her türlü iş gerçekleştirme biçiminin dijital teknolojiye dönüştüğü bir süreçtir. Bu sürecin asıl aktörler; yeni nesil bireyler, yeni nesil bilgisayarlar ve yeni nesil internet olmuştur. Eğitimde dijitalleşme ise hem kişiler hem toplum hem de kamu otoriteleri için elbette en başta kolaylığı ve daha verimli bir sistemi beraberinde getirmiştir. En azından bu süreç etkin yönetildiğinde ya da olumlu sonuç alma olasılığı daha yüksektir (Parlak, 2017: 1744).

Köln-Mülheim Hölderlin Lisesi öğrencisi Martin geleceğe yönelik değerlendirmelerinde şu ifadelerde bulunmuştur (Parlak, 2017: 1743-1744): *“Ben gelecekte okullarda, tahta, kitap ve defterlere ihtiyaç kalmayacağına, herkesin kendisine ait diz üstü bilgisayarı olacağına ve eğitimin salt elektronik*

araçlarla verileceğine inanıyorum. Böylelikle kimse sürekli olarak beraberinde kitap ve defter taşımak zorunda kalmayacak.”

Eğitimde dijitalleşme süreci ile birlikte online eğitim platformları, çevrimiçi sınıflar, çeşitli eğitim yazılımları, dijital öğrenme araçları, e-kitaplar, dijital kütüphaneler hızla hayatımıza dahil olmuş, eğitim materyallerine ve genel olarak eğitime erişimi kolaylaştırma ve esneklik katma açısından etkili olurken, internete ulaşamayan bölgelerde daha farklı ve fazla eşitsizliklerinde doğabileceği konusunu da gündeme getirmiştir.

2.1.3.Uzaktan Eğitim Süreci ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

İşman (1998)’a göre; *“Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanlarının, öğrenme-öğretme etkinliklerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir”*. Uşun (2006)’a göre ise uzaktan eğitim; *“Kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu, alıcılara öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi gibi yönlerden ‘bireysellik, esneklik ve bağımsızlık’ imkânı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır”*.

Uzaktan eğitimin geleneksel okul düşüncesi ve sisteminden sıyrılıp kendine özgü özellikleriyle kullanılmaya başlandığında yenilikçi bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir. Uzaktan eğitimi yenilikçi ve farklı yapan özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Holmberg, 1989);

1. Bir öğretmen olmadan da öğrenim gerçekleşebilir. Öğrencilere verilen destekler öğrencinin başlangıçtaki yeterliliklerine göre değil de bilgilerine göre uyarlanabilmesi gerektiği fikri hakimdir.
2. Kitle iletişim araçları tutarlı kullanılmalıdır.
3. Öğrenme sürecinde olan kişiye yönelik gerekli etkinliklerin sağlanması, kesintisiz bir öğretim ve öğrenme süreci ideali, öğrenme ortamını uygun ve yaşam koşullarına uyarlanabilmiş bir şekilde kullanabilme, nitelikli iletişim yöntemleridir
4. Bireysel öğretim, bireysel eğitim ve kitlesel eğitime yönelik özgün düzenlemelerdir.
5. Yüz yüze eğitimde genellikle okul/üniversitelerdeki akademik takvim, belirlenmiş tarihler, ya da coğrafi bazı kısıtlamaların olmamasıdır.
6. Daha ekonomiktir.
7. Uzaktan eğitimin farklı iş imkanlarını doğurmaktadır.

Özellikle belli bir gelişmişlik seviyesinde olan ülkeler eğitimde yenileşmeye önem vermektedir. Eğitim toplumların gelişmişlik düzeyinde önemli hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir ülkenin gelişmişliği, o ülkede yaşayan insanların iyi ve sürekli bir eğitim almaları ve bu eğitim sonucunda elde ettikleri bilgi ve beceriyi ekonomiye kazandırmalarına bağlıdır (Beşer ve Güllü, 2019:327-344). Her toplum kendisine yeni katılan kuşağı toplum üyeliğine hazırlamak zorundadır. Yeni kuşakları toplum üyeliğine hazırlanma işi rastlantıya bırakılamayacağı için çağdaş toplumlar bu gereksinimi karşılamak amacıyla eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015:18-34).

Bu durum sürekli olarak yenilenen ve gelişen sisteme ayak uydurmayı da zorunlu hale getirir. Eğitime olan bu süreklilik arz eden talep belli problemleri de gün yüzüne çıkarmıştır. Eğitim talebine paralel olarak öğretmen sayısının yetersiz kalması, geleneksel sistemdeki araç ve gereçlerin işlevsiz kalması gibi durumlarda eğitimde bilgisayar devrini zorunlu kılmıştır (Uşun, 2000: 32).

Uzaktan eğitim sürecinin işlevi ve önemi özellikle Covid 19 pandemisi döneminde belirginleşmiştir. Pandemi sonrası toplumlar daha kırılğan nüfus gruplarına dönüşmüştür. Merkez kapitalist ülkeler ve çevre ülkeleri arasında bariz eğitim eşitsizlikleri bulunmaktadır. (Yıldız ve Vural, 2020: 558). Pandemi dönemi mevcut olan eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. Bilgisayara, televizyona, internete erişimi olmayan ailelerin çocukları eğitimden mahrum kalmıştır (Yıldız ve Vural 2020: 564). Dijitalleşme çağında özellikle de pandemi sonrası uzaktan eğitime artan ilgi ve talep sonrası YouTube gibi bir platformda önemli bir yer edinmektedir. Youtube günümüzde hem medya hem iletişim anlamında önemli bir yer tutmaktadır. Youtube ile birlikte eğitim materyallerine ulaşım kolaylaşmış ve çoğu bilgi ulaşılır olmuştur.

Jones (2008)'in ifadesiyle; Youtube, kullanıcılarına video yükleme, izleme ve paylaşma olanağı sunarak diğer kişilerle bağ ve iletişim kurmalarını sağlayan bir video paylaşım sitesidir. 2005 yılında kurulmuş, 2006 yılında da Google tarafından satın alınmıştır.

Pasif bir şekilde televizyon izleyen insanlara ve geleneksel medya anlayışına zıt olarak kişilerin aktif olarak farklı konularda çekim yaptığı, paylaşımında bulunduğu bir mecra oluşmuştur. Sadece bireysel olarak değil, bir organizasyon, şirket sahibi kimseler çeşitli kurumlar ve devletler de tanıtım yapma konusunda Youtube'a çoğu kez başvurmaktadır (Alp ve Kaleci, 2018: 59).

Duffy (2008)'e göre Youtube; eğitimcilerin bilgilere erişimde ve aktarmada pedagojik bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Kullanıcılara sanal bir kütüphane ortamı sunulmaktadır.

Youtube artık üniversiteler için de bir eğitim platformu görevi üstlenmektedir. Türkiye'den örnek vermek gerekirse, Açık Öğretim Fakültesi (AÖF)'ne sahip Anadolu Üniversitesi, eğitim videolarını ve ders içeriklerini yayınlamada bu platformu kullanmaktadır. Eğitici videoların bir bölümünü herkese açık olarak paylaşılmaktadır. Bu durum aslında Anadolu Üniversitesi öğrencisi

olmayan kişilerin dahi bu içeriklere çok kolay bir şekilde ulaşabileceğini göstermektedir (Terlemez, 2016).

Eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirdiğimizde de Youtube önemli bir rol oynamaktadır. İnternet bağlantısı olan herkesin kolaylıkla erişebileceği bu platform, genellikle ücretsiz ya da düşük maliyetli eğitim materyallerini kullanıcılara sunar. Geniş içerik yelpazesi sunan bu platform, çeşitli dersler, programlar, eğitim kanalları, kurslar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlar. Youtube sadece ekonomik anlamda değil; altyazı, sesli anlatım, işaret dili gibi seçenekleriyle engelli bireylere yönelik bir fırsat açmaktadır. Bu mecrayı eğitimde fırsat eşitliği açısından nitelikli bir araç olarak değerlendirebiliriz. Fakat tabii ki erişilebilir ve kapsayıcı bu uygulamaya ulaşmada belli bölgeler ve kesimler için internet erişimi ve dijital okuryazarlık engelleri set çekebilmektedir.

2.2.Uluslararası Standartta Eğitim Hakkı

Ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre okur-yazar oranı ve eğitim kalitesi değişmektedir. Gelişmiş ülkelerde eğitim seviyesi gelişmekte olan/ az gelişmiş ülkelere göre daha yüksektir (World Population Review, 2024). Eğitim hakkı, bireylerin eğitim alma ve kendilerini gerçekleştirebilmelerini ifade eden haktır. Hem uluslararası standartlarda hem de ulusal kapsamda anayasa, yasa ve politikalarla güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (1948), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de (1989), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara Dair Uluslararası Sözleşme'de (1966) ele alınmıştır. Uluslararası bu belgelere göre eğitim hakkı; temel bir insan hakkıdır. Bu nedenle vazgeçilemezdir. Bu kapsamda eğitimin erişilebilir ve eşitlikçi olması sağlanmalı ve desteklenmelidir. Bu bir toplum düzeni için gereklidir (İnan ve Demir, 2018: 340).

Uluslararası hukuk anlaşmalarındaki hükümlerin ülkemizde bağlayıcılığı vardır. Ülkemizin de taraf olduğu bu uluslararası hukuk anlaşmaları eğitim hakkını güvence altına almaya yöneliktir. BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesi 1. fıkrasında eğitim hakkı; *“Herkes eğitim görme hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki öğretimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğretim, yeteneğe bağlı olarak herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.”* şekilde ifade edilmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi 4. Madde de ise; *“Bu sözleşmeye taraf devletler ayrıca koşullara ve ulusal geleneklere uygun eğitim konusunda fırsat ve muamele eşitliğini geliştirmeye ve özellikle ilköğretimi ücretsiz ve zorunlu, ortaöğretimi değişik biçimleriyle genellikle herkesin yararlanabileceği ve erişebileceği, yükseköğrenimini bireysel yetenek temelinde herkesin eşit olarak erişebileceği şekilde gerçekleştirmeye ve kanunla öngörülmüş okula gitme yükümlülüğüne herkesçe uyulmasını temin etmeye, aynı düzeydeki tüm kamu eğitim kurumlarında eğitim standartlarının ve yine sağlanan eğitimin*

niteliğine ilişkin koşulların eş değer olmasını güvence altına almaya, ilköğretim eğitimi görmemiş ya da ilköğretim eğitiminin tümünü tamamlamamış kimselerin eğitilmesini ve bu kişilerin kişisel yeteneklerine göre eğitimlerini sürdürebilmelerini uygun yöntemlerle teşvik etmeye ve artırmaya, öğretim mesleği için ayrımcılık gözetmeksizin eğitim olanağı sağlamaya yönelik bir ulusal politika belirlemeyi, geliştirmeyi ve uygulamayı, taahhüt ederler.” İfadeleriyle eğitim hakkı ve fırsat eşitliği konularına açıkça yer verilmiştir.

BM Çocuk Hakları Bildirgesi 7. maddesinde ise çocuğun eğitim hakkı ile ilgili; “Çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır.” ifadesi geçmektedir.

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinin Birinci Kısım 28. maddesine taraf devletlerin çocuğun eğitim hakkını kabul edeceği ve hatta bu hakkın fırsat eşitliği temelinde olacağı belirtilmiştir.

2.3.James S. Coleman’ın Bildirgesi

1966 yılı Amerika Birleşik Devletleri’nde Jonh Hopkins Üniversitesi profesörü James S. Coleman eğitimde fırsat çalışmalarında önemli bir yere sahip Coleman Bildirgesi’ni ilan etmiştir. Bu araştırmada genel olarak öğrencinin demografik yapısı, akran tutumu, okulların kaynakları gibi konulara dayalı bir anket oluşturulmuştur ve 1965 yılında uygulanmıştır (Jacobs, 2016).

Geniş katılımlı bir çalışma yürüten Coleman’ın örneklemini 1, 2, 3, 6, 9 ve 12. sınıfta olan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşturmaktadır. Coleman’ın ifadelerine göre bu testler zekayı, karakteri ya da tutumları ölçmez. Fakat kesinlikle kültürden bağımsız değildirler, hatta tam tersine kültüre bağlıdır. Bu testlerle ölçülmesi amaçlanan şey aslında iyi bir iş bulmak için en önemli yetenek ve becerilerden sayılabilecek düşük becerileri tespit etmektir. Bir öğrencinin devlet okulunda okuduğunda ve mezun olduğunda onu bekleyen fırsat yelpazesini bu test sonuçlarına göre ölçülebilir. Eğer becerileri yüksekse üniversite ya da iş anlamında iyi seçenekleri vardır (Coleman vd. 1966: 20).

Coleman çalışmasının örneklemini 669.000 öğrenci, 67. 909 öğretmen ve 4.090 yöneticiden oluşmuştur. Yüksek katılımlı bu çalışmada odaklanılan dört konu vardır (Demir, 2022: 28);

1. Devlet okullarında ırk ayrımı ne durumda?
2. Devlet okullarındaki fiziki imkanlar ne durumda? (Sınıf büyüklüğü, ders kitapları, kütüphaneler, öğretmen kalitesi ve maaşları, müfredat, müfredat dışındaki etkinlikler, öğrencilerin sosyo-ekonomik arka planları, eğitimle ilgili öğrenci tutumları, eğitimin girdilerinde olan farklılıklar),
3. Standartlaştırılmış başarı testlerine göre öğrenci sonuçları,
4. Eğitim girdilerinin sonuçlar üzerindeki önemi ve etkisi.

Bu araştırma sonucunda; okullar arasındaki ırk ayrımı ve okulların girdilerindeki farklılıkların tutarsızlığı saptanmıştır. Ülke içindeki bölgesel farklılıklar ise ırk ayrımından daha önemsenen bir konu olmuştur (Jacobs, 2016).

Üstün yetenekli öğrenciler eğitimde fırsat eşitliğinden ciddi ölçüde etkilenmektedirler. Bu öğrencilerin geleceklerinde fırsat eşitsizliğine maruz kalmaması için çeşitli yöntemlerle tespitleri sağlanmalı, yakın çevresindeki ebeveynler, öğretmenler ve kendilerinden edinilen bilgiler ile değerlendirmeler yapılmalı ve belli bir zaman sonra yine aynı araçlarla ölçülen bu özellikler ortaya çıkarılmalıdır (Demir, 2022: 28).

2.4.Çeşitli Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliği

Bu bölümde eğitimde fırsat eşitliği ile ilişkili literatürde en çok tartışılan ülkeler olan ABD, Kanada, Çin, Hindistan ve İngiltere’de genel eğitim sistemleri ve özellikle de eğitimde fırsat eşitliği kapsamındaki çalışmalar incelenecektir.

2.4.1.Amerika Birleşik Devletleri

ABD ülke eyaletlere ayrıldığı için her eyalet yerel yönetiminin kendine özgü eğitim müfredatı vardır. Tüm ülkede uygulanan zorunlu bir müfredat veya eğitim sistemi yoktur. Eğitim esnek, zorunlu ve ücretsizdir. Eğitim sisteminde âdem-i merkeziyetçi bir yapının yanı sıra çok merkezli bir sistem hakimdir (Aydın vd. 2023: 3030).

ABD Eğitim Departmanı eğitimin hedeflerini şöyle açıklamıştır; (Aydın vd. 2023: 3031)

1. Bütün çocuklara eşit eğitim imkânı sağlamak,
2. Eğitimde alt yapı güçlendirme çalışmalarına gidilecek, okulların arasındaki farklar giderilmek,
3. Öğrenci, ebeveyn ve kamunun eğitim sistem ve programlarına yönelik ilgisini teşvik etmek,
4. Araştırma ve değerlendirme gibi eğitim faaliyetlerine işlevsellik katmak,
5. Bütün eyaletler arasında etkili iletişim ve koordinasyon sağlamak,
6. Eyaletler arasındaki eğitim aktivitelerinin paylaşımını teşvik etmek,
7. Öğrencilerin eğitim hayatıyla ilgili çıktılar,
8. Öğretmen yetiştirme sürecinde etkililik, öğrencilere etkili eğitim için çalışmak,
9. Eğitim-öğretim olarak daha düşük performans gösteren okullara destek olmak ve geliştirmek,
10. Zorunlu eğitim ve eğitimde okul yılını belirlemek.

“Orta sınıfa giriş pasaportu” olarak da adlandırılan üniversite diploması yani yükseköğretim, bireylerin gelecek kuşaklarda sınıf atlayabilmesinde, çocuk ya da torunlarının ebeveynlerine göre ekonomik ve kültürel durumlarının daha avantajlı olabilmesinde önemlidir (Bowles ve Gintis, 1976; Jencks ve Reisman, 1968). Sewel (1971)’a göre; üniversite diploması yüksek gelir, prestij ve güç sağlar.

Pascarella ve Terenzini (1991)'a göre; üniversite diploması bireye meslek kazandırır. Bu yüzden özellikle gelişmiş ülkelerde daha büyük öneme sahiptir ve adeta bir sosyal mobilité aracıdır.

ABD'de özellikle 1960'lı yıllarda Rusların Sputnik'i uzaya fırlatmasıyla birlikte Ruslara karşı öncülüğü kaptırmış olma fikri yayılmış bu durum ise yükseköğretim çalışmaları, fırsat eşitliği sağlamaya yönelik çalışmalar, yükseköğretim kredi ve burslarına yansımıştır (Stampen ve Cabrera, 1988).

ABD'de üniversiteye girişteki fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmaları aktaran Özden'in çalışmasına göre; çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi üniversiteye başvurmada dahi etkilidir. İyi bir sosyo-ekonomik düzeye sahip birisi, alt sosyo-ekonomik seviyede birine oranla 1.58 kat daha yüksek olasılıkla üniversiteye başvurur. Genel yetenek sınavında ilk yüzde 25'e girenler arasında yürütülen bu kıyaslamaya göre üst seviyede üniversiteye başvurma oranı %82.4, alt seviyedekiler için ise %52.3'tür. Sosyo-ekonomik durumların üniversiteye girişte ve devamda etkisinin azalması 1960'lardaki burs, kredi gibi fırsat eşitliğine teşvik politikalarıyla sağlanmıştır. Ailenin oturduğu yerleşim birimi, gelir, etnik grup, ebeveynlerin eğitim seviyesi bu faktörlerin her biri çocuk üzerinde etkili faktörlerdir. Kırsalda ikamet edenlere göre şehirde yaşayanların daha yüksek oranda yükseköğretime başvurduğu gözlenmiştir. Yükseköğretimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yürütülen burs ve kredi politikasının, aile gelirinin eğitime devam etmedeki etkisini kırmasıyla olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Genel yetenek puanı ilk %25'te olan öğrenciler arasındaki üniversiteye başvurma oranı karşılaştırıldığında; üst gelir düzeyindekilerin başvurma oranı %77'ye, alt ekonomik seviyedekilerin başvurma oranı %62 olarak ölçülmüştür. Bu da bu konuda bariz bir farkın olmadığını en azından dengelenmiş bir eşitsizlik olduğunu göstermektedir (Özden, 1997: 518-519).

Etnik köken bakımından bakıldığında üniversiteye giriş oranında Beyazlar, Siyahlar ya da İspanyol kökenliler arasında fark bulunmamaktadır. Bir diğer önemli etken ebeveynlerin öğrenim durumu olmuştur. Babası yükseköğretim görmüş ve üniversite mezunu olan bir gencin üniversiteye başvurma olasılığı (her ikisinin de genel yetenek puanı ilk %25'in içindedir) babası lise mezunu ya da daha alt seviye öğrenim düzeyinde olan birine göre 1.44 kat yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak çalışmanın sonuçlarına istinaden, bir kişinin üniversiteye başvurma olasılığında en fazla etki eden sosyo-ekonomik faktörler ebeveynlerin eğitim seviyesi ve aile gelir durumu olmuştur. Üniversitelileşme açısından değerlendirilecek olursa Amerika'da üst ve alt gelir düzeyine sahip iki genç arasında kayda değer fırsat eşitsizlikleri olsa dahi bir uçurum bulunmamaktadır (Özden, 1997: 519-520).

ABD'de eğitsel fırsat eşitliği kavramının ne anlama geldiğini ve nasıl etkin olabileceğini incelerken zaman içerisinde kavramın içeriğinin dönüşümünü, farklı zamanlarda farklı anlamlar yüklendiğini görebiliriz. Bu kavramın gelişimi farklı aşamalardan geçmiştir; birinci aşama, bütün çocukların benzer okul ve programlarda eğitim görmesi olmuştur. Daha sonrasında okul programlarının çocukların ilgisine göre değişiklik göstermesi ve ayrıştırılması gerektiği fikri doğmuştur. 1896 yılına

gelindiğinde ise Yüksek Mahkeme zenci ve beyaz çocuklar için getirdiği “ayrı ama eşit” olanaklar ilkesini benimsemiştir. 1854 yılına gelindiğinde ise ırk ayrımının fırsat eşitsizliğine yol açtığı kararına varılmıştır. Fırsat eşitliğinde okulun öneminin ve etkilerinin fark edildiği bir dönem olmuştur. Son aşamada ise Coleman, Eğitim Bakanlığının 1964 Yurttaş Hakları Yasası (Civil Rights Act)’na dayanarak bir araştırma başlatmış. Ve eğitsel fırsat eşitliği iki ayrı kategoride incelenmiştir. Birinci kategoriye göre; öğretmenler, programlar, kaynaklar, rekabet ve birçok şeyin toplamını girdi olarak ele alır. İkinci kategoriye göre bu kavram; benzer veya farklı kökenlerden gelen öğrencilerin üzerinde okulun etkilerini kapsar. Coleman girdiler ile etkiler arasında ilişki kurmuştur. Araştırma sonuçları; girdileri en çok zenci öğrencilerin etkilediğini belirtmiştir. Bunu öğretmen kalitesi, program ve kaynaklar takip eder. “Okulun etkileri” kavramının okul girdileri yerine gelmesiyle eğitimde fırsat eşitliği kavramı şekillenmiştir, fakat etkin bir çözüm olmamıştır. Eğitim sürecinde öğrenciyi etkisi altında bırakan tek şey okul olamaz, çocuğun ailesi burada önemli bir etkidir. Coleman’ın çıkarımına göre okulun bir öğrenciye olan etkisi eğer okul dışı diğer herhangi bir durumun etkisinden daha yüksekse farklı grup ve çevrelerden gelen öğrencilerin başarı seviyeleri birbirine yaklaşacaktır, tersi durumda ise başarı seviyesi arasındaki farklar artacaktır. Coleman bu görüşten hareketle tam bir fırsat eşitliği sağlanabilmesi için okul dışı diğer faktörlerin denetlenmesi gerektiği fikrini öne sürer. Bu durumda elbette oldukça zor bir ihtimal görünmektedir (Tan, 1987: 248- 249).

ABD tarihi incelendiğinde “Üçüncü Yol Politikaları” önemlidir. Bu politikalara yön veren kavramlar; özgürlük, fırsat eşitliği ve hakkaniyet olarak ifade edilebilir. Üçüncü Yolun en temel ilkelerinden biri; “*Herkes için fırsatların eşitlenmesidir.*”. Bu özgürlükten dahi önde gelebilmektedir. Fakat Batı ülkelerinin önceliği artık fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Temel fırsatların garantilenmesi önemlidir (Gutmann, Thompson 1996: 272-273). Bu iki hedefin gerçekleşmesi toplumdaki en dezavantajlı sınıftan olanların ihtiyaçlarının karşılanması ve ayrımcılık/dışlanma durumlarıyla maruz kalmalarının önüne geçmekle ilgilidir (Gül, 2007: 198).

Tüm vatandaşlar için iyi bir ilköğretim ve ortaöğretim önemli bir fırsattır. Adil rekabetin neredeyse imkânsız olduğu iyi bir iş bulma noktasında bu önemlidir. İstihdamda fırsat eşitliğinin sağlanması, tüm çocukların iyi bir eğitim seviyesinde olmasına bağlıdır. Yani eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak aslında bağlantılı olarak istihdamda fırsat eşitliğini sağlar (Gutmann, Thompson 1996: 320).

Üçüncü yol yaklaşımı toplumsal adalet ilkesi yerine hakkaniyet ilkesini ön planda tutmuştur. Bu ilke eşitsizlikte aşırılığa karşıdır. Bu yaklaşım sosyalist düşünceyle yayılan mutlak eşitlik idealinin gerçekleşmesini güç bulmaktadır. Fırsat eşitliğinden herkesin hakkaniyetli olacak şekilde yararlanmasını savunur (Giddens, 2000: 85).

2002 yılı Başkan Bush tarafından imzalanan “Geride Çocuk Bırakılmasın” düzenlemesi ise fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik Amerika’da ve 90.000’den fazla sayıda kamu okulunda da yürürlüğe

girmiş bir yasal düzenlemedir (Dee, Jacob 2011). Bu düzenleme aslında eğitim sisteminde zaman zaman oluşan aksaklıklar, eyaletler arasında iletişim kopukluğundan oluşan bağımsız uygulamaların tepki çekmesiyle hayata geçirilmiştir. Bu düzenleme Amerika’da tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatına sahip olmasını ve eyaletler arasındaki başarı farklarını ortadan kaldırmayı hedeflemiştir (Güçlü ve Bayrakçı 2004).

“Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu (No Child Left Behind Act)” hareketi ile birlikte Pennsylvania Eğitim Bakanlığı reform planının hedeflerini sıralamıştır. Bunlar (Pennsylvania Department of Education, 2003);

1. Sonuç odaklı daha çok sorumluluk,
2. Esneklik ve yerel kontroller,
3. Ebeveynlere yönelik genişletilmiş farklı seçenekler,
4. Öğretim metotları.

Bu yasal düzenlemenin hedefleri genel olarak aşağıdaki maddeleri hedeflemiştir (Güçlü, Bayrakçı, 2004: 59-62);

1. Eyaletler arasındaki başarı farkını kapatmak,
2. Sorumluluk (Özellikle eyaletler ve okullar tüm öğrencilerin ve dezavantajlı öğrencilerinde yüksek akademik standartlara erişmesinde sorumlu tutulmuştur.)
3. Yıllık akademik değerlendirmeler,
4. Yetersiz öğrencileri eğitmek için okullara destek olmak,
5. Okuryazarlığı geliştirmek (küçük yaşta ve erken aşamada okuma öğretimi),
6. Esnekliği artırıp bürokrasiyi azaltmak,
7. Teknolojik anlamda okulların fırsatını artırmak,
8. Başarıyı ödüllendirip başarısızlığa yaptırım uygulama politikası (Ödüller, eyaletlere ölçülebilirlik bonusu, “No Child Left Behind” Okul ödülleri, başarısızlığa yaptırımlar)
9. Genel olarak başarısız okullarda olan çocukların velilerinin bilinçlenmesi için öğrenci gruplarına öğrenci başarısını okul-okul raporlar halinde paylaşma ve bilinçli seçim yapabilme şansı tanımak,
10. Devlet destekli okullar,
11. Yenilikçi okul seçim programları,
12. 21. Yüzyıl için daha güvenli okullar inşa etmek (Öğretmen koruma, okul emniyeti, öğrencilere güven ortamı sağlama, karakter eğitimi destekleme,)
13. Öğretmen kalitesini artırmak, yenilikçi öğretmen reformlarını teşvik, öğretmenlere vergi indirimi.

10 Haziran 2003'te Başkan Bush 50 eyalette "No Child Left Behind" reformu ile eğitim standartlarını gerçekleştirdiklerini açıklamıştır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004: 62).

ABD'de eğitim kurumlarının finansmanı federal, eyalet ve bölgelerden karşılanmaktadır. Bu birimlerden gelen kaynaklar hem devlet hem özel okulları finanse eder. Bunun haricinde öğrencilerden harç alınmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde eğitim giderlerinin %91'i belediyeler ve eyaletlerce karşılanmaktadır. ABD'de eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek ve maddi açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerini alabilmeleri için maddi durumu iyi olan ailelerden vergi alınmaktadır. Böylelikle ekonomik koşulları yetersiz öğrencilere de imkan sağlanması hedeflenmiştir (Baş, 2013: 73-74).

2.4.2.Kanada

Kanada'da eğitim alanında merkezi yapılanma bulunmamaktadır. Bu sebeple de eğitim politikalarını belirlemek eyalet hükümetlerinin görevidir. Okul müfredat sistemleri, okul içi stratejiler, finansman gibi konular ve tüm temel kararlar eyaletlerce alınır (UNESCO, 2006).

Yazıcı (2009)'a göre Kanada'nın eğitim sisteminin amaçları şu şekildedir;

1. Herkese eğitim fırsatı tanımak hem bölgeler hem bireyler arasında eğitimde eşitliğin sağlanması,
2. Öğrencilerin kendi ilgi ve becerilerine ilişkin eğitimler,
3. Öğrencileri bilgi ve becerilerle geliştirmek,
4. Sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler sağlamak,
5. Bilimsel olarak gelişim.

İncekara (2006), kültür mozaïği olarak nitelendirdiği Kanada'nın eğitimde en temel hedefinin farklı kültürler arasında bir anlayış oluşturmak ve bilimi geliştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Kanada eğitim sisteminde üç temel ilke hakimdir. Tüm bölgeler ve eyaletler için geçerli bu ilkelerden birincisi fırsat eşitliğidir. Kırsal nüfusun çok dağınık yaşadığı bu ülkede eğitim hizmetinin ülkenin her bölgesine eşit yayılması, dil, cinsiyet, herhangi bir engel durumu gibi özelliklerden bağımsız olarak bütün herkesin eğitim hizmetinden yararlanması bu ilke kapsamındadır. İkinci ilke; eğitim kaynaklarının eşitliğidir. Üçüncü ilke ise, Kanada'nın benimsemiş olduğu çok kültürlülük politikası gereği kültürel çoğulculuktur (Schweitzer, 1995: 17-19).

Çok kültürlü eğitim; okul ortamında toplumun bir yansıması olarak çeşitlilik gösterir ve herkes için eşit eğitim fırsatını hedefler. Çok kültürlü eğitim bir topluma eşitlik duygusunu aşarak, bir bireyin cinsiyet, ırk, renk ya da ekonomik durumundan dolayı ayrımcılığa maruz kalmamasını ve herkese eşit öğrenme fırsatı sunmayı hedefler. Çok kültürlü eğitimi özgürlük, eşitlik, adalet ve insan haysiyeti üzerine hazırlanmış bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu sebeple bir toplumda çok kültürlü eğitimin

olması aslında eğitimde fırsat eşitliğine duyulan yakınlık ve buna bağlı politikaları beraberinde getirebilir. Nihayetinde öğrenciler her gün okulda farklı kültürlerden kişilerle birlikte aynı eğitimi aldıkça toplumda da farklı konumlarda bunun olması gerektiği ve bunun normal olduğu fikrini benimsemiş olurlar, önyargılardan uzaklaşırlar. Çokkültürlü eğitimin bazı faydaları sıralanmıştır. Bunlar (Kurtuluş, 2018: 179);

1. Farklı etnik grupların diğerleri tarafından tanınması sağlar.
2. Öğrencilerin kültürel açıdan farklı alternatiflerinin bulunması sağlar.
3. Her öğrenciye hem kendi hem de diğer etnik kültürlerle iletişim kurabilme becerisi kazandırır.
4. Farklı etnik grupların yaşadığı olumsuz durumları ve ayrımcılığı azaltır.
5. Temel okuma, yazma becerilerini kazandırır.
6. Kadın ve erkek öğrencilere, kaynaştırma öğrencilerine ve farklı kültürlerden öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli imkanları oluşturur.
7. Farklı etnik kökenden, ırktan, kültürden ya da dinden kişilere karşı hoşgörü duygusunu geliştirebilir.
8. Akademik başarı için öğrencilerde özgüven duygusu geliştirebilir.
9. Farklı bakış açısı kazandırır.

Yani çok kültürlü eğitim bireylere farklı grupların varlığının farkındalığını kazandırır. Öğrencilerin kendi sahip oldukları etnik köken, renk, cinsiyet ya da din dışında herhangi bir farklı özelliğe sahip birini gördüğünde olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanır. Okul zaten toplumun bir minyatürüdür ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için de okullarda bu fikirlere ve bu bakış açısına sahip olunması elzemdir (Kurtuluş, 2018: 179).

Kanada çok fazla göç alan ve çokkültürlülük anlayışına sahip bir ülkedir. 2023 yılı itibariyle Kanada’da yaşayan ve daimi ikametgahı bulunan sekiz milyondan fazla göçmen bulunmaktadır bu da toplam Kanada nüfusunun yaklaşık %20’sinini oluşturur (Statista, 2024). Kanada’da bir ideoloji olarak çok kültürlü eğitim 1960’larda başlamıştır. Eyaletlerce farklı çok kültürlü eğitim politikaları benimsenmiştir. Örneğin, Manitoba eyaleti 1994 yılında Eğitimi Yenileme: Yeni Yönelimler (Renewing Education: New Directions) planı oluşturmuş ve öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine uygun davranması gerektiğinin zorunluluğu vurgulanmıştır. Eğitim Üst Konseyi 1983 ve 1987 yıllarında Québec eyaletinin kültürlerarası eğitime ve kültürlere, farklı etnik kökenden kişilere saygı göstermesini vurgulayan belgeler hazırlamıştır. Kanada’nın en eski üniversitelerinden McGill Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi, Akademik Politikalar Komitesi’nin alt komitesi olarak Irklar arası ve Kültürlerarası Eğitim Komitesi kurulmuştur. Çokkültürlü eğitim çalışmaları yapılmıştır, 1990’lı yıllarda ise Kültürlerarası Öğretmen Eğitimi Komitesi (FITEC) kurulması düşünülmüştür. Çokkültürlü eğitim fikrine bağlı olarak ders işlenmesi, fakültenin bu konudaki araştırmaları desteklemesi ve toplumun ırksal ve etnik çeşitliliklerini

eşit temsil eden öğrencileri kabul etmesi gibi öneriler fakültenin politikası haline gelmiştir. Kanada’da çokkültürlü eğitim politikaları yaygınlaştırılmıştır. Hatta eşitlik, çeşitlilik, çokkültürlülük eğitimleri düzenlenmektedir. Uygulamada bazı sorunlar olsa bile resmi olarak çokkültürlülük anlayışı eğitim politikalarında benimsenmiştir (Kurtuluş, 2018: 184-186).

Kanada çokkültürlü eğitim anlayışını benimsemiş bir ülke olduğundan literatürde de eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin bilgi aktarımı genellikle göçmenlere ilişkin sağlanmıştır. Bir ülkede çokkültürlülük anlayışının eğitim politikalarında resmi olarak benimsenmesi kendilerinden farklı özelliklere sahip diğer bireylere saygılı olunması ve fırsat eşitliği anlayışına sahip çıkılmasını doğurabilir.

2.4.3.Çin

Çin İmparatorluğunun genel olarak çoğu kurumu, eğitimi, gelenekleri Konfüçyüs’ün “erdemli birey erdemli toplum” ilkeleri doğrultusunda şekillenmiştir. Konfüçyüs yöneticilerde “Chün Tzu”, yani ideal yönetici olarak nitelendirdiği bu kavramın özelliklerine sahip olmasını bekler. Konfüçyüs herkesin faydalanabileceği ve herkesin erişimine açık bir eğitim hedeflemiştir. Çin’de öğretme sanatının bir meslek haline gelmesi aslında Konfüçyüs ile birlikte olmuştur (Sezgin, 2008: 20-21).

1986’da “Çin Halk Cumhuriyeti’nin Zorunlu Eğitim Kanunu” yayınlanmıştır. Çin hükümeti özellikle kırsal, azınlık ve gelir seviyesi daha düşük bölgelerde zorunlu eğitim için çabalamaktadır (Sezgin, 2008: 23).

1986 Çin Zorunlu Eğitim Kanunu ve 1995 yılındaki Çin Eğitim Kanunu’na göre Çin eğitim sisteminin hedefleri şu şekildedir (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018: 225);

1. Bireylerin ahlaki, entelektüel ve fiziksel anlamda çok yönlü gelişmeleri,
2. Çin halkının yüksek hedefleri olan, ahlaki bütünlüğe sahip ve kaliteli bir eğitim almış disiplin sahibi bireylerden oluşması,
3. Marksizm, Leninizm, Mao Zedong düşüncesi ve sosyalizm ideolojisine bağlı bir insan yetiştirme ideali.

Çin’de eğitim örgütlerinin finansmanı yerelleştirilmiş bir sisteme geçmiştir. Yerelleşmeyle birlikte özellikle kırsal bölgelerde eşitsizlikler meydana gelmiştir. Çin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında ilk 10 içerisinde yer almaktadır. Fakat eğitim hizmet kalitesinde bölgesel eşitsizlikler mevcuttur. Bu durum ülke topraklarının büyüklüğü ve nüfustan kaynaklanmaktadır. Çin toprakları geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Merkezi yapılanmada oluşan bölünmelerin yanı sıra eğitim yönetimi yapısında da bölünmeler oluşmuştur (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018: 227-228).

Çin Halk Cumhuriyeti’nin Anayasasının (2004) 46. maddesine göre; eğitim vatandaşların hakkı olmakla birlikte görevidir. Devlette tüm ulusun bilim ve kültür anlamında gelişmesi amacıyla sosyalist

eğitim çalışmalarından sorumludur. Devlet okul açma, zorunlu temel eğitimi sağlama, eğitimi geliştirmeden de sorumludur. 1995 tarihli Eğitim Kanunu, Çin Eğitim Sistemi'nin temelini belirleyen bir kanundur. Eğitim sisteminin ilkeleri ve amaçları belirlenmiştir. Tıpkı Anayasa'daki gibi kanunun 9. maddesinde de eğitimin vatandaşlar için hem bir görev olduğunu hem de bireylerin hakkı olduğunu vurgulamıştır. Kanunda eşitlik ile ilgili maddeler de mevcuttur. 9. maddeye göre; vatandaşlar ırk, cinsiyet, din gibi özelliklerine göre ayrımcılığa maruz kalmaz, eğitim alma hakları vardır. Hatta özellikle devlet etnik ve azınlık gruplarına eğitim konusunda yardım etmelidir. Çin kültüründe eğitimde eşitlik algısı önemlidir, çünkü bu sosyal eşitlik açısından gereklidir. Tüm vatandaşlara eğitime erişim hakkı sağlanmalıdır, kaliteli bir eğitim sistemi inşa edilmelidir, bireylere fırsat sağlanmalıdır. Sosyalist uyum içerisinde bir toplum yaratılmasının ön koşulu budur (Coşkun ve Çelikten, 2020: 2986-2987).

2.4.4.Hindistan

Hindistan etnik ve kültürel çeşitlilikler ülkesidir. Özellikle dini inanç farklılıkları mevcuttur. Bu sebeple yasalar ve gelenekler hoşgörüyü vurgular. Kültürel ve etnik çeşitlilik barındıran, çoğulculuğu teşvik eden bu ülkede aynı zamanda çok fazla dilde konuşulmaktadır. Hindistan'da 387 yaşayan, 11 tane de soyu tükenmiş dil bulunmaktadır. Hindistan Anayasası eyaletlerinde konuşulmak üzere 22 anadil bulunmaktadır (Özenç, 2023: 142).

Hindistan'ın nüfusu 2024 verileriyle 1.453.157.640'tır. Yani bu rakam toplam dünya nüfusunun %17,78'sine tekabül etmektedir (Woldometers, 2024).

Hindistan Eğitim Bakanlığı'nın amaçları şu şekilde belirtilmiştir (Mercan ve Bozkurt, 2023: 236);

1. Milli eğitim politikası oluşturmak ve bunu gerçek hayata geçirebilmek,
2. Eğitim kurumlarına erişimi geliştirmek, eğitim kalitesini artırmak ve buna bağlı planlı kalkınma programı yapmak,
3. Özellikle dezavantajlı gruplara; örneğin düşük gelirli, azınlık gruplar ya da kadınlara yönelik daha ciddi çalışmalar yürütmek,
4. Daha düşük gelirli kesimden öğrencilere yönelik burs, kredi gibi destekler sağlamak,
5. Ülke düzeyinde eğitim fırsatlarını artırmak, uluslararası kuruluşlarla iş birliği sağlamak.

Hindistan Anayasasının 21A. Eğitim Hakkı Maddesi'nde Çocukların Ücretsiz ve Zorunlu Eğitim Hakkı yer almaktadır. Buna göre, her çocuk belli bir kalitede tam zamanlı olarak temel eğitim hakkına sahiptir. Toplumlarda dezavantajlı kesimlerden olabilen azınlıklara yönelik belli maddeler de dikkat çekmektedir. Hindistan Anayasasının 29. maddesine göre "Azınlıkların çıkarlarının korunması" başlığı altında, farklı toplulukların kendi dil ve kültürlerini koruma hakkına sahip olduklarını, herhangi bir devlet eğitim kurumuna girişte veya devlet yardımlarından yararlanmada kimsenin ırk, dil, din, kast gibi sebeplerle reddedilemeyeceği belirtilmiştir (Mercan ve Bozkurt, 2023: 236).

Anayasada azınlık gruplara tanınan bu yasaların olması ile aslında fırsat eşitliğinde din, dil, ırk, cinsiyet gibi özelliklere bağlı problemlerin ortaya çıkmamasına çaba gösterildiğini anlayabiliriz.

National Education Policy (NEP)’a göre Hindistan Ulusal Eğitim Politikası, eğitime erişim, ekonomiklik, sorumluluk, eğitimde kalite ve eğitimde eşitlik temelleri üzerine kurulmuştur. Herkese eşit eğitim sunulması temel politikalarındandır (MOE, 2021).

Hindistan her ne kadar resmi politikalarında eşitsizlik karşıtı düşünceler taşısa da kast, dil, dini inanış, cinsiyet, kültür, gelenek ya da bulunulan bölgeye göre eşitsizliklerin yaşandığı bir ülkedir. Özellikle cinsiyet eşitsizliği eğitimde fırsat eşitsizliğine ciddi etki eder. Çoğu kesimde yaygın olan düşüncelerden biri; kız çocuklarının ait olduğu yerin ev olmasıdır. Bu sebeple kız çocuklarının okul bırakma olasılığı erkeklere oranla daha yüksektir (UNICEF, 2024). Bölgesel olarak da kırsal ve kentsel ayrımı mevcuttur ve kırsal bölgede kalanlar hem okul sayısının azlığından hem de özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimin daha çok kentsel kesimde erişilebilir olmasından dolayı eşitsizliklere maruz kalırlar. Kırsal bölgede alınan eğitimin kalitesi de kentlerdeki eğitime oranla farklılıklar barındırır. Hükümet eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan faktörleri iyileştirmeye yönelik belli çalışmalar yürütmektedir. Özellikle kız çocuklarının okula gönderilmesi için ücretsiz öğle yemeği, ücretsiz ders kitabı, üniforma gibi çalışmalar mevcuttur (Özenç, 2023: 144).

2.4.5.İngiltere

19. yüzyılda İngiltere’de zorunlu eğitim yoktu ve eğitim sorumlusu olarak kiliseler vardı (Gedik vd. 2024: 101). İngiliz eğitim sisteminde 1944 ve 1988 yasaları önemlidir. Bu yasalar İngiliz eğitim sisteminde reformları doğurmuştur. Reformlar öncesi 19. yüzyıl ortalarına kadar devlet eğitim işlerine karışmazdı. 1833 yılından sonra ise Resmi Okulların kontrolüne yönelmiştir. 1870’te Endüstri’de Reform gerekliliği fikri ile birlikte 5-10 yaş çocuklara zorunlu eğitim getirildi. İlerleyen zamanlarda ilkokulların yönetimi de devlet kontrolüne geçmiş ve İlköğretim Kanunu (Elementary Education Act) getirilmiştir. 1944 yılına gelindiğinde aslında bugünkü İngiliz eğitim sisteminin temelini atıldığı söylenmektedir. Hem merkezi yönetim hem yerel yönetim arasında denge kurulmuştur (Korkmaz, 2005: 96-97; Gedik vd. 2024: 101).

Ulusal programda belirtildiğine göre okul programlarının belli hedefleri vardır (Gedik vd. 2024: 102);

1. Okul programları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmalıdır,
2. Zihinsel, fiziksel, ahlaki, kültürel, ruhsal anlamda gelişmelerin sağlanması okul hayatında başlamalıdır,
3. Öğrencileri geleceğine yönelik hazırlamalıdır.

İngiltere’de eğitimde fırsat eşitliğinin gelişim serüvenini geçmişte cinsiyete dayalı ayrımcılıkları ve süreci anlatarak inceleyebiliriz.

19. yüzyılın başlarına kadar Oxford ve Cambridge üniversiteleri genellikle sadece İngiliz Kilisesine bağlı ve zengin ailelerin erkek çocuklarını kabul ediyorlardı. Kadınların zaten üniversiteye girme şansları yoktu. 19.yüzyılın ikinci yarısı itibariyle kadınlar bu durumda iyileştirmeler yapılması için mücadele etmeye başlamışlardır. 1849'da Londra'da iki kadın koleji ve 1878 yılında Londra Üniversitesi'nde kadınlara diploma alma hakkı tanınması büyük gelişmelerdi. Londra Hanımlar Eğitim Kurumu kadınlara yönelik dersler açmıştır ve sonrasında Victoria, İskoç, Durham Üniversiteleri de kadın öğrencilere diploma vermeye başlamışlardır. Oxford ve Cambridge Üniversitelerinde kadınların derslere, sınavlara tam olarak girmesi ve diploma alma haklarının tanınması yıllar gerektiren bir mücadeleyle olmuştur. 1920 yılında Oxford Üniversitesi, 1948 yılında Cambridge Üniversitesi kadınlara tam öğrencilik hakkını tanımıştır. 1919 yılında Cinsiyete Göre Diskalifiyenin Kaldırılması Yasası'yla özellikle devlet işleri ve öğretmenlik bekar kadınlar için makul iş alanları olmuşlardı. Çünkü meslek seçiminde de belli engeller vardı. 1970'ler sonrası ikinci feminist akım ile kadının toplumdaki konumu hakkındaki düşünceler değişmeye başlamıştır. Son yıllarda ise kadınların konumu geçmişe oranla yükselmiştir. 1995-1996 yıllarında kadınlar lisans eğitiminde öğrencilerin %51'ini oluşturur seviyeye gelmiştir. Ancak mühendislik, teknoloji, bilgisayar, tıpla ilişkili alanlarda erkek ve kadın öğrenciler arasında hala ciddi eşitsizlikler mevcuttur. Genel olarak söylenebilir ki, gelir durumu yüksek ailelerden gelen çocukların, liseyi bitirmiş zengin aileye sahip çocukların, üniversiteye girmesi daha kolay ve oranı daha yüksektir. Yalnız İngiltere'de özellikle etnik kökene ve engellilik durumuyla ilgili kişilerin akademik ilerlemesi hakkındaki ilişkiye dair bir şeyler söylemek verilerin tasnif sorunundan ötürü zordur. Bunca gelişmelere ve ciddi bir eşitlik söylemine hatta fırsat eşitliği yasalarının çıkartılmasına karşın kadınlar iş hayatına girebilseler dahi daha düşük ücret ve kötü terfi durumuna sahiptirler (Woodward ve Özbilgin, 1998: 36-38).

İngiltere'de özellikle çocuk yoksulluğu konusu üzerinde durulmaktadır. İngiliz akademisyenler dezavantajlı gruplar olarak çingeneler, mülteciler, azınlık gruplarını, evsizleri ve farklı cinsel yönelime sahip kişileri görmektedir. Yoksul bir bölgede yaşayan öğrencinin öğrenme istek ve motivasyonu konusunda da düşüklük saptanmıştır. Hatta öğretmenler bu bölgelerde öğretmenlik yapmanın zor olduğunu çünkü öğrencilerin mekana uygun olmayan davranışlara odaklandığını belirtmiştir. Ekonomik açıdan gelişmiş bölgelerde yetişen öğrenciler İngilizce, matematik derslerinin yanı sıra ortaokul sonrası sınavlarda da daha başarılı olabilmektedir. 2011 yılında dezavantajlı aileler için devlet bütçesinden 37 milyon sterlin ayrılmıştır. İngiltere kanunlarındaki Eşitlikler Yasası kanununda eğitim verecek kurumların özellikle dezavantajlı grupların herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmayacağını vurgulamıştır. "Opportunities for All" (Herkes için fırsatlar) sloganıyla özellikle çocuk yoksulluğu konusu üzerinde durulmuştur. İngiltere'de eşitlik önemlidir (Şemşek, 2018: 91-92).

Eşitliğin korunması ve ayrımcılığın önlenmesine yönelik belli yasalar mevcuttur. İngiltere’de eğitim finansmanı genel olarak yerel yönetimlerce karşılanmaktadır. 2006 yılında “Çocuk Bakım Yasası” kabul edilmiştir, bu yasa gereğince belediyeler okul öncesi grubun eğitim alt yapısını sağlaması, çocuk merkezi inşa etmeli, dezavantajlı çocuklara ve ailelerine yönelik hizmetler geliştirmesi gerekir (Şemşek, 2018: 93-94).

