

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ:
ANADOLU LİSELERİ İLE MESLEK LİSELERİNE DEVAM EDEN
ÖĞRENCİ AİLELERİNİN SOSYOEKONOMİK AÇIDAN
İNCELENMESİ

Kenan SARIAVCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

Danışman

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ:
ANADOLU LİSELERİ İLE MESLEK LİSELERİNE DEVAM EDEN
ÖĞRENCİ AİLELERİNİN SOSYOEKONOMİK AÇIDAN
İNCELENMESİ

Kenan SARIAVCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

Danışman

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ: ANADOLU LİSELERİ İLE MESLEK
LİSELERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN SOSYOEKONOMİK AÇIDAN
İNCELENMESİ**

Kenan SARIAVCI tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Taner ATMACA

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN

Bolu İzzet Baysal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/01/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarımı ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

12/01/2024

Kenan SARIAVCI

TEŞEKKÜR

Gerek ders sürecinde gerekse tezimin konusunun belirlenmesi ve hazırlanması sürecinde gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli hocam Prof. Dr. Engin Aslanargun'a en içten dileklerle teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Eğitimim boyunca bana kattıkları değerlerden dolayı; Prof. Dr. Süleyman Göksoy, Doç. Dr. Taner Atmaca ve Doç. Dr. Ender Kazak'a teşekkür ediyorum. Ayrıca tez savunma jürimde bulunan Dr. Öğretim Üyesi Nuri Akgün'e değerli katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Bir öğretmen olarak benim yetişmemde emeği olan annem Birsengül Sariavcı, babam İhsan Sariavcı ve tüm öğretmenlerime şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek Lisans Eğitim hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve maddi manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili eşim Gülben Sariavcı, oğullarım Çağrı Tuğra ve Çınar Alp Sariavcı'ya şükranlarımı sunuyorum.

Bu çalışmada bilgi formunu doldurarak değerli zamanlarını ayıran bütün öğrencilerimize, veri toplamamda yardımcı olan tüm okul müdürlerine, bütün süreç boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ocak, 2024

Kenan SARIAVCI

İTHAF

Bu tez, öncelikle sevgiyle andığım, manevi abim dediğim, kısa süre önce aramızdan ayrılan İnegöl Kocattepe Ortaokulu Müdür Yardımcısı Abdulkadir KURT başta olmak üzere; eğitime gönül vermiş, ömürlerini eğitime adanmış tüm öğretmenlerimize ithaf edilmiştir.



İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İTHAF.....	iv
KISALTMALAR.....	vii
ÇİZELGELER.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı Ve Önemi.....	4
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.2. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4. Tanımlar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Eşitlik Ve Fırsat Eşitliği.....	8
2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	10
2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Belirleyen Yasal Dayanaklar.....	13
2.3.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.....	13
2.3.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS).....	14
2.3.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS).....	14
2.3.4. Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Yasal Düzenlemeler...15	
2.3.5. Bazı Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Yönelik Yasal Düzenlemeler.....	20
2.3.6. Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler.....	25
2.3.7. Ailelerin Sosyoekonomik Düzeyinin Akademik Başarıya Etkisi.....	28

2.3.8. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Merkezi Sınavlar.....	31
2.4. İlgili Araştırmalar.....	34
3. YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırma Modeli.....	52
3.2. Çalışma Evreni Ve Örneklemi.....	52
3.3. Verilerin Toplanması.....	55
3.4. Verilerin Analizi.....	56
4. BULGULAR.....	57
4.1. Cinsiyetin Akademik Başarı Açısından İncelenmesi.....	57
4.2. Okul Öncesi Eğitim Durumu ve Öğrenci Akademik Başarısı.....	58
4.3. Ailenin Ev Sahibi Olma Durumu ve Akademik Başarı.....	59
4.4. Yaşanılan Aile Tipi ve Öğrenci Akademik Başarısı.....	60
4.5. Anne Baba Durumu ve Öğrenci Akademik Başarısı	61
4.6. Anne Eğitimi Durumu ve Öğrenci Akademik Başarısı	61
4.7. Baba Eğitim Durumu ve Öğrenci Akademik Başarısı	63
4.8. Anne Mesleği ve Öğrenci Akademik Başarısı.....	65
4.9. Baba Mesleği ve Öğrenci Akademik Başarısı.....	66
4.10. Aile Gelir Durumu ve Öğrenci Akademik Başarısı.....	68
4.11. Kardeş Sayısı ve Öğrenci Akademik Başarısı.....	70
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
6. KAYNAKÇA.....	80
7. VERİ TOPLAMA ARACI.....	92
8. ÖZGEÇMİŞ.....	94

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursu
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH Projesi	: Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
IQ	: Zeka Katsayısı
İYEP	: İlkokullarda Yetiştirme Programı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS	: Liseye Geçiş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OBP	: Okul Başarı Puanı
OECD	: Ekonomik İş Birliği Kalkınma Örgütü
OKS-SBS	: Ortaöğretime Giriş Sınavları
PIKTES	: Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SCE	: Science of Comparative Education
TES	: Türk Eğitim Sistemi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YEGİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
YKS	: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı

ÇİZELGELER

Çizelge 1. Öğrencilere Ait Demografik ve Not Ortalaması Bilgileri.....	53
Çizelge 2. Cinsiyetin değişkeninin incelenmesi.....	57
Çizelge 3. Okul öncesi eğitim alma durumunun incelenmesi.....	58
Çizelge 4. Ailenin ev sahibi olma durumunun incelenmesi.....	59
Çizelge 5. Yaşanılan aile tipi açısından akademik başarısının incelenmesi.....	60
Çizelge 6. Anne baba birliktelik durumunun incelenmesi.....	61
Çizelge 7. Anne eğitim durumunun incelenmesi.....	62
Çizelge 7b. Anne eğitim durumunun incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar	62
Çizelge 8. Baba eğitim durumunun incelenmesi.....	63
Çizelge 8b. Baba eğitim durumunun incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar.	64
Çizelge 9. Anne mesleğinin incelenmesi.....	65
Çizelge 9b. Anne mesleğinin incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar	66
Çizelge 10 Baba mesleğinin incelenmesi.....	67
Çizelge 10b. Baba mesleğinin incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar.....	67
Çizelge 11. Aile gelirinin incelenmesi.....	68
Çizelge 11b. Aile gelir durumunun incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar...	69
Çizelge 12. Kardeş sayısının incelenmesi.....	70

ÖZET

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ: ANADOLU LİSELERİ İLE MESLEK LİSELERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN SOSYOEKONOMİK AÇIDAN İNCELENMESİ

Sarıavcı, Kenan

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Engin Aslanargun

Ocak 2024, 93 sayfa

Bu çalışmada Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilecek faktörlerden ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı incelenmiştir. Bu çalışma tarama yöntemiyle yapılmış olup, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki 1354 ortaöğretim öğrencisinden alınan verilerin analizine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ile eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açabilen faktörlerin yer aldığı, araştırmacının hazırladığı bir bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bulunan, LGS puanı düşük olup diploma puanıyla öğrenci alan üç meslek lisesi ve yüksek LGS puanıyla öğrenci alan üç Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, alan yazındaki diğer çalışmalara benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan temel faktörün ailenin sosyoekonomik durumu olduğuna işaret etmektedir. Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının LGS sınavında daha başarılı oldukları ve daha iyi okullara gittikleri tespit edilmiştir. Öte yandan düşük LGS puanı ile öğrenci alan ya da okul başarı puanıyla öğrenci alan meslek liselerine ise sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere mensup öğrencilerin daha yoğun olarak devam ettiği anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Sosyoekonomik Düzey

ABSTRACT

EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITY: A SOCIO-ECONOMIC STUDY OF STUDENTS ATTAINING ANATOLIAN HIGH SCHOOLS AND VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

Sarıavcı, Kenan

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Engin Aslanargun

January 2024, 93 pages

In this study, it is aimed to examine the academic success of children and the socioeconomic level of families, one of the factors that may cause inequality of opportunity in education in Turkey. The study is a quantitative study and has been conducted basing on the analysis of data received from 1354 students in Zeytinburnu/Istanbul. In the research, a data collection tool has been used, which includes questions to determine the demographic characteristics of the participants and the factors that could lead to inequality of opportunity in education. The universe of the study consists of three vocational high schools with low LGS scores, taking students with diploma scores, and three Anatolian High Schools, which take students with high LGS scores, in İstanbul, in the 2021-2022 academic year. The findings obtained indicate that the main factor causing inequality of opportunity in education is the socioeconomic status of the family. As a result of the research, it has been determined that the children of families with good socioeconomic status are more successful in the LGS exam and go to better schools. On the contrary, it has been determined that the socioeconomic status of the families of those who go to vocational high schools with low academic profile and which do not require any LGS score is low.

Keywords: Equal of Opportunity, Sociology of Education, Equal Opportunity in Education

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, sınırlılıkları, tezde bulunan tanımlar ve varsayımları bulunmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin konusu insandır. İnsan, belirli özelliklerle donatılmış bir varlıktır ve bir toplum içinde belirli bir kültürle doğar. Bu kültürün etkili olmasında aile çok büyük bir öneme sahiptir. Ailenin birey hayatında ki rolü ve etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Sosyolojide en küçük toplumsal kurum olan aile, çocuğun hayata ve insanlara bakışını şekillendiren ilk ve en önemli birimdir. Aile, sadece çocuğun fiziksel gelişimini tamamlamasına olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda psikolojik gelişimin ilk ve kritik evrelerini de içinde barındırır (Aslanargun, 2007). Bireylerin bir araya gelmesiyle aileler, ailelerin birleşmesiyle toplumlar oluşur. Bireyler, toplumla etkileşime girerek, toplumsal normları öğrenir ve bu süreçte bireysel kimliğini geliştirir. Toplum, okulun bireylere kazandırmaya sorumlu olduğu tutum ve davranış ölçütlerine değer yargılarına sahiptir. Etkili bir eğitim olabilmesi için toplumsal bir ortamın olması koşulu vardır. Toplumsal bir ortamın olduğu durumlarda ise eşitsizliklerin olma ihtimali kaçınılmaz bir gerçektir.

Eşitlik, antik çağlardan bu yana insanların birbirleri ile ilişkileri olmasından dolayı her dönem gündemde olarak güncelliğini koruyarak tartışılan bir konudur (Kaptan, 2020). Türk Dil Kurumu (2023) eşitliği “Kanunlar yönünden insanlar arasında ayırım bulunmaması durumu” ve “Bedensel, ruhsal başkalıkları ne olursa olsun, insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayırım bulunmaması durumu” olarak iki açıdan tanımlamıştır. İlk tanım hukuki boyuta vurgu yaparken ikinci tanımda bireylerin fiziksel, ruhsal ve toplumsal haklarına vurgu yapmaktadır. Eşitlik kavramı statü, değer, mevki, nicelik gibi kavramlarla tanımlansa da (Holsinger ve Jacob, 2008) eğitim bağlamında ele alındığında ilk akla gelen kavramlardan birisinin fırsat eşitliği olduğu söylenebilir. Bundan dolayıdır ki devletler eğitim imkanlarını bireylere eşit ulaştırmada sorumlulardır (Kaptan, 2020). Dolayısıyla devletlerin fırsat eşitliğini sağlamak için çeşitli tedbirleri almakla yükümlü oldukları söylemek mümkündür. Kısacası eşitlik, insanın ırkına, konuştuğu dile, inandığı dine, ekonomik durumuna veya cinsiyetine bakılmaksızın

toplumun bütün üyeleriyle aynı hakka sahip olmasıyken; fırsat eşitliği, bütün bireylerin hayata eşit haklar ve eşit şartlar ile başlaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Eğitimde fırsat eşitliği ise, yeterince çaba harcayan herkesin ailevi ve ekonomik kökenlerine bakılmaksızın eşit eğitim koşullarına bir hak olarak sahip olması anlamına gelir.

Fırsat eşitliği kavramı sanayi devriminden sonra ortaya çıkmıştır (Öztürk, 1993). Eğitimde fırsat eşitliği ilk olarak tüm bireylerin resmi bir okulda eğitim alabilmesini ifade etmekteydi. Daha sonraları azınlıkların eğitime erişimi ve sonuçların eşitliği ilkeleri üzerinde durulmuş son olarak da fırsat eşitliğinin sosyal boyutu ön plana çıkmıştır. Ancak bu durum kişilerin sahip olduğu sosyal ve ekonomik faktörlere bakılmaksızın okulların herkesin erişimine açık hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Hurn, 2018). Çünkü sanayi devrimi ailenin üretimdeki rolünü azaltmıştır. Bu nedenle bireyler ekonomik olarak güçlü olabilmek için meslek edinmeye yönelmişlerdir. Bireylerin mesleki açıdan gelişimleri için belli alanlarda eğitilmelerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaç beraberinde “Az gelişmiş” ve “sosyal devlet” kavramlarını ön plana çıkarmış ve fırsat eşitliği tüm ülkelerde tartışılmaya başlanmıştır (Öztürk, 1993). Bu tartışmalar neticesinde uluslararası ve ulusal bazda çeşitli düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen küresel bazda eğitimde fırsat eşitliği istenilen seviyeye gelmemiştir. Yirminci yüzyılla birlikte eğitimin halk kitleleri arasında yayılmaya başlaması, ulusal ve uluslararası düzenlemeler ile herkesin eşit şekilde tüm eğitim kurumlarından faydalanma hakkının garanti altına alınması eğitimde eşitliğin sağlandığı fikrini doğursa da alınan eğitimin niteliği ve niceliğinde hiçbir zaman bir eşitlik sağlanamamıştır (Şahin, 2019).

