



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA
OKULLAR ARASI BAŞARI FARKLILIKLARI:
SEÇİLMİŞ BAZI BAŞARILI ÜLKELER VE TÜRKİYE**

DOKTORA TEZİ

SUNA ÖZDEN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. İLKNUR MAYA**

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA OKULLAR ARASI BAŞARI
FARKLILIKLARI: SEÇİLMİŞ BAZI BAŞARILI ÜLKELER VE TÜRKİYE**

DOKTORA TEZİ

SUNA ÖZDEN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. İLKNUR MAYA

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Suna ÖZDEN tarafından Prof. Dr. İlknur MAYA yönetiminde hazırlanan ve **25/01/2024** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıkları: Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. İlknur MAYA

(Danışman)

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Prof. Dr. Hasan ARSLAN

Prof. Dr. Bertan AKYOL

Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

Tez No : 10620485

Tez Savunma Tarihi : 25/01/2024

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

...../...../2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Suna ÖZDEN

25/01/2024

TEŞEKKÜR

Değerli görüşleriyle çalışmalarına yön veren, ihtiyaç duyduğumda yardımlarını esirgemeyen ve her zaman olumlu tavırlarıyla cesaretlendiren danışman hocam Prof. Dr. İlknur MAYA' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim boyunca, kendilerinden çok şey öğrendiğim Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma ve görüşleriyle tezime katkı sağlayan tez izleme komisyonu üyelerim Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ ve Prof. Dr. Hasan ARSLAN hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tezimi hazırlamam sürecinde, en uygun çalışma ortamını sunan Bakacak Ortaokulu Müdürü Tanju ÇAMCI'ya ve desteğini hep hissettiren değerli çalışma arkadaşım Büşra ÇELİK YILDIZ'a çok teşekkür ediyorum.

Bu süreçte, her zaman yanımda olan ve manevi desteğini esirgemeyen canım arkadaşım Asuman YILMAZ ŞEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ve canım kızım. Bu süreçte en çok sen yanımdaydın. Bu süreçteki sabrın için sana çok teşekkür ederim.

Bu tezi kızıma ithaf ediyorum.

Suna ÖZDEN

Çanakkale, Ocak 2024

ÖZET

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ BAĞLAMINDA OKULLAR ARASI BAŞARI FARKLILIKLARI: SEÇİLMİŞ BAZI BAŞARILI ÜLKELER VE TÜRKİYE

Suna ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. İlknur MAYA

25/01/2024, 199

Araştırmada, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklılıklarının ortaya konularak bu kapsamdaki çözüm önerilerinin ele alınması amaçlanmaktadır. Araştırma nitel boyutta yer almaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın ilk bölümünde Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı profili yansıtılarak, son dönemde bu kapsamda gerçekleştirilen politikalar ele alınmaktadır. İkinci bölümde doküman incelemesine başvurularak Türkiye'de LGS (2021) ve PISA (2018) kapsamında başarı farklılıkları yansıtılmaktadır. Başarı farklılıklarına ek olarak, seçilmiş bazı başarılı ülkeler ve Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliği durumu ele alınmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümünde, başarı farklılıklarına çözüm önerisi olarak seçilmiş bazı başarılı ülkelerdeki eğitimde fırsat eşitliği bağlamındaki akademik destek uygulamaları ortaya konulmaktadır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilerek, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri zenginleştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak belirli başlıklar altında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, gerçekleştirilen analizlere dayalı olarak başarı farklılıkları ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Sonuçlar ışığında, Türkiye'de okullar arası başarı farklılıklarının önemli oranda yer aldığı, seçilmiş bazı başarılı ülkelere göre başarı düzeylerinde daha fazla farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Seçilmiş bazı başarılı ülkelerdeki akademik destek uygulamaları daha çok okul tabanlı ve sistemli uygulamalar olarak yer almaktadır. Görüşme sonuçları doğrultusunda, başarı farklılıklarının azaltılmasına yönelik daha çok müfredat, dezavantajlı okullara kaynak sağlanmasına, öğretmenlere

nitelikli bir hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine, aile iş birliğinin güçlendirilmesine, rehberlik hizmetinin her okulda aktif olmasına, velilerin okul ile bağlarının güçlendirilmesine, iyi bir sınav sistemi planlamasının gerekliliğine yönelik öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fırsat Eşitliği, Başarı Farklılıkları, LGS, PISA



ABSTRACT

PERFORMANCE GAPS BETWEEN SCHOOLS IN THE CONTEXT OF EQUAL OPPORTUNITIES IN EDUCATION: SOME SELECTED SUCCESSFUL COUNTRIES AND TURKEY

Suna ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Doctoral Dissertation in Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. İlknur MAYA

25/01/2024, 199

The aim of the research is to reveal the performance gaps between schools in the context of equality of opportunity in education and to discuss potential solutions in this context. The research is in a qualitative dimension. Accordingly, in the first part of the research, Turkey's success profile in the context of equal opportunity in education is reflected and the recent policies implemented in this context are discussed. In the second part, performance gaps in Turkey within the scope of LGS (2021) and PISA (2018) are reflected through document analysis. In addition to performance gaps, equality of opportunity in education between some selected successful countries and Turkey's is discussed. In the third part of the research, academic support practices in the context of equal opportunity in education in some successful countries selected are revealed as a solution to performance gaps. Interviews with school principals, deputy principals, and teachers have enriched the proposed solutions aimed at reducing performance gaps within the framework of equal opportunities in education. The data obtained was analyzed under certain headings using the descriptive analysis technique.

As a result of the research, performance gaps and proposed solutions based on the conducted analyses have been revealed. In the light of the results, it can be seen that there are significant performance gaps between schools in Turkey compared to some selected successful countries. Academic support practices in some selected successful countries are mostly school-based and systematic practices. In line with the interview results, recommendations include a focus on curriculum development to reduce performance gaps,

allocation of resources to disadvantaged schools, organization of high-quality in-service training for teachers, strengthening family cooperation, ensuring active guidance services in every school, enhancing parental ties with the school, and emphasizing the necessity of planning a good examination system.

Keywords: Equality of Opportunity, Performance Gaps, LGS, PISA



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xxi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Kuramsal Açıklama	11
2.1.1. Eşitlik.....	11
2.1.2. Fırsat Eşitliği.....	12
2.1.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	14
2.1.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Öğrenci Başarısı.....	17
2.1.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Başarı Modelleri.....	20
Meritokrasi Modeli.....	20
Köktenci (Radikal) Model.....	21
Geleneksel Seçkin Model.....	22
Evrimsel Liberal Model.....	22
Ödünleyici Liberal Model.....	22
2.1.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler.....	23
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Aile.....	23
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Okul.....	27
Okuldaki Fiziki Kaynaklar.....	30
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Öğretmenler.....	32
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Cinsiyet.....	35
Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Çevre.....	37
2.1.7. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Türkiye.....	39
TIMSS (2019) ve PISA (2018) Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	39
Lise Türlerine Göre Ortalama Performans.....	47

Öğrencilerin Sosyoekonomik Profili.....	47
PISA Ekonomik Sosyal Kültürel Durum Endeksi.....	48
TIMSS Ev Kaynakları Endeksi.....	48
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu.....	50
Cinsiyet.....	52
Okul Çevresi ve Kaynakları.....	52
Okullar Arası Performans Farkı ve Sosyoekonomik Durum.....	52
Okulun Konumu.....	53
Okul Kaynakları ve Okulda Sağlanan Destek.....	54
Öğrenci Öğretmen Oranı.....	54
Okullara Kaynak Sağlanması.....	55
Akademik Çalışma Desteği.....	56
2.1.8. Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitsizliğini İyileştirmede Uygulanan Güncel Bazı Politikalar.....	56
Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi.....	56
Okul Öncesine Yönelik Projeler.....	57
Destekleme ve Yetiştirme Kursları.....	58
İlkokullarda Yetiştirme Programı.....	59
Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi.....	59
Mülteci Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonu.....	60
Kızların Eğitime Katılımı.....	61
2.2. İlgili Araştırmalar	62
2.2.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kapsamında Başarı Farklılıklarına Dair Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	62
2.2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kapsamında Başarı Farklılıklarına Dair Yurt	

Dışında Yapılan Çalışmalar.....	69
---------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	74
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	76
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	79
3.4. Araştırma Verilerinin Analizi	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) (2021) Sonuçlarına Göre Türkiye’de Okullar Arası Başarı Farklılıkları.....	83
4.2. PISA (2018) Sınavı Sonuçlarına Göre Türkiye’de Okullar Arası Başarı Farklılıkları.....	90
4.3. PISA (2018) Sınavı Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Ülkeler ve Türkiye’de Temel Becerilerde Yeterlilik Düzeyleri.....	94
4.4. PISA (2018) Sınavı Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Ülkeler ve Türkiye’nin Temel Okuma Becerisi Kapsamında Eğitimde Fırsat Eşitliği Durumu.....	98
4.5. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Bazı Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Uygulamalar.....	106

4.5.1. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Finlandiya’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamaları.....	106
Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	108
Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	109
4.5.2. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Singapur’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamındaki Akademik Destek Uygulamaları.....	110
Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	110
Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	111
4.5.3. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Kanada’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamaları.....	112
Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	112
Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	114
4.5.4. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Estonya’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamalar.....	116
Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	118
Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar.....	120
4.6. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	121
4.6.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri.....	122
4.6.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Müdür Yardımcılarının Görüşleri.....	137
4.6.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri.....	149

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	169
5.1.1. LGS (2021 Sonuçlarına Göre Okullar Arası Başarı Farklılıklarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	169
5.1.2. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Okullar Arası Başarı Farklılıklarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	170
5.1.3. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye’de Temel Becerilerde Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	171
5.1.4. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye’nin Temel Okuma Becerisi Kapsamında Eğitimde Fırsat Eşitliği Durumu Kapsamında Sonuç ve Tartışma.....	172
5.1.5. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Bazı Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	174
5.1.6. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Katılımcı Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	177
5.2. Öneriler.....	181
KAYNAKÇA	184
EKLER	I
EK 1. GÖRÜŞME FORMU	II
EK 2. ETİK KURUL İZNİ.....	IV

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
AR-GE	Araştırma Geliştirme
BİLSEM	Bilim Sanat Merkezi
DYK	Destekleme ve Yetiştirme Kursları
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ESCS	Ekonomik Sosyal Kültürel Durum
EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
IYEP	İlkokullarda Yetiştirme Programı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
LNS	Okuryazarlık ve Matematik Sekreterliği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCEE	Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
OFIB	Ontario Müdahale Odaklı Program
PIRLS	Okuma Okuryazarlığında İlerleme Çalışması
PIKTES	Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi
SBB	Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TSP	Dönüşümlü Okul Programı
UNECISO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	TIMSS (2019) Türkiye ve OECD 8. Sınıf Matematik Alanı Yeterlilik Düzeyleri	40
Tablo 2	TIMSS (2019) Türkiye ve OECD 8. Sınıf Fen Alanı Yeterlilik Düzeyleri	40
Tablo 3	PISA (2018) Okuma Alanı Yeterlilik Düzeyleri	41
Tablo 4	PISA (2018) Sınavı Türkiye ve OECD Okuma Alanı Yeterlilik Düzeyleri	43
Tablo 5	PISA 2018 8. Sınıf Matematik Alanı Yeterlilik Düzeyleri	43
Tablo 6	PISA 2018 Sınavı Türkiye ve OECD Matematik Alanı Yeterlilik Düzeyleri	45
Tablo 7	PISA 2018 Sınavı Türkiye ve OECD Fen Alanı Yeterlilik Düzeyleri	45
Tablo 8	PISA 2018 Sınavı Türkiye ve OECD Fen Alanı Yeterlilik Düzeyleri	47
Tablo 9	TIMSS (2019) Verilerine Göre Türkiye'nin Sosyoekonomik Arka Planındaki Farklılık	49
Tablo 10	PISA 2018 Verilerine Göre Türkiye'nin Sosyoekonomik Arka Planındaki Farklılık	49
Tablo 11	TIMSS 2019 Verilerine Göre Türkiye'de 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesine Katılımı	50
Tablo 12	PISA (2018) Verilerine Göre Türkiye'de 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesine Katılımı	51
Tablo 13	TIMSS (2019) verilerine Göre Türkiye ve OECD 8. Sınıf Matematik ve Fen Becerileri Kentsel ve Kırsal Alan Performans Farklılığı	53

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 14	PISA (2018) Verilerine Göre Türkiye’de Okulun Konumuna Göre Okuma Fen ve Matematik Becerilerinde Kentsel ve Kırsal Alandaki Performans Farklılığı	54
Tablo 15	PISA (2018) Verilerine Göre Türkiye’de Avantajlı ve Dezavantajlı Okullarda Öğrenci ve Öğretmen Oranı Farkı	55
Tablo 16	TIMSS (2019) Verilerine Göre Türkiye’de 8. Sınıf Düzeyinde Avantajlı ve Dezavantajlı Okullar Arasındaki Eğitsel Kaynak Yetersizliği Farkı	55
Tablo 17	PISA (2018) Yönetici Görüşlerine Göre Avantajlı ve Dezavantajlı Okullar Arasında Öğrencilere Sağlanan Akademik Destek Farkı	56
Tablo 18	Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerine Yönelik Demografik Bilgiler	76
Tablo 19	Araştırmaya Katılan Müdür Yardımcılarına Yönelik Demografik Bilgiler	77
Tablo 20	Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Demografik Bilgiler	77
Tablo 21	Merkezi Yerleştirme Sonuçları	83
Tablo 22	Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Alt Test Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları	84
Tablo 23	Merkezi Sınav Puanı ile Yerleşen Öğrencilerin Alt Test Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları	85
Tablo 24	Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Türkçe Alt Test Doğru Cevap Sayısı Dağılımı	86
Tablo 25	Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Matematik Alt Test Doğru Cevap Sayısı Dağılımı	87
Tablo 26	Merkezi Sınav Alt Testler Sonucunun Cinsiyete Göre Ortalamaları	88
Tablo 27	Merkezi Sınav Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları	89

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 28	Merkezi Sınav Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları	89
Tablo 29	PISA (2018) Sınavı Okuma Puanının Okul Türüne Göre Değişimi	90
Tablo 30	PISA (2018) Sınavı Matematik Puanının Okul Türüne Göre Değişimi	91
Tablo 31	PISA (2018) Sınavı Fen Puanının Okul Türüne Göre Değişimi	91
Tablo 32	PISA (2018) Sınavı Okuma Puanının Bölgelere Göre Değişimi	92
Tablo 33	PISA (2018) Sınavı Matematik Puanının Bölgelere Göre Değişimi	93
Tablo 34	PISA (2018) Sınavı Fen Puanının Bölgelere Göre Değişimi	94
Tablo 35	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin Temel Beceri Alanlarındaki Ortalama Puan Durumları	95
Tablo 36	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin Okuma Alanındaki Yeterlilik Yüzdeleri	96
Tablo 37	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin Matematik Alanındaki Yeterlilik Yüzdeleri	97
Tablo 38	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin Fen Alanındaki Yeterlilik Yüzdeleri	98
Tablo 39	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) Okuma Becerisi Ortalaması ve Gayri Safi Milli Yurt İçi Hasıla	99

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 40	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) Okuma Becerisi Ortalaması ve Öğrenci Başına Yapılan Harcama	100
Tablo 41	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin Uluslararası Sosyoekonomik Statü Dilimine Göre PISA (2018) Okumada Becerisi Ortalama Performansı	101
Tablo 42	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) Sosyal Kapsayıcılık Endeksi	102
Tablo 43	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin Okullar Arası Tabakalaşma Endeksi	103
Tablo 44	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) Sosyal Eşitsizlik Endeksi	104
Tablo 45	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) Okumada Becerisi Ortalama Performansı ve Okullar Arası Okuma Performansı Varyans Yüzdesi	104
Tablo 46	Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) Okumada Becerisi Ortalama Performansı ve Okuma Becerisinde Yüksek ve Düşük Performans Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Endeksi	105
Tablo 47	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 1. Temaya Yönelik Kodlar	122
Tablo 48	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 2. Temaya Yönelik Kodlar	124
Tablo 49	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 3. Temaya Yönelik Kodlar	125
Tablo 50	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 4. Temaya Yönelik Kodlar	126
Tablo 51	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 5. Temaya Yönelik Kodlar	128
Tablo 52	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 6. Temaya Yönelik Kodlar	130
Tablo 53	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 7. Temaya Yönelik Kodlar	131

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 54	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 8. Temaya Yönelik Kodlar	132
Tablo 55	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 9. Temaya Yönelik Kodlar	133
Tablo 56	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 10. Temaya Yönelik Kodlar	134
Tablo 57	Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre 11. Temaya Yönelik Kodlar	135
Tablo 58	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 1. Temaya Yönelik Kodlar	137
Tablo 59	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 2. Temaya Yönelik Kodlar	138
Tablo 60	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 3. Temaya Yönelik Kodlar	140
Tablo 61	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 4. Temaya Yönelik Kodlar	140
Tablo 62	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 5. Temaya Yönelik Kodlar	142
Tablo 63	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 6. Temaya Yönelik Kodlar	143
Tablo 64	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 7. Temaya Yönelik Kodlar	144
Tablo 65	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 8. Temaya Yönelik Kodlar	145
Tablo 66	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 9. Temaya Yönelik Kodlar	146
Tablo 67	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 10. Temaya Yönelik Kodlar	146
Tablo 68	Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre 11. Temaya Yönelik Kodlar	148

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 69	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 1. Temaya Yönelik Kodlar	150
Tablo 70	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 2. Temaya Yönelik Kodlar	152
Tablo 71	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 3. Temaya Yönelik Kodlar	154
Tablo 72	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Temaya Yönelik Kodlar	156
Tablo 73	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 5. Temaya Yönelik Kodlar	158
Tablo 74	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 6. Temaya Yönelik Kodlar	160
Tablo 75	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 7. Temaya Yönelik Kodlar	162
Tablo 76	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 8. Temaya Yönelik Kodlar	163
Tablo 77	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 9. Temaya Yönelik Kodlar	164
Tablo 78	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 10. Temaya Yönelik Kodlar	165
Tablo 79	Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 11. Temaya Yönelik Kodlar	167

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Eğitsel Performansın Bileşenleri	19
Şekil 2	Eğitsel Eşitsizliğin Boyutları	24
Şekil 3	Okulun İşleyişi	27
Şekil 4	Politikayla Uyumlu Okul Faktörleri, Okul Bağlamı ve Öğrenci Performansı	29
Şekil 5	Okuldaki Fiziki Kaynaklar	30
Şekil 6	Araştırmanın Aşamaları	75
Şekil 7	Görüşme Formu Temaları	82

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir. Araştırmanın problem durumu, literatürde yapılan çalışmalar ile zenginleştirilerek oluşturulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın ortaya çıkışından itibaren oluşan bir süreç olarak ifade edilmektedir. İnsanın ve var olduğu toplumun gelişimi eğitim sayesinde şekillenmektedir. Eğitim, bir ülkenin ayakta kalabilmesinde en önemli unsur olarak görülmektedir. Devletlerin gelişim düzeyleri, eğitim düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim en önemli araç olarak görülmektedir (Öztürk, 2002).

Günümüzde ülkeler, küreselleşmenin de etkisiyle nitelikli iş gücünü sağlama adına eğitimdeki yatırımlara oldukça önem vermektedir. Ülkeler yatırımlarda etkililiği sağlama, niteliği yükseltme adına ise birçok faktöre odaklanmaktadır. Bu noktada öğretim materyalleri, öğrenci tutumları, ders ortamı gibi değişkenlere odaklanarak etkililik sağlanmaya çalışılsa da öğrenci başarılarının incelenmesi bu noktada daha net bilgi sağlayan bir boyut olarak ele alınmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu ülkeler, tüm öğrencilerin hedeflenen kazanımları elde etmesini, sınavlarda yüksek performans sergilemesini beklemektedir. Bu bağlamda ülkeler, daha iyi eğitsel sonuçlara sahip olmak için öğrenci performansını etkileyen faktörlere odaklanmaktadır. Öğrencilerin davranışları, sosyoekonomik durum, ailelerin eğitime katılımı, müfredat, beceriler ve olanaklar gibi birçok faktörün öğrenci başarısında rol aldığı ifade edilmektedir (Harris ve Sass, 2011; OECD, 1998).

Eğitimdeki başarı, eğitim çıktılarındaki yüksek seviyedeki eşitliğin ve yüksek seviyedeki kazanımın birleşiminden doğmaktadır (OECD, 2013). Yüksek performans gösteren ülkelerin, kaynakları avantajlı ve dezavantajlı okullara oldukça eşit dağıtan sistemler olduğu görülmektedir. PISA (2018) uygulamasında ülkelerin okuma becerileri

puanlarındaki değişimin %49'unun eğitime yönelik harcamalar tarafından açıklandığı vurgulanmaktadır (MEB, 2019a; OECD,2013). Dolayısıyla ülkeler için eğitimde eşitlik, sosyal ekonomik anayasal anlamda önemli bir endişe alanı haline gelmektedir (Kayadibi, 2001). Eşitsizliklerin önüne geçilmesi adına, nitelikli eğitim önem taşımaktadır (ERG, 2009).

Eğitimde eşitliği sağlama, uluslararası sınavlar sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak, birçok ülkenin gündeminde yerini korumaktadır. Birleşmiş milletler kalkınma hedefleri, herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını yükseltme ve kapsayıcı eşit bir eğitimin güvence altına alınmasını savunmaktadır (UNESCO, 2017a; United Nations,2022). Bir bireyin durumu ne olursa olsun, gelişim şansının olması ekonomik, politik ve demokratik kurumlarının endişesi halini alması ilkesi gereklilik göstermektedir. Tüm öğrencilerin en iyi eğitim fırsatlarına ulaşmalarını sağlamanın, eğitsel ve sosyal çıktıları iyileştirmede etkili olduğu bilinmektedir (OECD, 2019a).

Öğrencilerin yaşam şansları eğitimin niteliğinden oldukça etkilenmektedir. Okullar, öğrencilere gelişimleri, yetişkin yaşamlarında ve toplum ve ekonomiye olan katkılarında gerekli olan sosyal bilgi beceri ve donanımı sağlamaktadır. Okullar, bir çocuğun özellikle de dezavantajlı bir çevrede yaşıyorsa evde edinemeyeceği öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (OECD, 2012). Okullar, bireyleri birçok yönden desteklemektedir. Akademik anlamda okuma, sayısal, fen ve problem çözme boyutlarıyla destek sağlayarak, sosyal toplumsal gelişime de destek sağlanmaktadır. Yeterli bireyler yetiştirmek adına, ülkeler ulusal ve uluslararası düzeyde sınav sonuçlarını dikkate almaktadır. Ülkemizde de eğitim durumunu görmek ve bu noktada yol haritası belirlemek adına, ulusal düzeyde Lise Geçiş Sistemi (LGS), Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) gibi sınavlar gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak, ülkeler özellikle uluslararası düzeyde düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) gibi sınavlardaki profilini görerek, diğer ülkelerle kendisini kıyaslama olanağı bularak eğitimin niteliğinin yükseltilmesi adına birçok adım atmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005).

Bu sınavlardan en yaygın olarak bilineni, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olarak yer alan, PISA (Programme for International Student Assessment) sınavıdır. PISA sınavı, 15 yaşındaki çocukların, toplumda yer almalarını sağlayacak olan gerekli bilgi ve becerilerin, hangi oranda olduğunu ölçmektedir. Değerlendirmeler fen, matematik ve okuma becerisi alanlarında yapılmaktadır. 2015'te problem çözme becerisinin de değerlendirmeye alındığı ifade edilmektedir. Elde edilen ölçümlerle, bir ülkenin geleceğe dair nasıl hazırlandığı hakkında kazanımlar sağlanmaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda eğitim sistemlerinin dijitalleşen dünyada, büyüyen eşitsizlik durumlarında, sosyal hareketliliklerde, göç akımlarında, iklim değişikliklerinde, hızla gelişen iş gücü piyasasında bireylerin karşılarına çıkabilecek zorluklara yönelik birçok kazanımlar sağlamaktadır (OECD, 2016a; OECD, 2019a). Sınavlar analizleri, ülkelerinin politikalarını öğrencilerinin PISA kapsamında en azından temel becerilere ulaşmasını garanti altına almasına yönelik geliştirdiğini göstermektedir. Küresel düzeyde bu durumun ülke ekonomilerine önemli ölçüde etkisi olmaktadır (OECD, 2016b; OECD, 2019a).

Sınav sadece öğrencilerin ne bildiğini değil, sahip oldukları bilgiyle ne yapabileceklerini değerlendirmektedir. PISA sınavları, 2000 yılından itibaren 3 yılda bir düzenlenmektedir. PISA sınavları, en iyi performans sergileyen sistemler hakkında bilgi sağlamaktadır. PISA sınavları ile ülkeler diğer sistemleri izlemekte, farklılıkları anlamlandırmakta ve politikalar geliştirmektedirler (OECD, 2016a; OECD, 2016b). PISA sınavı 3 temel sonuç alanı ortaya çıkarmaktadır: 1-Öğrencilerin bilgi ve beceri profilini sağlayan göstergeler, 2- Becerilerin önemli sosyal, demografik, ekonomik ve eğitsel değişkenlerle nasıl ilişkili olduğuna dair göstergeler, 3- Öğrenci düzeyi ve okul düzeyi değişkenleri arasındaki ilişki ve öğrenci performansındaki değişiklikleri gösteren göstergeler (OECD,2013).

Türkiye, 2003 yılından bu yana, PISA sınavlarında yer almaktadır. En son yapılan PISA (2018) sınavına 78 ülkenin katıldığı bilinmektedir. Türkiye bu sınavda; fen alanında 468 puan alarak 38. matematik alanında 454 puan alarak 42. ve okuma alanında 466 puan alarak 40. sırada yer almaktadır (MEB, 2019a). PISA sınavları niceliksel veriler sağlayarak, ülkelere eğitim sistemlerini değerlendirme ve karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Ülkemizin katıldığı bu sınavlarda, başarı açısından homojen bir dağılım gözlenmemektedir.

Okullar arasında devam eden başarı farklılıklarının olduğu ifade edilmektedir. Bölge içinde hatta aynı il, ilçe içerisinde okullar arasında ciddi performans farklılıkları bulunmaktadır. Liseler arasında ciddi performans farklılıkları olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak, beceri düzeylerinde de büyük oranda farklılaşma görülmektedir. Diğer taraftan Ülkemizde ulusal düzeyde yapılan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) (2018) sınavında, matematik testi için 8. sınıf öğrencilerinin yaklaşık yüzde 52'sinin temel altı ve temel düzeyde, yüzde 33'ünün orta düzeyde, yüzde 14'ünün ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı ifade edilmektedir. Fen bilimleri alanında okul türüne ve bölgelere göre başarı farklılıkları da gözlenmektedir. (SBB, 2014; SBB, 2019; OECD, 2019a).

PISA (2018) sonuçlarında, okul düzeyinde ölçülen ortalama performansın okul içinde ve okullar arasında değişim gösterdiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okulların öğrencileri destekleme uygulamalarından dolayı okullar arasında akademik tabakalaşma oluşabildiği vurgulanmaktadır. Bu durum kaynakların dağıtımı ve etkili kullanılması ile ilgili olabileceği ifade edilmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin okullara yerleştirilmesine yönelik uygulamalardan da kaynaklı olabileceği vurgulanmaktadır. Okullara yerleştirmede, sonuçlar doğrultusunda belirli düzeye göre yerleştirme politikaları ya da öğrencileri seviye ve yeteneklerine göre gruplandırma, ayrı kurlarda izleme gibi politikaları bu durumda etkili olabildiği görülmektedir. Gruplandırma yapmayan, daha kapsayıcı okul sistemlerinin daha az performans farklılığı gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan ayrıştırmanın özellikle akademik ölçüte göre yapıldığı sistemlerde daha fazla farklılık gözlemlenmektedir (OECD, 2019a). Bazı ülkelerin eğitim sistemi içerisindeki değişkenlere odaklanarak tüm öğrencilerin performansını yükseltmede etkin politikalar yürütürken bazıları bunu başaramadığı görülmektedir.

Uluslararası sınavlarda başarılı bir profile sahip olan ülkelerin, daha nitelikli bir eğitim sistemine sahip olduğu ifade edilmektedir (Maya, 2016). Yüksek performansa sahip bu ülke ve ekonomilerin, okullar arasında eşitlik açısından hizmetlerin sağlanmasında daha eşitlikçi bir politikaya sahip olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2013). Ülkemizde eşitlik bağlamında okullar arası başarı farklılıkları sorun teşkil etmektedir. Bu farklılıkları giderme noktasında adımlar atılması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde gerçekleştirilen Liselere Geçiş Sistemi (LGS 2021) ve Uluslararası Değerlendirme Programı (PISA 2018) verileri doğrultusunda, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklarının ortaya konularak, seçilmiş bazı başarılı ülkelerde bu kapsamdaki farklılıkları gidermeye yönelik eşitlik bağlamındaki uygulamaların incelenerek ve kamu temel eğitim kurumlarından ortaokullarda çalışan eğitim personelinin(okul yöneticileri ve öğretmenler) ve özel ortaokullarda çalışan eğitim personelinin (okul yöneticileri ve öğretmenler) görüşleri alınarak ülkemiz için öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmaktadır:

1. LGS (2021) verilerine göre Türkiye’de okullar arası başarı farklılıkları anlamlı mıdır?
 - 1.1. LGS (2021) merkezi yerleştirme sonuçları nasıldır?
 - 1.2. LGS (2021) sınavında merkezi sınava giren öğrencilerin alt test doğru cevap ortalamaları nasıldır?
 - 1.3. LGS (2021) sınavında merkezi sınav puanı ile yerleşen öğrencilerin alt test doğru cevap ortalamaları nasıldır?
 - 1.4. LGS (2021) sınavında merkezi sınava giren öğrencilerin Türkçe alt test doğru cevap sayısı dağılımı nasıldır?
 - 1.5. LGS (2021) sınavında merkezi sınava giren öğrencilerin matematik alt test doğru cevap sayısı dağılımı nasıldır?
 - 1.6. LGS (2021) sınavında merkezi sınav alt testler sonucunun cinsiyete göre ortalamaları nasıldır?
 - 1.7. LGS (2021) sınavında merkezi sınav puanlarının baba eğitim durumuna göre ortalamaları nasıldır?
 - 1.8. LGS (2021) sınavında merkezi sınav puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalamaları nasıldır?
2. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de okullar arası başarı farkları anlamlı mıdır?

- 2.1. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de temel beceri düzeyleri puanlarının okul ve bölgeye göre değişimi nasıldır?
- 2.2. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’nin okuma puanının okul türüne göre değişimi nasıldır?
- 2.3. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’nin matematik puanının okul türüne göre değişimi nasıldır?
- 2.4. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’nin fen puanının okul türüne göre değişimi nasıldır?
- 2.5. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’nin okuma puanının bölgeye göre değişimi nasıldır?
- 2.6. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’nin fen puanının bölgeye göre değişimi nasıldır?
- 2.7. PISA (2018) verilerine göre Türkiye’nin matematik puanının bölgeye göre değişimi nasıldır?
3. PISA (2018) verilerine göre seçilmiş bazı ülkeler ve Türkiye’de temel becerilerde yeterlilik düzeylerine göre öğrenci dağılımı nasıldır?
 - 3.1. PISA (2018) okuma becerisinde Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’de yeterlilik düzeylerine göre öğrenci dağılımı nasıldır?
 - 3.2. PISA (2018) matematik becerilerinde Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’de yeterlilik düzeylerine göre öğrenci dağılımı nasıldır?
 - 3.3. PISA (2018) fen becerilerinde Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’de yeterlilik düzeylerine göre öğrenci dağılımı nasıldır?
4. PISA (2018) verilerine göre seçilmiş bazı ülkeler ve Türkiye’nin temel okuma becerisi kapsamında eğitimde fırsat eşitliği durumu nasıldır?
 - 4.1. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin okuma puanlarının milli gelire göre değişimi nasıldır?
 - 4.2. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin okuma puanlarının öğrenci başına yapılan harcamaya göre değişimi nasıldır?
 - 4.3. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin okuma puanlarının uluslararası sosyoekonomik statü dilimine göre değişimi nasıldır?

- 4.4. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin sosyal kapsayıcılık endeksi nasıldır?
- 4.5. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin okuma puanlarının sosyoekonomik eşitsizlik endeksine göre değişimi nasıldır?
- 4.6. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin okullar arası okuma performansı varyans yüzdeleri nasıldır?
- 4.7. PISA (2018) sınavında Finlandiya, Estonya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin okuma becerisinde yüksek ve düşük performans gösteren öğrencilerin yalnızlık endeksi nasıldır?
5. PISA (2018) sınavında başarı gösteren bazı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklarını azaltmaya yönelik uygulamalar nelerdir?
 - 5.1. PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya'da eğitimde fırsat eşitliği bağlamında öğrencilere ve okullara yönelik akademik destek uygulamaları nelerdir?
 - 5.2. PISA (2018) sınavında başarı gösteren Singapur'da eğitimde fırsat eşitliği bağlamında öğrencilere ve okullara yönelik akademik destek uygulamaları nelerdir?
 - 5.3. PISA (2018) sınavında başarı gösteren Kanada'da eğitimde fırsat eşitliği bağlamında öğrencilere ve okullara yönelik akademik destek uygulamaları nelerdir?
 - 5.4. PISA (2018) sınavında başarı gösteren Estonya'da eğitimde fırsat eşitliği bağlamında öğrencilere ve okullara yönelik akademik destek uygulamaları nelerdir?
6. Temel eğitim okullarında görev yapan eğitim personelinin görüşlerine göre, okullar arası başarı farkları nasıl azaltılabilir?
 - 6.1. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, okullar arası başarı farkları nasıl azaltılabilir?
 - 6.2. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre, okullar arası başarı farkları nasıl azaltılabilir?
 - 6.3. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okullar arası başarı farkları nasıl azaltılabilir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim süregelen bir öneme sahiptir. Bir bireyin belirli bir yetkinliğe gelmesinde, toplumda yer almasında ve yaşamını sürdürmesinde eğitim önemli bir role sahiptir. Eğitime yapılan yatırım bireylere yapılan yatırımdır. Dolayısıyla bir ülkenin kalkınmasında kilit bir rol almaktadır. Bireylerin nitelikli eğitim alması gerekmektedir. Bu durum tüm bireyleri kapsayacak şekilde sunulmalıdır. Nitelikli eğitim her bireyin hakkıdır.

Bireylerin iyi bir eğitim almasında, fırsat eşitliği önemini korumaktadır. Her bir bireyin imkanlardan yararlanma hakkı olmalıdır. Bir birey yaşadığı eşitsizliği çabasıyla kaynaklı yaşamaya gerekmektedir ki o zaman o ülkede fırsat eşitliğinin sağlandığından söz edilebilmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizlikleri ile karşılaşıldığında, öğrencilerin başarılarında farklılıklar meydana gelmektedir. Bu farklılıklar bazen okullar arasında uçurum oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği bağlamında, başarı farklılıklarının azaltılmasına yönelik uygulamalarda bulunulması gerekmektedir.

Bu araştırma, daha nitelikli eğitim sunarak başarıyı sağlama noktasında, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasının eğitime olumlu etkileri olacağı dayanağından hareket etmektedir. Bu bağlamda, PISA (2018) sınavında başarılı bazı ülkelerde okullar arası başarı farklarının azaltılması doğrultusundaki uygulamalara yönelik elde edilen ve eğitim personelinin görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular Türkiye’de var olan okullar arası başarı farklılığını azaltmaya yönelik uygulamalara katkı sağlayabilir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini de güçlendirerek, sağlanan eğitimin niteliğine katkıda bulunabilir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1. LGS sınavı sonuçları başarılı farklılıklarının yansıtılmasında yeterli veriler sağlamaktadır.
2. PISA sınavı verileri ülkelerin başarı profilini tarafsız bir şekilde ortaya koyan bir programdır.

3. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması başarı farklılıklarını azaltmaktadır.
4. PISA (2018)'de başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya fırsat eşitliği sağlayan bir eğitim sistemine sahiptir.
5. PISA (2018)'de başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya'da eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıkları daha az düzeydedir.
6. Araştırmada elde edilen bilimsel kaynaklar ve görüşleri alınan katılımcılardan elde edilen bulgular başarı farklılıklarının azaltılmasına yönelik yeterli veri sağlamaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, PISA (2018) sınavında başarı yüksek başarı gösteren Finlandiya, Kanada, Singapur, Estonya ile Türkiye'nin başarı farklılıklarını yansıtmaya yönelik PISA (2018) sınavı verilerinin yansıtılması ile sınırlıdır.
2. PISA (2018) sınavında başarı yüksek başarı gösteren Finlandiya, Kanada, Singapur ve Estonya'nın eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik akademik destek uygulamalarını elde etmede ulaşılabilen kaynaklar (ülkelerin mevzuatları, kitap, tez, makale, bilimsel kaynaklar, eğitim sistemleri konusunda bilgi sağlayan uluslararası internet siteleri) sonucu elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.
3. Türkiye'deki başarı farklılıklarını yansıtmaya yönelik LGS 2021 verileri elde edilmesine yönelik izin alınmadığı için veriler MEB raporlarının incelenmesi ile sınırlıdır.
4. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik yapılan görüşmeler Çanakkale ilinde çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri (Okul müdürleri ve okul müdür yardımcıları) ile sınırlıdır.

5. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik yapılan görüşmeler Çanakkale ilindeki özel ve devlet okulu olmak üzere 16 okul ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Eğitimde fırsat eşitliği: Tüm öğrencilere cinsiyeti, aile geçmişi, kökeni, sosyoekonomik durumu ne olursa olsun eğitim olanaklarından eşit derecede yararlanma fırsatı sunmaktır.

Başarı farklılıkları: Performansa dayalı olarak sınavlardan elde edilen puan farklılıkları.

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı adında Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü ([OECD](#)) tarafından [1997](#)'de geliştirilen sınav, uluslararası düzeyde 2000 yılından beri, üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin başarısını sınamaktadır.

OECD: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı, uluslararası bir ekonomi örgütüdür.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde konu ile ilgili kavramsal açıklamalar ve bu açıklamalar kapsamında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Açıklama

Bu bölümde eşitlik kavramı, fırsat eşitliği, eğitimde fırsat eşitliği, fırsat eşitliği ve öğrenci başarısı, eğitimde fırsat eşitliği ve başarı modelleri, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen etmenler tanımlanarak açıklanmaktadır. Daha sonra açıklanan kavramlar çerçevesinde ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1.1. Eşitlik

Eşitlik konusunda günümüze kadar süregelen birçok çalışmaya dayalı tanım yapılmıştır (Çelik, 2017). Modern eşitlik çalışmaları daha çok Rawl (1999) ile ön plana çıkmaktadır. Rawl (1999)' a göre eşitlik anlayışı bireylerin sorumlu olduğu alanlarda çabalarının etkin olması durumudur. Eşitlik anlayışında kazanımların daha çok çaba sonucunda elde edildiğini, kontrol edilemeyen alanların eşitlenerek eşit fırsatların yaratılarak bireylerin eşit şartlarda rekabeti savunulmaktadır. Roomer (2004) sosyal alanın bireylerin yaşam niteliğini önemli ölçüde etkilememesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eşitlik anlayışında, bireyin imkanlarının çeşitlendirilmesine vurgu yapılmaktadır (Yalçın, 2022).

Eşitlik kavramına dair birçok tanım bulunmaktadır. UNESCO (2023)'e göre eşitlik sürdürülebilir gelişim hedeflerinin merkezini oluşturmaktadır. Eşitlik, dezavantajlı çocukların, yerlilerin, engelli bireylerin de dahil olmak üzere savunmasız tüm bireylerin eğitimin tüm kademelerine eşit erişimini garanti altına almayı ve cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmayı ifade etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ise, bireyin içinde bulunduğu farklı durumlara karşın, tüm bireylerin başarmada eşit fırsata sahip olmasını ifade etmektedir.

2.1.2. Fırsat Eşitliği

Fırsat eşitliğine dair 2 tanımlayıcı durum ön plana çıkmaktadır. Birincisi, bireyin başarısının daha çok yetenek ve çabasına dayalı olduğundan söz etmektedir. Diğeri ise bireyin dışında kalan onu etkileyen alanın etkisini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bunlara yönelik telafiler yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bireyin dışında kalan bu alanda, eşitsizliklerle mücadele edilmesi, sunulan hizmetlerde eşit bir dağıtım yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Türk, 2020).

Fırsat eşitliği, bireylerin kaynaklara erişimini garanti altına alma durumu olarak tanımlanmaktadır. Bireyler kaynak açısından eşit koşullara sahip olurlarsa, mücadele süreçlerinde de eşit şansa sahip olmaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecindeki bireylere olanaklar eşit dağıtıldığında, adil bir mücadele şansları artmaktadır (Demir ve İnan, 2018; Türk, 2020).

Fırsat eşitliği, ekonomik, toplumsal ve kamusal yönüyle de birçok anlamlar ifade etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, toplumu içerisinde daha çok farklılıklar bulunduran, ekonomik olarak eşitsizlikler barındıran gelişmekte ve az gelişmiş ülkelerde oldukça önem taşıyan bir durum olarak yer almaktadır. İlgili toplumlarda, bireylerin hangi çevreden gelirse gelsin eşit bir eğitim alma hakkına sahip olması gerekmektedir. Bu konuda, devletlerin sosyoekonomik olarak ilgili olumsuzlukları telafi etmek veya oluşabilecek durumları engellemek adına sağlam politikalar yürütmesi gerekmektedir (Demir ve İnan, 2018).

Fırsat eşitliği, devletin sunduğu birçok olanaktan (sağlık, eğitim, vb.) her bireyin eşit biçimde yararlanmasını ifade etmektedir. Fırsat eşitliği, bireylerin eşit şansa sahip olmasında belirli engellerin bireylerin belirli konulardaki başarılarını farklılaştırmasında yer alıp almamasını ifade edilmektedir. Bu durum bireylerin karşılaştığı engellerin bütünüyle aynı olması anlamına gelmemektedir. Günlük hayatımızda da fırsat eşitliğinin tanımını birçok şekilde görülmektedir. Belirli bir mesleğe aday kişilerin, ırk veya cinsiyet gibi belirli özelliklerine göre ayırmadan belirlenmesi fırsat eşitliğini ifade etmektedir. Cinsiyet, köken gibi durumların bireylerin fırsat eşitliğinde ayrışma oluşturacak engeller teşkil etmemesi gerekmektedir. Benzer bir durum olarak, iki atlet yarışında fırsat eşitliği sağlanmasında ilaç veya kıyafet gibi durumların ayrışma oluşturacak engeller kapsamında olmaması

gerekmektedir. Bu durumda, iki yarışçıdan diğeri daha hızlı olmasına rağmen bir fırsat eşitliğinden söz edilmesi mümkün görünmektedir (Lazenby, 2016).

Coleman (1967) fırsat eşitliğine dair birçok araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmalarının sonucunda, okul sadece bireyin toplumsal kökenine dayalı sahip olabileceği fırsat oranında azalma varsa başarılı bir yer olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda fırsat eşitliği, eşit okulları vurgulamamaktadır. Daha çok eşit derecede etkili olan okulların etkilerinin okula başlangıçta sosyal yapıya bağlı bireyler arasında oluşabilecek farklılıkları aşması durumu olarak ifade edilmektedir. Buna ek olarak eğitimde fırsat eşitliğini kazanımların eşitliği olarak kabul ettiği bilinmektedir (Kodelja, 2016). Eğitimde fırsat eşitliği fırsat eşitliğinin bir ön koşulu olarak yer almaktadır (Stevens ve Wood, 1992).

Rawl doğal yeteneği doğal rastlantı olarak tanımlamaktadır. Bu durumun da bireyler arasında düzensiz bir şekilde dağıtıldığı ifade edilmektedir. Bu duruma sahip olamayanlar daha az yetenekli olduğu için suçlanamamaları gerekmektedir. Toplumda eşit fırsatlar, bireylerin doğal yeteneğe sahip olmadığı özel yetenekli olmadığı toplumlarda, bireylerin yetenekleri kullanma noktasında eşit fırsatlara sahip olmasını ifade etmektedir. Bu durumda şans durumundan çok adalet boyutunu ifade etmektedir (Renaut, 2007; akt.: Önder ve Petek, 2019). Bir bireyin ebeveynlerinin eğitim ve maddi durumunun elverişsiz olmasından dolayı becerilerini geliştirememesi ve başaramaması kabul edilemez bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu durum diğer bireylerle aynı başarı oranını göstermesinden çok çevresel olanaklara rağmen fırsat elde etme durumunu ifade etmektedir (Comte-Sponville, 2004, akt: Kodelja, 2016). Bu duruma bağlı olarak bireyin yapısı, içinde bulunduğu kültür ve toplumdan kaynaklanan eşitsizliklerin telafi edilme olanağında en önemli unsur okul olarak yer almaktadır (Renaut, 2007; akt: Önder ve Petek, 2019).

Fırsat eşitliği şans olma veya olmama durumuna dayalı olarak değerlendirilmemektedir. Fırsat eşitliği, bireylerin daha çok kısmı olarak zayıf yönlerinin üstesinden gelmelerinde, yeteneklerini kullanmalarında ve kendilerini kanıtlamalarında eşit bir hak olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çevresinin, statüsünün veya kökeninin hapisanesinde kalmama hakkı olarak ifade de edilmektedir. Bireylerin başarabildiği kadar hak edebildiği kadar başarıma hakkına sahip olmasıdır. Bu noktada fırsat eşitliği, bireyin

geleceğini mümkün olduğu kadar geçmişteki eşitsizlik durumlarından koruma durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Comte-Sponville, 2004, akt: Kodelja, 2016).

Eğitimde eşitlik eşit sonuçlar (eşit statü, kazanç, standart yaşam tarzı) olarak karşımıza çıkmamaktadır. Fırsat eşitliği, eşit başarı ve eşit statü getirmemektedir. Daha çok yararıma olan şeyleri elde etmede çabamızı düzenleyen kuralların adaletini gerektirmektedir. Fırsat eşitliğinin olduğu bir toplumda sürecin sonunda kazananlar ve kaybedenlerin olduğu fakat her bireyin gideceği yolda eşit fırsata sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (O'Neill, 1976).

Liberal ve formal eşitlik anlayışına göre, fırsat eşitliğinde toplumdaki bireyler sonuçlar açısından oldukça eşitsiz durumda olabilmektedir. Diğer taraftan bu anlayış eğer bireylerin sonuçları çaba ve yeteneklerinden kaynaklıysa eşitsizlik durumu adaletli görünmektedir (O'Neill, 1976). Bireyin çevresinden veya kökeninden kaynaklı eşitsizliklerin azaltılması gerekmektedir. Liberal eşitlik anlayışında fırsat eşitliği, sonuçlardaki eşitlikten çok başlangıç durumları veya kaynak eşitliğindeki eşitlik durumunu vurgulamaktadır (Kodelja, 2016).

Eşitlikçi anlayışa göre, fırsat eşitliği cinsiyet, etnik durum gibi faktörlere dayalı olarak farklılaşan grupların başarı düzeylerinin eşitlenmesi durumunda oluşmaktadır. Diğer taraftan grup içerisinde başarı farklılıklarının olması doğal olarak karşılanmaktadır. Eşitlikçi görüş, sosyal gruplar arasında fırsat eşitliğinin oluşturulmasını vurgulamaktadır (O'Neill, 1976).

2.1.3. Eğitimde fırsat eşitliği

Eğitsel fırsatların tüm bireyler için eşit olması gerektiği geniş çapta kabul gören bir ifadedir. Bu varsayım, eğitim ve çocuğu içine iki gözlem sürecini içermektedir. İlk olarak eğitim bireyin iş gücü piyasasında yaşam şansını, demokratik topluma olan hazırlığını ve genel tam iyi olma halini önemli ölçüde etkilemektedir. Daha sonra, bireyin yaşam kalitesinin doğumla ortaya çıkan sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet gibi değerlerden etkilenmemesi gerekmektedir (Jencks, 1988). Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin elde ettiği

sonuçların sadece çabalarına dayanması olarak vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bireyler eğitim sonuçlarında, sadece çabalarından sorumlu olmaktadır (OECD,2013).

Eğitimde fırsat eşitliği, toplumu içerisinde daha çok farklılıklar bulunduran, ekonomik olarak eşitsizlikler barındıran gelişmekte ve az gelişmiş ülkelerde oldukça önem taşıyan bir durum olarak yer almaktadır. İlgili toplumlarda, bireylerin hangi çevreden gelirse gelsin eşit bir eğitim alma hakkına sahip olması gerekmektedir. Bu konuda, devletlerin sosyoekonomik olarak ilgili olumsuzlukları telafi etmek veya oluşabilecek durumları engellemek adına sağlam politikalar yürütmesi gerekmektedir (Demir ve İnan, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliği adil dağıtımda da ön plana çıkmaktadır. Bir bireyin göreceli sahip olduklarına dikkat edildiğinde de fırsat eşitliğine değinilmektedir. Çünkü her bireyin, belirli düzeyde fırsat düzeyinde eşit güce sahip olma hakkı olmaktadır. Adil bir dağıtım, bir grup hiçbir şey elde etmese de eşit dağıtım anlamına gelmektedir. Her bir bireyin belirli miktarda fırsat şansına sahip olmasından dolayı değil, her bireyin aynı fırsatlara sahip olmasından dolayı fırsat eşitliği oldukça önem taşımaktadır (Lazenby, 2016).

Diğer taraftan değer fırsat eşitliği düşüncesinde önemli bir yer edinmektedir. Fırsat eşitliği düşüncesinin oluşturulmasında, farkında olmayı beklediğimiz bir değer düşüncesine sahip olmak durumunda kaldığımız ifade edilmektedir. Bir durumda belirli şeylere izin verip vermememiz o değeri azaltmakta veya yükseltmekte olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini oluşturan farkına varmamız gereken değer durumu önemli bir anlayış olarak yer almaktadır (Lazenby, 2016).

Eğitimde fırsat eşitliği ve eğitim bağlamında 2 görüş ön plana çıkmaktadır. İlk olarak, eğitim fırsat eşitliğine dair daha geniş çapta bir anlayışın fark edilmesinde bir araç olarak yer almaktadır (Lazenby, 2016).

Fırsat eşitliği kavramı, her bireyin iyi bir yaşam için yalnızca doğal yeteneklere ve çaba harcama seçeneklerine bağlı olarak nasıl yaşadıkları konusunda farklılıklarıyla aynı araçlara sahip olmasını gerektirmektedir. O zaman eğitim sistemi eğitim sisteminin dışında kalan dezavantajlı bireylere iyileştirici tedavi sağlamak için kullanılabilmektedir. Eğitim sistemlerinin, eğitimde fırsat eşitliğine dair daha geniş çerçevede bir anlayışa sahip olarak

hizmet verdiklerinde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacağı vurgulanmaktadır (Lazenby, 2016).

İkinci olarak, fırsat eşitliği anlayışı eğitimin doğrudan kendisine uygulanabilmektedir. Bu görüş eğitimi sadece araç olarak görmemektedir. Daha çok bu durumun eğitim sisteminin kendisi olduğu ve içindekilerin eğitimde fırsat eşitliğinin tek üzerinde durdukları parçalar olduğu vurgulanmaktadır. Bu görüşün ayrıcalığı, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında genel bir görüşe atıfta bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Bu görüşte bu durumun eğitimde fırsat anlayışının genel anlayışını genel yapısını nasıl etkilediğine odaklanmaksızın, eğitimde fırsat eşitliği çıktıların okullar içinde çıktıların dağıtımı ve sınavların en iyi olanları ödüllendirmek üzere yapılandırılmasını ifade etmektedir (Lazenby, 2016).

Brighouse ve Swift (2008) 'in görüşleri bu iki durumu özetler niteliktedir.

1. Eğitim gelir, refah, statü, mesleki avantaj gibi birçok ödüle açılan önemli bir kapı olarak görülmektedir. Bir kişinin eğitim başarı durumu ve türü kişinin yaşam kalitesini yükselten kaynakların dağıtımında nerde olacağı noktasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Bu bağlamda bazı bireylerin kendi seçimleri olmaksızın kötü eğitim almaları haksızlık olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum kişileri dezavantajlı duruma getirmektedir.
2. Meritokratik Anlayış: Bir bireyin eğitim başarısına yönelik beklentileri, o bireyin yetenek ve çabasının bir fonksiyonu olabilmektedir. Ancak bunlar, onun sosyal sınıf geçmişinden etkilenmemesi gerekmektedir.

Fırsat eşitliğinde, eğitim sisteminde eşit bir seçim şansına sahip olmaları açısından ilgi nitelikler dikkate alınması gerekmektedir.

- İlgili durumdaki bireylerin dağılımı.
- Daha iyisini sağlamak adına çeşitli uygulamaların tasarlanması.
- İlgili eşitsizlik durumunun incelenmesi ile etkinlik planlaması.

Eğitim sisteminde, fırsat eşitliği bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin içinde bulundukları sürece aynı yerden başlamaları, benzer engelleri geçebilmeleri ve bu sürecin herkes için eşit olmasıyla ve ilgili nitelikler göz önünde bulundurulduğunda başarıya ulaşabilmeleri mümkün olmaktadır (Campbell, 1975).