2.5.Avrupa Birliği’nde Eğitimde Fırsat Eşitliği

Avrupa Birliği’nin (AB) eğitim politikasında “*eğitim alanında iş birliği ve uyum*” hedeflenmiştir. Buna yönelik Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu gibi kurumların kararlarıyla gerçekleşen politikalar önemlidir. AB eğitim politikasında üye ülkelerin vatandaşlarına Avrupalılık fikrine adapte etmek, karşılıklı anlayış inşa etmek hem öğrencilere hem öğretmenlere eğitim ve ar-ge alanlarına katılımı kuvvetlendirmek önemlidir. 27 üye ülkeden oluşan AB’nin tek bir eğitim sistemi bulunmamaktadır. Genel olarak çokkültürlülüğün ve çok dilli bir sistemin de hakim olduğu bu ülkeler de bilinçli bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (Sağlam, Özüdoğru, Çıray 2011: 91).

Aralık 2008’de Avrupa Eşit Fırsatlar Yılı kararı sonrasındaki raporunda birlikte “*herkes için fırsat eşitliği ve ayrımcılıkla mücadele*” konuları vurgulanmıştır. Buna bağlı davranış eşitliği stratejileri ve eşitlik ilkelerinin eğitim politikalarına yansımaları şu maddelerle görebilmekteyiz (Tosun, 2019: 77);

1. Öğrenciler kişisel özellikleriyle değil; varlıkları, katılımları ve başarılarıyla değerlendirilmelidir.
2. Öğrenci çeşitliliğinin faydaları kavranmalıdır.
3. Eğitime erişimde ve başarıda zaten katılım ya da farklı konularda engel yaşayan çocukların ek olarak ötekileştirme ve dışlanma durumları yaşamaması gerekir.
4. Kapsayıcı ve hakkaniyetli eğitim sistemi ve cinsiyete eşitliğini teşvik etmek, eşitsizliklerin azaltılması gerekir.

“Herkes için eğitim” fikrinin doğurduğu “kapsayıcı eğitim” stratejisi de çocukların elbette farklı dini ya da etnik kökenlerden geldiklerini, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının farklılığını ve bu özelliklerin belli farklılıklar yaratabileceğini fark etmektedir. Kapsayıcı eğitim de temel olarak şu maddeleri önceler (Tosun, 2019: 78);

1. Eğitime katılım öğrencilerin dışlanmasının azaltılmasıdır.
2. Okullardaki kültür, politika, uygulamaların düzenlenmesi ve çeşitliliklere yönelik çalışmalar yapılması kapsayıcılık ile bağdaşmaktadır.
3. Katılım, tüm öğrencilerin öğrenmesi ve katılımı ile gerçekleşir.

Kapsayıcı eğitim böylelikle hem insan hakları hem de fırsat eşitliği açısından önemli ekonomik ve sosyal faydalar sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim engelli çocukların eğitim hakkını ve aynı zamanda dezavantajlı gruplardaki diğer çocukların eğitim hakkını da destekler (Tosun, 2019: 78-79).

AB üye ülkeleri de yukarıdaki prensiplere çoğu zaman uymayı hedef edinmiş ve anayasa ya da yasalarına eşitlik ve fırsat eşitliğine yönelik maddeler eklemişlerdir. Aşağıda bazı AB üyesi ülkenin genel eğitim sistemi hedeflerini ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik tutum ve politikalarını inceleyeceğiz. Literatürde eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin çalışmalarda özellikle incelenen Avrupa Birliği ülkeleri ve benzer gelir düzeyine sahip olduğumu Bulgaristan ve Romanya ülkelerinden bahsedilecektir.

2.5.1.Fransa

AB'nin ve Birleşmiş Milletler 'in kurucu üyelerinden olan Fransa laik bir eğitim sistemine sahiptir. 16 yaşına kadar zorunlu eğitim belirlemiş ve aynı zamanda ücretsiz eğitim veren ülkedir. Fransa eğitim sisteminin temel hedeflerini şu şekilde sıralayabiliriz (Erden, 2009);

1. Laik eğitim,
2. 16 yaşına kadar zorunlu eğitim,
3. Parasız eğitim.

Fransa'da özellikle her vatandaşa eşit eğitim verilmesi hedeflenen temel ilkedir. Resmi dili Fransızcadır, fakat ülke içerisinde yerel diller, lehçeler ve azınlık dilleri de vardır. Avrupa Birliği'nde Almanya'dan sonra ikinci kalabalık ülke olan Fransa yukarıda saydığımız temel eğitim ilkeleri 1882 Juley Ferry'den beri devam etmektedir. Bu ülkede eğitim devletin zorunlu bir hizmeti gibidir, o sebeple de devlet güvencesi altındadır. 1789 yılındaki Fransız İhtilali'nden önce Fransa din adamları, asiller ve halk olmak üzere üç sınıftan oluşmaktaydı. İhtilal sonrası eğitim ilk defa insani bir hak olarak görülmüştür. 24 Temmuz 1793 yılı Anayasanın 22.maddesi itibariyle devlet, eğitim ile toplumun kültürel gelişiminin sağlanmasını desteklemelidir. 1989 Eğitim hareketine göre Fransa'nın eğitim konusundaki amaçları şunlardır (Tura, Serin, Zengin 2021: 1511);

1. Her bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirebilmesine olanak sağlamak,
2. Öğrencileri eğitime hazırlamak,
3. Öğrencilerin özellikle yükseköğretim alabilmeleri ve diploma sahibi olabilmeleri için eğitimde eşit imkanları sağlayabilmek,
4. Bireyleri Avrupalı ve uluslararası iş birliği düşüncesiyle yetiştirmek.

Fransa eğitim sistemi merkezi yönetim oluşturulması, eğitime özel bir yönetim ve kilise-devlet ayrımı gibi üç temele dayanmaktadır (Özkeskin, 2013: 2). Fransa ortaöğretim amaçlarında yer alan *“Tüm çocukların toplumsal, kültürel, engellerini ortadan kaldırarak yeterli eğitim olanağı kazandırmak”* ve yükseköğretim amaçlarından, *“Öğrenimine devam edememiş olanlara, eğitim olanakları yaratarak yaşamda yükselme ve meslekleri değiştirme imkanı sağlamak”* ifadeleri eğitimde fırsat eşitliğine dikkat çeken maddelerdendir (Özkeskin, 2013: 8-9). Aynı şekilde Fransa'da ilköğretimin amaçları olarak sıralanan *bilgi ve kültür aktarımı, mesleki hayata hazırlamak, iyi vatandaş yetiştirmek,*

adil olmak maddelerinden sonuncusu da eğitimde fırsat eşitliğine yöneliktir. Bu hedef gereğince, okul eşitsizlikleri ortadan kaldıran bir kurum olmalıdır. Bireyler eğitim imkanından eşit bir şekilde yararlanabilmelidir (Özkeskin, 2013: 11-12).

2.5.2.Almanya

Almanya’da tüm okullar devlet denetimine bağlı olmakla birlikte, federatif yapı gereği eğitim yetkileri federal devlet ve eyaletler arası iş birliği ile sağlanır. Almanya 16 eyaletten oluşmaktadır (Gülsünler, 2008: 72).

Almanya ilköğretiminin amaçları; öğrencilerin temel bilgi ve yetenek sahibi olmaları, sosyalleşmeleri, kişiliklerini geliştirip toplumsal hayata uyumlu birer birey olmalarıdır. Genel olarak ortaöğretimin amaçları da öğrencilerin kendi becerilerine göre eğitim almaları, bağımsız bir yapılarının olması, özgüvenli ve eleştirel olabilmeleridir (Doğan, 2020: 25).

Almanya’da Temel Eğitim Okulları’nda işçi ve meslek okullarına öğrenci yetiştirilmektedir. Özellikle dezavantajlı kesimlerden gelen öğrenciler bu okullara gitmektedir. Bununla birlikte göçmen ailelerin çocukları da burada eğitim alabilmektedir (Doğan, 2020: 30). Federal Almanya’da okul öncesi eğitim ücretsiz değildir, onun dışında eğitim ücretsizdir. Okul öncesi eğitimin paralı olması düşük gelirli ailelerin çocuklarının bu eğitimden yoksun olmasına sebep olur. Özellikle bu durum göçmen aile çocuklarının okul öncesi eğitimden faydalanamaması ve bu sebeple dil konusunda sıkıntı yaşamasına sebep olmuştur. Bu durum PISA sınavlarında başarısızlığı beraberinde getirdiğinden dolayı, Gençlik Yardım Ofisi (Jugendamt) yoksul kesimdeki ailelerin çocukları adına onların payını ödemekte, hatta her eğitim kademesi için bütçeden belli miktar pay ayrılmaktadır (Doğan, 2020: 33).

Almanya’da hayatın hemen hemen her alanında hissedilen bu sebeple eğitimde de belirgin ayrımcılık ve çatışmalar vardır. Özellikle azınlık ve göçmenlere yönelik ayrımcılıklar mevcuttur (Ortay, 2023: 62-63).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra sanayideki gelişmelerle birlikte iş gücüne ihtiyaç duyulmuş ve Federal Almanya çoğu ülkeden göç almıştır. 30 Ekim 1961’deki Ankara Sözleşmesi ile birlikte Türkiye’den birçok insan da Almanya’ya göç etmiştir. Türk göçmenlerde dil, din ve kültürel farklılıklar uyum sorununu beraberinde getirmiştir. Türk göçünün en büyük sorunlarından biri zaten eğitim sorunu olmuştur. Daha doğrusu Alman eğitim sistemindeki yabancı yaklaşımı olarak da bahsedilebilir Alman eğitim sistemi aynı zamanda sosyal açıdan yardıma ihtiyacı olan çocukları da eğitime noktasında başarısız kalmıştır. Örneğin Türk çocukları henüz Almanca ders dinleyecek bir dil ve iletişim bilgisine sahip olmadıkları halde okula başlamaktadırlar. Ders kitaplarında dahi “Almanlar” ve “Yabancılar” olarak bir ayırım söz konusudur. Bu insanlar yıllardır “Gastarbeiter” (konuk işçiler) ve “Ausländer” (Yabancılar) olarak görüldüler. “Berlin Hür Üniversitesi (Freire Universität) rektörünün, Türk

çocuklarının geri zekalı olduğuna ilişkin söylemi aslında bir ülke içerisinde farklı bir gruba bakış açısını ve buna yönelik alan tavırları da belirlemektedir (Ortay, 2023: 68-69, 72-73).

En başta hükümet kanalından gelen bu tutum ve davranışlar göçmenleri bir tehdit unsuru olarak algılama uyum çalışmaları ve politikaları yerine bariz bir eşitsizliği körükleme, tarihte yaşanmış bir gerçektir. Bu açıklamalar ve fikir dünyası eğitimde fırsat eşitliği söylemi için soru işaretleri bırakmaktadır.

2.5.3. İsveç

1995'te AB'ye üye olan İsveç çokkültürlü bir ülkedir. Resmi dili İsveççedir, fakat Fransızca, Almanca, İngilizce ve Fince de konuşulmaktadır. 20 bölgeden oluşur. Eğitim sisteminin en temel amaçlarından birisi; cinsiyet, ırk, dil, din gibi faktörlere bağlı ayrımların yapılmaması ve herkesin eşit koşullarda eğitim görmesidir. Tüm çocuklar eşit eğitim almalı, özel ihtiyaçlar karşılanmalı, topluma uyum sağlayabilmiş, sorumluluk sahibi ve demokratik değerlere de sahip bireyler yetiştirilmelidir. Okul öncesi öğretimde dahi çocuklara farklı kültürlere saygılı olunması fikri öğretilmektedir. Eğitim sisteminde genel amaç olarak tüm öğrencilere eşit eğitim vermek, demokrasinin ve insan haklarının doğrultusunda insan yetiştirebilmektir. İsveç'te özellikle eğitim finansmanı meselesinde de dezavantajlı kesim gözetilmektedir. Genelde belediyeler her öğrenci için her yıl belli bir eğitim ödeneği okullara göndermektedir, eğitim böylelikle ücretsiz gerçekleşir. Bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurulur ve dezavantajlı bölgelere daha fazla kaynak ayrılarak herkese eşit şartlarda eğitim verilmesi amaçlanır (Doğan, 2020).

İsveç okul öncesi eğitimin amaçlarında *“Her çocuğa en iyi koşullarda gelişme olanakları vermek”*, temel okul (zorunlu eğitim) amaçlarındaki *“Herkese eşit eğitim hakkını vermek”* maddeleri önemlidir (Ada ve Üstün, 2010: 151-152).

İsveç eğitiminin temel amaçları; kaliteli eğitim, hayat boyu öğrenme, adalet ve eşitliktir. İsveç eğitiminde etnik kökene göre ayırım yapmamak, fırsat eşitliğini tesis etmek, iş birliği sağlamak, katılımcılık ve teknik-mesleki eğitim önem taşır. Bünyesinde çok farklı kültürler bir arada bulunduğundan sosyal eşitlik önemlidir (Kıranlı, 2009: 30).

İsveç yükseköğretiminin amaçlarında da amaç odaklılık, tüm öğrencilerin eşit haklarının gözetilmesi, cinsiyet, cinsel eğilim, etnik köken ya da fiziksel bir engellilik gibi durumlarla ayrımcılığa maruz kalınmamasıdır (Kıranlı, 2009: 34).

İsveç'te belediyelerce göçmen öğrencilere iki eğitim yöntemi belirlenmiştir. Bu geçiş sınıfları ve doğrudan kabul olarak geçer. Geçiş sınıfları göçmen öğrencileri İsveç'in okullarına ve derslerine hazırlamak içindir. Dil öğretimi sağlanır, temel dersler verilir. Kucaklayıcı ve ayrıştırıcılıktan uzak bu sebeple de pedagojik olarak pozitif bir sistem olarak geçmektedir. İsveç Gothenberg Üniversitesi'nde 1974 yılında öğretmenlere yönelik göçmenlerle ilgili dersler verilmiştir. 1977 yılında öğretmen

yetiştirme eğitim sisteminin önemli bir konusu haline gelmiştir, 1997’de ise çokkültürlü eğitim hakkında konuşmak üzere konferans düzenlenmiştir. Konferanstaki genel görüşlere göre; öğretmenler çokkültürlülük kavramına önem vermelidir. Özellikle göçmenlerin bulunduğu bir bölgeyse öğretmenler çokkültürlü eğitim anlayışına uygun davranmalıdır, bu aslında personelin isteğiyle de alakalıdır. Tüm çalışmalara rağmen İsveç Ulusal Eğitim Ajansı yaptığı araştırma sonuçları göstermektedir ki göçmen çocuklar İsveçli çocuklara oranlar daha başarısızdır. Göçmen çocuklara karşı çokkültürlü anlayışın gereği gibi davranan öğretmenler mevcutken, olumsuz tutumlar sergileyenler de vardır, yani uygulamada belli aksaklıklar olabilmektedir (Kurtuluş, 2018: 182-184).

2.5.4.Finlandiya

Finlandiya’nın eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme önemli yer tutar. Herkese eşit eğitime önem verilmiştir. Etnik köken, yaşanılan bölge, ekonomik durum gibi faktörlerden bağımsız olunmalı ve herkese eşit seviyede eğitim verilmelidir. En önemli eğitim ilkeleri; iyi bir eğitim ve eşit öğretimdir. Finlandiya’da özellikle eğitim alanında kalite, verimlilik ve eşitlik önemli yer tutar. 1919 Finlandiya anayasası ile kanunlaştırılan zorunlu eğitim, 7-16 yaş arasını kapsamaktadır. Temel eğitim diye de adlandırılan zorunlu eğitimin ilkeleri insan hakları, eşitlik ve demokrasidir. PISA sınavlarında da dünya ülkeleri arasında birinci sırada yer almaktadır (Coşkun, 2020: 129).

Finlandiya’da eğitim tamamen ücretsizdir. Okul öncesi eğitim ile lise sonuna kadar öğle yemekleri ücretsizdir. Maddi durumu yetersiz olan ailelere belediyeler tarafından destek sağlanır. Öğrencilerin ekonomik durumlarına göre yemek ve gerekli okul araç ve eşyaları da ücretsiz temin edilmektedir (Şemşek, 2018: 89).

Eğitim yaş, engellilik durumu, maddi durum gibi özelliklere bağlı kalınmaksızın herkese sunulmalıdır. Genel sloganları, “Herkes için ve her yerde eğitim”dir. Her bölgede aynı standart seviyede eğitim hizmetinin ulaştırılması önemlidir. Örneğin; azınlık grupları, Roman toplumu ve dezavantajlı diğer gruplar içinde belli olanaklar sağlanmıştır. Özellikle engelli çocukların diğer çocuklarla aynı eğitimi alabilmelerini sağlayan Finlandiya Anayasası ve kanunları ile de bu hakkın güvence altına alındığını söyleyebiliriz (Şemşek, 2018: 95).

Fin eğitim sisteminin en önemli amacı bağımsız bir kişilik gelişimidir. Bu sebeple ana hedefte herkes için öğrenmenin en mümkün hale getirilmesidir (Eroğlu, Dikici. Sığırtmacı 2019: 1708).

Ülkelerin eğitim politikalarına ilişkin ölçeklerden biri de PISA testleridir. Akademik yazında genel olarak birden fazla ülkenin PISA sonuçları ele alınıp eğitim kalitesi açısından tartışmalar yürütülmüştür. Finlandiya PISA’daki başarısıyla bilinmektedir. PISA’daki yüksek başarı oranlarının sebepleri genel olarak öğretmen kalitesi ve motivasyonu, öğrenme ortamı, finansal destekler, özerklik olarak sayılabilir (Yonca, 2018). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının en önemli sebebi öğretmen yetiştirme programıdır. Öğretmen kalitesi her zaman önemsenmiştir (Eraslan, 2009: 240). Bir diğer

sebepe de öğrencilerin eşit eğitim imkanlarına sahip olması için yapılan çalışmalardır. Hem kırsal hem kent bölgesinde yaşayan farklı öğrencilere yönelik en önemli amaç öğrencilerin kendilerini okulda rahat hissetmesidir. Hatta bu sebeple üniforma olmaması, ayakkabıların çıkarılması ve okulda terlikle gezilmesi gibi kurallar ile ev rahatlığı sağlanmak istenmiştir. Kıyafet serbestliği öğretmenler için de geçerlidir. Zorunlu temel eğitim dönemi boyunca herhangi bir ulusal sınav hatta yıl sonu sınavları yoktur, öğretmenlerin soruları ile çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Yani test sınavlara hazırlanmak değil “öğrenme odaklılık” vardır. Özel okul, özel ders gibi programlar yoktur. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) ülkelerindeki sıralamaya göre öğrencilerin ders stres ve kaygı durumu çok geridedir (Eraslan, 2009: 242).

Finlandiya’da PISA sonuçlarında görülmektedir ki beceri seviyeleri açısından en yüksek ve düşük başarı gösteren öğrencilerin aralarındaki fark çok azdır. Yani ekonomik açıdan daha alt gelir seviyesinden gelen bir öğrencide PISA ortalamasında iyi bir performans sergileyebilmektedir, bu eğitimde fırsat eşitliği açısından olumlu bir göstergedir (Yonca, 2018: 140).

2.5.5.Diğer Ülkeler

Bir diğer Avrupa Birliği üyesi Romanya’da eğitim sisteminde eşitlik önemlidir. Marksist-Leninist ideolojiye bağlı olarak yapılan eğitim sisteminde amaç üretici, çok yönlü, gelişmiş ve politik anlayışla da uyumlu bireylerin yetişmesidir. Azınlıkların dilinde eğitim verilmektedir, Romanya Anayasası’na göre etnik kökene göre ayrımcılığa gidilemez, yani eğitim hakkı anayasal olarak da güvence altına alınmıştır (Coşkun, 2020: 130).

2007 yılında AB üyesi olan Bulgaristan uzun yıllar Osmanlı hakimiyetindeydi. 1878 yılında Osmanlı hakimiyetinden çıkmıştır. Bulgaristan Krallığı’nın getirdiği geçici eğitim yasası ile birlikte eğitimde bölgesel yönetim hakim olmuştur. Laik bir eğitim benimsenmiş, daha sonrasında çeşitli reformlar ile de Avrupa eğitim sistemi seviyesine ulaşmak istenmiştir (Coşkun, 2020: 130). 1991’de 56 sayılı resmi gazetede yayınlanan Bulgaristan Anayasası’nda demokratiklik, okul özerkliği, eğitim sisteminde merkezi yönetimin olmaması gibi hedefler belirlenmiştir. Bu yasaya göre herkesin eğitim hakkı vardır ve iyi eğitim şartları sağlanmalıdır. İnsanlar etnik köken, sınıf, inanç, sosyal statü, ulus gibi özelliklerden dolayı ayrımcılığa maruz kalmaz (İlgar ve İncedere, 2016: 53).

Toplumlar postmodernite ile birlikte çeşitli din, dil, ırk içeren vatandaşlara sahiptir. Bundan dolayı eğitim sistemi de çokkültürlü olacak şekilde düzenlenmeye başlamıştır (Kostova, 2009: 218-230).

Eğitimin her kademesinde ortaya çıkan değişiklikler sonucunda yaşanan sorunlar ve sunulan çözüm önerileri öğrencileri etkilemektedir. Okul öncesi eğitimde kapasite sınırlılığı ve yetersizlikler, ortaöğretimdeki yapısal eşitsizlikler ve nitelik sorunları bütün öğretimi olumsuz etkilemektedir (Türk Eğitim Derneği (TED), 2007’den akt. Işık ve Bahat 2021). Halihazırda öğrencilere maddi yardım sağlamanın başlıca yöntemleri arasında burs programları, yurtlarda barınma, ücretsiz ders kitapları,

kaynak kitaplar, destekleme ve yetiştirme kursları yer almaktadır (Ritzhaupt, vd., 2020, akt. Altan, Sün vd. 2023).

Her ülkenin coğrafi yapısı, kültürel özellikleri, demografik özellikleri, yetişmiş insan gücü ihtiyacı ve niteliği birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitim sistemi karşılaştırmaları, araştırmacıyı sağlıklı tespit ve öneriler geliştirmekten alıkoymaktadır (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018:223-237).

Eğitim gören çocukların aileleri arasında oluşabilecek bir bağ eğitimde sosyal, akademik ve duygusal gelişimi etkileyecektir (Christenson, 2004: 83-104). Bununla birlikte dijitalleşmenin getirisi olan yeniliklerin eğitim aşamasında da dikkate alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek içeriklerin sağlanması, eğitim teknolojisinin yaygınlaştırılması amacıyla çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Altan, Sün vd. 2023).

Son yıllarda ülkeler kendi eğitim sistemlerini sürekli yenilemekte ve daha çok insanı uzun süreler eğitebilmek amacıyla yeni uygulamaları hayata geçirmektedirler (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016:18-34). Ülkeler bazında eğitim politikaları incelendiğinde; Finlandiya, geniş bölgelere yayılan okul ağı ile vermiş olduğu karma eğitimle dünya standartlarında başarı sağlayan bir ülke olduğu görülmektedir. Ekonomik durum, dil, din, ırk, cinsiyet gözetmeksizin temel eğitimin yanı sıra sağlık, yemek, özel eğitim gibi fırsatları sunarak eşitlik sağlamaktadır (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010: 121-131).

Japonya etkili zaman planlama, yıllık programlar belirleme, aktif ve çevreye dönük programlar gerçekleştirme, tartışmaya açılan sistemle reformların düzenlenmesi konusunda başarı sağlamaktadır (Ekinci, 2010:32-49). İsveç Eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında tüm öğrencilere din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın eşit eğitimin sağlanması ifadesinin yer almasıyla, demokrasi ve insan haklarına verilen önemin vurgulandığı görülmektedir (Doğan, 2020).

Özerbaş ve Safi tarafından gerçekleştirilen çalışmada (2022), İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya'daki mevcut eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelemiş, bahsi geçen tüm ülkelerde eğitimin ücretsiz olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte; bu ülkelerde öğrenciyi merkeze alan sosyal yapılandırmacı bir yaklaşım bulunmaktadır. İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türkiye'deki mevcut eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak bütüncül çoklu durum araştırması desenine uygun hazırlanan çalışmaya göre; başarılı eğitim programlarının geliştirilmesi için ülkeler programlarını gelişmiş ülkelerin programlarından kendi ülkelerinin sosyal, kültürel vs. yapılarını dikkate alarak uyarlama yapmaları beklenmektedir (Özerbaş ve Safi, 2022: 63-80). Gelişmiş ülkelerde eğitimin kalitesini arttırmak için daha çok öğretmenlerin gelişiminin sağlanması üzerine odaklanılırken, Türkiye ve gelişmekte olan bazı ülkelerde, özellikle İran ve Hindistan'da,

öğretmenlerin eksiklerinin belirlenmesi ve önlemler alınması gibi bir süreç takip edilmektedir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 18-34).

Çin ve Türkiye’de eğitim politikalarının karşılaştırılması sonucu ilgili ülkelerde kimi sorunların olduğu görülmektedir. İki ülkede de kırsal alanda yaşayan çocukların merkezdekilerle aynı şartlarda eğitim almamaları çeşitli eşitsizlikler yaratmaktadır. Türkiye’de eğitimde eşitsizliklerin azaltılması amacıyla ders kitaplarının ücretsiz olması, taşınmalı eğitimin devam ettirilmesi, sınıfların birleştirilmesi gibi çalışmalar yürütülmektedir (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018: 223-237).

Literatürdeki çalışmalar da göstermektedir ki ülkelerde genel olarak eğitim konusu; eğitim sistemleri ve eğitim kalitesi olarak ele alınmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği çeşitli ülkelerin hedeflerinde yer almaktadır. Genel olarak söyleyebiliriz ki ülkeler Anayasalarında ya da kanunlarında eğitimde fırsat eşitliğine yer vermeye, eşitlik vurgusu yapmaya çalışmaktadırlar. Fakat hukuki güvenceler ya da belirlenen politikalar o ilkenin her zaman uygulandığı ya da pürüzsüz işlediği anlamına gelmez.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

3.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Yasalarda Eğitim Hakkı ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Türkiye’de eğitim hakkı, ulusal hukuk anlamında bağlayıcılığı olan anayasa ve yasalar ile güvence altına alınmıştır. Bunun haricinde kalkınma planları, hükümetin konuya ilişkin çeşitli politikaları ve Milli Eğitim Şurası (MEŞ) bağlayıcı niteliği olmasa dahi Türk eğitim sisteminde konusunda önemlidir (İnan ve Demir, 2018: 340).

Türk Anayasasında eğitim hakkı; “Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” başlığında belirtilmiş, eğitim hakkı ile ilgili üçüncü bölüm 42.maddede “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*” olarak belirtilmiştir.

Bu madde gereğince; “Eğitim ve öğretim, Devletin başta gelen ödevlerindendir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasa’ya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. Devlet, okur-yazarlığı yaygınlaştırmak için gerekli tedbirleri alır. Temel eğitimin ilk kademesi olan ilk öğretim, öğrenim çağındaki kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve temel ve orta eğitim Devlet okullarında parasızdır. Devlet, genel, mesleki ve teknik eğitim ve öğretimi, kalkınma planları hedef ve doğrultusunda, milli iktisadın, sanayi, tarım ve hizmet kesiminin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenler ve denetler. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okullarıyla erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitim ve öğrenime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılmak için gerekli tedbirleri alır. Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine çıkmalarını sağlamak amacıyla gerekli yardımları yapar.”.

Kronolojik olarak ele alacak olsak Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğine yönelik ilk gelişme Cumhuriyetin kurulmasından sonra anayasada ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu kabul edilmesidir. 1913’te ilköğretim parasız olmuştur. 1926 yılında ise gündüzlü lise ve ortaokula giden öğrencilerden ücret alınmamıştır. Parasız yatılı ve pansiyonlu okullar ve eğitim enstitüleri açılmıştır. Daha sonrasında 1950’li yıllara kadar da köy enstitüleri uygulaması devam etmiştir (Savaş Yalçın, 2022: 59).

1961 Anayasasının 50. maddesinde “*Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli*

yardımları yapar.” ifadesi geçmektedir. Yine 1961 Anayasası’nda “Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye ya da sınıfa imtiyaz tanınmaz ve eğitim, Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Milli eğitim sistemi içinde fertler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli programlara ya da okullara yönlendirilerek yetiştirilir. Fırsat ve imkân eşitliği bakımından da kadın erkek herkese bu hak sağlanır” ve “eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır.” ifadeleri yer almaktadır.

Türkiye’de öğrenim hakkı kanunla belirlenmiştir. 1961 tarihindeki, 10705 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu da ilköğretimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak amacıyla, devlet okullarında parasız olacak şekilde yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar açma, bölge okullarının ve gezici okulların kurulması ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara eğitim fırsatı sunabilme ilkelerinden bahseder.

1973 tarihli 14574 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) İkinci Bölüm, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri beşinci başlık, 8. maddesine göre; *“Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlamak devletin görevi olarak görülmüştür. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve buna benzer başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Diğer taraftan özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.”*

1982 Anayasası da aynı şekilde eğitim ve öğretim hakkını vurgular. Bununla birlikte 1982 yılında “İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanunda 4. Madde de “Parasız yatılı ve burslu okumak için maddi imkanlardan yoksun ve başarılı olmak esastır” ifadesi yer almaktadır.

1997 yılı itibariyle de temel eğitim reformu ile sekiz yıllık zorunlu eğitim hayata geçirilmiştir. Zorunlu eğitim süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkması aslında düşük gelirli kesimlerden gelen çocukların eğitime erişim imkanı artırılmaya çalışılmıştır. Bu dönemlerde kırsal kesimlerde taşınmalı ilköğretim okulları (TİO), yatılı ilköğretim okulları (YİBO), ve pansiyonlu ilköğretim okulları (PİO) faaliyet göstermiştir (Savaş Yalçın, 2022: 60).

Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde fırsat eşitliğine yönelik birçok politikalar gerçekleştirmiştir. Zorunlu temel eğitim, ücretsiz devlet okulları, öğrenci bursları ve öğrenim kredileri, okul servisleri, uzaktan eğitim olanakları, çok amaçlı eğitim, tamamlayıcı kurslar açma, bölge okulları, özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik eğitimler, ücretsiz ders kitabı imkanları, şartlı eğitim yardımları vs. gibi uygulamalar özellikle ekonomik anlamda dezavantajlı öğrenciler için gerçekleştirilen politikalar (İnan ve Demir, 2018: 348).

3.2.Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet

Griffiths (2003)'a göre; eğitimin bireye olan faydasının yanı sıra topluma da ekonomik ya da politik anlamda faydası vardır.

Gewirtz (1998)'a göre; eğitimde sosyal adalet üç boyutta incelenir,

1. Dağıtıcı Adalet
2. Tanıyıcı Adalet
3. Katılımcı Adalet.

Dağıtıcı adalet, devletin eğitim hizmeti için ayırdığı kaynağın gereksinimlerini karşılayabilme gücü ve okullar arası eşitsizlikleri çözebilme gücüdür. Rawls (1993)'a göre bu; fırsat eşitliğidir. Eğitime erişim, fırsat eşitliğini gerektirir.

Tanıyıcı adalet, Bates (2005)'a göre; kültürel farklılık ve çeşitlilikleri anlamak ve saygılı olmaktır. Bu tanıma nazaran eğitim alanında tanıyıcı adaleti, bireyler arasında farklılıklara yol açan etnik köken, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, ulus gibi özelliklere rağmen sosyal adalet ve eşitliğin tesis edilmesidir (Çam Tosun, 2021: 351).

Katılımcı adalet ise okullarda demokratikleşmeyi gerektirir. Öğrencilerin okuldaki kararlara hür ve eşit olarak katılabilmesidir. Eğitim, Türk Anayasası'nda bir hak olarak tanımlanmış, devlet tarafından da ücretsiz olarak sağlanacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda sosyal adalet ve eşitlik gereği özellikle maddi anlamda yoksun öğrencilere yönelik burslar da sağlanacağı belirtilmiştir (Çam Tosun, 2021: 351- 352).

3.2.1.Dağıtıcı Adalet ve Türkiye’de Eğitim ile İlişkisi

2002 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) merkezi yönetim bütçesinden en büyük payı alan 4. kurum iken 2024 yılında en büyük payı alan kurum olmuştur. Bu yıllar karşılaştırıldığında eğitim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içerisindeki payı 2002’den 2024’e %10,64’ten %14,61’e yükselmiştir. Bu bütçe ile eğitimin alt yapısı, fiziki şartları ve teknolojik donanımı önemli ölçüde tamamlanmış durumdadır (MEB 2024 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması, 2023: 4).

MEB 2024 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması belgesinde geçen ifadeler şu şekildedir; *“Eğitimi insan için bir seçenek değil, bir mecburiyet olarak gören hükümetlerimiz döneminde yapılan çalışmalar neticesinde eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranları artırılmış, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı önemli ölçüde azaltılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için şartlı eğitim yardımından, pansiyon kapasitesinin ve bursların artırılmasına, taşıma yoluyla eğitime erişim hizmetinden ücretsiz ders kitapları ve yardımcı kaynaklara kadar çok kapsamlı sosyal yardım politikaları kararlı bir şekilde uygulanmıştır.”* (MEB 2024 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması, 2023: 4-5).

3.2.2. Tanıyıcı Adalet ve Türkiye’de Eğitim İlişkisi

Banks (2009); yaş, cinsel tercih, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özellikler için farkındalık ve farklılığın normal olduğunun kabul edilmesi ve saygı duyulmasının eğitim sayesinde

olabileceğini ifade eder. Farklı kültürlerden öğrencilere saygı ve sevgi anlayışı ile yaklaşmak çokkültürlülük anlayışıdır. Eğitimde çokkültürlülük anlayışının benimsenmesi de önemlidir. Sosyal adalet ve eşitlikte eğitime erişim de önemli bir kavramdır. Ve bunun sağlanabilmesi için taşınmalı eğitim uygulamasına gidilmiştir. Böylelikle öğrencilerin okula erişimi sağlanmıştır. Ancak yaşadıkları yer sebebiyle öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalması tanıyıcı adaletin bir konusudur. Eğitimde dezavantajlı grup içerisindeki özel eğitime muhtaç kişilerin gereksinimlerinin ve eğitime erişimlerinin sağlanması da bu konu kapsamındadır. Bir diğer dezavantajlı grup olan derslerinde başarısız öğrenciler, sosyoekonomik sebeplerin başarıya etkisi üzerine bir örnektir. Ekonomik durum azaldıkça, dezavantaj da artmaktadır. Tanıyıcı adaletin öğrenciler arasında saygıyı yerleştirme amacının bir uygulaması da öğrenci kulüpleri olmuştur. Farklı sanat ve spor dallarında kulüpler oluşturulmuş ve bu kulüp etkinlikleri ücretsiz gerçekleştirilmiştir. Fakat yapılan tespitler öğrenci kulüplerinin kağıt üzerinde kalan ve sadece e-okul sistemine işlenip gerçekte uygulanmadığını belirtmiştir. Bir okuldaki rehber öğretmen de öğrencinin okulla bağ kurmasında etkin rol oynar. O sebeple rehber öğretmen eksikliği veya öğrenci sayısının fazlalığı, fiziksel şartların uygunsuzluğu olumsuz etkiler yaratır. Din konusu da özellikle tanıyıcı adalet konusunda önemlidir ve saygı duyulması gereken bir durumdur. Her ortamda olabileceği gibi okullarda da farklı inançlara sahip bireyler olabilmektedir (Çam Tosun, 2021: 354-357).

3.2.3. Katılımcı Adalet ve Türkiye’de Eğitim İlişkisi

Bir okulda demokrasinin hakim olması ilk olarak sınıftaki öğretmenin davranışlarıyla başlar. Okul içi tüm etkinlikler demokratik eğitimi destekleyici olmalıdır. Özellikle öğrenci kulüpleri de demokratik bir ortam oluşturma bakımından rol oynar. Öğrencilerin farklı fikirlerine değer verilmeli ve saygı duyulmalıdır. Eleştirel düşünce ve analiz yeteneğini geliştirir. MEB’in hedefleri arasında da çoğulcu, katılımcı, şeffaf ve hesap verebilir bir sistem oluşturma vardır (Çam Tosun, 2021: 357-358).

3.3.Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğini ve Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Bir toplumda eğitime erişimi etkileyen belli faktörler mevcuttur. Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörlerin başında; coğrafi faktörler, sosyal faktörler ve ekonomik faktörler gelmektedir. Kuşaklar arası etkenler ve yoksulluk da bu kapsamda önemlidir. Türkiye’de akademik başarıyı etkileyen bazı faktörler ise; okul büyüklüğü, sınıf mevcudu, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen kıdemi, okul sosyoekonomik düzeyi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi diye sıralayabiliriz.

3.3.1.Coğrafi Faktörler

Türkiye’ de fırsat eşitliğini bazı faktörler etkilemektedir. Bunlardan birincisi coğrafi faktörlerdir. Kırsal alanlarda kent yaşamına göre cinsiyete dayalı eşitsizliklerin daha fazla gözlemlendiği söylenilebilir. Bunun temel nedeni kırsal alanda hakim olan gelenek ve göreneklerdir. Yaşanan maddi zorluklar ve geçim sıkıntısı her bir çocuğa da “işçi” olarak bakılmasına neden olmaktadır. Çocuklar bir emek ve tarım işçisidir (Doğan, 2012: 300). Fırsat eşitliğini etkileyen bir diğer faktörleri ise genel olarak sosyal faktörlerdir. Özellikle cinsiyet eşitsizlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Doğan (2012)’ye göre; cinsiyetler arası eşitsizlikler eğitimde eşitsizlikleri de doğurur. BM Kalkınma Programı (UNDP) İnsani Geliştirme Raporu 2018 yılındaki açıklanan duruma göre, Türkiye UNDP İnsani Gelişme Endeksi (İGE) sıralamasına göre “Yüksek insani gelişme kategorisi” içerisinde yer almakta ve Türkiye 189 ülkeden 64. sıradadır İnsani Gelişme Endeksi, 2010 yılı sonrası üç farklı konuyu inceleyen Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksini kullanmaktadır. Bu endekse göre üreme sağlığı, kadınların kuvvetlendirilmesi, işgücüne girme ve iktisadi canlılık incelenen üç farklı konudur. 2017 verilerine göre Türkiye 160 ülke içerisinde 69. sırada yer almaktadır (Sağlam, 2020: 90-91).

3.3.2.Sosyal Faktörler

Türkiye farklı etnik kökenlere sahiplik yapan bir ülkedir. Fakat hem Anayasa hem kanunlarla eşitlik ve ayrımcılık yasağı vurgulanmış ve etnik kökene ilişkin ayrımcılıklar yapılmaması benimsenmiştir. Nüfus ve eğitimde birbirini etkileyen iki kavramdır. Nüfusun hızlı artması eğitim alanına yönelik yapılacak yatırımların eksik kalması neden olmakta ve bu da eğitim için olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Eğitim kalitesini etkileyen bir diğer faktör eğitimci sayısı ve niteliğidir. Öğrenci sayısının öğretmen sayısından daha fazla artması negatif etkiler doğurur (Doğan, 2012: 301-303).

3.3.3.Ekonomik Faktörler

Eğitimde fırsat eşitliğine etki eden en önemli faktörlerden biri de ekonomik faktördür. Özellikle eğitim alanına ayrılan fon önem taşımaktadır. Dünya Bankası 2010 “Yaşam Fırsatları” raporunda Türkiye’de bireylerin arasında ciddi yaşam fırsatı farklarının mevcut olduğu belirtilmiştir. Fırsatların başarıya dönüşmesi aslında kişinin kendi çaba ve şansına bağlıdır. Ancak bazı durumlarda fırsatlar bireylerin elinde olmayan farklı faktörlerce engellenebilmektedir. Örneğin bir bireyin hangi ailede ve nerede dünyaya geldiği, ebeveynlerinin eğitim ve maddi durumu, dil veya cinsiyet gibi faktörler kişinin elinde olmayan faktörlerdir. Vatandaşlarına eşit fırsatlar sunan bir toplum, bu gibi bireylerin kendi çabasından bağımsız faktörlerin etkisinin olmadığı ya da çok az olduğu toplumdur. Türkiye’de 2004 yılı hanehalkı varlığının dağılımı incelenirken bu konudaki eşitsizliğin en az üçte birinin ülkedeki fırsat eşitsizliğinden dolayı olduğu gözlenmiştir. Türkiye’de doğum yeri ve ebeveyn eğitimi fırsatları belirleyen en önemli iki koşuldur (Dünya Bankası, 2010: 9-10).

3.3.4.Kuşaklar Arası Etkenler ve Yoksulluk

Dünya Bankası ailenin eğitim üzerindeki etkisini nesiller arasındaki ilişkisine bağlı olarak incelemiştir. “Nesiller Arası Düşük Fırsat Grubu (NADFG)” ve “Nesiller Arası Yüksek Fırsat Grubu (NAYFG)” oluşturmuştur (Dünya Bankası).

Ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim başarısı analizinde en önemli etkidir. Mekânsal değişiklikler de önemli olmakla birlikte bunlar sosyoekonomik faktörlere göre daha düşük etkidir. Raporda anneleri doğuda kırsal bir alanda doğmuş ve hem anneannesi hem de dedesi ilköğrenimi tamamlayamamış çocuklar NADFG, anneleri Batı veya İç Anadolu bölgelerinde kentlerde dünyaya gelmiş ve hem anneannesi hem dedesi en az ilköğrenimi tamamlamış çocukları ise NAYFG olarak tanımlanmıştır. NADFG grubunda yer alan çocukların anneannelerinin tümünün kızlarının ülkenin doğu bölgede kırsal alanda doğurduğu, fakat zamanla göçler meydana geldiği gözlenmiştir. NADFG grubundaki günümüz çocuklarının üçte ikisinin annesi ilköğrenim mezunu değildir, aynı şekilde babaları da ilköğrenim tamamlamamıştır. Raporda 2004 yılı çocuk yoksulluğu ve nesiller arası fırsat grupları arasında ilişki kurulmuştur. NADFG grubundaki çocuk yoksulluğunun %78, NAYFG grubunda ise yaklaşık % 4,4 olduğu belirlenmiştir. Yani grup arasında 18 kat fark mevcuttur. Sonuç olarak bu çalışma doğrultusunda fırsat eksikliği nesilden nesile geçmektedir. Özellikle Türkiye’de de dezavantajlı çocukların gelişmesini etkilemektedir. Bu gelişimden de özellikle kız çocukları etkilenmektedir. NADFG grubu içerisindeki küçük kız çocuklarının erken yetersiz beslenme belirtileri gösterme olasılığının erkeklerden yüksek olduğu ve kızlarda buna bağlı büyüme geriliğinin daha fazla olduğu açıklanmıştır. Büyüme geriliği çocuklar için akut bir risktir. Çocuk gelişiminde böyle bir durum tespit edilmesi eğitim çalışmaları için önemlidir (Dünya Bankası, Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor, 2010: 9-11).

Bu konu kapsamında önemli bir diğer konu başlığı da çocuk yoksulluğudur. 2006 yılında Türkiye’deki çocuk yoksulluğu oranının diğer tüm yaş gruplarına nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 0-5 yaş ve 6-14 yaş grubundaki çocuklar dörtte birlik bir yoksulluk oranına sahiptir. 2006 yılı itibariyle Türkiye’de yoksulların %41’i de 14 yaş altı çocuklar olduğu ifade edilmiştir. Yoksulluk demek; büyüme gecikmesine sebebiyet verecek derece yetersiz beslenme, yetersiz sağlık önlemleri, hijyen imkanlarında eksiklik, ebeveyn stresi, düşük eğitim seviyesi gibi faktörlerin etkisi olması demektir. Temel imkanlara erişim de yoksulluk durumu belirleyici bir etkidir (Dünya Bankası, Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor, 2010: 12-14).

“Hem doğum yeri hem de bölgeden oluşan mekânsal değişkenler fırsat eşitsizliğinin yaklaşık beşte birini açıklamaktadır. Aile geçmişi gibi diğer değişkenler dikkate alındığında bile, Doğuda veya kırsal alanlarda yer alan okullarda daha düşük test puanları kaydedilmiştir. Ancak bu mekânsal değişkenler Türkiye’de başarıdaki eşitsizliğin fırsatla açıklanabilecek asgari payının en çok beşte birine

denk gelmektedir. Okuma ve fen bilimleri bakımından, kırsal-kentsel ayrımı, geniş bölgesel lokasyonun da önüne geçmiştir, bu da ekonomik fırsat eşitsizliğini belirleyen faktörlere dair sonuçlarla benzerlik arz etmektedir.” (Dünya Bankası, Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor, 2010: 9).

3.3.5.Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Okuldaki öğrenci sayısı azaldıkça öğrencilere bireysel olarak destek verebilmek kolaylaşmaktadır. Öğrenci sayısının azalması aynı zamanda kontrollü ortamlar için de gereklidir. Bazı ülke reformlarında bu sebeple öğrenci sayısı azaltılması bir hedeftir. Okuldaki öğrenci sayısının akademik başarıyı etkileyip etkilemediği farklı çalışmalarda farklı sonuçlar doğurmuştur (Suna vd. 2021: 147). Türkiye’de Akkalkan (2009)’a göre; Ankara’da yapılan bir çalışmayla daha büyük okullarda eğitim görmüş öğrencilerin diğerlerine nazaran Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) başarılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Usta ve Şimşek (2014)’a göre okul büyüklüğü arttıkça PISA matematik okuryazarlığı düşmektedir. Araştırmalara göre daha az öğrencinin bulunduğu sınıflar, ortam ile bağ kurma, ait hissetme, katılım ve motivasyon açısından yüksektir (Dee ve West, 2011). Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı eğitime ayrılan kaynakların bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaldıkça bir öğretmen daha verimli olur. Öğrencilere daha fazla zaman ayırır, bireysel olarak onlarla iletişime geçebilir. Öğretmenlerin kıdemi, yani tecrübeleri de özellikle Türkiye’de öğrenci başarısına etki etmektedir. Okul dışı faktör olan öğrencilerin sosyoekonomik durumları da öğrenci başarısını etkiler. En güçlü okul dışı faktör ekonomik arka plandır. Her bir öğrencinin sosyo-ekonomik durumu eğitim ortamını ve akranlarını da etkiler. Öğretmenler çeşitli hizmet içi eğitimlerden geçerler. Bunlar pedagojik ve öğretim becerilerine yönelik olabilmektedir. Öğretmen becerisi ve eğitimi ne kadar desteklenirse eğitim kalitesinde de o kadar verimlilik sağlanır (Suna vd. 2021: 148 -150).

3.4.Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği Çalışmalarına Yön Veren Diğer Belgeler

Türkiye’de çeşitli politikalara ilişkin bağlayıcı niteliği olmasa dahi önemli bazı planlar ve belgeler vardır. Kalkınma Planları, MEŞ ve Hükümet Programları bunlardan sayılabilir. Aşağıda bu belgelerdeki eğitim ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik ifadeler yer verilecektir.

3.4.1.Kalkınma Planları

Ekonomi, sağlık, eğitim, sosyal güvenlik ve adalet gibi çoğu alana yönelik politikalar içeren kalkınma planları bir politika aracı olarak değerlendirilir ve her beş yılda bir yayınlanır (Savaş Yalçın, 2022: 118).

Ülkemizde 1960'lı yıllar sonrasında “Planlı Kalkınma” dönemi yaşanmıştır. Bu dönemi genel olarak eğitim sisteminde ekonominin belirleyici rol oynadığı bir dönem olarak tanımlayabiliriz. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim; “İnsan gücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma” başlığı altında bulunmaktadır. “Ekonomik Gelişmede İnsan Unsuru” bölüm başlığı ile İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, “Eğitim ve Kültür” bölüm başlığı ile de Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma planında ele alınmıştır. Dördüncü ve diğer kalkınma planlarında ise “Eğitim” bölüm başlığı altında yer verilebilmiştir (Ergün, 2008: 25-30).

Birinci Kalkınma Planına göre; yetenekli bireylerin tüm eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi öngörülmüştür. Bu hedef doğrultusunda, yetenekli bireyler her koşulda tüm eğitim fırsatlarından faydalanacaklardır. Bu sayede toplumda hem toplumsal adalet hem de eşit fırsatlar sağlanmış olacaktır. Benzer şekilde, ikinci planda *“Vatandaşların temel eğitim üstünde devletçe sağlanan eğitim imkanlarından yararlanması, fırsat eşitliği ilkesine göre düzenlenecektir.”* ifadesiyle, en azından temel eğitimin tüm vatandaşlar için sunulması gereken bir hak olduğu belirtilmekte ve bu eğitim seviyesine sınırlı kalsa bile adil bir yaklaşım benimsenmiş olmaktadır (İnan ve Demir, 2018: 341-342).