Türkiye’de de bu durumun benzer özellikleri taşıdığını söylemek mümkündür. Örneğin Kaptan’a (2020) göre Türkiye’de toplum içindeki eşitsizlikler her ne kadar Osmanlı’dan başlayarak başka ülkelere de örnek olacak şekilde düzenlemeler, kanunlar ile giderilmeye çalışılsa da henüz eşitlik üzerine olan sorunların çözülmediği görülmektedir. Öte yandan eğitimde fırsat eşitliği de Türkiye Cumhuriyet tarafından yasal olarak garanti altına alınmıştır. Buradaki en temel belgelerden birisinin Milli Eğitim Temel Kanunu olduğu söylenebilir. Türkiye 14 Haziran 1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki temel prensiplerden biri olarak fırsat eşitliği ilkesini benimsemiş ve yasal olarak garanti altına almıştır (Resmî Gazete, 1973). Yasal olarak yapılan düzenlemelerin yanı sıra eğitimsel açıdan yapılan düzenlemeler de bulunmakta olup bunların en önde gelenlerinden birisi de Türk Eğitim Sisteminde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesidir ki bu geçiş fırsat eşitliğinin sağlanması yönünde atılan adımlardan birisidir (Çınar, Teyfur

ve Teyfur, 2006). Çünkü yapılandırmacılık tüm bireylerin eşit imkânlarla sahip olmadığını dikkate alarak onları aynı varsaymaya karşı olup bunun yerine öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları ile avantaj ve dezavantajlarını da dikkate alarak eğitimi tasarlamayı öngörür (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Yasal düzenleme, eğitim yaklaşımındaki değişikliklerin yanı sıra eğitimde fırsat eşitliği başka bir boyuttan da ele alınmış olup Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimde fırsat eşitliği temalı bir Millî Eğitim Şûrası toplanmıştır. Bu şurada eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliklerini gidermeye yönelik konular tartışılmış ve konuyla ilgili kararlar alınmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023). Yine de Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği konusunun tartışılmaya devam ettiği söylenebilir. Buradan hareketle politika yapıcıların eğitimde fırsat eşitliğini önemseydiği ve konunun güncelliğini koruduğunu söylemek de mümkündür. Çünkü fırsat eşitliğinin tüm toplumu ilgilendirdiği düşünülmektedir.

Toplumunu oluşturan temel yapı taşı bireylerdir. Bireyler doğarken yazılı kanunlara göre eşit olarak doğarlar. Fakat dünyaya geldikleri ilk anlardan itibaren yazılı olmayan kanunlara göre birçok yönden eşitsizlik içinde yaşarlar. Bu eşitsizliklerin başında ailenin sosyoekonomik durumu gelir. Ailenin sosyoekonomik durumu bireyin bütün yaşantısını etkileyecek bir kavramdır. Bireyin iyi bir eğitim alabilmesinin ve eğitim hayatında başarılı olabilmesinde en önemli etkenlerden birisi ailenin sosyoekonomik düzeyi olduğu söylenebilir. Örneğin Atmaca (2019a) meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarını değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin ifadelerine göre şu an gittikleri okulda olma sebepleri ve yüksek puanlı okullara gidememe sebepleri arasında yoksulluk olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan aynı öğrenciler, yüksek puanlı okullara yerleşen öğrencilerin orada olmalarının sebepleri arasında aile desteğini ve maddi imkânlarının iyi olmalarından dolayı oralarda olduklarını düşünmüşlerdir. Öğrencilerin puanı yüksek okullara gidememe sebebi olarak dikkat çektikleri bir diğer husus ise öğretmenlerin ilgisizliği olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin de sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerden akademik olarak diğerlerine göre daha az beklenti içinde oldukları düşünülebilir. Ömür (2018) yoksul kesim ile çalışan öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin düşük olduğunu, hatta küçük şeyler bile yapsalar velilerin ve öğrencilerin kendilerine minnet duyduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla beklentilerin düşük olması sınıf içi performansın da düşük olmasına bu da sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin dezavantajlarının sürmesine yol açabilir.

Eğitim sistemindeki eğitsizliğini kendisini gsterdiği en önemli yer merkezi sınavlar olarak gsterilebilir. Çünkü merkezi sınavlar sonucunda öğrencilerin hangi liseye gideceği belirlenmektedir. Öğrencinin gideceği lise de öğrencinin geleceğine yönelik hayatını etkileyecek önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de ortaokullarda eğitim gören öğrenciler merkezi sınavlar sonucunda, yetenek sınavları ya da kayıt alanı içindeki okullara tercihen ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedirler (MEB Mevzuat, 2023). Öğrencilerin akademik başarılarında ailelerinin onlara sundukları imkânlar ve ebeveynlerin eğitim durumları da etkilidir. Eğitim müfredatları aynı olmasına rağmen öğrencilerin farklı performanslar sergilemelerinin iki önemli sebebi vardır. Birincisi aile, ikincisi ise eğitim görülen okuldur (Atmaca, 2019b). Bu çalışmada birinci etken olan aile üzerinde durulmuştur. Çünkü yukarıda da belirtildiği üzere ailenin yapısı ve sosyoekonomik durumu öğrencilerin aldığı eğitimi çeşitli açılardan etkilemekte ve bunun sonucunda öğrencilerin girdikleri merkezi sınav sonucu ve diploma puanı da bu durumdan etkilenmektedir. Dolayısıyla sınav sonucuna göre öğrencilerin yerleştikleri okullar da ailelerin yapısı ve sosyoekonomik durumuna göre farklılık göstermektedir. Bu durum yüksek puanla yerleşilen okullara gidebilen öğrenciler için çeşitli avantajları getirirken düşük puanla ya da kayıt alanına göre kayıt yapılan okullara yerleşen öğrenciler için de çeşitli dezavantajları beraberinde getirebilir.

Yukarıdakilerin ışığında **Eğitimde fırsat eğitliği** ya da **eğitimde imkân eğitliği**, ailenin sosyoekonomik durumu ile doğrudan ilişkili olup, kişilerin eğitim hayatları boyunca yaşayacakları sorunların ve başarıların belirgin nedenlerinden olduğu ileri sürülebilir. Her ne kadar bireylere sunulan eğitim imkânlarının eşit olması ve eşit olarak yararlanma imkânı sağlanmaya çalışılrsa da bireylerin bu imkânlardan eşit olarak yararlanabildiği anlamına gelmemektedir.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Türkiye’de yaşanan sosyal ve ekonomik gelişmeler ile toplum yapısında derin farklılaşmalar gözlemlenmektedir. Oluşan bu farklılaşmalar sonucunda çeşitli eğitsizliklerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Eğitim bağlamında düşünöldüğünde ise bu eğitsizliklerin başında hiç şüphesiz öğrencilerin eğitime ulaşma oranı ve eşit imkânlarla eğitim alma hakkı gelmektedir.

Son zamanlarda insanların yaşam standartlarına yaptığı önemli etkiler nedeniyle eğitimin önemi anlaşılmış olup toplumun tüm kesimleri tarafından daha istenilir hale gelmiştir. Bu doğrultuda, fırsat eşitliğinin bireylerin eğitim ihtiyacı doğrultusunda ele alınması daha büyük önem kazanmıştır. Bunun için de fırsat eşitliğini sağlamak adına Türk Eğitim Sisteminde gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu düzenlemeler sayesinde birey ilgi ve yetenekleri doğrultusunda toplumda ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilmeli ve toplumsal kalkınmaya destek olunmalıdır (Kamalak, 2004).

Toplumsal düzenin sağlanmasında ve uluslararası rekabeti artırma yolunda atılacak en önemli adımlardan birisi eğitimin gelişmiş ülkeler seviyesine getirilmesidir. Türk Eğitim Sisteminin gelişmiş ülkeler seviyesine ulaştırılması, öncelikle eğitim sisteminin var olan sorunlarının tespit edilerek çözülmesiyle mümkün olabilir. Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri eğitimde fırsat eşitliğidir. Fırsat eşitliği Türkiye'nin gelişmesi önündeki önemli engellerden biridir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye Eğitim Sisteminin temel problemlerinden biri olan eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olan etkenlerden biri olan ailelerin sosyoekonomik durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye'de bölgeler arası, iller arası ve hatta aynı ilçe içerisinde farklı mahaller arasında oluşan veya var olan sosyoekonomik farklılıkların var olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öte yandan son yıllarda yaşanan Covid-19 salgını sonrasında konuyla ilgili araştırmaların yenilenmesinin ve pandemi sonrası güncel durumun tespit edilmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir. Çünkü sosyoekonomik farklılıklar öğrencinin aldığı eğitimin niteliği ve niceliği üzerinde de etkilidir. Bu çalışmada ailelerin sosyoekonomik durumlarının Türk Eğitim Sistemi üzerinde oluşturdukları olumsuz eşitsizlikler tespit edilerek, bu eşitsizliklerin azaltılmasına katkı sunulması amaçlanmıştır. Tüm toplumu yakından ilgilendirdiği düşünülen eğitimde fırsat eşitliği üzerine yapılacak her katkının çok önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Özetle bu çalışmada, Türkiye'de akademik başarısı yüksek kabul edilen okullar ile akademik başarısı düşük kabul edilen okullara devam eden ortaöğretim öğrencilerinin aile yapılarının ve ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmanın temel problemi, Anadolu Liselerine devam eden ve akademik başarısı yüksek öğrenciler ile Meslek Liselerine devam eden, başarı düzeyi daha düşük öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumları ve aile yapılarının incelenmesidir. Bu perspektif üzerinden, alt problemler olarak yüksek başarılı ve başarı düzeyi daha düşük öğrencilerin;

1. Akademik başarıları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
2. Akademik başarıları okul öncesi eğitim alma durumu açısından farklılık göstermekte midir?
3. Akademik başarıları aile sosyoekonomik özellikleri açısından
 - a) aile gelirin'e göre farklılık göstermekte midir?
 - b) anne babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
 - c) anne baba mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
 - d) ev sahibi olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Akademik başarıları aile yapıları açısından;
 - a) anne-baba birliktelik durumuna göre farklılık göstermekte midir?
 - b) yaşanan aile tipine göre farklılık göstermekte midir?
 - c) kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırmada veri toplanan örneklemdaki öğrencilerin başarı durumlarında ailelerinin sosyoekonomik düzeyi dışındaki herhangi bir değişkenin etkili olmadığı varsayılmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın verileri Eylül 2022 yılında toplanmış olup pandemi ve pandemi sonrası dönemde ailelerin gerek ekonomik gerek sağlık sorunları gerekse öğrencilerin akademik başarıları Türkiye'deki son yılların ortalamalarından sıra dışı farklılık gösterebilir. Dolayısıyla bu bağlamda toplanan verilerin bu açıdan sınırlılığı bulunmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Fırsat eşitliği: Sunulan olanaklardan herkesin ayırım yapılmaksızın eşit biçimde yararlanması (TDK, 2023).

Sosyoekonomik düzey: Aynı anda hem toplumsal alanı hem ekonomik alanı veya aralarındaki ilişkilerin düzeyini ifade etmektedir (TDK, 2023).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EŞİTLİK VE FIRSAT EŞİTLİĞİ

Eşitlik kavramı bütüncül olarak incelendiğinde fırsat ve imkân eşitliği kavramlarını kapsamaktadır. Fırsat eşitliği kavramı genel olarak kabul gören bir ilkedir ve genel olarak eğitim bağlamında ele alınmaktadır. Fırsat eşitliği kavramı eğitimde tüm bireylerin eğitim kaynaklarından eşit bir şekilde yararlanması olarak kabul edilmektedir (Peragine ve Serlenga, 2008). Toplumdaki herkesin kaynaklara ve fırsatlara kolaylıkla ulaşabilmesi, eşitlik kavramı incelenirken üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Bu durum kaynaklara ulaşma ve kaynaklardan yararlanma eşitliği olarak da adlandırılmaktadır (Tezcan, 2013). Fırsatlardan yararlanma noktasında eşit imkânlarla sahip olunmayan durumlarda fırsat eşitliği kavramı söz konusu değildir. Eşitlik, birçok adalet teorilerinde vurgulanan ve birbiriyle ilişkilendirilebilen temel kavramdır, çünkü bu kavram çoğu kez adaletin sağlanması için vazgeçilmez bir öge olarak kabul edilir. Bu sebepten dolayı David Schmidtz'in (2006) de belirttiği gibi adalet sağlanması için her ne kadar eşitliğin bütün türleri kabul edilmese de belirli kısımlarının kabul edilmeme gibi bir ihtimal söz konusu değildir. Eşitliğin bütün tanımları olmasa da birkaç türü adalet için şarttır, yani adalet tamamen eşitçiliğe bağlı kalmayı da gerektirmez. Buna benzer şekilde Antony Flew (1997) adalet için bir çeşit eşitliğe ihtiyaç olduğunu savunmuştur. Adalet için geçmişte birçok bilim adamı tarafından eşitlik üzerine temellendirilen bazı teoriler ortaya atılmıştır. Son yıllarda ortaya atılan en önemli ve en çağdaş teorilerden biri olan siyasi felsefeci John Rawls'in (2018) ilk olarak 1971'de öne sürmüştüğü adalet teorisi 1980'li yıllarda siyasal liberal yaklaşımla geliştirilerek bu teoriyi yeniden ortaya atmıştır. Rawls (2018); adalet, eşitlik ve haklar gibi kavramları en çok vurgulayan ünlü düşünür Kant' tan sonra gelen kişi olarak bilinmektedir. Ancak sosyal adaletin sağlanması için sosyal sözleşme kuramı “başlangıç aşaması” ve “bilmezlik peçesi” ismini verdiği bu yeni iki ifadeyle farklılık göstermektedir. Başlangıç aşaması kısmında hangi adalet prensipleri olacağı ve bunların belirlenme aşamasında eşit olması durumunda sosyal yapıların daha adil olacağı görüşüdür. “Bilmezlik peçesi” kavramına göre insanlar kendi cinsiyetlerini, fakir veya varlıklı olduklarını, Katolik mi yoksa Protestan mı oldukları konusunda herhangi bir şey bilmezler. Böylece sosyal şartların tam olarak neler olduğu bilinmediğinden ulaşılabilecek adalet ilkeleri herkesin faydasına olacaktır. Adaleti sosyal

kurumlar için bir erdem olarak gören Rawls(2018), faydacılık unsurlarını eleştirmesine rağmen kendi teorisinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için ara ara bu öğeleri kullandığı görülmektedir. Rawls (2018) doğruluk olarak adalet teorisi adlı çalışmasıyla da ünlüdür, bu teori toplumsal sözleşme olarak da kabul görmektedir. Bu teorinin temel ilkeleri şunlardır:

1) Tüm bireyler serbest bir şekilde esas olan özgürlük türlerine erişebilir,

2) Maddi ve sosyal eşitsizlikler adil bir şekilde herkes için serbest erişim imkânı olan rütbe, makama bağlı olması gerekir ve bu tür eşit olmayan durumlar toplum içinde en dezavantajlı bireylere maksimum yarar sağlayacak şekilde belirlenmelidir.