2.1.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Öğrenci Başarısı

Eşitlik kavramı eğitim öğretimde tek bir yaklaşımın herkese uyduğunu ifade etmez. Daha çok öğrenci üzerinde veya performansında öğrencinin sahip olduklarının olumsuz etkisini kırmaya çalışan durumlar yaratmayı amaçlar. Böylelikle tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyede gerçekleştirmeye yönelik fırsatlar sunulması amaçlanır. Bu durum, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik kaynak ayrılmasını içerir. PISA’da eşitlik, okullaşma, öğrenci performansı, öğrenci davranışları ve inanışları, gelecekte beklenenleri gibi eğitim sonuçlarının öğrencinin geçmişiyle ne kadar ilgili olduğu ölçülmektedir. İlişki ne kadar düşükse, bu durum okulun o kadar çok okul dışında istenmeyen öğrenme ortamlarının düzenlendiğini telafi edildiğini göstermektedir (OECD, 2019a).

Öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili performanslarındaki değişim, eğitimde eşitliği ölçmeyi sağlamaktadır. Eğitimde eşitlik mükemmellik olarak değerlendirilmemektedir (OECD, 2019a). Bazı okul sistemleri okullar için iyi standartları devam ettirerek, öğrenci başarısı ve bireysel durumlar arasındaki ilişkiyi zayıflatmaya çalışmaktadır. Başarı gösteren okul sistemleri, öğrenci performansındaki eşitsizlikleri azaltmaya çalışan sistemler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019a). Eğitimde istenilen başarıya ulaşma gelecek vadedenleri seçip en başarısız olanları geride bırakmaktan çok, tüm öğrencilere yüksek başarıyı sürdürme fırsatı sağlamak olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu durumu olumluya çevirmesinde daha iyi performans sergilemesinde daha çok sosyoekonomik durumla ilgili olduğu söylenebilir (OECD, 2019a).

Eğitimde adaleti sağlamak için, tüm öğrenciler ihtiyaç duyduğu eğitim kaynaklarına ulaşabilmesi gerekmektedir. Adalet tüm öğrencilerin özellikle dezavantajlı olanların ve özel eğitim öğrenme ihtiyacı olanların potansiyellerine ulaşmada eşit şansa sahip olması için yeterli desteği almasını gerektirmektedir. Okul sistemleri, dezavantajlı okullara eğitim materyali personel gibi ek kaynaklar ayırmaktadır. Diğer taraftan fiziksel olanakların

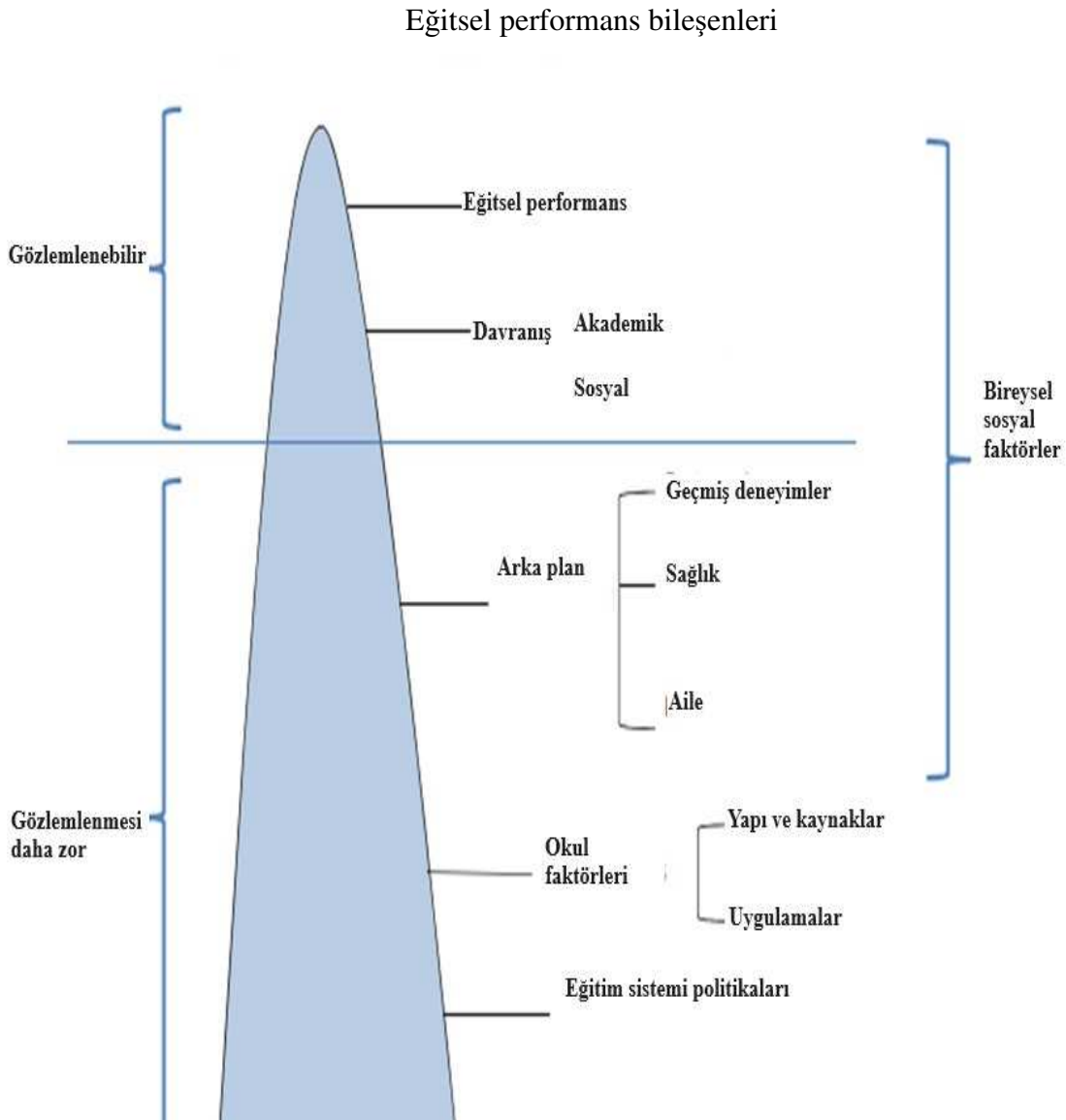
sağlanması, miktar niteliği telafi etmemektedir. Öğrenci performansına katkı sağlayan en önemli okulla ilgili faktörlerden biri etkili öğretim olurken, temel nokta öğretmenlerin sayısı değil niteliği olarak görülmektedir (OECD, 2019a).

Eğitimde eşit fırsatların sağlanması aynı zamanda öğrencilerin performanslarına göre farklı akışlarda yer alıp almamalarıyla da ilgili olabilmektedir. Tüm öğrencilerin akademik performansına göre benzer akışlara dahil olduğu kapsayıcı eğitim sistemleri, tüm öğrencilerin yeteneğe ve ilgiye göre izlemenin olduğu veya sınıfta kalmanın olduğu yatay sınıflandırmaya dayalı eğitim sistemlerinden daha yüksek sonuçlar elde etmektedir. Diğer taraftan sınıflandırmanın olduğu eğitim sistemlerinde, sosyal ve akademik tabakalaşmalar oluşmaktadır. Belirli yetenekte ya da sosyal statüdeki öğrenciler belirli okullara toplanmaktadır. Okullar arasındaki hem akademik hem sosyal tabakalaşma, eğitimde eşitlikle negatif yönde ilişkilidir. Okulların daha az sosyal çeşitlilikte olduğu ülkelerde, daha az fırsat eşitliğinden söz edilmektedir (OECD, 2019a).

Eğitim sistemi tabakalaştıkça, erken izlemenin arkasındaki eğitim sistemi iyi yapılandırılmamışsa, iyi kaynaklara sahip değilse ve bazı bariz sosyoekonomik dengesizlikleri düzeltmek için öğrencilerin eğitim yolu boyunca çeşitli fırsatlar içermiyorsa dezavantajlı öğrencilerin akademik olarak en az yönlendirilmiş veya talepkâr öğrenme ortamlarına yerleştirilmesi o kadar olası görünmektedir (OECD, 2019a). Dezavantajlı öğrenciler akranlarıyla aynı düzeyde ebeveyn desteği almamaktadırlar. Bu durum başarıya engel oluşturmaktadır (OECD, 2018a). Öğrencilerin veli desteğinden yoksun olduğu, akademik performansın düşük olduğu okullarda öğretmenler de çalışmak istememektedirler. Ailelerin de buna göre okul seçmeleri okullar arasındaki akademik ve sosyal çeşitliliği derinleştirmektedir. (OECD, 2019a).

Bu bağlamda eğitim sistemlerine, öğrencinin dezavantajlarını kırma noktasında oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Okul politikaları eğitsel başarı şansı tanımakla sorumluyken, eğitim politikalarının da bu durumu garanti altına alma noktasında çalışmalarda bulunması gerekmektedir (OECD, 2012). Tüm OECD ülkeleri okul başarısızlığı ve buna bağlı olarak okul terki ile mücadele etmektedir. OECD ülkelerinde, yüksek öğrenime devam etmeden lise mezuniyet oranı %40 oranındadır. Üniversite tamamlama oranı ise %60 oranındadır (OECD, 2022a). Bu durum eğitime devam etmede

sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu durum ülkeler bazında oldukça değişiklik göstermektedir. Okul başarısızlığı ve buna bağlı olarak okula devam etmemede en belirgin göstergenin eğitsel performans olduğu görünmektedir. Diğer taraftan, eğitsel sonuçlar ortaya çıkan problemlerin sadece görebildiğimiz resmini oluşturmaktadır. Düşük performansın görünenden çok daha fazla nedeni olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2012). Eğitsel performansa dair bileşenler Şekil 1’de yansıtılmaktadır.



Şekil 1. Eğitsel performansın bileşenleri (OECD, 2012).

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğrencinin eğitsel performansı ve davranışları elde edilenlerin sadece görünen kısmını oluşturmaktadır. Gözlemlenmesi daha zor olan ise

öğrencinin geçmiş deneyimler, ailesi, okul uygulamaları ve eğitim sistem politikaları olduğu görülmektedir.

2.1.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Başarı Modelleri

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında eğitsel başarı kavramı ödül, ceza, olanaklar, sonuç elde etme gibi birçok öge ile ilişkili görünmektedir (Tan, 1987). Bu noktada geliştirilen bazı modeller şunlardır:

Meritokrasi Modeli

Bireylerin öğrenme kabiliyetlerinin doğuştan eşit olmadığı ifade edilmektedir. Bu eşitsizlik durumunun da aileden kaynaklı olabileceği vurgulanmaktadır. Bu durumun daha çok kalıtımla ilişkili olduğu görülmektedir. Daha zeki olan ebeveynlerin çocuklarının da daha çok avantaja sahip olduğu görülmektedir. Bu çocukların başarı şanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu noktada çevrenin bu durumu şekillendirmede araç olduğu görülmektedir (Tan, 1987).

Bu model daha çok liyakat durumuna odaklanmaktadır. Dolayısıyla yeteneğe önem vermektedir. Yetenek varlığını da zeka ile ilişkilendirmektedir. Toplumda bireyler önemli görevlere yeteneklerine dayalı olarak gelmektedir. Eğitim sisteminde, başarıya ulaşmada sonuçlara yetenek veya liyakat dışında bir unsurun etki etmemesi gerekmektedir (Shield, vd. 2023). Bu bağlamda aile en önemli faktörlerden biri olarak varlığını göstermektedir. Aileden gelen yetenek, zeka ve varlık gibi tüm imkanlar başarıyı etkilemede rol oynamaktadır. Daha fazla imkana sahip olunması, bu imkana sahip olamayan dezavantajlı öğrencilerle farkı derinleştirmektedir. Bu durum eğitim sisteminde yeteneğe dayalı sınıflar oluşturulmasına örnek olarak verilebilmektedir (Çimen, 2021; Tyler, 2012).

Meritokratik modelde daha çok bireylerin yetenek ve eğitim sistemine bağlı bir konum edinme süreci oluşmaktadır. Bireylere, bir eğitim ortamında yeteneğine dayalı bir çevre oluşturulduğunda bireylerin kazanımlarının artacağı ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak, bireylerin toplumsa bir statü elde etmelerinde diğer koşullardan bağımsız olarak

sadece başarılarına dayalı bir sürecin etkin olduğu vurgulanmaktadır (Bloom, 2012; akt: Mercik, 2015).

Bireylerin eğitimde başarı şansı bulunduğu sosyal sınıf ve ilgili diğer tüm faktörleri (cinsiyet, dil, ekonomik durum, aile yapısı) dikkate almaksızın bireyin çabasına ve doğuştan gelen yeteneğine dayandırılmaktadır (Howe, 2015).

Meritokraside liyakata dayalı bir yükselmeden söz edilmektedir. Bireylerin belirli konumlara ulaşmalarında yetenekleri etkili olmaktadır. Bu yetenekler eğitimle güçlendirilmekte ve ortaya çıkarılmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında, bu toplumda tüm bireyler eşit mücadele hakkına sahip olmaktadır. Eğitim sisteminin getirdiği kazanımlarla belirli görevlere ayrılmaktadırlar ve belirli görevlere gelmektedirler. Bu modelde, en üstün olanların belirli konumlara gelmeleri esas olarak kabul edilmektedir. Toplumda dezavantajlı konumda olan bireylerin de bu şekilde başarı göstereceğine inanılmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği çerçevesinde eşit olma izlenimi vermektedir. Karşılaşılan tüm zorluklara rağmen, başarılı olma durumuna inanılmaktadır. Bu modelde, eğitim sisteminde başarı olanların sistemin işlevselliğini ortaya koyduğu vurgulanmaktadır. Diğer taraftan başarısız olanlar ise bütünüyle sorumluluğu kendileri almaktadır (Torun, 2009).

Köktenci (Radikal) Model

Bu modelde, daha çok aile ve çevreye odaklanılmaktadır. Bireyin ailesi, ekonomik durumu ve kültürel yapısı sonuçlar üzerinde etkiye sahip olmaktadır. Eğitim sisteminde, bireylerin başarı çıktıları daha çok ailenin durumuna ve çevresel deneyimlere dayalı olarak şekillenmektedir. Bir bireyin ailesinin maddi durumunun kötü olması ve aileyi içine alan çevresinin manevi katkılarının düşük olması potansiyelini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bireysel daha çok başarısız olma durumlarıyla karşılaşmakta ve başarısızlıklarını sahip olduklarına bağlı pekiştirmektedirler (Tan, 1987). Bu noktada birey değişmez bir çevre içine çekilerek kendini yeni ortamlara transfer edemeyerek olumlu deneyimlerden yoksun kalmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak, bireylerin başarılarını iyileştirme ve fırsat eşitliğini sağlama adına sosyoekonomik durumunu destekleyici çalışmalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Çimen, 2021).

Geleneksel Seçkin Model

Geleneksel modelde bireyin sahip olduğu imkanlar ve kalıtımın getirileri vurgulanmaktadır. Dolayısıyla daha çok imkana sahip imtiyazlara sahip ailelere sahip bireylerin başarılı olması kaçınılmaz olarak görülmektedir. Dolayısıyla tüm bireylerin bu imkanlara sahip olması beklenmemektedir. Eğitimde eşit olanakların sağlanması hem çevresel hem de katılımın getirilerine dayalı olarak olanaklı görünmemektedir. Bu nedenle eğitimde eşitliğin sadece belirli oranda sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, eğitimde daha ön planda olan yüksek imkanlara sahip okulların var oluşunun desteklemesini vurgulamaktadır (Tan, 1987; Tyler, 2012).

Daha iyi imkanlara sahip ailelerin çocuklarının ayrıcalıklı imkanlara sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu ailelerin çocuklarının daha iyi performans sergilemelerini, zeki olmalarını ve seçkin okullara gitmelerini normal olarak kabul etmektedir. Bu model de zekanın içinde bulunulan topluma göre şekillendiğini vurgulamaktadır (Tan, 1987; Tyler, 2012).

Evrimsel Liberal Model

Bireyin kapasitesinin daha çok kalıtıma dayalı olduğuna inanmaktadır. Yeteneğe dayalı bir düzende fırsatların daha iyi sağlanacağını vurgulamaktadır (Tan, 1987; Tyler, 2012). Bu durumun nesilden nesile aktarımını vurgulamaktadır. Yeteneklerin transfer edilmesinde, belirli davranış kalıplarının ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bu durumun da eğitim ortamında, sonuçlara dayalı topluma olumlu etkileri olacağından söz edilmektedir (Tan, 1987; Tyler, 2012). Evrimsel liberal modelin, başarı farklılıklarını daha çok kalıtıma dayalı açıkladığı görülmektedir.

Ödünleyici Liberal Model

Ödünleyici liberal model, eğitim sisteminde yaşanan eşitsizliklere çözüm olarak okul üzerinde durmaktadır. Bu modelde, zeka doğuştan kabul edilmemekle beraber, aile ve çevrede oluşan imkansızlıklara odaklanmaktadır. Dolayısıyla, okul bu noktada oldukça

önemli görev üstlenen bir yapı olarak yer almaktadır. Okulların sınıfsal olarak alt tabakada yer alan ailelerin çocuklarına eşit imkanlar sunarak hayatlarındaki başarı olanaklarına olanak sağladığı vurgulanmaktadır (Tan, 1987; Tyler, 2012).).

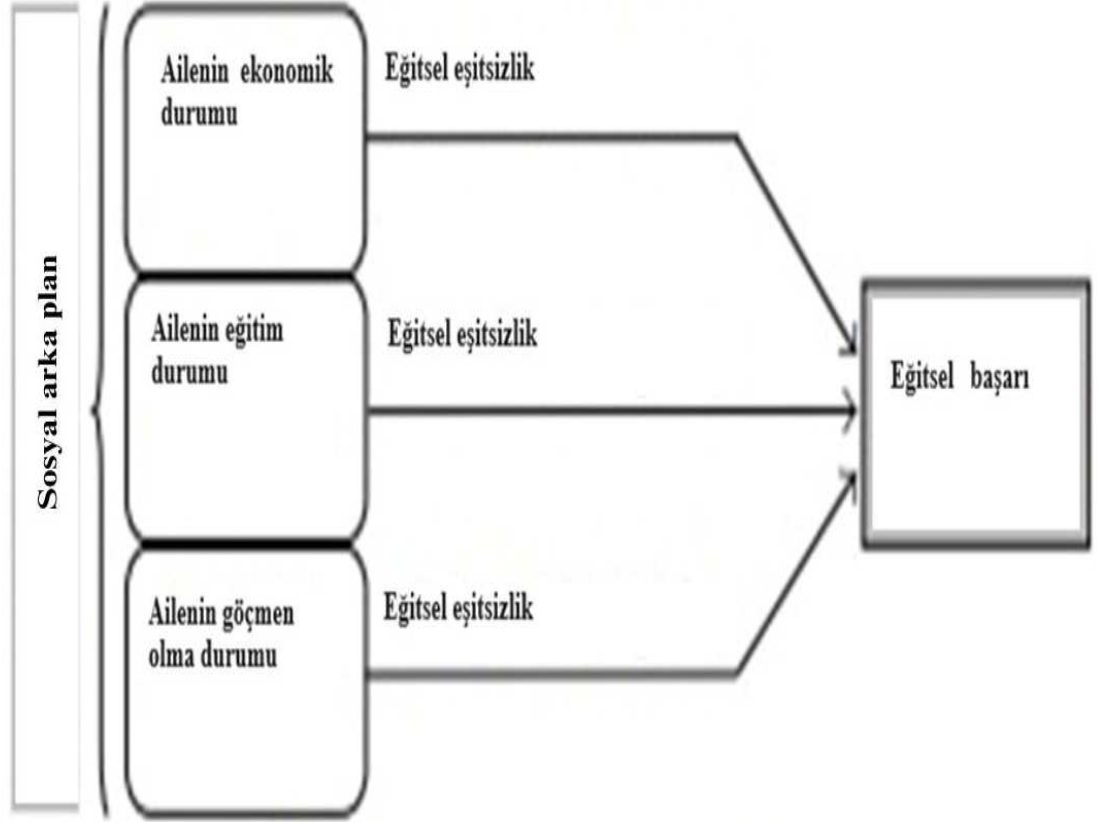
Ödünleyici liberal modelde ailenin sosyoekonomik durumunun bireyin başarısında oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, ilgili faktörlerde iyileştirmeler sağlanarak başarı eşitsizliklerinin azaltılabileceği savunulmaktadır (Tan, 1987; Tyler, 2012). Bu modelde zekadan çok eğitimin değiştirici gücüne vurgu yapılmaktadır. Bireyle ilgili olan ailenin durumu, eğitimi ve çevresi gibi değişkenlerde yaşanabilecek olumsuzlukların eğitimle çözülebileceğinden söz edilmektedir (Tan, 1987; Tyler, 2012).).

2.1.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, tüm öğrencilerin iyi bir performans sergilemesinden çok eğitim sürecindeki potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri adına sağlanan imkanlarla bağlantılı olmaktadır. Eğitim sürecinde sunulan imkanlar çerçevesinde, bireylerin temel becerileri edinebilmeleri beklenmektedir. Bu süreçte eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında, birçok engelle karşılaşılmaktadır. Aile, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik yapısı, coğrafi etmenler, eğitim politikaları, sınav politikaları, eğitim sisteminin işleyişi, eğitime yapılan yatırımlar, öğretmenlerle ilgili uygulamalar, okul gibi birçok faktör ilgili kazanımlara ulaşma sürecinde rol oynamaktadır (ERG, 2009; Tabak, 2019; World Bank, 2010). Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörleri ekonomik, toplumsal, kalıtsal, yaşanan coğrafya, kültürel ve siyasal olarak da ifade edilebilir (İçer, 1997).

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Aile

Bir çocuğun ilk okulunun ailesi olduğu ve ebeveynlerinin de eğitici bireyler olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bir bireyin aile geçmişi ailesinin ekonomik durumunu, eğitimi ve diğer faktörleri içermektedir. İlk toplumsal davranışlar burada kazanılmaktadır. Birey aile mirasına dayalı bilgiler edinmektedir (Bhat, 2022). Eğitim sonuçlarındaki farklılıkların oluşmasında aile önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu bağlamda, eğitsel eşitsizliğin yaşanmasında ailenin durumu Şekil 2’de yansıtılmaktadır.



Şekil 2. Eğitsel eşitsizliğin boyutları (Bhat, 2022).

Şekil 2’de eşitsizliğin boyutlarına yönelik aile etmeni yer almaktadır. Ailenin ekonomik durumunun, eğitim durumunun ve göçmenlik durumunun eğitsel eşitsizliği etkileyerek performansa etki ettiği görülmektedir (Bhat, 2022).

Daha iyi bir sosyoekonomik profile sahip olan bireylerin eğitim alanındaki endişelerinin daha fazla olduğu (Arslan ve Asya, 2015) ve dolayısıyla daha nitelikli eğitim kurumlarında eğitim aldıkları görülmektedir. Ailelerin bireylerin eğitim hayatında yer alması başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olmaktadır. Ebeveynlerin bireyler destek olması,

okulla sürekli iletişim halinde olması, karar süreçlerinde çocuklarını katmaları, eğitim sürecinde çocuklarla güçlü bir iletişim kurarak yardımcı olmaları ve gerekli maddi manevi desteği sağlamaları bireylerin başarılarında oldukça etkili olmaktadır (Bhat, 2022).

Eğitimdeki eşitsizlik durumunun bireyin sosyal geçmişine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ailenin sosyoekonomik, ekonomik, sosyokültürel profili eğitim sonuçlarında etkili olmaktadır. Bireyin başarısında, her bir faktörün ele alınması gerekmektedir (Ackermann ve Schlicht-Schmalzle, 2012). Ailenin ekonomik durumu bağlamında geliri, mesleki statüsü, evle ilgili sahip oldukları eğitsel başarılar açısından motive edici bir ortam oluşturmaktadır (Ehmann ve Silke, 2005, akt. Ackermann ve Schlicht-Schmalzle, 2012). İyi derecede ekonomik kaynaklara sahip olan aileler, çocuklarının daha üst eğitim seviyesine ulaşmasına destek olarak geleceğine önemli ölçüde destek olmaktadır (Elliott ve Rauscher, 2014). Aile gelirinin yüksek öğrenime kadar eğitim almada oldukça belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Kim ve Sherraden, 2011).

Ebeveynlerin eğitim durumunun yüksek olduğu ailelerde, bireylerin başarılı bir okul yaşamına sahip oldukları ve kariyer durumları açısından önemli yeterlilikler ve değerler elde ettikleri görülmektedir (Sullivan, 2001). Diğer taraftan eğitimde fırsat eşitliği bağlamında eğitsel başarı açısından, ailenin sosyoekonomik profili içerisinde göçmen olma durumu oldukça önem taşımaktadır. Bireyin göçmen olma durumunun başarı üzerinde olumsuz etkilere sahip olabileceği düşünülse de doğrudan başarıyla ilişkili olmadığı görülmektedir (Ainsworth-Darnell ve Roscigno, 1990; Sullivan, 2001). Ailenin göçmen olma durumu, bireyin sonuçlarına etki edebilecek sosyo-ekonomik bağlamda değerlendirilmektedir. Diğer taraftan ailenin eğitim ve ekonomik durumu kontrol edildiğinde ise göçmen olma durumu sosyal sermayenin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmakta ve bireyin yaşamını etkilemektedir (Sullivan, 2001).

Ailenin ekonomik durumu bireyin eğitim yaşamından önemli ölçüde etkiye sahip olmaktadır. Ailenin kazancı bireyin eğitim yaşamına süre ve nitelik açısından yön vermektedir. Geliri yüksek olan bir aile çocuğuna daha fazla eğitim olanaklarını sunabilmektedir. Bireyin eğitim ortamında ve evde çeşitli kaynaklara ulaşmasını oldukça etkilemektedir. Ailelerin gelirleri doğrultusunda içerisinde bulundukları sosyal sınıf, bireyin hayatını seçimlerini bütünüyle etkilemektedir. Ailenin içinde bulunduğu bu durum, en iyi

eğitim olanaklarına sahip olan ve bu doğrultuda nitelikli okullarda okuyan bireylerle imkanlardan yoksun dezavantajlı koşullarda okuyan bireyler arasındaki uçurumu da derinleştirmektedir (Gök, 2004; Tezcan, 1994, akt, Sarier, 2010; Tomul, 2008).

Adzido, vd. (2016) aile geliri ve akademik performans ilişkisine yönelik üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, aile geliri ile performans arasında pozitif yönde bir ilişkiyi ortaya koymaktadırlar. İlgili çalışma sonucuna göre, aile gelirinin uzun vadede öğrenme sürecini, motivasyonu ve akademik performansı etkilemektedir.

Ailenin bireylerin eğitsel performansında ve geleceğinde önemli ölçüde etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Eğitim sürecinde ailenin yer alması süreci olumlu yönde etkilemektedir (Liu, 2021).

Diğer taraftan, tek ebeveynli ailelerde çift ebeveynlere göre bireyin eğitim süreci, olumsuz etkilenmektedir. Ailenin finansal durumunun, büyüklüğünün, eğitim durumunun, eğitim sürecine katılımının bireyin başarısında etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Bartolome, 2021). Ailenin gelir düzeyi ve eğitimi öğrenci performansını etkilemektedir (Mundhe, 2018).

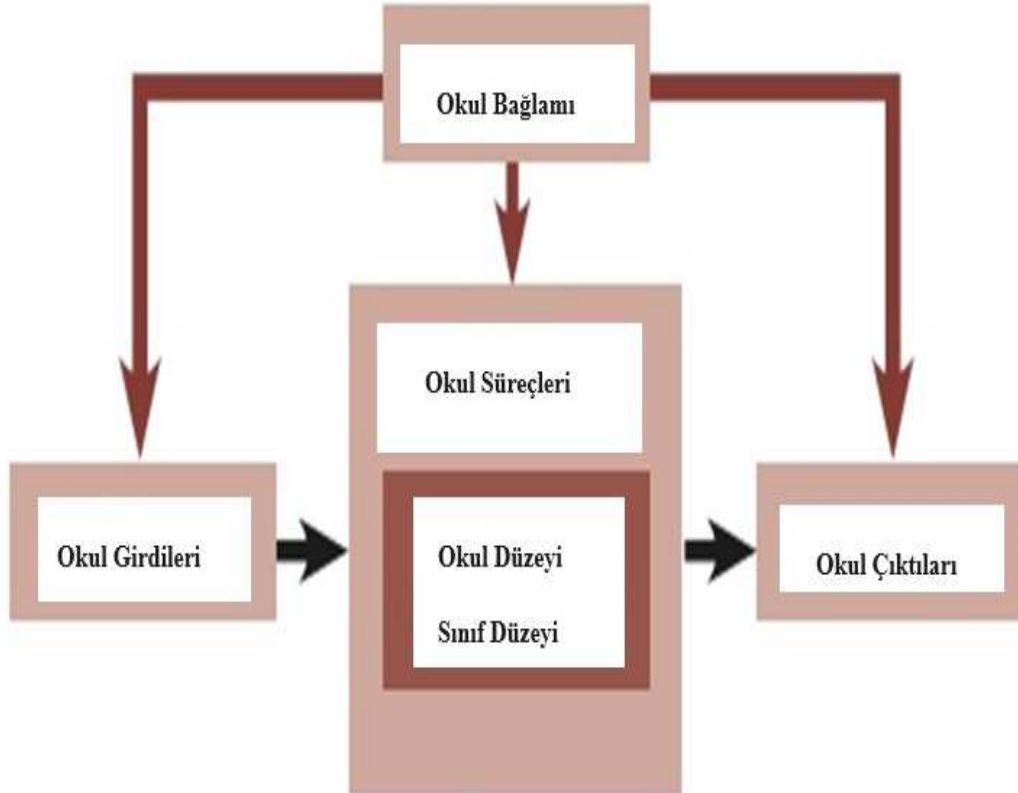
Yörük, vd. (2012) çalışmalarında ailelerin, çocukların fen derslerine yönelik motivasyonlarında oldukça etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ebeveynlerin mezuniyet durumu gelecek nesillere etki etmektedir. Ailesinin eğitim düzeyi yüksek olan bireyler, alalarında daha da uzmanlaşmaktadır. Araştırmanın diğer bulgularına göre, ailenin eğitim düzeyinin yüksek olması, bireylerin fen başarı durumlarını etkilemektedir. Diğer taraftan, ailenin düşük bir gelire sahip olması fen derslerinde başarısız olma durumunu arttırmaktadır.

Ailelerin içinde bulunduğu sosyal sınıf, eğitime verdikleri değeri bakış açılarını oldukça etkilemektedir. Daha iyi statüde olan, bilgi birikimi olan ailelerin çocuklarının eğitiminde daha çok imkanlarını kullandıkları ve çaba gösterdikleri ifade edilmektedir. Diğer taraftan daha alt tabakada olan ailelerin ise, eğitimi daha çabuk vazgeçilebilecek bir konu olarak gördükleri vurgulanmaktadır. Bu ailelerde, okulla ilgili süreçte katkı çok sağlanamadığı gibi geleceğe dair bir sürece yönelik farkındalıktan da söz edilememektedir (Symeou, 2007).

Sonuç olarak aile, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında en temel role sahip unsurlardan biri olarak yer almaktadır. Aile bireyin eğitim hayatına adım atmasında, en temel eşitlik unsuru olarak yer almaktadır. Ailenin sahip olduğu tüm bileşenler, bireyin sahip olduğu arka planı oluşturarak bireyi ve seçimlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Okul

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, tüm ülkelerde önemini korumaktadır. Ülkemizde ise eğitim toplantılarında sürekli olarak gündeme gelmektedir. Diğer taraftan, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında daha çok niceliksel uygulamalarda bulunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin daha çok okul ve onu oluşturan öğeler çerçevesinde ele alınması gerekmektedir (Aslanargun, 2022).



Şekil 3. Okulun işleyişi (OECD, 2005a)

Şekil 3’te okulun işleyişi yansıtılmaktadır. Bu kapsamda yer alan okul bağlamı hem girdilerin hem de kısıtlamaların kaynağı olarak düşünülmektedir. Okul bağlamı aynı zamanda okulun hedefleri doğrultusunda çıktıları üretendir. Bir okul çıktısı, belirli konularda yer alan testlerdeki ortalama olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak, bir başarıdan çok kazanım olarak yer alan mezun olan öğrencilerin oranı olarak da ifade edilmektedir. Diğer taraftan okul çıktıları sadece öğrenci başarılarıyla sınırlı kalmamaktadır. Çıktılar uzun vadede toplum üzerinde de etkiye sahip olmaktadır (OECD, 2005a).

Okul bileşenleri, öğrenci performansında oldukça etkili olmaktadır. Okullara öğrenci alımlarında seçici politikalar uygulanması da okul dinamiklerini etkilemektedir. Belirli bir geçmişe sahip veya başarıya sahip gruplar yer alarak okulu etkileyebilmektedir. Okuldaki belirli öğretmen profili veya başarıya dayalı sınıflar oluşturulması da dinamikleri etkilemektedir. Bu bağlamda okul iklimi, politikaları ve kaynakları okullar arasındaki performans farklılığını etkilemektedir. Olumlu bir okul ikliminin olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula ait hissetmesi, başarı farklılıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Okullara seçme ve kabul politikaları geniş başarı farklılıklarına sebep olabilmektedir. Dezavantajlı bölgelerde, okullara kaynak dağıtımı başarıda rol oynayabilmektedir (OECD, 2005a). Politikaya uygun okul özellikleri üretkenliği artırmak için kullanılabilir ve kabul ve seçicilik konularıyla ilgili bağlamsal okul faktörleri adil sonuçları teşvik etmek için kullanılabilir. Kalite, yüksek performans düzeyleriyle ve eşitlik, farklı geçmişlere sahip öğrenci grupları arasında kalitenin eşit dağılımıyla ölçülür. Bu anlamda, en arzu edilen kalite ve eşitlik ölçütleri, en yüksek ortalama performans seviyeleri ve öğrenci performansındaki en küçük değişiklik olacaktır (OECD, 2005a).

Okul ile ilgili politikayla uyumlu okul faktörleri ve okulun bağlamsal faktörleri niteliğin yükseltilmesi eşitliğin sağlanması adına yol gösterici olmaktadır. Politikayla uyumlu okul faktörleri, ulusal eğitim politikası veya okul yönetimi kontrolü altında olan faktörler olarak isimlendirilebilir. Bu faktörler müfredat, yönetim, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve diğer öğretimi iyileştiren faktörler olarak yer almaktadır. Okul iklimi, okul politikaları ve okul kaynakları da bunlar içerisinde yer almaktadır.



Şekil 4. Politikayla uyumlu okul faktörler, okul bağlamı ve öğrenci performansı (OECD, 2005a)

Buna ek olarak okul bağlamı okul içerisindeki öğrencilerin devlet veya özel okulda olmasına veya okulu nerde olduğuna bakılmaksızın sosyoekonomik geçmişiyle ilgili kabul edilmektedir. Politikayla uyumlu faktörler ve bağlamsal faktörler niteliği yükseltmede ve eşitliği sağlamada etkin role sahiptirler. Nitelik yüksek performans düzeyi ile ölçülmektedir. Eşitlik ise bu niteliğin farklı geçmişten gelen öğrenciler arasında dağıtılması ile açıklanmaktadır. Bu bağlamda, nitelik ve eşitliğe dair en iyi sonuçların göstergesi okul olarak kabul edilmektedir. Politikayla uyumlu okul faktörleri okul kaynakları, okul iklimi ve okul politikaları başlıkları altında incelenmektedir. Okul kaynakları, fiziksel altyapı kalitesi, okul büyüklüğü, maddi kaynaklar, yüksek öğretim yeterliliğine sahip öğretim kadrosunun oranı, öğrenci-öğretmen oranı gibi maddi ve insan kaynaklarını içermektedir. Okul iklimi, okul içerisindeki öğretmen, yöneticiler ve öğrencilerin iletişim durumunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu ve öğrencilerin okulla ne kadar özdeşleştiğini ifade etmektedir. Diğer bir öge olan okul politikaları ise, okulun karar vermede özerklik düzeyini, okulun öz değerlendirme yapma, öğrenci performanslarını izleme ve velilerle ve yerel yönetimlerle paylaşma yönündeki hesap verilebilirlik konularını içermektedir. Buna ek olarak öğrencileri seçme ve kabul etme yönündeki uygulamaları da içermektedir (OECD, 2005a).

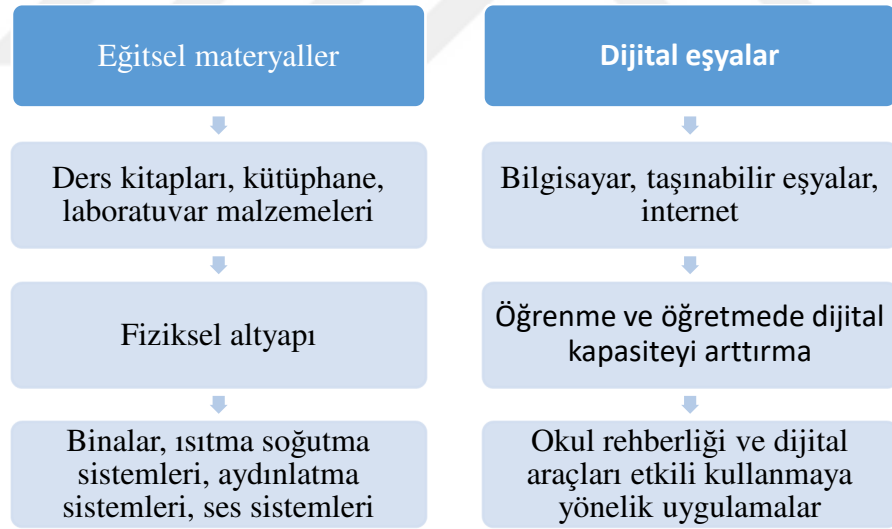
Birçok OECD ülkesinde, bir öğrencinin başarısı eğer dezavantajlı bir profile sahipse daha düşük olmaktadır. Bireyin sosyoekonomik durumu performansında güçlü bir etkiye sahip olmaktadır. Bu duruma ek olarak birey eğer dezavantajlı bir okulda eğitim görüyorsa, bu durum performansındaki negatif etkiyi güçlendirmektedir (OECD, 2010a; Bjorklund ve

Salvanes, 2011). Diğer taraftan, bireylerin nitelikli bir okulda eğitim görmesi ise bu negatif etkiyi azaltmaktadır (Woessmann, 2006).

Değişik sosyoekonomik, kültürel çevreden gelen bireyler okulu kültürel, iklimsel ve akademik yönlerden etkileyebilmektedir. Bu bireylere eşit eğitim imkanları sunulması önem taşımaktadır. Okul bu noktada fiziksel, maddi olanaklar, sınıf mevcutları, sınıf içerisindeki eğitim-öğretim ortamı ve öğretmenler gibi birçok değişkene sahiptir (Okatan, 2017).

Okuldaki Fiziki Kaynaklar

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okulların kaynakları önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada okulun kaynakları fiziki ve insan kaynakları olarak düşünülebilir. Fiziki kaynakları ele aldığımızda okulun binası, sınıfların büyüklüğü, araç-gereç imkanları ve maddi imkanları bu kaynakları oluşturmaktadır. Diğer taraftan insan kaynakları ise eğitim personelinin kapsamaktadır (Çimen, 2021).



Şekil 5. Okuldaki fiziki kaynaklar (OECD, 2020a)

Şekil 5'te okulun fiziki kaynakları yer almaktadır. Bir okulun fiziki çerçevesi ve öğrenci ve öğretmenlere sunduğu eğitsel kaynaklar fiziki kaynaklar olarak adlandırılabilir. Bu kaynaklar nitelikli bir eğitim sunulması açısından oldukça önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilme noktasında, güncel eğitim sunma adına ders kitapları, bilgisayar, kütüphane malzemeleri, laboratuvar gibi eğitsel olanaklara

ihtiyaç duymaktadırlar (Murillo ve Román, 2011; akt: OECD, 2020a). Bunlara ek olarak; nitelikli bir okul ortamı bina, ısıtma, alt yapı, ısınma aydınlatma sistemi gibi fiziki alt yapı ve olanaklarına sahip olması gerekmektedir (Conlin ve Thompson, 2017; akt: OECD, 2020a).

Fiziki olanaklar doğrudan başarıyla ilişkili olmasa da eğitim-öğretim ortamının niteliğine katkı sağlamaktadır. Fiziki olanakların 3 temel özelliğe sahip olması gerekmektedir. İlk olarak, fiziki olanaklar ihtiyaçları karşılayabilme noktasında yeterli olmalıdır. İkinci olarak, yeterli kaynakların uygun nitelikte ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Son olarak kaynakların eğitimciler ve öğrenciler tarafından etkili kullanılması gerekmektedir (OECD, 2020a).

Diğer taraftan eğitim sonuçlarında eğitsel materyallerin, fiziksel materyallere göre daha etkili olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, eğitimde eşitlik bağlamında kaynakların dezavantajlı ve avantajlı okullar arasında eşit bir şekilde dağıtımı olduğunda ve bazı durumlarda dezavantajlı okulların daha fazla materyal desteği aldığı OECD ülkelerindeki okulların daha iyi performans sergilediği görülmektedir (OECD, 2020a).

Okullar, ortalama sosyoekonomik öğrenci alımlarına bağlı olarak avantajlı, karma veya dezavantajlı olarak sınıflandırılabilir. Karma okulların daha fazla olduğu ülkelerde, daha az sosyal ayrışmadan söz edilebilmektedir. Bu ülkelerde, dezavantajlı öğrenciler avantajlı, karma ve dezavantajlı okullar arasında daha eşit bir şekilde dağılmaktadır. Diğer taraftan, sosyal bir dışlanmanın olduğu ülkelerde dezavantajlı öğrenciler belirli okullarda yoğunlaşmaktadır (OECD, 2012)

Daha yüksek oranda dezavantajlı öğrenci profiline sahip okullarda öğrenmeyi olumsuz etkileyen birçok sosyal ve ekonomik problemler ortaya çıkmaktadır (Lupton, 2004). Diğer taraftan bazen okuldaki başarısızlık durumu sosyoekonomik profilden çok okulun öğrencilerin ihtiyaçlarına yetersiz bir şekilde cevap vermesinden, yetersiz personel kaynaklarından, zayıf yönetim ve mesleki uygulamalarından kaynaklanmaktadır (Harris and Chapman, 2004).

Diğer taraftan, bireylerin temel becerileri sergilemede birçok sosyoekonomik zorluklarla karşılaşmalarına rağmen iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Bu durumda okulun kaynaklarını etkili kullanması, eşit eğitim imkanları sunması etkili olmaktadır (OECD, 2011a; OECD, 2012).

Okullar eğitimi, adalet ve kapsayıcılık çerçevesinde sunmaktadır. Dolayısıyla okullar eşitlik fırsat eşitliği bağlamında eğitim sisteminin kalbini oluşturmaktadır (OECD, 2012).

Eğitimdeki Fırsat Eşitliği ve Öğretmenler

Bireyler, yaşama eşit olanaklarla başlanamamaktadırlar. Yaşama başlangıçta ve süreç içerisinde birçok eşitsizlik durumu ile karşılaşmaktadırlar. Bazı bireyler yaşadığı ülke açısından dezavantajlara sahip olurken diğer bireyler bu durumu aile açısından yaşayabilmektedir. Sosyoekonomik, sosyokültürel vb. birçok açıdan gelişen eşitsizlikle mücadele eden bireylerin, eğitim ortamında temel becerileri edinmeleri esastır. Bu noktada öğretmenlik mesleği oldukça önem taşımaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında, öğretmenlerin niteliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Aslanargun, 2022).

Öğretmen niteliğinin yükseltilmesi öğretim kalitesinin arttırabilmektedir. Bu noktada, öğretim kalitesinin yükselmesi sonucunda öğrenciler arası başarı farklılıkları da azalmaktadır. Öğretmenlere mesleki gelişim etkinlikleri sağlamak ve öğretmenlerin sağlam niteliklere sahip olmalarını sağlamak öğrencilerin başarılarında ev geçmişine dair etkiyi azaltmaktadır.

Bir öğrencinin başarısında ev geçmişine dair sosyoekonomik, sosyokültürel etki zamanla artabilmektedir. Öğrenci başarısında bu etkiyi azaltmak ve eşitliği sağlamak adına, buna etki eden faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu duruma neden olabilecek birçok faktörden birisi öğretmenler ve onların verdiği eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrenci başarısında temel faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ve uzmanlaşmaları eşitsizliklerin başarı üzerindeki etkisini azaltmaktadır. Öğretmenler yeterlilikleri ile eşitsizlikleri azaltarak fark yaratabilmektedirler (Gustafsson, vd. 2020).

Okul sistemlerinin, öğretmenlik mesleğinde hizmete alımda gerekli kriterleri belirleyerek ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim mesleki gelişim faaliyetleri düzenleyerek öğretmen niteliğini sürdürmeleri gerekmektedir.

Uluslararası sınavlarda performansında gelişme sağlayan ülkelerin öğretmenlik mesleğine dair birçok düzenlemede bulunduğu görülmektedir. Bunlar; öğretmenlik belgesini almada gereklilikler eklenmesi, mesleğe girişte yüksek performans sergileyenlere teşvik verilmesi, mesleği daha cazip hale getirmek adına maaşların yükseltilmesi ve mesleki gelişime yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıma yönelik teşvikler düzenlenmesi gibi birçok örnek verilebilmektedir. Diğer taraftan, yüksek performans sergileyen ülkelerin de kişi başına düşen milli gelire göre öğretmenlere daha fazla ödemede bulundukları ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak, eğitim sisteminde eşitliği sağlamak adına öğretmenlerin okullara dağılımında da farklı politikalar izlenerek öğretmenler dezavantajlı okullara çekilmektedir. Öğretmenleri bu tür okullara çekmek ve bu okullardaki mesleki gelişim faaliyetlerini sürdürmek adına birçok teşvik politikası uygulanmaktadır (Sleicher, 2014).

Dezavantajlı okullar her zaman nitelikli etkili öğretmenler bulunmamaktadır. Özellikle dezavantajlı okullarda öğretmenlerin öğrenci performansı üzerindeki geniş çapta etkisi sonucunda ülkelerin öğretmen alımı, gelişimi, desteklenmesi ve niteliğinin sürdürülmesi için tutarlı politikalar geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin;

- Dezavantajlı okullarda çalışması için öğretmen eğitimini bu konuyla uyumlu hale getirme,
- Öğretmenlere mentörlük sağlama,
- Dezavantajlı okullarda çalışmalarının sürekliliği açısından öğretmenlere destekleyici çalışma koşulları sağlama,
- Yeterli finansal ve kariyer teşvikleri sağlama gibi birçok uygulama açısından desteklemesi gerekmektedir (Sleicher, 2014).

Öğretmenler, öğrenci başarısı üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir (Santiago, 2002). Bu nedenle, başarıyı sağlama açısından, başarı farklılıklarına yönelik özellikle dezavantajlı okullarda yetkin öğretmenlerin bulunması gerekmektedir. Bu okullara

genellikle uzak bölgelerde ve kırsal alanda bulunan, dezavantajlı öğrenci profiline sahip olan etnik ve dilsel açıdan azınlık olan çocukların bulunduğu az tercih edilen okullar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin genel olarak daha az deneyime ve niteliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2005b).

Mesleğe yeni başlayan ve daha az nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı okullarda yoğunlaşması öğrenci başarısı üzerinde negatif etkiye neden olmaktadır. (Darling-Hammond, 2010)

Eğitim sistemlerinin günümüzde artan endişesi bireylerin temel beceri ve yetkinlikleri kazanmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir. Global ekonominin toplumun taleplerini ve değişen ihtiyaçları sürekli olarak yeniden tanımladığı ve demografik yapıların sürekli değiştiği, iş gücü dengesizliği ve göç gibi birçok konu dahilinde sürekli değişen bir dünyada bu durumun başarılması zorlaşmaktadır (OECD, 2018a).

Bu değişimler sonucunda, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterli, uyumlu ve rekabet edebilir düzeyde öğrenciler yetiştirilmek için bilgilerini güncellemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008; OECD, 2005b). Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin öğretmenlere birçok çeşitlilikte ve zenginlikte mesleki gelişim etkinlikleri sunarak desteklemeleri gerekmektedir (Villegas-Reimers,2003).

Öğretmenlerin ve yöneticilerin de dahi eğitimciler hayat boyu öğrenen bireyler olarak yer almaları gerekmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde ilgili paydaşların ve yetkili otoritelerin bu konuda sorumluluk alarak eğitimcileri desteklemeleri gerekmektedir (OECD, 2019a). Eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik işe başlamadan önce, adaylıkta ve meslek içerisinde gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir.

Çoğu ülkede eğitime erişim artmakta ve kayıt oranları yükselmektedir. Tüm ülkelerde olmasa da çoğu ülkede zorunlu eğitim okul öncesinden yüksek öğrenime kadar devam etmektedir. Diğer taraftan, aynı eğitim kademesindeki bireylerin aldığı eğitimin niteliği farklılık göstermektedir. Uluslararası sınavlarda düşük performans sergileyen bir ülkeden mezun olan üniversite öğrencisinin beceri düzeyi ile yüksek performans gösteren

bir ülkeden lise mezunu bir öğrencinin beceri düzeyi aynı kalmaktadır (OECD, 2019a). Bu noktada, eğitime erişimin artırılmasının beceri düzeyleri üzerinde bir yükselme sağlamadığını göstermektedir.

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Cinsiyet

Eğitim sisteminin daha iyi bir noktaya taşınmasında, toplumsal cinsiyet eşitsizliği büyük rol oynamaktadır. Bu durumda etkili olan birçok faktörden söz edilmektedir. Bunlar; kız çocuklarının toplumda okur-yazarlık oranının düşük olması, okul imkanlarından yararlanamamaları, ailelerin eğitimi ve kız çocuklarına bakış açıları, kız çocuklarına ve kadınlara karşı eşit olmayan politikalar yürütülmesi, şiddet gibi birçok unsur içermektedir. Bu noktada bir farkındalık oluşturmak adına öncelikle eğitim sistemi içerisinde bu konulara yer vererek, plan ve programların bu doğrultuda yapılandırılması gerekmektedir. Bir kız çocuğunun eğitiminin büyük oranda topluma bir dokunuş olarak karşımıza çıkacağı belirtilmektedir. Kız çocuklarının eğitime katılımı noktasında aile eğitimleri, projeler ve maddi destekler gibi birçok uygulamada bulunulması gerekmektedir. Bu doğrultuda, cinsiyet eşitliğine dair adımlar atılarak bireylere eşit haklar sunulmuş olacağı, sağlıklı bir aile, toplum ve ulus oluşturulacağı vurgulanmaktadır (Başerer Berber, 2021; Yaşar, 2018).

Cinsiyet biyolojikten çok sosyal bir yapılanma olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada, cinsiyet bağlamında oluşan ayrımcılıkların ölçülmesi zorlaşmaktadır. Biyolojik yapıya dair oluşan farklıların ölçülebilirken, kadın ve erkek rollerine dair daha ince ayrımlar gerekmektedir. Eşit sayıda kız ve erkek çocuklarının eğitime erişiminin sağlanması eğitimde cinsiyet eşitliği bağlamında atılan adımlardan sadece birisi olarak yer almaktadır. Bu durum daha çok niceliksel eşitliği ifade etmektedir. İnsan haklarının korunması ve cinsiyet eşitliğinin daha iyi bir noktaya getirilmesi sayısal eşitlikten çok daha fazlasını ifade etmektedir. Kavramsal bir eşitlik gerektirmektedir. Cinsiyet eşitsizliği noktasında sadece sayılara odaklanılması görünürde bir ilerleme içerse de gerçek dezavantajlı durumları ortaya koyamamaktadır. Cinsiyet eşitliği açısından, eğitimde sadece katılımın teşvik edilmesi eğitim hakları noktasında yapılması gerekenleri görmezden gelmektedir (Duncan, 2004). Tüm bireylerin eğitim hakkının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Devlet bu konuda temel sorumluluğa sahip olmaktadır. Bu sorumluluk çerçevesinde, eğitimin

mevcudiyeti, erişilebilirliği, kabul edilebilirliği ve uyarlanabilirliğini göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Tomasevski, 2001, akt: Duncan, 2004).