Birinci beş yıllık kalkınma planında, eğitimin her düzeyde ve ilköğretim ile ortaokullarda da fırsat eşitliği ilkesine bağlı kalınarak sürdürülmesi gerektiği amaçlanmıştır. İkinci beş yıllık kalkınma planında, ilköğretim ve ortaokullarda fırsat eşitliği sağlamanın yanında burs ve yatılılık sistemi getirilmesi, böylelikle de düşük gelirli ve yetenekli öğrencilerin üst öğrenimlerine devam edebilmeleri sağlanacaktır. Üçüncü beş yıllık kalkınma planında, yine düşük gelirli ve yetenekli öğrencilere yönelik sosyal adalet ve fırsat eşitliği imkanlarından bahsedilmiştir. Dördüncü beş yıllık kalkınma planına göre de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması temel hedeftir. Beşinci beş yıllık kalkınma planında yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği ilkesinin önemine değinilmiştir. Altıncı beş yıllık kalkınma planında kalite, imkan ve fırsat eşitliğinin eğitimin her kademesinde olması gerektiği belirtilmiştir. Yedinci beş yıllık kalkınma planında, zorunlu eğitimin devlet tarafından sağlanacağı belirtilmiştir. Üst öğretime geçecek dar gelirli öğrencilere destek verilecektir. Sekizinci beş yıllık kalkınma planında özellikle yükseköğretime giriş sisteminde öğrenciyi kendi ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirme, programlara yerleştirme hedeflenmiştir. Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planına göre, yükseköğretime giriş sistemi öğrencileri doğru bilgilendirmelidir. Ortaöğretim dönemi boyunca öğrencilerin yeteneklerine göre çok yönlü bir süreç işlemelidir. Okul başarısı ve müfredat programlarıyla birlikte uyumlu bir eğitim sistemi hedeflenmiştir (Kartal, 2009: 3-4).

Onuncu Kalkınma Planında; *“Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşımali eğitim gibi uygulamalar gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin istihdamında ve hizmet içi eğitimlerinde artış sağlanmış, eğitime ayrılan kamu kaynağı artırılmış, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)*

Projesi başlatılmış, yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi tesis edilmiş ve müfredat bu doğrultuda yenilenmiştir. Eğitimde beşerî ve fiziki altyapı iyileştirilmiş, başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanmıştır.” (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 30). Onuncu kalkınma planının politikalar başlığında fırsat eşitliğine değinilerek; eğitimde fırsat eşitliğinin önemi vurgulanmış ve fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 31).

3.4.2. Milli Eğitim Şuraları

Türkiye’de MEŞ eğitim sistemi için önemlidir. Eğitim şuralarında eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için alınan bazı kararlar şunlardır.

5-15 Şubat 1962 tarihli Yedinci MEŞ’nda eğitim ve öğrenim hakkı ile ilgili açıklamalar şu şekildedir; *“VII. Millî Eğitim Şûrasında, her yaştaki yurttaşları eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı iyi ve verimli yurttaşlar hâline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak şeklinde tespit edilerek millî eğitimimizin temel ilkelerinin bu görüş ve anlayışa uygun olarak hazırlanmış olması ve öğretim sistemimizde yapılması kararlaştırılmıştır”* (7. MEŞ, 1962: 1-2).

1974’te, Dokuzuncu MEŞ’nda Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri 5. maddesinde *“Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.”*, 1981’deki, Onuncu MEŞ’nın 25. maddesinde; *“Fırsat eşitliğini sağlamada, okullar arası farklılıkları görmek ve gerekli önlemleri almak amacıyla karşılaştırmalı sınavlar yapılması”*, 1988’deki Onikinci MEŞ’nın Türk Eğitim Sistemi; Genel, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim başlığı Karar 12’de *“Örgün eğitim dışında kalmış veya çalışma hayatına atılmış kişilere, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla, okul dışından ortaöğretim öğrenimi görme imkanı vermek üzere, her çeşit ortaöğretim seviyesindeki programları uzaktan eğitim yolu ile diğer kitle iletişim araçlarından da yararlanmak suretiyle gerçekleştiren merkezlerin kurulması”* ifadeleri geçmektedir.

1996’daki Onbeşinci MEŞ Eğitim Sisteminin Finansmanı başlığı 49.madde de *“Kaynakların etkin kullanımı ve kamu eğitim bütçesinin artırılmasına karşın, kaynakların eğitim gereksinimini karşılayamaması durumunda ailelerin eğitim giderlerine katılımı (zorunlu eğitimin dışında) gündeme getirilmeli ve maliyetlere katılım payı; ailelerin gelir düzeyi, eğitim kademeleri, okul türleri ve bilim alanlarına göre farklı olmalıdır. Yükseköğretimde, ortaöğretimden daha yüksek bir pay alınmalıdır. Eğitim maliyetlerine katılımın düzenlenmesiyle eş zamanlı olarak, tüm eğitim kademelerinde fırsat*

eşitliğini sağlayıcı düzeyde etkin bir burs ve kredi sistemi oluşturulmalı, parasız yatılılık sistemi yaygınlaştırılmalıdır.” ifadeleri yer almıştır.

3.4.3.Hükümet Programları

Hükümet programları, hükümetlerin eğitimle ilgili bakış açılarını sergileyerek, iktidarları döneminde uygulayacakları eğitim politikalarının genel hatlarını belirlemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğine ilk defa Ürgüplü hükümeti programında, *“Milli eğitimde amacımız; yurttaşların eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetleri yönünde ve ölçüsünde yetişmelerini sağlamaktır.”* şeklinde yer verilmiştir (İnan ve Demir, 2018: 342).

Sonraki hükümet programlarında, eğitimde fırsat eşitliği genellikle şu şekilde ifade edilmiştir; *“Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği her türlü vasıtaya baş vurarak sağlanacaktır, herkes için eğitim, Milli Eğitim Politikasının ana hedefi olacaktır, eğitim bütün vatandaşlar için fırsat eşitliği içinde herkese açık ve yaygın bir hizmet haline getirilecektir, ihtiyaç ve imkânlara göre yaygın eğitim faaliyetlerine girilerek her seviyede ve alanda programlarla zamanında eğitim fırsatı bulamamış olanlara bu imkan verilecek, eğitimin her kademesinde fırsat ve imkân eşitliği sağlanacaktır, öğretimin her kademesinde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına özel bir önem verilecek, vatandaşların kabiliyetleri ve arzularına göre ve kendi maddi imkanlarına bağlı olmaksızın yetiştirme ve bir meslek edinme imkânları artırılacaktır, öğrenci bursları miktar ve sayı itibarıyla artırılacak, parasız yatılı öğrenci sayısı çoğaltılacaktır, engelli kişilerin meslek ve sanat eğitimi ve iş bulma olanakları genişletilecektir, eğitimde olanak eşitliği, yaygınlık, süreklilik ve birlik sağlanacaktır, özellikle dar gelirli aile çocuklarının yatılı, kredili ve burslu öğrenim olanakları genişletilecektir.”* 55. hükümet ve devamında gelen hükümet programlarında eğitimde fırsat eşitliği şöyle vurgulanmıştır: *“Güneydoğu Anadolu Bölgesinde güvenlik önlemleri nedeniyle kapatılmış okulların öğrencilerine eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için yatılı bölge okullarının imkanları ve kapasiteleri geliştirilecektir, gençlere eğitimde fırsat eşitliği değil, olanak eşitliği de sağlanacaktır, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve sağlıklı bir nesil yetiştirme hedefleri doğrultusunda yoksulluk sınırı altında olan ailelerin çocuklarına eğitim ve sağlık yardımları yapılacaktır, eğitimin her kademesinde imkan ve fırsat eşitliği sağlanacak, herkese kabiliyeti ölçüsünde alabileceği azami eğitim hizmeti sunulacaktır, eğitimde; fırsat eşitliğini derinleştirecek ve çocukları geleceğe çok daha donanımlı yetiştirecek bir ortam sunulacaktır, eğitim materyali yardımı, burslar ve şartlı eğitim yardımı, ücretsiz kitap dağıtımı gibi uygulamalarla daha fazla dar gelirli aile ve çocuğun fırsat eşitliğinden yararlanmasını sağlanacaktır, eğitim sistemimizi okul öncesinden yükseköğretime, her kademedede erişim ve süre bakımından geliştirmenin yanı sıra, eğitimin çok boyutlu olarak kalitesini artırma çabamız kesintisiz devam edecektir, okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmalar kararlılıkla sürdürülecek, bu kapsamda bilhassa kız çocuklarının okullaşma oranının artırılması ve okul*

öncesi eğitimin teşvik edilmesi önemli önceliklerden bir tanesi olacaktır". 64 ve 65. Hükümet planlarında benzer sorunlara dikkat çekilerek, fırsat eşitsizliği daha ayrıntılı olarak incelenmiştir. 65. Hükümetin temel hedeflerinden birisi eğitim ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak olmuştur (İnan ve Demir, 2018: 343).

Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile de kamu kurumlarının faaliyetlerini stratejik planlar doğrultusunda yürütmesi kararına varılmıştır. Bu doğrultuda 2010 yılı itibarıyla MEB stratejik planlar hazırlamaktadır. 2018 yılı Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmesiyle birlikte hükümet programlarının yerini Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programları almıştır (Savaş Yalçın, 2022: 118-119).

3.5.Türkiye’de 2000’den Sonrası Dönemde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Yönelik Politikalar

2002 ve 2007 yılları arası 1. ve 2. Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) dönemlerinde yayınlanan, 58. ve 59. Hükümet programlarında özellikle ekonomik anlamda dezavantajlı öğrencilere yönelik eğitimde fırsat eşitliği politikaları yürütülmüştür. 2002 seçimleri sonrası 58. Hükümetin kurulmasıyla Acil Eylem Planı (AEP) bir kalkınma planı olarak tasarlanmıştır. Bu belgede eğitim de sosyal politikalar içerisinde yer almıştır. 58. Hükümet AEP’nda 59. Hükümet programı ve 2002 seçim bildirisinde eğitim önündeki engellerin kaldırılması hedefine yer verilmiştir (Savaş Yalçın, 2022: 119-120);

“Eğitim hakkının kullanılmasının önündeki engeller kaldırılacak, eğitim hayat boyu sürecek bir süreç olarak kabul ve teşvik edilerek, kademeler arasında yatay ve dikey geçiş imkanları sağlanacaktır” (AK Parti, 2015a:79).

2002 seçim bildirisinde de *“Eğitimin her kademesinde imkan ve fırsat eşitliği sağlanacak, herkese kabiliyeti ölçüsünde alabildiğince maksimum eğitim hizmeti sunulacaktır.” (AK Parti, 2015a:79) ifadeleri geçmiştir.*

Bu dönemdeki söylemlerden bazıları da şu şekildedir; *“Her ilçede, ilçenin nüfusunu da dikkate alarak, en az bir kız ve bir erkek öğrenci yurdu açacağız. Böylelikle, dar, sabit gelirli ve kırsalda oturan gençlerimize eğitimde fırsat eşitliği sunmak amacıyla başlattığımız çalışmaları sürdüreceğiz (AK Parti, 2015b:63).*

“Yeni dönemimizde, insan kaynağımızın niteliğini dünya ile rekabet edebilecek standartlara yükseltmek amacıyla başlattığımız yeniliklere devam edecek ve beşeri sermayemize yatırımları sürdüreceğiz. Bu çerçevede, derslik, altyapı, öğretmen ve donanım gibi zaten büyük oranda çözdüğümüz erişim sorunlarını sıfıra indirmek, eğitim kalitesini artırmak en öncelikli hedefimizdir (AK Parti, 2015:63).

Onuncu Kalkınma Planına (2013)'a göre; “*Öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır*” (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 32). Yine aynı şekilde; “*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.*” ve “*Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir*” ifadeleri de yer almıştır (Onuncu Kalkınma Planı, 2013: 31).

64. Hükümet Programında yer alan bazı ifadelere göre; “*Okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıklarını azaltarak eğitimde fırsat eşitliğine bütün boyutlarıyla hayatiyet kazandıracağız. Bu süreçle uyumlu bir şekilde öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi alanlarında da önemli dönüşümleri hayata geçireceğiz. Uzaktan eğitim yöntemlerinin dezavantajlı kesimler ile eğitim çağı dışında kalanların kaliteli eğitim imkânlarına erişmesinde etkin bir araç olarak kullanılmasını sağlayacağız. Öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarından geride olan öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla tedbirler alacak ve telafi edici programlar uygulayacağız.*” (64. Hükümet Programı, 2015: 40-43).

“*Sosyal adalet, fırsat eşitliği, dayanışma gibi değerler çerçevesinde, toplumun her kesimini kapsayan bir kalkınma süreci hayata geçirilecektir*” (62. Hükümet Programı, 2014).

3.6.Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, eğitime erişimi kolaylaştırmak ve belli iyileştirme çalışmaları uygulanmıştır.

3.6.1.Sosyal Riski Azaltma Projesi

Dünya Bankasının yayınladığı 2000-2001 Dünya Kalkınma Raporunda en savunmasız grupların yoksullar olduğu ve belli riskler ile karşıya karşıya oldukları dile getirilmiştir. Bu sebeple özellikle bu gruba yönelik sosyal risk yönetimi adında yeni bir yaklaşım oluşturulmuştur. Dünya Bankası yoksullukla mücadele için öne sürdüğü sosyal risk yönetimini Türkiye’de 2001 ekonomik krizinde etkilenen yoksulların üzerindeki olumsuz etkiyi azaltmak için Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) uygulanmıştır. Dünya Bankası, “Türkiye: Yoksulluk ve Krizler Sonrasında Baş Etme” (Turkey: Poverty

and Coping After Crises) raporunu yayınlamış ve Türkiye’de yoksulluğun ciddi bir seviyeye ulaştığını tespit etmiştir. Yoksul kesimin, çocuklarını okula gönderemediği, eğitim harcamalarını karşılayamadığı belirlenmiştir. SRAP, *"hızlı yardım, şartlı nakit transferi, kurumsal geliştirme ve yerel girişimler"* olarak dört unsurdan oluşmaktadır. Hedef kısa ve orta vadede yoksulluğu azaltmaktır. Bu kapsamda yoksul kişilere acil ve doğrudan gelir desteği sağlanması, temel eğitim ve sağlık hizmetini karşılamak amacıyla sosyal yardım sistemi uygulanması, gelir ve istihdam oluşturmaya yönelik girişimler, yoksullara sosyal yardım sağlayan kamu kurumlarının kapasitelerini güçlendirmeye yönelik atılımlar amaçlanmıştır. Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) aslında en önemli uygulama olmuştur. Yoksul ailelere çocuklarının temel sağlık ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına yönelik nakdi yardım yapılmıştır (Savaş Yalçın, 2022: 163-165).

SRAP bileşenlerinden yerel girişimler, beş alt bileşenden oluşmuştur. Bunları *"gelir getirici küçük ölçekli projeler, istihdam edilebilirlik eğitimleri, geçici istihdam olanakları, sosyal hizmetlerin yaygınlaştırılması, toplum kalkınması programları"* olarak sıralayabiliriz (Daşlı, 2018: 536).

3.6.2. Temel Eğitim Projesi II (2002-2007)

2002 yılında Dünya Bankası kredisi ile gerçekleştirilmiş, eğitime erişimi artırmak ve bu alana yönelik iyileştirmeler yapmak için hayata geçirilen bir projedir. Bu projede hedeflenen konular şu şekildedir (World Bank, 2022);

1. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okulların kurumsal olarak kapasitelerini geliştirmeleri, personelin eğitilmesi, buna bağlı olarak hem eğitim personeline hem müdüre eğitimler sağlamak.
2. 1 ve 3. sınıfların müfredatını geliştirerek öğretme-öğrenme sürecini iyileştirmek. Öğretmen kalitesini taleplere ve profesyonel desteklerle artırmak.
3. Eğitime eşit erişim sağlamak. Özellikle yoksul kız öğrencilere yönelik ücretsiz ders kitapları ve burslar ile eğitime teşvik sağlamak. Erken çocukluk gelişim programları sağlayabilmek için sivil toplum kuruluşlarından ve diğer kuruluşlardan destek alarak finansman oluşturmak.

3.6.3. Ücretsiz Ders Kitapları Projesi

Öğrencilerin ders kitaplarına erişebilmesi eğitimde fırsat eşitliği açısından önemlidir. Türkiye’de 2003 yılından itibaren ders kitapları öğrencilere ücretsiz ulaştırılmaktadır (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020: 301).

3.6.4. Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı

MEB ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliği ile 2008-2012 arası dönemde “Türkiye’de Çocuklar İçin İyi Yönetişim, Koruma ve Adalet Doğru” projesinin bir bileşeni olarak Avrupa Birliği’nin finansal desteği ile hayata geçirilen bir projedir. 2003 yılındaki “Haydi

Kızlar Okula” kampanyası da MEB ve UNICEF iş birliği ile uygulanmıştır. (Savaş Yalçın, 2022: 182). Asıl amaç, ilköğretime kaydolamamış, devamsızlık yapmış, başarısızlık dışı bir sebeple yaşatlarına göre en az üç sınıf geride kalan 10-14 yaşındaki çocukların yoğunlaştırılmış bir programla seviyelerini yakalamaları beklenmektedir (MEB, 2010).

Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı (YSÖP) ile birlikte öğrencilere eğitim seviyelerine göre uygulanan dört ayrı program vardır. Bunlar, okuma yazma bilmeyen çocukların katılacağı program, programı izleyecek düzeyde okuryazar olan çocukların katılacağı program, bu programı tamamlayan veya bu seviyede eğitim almış olanların bulunabileceği program ve ilköğretim 5. Sınıf programını tamamlamış olanların katılacağı programdır. Her programda zorunlu dersler, rehberlik hizmeti, seçmeli dersler ve sosyal faaliyetler bulunmaktadır (Cinoğlu, Arslantaş ve Demir, 2013: 34).

UNICEF ve UNDP’nin Türkiye odaklı hedefleri doğrultusunda UNICEF Türkiye Temsilciliği üç ana programa odaklanılmışlardır. Bu programlar; ilk ve ortaöğretimde okul erişiminin sağlanması, okul ortamlarının çocuk dostu olması ve YSÖP’den oluşmaktadır (Savaş Yalçın, 2022: 182). YSÖP, bir sonraki sene bulunacağı öğretim programına öğrenciyi hazırlamak demektir. Yaşa uygun bir sınıf geçişi ve uyum sağlanması gözetilir (MEB, 2010).

3.6.5. Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı iş birliğiyle FATİH projesi başlatılmıştır (Dursun, Kırbaz, Yüksel, 2015: 151).

Erişilebilirlik, verimlilik, eşitlik (fırsat eşitliği), ölçülebilirlik ve kalite ilkeleriyle yola çıkan bu proje kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’da geliştirilmiştir. Uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitim imkanları sunan bu teknolojiyle hem öğretmenlere hem öğrencilere destek sunulması hedeflenmiştir (MEB, 2021a).

Proje kapsamında 2012-2021 yılları arasında öğrenci ve öğretmenlere toplamda 2 milyon 101 bin 957 adet tablet dağıtımı yapılmıştır. Pandemiyle birlikte girilen uzaktan eğitim sürecinde düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere 4.5 G GSM sim kart 25 GB kotalı internet paketi ile birlikte 664.157 tablet bilgisayar dağıtılmıştır (MEB, 2021b).

3.6.6. Diğer Uygulamalar

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya ve arttırmaya yönelik uygulamalardan biri de 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş olmuştur. 6287 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’da da belirtildiği üzere 2012-2013 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. 5+3 şeklinde olan eğitim sistemi 4+4+4 olacak şekilde yapılandırılmıştır (MEB, 2012).

Schwartz (2012)'ye göre; akranlarının gerisinde olan öğrencilerin desteklenmesi bir eğitim sistemi için öncelikli bir hedeftir. Bu da aslında destek programları ile sağlanır. Türkiye merkezi sınava dayalı, rekabetçi bir eğitim sistemine sahiptir. Türkiye’de dershanecilik bu sebeple okul eğitiminden bile daha çok önemsenmiştir. Fakat düşük gelire sahip ailelerin çocuklarını bu tarz imkanlardan yararlandırılamaması da eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmuştur. Özellikle dershanelerin kapatılmasından sonraki süreçte bunun yerini tamamlayacak belli uygulamalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple MEB tarafından 2014 yılında tamamlayıcı bir eğitim hedefiyle destekleme ve yetiştirme (DYK) kursları açılmıştır. Kapasitesi yeterli ve öğrenci potansiyeline de sahip okullarda açılan bu kurslar eğitim-öğretim yılında iki dönem ve yaz kursu olarak üç dönem ücretsiz bir şekilde eğitime destek sağlamıştır (Savaş Yalçın, 2022: 200-201). DYK’lar 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı boyunca toplam 51.231 merkezde gerçekleştirilmiş, bu uygulamalara 8.925.966 öğrenci ve kursiyer katılım sağlamıştır (MEB, 2019b).

MEB 2019 yılında “Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi” kurmuştur. Bu birim uygulanan projelerin verimlilik değerlendirmesini yapar. Bu kapsamda 2019 yılında öğrencilerin başarı izlemesi de yapılmıştır. Hatta Türkiye’de ilk kez 2019 yılında okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ölçen bir sınav uygulanmıştır. Bununla birlikte destekleme ve yetiştirme kurslarında da öğrencilere dönem sonlarında ders başarıları ölçülmüştür (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020: 296). 81 ildeki ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri (350 bin öğrenci) Türkçe, matematik, fen bilimleri alanlarındaki öğrenci başarıları izlenmiştir (MEB, 2019a).

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ise, ilkokulda olup eğitsel kazanımlara sahip olamayan öğrencileri tespit eden ve eksiklikleri tamamlamaya odaklanmış bir programdır. Asıl amaç Türkçe ve matematik derslerindeki temel eksikliklerin çözülmesidir (Özer, Gençoğlu ve Suna 2020: 297). Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi ise, mesleki eğitimde iyileştirilmeler yapılması ve mesleki ve teknik Anadolu liselerine yönelik çalışmalar kapsamında ortaya çıkmış bir projedir. 2020 yılında dezavantajlı 1.000 okul seçilerek, 600 bin öğrenciyi kapsayan bu proje başlamıştır. Seçilen okullarda çeşitli altyapı çalışmaları düzenlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları çerçevesinde özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik uygulamalarda gözetilmiştir. Hem resmi kurumlar aracılığıyla hem de özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ile özel eğitim desteklenmiştir. Aynı şekilde okul öncesi eğitim açısından da destekleme projeleri gerçekleştirilmiştir (Özer, Gençoğlu, Suna 2020: 298-300).

Ücretsiz okul yemeği dağıtımı, ücretsiz ders kitabı dağıtımı, taşıma yoluyla eğitim, pansiyon ve bursluluk hizmetleri bu kapsamdaki diğer çalışmalardandır. Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) göçmen ve mülteci durumundaki öğrencilerin eğitime katılımı için geliştirilmiş bir projedir. “Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları” düzenlenmiş, dil eğitimi ile uyum sağlamaları için destek verilmiştir. PIKTES II projesi ile birlikte de dil eğitimleri, erken çocukluk

eğitimi, ders telafileri, destekleme eğitimleri, taşıma hizmeti ve kırtasiye desteği de verilmiştir. Araştırmalar göstermektedir ki maddi gücü düşük olan ailelerin çocukları eğitim imkanlarından yararlanmada daha çok zorlanmaktadır. Dezavantajlı öğrencileri desteklemek amacıyla maddi destek sağlanması bu sebeple çok önemlidir. Bu kapsamda uygulanan ŞNT bileşenlerinden Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) önemlidir. Sosyal güvencesi olmayan ve yardıma muhtaç ailelere çocuklarını okula göndermeleri şartıyla bu ödeme sağlanır (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020: 300-303).

3.7.Yerel Yönetimlerin Gençlik ve Eğitime Yönelik Uygulamaları

Şişman ve Turan (2003: 304-305)'a göre; *“Yerinden yönetim, siyasi, ekonomik ve eğitsel açılardan yaklaşıldığında genel olarak katılım, fırsat eşitliği, reform gibi kavramlarla birlikte kullanılan ve merkezi olmayan, bağlama göre yerel politikalar geliştirilmesi esasına dayanan bir yönetim anlayışını ifade etmektedir”*.

Eğitimde yerinden yönetim, en üstten alta bütün karar süreçlerinde değişiklikleri ve sorumluluğu beraberinde getirir. Yerel yönetimler okul politikalarında, kaynakların oluşturulmasında, öğretmen eğitimi ya da okul yönetimi olmak üzere pek çok konuda rol oynar. Öğrenci ve ailenin okulla, hükümetle ilişkisinde de yerel yönetimler etkin rol oynar (Şişman ve Turan, 2003: 305).

Yerel yönetimlerde gençlere ve özellikle de eğitime yönelik farkındalık çalışmaları ve projeler günümüzde oldukça yaygınlaşmıştır. Belediyeler gençlik merkezli çalışmalar yürütmektedir. Bu anlamda eğitsel, kültürel ve sanatsal, sportif yeteneklere yönelik ve sosyalliği artırma hedefiyle gençleri yönlendirme ve bilinçlendirme hedefi belirlenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan gençlik merkezleri ve gençlik evleri önemlidir. Bu mekanlarda genellikle çeşitli eğitimler, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmektedir. Farklı konularda seminer ve paneller, tiyatrolar, müzik faaliyetleri bulunmaktadır. Bunun haricinde belediyelerin eğitim bursları, üniversite yurtları, kütüphaneler, indirimli ulaşımı sağlayacak projeleri, kütüphanelerde, gençlik merkezlerinde veya sokaklarda öğrencilere ücretsiz ikram edilen çorba, çay gibi ikramlar da gençliğe yönelik yerine getirilen uygulamalardandır (Oktay, 2021: 86-87). Bu uygulama ve projeler ile aslında eğitimde fırsat eşitliği açısından belediyeler bir sorumluluk üstlenmiş ve katkı sağlamış olmaktadır.

Türkiye’de farklı illerin belediyelerince yürütülen çeşitli gençlik çalışmaları da aslında eğitime ve fırsat eşitliğine yönelik farkındalığın arttığı göstermektedir. Malatya Belediyesi “Yeşeren Umutlar” projesiyle çocuklara ve gençlere yönelik çalışmalar yürütmüştür. Bu proje kapsamında özellikle de ekonomik yönden dezavantajlı şartlara sahip, risk altında ve yoksul durumdaki çocuk ve gençlere koruma ve destek sağlama projeleri yürütülmüştür. Bu kesimlerden çocuk ve gençlerin toplumsal yaşama dahil edilmesi için çalışılmıştır. Aynı amaçla okulların bakım ve onarımına yönelik çalışmalar ve meslek edindirmeye yönelik kurs uygulamaları düzenlenmiştir (Yıldırım, 2014: 502).

Kocaeli Büyükşehir Belediyesi gençlik faaliyetleri kapsamında bilgievleri, gençlik merkezleri, Akademi Üniversite oluşturulmuş ve çeşitli uygulamalara gidilmiştir. Kocaeli Kılavuz Gençlik Modeli kapsamında 7’den 27’ye gençlere kılavuz olmak hedeflenmiştir. Buna yönelik olarak, Akademi Lise, Akademi Üniversite, spor okulları ve merkezler faaliyet göstermektedir. Bu imkanlar sayesinde çeşitli yaş ve eğitim grubundaki öğrencilere yönelik eğitim destekleri, sosyal etkinlik ve aktiviteler, sanat ve dil alanında imkanlar, kişisel gelişime ilişkin faaliyetler uygulanmaktadır. Akademik okullar kapsamında entelektüel gelişimi desteklemeye yönelik uygulamalar da mevcuttur. Bu sebeple girişimcilik, medya, müzik, siyaset, felsefe, sağlık ve pek çok alana ilişkin çalışmalar, Dikey Geçiş Sınavı (DGS)- Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) kursu, genel İngilizce ve Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS)-Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL) kursları bulunmaktadır (Oktay, 2021: 183-184, 193-204).

İstanbul Şişli Belediyesi, Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü tarafından eğitim hizmetleri yürütmektedir. Şişli Belediyesi bünyesinden eğitim hizmetlerine yönelik olarak sekiz kültür merkezi, dört tiyatro salonu ve altı kurs merkezi, dört kütüphane, üç okul öncesi eğitim kurumu ve bilim merkezi bulunmaktadır (Örenç, 2015: 25). Bu kapsamda oluşturulmuş bu mekanlar ve yürütülen faaliyetler eğitime ve eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamaktadır.

İstanbul Başakşehir Belediyesi çeşitli spor tesisleri ve kültür sanat merkezleriyle gençlik faaliyetleri yürütmektedir. Çeşitli kongre merkezleri, tiyatrolar, sanat ve kültür merkezleriyle seminer, söyleşi, toplantı, konferans, sempozyum ve panel etkinlikleri için mekanlar oluşturulmuştur (Peri, 2019: 78-79). Bu ortamlar bu tarz sanatsal, kültürel etkinliklerin ve eğitimlerin gerçekleşmesine ve gençlerin bu imkanlardan faydalanabilmesine fırsat oluşturmaktadır.

İstanbul Esenler Belediyesi eğitime yönelik olarak çeşitli gençlik seminerleri, projeleri, gençlik merkezi ve Esen Akademi çalışmaları yürütmektedir. Özellikle Esen Akademi faaliyeti kapsamında 11. ve 12. Sınıfta öğrenim görmekte olan gençlere yönelik haftalık dersler düzenlenmekte (Türkçe, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Geometri, Edebiyat, Tarih, Coğrafya gibi), rehberlik danışmanlık hizmeti sunulmakta, eğitim koçluğu, seminerler ve sosyal faaliyetler düzenlenmektedir (Baş, 2016: 99-101).

İstanbul Sancaktepe Belediyesi, Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü faaliyetleri kapsamında gençlere yönelik bilgievlerinde etüt eğitimleri ve sanatsal faaliyetler, kulüpler, kütüphaneler ve atölyeler düzenlenmektedir. Gençlik merkezlerinde de benzer şekilde eğitim ve sanat faaliyetleri düzenlenmekte, buna ek olarak 24 kulüp faaliyeti de yapılmaktadır. Bu faaliyetler içerisinde çeşitli sanat aktiviteleri, fotoğrafçılık, temel bilgisayar, ilk yardım, diksiyon, işaret dili, web tasarım gibi farklı etkinlik ve eğitimler, 9-10 ve 11. sınıflara yönelik okul dersleri ve etütler, üniversite hazırlık eğitimleri ile birlikte

toplamda 33 branşta hizmet verildiği aktarılmıştır. Genç Gelecek Merkezleri olarak da adlandırılan bu kurumlarda hedef kitle 15-25 yaş arasındır. Kuruluşundan itibaren toplamda 49.856 üye sayısına sahip olduğu belirtilmiştir (Sancaktepe Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 366-367, 370-371).

İstanbul Güngören Belediyesi, gençlik merkezi ve bilgievleri faaliyetleri ile çocuklara ve gençlere yönelik kapsamlı çalışmalar yürütmektedir. Etüt merkezleri, kurslar ve atölyeler, dersler ve geziler, kütüphane hizmeti sunulmaktadır. 15-25 yaş arası gençlere yönelik bu çalışmalara 2023 yılında 4186 kursiyerin katılım sağladığı belirtilmiştir (Güngören Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 98).

3.7.1.Üsküdar Belediyesi ve Eğitim Faaliyetleri

Üsküdar Belediyesi 1984 yılında kurulmuştur. Üsküdar Belediyesi hedeflerinde; *“Hayat boyu öğrenme yaklaşımını benimseyerek toplumun her kesimine ve her yaşa hitap eden eğitim-öğretim faaliyetlerini ve projelerini hayata geçirmek, girişimciliği teşvik etmek, bu amaca yönelik sosyal, fiziki ve ekonomik şartları sağlamak”* ifadeleri yer almaktadır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 46).

Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu (2023: 122)’na göre; Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü’nün hedefleri şu şekilde belirtilmiştir; *“Üsküdar Belediyesi Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü 5393 Sayılı Belediyeler Kanunu’nun 48. Maddesi gereğince Belediye Başkanı’na ve Başkan Yardımcısı’na bağlı olarak çalışan bir birimdir. Gençlik ve Spor Hizmetleri Müdürlüğü’nün amacı; ilçemizde yaşayan ve eğitim alan çocuklarımızın, gençlerimizin ve yetişkinlerimizin eğitim, kültür, sanat, edebiyat, bilim, teknoloji ve spor alanlarındaki bilgilere, yeniliklere ve hedeflere daha kolay bir şekilde, huzurlu ve güvenli ortamlarda ulaşmaları, milli ve manevi değerlerine bağlı, ahlâklı, ailesine, topluma ve insanlığa faydalı, sporu seven, sağlıklı, azimli ve cesur bireyler olarak yetişmelerini sağlamak misyonu ile okuyan, düşünen, sorgulayan, üreten ve gelecek ideali olan öncü bir nesil yetiştirmektir.”* Bu çalışmalar yürütülürken fırsat ve imkan eşitliği ilkesine uyulacağı da belirtilmiştir.

Üsküdar Belediyesi Gençlik, Eğitim ve Spor Merkezleri aşağıdaki gibidir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 122);

- Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi (Cumhuriyet)
- Prof. Dr. Hayrettin Karaman Çocuk Akademisi
- Bahçelievler Çocuk Akademisi
- Yavuztürk Bilgi Evi
- Barbaros Güzel Sanatlar Akademisi
- Küplüce Güzel Sanatlar Akademisi
- Üsküdar Genç Enderun

- Üsküdar Çocuk Üniversitesi – Prof. Dr. Fuat Sezgin Kampüsü
- Üsküdar Çocuk Üniversitesi – Korkut Özal Kampüsü
- Üsküdar Çocuk Üniversitesi – Bilge Çocuklar Ünalın Kampüsü
- Üsküdar Çocuk Üniversitesi – Prof. Dr. Raşit Küçük Kampüsü
- Üsküdar Gençlik Merkezi
- Üsküdar Gençlik Akademisi
- Fikir Sanat Merkezi
- Yedi Güzel Adam Ve Öncüler Kütüphanesi
- Mehmet Çakır Kültür ve Spor Merkezi
- Nevmeân Bağlarbaşı Kütüphane Bölümü
- Nevmeân Sahil Kütüphane Bölümü
- Nevmeân Selimiye Kütüphane Bölümü
- Nevmeân Kuzguncuk Kütüphane Bölümü
- Nevmeân Kandilli Kütüphane Bölümü
- Haluk Dursun Kütüphanesi
- Mehmet Genç Kütüphanesi
- Bilim Üsküdar Kütüphanesi
- İsmet Uçma Kütüphanesi
- Selimiye Çocuk Kütüphanesi
- Mihrimah Sultan Çocuk Kütüphanesi
- Çinili Çocuk Kütüphanesi
- Prof. Dr. Raşit Küçük Çocuk Kütüphanesi
- E Spor Merkezi
- Boğaziçi Yaşam Merkezi
- Prof. Dr. Raşit Küçük Gençlik ve Spor Merkezi
- Çavuşdere Spor Sarayı
- Ünalın Muhsin Yazıcıoğlu Spor Sarayı
- Gençlik Merkezi Spor Birimi
- Vakıfbank Spor Sarayı
- Nakkaştepe Millet Bahçesi Spor Bölümü
- Çamlıca Spor Okulu
- Libadiye Spor Salonu ve Yüzme Havuzu

- Üsküdar Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (ÜSMEK) (16 Merkez) bulunmaktadır. 16 yaş üstü hizmet vermektedir.

3.7.1.1. Bilgi Evleri ve Çocuk Akademileri

Üsküdar Belediyesi 2005 yılından bu yana Üsküdar'daki çocuklar için eğitim, kültür, bilim, sanat, teknoloji ve spor gibi pek çok alanda sosyal belediyeçilik anlayışıyla hizmetler vermektedir. Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iş birliği yapan Üsküdar Belediyesi, ilçedeki tüm ilkokul ve ortaokul öğrencilerine ulaşarak çeşitli eğitimler ve etkinlikler düzenlemektedir. Ortaokul öğrencilerine yönelik bir eğitim destek programı sunulmaktadır. Bu programda, öğrencilere Türkçe, Matematik, İngilizce gibi temel derslerin yanı sıra sanat dersleri ve manevi gelişim konularında da destek sağlanmaktadır. 8. sınıf öğrencilerine yönelik, alanında uzman eğitim kadrosu ile liselere geçiş sınavına ücretsiz hazırlık programı sunulmaktadır. Bu programda Matematik, Türkçe, İnkılap Tarihi, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri için düzenli etütler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, rehberlik çalışmaları ve hem öğrenciler hem de veliler için seminerler düzenlenmektedir. Her dersin branş öğretmeni, haftanın belirli günlerinde konu anlatımı ve soru çözümü yaparken, düzenli olarak deneme sınavları da uygulanmaktadır. Öğrencilerin kişisel yetenekleri ve ilgi alanlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen mesleki eğilim çalışmaları, dikkat ve duygu eğitimleri ile lise tanıtım ve ziyaretleri, alanında uzman rehber öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu süreci ailelerle birlikte sürdürebilmek için birebir veli görüşmeleri, veli seminerleri ve öğrencilerin aile ortamını yakından gözlemleme fırsatı sunan ev ziyaretleri düzenlenmektedir. Böylece, çocuk, aile ve öğretmen ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi hedeflenmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 125).

Gerçekleştirilen faaliyetler (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 126);

- Öğrenci görüşmeleri ve seminerleri
- Sınıf ve grup rehberliği
- Aile danışmanlığı, aile okulu
- Dikkat-duygu eğitimi
- Veli ziyaretleri, veli görüşmeleri ve veli seminerleri
- Anne çocuk eğitim programı (AÇEV ile birlikte)
- Yangın Semineri
- LGS Aile Eğitimi
- Deprem Semineri

- Erken Tanı ve Eğitimin Önemi Semineri
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Semineri
- Verimli Ders Çalışma Seminerleri

Üsküdar Belediyesi Bilgi Evleri, LGS öğrencilerini tercih döneminde de desteklemektedir. Öğrencilerin hayal ettikleri okullara yerleşebilmeleri için uzman rehber öğretmenler eşliğinde tercih süreçlerinde yanlarında yer almakta ve umut dolu bir geleceğe adım atan gençler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Tercih çalışmalarından faydalanmak isteyen tüm öğrenciler ve velileri bu hizmetten yararlanabilmektedir. Yaz tatili döneminde, öğrencilerin gelişimine Kur'an-ı Kerim, Siyer, İlmihal, Ahlak, Adab-ı Muaşeret gibi konularda seminerler ve çeşitli kültürel ve sosyal etkinliklerle katkı sağlanmaktadır. Seminer ve eğitimlerin yanı sıra geziler, etkinlikler, eğlenceli yarışmalar ve turnuvalar düzenlenerek öğrencilerin sosyal ve kültürel hayatlarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 128).

3.7.1.2. Üsküdar Çocuk Üniversitesi

Üsküdar Belediyesi Çocuk Üniversitesi, 2012 yılında İstanbul Medeniyet Üniversitesi ile Üsküdar Belediyesi'nin iş birliğiyle hayata geçirilen bir sosyal sorumluluk projesidir. Türkiye'de YÖK onayıyla kurulan ilk çocuk üniversitesi olan Üsküdar Çocuk Üniversitesi, Üsküdar'da yaşayan veya eğitim gören özel yetenekli çocukların “*yaparak, yaşayarak ve eğlenerek*” eğitim almalarını amaçlamaktadır. Çocuk Üniversitesi çatısı altında sunulan eğitimler, eğitim, bilim, teknoloji, sanat, spor ve kültür alanlarında uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Üsküdar Çocuk Üniversitesi, bilimsel ve eleştirel düşünme, sorgulama, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazandırmayı; zeka seviyeleri, yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda özel yetenekli çocukların gelişimlerine katkı sağlamayı hedeflemektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2020: 115). Bu hedef doğrultusunda, öğrencilere planlı ve disiplinli bir şekilde 4 yıllık ve 2 yıllık eğitim programları sunulmaktadır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 130).

Üsküdar Çocuk Üniversitesi'nde şu eğitimler verilmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 129-133);

- Elektronik Atölyesi
- FKB Deney Atölyesi
- Eğitici Drama Atölyesi
- Zihin Haritaları Atölyesi
- Düşünme Araçları ve Yeni Fikirler Atölyesi
- Kodlama Atölyesi

- Akıl Oyunları
- Tasarım Atölyesi
- Doğa ve Bilimi Anlamak
- Mühendisliğe Giriş
- Münazara Atölyesi
- Yazılım Atölyesi
- Stem Atölyesi
- 3D Tasarım Atölyesi
- Etkili İletişim Stratejileri
- Bilim Tarihi
- Elektronik Atölyesi
- FKB Deney Atölyesi
- Eğitici Drama Atölyesi
- Zihin Haritaları Atölyesi
- Düşünme Araçları ve Yeni Fikirler Atölyesi
- Kodlama Atölyesi
- Akıl Oyunları
- Tasarım Atölyesi

3.7.1.3. Üsküdar Genç Enderun

Genç Enderun, geleceğin düşünce liderlerini yetiştirmek amacıyla başlatılmış bir projedir. 2014 yılında Üsküdar Belediyesi bünyesinde eğitim faaliyetlerine başlayan Genç Enderun, ilkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerine hitap etmektedir. Katılımcılar sınav yöntemiyle seçilmektedir. Mülakatta başarılı bulunan öğrenciler, iki yıllık bir eğitim programına dahil edilmektedir. Haftada bir gün, yarım gün şeklinde düzenlenen bu eğitimler hafta sonları yapılmaktadır. İlk yıl dört, ikinci yıl dört ders olarak, öğrenciler toplamda sekiz farklı branşta eğitim almaktadır. Ayrıca, eğitim gören öğrenciler yaz okulu programlarına katılabilmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 136) Üsküdar Genç Enderun'da öğrenciler; Adab-ı Muaşeret, Tefekkür, Gıda ve Sağlık, Bilim Kaşifleri, BİOMAKER, Zanaat Atölyesi, İngilizce ve Velili Derslerini almaktadır. Adab-ı muaşeret dersinde öğrenciler, kültürümüz ve değerlerimize uygun bireyler yetiştirme sürecinde, genel ahlak kurallarını drama yöntemiyle öğrenmektedirler. Tefekkür dersinin ana hedefi, öğrencilerin Türk kültür tarihi konusunda bilgi sahibi ve bilinçli bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Dersin tematik sınıfında, drama yöntemiyle gerçekleştirilen eğitimlerde, öğretmen farklı tarihi kişiliklerin kostümlerine bürünmekte ve tarihi olaylar 3 boyutlu haritalar üzerinde figürler ve nesnelerle anlatılmaktadır. Gıda ve Sağlık dersinin

ana amacı, öğrencilere sağlıklı, mevsimine uygun ve doğal beslenme bilincini kazandırmaktır.

Öğrenciler, fabrikasyon ve katkı maddeleriyle dolu yiyecekler ile atıştırma alışkanlıkları doğal yöntemlerle nasıl hazırlayacaklarını öğrenmektedir. Ayrıca, katkı maddelerinin isimlerini ve bu maddelerin vücuda verdiği zararları da öğrenmektedirler. Belirli aralıklarla, paketli bir ürünün sağlıklı alternatifini sınıf ortamında birlikte yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğrenciler eğitim kurumunun bahçesindeki ekim alanlarında kendi ürünlerini yetiştirmektedir. Bilim Kaşifleri dersinin ana hedefi öğrencilerin bilim tarihimizin dünya bilim mirasına yaptığı katkıları öğrenmeleridir. Her hafta, bir Müslüman bilim insanının yaşamını ve eserlerini, dönemin kıyafetleri ve objeleriyle tanıtmaktadır. Bu ders aracılığıyla öğrenciler, Müslüman bilim insanlarının bilim tarihindeki önemli rollerini kavramaktadır. Biomaker dersinin ana amacı, doğadaki canlılardan ilham alarak robotik ve mekanik teknolojilerin işleyişini öğretmek ve mevcut teknolojiyi daha ileri bir düzeye taşıma bilincini kazandırmaktır. Öncelikle kodlama dilini öğrenen öğrenciler, ardından tasarlanan robotlar üzerinde otomasyon sistemleri kurmaktadırlar. Zanaat derslerinin ana amacı, öğrencilerin kendi kendine yetebilen, üretken ve geri dönüşüm bilinci taşıyan bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Bu derslerde öğrenciler, elektrik-su tesisatı tamiri ve marangozluk gibi işlerden dikiş-nakış ve geri dönüşüm projelerine kadar günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözme becerisi kazanmaktadırlar. Derslerde, dikiş ve baskı makineleri ile güneş, su ve rüzgâr enerjisi modülleri kullanılmaktadır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 136). İngilizce dersinin ana hedefi, öğrencilerin İngilizceyi sevmesini sağlamak ve bu dil hakkında sahip oldukları önyargıları değiştirmektir. Öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirmek amacıyla dersler, yirmi farklı rap-pop şarkıyla işlenmektedir. Okul müfredatlarına uygun olarak özel olarak hazırlanmış şarkılar, öğrencilerle birlikte sahnede icra edilmektedir. Velili derste; veliler bir gün boyunca öğrencilerle birlikte tüm derslere katılmaktadır. Özel olarak düzenlenen derslerde veliler, eğitim süreçlerini uygulamalı olarak deneyimleme fırsatı bulmaktadır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 138).

3.7.1.4. Barbaros ve Küplüce Güzel Sanatlar Akademisi

Bilim, sanat ve teknolojinin bilincinde olan, değerlerini koruyan ve yaşatan, hoşgörülü, farklılıkları birer zenginlik olarak kabul eden, en az bir alanda yetkin olan, yüksek moral değerlere sahip, dünyanın dört bir yanında bilgi, beceri ve üstün karakterleriyle örnek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2018: 137).

Akademi de 8-16 yaş katılımcılar için: Keman, Gitar, Piyano, Bağlama, Çocuk Korosu, Bendir, Karakalem, Anime Çizimi, Kaligrafi, Konservatuara Hazırlık Dersleri; yetişkin katılımcılar içinse Karakalem, Diksiyon, Koro, Hüsn-i Hat, Sulu Boya, Resim, Kaligrafi, Keman, Gitar, Piyano, Bendir,

Bağlama , Ses-Nefes Eğitimi, Kanun, Ud, Ney eğitimleri verilmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 141).

3.7.1.5. Üsküdar Gençlik Merkezi

Üsküdar Gençlik Merkezi, üniversite ve lise gençlerinin sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler kapsamında boş zamanlarını ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda değerlendirmelerine olanak tanıyarak topluma aktif bireyler olarak katılmalarını destekleyen ve gençleri zararlı alışkanlıklardan korumaya yönelik projeler yürüten bir sosyal merkez olarak 2011 yılında açılmıştır. Üsküdar Gençlik Merkezi, diğer gençlik merkezleri, resmi kurumlar ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yaparak ilçe ve il düzeyinde eğitim ve sosyal içerikli projeler yürütmektedir. Aynı zamanda ulusal ve uluslararası gençlik organizasyonlarında diğer gençlik kuruluşlarıyla koordineli bir şekilde çalışmakta ve yurt dışındaki gençlik kuruluşlarıyla uluslararası projeler ve değişim programları gerçekleştirmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2021: 125). Üsküdar Gençlik Merkezinde; 13-28 yaş arasındaki gençlere, atölye etkinlikleri aracılığıyla 21 farklı alanda enstrüman, geleneksel ve modern sanat, dil, bilişim, spor ve değerler eğitimi dersleri sunulmaktadır. Eğitimler sonucunda, kendi alanlarında gerekli seviyeye ulaşan öğrencilerin sergiledikleri sanat eserleri ve sahne performanslarıyla bir kapanış programı düzenlenmektedir. Bu sayede, yıl boyunca verdikleri emeklerin karşılığını görmeleri sağlanmaktadır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 147).

Üsküdar Gençlik Merkezi'nde; İrfan Okulu, Sart-up School Girişimcilik Eğitimi, Liselerarası Spor Turnuvaları, Geleneksel Türk Okçuluğu, Uluslararası Öğrenci Kulübü Arapça ve İngilizce Speaking Cafe, Gençlik Merkezi Kulüp Çalışmaları, Satranç Turnuvası, Yardım Kermesleri gibi çeşitli etkinlik ve eğitimler yapılmaktadır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 146-149).

3.7.1.6.Kütüphaneler

Üsküdar Belediyesi'nde; Nevmekân Bağlarbaşı, Nevmekân Selimiye, Nevmekân Sahil, Nevmekân Kandilli, Nevmekân Kuzguncuk, İsmet Uçma Kütüphanesi, Bilim Üsküdar Kütüphanesi, Haluk Dursun Kütüphanesi, Mehmet Genç Kütüphanesi, Yedi Güzel Adam ve Öncüler Kütüphanesi, Mihrimah Sultan Çocuk Kütüphanesi, Selimiye Çocuk Kütüphanesi, Çinili Çocuk Kütüphanesi, Prof. Dr. Raşit Küçük Çocuk Kütüphaneleri bulunmaktadır. Bu kütüphaneler öğrencilerin bilgiye ulaşımı kolaylaştırarak okuma alışkanlığını teşvik eder, eğitim süreçlerine destek verir, topluluk oluşturur ve araştırmalara katkıda bulunur (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 157).