Rawls'a (2018) göre birinci ilke diğerinden daima daha öndedir. Yani temel özgürlükler konusundaki eşitliği sıkıntıya sokacak hiçbir eşit olmayan duruma bir sebep sunulamaz. İkinci maddede söz konusu olan rütbe ve makamda var olan eşitsizlik durumu yalnızca bu rütbe ve makamlara erişimin kimseye kapalı olmadığı ve adil bir şekilde gerçekleştiği sürece kabul görme imkânına sahip olabilir. Ancak ortaya çıkabilecek eşit olmayan durumlarda da dezavantajlıların yararına hakkaniyet ilkesi göz ardı edilmemek şartıyla söz konusu rütbe ve makamlar dağıtılabilir. Rawls'ın (2018) adalet teorisi gerçekte kaynakların adil bir şekilde dağıtılması üzerine odaklı dağıtımcı bir teoridir. Bunun yanında bireylerin temel hak ve hürriyetleri hiçbir gerekçeyle kısıtlanamaz. Yani örnek verecek olursak faydacılıkta olduğu gibi çok sayıda insanın yararına olacak diye birtakım temel özgürlüklerden vazgeçilemez. Temelde hakkaniyet ilkesine dayalı olan bu teoride toplumda yaşayan tüm bireyler için temel haklar, özgürlükler, refah seviyesi ve huzur bakımından adil bir şekilde yaşayabilme imkânı sağlayacak adalet ilkeleri öne sürülmeye çalışılmıştır. Rawls, bütün kişiler için değişmemesi gereken özgürlükleri şöyle belirtmektedir: oy kullanma ve seçilebilme hakkı, vicdan, fikir serbestliği, mülk edinme hakkı ve sebepsiz yere yakalanmama ve alıkonulmama özgürlüğüdür.

Sen (1992) de Rawls'a benzer şekilde yukarıdan da anlaşılabilceği üzere fayda veya gelir üzerine temellendirilmiş anlayışa karşı çıkarak bu konuyu yeni bir açıyla açıklamaya çalışmıştır. Rawls'ın yaptığı gibi adaletin ilkelerini tespit etmeyle değil bu ilkelerin tespit edilme aşmasında nelerin üzerinde durulması gerektiğiyle ilgilenmiştir. Her ikisi için de ortak olan şey bütün insanların demokrasi ortamının hüküm sürdüğü bir ortamda adil bir toplum yaşamı elde etme çabasıdır. Bir başka ifadeyle Sen (1992) görüşünü şu şekilde özetlemektedir: Bireyler yalnızca içsel değil dışsal etkenler bakımından da birbirinden

ayrılırlar. Cinsiyet, yaş, fiziksel özellikler içsel etken; yaşanılan çevre, kültür, siyasi düzen ve mal varlığı gibi faktörler ise dışsal etkindir. Bu içsel ve dışsal etkenler bireylerin farklılıklarının ve çeşitliliğinin ana sebebidir ve bu etkenler bireylerin hedefleri doğrultusunda kaynakları ne düzeyde kullanabileceklerini etkileme gücüne sahiptirler. Örnek verilecek olursa kronik bir rahatsızlıkla dünyaya gelmiş bireyle bu tür hastalığa sahip olmayan bireyler arasında normal yaşam için gerekli olan kaynakların kullanımı benzer olmayacaktır. Aynı şekilde fiziksel yönden engelli birisi okuma-yazma öğrenirken bile fiziksel yönden engeli olmayan bireyle aynı sonuca ulaşması her zaman mümkün değildir. Ya da sahip olunan kültür yapısından dolayı kadınların bazı toplumsal statüye ulaşmaları konusunda önlerine birtakım engeller çıkarıldığında bu kültür yüzünden kadınlar hayatlarında bazı şeyleri elde edememekte ve böylece kaynaklardan özgürce faydalanma imkânlarını kaybetmektedirler.

Adalet ve hak konusunu beraber açıklamaya çalışan bir başka kuramcı ise Amerikalı Ronal Dworkin'dir. Dworkin'e (2007) göre eşitlik ve haklar adalet prensibiyle ilgili kavramlardır. Söz konusu adalet prensiplerine "eşit ilgi ve saygı hakkı" kaynaklık eder ve bu kavramlar toplumsal düzenin oluşmasında önemli rol oynar. Bu kavramlar sonucu ortaya çıkan iki hak türü "eşit muamele" ve "eşit olarak muamele görme" hakkı olarak sıralanabilir. "Eşit bir şekilde muamele görme" herkese aynı şekilde saygı gösterilmesi olarak açıklanırken "eşit muamele" ise bazı imkân ve kaynağın eşit miktarda dağıtılması olarak açıklanmaktadır. Dworkin faydacı siyasetçilere karşı hakları savunmuş, adalet ve eşitlik kavramlarını hak kavramıyla temellendirmiştir (Dworkin, 2007). Bunlara benzer eşitlik ve adalet teorilerine çoğu toplumda dezavantajlı bireylerin yaşam kalitesini arttırmak için ihtiyaç duyulur. Aslında insanların temel ihtiyaçlarını eşit şekilde karşılama tercihi olarak yorumlanan bu teoriler, adalet ilkesini oluştururlar. Geçmiş yıllarda bazı bilim insanlarının önderliğinde öne sürülen ve toplumları etkileyen bu eşitlik ve adalet teorileri, toplumların sosyal yapılarının açıklanmasına katkı sağlamıştır.

2.2. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ

Demokratik toplumlarda eğitimin sağladığı temel ilkelerden biri, eğitim ve okulların herkese açık olmasıdır. Eğitimin ve okulların herkese açık olması, her bireyin eğitim hizmetlerinden en iyi ve en etkili şekilde yararlanabilmesinin temelini oluşturur. Aynı zamanda eğitim, bireylerin kişisel tercihlerini ve yaşam planlarını belirleme süreçlerinde destekleyici bir rol üstlenir. Bu sayede herkes, kendi potansiyelini keşfedebilir ve

hayallerini gerçekleştirmek için gereken becerileri edinme fırsatına sahip olur. (Yılmaz ve Akgün, 2019).

Toplumda fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi konusu, demokratik bireylerin yetiştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Fırsat eşitliği kavramı, insanlar arasında hiçbir ayırım yapılmadan bütün kişilerin açığa çıkarılmayan güçleri ve yetenekleri geliştirilerek bu bireylerin mevcut eğitim hizmetlerinden eşit derecede faydalanma şansına sahip olmaları olarak açıklanabilir (Mete, 2009). Fırsat eşitliği kavramının farklı biçimlerde kullanıldığı görülmektedir. Felsefi, ekonomik ve siyasi olarak farklı biçimlerde yorumlanmaktadır. Bu farklı yorumların temelinde toplumların gelişmişlik düzeyleri yer almaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği bütün çocukların genellikle sosyal gruplarda karşılaşılabilecekleri engelleri aşma ve en azından bu tür dezavantajlı konumda olmayan çocuklarla eşit olmalarını sağlayacak gerekli eğitime erişimlerinin sağlanmasıdır (Nash, 2004). Fırsat eşitliği dar anlamda, bireylere kaynakları elde etmede veya onlardan yararlanmada eşit olanaklar ve imkânlar sağlanmasıdır. (Coşkun, 2019). Çalışma hayatında herhangi bir işe sahip olma durumunda ve eğitim öğretim sürecinde insanlar aynı imkânlara sahip olmazlar. Bundan dolayı “fırsat eşitliği” kavramı aradaki benzer olamayan durumları yok etmeyi ve bu bireylerin yaşamlarının sonraki evrelerinde eşit imkânlara erişimine olanak sağlamayı hedefler (Erdoğan, 2008). Bireylerin var olan potansiyellerinin açığa çıkarılması ve devletin sunmuş olduğu olanaklardan en üst düzeyde faydalanılması amacıyla yapılan çalışmalar eğitimde fırsat eşitliği kapsamında değerlendirilmektedir.

Tüm dünyada eğitimde fırsat eşitliği çoğunlukla ırk, din, etnik yapı ve sosyal sınıf gibi temel kavramlarla etkileşim halindedir. Bu yüzden demokratik eşitlik, dezavantajlılar için daha iyi yaşam koşulları gibi önemli başka kavramların kazanılabilmesi için eğitimde fırsat eşitliği hayati öneme sahiptir (Meyer, 2016). Dünyanın neredeyse tümünde yaygın bir şekilde kabul görmeye başlayan eğitimde fırsat eşitliği eğitim politikalarının çok önemli bir ilkesi haline gelmiştir. Bu ilke çok tartışılan bir konu değildir, çünkü iki önemli düşünceyi ortak bir noktada buluşturur; bütün bireylerin yaşamları boyunca başarılı olmaları için eşit şartlara sahip olmaları gerektiği ve daha başarılı öğrencilerin eğitim alanındaki rekabette ortaya çıkması gerektiği düşüncesidir. Ancak eğitimde fırsat eşitliği ilkelerinin ortak kabul görmesinin bir başka sebebi de bu konudaki belirsiz durumun söz konusu olmasından kaynaklanmaktadır (Brunori, Peragine ve Serlenga, 2012). Sanayileşmeden önceki dönemlerde farklı sosyal grupların farklı eğitim yolları vardı.

Ancak eğitimde fırsat eşitliği II. Dünya savaşından sonra popüler bir konu haline gelmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı sosyal adaleti sağlama ve refahı arttırmanın etkili bir yolu olarak görülmeye başlanmıştır (Lin, 2018).

Berberoğlu'nun (2019) yaptığı literatür taraması sonuçlarına göre eğitim alanında özellikle yükseköğretimde fırsat eşitliğinin ilk defa uygulamaya konduğu ve bu konunun gündeme getirilmesinde önemli bir role sahip olan Türk İslam devletlerinden biri olan Selçuklu devletidir. Bu devlet döneminde fırsat eşitliğinin en etkili bir şekilde yürütüldüğü yerlerden birisi Nizamiye medreseleridir, bu medreseler Selçuklu devletinde önemli bir devlet politikası haline gelmiştir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının Türkiye'de ve farklı birçok ülkede yaygınlaşmasında bu medreselerin çok önemli bir etkisi olmuştur. Toplumun her kesimine hitap edebilen bu eğitim sistemiyle eşitsizlik durumları ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği konusu çok tartışmalı bir konudur. Bu bağlamda dünyada konuyla ilgili önemli bir miktarda bilgi birikimi olduğu ifade edilmektedir (Atmaca, 2021). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada gerekli imkânların sağlanmasının yanında benzer yeteneklere sahip toplumsal tabakalar için başarı sağlanması hedeflenmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlama fikri hiçbir zaman sadece bütün öğrencilere benzer imkânların sağlanması düşüncesiyle kısıtlanmamalıdır. Bütün öğrencilerin aynı beceriye sahip olacağı düşünülmemeli, daha çok farklı sosyal sınıf ve etnik gruba sahip ortalama öğrencilerin daha eşit bir imkâna sahip olabilmesi olarak düşünülmelidir. Bu konu çok kapsamlı olduğundan bu konudaki farklı yorumlar eğitimde fırsat eşitliğinden vazgeçmek için yeterli bir sebep olarak düşünülmemelidir. Eşitlik konusunda tartışmalı açıklamalar vardır, ancak bunlar her ne kadar abartılı olarak görülse de görünürde yanlış olan analizlerden bile bir şeyler öğrenme fırsatı elde edilebilir. (Nash, 2004)

Edwards'a (1946) göre eğitimde fırsat eşitliği için gerekli olanlar şöyle sıralanabilir:

- 1) Okuryazar sayısını arttıracak ve destekleyecek etkileşim kurmak,
- 2) Halk eğitimini milli eğitim programını destekleyebilecek şekilde düzenlenmek,
- 3) Alınacak önlemleri eğitim giderlerini karşılayabilecek şekilde düzenlemek,
- 4) Eğitime verilen desteği merkezi ve yerel olacak şekilde düzenlemek,
- 5) Eğitimi destekleyecek etkinliklerin uluslararası olmasına özen göstermektir.