Resmi eğitime yapılan yatırım, ekonomik büyümeyi sağlamada ve iş fırsatlarını arttırmada eşitliği yükseltme açısından oldukça gerekli görülmektedir. Eğitim bilişsel ve bilişsel olmayan becerileri arttırmakta ve üretkenliği desteklemektedir. Bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri sağlamaktadır. Eğitime katılımda yükselme olması özellikle gelişmekte olan ülkelerde kadınlar arasında çocukların eğitim ve sağlıklarına daha fazla yatırım ve daha iyi sağlık koşullarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, eğitime katılımda cinsiyet eşitliğinin çoğu OECD ülkesinde iyi durumda olduğu belirtilmektedir. Kızların daha iyi sonuç aldıkları bazen de erkekleri geçtikleri görülmektedir. Diğer taraftan gelişmekte olan birçok ülkede, kızlar özellikle lise ve üniversite düzeyinde eğitime daha az katılım göstermektedir. Bu noktada eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasının, istihdam sonuçlarında daha fazla eşitliği teşvik edeceği, erken evliliklerin ertelenmesine, bebek ölüm oranlarının düşürülmesine ve gelecek nesillerin sağlık ve eğitimlerinin iyileştirilmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (OECD, 2011a).

Yüzyılı aşkın süredir dünya çapındaki ülkeler, eğitime katılımda cinsiyet eşitsizliklerinin azaltma noktasında önemli ilerlemeler kaydetmektedir. OECD ülkelerinde, ortaöğretim ve yüksek öğrenime kadınların öncesine göre daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Son 10 yıldır, eğitime katılımdaki cinsiyet farkı değişim göstermiştir. Kızların erkeklere oranla mezun olma durumunun daha fazla olduğu görülmektedir. Eğitime katılımda kadınların önemli bir yol aldığı görülse de matematikte ve aritmetikte cinsiyet farkı devam etmektedir. Bu konularda erkeklerin daha iyi olduğu görülmektedir. Bu duruma neden olan faktörler, toplumsal cinsiyet kalıpları ve kültürel yapılanmalar olarak görülmektedir. Bu durum kız çocuklarının başarısız olma noktasındaki endişelerini beslemektedir. Buna ek olarak kadınlar bilimsel ve teknolojik alanlara yönelik tercihleri daha az görünmektedir. Bu tür alanlardan uzak durmaları, kadınların istihdamını ve gelir zenginliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Encinas-Martín ve Cherian 2023). Buna ek olarak PISA çalışmalarında da OECD ülkelerinde genel olarak kızların okuma becerisinde erkeklerden daha iyi performans gösterdiği, erkeklerin ise matematikte daha iyi olduğu görülmektedir. Başarıda cinsiyet farklılıkları devam etmektedir (OECD, 2019a). Başarıdaki cinsiyet eşitsizlikleri, kız ve erkek çocuklarının gelecekleri üzerinde önemli etkiye sahip

olabileceği belirtilmektedir. Geride kalan erkek çocuklar daha ileri düzeyde eğitim alma, iş gücü piyasasında ve günlük yaşamda ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Benzer şekilde, kız çocuklarının fen ve matematikte yeterince iyi olamaması ilerideki iş fırsatlarını, kazanç durumlarını ve kariyerlerini olumsuz yönde etkileyebileceği görülmektedir (ve Cherian ve Encinas-Martín, 2023; OECD, 2019a).

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Çevre

Çevresel faktörler açısından kentsel ve kırsal ikili yapı bağlamındaki eğitimdeki eşitsizlik durumu oldukça farklılaşmaktadır. Dezavantajlı bir yapıdan gelen bireyler kırsal kesimde yoğunlaşırken, avantajlı kesimden gelen bireyler şehirlerde yoğunlaşmaktadır. Bu bireylerin eğitimi doğrudan etkileyen, kırsal ve kentsel kesim arasında kaynakların dağılımıyla ilgili dengesizliği ortaya koymaktadır (Chen ve Huang, 2015; akt: Li, 2021). Özellikle bu iki yapı arasındaki ekonomik dengesizlik eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirmektedir. Kırsal kesim en iyi öğretmenleri çekme ve kaynakları elde etme yönünden yetersiz kalmaktadır (Pang, 2008; akt: Li, 2021).

Bireylerin çevresi, eğitimde birçok fırsat eşitsizliğini beraberinde getirebilmektedir. Bu eşitsizlikler daha çok ekonomik faktörler barındırmaktadır (UNESCO, 2017b). Dünya nüfusu okuryazarlık oranı incelendiğinde, 15 yaş ve üzeri okuryazarlık oranının en düşük olduğu ülkelerin Güney Asya ve Sahra altı Afrika ülkeleri olduğu görülmektedir (World Bank, 2023). İlgili ülkelerde, siyasi ve ekonomik olumsuzluklardan dolayı temel ihtiyaçların giderilmesinde de sorunlar yaşanmaktadır. Dolayısıyla, eğitime ayrılan pay azalmaktadır. Eğitim hizmetinden yararlanma, kırsal ve kentsel anlamda daha da farklılaşmaktadır. Özellikle ekonomik nedenler, bu kesimde yaşayan bireylerin aile geçimlerine daha çok zaman ayırmasına neden olarak eğitimden geri kalmalarına neden olmaktadır. Bu bölgelerde yer alan okullarda ekipman sorunu da bireylerin nitelikli eğitim faaliyetlerinden yararlanmalarını azaltarak durumu kötüleştirmektedir (ERG, 2009). Kırsalda ikamet eden bireyler daha çok dışarıdaki işlerde ailesine yardımcı olmaktadır. Bireyler bazen diğer bölgelere göç ederek işlerde çalışmak zorunda kalabilmektedir. Sınıfları kalabalık olabilmekte ve eğitimin diğer kademeleri bulundukları bölgede yer almamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar, bireylerin eğitimden eşit bir şekilde yararlanma hakkını olumsuz

etkilemektedir (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Bu durumda, bireylerin performansı kötü etkilenmekte ve ülke içerisinde başarı farklılıkları yükselmektedir (ERG, 2009).

Bireylerin yaşadığı çevre, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önemli bir role sahiptir. Sosyoekonomik bağlamda birçok engeli ve fırsatı beraberinde getirmektedir. Öğrencileri bu noktada zorunlu bir seçme hakkına zorlamaktadır. Bu durum ülke bazında değerlendirildiğinde sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve ülkenin jeopolitik konumu gibi birçok etken çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Ülke içerisinde bakıldığında ise, öğrencilerin ikamet ettiği alan, bulunduğu yerin sosyoekonomik ve kültürel yapısı gibi birçok değişkenden söz edilmektedir (Çimen, 2021).

Öğrencilerin eğitim aldığı okulların da bulunulan bölgeye göre niteliği değişmektedir. Öğrenciler dezavantajlı bir bölgede, materyal ve öğrenim sürecine dair birçok imkan eksikliği ile mücadele etmektedir (Hooimeijer ve Nieuwenhuis 2016). Diğer taraftan, öğrenciler avantajlı bir bölgede eğitim alıyorsa burada onların gelişimine katkı sağlayan birçok sosyokültürel anlamda bilgi ve deneyim fırsatları içeren sosyal ilişkilere maruz kalma fırsatı elde etmektedir (Ainsworth, 2002).

Eğitime katılım ve okulun kalitesi dezavantajlı bölgelerde daha düşük olarak ifade edilmektedir. Dezavantajlı bir çevre okulu ve okulun işleyişini etkilemektedir. Etkilenme durumu farklı çevrelerde farklı oranlarda oluşabilmektedir. Okul yönetimleri, olumsuz etkilere kurumu ve işleyişi adapte ederek cevap vermeye çalışmaktadır. Diğer taraftan, okul yönetiminin cevap vermeye çalıştığı bu süreçte, birçok engelle mücadele edilmektedir. Bunlar kaynak yetersizliği, iyi uygulamalar eksikliği, kurum ve müfredat bağlamında esneklik olmayışı gibi birçok kısıtlamalar oluşabilmektedir. Bu noktada, eğitimin kalitesi olumsuz etkilenerek öğrencilerin eğitim hakkı olumsuz etkilenmektedir. Dezavantajlı bölgelerde, okul gelişim politikaları geliştirilerek eğitimin niteliği yükseltilebileceği vurgulanmaktadır (Lupton, 2004).

2.1.7. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Türkiye

Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Türkiye'nin Başarı Profili

TIMSS (2019) VE PISA (2018) Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Türkiye küresel düzeyde eğitim sonuçlarını değerlendirmek adına 2 önemli uluslararası sınava katılım göstermektedir. Türkiye, 2003 yılından bu yana Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olarak yer alan PISA (Programme for International Student Assessment) sınavına katılım göstermektedir. PISA sınavı her 3 yılda bir yapılmaktadır. 2021 PISA değerlendirmesi pandemi nedeniyle 2022 yılında gerçekleştirilmiştir. PISA sınavı, bireylerin bilgilerinin gerçek yaşamda kullanabilme durumunu ölçmektedir. Ölçümler fen, matematik ve okuma becerilerinde gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak, anketler aracılığı ile de öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, ailesi, çalışma ortamı, tutumları, okul, okul yöneticileri ve öğretmenler ile ilgili de veriler elde etmektedir. PISA sınavı, sınıftan ziyade yaşa göre ölçüm yapmaktadır. PISA ölçümleri, değerlendirme esnasında 15 yaş 3 ay ve 16 yaş 2 ay arasında olacak şekilde ilgili yaş grubundaki bireyleri değerlendirmeye dahil etmektedir. Değerlendirmeye uygun olması için, bir öğrencinin en az 7. sınıfa kaydolması gerekmektedir (OECD, 2019b). Ülkemizde daha çok 9 ve 10. sınıf öğrencileri bu sınavda yer almaktadır. Diğer taraftan diğer katılım gösterilen uluslararası sınav, Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması olan TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) sınavı ise daha çok müfredatla dayalı matematik ve fen bilgi ve becerilerin ölçümünü yapmaktadır. TIMSS sınavı her 4 yılda bir uygulanmaktadır. En son 2019 yılında yapılmıştır. TIMSS sınavı ölçümleri 4. ve 8. Sınıf öğrencilerinin kapsamaktadır. Bu sınavda 4. Sınıf için belirtilen yaş 9.5 olarak yer almaktadır. Ülkemizde bu sınava müfredatla daha iyi iyileşme sağlandığı için 5. sınıf öğrencileri dahil edilmektedir (OECD, 2022b).

Tablo 1'de Türkiye'nin TIMSS (2019) sınavı 8. sınıf matematik alanı yeterlilik düzeyleri, OECD ortalaması ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 1

TIMSS (2019) Türkiye ve OECD 8. sınıf matematik alanı yeterlilik düzeyleri

	Düşük performans altı (400 puan altı)	Düşük performans (400)	Orta düzey performans (475)	Yüksek performans (550)	İleri düzeyde performans (625)
Türkiye	19,6	24,0	24,7	19,4	12,2
OECD	10,3	21,4	30,7	24,7	12,9

(OECD, 2022b)

Tablo 1 incelendiğinde TIMSS (2019) sınavında, 8. sınıf öğrencilerinin %20'sinin matematik dersinde en alt yeterliliğin altında bir sonuca sahip olduğu görülmektedir. Bu durum %10 olan OECD ortalamasına göre oldukça yüksek görünmektedir. Bu seviyedeki öğrencilerin temel matematik becerilerinde yetersiz bir performans sergilediği görülmektedir. Diğer taraftan, %32'sinin ise yüksek ve ileri düzeyde başarı sergilediği belirtilmektedir (OECD, 2022b).

Diğer taraftan Türkiye'nin fen becerisinde daha başarılı bir profile sahip olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2022b). Tablo 2'de Türkiye'nin TIMSS (2019) sınavı 8. sınıf fen alanı yeterlilik düzeyleri, OECD ortalaması ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 2

TIMSS (2019) Türkiye ve OECD 8. Sınıf fen alanı yeterlilik düzeyleri

	Düşük performans altı (400 puan altı)	Düşük performans (400)	Orta düzey performans (475)	Yüksek performans (550)	İleri düzeyde performans (625)
Türkiye	12,4	21,3	28,2	25,4	12,8
OECD	6,2	18,6	36,8	30,3	8,0

(OECD, 2022b)

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye'nin düşük performans oranı %12 olarak görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin %38'inin ileri düzeyde performansa sahip olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan PISA (2018) sınavında ise Türkiye'nin 3 temel yeterlilik alanı olan okuma, matematik ve fen becerilerinde OECD ortalamasının altında performans sergilediği görülmektedir. Ortalamanın altında performans sergilemesine karşın fen becerisinde yükselme kaydederek OECD ortalamasına daha yakın bir performans elde ettiği ifade edilmektedir (OECD, 2022b).

PISA sınavında, öğrencilerin okuma, matematik ve fen beceri alanlarında ne oranda başarılı olduklarını neleri yapabildiklerini gösteren yeterlilik alanları bulunmaktadır (MEB, 2019a; OECD, 2019b; OECD, 2022b).

PISA (2018) sınavı kapsamında okuma alanındaki yeterlilik düzeyi ve puan durumu Tablo 3'te belirtilmektedir.

Tablo 3

PISA (2018) 8. sınıf okuma alanı yeterlilik düzeyleri

Okuma düzeyi	Alt puan	Davranışlar
6	698	Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilme. Bilgiyi ilgili ölçütlere göre kullanma, çok yönlü kıyaslama. Bir yazının kaynağını ayrıntılarıyla sorgulama. Bilginin dolaylı çıkarım yapılabildiği uzun ve soyut metinleri kavrama. Karmaşık planlar oluşturabilme.
5	626	Uzun metinleri kolayca kavrayabilme ve çıkarımda bulunma. Metinleri derinlemesine anlamada bilinen ve değişik akıl yürütme yöntemlerinin kullanma. Birçok parça ve kaynak içerisindeki bilgilerle ve sorularla bağlantı kurarak, çıkarımda bulunarak dolaylı soruları cevaplandırma. Belirli bilgi çıkarımında bulunma,

Tablo 3'ün devamı

		hipotezlerin eleştirel değerlendirmesinde bulunma. Dolaylı veya doğrudan ipuçlarına dayalı olarak, objektifliği veya ön yargıyı değerlendirme.
4	553	Bakış açılarını kıyaslayabile ve çoklu kaynaklara dayalı çıkarımda bulunabilme. Gömülü bilginin birçok parçasını araştırma, yerleştirme ve birleştirme. Bir önceki görevi içeriklerinin hatırlamalarını isteyen görev içeriklerinin yerine getirme.
3	480	Bilginin dolaylı yoldan sunulduğu birçok metinde bilgi çıkarımında bulunma. İçeriği birleştirme. Basit ve karmaşık düzeyde çıkarımlarda bulunma. Ana fikre ulaşmada, birçok parçayı bir araya getirme. Dolaylı ipuçlarına dayalı olarak bilgi araştırma. Birçok durumda, çoklu kritere dayalı olan bilginin parçaları arasındaki ilişkiyi fark edebilme.
2	407	Orta uzunlukta bir metinde ana fikir çıkarımında bulunabilme. Çıkarımda bulunmaya yönelik bilgi belirgin olmadığında, parçanın belirli bölümünde anlamı yapılandırabilme ve ilişkileri kavrayabilme. Kısa ve açık olan ifadelere dayalı nedenleri ve sonuçları karşılaştırabilme.
1a	335	Önceki bilgilerine dayalı olarak veya verilen bilgi arasında bağlantı kurabilme. Bilinen bir konuda yazılan metindeki bilgilere yönelik çıkarımda bulunabilme.
1b	262	Basit cümleleri aynen değerlendirebilme. Basit ilişkiler kurarak okuma parçalarını gerçek anlamını yorumlayabilme. Basit bir cümlede veya parçada açıkça ifade edilen bilgiyi tarama ve yerleştirme.
1c	189	Gerçek anlama yönelik sözdizimsel olarak basit cümlelerin anlamını doğrulayıp anlayabilme.

(MEB, 2019a; OECD, 2019b)

PISA (2018) sınavı kapsamında Türkiye ve OECD okuma alanı yeterlilik düzeyleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

PISA (2018) sınavı Türkiye ve OECD okuma alanı yeterlilik düzeyleri

	Düzey 2 ve altı	Düzey 5 ve üstü
Türkiye	26,13	3,32
OECD	22,6	8,7

(OECD, 2019b; OECD, 2022b)

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye'nin okuma alanı alt yeterlilik düzeylerinde düşük performans sergileyen öğrenci oranının OECD ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Diğer taraftan okuma alanı alt yeterlilik düzeylerinde yüksek performans sergileyen öğrenci oranı OECD ortalamasının altında görülmektedir.

PISA (2018) matematik okuryazarlığına yönelik öğrencilerin başarılı oldukları kazanımlara göre yeterlilik düzeyleri bulunmaktadır. İlgili yeterlilik düzeyleri Tablo 5'te tanımlanmaktadır (MEB, 2019a; OECD, 2019b; OECD, 2022b).

Tablo 5

PISA (2018) 8. sınıf matematik alanı yeterlilik düzeyleri

Matematik düzeyi	Alt puan	Davranışlar
6	669	İleri düzeyde matematiksel düşünme ve akıl yürütme yeteneğine sahip olma. Karmaşık problem durumları modellemeleri ve araştırmalarına yönelik bilgileri kullanabilme, kavramsallaştırabilme ve genelleyeabilme.
5	607	Varsayımları belirleyerek karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirebilme ve bunlarla çalışabilme. Uygun

Tablo 5'in devamı

		problem çözme stratejileri seçebilme, karşılaştırabilme ve değerlendirebilme.
4	545	Varsayım gerektiren veya sınırlamalar içeren somut veya karmaşık durumlara yönelik belirgin modellerle etkili bir şekilde çalışabilme. Sınırlı becerilerini kullanabilme, basit bağlamlarda içgörülerle akıl yürütebilme.
3	482	Açıkça tanımlanmış adımları uygulayabilme. Basit problem çözme yöntemlerini uygulayabilme. Farklı bilgi kaynaklarına yönelik yorumlamada bulunabilme. Çıkarımda bulunmada sınırlı bağlantılar kurabilme.
2	420	Doğrudan çıkarımda bulunmalarına olanak tanıyan bağlamlar içerisindeki durumları yorumlayabilme ve yorumlayabilme. Sonuçları tek bir kaynaktan çıkarabilme. Tam sayıları içeren problemleri çözmek için temel algoritmaları, formülleri, prosedürleri veya kuralları kullanabilme.
1	358	Gerekli bilginin açıkça sunulduğu ve soruların net olduğu bilindik bağlamlar içeren soruları cevaplayabilme. Net durumlarda, bilgiyi tanımlayabilme ve rutin işlemleri gerçekleştirebilme.

(MEB, 2019a; OECD, 2019b)

PISA (2018) sınavı kapsamında Türkiye ve OECD matematik alanı yeterlilik düzeyleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

PISA (2018) sınavı Türkiye ve OECD matematik alanı yeterlilik düzeyleri

	Düzy 2 ve altı	Düzy 5 ve üstü
Türkiye	36,7	4,8
OECD	24,1	10,9

(OECD, 2019b; OECD, 2022b)

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye'nin matematik becerisinde temel yeterlilik altındaki oranı (düzy 2 altı) OECD ortalamasında göre oldukça yüksek görünmektedir.

PISA fen okuryazarlığına yönelik öğrencilerin başarılı oldukları kazanımlara göre yeterlilik düzeyleri bulunmaktadır. İlgili yeterlilik düzeyleri Tablo 7'de tanımlanmaktadır (MEB, 2019a; OECD, 2019b; OECD, 2022b).

Tablo 7

PISA (2018) 8. sınıf fen alanı yeterlilik düzeyleri

Düzy	Alt puan	Davranışlar
6	708	İlişkili bilimsel fikir ve kavramlardan yararlanabilme, yeni bilimsel olgu ve süreçlere ilişkin hipotezler sunabilme. Tahminlerde içerik prosedürel ve epistemik bilgiyi kullanma. Müfredat dışı bilgilerden de yararlanabilme. Kanıtlara, teoriye dayanan savlar ile diğer durumlara dayanan savları ayırt edebilme.
5	633	Karmaşık olayları ve süreçleri açıklamada soyut bilimsel fikirleri ve kavramları kullanabilme. Alternatif deneysel tasarımları değerlendirmede ve seçimleri gerekçelendirmede sofistike epistemik bilgiyi uygulayabilme ve yorumlayabilme. Tahminlerde teorik bilgiyi kullanabilme.
4	559	Karmaşık veya daha az bilinen olay ve süreçleri açıklamada daha soyut ve daha karmaşık içerik bilgisini kullanabilme.

Tablo 7'nin devamı

		Sınırlı bir içerikte 2 veya daha fazla bağımsız değişkenin olduğu deneyleri gerçekleştirebilme. Süreçsel veya epistemik bilgi parçalarını kullanarak bir deneysel tasarımı değerlendirme.
3	484	Benzer olguların açıklamalarını yapmada ve yapılandırmada orta derece karmaşıklıkta bilgiyi kullanma. Daha az benzer ve daha karmaşık durumlarda ilgili ipucu ve destek ile açıklamalar oluşturabilme.
2	410	Basit bir deneydeki soruyu tanımlama, verileri yorumlama ve uygun bilimsel açıklamayı yapmada temel yöntemsel bilgiyi ve günlük içerik bilgisini kullanabilme. Tek bir veri setinden geçerli sonucu elde etmede temel veya günlük bilimsel bilgiyi kullanabilme.
1a	335	Basit bilimsel olguyu tanımlama ve açıklamada yöntemsel veya günlük içerik bilgisini kullanabilme. Destek ile 2'den fazla değişken içermeyen yapılandırılmış araştırmalarda çalışabilme. Basit nedensel ilişkileri tanımlayabilme. Düşük düzeyde bilişsel gereklilik içeren grafik veya görsel verileri yorumlayabilme.
1b	261	Benzer veya basit bir olgunun yönlerini tanımada temel ve günlük bilimsel bilgiyi kullanabilme. Verilerdeki basit kalıpları tanımlayabilme, temel bilimsel terimleri tanıyabilme ve bilimsel süreci yönetmede açık talimatları takip edebilme.

(MEB 2019a; OECD, 2019b)

PISA (2018) sınavı kapsamında Türkiye ve OECD fen alanı yeterlilik düzeyleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

PISA (2018) sınavı Türkiye ve OECD fen alanı yeterlilik düzeyleri

	Düzy 2 ve altı	Düzy 5 ve üstü
Türkiye	25,15	2,46
OECD	22,0	6,8

(OECD, 2019b; OECD, 2022b)

Tablo 8 incelendiğinde, Türkiye’de fen alanı yeterlilik düzeylerinde, düzey 2 ve altına bakıldığında OECD ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, yüksek performans gösterenlerin oranı OECD ortalamasının oldukça altında görülmektedir.

Liseler Türlerine Göre Ortalama Performans

Türkiye’de öğrenciler ortaokuldan sonra lise için akademik veya mesleki anlamda seçimde bulunmaktadırlar. Öğrenciler birçok farklı lise türüne devam etmektedirler. PISA (2018) örnekleminde 8 tür lise bulunmaktadır. Bu liselerin çoğunluğunu Anadolu lisesi ile mesleki liseler oluşturmaktadır. PISA (2018) sonuçları doğrultusunda, Türkiye’de liseler arasında önemli oranda performans farklılıkları görülmektedir (OECD, 2019b).

Liseler arasında, matematik becerisinde en üst performans gösteren ile en düşük performans gösteren arasında 216 puan farklı bulunmaktadır. Bir ülkedeki okullar arası farkın büyüklüğünü anlama noktasında, liselerdeki ortalama performans ile ülkelerin ortalama performansı karşılaştırılabilmektedir. Fen liselerindeki 592 puanlık ortalama performansın PISA (2018) katılımcı ülkelerin ortalama performansından daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, Çok Programlı Liselerin 376 puanlık ortalamasının ise PISA katılımcı ülkeler arasında en düşük %10’luk dilim arasında gösterilmektedir (OECD, 2019b).

Öğrencilerin Sosyoekonomik Profili

Uluslararası sınav sonuçları doğrultusunda, sosyoekonomik durumun öğrenme sonuçlarıyla doğrusal bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (OECD, 2019b; Özer ve

Suna, 2022). Türkiye’deki öğrencilerin sosyoekonomik profili sonuçlara bakıldığında önem kazanmaktadır. PISA ve TIMSS sınavları akademik ölçümlerin yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik durumlarıyla ilgili de veriler toplamaktadır. Sosyoekonomik arka plandaki çeşitliliğin daha yüksek olması, öğrencilerin geçmişlerinde daha fazla heterojenlik olduğu anlamına gelmektedir. TIMSS (2019) sınavına göre, Türkiye'deki öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerindeki çeşitliliğin, PISA (2018) ve TIMSS (2019) sınavlarına katılan tüm ülkeler arasında en yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Çok heterojen geçmişe sahip bir öğrenci nüfusuna sahip olmak, eşitlikçi sonuçlara ulaşmayı, öğrenci geçmişinin daha homojen olduğu ülkelere kıyasla doğası gereği daha büyük bir zorluk haline getirmektedir. Türkiye'deki 15 yaşındakiler grubunun tamamındaki eşitsizliklerin, 2018 değerlendirmesi hedef grubun %73’ünü kapsadığı için öne sürülen verilerden daha da büyük olabileceği ifade edilmektedir (OECD, 2019b).

PISA ve TIMSS değerlendirmeleri sosyoekonomik geçmişin bir ölçüsünü sağlamak için öğrenci geçmişine dair birçok bilgi kaynağından yararlanarak endeksler geliştirmiştir.

PISA Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum Endeksi (ESCS)

PISA'da, bir öğrencinin sosyoekonomik durumu öğrencilere sunulan finansal, sosyal, kültürel ve insan sermayesi kaynaklarını tek bir puanda birleştiren bileşik bir ölçüm olan endeks olarak yer almaktadır. Öğrencilerin aile geçmişiyle ilgili çeşitli değişkenlere dayalı olduğu bilinmektedir. Endeks aile geçmişiyle ilgili birçok değişkene dayanmaktadır. Bunlar; ebeveynlerin eğitimi, ebeveynlerin meslekleri ve maddi zenginlik veya kültürel sermaye olarak alınabilecek eşyalar olarak belirtilmektedir. Çalışmak için sessiz bir odanın varlığı, internet erişimi, kitap sayısı, bilgisayar veya tablete sahip olma, çalışma masası ve evde mevcut diğer eğitim kaynaklarının varlığı da dahil edilmektedir (OECD, 2019b).

TIMSS Ev Kaynakları Endeksi

- Sınıf ev kaynakları ölçeği: evdeki kitap sayısı, evdeki çocuk kitabı sayısı, evde çalışma desteği (internet bağlantısı, bilgisayar, çalışma masası ve kendi odası), ebeveyn eğitimi ve ebeveyn mesleği).
- Sınıf ev eğitimi kaynakları ölçeği: evdeki kitap sayısı, evde çalışma desteği (internet bağlantısı, bilgisayar, çalışma masası ve kendi odası) ve ebeveyn eğitimi.

TIMSS ev kaynakları ölçeklerine göre 4. Sınıfta, Türkiye'de evinde az kaynak bulunan öğrencilerin oranının OECD üyesi ülkelerin ortalamasından 7 kattan fazla ve 8. sınıfta ise 4 kattan fazla olduğu vurgulanmaktadır. PISA (2018) ekonomik sosyal durum endeksine (ESCS) göre, Türkiye'de 15 yaşındakilerin ESCS endeksinin en alt uluslararası ondalık diliminden aldığı payın, OECD ortalamasından 6 kat daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2022).

Tablo 9'da TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye'nin sosyoekonomik arka planındaki farklılık yansıtılmaktadır.

Tablo 9

TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye'nin sosyoekonomik arka planındaki farklılık

	4. sınıf	8. sınıf
Türkiye	3,5	3,2
OECD	2,5	2,2

(OECD, 2022b)

Tablo 9 incelendiğinde TIMSS (2019) sınavı verileri kapsamında, Türkiye'nin OECD ortalamasına göre daha yüksek düzeyde farklılık içeren bir öğrenci profiline sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da PISA (2018) verilerine göre Türkiye'nin sosyoekonomik arka planındaki farklılık yansıtılmaktadır.

Tablo 10

PISA (2018) verilerine göre Türkiye'nin sosyoekonomik arka planındaki farklılık

Türkiye	1,39
OECD	0,88

(OECD, 2022b)

Tablo 10 incelendiğinde PISA (2018) sosyal, kültürel durum endeksi kapsamında Türkiye’deki öğrencilerin sosyoekonomik arka planında, OECD ortalamasına göre daha fazla farklılıklar gözlenmektedir.

Bu durum her bir bireye eşit eğitim sunulmasını zorlaştırmaktadır. Daha fazla dezavantajlı öğrencinin bulunması, ortalama olarak iyi sonuçlar elde edilmesini de engellemektedir (OECD, 2022).

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu

Türkiye’de çocukların geçmişte OECD ülkelerine göre okul öncesi eğitime daha az katılım gösterdiği belirtilmektedir. Katılım göstermeye başladığında ise, süresinin azaldığı gözlemlenmektedir. TIMSS (2019) verilerine göre, Türkiye’de 4. Sınıf öğrencilerinin %34’ünün okul öncesi eğitime katılım göstermediği ya da 1 yıldan daha az bir süre katılım gösterdikleri görülmektedir. Okul öncesine katılım gösteren bireylerin performanslarının da daha iyi olduğu görülmektedir (OECD, 2021). Türkiye’de 3 yaş grubundaki çocukların eğitime katılımının %8 oranında olduğu ifade edilmektedir. OECD ülkelerinde ise 3 yaş katılımının %56 oranında olduğu belirtilmektedir. PISA 2018 verilerine göre ise öğrencilerin %37 oranında okul öncesine katılım göstermediği görülmektedir (OECD, 2022b).

Tablo 11’de TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye’de 4. Sınıf öğrencilerinin okul öncesine katılımı gösterilmektedir.

Tablo 11

TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye’de 4. Sınıf öğrencilerinin okul öncesine katılımı

	Katılım	1 yıldan	1 yıl.	2 yıl.	3 yıl.	4 yıl ve
	yok.	az.				daha
						fazla
Türkiye	28,1	5,8	41,8	16,0	4,6	3,6
OECD	4,0	1,6	7,8	12,0	30,7	43,9

(OECD, 2022b)

Tablo 11 incelendiğinde TIMSS (2019) verileri kapsamında Türkiye’de 4. sınıf öğrencilerinde okul öncesine katılımın 2. yıldan sonra giderek azaldığı görülmektedir. Diğer taraftan OECD ülkelerinde okul öncesine katılımın giderek yükseldiği görülmektedir.

TIMSS (2019) sonuçlarıyla aynı doğrultuda, PISA (2018) sonuçlarında da benzer bir durum görülmektedir. Türkiye OECD ülkelerine göre okul öncesi eğitime daha az katılım göstermektedir. 15 yaş grubundaki öğrencilerin sadece %6’sının en az 3 yıl okul öncesi eğitime katılım göstermiş olduğu belirtilmektedir. Katılım oranının OECD ülkelerinde ise %30 oranında olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2022b). Diğer taraftan öğrencilerin sosyoekonomik geçmişi ile okul öncesine katılımları arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Özer ve Suna, 2022). PISA (2018) ve TIMSS (2019) verileri kapsamında dezavantajlı öğrencilerin okul öncesi eğitime daha az katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu durum aynı zamanda eğitim sürelerine de yansımaktadır (OECD, 2022b).

Tablo 12’de PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de 8. Sınıf öğrencilerinin okul öncesine katılımı gösterilmektedir.

Tablo 12

PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de 8. Sınıf öğrencilerinin okul öncesine katılımı

	Katılım yok.	1 yıldan az.	1 yıl.	2 yıl.	3 yıl.	4 yıl ve daha fazla
Türkiye	35,5	1,5	36,0	17,8	5,6	3,6
OECD	4,7	1,5	13,6	23,9	29,9	26,4

(OECD, 2022b)

Tablo 12 incelendiğinde, TIMSS (2019) verileri kapsamında Türkiye’de 8. sınıf öğrencilerinde okul öncesine katılımın 2. yıldan sonra giderek azaldığı görülmektedir. Diğer taraftan OECD ülkelerinde okul öncesine katılımın giderek yükseldiği görülmektedir.

Cinsiyet

TIMSS (2019) sınavına göre, 4. Sınıftaki erkekler matematik ve fende kızlardan iyi performans göstermektedir. Bu durumun diğer ülkeler için de aynı olduğu belirtilmektedir. 8. Sınıf ile birlikte, Türkiye’de kızlar matematik ve fende erkekleri geçmektedir. Ülkeler bazında, çocuklar okula devam ettikçe cinsiyet eşitsizliği azalmaktadır. Türkiye’de de kızların başarısı için benzer bir durum söz konusu olmaktadır. Diğer taraftan PISA (2018) verilerine göre kızlar okuma ve fen becerilerinde erkeklere göre daha iyi bir performans sergilemektedir. Erkekler matematik becerisinde daha iyi bir performans sergilemektedir. Türkiye’de okul içi ve dışında cinsiyet dağılımı öğrenci başarısını etkileyebilecek faktörlerden biri olarak görülmektedir. Türkiye ilk kez 2003 yılında PISA sınavında yer aldığından, kızların PISA (2003) örnekleminde temsil edilme oranı %45 olarak ifade edilmektedir. PISA döngülerinde kızların temsil edilme oranı artarak 2018’de %49.6 oranına ulaştığı vurgulanmaktadır. Bu durumun Türkiye’nin katılımındaki yükselişi ve performans artışını bir oranda açıkladığı ifade edilmektedir (OECD, 2019b).

Okul Çevresi ve Kaynakları

Okullar Arası Performans Farkı ve Sosyoekonomik Durum

TIMSS (2019) verileri doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin ilk yılında okullar sosyoekonomik olarak tabakalaşmaktadır. 4. sınıfta öğrencilerin matematik ve fen performansındaki farklılığın yarıdan fazlası okullar arasında oluşmaktadır. Bu farklılık OECD ülkelerinin ortalamasının üzerinde ve TIMSS sınavında yer alan tüm ülkeler arasında en yüksek oran olarak yer almaktadır. Türkiye’de okullar arasında sosyoekonomik anlamda oldukça yüksek farklılık oluşmaktadır. Türkiye’de ortaokullarda düşük performans gösteren ve dezavantajlı öğrenciler veya yüksek performans gösteren ve avantajlı öğrenciler ayrı okullarda gruplandırılmaktadır. Ortaokulda fazla özel okul durumunun olmaması ve ortaokula girişte seçici bir kriter olmadığı için farklılaşmanın daha çok yerleşim yerine göre şekillendiği görülmektedir. Dezavantajlı bir yapıdan gelen çocuklar ve aileler aynı mahallede yaşamakta ve aynı okula gitmektedirler. Bu durum farklılaşmayı derinleştirmektedir (OECD, 2019b; OECD, 2022b).

8.sınıf düzeyinde ise sosyoekonomik duruma bağlı okullar arası farklılık biraz azalmasına karşın OECD ortalamasının oldukça üzerinde olduğu vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye’de 15 yaş grubundaki okullar arası performans farklılığı OECD ülkeleri arasında en yüksek oranlardan biri olarak yer almaktadır. Bu farklılık OECD ortalamasından %26 puan daha yukarıda yer almaktadır. Lise düzeyinde oluşan bu farklılıkta, okula alımdaki seçici politikaların kısmı olarak etkili olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de okullar arası oluşan yüksek performans farklılığının kaçınılmaz bir şekilde yüksek ve düşük performans yalnızlık endeksine neden olduğu belirtilmektedir. Bu durumda yüksek ve düşük performans sergileyen öğrenciler ayrı okullarda kümelenmiş bir eğitim almaktadır. Yüksek performans yalnızlık endeksi OECD ülkeleri arasında en yüksek düzeyde yer almaktadır (OECD, 2019b; OECD, 2022b).

Okulun Konumu

Türkiye’de öğrenciler daha çok kentsel bölgede eğitim almaktadır. %1’den daha azının uzak kırsal bölgelerde eğitim aldığı belirtilmektedir. Kentsel bölgede eğitim alanların kırsala göre daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de TIMSS (2019) ve PISA (2018) sınav sonuçları kapsamında, kırsal ve kentsel alandaki başarı farklılığı oldukça yüksek görünmektedir.

Tablo 13’te TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye ve OECD ülkelerinde 8. Sınıfların matematik ve fen becerilerinde kentsel ve kırsal alandaki performans farklılığı yer almaktadır.

Tablo 13

TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye ve OECD 8. sınıf matematik ve fen becerileri kentsel ve kırsal alan performans farklılığı

	Matematik	Fen
Türkiye	87	75
OECD	30	20

(OECD, 2022b)

Tablo 13 incelendiğinde TIMSS (2019) verileri kapsamında Türkiye’de 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve matematik becerilerindeki performansının kırsal ve kentsel alanda oldukça farklılaştığı görülmektedir. Farklılık durumunun, OECD ortalamasına göre oldukça yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 14’te PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de okulun konumuna göre okuma fen ve matematik becerilerinde kentsel ve kırsal alandaki performans farklılığı yansıtılmaktadır.

Tablo 14

PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de okulun konumuna göre okuma fen ve matematik becerilerinde kentsel ve kırsal alandaki performans farklılığı

	Okuma	Fen	Matematik
Türkiye	46	40	41
OECD	23	19	20

(OECD, 2022b)

Tablo 14 incelendiğinde PISA (2018) verileri kapsamında Türkiye’de okulun konumuna göre okuma fen ve matematik becerilerinde kentsel ve kırsal alandaki performans farklılığının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Farklılık durumunun, OECD ortalamasına göre oldukça yüksek oranda olması dikkat çekmektedir.

Okul Kaynakları ve Okulda Sağlanan Destek

Öğrenci Öğretmen Oranı

Türkiye’de PISA (2018) verilerine göre öğrenci öğretmen oranının (13,5) OECD ortalamasına (13,3) yakın olduğu bilinmektedir (OECD, 2022b). Diğer taraftan, dezavantajlı okullarda öğretmen başına düşen öğrencinin fazla olduğu görülmektedir. Tablo 15’te ilgili fark durumu gösterilmektedir.

Tablo 15

PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de avantajlı ve dezavantajlı okullarda öğrenci ve öğretmen oranı farkı

	Fark
Türkiye	-3,2
OECD	1,2

(OECD, 2022b)

Tablo 15 incelendiğinde PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de avantajlı ve dezavantajlı okullarda öğrenci ve öğretmen oranı farkının OECD ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okullara Kaynak Sağlanması

Türkiye’ de dezavantajlı okullarda daha fazla kaynak yetersizliği görülmektedir. Kırsal kesimlerde de kente göre kaynak yetersizliği sorunu devam etmektedir (OECD, 2022b).

Tablo 16’da TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye’de 8. sınıf düzeyinde avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki eğitsel kaynak yetersizliği farkı yansıtılmaktadır.

Tablo 16

TIMSS (2019) verilerine göre Türkiye’de 8. sınıf düzeyinde avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki eğitsel kaynak yetersizliği farkı

	Fark
Türkiye	1,1
OECD	0,7

(OECD, 2022b)

Tablo 16 incelendiğinde Türkiye’de 8. sınıf düzeyinde avantajlı ve dezavantajlı okullar arasındaki eğitsel kaynak yetersizliği farkının OECD ülkelerine göre 0,4 oranında daha fazla olduğu görülmektedir.

Akademik Çalışma Desteği

Tablo 17’de PISA (2018) yönetici görüşlerine göre avantajlı ve dezavantajlı okullar arasında öğrencilere sağlanan akademik destek farkı gösterilmektedir.

Tablo 17

PISA (2018) yönetici görüşlerine göre avantajlı ve dezavantajlı okullar arasında öğrencilere sağlanan akademik destek farkı

	Ödev ve yönelik odasının olması	Eğitim personeli ödev desteği	Akran öğretimi
Türkiye	28,6	20,7	0,3
OECD	6,7	-6,0	12,7

(OECD,2022b)

Tablo 17 incelendiğinde ülkemizde öğrencilere sağlanan akademik destek uygulamalarında, okullar arasında oluşan farklılık ayrı oda sağlanması ve okulda eğitim personelinin çalışma desteği sağlaması noktasında oldukça farklılaşmaktadır.

2.1.8. Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitsizliğini İyileştirmede Uygulanan Güncel Bazı Politikalar

Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi

2019 yılında MEB tarafından “Ulusal İzleme ve Değerlendirme Birimi” oluşturulmuştur. İlgili birim ile eğitimdeki çeşitli göstergelere dayalı olarak izleme ve iyileştirmeler yapılması amaçlanmıştır. Başarı farklılıklarına dair yapılanların izlenmesi ve değerlendirilmesi de bu birimce gerçekleştirilmektedir (Özer, Genç ve Suna, 2020). İlgili birimin Türkçe, matematik ve fen alanında müfredat kazanımlara yönelik tanısallık bildirimlerde bulunduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda 2019 yılında tüm kademeleri

yansıtacak şekilde 4, 7 ve 10 sınıflarda 350 bin öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Türkçe, matematik ve fen derslerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirmeler, aynı zamanda öğrenciye dair arka plan bilgileri içeren anket, öğretmenlere ve yöneticilere uygulanan anketleri de içermektedir. Daha sonra Türkçe dil becerilerine yönelik 7. Sınıflarda okuma, yazma, konuşma ve dinlemede değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bunlara ek olarak 15 ilde bilgisayar tabanlı pilot değerlendirme çalışması yapılmıştır (OECD, 2020b; OECD, 2023). Bu uygulamalara ek olarak, destekleme ve yetiştirme kurslarında da Türkçe, fen, matematik ve yabancı dil derslerine yönelik değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Özer, Genç ve Suna, 2020).

Okul Öncesine Yönelik Projeler

Erken çocukluk eğitimi, ilk yıllardan itibaren bireyin öğrenmesini desteklemede oldukça önemli bir aşama olarak görülmektedir. Türkiye’de 3-5 yaş kayıt oranının önemli bir aşama kaydettiği ifade edilmektedir (OECD, 2023).

Okul öncesinde birçok projeler yapıldığı bilinmektedir. 2023 vizyonu kapsamında 5 yaş grubunda mecburi eğitime dahi edilmesi gerektiği ve dezavantajlı çocukların da okul öncesinden yararlanması gerektiği ele alınmıştır. Dezavantajlı durumda olan çocukların, eğitime katılımlarını sağlamak adına 2012-2015 döneminde UNICEF ile projeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çocukların eğitim materyali, kıyafet ve diğer gereksinimlerinin karşılandığı belirtilmektedir. Sağlanan desteklerle 20 bin çocuğun eğitime dahil edildiği belirtilmektedir. Okula ulaşım noktasında zorluk yaşanan bölgelere ise “benim oyun sandığım” adı altında materyal desteği sağlandığı vurgulanmaktadır. Okul öncesi eğitimi oranını yükseltme kapsamında, dezavantajlı bölgelerde gezici sınıf, taşıma merkezi ana sınıf ve yaz okulu gibi seçeneklerin sağlandığı ifade edilmektedir. Buna ek olarak köylerde 3,4, ve 5 yaş grubunda aynı sınıfta eğitim almaları sağlanarak sınıf açılmasına olanak tanınmıştır (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020).

2021 Erken Çocukluk Eğitimi Kampanyası ile, daha seyrek nüfuslu bölgelerde erişim artırılmıştır. Düşük sosyoekonomik nedenlere bağlı erişimde farklılıklar giderilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, “Köy Yaşam Merkezleri” adı altında kullanılmayan okul binalarının yenilenmesi ve tekrar kullanılmasına yönelik projeler başlatılmıştır. İlk yılda, 2

400 merkez oluşturulmuştur. Buna ek olarak, Okul Öncesi Çocuklarını Destekleme Projesi ile ailelere çocukların eğitim harcamalarına yönelik 500 milyon Türk Lirası destek sağlandığı ifade edilmektedir (Özer, Aşkar ve Suna, 2023). Bunlara ek olarak, 2020 yılında Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimi Yükseltme Projesi ile de birçok uygulama gerçekleştirilmiştir. Proje ile 300 konteynır ve 600 okul öncesi sınıfı oluşturulması hedeflenmiştir (UNICEF, 2022).

Uygulanan projeler ve gerçekleştirilen eğitim seferberliği ile, okul öncesinde okullaşma oranlarında ciddi gelişmeler yaşandığı ifade edilmektedir. 3 yaş okullaşma oranının % 21,4 yaş okullaşma oranının %42 ve 5 yaş okullaşma oranının %99,86 oranına ulaştığı ifade edilmektedir (MEB, 2023a).

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)

Desteklemem ve yetiştirme kursları, belirli bir zamanda akademik olarak öğrencilere verilen desteği ifade etmektedir. DYK ile ilgili çalışmalar Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Resmi ve özel ortaokul ve liselerce sunulmaktadır. Kurslar gönüllü öğrencilere yönelik düzenlenmektedir. Kurslar kazanımları pekiştirmekte ve eksikler konusunda telafi sağlamaktadır. Kazanımları ölçmek ve değerlendirmek adına dönem sonlarında ortak sınavlar gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak yaz tatilinde de matematik ve İngilizce derslerine yönelik kurslar düzenlenmektedir. Kursların hangi derslerden olacağına ve hangi sınıflarda olacağına bakanlık tarafından karar verilmektedir (MEB, 2023b).

Kurslar fiziki olanakları ve öğrenci potansiyeli uygun olan remi ortaokullar, imam-hatip ortaokulları, genel ilköğretim programı içeren özel eğitim ortaokulları, özel eğitim meslek okulları, özel eğitim meslek lisesi, ortaöğretim kurumları ve halk eğitimi merkezi müdürlüklerince açılmaktadırlar. Kurs merkezlerine okulun kendi öğrencileri öncelikli olarak kabul edilmektedir. Daha sonra kayıt alanı, komşu kayıt alanı ve diğer kayıt alanı içerisinde öğrenci kabul edilebilmektedir. Hazır bulunuşluk sınavları ile sınıflar oluşturulabilmektedir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, kursların sadece 8. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf düzeyinde açılması kararlaştırılmıştır. 8. ve 11. Sınıflarda en fazla 6 ders, 12. Sınıflarda ise 8 ders seçme hakkına sahip oldukları ifade edilmektedir (MEB, 2023b).

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe ve matematik öğrenme alanlarında, ilgili program kapsamında hedeflenen kazanımlara ulaşamayan öğrencilerde telafiye yönelik hem akademik hem psikososyal destek sağlayan önleyici bir program olarak ifade edilmektedir. Program 3. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bu öğrenciler özel eğitim kategorisinde olmayan, akademik desteğe ihtiyaç duyan, göçmen ailelerin çocuklarını, koruma altındakileri ve sığınmacıları kapsamaktadır. Geride kalan öğrencilere yönelik müfredat ile uyumlu bireyselleştirilmiş bir program uygulandığı belirtilmektedir (MEB, 2019b; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020).

Program dahilinde haftalık 10 ile 160 saat arasında eğitim verilmektedir. Türkçe ve matematik dersleri ayrı veya birlikte alınabilmektedir. Kazanımların verilmesinde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmektedir. Dersler okul planlaması dahilinde hafta içi veya hafta sonu düzenlenebilmektedir. Öğrenci grubu en fazla 10 kişi olacak şekilde planlanabilmektedir (MEB, 2019b; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020).

Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi

Milli Eğitim Bakanlığı, mesleki eğitimin gücünü arttırmak adına, belirlenen kapasitesi iyi durumda olan 40 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde AR-GE merkezi oluşturmuştur. Buna ek olarak devamsızlık, okul terki ve akademik başarı açısından dezavantajlı konumda olan 1000 mesleki eğitim kurumu tespit edilmiştir. Bu okullara destek sağlanması hedeflenmiştir. MEB 2020 yılında Mesleki eğitimde 1000 okul projesini başlatmıştır. Mesleki eğitimde 1000 okul projesi ile mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilerek okullara arası başarı farkının azaltılması hedeflenmiştir. Proje süresi 1 yıl olarak belirlenmiştir. Proje kapsamında, eğitimin tüm bileşenlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda ailelere, öğrencilere, öğretmenlere eğitsel ve kişisel gelişim anlamında destekler sağlanmıştır (MEB, 2020).

Öğrencilere sağlanan temel beceri alanlarına yönelik destek: Mesleki eğitime geçen öğrencilerin birçok kazanım eksiği ile eğitime devam ettikleri görülmektedir. Bu durum

mesleki eğitime olumsuz yansımaktadır. Temel beceri eksiklikleri daha da derinleşmektedir. Bu noktada ilgili eksikliklerin giderilmesi adına, birçok noktada destek sağlanması hedeflenmiştir:

- Fen, matematik ve Türkçe alanlarına beceri eksikliklerine yönelik destek programının uygulanmıştır.
- Program kapsamında okullara materyal desteği sağlanması.
- DYK kapsamında ilgili okullara ek destek sağlanması.
- Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından bu okullara proje desteği sunulması.
- Belirlenen okullardaki öğrencilere ilk yardım eğitimi, spor etkinlikleri gibi birçok destek sunulması (MEB, 2021a).

Mülteci Öğrencilerin Eğitime Entegrasyonu

Türkiye, dünya çapında çatışma, şiddet, zulüm dolayısıyla vatanını terk etmek zorunda kalan insan sayısının artmasıyla en geniş oranda mülteciye ev sahipliği yapmaya devam etmektedir. Türkiye şu anda yaklaşık olarak 3,6 milyon kayıtlı Suriyeli mülteciye ve diğer milletlerden 320.000'e yakın kişiye ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2023). Mülteci sayısı dikkate alındığında, eğitim-öğretime yönelik yapılması gerekenlerin önemi artmaktadır.

Mülteci çocukları eğitime entegre etmede MEB tarafından birçok proje yürütülmüştür. Bu projelerden bazıları şunlardır:

- Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu artırma projesi (2016-2018): Avrupa Birliğinin de desteklediği bir projedir. Proje Suriyeli çocuklara yönelik dil desteği, akranlarına yetişmede ekstra sağlanan dersler, ulaşım ve eğitsel materyal desteği, öğretmen eğitimi ve farkındalığı artırma gibi konular içermektedir. Proje Suriyeli çocukların en çok yoğunlukta olduğu 24 ilde uygulanmıştır. Suriyeli çocuklarda kayıt oranı 2015/16'da %37'den 2019/20'de %63'e yükselmiştir. Proje 2023 yılına kadar uzatıldığı ifade edilmektedir (OECD, 2020b).

- Suriyeli öğrencilerin mesleki eğitim programı ile entegrasyonu: Alman gelişim bankası ve Avrupa birliği tarafından desteklenmektedir. Mesleki eğitim kurumlarındaki altyapı güncellenerek, proje 8 ilde uygulanmıştır (OECD, 2020b).
- UNICEF'in desteğiyle yaygın eğitimde korunan Suriyeli çocuklara yönelik hızlandırılmış öğrenme programı (2017-2019): örgün eğitimin dışındaki 10-18 yaşındaki Suriyeli çocuklara eğitim sağlanmasını içermektedir. 2018 yılının sonunda, 5 616 çocuğa ulaşıldığı ifade edilmektedir. Buna ek olarak, tamamlayıcı mali destek de sunulmuştur (OECD, 2020b).
- PIKTES ve uyum sınıfları: Türkiye'de bu konudaki gereksinimlere cevap verme noktasında Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) uygulandığı vurgulanmaktadır. Bu proje kapsamında, yabancı öğrencilerin uyumu ve Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Proje kapsamında, 2020/7 sayılı genelge ile hedef öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilerek akademik eğitim almaya hazır hale getirilmeleri hedeflenmiştir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020).

Kızların Eğitime Katılımı

2013-2020 yılları arasında sürekli iyileşmeler olmasına karşın, tarihsel olarak kızların kayıt oranı aynı yaş grubu içerisinde erkeklerin gerisinde kalmaktadır. Diğer taraftan 2020 yılında kız ve erkek öğrenciler arasındaki kayıt farkı, farklı yaş aralıklarında yüzde birin altına düşmüştür. Kayıt oranındaki değişimler özellikle hükümetin kızların eğitime erişimini destekleyen politikalarla meydana gelmiştir (OECD, 2023).

- Kızların kayıt oranını arttırma projesi I (2011-2013): Kızların eğitime erişiminin arttırılması hedeflenmiştir. Projede okullaşma oranının en az olduğu 16 bölge hedeflenmiştir. Projeyle ilk ve ortaöğretime kızların katılımının arttırılması, aile farkındalığının yükseltilmesi, iş gücü piyasası bağlantılarının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Proje kapsamında birçok uygulama yer almıştır. Bunlar; çalıştaylar eğitimler, rehberlik ve danışmanlık bağlamında saha bulguları, ailelerin çocuklarını okula göndermeleri için teşvikler, öğretim materyal desteği (Bilişim kaynakları, mesleki ekipmanlar) yer aldığı belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, okul terki ve devamsızlığa yönelik faktörlerin araştırılmasında hibeler ve kızların erken okul

terkine yönelik eğitimler ve tamamlama kursları yer aldığı ifade edilmektedir (Human Resources Development Operating Structure, 2018).