3.7.1.7. Üsküdar Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları

ÜSMEK, eğitim faaliyetleri çerçevesinde bireylerin bilgi ve yetkinliklerini geliştirmeye katkıda bulunmayı, kişisel birikimlerini artırmayı, mesleki ve sanatsal becerilerini geliştirmeyi, istihdam

edilebilirliklerini artırmayı ve gelir elde etme imkanlarını artırmayı hedefleyen, Üsküdar halkının değerli hayatlarına dokunmak üzere titizlikle tasarlanmış patentli bir yetişkin eğitim projesidir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2021: 132). Eğitimler, Millî Eğitim Bakanlığı onayıyla sunulan 75 alan ve 3.771 farklı program üzerinden planlanmıştır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2021: 131);

- Hukuk
- Sanat ve Tasarım
- Grafik ve Fotoğraf
- Seramik ve Cam Teknolojisi
- Kişisel Gelişim
- El Sanatları Teknolojisi
- Tarım Teknolojileri
- Giyim Üretim Teknolojisi
- Bahçecilik
- Pazarlama ve Perakende
- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
- Yabancı Diller
- Bilişim Teknolojileri

Alanlarında eğitimler verilmektedir. Eğitimlerini başarıyla tamamlayan katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı onaylı sertifikalarını almaya hak kazanmaktadırlar.

3.7.1.8. Üsküdar Fikir Sanat Merkezi

Üsküdar Fikir ve Sanat Merkezi'nde, ulusal ve uluslararası düzeyde butik ve kaliteli eğitim, dersler ve programlar gerçekleştirilmektedir. Üsküdar Fikir Sanat Merkezi; girişimcilik kültürünü yaygınlaştırmak, ülkede girişimcilerin oluşumuna destek vermek ve gelişmeyi desteklemeyi amaçlamaktadır. Girişimcilere ve öğrencilere yönelik eğitimler, Workshop Plus eğitimleri, siber güvenlik eğitimleri, dijital pazarlama ve sosyal medya uzmanlığı eğitimleri verilmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2021: 129).

3.7.1.9.Üsküdar Gençlik Akademisi

Üsküdar Gençlik Akademisi, lise eğitimi alan gençlere yönelik, kimlik ve kişilik gelişimine ilişkin hizmetler üretmeyi, yetenek ve ilgileri doğrultusunda faaliyetler yürütmeyi ve gençleri hayata

hazırlamayı misyon edinmiş bir kurumdur (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2014: 190). 13 Aralık 2014 tarihinde hizmete açılan Üsküdar Gençlik Akademisi hedefleri şu şekilde belirtilmiştir (Üsküdar Belediyesi Yayınları, 2016); *“Üsküdar Gençlik Akademisinde; kendine yetebilen, yetilerinin farkında, kültür, sanat ve spor alanında başarılı; belirli bir bilinç düzeyine ulaşmış, milli ve manevi değerleri özümsemiş, gelecek ideali olan gençler yetiştirmek hedeflenmektedir.”* (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 141).

Bu kapsamda kurumda 9, 10, 11, 12. sınıflara yönelik okula destek programı ve üniversite hazırlık programı düzenlenmektedir. Liseden yeni mezun öğrencileri de kapsayan program ile öğrenciler 9 farklı branşta eğitim görmektedir. Derslerin yanı sıra Temel Yeterlilik Testi (TYT)-Alan Yeterlilik Testi (AYT) denemeleri, eğitim koçluğu, gençlik buluşmaları, kitap okuma ve tahlil programları, öğrenci-veli seminerleri, meslek tanıtımları, kariyer planlamaları, psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi, motivasyon programları, şahsiyet sunumları, tarihi ve kültürel geziler, sportif faaliyetler, tercih danışmanlığı ve doğa kampları gibi program ve çalışmaları da bünyesinde yürütmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023).

Üniversite hazırlık sürecindeki gençlere yıl boyunca denemeler yapılarak, etütler ile soru çözüm hizmeti de verilmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif gelişimleri de önemsenmekte ve bununla alakalı olarak da çeşitli aktiviteler düzenlenmektedir. Öğrencilerin velilerini de bilinçlendirmek ve bilgi vermek amacıyla belli aralıklarla, uygulanan eğitim programları hakkında bilgilendirme seminerleri, sınav ve sınav süreci hakkında bilgilendirme seminerleri, öğrenci genel değerlendirme toplantıları, mesleki rehberlik seminerleri, aileye düşen görevler seminerleri, sınav sonrası üniversite tercih seminerleri, aile içi ilişkileri kuvvetlendirme seminerleri, model rehberlik seminerleri, teknoloji bağımlılığını azaltma seminerleri, hedef belirleme seminerleri, motivasyon seminerleri, sınav ve gelecek kaygısıyla baş etme yolları seminerleri, YKS bilgilendirme seminerleri ve verimli ders çalışabilme seminerleri düzenlenmektedir. Öğrencilere farkındalık kazandırmak ve onları milli ve manevi değerler bakımından da bilinçlendirmek amacıyla çeşitli şair, yazar, akademisyen ya da gazeteci kişiliklerle bir araya getirmeye yönelik çalışmalar da yürütülmektedir. Doğru bir kariyer planlaması amacıyla meslek tanıtımları, sunumlar, üniversite gezileri düzenlenmektedir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi aracılığıyla öğrencilerin sınav kaygısı ve stresini gidermeye yönelik görüşmeler, kişiye özel ders programları hazırlama, tercih danışmanlığı hizmetleri de bulunmaktadır. Üsküdar'da lise son sınıfta okuyan ve üniversite sınavına da hazırlanan tüm öğrencilere online eğitim modülü dağıtılmıştır. Bu modülde 13 yayın evinin 350.000 sorusu bulunmaktadır. Üsküdar E-Spor Merkezi'nde gerçekleştirilen e-spor turnuvasında beşer kişilik gruplar halinde toplamda 60 öğrenci bulunmuştur. Gençler bu tarz çeşitli faaliyetlerle sosyal açıdan desteklenmektedir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 141-144).

Üsküdar Gençlik Akademisi 2014 yılında faaliyet raporlarında belirtildiğine göre “Üniversite Hazırlık ve Okula Destek Programı” dahilinde 2400 lise öğrencisine eğitim vermiştir. Bu kapsamda 37 farklı atölye çalışması gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalardan da 800 öğrenci faydalanmıştır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2014: 190). 2020 yılında Üsküdar Gençlik Akademisinden faydalanan lise öğrencisi sayısı 11.011 kişidir (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2022: 111). 2021 yılında Üsküdar Gençlik Akademisinden faydalanan lise öğrencisi sayısı 22.440, 2022 yılında 22.717, 2023 yılında ise 22.800 olarak açıklanmıştır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 123). Faaliyet raporunda aktarılan, faydalanan lise öğrencisi sayısı ile ilgili kurumun kapasitesi, ders saat ve günleri açısından soru işaretleri oluşmaktadır. 2022 yılında Üsküdar Gençlik Akademisinde ücretsiz üniversite sınavına hazırlanıp, üniversiteye yerleşen öğrencilerin bazılarının kazandıkları bölümler ve oranları açıklanmıştır. Faaliyet raporunda paylaşılanlara göre; 3 öğrencinin eczacılık, 7 öğrencinin hukuk, 8 öğrencinin hemşirelik, 9 öğrencinin diş hekimliği, 11 öğrencinin tıp, 11 öğrencinin iletişim fakültesi, 12 öğrencinin psikoloji, 12 öğrencinin İslami İlimler, 21 öğrencinin iktisadi bilimler, 43 öğrencinin mühendislik, 53 öğrencinin sağlık bölümleri ve 57 öğrencinin öğretmenlik kazandığı açıklanmıştır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2022: 131).

2023 yılı verilerine göre ise; 1 öğrencinin beslenme ve diyetetik, 2 öğrencinin tıp, 2 öğrencinin gastronomi, 3 öğrencinin hukuk, 3 öğrencinin eczacılık, 4 öğrencinin mimarlık, 4 öğrencinin fizyoterapi ve ergoterapi, 5 öğrencinin hemşirelik ve ebelik, 7 öğrencinin psikoloji ve psikolojik rehberlik ve danışmanlık, 7 öğrencinin ilahiyat ve İslami ilimler, 8 öğrencinin iletişim fakültesi, 9 öğrencinin öğretmenlik, 20 öğrencinin iktisadi ve idari bilimler, 26 öğrencinin mühendislik ve 54 öğrencinin sağlık bölümleri kazandığı açıklanmıştır (Üsküdar Belediyesi Faaliyet Raporu, 2023: 145).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNE YEREL YÖNETİMLERİN KATKILARI

4.1.Sosyal Belediyecilik ve Gençlik Faaliyetleri

Yerel yönetimlerin toplumsal düzene ilişkin etkili olmaya başlaması ve sosyal devlet anlayışı ile birlikte sosyal belediyecilik kavramı da önem kazanmıştır. Bölge halkına en yakın birim olarak, kaliteli bir hizmet sunma ideali ile belediyeler barınma, sağlık, eğitim, istihdam, spor, kültür, ulaşım gibi pek çok alana ilişkin çalışmalar yürütmektedir. Belediyeler bir nevi sosyal devletin yerel anlamdaki temsilcisidir. Bölge halkının sosyal anlamda, kültürel anlamda ve siyasi anlamda kalkınması önemsenmiştir. Bu sebeple farklı alanlara ilişkin çeşitli sosyal politikalar ve hizmetler belediyelerin üstlenmesi ile gerçekleştirilmektedir. Sosyal belediyeciliğin temeli 19. Yüzyıl sosyal devlet anlayışına dayanmaktadır. Refah devleti, sosyal devlet anlayışları ile çeşitli sosyal hizmet ve politikalar geliştirilmiştir. Bunların başında yoksullara yapılan yardımlar gelmektedir (Şimsek ve Altun, 2020: 55-56).

Akdoğan (2002: 35)'in ifadeleriyle; *"Sosyal belediyecilik, yerel yönetime sosyal alanlarda planlama ve düzenleme işlevi yükleyen, bu çerçevede kamu harcamalarını konut, sağlık, eğitim ve çevrenin korunması alanlarını kapsayacak şekilde sosyal amaca kanalize eden; işsiz ve kimsesizlere yardım yapılması, sosyal dayanışma ve entegrasyonun tesis edilmesi ile sosyo-kültürel faaliyet ve çalışmaların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan altyapı yatırımlarının yapılması için bilinçli politikalar üretmesini öngören; bireyler ve toplumsal kesimler arasında zayıflayan sosyal güvenlik ve adalet mevhumunu güçlendirmeye yönelik olarak yerel yönetimlere sosyalleştirme ve sosyal kontrol işlevleri yükleyen bir modeldir."*

Sosyal belediyeciliğin 4 ana işlevi vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Oktay, 2021: 81);

1. Sosyalleştirme, sosyal kontrol ve rehabilitasyon
2. Yönlendirme, kılavuzluk etme ve rehberlik etme
3. Yardım Etme ve Gözetme (Sosyal Yardım)
4. Yatırım Yapma (Sosyal Amaçlı Tesisler Kurma)

Sosyalleşme bireyin içerisinde bulunduğu sosyal kurumların ve ortamların gerektirdiği belli davranışları, toplumdaki diğer bireylerle uyumu ve bir arada yaşamayı ifade etmektedir. Belediyeler sosyalleşme anlamında bir nevi tamamlayıcı görev üstlenmektedir (Pektaş, 2010: 4). Sosyalleşme ile birlikte sosyal kontrol de gerçekleştirilmektedir. Belediyeler çeşitli halk meclislerinde düzenlenen etkinlikler, esnaf gezileri ve farklı programlarla halk ile bir araya gelmektedir. Belediyeler bölge halkına

en yakın birimlerdir, gerektiğinde farklı konulara ilişkin bölge halkına danışmanlık hizmeti verebilmektedir (Berk, 2010: 61). Sosyal yardım ve dayanışma faaliyetleri de belediyeler tarafından yürütülebilmektedir. Daha hızlı ve kolay şekilde yardıma muhtaç kimselerin tespiti ve gerçekleştirilen sosyal yardımlar ile çeşitli destekler sağlanır. Bu yardımlar içerisinde gıda, kömür, ilaç gibi temel ihtiyaçların temini bulunmaktadır. Bununla birlikte yoksul kimselere yönelik ayni ve nakdi yardımlar ve pek çok farklı uygulamalarda sosyal dayanışmayı artırmaktadır (Beki, 2008: 40). Sosyal belediyeçilik uygulamaları ile özellikle dezavantajlı bireylerin desteklenmesi ve bireylerin maddi ve manevi anlamda güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Toplumsal veya ekonomik dışlanmaların engellenmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin topluma uyumu ve toplumsal hayata katılması beklenmektedir. Yerel ihtiyaçlar tespit edilmekte ve bölge halkına çeşitli yardımlarda bulunmaktadır (Oktay, 2021: 82).

Sosyal belediyeçilik anlayışı kapsamında belediyeler ekmek üretimi, gıda ve sebze meyve satışı, sosyal tesisler, aşevleri gibi hizmetler de sunmaktadır (Andreotti, Mingione ve Polizzi, 2012: 1926).

Yoksulluğun 19. Yüzyıl ikinci yarısından itibaren artmasıyla birlikte özellikle Batı Avrupa ülkelerinde farklı arayışlar ve sosyal politika kavramı doğmuştur. Sosyal politika, tüm sosyal alanlarda oluşabilecek sorunlara getirilen çözümleri kapsamaktadır (Özdemir, 2007: 48). Gelişmiş ülkelerdeki yerel yönetimlerde sosyal ve kültürel anlamda hizmetlerde gelişmeler mevcutken gelişmekte olan ülkelerde kentsel hizmetlere yönelik çalışmaktadır (Ersöz, 2011: 99).

Sosyal Belediyeçilik kapsamında belediyeler yaşlılara, özürlülere, yetişkinlere ve muhtaç ailelere, kadınlara, çocuklara ve gençlere yönelik sosyal yardım ve hizmetler de bulunmaktadır. Bu kapsamda gençlere yönelik belediyeler tarafından sağlanan tesisler, merkezler ve farklı mekanlar, çeşitli kültür sanat faaliyetleri, spor aktiviteleri, eğitsel çalışmalar da sosyal belediyeçilik kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Gençlere yönelik meslek edindirme eğitimleri, geziler, şenlik organizasyonları, kulüpler, kütüphaneler, yurtlar ve eğitim için sağlanan destekleme yardımları da bulunmaktadır (Çiçek, 2010: 100).

Refah devleti anlayışı ile gelişen sosyal belediyeçilik uygulamaları özellikle güçlü yerel yönetimlere sahip İngiltere ve İsveç ülkelerindeki hizmetlerde de yerini almıştır (Oktay, 2021: 82). Avrupa’da sosyal belediyeçiliğin gençlere yönelik çalışmaları ele alındığında İngiltere’de gençlerin özellikle mesleki eğitimlerine yönelik çalışmalarda yerel yönetimlerin aktif rol aldığı söylenebilmektedir. Spor tesisi, tiyatro, kütüphane, müze gibi hizmetler ve mekan inşaları il ve bölge meclislerinin sorumluluğu altındadır (Güler, 2013: 128). İsveç’te yerel yönetimler oldukça güçlü ve söz sahibidir, belediyeler yalnızca alt yapı hizmetlerinden sorumlu olmaktan ziyade eğitime yönelik faaliyetlerden de sorumludur (Bilgin, 2013: 359). Almanya’da da belediyelerin isteğe bağlı çalışmaları

arasında da kütüphaneler, gençlik merkezleri, müzeler, yüzme havuzları gibi hizmetler bulunmaktadır (Çukurçayır, 2013: 66).

Türkiye’de de gençlere yönelik gerçekleştirilen çeşitli hizmetler bulunmaktadır. Gençlere yönelik olarak gerçekleştirilen hizmetler ikiye ayrılmaktadır. Birincisi; gençlerin ihtiyaçlarına yönelik tesisler inşa etmek, eğitimlerini sağlamak ve aktiviteler düzenlemektir. İkincisi ise gençleri topluma kazandırmak, toplumsal hayata katmaktır. Gençlik merkezleri bu sebeple açılmaktadır (Ünal ve Caner, 2014: 43).

Belediyeler öğrencilere burs ve krediler temin etmektedir. Etüt merkezleri açmakta, kültür ve sanat aktiviteleri düzenlemektedir. Bunun yanı sıra farklı aktiviteler gerçekleştirmeye yönelik mekanlar sağlanmaktadır. Mesleki eğitim ve istihdama yönelik destekler de bu kapsamda önemlidir. Bu çalışmalar dezavantajlı kesimlere yönelik fırsatlar oluşturulmasına imkan sağlamakla birlikte eğitimde fırsat eşitliğini açısından da olumlu anlamda etki etmektedir.(Şahinoğlu, 2014: 82).

4.2. Yerel Yönetimler ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Yerelleşmenin tüm hizmet alanlarında verimliliği artıracağına olan genel görüş aslında eğitim alanında da haklıdır. Özellikle 1990’lardan sonra merkezi olmayan bir örgütlenme arayışı politikacılar nezdinde gündeme gelmeye başlamıştır. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında da yerel yönetimlere yetki devri konusunda ifadeler yer almıştır (Karataş, 2012: 152). Kamu yönetiminde yeni bir yaklaşım olan bu atılım, “Mahalli İdarelerin Güçlendirilmesi Reformu” adını taşımıştır. Bu projeye duyulan ihtiyaç şu şekilde gerekçelendirilmiştir; “Yerel hizmetlerin büyük ölçüde merkezi idare tarafından yerine getirilmesi, halkın ihtiyaç önceliklerinin belirlenememesi, halkın tercihleri doğrultusunda etkili bir programlama yapılmaması, karar alma ve uygulamada idari etkinliği ve verimliliği olumsuz şekilde etkilemektedir.” (DPT, 1995: 124).

1996’deki Beşinci MEŞ’te yer alan eğitimde yerelleşmeye ilişkin bazı maddelerde bu konuda dikkat çekilmiştir. Bunlar (MEB, 1996);

1. Merkezî yönetimin kapsam ve büyüklüğünün azaltılması, yerel yönetimlerin katılımına yönelik yasal düzenlemeler oluşturulması.
2. Taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi.
3. Yerel yönetimlerin tespit ettiği ve planladığı projelere öncelik verilmesi.
4. Eğitimde yerel yapılanmaya geçilmesi.

Nitekim eğitimde yerelleşme küresel ve ulusal gelişmeler ile doğan bir taleptir. Küresel ölçekte de yerelleşme faaliyetleri bulunmaktadır (McGinn ve Welsh, 1999). Bray (2003:206), eğitimde verimlilik ve etkililik, şeffaflık, hesap verilebilirlik haricinde farklı grupların taleplerinin eğitim alanına etki edebilmesi, sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği gibi gerekliliklerin de eğitimde yerelleşme ihtiyacını doğurduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de eğitimde yerelleşme ihtiyacının sebepleri arasında da

eğitim sistemindeki sorunlar, eğitimin tabana yayılması, bölgeler arası gelişmişlik düzeyinden kaynaklanan eşitsizlikler, fırsat eşitliği, toplumsal katılım, eğitimin finans kaynaklarının artırılması gösterilmektedir (Karataş, 2012: 156).

Yerel yönetimler farklı alanlarda yerel ihtiyaçları karşılamakla sorumlu kuruluşlardır. Yerel yönetimler, eğitim alanında hizmet sunumu ve buna yönelik planlamalarda ihtiyaçlara karşılık daha etkili ve hızlı çözümler üretebilmeye katkı sağlar. Özellikle gençlere en yakın ulaşabilen kurumlardır. Bu sebeple gençlere yönelik programlar düzenlerler.

Gençlerin eğitim kalitesinin artırılmasının toplumsal kalkınmaya da olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir. Gençler için önemli risk faktörleri arasında en başta sosyoekonomik ve bölgesel eşitsizlikler, yoksulluk, toplumsal cinsiyet eşitsizliği gelmektedir. Yani eğitim seviyesinde gelişmişlik ve iş dünyasına atılmada temel olarak eşitsizliklerden kaynaklanan eksiklikler etkili olabilmektedir (Oktay, 2017-324).

Belediyelerin gençlere yönelik hizmetlerinde 3 temel rolden bahsedilebilmektedir (Oktay, 2017: 328);

1. Belediye tarafından gençlere yönelik yürütülen hizmetler ve hizmet alanı
2. Gençlere yönelik faaliyetler yürüten kurum ve kuruluşlar ile gençler arasında moderatör görevi üstlenmek
3. Bölgedeki organizasyonların gençlere yönelik faaliyetlerine destekler sağlamak.

Bu sebeple belediyeler kendi imkanları dahilinde gençlik hizmetleri yürütmektedirler. Bu kapsamda çeşitli gençlik merkezleri, meslek edindirme kursları, kütüphaneler, bilgi evleri, eğitime yönelik kurslar gibi alanlarda faaliyet göstermektedir. Belediyeler bu faaliyetleri ve hizmetleri yürütürken, özellikle eşitlik ve adaletin sağlanması amacıyla farklı gençlik kesimlerini kapsamalıdır. Belediyelerin bu kapsamda, gençleri her türlü tehdit ve ayrımcılıktan uzak tutmayı hedef olarak görmeleri gerekmektedir.

Belediyeler gençlere yönelik hizmetlerinde farklı kesimlerden bireylerin varlığının farkındalığına sahip olmalı ve kapsayıcı bir şekilde çalışmalar yürütmelidir. Özellikle dini, kültürel, etnik, siyasi sebeplerle ötürü ayrımcılık, ırkçılık yapılmaması ve kapsayıcı ortamlar oluşturularak sağlıklı bir iletişim kurulabilmesine destek olunmalıdır. Yürütülen faaliyetlere tüm gençlerin erişiminin sağlanması, özellikle de ekonomik bakımdan daha düşük statüde olabilecek kişilere yönelik faaliyetler de sağlanmalıdır (Oktay, 2021: 110-111).

Toplumda pek çok alanda eşitsizlikler mevcuttur. Ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim alanlarındaki eşitsizlikler bireylerin hizmetlere erişimini engeller. Gerçekleştirilecek politikalar, var olan hizmet alanları, kültürel faaliyetler yürütülen merkezler ve eğitim merkezleri ve destek programları

aslında gençlere, yoksul kesimlere, yaşlılara, çocuklara, engellilere ve bu hizmetlere erişim sağlayamayan veya zorlanan tüm kesimlere destek olur. Bu kapsamda yürütülen Sosyal-kültürel ve ekonomik anlamda eşit bir ortam oluşturulmasına zemin hazırlar. Eğitimde fırsat eşitliğinin oluşabilmesi açısından da yerel yönetim faaliyetlerinin olumlu etkileri olabileceği söylenebilir.

4.3.Literatür

Literatür incelemesi yapılırken Dünya’da ve Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği konusunda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliğini kavram olarak inceleyen, sosyolojik kuram ve yaklaşımlarla ele alan çalışmalar, eşitsizliklerin kaynaklandığı temel göstergeler üzerinden yapılan ve eşitsizlik sebeplerini ve ilişkilerini açıklayan araştırmalar, konuya ilişkin daha önce yapılmış araştırmaları derleyen çalışmalar incelenmiştir. Konuya ilişkin sınırlı, temel ve özellikle eşitsizliğe yol açan temel faktörlerin anlatıldığı kaynaklara yer verilmiştir.

Coleman vd. (1966) Eğitim fırsatlarına erişimde eşitlik üzerine yapılan çalışmada eğitim politikalarının, okul sisteminin, öğrencilerin çevrelerindeki ve sosyoekonomik düzeylerinin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Ve öğrenciler arasındaki başarı farkının çok büyük bir etkeni olarak sosyoekonomik faktörler den kaynaklı olduğu açıklanmıştır. Tan (1987) fırsat eşitliğini sosyolojik olarak incelemiştir. Eğitsel fırsat eşitliği kavramını ve bu kavramın tarihsel gelişimini açıklamıştır. Eğitsel fırsat eşitliği konusundaki yaklaşımları belirtmiştir. Schofield ve Davidson (1998) adlı çalışmada bilgisayar teknolojisine sahip okullar ve fırsat eşitliği ilişkisini açıklamaktır. Çalışmada farklı okul ve sınıflara eşit erişimin sağlanamadığı ve bu sebeple fırsat eşitliğinin de sağlanamadığı belirtilmiştir. Woessmann (2004) çalışmada ABD ve Batı Avrupa ülkelerindeki çocukların eğitimdeki şartları incelenmiştir. Farklı aile kökenlerinden gelen çocuklar incelenmiş, bunun fırsat ve imkan eşitliğine etki ettiği fikrine varılmıştır. Christenson (2004) çalışmada okul ve eğitim gören çocukların aileleri arasında oluşabilecek bir bağın eğitimde sosyal, akademik ve duygusal gelişimi etkileyeceğinden bahseder. Carneiro (2008) Portekiz’de fırsat eşitliği ve eğitim başarısı üzerine çalışmıştır. Kişilerin eğitim seviyelerindeki farklılıkların ailelerinin imkanlarına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin ileri seviyede olması çocuğun da aynı şekilde eğitimde yükselebileceği demektir. Kostova (2009) çokkültürlü eğitim açısından Bulgaristan örneği üzerine çalışmıştır. Bu çalışmada belirtildiğine göre, toplumlar postmodernite ile birlikte çeşitli din, dil, ırk içeren vatandaşlara sahiptir. Bundan dolayı eğitim sistemi de çokkültürlü olacak şekilde düzenlenmeye başlamıştır. Çokkültürlülüğten etkilenen ülkelerden Bulgaristan; çocukların birbirleri üzerinde farklılıklarından kaynaklanan özelliklerine ilişkin saldırılara maruz bırakılmaması için rehberlik çalışmaları düzenlenmektedir. Burger (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi programların

özellikle farklı sosyal çevrelerde yetişen çocuklarda bilişsel gelişimlerinde fırsat eşitliği sağlayan unsurlardan biri olduğunu ifade etmiştir.

Kandemir ve Kaya (2010) tarafından Kastamonu’da büyük bir bölümü düşük gelirli bir aileye sahip meslek yüksekokulu öğrenciler üzerinden yapılan çalışmada gelir dağılımının yükseköğretime olan etkisi ve fırsat eşitliğine yansıması incelenmiş, ekonomik durumun fırsat eşitliğini etkilediği sonucuna varılmıştır. Arabacı (2011) çalışmasında, eğitim harcamaları yönünden değerlendirildiğinde Türkiye’de eğitim kurumlarına yapılan kamusal harcamaların Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYH)’ya oranı OECD ülkeleri ortalamasının hemen hemen yarısına eşittir. Öğrenci başına yapılan eğitim harcaması açısından Türkiye, OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır. Aydın, Sarier ve Uysal (2012) yılında gerçekleştirilen çalışmada PISA matematik testinde Türkiye ve en başarılı beş OECD ülkesi (Finlandiya, Kore, Hollanda, Japonya ve Kanada) ele alınmış, Türkiye, sonuçların çok gerisinde algılanma ve değerlendirme hususunda eksikleri olduğu ifade edilmiştir. Adroque (2013) çalışmasında devlet ilkokulların da eğitimde fırsat eşitliğinin ne derecede olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda devlet okullarında hem ekonomik açıdan hem eğitim hizmeti açısından ciddi farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da yerel yönetimlerde kaynak dağıtımı konusunda bir soru işaretini doğurmuştur. Sarıbaş ve Babadağ (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre; eğitimin herhangi bir basamağındaki sorunlar, çözümler ve meydana gelen değişiklikler hem önceki basamakları hem de sonraki basamakları etkilemektedir. Petrovskiy ve Agapova’nın (2016) çalışmasında eğitime eşit fırsatın önemini ve bunun gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemine göre incelemesini yapmıştır. Eğitim kalitesinin bireylerin sosyalleşme oranıyla bağlantısına değinilmiştir. Yükseköğretimde eğitim kalitesinin oluşması hizmet olarak görmeyle başlar, hizmet kalitesi kavramı üzerine durulmuştur. Raitano ve Vona’nın (2016) çalışmasında ülkelerin ve belirli okulların politikaları fırsat eşitliği ve eğitim sistemine bağlı olarak incelenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinde okulların önemi saptanmıştır. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin eğitime ulaşmada sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Akran değişkeninin de incelendiği çalışmada farklı aile geçmişleri olan öğrencilerin bir arada bulunmasının PISA matematik dersindeki puan farklılıklarını azalttığı gözlenmiştir. Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş tarafından (2016) hazırlanan çalışmada Fransa, İngiltere, Almanya, Finlandiya, Güney Afrika, Polonya, İran, Hindistan ve Türkiye’nin eğitim denetim sistemleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Son yıllarda dünya üzerindeki ülkeler kendi eğitim sistemlerini sürekli yenilemekte ve daha çok insanı uzun süreler eğitebilmek amacıyla yeni uygulamaları hayata geçirmektedirler. Gelişmiş ülkelerde eğitimin kalitesini arttırmak için daha çok öğretmenlerin gelişiminin sağlanması üzerine odaklanılırken Türkiye ve gelişmekte olan ülkelerde özellikle İran ve Hindistan’da öğretmenlerin eksiklerinin belirlenmesi ve önlemler alınması gibi bir süreç takip edilmektedir. Lopez vd. (2017) öğrencileri cinsiyet, ırk, ebeveynlerin eğitim seviyesi, gelir düzeyi, gibi değişkenler ile incelenmiştir. Bu çalışmaya göre başarı

düzeyini en çok ebeveynlerin eğitim seviyesi ve sosyoekonomik durum etkilemiştir. Lin (2018) eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında, okula erişimde adalet, her öğrenciye uygun bir eğitim, özellikle dezavantajlı öğrencilere yönelik telafi çalışmaları olmak üzere üç yaklaşım öne sürmüştür. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda stratejiler de belirlenen çalışmaya göre; etkin kaynak kullanımı, eğitime ihtiyacı olan bölgeleri incelemek ve maddi yardımlar, eğitim kadrosunun değişiminden olabildiğinde kaçınma, ücretsiz destekleme sınıfları, zihinsel danışmanlık ve aile etkisini incelemek temel stratejilerdendir. Gustafsson ve Hansen (2018) çalışmasında 1988-2014 yılları baz alınarak önceki çalışmaların aksine İsveç'te gerçekleştirilen ebeveyn eğitiminin öğrencinin başarısı ile ilişkili olduğuna dair ilişkiler bulunduğunu belirtmiştir. İnan ve Demir (2018) tarafından yapılan çalışmada Gazi Üniversitesi ve Harran Üniversitesi öğrencileri karşılaştırılmış üniversiteye giriş puanında yani başarıda sosyo-ekonomik faktörlerin etkisi olduğu tespit edilmiştir. Dönmez, Gürbüz, Tekçe (2018) tarafından yapılan çalışmada dershanelerin kapatılmasıyla birlikte faaliyet gösteren Milli eğitim bakanlığı tarafından açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğretmen ve öğrencilerle görüşme sağlanmıştır. Yöneticiler ve öğretmenler eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında bu kursların önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ise bu kursların olmaması halinde özel ders ve etüt merkezi imkanından mahrum olacaklarını belirtmiştir. Türküresin (2018) destekleme ve yetiştirme kurslarının etkililiğine ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak karma bir yöntem ile yürütülen bu çalışmaya 269 öğrenci ve 24 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlama, merkezi sınava hazırlama ve derslerinde başarı oranı yakalama hususlarında faydalı olduğu ama ders kitabı, devamsızlık gibi bazı faktörlerinde eğitim sürecinde aksaklıklar meydana getirdiği belirtilmiştir.

Çolak (2018) çalışmasında sosyal belediyecilik, sosyal yardım ve sosyal hizmet kavramları üzerinde durulmuştur. Türkiye'de yerel yönetimlerde sosyal belediyecilik anlayışı kapsamında Üsküdar Belediyesi örneği üzerinden çalışma gerçekleştirilmiş olmakla birlikte çalışma Üsküdar Belediyesi'nin uygulamaları sosyal belediyecilik kapsamında incelenmiştir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) çalışmasında destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin görüşleri tespit etmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler sağlanmıştır. Bu görüşmelere 300 öğrenci ve 30 öğretmen katılım göstermiştir. Genel olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin bu kurslara ilişkin olumlu yorumları olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim bur kurslarda belirlenen temel sorunlar, kaynak yetersizliği, devamsızlık, yorucu tempo, öğrencilerin derslere olan ilgisizliği olmuştur.

Hangen (2019) öğrencilerde, aile beklentilerinin önemli etkileri olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Özellikle bu beklentilerin yol açabileceği kaygılar, olumsuz düşünce ve duygular saptanmak istenmiştir. Ailelerin eğitim beklentileri ve akademik beceri arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bu

çalışmada mükemmeliyetçi beklentilere sahip ailelerin çocuklarının utanç duygusunun fazla olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin beklentilerinin çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Awan ve Parveen (2019) eşitliğe erişim, katılım ve eğitsel sonuçlar konuları üzerinde çalışmışlardır. Yükseköğretim öğrencileriyle çalışılmış, nicel bir analiz gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde aile geliri ve özellikle annenin eğitim seviyesi konusunda farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Begum, Imad ve Khan (2019) çalışmalarında ailenin bireyin hayatına etkisini ele almışlardır. Ev ortamının (çevresinin) ortaokul öğrencilerindeki akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede ortaokul öğrencilerine anket uygulamışlardır. Bunun sonucunda katılımcıların büyük bir bölümünün ayrı odalarının olmadığı açığa çıkmıştır.

Sağlam (2020) eşitlik kavramından yola çıkarak eğitimde yeterlilik ve etkinlik üzerinde çalışmıştır. Siyasi ideolojiler ve kuramlar ile eğitimde fırsat eşitliği konusu incelenmiştir. Fırsat eşitliğinin önemi üzerinde duran çalışmada eğitimin fırsat eşitliği sağlamada yeterince etkili olamadığı belirtilmiştir. Işık ve Bahat (2021), Covid 19 sonrası yaşanan uzaktan eğitim sisteminin teknolojik eşitsizliği ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada veliler üzerinde İstanbul ve Kırşehir illeri olmak üzere bir çalışma gerçekleştirilmiş, virüsün etkisiyle Türk eğitiminde karşılaşılan teknolojik sorunlar belirgin hale geldiğini ifade etmiştir.

Hou ve Li (2022) Çin’de deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin eğitsel beklentilerini ve faktörleri açıklamaya çalışmışlardır. Çalışmaya göre öğrencilerin kent ve kırsal bölgede yaşama durumları ve buna bağlı olarak eğitime yönelik bakışları aktarılmıştır. Merkez kesimlerde yaşayan öğrencilerin kırsaldakilere nazaran eğitim hedefleri yüksektir. Bu durumu etkileyen faktörler arasında aileler, okul ortamı ve yetenekler vardır. Fakat en öne çıkan faktörün okul olduğu ortaya konmuştur.

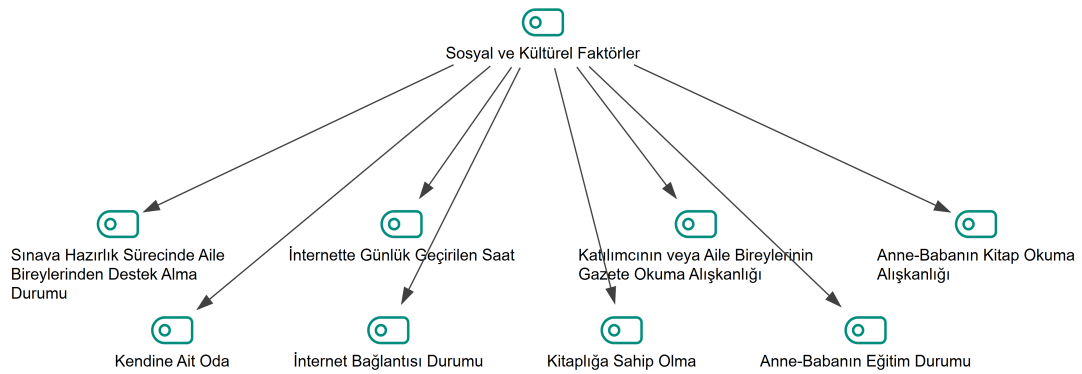
Dünya’da ve Türkiye’de Fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği konularında yürütülen pek çok çalışma mevcuttur. Literatür bölümünde de yer verildiği üzere Türkiye’de dershanelerin kapatılmasıyla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından destekleme ve yetiştirme kursları açılmıştır. Bu kursların etkinliğini ve fırsat eşitliğine etkisini inceleyen çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir. Belediyelerle ilgili yapılan çalışmalarda daha genel belediye faaliyetleri veya farklı kurumlar gençlik, gençlik çalışmaları, sosyal belediyecilik gibi kavramlar üzerinden incelenmiştir. Bu tez çalışmasında ise literatürde daha önce incelenmemiş bir belediye kurumunun gerçekleştirdiği ücretsiz bir üniversite hazırlık kursunun eğitimde fırsat eşitliğine katkısı ölçülmeye çalışılmıştır. Literatürde hem kuruma ilişkin bir çalışma olmaması hem de belediyenin böyle bir faaliyetinin eğitimde fırsat eşitliği ekseninde incelenecek olması önem taşımaktadır.

4.4.Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık kurslarının etkisini ölçmektir. Buna yönelik olarak Üsküdar Belediyesi'ne bağlı olarak hizmet veren ücretsiz üniversite hazırlık kurumu Üsküdar Gençlik Akademisinin kurum içi eğitim faaliyetlerinin kapsamı ve fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

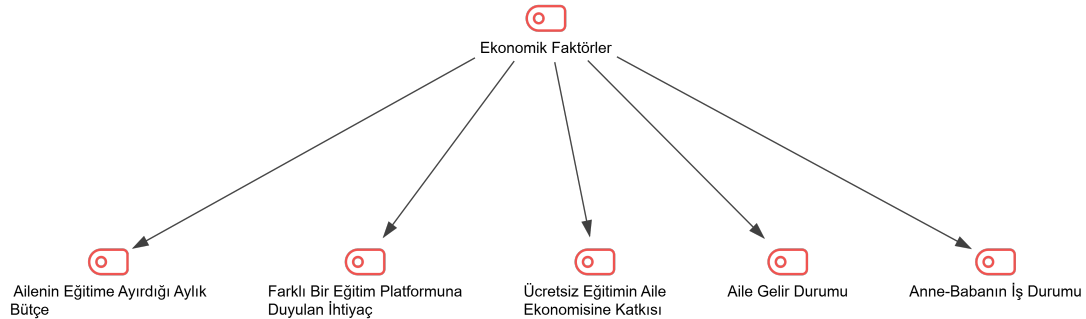
4.5. Metodoloji

Belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya ne derece bir katkısı olduğunu ölçen bu tez çalışmasında nitel veri toplama yöntemlerden mülakat tercih edilmiştir. Üsküdar Belediyesine bağlı, ücretsiz bir üniversite hazırlık kurumunda eğitim görmüş ve sınava hazırlanmış, üniversiteye yerleşmiş gençlerle online olarak görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile 5 kız, 5 erkek öğrenci olmak üzere 10 öğrenciye, 5 temel başlık altında 63 soru yöneltilmiştir. Mülakat sonucunda ortaya çıkan metin MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiş ve 5 ana tema oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi Sosyal ve Kültürel Faktörler olup 8 alt kategoriden oluşmaktadır (Şekil 1).



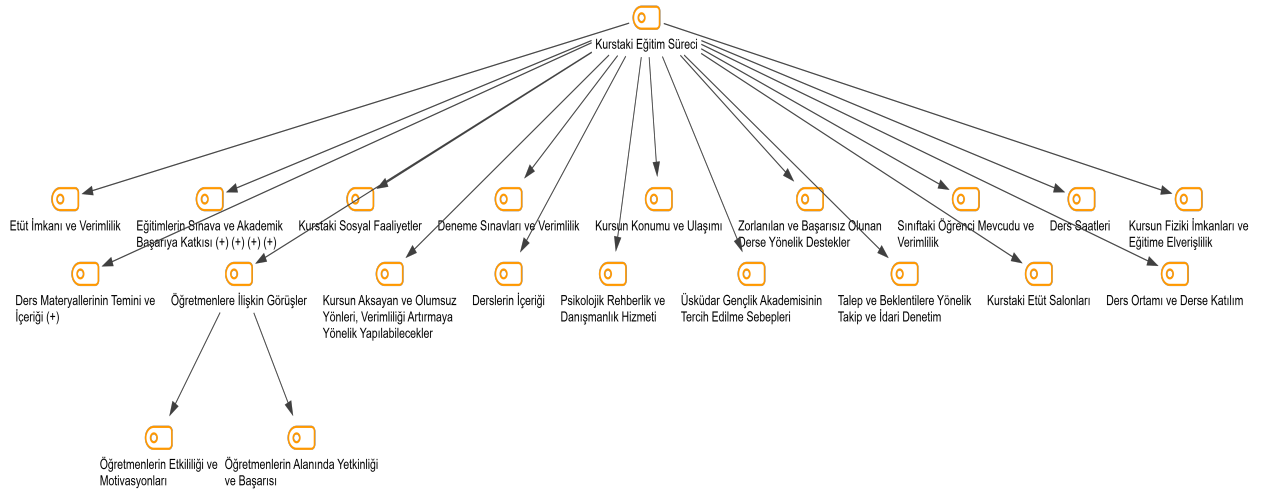
Şekil 1. Sosyal ve Kültürel Faktörler Tema Kategorileri

İkinci ana tema Ekonomik Faktörler olup 5 alt kategoriden oluşmaktadır (Şekil 2),



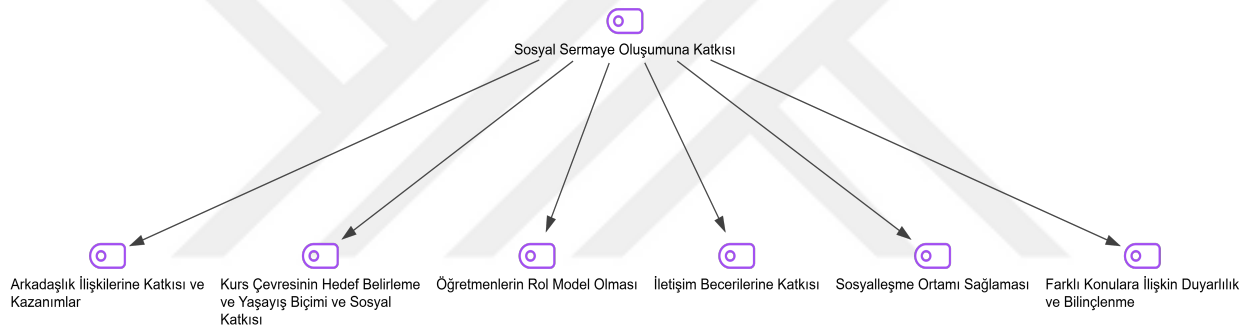
Şekil 2. Ekonomik Faktörler Tema Kategorileri

Üçüncü ana tema Kurstaki Eğitim Süreci olup 20 alt kategoriden oluşmaktadır (Şekil 3).



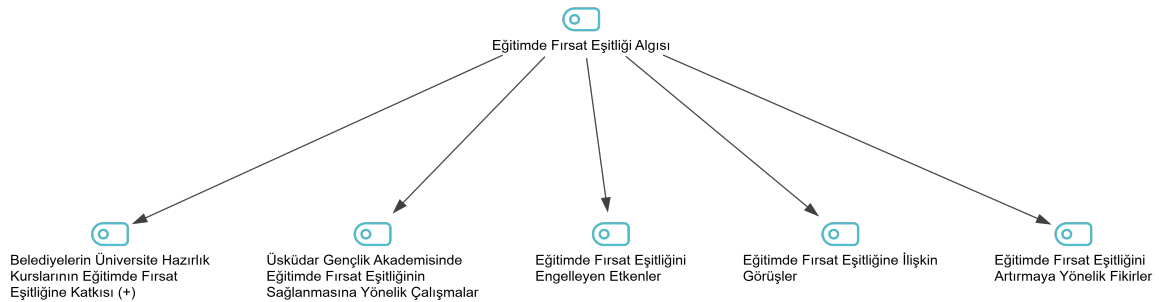
Şekil 3. Kurstaki Eğitim Süreci Tema Kategorileri

Dördüncü ana tema Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı olup, 6 alt kategoriden oluşmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı Tema Kategorileri

Beşinci ve son ana tema ise Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı olup, 5 alt kategoriden oluşmaktadır (Şekil 5).



Şekil 5. Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı Tema Kategorileri

4.5.1. Araştırma Soruları

Bu tez çalışmasını ortaya çıkaran ve çalışma boyunca cevabı aranacak olan araştırma soruları şu şekildedir;

1. Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Yerel yönetimlerin eğitimde fırsat eşitliğine katkısı nedir?
3. Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nedir?
4. Belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık kursları eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlar mı?

4.6. Çalışma Grubu

Bu tez çalışmasında, çalışma grubu seçiminde Üsküdar Belediyesi'ne bağlı olarak hizmet veren Üsküdar Gençlik Akademisinde eğitim görmüş, üniversite sınavına hazırlanmış ve üniversiteye yerleşmiş, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapıya sahip öğrenciler tercih edilmiştir. Çalışma grubunun bu şekilde belirlenmesinin nedeni öğrencilerin aldığı eğitimin üniversite kazanmalarına katkısı olup olmadığını tespit etmede daha etkili olabileceği düşüncesidir.

4.7. Verilerin Toplanması

Çalışmada verileri toplamak için nitel veri toplama yöntemlerinden mülakat tercih edilmiştir. Bu amaçla ilgili literatür okumasıyla mülakat soru havuzu oluşturulmuş ve bunlar ana temalara ayrılmıştır. Çakışan ve benzer anmalar içeren sorular havuzdan çıkarılarak, mülakat formu iki akademik uzmana gönderilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda mülakat formu 5 ana temada 63 sorudan oluşacak şekilde nihai halini almıştır. Uygulama öncesi çalışma grubu özelliği taşıyan iki katılımcı ile pilot çalışma yürütülmüş, bu uygulamada herhangi bir sorun tespit edilmediğinden, sonraki görüşmeler de aynı form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlamasına etkisinin ölçülebilmesi amacıyla öğrencilere demografik bilgiler, sosyal ve kültürel faktörler (toplumsal), ekonomik faktörler/katkısı, Üsküdar Gençlik Akademisi üniversite hazırlık eğitim sürecine ilişkin (Kurs tercihi ile ilgili genel sorular, eğitim sürecinin işleyişi ve kursun sınav başarısına katkısı, kursa ulaşım ve eğitim ortamının niteliği, eğitimde kullanılan materyallerin niteliğine ve başarıya-öğrenmeye olan etkisi-yeterliliği, öğretmenlerin yeterliliği, eğitim imkanlarından yararlanma düzeyi, rehberlik-yönlendirme destekleri, sosyal faaliyetler, sosyal sermaye oluşumuna katkısı, idari denetim, takip ve ilgi, kursa ilişkin genel değerlendirme), kursa ilişkin genel değerlendirme ve eğitimde fırsat eşitliği algısı olmak üzere 5 ana başlık oluşturulmuştur. Katılımcılara bu kapsamda 63 soru yöneltilmiştir. Aşağıda görüşmede başlıklara göre sorulan sorular ve analizlerine yer verilecektir. Başlıklar anlaşılabilirlik açısından kendi içerisinde gruplandırılarak aktarılmıştır. Katılımcılarla mülakatlar Zoom Video Konferans uygulaması üzerinden yapılmıştır. Mülakatlar toplam 397 dakika 83 saniye sürmüştür. Mülakat öncesinde katılımcıya mülakat formu gönderilmiştir. Bununla birlikte görüşme içerisinde cevap vermek istemediği sorulara bu durumu belirterek cevap vermeyebileceği açıklanmıştır. Mülakatların analizleri kayıt altına alınan görüşmelerin metin haline

dönüştürülmesiyle, dönüştürülen metin üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların cevapları üzerinden oluşan kod matrisi Tablo 1’de gösterilmiştir. Burada katılımcıların her bir ana tema altındaki kategoride verdikleri yanıtların boyutu görülmektedir.