Bu konu üzerine Illich (1971) tarafından sosyal adaleti sağlama konusunda yapılan bir başka araştırmaya göre de eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilmesi için üç farklı yaklaşım

olduğuna dikkat çekmiştir. Bunlar; okula erişim konusunda adalet ve koruma, her öğrenci için uygun eğitim sağlanması ve kültürel açıdan yoksun dezavantajlı bireyler için telafi eğitimi sağlanmasıdır. Bunları başarabilmek için de dört stratejiye değinmiştir:

- 1) Eğitimde öncelikli bölgeler için yeni politikalar yürürlüğe konmalı,
- 2) Öğretici kadrosu değişimi azaltılmalı,
- 3) Ücretsiz eğitim dersleri ve zihinsel danışmanlık sağlanmalı,
- 4) Ailenin işlevi güçlendirilmelidir.

2.3. EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ BELİRLEYEN YASAL DAYANAKLAR

2.3.1. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

10 Aralık 1948 tarihinde İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 10 Aralık 1948'de kabul edilmiştir. 27 Mayıs 1949 tarihinde de Türkiye'de kabul edilmiş olup aynı yılda 7217 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır (Resmî Gazete, 1949). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu; Eğitim ve öğretim alanında hak ve özgürlüklere yönelik saygıyı arttırmak ve üye devletlerin sahip oldukları hakların tüm dünya devletlerinde kabul görmesini ve uygulanmasını amaçlamaktadır. Ülkemizdeki eğitim sisteminde temele alınan beyanname maddelerinden bazıları “*Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.*”, “*Herkes yasa önünde eşittir ve ayırım gözetilmeksizin yasanın korunmasından eşit olarak yararlanma hakkına sahiptir. Herkesin bu Bildirgeye aykırı her türlü ayırım gözetici işleme karşı ve böyle işlemler için yapılacak her türlü kışkırtmaya karşı eşit korunma hakkı vardır.*”, “*Herkesin ülkesinin kamu hizmetlerinden eşit olarak yararlanma hakkı vardır.*”, demokrasi bağlamında ise “*Halkın iradesi hükümet otoritesinin temelidir. Bu irade, gizli veya serbestliği sağlayacak benzeri bir yöntemle genel ve eşit oy verme yoluyla yapılacak ve belirli aralıklarla tekrarlanacak dürüst seçimlerle belirlenir.*”, eğitim hakkı ve eşitliği bağlamında ise “*Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleksel eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.*” biçiminde sıralanmaktadır (Resmî Gazete, 1949).

2.3.2. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS)

4 Kasım 1950 tarihinde İtalya'nın başkenti Roma'da imzalanan ve 1953 yılında yürürlüğe giren Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS), Türkiye'de, 4 Kasım 1950'de imzalanmış ve 10 Mart 1954'te yürürlüğe girmiştir. AİHS'de eğitim ve fırsat eşitliğine yönelik “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dinî ve felsefî inançlarına göre yapılmasını sağlama hakkına saygı gösterir.” Maddesi ile eğitim hakkı koruma altına alınmıştır. Sözleşmede kabul edilen hak ve özgürlükleri üye devletler yerine getirmekle yükümlüdür. AİHS'nde yer alan uygulamalar yargısal denetim yolu ile kontrol edilmektedir (Kapani, 1952).

2.3.3. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS)

1924 tarihinde Cenevre'de ve 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Teşkilatı tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, Türkiye'de 27 Ocak 1995 tarihinde 22184 sayılı Resmî Gazete ile yürürlüğe girilmiştir. (Resmî Gazete, 1995). Çocuk Hakları Sözleşmesinde, eğitimin bir hak ve bazı hukuki ilkeler çerçevesinde yapılacağını teminat altına alan maddeler; “Taraflar Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle: a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler; b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve 72 öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar; c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler; d) Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler; e) Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.”, “Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması” ve “Taraflar Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.” şeklinde ifade edilmiştir.

2.3.4. Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Yasal Düzenlemeler, Projeler ve Uygulamalar

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 10. Maddesi “*Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.*” şeklindedir. Bununla birlikte belirtilen maddeye 2004 yılında “*Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür*” ve 2010’da “*Bu amaçla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz.*” ve “*Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.*” ek fıkraları ilave edilmiştir (T.C. 1982 Anayasası). Bu sayede toplumda dezavantajlı durumdaki bireylere yönelik koruyucu tedbirler alınarak toplumdaki eşitsizliğin azaltılması amaçlanmıştır.

Fırsat eşitliği kavramına, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunlarında da yer verilmiştir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun (1961) 2. maddesinde; “*İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir, öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır*” ifadesine yer verilmiştir. Böylece tüm bireyler eşit düzeyde eğitime erişime sahip olmuş ve farklı ekonomik düzeydeki öğrencilerin zorunlu eğitime erişimleri sağlanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 4. maddesinde, “*Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.*” ifadesine yer verilirken; 7. maddesinde, “*Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.*” denilmektedir. Söz konusu maddelerle de eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır. Eğitime erişimde eşitlik sağlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 27 ve 30. maddelerinde: “*Temel eğitimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci, ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir.*” (Madde 27); “*Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda, çeşitli programlara ve okullara yöneltilerek yetiştirilirler.*” İfadelerine yer verilmiştir (Madde 30).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 8. Maddesinde “*Maddi imkanlarından yoksun, başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerinde öğrenim*

görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.” şeklinde ifade edilen uygulamaya yer verilmiştir. Aynı kanununun 22. maddesinde kız ve erkek çocukların temel eğitime eşit bir şekilde erişimleri amaçlanarak “Temel eğitim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Temel eğitim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.” açıklamasına yer verilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla ülkemizde şuralar, kalkınma planları, hükümet programları ve yasalarla bu süreçte biraz yol alınmıştır. Ancak nüfusun hızlı bir şekilde artması ve bölgeler arasında dikkat çekici farklılıkların olması bu çabayı zorlaştırmaktadır (İnan ve Demir, 2018).

Günümüzde uygulanmakta olan 2019-2023 yıllarını kapsayan on birinci kalkınma planında 2.3.1 eğitim maddesi başlığı altındaki amaç, politika ve tedbirler alt başlığında yer alan eğitimde kalitenin ve işlevselliğin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik dikkat çeken bazı önemli maddeler şöyledir:

a. Amaç

547. Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşım ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır.

b. Politika ve Tedbirler

548. Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır.

548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır.

549.1. Eğitim yapıları teknolojiye ve çevreye uyumlu, güvenli, ekonomik, estetik, erişilebilir, standartları ve kalitesi yüksek bir mimaride tasarlanacaktır.

549.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır.

550. Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır.

550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır.

550.2. Dezavantajlı bölgelerden başlayarak okul yemeği uygulamasına geçilecektir.

551.6. Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriği öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır.

551.7. Teknolojiye erişimin sağlanması amacıyla okullara ağ altyapısı ve etkileşimli tahta kurulacaktır.

551.9. Yabancı dil eğitimine ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir.

552. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden istifade edebilmeleri için beşeri ve fiziki imkânlar güçlendirilecektir.

552.1. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tespiti için il bazlı taramalar gerçekleştirilecek ve ihtiyaç haritaları oluşturulacaktır.

552.2. Özel eğitim hizmetinin yaygınlaşması için mobil platformlar kurulacaktır (On birinci Kalkınma Planı, 2019).

Diğer kalkınma planlarında olduğu gibi yukarıdan anlaşılacağı üzere on birinci kalkınma planında da fırsat eşitsizliğini azaltmaya yönelik tedbirler alınmıştır. Bütün eğitim kademelerine eşit oranda erişim imkânı, devamsızlıkların azaltılmaya çalışılması, dezavantajlı, özel eğitime muhtaç öğrenciler için çalışmalar yürütülmesi, teknoloji yardımıyla engellerin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. On birinci kalkınma planının da, yabancı dil eğitimiyle ilgili çalışmalarla küresel gelişimin, teknolojinin takibinin kolaylaştırılmaya çalışılması gibi birçok politika ve tedbirler üzerinde durulmuş, eğitimdeki eşitsizlik durumları minimum seviyeye çekilmeye çalışılmıştır. Bu gibi politikalar ve kalkınma planları dâhilinde Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik devlet tarafından çeşitli uygulamalar ve projeler hayata geçirilmektedir. Bu uygulamalar ve projeler arasında ekonomik şartlar açısından eşitlik sağlamayı hedefleyenler içinden öne çıkanlar şu şekilde belirtilebilir:

Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi: Projenin temel amacı; eğitim-öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması için okullardaki teknolojiyle ilgili

alt yapının sağlanmasıyla, teknolojik okuryazarlığın en üst düzeye çıkarılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte eğitimde kalitenin artırılması ve eğitim teknolojilerinden okula devam eden bütün öğrencilerin verimli bir şekilde istifade etmesi istenmektedir (Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri (YEĞİTEK) tarafından hayata geçirilmiş olan bu proje ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden birçok öğrenciye farklı derslerde çeşitli ve zengin içeriklere erişim imkânı sağlanmıştır. Ayrıca ülkemizde birçok okula gönderilen akıllı tahtalar sayesinde evde internete erişim imkânı olmayan dezavantajlı konumda olan öğrenciler EBA'ya ve diğer öğretici faydalı sitelere girip dersleri daha iyi kavrama fırsatı elde etmişlerdir.

Burs, Kredi ve Yurt Olanakları: Çeşitli kademelerde okuyan öğrencilere özellikle maddi imkânı yetersiz olan çeşitli kademelerdeki öğrencilere ve özellikle üniversite öğrencilerine sağlanan desteklerdir. Geçmişte birçok öğrencinin üniversiteye giriş sınavında yüksek başarı elde etmesine rağmen maddi zorluklardan dolayı eğitimleri için gereken desteği alamadıklarından eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalmışlardır. Bu da eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Ancak burs, kredi ve yurt olanaklarıyla ülkemizde maddi imkânı yetersiz olan öğrencilere fırsat eşitliği sağlanıp üniversite mezunu kişilerin sayısı artırılmıştır.

Türkiye'de ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik eşitlik sağlamayı hedefleyen uygulamaların yanı sıra coğrafi şartlar, cinsiyet ve öğrenciler arasındaki farklılıklar açısından da eşitlik sağlamaya ilişkin devlet ve çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen uygulamalar bulunmaktadır. Türkiye'de öğrencilerin ikamet ettikleri yer açısından dezavantajlı durumda olmalarının önüne geçilmesi ve eğitime erişim konusunda bu öğrencilere yönelik eşitlik sağlanabilmesi için "taşınmalı eğitim" uygulamasına yer verilmektedir. Taşınmalı eğitim ile nüfusun az veya dağınık olduğu okulu olmayan kırsal kesimlerde çocukların eğitimlerinin aksamaması için buldukları bölgeye en yakın okullara her gün ücretsiz bir şekilde götürülüp getirilmektedir. Böylece kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilere yönelik fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Kız çocuklarının eğitime erişimlerini artırabilme amacıyla Haydi Kızlar Okula Kampanyası yürütülmüştür. 2010 yılı verilerine göre Türkiye'de ilköğretim kademesinde okula gidemeyen çocuk sayısı yaklaşık 640.000'dir ve kız çocuklarının bu sayıdaki oranı %60'tır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2010). Bu projenin yürütüldüğü tarihlerde UNESCO tarafından elde edilen veriler okul

çağındaki kızların erkeklerden daha dezavantajlı konumda olduğunu ortaya koymuştur. Haydi Kızlar Okula Kampanyası ile kız çocuklarının okula gitme oranları artırılmaya çalışılmıştır. Böylece bu çalışmayla okullaşma oranı erkeklerden daha az olan kızların okula devam etmesi önündeki engeller ve sorunlar ortadan kaldırılıp okullaşma oranının artırılması hedeflenmiştir. MEB (2022) verilerine göre okula gidemeyen çocuk sayısı 280.000 olarak açıklanmıştır. Kız çocuklarının okullaşma oranının da ilkökul kademesinde %93,1'e yükselmesi Türkiye'de eğitime erişim noktasında iyileşmeler olduğunu göstermektedir.

Türk eğitim sisteminde üstün zekâlı öğrencilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim hizmetlerinden ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmalarını sağlama yönünde bir eşitlik oluşturabilmek için farklı okul türleri ve öğretim programları oluşturulmuştur. Bu çalışmayla Zekâ Katsayısı [Intelligence Quotient (IQ)] ortalamasının altında veya üstünde olan öğrencilerin farklı okullarda eğitim almaları sağlanarak bu süreçte karşılaştıkları engeller azaltılmaya çalışılmaktadır. Böylece yavaş veya hızlı öğrenen öğrenciler söz konusu okullarda daha iyi eğitim fırsatı yakalayıp kendilerini daha iyi geliştirme ortamı elde etmektedirler.

Türkiye'de eşitsizliğin azaltılması ve dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi için yürütülen diğer önemli projeler ve uygulamalar şu şekilde sıralanabilir:

- Ulusal değerlendirme ve izleme birimi: 2023 vizyonu kapsamında yürütülen bu projenin amacı farklı eğitim kademelerinde bulunan 4. , 7. ve 10. sınıflarda eğitim gören 350.000 öğrencinin Türkçe, matematik ve fen derslerindeki başarı durumlarının izlenmeye alınmasıdır.
- Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK): MEB tarafından yıllarca uygulanan bu sistemin en temel amaçlarından biri akademik başarısı düşük ve sosyoekonomik bakımdan ihtiyaç sahibi öğrencilerin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasıdır. Örgün/yaygın ortaokul ve ortaöğretime devam eden öğrencilerin yanı sıra ortaöğretimden mezun olmuş olan öğrenciler de halk eğitim merkezlerinde DYK kurslarına katılabilme fırsatına sahiptirler.
- İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP): Kolaydan zora doğru ilerleme sağlanarak uygulanan bu kurslardaki temel amaç ilkökul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde başarı seviyelerinin artırılmasıdır.
- Yabancıların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES): Bu projenin amacı Türkiye'de zorunlu eğitim çağında olan ve sayıları hemen hemen 1 milyonu

bulan yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine adapte olmaları, bu öğrencilerin karşılaştıkları uyum ve eşitsizlik sorunlarının azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Özer, Gençoğlu ve Eren, 2020).