- Kızların kayıt oranını arttırma projesi II (2015-2017): 1. Projede başarı sağlanmasından sonra 2. projeye geçildiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, projenin sosyal yardımlaşma faaliyetleri, okullar için ek arsa alımı, pilot okullara malzeme desteği içerdiği ifade edilmektedir. İlgili uygulamalarla, erişimin arttırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, aileleri kızlarını okula göndermeleri için ikna etmede ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. 15 990 aileye ulaşıldığı belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, proje ile temel olarak mesleki eğitimde olmak üzere ortaöğretimde tüm seviyelerde eğitime katılım oranlarının yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda birçok uygulama bulunmaktadır. Okul ve topluluk etkinlikleri, farkındalığı yükseltmeye yönelik aile toplantıları, rehberlik ve toplumsal cinsiyet eşitliği ve danışmanlığı için kapasite geliştirme, erken okul terkinde destek sunan il ziyaret takımları uygulamalar içerisinde yer almaktadır (Human Resources Development Operating Structure, 2018; OECD, 2020b).
- Okula devam ve okullaşma oranlarını arttırma projesi (2021): Kızların okullaşma oranında yapılan projelerle artış sağlandığı vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, eşit erişimin sağlanması, okul terki, devamsızlık ve sınıf tekrarı gibi konularda da çalışmalar yapılması ön görülmüştür. Bu bağlamda 14 ilde 50 okul belirlenmiştir. Önleme, müdahale ve telafi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Hedef grup olarak kız çocukları belirlenmiştir (MEB, 2022).

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarına dair yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1.Eğitimde Fırsat Eşitliği Kapsamında Başarı Farklılıklarına Dair Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarıyı ele alan birçok çalışma yer almaktadır. Çalışmalar genel olarak başarıyı etkileyen etmenler üzerine odaklanmaktadır. Buna ek olarak ilgili araştırmalarda, nitel veya nicel bulgulara dayalı da öneriler getirilmektedir.

Ceylan ve Ünder (2022) çalışmasında sosyokültürel ve sosyoekonomik farklılaşmanın belirgin olduğu toplumlarda, eğitimde fırsatlar açısından da farklılıklar gözlemlendiğini ifade etmektedir. Dezavantajlı ailelerin çocukları, ihtiyaç duydukları olanaklara ulaşamadığını ve eğitsel çıktılarda da geniş farklılıklar gözlemlendiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda çalışmasında yatılı bölge okullarının eğitsel sonuçlardaki etkisini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu durumu öğretmenler, okul ve öğrenciler üzerinden ifade etmektedir. Seçilen yatılı bölge okullarında öğretmen, öğrenci ve okul müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, yatılı bölge okullarının sağladığı imkanlar sonucunda öğrencilerin eğitise sonuçlarında iyileşmeler olduğu ve psikososyal anlamda da gelişmeler yaşandığı ifade edilmektedir. Yatılı bölge okullarında sosyokültürel ve sosyoekonomik anlamda dezavantajlı bir profile sahip olan öğrencilerin, sunulan imkanlarla çevrelerindeki diğer okullara göre de iyi bir performansa sahip oldukları görülmüştür. Görüşmeler sonucunda sağlanan imkan ve fırsat eşitliğinin, gelecekte de toplumda yer alma bağlamında bireylere eşit olanaklar sunduğu ifade edilmektedir.

Demir ve Yıldırım (2022), araştırmalarında kırsal ve kentsel bölgede yer alan okullardaki başarılarını tanımlayan öğrenci ve okula dair değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma TIMSS 2019 verileri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Türkiye örneklemini incelenmiştir. TIMSS 2019 verileri doğrultusunda, fen ve matematiğe yönelik okullar arası başarı farklılıklarının gözlemlendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda kırsalda yer alan okulların başarı durumunun daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, sosyoekonomik durum sabit kaldığında bile başarı farklılıklarının hala gözlemlendiği ifade edilmektedir. Okul kapsamındaki değişkenler ele alındığında, okulun konumunun etkisinin azaldığı gözlemlenmiştir. İlgili derslerde, öğrencinin özgüveninin artmasının ise farklılıkları indirgemedi etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Savaş-Yalçın (2022) araştırmasında, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında politikaları ve projeleri incelemiştir. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ilgili uygulamaların ve politikaları dezavantajlı öğrenciler açısından incelemeyi ve bu öğrencilere olan etkisini yansıtmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri, doküman inceleme tekniği ve görüşmelerle ortaya çıkarılmıştır. İncelenen politika dokümanlarında dezavantajlı öğrencilere dair

eğitimde erişimin iyileştirilmesi, niteliğe dönük çalışmaların yapılması, teknoloji kullanımına dair uygulamaların artırılması ve eğitimde özel kurumların katkısının yükseltilmesi amaçlanmıştır. Hedeflenen bu uygulamalardan, eğitim ve öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesine ilişkin kazanımların sağlanamadığı belirtilmektedir. Dezavantajlı öğrencin desteklenmesine yönelik uygulama ve projelerin bütünsel ele alınmaması, planlamasının iyi olmaması, kaynakların etkin kullanılmaması gibi nedenlerle süreklilik göstermediği ifade edilmektedir. Buna ek olarak, uygulamaların değerlendirmeleri iyi yapılmadığı için daha iyi bir noktaya taşınmalarında olumsuzluklar yaşandığı belirtilmektedir. Diğer taraftan proje ve uygulamaların sonuçlarının raporlarının toplumla paylaşılmamasının hesap verilebilirlik açısından iyi yapılandırılmadığı görülmüştür.

Bilgin ve Erbuğ (2021) çalışmalarında bireylerin hayatlarını sürdürme, daha nitelikli koşullara sahip olmalarında eğitimden eşit olarak yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada çalışmada, literatür incelemesine bulunarak eğitimde fırsat eşitsizliğine engel oluşturan faktörleri birçok bağlamda ele alarak sunmaktadır. Araştırma sonucunda; ülke ve aile bazında sosyoekonomik, sosyokültürel yapının, eğitim politikalarının, bulunulan bölgenin, cinsiyet algısının, kalıtsal olarak sahip olunan dezavantaj durumlarının eğitimde fırsat eşitliği ile ilişkili faktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eşitsizliğe neden olan durumların incelenmesi gerektiğini ve süreklilik gösteren uygulamalarla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çimen (2021) çalışmada, eğitimde fırsat eşitliği kapsamında öğrenci başarısında etkili olan faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, ilgili faktörlerin önem sırası belirlenmiş ve iyi durumda olan ve dezavantajlı durumda olan okulların tespit edilmesine yönelik endeks geliştirilmiştir. Araştırma ilgili evrenin yansıtıldığı 52 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Analizler öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenleri kapsamaktadır. Hedeflenen analizler dahilinde izleme sınavı ve öğretmen, öğrenci ve yöneticilere yönelik anketler gerçekleştirilmiştir. Başarıyı öğrenciye yönelik faktörlerin daha çok açıkladığı görülmüştür. İlgili faktörler dahilinde, geliştirilen endeks ile daha başarılı ve başarısız olan okullar belirlenmiştir. Dezavantajlı öğrencilerin, endeks puanının düşük okullarda eğitim aldığı görülmüştür. Buna yönelik olarak, okullara öğrenci kayıt uygulamasında daha farklı bir sistem benimsenmesi gerektiği önerilmektedir.

Coşkun (2021) araştırmasında, öğrenci ve okula yönelik sosyoekonomik durumun etkisini dışarıda bırakarak etkili okul niteliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Türkiye’de TIMSS 2015 sınavı kapsamında fen ve matematik başarısında etkin olan okul ve öğrenciye yönelik değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, TIMSS fen ve matematik başarısında daha çok öğrenci düzeyindeki değişkenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerde en çok özgüvenlerinin başarıda etkili olduğu görülmüştür. Okul kapsamında ise sosyoekonomik bileşenlerin başarıda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısında, fen dersine yönelik dersi sevmeye, cinsiyet, kaynaklar ve akran zorbalığının da etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan okul kapsamında ise açık bir öğretimin olmasının, başarıya verilen değer ve akran zorbalığının fen başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Matematik başarısında öğrencilerin sahip olduğu kaynakların, derse olan ilginin ve akran zorbalığının etkili olduğu görülürken; okul kapsamında matematik başarısına daha çok başarının önemsenmesinin, disiplin durumunun ve akran zorbalığının etki ettiği görülmektedir.

Özer ve Suna (2021) çalışmalarında 2011, 2015 ve 2019 TIMSS verileri doğrultusunda öğrencilerin sosyoekonomik durumu ve okulların performans farklarının başarıyla olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, TIMSS sınavlarında başarı durumunda yükselme olduğu görülmüştür. Diğer taraftan sosyoekonomik durum ile performans arasındaki ilişkinin çok değişmediği ifade edilmektedir. Sosyoekonomik durumun performansın yükselmesinde etkin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyoekonomik durumun okullar arası başarı farklılıklarını açıklamada etkisinin azaldığı belirtilmektedir. Bu durumun eşitlik açısından olumlu bir katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, başarı ile sosyoekonomik durum arasında düşük de olsa bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda da sosyoekonomik anlamda yapılaması gerekenler olduğu vurgulanmaktadır.

Özer vd. (2021) araştırmalarında, okullar arası başarı farkına yönelik başarıya dair faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, 2020 LGS bağlamında tüm öğrencilerin verileri kullanılmıştır. Veriler okul ve öğrenci bazında çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, LGS kapsamında yer alan tüm okullarda, uluslararası araştırmaların tersine okullar arası başarı farklılığının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, öğrenciler arasında oluşan farklılığın ise daha çok sosyoekonomik nedenlerden dolayı

oluştugu ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak başarı üzerinde bir öğretmenin çalıştığı sürenin, okul ve sınıfın kapasitesinin yeterli olması gibi faktörlerin de anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İlgili araştırma doğrultusunda, özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrencilerin desteklemesi gerektiği görülmektedir.

Özer, Gençoğlu ve Suna (2020) yaptıkları çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda eğitimde fırsat eşitsizliğini indirmek adına yapılan politikaları ortaya koymaktadırlar. Çalışmada ele alınan politikaların kapsamı ve yapılanlar ele alınmaktadır. İlgili çalışma sonucunda, gerçekleştirilen politikaların hem akademik ve hem de sosyoekonomik boyutta öğrencilere destek sağladığı ifade edilmektedir. İlgili çalışmaları takip etmede, sonuçları değerlendirmede ve önlemler almada ulusal birim oluşturulduğu belirtilmektedir. İlgili incelemeler kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kapsamlı aileleri de içine alan projeler yürüttüğü görülmektedir. Diğer taraftan çalışma sonucunda, ebeveyn eğitimlerine önem verilmesi gerektiği ve bu konuda projeler yürütülmesi gerektiği önerilmektedir.

Tabak (2019) çalışmasında eğitimde fırsat eşitliğini kuramsal olarak ele almayı amaçlamaktadır. Eşitlik, fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği açıklanmıştır. İlgili kavramlara açıklık getirilmiştir. Bunun sonucunda, eşit uygulamalardan çok adil bir dağıtım üzerinde durulmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada daha çok ekonomik durumun uygulamaların önemi üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik devletin ayırdığı genel bütçe, merkezi ve yerel politikalar, ailenin ekonomik durumu önemli bir role sahip olmaktadır.

Demirtaşlı ve Usta (2018) çalışmalarında, PISA (2012) sınavında yer alan öğrencilerin matematik becerisi ile ilgili öğrenci ve okul bağlamındaki değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Fin ve Türk öğrencilerin performanslarını incelemiş ve farklılıkları yansıtmıştır. Öğrenci bağlamında; ebeveyn eğitimi, ilgili beceride kendini yeterli bulma ve özgüven, derse ayrılan zaman, ev kaynakları, okuldaki teknoloji yeterliliği gibi değişkenler incelenmiştir. Okul bağlamında ise; okul kaynakları, okulun konumu, öğrenci kapasitesi, değerlendirmeler ele alınmıştır. Çalışma sonucunda, matematik sonuçlarında etkili olan en önemli bileşenin okul öncesi eğitimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan bireylerin daha iyi bir performans sergiledikleri görülmektedir. Diğer taraftan

iki ülkede de ebeveyn mesleği ile olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveyn statü durumu ve buna bağlı ekonomik durumu yükseldikçe performans da artmaktadır. Bunlara ek olarak, iki ülkede de matematikte iyi olma ve özgüvenin başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Türkiye’de sosyokültürel durumun ve ev kaynaklarının da başarıda etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada sonucunda, okullar arası performans farklılıklarının indirgenmesine yönelik başarıda etkili olan ilgili alanlarda çalışmalar yapılması gerektiği önerilmektedir.

Dolu (2018) çalışmasında eğitimde fırsat eşitliğinin, bir ülkenin gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin eğitim sonuçlarında ne derecede etkili olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu noktada uluslararası sınavlardan PISA (2015) verileri incelenmiştir. Öğrenci bazında eğitsel sonuçlardaki başarı farklılıklarına neden olan faktörler, birbirleriyle olan bağlantıları ortaya çıkarılmıştır. Türkiye’de eğitsel sonuçların farklılaşmasında okul ve öğrenci bağlamında birçok faktörün etkili olduğu görülmüştür. Faktörler; sosyoekonomik durum, sınıf tekrarı, okulun bulunduğu bölge ve okulun kategorisi olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda özellikler okulun bulunduğu bölgeye göre ve okullar arasında yüksek oranda başarı farklılıkları olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan öğrenciden kaynaklı olan ekonomik arka planın sonuçlar üzerinde belirli oranda bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Ekonomik farklılığın daha çok okulun bulunduğu konum ve türünden kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır.

Tabak (2017) araştırmasında 12 yıllık eğitimin uygulamaya konulması sonrası eğitimde fırsat eşitliğini bazı değişkenler bazında mevcut durumu ortaya koymayı, eğitimde bu bağlamda oluşabilecek durumları ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik uygulamalar konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada MEB raporları, PISA 2012 ve PISA 2015 verileri kullanılmaktadır. MEB bütçe kalemlerinin eğitim kademelerine göre dağılımı incelenmiştir. Personel giderleri, cari giderler, sosyal güvenlik kurumu devlet prim giderleri, mal ve hizmet alım giderleri, sermaye giderlerinin bazında ilgili eğitim öğretim yılı bağlamında artışı ve azalma durumu olarak değerlendirilmiştir. Diğer taraftan araştırma sonucunda, 2012 ve 2015 yıllarında fen ve matematik becerisinde ebeveyn eğitim düzeyinin, cinsiyetin ev imkanlarının belirli oranlarda etkili olduğu belirtilmektedir. İlgili bulgular kapsamında, birçok öneride bulunmaktadır. Bu kapsamda başarı bağlamında eğitimde

fırsat eşitliği desteklemek adına eğitime ayrılan bütçenin arttırılması gerektiği, özel fona bağlılığın azaltılması gerektiği veya yapılandırılması gerektiği, bölgesel anlamda sorunların çözülmesi gerektiği, aileler kapsamında sosyoekonomik ve sosyokültürel desteklerin oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir.

Yaşar (2016), çalışmasında çocukların akademik performansıyla ailelerine yönelik arka planları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bireylerin başarısında fırsat eşitliği bağlamındaki faktörlerin etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmasında bu faktörleri ve başarıyla olan ilişkilerini literatür taramasına dayalı olarak ortaya koymaktadır. Ailenin ekonomik ve sosyokültürel durumuyla bireylerin performansları arasında bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır. Bireylerin hayatlarında önemli roller almalarında, hedeflerine ulaşmalarında fırsat eşitliğine yönelik ilgili faktörlerde destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mercik (2015) çalışmasında, Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin yer alıp almadığını incelemiştir. Bu doğrultuda eşitsizliklere dair politika önerilerinde bulunmaktadır. Çalışmasında, PISA bağlamında Finlandiya ve Türkiye’deki eğitim sistemini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, karşılaştırmalar doğrultusunda yapılan değişikliklerin ülkemizde daha çok nicel düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Eğitimde eşitliğin sağlanması noktasında, sosyoekonomik durumun yanında bilişsel olarak desteğin eksik kaldığı vurgulanmaktadır. Eşitliğin sadece okullaşma boyutunda ele alındığı vurgulanmaktadır. Diğer taraftan hayat boyu öğrenme, öğretmenlerle ilgili düzenlemeler, aile eğitimleri gibi birçok açıdan niteliksel düzenlemeler yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

Coşkun (2014) araştırmasında eğitim sistemindeki başarı farklılıklarının nedenlerini ve boyutlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu durumu ortaya koymada PISA değerlendirmelerini ele alarak Türkiye’yi karşılaştırmalı olarak incelemekte ve başarı eşitsizliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda ilgili dokümanları inceleyerek mevcut çerçeveyi ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, Ankara’da altı Anadolu lisesinde başarı farklılıklarını ortaya koymak amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Sonuç bölümünde PISA verileri ile görüşme analizlerini tartışmalı olarak ele almaktadır. Araştırma sonucunda, eğitimde

yaşanan performans farklılıklarının tolumdaki eşitsizlikler ile bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır. Farklıklar noktasında, sosyoekonomik ve sosyokültürel arka plana yönelik etkin politikalara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Önder (2012) çalışmasında, İlköğretimde okullar arasında performans farklılıklarını ve ülkemizde performans farklılıklarına yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, SBS verilerini ve PISA sonuçlarını incelemiştir. Bunlara ek olarak görüşmeler yoluyla da veriler elde etmiştir. Görüşmeleri çeşitli sivil toplum örgütü temsilcileri ve özel okullar derneği temsilcileri ile gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan performans farklılıklarına yönelik neler yapılabileceği noktasında çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma sonucunda, iller bazında performans farklılıkları görülmektedir. Diğer taraftan okullar arası performans farklılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okullarda performans farklılıklarını indirgemede eğitim-öğretim ortamı bileşenlerini içine alan birçok öneride bulunulmuştur. Bu kapsamda; kamu kaynakları, öğretmenlerin sirkülasyonu ve eğitimi, okul öncesi eğitim, ebeveyn eğitimi, ailelerle olan iş birliği, sınavlar, okul liderleri, denetim sistemi gibi konularda uygulamalarda bulunulması gerektiği belirtilmektedir. Önerilerden, özellikle erken çocukluk eğitime ve öğretmenlerin eğitimi üzerinde durulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Akbaba-Altun ve Çakan (2008) çalışmalarında öğrencilerin sınav başarılarına etkileyen etmenleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Türkiye genelinde yapılan merkezi sınavlarda başarılı bir profil sergileyen illeri kapsamaktadır. İlgili amaç doğrultusunda eğitim yöneticileri ile görüşülmüş ve başarıya etki eden faktörler içerik analizi ile ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitimin daha çok sağlanmasının, fiziki donanımın, özel sektörle iş birliğinin, denemeler yapılmasının başarıya olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

García-Jiménez, Rodríguez-Santero ve Torres-Gordillo (2022) okul etkililiği üzerine çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda, ailelerin algıladığı şekliyle öğrenci ve okul düzeyinde sosyal, kültürel ve akademik değişkenlerin performansı ne ölçüde etkilediğinin bulunması ve etkili veya etkisiz okulların seçiminde yüksek kalan ve brüt puan kriterlerinin

uygunluğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Beş akademik yıl boyunca İspanya'nın belirli bir bölgesindeki öğrencilerin matematiksel muhakeme ve dilsel iletişimine ilişkin değerlendirmelerden elde edilen nüfus sayımı verileri kullanılmıştır. Yapılan çok düzeyli hiyerarşik analizler, yüksek ve düşük verimliliğe sahip merkezlerin tespit edilmesine, ayrıca öğrencilerin özelliklerine ve gittikleri eğitim merkezine ilişkin hangi faktörlerin öğrencilerin performansını önemli ölçüde etkilediğinin belirlenmesine olanak sağlamıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin, aile beklentilerinin, okumaya bağlılığın ve eğitim anlayışının öğrencilerin eğitim performansının açıklanmasında anlamlı değişkenler olduğu ve eğitim merkezlerinin alan puanının sosyokültürel faktörler kontrol altına alındıktan sonra etkililik düzeylerini tahmin etmede geçerli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Hou ve Li (2022) öğrencilerin eğitsel beklentileri ve onları etkileyen faktörler üzerine Çin'de deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında kent ve kırsalda yaşayan öğrencilerin eğitime dair bakış açıları ve gelecek beklentilerindeki farklılıkları incelemektedirler. Öğrencilerin farklılıkları, sahip oldukları aile toplum bağlamı içerisinde de ele alınmaktadır. Daha merkezi bir yerde eğitim gören öğrencinin kırsaldaki bireye göre eğitimdeki hedefleri daha yüksektir. Öğrencilerin geleceğini etkileyecek olan bu durumun, daha çok öğrencilerin aile arka planından, okul ortamından ve yeteneklerinden kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda ailenin etkisinin sonuçlar üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir. Okulun ise en belirleyici faktör olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, okullarda sadece eğitsel kaynakların eşit dağılımından çok eğitim atmosferinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle bu bağlamda kırsal kesimde yer alan öğrencilere bu atmosferin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

Behr ve Fugger (2020) araştırmalarını yerli ve göçmen öğrencilerin performansları üzerine gerçekleştirmişlerdir. PISA sınavlarında yerli ve göçmen öğrenciler arasındaki performans farklılığının nedenleri farklı göç bölgelerine ve kendi eğitim sistemleriyle dahil oldukları eğitim sistemindeki farklılıklara dayandırılmaktadır. Bu konudaki birçok çalışmanın sadece eğitsel etkililiğe dayandırıldığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmalarında göçmen politikalarının neden olduğu seçim etkisi ile sosyoekonomik arka planları dikkate alındığında göçmen öğrencilerin entegrasyonunda eğitim sistemlerinin etkililiği arasındaki ayrımın yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, göç rejimlerinin neden olduğu seçim politikalarının olumsuz etkileri kontrol edildiğinde, eğitim sistemlerinin

etkililiğinde büyük farklılıklar gözlemlendiği ifade edilmektedir. Seçici göçmen politikalarına sahip ülkelerin PISA sınavında iyi performans gösterdiği, bunun yanında ekonomik, sosyal, kültürel durum endeksi değerleri de göz önüne alındığında iyi bir performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Etcuban vd. (2020) çalışmalarında lise öğrencilerinin matematik performansını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Çalışmalarında lise öğrencilerinin hem akademik performansını hem de benlik kavramını ele almaktadırlar. Benlik kavramı matematiğe olan ilgi ve yetenek durumu olarak ele alınmaktadır. Çalışma Filipin’de bir devlet lisesinde yapılmıştır. Kolerasyonel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik orta düzeyde bir benlik algısına sahip oldukları ifade edilmektedir. Benlik kavramının cinsiyete göre değişmediğine ulaşılmıştır. Buna ek olarak, benlik kavramı ile katılımcıların performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Awan ve Parveen (2019) çalışmalarında eşitliği erişim, katılım ve eğitsel sonuçlar açısından ele almaktadır. Yükseköğretim öğrencileri üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yükseköğretime katılım, erişim ve sonuçlar açısından öğrencilerin eşitliği analiz edilmiştir. Nicel bir analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, adil erişimin ve katılımın adil sonuçlarla bağlantılı olduğu ortaya konulmaktadır. Buna ek olarak öğrencilerde, aile geliri ve anne eğitimi açısından da farklılıklar gözlemlendiği belirtilmektedir. Bu kapsamda sistemin adalet ilkesine bağlı kalması gerektiğini ortaya konulmaktadır.

Begum, Imad ve Khan (2019), çalışmalarında bir bireyin yaşadığı ailenin tüm hayatında en etkili parça olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmalarında, ev çevresi ile ortaokul öğrencilerinin akademik performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda evdeki etkileşim ortamı, fiziksel olanaklar ve akademik performans arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Ortaokul öğrencilere anket uygulamışlar ve verileri analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda, katılımcıların çoğunluğunun ayrı bir odaya sahip olmadığı, ev bağlamında etkileşimlerinin çok az olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan etkileşimlerinin az olmasına karşın ev ortamından memnun oldukları araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, araştırmada öğrencilerin akademik olarak

ilerleyebilmeleri için çalışma odalarının sağlanması ve ev içi etkileşimlerinin desteklenmesi gerektiği çalışma sonucunda önerilmektedir.

Hangen (2019) çalışmasında öğrencilerin ailelerinde kendilerine dair düşündükleri beklentilerini incelemeyi ve hangi beklentilerin öğrencilerde kaygı, depresyon gibi olumsuz duygulara yol açtığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda inanılan ve var olan aile beklentileri ölçek kullanılarak ortaya konuldu. Ailelerin eğitim beklentilerine dair inançlarını değerlendiren akademik performans için yüksek beklentiler ölçeği geliştirildi. Çalışma sonunda ailelerinin kendisinden mükemmellik talep ettiğine inanan çocuklarda daha fazla utanç duygusu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin taleplerine yönelik inançları not ortalamalarını ve sınav puanlarını olumsuz etkilemektedir.

Bolanos ve Rodríguez-Solera (2016) çalışmalarında Meksika’da eğitimde eşitlik konusunu ele almaktadır. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında daha önceden problem daha büyük problem olan kırsal kesimde eğitimde iyileşmeler yaşandığı vurgulanmaktadır. Bu durumda temel eğitimin kapsamının genişletilmesinin etkili olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan kırsal kesimde olan çocukların eğitimde kalma sürelerinin azaldığı görülmektedir. Kırsal kesimde başarı oranının da oldukça düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda bu konuda yapılan araştırmalar incelenerek araştırmada kırsal alanda eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler ve iyileştirmeye yönelik seçeneklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eşitliği etkileyen faktörlerin; kaynak sağlanmasında eşitsizlik, öğretmenlerin çalışma koşulları, yönetsel problemler, pedagojik yönler gibi birçok faktörün etkili olduğu görülmüştür. Çözüm noktasında; kırsaldaki okullara daha fazla ve daha nitelikli kaynak sağlanması, eğitimdeki işleyişin sağlık, iş gücü, ekonomi gibi birçok politika bağlamında güçlendirilmesi gerektiği, sosyal bağlamda yer alan eğitimin önemsenmesi gerektiği ve sosyal eşitliğin hükümet eylemlerinin amacı olması gerektiği öneriler arasında yer almaktadır.

Segeren (2016) çalışmasında, Ontario’da eşitlik ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili bir bölge okulunda ve üç okulda durumu ortaya koymaktadır. Nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Okuldaki eşitlik ve kapsayıcılık bağlamındaki uygulamaları ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, okul yönetim kurulundaki altı personel ve dört okul lideriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal adalete bağlılığın ve kurumun eşitlik çalışmalarına olan adanmışlığının uygulamaları

kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Politika belgelerinin incelenmesi ve görüşmelerle eşitliğin akademik performans ile bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır.

Brown (2010) çalışmasında benzer görünen okullardaki başarı farklılıklarını ortaya çıkarmak için eşitlik denetimlerinin nasıl kullanılacağına ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışmada, devlet tarafından tanınan “Mükemmellik onur okulları” ile ilgili daha derin veriler araştırılmıştır. Mükemmelliğin ne olduğu, okulların gerçekten bu duruma sahip olup olmadıkları, bu konudaki sahip olunan eşitsizlikler olup olmadığı araştırılmıştır. Benzer bölgeden öğrenciler içeren, benzer kaynaklara sahip olan, benzer bir öğrenci düzeyine sahip olan bu okullarda da başarı farklılıkları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, okulların sahip olduğu önem ve etkinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Mekonnen (2010) çalışmasında, ailenin eğitim geçmişi, yaşanılan ortam ve ebeveynlik tarzlarının öğrencilerin genel akademik performansına etkisini araştırmaktadır. Araştırma sonucunda aile eğitim geçmişinin ve ailenin yaşadığı yerin akademik başarıyı etkilemediği ifade edilmektedir. Diğer taraftan ebeveynlik tutumlarının akademik başarı üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır. En etkili ebeveynlik tarzının yetkili ebeveynlik olduğu ve başarıda etkili olduğu ifade edilmektedir.

Murray-Harvey (2010) araştırmasında, nitelikli eğitimin sağlanmasında sadece akademik performansın değil psikolojik sağlığın ve sosyal/duyuşsal uyumu içeren bileşenlerin de etkili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada, öğretmenler ve öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilere aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkilerini olumlu veya olumsuz etki olarak algılayıp algılamadıklarına dair ankete uygulanmıştır. Öğretmenlerin de rastgele seçilen öğrencilerin akademik performansları, okula ilişkin duyguları hakkında bilgi verdiği ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda, sosyal/duygusal ve akademik sonuçların ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Akademik sonuçların ve sosyal/duyuşsal durumun öğretmen ve öğrencilerin ilişkilerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile ve arkadaşların öğrencinin iyi olma hali ve başarısı üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

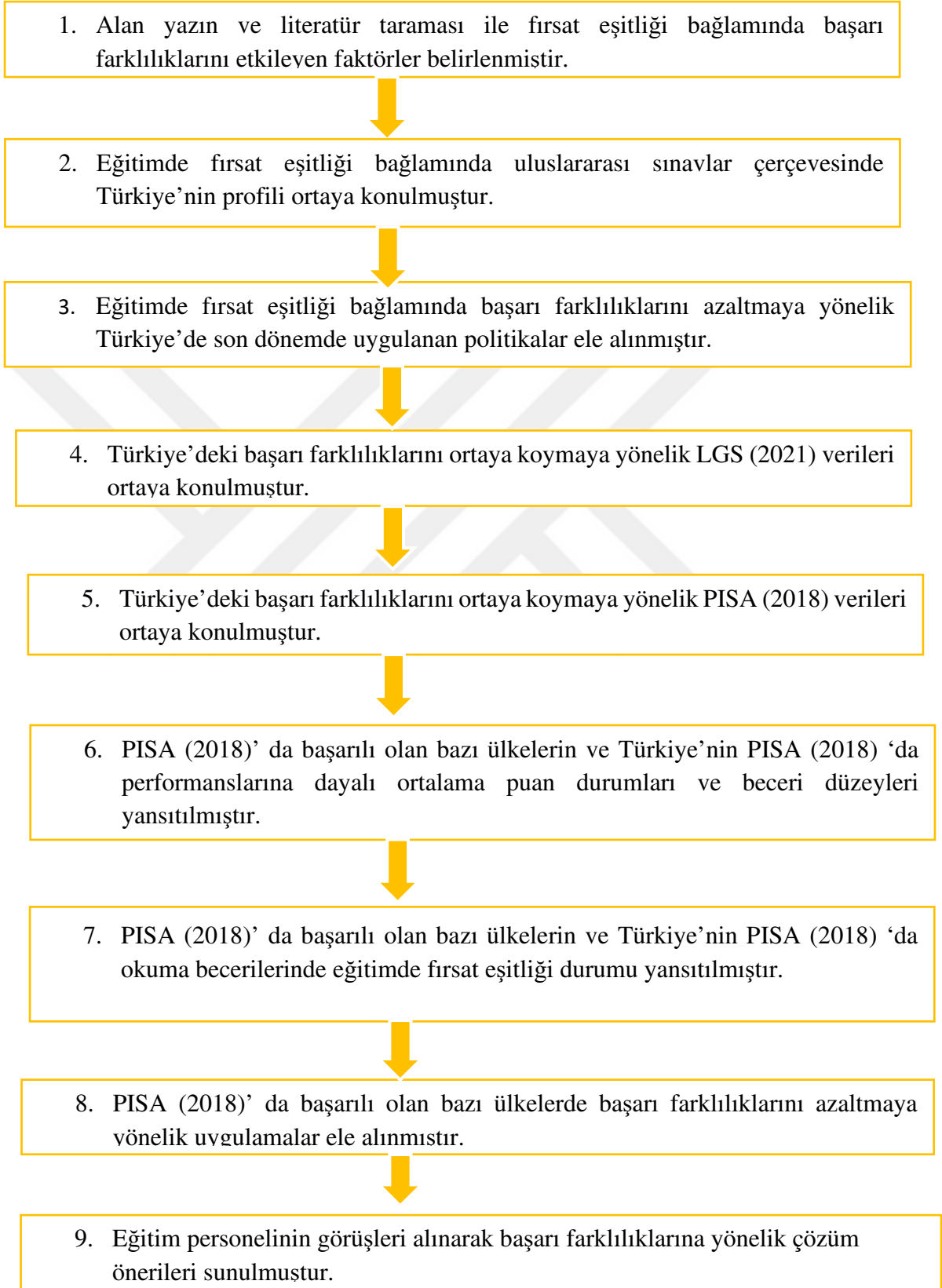
Bu bölümde araştırma modeline, evrene, örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine değinilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde olup betimsel niteliktedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir araştırmadır. Nitel araştırma, toplumsal yaşama dair insan kaynaklı durumlara açıklama getirmektedir. Araştırmacının, doğal olgular doğrultusunda problemleri kendi bakış açısı doğrultusunda analiz etmesine olanak tanımaktadır. Araştırmada yer alanların görüşleri derinlemesine incelenmektedir. Bu bağlamda, karmaşık durumlardan ve olgulardan bütüncül bir çerçeve oluşturulmaktadır (Creswell, 1998). Storey (2007)'e göre nitel araştırmada gerçekliğin araştırmacı tarafından oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacının bu süreçte gerçeklikle öznel çabasının etkin olması yönüyle özellikle nicel araştırmadan farklılaştığını ve üstün olduğunu vurgulamaktadır.

Nitel araştırma bağlamında, çalışmada ilk olarak Türkiye'deki okullar arası başarı farklılıkları Liselere Giriş Sınavı (LGS) (2021) ve Uluslararası Değerlendirme Programı (PISA) (2018) sınavları kapsamında, Uluslararası Ekonomik İş birliği Örgütü (OECD) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sunmuş olduğu resmi raporlara dayanarak ortaya konulmaktadır. Çalışmada var olan verilerden hareket edildiği için ikincil veriler kullanılmıştır. Diğer taraftan ikinci aşamada başarı farklılıklarına çözüm oluşturmak adına, PISA (2018) 'da başarılı olan bazı ülkelerde (Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya) bu farklılıkları gidermeye yönelik uygulamalar doküman incelemesi tekniği kullanılarak ortaya konulmaktadır. Araştırmanın son basamağında, Çanakkale ilinde amaca yönelik seçilen okullar doğrultusunda, başarı farklılıklarının giderilmesine yönelik kamu temel eğitim kurumlarından ortaokullarda çalışan eğitim personelinin (okul yöneticileri ve öğretmenler) görüşleri alınmıştır. Kamu okullarına ek olarak seçilen özel okullarda da eğitim personelinin (okul yöneticileri ve öğretmenler) görüşlerine başvurulmuştur. Özel okullarının da dahil edilmesiyle maksimum çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, eğitim personelinin görüşleri toplanmıştır.

Araştırma aşağıdaki belirtilen aşamaları içermektedir. İlgili aşamalar Şekil 6’da sunulmaktadır:



Şekil 6. Araştırmanın aşamaları

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna yönelik ilk kısmında başarı farklılıklarının ortaya konulmasına yönelik Türkiye'nin LGS (2021) ve PISA (2018) sınavı kapsamında verileri ele alınmaktadır. Daha sonra eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını yansıtmaya yönelik PISA (2018) sınavında başarılı olan ülkelerin PISA (2018) verileri ve ilgili ülkelerde başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik uygulamalar sunulmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunu PISA (2018) sınavında başarılı olan ve yeterli veriler elde edilebilen Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya oluşturmaktadır.

Araştırmanın diğer çalışma grubunu ise Çanakkale'de 16 kamu temel eğitim okullarında görev yapan 9 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı ve 31 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürleri (M1, M2, M3...) şeklinde kodlanmıştır. Okul müdürlerinin özellikleri Tablo 18'de yansıtılmaktadır.

Tablo 18

Araştırmaya katılan okul müdürlerine yönelik demografik bilgiler

Kod	Görev ünvanı	Cinsiyet	Görev yeri
M1	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul
M2	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul
M3	Okul müdürü	Erkek	İlkokul
M4	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul
M5	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul
M6	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul
M7	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul
M8	Okul müdürü	Kadın	Ortaokul
M9	Okul müdürü	Erkek	Ortaokul

Tablo 18 incelendiğinde 8 okul müdürünün erkek, 1 okul müdürünün kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin sadece 1 tanesi ilkokulda görev yapmaktadır.

Tablo 19

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarına yönelik demografik bilgiler

Kod	Görev ünvanı	Cinsiyet	Görev yeri
MY1	Müdür yardımcısı	Erkek	Ortaokul
MY2	Müdür yardımcısı	Erkek	Ortaokul
MY3	Müdür yardımcısı	Kadın	İlkokul
MY4	Müdür yardımcısı	Erkek	Ortaokul
MY5	Müdür yardımcısı	Erkek	Ortaokul
MY6	Müdür yardımcısı	Kadın	Ortaokul
MY7	Müdür yardımcısı	Erkek	Ortaokul
MY8	Müdür yardımcısı	Kadın	Ortaokul
MY9	Müdür yardımcısı	Kadın	Ortaokul
MY10	Müdür yardımcısı	Kadın	Ortaokul

Tablo 19 incelendiğinde 5 müdür yardımcısının erkek, 5 müdür yardımcısının kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının sadece 1 tanesi ilkokulda görev yapmaktadır.

Tablo 20

Araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler

Kod	Görev ünvanı	Cinsiyet	Görev yeri
Ö1	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö2	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö3	Öğretmen	Erkek	İlkokul
Ö4	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö5	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
Ö6	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö7	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
Ö8	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö9	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö10	Öğretmen	Erkek	Ortaokul

Tablo 20'nin Devamı

Ö11	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
Ö12	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö13	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö14	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö15	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö16	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
Ö17	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö18	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö19	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö20	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö21	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö22	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
Ö23	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö24	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
Ö25	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö26	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö27	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö28	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö29	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö30	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
Ö31	Öğretmen	Kadın	Ortaokul

Tablo 20 incelendiğinde 8 öğretmenin erkek, 23 öğretmenin kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece 1 tanesi ilkokulda görev yapmaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde, nitel veri toplama araçlarına yer verilmektedir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki şekilde veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda İlk olarak LGS (2021) ve PISA (2018) sınavı kapsamında, Türkiye’de başarı farklılıkları yansıtılmıştır. Daha sonra PISA (2018) kapsamında başarılı olan ülkelere yönelik eğitimde fırsat eşitliği bağlamına bazı göstergeler ortaya konulmuştur. Diğer taraftan bu ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve okullara yönelik akademik destek uygulamaları yansıtılmıştır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) raporlarına ve “Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü” olan OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) veri tabanına, PISA raporlarına başvurulmuştur. Belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Ülkelerle ilgili veriler; ülkelerle ilgili resmi raporlardan, tez, makale, kitap gibi bilimsel yayınlardan, OECD ve “Avrupa Eğitim Bili Ağı” olan EURYDICE gibi uluslararası alanda bilgi sağlayan internet sitelerinden yararlanılmıştır.

PISA değerlendirmesi 15 yaş grubunu içermektedir. Bu grup bizde lise düzeyine denk gelmektedir. PISA o zamana kadar bireyin toplamda kazanımlarını ölçmektedir. Dolayısıyla ortaokulu da kapsamaktadır (Önder, 2012). Başarı farklılıklarının yansıtılmasında LGS (2021) verileri ve PISA (2018) verileri birlikte ele alınmaktadır. Çalışmalar birbirini veri açısından güçlendirmektedir.

Nitel verilerin toplanmasında birden çok veri toplamaya yönelik yöntem ve tekniğin kullanılması “triangulasyon” olarak bilinmektedir. Bu kapsamda, araştırmada sistematik hata oranı yaşanmamaktadır (Maxwell, 2012).

Araştırmanın diğer bölümünde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak çalışma grubunun görüşleri elde edilmektedir. Yarı yapılandırılmış formda açık ve kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Yapılandırılmış görüşmede sorular önceden hazırlanmış olsa da sabit cevaplar yer almamaktadır. Görüşme sırasında sorular yanıtlar çerçevesinde farklılaşabilmektedir. Yarı yapılandırılmış olması görüşmeye olumlu katkı sağlamaktadır

(Bilgin, 2006). Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Alan yazında yer alan eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı durumunda etkili olan faktörler, çalışmalar dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur. Bu kapsamda, çalışma grubunun kendi okullarında başarı farklılıklarında etkili olan faktörler ve çözüm önerilerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Oluşturulan sorular uzman görüşü de alınarak şekillendirilmiştir. Daha sonra 2 öğretmen, 1 okul müdürü ve 1 müdür yardımcısı ile görüşmeler yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonunda, forma son şekli verilerek görüşmelere başlanmıştır.

Görüşme formunda 11 soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular bağlamında, ilk olarak başarıyı temelde neyin etkilediğine dair temel bir soru yöneltilmiştir. Daha sonra, başarı farklılıklarını etkileyen eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biri olan okul kapsamında neler yapılabileceği sorulmuştur. Daha sonra diğer bileşenler öğretmen ve öğrenciler kapsamında bu sorular yöneltilmiştir. En son olarak başarıda etkili bir role sahip olan, eğitim politikaları kapsamında nelerin etkili olduğu ve neler yapılabileceğine dair sorular yöneltilmiştir.

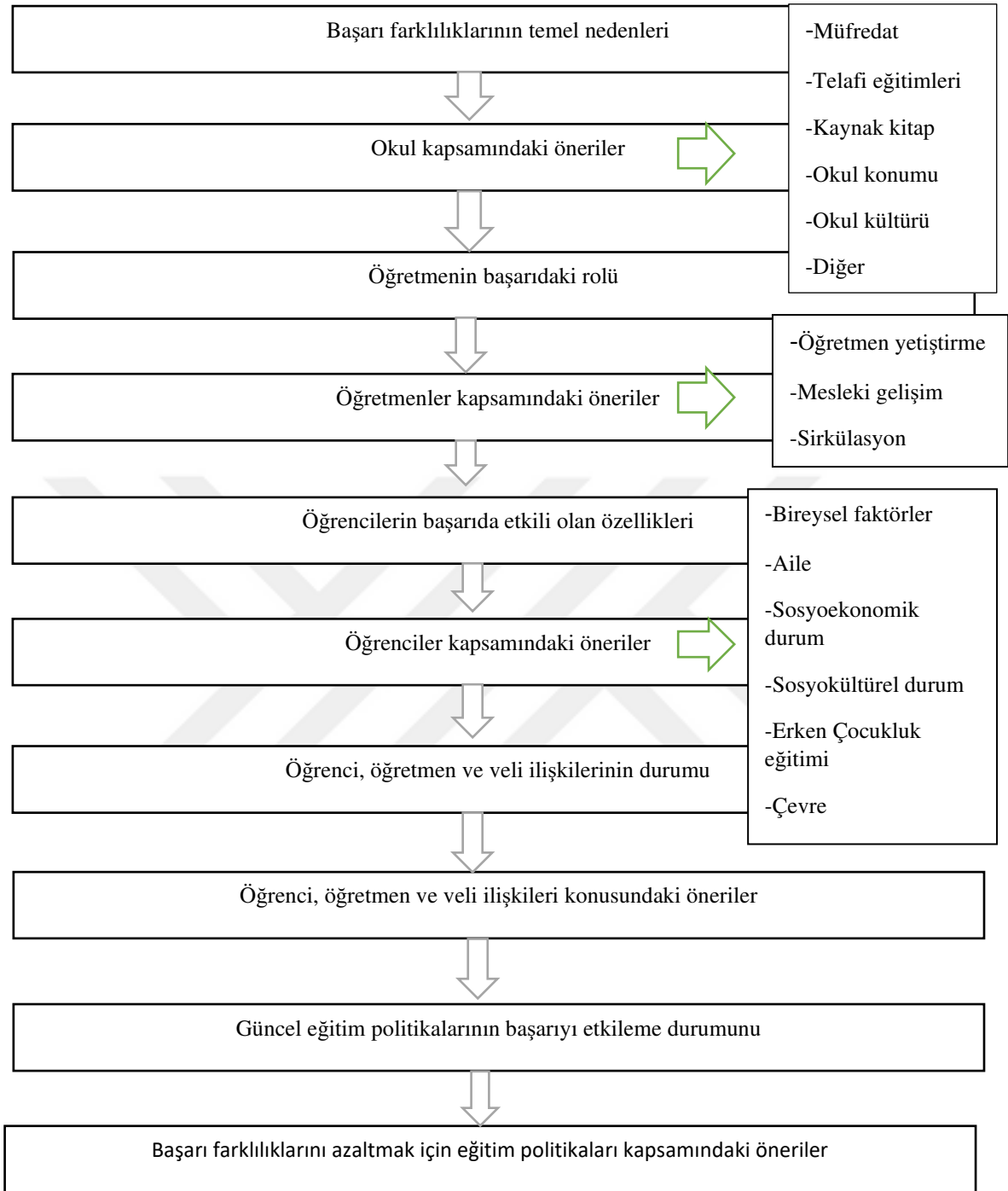
3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak, Türkiye’de başarı farklılıklarının yansıtılmasında LGS (2021) ve PISA (2018) verileri doküman analizi ile ortaya konulmuştur. Doküman analizi dokümanları elde etme, doğruluğunu kontrol etme, dokümanı anlama ve dokümanın analiz edilmesi ve elde edilen verilerin kullanılmasını ifade etmektedir (Kıral, 2020). Bu kapsamda güncel MEB raporları ve OECD raporları kullanılmıştır. Doküman analizi sürecinde araştırmaya hizmet eden kavramsal çerçeve bağlamındaki dokümanlar belirlenmiştir. İlgili dokümanların OECD ve MEB raporlarından ulaşıldığı için ikincil kaynaklarından elde edilmiştir. Daha sonra, doküman analizi kullanılarak PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkeler ve Türkiye’nin başarı farklılıklarına yönelik alt beceri puanları; PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkeler ve Türkiye’nin okuma becerileri kapsamında eğitimde fırsat eşitliği durumu yansıtılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında, PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı ülkelerin başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik akademik destek uygulamalarına yer verilmektedir.

Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya kapsamında elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak belirli temalar altında analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ülkelere ait elde edilen veriler sonucunda, akademik destek uygulamaları “okulları desteklemeye yönelik uygulamalar” ve “öğrencileri desteklemeye yönelik uygulamalar” analiz edilmiş ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın son bölümünde, Türkiye’de başarı farklılıklarının giderilmesine yönelik kamu temel eğitim kurumlarından ortaokullarda çalışan eğitim personelinin (okul yöneticileri ve öğretmenler) görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırmanın amacı, araştırmanın durumu ve araştırmacının durumu hakkında açıkça bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, verilere ait temalar Şekil 7’de sunulmaktadır.



Şekil 7. Görüşme formu temalar

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ve alt problemlerine yönelik elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular alt problemlere uygun olarak raporlaştırılmıştır.

4.1. Liseler Geçiş Sistemi (LGS) (2021) Sonuçlarına Göre Okullar Arası Başarı Farklılıkları

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik Liselere Geçiş Sistemi (2021) sonuçları doğrultusunda, okullar arası başarı farkları anlamlı mı sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda LGS sonuçları merkezi sınava giren öğrencilerin ortalamaları, merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin ortalamaları, merkezi sınava giren öğrencilerin alt test ortalamaları, merkezi sınava giren öğrencilerin ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı, anne ve baba eğitim durumuna göre dağılımı kapsamında ele alınmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın LGS (2021) sınavı kapsamında, MEB raporlarına dayalı olarak yerleştirme sonuçları Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21

Merkezi yerleştirme sonuçları

	Öğrenci sayısı
Sınava başvuru	1.243.830
Sınava katılan	1.038.492
Sınav puanı ile yerleşen	168.924

(MEB,2021)

Tablo 21 incelendiğinde LGS 2021 sınav sonuçları doğrultusunda sınava katılan öğrenci sayısından sadece %13,58'inin merkezi sınav puanına dayalı olarak yerleştiği görülmektedir (MEB,2021). 2021 yılında merkezi sınava katılan öğrencilerin merkezi sınav puanı ortalaması 268,35, standart sapması 66,88 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın LGS 2021 sınavı sonuç raporları kapsamında sınava giren öğrencilerin sonuçlarına göre alt testlerde doğru cevap sayısı ortalamaları ve standart sapmaları sunulmaktadır. Tablo 22'de ilgili testlere ait sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 22

Merkezi sınava katılan öğrencilerin alt test doğru cevap sayısı ortalamaları

Alt testler	Soru sayısı	Doğru cevap ortalama	Standart sapma
Türkçe	20	9,41	4,79
T.C Inkılap Tarihi	10	5,23	2,87
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	6,35	2,59
Yabancı Dil	10	4,93	3,34
Matematik	20	4,20	3,31
Fen Bilimleri	20	8,04	4,82

(MEB,2021)

Tablo 22 incelendiğinde alt test doğru cevap ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sayısal bölümde doğru cevaplama en düşük orana sahip olunan testin Matematik alt testi olduğu; sözel bölümde ise Türkçe alt testi olduğu belirtilmektedir. (MEB, 2021).

Merkezi sınav puanı ile yerleşen öğrencilerin sonuçlarına göre alt testlerde doğru cevap sayısı ortalamaları ve standart sapmaları sunulmaktadır. Tablo 23'de ilgili testlere ait sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 23

Merkezi sınav puanı ile yerleşen öğrencilerin alt test doğru cevap sayısı ortalamaları

Alt testler	Soru sayısı	Doğru cevap ortalama	Standart sapma
Türkçe	20	14,86	3,88
T.C Inkılap Tarihi	10	8,12	2,22
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	8,57	1,65
Yabancı Dil	10	7,55	3,13
Matematik	20	7,56	4,56
Fen Bilimleri	20	13,97	4,36

(MEB,2021)

Tablo 23 incelendiğinde merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin alt test doğru cevap sayısı ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin alt test doğru cevap sayısı ortalamalarının, merkeze sınava giren öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamalarından oldukça yüksek olduğu görülmektedir (MEB, 2021).

Merkezi sınava katılan ve merkezi sınav puanı ile yerleşen öğrencilerde doğru cevap sayısı ortalamasında sözel bölümde Türkçe Alt testinde yüksek oranda başarı farklılığı görülmemiştir.

Merkezi sınava giren öğrenciler kapsamında, Türkçe alt testinde doğru cevap dağılımı Tablo 24’de gösterilmektedir.

Tablo 24

Merkezi sınava katılan öğrencilerin Türkçe alt test doğru cevap sayısı dağılımı

Türkçe alt testi doğru cevap sayısı	Öğrenci yüzdesi
0	0,22
1	1,10
2	2,86
3	5,21
4	7,32
5	8,49
6	8,61
7	8,02
8	7,14
9	6,36
10	5,76
11	5,37
12	5,10
13	4,89
14	4,70
15	4,52
16	4,28
17	3,88
18	3,17
19	2,11
20	0,87

(MEB,2021)

Tablo 24 incelendiğinde doğru cevap sayısı arttıkça, öğrenci oranlarının azaldığı görülmektedir.

Merkezi sınava katılan ve merkezi sınav puanı ile yerleşen öğrencilerde doğru cevaplanma oranının en düşük olan alt testin matematik alt testi olduğu belirtilmektedir (MEB, 2021).

Merkezi sınava giren öğrenciler kapsamında, matematik alt testinde doğru cevap dağılımı Tablo 25’de gösterilmektedir.

Tablo 25

Merkezi sınava katılan öğrencilerin matematik alt test doğru cevap sayısı dağılımı

Matematik alt testi doğru cevap sayısı	Öğrenci yüzdesi
0	7,01
1	12,84
2	14,91
3	15,02
4	13,35
5	10,69
6	7,81
7	5,29
8	3,49
9	2,40
10	1,70
11	1,30
12	1,03
13	0,82
14	0,65
15	0,52
16	0,40
17	0,31
18	0,24
19	0,16
20	0,07

(MEB,2021)

Tablo 25 incelendiğinde doğru cevap sayısı arttıkça, öğrenci oranlarının azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin %50’sinden fazlasının 0-5 arasında doğru cevaba sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 26’da merkezi sınav alt testler sonucunun cinsiyete göre ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 26

Merkezi sınav alt testler sonucunun cinsiyete göre ortalamaları

Alt test	Cinsiyet	Ortalama
Türkçe	Kız	9,96
	Erkek	8,86
Matematik	Kız	4,05
	Erkek	4,34
Fen Bilimleri	Kız	8,41
	Erkek	7,68
Yabancı Dil	Kız	5,22
	Erkek	4,62
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kız	6,77
	Erkek	5,88
İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Kız	5,44
	Erkek	5,01

(MEB,2021)

Tablo 26 incelendiğinde, merkezi sınav alt testler sonucunun cinsiyete göre değişim gösterdiği görülmektedir. Kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında başarı farklılıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 27’de merkezi sınav puanlarının baba eğitim durumuna göre ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 27

Merkezi sınav puanlarının baba eğitim durumuna göre ortalamaları

Eğitim durumu	Ortalama
İlkokul	248,37
Ortaokul	262,31
Lise	291,11
Yüksekokul	326,34
3 Yıllık Enstitü	331,26
Lisans	352,32
Yüksek Lisans	369,38

(MEB,2021)

Tablo 27’de görüldüğü gibi baba eğitim durumu yükseldikçe merkezi puan ortalaması da artmaktadır. Baba eğitim durumu ilkokul olan bir öğrenci ile lisansüstü olan öğrenci arasında 121,01 puan farkı bulunmaktadır.