Tablo 4.1. Kod Matrisi

Katılımcılar	Sosyal ve Kültürel Faktörler	Ekonomik Faktörler	Kurstaki Eğitim Süreci	Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı	Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı	Toplam
K1	8	5	19	4	5	41
K2	8	5	9	3	2	27
K3	8	5	19	4	5	41
K4	8	5	17	6	4	40
K5	8	4	15	6	5	38
K6	8	5	18	3	5	39
K7	8	5	15	3	4	35
K8	8	5	18	3	4	38
K9	8	4	16	5	2	35
K10	8	5	17	3	4	37
Toplam	80	48	163	40	40	371

4.8. Demografik Özellikler

Tablo 4.2. Demografik Özellikler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Yaşanılan Şehir	Yaşanılan Mekan	Kardeş Sayısı	Kardeş Eğitim Düzeyi	Çalışma Durumu
K1	Kadın	20	Bekar	İstanbul	Aile yanı	2	Lise mezun/Ortaokul	Çalışıyor
K2	Erkek	19	Bekar	İstanbul	Aile yanı	1	Lise	Çalışmıyor
K3	Kadın	19	Bekar	İstanbul	Aile yanı	1	Ortaokul	Çalışmıyor
K4	Kadın	20	Bekar	İstanbul	Aile yanı	2	Lisans mezun/Lisans ve Üzeri	Staj
K5	Erkek	22	Bekar	Eskişehir	Öğrenci yurdu	1	Özel Eğitim	Çalışmıyor
K6	Kadın	20	Bekar	İstanbul	Aile yanı	1	Lise	Çalışıyor
K7	Kadın	22	Bekar	İstanbul	Aile yanı	2	Ortaokul/Lise Mezun	Çalışıyor
K8	Erkek	20	Bekar	İstanbul	Aile yanı	2	İlkokul/Ortaokul	Çalışıyor
K9	Erkek	22	Bekar	İstanbul	Aile yanı	3	Lise Mezun	Çalışıyor
K10	Erkek	21	Bekar	İstanbul	Aile yanı	1	Lisans	Çalışmıyor

Katılımcıların 5’i kız, 5’i erkek öğrencidir. 10 öğrencide üniversiteye yerleşmiş farklı bölümlerde okuyan öğrencilerdir. Katılımcıların 9’u İstanbul’da aile evinde yaşarken, 1’i öğrencilik sebebiyle Eskişehir’de öğrenci yurdunda kalmaktadır. Katılımcıların 5’inin 1 kardeşi, 4’ünün 2 kardeşi, 1’inin 3 kardeşi vardır. Kardeşlerin eğitim düzeyleri özel eğitim, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yüksek lisans öğrencileri ve mezunları olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların 5’i çalışmakta, 4’ü çalışmamakta ve 1’i staja gitmektedir.

4.9. Veri Analizi

4.9.1. Sosyal ve Kültürel Faktörler

Katılımcıların “sosyal ve kültürel faktörler” konusundaki bilgileri aşağıdaki 8 soru aracılığıyla hazırlanmış ve aktarılmıştır.

Tablo 4.3. Sosyal ve Kültürel Faktörler

1. Anne-Babanın Eğitim Durumu
2. Anne-Babanın Kitap Okuma Alışkanlığı

3.Evinizde kitaplık var mı?
4.Sizin ve aile bireylerinizin gazete okuma alışkanlığı var mı? (İnternette de olabilir)
5.Evinizde internet bağlantısı var mı?
6.İnternette günlük kaç saat geçiriyorsunuz?
7.Kendinize ait odanız var mı?
8.Ders çalışma veya sınava hazırlık sürecinizde aile bireylerinden derslerinizle ilgili destek alabiliyor musunuz?

Katılımcıların anne ve babalarının eğitim durumu sorulduğunda verilen yanıtlar ilkök, ortaokul, lise, lisans, yüksekokul ve yüksek lisans olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların annelerinin 1'isi çalışmakta, 8'i çalışmamakta ve 1'i de emeklidir. Katılımcıların babalarının 7'si çalışmakta, 1'i çalışmamakta, 1'i de emeklidir. Katılımcıların aile gelir durumu 10.000 TL ile 90.000 TL arası değişmektedir. Katılımcıların annelerinin kitap okuma alışkanlığı 4'ünün "var", 5'inin "yok", 1'inin ise "bazen var" cevabı alınmıştır. Katılımcıların babalarının kitap okuma alışkanlığı 6'sının "var", 4'ünün "yok" olarak yanıtlanmıştır. Katılımcıların 10'unun da evinde kitaplık vardır. Katılımcıların ve ailelerinin gazete okuma alışkanlığı (internet üzerinden de olabilir) sorulduğunda 7'si "var" derken, 3'ü "yok" demiştir. Katılımcıların 10'unun da evinde bir internet bağlantısı bulunmakla birlikte bir günde internette geçirilen ortalama saat sorulduğunda bu sürenin günlük 1 saat ile 10 saate kadar değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcılara üniversite sınavı hazırlık sürecinde ve ders çalışırken aile bireylerinden derslere yönelik destek alabilme durumu sorulmuş, 2'si sadece maddi destek aldığını ve geri kalanı da destek aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların (K) sosyal ve kültürel faktörlere verdikleri cevaplar aşağıda aktarılmıştır. İlk tema olan bu faktörler genel bilgilendirici nitelik taşıdığından ve eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler olduğundan tüm katılımcıların cevaplarına yer verilmiştir.

K1; ilk soruya, "*Annem ilkök mezunu, babam lise mezunu*" diye cevap vermiştir. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin ise "*Babamın var, baya var hem de. Bence fazla var. Annem de arada*" derken kitaplığa sahip olma durumuna da "*Evet, var.*" cevabı vermiştir. Gazete okuma alışkanlığına ilişkin, "*Evet, bu tüm ailede var bizde. Herkes de var ailede. Okuruz yani.*" diye belirtmiş, internet bağlantısı durumuna da "*Evet, wi-fimiz var*" olarak cevap vermiştir. İnternette günlük geçirilen saate ilişkin "*İnternette şu aralar en fazla bir saattir.*" diye belirtirken; kendine ait oda sorusuna da "*Kardeşlerimle aynı odayı paylaşıyorum.*" şeklinde cevap vermiştir. Sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da "*Şöyle hani derslerimle ilgili hani bir destek almadım ama motivasyon olarak tabii ki her zaman yanımdalardı.*" olarak belirtmiştir.

K2; anne-babanın eğitim durumu sorusuna; "*Annem işletme mezunu. Yurt dışından bir üniversiteden, İngiltere'den. Babam da yüksek lisans mezunu. Yine yurt dışından. Viyana Üniversitesi. Siyasal bilgiler*" cevabını vermiştir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığını ise; "*Annem bazen kitap okuyor. Genelde bu beslenmeyle alakalı kitaplara karşı bir ilgisi var. Ama babamın çok zamanı olmuyor işten dolayı. Öyle çok fazla kitap okuyamıyor.*" şeklinde değerlendirmiştir. Kitaplığa sahip olmayı;

“Var. Kitaplık var. Bayağı büyük bir kitaplık var salonda. Boydan boya böyle.” olarak ifade ederken, gazete okuma alışkanlığını da *“Onları babam okur. Babam internetten gazete okur.”* şeklinde belirtmiştir. Evde bir internet bağlantısının olduğunu belirten K2, internette günlük geçirilen saate ilişkin de *“Telefondaki internet falan hepsi olursa bence bir 5-6 saati vardır. Altı saat vardır.”* şeklinde ifade etmiştir. Kendine ait oda sorusuna da *“Var.”* şeklinde cevap veren K2, sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumuna da *“Evet destek aldım. Hatta işte test kitaplarımı aldılar. İşte özel ders bile matematik dersi aldıldılar falan. Bayağı destekleri oldu.”* şeklinde değerlendirmiştir.

K3; anne-babanın eğitim durumunu *“İkisi de ilkokul mezunu”* olarak ifade etmiştir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığına ilişkin olarak; *“Annemin çok yok ama babam kitap okumayı çok sever. Özellikle tarih kitaplarına çok ilgilidir.”* açıklamasında bulunmuştur. Kitaplığa sahip olmayı; *“Evet, var.”* olarak belirtmiştir. Gazete okuma alışkanlığı da *“Babam internetten sürekli okur. Ben ve annem okumuyoruz”* olarak cevaplandırmıştır. İnternet bağlantısı durumunu *“Var.”* olarak cevaplarken, internette günlük geçirilen saati de *“Okula gittiğim zamanlarda hani iki saat falan oluyor. Çünkü çoğunda telefona giremiyorum ama evde olduğumda boş bir günümde hani beş saat oluyor.”* olarak açıklamıştır. Kendine ait oda sorusuna *“Var”* diyen K3, sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da şu şekilde ifade eder; *“Evet alıyordum. Yani motivasyon olarak destek alıyordum. Hani ders anlatma açısından falan herhangi bir destek almıyordum.”*

K4; anne-babanın eğitim durumunu *“İkisi de üniversite mezunu”* olarak tanımlamıştır. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığını da şu cümlelerle açıklamıştır; *“Annemin değil ama babam daha çok şey okuyor. Zaten kendisi gazeteci, araştırmacı yazar. O yüzden o tarz şeyleri okuyor. Gazetedir veya bir araştırmadır. O tarz yazıları okuyor.* Kitaplığa sahip olma durumunu da *“Var.”* olarak cevaplamıştır. Gazete okuma alışkanlığına ilişkin; *“Daha çok babam evet ama genel olarak okuyorum”* olarak belirtmiştir. İnternet bağlantısı durumunu *“Var.”* olarak belirten K4 internette günlük geçirilen saati de *“10 diyebilirim”* olarak ifade etmiştir. Kendine ait oda sorusuna *“Yok, ablamla beraber”* diyerek ablasıyla birlikte kaldığını belirten katılımcı sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da *“Çok yardımcı oluyorlardı. Hep rahatlatmaya çalışıyorlardı.”* olarak belirtmiştir.

K5; anne-babanın eğitim durumunu; *“Annem lise mezunu, babam üniversite mezunu”* olarak belirtmiştir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığına ilişkin ise; *“Annem biraz ev işlerinden, bir de kardeşimden çok fazla fırsat bulamıyor. Çünkü sürekli git gelleri oluyor, kursu, yüzmesi vs. Ama babam El-Ezher mezunu. Biraz daha fıkıh ya da tefsir kitapları ile çok haşır neşir. Biraz da okumaları o yönde.”* ifadelerinde bulunmuştur. Kitaplığa sahip olma durumunu da *“Yani babamın kitaplarını alabilecek bir kitaplık yok. Öyle söyleyeyim.”* olarak belirtmiştir. Gazete okuma alışkanlığını da *“Daha çok e-gazete. Babamda da var, bende de var. İşte uygulamalar oluyor. Bundle diye bir uygulama var. Ben onu kullanıyorum daha çok. Birçok haberi aynı anda okuyabiliyorum, birçok gazeteyi. O şekilde devam*

ediyorum.” bu şekilde açıklamıştır. İnternet bağlantısı durumunu “Evet, var.” olarak belirtirken, internette günlük geçirilen saati de “Yani ders vesaire hepsini toptasam günümün %40’ı gidiyordur. O şekilde söylüyorum.” olarak belirtmiştir. Kendine ait oda sorusunu “Kardeşimle aynı odada kalıyorum. Kendime ait bir odam yok.” olarak ifade ederken sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da şöyle açıklamıştır; “Okuduğum bölümden ötürü çok fazla destek almam mümkün değil. Çünkü kendileri de zaten eğitimci değiller. Uzun zamandan beri de herhangi bir eğitim işinde bulunmadıkları için daha çok maddi ve manevi şekilde destek alıyordum. Hem annenden hem babamdan.”

K6; anne-babanın eğitim durumunu, “Annem lise mezunu, babam ilköğretim mezunu” olarak belirtmiştir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığı da “Annemin var. Annem sık sık kitap okur, babam pek okumaz. O daha çok haber takip eder, telefonda vs. bu şekilde.” şeklinde ifade etmiştir. Kitaplığa sahip olmayı “Var. Birden fazla var hatta.” olarak belirten katılımcı, gazete okuma alışkanlığını da “İnternette okuyoruz daha çok. Gazete okumuyoruz.” olarak belirtmiştir. İnternet bağlantısı durumunu “Var” olarak belirtmiş, internette günlük geçirilen saati de “Her şey dahil 6-7 saati buluyordur” olarak belirtmiştir. Kendine ait oda durumunu da “Var.” olarak belirten katılımcı, sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da “Yani psikolojik destek alıyordum daha çok, ne bileyim, bir ihtiyacım olduğu zaman karşılardı. Özel ders olsun, ne bileyim, farklı bir şeye ihtiyacım olduğunda” olarak ifade etmiştir.

K7; anne-babanın eğitim durumu sorusuna, “İkisi de yükseköğretim bitirdi” cevabını vermiştir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığı sorusuna da “Var. Benden daha çok okurlar yani” olarak yanıtlamıştır. Kitaplığa sahip olma durumunu da “Var. O da var” şeklinde ifade etmiştir. Gazete okuma alışkanlığını, “İnternette haber siteleri takip ediyoruz ama eskisi gibi gazete alıp okumuyoruz.” şeklinde belirtmiştir. İnternet bağlantısı durumunu “Var.” olarak yanıtlamış ve internette günlük geçirilen saat sorusuna da “3-4 saat geçiriyorum” şeklinde açıklamıştır. Kendine ait oda sorusuna da “Var” olarak belirten katılımcı sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da “Aldım.” olarak yanıtlamıştır.

K8; anne-babanın eğitim durumunu, “Annem ortaokul, babam lise mezunu” olarak belirtmiştir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığını anlatırken de çok fazla kitap okumadıklarını fakat kendisinin okuduğunu anlatmıştır. Kitaplığa sahip olma durumunu da “Evet, benim kitaplığım var.” olarak belirten katılımcı, gazete okuma alışkanlığı da “Gazeteyi okumayız. Babam telefonda haberlere bakar tabii.” olarak açıklar. İnternet bağlantısı durumunu “Evet, var.” olarak belirten katılımcı, internette günlük geçirilen saat sorusuna da şu şekilde cevap vermiştir; “Artık çok değil. Yani şimdi artık dersler de yoğunlaştı falan. Çok fazla çalışmıyorum, geçiremiyorum internet başında vaktimi ama şimdi tabii dönemi kapattım, birazcık rahatım. Günlük böyle bir 7-8 saat geçiriyordum herhalde. Belki daha

fazla, ortalama bir şey söyledim.” Kendine ait oda sorusuna kız kardeşiyle beraber kaldığını belirten katılımcı, sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da şöyle açıklar; *“Derslerimle ilgili kaynak kitap almamda yardımcı oldular, evet. Onun dışında psikolojik destek görmedim.”*

K9; anne-babanın eğitim durumunu *“Onlar da ortaokul mezunu”* olarak belirtir. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığı konusunda da *“Az çok var. Babamın az da olsa var ama annem daha çok okuyor diyebilirim.”* ifadelerinde bulunmuştur. Kitaplığa sahip olma durumuna, *“Kitap dolabımız var evet.”* şeklinde yanıt vermiştir. Katılımcı gazete okuma alışkanlığını şu şekilde aktarır; *“Var var tabii telefonda yeni şafak uygulaması var. Oradan takip ediyor. Babam da genellikle oradan takip eder. Ailecek genellikle televizyondan da takip ediyoruz ama genelde telefonda yeni şafak uygulamasından takip ediyoruz.”* İnternet bağlantısı durumuna *“Vardı evet”* diye cevap veren katılımcı internette günlük geçirilen saate *“Ortalama 24 saat içinde muhtemelen %20 diyebilirim.”* açıklamasını yapmıştır. Kendine ait oda sorusunu *“Evde şöyle, abimle birlikte kalıyoruz. Aynı evde de kalıyoruz. Bizim bir odamız yok. Abimle birlikte kalıyoruz.”* olarak yanıtlamıştır. Sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da *“Ders bakımından destek almadım ama maddi bakımdan destek aldım tabii.”* olarak ifade etmiştir.

K10; anne-babanın eğitim durumunu *“İlkokul ikisi de”* olarak yanıtlamıştır. Anne-babanın kitap okuma alışkanlığı sorusuna ise *“Kitap okuma alışkanlıkları yok”* olarak cevap vermiştir. Kitaplığa sahip olma durumunu *“Evet, var.”* olarak belirtirken, gazete okuma alışkanlığını da *“Benim var.”* olarak belirtir. İnternet bağlantısını da *“Var.”* olarak açıklayan katılımcı internette günlük geçirilen saat sorusuna da *“Boş kaldığım vakitlerde işte günde 6-7 saat olabilir. Onun dışında 1-2 saattir.”* şeklinde cevap vermiştir. Kendine ait oda durumunu da *“Evet var”* olarak açıklayan katılımcı sınava hazırlık sürecinde aile bireylerinden destek alma durumunu da *“Yani bana destek oluyorlar tabii motive etme açısından çok destekleri oldu.”* olarak açıklamıştır.

Sosyal ve kültürel faktörler eğitimde fırsat eşitliğini belirlemede önemli bir etkidir. Bireyin doğduğu ve yetiştiği aile koşulları, kültürel ortam, anne-babanın eğitim düzeyi, ev içerisinde öğrencilerin kendine özel alanları gibi her bir faktör eğitime erişimi ve eğitim alma düzeyini etkiler. Yukarıdaki verilere göre kursa gelen katılımcıların her birinin farklı sosyal ve kültürel çevrelerden ve arka planlardan geldiğini görebilmekteyiz. Elbette ki bu durum ileri ki bölümlerde hem kurs ile ilgili sorularda hem de eğitimde fırsat eşitliği konusuna bakışta farklı bakış açılarını doğuracaktır.

4.9.2. Ekonomik Faktörler

Katılımcılara “ekonomik faktörler” başlığı altında aşağıdaki tabloda bulunan 5 soru yöneltilmiştir.

Tablo 4.4. Ekonomik Faktörler

1. Anne-Babanın İş Durumu: Anne çalışmıyor-Anne çalışıyor-Baba Çalışmıyor-Baba Çalışıyor
2. Aile Gelir Durumu (Aylık, Ortalama, TL)
3. Üsküdar Belediyesi Üsküdar Gençlik Akademisindeki üniversite hazırlanma sürecinizde ücretsiz üniversite hazırlık eğitiminin aile ekonomisine katkısı nasıl oldu?
4. Üsküdar Gençlik Akademisinde üniversiteye hazırlandığınız süreç içerisinde ailenizin sizin eğitiminiz için aylık yaptığı harcama ortalama ne kadardır?
5. Üsküdar Gençlik Akademisindeki üniversite hazırlık süreciniz ile birlikte; dersane, ek ders, özel ders, online farklı eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyduunuz mu? a) Bunu gerekçesiyle açıkla mısınız?

Her bir katılımcının ana tema hakkındaki görüşleri bu bölümde yer almıştır. İlk iki soruya verilen yanıtlar katılımcıların ekonomik arka planlarına dair bilgi verdiğinden ve eğitimde fırsat eşitliğini ölçme bakımından önem teşkil ettiğinden aşağıda her katılımcının yanıtlarına yer verilmiştir.

K1; anne-babanın iş durumuna “*Babam çalışıyor, annem ev hanımı.*”, aile gelir durumuna da asgari ücret cevaplarını vermiştir.

K2; anne-babanın iş durumuna “*Annem emekli, babam çalışıyor.*”, aile gelir durumuna da “Ortalama, 80.000-90.000 TL civarı diye tahmin ediyorum” şeklinde cevap vermiştir.

K3; anne-babanın iş durumuna “*Annem çalışmıyor ev hanımı, babam çalışıyor.*”, aile gelir durumuna da “*Asgari maaş diyordum. Ne kadar olduğunu tam bilmiyorum ama asgari maaş.*” yanıtlarını vermiştir.

K4; anne-babanın iş durumuna “*Annem hep çalışmıyor. Babam şu an emekli.*”, aile gelir durumuna da “*Babam emekli yani emekliliğin aldığı maaş, yani 10.000 TL küstur.*” cevabını vermiştir.

K5; anne-babanın iş durumuna “*Annem ev hanımı, babam inşaat emlak işleriyle uğraşıyor*”, aile gelir durumuna da “*Şimdi net bir şey söyleyemem. Sonuçta kendi işini yaptığı için babam bir ay 30.000-40.000 TL geldiği de olur. Bir ay hiç gelmediği de olur. Ortalama hiç yoksa 20.000TL gelir.*” ifadelerinde bulunmuştur.

K6; anne-babanın iş durumuna “*Üniversiteye hazırlandığım dönemde annem çalışmıyordu, babam çalışıyordu. Şu an annem çalışıyor, babam bir kaza geçirdiği için çalışmıyor, öyle bir durum var.*” yanıtını verirken, aile gelir durumunu da şöyle cevaplamıştır; “*Asgari ücret.*”.

K7; anne-babanın iş durumunu “*Annem ev hanımı çalışmıyor. Babam çalışıyor.*”, aile gelir durumu sorusuna da “*35.000-40.000 TL öyle bir şey diyebilirim.*” şeklinde yanıtlamıştır.

K8; anne-babanın iş durumunu “*Annem çalışmıyor, babam çalışıyor.*”, aile gelir durumunu ise “*Vallahi onu bilmiyorum ama ben kendiminkini biliyorum yani. Kendiminkini söyleyeyim. Ben yani özel derslerde derslerle beraber 25.000 TL 'ye kadar çıkabiliyor. 25.000 TL, 26.000 TL 'ye kadar çıkıyor.*” olarak yanıtlamıştır.

K9; anne-babanın iş durumunu “*Babam çalışıyor. Üsküdar Belediyesi ’nde çalışıyor. Annem de ev hanımı*”, aile gelir durumunu da “*Tahmini 45.000 TL civarı diyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir.

K10; anne-babanın iş durumunu “*Annem ev hanımı, babam devlet memuru.*”, aile gelir durumunu ise “*Aylık şu an 70.000 TL olabilir.*” şeklinde cevaplamıştır.

Anne-babanın iş durumu ve aile gelir durumu elbette ki her katılımcı için farklılıklar göstermektedir. Katılımcının yetiştiği ailedeki maddi durum, gelir sıkıntıları ve iş durumları ücretsiz bir kursa duyulan ihtiyaç seviyesini, bu tarz kurslara olan bakış açısını, eğitimde fırsat eşitliği algısını şekillendirir. Genel olarak ifade edilmelidir ki özellikle düşük gelir seviyesi eğitime erişimi doğrudan etkiler. Temel ihtiyaçları karşılama zorunluluğundan eğitime ayrılacak bütçeden feragat edilebilir. Günümüz ekonomik koşullarında özellikle asgari ücretle ev geçinen ve birden fazla eğitim gören çocuğun bulunduğu ailelerde dersane masrafı lüks kaçabilmektedir. Ücretsiz kurslar bu sebeple ilk tercihler arasındadır. Bu durumlara ek olarak gençlerde yaygın olarak görülen “aileye ekonomik anlamda yük olma” düşüncesinin sınav senesinde hakim olmaması olumlu bir etki oluşturabilmektedir.

Görüşmenin başında 2 kardeşi (okuyan 1) olduğunu ve aile gelir durumunun asgari ücret olduğunu belirten K1 kursun aileye ekonomik katkısını şu şekilde değerlendirmiştir;

- “*Zaten ailemin beni dershaneye verecek bir ekonomik durumu yoktu. Yani bu bana iyi olan bir şey oldu, benim faydam olan bir şey oldu, o kursun ücretsiz olması. Kitap falan alıyordum, bunun işte yol parasıdır, yiyeceğidir derse, akademiye gidip gelene kadar. Yani 1000 TL-2000 TL, 3000 TL falan o civarlarda gitmiştir aileme.*”

K2’nin verdiği yanıtlara göre;

- “*Bir kere dershaneye ekstra bir ücret vermedik. Ondan dolayı maddi zaten bir katkısı oldu. Artı bir de sosyal çevre eğitimine de güzel katkısı oldu sosyalleşme bakımında. O yüzden memnundum baya.*” (K2)

K4 ücretsiz eğitimin aile ekonomisine katkısını;

- “*Bence çok iyi oldu çünkü hem yol yakındı hem de dershaneler zaten çok yüksek meblağlarda istiyorlardı onun dışında ek şeyleri hep vardı o yüzden çok olumlu oldu. Bizimkiler de zaten bu durumdan çok memnundu, ek olarak bir onlara yük olmamış hissi olması güzel oldu benim için.*” olarak ifade etmiştir.

K5 ücretsiz eğitimin aile ekonomisine katkısını;

- “*Ya en başından zaten kurs ücretsiz. Evet. Onun kesin bir artışı oldu. Zaten pandemi dönemindeydik. Babamın işleri çok durağandı. Sadece kitap masrafları ödenince de babama söylediğimde zaten direkt hani tamam, kabul edelim olmuştu.*” olarak belirtmiştir.

K6 ücretsiz eğitimin aile ekonomisine katkısını şu şekilde belirtmiştir;

- *“Dershane ücretleri günümüzde malum çok yüksek. O yüzden herhangi bir kuruma 30.000-40.000 TL vermek yerine bu şekilde bir yere gidip güzel bir eğitim almak tabii ki çok olumlu katkıda bulundu aile ekonomisine.”*

Sınavlara yönelik ücretsiz kursların varlığı aile bütçesini korumaktadır. Sınava hazırlık sürecinde bir öğrencinin özel kurs merkezlerinde eğitim, dershane, özel ders gibi masraflarının yanı sıra ders kitabı, test kitabı, denemeler, çeşitli ücretli soru platformları ve online eğitim uygulamaları, ulaşım, beslenme, barınma masrafları, kırtasiye masrafları gibi ihtiyaçlarda maliyetlidir. Maddi açıdan zorluk yaşanan bir ailede, ücretsiz bir kurs ile sınava hazırlanan bir öğrenci en azından tüm bu masraflardan birinde azalma meydana gelmesini sağlar. Katılımcılara sorduğumuz “Üsküdar Gençlik Akademisinde üniversiteye hazırlandığınız süreç içerisinde ailenizin sizin eğitiminiz için aylık yaptığı harcama ortalama ne kadardır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar da bu görüşü destekler niteliktedir. Aşağıda konuya ilişkin katılımcıların görüşleri aktarılmıştır.

- *“Sadece test kitabı. Test kitabı fiyatı. Yani test kitabında örnek veriyorum hani... 500 lira olsun maksimum, o da test kitabıdır yani.” (K2)*
- *“Aylık şöyle sadece ulaşım masraflarım vardı. Bir de kitap masrafı vardı. Kitap masrafı senenin başında zaten almıştık, toptan almıştık hepsini. 3.000 TL bir fiyata gelmişti. Aylıkta hani ulaşım için abonman masrafım vardı, o kadar hani, akbil o da hani o zaman 150 TL miydi geçen sene bilmiyorum öyle bir şeydi.” (K3)*
- *“Aylık sadece yol ücretim ve harçlığım kendime göre kalıyordu. Yani 600-700 TL civarı falan oluyordur muhtemelen.” (K6)*

Üniversite hazırlık sürecinde kursa devam edilse dahi bazı öğrenciler belirli dersler de özel derse veya farklı eğitim platformlarına ihtiyaç duyabilmektedir. Bu ihtiyacın temel ana sebepleri bulunmaktadır. Derse ilişkin önyargı, derse veya konuya ilişkin yıllardır süregelen başarısızlık, devam edilen kurstan yeterli verim alamama. Katılımcılara yönelttiğimiz sorularda farklı eğitim platformlarına duyulan ihtiyaç şu şekilde gerekçelendirilmiştir;

- *“Benim zaten lisenin başından beri fizik dersiyse bir sıkıntım var ve çok iyi değildi. Akademideki de tam yeterli gelmedi benim için. Yani hoca çok iyiydi kesinlikle, belki anlatıyordu ama bana anlatım şekli pek uymuyordu. O yüzden özel ders alma ihtiyacı duydum.” (K6)*
- *“Online aldım. Evet, kunduz almıştım. Çünkü ya kunduz daha düzenli bir sistemdi. İşte çözemediğin sorulara direkt cevap alıyorsun. İşte hocaların peşine koşmuyorsun. Bizde de etüt sistemi vardı ama yine de hani etüt sisteminde de beş tane soruyu anca çözebiliyorduk*

yani. Hem de bir yerde toplu çözemediğin sorular birikiyor, derslere göre ayrılıyor falan. O yüzden” (K7)

4.9.3. Kurstaki Eğitim Süreci

Kurstaki eğitim sürecine ilişkin katılımcılara kurs tercihi, eğitim sürecinin işleyişi ve kursun sınav başarısına katkısı, kursa ulaşım ve eğitim ortamının niteliği, eğitimde kullanılan materyallerin niteliğine ve başarıya-öğrenmeye olan etkisi-yeterliliği, öğretmen yeterliliği, eğitim imkanlarından yararlanma düzeyi, rehberlik-yönlendirme destekleri, sosyal faaliyetler, idari denetim takip ve ilgi ve kursa ilişkin genel değerlendirmeleri barındıran sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

4.9.3.1. Kurs Tercihi

Üniversiteye hazırlanmak için bir belediye kursunu seçen öğrencilere tercih sebepleri sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak ücretsiz oluşu, konum olarak elverişli oluşu, sosyalleşmeye elverişli oluşu, geçmiş sınav hazırlık süreçlerinde aşına oldukları bir sistem oluşu, daha önceden de belediye kurslarında sınava hazırlanmış olmaları, çevrelerinin yönlendirmiş olması gibi sebeplerle bu kursu tercih etmişlerdir.

Tablo 4.5. Kurs Tercihi

1.Devam Ettiğiniz Eğitim Düzeyi, Okul-Bölümünüz ve Sınıfınız
2.Üsküdar Belediyesinin kurumu olan Üsküdar Gençlik Akademisini üniversite hazırlık sürecinde tercih etme sebepleriniz nelerdir?
3.Bu kursa kendi isteğiniz ile mi katıldınız?
4. Üsküdar Gençlik Akademisine kaç yıl devam ettiniz?

Üsküdar Gençlik Akademisini üniversite hazırlık sürecinde tercih etme sebeplerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

- “Hem güzel duyumlar alıyordum eğitimi hakkında hem de ekonomikti yani sonuçta ücretsiz bir kurstu.” (K1).
- “Bir kere Üsküdar'da olduğu için bize yakındı, artı bir de böyle ücretsiz bir hizmet sunulduğu için, hem de sosyalleşmek amacıyla, evde otur otur nereye kadar, başka insanlarla sosyalleşmek için tercih ettim.” (K2).
- “Tercih etme sebebim şuydu. Ben evde tek başıma çalışamıyordum. Çünkü herhangi bir motivasyonum yoktu. Bir motivasyon kaynağına ihtiyacım vardı. Hani birinin beni sürekli denetlemesi ya da bana bir çalışma takvimi oluşturmasına ihtiyacım vardı. Onun için de bir dersane istiyordum zaten.” (K3).

- “Hem belediyenin güvenilir olarak bir kursuydu. Hem ücret açısından da bir şey talep etmiyorlardı. Bir de yani güvenilirdi. Deneme amacıyla zaten başlamıştık. Sonra hocalarını zaten çok beğenmiştik. Ya çok faydalı oluyordu bizim için.” (K4).
- “En başından ücretsiz olması. O zaten ilk başta cazip geliyor.” (K5).
- “Ben sekizinci sınava LGS'ye hazırlanırken yine belediyenin kurslarından birini tercih etmiştim ve gerçekten çok iyiydi. Yani onunla yüzde üçe girmiştim LGS sınavında. Ve oradaki hocalarla da bir şeyim vardı, bağlantım vardı. Üniversiteye hazırlanma sürecim yaklaştığı zaman hocalarından birinin tavsiyesiyle gelmiştim. Hani burası iyidir, güzel, deneyebilirsiniz diye o şekilde başlamıştım.” (K6).
- “Ben dershaneye gitmeyi reddetmiştim zaten mezuna kaldığım sene. Hani dershaneye gitmek istemiyordum. Hem dershanelerin eğitimde yetersiz olduğunu, gereksiz olduğunu veya aşırı pahalı olduğunu düşünüyorum... Neden tercih ettim? Çünkü birazcık eksiktim konu olarak mezuna kaldığım zaman. AYT matematikte evet yeterli bir bilgim vardı ama geometrim, işte TYT'nin temelleri vs. eksikti. Burada kapatabileceğimi falan düşündüm.” (K8).

4.9.3.2. Eğitim Sürecinin İşleyişi ve Kursun Sınav Başarısına Katkısı

Bir eğitim kursunda öğrencinin kursa ilişkin pozitif bir algısının oluşmasında aldığı verimlilik çok önemlidir. Ders ortamı ve eğitim başarısı bakımından öğrenci kursa ayırdığı zamanın ya da bu kursu tercih etmiş olmakla birlikte tercih etmediği diğer (belki daha verimli olabileceği) kurslardaki olası verimlilik düzeyini ihtimallerinin boşa gitmediğini net olarak görmeyi bekler. Öğrencinin bir kursa ilişkin olumlu değerlendirme yapabilmesi için temel olarak ders ortamını benimsemesi, sevmesi, rahat hissetmesi ve dışlanmışlık-ayrımcılık hissi yaşamaması gerekmektedir. Öğrenci derse kendi isteğiyle katılım sağlayabilecek özgürlüğü hissetmelidir. Belki özel hayatından kendini çekimser, utangaç tanımlayan bir öğrenci ders ortamının oluşturduğu samimiyetten ötürü derse katılım sağlamada gayet öncü olabilir. Bu noktada öğretmenin ders anlatış biçimi, öğrenciye yaklaşımı, kapsayıcılığı kesinlikle önemlidir.

Derslerin içeriği de bu kapsamda önemlidir. Rahat ve özgür bir sınıf ortamı ile birlikte öğrenci öğrenmeye hazırdır. Ders işleme yöntemleri, müfredat takibi ve zamanında konuların tamamlanması ve diğer imkanlar bu noktada önemlidir. Öğrenci konuların zamanında yetişmiş olmasını, anlayabileceği tekniklerle ders anlatımı olmasını ve ders anlatımına ek olarak birebir etüt, deneme gibi diğer imkanlara bağlı olarak da kursu değerlendirir. Bütün bunlara ek olarak zorlanılan veya başarısız olunan bir derse ilişkin devam ettiği kursta aldığı etüt desteği ya da branş hocalarından aldığı destekler de önemli bir belirleyici olabilir. Öğrencinin kursa ilişkin olumlu bir düşüncesinin oluşmasında bir diğer önemli etken gözle görülebilir, kanıtlanmış bir başarıdır. Bu hem kendisini hem ailesini hem öğretmenlerini tatmin

edecektir. Öğrenci devam ettiği kursun kendisine fayda sağladığını hissetmek ve bilmek ister. Bu ilk seviyelerde bir konuyu anlamak ile başlar, daha sonrasında başarısız olunan bir konu ve dersi anlamakla başlar. Daha sonrasında da adeta bir kanıt gibi deneme sonuçları, net artış oranları öğrenciyi tatmin eder ya da etmez. Yukarıda sayılan etkenlere göre kursta derslerin nasıl işlendiği, genel ders ortamı ve bu kursu tercih etmiş olmanın sınav başarısına etkilerini içeren sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Özellikle sınava hazırlık sürecinde zorlanılan ya da başarısız olunan bir derse yönelik kurstaki herhangi birinden veya bir sistemden faydalanıp faydalanmadığı öğrenilmek istenmiştir. Katılımcılar genel olarak olumlu yorumlamalarda bulunmuştur. Netlerini yükselttikleri dersleri belirtmişler ve konuyu pekiştirecek örnekler vermişlerdir.

Tablo 4.6. Eğitim Sürecinin İşleyişi ve Kursun Sınav Başarısına Katkısı

1. Kursta dersler nasıl işlenmekte? Ders ortamınızdan memnun muydunuz? Ders ortamı sizi derslere katılım sağlamaya teşvik ediyor mu?
2. Derslerin içeriği genel olarak nasıl ilerlemekte/ilerlemekteydi? Konu tekrarları, soru çözümü, etütler ve deneme sınavları gibi imkanlar verimliliği arttırdı mı?
3. Üsküdar Gençlik Akademisindeki üniversite hazırlık sürecinin ders, sınav, akademik başarınızı artırmakta size nasıl katkısı oldu? Kursu kaydolmadan önce Türkçe, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, felsefe derslerinizdeki başarınız ve buradaki eğitim süreciniz ile birlikte başarı oranındaki değişimi değerlendirecek olsanız; neler söylersiniz?
4. Sınava hazırlık sürecinde zorlandığınız, başarısızlıkla karşılaştığınız dersler oldu mu? Sizce bu başarısızlığın sebebi neydi? Bu durumu düzeltmek için kurstaki öğretmenlerinizden destek aldınız mı?

K1 eğitim sürecinin işleyişi ve kursun sınav başarısına katkısı ile ilgili çoğunlukla olumlu düşünceler dile getirmiştir. Katılımcının coğrafya dersine dair ön yargılarını yıktığı, başlangıçta çok uzak hissettiği derse kurstaki coğrafya hocasının teşviki sayesinde başarı elde ettiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte sene başında coğrafya dersine çalışmak konusunda ön yargıları bulunan katılımcı sene sonunda üniversite tercihi olarak coğrafya öğretmenliği bölümünü tercih ettiğini dile getirmiştir. Bu açıklama aslında hem öğretmenin teşvik edici rol oynaması ve bir rol model oluşturması açısından hem de ön yargıların yıkılabileceği bir ortam oluşturulması açısından güzel bir örnek barındırmaktadır.

- *“Matematiğimi ilerlettim. Türkçe, tarih, coğrafyadan bahsedersen, coğrafyam benim yoktu. Yani hiç yoktu. Şu an coğrafya öğretmenliği okuyor olabilirim. Yani ben coğrafyadan ne öğrendiysem bu akademideki eğitimde öğrendim. Ya matematikten korkuyordum hani böyle bakmadan geçiyordum sorulara. Bir çözmeye zahmetinde bile bulunmuyordum. Ya bu ön yargılarımı yıktı hem oradaki rehberlik olsun hem oradaki matematik öğretmenim olsun, işte oradaki insanlar olsun. Bu şekilde yani ön yargılarımı yıktım matematiğe karşı. Coğrafyada hiçbir bilgin yoktu. Ona da çok şey başladım, böyle hani yapamam ben coğrafyayı falan. Sonra baktım, gerçekten güzel bir dersmiş. Evet, çok önyargılıydım ilk başladığımda coğrafyaya da. Ben hatta ilk ders şey demiştim böyle, hocam ben nasıl yapacağım, yani coğrafyayı nasıl yapacağım hiçbir şey bilmiyorum. İşte sonra öyle şey yapa yapa derslere gire*

gire oradaki hocamın anlatışını seve seve bu şekilde şey yaptım coğrafyaya da sevmeye başladım ve yazmamda da etkili oldu tabii ki tercih etmem de. (K1).

K2 eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında olumlu ifadelerde bulunmuştur. Kursu başlamadan önce sınava girdiği senenin sıralamasıyla, kurstaki sınav hazırlık süreci sonrasındaki sıralamasını karşılaştırmış ve çarpıcı bir tablo ortaya çıkmıştır. Katılımcının önceki seneye göre karşılaştırdığı sıralamasındaki olumlu gelişmeler memnuniyetini artırmıştır.

- *“Ben memnundum. Genel olarak yani bütün konuları tekrar etmiştik...Hocalardan etüt alınabiliyordu. Denemeler de oluyordu. Yani soru çözümleri de oluyordu...Ya şöyle söyleyeyim ben mezun senemde gelmiştim buraya. Yani mezuna bırakmadan önce 244 bin yaptım. Sonra geçen senede 141 bin yaptım. Yani bu kadarlık bir fark oldu aslında...Genel olarak işte 240 binden 141 bine çekmemde yararı oldu.”*

K3 eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında görüşleri aşağıda aktarılmıştır. Katılımcı anlamadığı ya da zorlandığı konu ve derse ilişkin defalarca rahatlıkla soru sorabildiğini ifade etmiştir. Katılımcı daha önce girmiş olduğu üniversite sınavı sıralamasıyla kurstaki eğitim senesi sonrası girmiş olduğu sınav sıralamasını karşılaştırmıştır.

- *“Derslerin de içeriği şöyle oluyordu. Önce konu anlatılıyordu. Daha sonra konular bittikten sonra bir soru çözümümüz oluyordu. Eğer mesela anlamadığım bir konu oldu ya da anlamadığım bir soru oldu. O gün etüt alıp, hocaya ya da bir derste işte, etütte hocana sorabiliyordun o soruları ve yani ne kadar anlamazsan yine ekstra ekstra etüt alabiliyordun. İstedğin kadar o konuyu dinleyebiliyordun. O açıdan çok iyiydi. Çünkü ben bir konuyu ilk de hiçbir zaman anlamazdım ve sürekli etüt alırdım. Hocalarım artık beni görmekten... Yani şey olmuş zaten. Ama çok faydalıydı yani. Gerçekten o konuyu anlamama pekiştirmeme yardımcı oluyordu. Mesela ilk sınava YKS'ya girdiğimde ben 550 bin ya da 500 bin sıralama yaptım. Dershaneyle (Üsküdar Gençlik Akademisinden bahsediyor) hazırlandıktan sonra 250 bin sıralama yaptım...Bence dershanenin (Üsküdar Gençlik Akademisi) emeği burada çok büyük.*

K4 eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında genel olarak olumlu görüşler dile getirmiştir. Ders işleme tarzına ilişkin değerlendirmelerde bulunan K4 ders ortamının derse katılıma teşvik edici olduğunu belirtmektedir.

- *“Her hocanın her dersin hocasının kendi işleme yöntemi vardı zaten. Ve hepsi derse katılımı teşvik edilecek şekildeydi. Yani monoton bir şekilde anlatmıyorlardı. İşte önceden çalışıp geliyordum yani derse katılımı sağlamak için.”*

K6 eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında görüşlerini belirtmiştir. Bir sayısal öğrencisi olarak coğrafya ve tarih derslerinin konu anlatımını görmediğini ama bu derslerde etütler

sayesinde tüm soruları doğru cevaplayabilecek seviyeye kendini taşıdığını belirtmiştir. Bu etütlerin verimliliğine ilişkin olarak da olumlu bir sonuç teşkil edebilir. Etütler birebir soru çözümüdür, konu anlatımı içermez. Doğru teknik ve istikrar ile süreç içerisinde öğretmenle birebir soru çözümü daha önce konu anlatımını dinlemediği derslere ilişkin başarı elde ettiğini göstermiştir. Diğer derslerdeki başarı artış durumunu da aşağıda özetlemiştir.

- “Sınıf ortamım, ders ortamım gayet güzeldi. Ben genelde de derslere katılan biriyim. Ama sınıf ortamımda bunu teşvik ediyordu çünkü hocalar buna özgürlük tanıyorlardı...Etütler benim için çok yararlı olmuştu çünkü mesela ben sayısal okuyorum ve coğrafya veya tarih görmüyordum tabii ki. Ve sınav için, bunun için vakit de ayıramıyordum daha önemli derslerim varken. Etütleri bunlardan alıyordum özellikle ve deneme çözüyordum hocalarımla. Bunlar fullememi sağladı TYT’de...Sanırım ilk girdiğim YKS’de 27 veya 28 olması lazım matematik netim. AYT’de de aynı şekilde. Ama mezun senemde 33’tü ikisinde de.”

K7 eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında eleştirilerde bulunmuştur. Katılımcılarla görüşme sonrası genel olarak söylenebilir ki proje sınıfı öğrencileri, sıralama olarak daha üst sınıflarda bulunan öğrenciler, ya da mezuna kalmış veya konu tekrarını bitirmiş öğrenciler kursta stabil işleyen sistemden verim alamayabilirler. Konu çalışmasını bitirmiş ve soru çözümü üzerine ilerlemek isteyen bir öğrenci 2. sınava hazırlanış sürecinde kursta eğitim görmek istese başladığı herhangi bir sınıfta konuların başlangıcına tekrar geri dönmek zorunda kalacaktır. Bu durumda kurs böyle bir öğrenciye verimlilik sağlayamayabilir. Sadece soru çözümü, deneme ve etüt imkanlarından yararlanma imkanı sunulursa öğrenciye daha çok fayda sağlayabilir. Sınav hazırlığında kendini belli bir seviyeye getirmiş öğrenci kurstaki programa geri döndüğünde ciddi zaman kaybı yaşayabilir. Bu noktada başlangıç düzeyindeki bir öğrenci için başarılı bir imkan olabilecek üniversite hazırlık kursu, ileri seviye bir öğrenciye etkili ve verimli bir hizmet sunamayabilir. Bu durumlara ek olarak ücretsiz kurs oluşuna bağlı olarak devam zorunluluğu şartının bulunması öğrencileri derse katılmaya mecbur bırakır. Kursta ayrıca oluşturulan deneme grubu bu tarz öğrencilere yöneliktir. Deneme gruplarındaki öğrenciler derslere katılma zorunluluğu bulunmaksızın deneme ve etüt imkanından yararlanabilirler. Bu durumda sadece belli derslere ilişkin tamamlanmış olduğunu diğer derslere katılım sağlamak isteyen öğrenci için ise yine olumsuz bir tablo vardır. Çünkü kursta yoğun talep ve kontenjan sorunundan ötürü devamsızlık önemli bir etkidir. Öğrencilerin ders seçme ve seçtiklere derse katılma hakkı yoktur. Kursu kaydolan bir öğrenci tüm derslere katılım sağlamalı ve dönemlik devamsızlık sınırını aşmamalıdır.

- “Ya benim açımdan yine söyleyeyim, soru bazlı gitselerdi daha da iyi olurdu. Yani daha çok konuyu kısa kesip soru üzerinden gidelim deseler daha iyi olurdu.”

K8'in eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında görüşleri aşağıda aktarılmıştır. Derslerdeki net artış seviyelerini ayrıntılı bir şekilde aktardığı için yanıtı aşağıda verilmiştir;

- *“Dersler aktif işleniyordu. Zaten öğretmenler de sormak istediği şeyler olduğu zaman bize soruyorlardı, derse katılmaya teşvik ediyorlardı bizi. Kendi çalışmamla beraber TYT Fen'i ve sosyal çok aşırı bir şekilde yükselttim. TYT fenim ben 2022'de ilk kez sınava girdiğim zaman 12. sınıfta kötü bir TYT fenim vardı. Yanlış hatırlamıyorsam 12 doğru falan vardı. Ama mezun senesinde Fen'e girdiğimde hem kendi deneme sıklığımlı arttırarak hem de gençlik akademisinde TYT Fen'i erken bitirmiş olmanın verdiği öncelikle 19'a 1 yaptım. Sosyalde de yine 11 doğru vs. vardı 2022'de. Ama çok büyük bir artış olmasa da 16 doğruya kadar çıkartmıştım. 16'ya 4 yapmıştım. Coğrafya çalışmam buna şey yapmıştı bana, olumlu yönde etki yapmıştı. Türkçe netim pek değişmedi açıkçası. Türkçe netim hep aynıydı, 35'e 5 geldi sınavda. Matematik netim de aynı şekilde yine değişmedi, 30 küstürlerde gelmişti. AYT matematiğimi çok yükselttim ama. AYT matematiğim benim 2022 yılında 21 net falandı, 21 netti. Ama 2023 yılında 35.25'e kadar, 35.75'e kadar yükseltmişim. Bayağı bir fark var, evet. Hem ben daha sıkı çalıştım hem de dediğim gibi Gençlik Akademisi yardım etti aslında bu konulara.*

K10'un eğitim süreci ve kursun sınav başarısına katkısı hakkında görüşleri aşağıda aktarılmıştır. Derslerindeki net artış seviyelerini de belirtmiştir.

- *“Benim belli bir temelim vardı. Onun üstüne inşa etmek de tabi bu soru çözümlerinin, hocalarımla birebir tartışmalarımın çok büyük etkisi oldu. Yani mesela işte 25'te başlamışumdur. AYT matematiğe veya işte TYT matematiğe. Bu beni 35'lere, 36'lara doğru yani zirveye doğru yaklaştırdı. Türkçede de işte 30'lar da (net) başladım. Yine 36-37 (net) üzerine, hatta MSÜ (Milli Savunma Üniversitesi) sınavında otuz sekize iki yapmıştım.”.*

4.9.3.3. Kursu Ulaşım ve Eğitim Ortamının Niteliği

Öğrenciyi kurs tercihinde ve kursa ilişkin görüşlerinde etkileyen bir diğer önemli faktör kursun konumudur. Kursun ulaşımına rahat bir konumda bulunmasıdır. Sınav senesinde bir öğrenci için en önemli olabilecek etken zamandır yani zamanı verimli kullanmak. Kursu ulaşım konusunda ciddi zorluk yaşayan, yolda makul düzeyin üzerinde bir zaman kaybeden öğrenci için negatif bir değerlendirme oluşabilir. Eğitim kurumları, merkezi, ulaşım kolay yerlere inşa edilmelidir. Katılımcılara kursu ulaşım ve eğitim ortamının niteliğine ilişkin yöneltilen sorular aşağıdaki tabloda aktarılmıştır. Kursun konumu ve ulaşımı hakkında farklı yorumlar mevcuttur. Bu tez çalışmasında kurumda eğitim görmüş ve üniversiteye yerleşmiş farklı dönemlerdeki öğrencilerle görüşülmüştür. Bu dönem farkı arasında kurum farklı bir konuma taşınmıştır. Yorumlamadaki farklılıkların sebebi budur. Karışıklık olmaması adına

eski binada eğitim gören katılımcıların yorumunun yanına (EB), yeni binada eğitim gören öğrencilerin yanına (YB) ibaresi eklenecektir.