Özetle fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi açısından Türkiye’de devlet okullarında yürürlükte olan bazı politikalar, kalkınma planları, ücretsiz eğitim, burslu eğitim/öğrencilere verilen burslar, zorunlu temel eğitim, taşınmalı eğitim, uzaktan eğitim, yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar, ücretsiz kitap dağıtımı, özel eğitim ve yatılı bölge okulları gibi imkânların sağlanmış olmasına rağmen, uygulamaların bazılarının yetersiz kalması sonucunda ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen gelir dağılımı, ekonomik yapı, sosyal ve siyasi sorunlar çözüme kavuşturulamamıştır (İnan ve Demir, 2018).

2.3.5. Bazı Ülkelerde Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Yasal Düzenlemeler, Projeler ve Uygulamalar

Türkiye’de olduğu gibi geçmiş yıllarda farklı ülkelerde de eğitimde fırsat eşitliği sağlanması amacıyla birtakım uluslararası düzenlemeler yapılmıştır. Bu gelişmelerden en önemlileri arasında olan 1789’da Fransız ihtilali sonucu ilan edilen İnsan Hakları Bildirgesine göre bütün insanlar özgür ve eşit haklara sahip bir şekilde doğar. Buna benzer bir şekilde Amerika’da 1776 yılında ilan edilmiş bildirgeye göre bütün insanlar eşit bir şekilde yaratılmıştır (Nwogu, 2015).

Yabancı ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yasal düzenlemelerin en önemlilerinden birisi olarak kabul edilen Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından 10 Haziran 1948’de Paris’te kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’dir. Eğitimde fırsat eşitliği, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde şu üç maddeyle güvence altına alınmıştır:

- 1) Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.
- 2) Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.
- 3) Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş

Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948).

Bu beynamede geçen herkese açık, eşit eğitim, eğitim türünü seçmede özgürlük, hoşgörü ve saygı gibi kavramlarla bu düzenleme eğitimde eşitlik konusunda öncülük yapan bir gelişme olarak yaygın kabul görmüştür.

Eğitimde fırsat eşitliği kapsamında yurt dışında ortaya çıkan bir başka önemli gelişme de Coleman Bildirge'sidir. Bu bildirge Amerika Birleşik Devletleri'nde 1966 yılında Jonh Hopkins Üniversitesinde profesör olan James S. Coleman tarafından eğitim sosyolojisi ve anket araştırma metotları birleştirilerek ilan edildi. Coleman bildirgesi eğitimde fırsat eşitliğinin hem uygulama hem de teoride daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan en dikkat çekici gelişmelerden biri olmuştur. Her ne kadar Coleman'ın bildirgesi çağdaş eğitimci araştırmacılar tarafından yaygın bir şekilde tanınmış ve bu konuda yazılar yazılmışsa da bu bildirgenin eğitimde fırsat eşitliğini nasıl şekillendirdiği çok fazla keşfedilmemiştir. Coleman araştırmasında öğrencinin demografik yapısı, her okulun kaynakları, okullaşma ve akran tutumunu içeren detaylı anket soruları ve standart başarı testlerini kullanmıştır. Bu anket ve test Ekim ve Kasım 1965' te uygulamaya konulmuştur (Jacobs, 2016).

Coleman'ın örnekleme 1, 2, 3, 6, 9 ve 12. sınıf seviyelerinden 669.000 öğrenci, 67.909 öğretmen ve 4.090 yöneticiden oluşmuş geniş katılımlı ulusal bir çalışmadır. Araştırmadaki sorularda dört farklı noktaya odaklanılmıştır. Bunlardan birincisi devlet okullarındaki ırk ayrımının boyutu; ikincisi devlet okulları arasındaki imkânlar, sınıf büyüklüğü, ders kitapları, kütüphaneler, öğretmen eğitimi, öğretmen maaşları ve zenginleştirilmiş müfredat, müfredat dışı faaliyetler, öğrencilerin sosyoekonomik geçmişleri ve eğitime yönelik öğrenci tutumları gibi eğitim girdileri açısından farklılıklar; üçüncüsü, standartlaştırılmış başarı testlerinde öğrenci sonuçları veya performans açısından farklılıklar ve dördüncüsü ise eğitim girdilerinin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisidir. Anketler, ilk iki araştırma sorusunu, üçüncüye cevap vermek için standartlaştırılmış testleri ve dördüncü araştırma sorusunun standartlaştırılmış test ve anket sonuçlarının çapraz tabloları ve gerilemesi yoluyla cevaplanması amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda okullar arasında yüksek düzeyde ırk ayrımı ve okulların girdileri açısından geniş tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ülke genelindeki bölgesel farklılıkların, okuldaki öğrencilerin beyaz veya Afrika Amerikalı olmaları konusundan daha büyük öneme sahip olduğu ve Afrika

Amerikalıların başarı testinde ortalamanın çok daha alt seviyesinde oldukları tespit edilmiştir (Jacobs, 2016).

Amerika’da geçmiş yıllarda eğitimde karşılaşılan birtakım sorunları ortadan kaldırmak için yüzlerce program hazırlamasına rağmen söz konusu programların olumlu sonuçları ya da yerel bazda gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı konusuna odaklanılmamıştır. Bu da toplumdaki bireylerin zamanın yönetiminden sorumlu kişilerin üzerlerine düşen görevi yapmadıkları şeklinde bir inanış sergilemelerine sebep olmuştur. Bunun yanında son zamanlarda eğitim sisteminde karşılaşılan sorunlar, eyaletler arasında gözlenen birbirinden bağımsız uygulamalar ve başarı konusundaki farklılıklar toplumun daha fazla tepkisini çekmiş olduğundan hükümet bu sorunların aşılmasına yönelik köklü değişiklikler yapmak zorunda kalmıştır. Bu değişikliklerden biride Ocak 2001 yılında Amerika Başkanı Bush tarafından imzalanan ve Amerika’da 90.000’den fazla kamu okulunda yürürlüğe giren “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” düzenlemesidir (Dee ve Jacob, 2011). Bu yenilikle beraber eyaletlerdeki okullar arasında görülen başarı farkının ortadan kaldırılması ve Amerika’da yaşayan tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı sağlanması amaçlanmıştır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004). Söz konusu yıllarda sivil haklar savunucuları farklı renge sahip, yoksul, İngilizceyi yeni öğrenen ve engelli öğrenciler için eğitimde geliştirici noktalara değindiği için bu yasanın savunuculuğunu yapmışlardır. Bu düzenlemeyle “yüzde yüz yeterlilik” hedefiyle 2014 yılına kadar başarıyı artırma ve aradaki başarı farkı azaltılmak istenmiştir. Bu hedeflerle beraber bazı okulların yeniden yapılandırılması, bazılarının kapatılması ihtiyacının yanı sıra öğrenci transferi ihtiyacı doğmuştur. Bunun yanı sıra bu düzenlemeyle beraber okulların yüksek nitelikli öğretmenleri çalıştırabilecek politikalar geliştirmesini gerektirmiştir (Darling-Hammond, Noguera, Cobb ve Meier, 2007).

Okeke’ye (2008) göre eğitimin bütün kademelerinde toplumun gelişimine katkı sağlamak ve bu gelişime en iyi şekilde katılabilme yolunda belirli bilgi, becerileri elde edebilmek için eğitim olanaklarından ücretsiz ve sınırsız bir şekilde faydalanma imkânına sahip olmaktır. Bunun yanında Okeke’ye göre eğitime erişim, uygun eğitim seviyesine kaydolma, devam etme, seviyeler arasında geçiş imkânına sahip olma ve belirli bir seviyeyi tamamlama olarak da ifade edilebilir. Bunun sağlanamadığı durumlarda eğitimde fırsat eşitliği konusunda birtakım engellerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu yüzden ülkemizde olduğu gibi başka ülkelerde de bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için birtakım projeler ve uygulamalar yürütülmektedir.

Bu tür sorunlarla karşılaşan ülkelerden birisi olan Nijerya’da farklı hükümetlerin eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik almış oldukları çok sayıda önleme rağmen farklı nedenlerden dolayı eşitsizlik durumlarının halen devam ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenlerden bazıları şöyle sıralanabilir; öğrenciler arası bireysel farklılıklar, yöntem seçimi, eğitime girişte sayının kotayla sınırlandırılması, cinsiyet ayrımı, ilkokuldan ortaokula geçişte karşılaşılan yüksek miktardaki gider, acil durumlar ve askeri çatışmalardır. Söz konusu engellerin kaldırılabilmesi için şu önerilerde bulunulmuştur;

- 1) Hükümet çok sayıda üniversite kurmak yerine mevcut üniversiteleri güçlendirmeli ve geliştirmelidir,
- 2) Açık öğretimde uygulanan uzaktan eğitim sistemi özendirilmelidir,
- 3) Son zamanlarda yaşanan okula zarar verme ve çocukların kaçırılmasına yönelik en çok etkilenen bölgelerde asker bulundurulmalı ve bu tür olayları kayıt altına alacak kamera sistemi kurulmalıdır,
- 4) Nijerya’nın kuzeydoğusunda devam etmekte olan cinsiyet ayrımını engellemek için küçük yaşta kız ve erkek çocukların evlendirme, kölelik ve zorla çalıştırma yasaları net bir şekilde engellenmelidir,
- 5) İlkokuldaki öğrencilerin okul üniforması, test kitapları ve ulaşım giderleri gibi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, kalabalık sınıfların azaltılması için daha fazla sınıf inşa edilmeli, sınıfların büyüklüğü azaltılarak restorasyon yapılmalı ve okul mesafeleri azaltılmalıdır,
- 6) Nijerya’da eğitim kurumlarına erişim konusunda karşılaşılan kota uygulaması, eşitliği sağlamak yerine adaletsizlik durumu çıkardığından bu uygulamadan vazgeçilmelidir,
- 7) Müfredatı düzenleyenler farklı ilgi ve yeteneklere sahip bireyleri göz önünde bulundurmalıdır, çünkü ülkedeki eğitim müfredatı hükümetin eğitimde fırsat eşitliği sağlama yolunda önemli bir yere sahiptir (Nwogu, 2015).

Finlandiya’nın eğitimde çok büyük başarılar sergileyebilmesinin en önemli nedenlerinden biri bütün öğretmenlerin pedagojik alanda derinlemesine araştırma yapmalarını sağlayan zorunlu en az iki yıl süreli yüksek lisans eğitimine tabi tutulmalarıdır. Öğretmenlik mesleği tıptan sonra en çok değer gören bir meslektir, ayrıca birçok öğretmen doktora eğitimine de devam etmektedir. Finlandiya geçmişte kötü bir eğitim sistemine sahipken 21. yüzyıl itibaren eğitimde çok büyük mesafe almıştır, bunun en önemli göstergelerinden birisi de bu ülkenin okuryazarlık oranının %96 olması ve

PISA’da bütün alanlarda küresel çapta en yüksek puanlara sahip olmasıdır. Fin politikasına göre eğitim, belirli bir süre zarfında bireylerin liderliğe eriştiği ve uzmanlaştığı bir şekilde sürdürülmelidir (Darling-Hammond, 2017). Birçok ülkeye eğitim konusunda ilham veren ve eğitim seviyesi açısından Dünya’da en üst sıralarda yer alan Finlandiya bu başarısını şu sebeplere borçludur:

- 1) Toplumda sınıf ayrımının olmadığı homojen bir yapı vardır,
- 2) Toplumdaki bireylerin ekonomik, ırk, dil ve din gibi özellikleri konusunda ayrım gözetilmeksizin herkese eğitim konusunda eşit fırsatlarının sunulması,
- 3) Başarılı öğretmenlerin toplumdaki saygınlıklarının korunması,
- 4) Öğrenciyi kazanan ve akranları arasında sıralamaya tabi tutmayan esnek eğitim sisteminin olması,
- 5) Eğitim ve yönetim sürecinde iş birliğinin sağlanması ve güven konusunda herhangi bir sorunun olmaması,
- 6) Eğitim-öğretim ve okumaya Finlandiya kültüründe verilen önem olarak sıralanabilir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

İsveç’te ise 1842 yılında Parlamento tarafından kabul edilen yasa, ücretsiz ve evrensel temel eğitimi sağlamıştır. Bu yasa kapsamında, her dinden gelen çocuklar için ilkokulların kurulması ve bu okullarda eğitim almalarının zorunlu hale getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu adım, ülke genelinde eğitime erişimi artırmayı ve çocukların eğitimini sağlamak için eşit fırsatlar sunmayı amaçlamıştır. İsveç’te temel eğitimin tüm çocuklar için erişilebilir ve ücretsiz olmasını sağlayarak eğitimde adalet ve eşitlik ilkelerinin temelini oluşturmuştur (Kayabaşı, 2021). İsveç’te zorunlu eğitim, yedi yaşında başlar; fakat ailelerin tercihine göre altı yaşındaki çocuklar da zorunlu eğitim programına katılabilir. Ülkede zorunlu okulların büyük çoğunluğu belediyelere bağlıdır ve öğrenciler, evlerine en yakın okula gitme ve okul seçme hakkına sahiptir. Zorunlu eğitim kurumları belediyelere ait olabileceği gibi özel de olabilir. Özel okullar, herkese açıktır ve belediyeye ait okullarla aynı eğitim programını takip ederler. Bu okulların farkı, bir bireyin, şirketin veya vakfın sahibi olmasıdır. Özel okullar, "Ulusal Okullar Denetim Kurulu" tarafından onaylandıktan sonra kurulur ve belediye okullarıyla aynı denetim mekanizmalarına tabidirler (Doğan, 2020). İsveç’in çok kültürlü bir ülke olduğu da göz önünde bulundurularak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik adımların atıldığı ilk ülkeler arasında yer alması ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmaları dikkat çekmektedir.