Tablo 28’de merkezi sınav puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 28

Merkezi sınav puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalamaları

Eğitim durumu	Ortalama
İlkokul	242,98
Ortaokul	254,43
Lise	277,91
Yüksekokul	310,52
3 Yıllık Enstitü	321,46
Lisans	340,45
Yüksek Lisans	362,98

(MEB,2021)

Tablo 28 incelendiğinde anne eğitim durumu yükseldikçe merkezi puan ortalaması da artmaktadır. Anne eğitim durumu ilkokul olan bir öğrenci ile lisansüstü olan öğrenci arasında 120 puan farkı bulunmaktadır.

4.2. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Türkiye’de Okullar Arası Başarı Farklılıkları

Araştırmanın ikinci sorusu “PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de okullar arası başarı farkları anlamlı mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu kapsamda Türkiye’nin PISA (2018) sınavında okuma, matematik ve fen becerilerinde elde ettiği puanın okul türlerine ve bölgelere göre değişimi ele alınmaktadır.

Tablo 29’da Türkiye’de PISA (2018) sınavı okuma puanının okul türlerine göre değişimi gösterilmektedir.

Tablo 29

PISA (2018) sınavı okuma puanının okul türüne göre değişimi

Okul türü	Ortalama
Fen Lisesi	583,4
Sosyal Bilimler Lisesi	516,8
Anadolu Lisesi	495
Anadolu İmam Hatip Lisesi	444,8
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	421,6
Çok Programlı Liseler	392,9

(MEB, 2019)

Tablo 29 incelendiğinde, elde edilen sonuçlar doğrultusunda, lise türü okullar arasında ciddi puan farkları bulunmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip okul ile en düşük arasında 190,5 puanlık fark bulunmaktadır (MEB, 2019).

Tablo 30’da Türkiye’de PISA (2018) sınavı matematik puanının okul türlerine göre değişimi gösterilmektedir.

Tablo 30

PISA (2018) sınavı matematik puanının okul türüne göre değişimi

Okul türü	Ortalama
Fen Lisesi	593,9
Sosyal Bilimler Lisesi	490,1
Anadolu Lisesi	484,9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	425,8
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	409,2
Çok Programlı Liseler	376,4

(MEB,2019)

Tablo 30 incelendiğinde PISA (2018) sınavı matematik puanı kapsamında, en yüksek ortalamaya sahip okul ile en düşük arasında 217,5 puanlık fark bulunmaktadır.

Tablo 31’de Türkiye’de PISA (2018) sınavı fen puanının okul türlerine göre değişimi gösterilmektedir.

Tablo 31

PISA (2018) sınavı fen puanının okul türüne göre değişimi

Okul türü	Ortalama
Fen Lisesi	584,9
Sosyal Bilimler Lisesi	512,7
Anadolu Lisesi	498,6
Anadolu İmam Hatip Lisesi	446
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	423,8
Çok Programlı Liseler	403

(MEB,2019)

Tablo 31 incelendiğinde PISA (2018) sınavı fen puanı kapsamında, en yüksek ortalamaya sahip okul ile en düşük ortalamaya sahip okul ile en düşük arasında 181,9 puanlık fark bulunmaktadır.

Tablo 32’de Türkiye’de PISA (2018) sınavı okuma puanının bölgelere göre değişimi gösterilmektedir.

Tablo 32

PISA (2018) sınavı okuma puanının bölgelere göre değişimi

Bölge türü	Ortalama
Batı Marmara	500,6
İstanbul	479,9
Doğu Marmara	481,6
Ege	471,2
Akdeniz	469,8
Batı Anadolu	479,4
Orta Anadolu	442,5
Batı Karadeniz	483,2
Doğu Karadeniz	452,1
Ortadoğu Anadolu	442,5
Kuzeydoğu Anadolu	423,6
Güneydoğu Anadolu	430,8

(MEB,2019)

Tablo 32 incelendiğinde PISA (2018) sınavı okuma puanı kapsamında, aynı bölge içerisinde okullar arası başarı farklılıkları görülmektedir. Bu kapsamda, okuma puanında en yüksek bölge ortalaması ile en düşük bölge ortalaması farkı 77 puandır.

Tablo 33’de Türkiye’de PISA (2018) sınavı matematik puanının bölgelere göre değişimi gösterilmektedir.

Tablo 33

PISA (2018) sınavı matematik puanının bölgelere göre değişimi

Bölge türü	Ortalama
Batı Marmara	468
İstanbul	465,6
Doğu Marmara	475,5
Ege	452,4
Akdeniz	462,5
Batı Anadolu	469,7
Orta Anadolu	424,4
Batı Karadeniz	467,5
Doğu Karadeniz	438
Ortadoğu Anadolu	407,4
Kuzeydoğu Anadolu	411
Güneydoğu Anadolu	425,9

(MEB,2019)

Tablo 33 incelendiğinde PISA (2018) sınavı matematik puanı kapsamında, aynı bölge içerisinde okullar arası başarı farklılıkları görülmektedir. Bu kapsamda, Aynı bölge içerisinde okullar arası başarı farklılıkları görülmekle beraber, matematik puanı kapsamında en yüksek bölge ortalaması ile en düşük bölge ortalaması farkı 68,1 puandır .

Tablo 34’de Türkiye’de PISA (2018) sınavı fen puanının bölgelere göre değişimi gösterilmektedir.

Tablo 34

PISA (2018) sınavı fen puanının bölgelere göre değişimi

Bölge türü	Ortalama
Batı Marmara	489
İstanbul	481,2
Doğu Marmara	488,3
Ege	473,8
Akdeniz	468,3
Batı Anadolu	481,9
Orta Anadolu	445,4
Batı Karadeniz	479,5
Doğu Karadeniz	460,5
Ortadoğu Anadolu	423,5
Kuzeydoğu Anadolu	430,6
Güneydoğu Anadolu	437,2

(MEB,2019)

Tablo 34 incelendiğinde PISA (2018) sınavı fen puanı kapsamında, aynı bölge içerisinde okullar arası başarı farklılıkları görülmektedir. Bu kapsamda, aynı bölge içerisinde okullar arası başarı farklılıkları görülmekle beraber, fen puanı kapsamında en yüksek bölge ortalaması ile en düşük bölge ortalaması farkı 65,5 puandır.

4.3. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye’de Temel Becerilerde Yeterlilik Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu “PISA (2018) verilerine göre seçilmiş bazı başarılı ülkeler ve Türkiye’de temel becerilerde yeterlilik düzeylerine göre öğrenci dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı başarılı ülkeler ve Türkiye’nin okuma, matematik ve fen beceri alanlarındaki ortalaması ve bu alanlara ait yeterlilik yüzdeleri yansıtılmaktadır.

Tablo 35’de PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin temel beceri alanlarındaki ortalama puan durumları yansıtılmaktadır.

Tablo 35

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin temel beceri alanlarındaki ortalama puan durumları

Beceriler	Finlandiya	Singapur	Kanada	Estonya	Türkiye	OECD
Okuma	520	549	520	523	466	487
Matematik	507	569	512	523	454	489
Fen	522	551	518	530	468	489

(OECD, 2019b)

Tablo 35 incelendiğinde, tüm beceri alanlarında (Okuma, matematik, fen) Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya’nın OECD ülkeleri ortalamasından yüksek bir performansa sahip olduğu görülmektedir. Türkiye’nin ortalamasının ise OECD ülkeleri ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Okuma alanına ait başarılı olunan kazanımlar kapsamında yeterlilik düzeyleri bulunmaktadır. Tablo 36’da PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin okuma alanındaki yeterlilik yüzdeleri yansıtılmaktadır.

Tablo 36

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin okuma alanındaki yeterlilik yüzdeleri

Düzy	Finlandiya	Singapur	Kanada	Estonya	Türkiye	OECD
1c altı	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
1c	0,8	0,5	0,7	0,3	0,7	1,3
1b	3,3	3,0	3,1	2,1	6,3	6,2
1a	9,4	7,7	10,0	8,7	19,1	15,0
2	19,2	14,2	21,1	21,2	30,2	23,8
3	27,6	22,3	27,2	29,9	26,9	26,1
4	25,4	26,4	24,0	24,0	13,5	18,8
5	11,9	18,5	12,2	11,1	3,1	7,3
6	2,4	7,3	2,8	2,8	0,2	1,3

(OECD, 2019b)

Tablo 36 incelendiğinde, okuma alanında Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya'nın üst düzey yeterlilik yüzdelerinin OECD ülkeleri ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, daha düşük bir yeterlilik düzeyini ifade eden 2.düzy okuma alanı yeterlilik yüzdesinin altında kalan oran Türkiye'de diğer ülkelere kıyasla daha yüksek oranda olduğu görülmektedir.

Matematik alanına ait başarılı olunan kazanımlar kapsamında yeterlilik düzeyleri bulunmaktadır. Tablo 37'de PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin matematik alanındaki yeterlilik yüzdeleri yansıtılmaktadır.

Tablo 37

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin matematik alanındaki yeterlilik yüzdeleri

Düzy	Finlandiya	Singapur	Kanada	Estonya	Türkiye	OECD
1 altı	3,8	1,8	5,0	2,1	13,8	9,1
1	11,1	5,3	11,3	8,1	22,9	14,8
2	22,3	11,1	20,8	20,8	27,3	22,2
3	28,9	19,1	25,9	29,0	20,4	24,4
4	22,7	25,8	21,7	24,6	10,9	18,5
5	9,3	23,2	11,3	11,8	3,9	8,5
6	1,8	13,8	4,0	3,7	0,9	2,4

(OECD, 2019b)

Tablo 37 incelendiğinde, Türkiye'nin matematik alanı yeterlilik düzeylerinde temel düzey olarak kabul edilen 2. Düzeyin altındaki oranı oldukça yüksek oranda olduğu görülmektedir. Diğer taraftan matematik becerisi açısından karmaşık düzeyde işlemler akıl yürütme gerektiren 4,5 ve 6. düzeylerde oldukça düşük bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya'nın üst düzey yeterlilik yüzdelerinin OECD ülkeleri ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Fen alanına ait başarılı olunan kazanımlar kapsamında yeterlilik düzeyleri bulunmaktadır. Tablo 38'de PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin fen alanındaki yeterlilik yüzdeleri yansıtılmaktadır.

Tablo 38

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin fen alanındaki yeterlilik yüzdeleri

Düzy	Finlandiya	Singapur	Kanada	Estonya	Türkiye	OECD
1b altı	0,4	0,2	0,4	0,1	0,3	0,7
1b	2,8	1,8	2,6	1,1	4,7	5,2
1a	9,7	7,1	10,5	7,5	20,1	16,0
2	21,1	15,1	22,4	21,5	32,8	25,8
3	28,9	25,4	29,3	32,1	27,3	27,4
4	24,9	29,7	23,5	25,4	12,3	18,1
5	10,5	17,0	9,5	10,2	2,3	5,9
6	1,8	3,8	1,8	2,0	0,1	0,8

(OECD, 2019b)

Tablo 38'de fen alanında Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya'nın üst düzey yeterlilik yüzdelerinin OECD ülkeleri ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Türkiye'nin üst düzey becerilerde düşük bir orana sahip olduğu görülmektedir.

4.4. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye'nin Temel Okuma Becerisi Kapsamında Eğitimde Fırsat Eşitliği Durumu

Araştırmanın dördüncü sorusu "PISA (2018) verilerine göre seçilmiş bazı ülkeler ve Türkiye'nin temel okuma becerisi kapsamında temel okuma becerisi kapsamında eğitimde fırsat eşitliği durumu nasıldır?" şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin temel okuma becerisi kapsamında eğitimde fırsat eşitliği durumu ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, ilgili ülkelerin okuma becerileri kapsamındaki ortalamaları ile gayri safi milli yurt içi hasılları, öğrenci başına yaptıkları harcama, uluslararası sosyoekonomik statü dilimleri, sosyal kapsayıcılık endeksleri, sosyal eşitsizlik endeksleri, okullar arası tabakalaşma endeksi, okullar arası okuma varyansı endeksi, yüksek ve düşük performans sergileyen öğrencilerin yalnızlık endeksleri yansıtılmaktadır.

Kişi başına düşen milli hasıla, her ülkede eğitim için mevcut potansiyel kaynakları yansıtmaktadır. Eğitime yatırılan mali kaynakları doğrudan ölçememektedir. Ülkelerin okuma performansındaki %44 oranındaki değişimin kişi başı düşen gayri safi yurt içi hasıla ile ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır (OECD, 2019a). Tablo 39’da Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin temel okuma becerisi ortalamaları ve gayri safi milli yurt içi hasılları yansıtılmaktadır.

Tablo 39

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin PISA (2018) okuma becerisi ortalaması ve gayri safi milli yurt içi hasıla

Ülkeler	Okuma becerisi ortalaması	Gayri safi milli yurt içi hasıla
Finlandiya	520	46.430
Singapur	549	100.345
Kanada	520	49.651
Estonya	523	34.096
Türkiye	466	27.956

(OECD, 2019a)

Tablo 39 incelendiğinde daha yüksek gelire sahip ülkelerin PISA (2018) sınavında daha iyi bir ortalamaya sahip olma noktasında bir eğilime sahip olduğu görülmektedir (OECD, 2019a).Türkiye’de okuma becerisi ortalamasının ve gayri safi milli yurt içi hasılanın diğer ülkeler göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrenci başı eğitim kurumlarına yapılan harcama arttıkça, ülke performansı da yükselmektedir. Öğrenci başına yapılan harcama ülkeler arasında ortalama performanstaki %49 oranındaki değişimi açıklamaktadır (OECD, 2019a). Tablo 40’da Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin temel okuma becerisi ortalamaları ve öğrenci başına yapılan harcama yansıtılmaktadır.

Tablo 40

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) okuma becerisi ortalaması ve öğrenci başına yapılan harcama

Ülkeler	Okuma becerisi ortalaması	Öğrenci başına yapılan harcama
Finlandiya	520	110.532
Singapur	549	109.060
Kanada	520	96.145
Estonya	523	64.315
Türkiye	466	37.559

(OECD, 2019a)

Tablo 40 incelendiğinde PISA (2018) sınavında başarılı bir profil sergileyen ülkelerde öğrenci başına yapılan harcamanın oldukça yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2019a). Ülkeler arasında öğrenci başına yapılan harcamaya bakıldığında, Türkiye'deki oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin başarı durumlarında sosyoekonomik durumun önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Özer ve Suna, 2020). Tablo 41'de Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) sınavında, en alt ve en üst sosyoekonomik dilimde yer alan öğrenci yüzdeleri ve en alt dilimde yer alanlar ile üst dilimde yer alanların okuma becerisinde aldığı puanlar yer almaktadır.

Tablo 41

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin uluslararası sosyoekonomik statü dilimine göre PISA (2018) okumada becerisi ortalama performansı

Ülkeler	En alt ondalık dilim	Okuma puanı	En üst ondalık dilim	Okuma puanı
Finlandiya	1	-	13	535
Singapur	3	-	13	600
Kanada	1	-	20	550
Estonya	1	-	9	510
Türkiye	34	440	3	-

(OECD, 2019a)

Bu kapsamda, PISA 2018 sınavında yüksek performans sergileyen ülkelerde, sosyoekonomik dilimlerde, en üst ondalık dilimde olan öğrenci oranının yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2019a). Ülkemizde ise alt sosyoekonomik dilimde yer alan öğrenci oranının yüzde 34 olarak yer almaktadır. İlgili ülkeler alt dilimde yer alan öğrenci oranının çok az olması ve bu kapsamda alt dilim ortalama okuma puanının olmamasıyla farklılaşmaktadır. Ülkemizde ise bu dilimdeki öğrenci oranının yüksek olduğu ve ortalama 440 puan aldıkları görülmektedir. Diğer taraftan ise, ülkemizde üst dilimde yer alan öğrenci oranının çok az olduğu ve üst dilim ortalama okuma puanının olmadığı anlaşılmaktadır.

PISA (2018) sosyal kapsayıcılık endeksi, farklı sosyoekonomik geçmişlerden gelen öğrencilerin aynı okula gitme derecesini veya farklı okulların farklı sosyoekonomik profillere sahip olma derecesini ölçmektedir (OECD, 2019). Tablo 42'de Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin sosyal kapsayıcılık endeks ortalaması verilmektedir.

Tablo 42

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) sosyal kapsayıcılık endeksi

Ülkeler	Sosyal kapsayıcılık endeks ortalama	OECD ortalaması
Finlandiya	87,5	76,1
Singapur	74,9	-
Kanada	84,9	-
Estonya	79,5	-
Türkiye	67,2	-

(OECD, 2019a)

Tablo 42 incelendiğinde, PISA (2018) sınavı sonuçları doğrultusunda, yüksek performans sergileyen ülkelerin tüm bireylere eşit bir eğitim fırsatı sunma adına sosyal kapsayıcılık endeks ortalaması daha yüksektir. İlgili ülkelerdeki okullarda, farklı grupların bir arada eğitim alma hakkına daha yüksek düzeyde sahip olduğu görülmektedir.

Okullar arasında yüksek tabakalaşma, bireylerin farklı çevrelerden gelen kişilerle iletişim imkanını azaltmaktadır. Dolayısıyla bu durum gelecekteki sosyal uyumu da olumsuz etkilemektedir. Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler okuldaki sosyal ve akademik çeşitlilik yoksunluğundan zarar görmektedir ki durum eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Dezavantajlı öğrenciler belirli sayıdaki okullarda kümelenirken, daha az tercih edilebilen öğrenme ortamlarına maruz kalmaktadır. Bu okullar genel olarak materyal, nitelikli ve deneyimli öğretmenler konusunda eksiklikler yaşamaktadır. Dezavantajlı okullar genellikle düşük performans gösterenlerin yoğunlaştığı yerler olduğu için, bu durum okullar için akademik başarı düşüklüğünü ve akademik başarının negatif yönde etkilenmesinin de beraberinde getirmektedir. Okulların daha az sosyal çeşitlilikte olduğu PISA 2018 sınavında yer alan ülkelerde, okullarda sosyoekonomik durum ile performans arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (OECD, 2019a).

Bu kapsamda, Tablo 43'te Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) okumada becerisi ortalama performansı ve okullar arası tabakalaşma endeksi gösterilmektedir.

Tablo 43

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin okullar arası tabakalaşma endeksi

Ülkeler	Okuma puanları	Yüksek performans yüzdesi	Eşitsizlik endeksi
Finlandiya	520	14	0,10
Singapur	549	26	0,13
Kanada	520	15	0,09
Estonya	523	14	0,14
Türkiye	466	3	0,15

(OECD, 2019a)

Tablo 43 incelendiğinde Türkiye'de okullara arası tabakalaşma endeksinin diğer ülkelere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal Eşitsizlik endeksi okuma becerisinde en üst performansa sahip olanlar ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu gösterge, en iyi performans gösterenlerin sosyoekonomik statünün ulusal dağılım çerçevesince nasıl yoğunlaştığını ölçmektedir. Endeks, yalnızca en iyi performans gösteren olma olasılığı ile öğrencinin kendi ülkesi/ekonomisi içindeki sosyoekonomik statü dağılımında nerede bulunduğu ve arasındaki ilişkiyi dikkate almaktadır. Sosyoekonomik durumun ülke içerisindeki dağılımına bakmamaktadır. Endeks -1 ile 1 arasındadır. Endeks 0'dan ne kadar uzaklaşırsa, performans o kadar güçlü bir şekilde sosyoekonomik durumla ilişkili hale gelmektedir. (OECD, 2019a).

Tüm ülkelerde 15 yaş grubunun en azından %3'ü okumada en üst performans gösterenlerdir. Tüm ülkelerde endeks pozitifdir. Bu durum yüksek performans gösterenlerin ülke ekonomileri içerisinde sosyoekonomik dağılımda üst seviyelerde yer aldığını göstermektedir. OECD ortalaması 0,42 olarak yer almaktadır (OECD, 2019a). Tablo 44'te Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) sosyal eşitsizlik endeksi yer almaktadır.

Tablo 44

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) sosyal eşitsizlik endeksi

Ülkeler	Okuma puanları	Yüksek performans yüzdesi	Eşitsizlik endeksi
Finlandiya	520	14	0,34
Singapur	549	26	0,38
Kanada	520	15	0,29
Estonya	523	14	0,31
Türkiye	466	3	0,56

(OECD, 2019a)

Tablo 44 incelendiğinde, en yüksek sosyal eşitsizlik endeksi 0.56 olarak Türkiye'nin ortalamasıdır. Türkiye'de PISA (2018) okumada becerisinde öğrencilerin sadece %3'ünün en yüksek performans gösterenler arasında olduğu görülmektedir.

PISA (2018) sınavı kapsamında, sonuçlar doğrultusunda okuma, matematik ve fen becerilerinde birçok ülkede okullar arası başarı farklılıkları devam etmektedir (OECD, 2019a). Bu kapsamda, Tablo 45'te de Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) okumada becerisi ortalama performansı ve okullar arası okuma performansı varyans yüzdesi gösterilmektedir.

Tablo 45

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin PISA (2018) okumada becerisi ortalama performansı ve okullar arası okuma performansı varyans yüzdesi

Ülkeler	Okuma puanları	Okullar arası varyans yüzdesi	OECD ortalaması
Finlandiya	520	6,7	29
Singapur	549	35,5	
Kanada	520	12,8	
Estonya	523	16,8	
Türkiye	466	43,6	

(OECD, 2019a)

Tablo 45 incelendiğinde sistemler içerisinde okuma performansında okullara arası geniş çapta farklılıklar gözlemlenmektedir. Türkiye’de okuma performansındaki okullar arasındaki farklılaşma, oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yalnızlık endeksi, okul sistemlerinin akademik performansa dayalı bir gruplandırma oluşturup oluşturmadığını ölçmektedir. Endeks değerinin yüksek olması düşük veya yüksek performans gösteren bireylerin belirli okullarda benzer nitelikte öğrencilerle birlikte ayrışma durumunun daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Değerin düşük olması ise, daha kapsayıcı bir sistemi ifade etmektedir. Bu tür sistemlerde okullar farklı yetenekte öğrencilere yer vermektedir (OECD, 2019a).

Bu kapsamda, Tablo 46’da Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin PISA (2018) okumada becerisi ortalama performansı ve okuma becerisinde yüksek ve düşük performans gösteren öğrencilerin yalnızlık endeksi gösterilmektedir.

Tablo 46

Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye’nin PISA (2018) okumada becerisi ortalama performansı ve okuma becerisinde yüksek ve düşük performans gösteren öğrencilerin yalnızlık endeksi

Ülkeler	Okuma puanları	Yüksek performans yalnızlık endeksi	Düşük performans yalnızlık endeksi
Finlandiya	520	0,07	0,09
Singapur	549	0,24	0,16
Kanada	520	0,10	0,11
Estonya	523	0,16	0,15
Türkiye	466	0,39	0,35

(OECD, 2019a)

Tablo 46 incelendiğinde, Türkiye’de yüksek ve düşük performans endeksinin diğer ülkelere oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yüksek ve düşük

performans gösteren bireylerin belirli okullarda yoğunlaşma durumunun Türkiye’de oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Bazı Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Uygulamalar

Araştırmanın beşinci sorusu “PISA (2018) sınavında başarı gösteren bazı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik uygulamalar nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya’da eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik akademik destek uygulamalarına yer verilmektedir. İlgili ülkelerdeki akademik destek uygulamaları “Öğrenci kapsamındaki akademik destek uygulamaları” ve “Okul kapsamındaki akademik destek uygulamaları” başlıkları altında detaylı olarak ele alınmaktadır.

4.5.1. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Finlandiya’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamaları

Finlandiya’da uluslararası alanda Fin okulları arasında başarı farklılığı hep düşük orandadır. Okuma becerisinde bu farklılık %7 oranındadır. Önceki PISA değerlendirilmeleri de göz önüne alındığında, yer alan ülke ve ekonomiler içerisinde Finlandiya en az okul varyansını göstermektedir. (Ahonen, 2021).

İskandinav siyasi felsefesi İskandinav toplum modeliyle iç içe geçmiş olarak görülmektedir. İskandinav modeli 2 Avrupa modelini içermektedir: Anglo-saxon modeli ve kıtasal model. Anglo-saxon modeli ekonomik liberalizm ve yarışa odaklanmaktadır. Diğerinde ise, daha çok kamu sektörüne, sosyal refaha ve güvenliğe odaklanılmaktadır. İskandinav ülkelerinde, sosyal güvenlik iyi gelişmiş kamu hizmetleri ve kapsamlı iyi işleyen bir eğitim sistemi şeklinde yer almaktadır. İskandinav ülkeleri diğer milletlerden daha çok eğitime yatırım yapmaktadır. Bu ülkelerde eğitim seviyesi yüksektir ve eğitim durumuna saygı duyulmaktadır. Fırsat eşitliği ilkesi benimsenmekte ve okul standartları oldukça homojendir (Ahonen, 2021; NCEE, 2023a; Özerbaş ve Safi, 2022)

Finlandiya’da temel eğitim tüm yaş gruplarına ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Eğer bir öğrenci okula tıbbi veya diğer nedenlerle gidemezse, bölgedeki belediye eşdeğer eğitimi diğer formlarda sağlamak durumundadır. Çoğu durumda özel eğitim ihtiyacı olanlar kaynaştırılmış sınıflara dahil edilmektedir. Çok ciddi engeli olan öğrenciler özel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Genellikle bu sınıflar devam eden okullarda yer almaktadır. Diğer taraftan çok azı ayrı kurumlarda yer almaktadır. Finlandiya da sayıları çok az oranda olsa da özel okullar da bulunmaktadır. Okulların yüzde 95’i belediyelerce idare edilmekte ve devlet tarafından finanse edilmektedir.

Zorunlu eğitim bir yıl okul öncesini de kapsayacak şekilde 10 yıldır. Temel eğitim sonrasında 3 yıllık lise eğitimi genel ve mesleki eğitim şeklinde yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim ağı tüm ülkeyi içine alacak şekilde tasarlanmıştır. Okula ulaşım kapsamında, 5km aşan durumlarda ücretsiz okul servisi sağlanmaktadır. Genel olarak öğrencilerin %95’i temel eğitimi tamamlamakta ve lise eğitimine devam etmektedir. Lise eğitimine devamda ise oranlar oldukça yakındır. Lise sonrasında üniversite başvuruları daha çok genel lise mezunlarını içermektedir. Diğer taraftan meslek lisesi mezunları da iş gücü piyasası içerisinde yerini almakta ve uygulamalı bilimler fakültelerinde eğitimlerine devam etmektedirler (Ahonen, 2021; NCEE, 2023a; Özerbaş ve Safi, 2022).

Finlandiya’da eşitlik anlayışı kapsayıcı eğitim içerisinde geride kalan öğrencilere yapılan uygulamalarla ön plana çıkmaktadır. PISA sonuçları değerlendirildiği zaman Finlandiya’da sonuçların bu kadar eşit olması daha çok öğretmen kalitesine, müfredata, niteliğe önem vermeye ve kurum kuruluşlarla olan iş birliğine bağlanmaktadır. Diğer taraftan PISA’da elde edile başarı birçok birbiriyle bağlantılı faktörle açıklanmaktadır. Bunlar ilgili beceri alanlarına önem verilmesi, sosyal ve kültürel konulara dair aile ve öğretmen arasındaki iletişim, kapsayıcı okullarda eşitlik hedefi, okullar arası başarı farklılığı oranının düşük olması nitelik anlamında, öğrenmeye dair oldukça eşit fırsatlar, öğretmenleri titiz hazırlığı, müfredat esnekliği, pedagojik özgürlük ve okullara çoklu destek olduğu görülmektedir (OECD, 2005c; Roomer, 2016).

Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Finlandiya eğitim sisteminde, oldukça eşitlikçi uygulamaları destekleyen birçok parça bulunmaktadır. Eşitsizliğe karşı temel parçalardan birisi öğretmenin kendisidir. Öğretmenler diğerlerinden ve kazanımlardan geri kalan öğrencileri belirlemektedir. Öğrencinin sorununu çözmek adına birebir veya 2-4 gruplar halinde çalışmaktadır. Bu durum okuldan önce veya sonra olabilmektedir. Okul saatlerine veya ulaşımına göre değişebilmektedir. Bu durum genellikle okul saatleri içerisinde öğretmenin öğrenciyle yoğun şekilde çalışmasıyla gerçekleşmektedir (NCEE, 2023a; OECD, 2005c).

Diğer taraftan bu durumu destekleyen öğretmen asistanları bulunmaktadır. Asistan tam olarak öğretmen olmayan, yüksek öğrenimde aktif olan kişidir. Öğretmenin kontrolü altındadır. İçerik ve uygulamalara bağlı olarak öğrencilerle birebir veya grup halinde çalışarak öğrencilerin sorularına cevap sağlar ve motivasyonlarına katkı sağlayabilir (NCEE, 2023a; OECD, 2005c).

Eşitlik uygulamalarına katkı sağlayan diğer bir parça özel ihtiyaç öğretmenidir. Bu öğretmenler ek bir yıl öğrenme problemleri ve özel eğitim üzerine eğitim alarak okullara görevlendirilmektedir. Özel eğitim öğretmeni öğretmenle konsültasyon yaparak birebir veya gruplar halinde çalışmaktadır. Burada genelde öğretmen veya asistan öğretmen desteği ile çözülemeyen durumlar ele alınmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri genel olarak dile veya matematiğe odaklanmaktadır. Özel eğitim ve ihtiyaç birbirinden farklı olarak değerlendirilmektedir. Özel eğitim ciddi öğrenme güçlüğü olup özel okullarda eğitim alanları veya daha hafif durumda olup kaynaştırma olanları kapsamaktadır. Özel ihtiyaç durumunda olan öğrenciler ise özel olarak teşhis edilmeyip sadece yetişmek için özel desteğe ihtiyaç duyan kesimi kapsamaktadır (NCEE, 2023a; OECD, 2005c).

Dördüncü bileşen ise disiplinler arası oluşturulan takımdır. Bu takım, aile veya sosyal nedenlerden kaynaklı ilerlemesi zayıf olan öğrencilere yönelik çalışmaktadır. Takım; öğretmen, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, okul dışından psikolog ve sosyal hizmetlerden görevli, eğer gerekliyse ve durumu ilgilendiriyorsa ruhsal sağlık ve sağlık sistemi temsilcisi, kamu barınma sisteminden bireyler içermektedir. Bu şekilde daha geniş çapta destek ve hizmet sağlanmaktadır. Bu kapsamda okul dışı problemler çözülürse

öğretmen öğretim gerçekleştirebilmektedir. Eşitliği sağlama adına özel ihtiyaç destekleri, disiplinler arası takım çalışmaları sınıf öğretmeni veya ders öğretmeni ile birlikte uyumlu tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Finlandiya da eğitim başarısı daha çok bu çok tabakalı yaklaşımla sağlanmaktadır (NCEE, 2023a; OECD, 2005c).

Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Finlandiya’da eğitim sağlayıcıları/belediyeler öz değerlendirmeye bağlı gelişim ihtiyacına yönelik okullara 3 düzeyde temel destek sağlamaktadır (Department for Education, 2019).

Belediyeler, kendi birçok kurumundan personeli ihtiyaçlar doğrultusunda okullara destek vermesini sağlamakta ve bir iş birliği ağı oluşturmaktadır. Okulda-okula ve akran desteğinin okul sistemini iyileştirmede 1990 yılından bu yana kullanıldığı bilinmektedir (Straus, 2014). 2015’te Fin Eğitim Bakanlığı’nın ulusal okul ağı oluşturduğu bilinmektedir. Bu ağ, 6 bölgesel alt ağları, temelden ve okul öncülüğünde gelişim ve değişimi içermektedir. Bu çerçevede, yerel okullar birçok mesleki etkinlik, uygulama paylaşımında bulunarak birbirlerine öğrenme desteği sunmaktadır. Öğretmenler için eğitim etkinlikleri, akran koçluğu, uzman desteği, materyal paylaşımı ve okullara koçluk gibi birçok uygulama içerdiği bilinmektedir (Riina, 2019).

Eğitim sağlayıcılarının, okul gelişimi danışmanlarını işe alarak da gelişime katkı sağladığı bilinmektedir. Bu kapsamda bir danışmanın düşük performans sergileyen bir okula görevlendirildiğinde, okul yönetimi ile birlikte çalışarak mevcut durumu ortaya koyduğu, amaçları, yardım sürecini ve buna bağlı olarak zaman ve kaynak yönetimini tartıştıkları ifade edilmektedir. Süreç sonunda, okul gelişim planı ilgili topluluğa tanıtılmaktadır. Bu süreçte ise hedeflere ve hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik bir ortak anlayış oluşturulması temel hedef olmaktadır. Bu kapsamda, hedef ve sürece yönelik bireysel sorularla, durumu tartışarak hedefleri geliştiren revize eden problemler ortaya konulabilmektedir (Department for Education, 2019).

Son olarak okullara kaynak dağıtımı yerel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Belediyeler düşük performans sergileyen okullara ek kaynaklar sağlamaktadırlar.

Helsinki’de ülkenin geri kalanına göre okullar arası başarı farklılığının daha çok görüldüğü belirtilmektedir. Buna bağlı olarak, zor durumda olan farklı değişkenlerle mücadele etmekte zorlanan okullara ek destek sağlanmaktadır (Vainikainen and Koivisto, 2018; NCEE, 2023a).

4.5.2. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Singapur’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamaları

2009 yılından bu yana Singapur PISA’ da 3 beceri alanında da yüksek performans gösteren ülkelerden biri olmuştur. Singapur eğitim alanında eşitliğe ve meritokrasiye olan adanmışlığı ile her zaman başarılı olan ülkeler arasında yer almaktadır. Bağımsızlık zamanlarında, birçok etnik nüfusu da içerisinde barındırmakta olduğu ifade edilmektedir. Eğitimi ve eğitimde eşitliği sağlayarak çok kültürlü huzurlu bir toplum oluşturulduğu belirtilmektedir. (NCEE, 2023b). Eğitimde niteliğe önem vererek eşitliğe büyük önem vermektedir. PISA sınavlarında yüksek performans gösteren ve düşük performans sergileyen öğrenciler arasındaki fark başlangıçta yüksek olsa da özellikle son sınavda azaldığı bilinmektedir. Buna ek olarak, Singapur düşük oranda düşük performans sergileyen öğrencilere ve yüksek oranda yüksek performans sergileyen öğrencilere sahip olmasıyla da OECD ülkeleri arasında ön plana çıkmaktadır. Eğitimde eşitliği sağlamak niteliği yükseltmek adına birçok girişimde bulunmaktadır (NCEE, 2023b).

Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Singapur’da 2004 yılında eğitimde “Daha az öğret, daha çok öğren” girişiminde bulunmuştur. Bu kapsamda, öğretim tekrarlayan etkinliklerden ve ezberciliğe dayanan bir yapıdan uzaklaşarak daha çok kavramsal anlayışa ve problem çözmeye odaklanmıştır. Eğitimciler öğrencileri yeteneğe dayalı gruplandırmayı sonlandırarak daha çok amaçlarına ulaşmada ortaokulda 3 farklı kategoriye ayırmıştır. Öğrencilerin çoğu dersleri kendi gruplarında alabilirken, ilgili konuda yetenek ve ilgilerine dayalı olarak diğer gruplarda da ders alabilmektedirler. Böylelikle, 2024 yılına kadar öğrencilerin farklı gruplardan da dersleri özgürce harmanlayarak alarak tam konu tabanlı gruplama elde edilmesi temel amacı oluşturmaktadır (NCEE, 2023b).

Singapur’da uluslararası sınav raporlarına göre eşit desteğe oldukça önem veren bir ülke olmasına karşın yüksek performans sergileyen öğrenciler ile düşük performans sergileyenler arasında oldukça farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun son zamanlarda özellikle fen ve matematikte azaldığı gözlemlenmektedir. Eğitimciler bu kapsamda öğrenme sorunlarına dair erken teşhis ve müdahale ile farklılıklara yönelik girişimlerde bulunmayı hedeflemektedir (OECD, 2010b). Okullar bu kapsamda 1. Sınıftan itibaren okuma ve matematik becerilerinde izlemektedir. Desteğe ihtiyaç duyanları küçük öğrenme grupları oluşturarak akranlarına yetişmeleri sağlanmaktadır. Bu geride kalan öğrenciler, 8-10 kişilik küçük gruplar halinde öğretmenlerce sistematik olarak desteklenmektedir. Bakanlık, her okulda bu grup öğrencilerle çalışan öğrenme uzmanlarını desteklemektedir. Öğrenciler ortaokula geçtiğinde hala derslerde yardıma ihtiyaç duyuyorsa, bu gruplara fazladan zaman ve destek sağlanmaktadır. Öğretmenler çoğu konu için bu gruba normal kura dahil olmalarını önerebilir. Eğer gelişim gösterirlerse, daha hızlı bir kura dahil olabilirler. Diğer taraftan, özel bir konuda zorlanıyorlarsa farklı kurlarda da ders alma hakkına sahip olmaktadır (NCEE, 2023b; OECD, 2010b; OECD, 2011b; OECD, 2012).

Çoğu öğrenci evde farklı dil konuştuğu için, müfredat İngilizce dil gelişimi içermektedir. Buna ek olarak Matematikte de öğrenme destek programları yer almaktadır. Singapur devleti, düşük gelirli öğrencilere yönelik hizmet veren okul öncesi kurumlarına destek sağlamaktadır (OECD, 2011b; OECD, 2012).

Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Singapur’da okulların kendi gelişimlerini başlatıp sürdürdüğünde gelişimin en iyi şekilde sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, okul öz değerlendirme ve gelişim modeli uygulanmaktadır. Okulların desteklenmesine ve gelişimine yönelik yerel düzeyde sistematik olan bu yaklaşım ile, bakanlık okulları gözlemlemekte ve destek sunmaktadır. Okullar “Okul Mükemmellik Modelini” kullanmaktadır. Okullar, Eğitim Bakanlığı Ekipleri 6 yılda bir yapmış olduğu dışsal değerlendirme çıktılarını da göz önüne alarak, yıllık döngüsel olarak öz değerlendirme, planlama ve uygulamalarda bulunmaktadır. Bu takımlar, başarılı okul liderlerine ve akademisyenlere danışarak ve destekleyerek okulların öz gelişim aşamalarına destek olmaktadır. Okul içinde, bölüm müdürleri okul gelişimine

yönelik stratejik planlama ve müfredat gelişimlerini sürdürmektedir (Department for Education, 2019; NCEE, 2023b).

Diğer taraftan coğrafik okul kümeleri, Singapur eğitim sisteminde önemli bir rol oynamaktadır. Singapur, 4 bölgeye (Kuzey, Güney, Doğu ve Batı) ayrılmaktadır. Her bölge bir yönetici tarafından yönetilmektedir. Her bölge ise bir küme yöneticisi tarafından yönetilen yaklaşık 7 okul kümesine ayrılmaktadır. Bu yöneticiler bakanlık tarafından görevlendirilen yöneticilerdir. Hiyerarsik olarak bir küme yöneticisi okul müdüründen daha yüksek konumda görülmemektedir. Okul kümeleri 12 veya 14 okul arasında değişebilmektedir. Bölge, küme ve okul yöneticilerinin yakın iş birliği içerisinde oldukları bilinmektedir (Chan, vd. 2016). Küme yöneticileri, kümelerindeki okullara aylık ziyaretlerde bulunarak gelişim ve kaynak sağlanmasına yönelik görüşmektedir. Küme yöneticileri okulların gelişimine destek sağlamak için öğretmen liderlerine okul değiştirme, mesleki gelişimlerine ve görevlendirmeye yönelik önerilerde bulunabilmektedir. Bu kümelerin okul üyeleri arasında iş birliği, paylaşım ve mesleki gelişime yönelik önemli bir paylaşım ağı görevi üstlendiği bilinmektedir. İyi uygulamaların paylaşarak ve desteklenmesi gereken okullara akademik anlamda da personel desteği sağlanarak eğitimde niteliğin en üst seviyede yükseltilmeye çalışıldığı görülmektedir (Chan, vd. 2016; Department for Education, 2019; NCEE, 2023b).

4.5.2. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Kanada’da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamaları

Kanada coğrafik olarak Dünya’daki ikinci en geniş ülke olarak kabul edilmektedir. Diğer taraftan bu coğrafyaya nispeten, 38 milyon civarı düşük bir nüfusa sahip olduğu görülmektedir. Ülke 10 eyalet ve 3 kuzey bölgesinden oluşmaktadır. Refah seviyesi oldukça yüksektir. Eğitim sistemi iyi yapılandırılmıştır. Eğitim eyalet ve belediye düzeyinde desteklenmektedir. Eyaletler, okul öncesinden 12. Sınıfa kadar sorumlu olmaktadır. Buna ek olarak, eyaletler sistemin izlenmesinde, müfredat gelişiminde ve eğitim politikası üzerinde yetkiye sahip olmaktadır. Ontario en çok nüfus oranına sahip eyalet olarak bilinmektedir. Daha çok İngilizce konuşan bir nüfus bulunmaktadır. İngilizce ve Fransızca iki resmi dil olarak kabul edilmektedir. Ontario’da Toronto ve Ottawa iki büyük şehir merkezi olarak yer almaktadır. Diğer taraftan bu iki önemli merkezlerin oldukça yüksek

oranda göçmen nüfusuna sahip oldukları da bilinmektedir. Ülkede Aborjin nüfusu oranı %2 olmasına karşın, Ontario’da bu grubun en yoğun olduğu eyalet olarak yer almaktadır. Ontario’da eğitim okul öncesinden 8. Sınıfa kadar olan ilköğretim bölümünü ve 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar olan lise eğitimini kapsamaktadır. Eyaletler 12. Sınıfa kadar eğitime destekte bulunmaktadır (Klinger ve Wade-Woolley, 2012; NCEE, 2023c).

Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Kanada eyaletlerinin akademik olarak zorluk yaşayan öğrencileri desteklemede farklı yaklaşımlara sahip olduğu ifade edilmektedir. Ontario eyaletinin Öğrenci Başarı Stratejisi, erken okul terki potansiyelini belirlemeye ve bire bir öğrenmelerle ekstra destek sağlamaya odaklanmaktadır. Stratejinin, daha fazla öğrenciye hitap eden ve sınıf ile deneysel öğrenmeyi birleştiren birçok lise uygulaması geliştirdiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, lise eğitimini tamamlamada risk altında olan öğrencileri desteklenmesine ve tüm öğrenciler için yüksek nitelikte öğrenme fırsatlarının sağlanmasına odaklanılmaktadır. Bu kapsamda, okullarda ve bölge okullarında güçlü liderliğin teşvik edilmesi ve uzun vadede sistemsel gelişim sağlamak için okul kültürünün değiştirilmesi temel taşlar arasında yer almaktadır. 2003-2005 yılları arasında, bölge-okul düzeyinde Öğrenci Başarı Lideri ile bölge-okul yönetim kurulu seviyesinde ortaokul reformu için liderlik kapasitesi oluşturulduğu bilinmektedir. Okul düzeyinde, okuldan ayrılma riski altında olan öğrencilere yönelik Öğrenci Başarı Öğretmeni rolü oluşturulmuştur. Buna ek olarak okulların öğrenci başarı takımları oluşturdukları da bilinmektedir. Öğrenci başarı takımları; okul liderleri, öğrenci başarısında rol alan öğretmenler ve personelden oluşmaktadır. Bu takımlar, sadece öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik değil aynı zamanda tüm öğrenciler için nitelikli öğrenme fırsatları sunmaktadırlar (NCEE, 2023c; OECD, 2012; OECD, 2015).

Buna ek olarak, Ontario’da tüm konu ve sınıflarda çevrim içi ödev yardımı sitesi ve lise öğrencileri için matematik ödevine yönelik destek sağlamada çevrim içi site oluşturulmasının desteklendiği bilinmektedir. Strateji kapsamında, sınıf öğretmeni yönetiminde yardımcı öğretmen olarak çalışan üniversite öğrencileri de bulunmaktadır. Buna ek olarak Odaklanmış Müdahale Ortaklığı Eğitimi hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmet; ilkokulda okur yazarlık ve matematik becerilerini geliştirmeye yönelik okul sonrası etkinliklerin, ödev kulüplerinin ve okul sonrası ders hizmetinin desteklenmesini

içermektedir. Pandemiden bu yana Ontario hükümetinin, okul içi ve okul dışında özel öğretimi genişletmek, akademik telafiyi geliştirmek adına öğrenciler ve aileler için dijital araçlar geliştirmek, öğretmenlere eksik hissettikleri alanlarda veya matematikte ek destek sağlama adına fonlar oluşturduğu bilinmektedir (NCEE, 2023c).

Diğer önemli eyaletlerden biri olan, British Columbia eyaleti, yerel okul ve bölgelerde akademik olarak zorluk yaşayan öğrencileri desteklemede oldukça esnek uygulamalarda bulunmaktadır. Okul düzeyinde, öğretmenler öğrenmede orta veya hafif düzeyde zorluk yaşayan öğrencileri Öğrenme Yardımcısı Öğretmenine yönlendirmektedir. Bazı okulların bu pozisyonda çalışanlara sahip olduğu, bazılarının ise destek servislerinden yardım aldığı bilinmektedir. Asistanın sınıf öğretmeni ile birlikte çalıştığı bilinmektedir. Destekler, kısa dönem bireysel veya grup çalışmalarını içerebilmektedir. Öğrencilere sağlanan ek desteklerin, bölge düzeyinde tasarlandığı bilinmektedir (NCEE, 2023c).

Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Kanada’da eğitimin eyaletsel bir sorumluluk olduğu düşünülürse, okul gelişimine odaklanan ulusal resmi uygulamalar görülmektedir. Ontario; Alberta, British Columbia ve Quebec eyaletlerinin gerisinde kalmasına rağmen, uluslararası sınavlarda ön plana çıkmaktadır. Her eyaletin kendi içerisinde zorunlu geniş ölçekli bir test programına sahip olduğu ifade edilmektedir. Okuryazarlık ve matematiksel becerilere odaklanan, 3 veya 4. Sınıfta başlayan 3. yıllık döngüler halinde belirli sınıflarda yıllık ölçmeler gerçekleştirilmektedir. Eyaletsel sınav sonuçları eyaletteki durumu görme adına iyi bir dönüt sağlamaktadır. Önceki değerlendirmelerde Ontario’da 2008 yılına kadar öğrencilerin %80 e yakınının kabul edilebilir olan seviye 3 düzeyinde başarı göstermesi beklenmekte olduğu ve buna zamanla ulaşıldığı ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak geçmiş dönemde bakanlığın öğrenci başarısını arttırmaya, başarı farkını azaltmaya ve eğitime olan güveni yükseltme gibi konuları politika önceliklerine dahil ettiği görülmektedir (Klinger ve Wade-Woolley, 2012; OECD,2012; OECD,2015; OECD,2016b).

Eyalet bakanlığının, 2004’te Okur Yazarlık ve Matematik Sekreterliğini oluşturduğu bilinmektedir (LNS). Bu kurumun özellikle matematik ve okur-yazarlık becerilerinde Ontario eyalet düzeyinde okullar arasında öğrenci başarısını desteklemeye yönelik bir

bakanlık kurumu olduğu ifade edilmektedir. Bu kurumun üyeleri, öğrenci becerilerini desteklemeye yönelik stratejiler oluşturmada okullarla veya öğretmenlerle doğrudan ya da dolaylı çalışmaktadırlar. Kurumun okullarla bireysel olarak, onlara göre hedefler belirleyerek öğrenci başarısını yükseltmede ortaklaşa çalıştığı bilinmektedir. Kurumun, etkili öğrenme araştırmalarını paylaştığı, eğitim kurumları arasında koordinasyonu sağladığı, okul kurulları arasında başarılı uygulamaları paylaştığı, becerileri ve öğretileri güçlendirmek adına sınıf öğretmenin yönetimi altında çalışan özel öğretmenin işe alınmasına fon sağladığı ve ailelerin öğrencilerin öğrenmesini desteklemesine yardımcı olmada 14 dilde materyal geliştirdiği ifade edilmektedir (Klinger ve Wade-Woolley, 2012).

Bu sistem oluşturulduğunda farklı girişimlerde bulunularak başka başarıyı desteklemeye yönelik programlar oluşturulduğu ifade edilmektedir. Düşük düzeyde olmasına karşın, kabul edilebilir düzeyin altında performans gösteren okullara yönelik Dönüşümlü Okul Programı (TSP) uygulandığı bilinmektedir. Başlangıçta 14 okulun gönüllü olduğu; okullara ek destek, kaynak ve başarı durumlarını iyileştirmek adına dışarıdan uzman sağlandığı ifade edilmektedir (Klinger ve Wade-Woolley, 2012).

2006'da bu programın revize edilerek Ontario Müdahale odaklı Programı (OFIP) olarak devam ettiği bilinmektedir. Bu müdahale programı, bütünsel bir yaklaşımla okul öğrenci başarısını iyileştirmeye odaklanmaktadır. Daha önceki program okul öncesinden 3. Sınıfa kadar odaklandığı, bu programın ise 6. sınıfa kadar iyileştirmelerde bulunduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak OFIP programının giderek farklı seviyelerde destek sağlayarak, desteklenen okul sayısını yükselttiği bilinmektedir. Destek düzeyini yükseltme adına bu programda, okullar OFIP 1, OFIP 2 ve OFIP 3 olarak 3 kategoriye ayrılmaktadır (Klinger ve Wade-Woolley, 2012; OECD, 2012; OECD, 2015; OECD, 2016b).

OFIP 1 okulları, 3. ve 6. sınıf sonuçlarına göre, öğrencilerinin yüzde 34'ünden azının son üç yılın ikisinde okumada eyalet standardına ulaştığı okullar olarak bilinmektedir. OFIP 2 okulları, öğrencilerin yüzde 34 ila 50'sinin son üç yılda aynı kalan ya da azalan sonuçlarla eyalet standardına ulaştığı okullar olarak belirtilmektedir. Diğer taraftan, OFIP 3 kategorisinde ise, son 3 yılda azalan veya aynı sonuçlara sahip olan eyalet standartlarında başarı gösteren yüzde 50 ve 74 arasındaki okullar yer almaktadır. Program fonları mesleki gelişim, öğrenci ve mesleki öğrenme kaynakları sağlama, okur-yazarlık ve matematikte

koçluk, öğretmenlere eğitim alma ve iş birliği sürecine dahil olmada serbest zaman tanıma gibi birçok uygulamayı desteklemede kullanılmaktadır (Klinger ve Wade-Woolley, 2012; OECD, 2012; OECD, 2015; OECD, 2016b).

Ontario'nun 2014'de güncellenen Eşitlik ve Kapsayıcılığı Destekleme Stratejisi, eğitim kurumlarına öğrencinin iyi olma durumu ve başarı durumunu olumsuz etkileyen faktörleri ortadan kaldırma noktasında yardımcı olmaktadır. İlgili stratejinin, başarılı olamayan ya da tam potansiyellerini gerçekleştiremeyen öğrencileri desteklemekte etkin olduğu ifade edilmektedir. Temel olarak, okulların ve okul kurullarının tüm politikalarına, uygulamalarına ve öğrenme ortamlarına eşitlik ve kapsayıcılığı içeren ilkeleri dahil etmelerinin olduğu vurgulanmaktadır. Bakanlık bu stratejinin uygulanmasını birçok uygulama ağırları ve eğitim paydaşları ile birçok şekilde desteklemektedir. Bu noktada ailelerin ve toplulukların katılımı oldukça önemsenmektedir. Eşitlik ve kapsayıcı eğitim ilkeleri, bölümler arası iş birliği yoluyla bakanlık girişimlerine de yerleştirilmektedir (Salhberg, 2012).

4.5.2. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Estonya'da Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Akademik Destek Uygulamaları

Estonya, eğitim performansı açısından dünyanın önde gelen ülkelerinden biri olmaya devam etmektedir. Daha küçük bir ekonomisi olmasına, Rusça konuşan azınlık nüfusu içermesine ve %20 oranında ulusal yoksulluğa sahip olmasına karşın PISA (2012) sınavında Finlandiya'yı geride bıraktığı ifade edilmektedir. Gerçekleştirdiği reformlar ile PISA sınavının öğrenme kulesini inşa etmeyi başardığı bilinmektedir. Bu süreçteki başarısı tek bir yapılanmaya değil, değişim esnasındaki istikrarını korumasına bağlanmaktadır. Tüm sistemlerin birçok yönünü uyarlamasının ve değiştirmesinin ürünü olarak da görülmektedir. Estonya özellikle eğitimde eşitlikte ön plana çıkmaktadır. Düşük başarı oranını indirgeyerek, başarısını yükselterek ve başarı farklılıklarını indirgeyerek eğitimde eşitliğe büyük oranda katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Estonya'nın başarısında geniş çaplı gelişmelerin, reformların, mesleki yeterliliğin ve sıkı çalışma gibi birçok faktörün belirli oranda etkili olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan, bu başarıda iki önemli özel çabanın daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Stevick, 2015).