Tablo 4.7. Kursta Ulaşım ve Eğitim Ortamının Niteliği

1.Kurumu konumu ve ulaşımı noktasında değerlendirecek olsanız neler söylerdiniz?
2.Kurumu bina, sınıf genişliği, sıralar vb. faktörler açısından değerlendirdiğinizde sizce eğitime elverişli midir?
3.Kurumdaki etüt salonlarını ders haricinde kullanıyor muydunuz? Ders çalışma ortamı bakımından değerlendirecek olsanız neler söylerdiniz?
4.Sınıfta öğrenci mevcudu ortalama kaç kişiydi? Mevcut sayıları verimlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
5.Kurs süresi, ders saatleri ve teneffüs araları hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu zamanlamaların genel kurstan aldığınız verime ilişkin katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

- “Üsküdar’da hemen Üsküdar metroya yakındı sadece birazcık yokuşta olması insana giderken zorluyordu. Onun dışında bence gayet metroya yakın konumu güzel bir yerdeydi.” (K1, YB)
- “Ben minibüsle Üsküdar sahile giriyordum, oradan yürüyordum. Çok iyiydi bence yeri. Bir sıkıntısı yok. (K2, YB)
- “Üsküdar hani baktığımızda güzel bir konumdaydı ama bir yokuşun üstündeydi sanırım ve her sabah o yokuş çıkmak özellikle yaz günleri çok zorlu oluyordu. Bazı sabahlar kalkarken hani o yokuşu çıkmamak için gelmediğim günler bile oluyordu o yorgunluktan. O açıdan konu birazcık kötü gibiydi.” (K3, YB)
- “Bizim için tek bir eksi nokta olabilirdi. Eski binadan bahsediyorum. Yeni binada öyle bir problem yok. Eski bina biraz işe yakın caddede idi. Çok fazla araba sesi geliyordu. Yeni binada o sıkıntı da yok artık. Biraz daha ara bir mahallede kalıyor. O yüzden biraz daha iyi oldu diyebilirim yani yeni binanın o tip durumunu.”. (K5, EB)
- “Şimdi ilk seneki kurumun konumu benim için çok tersti...İkinci yıl Üsküdar’a daha yakındı. Merkezdeydi bu sefer de yürüme yolu çok problemliydi. Bazen yani gerçekten o yokuşu çıkma fikri bile beni demotive ediyordu öyle söyleyebilirim.” (K6, EB-YB).
- “Benim akademiye gittiğim zamanlarda kurum Bulgurlu’daydı. Gayet ulaşım rahatı, tek otobüsle gidebiliyordum evden. Farklı farklı ulaşım araçları da vardı zaten, metro var, ondan sonra otobüsler var, minibüsler var.” ... “Ulaşım rahat. Şimdikin de ulaşımı rahat. Ama biraz daha yokuş var diye biraz öğrenciler sistem edebilir.” (K9, EB).

Bir eğitim kurumunda etkili bir diğer faktör eğitim gerçekleştirilen binanın fiziki imkanlarıdır. Binanın düzeni ve temizliği, ferahlığı, genişliği, sınıf genişliği ve sıralar önemlidir ve eğitimin kalitesini etkiler. Aşağıda katılımcıların eğitim ortamının niteliğine ilişkin genel görüşlerine yer verilmiştir.

- “Sınıflarımız gayet genişti. Eğitime elverişliydi yani. Sıralarımız da güzeldi. Bir kişilik falan bayağı iyiydi bence.” (K1)
- “Eğitime elverişliydi. Yani sınıflarımız yeterli büyüklükteydi. Öğrenci sayısı da ona yeterliydi zaten. Çok fazla öğrenci yoktu. Onun için rahat rahat sorularımızı da sorabiliyorduk. Herkes de hocalarımız ilgilenebiliyordu.” (K3)
- “Şu anki binamız genişliği ve konumu bakımından gayet güzel. Manzarası da çok güzel. Üniversiteyi hazırlamak isteyen arkadaşlarıma tavsiye ederim gitmelerini. Derslerin işleyişi, derslerin ortamı, dersliklerin, sınavın gayet geniş ve nasıl söyleyeyim çok aydınlık bir sınıf. Sınıflar çok aydınlık diyebilirim.” (K9)

Kursun ders çalışma alanları ve etüt salonlarına ilişkin de katılımcılara soru yöneltilmiştir. Kursa eğitime gelen bir öğrencinin ortam olarak da oradan faydalanabilmesi önemlidir. Özellikle kendine ait odası bulunmayan yani evde der çalışma noktasında özel alan yokluğundan sorun yaşayan, odaklanamayan öğrenciler için bir eğitim kurumunda ders çalışmaya müsait kütüphane, etüt salonu gibi ortamlar oluşturulmalıdır. Örneğin kendine ait odası bulunmadığını ve kardeşiyle ortak bir oda kullandığını belirten K8 etüt salonlarına ilişkin yöneltilen soruya olumlu bir açıklamada bulunmuştur.

- “Zaten bölmeler halinde, her bir masa bölmeler halinde ayarlanmıştı diye hatırlıyorum, herkesin kendi özel bir alanı vardı, aynen iyiydi yani, yeteri kadar iyiydi, doğrudu, güzeldi.” (K8)
- (Etüt salonları hakkında): “Evet, kullandım. Hem deneme çözerken, kendim de bireysel deneme çözümlerimde oraları kullandım, sessiz ortamda. (K10)
- “Ben 12. sınıfta Bulgurlu'daki kurumdayken arkadaşlarımla kullanıyordum o ders çalışma yerlerini. Daha çok motive ediyordu beni arkadaşlarımla çalışmak. Ama mezun senemde çok kullanmadım açıkçası. Çünkü oradan çıkıp ya evime geçiyordum ya da kütüphaneye geçiyordum. Daha uzun çalışma süresi elde edebiliyordum böylece. Çünkü kurum belli bir saatte kapantıyor ama kütüphane hemen kapanmıyor tabii ki. 10'a 11'e kadar açık oluyordu. Bu bakımdan kütüphaneye geçmeyi daha verimli buluyordum.” (K6)

Katılımcının ifade ettiği üzere kurumun kapanış saatinin bulunması etüt salonlarını elbette kütüphaneler ile göre daha kullanışsız kılar. Buna rağmen evinde çalışma imkanı bulunmayanlar için imkan oluşturmaktadır. Sınıflardaki öğrenci mevcutları da eğitimin verimliliğine etki eder. Bu kişi sayısının fazla olmasıyla da az olmasıyla da ilişkili olabilmektedir. Bir sınıfta öğrenci sayısının çokluğu, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığından ders anlatımında yetersizliği, herkese ulaşamamayı, anlaşılamayan konulara tekrar geri dönememeyi, daha yavaş ilerlemeyi gerektirebilir. Aynı zamanda öğrenciler sınıftaki kişi sayısının fazlalığından kendilerini daha çekingen hissedebilir ve öğretmene danışmakta zorlanabilirler. Bir diğer taraftan sınıf mevcudunun çok az düzeyde olması da

öğrencileri daha küçük ve farkedilebilir bir ortamda bulunmanın hissiyatına sebebiyet verebilir. Bu da rahat hissedilemeyen bir sınıf ortamı oluşturur. Akran çalışması, verimli derse katılım açısından da ortalama bir mevcut rakama ulaşılması gerekir.

- (Sınıf mevcudu hakkında): *“10-15. Yani azdı. O iyi olmuştu. Yani hocayla daha çok direkt bir iletişim haline geçebiliyordu. Ben haftada üç gün gidiyordum. Bu da iyiydi aslında şimdi beş gün olsa çok da verimli olmayabilir. Çünkü bana da bir zaman kalması gerekiyordu. İşte sabahdan öğle sonrasına kadar bir süreydi. Diğer zamanlar bana kalıyordu. Zaten kendimizin çalışması gerekiyor üstüne. O yönden iyiydi. Yani 3 gün orada, 4 günde evde çalışmaları sürdürüyordum.”* (K10)
- *“Mevcut sayıları 15-20 ortalama. Hani tabii ki fazla olan da az olan da vardı. Bence eğitim için gayet yeterli bir sayıydı. Çok az olması da bence çok iyi değil. Çünkü orada bir beyin fırtınası ortamı olması gerekiyor diye düşünüyorum. Bence sayıları gayet iyiydi. Ne fazlaydı ne çok azdı bence.”* (K1)

Kurs günleri-süresi, ders saatleri, teneffüs araları her biri de eğitimin kalitesine etki eden diğer unsurlardandır. Üsküdar Gençlik Akademisinde 12.sınıf öğrencilerine hafta sonu 2 gün, mezun öğrencilere hafta içi 3 gün eğitim verilmektedir. Farklı yaş ve sınıf gruplarına yönelik olduğundan, yoğun öğrenci sayısından ve kurum çalışma günlerinden dolayı sistem bu şekilde ilerlemektedir. Ders günlerinin haftanın belirli günleri ile sınırlı kalması ve sabahçı-öğlenci sistemi verimlilik açısından farklı değerlendirmeleri beraberinde getirmektedir.

- *“Benim bu zamanlamalar arasında iki eleştirim var sadece. Bir tanesi günleri bence daha fazla olabilirdi. Daha çok öğrenci, daha çok olabilirdi yani üç gündür yanlış hatırlamıyorsam. Bunu bir dört güne beş güne çıkartabilirlerdi. Benim şahsi düşüncem...”* (K8)
- *“Sabahçı olması çok güzeldi. Evet. Sabah dokuzdan yani öğle olmadan bitiyordu. Günün geri kalanını yaptığımız, işlediğimiz derslerin ödevlerini yapardık. Ders tekrarını yapardık ya da başka derslere çalışırdık.”* (K4)

Katılımcıların verdikleri cevaplardan çıkarım yapılacak olursa genel olarak ulaşım ve konumun önemli bir faktör olduğundan bahsedilebilir. Bazı katılımcılar sırf ulaşım zorluğu daha doğrusu binanın yokuş üzerinde olması sebebiyle kursa gelmekte tereddüt yaşadıklarını açıkça belirtmişlerdir. Yeni binada eğitim almış katılımcılar bina konumuna ilişkin bu eleştiriyi dile getirmişlerdir. Eğitim kurumlarında diğer fiziki faktörler de eğitimin niteliğine ve verimliliğine etki eder.

4.9.3.4. Eğitimde Kullanılan Materyallerin Niteliğine ve Başarıya-Öğrenmeye Olan Etkisi-Yeterliliği

Kaliteli bir eğitim anlayışı kapsamında verilen eğitim kadar kullanılan kaynak ve materyaller de etkilidir. Kaynaklara erişim imkanı, kaynakların çeşitliliği ve seviye düzeyleri eğitim kalitesine etki eder. Genel olarak dersleri işlerken yararlanan kaynakların verimliliğine ilişkin katılımcılara aşağıdaki tabloda yer alan sorular yöneltilmiştir.

Tablo 4.8. Eğitimde Kullanılan Materyallerin Niteliğine ve Başarıya-Öğrenmeye Olan Etkisi-Yeterliliği

1. Kurstaki ders materyalleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Akıllı tahta, ders kitabı, test kitabı, yaprak test, soru bankası vb. gerekli materyaller sağlandı mı?
2. Üniversite hazırlık modülünü kullandınız mı? Farklı yayınevlerinin kaynak, çözümlü video, soru ve testlerine ulaşım sağlayan bu online sistemin katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

- “Evet, tabii ki kitaplarımız falan vardı, akıllı tahtamız vardı, kitaplarımız, soru bankalarımız, testlerimiz vardı, yaprak testlerimiz. Ama tabii ki soru bankalarımız, yaprak testlerimiz falan, hani yeterli değildi kurstan aldıklarımız.” (K1)
- “Kurs bir yerle sanırım bir kitap eviyle anlaşmalıydı ve biz bu test kitapları işte yaprak test olsun, test kitabı işte çalışma kitapları bunların hepsini normalden uygun fiyata toptan bir şekilde senenin başında alabiliyorduk. Normalde bunu ayrı ayrı alsak çok fazla ücrete denk geliyordu.” (K3)
- “Pakodemy çok beğenmiştim çünkü herkesin elinde zaten telefon var artık. Ve bazen böyle test kitapları çok büyük oluyor. Böyle taşınmak zor oluyor ya da herkesin içerisini açıp soru çözme gibi bir işlem ya da otobüste vs. zor oluyordu. Yani ben yine kullandım pakodemyi birçok zaman... Belediye Hilmi Türkmen zaten sağlamıştı diye hatırlıyorum, kartlarını vermişti.”. (K4)
- “Kurumda her kademedен öğrenci olduğu için bazı kaynakların seviyesi biraz daha düşüktür tabii ki. Bazılarının ki idealdi, bazılarının ki ortalamaydı. Düşük olanların çok yardımı dokunmadı. Sadece hani çözerken elimi hızlandırdı falan diyebilirim. O şekilde. Yani hepsi aynı seviyede değildi.”. (K6)
- “O ders anlatım föyleri vardı... Yani gerçekten hiçbir kaliteli bir sorusu bile içinde yoktu. Niye onu seçtiler onu da bilmiyorum. Ben o föyleri falan beğenmiyordum... Çok hani basit geliyordu bana. Bir de çok fazla kolay soru var. En sonunda bir tane zor soru.”. (K7)
- “Öğrenci olarak herkes dershaneden çıktıktan sonra birçok vaktini, birçok zamanı olmasa bile çoğunluğunu yolda geçiriyor. Ben de genellikle pakodemyi yolda giderken kullanıyorum. Soru çözüyordum, çözemediğim konularını da anlayamadım konuları eve gittiğimde, dershaneye (Üsküdar Gençlik Akademisi) gittiğimde, liseye gittiğimde bakıyordum. Öğrencilere tabi çok faydalı olacağını düşündüm. Ders anlatımı bakımından, testleri bakımından çok orijinal ve farklı testleri vardı. Yeni tarz testleri vardı. Böyle diyebilirim.”. (K9)

Katılımcıların ders materyallerine ilişkin görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere farklılıklar göstermektedir. Ders kaynakları hakkında olumsuz düşünen katılımcılar daha basit ve yeni üniversite sınav sorularına yakın bulunmayan içeriklerin olduğu dile getirmiş ve bu sebeple eleştiride bulunmuşlardır. Tıpkı eğitim programının sistemi gibi aslında öğrenci seviyelerine göre bir kaynak seçimi ve yönlendirmesi belki daha verimli olabilir. Başarı seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin talep ve beklentilerine göre ayrı bir sınıf oluşturulması ve ders içeriğinin de temin edilecek kaynaklarında buna göre programlanması bu kurslardan faydalanmak isteyen farklı başarı seviyesindeki öğrencilere karşı kapsayıcılığı artırır. Sonuç olarak başarı seviyesi yüksek, soru çözümü odaklı bir öğrencide belediyenin üniversite hazırlık kursundan faydalanabilmeli ve verim alabilmelidir. Farklı yayınevlerinin çözümlü video, soru ve testlerine ulaşım sağlayan, konu anlatımı barındıran online üniversite hazırlık modülü olan pakodemy ise genel olarak katılımcılar tarafından başarılı bulunmuştur. Bunun en temel sebebi günümüzün en önemli kavramlarından kolay erişilebilirlik olabilir. Bir internet bağlantısı ve akıllı telefon aracılığıyla birçok yayınevinin soru tabanına ulaşan bu online sistem gençler için ulaşılabilirlik ve kolaylık sağlamış aynı zamanda boş vakitlerde veya farklı aktiviteler içerisindeyken bile soru çözebilme imkânı sağlamıştır.

4.9.3.5. Öğretmenlerin Yeterliliği

Eğitim sürecinde en önemli etkenlerden birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenin bilgi ve kültür düzeyi, bildiğini yeterli ve doğru şekilde, doğru yöntemlerle karşı tarafa geçirebilmesi önemlidir. Öğrencilerin bir kursa dair olumlu düşünebilmelerinde öğretmenlerin etkisi vardır. Katılımcılara öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin aşağıdaki tabloda bulunan sorular yöneltilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yeterliliği

1. Kursta öğretmenlerin etkililiği, motivasyonları, dersleri verimli veya eğlenceli işlemleri konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Öğretmenlerin alanında yetkinliği/başarısı hakkında bize neler söyleyebilirsiniz?

Aşağıda katılımcıların öğretmenlerin etkililiği, motivasyonları ve yetkinliğine ilişkin görüşleri aktarılmıştır.

- “Zaten benim için bir ders dinlemem için en önemli şey hoca. Yani ben bir hocayı sevmiyorsam o dersi de sevmiyordum. Ve oraya böyle güle oynaya gitmiyordum...ve sürekli ben çıkmıyordum yani oradan. Herkesten sonra çıkıyordum. Ya bu da aslında hocaların etkisi, oradaki hocaların, idarecilerin, eğitim koçlarımızın eseri.” (K1)
- “Ben bütün hocalarımdan çok memnundum. Hepsı böyle hocam gibi değil de bir abla abi gibi bize yaklaşıyorlardı. Ve o samimiyet olduğunda daha rahat danışabiliyordum, daha rahat anlamadığımı bir, iki, üç kere söyleyebiliyordum onlara. Ve hiçbir zaman yargılamıyorlardı beni. O açıdan çok iyiydi.” (K3)

- “Yani her birini de çok severdik. Zaten bittikten sonra bile arkadaşlarla konuşuyoruz yani. Ya bu hoca çok güzel anlattı. İyi ki bize yardımcı oldu. Kendi hocalarım adına konuşacak olursam ben hepsinin normal düzeyden yüksek olduğunu düşünüyorum. Ya da en azından her seferinde kendilerini geliştirme çabasındalardı zaten.” (K4)
- “Bence hepsi iyiydi yani. Motivasyonları da iyiydi. Ders işleme şekilleri de iyiydi. Hani özellikle mezun senemde, bir yerden sonra gerçekten çok bıktığımızı anlayabiliyorlardı. Ona göre eğlenceli bir şekilde işlemeye çalışıyorlardı dersleri.”(K6)
- “Hocalarımız gayet başarılı bir şekilde bizleri hem motive ettiler. Hocalarımız başarılıydı. Yani kariyer bakımından bilemem ama ders bakımından gayet güzel anlatımları vardı. Dili olarak olsun. Ondan sonra iletişim bakımından da gayet başarılılardı.”. (K9)
- “Hocalarla, öğrencilerle iletişim çok güzeldi. Öyle çok çekinilecek bir ortam yoktu. Herkes istediği soruyu sorabiliyordu. Hocayla sohbet edebiliyordu. Her hocadan rehberlik konusunda da yardımcı oldu. O kadar ilgiliydi.”. (K10)

Katılımcıların cevaplarını incelediğimizde öğretmenlerin etkinliği, motivasyonu ve yetkinliğine ilişkin açıklamaları genel olarak olumlu olmuştur.

4.9.3.6. Eğitim İmkanlarından Yararlanma Düzeyi

Katılımcılara eğitim imkanlarından yararlanma düzeyi başlığı altında etüt ve denemelerin verimliliği üzerine aşağıdaki tabloda yer alan sorular yöneltilmiştir. Bir eğitim kurumunda birebir soru çözümü ve düzenli tekrar eden deneme sınavları öğrencilerin başarı çıktılarına etki eder. Burada önemli olan etütlerde yeterli zaman ve yeterli etüt alma hakkı tanınmasıdır. Deneme sınavlarının kalitesi, sınav sonrası soru çözümü ve buna göre eksik konuların tekrarlanması verimliliği etkiler. Deneme sınavlarının gerçek bir sınav esasına göre olması gerekmektedir. Başlangıç ve bitiş saatlerine uyum, sınava girilen ortam ve sınav esnasındaki kurallara riayet edilmelidir.

Tablo 4.10. Eğitim İmkanlarından Yararlanma Düzeyi

1.Ders sonrası etüt imkanından yararlandınız mı? Etütlerin Türkçe, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, felsefe derslerinize olan katkısını değerlendirecek olsanız; derslerinizde nasıl gelişmeler oldu?
2.Deneme sınavlarına düzenli olarak katılım sağladınız mı? Genel olarak deneme sınavlarının verimliliğinize ilişkin faydasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- “Aslında bu etütler bize bana, şahsen soruları hepsine farklı açıdan bakmayı öğretti. Evet konular aynı ama tüm sorulara farklı bir gözle bakman gerekiyor. Hepsine farklı düşünmen gerekiyor. Yani tüm dersler için bunu söyleyebilirim.”. (K1)
- “Bazı yayınlar sadece herhalde diğerlerine göre biraz kalitesi düşüktü. Hani bazı yayınları, ama genel olarak güzeldi yani memnundum. Kolay, belki üniversite soru tipi olarak çok benzemeyen sorular falan. Yayınla alakalıydı yani.”. (K2)

- “YKS hazırlık süreci, biraz kendimi yetersiz gördüğüm zamanlar oluyordu. Bakıyordum arkadaşlarım işte dershanelere gidiyor, iyi yapıyordu ama buradaki hem akademinin hem de hocaların özel olarak bu etütleri sayesinde daha da iyi olduğunu düşünüyorum. Daha da iyileştigimi düşünüyorum derslerimin.”. (K4)
- “Ben matematikte çok kötü yapıyordum. Netlerim berbattı. Hiç değilse en azından TYT matematiği, temel matematikte mesela çok rahat bir şekilde gözüm kapalı problemleri yapmaya başlamıştım mesela, etütler sayesinde.”. (K5)
- “Denemelerimi götürüyordum, yanlışlarımı çözüyorduk, eski denemelerin hepsini götürüyordum, onları tarıyorduk. Yeni girdiğim tüm denemeleri götürüyordum ki hani nerede sürekli yanlış yapıyorum, o konuyu anlatıyordu ona göre bana. İşte son zamanlarda akademi şöyle bir program yapıyordu, konular için özel sınıf etütü açıyordu son haftalarda. 40 bine girdim öyle 10-15 soruyla öyle söyleyeyim. Hani o tarz bir yararı bulundu.”. (K6)
- “Ben zaten sürekli etüt alıyordum. Sürekli sadece etüt için bile gittiğim günler oluyordu. Bana çok yardımcı oldu etüt sistemi...Asla hiçbir dershanede olduğu gibi değil. Bana çok yardımcı olmuştu çünkü ben sürekli alıyordum...Bire bir etüt sistemi ben daha önce duymamıştım. Bu VIP kurslarda vesaire oluyor herhalde. Onlarda şu an aşırı pahalı yani 100'den falan başlıyor 80-100 falan. Yani bunun bedava verilmesi biraz şey oldu. Ama gerçekten büyük bir hizmet yani. (K7)
- “Etütler vardı ders sonrası etütler vardı onların da 20 dakikayla kısıtlanmış olması birazcık benim eleştirim burada ama onun dışında pek bir sıkıntı yoktu. Geometrimi neredeyse ileri seviyeye kadar taşıdım. Bayağı iyiydi yani Zaten netlerime falan da yansdı. Geometri, TYT de fullemiştim.” (K8)

Deneme sınavları da diğer materyaller gibi ücret konusunda öğrenciye veya aileye zorluk olabilmektedir. Üniversite sınavına hazırlanan bir öğrenci özellikle son dönemlerde sınav formatına alışmak ve eksiklerini daha iyi görebilmek için deneme sınavlarını hafta belirli sıklıklarla çözmektedir. Kurslarda bu sınavların da ücretsiz bir şekilde karşılanıyor oluşu fırsat eşitliği açısından olumlu katkı sağlar.

- “Bu kursu tercih etmeseydim hem hangi kaynağa çalışacağım konusunda belli başlı sıkıntılarım olurdu hem de daha az deneme çözmüş olurdu. Hani denemeye bir yerden sonra para yetiştiremiyorsun, pahalı zaten, o şekilde denemeyi daha az çözmüş olurdu, daha az soru görmüş olurdu hem de işte dediğim gibi hangi kaynağa çalışacağım konusunda sıkıntı yaşırdım çünkü ben her zaman bir sıkıntı yaşıyorum.”. (K8)

Katılımcıların kurstaki etüt ve deneme hizmetlerine ilişkin görüşleri genel olarak olumlu ifadeler içermektedir. Etütler ile geliştirilen dersler ve yükseltilen netler örnek olarak verilmiştir.

Deneme sınavlarından fayda sağlanabilmesi için sınav sonrası soru çözümü ve soru çözüm etütlerinden, konu tekrarlarından bahsetmiştik. Bir katılımcının denemeler ile ilgili görüşüne yer verilmiştir;

- “Bazen şimdi biz eski denemelere oluyorduk, önceki yılın denemelerinden, çünkü yeni denemeler gelmemiştir. Bazen cevap anahtarını bulamıyorduk... Bunda biraz sıkıntı yaşıyorduk. Birkaç tane de bulamadığımız deneme oldu, hani biz denemeyi çözdük ama cevap anahtarı yok. Onlarda biraz sıkıntı vardı, yoksa sorun yok yani, güzeldi.” (K7)

Bu tarz durumlar deneme sınavından alınan verimi düşürür. Yapılan çalışmanın sonuçlarının öğrenilememesi ve yanlışların tespit edilip, anlaşılammaması hem çalışmayı faydasız kılarken hem de öğrenci görüşlerini olumsuzlaştırır.

4.9.3.7. Rehberlik-Yönlendirme Destekleri

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) sınav sürecinde öğrenciye psikolojik anlamda destek sağlanması açısından önemlidir. Stres ve kaygı duygularının kontrol edilmesi, öğrencilerin çalışma düzenine uygun programlar oluşturulması ve sürecin başından sonuna kadar danışabilecekleri, yardım alabilecekleri bir birimin varlığı öğrencinin rahat ve daha sakin kalabilmesini sağlar. Bu birim tercih döneminde de öğrencinin destek alabileceği ve fikir danışabileceği uzmanlardan oluştuğundan öğrenciyi güvende hissettirir. Katılımcılara kurstaki psikolojik rehberlik ve yönlendirme hizmetinden yararlanma durumları ve eğer yararlandılarsa buna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer alan sorular aracılığıyla sorulmuştur.

Tablo 4.11. Rehberlik-Yönlendirme Destekleri

1. Kurstaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetinden faydalıyor muydunuz?
2. PDR hizmetinin ders çalışmanızdaki planlılığınızı sağlamada, kendinizi psikolojik olarak sınava daha hazır hissetmede ve stres/kaygı azaltma noktasında size faydaları oldu mu?

- “Motivasyon olarak sürekli insanın sınava çalıştığı zaman sürekli böyle bir içinde şey oluyor. Olacak mı? Olmayacak mı? Ya da şunu yapamıyorum. Ben 1-2 hafta boyunca sadece tamlamalarla uğraştım, hatırlıyorum. Yapamıyorum diye oturup, bayağı oturup ağlamıştım saatlerce. Ve böyle herhangi bir şeyde, rehberliğe gitmek, konuşmak, hocanın tavsiyelerini dinlemek bayağı insana iyi geliyordu yani.” (K1).
- “Hem psikolog bir hocamız vardı hem rehberlik hocamız vardı. Psikologla yaklaşık 2-3 seans sanırım görüştüm ve kendisiyle. Uyku düzenim hakkında, işte hayat düzenim hakkında bir seans yapmıştık. Onun bana faydası çok oldu çünkü şunu fark ettik, uyku düzenimi oturtuktan sonra her şeyin yerine oturduğunu fark etmiştik. Hala da onun verdiği tavsiyeleri uyguladım ve hala, uyku düzenim bozulduğunda onun verdiği tavsiyelerle tekrar eski haline geri dönebiliyor düzenim.” (K3).

- “Tabi ders programlarımızı oluşturduk rehber hocalarımızla beraber. Onun dışında hocalarımız bizi hiç o strese sokmadılar ya. Biz çok rahat hazırlandık sınava. Gerçekten çok rahat, psikolojik olarak da hiç kasmadık. Ben kendi açımdan söylüyorum en azından. Çok gayet şen şakrak sınava hazırlandık. Ben çok arkadaşımı gördüm stresten, eli ayakları işte dershaneye gidecek, dershaneye ayakları işte ne bileyim geri geri gidiyor dershaneye giderken ben güle oynaya gidiyordum ben.”. (K5)
- “Manevi açıdan da kötü hissettiğim zaman, işte umutsuza kapıldığımda vs. çok yardımcı oluyordu.”. (K7).

Katılımcıların genel olarak psikolojik yardım, motive eksikliği, stresi yönetme, ders çalışmayı ve program oluşturmaya öğrenmek adına rehberlik servisine başvurduğu gözlenmiştir.

4.9.3.8. Sosyal Faaliyetler

Kursta eğitim sürecine ek olarak çeşitli sosyal faaliyetler de yapılmaktadır. Üniversiteye hazırlanan gençlere yönelik düzenlenen bu faaliyetlerin öğrenciler nezdinde etkilerini öğrenmek amacıyla aşağıdaki tabloda yer alan sorular sorulmuştur. Bu faaliyetler, psikolojik danışmanlık ve rehberlik biriminin düzenlediği seminerler, motivasyon konuşmaları ve mezun öğrenci buluşmaları, üniversite tanıtımları ve gezileri, ücretsiz olarak düzenlenen kültürel faaliyetler, çeşitli sanat dallarına ait workshoplar ve etkinlikler, spor turnuvaları, yarışmalar, tarihi ve kültürel geziler, doğa kampları olarak sıralanabilmektedir. Katılımcılar eğitim aldıkları kursta ders takviminin dışında veya ders sonları düzenli olarak ücretsiz bir şekilde ve herkesin katılımına açık olarak programlanan bu faaliyetlere katılım düzeylerini ve yansımalarını belirtmiştir.

Farklı kurumlarda ücretli olarak deneyimlenebilecek, belki de bazı öğrenciler için katılım sağlaması maddi anlamda zor olabilecek bu etkinliklerin ücretsiz olarak düzenlenmesi fırsat eşitliği konusunda önemlidir. Üniversite hazırlık kursunun bu tarz faaliyetleri kapsamı çok yönlülük ve gelişmişlik açısından da olumlu yansımalar gösterir. Sınav senesinde öğrencilerin motivasyon anlamında güçlenmesi ve stresten uzaklaştırılması amacıyla planlanmış bu etkinlikler, sosyalleşme ortamı doğurması, yeni insanlarla tanışmaya sebebiyet vermesi, iletişimi güçlendirmesi, kişiye özgüven katması ve deneyim kazandırması açısından önemlidir.

Tablo 4.12. Sosyal Faaliyetler

1.Kurstaki ders harici etkinliklere katılım sağlıyor muydunuz? (Motivasyon konuşmaları, PDR birimi bilgilendirme sunumları, geziler veya farklı etkinlikler)
2.Kurstaki çeşitli sosyal faaliyetlerin sınav sürecinde size kattıklarını nasıl değerlendirirsiniz?

- “Her etkinliğe katılıyordum...Bu da aslında benim motivasyonumu sağlamamda gerçekten çok güzel oluyordu. Şöyle mesela geçen seneye bakıyorum, sürekli her şeye katılmışım, her etkinlikteyim. Hem de oturup ders çalışmışım... Ya şöyle sürekli ders çalışmak artık bir süre

sonra insanı yoruyor. Bunu bir şekilde atman lazım. O içindeki bıkkınlığı, sıkılmayı bir şekilde atman gerekiyor. Burada da etkili olan şey, bizim bu yaptığımız etkinlikler, işte geziler vs. oluyordu. İnsanın bence motivasyonunu arttırması için bazen böyle kafasını dağıtması gerekiyor. Bizim bu etkinliklerimiz de buna yarıyordu.”. (K1)

- “Herhangi bir gezmedir, bir etkinlik, plandır, biriyle bir şey yapalım. Yani bazen çok zaman alacakmış gibi hissettiriyordu. Yani kendimiz bu planı yapsak. Ama şimdi hazır oradayız ve bize bunu özel olarak söylüyorlar. Özel olarak ilgilerini bize verdiklerini belli ediyorlar. O yüzden katılım sağlıyorduk ve yani bence bu çok iyi oluyordu bizim için psikolojik açıdan da.”. (K4)

K5 sosyal faaliyetlerin öğrenciyi kuruma bağlayan ve teşvik eden yönüne de değinmiştir. Etkinlikler odaklı kursa gitme ve kursa gittiğinde derslere ve etütlere de adapte olma ve katılım sağlama noktasında sosyal faaliyetlerin teşvik edici olarak kullanıldığını görebilmekteyiz.

- “Lise seviyesindeki bir genç kafası şöyle çalışır, eğer bir yere ders için gidiyorsa muhakkak oraya ders için gitmiyordur. Kafasında başka bir şey vardır, ders sonrası bir şey oluyordur yani. Bize de hocalarımız, eğitim koçlarımız o şekilde teşvik ediyorlardı. Gel bir muhabbet edelim diyordu, ondan sonra bir etüte gidiyorduk. Test çözmeye devam ediyorduk.”. (K5)
- “Çok da mutlu oluyorduk yani o zaman açık söyleyeyim. Yani şimdi dersten uzaklaşmak gerçekten iyi geliyordu çünkü hani her gün aynı başlıyor, bir de mezuna kalmışsın. İki yıldır her gün aynı şeyler, aynı şeyler. Artık insan çok bunalıyor yani. Bu arada farklı etkinliklerin olması ve hani güzel de etkinliklerin yapılması bence bizi de çok iyi hissettirmişti. Herkes çok memnundu yani... Böyle etkinlikler bizim de kaçış yolumuzdu yani öyle söyleyeyim. Çok güzeldi, ben çok eğlendim.”. (K7)

K9’un sosyal faaliyetler hakkındaki görüşlerinde ise etkinliklerdeki tavsiyelerin ve yönlendirmelerin bir öğrenci açısından ne derece önemli ve yol gösterici olabildiğini göstermektedir.

- “Eğitim koçlarımız genelde sohbetleri yaparlardı derslerden önce. Orada genellikle sınav hakkında konuşmaktan ziyade sınavdan sonra ne yapabiliriz bu konular hakkında biraz bilgilendirme yapmışlardı ve hatta hayatın devamı hakkında konuşmalar yapmışlardı. Gayet de başarılı bulmuştum onları. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Ama herhangi bir şey, seminerleri falan çok hatırlayamam. Onların hakkında çok bir şey söyleyemem ama eğitim koçlarımızın verdiği tavsiyeler onlar hala aklımda.”. (K9)

Katılımcıların görüşlerine göre genel olarak söylenebilir ki proje sınıfı öğrencileri sosyal faaliyetlere katılım sağlamayı bir zaman kaybı olarak değerlendirebilmektedir. Bazı katılımcılar sosyal faaliyetlerdense derslere katılımı daha çok ön planda tuttuğunu belirtmiştir.

- “Yoğunluktan dolayı çok katılım sağlayamadım...Ders çalışma odaklı bir sene geçirdiğim için.” (K10)

Katılımcıların yanıtları göstermektedir ki sosyal faaliyetler genel olarak öğrenciyi cezbetmiştir. Sınava hazırlık sürecinde kendi fikirleriyle, kendi arkadaşlarıyla bir aktivite gerçekleştirmek belki “zaman kaybetme” düşüncesiyle onları etkileyecekken, hali hazırda gelmiş bulundukları bir üniversite hazırlık kursunun böyle bir imkân sunması onlara motivasyon kaynağı olmuştur. Ancak göze çarpan bir bulguya göre de genel olarak proje sınıflarında bulunan ve sıralaması daha yüksek öğrenciler sosyal faaliyetlere katılmayı zaman kaybı olarak görmekte ve kurstan sadece ders odaklı fayda sağlamayı hedeflemişlerdir.

4.9.3.9. İdari Denetim, Takip, İlgi

Katılımcılara eğitim sürecinde talep ve beklentilerine yönelik bekledikleri ilgi ve anlayışın sağlanıp sağlanmadığı sorulmaktadır. Aşağıdaki tabloda yer alan soru katılımcılara yöneltilmiştir. Bir kursta öğrencinin beklentisinin, ihtiyacının ve bir talebinin karşılanması ve bununla ilgili süreçlerde üst yönetim tarafından yapılacak takip ve denetimler aslında öğrenciyi ve veliyi değerli hissettirir ve bağ kurmasına sebebiyet verir. Katılımcılardan bazıları “önemsendiklerini, dinlenildiklerini, büyük insan yerine konulduklarını, özgüvenli hissettiklerini, düşüncelerine değer verildiğini ve bu sebeple ortamı daha da sevdiklerini ve kaynaştıklarını” ifade etmişlerdir. Özellikle bu yaş grubundaki öğrenciler için önemli olabilecek bu pozitif iletişim hali onları bağlı oldukları kursa ait hissettirebilmektedir. Özellikle belediye yöneticilerinden gelen talep karşılama davranışı öğrencileri daha da değerli hissettirmiştir.

Tablo 4.13. İdari Denetim, Takip, İlgi

1.Kurumun öğretmenleri, idaredeki yöneticiler ve belediye yöneticileri öğrencilerin talep ve beklentilerini karşılamaya yönelik çalışmalar yapıyor muydu?

- “Tabii ki yani biz bir şey söylediğimiz zaman hemen yani o şey oluyordu yani. Bir şey istediğimiz zaman bir şey talep ettiğimiz zaman. Ben hiç, bir şey talep ettiğim zaman hiç geri çevrildiğimi hatırlamıyorum yani.”. (K1)
- “Biz koordinatörümüze ne zaman gidip hocam bizim şuna şuna ihtiyacımız var ya da mesela şu yayının denemesine ihtiyacımız var dediğimizde yani ardından hemen bize o yayının denemesini yaptırırdı getirtirdi. Yani herhangi bir isteğimizi geri çevirmedi hiçbir zaman.”. (K3)
- “Belediyeyle ilgili yöneticiler geldi. Yani gelip bizimle konuştuğu oluyordu. Mesela akademiye uğruyorlardı. Sınıflarımıza gelip bizimle konuşuyorlardı. Herhangi bir isteğiniz var mı? Bir talebiniz var mı?”. (K4)
- “Evet, mesela o gezileri falan biz istemiştik. İşte Hilmi Başkan'a söylemiştik.”. (K7)

- “Kurumda masa tenisi oynayan arkadaşlar vardı. Masa tenisinin masasını getirdiğini hatırlıyorum.”. (K8)

Katılımcılar genel olarak talep ve beklentilerinin karşılandığını belirtmiştir.

4.9.3.10. Kurs İlişkin Genel Değerlendirme

Katılımcılara mülakat görüşmesinde aşağıdaki tabloda yer alan sorular sorularak kursa ilişkin genel görüşleri ve önerileri alınmak istenmiştir. Bu konularda fikir beyan eden bazı katılımcıların yanıtları aşağıda toplu olarak sıralanmıştır.

Tablo 4.14. Kurs İlişkin Genel Değerlendirme

1.Kursun aksayan/olumsuz yönleri nelerdir?
2.Verimliliği artırmaya yönelik neler yapılabilir?
3.Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarını üniversite sınavına hazırlanan diğer gençlere önerir misin?
4.Belediyenin bu tarz üniversite hazırlık kursları sizce gerekli mi? Bu kursların etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- “Yok yani ben gayet memnundum kurstan. Bir aksayan yönü olduğunu düşünmüyorum.” (K1).
- “Türkiye geneli denemeler oluyor. Mesela işte onların sayısı artabilirse mesela kurumda yapılan daha iyi olur bence.” (K2).
- “Deneme analizi. Daha çok hocaların mesela derse deneme analizini koymaları gerekiyor direkt. Çünkü öğrenciler etüt alıp gitmek istemiyor bazen. Onun için ders olarak ben çok isterdim, bir deneme analizi derse olsun.” (K3).
- “Belki tüm öğrencileri aynı seviyede tutabilmek için alınan kaynaklar diyebilirim. Çünkü hani bir giriş yaptığınız zaman direkt kendiniz alıyorsunuz. Hani belli bir paket var, almanız gerekiyor bunlarla ders işleyebilmek için. Hani bazısından yararlanamadım mesela ben hiç. Boşu boşuna almış bulundum. Kullanmadım, çözmedim. Yani gereksiz oldu benim için o tarz bir harcama yapıp bir de onu evde bulundurmam. Çünkü yani çözemediğimi, çözmediğimi, kullanmadığımı bilerek öyle masamda durması bir yerden sonra şey yapıyordu beni. Hani yeter kaldırsam mı oradan, atsam mı falan. Mezun senemin ikinci döneminde çok gitmedim. Benim için birazcık zaman kaybına dönüşmüştü akademi. Yani aynı dersleri görüyordum, aynı şeyleri şey yapıyordum ama bana yarar sağlamıyordu, netlerimi artırmıyordu. Yani o dönem için belki daha farklı şeyler uygulanabilirdi”(K6).
- “İşte biraz da öğrenci odaklı gidebilirler diyordum ama şu şekilde bizim sınıfta bile herkes aynı seviyede değildi. O yüzden en geride olan öğrenciye göre gitmek zorundalardı. Onlar da öyle yapıyorlardı. O şekilde bana o kısım pek faydalı gelmiyordu, konu anlatım kısmı, çünkü benim çok eksikim yoktu dediğim gibi.” (K7).

- “Etüt saatleri yetersizdi. Bir de şöyle bir şey, derse geç kalınca alınmama durumu gibi bir şey var. Mesela ben bundan çok böyle muzdarip oldum.” (K8).
- “Ya verimliği artırmak için neler yapılabilir? Eee çok çok iyi düzeyde olan öğrencilerle artık hocaların sadece bireysel ilgilenmesi gerekebilir. Yani diğer bazı öğrencilerle de hep aynı sınıfta olunca onların gördüğü konular farklı olmalı. Daha çok çok daha iyi olanların gördüğü konular farklı olmalı diye düşünüyorum.” (K10).

4.9.4.Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı

Her yeni ortam ve etkileşim kurulan mekan insana sosyal açıdan da faydalar sağlar. Araştırmanın bu bölümünde kursta eğitim işleyişinin haricinde kalan öğrenci kazanımları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu ana temaya ilişkin sorulan sorular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Genel olarak söylenebilir ki kursta gerçekleştirilen faaliyetler aktif bir iletişim ve etkileşim ortamı tesis etmeye yardımcı olmuştur. Bu katılımcıların kendi özel hayatlarına da etki edecek özgüveni kazandırabilir. Tanışılan yeni arkadaşlar, öğretmenler, kurum yöneticileri ve etkileşim kurulan pek çok insan ve buna sebebiyet veren sosyalleşme ortamları ile insanlar sosyal ve kültürel anlamda kazanımlar elde edebilmektedir. Bu bazen bir olaya bağlı olarak gelişebildiği gibi süreç içerisinde şekillenebilen bir rutin ve alışkanlık da olabilir.

Tablo 4.15. Sosyal Sermaye Oluşumuna Katkısı

1.Kurstaki üniversite hazırlık sürecinizi tamamladığınızda, genel olarak kursun sosyal katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
a) Sosyalleşme açısından kurs ortamını nasıl buldun?
b) Kurs ortamınızı düşündüğünüzde, kursa başladıktan sonra kendinizi ifade etme/ iletişim beceriniz/ insanlarla iletişiminizde nasıl bir değişiklik oldu?
c)Kurstaki arkadaşlık edinip hala görüştüğünüz kişiler var mı? Dışarıda buluşuyor musunuz? Hangi sıklıkla görüşüyorsunuz?
c.1. Kursta tanıştığınız arkadaşlarınızı ve o dönemi düşündüğünüzde bu arkadaşlık ilişkilerinden bize anlatmak istediğiniz herhangi bir kazanımınız var mı? Bu arkadaşlıklar sizde herhangi bir konuda nitelik geliştirdi mi?
d)Ders aldığınız öğretmenlerin sizi doğru yönlendirmesi ve size rol model olması konusundaki düşünceleriniz neler? Bu konuda bize söyleyebileceğiniz bir hikâye var mı?
e) Kurstaki çevrenizde iletişim kurduğunuz insanların hedeflerinizi belirlemede, sosyallik anlayışınızda, yaşayış biçiminizde etkileri oldu mu? Bu konuda bize anlatabileceğiniz bir hikayeniz var mı?
f) Kurs ortamı ve buradaki insanlarla ilişkiniz sizi farklı konularda duyarlılık geliştirmenize ve bilinçlenmenize sebep oldu mu? Bu konuda anlatmak istediğiniz bir şey var mı?
2. Bu kursu tercih etmeseydim ‘sahip olmazdım’ diyebileceğiniz bir şey söyleyebilir misiniz?

- “Çok insan tanıdım. Özellikle o etkinliklerde. Mesela her etkinlikte farklı bir insan tanıyorsun. Bu şekilde de aslında sosyal çevreni de gençleştirmiş oluyorsun.” (K1).

K1’in özgüven olarak adlandırabileceğimiz aşağıdaki ifadeleri oldukça kıymetlidir. Bireysel olarak sorumluluk alabileceğini öğrenmek, kendine dair bir farkındalık kazanılmasında etkili olduğu görülmüştür.

- “Aslında bir şeyler yapmama orada benim fırsat sağlandı...Bir şeyler için sorumluluk alabildiğimi öğrendim...hani yapabildiğimi öğrendim...bir şey olduğu zaman artık şey diyebileceğim hani...ben bunu yapabilirim...Bir özgüven olarak bana katkı sağladı.”

Öğretmenlerin rol model olmasına ilişkin olarak da daha öncesinde önyargılarla yaşlaştığı dersin bölümünü tercih eden K1 aşağıdaki ifadelerde bulunmuştur;

- “ Ben coğrafya öğretmenliği okuyorum. Demek ki birileri gerçekten bana rol model olmuş orada. O yüzden yani gayet tüm öğretmenlerim için söyleyeceğim bunu. Öğretmenlik okumamın sebebi öğretmenlerimdir yani. Aslında akademideki öğretmenim sayesinde coğrafyanın eğlenceli tarafını görmeye başladım...Ben bunu öğretebilirim dedim aslında. Öğretmenimin bana öğretmesiyle ben bunu öğretebilirim dedim. Eğlenceli taraflarını gördüm.”.

Sınava hazırlanma sürecinde öğrenciyi motive edebilecek diğer bir etken ise kendi yaşlıtlarının da aynı yollardan geçtiğini bilmektir. Aynı stresi, aynı endişe ve korkuları yaşayan başka insanlar olduğunu bilmek kişiyi rahatlatır. K2 kursa gelmesinin amaçlarından birinin de sosyalleşmek olduğunu açıkça belirtmiştir;

- “...hep evde çalışıyorsunuz ama böyle tek başınıza falan...bir zamandan sonra sıkıcı bir hal almaya başlıyor...dışarıda beraber, sizle beraber çalışanları gördükçe motivasyonunuz da artıyor. Ondan dolayı güzel olmuştu benim için yani, bayağı yararlı olmuştu. Zaten ben aslında, benim gelmekteki amacım biraz da şey, sosyalleşmekti yani hani...”.

Oluşturulan samimi sınıf ortamının aslında öğrenmeyi daha da kolaylaştırabileceği söylenebilir. Öğrenci kendini rahat hissettiği yerde öğrenmeye açıktır ve özgürdür. Odağını sadece öğrenmeye verebilir.

- “Sosyal çok fazla katkısı oldu. Bir kere iletişim becerilerimi kesinlikle geliştirdiğimi düşünüyorum. Çünkü çok fazla farklı insan tanıdım. Yani hiçbirimiz böyle aynı değildik. Her birimizin farklı hobileri, farklı ilgi alanları vardı. Birbirimizle anlaşabiliyor olmamız, benim iletişim becerilerimi gerçekten geliştirdi...Ben artık bir soruyu anlamıyorum, iki kere soruyorum, üç kere soruyorum, yine utanmıyorum, beş kere soruyorum, bir konuyu mesela anlamıyorum, yine de katılıyorum, onlarla konuşuyorum falan çok etkili oldu bu açıdan.”.

(K3)

Özellikle pandemi dönemiyle birlikte iletişim ve sosyalleşme konusunda gerilemeler, korkular ve tedirginlikler doğmuş bu süreç bazılarını doğrudan etkilemiştir. İçe ve eve kapanıklık durumuna olumlu bir etki gördüğünü aktaran K5’;

- “Açıkçası pandemi döneminde hepimiz zor günler yaşadık. Ben biraz hayattan korktum açıkçası...O yönden benim tekrar hayata katılmamda çok büyük artışı oldu. Çünkü gidecek bir

yerim vardı, dışarı çıkmaya bir sebebim vardı gerçekten. Hayata tutunma sebebi de diyebilirim aslında.” ifadelerinde bulunmuştur.

Kişinin her zaman aidiyet duygusuna, bir ortama ait hissetmenin getirdiği güvene ihtiyacı vardır. Aslında “*hayata tutunma sebebi*” olarak bir üniversite kursunun tanımlanması bir gencin üzerinde eğitim boyutundan çok daha fazlasının verildiği, kişinin özel hayatına doğrudan katkı sağladığı söylenebilir.

Katılımcılara kursta bulundukları süre zarfı içerisinde o zamana kadar farkında olmadıkları herhangi bir konuya ilişkin bir farkındalık kazanımları sorulmuştur. K5’in ifadelerinden de anlaşıldığı üzere kişiler kendilerine rol model olarak benimsedikleri insanlarla bir arada bulunduklarında farklı konularda gelişimler sağlayabilir ya da kazanımlar elde edebilmektedir.