2.3.6. Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörler

Fırsat eşitliğini etkileyen temel değişkenler; öğrencinin içinde bulunduğu çevre, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve okulun fiziki yapısı olarak sıralanabilir. Söz konusu değişkenler içinde eşitsizlik olması da; ders araç gereçlerinin kullanımı, eğitim ortamının yapısı, kalifiye öğretmen ve öğrenciler arasındaki eşitliği olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etkileşim sonrasında ise öğrenci başarısı düşmektedir. İcer'e (1997) göre, eğitimde eşitsizlik ve yetersizliğin birçok nedeni vardır. Bunların bazıları ekonomik, coğrafi, toplumsal, siyasal ve biyolojik etmenlerdir. Eğitimde fırsat eşitliğine sorun teşkil eden ekonomik etmenler, daha çok ailelerin ve devletin gelir seviyesini göstermektedir. Tezcan'a (1993) göre, ailenin sahip olduğu ekonomik durum eğitimde hem miktarı hem de eğitim çeşidini etkileme gücüne sahiptir. Maddi geliri yüksek olan ailelerin çocuklarının eğitimden daha fazla faydalanma şansları vardır. Eğitimde fırsat eşitsizliklerinin daha az gelişmiş bölgelerde görülmesinin en temel nedenlerinden birisi nitelikli eğitime erişimde yaşanan farklılıklardır. Nitelikli eğitime erişime ulaşılmasında ise yüksek oranda ekonomik koşullar etkili olmaktadır. Akademik olarak başarılı diye adlandırılan ilk ve ortaokullar genellikle bulunduğu çevreye göre ekonomik seviyesi daha yüksek kişilerin yaşadığı bölgelerde bulunduğundan bu eğitim kurumlarından yakın çevredeki ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları faydalanmaktadır (Atmaca, 2019). Yaşanılan çevre ve öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumlarının yeterli olması öğrencinin akademik başarısına pozitif veya negatif katkı yapmaktadır. Öğrencinin ekonomik durumunun iyi olması, eğitim imkânlarına daha hızlı ve sorunsuz bir şekilde ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim normal şartlarda fakirlik ve eşitsizlik durumunu azaltabilecek en etkili yollardan biri olarak düşünülmesine rağmen günümüzde eğitimde görülen farklılaşmalar ve özelleşmeler ne yazık ki fakirler ve zenginler arasındaki mesafeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Ezaki, 2020). Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması yönündeki en büyük engellerden birinin bu durumun birbirini tetiklemesi olarak değerlendirilebiliriz. Yani ekonomik durumları iyi olan insanların çocukları iyi bir eğitimden geçip ekonomik olarak rahat bir hayat yaşarken, ekonomik durumu kötü olan ailelerin çocukları ise fırsat eşitliğinin olmamasından dolayı niteliksiz eğitim sonucunda istenilen statüye gelemeyip ekonomik olarak zor bir hayat geçiriyorlar. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin en büyük sorunlarından biri olan bu durum karşısında Türkiye'de özellikle son yıllarda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan

kanuni düzenlemeler, projeler veya çalıştaylar kadar eğitimde fırsat eşitliği üzerinde okulun yapısı ve yöneticileri de etkili olmaktadır.

Chiu ve Walker'a (2007) göre okulun yapısı, politikaları ve lider konumda olan kişilerin birtakım uygulamaları sosyal adaleti etkilemektedir. Yöneticiler fırsat eşitliğine dayalı bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencileri eğitim önündeki sorunları kaldırmada çok önemli rollere sahiptirler. Ross ve Berger'e (2009) göre şu yöntem ve uygulamalarla okul yöneticileri kendi okullarında fırsat eşitliğini sağlayabilirler: 1) Okul çalışanları farklılık, eşitlik ve adalet konusunda konuşmaya teşvik edilmelidir, 2) Yöneticiler eşitlik sağlamaya yönelik okul çalışanlarına iyi bir örnek olmalıdırlar. Okul yöneticilerinin eşitlikle alakalı yaklaşımları hem öğretmenlerin inancı ve uygulamalarına hem de okulun hedeflediği politikalara etkisi olmaktadır.

Türkiye'de eğitimdeki fırsat eşitsizliğin düzeyini ve nedenini ölçmek amacıyla nüfus ve sağlık araştırması verileri kullanılarak yaş-kayıt oranını gösteren grafiklere göre bölge, aile yapısı ve cinsiyete göre özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinin kırsal kesiminde yaşayan öğrenciler arasında büyük oranda farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların en önemlileri ise öğrencinin sahip olduğu kitap sayısı, anne babanın öğrenim seviyesi, baba mesleği, cihazlar ve kültürel varlıklardır (Ferreira ve Gignoux, 2010). TÜİK verilerine göre 2008'de okuma yazma bilenlerin oranı %91,8 iken 2022'de %97,6 olarak hesaplanmıştır. TÜİK (2022) verilerine göre, okuma yazma bilen oranının en yüksek olduğu il %99,0 ile Antalya olurken bu ili sırasıyla Çanakkale, İzmir, Muğla ve Denizli'nin takip ettiği görülmektedir. Okuma yazma bilen oranının en düşük olduğu il ise %93,6 ile Mardin olurken bu ili sırasıyla Şanlıurfa, Siirt, Ağrı ve Iğdır'ın izlediği görülmektedir. Geçmiş yıllarda okuma yazma bilenlerin sayısı ülkemizde bölgeler arasında daha büyük farklılıklar göstermekteyken, son yıllarda bu sorun azaltılmış olmasına rağmen halen tamamen ortadan kaldırılamamıştır. TÜİK (2022) verilerine göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki okuryazar oranı diğer bölgelerimize göre daha düşük bir seviyededir. Bunun en önemli nedenlerinden biri bu bireylerin bu bölgelerde eğitimden eşit oranda faydalanma ortamı ve fırsatı elde edememeleridir. Buna benzer şekilde ülkemizde kız ve erkekler arasında da eğitime devam etme konusunda farklılıklar gözlenmektedir. TÜİK (2022) verilerine göre Türkiye'de erkekler ortalama 10 yıl, kadınlar ise ortalama 8,5 yıl okula devam etmektedirler. Bölgesel bazda bakıldığında ise yine Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bu oranların kadın öğrencilerde 5,5 yıla kadar düştüğü görülmektedir. Az gelişmiş bölgelerde; kadın öğrenciler maddi

yetersizlik, birtakım geçmişten gelen inanç, gelenekler veya erken yaşta evlendirilme gibi nedenlerden ötürü aileleri tarafından ya hiç okula gönderilmemekte ya da eğitimlerini erken yaşta bırakmaları konusunda baskıya maruz kalmaktadırlar. Her ne kadar bu oran ülkemizde düşme eğilimi göstermiş olsa da söz konusu eşitsizlik durumu ülkemizin bazı bölgelerinde halen sorun teşkil etmeye devam etmektedir. Bu da ülkemizde okuyan kız öğrenci sayısının düşmesine ve eşitlikle ilgili sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. McCleary-Sills, Hanmer, Parsons ve Klugman'a (2015) göre kız çocuklarının eğitimde karşılaştıkları sorunların giderilmesi konusunda birtakım gelişimler sağlanmış olmasına rağmen halen bu sorunlar küresel bazda devam etmektedir. Yine TÜİK (2021) verilerine göre il bazında kişi başına düşen GSYH'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde diğer bölgelere göre düşük olduğu görülmektedir. Kişi başına düşen GSYH'nin en yüksek olduğu iller Kocaeli, Tekirdağ ve İstanbul olurken; en düşük olduğu illerin Van, Ağrı ve Şanlıurfa olduğu anlaşılmaktadır. Ekonomik durumun okuma yazma, okula devam etme ve cinsiyet eşitsizliğine sebep olduğu TÜİK verilerinden de anlaşılmaktadır.

Geçtiğimiz yıllarda yaşanan Covid-19 salgını ile birlikte eğitim sisteminde uzaktan eğitime de yer verilmeye başlanmıştır (Karabay, Korumaz ve Kocabaş, 2021). Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim ve hibrit eğitim Türk Eğitim Sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Covid-19 salgınının etkisini kaybetmesine karşın Türkiye'de geçtiğimiz yıl yaşanan deprem felaketi nedeniyle tüm üniversitelerde belli alanlar haricinde genel olarak teknolojik araçlar yardımıyla uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir. Nitekim depremin etkilerinin hala onarılamaması nedeniyle bölgede bazı üniversitelerde uzaktan eğitim ve öğretime devam edilmesine ilişkin kararlar alınmaktadır. Ancak sosyoekonomik yönden yetersiz olan veliler ve öğrenciler uzaktan eğitim ile ilgili bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Örneğin; bazı öğrencilerin çektiği maddi sıkıntılardan dolayı evlerinde internetlerinin olmadığı, uzaktan eğitimi verimli bir şekilde takip edebilmelerini sağlayacak bilgisayar ve tablet gibi elektronik cihazlara sahip olmadıkları gözlemlenmiştir (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020). Bazı öğrencilerin ise eğitime devam eden başka kardeşlerinin de olması nedeniyle sahip oldukları teknolojik cihazların yetersiz olduğunu dile getirmektedirler. Bu gibi sorunlar ülkemizde yaşayan bireylerin uzaktan eğitimden eşit oranda faydalanamamasına neden olmakta ve bunun sonucunda devam eden eğitimin etkililiği ve kalitesi düşmektedir. Böylece ülkemizde bu konuda da eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili problemler yaşanmaktadır. Yapılan sınavlar, öğretmen

yetiştirme politikasında görülen aksaklıklar, bölgeler ve okullar arasında dengeli öğretmen dağılımının olmayışı gibi eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan faktörler de eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir (İçer, 1997). Örneğin; ülkemizde doğu illerine atanan öğretmenlerin çoğu zorunlu hizmetlerini tamamlamaları ardından batı illerine tayin istemekte bu da doğudaki meslekte deneyimli öğretmen sayısını düşürmektedir, hatta bazı branş derslerindeki öğretmen sayısı yetersiz kalmaktadır. Bunun sonucunda batıda yaşayan öğrencilerle doğuda yaşayan öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanması yönünde ortaya çıkabilecek bir diğer sorun ise yurt dışı uyruklu öğrencilerdir. Bazı öğrenciler ülkelerinde yaşanan zorluklar ve savaş sebebiyle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Sözü edilen kişilerin büyük bir çoğunluğunu Suriye uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler kültür veya dil farklılığından ötürü okullarda birtakım sorunlarla karşılaşmakta veya buldukları ortama uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin sahip olduğu bilişsel alandaki gelişimi, sosyal gelişimi ve sosyalleşme süreci, sahip olunan ekonomik durum tarafından da dikkate değer bir şekilde etkilenmektedir. Bunun yanında anne babanın davranış biçimleri, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde ekonomik farklılıkların istenmeyen sonuçlarını ortadan kaldırmaya yönelik düzenlemelerin önemli derecede etkisi vardır. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak düzenlemeler yapması sadece öğrencilerin gelişim ve sosyalleşmesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda sınıfta karşılaşılan olumsuzlukların azalmasına yardımcı olur.

2.3.7. Ailelerin Sosyoekonomik Düzeyinin Çocukların Akademik Başarısına Etkisi

İnsanlar doğdukları anda, farklı şartlar altında ve çeşitli olanaklarla dünyaya gelirler. Kişinin dünyaya geldiği ülkenin ekonomik durumu, ailenin sosyoekonomik yapısı, fiziksel özellikleri ve yaşadığı çevre gibi pek çok faktör, kişinin geleceğini doğrudan etkiler (Aslanargun, 2022). Kimi insanlar refah içinde, zenginlik içinde büyürken, diğerleri sürekli bir gelir sıkıntısı içinde geçen bir hayata adım atarlar. Kimi ailelerin çocukları şehirlerde geniş imkânlarla sahipken, kimileri kırsal bölgelerde, kaynaklardan uzak daha kısıtlı şartların hâkim olduğu bir ortamda büyürler. Tüm bunların sonucunda kişiler dünyada ki tüm nimetlerden eşit oranda faydalanamadıkları gibi eğitimden de eşit oranda faydalanamamaktadırlar. Eğitimden eşit oranda faydalanamamalarının en önemli

sebeplerinden birisi sosyoekonomik durumlarıdır. Ailelerin ekonomik durumları, sunulan eğitim olanaklarında son derece etkili olmaktadır. Ekonomik olarak daha iyi durumda olan ailenin çocuğu, akademik olarak başarısız olsa dahi özel okullara gidebilmekte ve vakıf üniversitelerine giderek meslek sahibi olabilmektedir. Diğer yandan, maddi yetersizliği olan öğrenciler, ailelerine maddi destek olabilmek için değişik işlerde çalışarak zamanla okulu terk edebilmektedirler (Ateş, 2019). Eğer ailenin ekonomik gücü çocuğun kapasitesi ile aynı oranda değilse, beklenen akademik hedefin hayali kurulamıyor denilebilir. Ancak, iyi bir sosyal çevre ve ekonomik imkâna sahip bir çocuk, bu yaşantısı ile doğru orantıda akademik hedeflerini belirleyebilir (Çelik, 2018), buna bağlı olarak kariyer planlaması oluşturabilir.