- Tiger's leap programı: Bu programın Estonya'nın uzun yıllar teknolojiden uzak kaldığı için yeni teknolojilere hızlı bir sıçrayış olduğu ifade edilmektedir. Estonya'nın ücretsiz kamu internet erişimine yatırımı, elektronik hükümet, internet oylaması, diğer yüksek teknoloji ürünleri konusundaki yüksek çabası dünya çapında dikkat çekmektedir. Ülke "E-Estonia" olarak etiketlenmektedir. Bu program okulların da güçlü bir parçası olarak yer almış ve yürütülmüştür.
- Klassijuhataja (ev öğretmeni) sistemi: Bu sistemde her sınıfta, sınıf öğretmenlerinin sınıf etkinliklerini koordine etmekle sorumluluğu olan özverili bir öğretmen bulunmaktadır. Bazı okullar ise bu görevi yerine getirmede bir sınıfa iki öğretmen görevlendirebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin geride kalmaması için bireysel veya grup gözleminde bulunmaktadır (Stevick, 2015).

2010'da temel eğitim okulları ve ortaöğretim okulları yasasından sonra eğitimde kapsayıcı yaklaşım konusunda yeni gelişmeler yaşandığı vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, her çocuğun bulunduğu bölgedeki okullarda okumaya hakkı bulunmaktadır. Çocuklara eğitim sürecinde farklı seçenekler sunulmaktadır. Bölgedeki okullar uygun durumu sağlayamazsa diye, aileler de yerel okullarda eğitim üzerinde etkili olmaktadır (Stevick, 2015).

Estonya'da eğitim ve çocuk bakım hizmetlerini içeren birleştirilmiş programlar ulusal düzeyde yer almaktadır. Programlar nitelikli öğretmenlerce sağlanan resmi bir müfredat sunmaktadır. Estonya'da zorunlu eğitim 7 yaşında başlamaktadır. Öğrencilerin 17 yaşına ulaşana kadar temel eğitimi alma zorunluluğu bulunmaktadır. Temel eğitimi tamamladıktan sonra farklı akışlarda ilerleme sağlanmaktadır. Lise eğitimi, genel lise eğitimi ve mesleki lise eğitimi olmak üzere 2 kategoride yer almaktadır. Genel lise eğitimi bitiren öğrenciler, üniversite eğitime erişimlerini sağlayan okul bitirme sertifikası ve eyalet sınav sertifikası almaktadır (OECD, 2018b).

Estonya'nın eğitimdeki başarısı daha çok kapsayıcılık ve eşitliğe dayanmaktadır (NCEE,2023d). Estonya okul profilleri farklı ekonomik çevrelerin bir arada olduğu öğrenci profillerini içermektedir. Böylelikle, farklı grupların benzer eğitim deneyimlerine sahip

olduğu görülmektedir. Estonya'nın başarısına aşağıda yer alan faktörlerin katkı sağladığı ifade edilmektedir:

- 1-Ders ve disiplin bağlamında zorluk yaşayan öğrencilere yoğun destek sağlanması.
- 2-Öğretmenlerin 1 ve 3. Sınıf arası veya bazen de 6. Sınıfa kadar aynı sınıfta kalmasını sağlayarak öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirmeleri.
- 3-Yüksek oranda öğretmen özerkliği.
- 4-Öğretmenlerin yönetsel görevler üzerine daha az zaman harcayarak eğitim öğretime daha fazla zaman harcamaları.
- 5-Öğretmenlerin oldukça az oranda ders kitaplarına sahip olmaları, müfredat materyalleri, ulusal örnek değerlendirme ve önemli sınavların bulunması.
- 6-Uluslararası değerlendirme, kazanım ve etkinliklerle oldukça uyumlu metodolojik yaklaşım (NCEE, 2023d).

Öğrencilerin Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Temel eğitim ve ortaöğretim yasası dahilinde, öğretmenler öğrencilerin okuldaki gelişimini ve baş etme becerilerini gözlemlemeleri ve gerektiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çalışmaları planlamaları gerekmektedir. Öğrenenlerin yetenek ve becerilerini geliştirmek için bireysel çalışmalarının analiz edilmesi gerekmektedir. Daha sonra, uygun öğretim metodu seçilmekte ve gerektiğinde farklılaştırılmış öğretim gerçekleştirilmektedir. Okullar, kazanımların geçici olarak gerisinde kalan öğrencilere ders dışı pedagojik rehberlikle destek sunmaktadır. Akranlarına yetişmek için kısa vadeli akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için okullar, psikologlar veya sosyal hizmet uzmanları gibi uzmanlardan ek eğitim veya hizmetler sağlamaktadır (NCEE, 2023d; EUROPEAN AGENCY, 2023).

Öğrenciler; sosyoekonomik zorluklar, davranış problemleri, sağlık problemleri, eğitim dilinden farklı ana dili olmaları gibi birçok nedenden dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinden geri kalabilmektedirler. Bu noktada okullarda birçok uygulamanın varlığından söz edilmektedir:

- Bireysel müfredat.
- Uzun gün gruplarında çalışma.

- Sağlık sorunlarından dolayı ev okulu.
- Özel eğitim veya konuşma terapisi konusunda ek çalışma desteği.
- Sosyal problemi olan öğrenciler için yatılı okul alternatifi,
- Psikolog yardımı.
- Ana dili farklı olan öğrenciler için alınabilecek önlemler:
- Temel eğitimi iki okulda Fince ve İngilizcede alma imkanının olması.
- Eğer öğretim dili ana dilden farklıysa, haftada iki saat ana dilde eğitim alma olanağının bulunması.
- Ana dilini yabancı dil olarak okuma olanağı.
- Bireysel müfredat uygulaması (Bireysel veya grup halinde Estonca öğretimi).
- Sığınmacılar ve mülteciler için ücretsiz Estonca Eğitimi.
- Anadili Estonca olmayan bir öğrenci veya yabancı bir ülkeden gelen ve temel okullarda Estonca öğrenme deneyimi altı akademik yıldan az olan bir öğrencinin ikinci dil olarak Estonca öğrenebilmesi.
- Estonya'da üç yıla kadar yaşamış olan ve bir Estonya okulunda eğitim dili olarak Estonca olan bir sınıfta veya yoğun dil kursunda okuyan bir öğrencinin haftada dört Estonca dil dersi alma hakkının olması (EURYDICE, 2023).

Tüm okulların hedef belirlemek, ilerlemeyi görmek ve akademik olarak zorlanan öğrencilere uygun desteği sağlamak adına yıllık gelişim görüşmeleri uygulaması gerekmektedir. Gelişim görüşmesi, öğrenci-öğretmen diyaloguna ek olarak, öğrencinin ailesi, diğer okul personeli ve destek uzmanlarını içerecek şekilde yapılandırılmaktadır. (NCEE, 2023d; EUROPEAN AGENCY, 2023).

Estonya'da temel eğitim ve ortaöğretim yasası gereğince, her akademik yılda en az bir defa gelişimsel görüşmeler oluşturması gerektiği ifade edilmektedir. Gelişimsel görüşmenin ana hedefleri aşağıda belirtilmektedir:

- Öğrenen gelişimini sağlamak,
- Güçlü ve zayıf yönleri görüşmek,
- İleri eğitim ve gelişim hedeflerine yönelik planlar yapmak.

Sınıf öğretmeni, öğrenci ve aile bu görüşme içerisinde yer almaktadır. Bu görüşmenin hedeflerinden bir tanesi, okul ve ev arasındaki iş birliğini geliştirmek ve güçlendirmektedir. Öğrencilere; özel eğitim öğretmenleri, psikologlar, sosyal hizmet uzmanı gibi uzman destekleri sağlanmaktadır. Uzman destek hizmetlerinin uygulanmasında, okul sahipleri fırsatları oluşturmakta; yöneticiler ise bu fırsatları düzenlemektedir. Yönetici, okulda gün boyu devam eden gruplar oluşturabilmektedir. Bu gruplar, öğrencilerin ödevlerinin tamamlanmasına yardım ederek ve ilgi alanlarına yönelik rehberlik yaparak öğrencilere boş zamanlarında denetim ve pedagojik rehberlik ile destek sağlamaktadırlar. Uzun gün grupları genellikle saat 5'e kadar açık olmaktadır. Sunulan destek, okul sahibinin öğle yemeği harcamalarını da kapsayarak devlet bütçesinden sağlanmaktadır (EUROPEAN AGENCY, 2023; EURYDICE, 2023).

Okulların Desteklenmesine Yönelik Uygulamalar

Estonya, ulusal teftiş ve öz değerlendirme uygulamalarını kullanmaktadır. Estonya'da ulusal değerlendirmeler eğitim sistemine odaklanmaktadır ve ayrı okul denetim kurulu bulunmamaktadır. Tam ölçekli okul denetimleri gerçekleştirilmemektedir. Onun yerine Eğitim ve Araştırma Bakanlığı bireysel okul denetimleri gerçekleştirmektedir. Denetimler lisans uygulamaları veya eğitim kurumlarına karşı oluşturulan şikayetleri araştırmak için yapılmaktadır (Koivisto ve Vainikainen, 2018; NCEE 2023d).

Gerçekleştirilen okul denetimlerinde, müfettişler okulun güçlü ve geliştirilmesi gereken alanlarını tanımlamaktadır. Denetimi takiben yapılması gerekenleri uygulamaya koymadaki başarısızlık ceza ödemelerine veya okulun eğitim lisansının geri alınmasına yol açabilmektedir. Diğer taraftan müfettişler okulların gereklilikleri yeri getirip getirmemelerine dair okulları bir rutin halinde dolaşmamaktadır (NCEE, 2023d).

Estonya'da düşük performans gösteren okulların okul öz değerlendirme sisteminin bir parçası olarak kendilerini tanımlamaları beklenmektedir (NCEE, 2023d). Bu durum okulların, en az 3 yılda bir güçlü ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirleyerek öz değerlendirmede bulunmalarını içermektedir. Bu değerlendirme sonuçları okulların stratejik gelişim planları için de kullanılmaktadır. Okul müdürleri, okul gelişim planlarının uygulanmasını ve denetlenmesini ve içsel değerlendirmeler için gerekli prosedürlerin

oluşturulmasından sorumlu olmaktadır. Okul müdürleri sadece okul yönetim takımını ve müteveli heyetlerini dahil etmeyip aynı zamanda öğretmenleri, okul işçilerini, aileleri ve öğrencileri de dahil etmektedir (Vukovic, 2018).

Okul değerlendirme uygulamaları ve okul gelişim planlarının uygulanması doğrudan kalite güvencesi uygulamalarıyla ilgili değildir. Değerlendirme raporları okul içinde kullanılmaktadır. Raporlar eğitim ve araştırma bakanlığınca toplanıp gözden geçirilmemektedir. Estonya'daki okullar genellikle yerel otoritelerin denetimi altında gelişim etkinliklerinden sorumludurlar. Buna ek olarak içsel değerlendirmeler gerçekleştirmeye yönelik öneri sağlamada eğitim almış hükümet danışmanlarından yararlanmaktadırlar (Gray, 2014).

Merkezi hükümetin okul öz değerlendirmesine yönelik listesi yaklaşık olarak 200 danışmanı içermektedir. Bu danışmanların hepsi okul lideri ya da okul liderlik takımlarının diğer üyeleridir. (Santiago, vd. 2016). Denetimleri takiben okul etkinliklerinin gelişimi sağlayıp sağlamadığını gözlemlemeye dair belirli bir kural veya işleyiş bulunmamaktadır. Diğer taraftan, okul sonuçları yeterli bir şekilde gelişmiyorsa okulun sahibi (yerel otorite, eyalet veya özel kurum) müdahale edebilir (Gray, 2014).

Öğretmenlerin sürekli eğitimi için sunulan ulusal fonların bir bölümü yerel otoriteler aracılığı ile okullara aktarılmaktadır. Okullar ihtiyaç ve gelişim planlarına yönelik olarak bu fonları kullanmaya karar vermektedirler. Yerel kurumlar öğretmenlerin sürekli eğitimi için ek kaynak ayırabilmekte ve fonların kullanılma şekillerine karar verebilmektedir. 2013'den bu yana, bir dizi sürekli eğitim kursları merkezi olarak planlanmaktadır. Bu kurslar özellikle, üniversiteler öğretmen eğitimi sağlayan eğitim sağlayıcılar tarafından sağlanmaktadır. (EURYDICE, 2018).

4.6. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Katılımcı Görüşleri

Araştırmanın altıncı sorusu “Türkiye’de okullar arası başarı farklılıkları nasıl azaltılabilir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda okul, öğrenci, öğretmen, aile ve eğitim politikaları temalarına yönelik toplamda 50 eğitim personeline (okul müdürü, müdürü yardımcısı ve öğretmen) okullar arası başarı farklılıklarının nedenleri ve başarı farklılıklarını

azaltmaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme sonuçları doğrultusunda elde edilen görüşlere oluşturulan temalar çerçevesinde yer verilmektedir.

4.6.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri

Türkiye’deki okullar arası başarı farklılıklarının ilgili temalar çerçevesinde nedenleri ve çözümlerini bulmaya yönelik toplamda 9 okul yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sorulardan ilki okul temasına yönelik olarak “Okulunuzda sizce başarıyı temel olarak neler etkilemektedir?” Açıklayınız.” şeklindedir. Bu soru ile ilgili okul, sahip olduğu değişkenler çerçevesinde ele alınarak nedenler ele alınmaktadır. Okul müdürlerinin 1. temaya yönelik görüşlerine Tablo 47’de yer verilmektedir.

Tablo 47

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 1. temaya yönelik kodlar

Başarıyı etkileyen faktörler	Katılımcı kodu
Veli ilgisi ve farkındalığı	M1-M2-M3-M4-M6-M7-M8-M9
Okulun imkanları	M5
Sosyokültürel çevre	M3
Okul iklimi	M9
Öğrencinin ilgisi ve yeteneği	M2

Tablo 47 incelendiğinde, başarıyı etkileyen faktörlere yönelik okul müdürlerinin görüşleri daha çok veli ilgisi ve farkındalığına yönelik yer almaktadır. Başarının veya başarısızlığın oluşmasında daha çok ailenin rol aldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Veli ilgisi çok önemli. Veli ne kadar takip ederse başarı o kadar yüksek oluyor. İlgili velilerin çocukları daha başarılı. Diğer taraftan çok üstüne düşerse de çocuğun psikolojisi bozuluyor. “-(M4)

“Öğrenci ve velinin beklentisi başarıda oldukça etkili. Yarisından fazlasının beklentisi yok. Hedefler yok. Bölgede siyaset çok etkili. Yerel imkanlarla bir yerlere yerleşme derdindeler. Sürekli ekonomik olarak hedefler var. Karneleri kötü olsa bile

çocuklarına, ‘olsun oğlum çilek tarlalarımız var’ diye telkinde bulunuyorlar. Bölgede vizyon yok. Sadece para kazanmak önemli. Eğitime değer verilmiyor. Bu konuda bir beklenti yok” -(M7)

” Temel başarı öğretmen yeterliliği, veli duyarlılığı ve farkındalığından oluşur. Özellikle pandemi döneminde internet erişiminde çok sıkıntılar yaşadık. Veliler bu konuda yetersiz kaldı. Çocuklar çoğu şeyi kendisi yapmak zorunda kaldı. İlçedeki öğrenciler özel ders aldı telafi adına. Ama öğrencilerimiz alamadı. Velilerimiz bir şeyler yapmak istiyorlar fakat ne yapacaklarını bilmiyorlar. Farkındalık çok düşük. Bazı veliler de özel ders aldirmek istedi fakat bulunduğumuz bölgenin merkeze uzak olması öğretmenlerimizin ile gidip gelmesi nedeniyle olmadı.” -(M6)

“Başarıyı veliler etkiliyor. Eğitimin ana unsurunu aile olarak görüyorum. Ailenin ilgisi çocuğunu tanıması onu desteklemesi başarı açısından çok önemli” -(M8)

Diğer taraftan başarıda öğrencinin ilgisi ve yeteneğinin başarıda çok önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre M2’nin görüşleri şu şekildedir: “Başarıyı öğrenci ilgisi ve yeteneği etkiler. Öğrenciler onları ifade etmeyen bir sistem ve sınavla karşı karşıya kalıyorlar. Sınav yetenek ve ilgilere göre değil. Filden ağaca tırmanmasını beklemek anlamsız. Yetenek dışı bir durum. Liseleri iyi kötü diye nitelendirmek yanlış. Ortalaması yüksek olan bir öğrenci de ilgisi doğrultusunda meslek lisesine gidebilmeli. O zaman eşitliği sağlayarak başarıyı elde edebiliriz. O zaman çocuklarımıza eşit fırsatlar sunmuş oluruz...meslek liselerine akademik olarak kötü öğrenciler gidiyor. Halbuki akademik olarak iyiler gitse liseler arası farklar da yüksek olmaz. Bu sene fen lisesine gidecek iyi puan alan öğrencim kendi kararı ile meslek lisesine gitti. Çünkü istediği orasıydı. Doğrusu da bu.”

İkinci temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılması için okul kapsamındaki önerilere yer verilmektedir. İlgili tema bağlamında okul müdürlerinin görüşleri Tablo’ da gösterilmektedir.

Tablo 48

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 2. temaya yönelik kodlar

Okul kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Maddi kaynak sağlanması	M6
Eğitimin işleyişi	M2-M6
Müfredatın yenilenmesi	M2-M8-M9
Olumlu okul ikliminin sağlanması	M5
Aile eğitimlerinin sağlanması	M4-M6

Tablo 48 incelendiğinde, okullar arasında oluşan başarı farklılıklarını azaltmak adına okul müdürleri tarafından sunulan öneriler daha çok müfredat üzerine odaklanmaktadır. Buna ek olarak eğitimin işleyişi ve okul iklimi ile ilgili de öneriler sunulmaktadır. Bu duruma ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Okul başarısının gelmesi için değerlerin oluşması önemli. Milli gelenek görenekler önemli. Doğru çok bireyselleştirildi. Değerler eğitiminin müfredatta etkisi arttırılmalı. Haftada 35 saat ders çok fazla. Sınavlara hazırlanmaktan çocuklar sosyal etkinlikleri yapamıyorlar. Tiyatro olsa mesela. Topluluk önünde konuşmayı öğrenir. Empatiyi öğrenir. Bütünün parçası olmayı öğrenir. Hep dil bilgisi öğretiyoruz. Çocukların konuşma ve yazmalarını desteklemeliyiz. Yeni programda çocuğun aktif olması gerekiyor ama yine çocuk kendini ifade edemiyor. Ölçme değerlendirmede seçenekler olmalı. Test sınav sisteminde tek seçenekten olmaktan çıkmalı. Türkçe dersinde yaşanan problem İngilizcede de devam ediyor. Ders saatleri yetersiz. Öğretmen neye odaklanacağını bilemiyor.” -M9

“Öğlene kadar okul olmalı. Öğleden sonra o bölgede okulların toplanma bölgesi olmalı. Sosyal etkinlikler yapılmalı. Yüzmek isteyen yüzebilmeli. Sosyal etkinliklere zaman ayrılmalı.” -M6

“Eğitim sisteminde bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı. Her birey birbirinden farklı. Erkenden ilgi ve ihtiyaçlara dayalı yönlendiren bir sistem olmalı.” -M2

“Okulda olumlu okul iklimi başarıyı her zaman destekler. Bunun için özellikle yöneticilerin bu konuda lider olması önemli. Okul yöneticilerine yönelik bu konuya eğitimler sıklıkla düzenlenmeli.”-M5

“Akademik derslerin hem sayılarının hem de yoğunluğunun azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Sosyal içerikli derslerin, öğrencilerin kişisel gelişimini arttıracak derslerin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Okullar 5’e kadar açık olmalı. Destekleme kursları hafta sonu olmalı. Destekleme yetiştirme kurslarında ücretlendirme yapılmalı. Ücretsiz olması verimi düşürüyor. Seçmeli dersler kaldırılmalı. Özellikle karma sınıflarda öğretmenler öğrencileri bile tanımıyor. Öğretim odaklı bir işleyiş var. Eğitime odaklanmalıyız. Çok geç kalıyoruz. Eğitim boş geçiyor. Kurslar aslında hep iyi öğrencilere yönelik. Geri kalanlara yapılacak bir şey kalmıyor. Sistem en iyilere yönelik işliyor.” -M8

Diğer taraftan okulun yer aldığı bölgedeki aileler konusunda, başarı farklılıklarını azaltmak adına önerilerde bulunmaktadır. M4’ün görüşleri şu şekildedir: *“Okulun başarı profilini çevreden gelen öğrenciler oldukça etkiliyor. Ailenin kültürel bakış açısı sisteme yansıyor. Erkek çocuklarının farklı yetiştirmeleri, onları daha nazlı yetiştirmeleri bile problemlere yol açıyor. Kırsal kesimden gelen öğrenci profili iyi düzeyde değil. Veli eğitimleri olmalı. Mümkünse köy okulları kapatılmamalı. Öğretmenler ile veliler bir arada olabilmeli ki değişim olsun.”*

Üçüncü temada başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmenin rolüne yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Okul müdürlerinin üçüncü temaya yönelik görüşleri Tablo 49’da gösterilmektedir.

Tablo 49

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 3. Temaya yönelik kodlar

Başarıda öğretmenin rolü	Katılımcı kodu
Öğretmenin vizyonu	M2
Öğretmenin sevgisi	M3-M5-M9
Öğretmen iletişimi	M1- M6-M7-M8
Öğretmenin model olması	M4

Tablo 49'a bakıldığında, başarıda daha çok öğretmenin iletişimi üzerinde durulmaktadır. Buna ek olarak öğretmen sevgisinin de başarıda etkili olduğu çoğunlukta ifade edilen görüşler arasında yer almaktadır. İlgili görüşler aşağıdaki şekildedir:

“Öğretmen etkili iletişim kurarak organize eden kişidir. Özellikle köy okullarında bu durum daha etkilidir. Öğrencilere destek sağlayarak başarıyı yükseltendir.” -M6

“Öğretmen okuldaki iletişim üçgeninde en önemli sacayağıdır. Her şeyi öğreten bir felsefe kazandıran öğretmendir. İletişimi ile öğrencinin motivasyonunu yükselten kişidir.” -M7

“Öğretmen sevgisi önemli. Çocuk önce dersi sevmeli. Sevmezse dersten kopuyor. Severse okula da isteyerek gelir. Okul terki oranı azalır. -M9

“Öğretmen öğrencilerini ve mesleğini severse başarı gelir. Öğretmen sadece sınıfta defter imzalamak için oturmalı. Materyaller sunmalı. Somut yaşantılar sağlamalı.”

Dördüncü temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmen kapsamındaki önerilere yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 50'de yansıtılmaktadır.

Tablo 50

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 4. Temaya yönelik kodlar

Öğretmen kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Hizmet öncesi gelişim	M4
Hizmet içi mesleki gelişim	M2-M5-M8
Ekonomik destek	M1- M3-M6-M8
Öğretmenlik mesleğine saygı	M7-M9

Tablo 50 incelendiğinde başarı farklılıklarına yönelik öğretmenler kapsamındaki öneriler daha çok hizmet içi gelişimlerinin sağlanmasına ve ekonomik desteğin

yükseltilmesine yönelik ön plana çıkmaktadır. Bu durumları destekleyen görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Öğretmenler öğrenciyi tanımada, ihtiyaç belirlemede en etkin bireyler. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güncel tutulması önemli. Eğitimlerin daha çok içselleştirilip uygulanması gerekli.” -M2

“Yeni nesil sorular var fakat öğretmenler olarak oldukça eski nesil kaldık. Bu konuda öğretmenlere sık sık eğitim verilmeli. Gelişmeler yenilikler konusunda öğretmenler uygulamalı olarak bilgilendirilmeli.” -M5

“Öğretmenlerin ders saatlerini belirli günlere toplamak zorunda kalıyoruz. Okulumuz merkeze uzakta. Dolayısıyla ulaşım sağlamak zor ve maliyetli. Öğretmenler bu durumda öğrencilerle yeterince etkileşim sağlayamamakta. Okula ait hissetmemekte. Dersleri dağıtıp öğretmenin her gün okula gelmesini sağlamalıyız. Bu durum için ücret ödenmeli. Ulaşımları için de. Ekonomik olarak iyi durumda olmayan öğretmenlerin motivasyonu düşmekte.” -M6

“Öğretmenler boş günlerinde de okula gelmeli. Bu durum için destek sağlanmalı. Okulun gelişimi için bu durum şart...Öğretmenlerce kullanılan planlar hiç değiştirilmiyor. Bu konuda öğretmenlere eğitim verilmeli.” -M8

Diğer taraftan başarı farklılıklarının azaltılmasında, 3 yönetici öğretmenlerin hizmet öncesi gelişimlerine ve öğretmenlik mesleğine saygı konusunda yapılması gerekenlere değinmektedirler. Görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

“Toplum için faydalı bireyler yetiştirecek öğretmenler gerçekten bu özelliklere sahip mi? Mesleğe alımda seçici olunmalı. Mülakata kızıyorlar. Bence doğru. Daha önce bile yapılabilir. Eğitime doğru kişiler alınabilir.” -M4

“Öğretmenlerin motivasyonu çok önemli. En etkili o. Yoksa her şeyi kaybediyoruz. Öğretmenin yetkileri arttırılmalı. Mesleğe verilen değer geri gelmeli. Şikayet hattı iyi ki kapatıldı.” -M7

Beşinci temada okullar arası başarıyı öğrencilerin temel olarak etkileyen özelliklerine yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 51’de yansıtılmaktadır.

Tablo 51

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 5. temaya yönelik kodlar

Öğrencilerin başarıyı etkileyen özellikleri	Katılımcı kodu
İlgi ve yetenek	M2-M7-M9
Ailenin eğitime verdiği değer	M3-M4-M5-M6-M8 M9
Aile birliği	M8-M9
Teknoloji kullanımı	M9

Tablo 51’de öğrencilerin temel olarak başarıyı etkileyen özellikleri incelendiğinde okul müdürlerinin görüşleri daha çok ailenin eğitime verdiği değer kapsamında yer almaktadır. Bu durumları destekleyen bazı görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Bulunduğumuz bölgede aile profili ve eğitime verdiği okul işleyişini tamamen etkilemekte. Öğrencinin bir şeye ilgisi yeteneği olsa bile aileler eğitimden çok uzaktalar.” -M3

“Evde öğrenciye değer verilirse, yaptıklarına değer verilirse çocuk daha çok zorlukların üstesinden geliyor.” -M4

“Aile beklentisi ve vizyonu başarıda etkili. Eğitimi okulu yakından takip etmeleri, duyarlı olmaları önemli.” -M5

“Veliler çok ilgisiz. Öğretmenleri tanımıyorlar. Toplantılara gelmiyorlar. Ne okul başarısını ne çocuğun okuldan sonraki hayatını takip ediyorlar. Bu durum çocuğu olumsuz yönde etkiliyor. Ekonomik durum kötü olabilir. Esnaftan bu konuda destek de alıyoruz. Sorun değil. Matematik öğretmeniyle görüşmeye gelmiş, tanımadığını söylüyor. Erkek veya kadın olup olmadığını bile bilmiyor. Şubesini bilmiyor. Aileler

çocuklarıyla yeterince ilgilenseydi, eğitim konusunu çoktan halletmiş öğretim konusunda yol almış olurduk.” -M8

Ailenin verdiği değerin etkili olmasının yanında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin de etkili olduğuna dair okul müdürlerinin görüşleri yer almaktadır. İlgili görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilerin ilgi ve yeteneği oldukça önemli. Bu konuda kendini tanıyan öğrenciler oldukça şanslı. Çünkü eğitim sistemi buna olanak tanımayacak şekilde. Sınan sistemi bu durumu önemsemiyor.” -M2

“Çoklu zeka kuramına göre aslında her çocuğun yapabildiği bir şeyler var. Ama onu bulamıyoruz. İlgisi ve yeteneğini keşfetsek veya keşfetmesini sağlasak başarıyı elde edeceğiz.” -M9

Diğer taraftan aile birliğinin olmamasının da başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. M9’un görüşü bu durumu desteklemektedir: *“Şu anda parçalanmış aileler büyük sorun ve artmaya da devam ediyor. Ekonomiye eksik materyallere çözüm bulunuyor. Çocuğun ruh dünyasına belirli bir yere kadar çözüm bulabiliyoruz. Anne-babayı çağırıyoruz. Fakat sorun meğer dededeymiş. Para sorunu yok zaten fazla para veriyorlar. Ailelerin bu durumda olması çocuk üzerinde çok etkili.”*

Buna ek olarak çocukların teknoloji kullanımlarının da ders başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. M9’un görüşleri bu durumu desteklemektedir: *“Teknoloji kullanımı aşırı. Ruhsal hastalıklar artıyor. Çok fazla sosyal medya hesapları kimlikleri var.”*

Altıncı temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğrenci kapsamındaki önerilere yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 52’de yansıtılmaktadır.

Tablo 52

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 6. temaya yönelik kodlar

Öğrenci kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Aile iş birliği	M1-M2-M4-M6-M9
Aile eğitimleri	M3-M6-M7-M8
Rehberlik desteği	M5

Tablo 52 incelendiğinde, okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik öğrenci kapsamındaki önerilerin aile iş birliği ve aile eğitimlerine yönelik yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Veli en önemli aktör. İlk eğitim ailede başlar. Aile bakış açısı değişirse öğrenci motive olur. Başarısı artar. Bu nedenle velilerle iş birliğini arttırmak önemli. Aile iş birliği ile öğretmene olan ön yargılar ortadan kalkmış olur.” -M2

“Aile örnek olmalı. Çocuğun kelime dağarcığını artırılması için ailede kitap okuma desteklenmeli. Tematik tüm etkinliklerde aile desteği alınmalı.” -M9

“En büyük problem veli. Veli eğitimin en önemli faktörü. Velilerin vizyonlarının değiştirilmesi gerekli. Bu bölgede özellikle bunu sağlamak çok güç. Belirli bir yaş üzerinde bunu sağlamak daha da zor. Aile eğitimlerinin köylerde sürekli olması gerekli.” -M7

“Veliler çok ilgisiz. Farkındalıkları düşük. Deneme sonuçlarını yordama becerileri yok. Veli eğitimleri okula entegre edilmeleri şart. Bu nedenle yaz döneminde tanışma kaynaşma etkinlikleri veya dönem içinde planlanmalı.” -M6

Diğer taraftan başarı farklarının azaltılmasına yönelik rehberlik desteğine de değinilmektedir. Bu duruma ilişkin M5’in görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler kendilerini tanımıyor. Ne yapacaklarını bilmiyorlar. Rehberlik tüm okullarda rehber öğretmence sağlanmalı. Özellikle de koçluk sistemi tüm okullarda etkin olmalı.” -M5

Yedinci temada veli toplantılarının sıklığına yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 53’te yansıtılmaktadır.

Tablo 53

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 7. temaya yönelik kodlar

Veli toplantılarının sıklığı	Katılımcı kodu
Yılda 2 kez	M1-M2-M3-M4-M5-M6-M7- M8-M9
Gerekli olduğunda	M2-M4-M5-M6-M7-M8
Ayda 1	M7
Düşük katılım	M1-M3-M6-M7-M8-M9
Orta düzeyde katılım	M2-M4-M5

Tablo 53’e bakıldığında toplantıların resmi işleyiş dahilinde yılda 2 kez yapıldığı ifade edilmektedir. Diğer taraftan gerekli olduğunda da toplantılar düzenlendiği görülmektedir. Bazı okullarda ise daha sık toplantılar yapıldığı gözlemlenmektedir. Toplantılara katılım durumuna bakıldığında ise çoğu okulda düşük katılım gözlemlenmektedir. Bu duruma ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okulumuz roman öğrencileri içeriyor. Velilerin okulu hiç önemsemiyor. Sadece para istemeye geliyorlar. Etkinlik varsa geliyorlar.” -M3

“Parçalanmış aileler oldukça fazla. Velilere ulaşmak oldukça zor.” -M8

“Her ay toplantı düzenlemeye çalışıyoruz. Genelde başarılı öğrencilerin velileri geliyor. İşlerini bahane ediyorlar. Başarısız olan çocukların velileri hiç gelmiyor” -M7

“Toplantılara iyi düzeyde katılım sağlanıyor. Fakat farkındalıkları hiç yok. Ne yapacaklarını bilmiyorlar.” -M6

Sekizinci temada veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 54’te yansıtılmaktadır.

Tablo 54

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 8. temaya yönelik kodlar

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini değerlendirme	Katılımcı kodu
Olumlu	M4-M5-M6
Olumsuz	M1-M2-M3-M6-M7-M8-M9

Tablo 54 incelendiğinde veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin okul müdürlerinin görüşlerine göre olumlu/olumsuz yönde değerlendirildiği görülmektedir. İlgili durumları içeren görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerimiz iyi düzeyde sağlanıyor. Özellikle elektronik ortamda iletişim halindeyiz. Bu durum ilişkilerimizi güçlü tutuyor. Fakat farkındalıkları düşük. Bir şey bilmiyorlar.” -M6

“Velilerimiz her zaman geldiklerinde öğretmenlerimizle görüşebiliyorlar. İletişimimiz iyi. Destek sağlıyorlar. Eğitimi okulu yakından takip ediyorlar. Bu durum sonuçlara da yansıyor.” -M5

“Veliler zaten istedikleri için bu okula çocuklarını gönderiyor. Kayıttan itibaren iletişim halindeler. Diğer taraftan bazı kesimlerden gelen velilerin profili kötü bu durum sonuçlara yansıyor. Veli, öğretmen ve öğrenci koordinasyonu iyi sağlanırsa güzel sonuçlar elde ediyoruz.” -M4

“Veli görüşme saatlerimiz var. Öğretmenlerle bu saatlerde görüşebiliyorlar. Sınıfların kendi içerisinde iletişimleri var. Fakat küçük gruplar var sınıflarda. Bu belirli gruplar öğretmenler iletişim kurmaktan okula gelmekten çok uzak. İş birliği okulumuza güzel sonuçlar getiriyor. Fakat geride kalan ya da farklı tabakadan olan kesimde ilgisizlik devam ediyor. İletişim sağlanamıyor.” -M2

Dokuzuncu temada öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine yönelik önerilerde okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 55’te yansıtılmaktadır.

Tablo 55

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 9. temaya yönelik kodlar

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine yönelik öneriler	Katılımcı kodu
Veli etkinlikleri	M3-M4-M5-M6-M9

Tablo 55 incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine yönelik önerilerde okul müdürlerinin veli etkinliklerine dair önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu konudaki önerilere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Velilerle kaynaşma tanışma etkinlikleri düzenlenmeli. Okulda öğrencilerle de ortak etkinlikler yapılabilir. Veliler okuldan uzak kalmamalı.” -M6

“Veli iletişimi sürekliliği sağlandığında çoğu konuya müdahale edebiliyoruz. Velilere okula çekmeliyiz. Bilgilendirici etkinlikler, seminerler veya tiyatro, film izleme gibi ortak etkinlikler düzenleyebiliriz.” -M4

“Okullarda yapılan etkinliklerin evde devam edebilmesi için velileri de hepsini dahil edemesek de ortak etkinlikler düzenlenebilir. İletişimi de sürekli hale getirmiş oluruz.” - M9

Okul müdürlerinin etkinliklere dair önerilerde bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan öneride bulunmayan diğer müdürler bu konuda yapacak bir şey olmadığını ifade etmektedir. M8’in görüşü bu durumu destekler niteliktedir: *“Veliler o kadar ilgisiz ki ne yaparsak yapalım olmaz. Ulaşamıyoruz bile.”*

Onuncu temada güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 56’da yansıtılmaktadır.

Tablo 56

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 10. temaya yönelik kodlar

Güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesi	Katılımcı kodu
Sınav sistemi	M1-M2-M5-M4-M9
Müfredat	M8
Yöneticiler	M4

Tablo 56'ya bakıldığında, güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik daha çok sınav sistemine yönelik değerlendirilmelerde bulunulduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin güncel eğitim politikalarına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

“Öğrenciler son sınıfa geliyor. Kendilerini tanımıyor. Üstüne sadece akademik olarak ölçüldükleri sınava giriyorlar. LGS tüm öğrencilere yönelik değil. Oldukça seçici bir sınav. En iyileri seçiyor.” -M2

“Yeni sınav sisteminde öğrencilerin bir hedefi kalmıyor. Çoğu amaçsızca denemelere girmek zorunda kalıyor. TEOG daha iyi bir sınavdı.” -M7

“Sınav sistemi çok yanlış. Meslek liselerine en kötü öğrencileri gönderiyoruz. Bunun sonucunda liseler daha problemlili hale geliyor ve okul terki oranları artıyor. Meslek liseleri matematiğin en iyi kullanıldığı yerler halbuki. Bilişim alanında birçok iş ilanı var. Ama çocuğun matematiği yok. Zaten zor bitirmiş meslek lisesini. Herkes memur olamaz. Zaten fazlalık var. Eğitim fakültesi mezunları başka iş yapamıyor ve yapamaz.” -M9

“Sınav sistemi güncellenmeli. Nitelikli okul sayısı az.” -M5

Diğer taraftan müfredata yönelik problemlere de değinilmektedir. İlgili görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Uydurma dersler var. İçini dolduramıyoruz. Çocuğun zamanından çalışıyoruz. Bu dersleri öğretecek öğretmen de yok.” -M6

“Laboratuvarımız var ama deney yapamıyoruz. Çünkü konular yetişmiyor. STEM diyoruz ama bununla ilgili çalışma yok. Kimyasalları okullardan kaldırdılar. Neyi deneyeceğiz? Konu yoğunlukları azaltılmalı. Uygulamaya daha çok ağırlık verilmeli.” -M8

Diğer taraftan yönetimin işleyişine yönelik yer alan politikalar da eleştirilmektedir. M4’ün görüşleri bu durumu destekler niteliktedir: *“Yönetici olma noktasında teşvik edici hiçbir şey yok. Çoğu müdür yardımcısı kadrosuz. Kimse gelmek istemiyor.”*

On birinci temada eğitim politikalarına yönelik önerilerde okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 57’de yansıtılmaktadır.

Tablo 57

Okul müdürlerinin görüşlerine göre 11. temaya yönelik kodlar

Eğitim politikalarına yönelik öneriler	Katılımcı kodu
Sınav sistemi	M1-M2-M5-M9
Müfredat	M6-M8
Yönetici seçimi	M4
Yöneticilerin iş yükü	M9
Ücretsiz kitap dağıtımı	M7
Rotasyon	M3

Tablo 57 incelendiğinde, eğitim politikalarına yönelik önerilerde okul müdürlerinin görüşlerinin daha çok sınav sistemi üzerine olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, ilgili görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencilere bilgi yetenek ve beceri testleri düzenlenmelidir. Değerlendirme yapıp hangi konularda olduğu belirlenmelidir. İş gücü piyasası için erkenden belirlemeler yapılmalıdır. Kamu yönetimi okuyup ustalık yapılmaz. Sanayi bölgesinde olup meslek liselerine kötü bakan bir veli profili var.” -M2

“İyi bir mühendis teknisyen istiyorsak, meslek liseleri bu işin en iyi öğretildiği yerler. Daha kıymetli ve nitelikli olmaları gerekli. İyi öğrencileri göndermeliyiz ki bir şeyler değişsin.” -M9

“Sınav sisteminde nitelikli okul sayısı az. Sınav herkese yönelik olmalı. Okul sayısı arttırılmalı.” -M5

Diğer taraftan müfredat içeriğiyle ilgili de görüşler yer almaktadır. M8 bu konudaki önerilerini şöyle ifade etmektedir: *“Müfredatta yoğunluk azaltılmalı. Uygulamaya ağırlık verilmeli.”*

Başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik eğitim politikaları kapsamındaki önerilere bakıldığında yönetici, materyal dağıtımı ve rotasyona yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu durumları ifade eden okul müdürlerinin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Yönetici ve öğretmenlerin okulda planlamaya zamanı olmalı. Müdürlerin iş yükleri azaltılmalı.” -M9

“Kitapların ücretsiz sağlanması güzel. Ama bedava olunca kıymeti yok. Depozitolu olsun. Sene sonun da teslim edilsin. Velilere zimmetli olsun.” M7

“Okulumuz roman okulu olması sebebiyle tercih edilmiyor. Kadrolu öğretmenimiz yok. Bu durumu yaşayan biz ve bizim gibi birçok okul için rotasyon olmalı. Öğretmenler farklı okullarda çalışabilmeli. Çocuklarımız fırsat eşitsizliğine maruz kalmamalı.” M3

4.6.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Müdür Yardımcılarının Görüşleri

Türkiye’deki okullar arası başarı farklılıklarının ilgili temalar çerçevesinde nedenleri ve çözümlerini bulmaya yönelik toplamda 9 müdür yardımcısı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sorulardan ilki okul temasına yönelik olarak “Okulunuzda sizce başarıyı temel olarak neler etkilemektedir? Açıklayınız.” şeklindedir. Bu soru ile ilgili okul, sahip olduğu değişkenler çerçevesinde değerlendirilerek nedenler ele alınmaktadır. Müdür yardımcılarının 1. temaya yönelik görüşlerine Tablo 58’de yer verilmektedir.

Tablo 58

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 1. temaya yönelik kodlar

Başarıyı etkileyen faktörler	Katılımcı kodu
Veli ilgisi ve farkındalığı	MY5-MY7-MY9
Sosyokültürel çevre	MY1-MY2-MY3-MY6
Öğrencinin ilgisi ve yeteneği	MY4
Öğretmenin ilgisi	MY8

Tablo 58 incelendiğinde, başarıyı etkileyen faktörlere yönelik müdür yardımcılarının görüşleri daha çok sosyokültürel çevreye ve veli ilgisi ve farkındalığına yönelik yer almaktadır. Başarının veya başarısızlığın oluşmasında daha çok yaşanan çevrenin ve aile ilgisinin yer aldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Köy okulu olmamızın getirdiği artılar ve eksiler var. En başında öğrenci sayımız. Merkeze göre öğrenci sayımız az. Öğretmenler öğrencilerle bire bir ilgilenebiliyor. Ancak öğrenciler arasında rekabet olmadığı için çok az başarılı öğrenci çıkıyor. Onlar da kendi motivasyonunu sağlıyor. Burada temel katkı kültürel. Köy okulu olmamızın getirmiş olduğu bir sonuç oluyor. Taşınmalı sistem başarıyı düşürüyor.” - MY1

“Okuldan mezun olduktan sonra zaten yarısı okula devam etmiyor. Özellikle de kız çocukları gitmiyor. Çocuk gelin olayları mevcut. Kültürel yapı bunu bu hale

getiriyor. Roman okullarında durum maalesef bu. Veliler eğitimsizler. Okuma yazma bilmeyen veliler var.” – MY3

“En etkili faktör veliler. Anne babası ayrı ve hapiste olanlar var. Büyüklerin yanında büyümek zorunda olanlar var. Karşımızda çok fazla ilgili göremediğimiz için çocukları düzeltmek için fazla bir şey yapamıyoruz. Yapsak da aile olmadığı için etkili olmuyor.” -MY9

Diğer taraftan özellikle öğretmenin bu noktada farklılığı oluşturduğu ve dezavantaj durumunu değiştirdiği ifade edilmektedir. M8’in görüşleri bu durumu destekler niteliktedir: “Tabi ki temelde aile etkili. Fakat ekonomisi iyi olmayan, çocukla ilgilenmeyen veliler çocuklarını buraya getiriyor. Disipline edemeyen bize gönderiyor. Onlara gelecek oluşturmak için temelde değersizlik duygusuyla başa çıkmak zorundayız. Aileden gelen olumsuzlukları değiştirme yolunda yol arkadaşlığı yapmak zorundayız. Burada da öğretmen çok etkili. En etkin faktör.”

İkinci temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılması için okul kapsamındaki önerilere yer verilmektedir. İlgili tema bağlamında müdür yardımcılarının görüşleri Tablo 59’da gösterilmektedir.

Tablo 59

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 2. temaya yönelik kodlar

Okul kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Maddi kaynak sağlanması	MY1-MY2
Kaynak kitap sağlanması	MY2- MY7-MY5-MY10
Koçluk sisteminin uygulanması	MY8-MY4
Rehberliğin tüm okullarda etkin olması	MY9
Kurslardan tüm öğrencilerin yararlanması	MY3-MY4-MY6
Sosyal Etkinlikler artırılması	MY3
Homojen Sınıfların oluşturulması	MY2

Tablo 59 incelendiğinde, okullar arası başarı farklılıklarına yönelik okul kapsamında yer alan önerilerde müdür yardımcılarının görüşlerinin daha çok kaynak kitap ve kurslar

konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin müdür yardımcılarının görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Kaynak kitaplar geliyor. Fakat kullanmıyorlar. Destekleme kursları ve İYEP devam etmeli.” -MY3

“Yardımcı kaynak kitaplar geldi. Fakat kalitesi düşük. Sınav için yeterli değil. Daha nitelikli kaynaklar sağlanmalı.” -MY2

“Yardımcı kaynaklar arttırılmalı. Sorular etkinlikler yetersiz geliyor. Okullara ulaştırılmalı.” - MY5

“Okulumuz maddi imkanları çerçevesinde dezavantajlı öğrencilere yardımcı olmaya çalışıyor. Ek kaynak sağlıyoruz. Kaynak olarak devlete bağlıyız. Okullar hep kendi kaynaklarını oluşturmak zorunda kalıyor. Bu noktada kaynaklar okullara göre verilmeli. Dezavantajlı bölgeye daha çok destek sunulmalı. Aynı müfredattan doğunun bir köşesindeki çocuk sorumluyken İstanbul, Ankara gibi bir yerdeki çocuk da sorumlu. Bunu burası genelinde düşündüğümüzde bile çok farklılıklar var. Destekleme kurslarından aynı oranda yararlanma söz konusu değil. Esnek bir yapılanma gerekli. Kurslar için servis sağlanmalı destek sunulmalı.” -MY1

Diğer taraftan okullara ekonomik kaynak sağlanması gerektiği de öneriler yer almaktadır. M2’in görüşleri bu durumu destekler niteliktedir: *“Isınma sorunumuz var. Yeni bina yaptılar. İki kere çatı çöktü. Büyük okuluz. İhtiyaçlarımız oldukça çok. Kaynak okullara göre sağlanmalı. Bu işlerle uğraşacak biri de okullara alınmalı. Çünkü eğitim öğretime vakit ayıramıyoruz.”*

Üçüncü temada başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmenin rolüne yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. Müdür yardımcılarının üçüncü temaya yönelik görüşleri Tablo 60’da gösterilmektedir.

Tablo 60

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 3. temaya yönelik kodlar

Başarıda öğretmenin rolü	Katılımcı kodu
Öğretmenin vizyonu	MY4-MY5
Öğretmen ilgisi ve sevgisi	MY3- MY6-MY8-MY9
Öğretmenin iletişimi	MY7
Öğretmenin mesleğini sevmesi	MY5
Öğretmenin okula bağlılığı	MY2

Tablo 60’a bakıldığında, başarıda daha çok öğretmenin ilgisi ve sevgisi üzerinde durulmaktadır. İlgili görüşler aşağıdaki şekildedir:

“Öğretmenler başarıyı etkilemede çok büyük role sahip fakat belirli bir noktaya kadar. Öğrenciyi iyi tanıyan bir öğretmen nasıl faydalı olacağını çok iyi biliyor.” - MY9

“Öğretmeni seven çocuk dersi de seviyor o zaman. Başarılı oluyor.” -MY6

Dördüncü temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmen kapsamındaki önerilere yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 61’de yansıtılmaktadır.

Tablo 61

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 4. temaya yönelik kodlar

Öğretmen kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Üniversite eğitiminin niteliğinin artırılması	MY1-MY10
Zorunlu mesleki gelişimin oluşturulması	MY1-MY9
Gelişime yönelik mesleki eğitim sağlanması	MY1-MY4 -MY8-MY9
Ekonomik destek sunulması	MY2- MY3-MY6
Hizmet Puanı desteği sağlanması	MY3
Öğretmenin merkeze alınması	MY7

Tablo 61 incelendiğinde başarı farklılıklarına yönelik öğretmenler kapsamındaki öneriler daha çok mesleki gelişim etkinliklerinin yapılandırılmasına yönelik görüşler ön plana çıkmaktadır. Bu durumları destekleyen görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Kesinlikle hizmet içi eğitim yoğun ve zorunlu olmalı. Fakat etkin katılımlı etkinlikler düzenlenmeli. Web2 araçlarının kullanıldığı eğitimler çok keyifli. Böyle öğretmene de bir şey katacağını düşünüyorum. Sunumla olmaz.”-MY9

“Güncel eğitim metotlarından öğretmenler haberdar olmalı. Okula göre bile eğitim olabilir. Öğretmen daha iyi nasıl yaklaşacağını bilir öğrencisine.” MY8

Diğer taraftan, başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmenlere yönelik öneriler arasında teşvik uygulamaları konusuna da değinilmektedir. Bu konudaki MY3’ün görüşleri şu şekildedir: *“Burası dezavantajlı bir bölge olduğu için öğretmenler geçici olarak geliyor. Ait hissetmiyorlar. Eş durumu ile gitmeye çalışıyorlar. 3 yıldan fazla kalmak istemiyorlar. Bu sürekli değişim çocuklar için olumsuz durum oluşturuyor. Daha gelmeden görevlendirme bile isteyen oluyor. Ücretli öğretmenleri bile zor tutuyoruz. 1 yıl içinde 3 öğretmen değişti. Akademik başarı bekleyemeyiz. Öğretmenlere dezavantajlı bölgeler için daha fazla teşvik sağlanmalı. Ekonomik veya hizmet puanı olarak destek sağlanmalı ki öğretmenler için bir motivasyon olsun.”*

Diğer taraftan teşvik uygulamaları açısından öğretmenlerin ekonomik olarak desteklenmesi gerektiğini farklı önerilerle destekleyen MY2’nin görüşleri şu şekildedir: *“Öğretmenlerin çoğu Çanakkale’den geliyor. Çoğu genç. Okula odaklanamıyorlar. Öğretmen okula yakın olmalı. Bu konuda ekonomik yardım sunulmalı. Diğer taraftan öğretmenlerimiz gezmeli bir şeyler öğrenmeli. Öğretmen taşmalı ki faydalı olsun. Taşamıyor. Standart bir insan gibi olamaz. Kültürel etkinliklere katılmalı. Bu konuda ekonomik destek sunmalıyız.”*

Öneriler arasında, üniversite eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik de öneriler sunulmaktadır. MY1’in görüşleri şu şekildedir: *“Çok fazla üniversiteye alım var. Bu da niteliği düşürüyor. Akademik kadrolar ne kadar nitelikli? İngilizce öğretmenliğinde beş profesör olabilir. Fakat kaç tanesi öğretime katkı sağlayacak bir geçmişe sahip? Kaçı*

mevcut düzenden haberdar? Üniversite eğitimi daha zor ve nitelikli olmalı. Ülkenin geleceğine yön veren insanları yetiştiriyorlar.”

Beşinci temada okullar arası başarıyı öğrencilerin temel olarak etkileyen özelliklerine yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 62’de yansıtılmaktadır.

Tablo 62

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 5. temaya yönelik kodlar

Öğrencilerin başarıyı etkileyen özellikleri	Katılımcı kodu
Amaçlarının olması	MY1-MY4-MY5-MY7
Ailenin eğitime verdiği değer	MY2-MY3-MY4-MY9
Aile birliği	MY2-MY8
Aile tutumu	MY7
Teknoloji kullanımı	MY2

Tablo 62’de öğrencilerin temel olarak başarıyı etkileyen özellikleri incelendiğinde, müdür yardımcılarının daha çok öğrencilerin bir amacının olmasına ve ailenin eğitime verdiği değere yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumları destekleyen bazı görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Aileler eğitime değer vermiyor. Çocuklar sabah ilk derse gelemiyor. Çünkü burada anneler öğlene kadar uyur. Okula sadece para konusunda uğrarlar.” MY3

“Aile ilgisi o kadar önemli ki. Çocukluktan gelişimine önem verenler hemen belli oluyor. Çocuğun gelişimine katkı sağlayacak eğitici bir oyuncak bile etkili. Kaliteli zaman geçirmeleri çok etkili.” MY2

“Öğrencilerin bir amacının olması o kadar önemli ki. Şu anda başarısız öğrencilerin hiçbir motivasyon kaynağı yok. Sistem en iyilere yönelik. Sınıfta kalma da yok. Hiçbir şey bilmeye gerek duymadan mezun oluyorlar. Zorunlu eğitim kalksa okullar bomboş kalır.” MY1

Altıncı temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğrenci kapsamındaki önerilere yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 63’de yansıtılmaktadır.

Tablo 63

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 6. temaya yönelik kodlar

Öğrenci kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Aile eğitimleri	MY4-MY5-MY7-MY8
Rehberlik desteği	MY1-MY2-MY9-MY10
Disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi	MY1
Aileye ekonomik yardım	MY4
Mezunlar ile iş birliği	MY5
Sosyal etkinlikler düzenleme	MY3

Tablo 63 incelendiğinde, okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik öğrenci kapsamındaki önerilerin aile eğitimlerine ve rehberliğe yönelik yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, müdür yardımcılarının görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Okul ailelerin eğitim noktası gibi tasarlanabilir. Fakat eğitimleri okul dışından birileri vermeli. Veli öğretmeni okulda gördüğü için kendini bir yere kadar açabilir.”