- *“Şöyle söyleyebilirim, biraz da toplumsal olaylara daha iyi reaksiyon göstermeye başladım diyebilirim...Biz üniversiteli insanlara onlar büyük insanlar gözüyle bakıyorduk, yaşları büyük, konuşacakları konuları büyük, biz onlarla nasıl tartışırız gözüyle bakıyorduk ama ben lisenin sonuna doğru artık eğitim koçlarıyla oturarak kalkarak, konuşarak, sohbet muhabbet ederek ben şeyi fark ettim, ben de onların konuşabileceği konuları artık onlarla beraber tartışabiliyorum, tepki koyabiliyorum, düşüncemi belirtebiliyorum. O konuda bir katkısı olmuştur bana” (K5)*

Herhangi bir konuya ilişkin kişide pozitif düşüncelerin hakim olmasının göstergelerinden biri o amaca ulaşılmış, süreç tamamlanmış olsa dahi iyi yad edebilmektir. K9 zaman zaman kursa öğretmenleriyle ve yöneticilerle görüşmek için ziyaretlere gittiğini hala bağıını koparmadığını belirtmiştir. Böyle bir zorunluluğu olmamasına karşın içten gelen bir tavırla bunun sergilenmesi doğru bir iletişim ve ilişkinin kurulduğunu göstermektedir.

- *“Sosyal katkısı çok fazla. Çünkü şu an hala görüştüğüm hocalarım var. Hala devam ettiğim muhabbetin devam ettiğim hocalarım var. Abilerim var. Arkadaşlarım var. Her hafta zaten Akademi ziyaret ediyorum. Haftada en az bir beş defa gitmişliğim var ya. Arkadaş bakımından da hala konuştuğum arkadaşlarım var. Sosyal hayat bakımından çok faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü orada ailevi bir ortam oluşmuştu.”*

Herhangi bir sosyal ortam içinde bulunmak kişiyi iletişim becerileri konusunda da geliştirir ve dönüştürür. Yolda karşılaşılabileceği bir kişiyle iletişime geçme korkusunu dahi hisseden bir kişinin kurs sayesinde değiştiğini ve iletişim becerilerinde iyileşmeler olduğunu belirtmesi bir kazanımdır.

- *“Normalde aslında ben çoğu kişiyle çok konuşamazdım. Bir grupta olsun, herhangi bir topluluk, bulunduğumuz yerlerde olsun çok konuşkan bir insan değildim ben. Son zamanlarda akademideyken biraz daha açılmaya başlamıştım. Muhabbetlere biraz daha dahil oldum ondan dolayı. Hatta yoldan geçerken herhangi bir adamın bana durdurup soru*

sormasından korkar olmuştum o zamanlar... Korkum vardı aslında, onu biraz giderdim diyebilirim.” (K9)

Kurs ortamı ve insan ilişkilerinin farklı konularda duyarlılık geliştirmesi ya da bilinçlenmeye sebep olmasına ilişkin soruya karşı K9;

- *“ Bir duyguyu pekiştirdi diyebilirim. Hayvan bakımından olsun, insan sevgisi olsun, insan saygısı olsun bu konular üzerinde. Zaten vardı ama biraz daha pekiştirdi diyebilirim. Kursumuza sürekli kediler girerdi. Hatta sınıfta da girerdi. Hoca sınıftan kovalamadı, hatta kucağına falan alırdı, severdi. Derste iştirak etmesine izin verirdi bizimle birlikte.”*

Görülmektedir ki öğretmenin derste bir hayvana gösterdiği sevgi hareketi dahi öğrenci tarafından gözlemlenebilir ve içselleştirilebilir .Onun duygu dünyasında dönüştüren bir dönüm noktası olabilir. Bu sebeple öğretmenin rol model olma konusu oldukça önemlidir. Katılımcıların çoğuna bu soru yöneltildiğinde “akıllarına gelen bir şey olmadığını” ifade etmişlerdir. Katılımcının bu konuya dair bu anıyı aklında tutması ve soru yöneltildiğinden konuyla bağdaştırıp açıklayabilmesi gerçekten etkilendiğini gösterir.

Oluşturulan sosyal ortamlar yeni arkadaşlıkları ve buradan da her bir arkadaştan edinilebilecek kazanımları beraberinde getirir. K10’un ifade ettiğine göre, kursta edinilen arkadaşlık bir iş bulmasına dahi yardımcı olmuştur;

- *“Valla çok yakın arkadaşlıklar edindim orada. Hala da her gün görüştüğüm arkadaşlarım var. Arkadaşımla dershanede işe başlamış olduk onun vasıtasıyla, hocalık yapmaya başlamış olduk.”.*

Katılımcı yanıtlarından yola çıkarak söylenilebilir ki üniversite hazırlık kursu öğrencilere sadece bir eğitim kaynağı, aracı olmamıştır. Sosyal sermayelerine katkı sağlayacak ortamı yaratmış, sosyalleşmelerine olanak sunmuş ve farklı insanlar tanımaya teşvik etmiştir. Özellikle iletişim anlamında kendisine iyi ve pozitif katkılar sunduğu ifade eden katılımcılardan da yola çıkarak sosyal anlamda pozitif etkiler sağladığı görülmektedir.

4.9.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı

Katılımcılara tez çalışmasının asıl konusu olan “eğitimde fırsat eşitliği” konusu hakkında sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların eğitimde fırsat eşitliği kavramına ilişkin ilk bakışta akıllarına gelen bilgilerin ne olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Daha sonrasında kavram genişletilerek açıklanmıştır. Bunun üzerinden belediyelerin üniversite hazırlık kurslarının eğitim fırsat eşitliğini sağlamada katkıları var mı, çalışmaya konu olan kurumda buna yönelik bir uygulama var mı gibi sorular yöneltilerek kavramsal bilgi aktarımı sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu temaya ait sorular verilmiştir.

Tablo 4.16. Eğitimde Fırsat Eşitliği Algısı

1.Eğitimde fırsat eşitliği kavramını daha önce duymuş muydunuz, eğitimde fırsat eşitliği denilince aklınıza ne gelmektedir?
a) Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada katkısı olur mu ve ne gibi etkileri olabilir?
2.Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulanmasını engelleyen etkenler nelerdir?
a) Bulunduğunuz kurumda eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bu etkenlerin ortadan kalkmasına veya azalmasına ilişkin çalışmalar gözlemlediniz mi? Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada ya da artırma bağlamında çalışmalar var mıydı ve neler yapılabilir?

Eğitimde fırsat eşitliği algısına ilişkin sorulara katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda aktarılmıştır.

- “Her farklı gelire sahip insanların bir arada olmasını sağlıyor bence bu kurslar. (Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörler hakkında): “Bence eğitimin ticarete dönüşmesi. Bence... Çünkü, özel üniversiteleri düşünelim mesela, insanlar belli bir sıralama yapıyor ve o üniversitelere %50 burslu ya da ne bileyim burs almadan, sadece paralarını vererek giriyorlar. Ama mesela bu durumu olmayan insanlar daha yüksek sıralama, daha çok çalışmak zorunda kalıyor bu şekilde. Zaten akademinin açılmış olması fırsat eşitliğini sağlamada en önemli etken bence.”. (K1).
- “Herkesin dershaneye gidecek bütçesi olmuyor. Bundan dolayı böyle kurumlar aslında sizin dediğiniz gibi eğitimde fırsat eşitliği için çok önemli yani.”. (K2).
- (Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğine katkısı hakkında): “Ya bence gerekli çünkü herkes özel dershanelere ulaşım sağlayamıyor. Hani gidemiyor. Onun için devlet dershanelerinin (Belediye kursları) olması hani benim gibi öğrenciler için bence çok faydalı ve olması gerekiyor, artırılması gerekiyor diye düşünüyorum.” (K3).
- “Herkesin ailesinin maddi durumu yetmeyebiliyor. Özel dershanelere, aylık ücretlerine yetmeyebiliyor. Bu tip orta ya da düşük gelir düzeyine sahip aile çocuklarının da sınav hazırlıklarında çok büyük katkısı olabilir. Gerekli olduğunu düşünüyorum” (K5).

K6’nın kapsayıcılığa ilişkin açıklamaları önemlidir. Üniversite hazırlık kursu dışında farklı sınavlara ve eğitimlere yönelik kurumların belediye bünyesinde faaliyet göstermesi eğitimde fırsat eşitliği açısından olumlu etkilere yol açar.

- “Herkesin fırsatı olmuyor o kadar fazla ücretler ödeyerek dershaneye gitmeye. Ücretsiz bir şekilde bu kadar kaliteli bir eğitim sunmaları bence önemli. Herkesin aynı şansa sahip olması gerekiyor eğitim almak için. Bu tarz kurumların arttırılması olabilir. Daha fazla çeşitlendirilmesi, daha farklı sınavlar için farklı yerlerin açılması. Mesela sadece ülkemizde YKS yok, farklı tarzlı sınavlar da var. Bunlar için ayrı eğitim kurumları açılabilir çünkü hani herhangi bir sınav için herhangi bir eğitim almak istediğimizde çok farklı hani çok fazla miktar para ödememiz isteniyor. Hani bunlar için de özel yerler açılabilir diye düşünüyorum.”. (K6).

- (Üsküdar Gençlik Akademisinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar hakkında) *“Herkes açık kayıt vardı, kayıt hiçbir zaman bitmedi yani onu söyleyebilirim. Sürekli öğrenci kaydı yapılıyordu. O şekilde. Çünkü şey diyebilirler, işte kontenjanımız doldu diyebilirler. Çünkü genelde İsmeklerde vs. söylüyorlar. Ama burada öyle bir şey yoktu tabii ki. İsteyen her öğrenciyi dönemin ortasında bile olsa alıyorlardı.”* (K7).
- (Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen etkenler hakkında) *“Direkt imkânsızlık. Yani direkt imkânsızlık, imkân yoksulluğu.”* (K8).
- (Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğine katkısı hakkında): *“Katkısı oluyor tabi, imkânı olmayan öğrencilerin diğer iyi dershanelere giden öğrencilerle rekabet edebilmesi için, onlara da bu yarışa dahil edebilmesi için çok önemli bir katkısı oluyor bence.”* (K10).

4.10. Genel Değerlendirme

Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkarak aslında öğrencilerin “eğitimde fırsat eşitliği” kavramına çok uzak olmadığı belirtilebilir. Bu olumlu bir bulgudur. Katılımcılar bu kavramdan bihaber değildir. Genel olarak kursun ücretsiz olması, belediye tarafından hizmet veriyor oluşu, tüm öğrencileri kapsamaması, sadece eğitim ve öğretim kavramına bağlı kalmaktan ziyade bünyesinde farklı aktiviteleri de barındırması bazı imkanlardan yoksun olan kesimlere yönelik büyük bir avantajdır.

Katılımcılara son olarak “Tüm imkanlar düşünüldüğünde belediyenin sağladığı bu imkânın hayatına ilave katkısı nedir? Pozitif ya da negatif olarak değerlendirebilir misin?” sorusu yöneltilmiş, aslında bu soruyla mülakat görüşmesinin genel bir özeti olacak şekilde ana temalar ve başlıklar değerlendirilmiştir.

“Yerel yönetimlerin eğitimde fırsat eşitliğine ne derece katkıları olabilir?” sorusundan yola çıkarak Üsküdar Belediyesi’ne bağlı hizmet veren Üsküdar Gençlik Akademisinde öğrenim görmüş öğrencilerle mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakat görüşmelerinde esas olarak öncelikle bir eğitim kurumunun sahip olması gereken genel temel özellikler incelenmiş ve katılımcılara görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öncelikle eğitimin sağlandığı ders ortamı, derslerin işleyişi, eğitimler ile derslerdeki değişimler ve gelişmelere odaklanılmıştır. Katılımcıların ders ortamını genel olarak olumlu bir şekilde gözlemledikleri görülmüştür. Ders ortamının pozitif olarak aktarılması derse katılım konusunda da öğrenciye yön verir. Görüşmeler içerisinde katılımcıların belli ders başarıları, etüt ve deneme soru çözümleriyle artan netleri ve değişen sıralamalarına yer verilmiştir. Katılımcılar bu başarılarını en çok etütlere yani birebir soru çözümüne bağlamaktadır. Bunun eğitim kalitesine çok büyük etkisi olduğunu ifade etmişler, sırf etüt sistemi için kurumu tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ders işleyiş konusunda proje sınıfındaki öğrenciler konu anlatım derslerine ihtiyaçları olmadığını,

detaylı ve yoğunlaştırılmış bir program çerçevesinde soru çözümüne ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Kurumdaki rutin olarak işleyen konu anlatımı, soru çözümü gibi ilerleyen sistemin olarak zaman kaybettirdiğini bu sebeple onlar yönelik özel programların oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bir kurum için değerlendirilmesi gereken diğer bir başlık olarak kurumun ulaşımı ve eğitim ortamının niteliği ele alınmıştır. Ulaşım noktasında belirtildiği gibi çalışma yürütülürken eğitim binasının taşınmasından kaynaklı iki ayrı bina vardır. Çalışmada görüşülen katılımcılar arasında eski binada ve yeni binada öğrenim görenler olduğu için ilgili ifadelerin yanına notlar bırakılmıştır. Eski binaya ilişkin yola ve işyerlerine yakın bir konum seçiminin ders esnasında dışarıdan gelen gürültüye fazla tanık olma durumuna sebep açtığı olumsuz bir görüş olarak bildirilmiştir. Yeni binada eğitim gören katılımcıların ortak eleştirisi ise binanın bir yokuş üzerinde olması ve bu durumun derse gelmeye engel olacak kadar ve motive düşürecek kadar öğrenciyi kötü hissettirmesidir. Bununla birlikte binadaki fiziksel imkanlar değerlendirilmiş genel olarak oluşan kaniya göre eğitime engel teşkil edecek bir görüş saptanmamıştır.

Ele alınan bir diğer konu ise derslerde ortak ilerlemek için tercih edilen kaynaklardır. Bazı katılımcılar bu konuda bir eleştiri dile getirmezken, özellikle proje sınıfı öğrencilerinin kaynaklardaki soruları basit bulduğu ve yeni tip üniversite sorularıyla uyuşmadığını dile getirmiştir. Bu sebeple bu kaynakların gereksiz bir maliyete sebep verdiğini ve faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim aşamasında etkili rol oynayan öğretmenlerle ilgili genel olarak olumsuz herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Öğretmenler teşvik edici, yol gösterici ve rol model alınabilecek potansiyelde bulunmuş buna yönelik katılımcıların hayatlarındaki spesifik hamleler ve değişimler bölüm içerisinde aktarılmıştır.

Kursun en faydalanılan ve en sevilen sistemi etüt sistemi olmuştur. Etütler ve denemelerin kursu diğerlerinden farklı kıldığını dile getiren katılımcılar olmuştur.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetine dair de olumsuz herhangi bir düşünce aktarılmamıştır. Katılımcılar ihtiyaç duyduklarında rahatlıkla bu hizmetten yararlanabildiklerini ve memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

Kurstaki eğitim faaliyetlerine ek olarak gerçekleştirilen sosyal faaliyetle proje sınıflarına devam eden öğrenciler haricinde oldukça destekleyici, eğlenceli ve gerekli bulunmuştur. Proje sınıfı öğrencileri bu tür faaliyetleri sınav senesinde vakit kaybı olarak değerlendirmiştir. Ücretsiz olarak pek çok sanat ve kültür etkinlikleri içeren bu sosyal faaliyetler katılımcı açısından geliştirici olmakla birlikte fırsat eşitliğini de sağlar.

Tüm bu faaliyetler ve hizmetler dışında katılımcılar sosyal sermaye oluşumuna katkı başlığı altında sorulan sorulara genel olarak olumlu cevaplar vererek kursun kendilerini iletişim, özgüven ve farkındalık anlamında geliştirdiğini ve hayata hazırladığını belirtmiştir.

Kurs genel olarak değerlendirildiğinde talep ve isteklere karşı olumlu ve hızlı geri dönüşlerin olduğu, üst düzey belediye yöneticilerinin de zaman zaman kurum ziyareti düzenleyerek öğrencilerin fikirlerini alıp, taleplerine yönelik faaliyetler gerçekleştirdiği ifade edilmiştir. Bu durum öğrenciler nezdinde “dikkate alındıklarını ve değer verildiklerini” bilmek anlamında olumlu karşılanmıştır.

Katılımcıların görüşleri genel olarak özgüven, rahat hissetme, kendini değerli hissetme, iletişim, düşüncelerine önem verildiğini hissetme gibi kavramlar üzerinden açıklanmıştır.

Katılımcılara eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşündükleri sorulmuş ve verdikleri cevaplarla aslında kavramı tanıdıkları saptanmıştır. Genel olarak bu kursu tercih etmelerinin sebepleri arasında bulunan ücretsiz olması maddesiyle katılımcılar kursun eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında katkısı olduğunu dile getirmiştir. Araştırmada elde ettiğimiz veriler sonucunda belediyelerin gençlere yönelik hizmetlerinde ne kadar canlı ve yakın ilişkiler kurulabileceği gözlenmiştir. Hayatının yalnızca bir senesinde bir eğitim kursundan faydalanmış bir kişinin kuruma yönelik çoğu soruyu olumlu ve güzel anılarla ifade etmesi bunun göstergesidir. Yerel yönetimler gençlerle en yakın temas kurabilecek oluşumlardır. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin elde ettiği ders başarıları, sınav sıralamaları, kazandıkları üniversiteler eğitimde başarı anlamında bir çıktı vermekle birlikte kişilerin kendilerine bu kursta kattıklarını düşündükleri kazanımlar ve beceriler de önemlidir. Kursun sene boyunca kayıt almaya devam etmesi, ücretsiz olması ve bünyesinde birçok faaliyeti desteklemesi, kaynak edinme konusunda zorlanan dezavantajlı kişilere yönelik destekleme politikalarıyla eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Katılımcılarla görüşmeler yapılırken sosyal kültürel ve ekonomik faktörlerde sorulmuş, şaşırtıcı olarak anne-babanın eğitim durumu-iş durumu ve gelir durumundan bağımsız olarak her düzeyden bu eğitim hizmetinde faydalanan katılımcıların olduğu saptanmıştır. Bu eğitim hizmeti sadece dezavantajlı kesimlere yönelik olmamakla birlikte, gelir düzeyi bakımından özel bir dershaneyi veya kurumu tercih edebilecek nitelikte bir öğrenci de faydalı, etkili ve güvenilir olduğunu düşündüğünden belediye kurumu tercih ettiğini belirtmiştir. Farklı dönemlerde farklı eğitim kurumlarında eğitim görmüş katılımcılar belediye kurumunda gerçekleştirilen eğitimi diğerleriyle karşılaştırdıklarında diğer kurumlara ayrılan ödeneği gereksiz bir harcama olarak bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tıpkı özel bir kurumda eğitim hizmetinde alabilecekleri verimi bu kurumda aldıklarını ve ücretsiz bir şekilde yararlanabildikleri için aile bütçelerini koruduklarını ifade etmişlerdir. Belediyelerin bu tarz faaliyetlerinin farklı gelir gruplarına hitap etmesi ve görece maddi açıdan iyi seviyede bulunan kişilerin de bu hizmetten

yararlanabilmesi fırsat eşitliği açısından düşünüldüğünde, bu hizmete daha fazla ihtiyaç duyan ve dışarıdan farklı kurumlar aracılığıyla eğitim ihtiyacını karşılayamayacak kesimlere yönelik bir kontenjan mağduriyeti oluşturduğu ifade edilebilir. Belediyelerin ücretsiz üniversite hazırlık hizmeti sunuyor olması “aile bütçesini korumak” çerçevesinde pozitif olarak değerlendirilse de bu hizmetlere aktarılan kaynaklar, bütçe ve dezavantajlı gruplara erişimde sınırlılık açısından soru işaretleri doğurmaktadır.

Katılımcıların anne-babalarının eğitim düzeyinde, kitap ve gazete okuma alışkanlıklarında, gelir ve iş durumlarında keskin farklılıklar mevcut olmakla birlikte aynı kurum üzerinde etkinlik konusunda kanaat getirmeleri önemli olmuştur.

Özellikle belediyelerin bu hizmeti olmasa üniversiteye hazırlanmak için herhangi bir eğitim desteği alamayacağını belirten katılımcılar için böyle kurumların varlığı çok elzemdir. Bir eğitim kurumu bünyesinde bölge halkına ciddi bir eğitim imkanı doğmuştur. Böyle kurumların varlığı eğitime erişimi, nitelikli ve kaliteli eğitimi destekler.

SONUÇ

İnsanlığın her döneminde toplumda eşitsizlikler mevcut olmuştur. Sürekli olarak bir rekabet döngüsünde yaşayan insanlar hayat yarışı olarak adlandırabileceğimiz bu düzen için de tıpkı bir yarışmacı gibi çaba sarf etmektedir. Bu noktada rekabet önemlidir. Fakat bazı koşullar insanların rekabet etmesine yani yarışmasına engel oluşturabilmektedir. Bunlar çeşitli sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. İnsanlar toplumda cinsiyet, din, dil, ırk, kültür, sosyo-ekonomik durum, demografik etken, fiziki engellilik ve daha birçok sebeple ayrımcılığa maruz kalabilir. Bu aslında her bireyin eşit ölçüde hizmetten yararlanma hakkına bir saldırı ve engeldir.

Bireyler sosyal olarak, ekonomik anlamda ya da eğitim alanında eşit koşullarda olmalıdır. Yani aslında beklenen adil bir ortamın varlığıdır. Her birey kendi potansiyelini gerçekleştirme hakkına sahiptir. Bu kapsamda da eşit erişim önemlidir. Bireyler kendi çabaları, çalışmaları, başarı ve yeteneklerine göre değerlendirilmeli ve sonuç elde etmelidir. Diğer doğuştan gelen özellikler ya da belli temel faktörler başarının önüne bir set çekmemelidir.

Fırsat eşitliği iş hayatında, sağlıkta, ekonomik anlamda, siyasi temsilde etkili olabileceği gibi eğitimde de etkilidir. Eğitimde fırsat eşitliği, her bireyin eğitim alanındaki fırsatlara eşit bir şekilde erişim sağlayabilmesini kapsar. Eğitimde kalitenin artırılmasıdır ve ayrımcılıkların ortadan kaldırılmasıdır. Çünkü hayatımızın hemen her alanında mevcut olan eşitsizlikler aslında eğitim alanında da vardır. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bu faktörler ekonomik, coğrafi ve toplumsal olabilir.

Eğitimde fırsat eşitliği yalnızca aynı okula gidebilmek değildir. Asgari olarak bireylerin eğitimden yararlanmasında eşitlik ilkesinin benimsenmesidir. Eşit yetenek ve becerilere sahip bireylerin okula gitmesinde eşit fırsatların sağlanmasıdır. Eşit eğitim imkanı toplumun farklı sosyoekonomik kesimlerinden gelen bireylerin, akademik yetenekler edinebilmesi ve kendini geliştirebilmesine imkan verilmesiyle sağlanır. Bireyler bulundukları yaşam koşullarından bağımsız olarak kendini geliştirebilmeli, yetenek ve becerilerini üst seviyelere taşıyabilmelidir. Teorik bölümde yer yer farklı eğitimde fırsat eşitliği tanımlarına yer verilmiştir. Bunlardan bir tanesi de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için öğrenci sayısının artırılması gerektiğini savunur. Fırsat eşitliğinin kapsamı verimliliği düşürmeden büyümelidir.

Eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarını açıklarken farklı modellerden bahsedilmiştir. Bahsedilen modeller teorik kısımda detaylıca aktarılmıştır. Ödünleyici liberal model belli fikirleri doğrultusunda bu çalışmayı destekler. Bu modele göre; evdeki yoksunluk ve kültürel yoksunluk, yaşanan konut, yaşam biçimleri, tüketim alışkanlıklarımız, ebeveynlerin eğitimi ve birçok faktör eşitlik ile bağlantılıdır. Bu

değişkenlerin her biri eğitimi, başarıyı ve fırsat eşitliğini doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple çalışmada katılımcılara bu faktörlerin detayını öğrenmeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Literatürdeki eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin genel tanımlamaları özetlemek gerekirse, herkese eşit ölçüde bir eğitim, bireyleri belli seviyeye ve aynı düzeylere taşımak, bireylerin kendilerini tamamlamaları yani kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri, toplumun farklı kategorilerden temsil ve tüm koşullardan bağımsız olarak yetenek ve becerilerin geliştirilmesi, akademik performansın sağlanabilmesidir. Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik sosyolojik yaklaşımlardan işlevselci paradigmaya göre eğitim ile birlikte toplumsallaşma, toplumsal bütünlük ve toplumsal konumlanma sağlanmaktadır. Bir eğitim kurumu da toplumsallaşmanın ve toplumsal uyumun bir parçasıdır. Bireyi bu yönde şekillendirir ve yetiştirir. Çalışmada katılımcıların kurstaki eğitimleri sonrası iletişim becerileri, sosyallik algıları, toplumsal farklı konulara ilişkin bilinçlenme durumları, toplumsal farkındalıkları farklı soru kalıplarıyla yöneltilmiş ve bu düşünceleri doğrular nitelikte genel anlamda olumlu geri dönüşler alınmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin tesisi için bütün çocuklara eşit fırsatlar tanınmalıdır ve bu eşitliği tesis etmek amacıyla dezavantajlı kesimlerden gelen çocukların yetenek ve becerilerini gerçekleştirmede önlerinde duran engellerin kaldırılmasında devlet mutlaka çalışmalıdır.

Eğitimde eşitlik ile ilgili diğer tanımlarda, eğer bir çocuk sosyal, ekonomik ve farklı faktörlere rağmen eğitime ulaşabiliyorsa bunun fırsat eşitliğinin varlığına işaret ettiği belirtilmektedir. Ele aldığımız çalışmadaki kurumda farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrenciler ve çeşitli hayat koşullarına ve arka planlarına rağmen, hedeflenen üniversiteye yerleşme başarısı, yerel yönetimlerin bu tarz faaliyetlerinin fırsat eşitliğini olumlu etkilediği sonucu verir. Literatürdeki bazı görüşlere göre ise eğitimde fırsat eşitliğinde eğitim çıktılarından ziyade eğitim girdileri önemlidir. Yani önemli olan eğitimin öğrencilere sağlanmasıdır, fırsat eşitliği bunu gerektirir. Aynı şekilde pek çok görüşte devletin bölgelere ayrılması (yerel yönetimler) her bölge içerisinde de eşit uygulamalar güdülerek fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışılması önerilmektedir. Yerel yönetimlerin fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik adeta tamamlayıcı nitelikte bir görevi vardır.

Dünya genelinde ve Türkiye’de eğitim alanına ya da eğitimde fırsat eşitliğine dair iyileştirme çalışmaları gözetilmektedir. Çünkü bu sadece bugünün sorunu değildir. Dünü, bugünü ve yarınları da kapsamaktadır. Eğitim ve toplum birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Bireylere bilgi ve beceriler kazandıran eğitimidir. Ama toplum, toplumun dinamikleri, kültür ve birçok unsur da eğitime ve eğitim süreçlerine yön verir. Bir toplumda eğitilmiş ve nitelikli birey yetişmesi gelişmişlik açısından önemlidir. Sürdürülebilir toplum bunu gerektirir. Çeşitli istihdam alanlarında, devlet kademelerinde ve birçok farklı hizmet kollarında eğitilmiş insana ihtiyaç duyulur. Bu sebeple bir toplum içerisinde eğitimde fırsat

eşitliğinin sağlanması son derecede önemlidir. Buna yönelik adımlar atılması, planlar oluşturulması ve uygulamaya geçilmesi önem arz eder. Özellikle küreselleşme ile birlikte ekonomik, sosyal, siyasi anlamda uluslararası standartların yaygınlaştığı sistemde her şey dijital, teknoloji ve imkanlara dayalı bir sisteme entegre edilmiştir. Dünya ülkeleri üzerinde hem merkezi yönetim hem yerel yönetimlerde eğitim ve gençlik faaliyetleri yürütülmektedir. Özellikle refah devleti anlayışı sonrasında Avrupa ülkelerinde gençlik çalışmaları yükselişe geçmiştir. Yerel yönetimler önemli bir sorumluluk üstlenmiş ve gençleri topluma kazandırmak, yanlış yönlendirilmelerini engellemek amacıyla istihdama yönelik çalışmalar, mesleki eğitim, yetenek ve beceri kursları, sportif faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte kültür merkezleri, etüt salonları, gençlik merkezleri inşa etmişlerdir.

Türkiye’de bu kapsamda yıllardır ulusal hukukta, yani anayasalarda, yasalarda, kalkınma planlarında, MEŞ’nda, hükümet programlarında ve çeşitli politikalarda eğitimde fırsat eşitliğini tesis etmeye, iyileştirmeye, geliştirmeye yönelik kararlar alınmakta ve uygulanmaktadır. Bireylerin dış faktörlerden bağımsız olarak eşit bir şekilde eğitim hizmetine ulaşması merkezi yönetimin konusu olduğu kadar yerel yönetimlerin de konusunu oluşturmaktadır. Bir ülkedeki belli bir coğrafyanın yönetimi ile sorumlu yerel yönetimler o bölge halkının ihtiyaçlarına yönelik çeşitli hizmetler düzenlemektedir. Bir kamu hizmeti olan eğitimin de en iyi şekilde bölge halkının erişimine açık olmasında yerel yönetimler ve bilakis belediyeler önemli rol oynar. Okul destek programlarında, çeşitli kültürel ve sanatsal etkinliklerde, yaz okullarında, eğitim kamplarında, kütüphanecilik ve bilgi merkezleri anlamında, eğitim seminerlerinde ve eğitime yönelik çeşitli projelerde önemli yer tutarlar. Özellikle günümüzde daha da çok anlam kazanan sosyal belediyeçilik kavramı gereği belediyeler çeşitli faaliyetlere öncülük etmektedir. Sosyal belediyeçilik gereği sosyal adaletin sağlanmasında özellikle dezavantajlı grupların desteklenmesi önemli yer tutar. Sosyal belediyeçiliğin işlevlerinden sosyalleştirme, sosyal kontrol ve rehabilitasyon, yönlendirme, kılavuzluk etme ve rehberlik etme, yardım etme ve gözetme ve yatırım yapma gibi bileşenlerin gerçek hayata geçirildiğini görebilmekteyiz. Belediyeler özellikle gençlerin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimlerini de destekleyebilmek adına gençlik projeleri yürütür. Bu kapsamda pek çok aktif faaliyetin bulunduğu gençlik merkezleri inşa edilir. Buralarda çeşitli atölye çalışmaları ya da etkinlikler düzenlenir. Çeşitli eğitim programları oluşturulur. Spor faaliyetleri, kültürel etkinlikler, özellikle gönüllülük programları, gençlik politikaları, sosyal projeler yürütülür. Gençlere yönelik inşa edilen tesisler, gençlik ve etüt merkezleri, bilgi evleri, burslar ve destek programları ve pek çok kültürel aktivitelerin belediyeler aracılığıyla ücretsiz bir şekilde sunulması sosyal belediyeçiliğin günümüzde önemli bir yansıması olarak görülebilmektedir. Bu uygulamalar yerel yönetimler ile gençleri bir araya getirir. Gençlerin sosyalleşme ortamlarına dahil olmasına, doğru yönlendirilmesine, hayatlarına yön verilmesine sebep olur. Nitekim bu çalışmada da Üsküdar Belediyesi’nin Gençlik Akademisi ele alınmıştır. Katılımcılar ifadelerinde belediyenin imkan

ve faaliyetlerinin sadece ders odaklı değil, sosyal, rehberlik ve toplumsal uyum anlamında da kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Yapılan tez çalışmasında eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik faktörlerin olduğu belirtildi. Dünyada ve Türkiye’de bu faktörlerin eğitime erişimi etkilememesi ve eşitsizlik meydana getirmemesi amacıyla çeşitli politikalar, uygulamalar yürütülmektedir. Eğitime erişim sorunlarının temelinde ekonomik yetersizlikler gelir.

Mevcut ekonomik durumda dersane fiyatları ya da özel diğer eğitim kurumları ailelerin bütçesini sarsmaktadır. Özellikle aile içerisinde eğitim gören tek bir kişi yoksa, ki bu da katılımcılara kardeş sayısı ve eğitim düzeyi sorusuyla yöneltildi, eğitim masraflarının karşılanması zorluklar doğurabilmektedir. Özellikle sınava hazırlanma senesinde öğrenciler bir kurum arayışında olabilmektedir. Bunun sebebi, bir sisteme ve kuruma bağlı çalışmaya alışkın olmaktan, kişinin yönlendirme ihtiyacı hissetmesinden, gerçekten bilgiye ve eğitime ve hatta diğer olanaklara da ihtiyacı olmasından, çevresinden edindiği çeşitli bilgilendirmelerden kaynaklı olabilir. Ve dersaneler ya da diğer özel eğitim kurumları maalesef her kesime yönelik olamamaktadır. Özellikle maddi anlamda dezavantajlı kesimden gelen ailelerin çocuklarının sınav dönemlerinde mağduriyetler yaşayabilmesi pek olasıdır.

Nitekim belediyelerin bu tarz eğitim faaliyetleri yürütmesi o bölgede bir olanak, fırsat ve imkan doğurur. Özellikle orada yaşayan bölge halkı için gerçekten büyük bir kaynaktır. Katılımcıların geneli de eğer bu kurs olmasaydı sınava hazırlandıkları bu senede dershaneye gidemeyeceklerini belirtti. Bu kursla birlikte katılımcılara yönelttiğimiz “Aileniz eğitiminiz için aylık ne kadar bütçe ayırmak durumunda kaldı?” sorusuna verilen cevaplar genel olarak sadece kaynak, yemek ve ulaşım olmuştur. Farklı online ya da özel eğitim platformları ve kurumlarına ek olarak yönelen öğrenciler olsa da geneli Üsküdar Gençlik Akademisinde aldığı eğitimler ve ücretsiz Youtube eğitici videoları ile sınava hazırlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların genel görüşlerinden yola çıkarak ders ortamı, işleyişi bir öğrencinin o derse gelmeye teşvik olması açısından önemlidir. Öğrenci eğer kendini rahat hissedebilirse ve uyum sağlarsa derslere katılım sağlayabilir.

Belirtilen görüşler ile çalışma içerisinde kursun eğitime ve derslerdeki başarıya yansımaları aktarıldı. Katılımcıların çoğu daha öncesinde başarısız olduğu ya da zorlandığı, hedeflediği düzeye getiremediği derslerdeki netlerinin yükselişini kurstaki eğitimlere, etüt sistemine ve düzenli olarak yapılan deneme sınavlarına bağlamaktadır. Başarı seviyesi olarak daha üst sınıfta yer alan öğrenciler kurstaki eğitimin kendi başarı düzeyini yakalayamadığını belirtmişlerdir. Sınıftaki ders işleyişi genele ve çoğunluğa hitap eden, hatta sınıftaki en düşük seviyeye hitap eden ölçüttür. Özellikle proje

sınıftaki öğrenciler genel olarak konu anlatımdan ziyade daha fazla soru çözümü, deneme sınavı ve etüt dersleri düzenlenmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Nitekim proje sınıflarına yönelik ayrı deneme sınavları ve takibi de düzenlenmiştir. Çalışmada belki de en ilgi çekici konu kurumun konumu ve ulaşımı konusunda getirilen eleştirilerdir. Kurum çalışma süreci içerisinde farklı bir binaya taşınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada görüşme gerçekleştirilen katılımcılar arasında eski binada eğitim görmüş olanlar olmakla birlikte yeni binada eğitim gören öğrenciler de bulunmaktadır. Genel olarak eleştiriler yeni binanın bir yokuş üzerinde olmasından kaynaklıdır. Öyle ki bazı katılımcılar sırf bu sebepten bazı günler kursa gelmekten vazgeçtiğini ve motivelerinin düştüğünü belirtmiştir. Bu açıklamalar, yerel yönetimler tarafından sağlanan bu tür hizmetlerde ulaşım imkanlarının da etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, kursa ilişkin fiziki imkanların yeterliliği, etüt salonları, sınıflardaki öğrenci mevcutları, kurs günleri, saatleri ve süreleri konusunda genel olarak memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Kursta sabahçı ve öğlenci sistemi vardır. Kız ve erkek sınıfları da ayrıdır. Genel olarak kız öğrenci sınıfları sabah derslerini alırken, erkek öğrenci sınıfları öğleden sonra derse gelmektedir. Buna yönelik erkek katılımcıların bazıları sitemde bulunmuş ve öğlenci olmanın, geç saatlere kadar ders görmenin zaman açısından verimli olmadığını dile getirmiştir. Kurumun fiziki imkanlarına, binaya, sınıf genişliğine, sıralara yönelik pek olumsuz bir yoruma rastlanmamıştır. Etüt salonları bazı katılımcılar tarafından sıklıkla kullanılırken, bazıları dar ve ders çalışmaya uygun olmayan bir ortam olduğunu belirtmiştir. Kursun akşam belli bir saatten sonra kapanma ihtimali olduğundan dolayı da kurstaki etüt salonundan ziyade öğrenciler daha uzun süre kesintisiz çalışabilmek adına kütüphaneleri tercih etmektedir. Kurstaki ders materyallerinden özellikler ders anlatımının yürütüldüğü föylere ilişkin ciddi eleştiriler getiren katılımcılar olmuştur. Föylerin daha basitleştirilmiş ve verimsiz bir kaynak olduğunu düşünenler vardır. Bunun haricinde akıllı tahta imkanı, diğer materyaller, online üniversite hazırlık modülü olan pakodemy olumlu yorumlar almıştır. Öğrencilerin her yerde rahatlıkla bağlanıp farklı yayınevlerinin konu anlatım ve soru çözümlerine ulaşabildikleri bu sistem Üsküdar Belediyesi tarafından öğrencilere ücretsiz bir şekilde dağıtılmıştır. Özellikle kaynak noktasında sıkıntı yaşayan öğrencilerin kaynağa erişimi ve fırsat eşitliği noktasında bu uygulama ciddi bir öneme sahiptir.

Kurstaki öğretmenlerin etkililiği, motivasyonları, derslerini hem verimli hem eğlenceli ve teşvik edici işlemleri konusunda hemen hemen katılımcılar hemfikirdir. Bir katılımcı kursa gelme sebebini dahi öğretmenlere bağladığını belirtmiştir. Kurstaki belki de en önemli çalışmalardan biri etüt sistemidir. Yani birebir soru çözümü imkanının öğrenciye tanınması aslında genel olarak özel dershanelerdeki hizmetin bu kursta ücretsiz olarak sağlanmasıdır. Katılımcıların da en çok memnuniyet duyduğu, faydasını gördüklerini belirttiği sistem etütler olmuştur. Fakat yine de etüt dakikalarının az olduğuna ve yeterli gelmediğine yönelik eleştiriler de gelmiştir. Deneme sınavlarına ilişkin getirilen iki temel

eleştiriye göre ise zaman zaman daha kolay, yeni tip üniversite sınav sorusu örneğiyle bağdaşmayan basit soruların bulunduğu yayınevlerinin denemelerinin yapılmasıdır. Fakat bu yayınevleri sık sık değil, belli dönemlerde tercih edilmektedir. Denemelerle ilgili getirilen diğer bir eleştiri ise yine dönem dönem eski yayınevlerine ait denemelerin yapılması ve daha sonrasında cevap anahtarlarının bulunamamasıdır. Katılımcılar, üzerinden epey zaman geçtikten ve yayıneviyle iletişime geçildikten sonra gelen cevap anahtarının zaman aşımından ötürü denemenin verimliliğini azalttığı belirtmiştir.

Literatürde eğitimdeki sosyal adaletin üç boyutu konusunda yer alan tanıyıcı adalet kavramı gereği, dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin akademik anlamda başarısızlık yaşamaları olasıdır. Bu sosyoekonomik sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bir eğitim kurumunda rehber öğretmenin ve rehberlik hizmetinin öğrencinin kurumla bağ kurması açısından önemli yer olduğunu belirtmektedir. Kursta psikolog ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti de verilmektedir. Çoğu katılımcı da bu hizmetlerden yararlandığını ve sınav senesinde psikolojik ve manevi desteğin olumlu geri dönüşleri olduğunu belirtmiştir. Üsküdar Gençlik Akademisi sadece eğitime odaklanmış bir kurum olmaktan ziyade öğrenciyi her yönde doyurmaya ve geliştirmeye odaklanmıştır. Sınav sürecinde yeterince stres, kaygı hisseden ve demoralize olmuş öğrencileri desteklemek, bilinçlendirmek adına çeşitli sosyal faaliyetler yürütülmüştür. Bu faaliyetler zaman zaman seminerleri, motivasyon konuşmalarını, gezileri, farklı sanat ve spor dallarına ilişkin pek çok faaliyeti içermektedir. Asıl amaç aslında öğrenciyi sınav kaygısından uzaklaştırabilmektir. Bu faaliyetlerin eğitimde fırsat eşitliği noktasında da ciddi önem taşıdığı söylenebilir.

Dezavantajlı bir kesimden gelen ve ücretsiz bir eğitim kurumunda üniversiteye hazırlanan bir genç bunun yanı sıra çeşitli kendini geliştirici ve dinlendirici sosyal faaliyetlerden de ücretsiz bir şekilde faydalanabilmektedir. Bu etkinliklerin düzenlenmesi ve kurstaki tüm öğrencilere eşit bir şekilde sunulması, ayrımcılık gözetilmemesi fırsat eşitliği açısından önem arz eder.

Katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkan sonuca göre kursun sosyal sermaye oluşumuna etkileri bölümü de çarpıcı ifadeler bulundurmaktadır. Katılımcılar kursun eğitim yönüne ek olarak, iletişim becerilerinde de olumlu yönde gelişmeler olduğunu ifade etmiştir. Sosyalleşme ve yeni bir çevre edinme noktasında büyük bir imkan sunan bu kurs farklı arkadaşlıklar kazanılması ve buradan doğabilecek hayata ilişkin temel kazanımları da beslemesi sebebiyle fırsat eşitliği açısından yine olumlu sonuçlar doğurur. Katılımcıların büyük bir bölümü kursta edindiklerin arkadaşlıkların hala dışarıda devam ettiğini, hatta öğretmenleriyle de hala görüşüyor olduklarını belirtmiştir. Bir üniversite hazırlık kursu olarak düşündüğümüzde yıllar boyunca ikili ve samimi ilişkilerin ve bağlantıların hala devam ediyor oluşu ve bu noktada iki tarafında gönüllü oluşu aslında kursun çok yönlü bir fayda tablosu çizdiğini göstermektedir. Çünkü burada arkadaş ilişkileri bir yana, öğretmenler ve yöneticiler ile de ciddi bir iletişim döngüsü bulunmaktadır. Katılımcılar sık sık ziyaret ettiklerini, hatta kurstaki herhangi biriyle

iletişime geçip yardım istedikleri takdirde herhangi bir konuya ilişkin destek alabileceklerini kendilerinden emin bir şekilde dile getirmiştir.

Kursun olumsuz yönlerine ilişkin getirilen eleştiriler aslında yukarıda da yer verildiği gibi ders saatleri, ders materyalleri ve deneme yayınları, binanın konumu, etüt saatlerinin yetersizliği, sınıflardaki ders işleyişinin daha üst sınıfta bulunan öğrencilere hitap etmemesi, yani seviye yakalamada oluşan sorunlar olarak ifade edebiliriz.

“Sizce bu kurumlar gerekli mi ya da etkili mi?” diye soru yöneltilen katılımcılar belediyelerin bu gibi ücretsiz kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ciddi katkıları olduğunu belirtmiştir. Katılımcılara “Eğitimde fırsat eşitliği” kavramını daha önce duyup duymadıkları sorulmuştur. Yanıtlar göstermektedir ki hem kavram hem de genel olarak kavrama ilişkin perspektif katılımcılar tarafından bilinmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bir ülkenin gelişmişliği açısından önem taşır. Toplumdaki her bireyin yüksek standartlarda eğitim görmeye ve hedeflediği konumlara gelmek için sadece bilgi, başarı ve çabasıyla sınınmaya hakkı vardır. Fakat ne yazık ki gerçek hayatta bireylerin önünde bir çığ gibi duran çeşitli engeller dizilmiştir. Bu doğrultuda yapılması gereken en nitelikli şey bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalardır. Olumsuz veya olumlu yönleriyle birlikte bir belediyenin bölge halkına hizmet sağlaması amacıyla ücretsiz ve herkese eşit olanak sunabilecek bir eğitim hizmeti vermesi fırsat eşitliğini sağlamaya katkıda bulunur ve teşvik eder. Bu noktada sadece, kurs kayıtlarının herkesin katılımına açık olması (Üsküdar ilçesinde ikamet eden veya okuyan herkes) kontenjan sınırından dolayı ekonomik anlamda dezavantajlı veya bu hizmete daha çok ihtiyacı olabilecek kişilerin bu fırsata erişimine engel olabilme ihtimali eleştirilebilir.

Yapılan görüşmelerde, sorulara ilişkin çoğunlukla olumlu cevaplar bildirilmiştir. Fırsat eşitliği açısından bunu değerlendirecek olursak, böyle bir kurumun varlığı öğrencileri sadece eğitim değil, sosyal beceri ve iletişim anlamında da geliştirmiş, özgüven, cesaret ve motivasyon oluşturmıştır. Büyük olasılıkla bu hizmet belediye tarafından sağlanmasaydı belki de bu öğrenciler üniversite sınavına hazırladıkları bu süreçte herhangi farklı bir eğitim hizmeti alamayacaklardı. Görüşme gerçekleştirilen tüm katılımcılar üniversiteye yerleşmiş öğrencilerdir. Bu hizmetin verdiği bu sonuç topluma katkı açısından da fırsat eşitliği açısından da pozitif etki yaratır.