Ailelerin, sahip oldukları ekonomik düzeye göre çocuklarının geleceğine yönelik beklentilerinde farklılıklar oluşabilir. Aile üyelerinin ihtiyaçları, kendilerini algılama ve değerlendirme biçimleri, çocuklardan olan beklentileri, aile üyelerinin geleceğe yönelik düşünceleri de sahip olunan ekonomik düzeyden etkilenmektedir. Örneğin; orta ve yüksek sosyoekonomik gelir grubundaki ailelerin çocuklarının itibarı yüksek mesleklere yöneldikleri görülmektedir (Yurdakal, 2019). Çocukların, itibarlı mesleklere sahip olması için belli bir öğrenim sürecini tamamlamış ve akademik alanda başarılar elde etmiş olması gereklidir. Dolayısıyla; ailenin sosyoekonomik yapısı, çocuğun öğrenim programını tamamlamasında ve akademik başarılar elde etmesinde etkili olan faktörler arasındadır. Ekonomik durumu kötü olan bir aile ortamında, ailenin ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmaması sebebiyle birçok sorun çıkabilir. Bu sorunlar, çocukların fizyolojik ve psikolojik gelişiminde önemli faktör olan ailenin dirliğinin ve huzurunun bozulmasına neden olabilir. Huzursuz bir ortam içerisinde yetişen çocuğun okulda başarılı olması da pek mümkün değildir (Şentürk, 2019). Bu durum, çocuğun akademik başarısında düşüslere yol açarken; derslere yönelik motivasyonda da azalmalara sebep olur. Benzer şekilde öğrenci başarısına ve motivasyonuna etki yapan unsurlardan biriside öğrencinin yaşadığı bölgenin durumudur. Özyürek (2013), ailenin sosyoekonomik durumu ile yaşadığı bölge arasındaki ilişkiyi belirtmiştir. Ona göre, gelir düzeyi düşük olan alt sosyoekonomik seviyedeki aileler, genellikle gelişmekte olan bölgelerde, kırsal alanlarda ya da şehirlerin gecekondu bölgelerinde ikamet etmektedirler. Bu bölgelerdeki okullarda eğitim öğretim faaliyetleri kalabalık sınıflarda kaliteli biçimde yapılamamakta, öğretmen sıkıntısı yaşanmaktadır. Buna karşın; üst sosyoekonomik seviyedeki aileler ise çocuklarına iyi bir eğitim sunabilirler (Yanar, 2016). Dolayısıyla sosyoekonomik seviyesi

yüksek olan ailelerin çocuklarının eğitim ortamı daha iyi düzeydedir. Aynı şekilde ekonomik durumu iyi olmayan ailelerde çocuk sayısı da fazla olabilmektedir. Bunun sonucunda da zaten kısıtlı olan maddi imkânlar daha fazla çocuk arasında paylaştırılmak zorunda kalmaktadır. Aynı zamanda çok çocuklu ailelerin, çocukların her birine ayırdıkları zaman da azalmaktadır (Ateş, 2019). Bu durum ise ebeveynlerin çocukları ile ilgilenme düzeyini azalmaktadır. Çok nüfuslu ailelerin hem maddi imkanlarının kısıtlılığı hem de ebeveynlerin çocuğa yeterince ilgi gösterememesi, çocuğun akademik alandaki başarılarını olumsuz etkilemektedir (Şengönül, 2019). Sosyoekonomik düzeyi düşük seviyede olan ailelerde yaşayan öğrencilerin karşılaştığı diğer bir sorun ise bu öğrencilerin bazı zamanlarda çalışmak zorunda kalmalarıdır. Düşük ekonomik gelire sahip olan ailelerin yaşadığı geçim sıkıntısı, dışarıda sevmediği veya kendi gücünün üzerinde işler yapmak zorunda kalan; işin güçlüğü ve bu işe karşı isteksizlik duyması yüzünden bitkinleşen çocuğun, derslerdeki başarısını düşürmekle (Şentürk, 2019) beraber; akademik alana yönelik ilgisini de azaltabilmektedir. Öğrencinin çalışmak zorunda olduğu durum daha çok kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarında görülmektedir. Çünkü bu çocuklar, okul hayatını devam ettirmenin yanında ailenin gelir kaynağı olan tarım ve hayvancılık işleriyle de uğraşmaktadır.

Ailenin sosyoekonomik yapısı, yaşadığı toplum içerisindeki sosyal sınıfını belirleyen faktörler arasındadır. Tezcan'a (1997) göre ise toplumsal sınıf, eğitimin miktarını belirler. Ebeveynlerin toplumsal sınıfına göre öğrenciler arasında eğitimsel farklılaşmalar olur. Var olan sınıf farklılaşması alınacak eğitimin tipini ve çeşidini belirler. Bundan dolayı, toplumsal sınıf, tüm bunlarla birlikte akademik başarısını tayin eder (Ateş, 2019). Yüksek gelire sahip ailelerin çocukları akademik süreçte uzun planlamalar yapmaktadırlar. Başka bir ifade ile bu tür ailelerin çocukları, “erken yaşlarda üniversiteye gitmeyi planlayıp daha uzun akademik süreç içerisinde kalmayı düşünmektedirler. Ancak gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları ise, maddi imkânsızlıklarını bir engel olarak gördükleri gerekçesi ile daha kısa süreli bir eğitim hayatı hedeflemektedirler” (Çelik, 2018). Yani, gelir düzeyi iyi olan ailelerin çocukları, daha nitelikli meslekleri hayal ederken; gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları ise, evlerine ekmek götürecek basit meslek hayalleri kurmaktadır (Bakır, 2018). Dolayısıyla; ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının nitelikli mesleklere sahip olabilmek için, akademik hedeflerine ulaşmada, yüksek motivasyona ve azimliliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

2.3.8. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Merkezi Sınavlar

Öğretim süreci ve öğretim programının ana unsuru olan ölçme değerlendirme süreci aynı zamanda eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir unsurudur. Öğretmenin kendi sınıfında uyguladığı küçük çaplı ölçekler ve çok sayıda insanın aynı anda sınava girdiği merkezi sınavlar ölçme değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır. Herhangi bir programa yerleşebilmek, daha ileri eğitim düzeyine karar vermek, öğretmenin ders anlatımdaki başarısı ve okulların başarı seviyelerinin tespitiyle ilgili alınan kararlar hakkında sonuca ulaşabilmek için bu merkezi sınavlardan yararlanılır. Eğitimde fırsat eşitliği devletin tüm vatandaşlara eğitime erişim imkânı sağlaması olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda herhangi bir programa ihtiyaçtan fazla başvuru olması durumunda programa uygun bir test çeşidiyle seçim yapılmalıdır. Bu testlerden biride LGS'dir. Türkiye'de ortaöğretime geçiş için LGS yapılmaktadır. LGS'de öğrencinin gideceği ortaöğretim kurumunun niteliği belirlenmektedir. LGS puanına göre öğrenciler puan üstünlüğüne göre sıralanıp bu sıralamaya göre eğitim kurumlarına yerleşmektedirler. Eğitim kurumlarının öğrenci alımında başarı düzeyine dayalı bir seçim yapılması, sonuç olarak başarılı ve başarısız öğrenciler arasında belirli bir sıralama veya hiyerarşi oluşturabilmektedir. Bu hiyerarşik düzenleme, öğrencilerin ileride elde edecekleri başarılar ve gelir seviyeleri üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilmektedir. Nitelikli okullara kabul edilen öğrencilerin, genellikle sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan daha avantajlı ailelerden geldiği görülmektedir (Kalkan, 2014). Özel okullar dâhil edilmediğinde bile, kaliteli okullara devam eden öğrencilerin çoğunlukla orta ve orta-üst gelir grubuna mensup ailelerin çocukları olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, eğitim sistemindeki eşitsizlik ve fırsat adaletsizliği sorunlarını ön plana çıkarmaktadır. Eğitim kurumlarının sadece öğrencilerin başarı düzeylerine değil, aynı zamanda fırsat eşitliğine odaklanması önemlidir. Ailevi veya ekonomik koşullar nedeniyle başlangıçta dezavantajlı olan bireyler, ilerleyen dönemlerde de bu dezavantajlarını kapatmakta zorluk çekebilirler. Alt gelirli aileye sahip bazı öğrenciler için burs, krediler; uzaklık engeli için yatılı pansiyon ve hibe; fiziksel yetersizliği olan bireyler için örneğin görme engelliler için özel etkinlikler, işitme engeller için ise özel işaretler geliştirilerek eğitimde fırsat eşitliği konusunda bu bireylere birtakım kolaylıklar sağlanabilir (Nash, 2004).

Türkiye'de eğitimde ne kadar başarılı olduğunu ölçmek ve birtakım genellemelere ulaşabilmek için uluslararası bazı sınavlara göz atmak faydalı olacaktır. Bu sınavlardan en önemlilerinden biri olan, yaygın bir şekilde bilinen Ekonomik İş Birliği Kalkınma

Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir yapılan ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen bilimleri, okuma alanındaki bilgi ve becerilerini ölçen PISA sınavıdır. Bu sınav türüyle öğrenci motivasyonu, öğrencilerin kendilerini nasıl gördükleri ve öğrenme şekilleri hakkında da birtakım bilgilere ulaşılmaktadır. Türkiye’de en son 2018 yılında yapılan PISA sınavına 79 ülke katılım sağladı. 2015 ve 2018 yılları sonuçlarına göre; okuma alanında 428 puan ortalamasından 38 puan fark atarak 2018 yılında 466, matematik ortalaması 420’den 34 puan artış göstererek 454 ve bunlara benzer şekilde fen bilimleri ortalaması 43 puan artarak 468 puan olmuştur. Bütün OECD ülkeleri arasında Türkiye her üç alanda da puanlarını yükseltebilen üç ülke arasına girmiştir. Bunun yanında ülkemiz matematik ve fen puanlarını en fazla yükselten ülke olmuş, okuma puanındaki yükselişte ise ikinci olmuştur. Türkiye diğer ülkeler arasında 2018’de okuma alanında 40’inci, matematikte 42’nci ve fen bilimlerinde 39’uncu sırayla daha üst seviyeye ulaşmıştır. Ayrıca OECD’nin 2018 yılında yayımlanmış olduğu rapora göre 2003-2018 yılları arasında 15 yaş ortalamasına sahip öğrencilerde toplamda performans açısından bir artış gözlenmiştir (MEB, 2019). Bu gibi sınavların analizi sonucu farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini karşılaştırma fırsatı elde edilerek ülkenin gelişimini sağlayacak ileriye dönük bazı önemli politikalar geliştirilebilir.

Uluslararası yapılan sınavların yanında çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de daha iyi bir liseye girebilmek, üniversitede eğitim alabilmek, devlet memurluğuna atanmak veya görevde yükselebilmek için birtakım yazılı veya sözlü sınava girme şartı aranmaktadır. Bu yazılı sınavlardan en önemlileri şöyle sıralanabilir; ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçmek için Liseye Geçiş Sınavı (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçmek için Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS), kamu kurumlarına girebilmek için ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi sınavlara katılma şartı aranmaktadır. Bu sınavlara giren öğrenci sayıları çoğu zaman bir milyonun üzerinde olmaktadır. Çoğu insana göre bu sınavlar hayati önem taşımakta ve bunlar söz konusu sınavlarda yeterli puan alabilmek için ellerinden geleni yapmaktadır. Ancak geçtiğimiz yıllarda gördüğümüz gibi sınav sistemlerinde ara ara birtakım değişiklikler yapılmakta ve bunun sonucunda bu konu üzerine çok farklı tartışmalar olmaktadır. Kimileri bu sınavları yeterince uygun ve adil bulurken kimileri ise bu sınavların zor olduğunu, istenilen hedefi ölçmediğini veya en önemlisi de yeterince adil ve eşit olmadığını öne sürmektedir.