-MY5

“Velilerin yaklaşımı, davranışı sorun. Çocuklar ailelerinin yanında daha da bozulabiliyor. Türkiye’de ciddi anlamda ailelere psikolog desteği sağlanmalı. Ailelere eğitim verilmeli. Herkes anne baba olmamalı.” MY8

“Her okulda rehber öğretmen olmalı. Bu konuda sayının bir önemi olmamalı. Branş öğretmenleri evet sınıf öğretmenliği yapıyor. Ama öğrencinin sorunlu davranışlarını çözmede yetersiz kalıyor. Zaten üç gün okula geliyor. Yeterli gözlem şansı yok.” - MY1

“Rehberlik çok önemli bir ihtiyaç. Çocuklar kendisini tanımıyor. 8.sınıfa gelmiş nasıl çalışacağını bilmiyor. Sınıf rehber öğretmenleri bu konuda yetersiz kalıyor. Her

okulda öğrenci sayısına bakmadan rehber öğretmen sağlanmalı. Çocukların eğitsel, sosyal ve kişisel alanlarda rehberliğe çok ihtiyacı var.” -MY10

Yedinci temada veli toplantılarının sıklığına ve katılım durumuna yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 64’te yansıtılmaktadır.

Tablo 64

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 7. temaya yönelik kodlar

Veli toplantılarının sıklığı	Katılımcı kodu
Yılda 2 kez	MY1-MY2-MY3-MY4-MY5-MY6- MY7-MY8-MY9-MY10
Gerekli olduğunda	MY1-MY4-MY5-MY8
Ayda 1	MY7
Düşük katılım	MY1-MY2-MY3-MY5-MY6-MY7-MY9
Orta düzeyde katılım	MY4

Tablo 64’e bakıldığında toplantıların yılda 2 kez zorunlu olarak yapıldığı ifade edilmektedir. Bazı okullarda ise daha sık toplantılar yapıldığı gözlemlenmektedir. Toplantılara katılım durumuna bakıldığında ise çoğu okulda düşük katılım gözlemlenmektedir. Bu duruma ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Aileler çalışıyor. Ailelerle genelde telefon ile iletişim sağlıyoruz. O da yeterli değil.” -MY6

“Aileyi bulamıyoruz. O kadar ilgisiz ki çocuğun hangi sınıfta olduğunu bile bilmeyenler var. Toplantılara gelmiyorlar.”MY9

“Gerekli olduğunda toplantı yapıyoruz. Fakat katılım çok düşük. İyi öğrencilerin velileri geliyor.” MY7

Sekizinci temada veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesine yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 65’te yansıtılmaktadır.

Tablo 65

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 8. temaya yönelik kodlar

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini değerlendirme	Katılımcı kodu
Olumlu	MY4-MY5
Olumsuz	MY1-MY2-MY3-MY4-MY5-MY6-MY7-MY8-MY9

Tablo 65 incelendiğinde veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin müdür yardımcılarının görüşlerine göre olumlu/olumsuz yönde değerlendirildiği görülmektedir. İlgili durumları içeren görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Velilerle iletişim sağlayamayınca öğrenci başarısında aşama kaydedemiyoruz. Yapılan rehberlik tam amacına ulaşmıyor” -MY

Veli ile tüm öğretmenler çalışma saatlerinden dolayı görüşemiyor. Bu konuda genel bir iletişimsizlik var. Aile bize farklı konuşuyor. Çocuğa farklı davranıyor. Çocukla ilgilendiklerini söylüyorlar. Fakat sonuç çok farklı.” MY5

“Velileri okula zorla getiriyoruz. Aile ziyaretlerimiz var yılda 3 defa. Yarısı gelmiyor. Ulaşmaya çalışıyoruz. Burada olmadıklarını söylüyorlar.” -MY3

“Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkisi okulumuzda iyi durumda. Sonuçlara da bu durum yansıyor. Veli görüşme saatlerimiz yok ama veliler istediği zaman öğretmene ulaşabiliyorlar. Sadece sürekli gelmeleri çocuk üzerinde biraz baskı oluşturabiliyor.” -MY4

Dokuzuncu temada öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine yönelik önerilerde müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 66’da yansıtılmaktadır.

Tablo 66

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 9. temaya yönelik kodlar

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine yönelik öneriler	Katılımcı kodu
Veli etkinlikleri	MY1-MY2-MY3-MY5-MY10

Tablo 66 incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine yönelik önerilerde müdür yardımcılarının veli etkinliklerine dair önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu konudaki önerilere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Velilerin çocuğu için değil de alternatif bir şey için de buraya geliyor olması lazım. Okullarda sadece buna yönelik bölümler düzenlenmeli. Veli sınıfı olmalı bir tane. Belirli saat ve günlerde veli oraya gelebilmeli. Bu imkan yaratılmalı.” -MY1

“Velilere yönelik eğitim merkezi oluşturulmalı. Veli günleri olmalı sınıf bazında da.” -MY5

Onuncu temada güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 67’de yansıtılmaktadır.

Tablo 67

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 10. temaya yönelik kodlar

Güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesi	Katılımcı kodu
Sınav Sistemi	MY1-MY2-MY4-MY6- MY7-MY9-MY10
Müfredat	MY4- MY8
Sistem değişikliği	MY1-MY7
Öğrencinin merkezde olması	MY1-MY7-MY5
Adrese dayalı kayıta tabakalaşma	MY3

Tablo 67’ye bakıldığında, güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesinde daha çok eğitim sistemine yönelik sınavlar, müfredat, sistem değişiklikleri ve öğrencinin merkezde olmasına yönelik değerlendirilmelerde bulunduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının bu kapsamdaki güncel eğitim politikalarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

“4+4+4 sistemine geçtikten sonra bir şeyler yerleşmedi. Bir müfredat değişti. Bir yabancı dil sınıfları geldi. Sonra kapatılmadı ama üzerine de düşülmedi. Değerlendirme yok. Farklı okullar açıldı. Proje okulları açıldı güzel ama etkisi nedir bunların. İyi mi yapıyoruz? Değişimlerin değerlendirmesi yok. Sürekli değişim var ama gelişim var mı? TEOG vardı. LGS geldi. Daha mı iyi olduğuna dair hiçbir açıklama yok. En iyi okullar belirlenmiş. Sınavla alıyor. Neden geri kalanlar kötü? Meslek liseleri, Anadolu liseleri not ortalamasına göre alıyor. İşleyiş aynı mı peki o okullarda?” -MY1

“LGS her öğrenciye uygun bir sınav değil. Özel eğitim öğrencisi bile giriyor.” MY9

“Sınav sistemi fiyasko. Öğrenciler zaten olmaz diye başlıyor. Liselerin mecburi olması da ayrı problem. Hiçbir şey bilmeden mezun olan o kadar çok ki.” MY6

“Öğrenci merkezli bir sistem var. Öğretmen yaptırımı yok. Bu durum bir şeylerin başarılmasını bu kültürde zorlaştırıyor.” MY5

Sistemin kendisinde büyük bir değişim gerekli. Öğrencileri sadece akademik olarak bir noktaya getirmeye çalışıyor. Farklılıklar yok sayılmamalı.” -MY8

“Sınav sisteminde yeni nesil büyük problem. Son sınıfta bu duruma ağırlık verilmesi başarı durumunu daha da düşürüyor.” MY4

Diğer taraftan adrese dayalı okula alımda sorunlar olduğu belirtilmektedir. MY3’nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: *“Adrese dayalı sistemde okula yakın çevre geliyor. Dolayısıyla aynı kültürden insanlar bir arada. Birbirlerini etkileme gücüne sahip değiller.*

Gelişime açık değiller burada. Aynı devam ediyorlar. Bu durum başarı durumumuzda da değişimi sağlamıyor” -MY3

On birinci temada eğitim politikalarına yönelik önerilerde müdür yardımcılarının görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 68’de yansıtılmaktadır.

Tablo 68

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre 11. temaya yönelik kodlar

Güncel eğitim politikalarına yönelik öneriler	Katılımcı kodu
Sınav Sistemi	MY7-MY2-MY10-
Erken Yönlendirme	MY1-MY2-MY3-MY4-MY8-MY9
Hazır içerik sağlanması	MY2
Yeni nesil sorulara erken başlama	MY4
Disiplin Yönetmeliğinin değişmesi	MY1-MY5

Tablo 68 incelendiğinde, eğitim politikalarına yönelik önerilerde müdür yardımcılarının görüşlerinin daha çok erken yönlendirme üzerine olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, ilgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Farklılıkların değerlendirildiği erken yönlendirmenin olduğu bir sistem oluşturulmalı.” -MY8

“Ortaokulda spor, müzik ve resim okulları olmalı. Olursa buralara yönlendirme yapabiliriz.” -MY3

“Öğrencilerin ortaokula kadar ilgisi belirlenmeli. Öğrenciler ilgilerine göre farklı kurlarda dersler alabilmeli. Bu şekilde hedeflerine göre ilerleyebilirler.” -MY4

“Çocuk ortaokulda dersler görüyor. Alakasız olmayan bir liseye gidiyor. Lise bitiyor. Üniversitede yine lise ile ilgisiz bir bölüm okuyor. Nasıl imam hatip ortaokulları açıldıysa meslek ortaokulları da açılmalı.” -MY2

Diğer taraftan üç müdür yardımcısı sınav sistemine yönelik önerilerde bulunmaktadır. İlgili görüşler şu şekildedir:

“Kendimize ait bir sistem oluşturmalyız. Çoklu zekanın yer aldığı bir sistem olmalı. Milli eğitimin sisteminde kitapların sunulara etkinliklere oyunlara sahip olması gerekmekte. Hazır yapılandırılmış bir paket göndermeli.” -MY2

“Liseler eskisi gibi olmalı. Eski sisteme geri dönmeli. Daha çok farklılıklara hitap eden bir sistemdi eski sistem. Şimdiki sistemde sadece akademik olarak en iyilere yönelik liseler var. Sınav sistemi değişmeli” -MY7

Başarı farklılıklarının azaltılmasında, eğitim politikaları kapsamında iki müdür yardımcısı disiplin yönetmeliğine odaklanmaktadır. Bu durumu ifade eden MY1’in görüşleri şu şekildedir: *“Disiplin yönetmeliği değişmeli. Öğretmenin etkisi kalmadı. Sadece dersi anlatıp çıkıyor. Öğretmenin başına çöp kovası geçirip video çekiyorlar. Hiçbir yaptırım yok. Eğitim öğretim faaliyetlerini aksatan davranışlara yaptırım olmalı. Öğretmenler sadece çocuk bakıcısı konumunu aldı. Çocuklar sadece zaman geçirmek için geliyor.” -MY1*

4.6.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Türkiye’deki okullar arası başarı farklılıklarının ilgili temalar çerçevesinde nedenleri ve çözümlerini bulmaya yönelik toplamda 31öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sorulardan ilki okul temasına yönelik olarak “Okulunuzda sizce başarıyı temel olarak neler etkilemektedir? Açıklayınız.” şeklindedir. Bu soru ile ilgili okul, sahip olduğu değişkenler çerçevesinde ele alınarak nedenler ele alınmaktadır. Öğretmenlerin 1. temaya yönelik görüşlerine Tablo 69’da yer verilmektedir.

Tablo 69

Öğretmenlerin görüşlerine göre 1. temaya yönelik kodlar

Başarıyı etkileyen faktörler	Katılımcı kodu
Veli ilgisi ve farkındalığı	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö10-Ö20-Ö25
Öğrenci, veli ve öğretmen ilişkisi	Ö3-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19
Öğrenci motivasyonu	Ö14-Ö15-Ö31
Öğrenci ilgisi ve yeteneği	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5
Öğrencinin hazır bulunuşluğu	Ö8-Ö11-Ö13-Ö26-Ö28
Sosyokültürel çevre	Ö4-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö9-Ö20-Ö21-Ö31
Öğretmenin özverisi	Ö12- Ö4
Öğretmenin yeterliliği	Ö28-Ö29

Tablo 69 incelendiğinde, başarıyı etkileyen faktörlere yönelik öğretmenlerin görüşleri daha çok sosyokültürel çevreye ve veli ilgisi ve farkındalığına yönelik yer almaktadır. Başarının veya başarısızlığın oluşmasında daha çok yaşanılan çevrenin ve aile ilgisinin yer aldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Köy okuldayız. İlgisi ve yeteneği olan çok iyi bir kesim var. Bir de hiç ilgisi yeteneği olmayan kesim var. Ortası yok. Hangisine göre anlatacağız? Konu ve soru çözümünde ortak noktada birleştirmek zor. Seviyeler arasında çok fark var. Müfredat belli ve konular yetişmek zorunda. Diğer bir nokta veli. Veli ilgisi davranışları öğrenciye yansıyor. Yeterince çocuğunu dinlemiyorsa bu durum çocuğa yansıyor. Hiç ilgisi olmayabiliyor. Hiç alakası olmayan konulardan bahsediyor. Öğrenciyle ilgili davranış problemi çözümünde veli yanında olmuyorsa çözüm havada kalıyor. İşe yaramıyor.” Ö1

“Aile etkili. Tabi ki ailenin vizyonu etkili. Ne yapacağını nasıl yapacağını bilen aileler daha başarılı. Vakit ayırmaları önemli. Ailenin köyde yaşaması eğitime bakış açısını oldukça etkiliyor. Zaman ayırmıyorlar çocuklarına. Söyledikleri şey çoğunlukla şu: ‘benim vaktim yok, kendisi halletmek zorunda.’ Dolayısıyla, ailenin bu bakış açısı ve zaman ayırması başarıda oldukça etkin.” -Ö20

“Her çocuk farklı, imkanlar farklı çünkü. Memur olanları farklı. Kafada aynı eğitimi almıyorlar. Çevre farklı çünkü. Kimisi anne-baba mesleğine devam etmek istiyor. Değişimden korkanlar var. Çevre baskısı, vizyonu gereği hedefler de değişiyor. Bu durum başarı durumunu odaklanmayı etkiliyor.” Ö9

“Farklı şartlardaki insanları aynı sınava sokmak, aynı müfredata tabi tutmak farklılığın temel sebebi zaten. Bu kapsamda başarı farklılıkları kaçınılmaz. Köy öğrencileri arasında bile çok farklılıklar varken. Köy ile merkezdeki çocuğu aynı kabul edip de farklılıklarını dikkate almadan sınav yapmak hata.” -Ö3

Diğer taraftan başarı farklılıklarının oluşmasında öğrencinin hazır bulunuşluğunun da etkili olduğu çoğunlukla ifade edilen görüşler arasında yer almaktadır. Ö11’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “2 yıl öncesi bireylerin çok büyük sıkıntıları var pandemi sebebiyle. Uzaktan eğitim işe yaramadı. Kazanımlar hazır bulunuşluk yok. Kurs açmak yetersiz. Kurların okullarda olması da verimsiz.”

İkinci temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılması için okul kapsamındaki önerilere yer verilmektedir. İlgili tema bağlamında öğretmen görüşleri Tablo 70’de gösterilmektedir.

Tablo 70

Öğretmenlerin görüşlerine göre 2. temaya yönelik kodlar

Okul kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Okullara maddi kaynak sağlanması	Ö1-Ö3-Ö25-Ö26
Seviye sınıfı oluşturma	Ö11-Ö14-Ö15
Sınıf mevcutlarının azaltılması	Ö18
Aylık öğrenci değerlendirmesi	Ö28
Müfredatın güncellenmesi	Ö1-Ö8-Ö16-Ö17-Ö20-Ö25-Ö26-Ö28-Ö29-Ö31
Mezunlarla kariyer günleri düzenleme	Ö22-Ö31
Rehber öğretmen ihtiyacının sağlanması	Ö9-Ö13-Ö20-Ö23
Öğretmenlerin sürekli iletişimi	Ö23
Okulda sosyal etkinlikleri sürekli kılma	Ö6-Ö24 -Ö25
Kaynak kitap sağlanması	Ö4-Ö10-Ö13-Ö16-Ö17-Ö19-Ö21-Ö26
Koçluk sistemi oluşturulması	Ö7- Ö8-Ö11-Ö13
Gelişimi teşvik eden bir okul kültürü	Ö27

Tablo 70 incelendiğinde, başarı farklılıklarının azaltılmasında okul kapsamındaki önerilerde öğretmen görüşlerinin daha çok müfredatın güncellenmesine yönelik yoğunlaştığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Kitap yazımında ciddi eksiklikler var. Avrupa ziyaretlerimizde bir konu dört yıla yayılmış durumda. Bizde sıkıştırılmış bir müfredat var. Ortaokulun yarısı liseye kaydırılmalı. Bilgi yüklemesinden düşünemeyen hantal nesiller yetişiyor. Bilgi kirliliği var. Avrupa’nın hiçbir ülkesi bizim dağımızı ovamızı bilmez. Biz bütün dünyayı ezberlemeye çalışıyoruz. Parça parça ele alınmalı. Mustafa Kemal’in hayatı savaşlar ayrı ayrı özümşenerek ele alınmalı.” -Ö17

“Sınıf okul ortamları daha çok deneysel olmalı. Daha yaşamsal olmalı. Fen bilgisi öğretmeniym. Konuları ayrıntılarıyla anlatmam gerekli. Sınav gereği soru çözdürmek zorundayım. Müfredat var. Ders saatim ona göre. Birini seçmek zorundayım. Matematik sayısalla işim kalmamış durumda. Bu kazar çok ezbere gerek

var mı? Daha çok seyreltilmiş, üst üste ekleyerek gitmeliyiz. Alanların farklı boyutlarını (kimya, fizik, biyoloji) anlatıyorum. Çocuk oturtamıyor. Neden anlattığımı bilmiyor.” -Ö20

“Müfredatta yeterince güncelleme gelmiyor. Bazı konular azaltılırken aslında verilmesi gereken konular azaltılıyor. Bazı konular yeterince genişken bazıları değil. Sınavla da orantılı değil çoğu şey. Kapsamlı bir güncelleme gelmeli” -Ö28

Diğer taraftan sekiz öğretmenin de kaynak kitap sağlanmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. İlgili öneriler aşağıda belirtilmektedir:

“Telaflı çalışmaları yapılmalı. Seviyeye göre kaynak olmalı. Bir sınıfta en iyi öğrenciler var bir sınıfta daha başarısı düşük olanlar veya hazır bulunuşluğu düşük olanlar. Zor kaynak verdiğinizde bu durum iyi durumda olmayan öğrencilerin motivasyonunu da düşürüyor. Kolay kaynak verdiğinizde üstteki öğrenci sıkılıyor. Kaynak seçme okula, sınıfa göre farklılaşabilmeli. Tabi ki seviye sınıfından söz etmiyorum. Fakat telaflerde özellikle bu durum gerçekleştirilmeli. Kurslarda özellikle aynı kaynak durumu güçleştiriyor.” -Ö4

“Kaynak kitap aldığımız yasak. Bu yüzden ancak önerebiliyoruz. Fakat bunun yanında bazı öğrenciler bunu dikkate alıyor. Bu durumda fotokopi çekmek zorunda kalıyoruz. Ama bunu unutanlar getirmeyenler olabiliyor. En azından MEB kaynak kitap konusunda daha fazla seçenek sunmalı. Çünkü LGS sınavına hazırlanıyorlar. İlçe denemeler yapıyor ister istemez. Bu durumda kaynak kitap kaçınılmaz hale geliyor. Sadece ders kitabında çözülen sorularla öğrencilerin o başarı sıralamasında yer alması mümkün değil.” -Ö1

“Sınava hazırlanıyorsak kaynak olmalı. MEB beceri temelli kitaplar gönderilmiş. Fakat soru sayısı gerçekten yetersiz. Kazanım düzeyindeki soru sayısı da yetersiz.” -Ö26

Başarı farklılıklarını azaltmada, rehberlik hizmetinin sağlanmasına ve koçluk sisteminin uygulanmasına yönelik önerilerin daha çok olduğu görülmektedir. Rehberlik

hizmetinin sağlanmasına yönelik Ö9 durumu şöyle ifade etmektedir: “Çocuğa tüm seçenekler sunulmalı. Farkındalığı yükseltilmeli. Yeteneklerini görmeli ve kendini tanımalı. Saniyeler içinde değişimler oluyor. Uyum sağlamak gerçekten zor. Bu sistem içinde bu ancak güçlü bir rehberlik ile olabilir. Çevre zaten dar bir vizyona sahip.” Koçluk sisteminin uygulanmasına yönelik Ö11’in görüşleri şu şekildedir: “Okulumuzda öğrenci koçluğu etkin olarak yürütülüyor. Koçlar sürekli iletişimi de sağlıyor. Çocukların sürekli iletişim ile bu şekilde ev ortamını, onu ve ailesini daha yakından tanıyarak verimli olabiliyoruz”.

Diğer taraftan seviye sınıfı oluşturulmasına yönelik dört öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Seviye sınıfları oluşturulmasıyla ilgili Ö15’in görüşleri şu şekildedir: “Seviye sınıfları olmalı. Yeni sınav sisteminde orta ve alt seviyedeki öğrenciler tamamen vazgeçmiş durumda. Okuma yazma bilmeyen, matematikte az temel becerilere bile sahip olmayanlar var. Dört işlem becerisi yok. Nasıl sınava yönelik ders işlenebilir bu durumda?”

Üçüncü temada başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmenin rolüne yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmenlerin üçüncü temaya yönelik görüşleri Tablo 71’de gösterilmektedir.

Tablo 71

Öğretmenlerin görüşlerine göre 3. temaya yönelik kodlar

Başarıda öğretmenin rolü	Katılımcı kodu
Öğretmenin rehberliği	Ö10-Ö13-Ö14-Ö15-Ö20-Ö25-Ö30
Öğretmenin motivasyonu	Ö1-Ö4
Öğretmen ilgisi ve sevgisi	Ö16-Ö17-Ö19-Ö20
Öğretmenin iletişimi	Ö3-Ö4-Ö28
Öğretmenin mesleki gelişimi	Ö2-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö12-Ö21-Ö23-Ö25-Ö26-Ö31
Öğretmenin mesleğini sevmesi	Ö22-Ö24
Öğretmenin okula bağlılığı	Ö6-Ö11-Ö22

Tablo 71’e bakıldığında, başarıda daha çok öğretmenin mesleki gelişimi üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamdaki bazı görüşler aşağıdaki şekildedir:

“Öğretmenin donanımı gelişimi önemli. Bir şeyi etkili anlatabilecek nitelikte mi?Sorduğu sorulara etkili akıcı cevap verebiliyor mu? Kendini aktarabiliyor mu?Bazen yeni nesille ilgili öyle sorular geliyor ki anlayamıyorum. Bu konuda cevap vermemek verememek kötü. Bu durumun üstesinden öğretmen gelebilmeli.” - Ö28

“Öğretmenlerin üniversite eğitimi çok zayıf. Üniversitede yeterince uygulamalı eğitim yok. Bu durum öğretmenler başta çok yetersiz duruma getiriyor. Üniversitede Türkçe eğitimi ile ilgili bir şey öğrenmedik bence. Ben meslek içinde çoğu şeyi öğrendim.” - Ö21

“Öğretmenin mesleki bilgisi güncel olmalı. Sürekli değişimler yaşanıyor. Değişimler oldukça zorlayıcı. Yeni nesil başka, teknolojiler, yapay zeka. Öğretmenin öğrencilere ulaşmasında gelişimi kaçınılmaz bir hal almış durumda.” -Ö4

“Öğretmen ‘her çocuk özeldir.’ Yaklaşımı ile hareket ederse başarı gelir. Bunun için uygun yöntem ve tekniği seçmesi önemli. Çağa uygun gelişimini sağlamalı. Alanı, değişimlerle ilgili bir şey bilmiyorsa yerinde sayıyor demektir.” -Ö9

Diğer taraftan 7 öğretmen, öğretmenin rehberlik rolüne değinmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmektedir.

“Çocuktaki farklılıkları yakalamak o kadar önemli ki. Özellikle sosyokültürel anlamda eğitimden uzak bir çevredeyseniz öğretmen her anlamda rehber. Elimizde tabi ki sihirli değnek yok ama değişimi başlatacak bizi.” -Ö20

“Öğretmen sadece bilgi aktaran değildir. Rehberlik etmek çok önemli. Öğrenciyi tanımak, yol göstermek birçok şeyi başarmaktır. Özellikle bu dönemde buna ihtiyaçları o kadar çok ki. Çok fazla bilinmezliğin içindeler. Ne yapacaklarını onlar da aileler de bilmiyor. Sürekli bir değişiklik var.” -Ö13

Dördüncü temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmen kapsamındaki önerilere yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait bazı görüşler Tablo 72’de yansıtılmaktadır.

Tablo 72

Öğretmenlerin görüşlerine göre 4. temaya yönelik kodlar

Öğretmen kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Üniversite eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi	Ö3-Ö8-Ö13-Ö19-Ö20-Ö21-Ö29-Ö31
Hizmet İçi Eğitimin Niteliğinin Yükseltilmesi	Ö1-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö13-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö23-Ö25-Ö26-Ö27-Ö28-
Rotasyon	Ö1-Ö2-Ö16-Ö28-Ö29-Ö31
Ekonomik Yardım	Ö14-Ö22-Ö24-Ö30
Öğretmen Yetiştiren Özel Kurumlar	Ö11-Ö12
Dezavantajlı Bölgeler İçin Teşvik	Ö5-Ö6-Ö10-Ö15

Tablo 72 incelendiğinde başarı farklılıklarına yönelik öğretmenler kapsamındaki öneriler daha çok hizmet içi eğitimlerin niteliğinin yükseltilmesine yönelik öğretmen görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda yer alan öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

“Hizmet içi eğitimler olsun diye olmamalı. Ufkumuzu açan değişimi sağlayan eğitimler olmalı. Genel şeyler var ama yapılandırılmalı. Aktif olmalıyız. Tüm okullar belirli aralıklarda çalıştaylar düzenleyip okulda oluşan sorunlara çözüm üretme noktasında aktif olmalı.” Ö8

“Hizmet içi eğitimler boş boş oturup geldiğimiz veya internetten vakit doldurduğumuz eğitimler olmamalı. Uzman öğretmenlik eğitimlerinde de aynısı yapıldı. Daha uygulamaya yönelik, müfredata yönelik zümrelerimizle bir araya gelip somut örnekler paylaşabileceğimiz etkinlikler tasarlanmalı. Öğreneceğim bir şey olmalı. Beyin fırtınası yapayım, bu da olmalı diyebileyim. 10 soru çözeceğime bana 2 soruyu nasıl etkili çözebileceğim gösterilmeli.” -Ö25

“Farklı dönemlerde farklı nitelikte eğitimler olmalı. Öğretmen ihtiyaç hissettiği konuda eğitim almalı. Herkese zorunlu olarak sunulmamalı. Çoğu eğitim teoride kalıyor. Nasıl öğrencilere konuyu aktardıktan sonra uygulama yapıyorsak, eğitimler

de uygulamalı olmalı. Bazen öyle eğitim düzenliyorlar ki dersi bırakıp gidiyoruz. En fazla eksik hissettiği ilk yardım mesela ama sadece sunum var. Ben ve birçok kişi müdahale edemez bu eğitim sonunda. Özellikle alanımızda bu eğitimlere ihtiyacımız var.” -Ö1

Diğer taraftan başarı farklılıklarına yönelik öğretmenler kapsamında yapılması gerekenler kapsamında üniversite eğitiminin niteliğinin yükseltilmesi üzerine yönelik önerilerde sekiz öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. İlgili önerilerden bazılarının aşağıda yer verilmektedir:

“Üniversite eğitimini lise eğitimi üzerine maalesef çok bir katkısı yok. Her şey sahada öğreniliyor. Seminer dönemlerinde branşımız adına nitelikli eğitim yok. Üniversite ile iş birliği sağlanıp etkili eğitimler sağlanmalı.” -Ö20

“Üniversite standart eğitim veriliyor. Sanki hepimiz merkezde görev yapacakmışız gibi. Fakat bir köy okuluna farklı bir yere gittiğinizde durum değişiyor. O konuda eksikliği hissediyorsunuz. İlk Van’da köye atandığımda sınıfta 12 tane engelli öğrencim vardı. Köy şartları farklı, öğrenciler farklı. Orda öğrendiğin yöntem tekniklerin hiçbir işe yaramayacağını öğreniyorsun. Üniversite bu konulara değinilmeli. Sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlar da dikkate alınarak üniversite eğitimleri tekrar yapılandırılmalı.” -Ö3

Öğretmenler kapsamındaki önerilerde, rotasyon konusuna da çoğunlukla yer verildiği görülmektedir. Bu duruma yönelik öneride bulunan Ö28’in görüşleri şu şekildedir: *“Bence bir öğretmen uzun süre aynı okulda çalışmamalı. Başarı farklılıklarını azaltma noktasında farklı okullarda deneyim kazanmalı. Mesela atandığım yerde istediğim kadar kalabiliyorum ama bu durum böyle olmamalı. Mevcut az olan bir okulda istediğimizi aktarabiliyoruz. Ama kalabalık okulda da deneyim kazanmalıyız. Daha farklı şeyler öğrenebiliriz.”*

Beşinci temada okullar arası başarıyı öğrencilerin temel olarak etkileyen özelliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 73’te yansıtılmaktadır.

Tablo 73

Öğretmenlerin görüşlerine göre 5. temaya yönelik kodlar

Öğrencilerin başarıyı etkileyen özellikleri	Katılımcı kodu
Amaçlarının Olması	Ö1-Ö2-Ö4-Ö12-Ö14-Ö15-Ö19-Ö20-Ö21-Ö30-Ö31
Yetenek ve İlgilerinin Farkında Olması	Ö1-Ö3-Ö24-Ö28
Öz Güveni Olması	Ö1-Ö2-Ö16-Ö28-Ö29-Ö31
Öz Disiplinli Olmaları	Ö7-Ö8-Ö9-Ö16-Ö17-Ö25
Ailenin Profili	Ö3-Ö4-Ö18-Ö21-Ö22-Ö23-Ö25-Ö27
Aile Birliği	Ö5-Ö25
Teknoloji kullanımı	Ö25-Ö10
Hazır bulunuşluk	Ö11-Ö13-Ö6-Ö26

Tablo 73’de öğrencilerin temel olarak başarıyı etkileyen özellikleri incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin daha çok öğrencilerin bir amacının olmasına odaklandığı görülmektedir. Bu durumları destekleyen bazı görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Öğrenci gerçekten neden ders çalışması gerektiğini bilmiyor. Hedefleri yok. Bu durum içsel motivasyonu da düşürüyor.” - Ö14

“Bir çocuğun yanlış da olsa bir kararı olmalı. Yetişen öğrenciler emir komuta zinciri ile hareket ediyor. Kendi fikirleri ile hareket eden nesil değil. Ödevleri hala zorunlu yaptırıyoruz. Bu çok saçma. İsteddiği için neden olduğunu bildiği için yapmalı. Hayır demeyi bilen, düşünen ve hedefleri olan öğrenciler olmalı. Mezun olduğunda karar veremeyen öğrenciler ortaya çıkıyor. Sorgulamayan bir nesil var.” -Ö20

Diğer taraftan sekiz öğretmenin başarıyı etkileme noktasında, öğrencilerin aile profillerine yönelik görüşleri bulunmaktadır. Bu kapsamdaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

“Ailelerin beklentileri ile çocuğun beklentileri farklı. Çocuklar ‘Babam benden tıp bekliyor benim sayısalım yok’ diyor. Aile çocuğunu tanımalı. Birey de kendini tanıyabilmeli. Aileler çok bilinçsiz. Çocuk kuaförlük istiyor aile fen lisesini.” -Ö4

“Sosyokültürel farklılıklar çok fazla olduğu için başarı farklılıkları da yüksek. Ailelerin vizyonları belirli sınırlı. Ailede okuma alışkanlığı yok ki çocukta da olsun.” -Ö21

“Ailelerin eğitime bakış açıları çok farklı. Bu çocukların başarısını etkiliyor. Bazıları biz bekçilik yapalım diye okula gönderiyor resmen. Kimisi gerçekten öğrensin, bir yerlere gelsin diye gönderiyor” -Ö3

“Okulda destek alsalar da ailede rol model yok. Okuyanlar geri dönmüyor. Kariyer günleri bile yaptık. Belki motivasyonları yükselir diye. Fakat aile bölge bunu engelliyor. Sınav önemli değil burada. Çilek ekmek para kazanmak önemli. Eğitimin değeri düşük.” Ö22

Öğrencilerin başarıyı etkileyen özellikleri kapsamında, altı öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Ö8’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir: *“Öz Disiplin çok etkili. Bir hayat felsefesi olarak olmalı. Pandemiden kaynaklı aşırı koruyuculuk devam ediyor. Çocukların ders çalışma sorumlulukları kaybolmuş durumda. Veli bunu onun elinden almış Onun yerine düşünüyor.”*

Altıncı temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğrenci kapsamındaki önerilere yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 74’te yansıtılmaktadır.

Tablo 74

Öğretmenlerin görüşlerine göre 6. temaya yönelik kodlar

Öğrenci kapsamındaki öneriler	Katılımcı kodu
Aile Eğitimleri	Ö1-Ö2-Ö5-Ö3-Ö4-Ö9-Ö25-Ö27-Ö28-Ö30
Rehberlik Desteğinin Tüm Okullara Sağlanması	Ö1-Ö3-Ö4-Ö13-Ö18-Ö19-Ö21-Ö22-Ö23
Teknoloji Kullanımının Sınırlanması	Ö10-Ö14-Ö15
Aileye Ekonomik Yardım	Ö16-Ö17-Ö20
Sosyal Etkinlikler Düzenleme	Ö6
Erken Yönlendirme	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö24-Ö29
Akran Öğretimini Destekleme	Ö3-Ö7
Disiplin Yönetmeliğinin Düzenlenmesi	Ö26-Ö27
Öğrenci Koçluğunun Yapılması	Ö8-Ö11-Ö13

Tablo 74 incelendiğinde, okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik öğrenci kapsamındaki önerilerin aile eğitimlerine yönelik yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir:

“Kız öğrenciler mesela daha ilgili derse. Erkekler yapmasa da olur gibi oluyor. Akran zorbalıklarına da neden oluyor. Velilerin etkisi olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlere hizmet içi eğitim sunuluyor. Asıl velilere yapılmalı. Hatta zorunlu olmalı. Belirli bir düzenden sonra isteğe bağlı. Evet köy okuluyuz. Zamanları yok velilerin. Ama tamamen bizim üzerimize yıkıyorlar. Sadece 15dakika kitap okumalarını istiyoruz. Onu bile yapmıyorlar. Çocuklarını yeterince dinlemedikleri davranış problemleri devam ediyor. Bu duruma veli desteği şart.” Ö1

“Ailenin eğitim durumu başarı farklılıklarının oluşmasında temel sebep. Okulların amacı ne? bizim amacımızı ne? Bu konularda eğitim verilmeli. Farkındalıkları gerçekten çok düşük.” Ö5

Diğer taraftan başarı farklılıklarının azaltılması kapsamında 9 öğretmenin rehberlik desteğinin sağlanmasına yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. İlgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sayıya göre rehber öğretmen olmamalı. Daha çok destek sağlanmalı. Zaten branş öğretmenleri akademik olarak yoruluyor. Yoğun müfredat var. Diğer yönlerle odaklanamıyoruz. Az konu işledik diye bu sefer veli işimize karışıyor. Diğer yönler önemsiz kalıyor.” -Ö4

“Öğrenciler arasında ciddi akran zorbalıkları var. Daha çok içe kapanıyorlar. Dahası kendine güvenleri yok. Bir şey denemek istemiyorlar. Rehberlik hizmetleri bu noktada oldukça etkili. Fakat taşınmalı okullarda bu durumda eksiklik yaşanıyor. Sınıf öğretmenlerine de bu konuda eğitim sağlanmalı.” -Ö19

Başarı farklılıklarının azaltılmasında öğrenci kapsamındaki önerilerde erken yönlendirme ve teknoloji kullanımı konularında da öğretmenlerin çoğunlukta görüş bildirdiği görülmektedir. İlgili görüşlerden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

“Bir söz var balıktan uçmasını beklerseniz çok beklersiniz. Çünkü o yüzmede iyidir. Türkçe dersinden 5 yanlış yaptı diye öğrenci başarısız oluyor. Aslında başarısı yok değil sadece ilgisi yok. Bu öğrencileri ortaokulda ilgi alanlarına yönelik eğitim verirse daha başarılı oluruz.” -Ö3

Yedinci temada veli toplantılarının sıklığına ve katılım durumuna öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 75’te yansıtılmaktadır.

Tablo 75

Öğretmenlerin görüşlerine göre 7. temaya yönelik kodlar

Veli toplantılarının sıklığı	Katılımcı kodu
Yılda 2 kez	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11- Ö12-Ö13-Ö14-15-Ö16-Ö17-Ö18- Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö25-Ö26-Ö27- Ö28-Ö29-Ö30-Ö31
Gerekli olduğunda	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11- Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18- Ö19
Düşük katılım	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö14-Ö15- Ö20- Ö21-Ö22- Ö23-Ö24-Ö25-Ö26- Ö28-Ö30
Orta düzeyde katılım	Ö7-Ö31-Ö16-Ö17
Yüksek düzeyde katılım	Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö18- Ö19

Tablo 75’e bakıldığında toplantıların yılda 2 kez zorunlu olarak yapıldığı ifade edilmektedir. Bazı okullarda ise daha sık toplantılar yapıldığı gözlemlenmektedir. Toplantılara katılım durumuna bakıldığında ise çoğu okulda düşük katılım gözlemlenmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Toplantılara katılım çok az oluyor. Gelen veliler zaten iyi öğrencilerin velileri. Hatta velilere uygun saatte ayarlamaya çalışıyoruz. Veli ziyaretleri de yapıyoruz. Ama katılım az.” -Ö22

“Veliler çalıştıklarını söylüyorlar. Ancak telefonla iletişim sağlıyoruz. Ulaşamıyoruz bazen.” Ö20

Sekizinci temada veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 76’da yansıtılmaktadır.

Tablo 76

Öğretmenlerin görüşlerine göre 8. temaya yönelik kodlar

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini değerlendirme	Katılımcı kodu
Olumlu	Ö8-Ö9-Ö10-Ö12-Ö13-Ö16-Ö17-Ö28-Ö29
Olumsuz	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö11-Ö14-Ö15-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27-Ö30-Ö31

Tablo 76 incelendiğinde veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin öğretmenlerin görüşlerine göre olumlu/olumsuz yönde değerlendirildiği görülmektedir. İlgili durumları içeren görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Katılım iyi düzeyde. Olumlu verimli geçiyor. Veliler öğretmenlerin işine sınavlarına çok müdahale ediyor. Düzeltmesi gerekli.” -Ö28

“Olumlu iletişim kurabildiğimiz velilerle iletişimi devam ettirdiğimizde öğrenci üzerinde çok etkili oluyor. Fakat dört yıl sınıf öğretmenliği yapıp hiç görmediğim çok veli var. Okula uğramıyorlar. Tek tek aradığımda telefonu bile açmıyorlar. Özellikle aileleri boşanmış olanlar var. Onlara hiç ulaşamıyoruz.” -Ö25

Dokuzuncu temada öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine yönelik önerilerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 77’de yansıtılmaktadır.

Tablo 77

Öğretmenlerin görüşlerine göre 9. Temaya yönelik kodlar

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine yönelik öneriler	Katılımcı kodu
Veli etkinlikleri	Ö3-Ö4-Ö6-Ö8-Ö21-Ö26-Ö27-Ö23-Ö27- Ö28
Bireysel görüşmeler	Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö20
Mentorluk sistemi	Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13
Ev ziyaretleri	Ö1- Ö2-Ö3-Ö16-Ö17- Ö30
Yapılacak bir şey yok	Ö22-Ö24- Ö25
Elektronik ortamda sürekli iletişim sağlama	Ö18-Ö19-Ö29

Tablo 77 incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine yönelik önerilerde öğretmenlerin daha çok veli etkinliklerine bireysel görüşmelere dair önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu konudaki önerilere ilişkin öğretmenlerin bazı görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“23 Nisan’da geliyorlar. Veliler etkinlikleri seviyor. Başka türlü gelmiyorlar. Konser olur gelir bayram olur gelir. Etkinliklerle okula getirebiliriz.” -Ö21

“Velilerle etkinlikler olmalı. Bu uygulamalar mutlaka psikolog iş birliği ile yapılmalı. Babalarla futbol annelerle okuma etkinliği gibi etkinlikler olabilir.” -Ö23

“Toplantılar toplu değil bireysel olmalı. Bu zamana yayılabilir. Toplu görüşmelerin etkisi yok. Görüşmeleri de notla değil diğer yönlerden el almalıyız ki çocukta değişim sağlayalım.” -Ö20

Diğer taraftan başarı farklılıklarının azaltılmasına yönelik 6 öğretmenin veli, öğretmen ve öğrenci ilişkileri kapsamında mentorluk sisteminin uygulanmasına dair önerilerde bulunduğu görülmektedir. Ö13’ün görüşleri bu kapsamda örnek gösterilebilir: *“Bu konuda mentorluk sistemi etkili. Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkisinde ilerleme sağlanıyor. Sürekli veliler toplanıyor ve bu konuda sene başında eğitim alıyorlar.”*

Başarı farklılıklarının azaltılmasında, veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine yönelik öğretmen görüşlerinde 6 öğretmenin veli ziyaretlerine yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir. Ö2'nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: *“Veli ziyaretlerinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Hiç velisini görmeden mezun ettiğimiz öğrenciler var. Özellikle sene başı seminer döneminde velilere yönelik uygulamalarda bulunmalıyız. Geride kalan, davranış sorunları olan öğrencilerin velilerine yönelik özellikle etkinlikler ziyaretler planlamalıyız.”*

Onuncu temada güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesine öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 78’de yansıtılmaktadır.

Tablo 78

Öğretmenlerin görüşlerine göre 10. Temaya yönelik kodlar

Güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesi	Katılımcı kodu
Sınav sistemi	Ö2-Ö5-Ö8-Ö15-Ö19-Ö24-Ö26-Ö27
Müfredat	Ö1-Ö8-Ö23-Ö12-Ö14-Ö15-16-Ö17-Ö20-Ö25-Ö26-Ö27
Nitelikli Mezunlar	Ö3
Eğitim Politikalarının Siyasi Olması	Ö11-Ö22
Sık Sistem Değişikliği	Ö4-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö18-Ö19-Ö30- Ö31
Adrese Dayalı Kayıta Tabakalaşma	Ö6
Okullaşma Oranlarının Arttırılması	Ö27
Kaynak Kitap Sağlanması	Ö21-Ö27-Ö28
Üniversite Eğitiminin Niteliği	Ö7-Ö21

Tablo 78’e bakıldığında, güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesinde daha çok müfredata yönelik değerlendirilmelerde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu kapsamdaki güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesine ilişkin bazı görüşleri aşağıda belirtilmektedir:

“Müfredat konusu direkt öğrencileri etkiliyor. Konuların sıralaması bazı konuların sıralaması çocukların gelişimine uygun değil. Ben 2012 mezunuyum. 2012 yılındaki müfredat öğrencilerin gelişim düzeyine daha uygundu. Ama şu anki sıralama çok kopuk. Öğrenciler parçadan bütüne gidemiyorlar. Sıralamalar da yanlış. Mesela 7. sınıfta hücre konumuz var. Sonra mitoz mayoz bölünmeye geçiyoruz. O konu 7. sınıf öğrencisinin kolaylıkla anlayabileceği somutlaştırılabileceği bir konu değil. 2. dönemde eşeyli eşeysiz üremeyi gösteriyoruz. 8. sınıfta kalıtım konusuna geçiyoruz. 5 sınıfta hal değişimi var. Sıcaklık değişimini gösteriyoruz. Grafikler var. Aynı konu 8.sınıfta da var. Konu alt sınıfın düzeyine uygun değil. Ayrıca konular çok fazla. Zaman çok sınırlı. Bu kadar konuya gerek yok.” -Ö1

“Müfredatın daha iyi planlanması geçişlerin daha iyi yapılması lazım. Disiplinler arası geçişler iyi sağlanamıyor. Çocuk birinde öğrendiğini diğerinde kullanamıyor. Sosyalde gördüğünü sosyalde kullanacak. Program oluşturulurken mesela şuna dikkat edilmemiş. 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde haritalarda ölçek konusu var. Fen bilgisinde hız ve sürat konusu var bunların alt yapısı olan oran konusu bu üniteleri bitirdikten sonra en az iki ay sonra işleniyor. Bunlar arasında ilişkiyi çözemiyor. Oran kesirle ilgili geçişleri yapamıyor.” -Ö26

Diğer taraftan 9 öğretmenin eğitim sisteminde sık yaşanan değişimlere yönelik görüş bildirdiği görülmektedir. Ö19’un bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Sık değişimler negatif yansıyor. Birden değil de ön çalışmaya dayalı görüş alarak değişimler olmalı. Veliler de adapte olamıyor Eğitim hükümet değil devlet politikası olmalı.”

Eğitim politikalarının değerlendirilmesi kapsamında 8 öğretmenin sınav sistemine yönelik görüş belirttiği görülmektedir. Ö13’ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Sınav sistemi sadece üst düzey becerilere yönelik bir sistem. En iyiler için var. Peki diğerleri neden bu sistemin içinde?” Ö13

On birinci temada eğitim politikalarına yönelik önerilerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlgili temaya ait görüşler Tablo 79’da yansıtılmaktadır.

Tablo 79

Öğretmenlerin görüşlerine göre 11. Temaya yönelik kodlar

Eğitim politikalarına yönelik öneriler	Katılımcı kodu
Sınav sistemi	Ö8-Ö24-Ö25
Müfredatta Disiplinler arası geçişler	Ö1-Ö26
Okul Sınavlarının Merkezi Olması	Ö24
Erken Yönlendirme	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö9-Ö12- Ö24-Ö25-Ö30
Sınıf Düzeylerine Uygun Öğretmen Seçimi	Ö28-Ö29
Ön Çalışmaya Dayalı Değişimler	Ö10-Ö11-Ö13-Ö19-Ö22
Sınavla Uyumlu Kaynaklar Sağlanması	Ö14-Ö15
Müfredatın Azaltılması	Ö16-Ö17-Ö20-Ö23-Ö27
Devletin Eğitimi Özelleştirmesi	Ö11
Bakanlık ile Üniversitelerin İş Birliği	Ö7-Ö21-Ö31
Sınıfta Kalmanın Gerekliliği	Ö3

Tablo 79 incelendiğinde, eğitim politikalarına yönelik önerilerde öğretmenlerin görüşlerinin daha çok erken yönlendirme üzerine olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, ilgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Lise üniversite mezunu olacak diye bir şart olmamalı. Ortaokulda ilgiye göre yönelme olmalı. Sonra ilgili konuda ilerleme olmalı. Herkes memur olmamalı.” -Ö3

“Bireysel eğitim planları olmalı. Yetenekler önceden keşfedilmeli. Çocuğun 5. sınıftan itibaren nereye gideceğini nasıl gideceğini bilmeli. Çocuklar bunu bilmiyor. Sınıfta o kadar yetenekli öğrenci var ki! Ben sadece akademik yüklemeye yapabiliyorum. Küçük yaşta yönlendirme olmalı.” -Ö5

Diğer taraftan eğitim politikalarına yönelik önerilerde öğretmenlerin görüşlerinin daha çok ön çalışmaya dayalı değişikliklerin olmasına ve müfredatın azalmasına yönelik yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamdaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sürekli sistem değişiyor. Adapte olamıyoruz. Bir şeyler yapılacaksa değerlendirme içermeli. Sonuçlar nedenler paylaşılmalı. Yapılan değişiklikleri değerlendirmeden yeni bir değişiklik olmamalı.” Ö13

“Daha seyreltilmiş bir müfredat olmalı. Bazen neyi niçin anlattığımı bilmiyorum. LGS diyoruz. Yeni nesil diyoruz. O zaman problem çözme becerilerine odaklanacaksak müfredat azaltılmalı.” Ö20



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmektedir. Tartışma bölümünde, sonuçların değerlendirilmesi yer almaktadır. Araştırma sonuçları kapsamında, araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunmaktadır.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Liselere Giriş Sınavı (2021) sonuçları doğrultusunda, okullar arası başarı farklılıklarının sonuçlarına, PISA (2018) verilerine göre Türkiye’de okullar arası başarı farklılıklarının sonuçlarına, PISA (2018) verilerine göre seçilmiş bazı başarılı ülkeler ve Türkiye’de temel becerilerde yeterlilik düzeylerine göre öğrenci dağılımının sonuçlarına, PISA (2018) verilerine göre seçilmiş bazı ülkeler ve Türkiye’nin temel okuma becerisi kapsamında temel okuma becerisi kapsamında eğitimde fırsat eşitliğinin durumuna, PISA (2018) sınavında başarı gösteren bazı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik uygulamaların sonuçlarına ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik katılımcı görüşlerinin sonuçlarına yer verilmektedir.

5.1.1.Liselere Giriş Sınavı (2021) Sonuçlarına Göre Okullar Arası Başarı Farklılıklarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

LGS (2021) sonuçları kapsamında, sınava giren öğrencilerin ortalamaları, merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin ortalamaları, sınava giren öğrencilerin alt test ortalamaları, cinsiyete göre ve anne baba eğitim durumuna göre ortalamalarının dağılımı yansıtılmaktadır.

Merkezi sınava giren öğrencilerin dörtte bir oranından daha azının merkezi sınav puanı ile yerleştiği görülmektedir. Merkezi sınava giren öğrencilerin ortalamalarının da düşük olduğu ifade edilmektedir. Merkezi sınava giren ve merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin alt test ortalamaları arasında ciddi farklılıklar gözlemlenmektedir.

Merkezi sınava giren öğrencilerin alt test ortalamaları en yüksek Türkçe alt testinde ve en düşük alt test ortalaması matematik alt testinde görülmektedir. Merkezi sınav puanı ile

yerleşen öğrencilerde de aynı durum gözlemlenmektedir. Diğer taraftan merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin Türkçe alt test ortalaması 14,86 iken, merkezi sınava giren öğrencilerin Türkçe alt test ortalaması 9,41 olarak yer almaktadır. Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin matematik alt test ortalaması 7,56 iken, merkezi sınava giren öğrencilerin ortalaması 4,20 olarak yer almaktadır.

Merkezi sınava katılan öğrencilerin Türkçe alt testinde öğrencilerin doğru cevap sayısı arttıkça öğrenci oranının azaldığı gözlemlenmektedir. Matematik alt testinde de benzer bir durum yer almaktadır. Merkezi sınava katılan öğrencilerin yarısından fazlasının 0-5 arasında doğru cevaba sahip olduğu görülmektedir.

Merkezi sınava katılan öğrencilerin, alt test ortalamalarının cinsiyete göre değişim gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin başarı durumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Diğer taraftan merkezi sınava katılan öğrencilerin, alt test ortalamalarının anne-baba eğitim düzeyine göre de değişim göstermektedir. Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyinin yükseldikçe ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir.

5.1.2. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Türkiye’de Okullar Arası Başarı Farklılıklarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

PISA (2018) sınavı kapsamında, Türkiye’nin okuma, matematik ve fen becerilerinde elde ettiği puanın okul türlerine ve bölgelere göre değişimi ortaya konulmaktadır.

PISA (2018) sınavında Türkiye’de okuma, matematik ve fen puanında liseler arasında başarı farklılıkları gözlemlenmektedir. Okuma puanında en yüksek ortalamaya sahip olan okul ile en düşük ortalamaya sahip okul arasında 190,5 puanlık fark bulunmaktadır. Matematik puanında en yüksek ortalamaya sahip olan okul ile en düşük ortalamaya sahip okul arasında 217,5 puanlık fark bulunmaktadır. Fen puanında en yüksek ortalamaya sahip olan okul ile en düşük ortalamaya sahip okul arasında 181,9 puanlık fark bulunmaktadır.

PISA (2018) sınavında Türkiye’nin okuma, matematik ve fen puanı bölgelere göre ve aynı bölge içerisinde değişim göstermektedir. Okuma puanı kapsamında, en iyi bölge ortalaması ile en düşük bölge ortalaması arasında 77 puan farkı bulunmaktadır. Matematik

puanında, en iyi bölge ortalaması ile en düşük bölge ortalaması arasında 68,1 puan fark bulunmaktadır. Fen puanında, en iyi bölge ortalaması ile en düşük bölge ortalaması arasında 65,5 puan fark bulunmaktadır.

5.1.3. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye’de Temel Becerilerde Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

PISA (2018) sınavında başarılı olan bazı başarı ülkeler ve Türkiye’nin okuma, matematik ve fen beceri alanlarındaki ortalaması ve bu alanlara ait yeterlilik yüzdeleri ortaya konulmaktadır.

PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya’nın tüm beceri alanlarında OECD ortalamasına göre daha yüksek bir başarı göstermektedir. Türkiye’nin tüm beceri alanlarında, OECD ortalamasına göre daha düşük bir performans sergilediği görülmektedir.

PISA (2018) sınavı okuma alanı yeterlilik düzeylerinde, başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya’nın okuma alanı üst düzey yeterlilik alanlarında OECD ülkelerine kıyasla göre daha yüksek yüzdeye sahip olmaktadır. İlgili ülkeler, üst düzey beceriler açısından daha başarılı bir profil sergilemektedirler. Diğer taraftan, Türkiye’de okuma alanında daha düşük yeterlilik düzeylerinde performans gösteren öğrenci oranının OECD ülkelerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

PISA (2018) sınavı matematik alanı yeterlilik düzeylerinde Türkiye’de temel düzeyin altında performans sergileyen öğrenci oranı bağlamında daha yüksek bir yüzdeye sahip olduğu ortaya konulmaktadır. Daha karmaşık işlemler gerektiren üst düzey beceriler bağlamında, daha düşük bir oran sergilemektedir. Diğer taraftan, PISA (2018) sınavı okuma alanı yeterlilik düzeylerinde, başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya’nın OECD ülkelerine göre, üst düzey beceriler açısından daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir.

PISA (2018) sınavı fen alanı yeterlilik düzeylerinde de diğer alanlarda gözlemlenen durum sergilenmektedir. Türkiye diğer ülkelere kıyasla, alt becerilerde daha yüksek bir orana sahip olurken üst düzey becerilerde daha düşük bir orana sahiptir.

5.1.4. PISA (2018) Sonuçlarına Göre Seçilmiş Bazı Başarılı Ülkeler ve Türkiye'nin Temel Okuma Becerisi Kapsamında Eğitimde Fırsat Eşitliği Durumu Kapsamında Sonuç ve Tartışma

PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin temel okuma becerisi kapsamında eğitimde fırsat eşitliği durumu yansıtılmaktadır. PISA (2018) sınavındaki başarı durumları birçok eşitlik göstergesi bağlamında ele alınmaktadır. Bu kapsamda, okuma puanları dikkate alınarak gayri safi milli yurt içi hasılatları, öğrenci başına yaptıkları harcama, uluslararası sosyoekonomik statü dilimleri, sosyal kapsayıcılık endeksleri, sosyal eşitsizlik endeksleri, okullar arası tabakalaşma endeksi, okullar arası okuma varyansı endeksi, yüksek ve düşük performans sergileyen öğrencilerin yalnızlık endeksleri ortaya konulmaktadır.

PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya'nın yüksek gelir durumuna ve okuma alanında yüksek performansa sahip oldukları görülmektedir. Türkiye'nin PISA (2018) sınavında başarılı olan ülkelere göre daha düşük bir performans sergilemekte ve daha düşük bir gelir durumuna sahip olmaktadır. Bu noktada ülkenin gelir durumunun daha iyi bir eğitsel performans sergilemede etkili olduğu söylenebilir. Maya ve Yakut (2021) çalışmalarında, PISA sınavında başarılı olan ülkelerin eğitime daha fazla yatırım yaptıklarını ifade etmektedirler.

PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya'nın öğrenci başına daha fazla yatırım yapmaktadırlar. Türkiye'de ise öğrenci başına yapılan harcamanın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Başarı durumunda sosyoekonomik durumun önemli belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Özer ve Suna, 2020). PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya'nın üst sosyoekonomik dilimde yer alan öğrenci oranının yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu ülkelerde alt sosyoekonomik dilimde yer alan öğrenci oranının çok az olduğu ve bu dilime ait ortalama okuma puanının olmadığı görülmektedir. Türkiye alt sosyoekonomik dilimde daha fazla öğrenciye sahip olmaktadır.

Diğer taraftan üst sosyoekonomik dilimde daha az öğrenci oranına sahip olduğu görülmektedir.

PISA (2018) sınavında eğitimde fırsat eşitliği bağlamında incelenen diğer göstergelerden biri olan sosyal kapsayıcılık endeksi farklı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin aynı okulda bulunma durumlarını değerlendirmektedir. PISA (2018) sınavında yüksek performans sergileyen Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya'nın sosyal kapsayıcılık endeksleri yüksek orandadır. Bu durum ilgili ülkelerin, bireylere daha fazla fırsat eşitliği sağladığını göstermektedir. Farklı geçmişlerden gelen birçok kişi bir arada eğitim alabilmektedir.

Okullar arasında dezavantajlı öğrencilerin ve iyi durumda olan öğrencilerin belirli okullarda toplanması akademik olarak okullar arasında farklılıkları oluşturmaktadır. Bu durum bazı okulların sadece dezavantajlı öğrencileri içermesine, olanaklar açısından da dezavantajlı durumda kalmasına yol açmaktadır. Okullar arası tabakalaşma durumunun başarıyı olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya'nın düşük okullar arası tabakalaşma endeksine sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Türkiye okullar arası tabakalaşmada yüksek endeks değeri sergilemektedir.

PISA (2018) sınavı kapsamında, sosyal eşitsizlik endeksinin PISA (2018) sınavında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya'da düşük olduğu, Türkiye'de ise yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'de akademik performansın sosyoekonomik durum ile daha çok ilişkili olduğunu göstermektedir.

PISA (2018) sınavı kapsamında okullar arası varyans yüzde değerinin tüm ülkelerde belirli bir oranda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullar arasında başarı farklılıklarının devam etmektedir. Diğer taraftan Türkiye'de okullar arası başarı farklılıklarının PISA (2018) sınavında başarılı bir profile sahip olan diğer ülkelere göre daha yüksek oranda olduğu söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında akademik farklılaşmayı yansıtan yalnızlık endeksi, Türkiye'de oldukça yüksek oranda görülmektedir. Benzer performansa sahip

bireyler belirli okullarda yoğunlaşmaktadır. Diğer taraftan, PISA (2018) sınavında yüksek performans sergileyen Finlandiya, Singapur, Kanada, Estonya’da bu değerin daha düşük olduğu dolayısıyla daha kapsayıcı bir sisteme sahip oldukları söylenebilir.

5.1.5. PISA (2018) Sınavında Başarı Gösteren Bazı Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında, PISA (2018) sınavında başarı gösteren Finlandiya, Singapur, Kanada ve Estonya’da başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik akademik destek uygulamaları bulunmaktadır. Bu uygulamalar, ülkeler bazında okullar ve öğrenciler kapsamında ele alınmıştır.

Finlandiya’da öğrencilerin desteklenmesine yönelik birçok uygulama bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Öğretmenler geride kalan öğrencilere yönelik küçük gruplar halinde çalışmalar düzenlemektedir. Uygulama daha çok öğretmenin okulda öğrenciye kapsamlı destek sağlamasıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere destek sunan, üniversitede eğitim gören asistan öğretmenler de bu süreçte aktif rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenin yönetiminde destek sağlamaktadırlar. Diğer taraftan özel ihtiyaç öğretmeni de bu süreçte yer almaktadır. Özel ihtiyaç öğretmenleri, öğrenme sorunları üzerine ek eğitim alarak, sınıf öğretmeni ve asistan öğretmene destek sağlamaktadır. Bu durumda, sınıf öğretmeni ve asistan öğretmen tarafından çözülemeyen durumlar ele alınmaktadır. Bireysel veya grup halinde öğrencilere destek sunmaktadır. Bu destek uygulamalarına ek olarak, disiplinler arası oluşturulan takım tarafından da destek sunulmaktadır. Oluşturulan takım sosyal durum veya aile kaynaklı dezavantaj durumundan dolayı öğrenimi aksayan öğrencilere destek sağlamaktadır. Öğretimi etkileyen, öğretim dışında kalan ilgili sorunlara yönelik oluşturulan takım sorunlara çözüm bulduktan sonra öğretim faaliyeti devam etmektedir.

Finlandiya’da okullara üç düzeyde destek sağlanmaktadır. Okulların öz değerlendirme sonucunda oluşan eksiklikleri bu desteğe yön vermektedir. Okulların birbirlerine destek sağladığı yapılandırılmış bir sistem olduğu görülmektedir. Ulusal okul ağı oluşturulmuştur. Okulların birbirine öğrenme ve mesleki gelişim etkinliklerine yönelik

olarak birçok destek sağladığı görülmektedir. Diğer taraftan, okul gelişimi danışmanları düşük performans sergileyen okullara görevlendirilmektedir. Danışmanlar, okul yönetimiyle beraber hedeflerin belirlenmesine ve ulaşılmasında yönelik planlar hazırlamakta ve problemlerin çözümüne katkı sağlamaktadır. Okuldaki tüm personele planın tanıtıldığı ve ortak anlayışın oluşturulduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, yerel yönetimlerin düşük performans sergileyen okullara ek kaynak sağlanmaktadır.

Singapur'da öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesinde, daha çok ilgi ve yeteneklerine dayalı bir sistem oluşturulduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı kurlardan dersler almasına olanak sağlanarak gelişimlerine katkı sağlandığı görülmektedir. Singapur'da öğrenciler fen ve matematik alanında sürekli izlenmekte ve destek sağlanmaktadır. Geride kalan öğrencilere yönelik gruplar oluşturularak, çalışma uzmanlarınca destek sağlandığı görülmektedir. Öğrencilere sistemli bir destek sunulmaktadır. Gelişen durumlara yönelik olarak öğrencilerin normal, hızlı veya özel kurlara dahil olmaları sağlanarak gelişimleri desteklenmektedir.

Singapur'da okulların kendi gelişimlerinde daha çok söz sahibi olduğu görülmektedir. Okullara bu kapsamda yerel destek sunulmaktadır. Okullar, bakanlık ekiplerince 6 yılda bir yapılan değerlendirmeleri göz önüne alarak yıllık gelişimlerini planlamakta ve değerlendirmelerde bulunmaktadır. Ekipler tarafından, okul liderleri ve akademisyenlerle iş birliği sağlanarak okul gelişimine katkı sunulmaktadır. Diğer taraftan, Singapur'da okulların dört coğrafi kümeye ayrıldığı ve her coğrafi kümenin de bir alt kümeye ayrıldığı görülmektedir. Her kümede belirli sayıda okul olduğu ve küme yöneticileri bulunduğu görülmektedir. Okulların desteklenmesine yönelik, küme yöneticileri okul liderleriyle iş birliği yapmakta ve okullara kaynak sağlamaktadır. Okul personelinin gelişimine yönelik etkinliklerin planlamasında rol almaktadır. Okullar arasında personel desteği sağlanması, materyal, iyi uygulamaların paylaşılmasında yönelik yapılandırılmış bir ağ bulunmaktadır.

Kanada'da erken okul terkinin önleme ve öğrencilerin akademik performansını yükseltme adına öğrenci başarı stratejisi oluşturulduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul ve bölge düzeyinde Öğrenci Başarı Liderlerinin oluşturulmaktadır. Buna ek olarak, okullarda Öğrenci Başarı Öğretmeninin yer alması ve başarı takımlarının oluşturulması destek

uygulamaları arasında yer almaktadır. Başarı takımları, öğrencinin başarısında rol alan bileşenlerden oluşmakta ve öğrenciler için nitelikli öğrenme fırsatları sunmada rol almaktadır. Bu uygulamalara ek olarak, Ontario’da çevrim içi ödev yardım sitesi oluşturulduğu görülmektedir. Sınıflarda, öğretmenin yanında asistan öğretmen yer almakta ve öğretime destek sunmaktadır. İlkokullarda, matematik ve okuryazarlık desteği için ders sonrası ek öğretim sağlanmaktadır. Pandeminin olumsuz etkilerinin üstesinden gelmek adına, okul içi ve dışında akademik destek sunulmakta ve bu konuda birçok dijital araç sunulmaktadır. British Columbia eyaletinde, öğrenme desteği sağlamak adına Öğrenme Yardımcısı Öğretmeniyle bireysel veya gruplar halinde sınıf öğretmeni ile iş birliği sağlanarak destek sunulmaktadır.

Kanada’da okullarda akademik performansı yükseltmek için sistematik uygulamaların oluşturulduğu görülmektedir. Yerel düzeyde okullara yönelik değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Belirli sınıflarda, yıllık ölçme ve değerlendirmelerin yapılarak planlar oluşturulmaktadır. Okuryazarlık ve matematik becerilerini desteklemeye yönelik kurumlar oluşturulduğu görülmektedir. Bu kurumlar, okullar ile iş birliği halinde çalışarak fon ve materyal desteği sağlamaktadır. Düşük performans gösteren okullara başarı durumuna göre kategorilere ayırarak yönelik kaynak sağlandığı ve dışarıdan uzman sağlanarak durumun iyileştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Tüm okullarda, Eşitlik ve Kapsayıcılığı Destekleme Stratejisi ile okullara hem akademik hem sosyal anlamda destek sunulmaktadır.

Estonya’da öğrencilerin desteklenmesine yönelik öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin bireysel gelişim ihtiyaçlarını tespit etmekte ve uygun öğretim metodu kullanmaktadır. Akademik olarak geride kalan öğrencilere, okulun dışarıdan da uzman desteği alarak onların iyi olma durumunu desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin geri kalmasında sosyoekonomik, sosyokültürel, sağlık, psikolojik kaynaklı oluşabilecek birçok durumdan kaynaklı durumlara yönelik birçok farklı destek sunulmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin akademik olarak geride kalan öğrenciler için öğretmen ile iletişim kurularak yıllık görüşmeler yapılmaktadır. Bu görüşmelere aile veya diğer uzmanların da katılım gösterdiği görülmektedir. Bu uygulamalara ek olarak, okullarda destek grupları oluşturularak öğrencilere akademik destek veya rehberlik sağlandığı görülmektedir.

Estonya’da ulusal teftiş sistemi ve öz değerlendirme sistemi kapsamında okulların desteklendiği görülmektedir. Genel denetimler geliştirilmesi gereken alanlara yönelik oluşmakta ve gelişimlerin değerlendirilmesini içermektedir. Diğer taraftan düşük performans gösteren okulların öz değerlendirmede bulunması sağlanarak gelişimlerine odaklanılmaktadır. Bu okullara yönelik gelişim planlarının olduğu görülmektedir. Planların oluşturulmasında, tüm paydaşların yer aldığı görülmektedir. Yerel otoritelerin okullara içsel değerlendirmelerinde uzman desteği sağladığı görülmektedir.

5.1.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Katılımcı Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Görüşme sorularında yer alan başarının temel nedenlerine yönelik birinci temaya yönelik okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, başarıyı etkileyen temel etkenlerin daha çok veli ilgisi ve farkındalığına yönelik yer aldığı görülmektedir. Müdür yardımcılarının başarıyı etkileyen temel etkenlere yönelik görüşlerinin, daha çok sosyokültürel çevre ve veli ilgisi ve farkındalığı konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin ise, daha çok sosyokültürel çevreye ve veli ilgisi ve farkındalığına yönelik yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda sosyokültürel çevrenin öğrenci profilinde ve veli profilinde oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumun başarı farklılıklarına neden olduğu ifade edilmektedir. Cingöz ve Gür (2020) çalışmalarında ekonomik, sosyal ve kültürel durumun akademik performansı önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Görüşme soruları kapsamında ikinci temada yer alan başarı farklılıklarının azaltılması için okul kapsamındaki önerilerde okul müdürlerinin görüşlerinin daha çok müfredat üzerinde odaklanmaktadır. Okul müdürleri müfredat konusunda daha çok bireylerin ihtiyaçlarını ve değerleri dikkate alan bir müfredat oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Müfredattaki içeriklerin yoğunluğunun fazla olduğu ve sosyal etkinliklerin oranının artırılması gerektiği belirtilmektedir. Diğer taraftan müdür yardımcılarının görüşlerine bakıldığında, okul kapsamındaki önerilerin kaynak kitap ve kurslar konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilere kurslar ve kaynak kitap kapsamında daha çok destek sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul kapsamına yönelik önerilerde, öğretmenlerin görüşlerinin daha çok müfredatın güncellenmesine ve kaynak kitap

sağlanmasına yönelik yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda, müfredatın sınavla uyumlu olmadığı ve fazla konu içerdiği ifade edilmektedir. Müfredatın güncellenmesi gerektiği belirtilmektedir. Kaynak kitap konusunda farklı seçenekler sunulabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Üçüncü temada başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmenin rolüne yönelik okul müdürlerinin görüşleri daha çok öğretmenin iletişimi ve sevgisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. İletişim ve sevginin motivasyonu yükselttiği ve derse olan bağlılığı arttırdığı ifade edilmektedir. Müdür yardımcılara göre, başarı farklılıklarının azaltılmasına yönelik öğretmenin daha çok ilgisi ve sevgisinin rol aldığı görülmektedir. Öğretmenin sevgisinin, öğrenciyi kazanmada büyük bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, başarıda öğretmenin daha çok mesleki gelişimin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kendini güncellemesinin, donanımını güçlendirmesinin önemli olduğu belirtilmektedir.

Okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğretmen kapsamındaki önerilere yönelik okul müdürlerinin görüşleri daha çok hizmet içi mesleki gelişimin sağlanması ve ekonomik destek sağlanmasına yönelik yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmesine yönelik ekonomik desteğin artırılması ve hizmet içi eğitimin daha güncel nitelikli bir şekilde sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Müdür yardımcılarının görüşleri incelendiğinde, daha çok hizmet içi eğitime odaklanılmaktadır. Hizmet içi eğitimin daha güncel ve nitelikli bir şekilde sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, daha nitelikli bir hizmet içi eğitimin yer almasının başarı farklılıklarının azaltılması noktasında etkili olabileceği ifade edilmektedir. Daha nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde önem arz etmektedir. Bu noktada, Türkiye’de son dönemde öğretmenlere yönelik kariyer basamakları oluşturulmasının ve mesleki gelişimin yeniden düzenlenmesinin öğretmenlerin gelişimine ve motivasyonuna yönelik önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Akyol ve Yeşilbaş-Özenç, 2021).

Beşinci temada okullar arası başarıyı öğrencilerin temel olarak etkileyen özelliklerine yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin daha çok ailenin eğitime verdiği değer konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre veli ilgisinin,

desteğinin, çocuğunu tanımasının eğitim sonuçlarında etkili olduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının görüşleri incelendiğinde, daha çok ailenin eğitime verdiği değer ve öğrencilerin bir amacının olması öğrencilerin başarıyı etkileyen temel özellikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin bir amacının olmasının eğitim sonuçlarında daha çok etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir amacının olmadığı, dolayısıyla motivasyonlarının düştüğü ifade edilmektedir.

Altıncı temada okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında öğrenci kapsamındaki önerilere yönelik okul müdürlerinin görüşlerine yer verilmektedir. Görüşlerin daha çok aile iş birliği üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Veliler ile iş birliğinin sağlanmasının, okulda ortak etkinlikler yapılmasının ve velilere eğitim sağlanmasının öğrencide önemli etkilere sahip olacağı vurgulanmaktadır. Okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında, öğrenci kapsamındaki önerilerde müdür yardımcılarının görüşlerinin daha çok aile eğitime ve rehberliğe odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda velilerin okulda eğitim almasına ve rehberliğin tüm okullarda etkin uygulanmasına konusunda görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında, öğrenci kapsamındaki önerileri daha çok aile eğitimlerinin sağlanması ve tüm okullara rehberlik desteğinin sağlanması konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, aile eğitimlerinin gerekliliği ve rehberlik desteğinin tüm okullara sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

Yedinci temada veli toplantılarının sıklığına yönelik okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda veli toplantılarının genellikle yılda 2 kere yapıldığı durumun gerekliliğine göre daha sık yapıldığı görülmektedir. Katılım durumunun ise genel olarak düşük olduğu ifade edilmektedir. Müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerine göre, veli toplantılarının benzer şekilde yapıldığı ve katılımın düşük olduğu görülmektedir. Toplantılara velilerin genelde gelmediği, çocuğu hakkında hiçbir bilgisi olmayan velilerin olduğu ve genelde iyi öğrencilerin velilerinin toplantılara katılım gösterdiği görülmektedir.

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesine yönelik okul müdürleri daha çok olumsuz yönde görüş bildirmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde velilerin okula daha uzak olduğu ve iletişim sağlanamadığı görülmektedir. Müdür yardımcılarının da benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Aydın ve Şentürk (2007) çalışmalarında,

velilerin okul sürecinde etkin olmasının okulun bulunduğu bölgeye göre değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok veli, öğretmen ve veli ilişkilerini olumsuz yönde değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, velilerin çok müdahaleci oldukları ve hiç okula gelmedikleri görülmektedir.

Veli, öğretmen ve öğrenci ilişkilerine yönelik önerilerde okul müdürlerinin görüşlerinin daha çok veli etkinlikleri çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre, ilişkilerin güçlü olabilmesi adına okullarda velilere yönelik eğitim merkezlerinin olmasının olumlu sonuçları olabileceği vurgulanmaktadır. Öğretmen görüşleri kapsamında daha çok veli etkinliklerinin ve bireysel görüşmelerin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ardakoç (2020) çalışmasında veli katılımının öğrenciyi birçok yönden olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Onuncu tema kapsamında güncel eğitim politikalarının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin daha çok sınav sistemi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, LGS sınavının iyi bir sınav olmadığı ve başarı farklarını daha da derinleştirdiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunun daha çok düştüğü ve hedef belirleyemediklerini ifade edilmektedir. Benzer şekilde, müdür yardımcılarının görüşlerinin de daha çok sınav sistemi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda, sınav sisteminin uygun olmadığına ve sistem değişikliklerinin bir değerlendirmeye dayalı olmadığına ve sistemde sürekli değişimin olmasına vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, güncel eğitim politikaları kapsamında daha çok müfredat konusunda değinilmektedir. Bu kapsamda, müfredatta sınıflar arasında geçişlerin iyi olmadığı ve müfredat konusunda iyi bir planlama olmadığı ifade edilmektedir.

Okul müdürlerinin eğitim politikalarına yönelik önerilerine bakıldığında daha çok sınav sistemine yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir. Bu kapsamda, sınav sisteminin yeniden düzenlenmesi gerektiği ve becerileri erken belirleyen bir sistem olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu noktada özellikle meslek liselerine erken yönlendiren bir sistem olması gerektiğinden söz edilmektedir. Müdür yardımcılarının önerilerine bakıldığında, daha çok erken yönlendirmeye odaklanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ortaokulda yeteneklerine göre yönlendiren bir sistem olması gerektiği ve lisenin bu sistemin

bir devamı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim politikalarına yönelik önerilerine bakıldığında, erken yönlendirme sisteminin olması gerektiğinin çoğunluk tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu kapsamda, yeteneğe ve ilgiye dayalı erken dönemde yönlendiren bir sistem olması gerektiği görüşler arasında yer almaktadır.

5.2.Öneriler

Bu bölümde, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullara arası başarı farklılıklarını azaltmak adına her okulu kendi dinamikleri çerçevesinde değerlendirerek bir okul gelişim modeli geliştirilebilir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin tüm yönleriyle desteklendiğinde, başarıyı etkileyen faktörlerin kapsamlı ve sistemli bir şekilde ele alındığında eğitsel sonuçlarda iyileşmeler sağlanabileceği ortaya konulmaktadır (Mercik, 2015; Tabak, 2017; Demirtaşlı ve Usta, 2018; Dolu,2018; Özer, Gençoglu ve Suna, 2020). Bu doğrultuda, okullarda tüm paydaşları içine alan bir kurul oluşturularak öğrencilerin hem akademik hem diğer yönlerden gelişimi takip edilebilir. Bu kapsamda, gerektiğinde alan uzmanlarından yardım alınarak öğrenci gelişimleri takip edilebilir.

Dezavantajlı okullarda eğitim gören bireylerin eğitsel sonuçlar açısından düşük bir performansa sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu okullarda eğitim gören öğrencilere ek kaynak sağlanmasının veya dezavantajlı bölgelerdeki okullara ek kaynak sağlanmasının sonuçlara olumlu etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Dolu, 2018; Ceylan ve Ünder, 2022). Diğer taraftan dezavantajlı okulların ve öğrencilerin desteklenmesine yönelik uygulamaların olumlu etkisinin yanında, uygulamalarda planlama ve süreklilik açısından eksiklikler olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda da istenilen sonuçlara ulaşmada sorunlarla karşılaşıldığı ifade edilmektedir (Savaş-Yalçın, 2022). Dolayısıyla, bu kapsamda, dezavantajlı bölgelerde yer alan okullara yönelik, eğitimcilerin bu bölgelerde daha fazla kalması adına teşvik uygulamaları arttırılabilir. Okulların durumu göz önüne alınarak okullara kaynak aktarımı

yapılabilir. Uygulamaların sistemli bir şekilde takibi sağlanarak, sonuçları değerlendirilebilir.

Tüm okullarda rehberlik servisinin aktif olarak çalışması sağlanabilir. Okullara psikolog görevlendirmesi yapılarak, öğrencinin okul ve aile durumuna yönelik kapsamlı değerlendirmeler sağlanabilir. Tüm okullarda rehber öğretmen desteği ve öğrenci gelişim komitesi oluşturularak desteği sağlanarak koçluk sistemi uygulanabilir.

Öğrencilere sınav sonucunda daha çok seçeneğin sunulduğu ve öğrencilerin ilgilerine göre farklı kurlara dahil olabildikleri bir sistem geliştirilebilir. Öğrencilerin gelişimi takip edilerek, ilgilerine göre daha erken dönemde farklı programlara dahil olmaları sağlanarak çok yönlü gelişimleri sağlanabilir. Bu doğrultuda dersler alarak hedefledikleri meslek alanında ilerlemelerine yönelik bir sistem geliştirilebilir.

Okul ders saatleri azaltılarak, belirli dersler sadece sosyal etkinlikler içerebilir. Sosyal etkinlikler dışarıdan uzman desteği alınarak gerçekleştirilebilir. Akademik olarak geride kalan öğrencilere yönelik, bireysel veya grup olarak ders öğretmeni ile iş birliği sağlanarak başka bir öğretmen tarafından ders saatleri içerisinde veya ders sonrasında akademik destek sağlanabilir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında öğretmenler, öğrencilerin yaşadığı birçok eşitsizliğin telafisinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin uzmanlaşmalarının, kendilerini geliştirmelerinin eğitim-öğretimin niteliğinin yükseltilmesine önemli oranda katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Sleicher, 2014; Gustafsson, vd. 2020; Aslanargun, 2022). Bu kapsamda, öğretmenlerin nitelikli hizmet içi gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Öğretmenlerin okuldaki ders saatleri azaltılarak diğer günlerde okulda ders planı yapmaları ve eğitim faaliyetlerine katılımları sağlanabilir. Öğretmenlere kendi gelişimlerini sağlamaları kapsamında teşvik sistemi oluşturulabilir.

Ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumunun, ebeveynlik tarzlarının ve aile kapsamında birçok bileşenin bireyler üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Mundhe, 2018; Bartolome, 2021; Liu, 2021). Aile kapsamında, temel sistemli uygulamalar yapılandırılabilir. Tüm okullarda velilerin entegre edilebileceği etkinlikler düzenlenebilir.

Online veli eğitimleri düzenlenebilir. Velilerin yerleşim yerlerinde veya okullarda sistemle ilgili, öğrencilerle ilgili belirli aralıklarla eğitim almaları sağlanarak farkındalıkları geliştirilebilir. Bu doğrultuda okullarda veli ofisleri oluşturularak sistemli görüşmelerle velilerin dahi edilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklılıkları ülkenin profilini ortaya koyacak şekilde iller bazında veriler talep edilerek ortaya konulabilir.

Okullar arası başarı farklılıkları, okul sonuçları ve öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenleri çerçevesinde anket uygulanarak değerlendirilebilir

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklılıklarına çözüm önerileri kapsamında diğer eğitim yöneticilerinin görüşleri alınabilir.

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullar arası başarı farklılıklarına çözüm önerileri kapsamında daha fazla ülkede yer alan uygulamalar ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Ackermann, K. ve Schlicht-Schmalzle, R. (2012). “Logics of educational stratification: A cross-national map of educational inequality.” *International Scholarly Research Network*, 1-11.
- Adzido, R.Y.N., Ahiave, E., Dorkpah, O.K. ve Dzogbede, O.E. (2016). “Assessment of family income on academic performance of tertiary students: The case of ho polytechnic, Ghana.” *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6 (3), 154–169.
- Ahonen, A.K. (2021). Finland: Success through Equity—the trajectories in PISA performance. In N.Crato (Ed.), *Improving a country’s education, PISA 2018 results in 10 Countries*, 121-136. Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- Ainsworth, J. W. (2002). “Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement.” *Social Forces*, 81(1), 117-152.
- Ainsworth-Darnell, J.W. ve Roscigno, V.J. (1999). “Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns,” *Sociology of Education*, 72(3), 158–178.
- Akbaba-Altun, S. ve Çakan, M. (2008). “Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarında başarılı iller örneği.” *İlköğretim Online*, 7 (1), 157-173.
- Akku, A., Akku, H., Boyraz A., ve Yörük, A. (2012). “Effect of families on students’ achievement and success on science courses.” *Conference of the International Journal of Arts & Sciences*, 5(1), 119–125.
- Akyol, B. ve Yeşilbaş-Özenç, Y. (2021). “Singapur ile Türkiye’de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması.” *TEBD*, 19(2), 904-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.919484>
- Arcadio, R., Dinauano, A., Etcuban, J.O., Gamboa, A., Peteros, E. ve Sitoy, R. (2020). “Factors affecting mathematics performance of junior high school students.” *International Electronic Journal Of Mathematics Education*, 15 (1), 1306-3030. <https://doi.org/10.29333/iejme/5938>

- Ardakoç, İ. (2020). “Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler.” *CRES Journal*, 1 (2), 75-85.
- Arslan, H. ve Asya, Ç.H. (2015). “Ortaöğretime geçiş sürecine çözüm olarak getirilen seviye belirleme sınavı (SBS)’nin araştırılması.” *TIDSAD*, 5, 105-125. <https://doi.org/10.16989/TIDSAD.77>
- Aslanargun, E. (2022). “Eğitimde fırsat eşitsizliğinin fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/öğretmen etkisizliği ve aile katılımı.” *CRES Journal*, özel sayı, 63-71.
- Aşkar, P., Gelbal, S., Gür, B.S., Özer, M., Suna, E. ve Şensoy, S. (2021). “Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri.” *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162. <https://doi.org/0.26650/JECS2021-934211>
- Aydın, A. ve Şentürk, İ. (2007). “Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması (İlköğretim okulları örneği).” *Manas Social Sciences Journal*, 9 (17), 1-12.
- Bartolome, C.L. (2021). “The effects of family structure on children’s academic performance: A literature Review.” *GSJ*, 9 (11), 2153-2161.
- Başerer Berber, Z. (2021). “Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10 (3), 1215-1223.
- 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.
- Behr, A. ve Fugger, G. (2020). “PISA performance of natives and immigrants: Selection versus efficiency.” *Open Education Studies*, 2, 9–36.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). “Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi.” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22 (4), 21-35.
- Bhat, R.I. (2022). “Family background its impact on students academic achievement: A review.” *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10(3), 1-5.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Siyasal Kitapevi, Ankara.

- Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). “Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme.” *IJEASS* 4(2), 231-239.
- Brighouse H. ve Swift, A. (2008). “Putting educational equality in its place.” *Educational Policy and Finance*, 3 (4), 444–466.
- Bjorklund, A. ve Salvanes, K.G. (2011). “[Education and Family Background: Mechanisms and Policies](#)”. E. Hanushek., S. Machin ve L. Woessmann (ed.). İçinde: Handbook of the Economics of Education. (s.201-2017). Elsevier, Amsterdam.
- Bolanos, D.J. ve Rodriguez-Solera, C.R. (2016). “Factors that affects educational equity in rural schools in Mexico.” *Pensamiento Educativo*, 53, 1-15.
- Brown, K.M. (2010). “Schools of excellence and equity? Using equity audits as a tool to expose a flawed system of recognition.” *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5, (5), 1-12, <https://doi.org/10.22230/ijep.2010v5n5a206>
- Campbell, T. D. (1975). Equality of Opportunity. Proceedings of the Aristotelian Society, *New Series*, 75, 51-68.
- Ceylan, F.A. ve Ünder, H. (2022). “Başarı artırıcı imkanları eşitlemede yatılı bölge okullarının rolü.” *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 171-194.
- Chan, L.S., Chua, V., Foo, S.H., Pang, E., Poon, C.L. ve Saharudin, S. (2016). *Singapore. PIRLS 2016 encyclopedia: International association for the evaluation of educational achievement*.<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wpcontent/uploads/encyclopedia/pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Singapore.pdf>
- Chapman, C. ve Harris, A. (2004). “Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement.” *Educational Research*, 46(3), 219–228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>
- Cherian, M. ve Encinas-Martín, M. (2023). *Gender, education and skills: the persistence of gender gaps in education and skills*. Erişim: 11 Haziran 2022, <https://doi.org/10.1787/34680dd5-en>.

- Cingöz, Z.K. ve Gür, B.S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum*, 10 (4), 247-288.
- Coleman, J. S. (1967). "The concept of equality of educational opportunity." *Harvard Educational Review*. 38(1), 1-22.
- Coşkun, B. (2021). Öğrenci ve Okul Özelliklerinin TIMSS 2015 Fen ve Matematik Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Coşkun, İ. (2014). Türkiye’de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications, London.
- Çelik, R. (2017). "Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği." *Fe Dergi* 9(2), 17-29.
- Çimen, İ. (2021). Eğitimde Fırsat Eşitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları Endeksi Geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Organizing For Success: From Inequality to Quality. The Flat World and Education: How America’s Commitment to Equity will Determine Our Future*. Teachers College Press, New York.
- Demir, M. ve İnan, D. (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.
- Demir, S.B. ve Yıldırım, Ö. (2022). "Kırsal-kent başarı farkını açıklayan öğrenci ve okul özellikleri: TIMSS 2019 analizi." *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39 (1). <https://doi.org/10.52597/buje.1016606>

- Demirtaşlı, R.N. ve Usta, H.G. (2018). “Matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya.” *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (11), 1389-1420. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13377>
- Department for Education. (2019). *School improvement systems in high performing countries*.https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/905496/School_improvement_systems_in_high_performing_countries.pdf
- Dolu, A. (2018). “2015 PISA sonuçları aracılığıyla Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin matematiksel analizi.” *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 923-935.
- Duncan, W. (2004). *Human rights: promoting gender equality in and through education*. Erişim: 20 Aralık 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146974?posInSet=4&queryId=N-EXPLORE-446e9ab6-b0f6-4d16-a506-1e680f270f52>
- Elliott, W. ve Rauscher, E. (2014). “The effect of wealth inequality on higher education outcomes: A critical review.” *Sociology Mind*, 4, 282-297.
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. Erişim: 5 Aralık 2022, https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf
- EURYDICE. (2023). *Estonia: Educational support and guidance*. Erişim: 11 Aralık 2022, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/educational-support-and-guidance>
- EUROPEAN AGENCY. (2023). *Raising the achievement of all learners in inclusive education*. Country Report: Estonia. Erişim: 11 Aralık 2022, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agencyprojects/RaisingAchievement/CountryReports/Raising%20Achievement%20Estonia%20Country%20Report.pdf>
- García-Jiménez, J., Rodríguez-Santero, J., ve Torres-Gordillo, J.J. (2022). “Factors associated with school effectiveness: Detection of high- and low-efficiency schools through hierarchical linear models.” *Education Sciences*, 12 (59), 2-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12010059>

- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). “Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Gençoğlu C., Özer, M. ve Suna, H.E. (2020). “Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar.” *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 294-312. <http://dx.doi.org/10.7822/10.7822/omuefd.828176>
- Gök, F. (2004). “Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği.” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya. 1-10.
- Gray, A. (2014). *Supporting school improvement: The role of inspectorates across europe: A report from the standing international conference of inspectorates* (SICI). Brussel: Standing International Conference of Inspectorates. Erişim: 20 Nisan 2022, <https://www.sici-inspectorates.eu/activities/development-and-research/research/the-role-of-inspectorates-across-europe>
- Gustafsson, J.E., Kaarstein, H., Nilsen, T., Scherer, R. ve Teig, N. (2020). “Teachers’ role in enhancing: A multilevel structural equation modelling with mediated moderation”. T.S. Frønes., A.Pettersen., J. Radišic., ve N. Bucholtz (eds.). İçinde *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education*. (s.173-196). Springer International Publishing, Switzerland.
- 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. Unpublished Ph.D Thesis. University of Rochester, New York.
- Harris, D.N. ve Sass, T.R. (2011). “Teacher training, teacher quality and student achievement.” *Journal of Economics*, 95 (7), 798-812.
- Hoang, A. (2020). “Fantastic educational gaps and where to find them: A review of research in educational equity and equality.” *Journal of International Education and Practice*. 2 (10), 19-28.
- Hooimeijer, P. ve Nieuwenhuis, J. (2016). “The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis.” *Journal of Housing and the Built Environment*, 31, 321–347.

- Howe, R.K. (2015). "The meritocratic conception of educational equality: Ideal theory run amuck". *Educational Theory*, 65(2), 183-201.
- Hou, Y. ve 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. <https://doi.org/10.15354/bece.22.ar003>.
- Human Resources Development Operating Structure. (2018). *Increasing school attendance rates especially for girls*. Erişim: 12 Aralık 2022, <https://www.ikg.gov.tr/increasing-enrolment-rates-especially-for-girls-ii/?lang=en>
- İçer, M. M. (1997). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Jencks, C. (1988). "Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal?" *Ethics*, 98 (3), 518–533.
- Kayadibi, F. (2001). "Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı." *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3).
- Kıral. B. (2020). "Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi." *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kim, Y. ve Sherraden, M. (2011). "Do parental assets matter for children’s educational attainment? Evidence from mediation tests." *Children and Youth Services Review*, 33, 969-979.
- Klinger,D. ve Woolley-Wade, L. (2012). *Supporting low performing schools in Ontario, Canada.: case study*. <https://eric.ed.gov/?id=ED541652>
- Kodelja, Z. (2016). "Equality of Opportunity and Equality of Outcome." *C-E-P-S*, 6(2), 1-16.
- Koivisto, M. ve Vainikainen, M.P. (2018). *Raising the achievement of all learners in inclusive education - country report: Finland*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Lazenby, H. (2016). "What is equality of opportunity in education? What is equality of opportunity in education?" *Theory and Research in Education*, 4(1) 65–76.

- Li, Y. (2021). "How does opportunity inequality affect education inequality and income distribution?: An empirical analysis on China." *Advances in Economics, Business and Management Research*, 166, 410-419.
- Liu, Y. (2021). "Family structure in the academic performance of chinese junior high school students. advances in social science." *Education and Humanities Research*, 610, 401-408.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: Recognising context and raising quality. centre for analysis of social exclusion*. Erişim: 25 Haziran 2022, https://eprints.lse.ac.uk/6321/1/Schools_in_Disadvantaged_Areas_Recognising_context_and_raising_quality.pdf
- Maya, İ. (2016). "Uluslararası öğrenci değerlendirme programı sonuçlarına göre ülkelerin başarılarını etkileyen göstergeler." *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 11 (3), 1665-1684. [10.7827/TurkishStudies.9430](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9430)
- Maya, İ. ve Yakut S. (2021). "Comparison of Turkey and countries with high PISA achievement in terms of education expenditures and academic achievements." *International Journal of Society Researches*, 18 (43), 6197-6219. <https://doi.org/10.26466/opus.957777>
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publications, California.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi. Erişim: 10 Mart 2021, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- MEB. (2019b). *İlkokullarda yetiştirme programı*. Erişim: 9 Aralık 2022, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf
- MEB. (2020). *Mesleki eğitimde 1000 okul projesi*. Erişim: 5 Aralık 2022, <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitimde-1000-okul-projesi/haber/21982/tr>

- MEB. (2021a). *Mesleki eğitimde 1000 okul projesi*. Erişim: 9 Ocak 2023, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/12161721_MESLEKY_EYY_TYMDE_1000_OKUL_PROJESY_-_son_hali.pdf
- MEB. (2021b). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:17. Erişim: 9 Aralık 2021, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_17-LGS_2021-merkezi_yerlestirme_211730.pdf
- MEB. (2022). *Measures taken by the Republic of Türkiye Ministry of National Education to protect the rights of girls during COVID-19*. Erişim: 26 Mart 2023, https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-05/turkey_1.docx
- MEB. (2023a, 11 Mayıs). Türkiye’de 5-14 Yaş Aralığındaki Okullaşma Oranı Yüzde 99’a Ulaştı. *MEB Haberler*.
- MEB. (2023b). *Destekleme ve yetiştirme kursları e-kılavuzu*. Erişim: 10 Ekim 2023 https://e-kurs.meb.gov.tr/Dosya/2023_klavuz.pdf
- MEB. (2023c). *2023 yılı bütçe sunuşu*. Erişim: 12 Ocak 2023 https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/24152252_2023_Butce_Raporu.pdf
- Mekonnen, M.A. (2017). “Effects of family educational background, dwelling and parenting style on students’ academic achievement: The case of secondary schools in Bahir Dar.” *Educational Research and Reviews*, 12 (18), 939-949. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3276>
- Mercik, V. (2015). Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Mundhe, E.S. (2018). “A study of the influence of parents’ education and income level on academic performance of the students.” *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal (AIIRJ)*, 5(3), 190-194.

- Murray-Harrey, R. (2010). "Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school." *Educational Child Psychology* 27 (1), 104-115.
- Newman, A., Satz, D. ve Shields, L. (2023). "Equality of educational opportunity." E.N. Zalta ve U. Nodelman (ed.). İçinde *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/entries/equal-ed-opportunity/>
- NCEE. (2023a). *Finland*. Erişim: 8 Şubat 2023, <https://ncee.org/country/finland/>.
- NCEE. (2023b). *Singapore*. Erişim: 4 Mart 2023, <https://ncee.org/country/singapore/>.
- NCEE. (2023c). *Canada*. Erişim: 5 Mayıs 2023, <https://ncee.org/country/canada/>
- NCEE. (2023d). *Estonia: An overview*. Erişim: 2 Mart 2023, <https://ncee.org/country/estonia/>
- OECD. (1998). *Staying ahead: In service training and teacher professional development*.
Erişim: 12 Mart 2020, <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/staying>
- OECD. (2005a). *School factors related to quality and equity: Results from PISA*. Erişim: 2 Aralık 2022, <https://doi.org/10.1787/9789264008199-en>.
- OECD. (2005b). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*.
Erişim: 15 Nisan 2021, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD. (2005c). *Equity in education thematic review: Finland country note*. Erişim: 2 Aralık 2022, <https://www.oecd.org/finland/38692775.pdf>.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes*. Erişim: 5 Haziran 2022, <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices*. Erişim: 12 Haziran 2022, <https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>.
- OECD. (2011a). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Erişim: 19 Haziran 2022, <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>

- OECD (2011b). *Lessons from PISA for the United States: strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Erişim: 7 Kasım 2021, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Erişim: 4 Mart 2021, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD. (2015). *Education policy outlook: Canada*. https://www.oecd.org/education/EPO%202015_Highlights.pdf.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education*. Erişim: 17 Şubat 2021, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD. (2016b). *PISA 2015 results (volume 2): Policies and practices for successful schools*. Erişim: 17 Şubat 2021, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD. (2018a). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Erişim: 20 Haziran 2021, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OECD. (2018b). *Education policy outlook. Putting student learning at the centre*. Erişim: 10 Ekim 2021. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. Erişim: 20 Haziran 2021, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. Erişim: 19 Mart 2021, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD. (2020a). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. Erişim: 25 Haziran 2022, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- OECD. (2020b). *Education policy outlook: Turkey*. *Oecd Publishing*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care, starting strong*. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.

- OECD. (2022a). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Erişim: 20 Haziran 2021, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD. (2022b). Student achievement in Türkiye: Findings from PISA and TIMSS international assessments. *OECD Publishing*, <https://doi.org/10.1787/c8a84283-en>
- OECD. (2023). Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/5ea7657e-en>.
- Okatan, Ö. (2017). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) Göre Öğrencilerin Matematik Başarıları ile ilgili Değişkenlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. MAKÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Burdur.
- O'Neill, O. (1976). "Opportunities, equalities and education." *Theory and Decision* 7, 275–295.
- Önder, E. (2012). İlköğretimde Öğrenci Başarısında Okullar Arası Eşitsizliklerin Analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Önder, E. ve Petek, H. (2019). "Secondary school students' equality of opportunity and possibility perceptions for primary schools and secondary schools." *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 554-576. <https://doi.org/10.14812/cufej.492883>
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2021). "Türkiye'de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi." *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12 (1), 54-70. <https://doi.org/10.21031/epod.860431>
- Özer, M., Gençoğlu C. ve Suna, H.E. (2020). "Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar." *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Özerbaş, M.A. ve Safi, B.N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Öztürk, H.İ. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. HD Yayıncılık: Ankara.

- Parveen, I. ve 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.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice: Revised Edition*. The Belknap press of Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.
- Riina, V. (2019). *Innovating professional development in compulsory education: An analysis of practices aimed at improving teaching and learning*. Publications Office of the European Union.
- Roemer, J. E. (2004). "Equal opportunity and intergenerational mobility: Going beyond intergenerational income transition matrices". M. Corak (ed.). İçinde: *Generational income mobility in North America and Europe*. (s.48-57). Cambridge University Press, Cambridge.
- Roemer, J.E. ve Trannoy, A. (2016). Equality of opportunity: theory and measurement. *Journal of Economic Literature*, 54(4),1288-1332
https://www.researchgate.net/publication/311621768_Equality_of_Opportunity_Theory_and_Measurement <http://dx.doi.org/10.1257/jel.20151206>
- Salhberg, P. (2012). *Quality and equity in Finnish schools*. https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit_and_Equity_SA_2012.pdf
- Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages*. Erişim: 15 Nisan 2022, <https://doi.org/10.1787/232506301033>.
- Sarıer, Y. (2010). "Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi." *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 107-129.
- Savaş-Yalçın, M. (2022). Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Politika ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- SBB. (2014). *Onuncu kalkınma planı*.
<https://www.ahika.gov.tr/assets/upload/dosyalar/onuncu-kalkinma-planı.pdf>

- SBB. (2019). *On birinci kalkınma planı*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education policy lessons from around the world*. Erişim: 19 Haziran 2022, <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>.
- Segeren, A.L., (2016). *How schools Enact Equity Policies: A Case Study of Social Justice Leadership*. Unpublished Ph.D Thesis, Western University, Canada.
- Stevens, E. ve G. H. Wood (1992). *Justice, Ideology and Education*. McGraw-Hill: New York.
- Stevick, D. (2015). "Estonia: An Overview". T. Corner (ed.). *İçinde Education in the European Union: Post-2003 Member States*. (s.93-113). Bloomsbury Publishing: London.
- Strauss, V. (2014). Five U.S. innovations that helped Finland's schools improve but that American reformers now ignore. *Washington Post*.
- Storey, L. (2007). "Doing Interpretative Phenomenological Analysis." E. Lyons ve A. Coyle (Eds.). *İçinde Analysing Qualitative Data in Psychology*. (s.51-64). SAGE Publications: Los Angeles.
- Sullivan, A. (2001). "Cultural Capital and Educational Attainment." *Sociology*, 35 (4), 893–912.
- Symeou, L. (2007). "Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus." *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Tabak, H. (2017). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine İlişkin Politika Önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Tabak H. (2019). "Türk eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliğine kuramsal bakış: Roller ve sorumluluklar." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 370-393.
- Tan, M. (1987). "Eğitsel fırsat eşitliği." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 245-259.

- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Zirve Ofset: Ankara.
- Tomul, E. (2008). “Türkiye’de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerinde görelî etkisi.” *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 153- 168.
- Torun, Y. (2009). Meritokrasi: Adaletin Terazisi mi Yoksa Bir Adalet İllüzyonu mu?” *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 89-99.
- Türk, U. (2020). “Gelir dağılımında fırsat eşitsizliği ve alt kırılımları: Türkiye üzerine bir araştırma.” *Alternatif Politika*, 12(2), 311-335.
- Tyler, W. (2012). *The Sociology of Educational Inequality*. Oxon, ON: Routledge.
- UNHCR. (2023). *Refugees and asylum seekers in Turkey*. Erişim: 12 Haziran 2023, <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>
- UNESCO. (2017a). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Erişim: 16 Kasım 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO (2017b). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- UNESCO. (2023). *Equity in education*. Erişim: 15 Ocak 2022. <https://uis.unesco.org/en/topic/equity-education>
- UNICEF. (2022). *More children in Turkey will benefit from early childhood education*. Erişim: 2 Mayıs 2023, <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/more-children-turkey-will-benefit-early-childhoodeducation>.
- United Nations (2022). *About the UN 2022 transforming education summit*. https://www.un.org/en/transforming_education-summit/about
- Vidal, Q. (2020). *Turkey: Özelim eğitimdeyim (I am special, I am special in education) education continuity during the coronavirus crisis*. Erişim: 2 Mayıs 2023, <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/10/Turkey-I-am-special-I-am-in-education.pdf>
- Villegas-Reimers. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Erişim: 7 Aralık 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

- Vukovic, R. (2018, 11 Ekim). Q&A: School success in Estonia. *Teacher Magazine*.
- Wossmann, L. (2006). *Efficiency and equity in european education and training systems*. CESIFO Working Paper Series, 1779. Erişim: 4 Nisan 2022
<https://ssrn.com/abstract=926039>
- World Bank. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Erişim: 13 Haziran 2022,
<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf>
- World Bank. (2023). *Literacy rate*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS>
- Yaşar, M.R. (2016). “Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 202-237.
- Yaşar, N. (2018). “Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ölkeler karşılaştırılması.” *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2, 55-69.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

EKLER



EK 1

GÖRÜŞME FORMU SORULARI:

1. Okulumuzda toplam kaç öğrenci eğitim almaktadır?
2. Okulumuzda kaç öğretmen çalışmaktadır?
3. 2020-2021 eğitim öğretim yılında LGS sınavı ile yerleşen öğrencilerinizin taban ve tavan puanları nasıl? Yüzde kaç başarı sağlandı?
4. Okulumuzda başarıyı sizce temel olarak neler etkilemektedir? Açıklayınız.
5. Başarı farklılıklarını azaltma noktasında okul kapsamında neler yapılabilir?
 - I. Okul kaynakları:.....
 - ✓ Ekonomik kaynaklar.....
 - ✓ Fiziki altyapı.....
 - ✓ Teknoloji.....
 - Diğer.....
 - II. Eğitim öğretim ortamı.....
 - ✓ Müfredat.....
 - ✓ Telafi Eğitimleri.....
 - ✓ Kaynak kitap.....
 - Diğer.....
 - III. Okul kültürü.....
 - IV. Okul komunu.....
6. Başarıyı etkileme noktasında, bir öğretmen nasıl bir role sahiptir? Açıklayınız.
7. Başarı farklılıklarını azaltma noktasında öğretmenler kapsamında neler yapılabilir?
 - I. Öğretmen yetiştirme:.....
 - ✓ Üniversite eğitimi.....
 - ✓ Adaylık Eğitimi.....
 - II. Öğretmen mesleki gelişimi:.....
 - ✓ Hizmet İçi Eğitim.....
 - III. Öğretmen sirkülasyonu:.....
 - Diğer.....
8. Öğrencilerin temel olarak hangi özellikleri başarıyı etkilemektedir? Açıklayınız.
9. Başarı farklılıklarını azaltmak için, öğrenci boyutunda neler yapılabilir?
 - I. Aile.....
 - ✓ Aile meslek durumu ve geliri.....
 - ✓ Aile eğitim durumu.....
 - Diğer.....
 - II. Bireysel faktörler.....
 - ✓ Cinsiyet.....
 - ✓ Öz düzenleme becerileri.....
 - ✓ Akran etkisi.....
 - ✓ Motivasyon.....

- Diğer.....
- III. Sosyo-ekonomik durum:.....
- IV. Sosyo-kültürel durum:.....
- V. Evdeki olanaklar.....
- VI. Erken çocukluk eğitimi:.....
- VII. Çevre :.....
10. Veli toplantılarını ne kadar düzenli yapıyorsunuz? Katılım ne düzeyde oluyor?
11. Okulumuzda veli-öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Olumlu /olumsuz yönleri nelerdir?Açıklayınız.
12. Başarı farklılıkları giderme noktasında veli-öğretmen-öğrenci ilişkisi konusunda neler yapılabilir?Açıklayınız.
13. Güncel eğitim politikalarını değerlendirdiğinizde başarı durumuna nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?Açıklayınız.
14. Başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik olarak eğitim politikaları kapsamında neler önerirsiniz?Açıklayınız.

EK 2



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200106588
Konu : Başvuru İncelenmesi

26.05.2022

Sayın Suna ÖZDEN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0465 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 26.05.2022 tarih ve 11/07 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 07- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. İlknur MAYA**'nın yaptığı ve proje araştırmacısı **Suna ÖZDEN** tarafından gerçekleştirilen "Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Okullar Arası Başarı Farklılıkları: Seçilmiş Bazı Ülkeler ve Türkiye" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.