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin daha büyük gelişmeler kaydedilebilmesi bu tarz hizmetlerin özellikle yerel yönetimlerde yaygınlaşmasıyla sağlanabilir. Çalışmada da görüldüğü üzere bir eğitim kurumu sadece dersten ve sınav başarısından ibaret değildir. Bireyleri her yönden hayata hazırlayan bir hazırlık aşaması niteliği taşırlar. Ülkenin farklı bölgelerinde farklı ilçelerinde de bu imkanın sağlanması hatta farklı sınavlara yönelik de böyle kursların açılması fırsat eşitliği açısından ve bireylerin kendi

maddi imkanlarından daha yüksek imkanlara sahip rakipleriyle rekabet edebilme gücü bulması açısından gelişme sağlar. Eğitime ulaşımındaki eşitsizlikler temel anlamda ailenin gelir ve eğitim düzeyi, mesleği, coğrafi şartlar, cinsiyet, dil, din, ırk, nüfus gibi toplumsal faktörlerden kaynaklanır ve eşitsizlikler bu faktörlere bağlı olarak artar. Üsküdar Gençlik Akademisinde yürütülen bu çalışma sonucunda öğrencilerin bu kursta sınava hazırlanmalarıyla kendi yetenek, beceri ve başarıları dışında kalan faktörlerin üniversite hazırlık sürecinde geri planda kaldığı ifade edilebilir. Türkiye’de özellikle akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında sayılan sınıftaki öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen tecrübesi kursta katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere, olumlu sonuçlar doğuracak şekilde düzenlenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen bir diğer faktör okul dışı faktörlerdir yani sosyal ve ekonomik faktörlerdir ve burada en önemli etken ekonomidir. Özellikle fırsat eksikliği ve yoksulluk çeşitli teorilere göre nesilden nesile aktarılır. Bir sınıf ortamında herhangi bir öğrencinin sosyoekonomik durumu hem eğitim ortamını hem de akranlarını da etkileyebilmektedir. Toplumsal anlamda farklı tabakalardan gelen öğrenciler, eğitim ortamını, kalitesini ve eğitim girdilerini eşitlik anlamında değerlendirmiştir. Olumlu ve olumsuz pek çok eleştiri ve görüşe rağmen özellikle ekonomik anlamda dezavantajlı gruplarda bulunan katılımcıların kursun kendilerine bir fırsat olduğunu ifade etmiştir. Burada fırsattan kastedilen bir basamak atlama imkanıdır. Özellikle yoksul durumda olan bireyler, geçim sıkıntısındaki ailelerin eğitim ihtiyacına cevap verebilmeleri çoğu zaman imkansız olabilmektedir bu sebeple ücretsiz bir kurumun varlığından başka şansları da olmayabilir. İmkan yoksunu bireylere eğitim anlamında bir basamak atlama ve sosyal sermaye edinme fırsatı bu kurumlarda sağlanabilmektedir. Bu topluma kazandırılma ve toplumsal gelişim, büyüme için de önemlidir. Kurslara kayıta katılımcıların ifadelerinde de yer verildiği gibi gelir durumuna yönelik bir ayırım gözetilmemektedir. Bu konuda belki iyileştirme ve düzenlemeler yapılabilir. Çünkü bu kurumlar özellikle ekonomik anlamda dezavantajlı kişileri kapsayıcı olduğunda fırsat eşitliği açısından fayda sağlar. Belediyenin hizmetlerinin de belli bütçe ve kaynaklar ile yürütüldüğünü düşünerek hem daha çözüm odaklı, etkili hedef gruba ve sınırlı bir sınıfa hitap eden faaliyetler gerçekleştirilerek faaliyetler yürütülmelidir. Daha fazla ihtiyacı olana yönelinmesi, sosyal belediyeçilik gereği belirli kesimlere fırsat ve imkan sağlanmasının hem ekonomik hem işlevsellik açısından daha etkili olacağı ifade edilebilir. Bu kapsamda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik diğer belediyeler de çalışmalar yürütmeli, farklı kurum ve kuruluşlar arasında iletişim ve koordinasyon sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Ada, Ş., Üstün, A. (2010), "İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 17: 146-173.
2. Adroque, C. (2013). "Equality of educational opportunities at public primary schools in Argentina. Education Policy Analysis Archives", 21/89: 1-28.
3. Akdoğan, Y. (2002), "Ulusal Soruna Yerel Çözüm: Sosyal Belediyecilik", *Eminönü Bülteni*.
4. AK Parti (Adalet ve Kalkınma Partisi). (2015a), "2002 Yolunda Ak Parti Seçim Beyannameleri", 3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf (akparti.org.tr)
5. AK Parti (Adalet ve Kalkınma Partisi). (2015b), "2007 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi", 22-temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf (akparti.org.tr)
6. Akkalkan, H. (2009), Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
7. Aktan, C. C. (2021), "Patolojik Meritokrasi: Distopya'ya Dönüşen Bir İmkânsız İdeal", *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 10/26: 10-29. doi: <https://doi.org/10.31199/hakisderg.863553>
8. Aktaş, S. (2018), *Hayek'in Hukuk ve Adalet Teorisi*, Ankara: Liberte Yayınları.
9. Altan, A., Sün, İ., Denli, Ö., Dinç K, D. (2023), "Fırsat eşitliği açısından eğitimde dijitalleşme: Öğretmen görüşleri", *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3/11: 2088-2105.
10. Altay, Ö. (1995), İzmir'de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
11. Alp, Y., Kaleci, D. (2018), "YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri", *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 3/1: 57-68.
12. Andreotti, A., Mingione, E., Polizzi, E. (2012), "Local Welfare Systems: A Challenge For Social Cohesion" *Urban Studies*, 49/9: 1925-1940. doi: <https://doi.org/10.1177/0042098012444884>
13. Anderson, A. (1967), *Socological Factors in the Demand for Education Social Objectives in Educational Planning*, Paris: OECD Yayınları.
14. Apple, M. W. (2012), *Eğitim ve İktidar*. (Çev. E. Bulut) İstanbul: Kalkedon.
15. Arabacı, İ. (2011), "Türkiye'de ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/35: 100-112.
16. Arkadaş, D., Arkadaş, B., Keskin, Y., Oymak, A. (2023), "Küreselleşmenin Eğitim Politikalarına Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri", *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3/9: 1390-1410.
17. Arnhart, L. (2013), *Platon'dan Rawls'a Siyasi Düşünce Tarihi*, Ankara: Adres Yayınları.
18. Ashford, N. (2015), *Özgür Toplumun İlkeleri*, Ankara: Liberte.
19. Aslanargun, E. (2022), "Eğitimde Fırsat Eşitsizliğinin Nedeni Olarak Okul/Öğretmen Etkisizliği ve Aile Katılımı", *Alanyazın*, 63-71.
20. Aslankurt, B. (2013), "Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik- Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?", *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (tepa)*.
21. Atkinson, A. B. (2018), *Eşitsizlik*. (Çev. Ö. L. Kaya) Ankara: Efil Yayınevi.
22. Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A. Elhakan, A. (2023), "Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin Temel Eğitim Sistemleri", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9/65: 3023-3039. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.70552>
23. Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş. (2012), "Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim ve Bilim*, 37/164: 20-30.
24. Bray, M. (2003), *Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization*, In R. F. Arno ve C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectics of the Global and Local*, Second Edition, Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc, 204-228.
25. Baltacı, C. (1996), Demokratik Eşitlik İlkesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1/1: 199-211.
26. Banks, J. A. (2009), *Multicultural education: Characteristics and goals*, In Banks J. A. and Banks. C. A. M. (Eds.), *Multicultural Education Issues and Perspectives*, Seventh Edition. USA: John Wiley, Sons, Inc, 3-32.
27. Baş, G. (2013), "Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Journal of Educational Science*, 1/1: 63-93.
28. Baş, H. (2016), Yerel Yönetimlerin Gençlere Yönelik Hizmetleri: İstanbul Esenler Gençlik Merkezi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

29. Bates, R. (2005), "Educational administration and social justice", *Paper Presented at the AARE Annual Conference*, 1-20.
30. Bayburt, B., Eğin, F. (2021), "Teknoloji ve Sanayideki Gelişmelerin Yansıması Olarak Eğitim 4.0". *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 16/2: 137-154. doi: <https://doi.org/10.54860/beyder.1010372>
31. Begum, M., Imad, M. ve Khan, F.N. (2019), "Relationship between students' home environment and their academic achievement at secondary school level.", *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 5/2: 223-234.
32. Beki, A. (2008), Türkiye'de Sosyal Belediyecilik Uygulamaları: Ümraniye Belediyesi, Doktora Tezi, Sakarya, T.C. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
33. Berk, Z. (2010), Kent Yoksulluğu ve Sosyal Belediyecilik Uygulamaları: Kırıkkale Belediyesi Örneği, Yüksek lisans tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
34. Bernstein, B. (1970), "Education cannot compensate for society", *New Society*, 288-314.
35. Beşer, N., Güllü, İ. (2019), "Türkiye'de Gelir Dağılımının Sosyal Tabakalaşma Üzerine Etkileri." *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5/2: 327-346. doi: <https://doi.org/10.31463/aicusbed.560935>
36. Bilgin, K.U. (2013), "İsveç'te Yerel Yönetimler", Okçu, M., Özgür, H. (Ed.), *Dünyada Yerel Yönetimler Örnekler Uygulamalar*, Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, 12/3.
37. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 20.11.1959 tarihli ve 1386 Sayılı Resmi Gazete.
38. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, 27.01.1995 tarihli ve 22184 Sayılı Resmi Gazete.
39. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 27.05.1949 tarihli ve 7217 Sayılı Resmi Gazete.
40. Bowles, S., Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.
41. Bowman, M.J. (1975), "Education and Opportunity: Some Economic Perspectives", *Oxford Review of Education*, 1/1, 73-84.
42. Bozkurt, A. (2014), "Ağ Toplumu ve Öğrenme: Bağlantıcılık", *Akademik Bilişim*, 601-606.
43. Burger, K. (2010), "How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds", *Early Childhood Research Quarterly*, 25/2: 140-165.
44. Christenson, S. (2004), "The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students", *School Psychology Review*, 33/1: 83-104. doi:10.1080/02796015.2004.12086233
45. Charles, F. (1971), "Equality Of Opportunity: Ethics", *The University of Chicago Press Journals*, 81/3: 191-211.
46. Carneiro, P. (2008), "Equality of opportunity and educational achievement in Portugal", *Portuguese Economic Journal*, 7/1: 17-41.
47. Celkan, H.Y. (1993), *Eğitim Sosyolojisi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
48. Cinoğlu, M., Arslantaş, H.İ., Demir, M. (2013), "Yetiştirici Sınıf Öğretim Programının (YSÖP) Değerlendirilmesi", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/1: 29-47.
49. Cohen, G. A. (2006), *Sosyalizm ve Fırsat Eşitliği*, (Çev. S. Çalışkan, H. Çalışkan), Ankara: Dost Kitapevi.
50. Coleman JS., Campbell E., Hobson C. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC: U.S. Government Printing Office.
51. Coleman, J.S., Pettigrew, T.F., Sewell, W.H., Pullum, T.W. (1973), "Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America", *American Journal of Sociology*, 78/6: 1523-1544.
52. Coşkun, C. (2019), Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitliği: Malatya Örneği, Doktora Tezi, Malatya, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
53. Coşkun, B., Çelikten, M. (2020), "Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi", *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 15/24: 2982-3011. doi:<https://doi.org/10.26466/opus.669104>
54. Coşkun, M. (2020), "Ülkelerin Zorunlu Eğitim Süreçlerine ve PISA Başarılarına İlişkin Bir Karşılaştırma", *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama (IJLS)*, 3/3: 124-137.
55. Çam Tosun, F. (2021), "Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5/3: 348-368. doi: 10.34056/aujef.910415
56. Çelikkol, Ö., Avcı, N. (2017), "Aile Gelir Düzeyi Bağlamında Liselere Erişimde Eğitimsel Eşitsizlik Alanlarının Araştırılması (Isparta İl Merkezi Örneği)", *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12: 165-183.
57. Çiçek, Ş. E. (2010), Türkiye'de Belediyelerin Sosyal Hizmet ve Sosyal Yardım Politikaları: Batı Akdeniz Örneği, Doktora Tezi, Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
58. Çiçek Sağlam, A., Aydoğmuş, M. (2016), "Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır?", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/1: 17-38.

- doi: <https://doi.org/10.12780/uusbd.50788>
59. Çobanoğlu, R., İ Kasapoğlu, K. (2010), "PISA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları.", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39/39: 121-131.
 60. Çolak, K. (2018), Türkiye'de Yerel Yönetimlerde Sosyal Belediyecilik: Üsküdar Belediyesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 61. Çukurçayır, M.A. (2013), "Almanya'da Siyasal Sistem ve Yerel Yönetimler", Okcu, M., Özgür, H. (Ed.), *Dünyada Yerel Yönetimler Örnekler Uygulamalar*, Ankara: Seçkin yayınevi, 50-70."
 62. DPT (1995), Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
 63. Daşlı, Y. (2018), "Yoksullukla Mücadele Aracı Olarak Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları", *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19/2: 525-542.
 64. Dee, T. S., Jacob, B. (2011), "The Impact of No c-Child Left Behind on Student Achievement", *Journal Of Policy Analysis And Management*, 30/3: 418-446.
 65. Dee, T. S., West, M. R. (2011), "The Non-Cognitive Returns to Class Size", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33/1: 23-46.
 66. Demir, H. (2022), Eğitimde Fırsat Eşitliği Konusunda Yapılan Çalışmaların Sistematik Derleme Yoluyla İncelenmesi: Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalara İlişkin Bir Karşılaştırma, Yüksek Lisans Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 67. Demircan, Ç. (2010), "Üçüncü Yol ve Yolun Sonu", *Memleket Siyaset Yönetim*, 5/12: 201-227.
 68. Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası, (1974), <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>, (07.09.2024).
 69. Downes, P. (2014), "Introduction: Developing a Conceptual Framework for Access to Education for Socio-economically Marginalised Groups: A Systems Focus", *Access to Education in Europe*, Dordrecht: Springer: 1-14.
 70. Doğan, İ. (2012), *Eğitim Sosyolojisi* (2.baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
 71. Doğan, S. (2012), "Türk İş Hukukunda Eşitlik İlkesinin Anlamı", *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 9: 177-208.
 72. Doğan, S. (2020), "Federal Almanya Eğitim Sistemi", *TOBİDER International Journal of Social Sciences*, 4/1: 22-35. doi: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.6.3>
 73. Doğan, S. (2020), "İsveç Eğitim Sistemi", *EYPO Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1/1.
 74. Dönmez, İ., Gürbüz, S., Tekçe, M. (2018), "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Dayanarak Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi.", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi)*, 3/2: 45-58.
 75. Duffy, P. (2008), "Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning", *Electronic Journal of E-learning*, 6/2, 119-130.
 76. Durkheim, E. (1956), *Education and Sociology*, Free Press.
 77. Dursun, A., Kırbaz, İ., Yüksel, M.E. (2015), "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme.", 151-161.
 78. Dünya Bankası. (2010), "Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması "Yaşam Fırsatları" Konulu Rapor", Dünya Bankası Avrupa ve Orta Asya Bölgesi Beşeri Kalkınma Bölümü, (48627-TR), https://eaf.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2019/04/2010-06-04_world_bank_1.pdf.
 79. Ekinci, A. (2010), "Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler", *Milli Eğitim Dergisi*, 40/188: 32-49.
 80. Eraslan, A. (2009), "Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3/2: 238-248.
 81. Erden, A. (2009), "Fransa eğitim sistemi", Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
 82. Ergün, M. (1997), *Eğitim Sosyolojisi* (4. baskı), Ankara: Ocak Yayınları.
 83. Ergün, M. (2008), "Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar", Çelik, V. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
 84. Ergüneş, Y. (1983), Eğitim Sosyolojisi Açısından Toplumsal Katmanlaşma ve Eğitim İlişkisi: İzmir İli Örneği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Van, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
 85. Erkal, M. (1987), *Sosyoloji*, Ankara: Filiz Kitabevi.
 86. Eroğlu, E., Dikici Sığırtmacı, A. (2019), "Finlandiya İsveç ve Norveç'te, Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocuklara Sunulan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27/4: 1705-1712. doi: 10.24106/kefdergi.3262
 87. Ersöz, H.Y. (2011), *Sosyal Politikada Yerelleşme*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
 88. Eryılmaz, E. (2020), "John Rawls'un İnsaf Olarak Adalet Teorisi'nin Eleştirel Bir Değerlendirmesi", *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 30: 223-240.

89. Fidan, N. (1972), Equality Of Educational Opportunity in Turkey. Doktora Tezi, Michigan, Michigan State University, College of Education.
90. Griffiths, M. (2003), *Action for Social Justice in Education*, Philadelphia: Open University Press.
91. Gedik, İ., Demiryürek, M., İşleköl Şimşek, N., Okutan, S. (2024), "İngiltere’de Eğitim Sistemi ve Denetimi", *International QMX Journal*, 3/1: 100-107. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10601287>
92. Genç Tetik, E., Akın, Z. (2023), "Kamu Politikası Bağlamında Dijital Eğitim Sunumu ve Fırsat Eşitliği: Ülke Karşılaştırmaları.", *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/1: 23-40. doi: <https://doi.org/10.48066/kusob.1200594>
93. Gewirtz, S. (1998), "Conceptualizing Social Justice in Education: Mapping the Territory", *Journal of Education Policy*, 13/4: 469-484. doi :10.1080/0268093980130402.
94. Giddens, A. (2000), *The Third Way and Its Critics*, Cambridge ve Oxford: Polity Press ve Blackwell Publishers.
95. Gökkaya, S. (2019), Ortaokul Eğitim Hizmetlerinde Fırsat Eşitsizliğinin Kamu ve Özel Kurumlar Açısından İncelenmesi: Kastamonu Örneği, Yüksek lisans tezi, Kastamonu, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
96. Gustafsson, JE., Hansen, KY. (2018), "Changes in the Impact of Family Education on Student Educational Achievement in Sweden 1988-2014", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62/5: 719-736, doi: 10.1080/00313831.2017.1306799
97. Gutmann, A., Thompson, D. (1996), *Democracy and Disagreement*, Cambridge ve London: The Belknap Press of Harvard University Press.
98. Güçlü, N., Bayrakçı, M. (2004), "Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/2: 51-64.
99. Gül, G. (2004), "Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/1: 223-236.
100. Gül, H. (2007), "ABD Örneği’nde Üçüncü Yol: Yoksulluğa ve Eşitsizliğe Yaklaşımı ve Yeni Sağ ile Bir Karşılaştırma", *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 34/2: 195-215. doi: <http://dx.doi.org/10.60165/metusd.v34i2.163>
101. Güler, M. (2013), "Toplumcu Belediyeciliğin Doğuş Koşulları Üzerine", Kamalak, İ., Gül, H. (Der.), *Yerel Yönetimlerde Sosyal Demokrasi Toplumcu Belediyecilik Teorik Yaklaşımlar, Türkiye Uygulamaları*, İstanbul: Kalkedon Yayınları: 125-159.
102. Gülsünler, M.E. (2008), Türkiye ve Almanya’daki Halkla İlişkiler Eğitiminin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Yeni Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
103. Güngören Belediyesi 2023 Faaliyet Raporu. (2023), http://www.sp.gov.tr/upload/xSPRapor/files/1ANUW+gungoren_23_fr.pdf
104. Hangen, E.J. (2019), When Students Perceive a HEAP Of Expectations: Development of the HEAP Scale and an Investigation Of How Student Beliefs About Their Parents’ Expectations Affect Student Distress and Academic Performance, Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York, University of Rochester.
105. Herrnstein, R.J. (1973), "IQ", *Atlantic Monthly*, 288, 1971, 43-64. Herrnstein, R.J., IQ in the Meritocracy, Atlantic Press, Boston.
106. Holmberg, B. (1989), *Theory and Practice of Distance Education*, London/New York: Rodledge.
107. Ilgar, R., İncedere, L. (2016), "Türkiye ve Bulgaristan Eğitim Sistemlerinin Okullaşma Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi", *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 13/51: 51-74.
108. Hou, Y., Li, F. (2022). "Differences in Educational Expectations Between Urban and Rural Junior High School Students: Individual, Family, and Social Structures", *Best Evidence in Chinese Education*, 10/1: 1315-1335. doi: <https://doi.org/10.15354/bece.22.ar003>.
109. Ilgaz, S., Keskin, Y. (2017), "Farkındalık Seminerlerinin Okula Devam Etmeyen/Az Devam Eden Kız Öğrencilerin ve Velilerinin Tutumlarına Etkisi", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/23: 121-133.
110. Işık, M., Bahat, İ. (2021), "Teknoloji Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Eğitime Erişime Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/2: 498-517.
- İnal, K. (1991), "Durkheim’ın Eğitim Anlayışı", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24/2: 511-518.
111. İnan, M., Demir, M. (2018), "Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme", *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20/2: 337-359.

112. İncekara, S. (2006), Türkiye’de ve Kanada’da Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-gereçler Açısından Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
113. İşman, A. (1998), *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim.
114. Jacobs, L. A. (2016), "Dealing Fairly with Winners and Losers in School: Reframing How to Think about Equality of Educational Opportunity 50 years after the Coleman Report", *Theory and Research in Education*, 14/3: 313-332.
115. Jencks, C., Reisman, D. (1968), *The Academic Revolution*. New York: Doubleday.
116. Jencks, C. (1972), et.al., *Inequality: A Reassment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
117. Jensen, A. (1969), "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?", *Harvard Educational Review*, 39/1: 1-123.
118. Jones, K. B. (2008), *Search Engine Optimization: Your Visual Blueprint for Effective Internet Marketing*, John Wiley and Sons.
119. Kandemir, O., Kaya, F. (2010), "Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye’de Özel Üniversite Gerçeği", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18/2: 557-566.
120. Karaman, K. (2010), "Küreselleşme ve Eğitim", *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, 2/3: 131-144.
121. Karasar, N. (2019), "Eğitimde Fırsat Eşitliği Avrupa Eğitim Araştırmaları Merkez Başkanları Üçüncü Kolokyumundan İzlenimler", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 12/1: 203-211.
122. Karataş, İ.H. (2012), "Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Katılımı Sağlamak İçin Bir Model Önerisi: Yerel Eğitim Şuraları", *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derneği*, 1/2: 151-166.
123. Kartal, S. (2009), "Üniversiteye Girişte Bölgeler Arası Fırsat Eşitsizliği", *Verimlilik Dergisi*, 2: 45-60.
124. Kılıç, Y. (2014), "Türkiye’de Eğitimsel Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma İlişkisine Dair Ampirik Bir Çalışma", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4/2: 243-263.
125. Kıranlı, S. (2009), "İsveç ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 368: 29-37.
126. Korkmaz, T. (2005), Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Bursa, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
127. Kostova, S. Ç. (2009). "Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği", *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12: 217-230.
128. Kozikoğlu, İ., Özcanlı, N. (2020), "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15/30: 280-305.
129. Kurtkan, A. (1980), "Demokrasi Fırsat Eşitliği ve Seçkinler", *Journal of Economy Culture and Society*, 18, 51-68.
130. Köse, R. (1990), "Aile Sosyo Ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerine Etkileri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 78: 9-17.
131. Kurtuluş, F. (2018), "Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları ve Öğretmen Eğitimi", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2/3: 178-195.
132. Küçükali, R., Çoşkun, H. C. (2021), "Eğitimde Dijitalleşme ve Yapay Zekânın Okul Yöneticiliğindeki Yeri", *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4/2: 124-135. doi: 10.52848/ijls.852119
133. Lynch, K. (2000), "Research and Theory on Equality in Education", Hallinan, M.T. (Ed.), *Handbook of Sociology of Education*, New York: Plenum: 85-105.
134. Lin, Y. T. (2018), "New Concepts of Equality of Educational Opportunity", *Universal Journal of Educational Research*, 6/3: 399-403.
135. López, Á., Virgüez, A., Silva, C., Sarmiento, J. (2017), "Inequality of Opportunity in the Public Education System of Bogota, Colombia", *Lecturas de Economía*, 87: 165-190.
136. McGinn, M., Welsh, T. (1999), "Decentralization of Education: Why, When, What and How? Paris: UNESCO.", <http://www.unesco.org/iiep>, Erişim Tarihi: 22.07.2024
137. Macionis, J. J. (2012), *Sosyoloji*. (Çev. V. Akan), Ankara: Nobel Yayınları.
138. Marshall, G. (2003), *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Ankara Bilim ve Sanat Yayınları.
139. Marx, K., Engels, F. (2014), *Komünist Manifesto* (2.baskı), (Çev. Nail Satılğan), İstanbul: Yordam Kitap.
140. MEB. (1996), "On Beşinci Millî Eğitim Şûrâsı Kararları", Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûrâ Genel Sekreterliği, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
141. MEB. (2010), "Yetiştirici Sınıf Öğretim Programı Yönerge ve Uygulama Kılavuzu, 721_1.pdf (ceidizleme.org)

142. MEB. (2012), "12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar", 12Yil_Soru_Cevaplar.pdf (meb.gov.tr)
143. MEB. (2019a), "Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı", https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf
144. MEB. (2019b), "2020 Yılı Bütçe Sunuşu", http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/18094404_2020_BUTCE_SUNUYU_17.12.2019.pdf
145. MEB. (2021a), fatihprojesi.meb.gov.tr
146. MEB. (2021b), Etkileşimli Tahta, Hedef, Kapsam ve Yürütülen Çalışmalar, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>
147. Mercan, A. N., Bozkurt, A. (2023), "Hindistan'da Eğitim Sistemi ve Erken Çocukluk Eğitimi", Avcı, F. Dr., Ateş, Ö. (Ed.), *Dünyada Eğitim Sistemleri ve Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*, 233-274.
148. Mete, Y. A. (2009), Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları-Nesnel Çözümleme / Özel Tanıklıklar-, Doktora Tezi, Kocaeli, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
149. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB). (2012), "T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu", 25034222_2013_butce_sunusu.pdf (meb.gov.tr).
150. MOE Annual Report. (2021), "Government of India, Ministry of Education, Department of Higher Education and Department of School Education and Literacy, Annual Report (2021-2022)", https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/annual_report_eng.pdf Erişim Tarihi: 02.09.2024.
151. Nash, R. (2004), "Equality of Educational Opportunity: in Defence of a Traditional Concept." *Educational Philosophy And Theory*, 36/4: 361-377.
152. Oktay, T. (2017), "Gençliğe Yönelik Politika ve Uygulamalarda Yerel Yönetimlerin Rolü", *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6/3: 309-336.
153. Oktay, T. (2021), "Ulusal ve Uluslararası Gençlik Politika ve Uygulamaları Bağlamında Kocaeli Kılavuz Gençlik Modeli", 9, Kocaeli Büyükşehir Belediyesi.
154. Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). (2013), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf
155. Onuncu Millî Eğitim Şûrası. (1981), <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> , (07.09.2024).
156. Onikinci Millî Eğitim Şûrası. (1988), <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> , (07.09.2024).
157. Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası. (1996), <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> , (07.07.2024).
158. Ortay, H. (2023), "Almanya'da Kültürel Farkların Eğitimde Ayrımcılık Üzerinde Etkileri", *Strategic Public Management Journal*, 9/16: 60-85. doi: 10.25069/spmj.1224246
159. Örenç, A. (2015). "Belediyelerin Eğitim Alanındaki Sosyal Hizmetleri (Şişli Belediyesi Örneği)", *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi (ABMYO)*, 37:15-32.
160. Özaydınlık, K. (2014), "Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim", *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33: 93-112.
161. Özdemir, S. (2007), *Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti*, İstanbul, İTO yayını.
162. Özden, Y. (1997), "Üniversiteye Girişte Fırsat Eşitsizliğini Giderme Çalışmaları (A.B.D. Örneği)", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12/12: 515-526.
163. Özenç, Y.Y. (2023), "Hindistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması", Bayar, A., Toytok, H. (Ed.), *Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı*, İzmir: Duvar Yayınları: 141-162.
164. Özer, M., Gençoğlu, C., Suna, H.E. (2020), "Türkiye'de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39/2: 294-312. doi: 10.7822/10.7822/omuefd.828176
165. Özerbaş, M. A., Safi, B. N. (2022), "İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/1: 63-80.
166. Özkeskin, E. (2013), *Fransa Eğitim Sisteminin Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması*, İstanbul.
167. Parlak, B. (2017), "Dijital Çağda Eğitim: Olanaklar ve Uygulamalar Üzerine Bir Analiz", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
168. Parsons, T. (1977), *The Evaluation of Societies*. New Jersey: Prentice Hall.
169. Parveen, I., Awan, R. (2019), "Equitable Higher Education: Students' Perspective on Access to Resources, Participation, and Educational Outcomes", *Bulletin of Education and Research*, 41/1: 185-201.

170. Pektaş, E. K. (2010), "Türkiye'de Sosyal Belediyecilik Uygulamaları ve Temel Sorunlar", *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik İncelemeler Dergisi*, 5/1: 4-22.
171. Peri, İ. (2019), Yerel Yönetimlerin Gençlik Politikaları: Başakşehir Belediyesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
172. Petek, H. (2018), Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Burdur, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
173. Petrovskiy, I.V., Agapova, E.N. (2016), "Strategies of Raising The Quality of Higher Education and Attaining Equality of Educational Opportunities", *International 139 Journal Of Environmental & Science Education*, 11/9: 2519- 2537.
174. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1991), *How College Affect Students*, San Francisco: Jossey-Bass.
175. Pennsylvania Department of Education [P.D.E.]. (2003), "Introduction : No Child Left Behind "
176. Raitano, M., Vona, F. (2016), "Assessing Students' Equality of Opportunity in OECD Countries: The Role of National and School-Level Policies", *Applied Economics*, 48/33: 3148-3163.
177. Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Oxford: Clarendon Press.
178. Rawls, J. (1993), *A Theory of Justice*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
179. Ringer, F. (2006), *Weber'in metodolojisi: Kültür bilimleri ile sosyal bilimlerin birleşimi*, (Çev. M. Küçük), Ankara: Doğu Batı Yayınları.
180. Rousseau, J. J. (1998), *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Üzerine Konuşma*, (Çev. R. Ruhi), İstanbul: Say.
181. Schofield, J. W., Davidson, A. L. (1998), "The Internet and Equality of Educational Opportunity".
182. Schwartz, A. C. (2012), *Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All*, Global Partnership for Education (GPE) Working Paper Series on Learning, 11.
183. Schweitzer, T. T. (1995), *The State of Education in Canada*, Canada: Institute for Research on Public Policy (I.Baskı), McGill-Queen's University Press
184. Stampen, J.O., Cabrera, A.F. (1988), "The Targeting and Packaging of Student Aid and Its Effect on Attrition", *Economics of Education Review*, 7/1: 29-46.
185. Statista. (2024), <https://www.statista.com/topics/2917/immigration-in-canada/#:~:text=Currently%2C%20annual%20immigration%20in%20Canada,of%20the%20total%20Canadian%20population.>
186. Sağlam, M., Özüdoğru, F., Çıray, F. (2011), "Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/1: 87-109.
187. Sağlam, R. (2007), "Liberal Adaletin İki Farklı Görünümü: John Rawls ve Robert Nozick "Hakkaniyet Olarak Adalet" Eleştirisinden "Yetkisel Adalet" Eleştirisine", *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XI/1-2: 181-217.
188. Sağlam, B. (2020), Sosyal Politika Aracı Olarak Fırsat Eşitliği ve Bunun Sağlanmasında Eğitimin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
189. Sancaktepe Belediyesi 2023 Faaliyet Raporu. (2023), https://www.sancaktepe.bel.tr/site/documents/document_11_662ba123331b6.pdf
190. Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015), " Temel Eğitimin Temel Sorunları", *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3/1: 18-34.
191. Savaş Yalçın, M. (2022), Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politika ve Uygulamaların Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
192. Sewell, W.H . (1971), "Inequality of Opportunity for Higher Education", *American Sociological Review*, 36: 793-809.
193. Sezgin, M.F. (2008), Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
194. Soylu, M. E. (2019), "Eğitimde Fırsat Eşitliği", <http://www.mehmeteminsoylu.com/egitimde-firsat-esitligi/>, Erişim Tarihi: 20.08.2024.
195. Sönmez, V. (2002), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
196. Suna, H.E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B.S., Gelbal, S., Aşkar, P. (2021), "Türkiye'de Akademik Başarının Belirleyicileri", *Journal of Economy Culture and Society*, 64: 143-162. doi: 10.26650/JECS2021-934211
197. Şahin, H. (1999), Erciyes Üniversitesi Öğrencilerinin Eğitimsel ve Sosyo-Ekonomik Kökenleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
198. Şahinoğlu, İ. (2014), Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Türkiye'de Sosyal Belediyecilik Anlayışı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

199. Şemşek, İ. (2018), "Finlandiya, İngiltere ve Türkiye'nin Okul Öncesine Yönelik Sosyal Politika Uygulamaları", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (IJOSES)*, 5/9: 82-101. doi: 10.20860/ijoses.41708
200. Şimşek, G., Altun, F. (2020), "Sosyal Belediyecilikte Sosyal Hizmetlerin ve Sosyal Girişimci Faaliyetlerin Rolü", *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4/1: 55-61.
201. Şimşek, H., Kılıç, B. (2012). "Sağlıkta Eşitsizliklerle İlgili Temel Kavramlar", *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 10/2: 116-127. doi: <https://doi.org/10.20518/tjph.173070>
202. Şişman, M., Turan, S. (2003), "Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları Teorik Bir Çözümleme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34: 300-315.
203. TC. 62. Hükümet Programı. (2014), [hprogram.pdf](#) (memurlar.net)
204. T.C. 64. Hükümet Programı. (2015), [64.hukumet_programi.pdf](#) (aa.com.tr)
205. T.C. 1961 Anayasası, RG. 20.07.1961/10859.
206. T.C. 1982 Anayasası, RG. 9.11.1982/17863.
207. T.C. MEB 2024 Yılı Bütçe Sunuş Konuşması (TBMM Genel Kurulu). (2023), <https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/59.pdf>.
208. Thomas, D. A. L. (1977), "Competitive Equality of Opportunity", *Mind, New Series*, 86/343: 388-404.
209. Tabak, H. (2019), "Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17/2: 370-393.
210. Tan, M. (1987), "Eğitsel Fırsat Eşitliği: (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20/1: 245-259.
211. Tan, M. (1990), "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23/2: 557-571.
212. Tanrısevdi, F., Kırıl, B. (2018), "Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması Comparison of Chinese and Turkish Education Systems", *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5/3: 223-240.
213. Tekin, A., Polat, E. (2014), "Eğitimde Teknoloji Politikaları: Türkiye ve Bazı Ülkeler". *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 10/5: 1254-1266. doi:<https://doi.org/10.17244/eku.36118>
214. Terlemez, M. S. (2016), "Youtube Channels As Support Materials In Distance Learning", *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6/4: 77-88.
215. Tezcan, M. (1985), *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
216. Tezcan, M. (1995), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Feryat Matbaası.
217. Tezcan, M. (1997), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
218. Tezcan, M. (2013), *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
219. Tezcan, M. (2015), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
220. Tosun, C. M. (2010), "Liberalizm ve Sosyal Darwinizm Karşısında John Rawls", *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 10: 81-94.
221. Tosun, O. (2019), Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Dezavantajlı Gruplar, Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
222. Tura, M., Serin, Y., Zengin, R. (2021). "Japonya ile Fransa Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7/47: 1507-1517. doi: <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.930>
223. Turner, B. (1997), *Eşitlik*, (Çev. B. S. Şener), Ankara: Dost Kitabevi.
224. Türküresin Er, H. (2018), "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi: Kütahya İli Örneği", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/2: 73-85.
225. Uçkaç, A. (2003), Eğitimde Fırsat Eşitliği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
226. UNESCO Institute for Statistics. (2006), "Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015", https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf
227. UNESCO, Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Şavaşım Sözleşmesi, 22.05.1962 tarihli Resmi Gazete.
228. UNICEF. (2024), "Education: India", <https://www.unicef.org/india/what-we-do/education> Erişim Tarihi: 02.09.2024
229. Usta, G., Şimşek, A. S. (2014), "Okul Büyüklüğü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkide Aracı Değişkenlerin Etkisi: PISA 2012 Türkiye", *IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*,

- https://www.researchgate.net/publication/269988139_Okul_Buyuklugu_ile_Ogrenci_Basarisi_Arasin_daki_Iliskide_Araci_Degiskenlerin_Etkisi_PISA_2012_Turkiye
230. Uşun, S. (2000), *Dünya ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
231. Uşun, S. (2006), *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Nobel.
232. Ünal, F., Caner, C. (2014), “Yerel Yönetimler ve Sosyal Politika(lar): Sosyal Belediyecilik”, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 49/2: 31-49.
233. Ünal, L. I., Özsoy, S. (1999), “Eğitimde Fırsat Eşitliği”: Modern Türkiye’nin Sisypheos Miti.
234. Üsküdar Belediyesi 2014 Faaliyet Raporu. (2014), <https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/2014%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
235. Üsküdar Belediyesi 2018 Faaliyet Raporu. (2018), [https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/2018_FaaliyetRaporu%20\(1\).pdf](https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/2018_FaaliyetRaporu%20(1).pdf)
236. Üsküdar Belediyesi 2020 Faaliyet Raporu. (2020), [https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/2018_FaaliyetRaporu%20\(1\).pdf](https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/2018_FaaliyetRaporu%20(1).pdf)
237. Üsküdar Belediyesi 2021 Faaliyet Raporu. (2021), <https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/2021FaaliyetRaporuKopyalanamazKucuk.pdf>
238. Üsküdar Belediyesi 2022 Faaliyet Raporu. (2022), https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/UB_Faaliyet_Raporu_2022-2023-Low.pdf
239. Üsküdar Belediyesi 2023 Faaliyet Raporu. (2023), [https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/UskudarBelediyesi_Faaliyet_Raporu_2023%20\(2\).pdf](https://www.uskudar.bel.tr/userfiles/files/UskudarBelediyesi_Faaliyet_Raporu_2023%20(2).pdf)
240. Üsküdar Belediyesi Yayınları. (2016), Sosyal Destek Hizmetleri Müdürlüğü.
241. Woessmann, L. (2004), *How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States*, Bonn: University of Munich, CESifo and IZA.
242. Woldometers. (2024), Population: India. <https://www.worldometers.info/world-population/india-population/> Erişim Tarihi: 02. 09.2024.
243. Woodward, D., Özbilgin, F. (1998), “İngiltere ve Türkiye’de Fırsat Eşitliği”, *Öneri Dergisi*, 2/9: 35-40. doi: <https://doi.org/10.14783/maruoneri.680604>
244. World Bank. (2022), “Development Projects : Basic and Primary Education Project II - P040612”, <https://projects.worldbank.org/pt/projects-operations/project-detail/P040612> (worldbank.org).
245. World Population Review. (2024), <http://worldpopulationreview.com/countries/education-rankings-by-country/> (Erişim Tarihi: 27.07.2024).
246. Yamli, A. (2021), Eğitimde Eşitsizlikle Başa Çıkmak Uzman Görüşleri Temelinde Eğitim Sistemi ve Politikalarının Analizi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
247. Yaşar, M. (2014), Sosyoekonomik Açından Eğitimde Fırsat Eşitliği: Giresun Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Giresun, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
248. Yazıcı, İ. (2009), Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
249. Yıldırım, K. (1997), *Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Masaüstü Yayıncılık.
250. Yıldırım, A. (2014), “Belediyelerin Sosyal Politika Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme: Malatya Belediyesi Örneği”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/17: 485-509. doi: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.742>
251. Yıldız, A., Akar Vural, R. (2020), "COVID-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri", İçinde *COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, Türk Tabipler Birliği, 555-579.
252. Yılmaz, G. (2014), “AB Hukuku Düzleminde Irk Ayrımı ve Ayrımcılık Yasağı”, *Legal Hukuk Dergisi*, 12/40: 195-222.
253. Yonca, Z.D. (2018), "Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler ve Türkiye Açısından Karşılaştırılması", *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 14: 136-146.
254. Yüksel, S. (2003), “Öğrencilerin Öğretme- Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranışları”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 235-251.
255. VII. Milli Eğitim Şurası. (1962), (5-15 Şubat 1962). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf
256. 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 12.01.1961 tarihli Resmi Gazete.
257. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973 tarihli Resmi Gazete.
258. 14574 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973 tarihli Resmi Gazete.
259. 25134 sayılı İş Kanunu, 10.06.2003 tarihli Resmi Gazete.
260. 2684 Sayılı İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun, 19.06.1982 tarihli Resmi Gazete.

EKLER: Mülakat Formu

“BELEDİYELERİN EĞİTİM HİZMETLERİNİN EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİN SAĞLANMASINDAKİ ROLÜ: ÜSKÜDAR GENÇLİK AKADEMİSİ ÜZERİNDEN BİR ANALİZ” YÜKSEK LİSANS TEZİ MÜLAKAT FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu mülakat Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Politikası Bilim Balı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi İrem Yavuz’un Marmara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. İdris Sarısoy danışmanlığında hazırladığı “Belediyelerin Eğitim Hizmetlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Sağlanması ve Eşitlikteki Rolü: Üsküdar Gençlik Akademisi Üzerinden Bir Analiz” başlıklı yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Mülakatın temel amacı, belediyelerin sunduğu eğitim hizmetlerinin “eğitimde fırsat eşitliğine” nasıl bir katkı sağladıklarının tespit edilmesidir. Bu amaçla Üsküdar Belediyesi Gençlik Akademisi’nde eğitim almış ve halen eğitim almakta olan öğrenciler ile yüz yüze ve online görüşme yapılacaktır. Yarı yapılandırılmış bir form ile gerçekleştirilecek mülakat sonucunda ortaya çıkacak metin ana tema ve alt kategorilere ayrılmak suretiyle analiz edilecektir. Verdiğiniz bilgiler yukarıda amacı açıklanan araştırma konusunun analizinde kullanılacak olup sizin kimliğinizi açıklayacak hiçbir bilgi araştırmada kullanılmayacaktır.

Mülakatımıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

İrem Yavuz

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Politikası Bilim Balı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. İdris Sarısoy

Marmara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi

A-DEMOGRAFİK BİLGİLER

Katılımcı:

1. Cinsiyetiniz
2. Yaşınız
3. Medeni Durumunuz
4. Yaşadığınız Şehir
5. Kiminle Birlikte Yaşıyorsunuz - Aile yanı – Yalnız – Arkadaşlarla – Öğrenci yurdu – Diğer:
6. Yaşadığınız Yerleşim Birimi- Köy – Kasaba – İlçe – İl – Büyükşehir
7. Kaç Kardeşiniz? Okuyan kardeşiniz varsa eğitim düzeyleri ? a) ilköğretim b) ortaokul c) lise d) lisans ve üzeri
8. Bir işte çalışıyor musunuz?

B-SOSYAL VE KÜLTÜREL FAKTÖRLER (TOPLUMSAL)

1. Anne-Babanın Eğitimi Durumu
2. Anne-Babanın Kitap Okuma Alışkanlığı
3. Evinizde kitaplık var mı?
4. Sizin ve aile bireylerinizin gazete okuma alışkanlığı var mı? (İnternette de olabilir)
5. Evinizde internet bağlantısı var mı?
6. İnternette günlük kaç saat geçiriyorsunuz?
7. Kendinize ait odanız var mı?
8. Ders çalışma veya sınava hazırlık sürecinizde aile bireylerinden derslerinizle ilgili destek alabiliyor musunuz?

C-EKONOMİK FAKTÖRLER/KATKISI

1. Anne-Babanın İş Durumu- Anne Çalışmıyor-Anne Çalışıyor- Baba Çalışıyor-Baba Çalışmıyor
2. Aile Gelir Durumu (Aylık, Ortalama, TL)
3. Üsküdar Belediyesi Üsküdar Gençlik Akademisindeki üniversite hazırlanma sürecinizde ücretsiz üniversite hazırlık eğitiminin aile ekonomisine katkısı nasıl oldu?
4. Üsküdar Gençlik akademisinde üniversiteye hazırlandığınız süreç içerisinde ailenizin sizin eğitiminiz için aylık yaptığı harcama ortalama ne kadardır?
5. Üsküdar Gençlik akademisindeki üniversite hazırlık süreciniz ile birlikte; dersane, ek ders, özel ders, online farklı eğitim uygulamalarına ihtiyaç duydunuz mu?
1.Bunu gerekçesiyle açıklar mısınız?

D-ÜSKÜDAR GENÇLİK AKADEMİSİ ÜNİVERSİTE HAZIRLIK EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN

D.1 KURS TERCİHİ İLE İLGİLİ GENEL SORULAR

Devam Ettığınız Eğitim Düzeyi, Okul-Bölümünüz ve Sınıfınız

1. Üsküdar Belediyesinin kurumu olan Üsküdar Gençlik Akademisini üniversite hazırlık sürecinde tercih etme sebepleriniz nelerdir?
2. Bu kursa kendi isteğiniz ile mi katıldınız?
3. Üsküdar Gençlik Akademisine kaç yıl devam ettiniz?

D.2 EĞİTİMİN SÜRECİNİN İŞLEYİŞİ VE KURSUN SINAV BAŞARISINA KATKISI

1. Kursta dersler nasıl işlenmekte? Ders ortamınızdan memnun muydunuz? Ders ortamı sizi derslere katılım sağlamaya teşvik ediyor mu?
2. Derslerin içeriği genel olarak nasıl ilerlemekte/ilerlemekteydi? Konu tekrarları, soru çözümü, etütler ve deneme sınavları gibi imkanlar verimliliği arttırdı mı?
3. Üsküdar Gençlik Akademisindeki üniversite hazırlık sürecinin ders, sınav, akademik başarıınızı artırmakta size nasıl katkısı oldu?

a)Kursa kaydolmadan önce Türkçe, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, felsefe derslerinizdeki başarınız ve buradaki eğitim süreciniz ile birlikte başarı oranındaki değişimi değerlendirecek olsanız; neler söylersiniz?

4. Sınava hazırlık sürecinde zorlandığınız, başarısızlıkla karşılaştığınız dersler oldu mu? Sizce bu başarısızlığın sebebi neydi? Bu durumu düzeltmek için kurstaki öğretmenlerinizden destek aldınız mı?

D.3 KURSA ULAŞIM VE EĞİTİM ORTAMININ NİTELİĞİ

1. Kurumu konumu ve ulaşımı noktasında değerlendirecek olsanız neler söylerdiniz?
2. Kurumu bina, sınıf genişliği, sıralar vb. faktörler açısından değerlendirdiğinizde sizce eğitime elverişli midir?
3. Kurumdaki etüt salonlarını ders haricinde kullanıyor muydunuz? Ders çalışma ortamı bakımından değerlendirecek olsanız neler söylerdiniz?
4. Sınıfında öğrenci mevcudu ortalama kaç kişiydi? Mevcut sayıları verimlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
5. Kurs süresi, ders saatleri ve teneffüs araları hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu zamanlamaların genel kurstan aldığınız verime ilişkin katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

D.4 EĞİTİMDE KULLANILAN MATERYALLERİN NİTELİĞİNE VE BAŞARIYA-ÖĞRENMEYE OLAN ETKİSİ-YETERLİLİĞİ

1. Kurstaki ders materyalleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Akıllı tahta, ders kitabı, test kitabı, yaprak test, soru bankası vb. gerekli materyaller sağlandı mı?
2. Üniversite hazırlık modülünü kullandınız mı? Farklı yayınlarının kaynak, çözümlü video, soru ve testlerine ulaşım sağlayan bu online sistemin katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

D.5 ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİĞİ

1. Kursta öğretmenlerin etkililiği, motivasyonları, dersleri verimli veya eğlenceli işlemeleri konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Öğretmenlerin alanında yetkinliği/başarısı hakkında bize neler söyleyebilirsiniz?

D.6 EĞİTİM İMKANLARINDAN YARARLANMA DÜZEYİ

1. Ders sonrası etüt imkanından yararlandınız mı? Etütlerin Türkçe, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, felsefe derslerinize olan katkısını değerlendirecek olsanız; derslerinizde nasıl gelişmeler oldu?

2. Deneme sınavlarına düzenli olarak katılım sağladınız mı? Genel olarak deneme sınavlarının verimliliğine ilişkin faydasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

D.7 REHBERLİK-YÖNLENDİRME DESTEKLERİ

1. Kurstaki psikolojik rehberlik ve danışmanlık hizmetinden faydalaniyor muydunuz?
2. PDR hizmetinin ders çalışmanızdaki planlılığınızı sağlamada, kendinizi psikolojik olarak sınava daha hazır hissetmede ve stres/kaygı azaltma noktasında size faydaları oldu mu?

D.8 SOSYAL FAALİYETLER

1. Kurstaki ders harici etkinliklere katılım sağlıyor muydunuz? (Motivasyon konuşmaları, PDR birimi bilgilendirme sunumları, geziler veya farklı etkinlikler)
2. Kurstaki çeşitli sosyal faaliyetlerin sınav sürecinde size kattıklarını nasıl değerlendirirsiniz?

D.9 SOSYAL SERMAYE OLUŞUMUNA KATKISI

1. Kurstaki üniversite hazırlık sürecinizi tamamladığınızda, genel olarak kursun sosyal katkısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- a) Sosyalleşme açısından kurs ortamını nasıl buldunuz?
- b) Kurs ortamınızı düşündüğünüzde, kursa başladıktan sonra kendinizi ifade etme/ iletişim beceriniz/ insanlarla iletişiminizde nasıl bir değişiklik oldu?
- c) Kursta arkadaşlık edinip hala görüştüğünüz kişiler var mı? Dışarıda buluşuyor musunuz? Hangi sıklıkla görüşüyorsunuz?

c.1. Kursta tanıştığınız arkadaşlarınızı ve o dönemi düşündüğünüzde bu arkadaşlık ilişkilerinden bize anlatmak istediğiniz herhangi bir kazanımınız var mı? Bu arkadaşlıklar sizde herhangi bir konuda nitelik geliştirdi mi?

d) Ders aldığınız öğretmenlerin sizi doğru yönlendirmesi ve size rol model olması konusundaki düşünceleriniz neler? Bu konuda bize söyleyebileceğiniz bir hikâye var mı?

e) Kurstaki çevrenizde iletişim kurduğunuz insanların hedeflerinizi belirlemede, sosyallik anlayışınızda, yaşayış biçiminizde etkileri oldu mu? Bu konuda bize anlatabileceğiniz bir hikayeniz var mı?

f) Kurs ortamı ve buradaki insanlarla ilişkiniz sizi farklı konularda duyarlılık geliştirmenize ve bilinçlenmenize sebep oldu mu? Bu konuda anlatmak istediğiniz bir şey var mı?

2. Bu kursu tercih etmeseydim 'sahip olmazdım' diyebileceğiniz bir şey söyleyebilir misiniz?

D.10 İDARİ DENETİM, TAKİP VE İLGİ

1. Kurumun öğretmenleri, idaredeki yöneticiler ve belediye yöneticileri öğrencilerin talep ve beklentilerini karşılamaya yönelik çalışmalar yapıyor muydu?

D.11 KURSA İLİŞKİN GENEL DEĞERLENDİRME

1. Kursun aksayan/ olumsuz yönleri nelerdir?
2. Verimliliği artırmaya yönelik neler yapılabilir ?
3. Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarını üniversite sınavına hazırlanan diğer gençlere önerir misin?
4. Belediyenin bu tarz üniversite hazırlık kursları sizce gerekli mi? Bu kursların etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

E-EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ ALGISI

1. Eğitimde fırsat eşitliği kavramını daha önce duymuş muydunuz, EFE denilince aklınıza ne gelmektedir?

a) Belediyelerin üniversite hazırlık kurslarının eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada katkısı olur mu ve ne gibi etkileri olabilir?

2. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulanmasını engelleyen etkenler nelerdir?

a) Bulduğunuz kurumda efe engelleyen bu etkenlerin ortadan kalkmasına veya azalmasına ilişkin çalışmalar gözlemlediniz mi? Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada ya da artırma bağlamında çalışmalar var mıydı ve neler yapılabilir?

“Tüm imkanlar düşünüldüğünde belediyenin sağladığı bu imkânın hayatına ilave katkısı nedir? Pozitif ya da negatif olarak değerlendirebilir misin?”