Acar ve Buldur (2021), merkezi sınavların olumlu ve olumsuz yönleri hakkında öğretmenlere birtakım sorular yöneltilmişlerdir. Bu sorular aracılığıyla eğitim sürecinde

merkezi sınavların sınıftaki etkisi, öğretmenlerin bizzat kendilerinin geliştirdiği ölçme değerlendirme uygulamalarında bu sınavların etkisi, hedefledikleri ölçme değerlendirme sürecinde bu sınavların engelleyici ve destekleyici yönü araştırılmış, ayrıca sınavların öğretici bakımından olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda sınavlar yüzünden öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissettikleri görülmüştür. Merkezi sınavların katkısının olduğunu düşünen öğretmenler genel olarak söz konusu sınavların nesnel olması, eşitliği sağlaması, ebeveynleri bilinçlendirmesi ve bütün öğrencilere eşit fırsatlar sunması gibi etkenleri sebep olarak göstermişlerdir. Bunların yanında öğrencilerle ilgili etkenler de dikkat çekmektedir. Merkezi sınavların öğrencilerde öğrenme isteği, rekabet ortamı oluşturma, öğrencilerin kendi bakış açılarıyla başarı ve başarısızlıklarını görerek kendilerini geliştirme imkânı sağlama gibi faydaları vardır. Ayrıca bu sınavlar sayesinde öğretmenler kendilerini sürekli güncellemekte ve öğretmenin kendi bakış açılarının yanında okul, şehir ve ülke sıralamalarını görebilme fırsatı elde etmektedirler. Çoğu öğretmen merkezi sınavların olumsuz yönleri konusunda öğretim ve değerlendirme sürecinde merkezi sınavlara odaklanmalarına rağmen sınav sonuçlarının tek sorumluları olarak kendilerinin görülmeleri doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bir de merkezi sınavlara dayalı eğitim ve öğretim sürecinde her istedikleri yöntemi uygulayamadıklarını dile getirmişlerdir (Acar ve Buldur, 2021). Kısacası öğretmenlerin genelde merkezi sınavlar konusunda hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2017) merkezi sınavlar hakkında yaptığı çalışma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunmuştur:

- Ebeveyn ve öğrenciyle ilgili merkezi sınavların öğretmen üzerindeki baskıyı azaltmak için okul öncesinden başlamak koşuluyla kariyer planlama çalışmaları yürütülmeli,
- Merkezi sınavlarda ezber sorular yerine çocukların etkin katılımını sağlayacak sorular sorulmasına özen gösterilmeli,
- Öğretmen uygulamalarının analizi yapılarak merkezi sınavların öğrenme ve öğretme sürecinde negatif etkileri yok etmeye çalışılmalı,
- Merkezi sınavların öğretmenlerin imajını zedelememesi için öğretmenlerin imajını arttırıcı tedbirler uygulanmalı,

- Öğretmenlerin gelişimi sadece kişisel ve mesleki gelişimleri sadece sınavlarla sınırlandırılmamalı, genel kültür ve formasyon konusunda da gelişme sağlamaları için tedbirler alınmalı,
- Yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme ve materyal kullanımı konusunda öğretmenleri destekleyici çalışmalara ara verilmemelidir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aylar'ın (2007) "Lise Öğrencilerinin Eğitimde Eşitsizliğe İlişkin Kavrayışlarının Çözümlemesi" adlı çalışmada lisede eğitim gören öğrencilerin eşitlik ve eşitsizlik kavramlarını nasıl algıladıkları konusunda analiz yapılması amaçlanmıştır. Toplumdaki sınıfsal ayrışma, öğrencinin toplumdaki konumu ve toplumdaki mevcut eşitsizlik durumları bu kavramların farklı bir şekilde anlaşılmasına neden olduğu gerçeğiyle yola çıkılmıştır. Bu çalışmadaki veriler toplumun sosyoekonomik bakımdan alt ve üst seviyedeki farklı iki grupta yer alan lisede eğitim gören toplamda 12 öğrenciden nitel bir çalışma olan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme sonucu elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular kapitalist düzende eğitim, toplumsal eşitsizliğin yeniden ortaya çıkarılması ve normalleştirilmesi konusundaki etkisi, lisede eğitim gören kişilerin eşitlik-eşitsizlik kavramlarını algılama biçimleri ve bu algılama biçimlerini toplumda genelleştirmeleri bakımından irdelenmiştir. Görüşmeye katılan alt düzey sosyoekonomik gelire sahip öğrenciler görüşme esnasında gelir dağılımı konusunda yaşadıkları olumsuz durumları devamlı ifade etmişlerdir, ancak bu sorunların çözümü için kapsamlı bir değerlendirmede bulunmadıkları, bunun yerine "bireysel çaba" ve "daha fazla çalışma" gibi yollarla bu eşit olmayan durumlardan kurtulabileceklerini öne sürmüşlerdir. Araştırma sonucunda farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin eşitlik ve eşitsizlik kavramlarını farklı bir şekilde anlamlandırdıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre eğitimin öğrencilerin toplumdaki gerçeklikleri anlama konusunda etkilediği ve algılarını biçimlendirdiği, böylece toplumda mevcut eşitsizlik durumlarının kabul görmesini sağlayıp bunları tekrardan ortaya çıkardığı fikrini desteklediği görülmüştür.

Kandemir ve Kaya'nın (2010) "Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye'de Özel Üniversite Gerçeği" adlı çalışmada Türkiye'deki ekonomik şartların eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmış ve bu durumun üniversitede daha belirgin bir şekilde görüldüğü belirtilmiştir. Özel üniversitelerde eğitim

görmek için ödenen ücretin yüksekliği ve devlet okullarındaki aynı bölümlere göre çok daha düşük puanlarla eğitime hak kazanıldığına altı çizilmiştir. Çalışmada öğrencilerin Meslek yüksekokulu yerine neden özel üniversitede parayla eğitim almayı istemedikleri; öğrencilerin kaç kardeşe sahip olduğu, aylık giderleri, ailelerinin ortalama aylık kazançları ve çalışmaya katılan öğrencilerin aldıkları puanların beş özel üniversitenin işletme bölümü için ortalama eşit ağırlık puanı olan 246.500'den daha yüksekte olup olmadığı ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu araştırmadaki veriler 20 soruluk anket yoluyla Kastamonu Meslek Yüksekokulu İktisadi ve İdari Programlarda eğitim gören 900 öğrenci kitlesinden rastgele seçilen 250 kişilik örneklemden elde edilip daha sonra analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tek çocuklu ailede yetişen %7,2 iki ya da daha fazla çocuğa sahip ailede büyüyen öğrenci oranı %92,8 bulunmuştur. Özel bir üniversitede eğitime devam etmeme nedenleri arasında en yüksek oranla yani %80,4 ile öğrencilerin maddi durumlarının yetersiz olduğu bulunmuştur. Bunların dışında öğrencilerden beş özel üniversitenin ortalama puanı olan 246.500'den daha yüksek puan alanların oranı %66 olduğu sonucuna varılmış ve eğitimde fırsat eşitliğinin en önemli nedenlerinden biri olarak maddi imkânların yetersizliği olduğu vurgulanmıştır.

Sarıer'in (2010) "Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları ışığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi" isimli betimsel çalışmasında eğitimde fırsat eşitliği merkezi sınavlar bağlamında Türkiye'de fırsat eşitliğinin hangi düzeyde başarıldığı incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, Türkiye İstatistik Kurumu, OECD ve Millî Eğitim Bakanlığının internet sitelerinden elde edilmiş ve elde edilen bu veriler istatistiksel yöntemlerle yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar şunlardır:

OKS-SBS ve PISA sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'deki öğrenciler performans, cinsiyet ve farklı coğrafi konumlara göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretim kademesi arttıkça okula devam eden kız sayısı azalmakta ve bu da eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarmakta ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği tam olarak sağlanamamaktadır.

Türkiye'de öğretmen ve derslik sayısındaki artış oranı, öğrenci sayısındaki artış oranının gerisinde kalmaktadır.

Merkezi sınavlar, öğrencileri resmi okullar dışındaki eğitim kurumlarına yönlendirmektedir.

Sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler öğrenciler arasında akademik yönden farkların çıkmasına neden olmaktadır. Bu sonuçlara ek olarak ortaöğretim giriş sınavlarına katılan adayların %75'inin daha fazlası sınavı kazanamayıp istediği okullarda eğitime devam edemediği, PISA'da uygulanan matematik, fen bilgisi ve okumada Türkiye'nin puan ortalamalarının OECD ülkelerinden oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaşar'ın (2014) "Sosyoekonomik Açından Eğitimde Fırsat Eşitliği: Giresun Örneği" başlıklı araştırmasının amacı, istatistiksel yöntemlerle Türkiye'de Giresun ilinde eğitime devam eden bireyler arasında sosyoekonomik açıdan fırsat eşitsizliği konusunda fark olup olmadığını ortaya koymak ve mevcut fırsat eşitsizliğinin boyutlarını açıklayarak, eşitsizliğin giderilmesine yönelik önerilerin tartışılmasını sağlamaktır. Bu çalışmada tarihsel araştırma yöntemlerinden ve betimsel araştırma yöntemlerinden araştırma konusuna uygun olanların bir kısmı kullanılmıştır. Özellikle betimsel araştırmanın bir alt dalı olan anket soru kâğıdıyla bilgi toplama daha fazla kullanılmıştır. Örneklemi daha benzer hale getirmek amacıyla tek bir bölgeye bağlı kalınmamış ve biri merkez ilçe olmak üzere toplam 9 İlçe, 2 belde ve 3 köyde bulunan okulların öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma üç aşamada yapılmıştır; birinci aşamada belirtilen sayıda okula ulaşılmış ve araştırmacı tarafından ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiştir. İkinci aşamada ise sınav sonuçları çeşitli yöntemlerle değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada ise ilk iki aşamada elde edilen veriler birleştirilip istatistiksel yöntemlerle regresyon modeli oluşturulup ve bu modellerden elde edilen sonuçlar çözümlenip değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda eğitimde okul dışında dersane, etüt merkezlerine ve özel derslere harcama yapan öğrenciler YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavında) ve SBS (Seviye Belirleme Sınavında) diğer öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Bir diğer sonuç ise Giresun ilinde yaşayan öğrencilerin sözü edilen merkezi sınavlardan elde ettikleri başarılarıyla cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmamış, buna ek olarak kent merkezinde yaşayan öğrenciler kırsal kesimde yaşayan öğrencilerden daha başarılı olduğu ve evinde internet olan öğrencilerin de başarı konusunda evinde interneti olmayan öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada eğitim alanında fırsat eşitliğinin mutlak olarak sağlanmasının çok zor olduğu ancak eşitsizliğin boyutlarının en aza indirilmesi daha gerçekçi olduğu, başta yönetici konumda

olan kişiler ve diğer tüm bireylerin çeşitli roller üstlenmesi gerektiği, yapılacak çalışmalardan da çok kısa bir zaman diliminde dönüt beklemek yerine, daha uzun bir zaman diliminde dönüt alınabilecek yönde araştırmalar yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

Mercik'in (2015) "Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması" adlı yüksek lisans tezindeki amaç; Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği sağlanıp sağlanmadığı artı bunun birey toplum ve iktisadi gelişime faydası olup olmadığını ortaya çıkarmak, böylece eşitsizlik durumlarını gözler önüne serip söz konusu eşitsizlik durumlarını azaltabilecek politika tavsiyelerinde bulunmaktır. Bu çalışma dört bölüm halinde yürütülmüştür; çalışmanın birinci ve ikinci bölümünde eşitlik ve adalet teorileri tartışılmıştır, üçüncü bölümünde PISA projesi irdelenmiştir ve sonuncu yani dördüncü bölümünde ise Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (Science of Comparative Education [SCE]) baz alınarak Finlandiya'nın eşitlik, insan hakları ve özgürlük prensiplerini temele alan sistem ile Türk Eğitim Sistemi (TES) birbiriyle kıyaslanmıştır. Tanımlayıcı kuramsal modeliyle oluşturulan bu çalışmadaki veriler literatür taraması kapsamında veri toplama metoduyla elde edilmiş, sonuca deneysel ve istatistik tabanlı bağıntılar kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkiye'de mecburi eğitim yıllarında uygulanan düzenlemelerin fırsat eşitliğini yeterince sağlayamadığı ve sosyoekonomik durum gibi önemli bazı durumların gözden kaçırılması eğitimde adalet ve eşitlik sorunlarına neden olduğu görülmüştür. Her ne kadar Türkiye'de adalet ve eşitlik kavramları üzerinde durulsa da söylenenlerin sonuçla uyuşmadığı tespit edilmiştir. Son olarak okula devam oranı yükseltilmesi için çalışmaların artırılması ve öğretmenlik mesleğine verilen toplumsal değer hak ettiği yere getirilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Temiz ve Cin'in (2017) "Okul Öncesi Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Üzerine Betimsel Bir Çalışma" adlı çalışmalarında dünya çapında meydana gelen değişimler ve kadın faaliyetlerinin artış göstermiş olmasına rağmen cinsiyet konusunda bazı kültürel değerlerden ötürü eşitsizliğin devam ettiği vurgulanmıştır. Bu amaçla "Cinsiyet Eşitliği Ölçeği" dilimize çevrilerek geçerlilik ve güvenilirliği konusunda analizler yapılmıştır. Bu ölçekte kurumsal, eğitim öğretim ve kişisel bağlamda toplam üç farklı alanda 30 likert tipi madde ve bunun yanında iki adet açık uçlu soru dört uzmanın desteği alınarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Söz konusu ölçek okul öncesi kurumlarda çalışan 46 erkek ve 92 kadın

olmak üzere toplamda 138 öğretmene uygulanmıştır. Bu kişilerden elde edilen veriler iç geçerlilik ölçümü için kullanılan Cronbach Alpha katsayısıyla analiz edilmiş ve ölçeğin çevrilmış hali okul öncesi cinsiyet için yeterli olduğu görülmüştür. Daha sonra bu ölçek 97 kadın ve 55 erkek toplamda 152 öğretmene tekrar uygulanarak kadın ve erkekler arasındaki cinsiyet ayrımı ANOVA test yöntemiyle kıyaslanmış, kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında ve öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar arasında kayda değer bir farklılık gözlemlenmemiştir. Araştırma sonucunda çocuklar arasında birtakım inanç ve kültürel değerler açısından kızların ve erkeklerin bir kalıba dayalı bir şekilde yetiştirilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. Bunun yanında bazı ailelerin çocuklarının öğretmenleri erkek olduğu ve bu ailelerdeki annelerin bu öğretmenlere karşı hissettikleri cinsiyetçi tutum nedeniyle kızlarını okula göndermek istemedikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak da çalışmaya dâhil edilen kadın ve erkek öğretmenlerin kalıp değer ve yargıları yıkmaya yönelik okullarındaki öğrencileri eğitmek adına birtakım çalışmalar yaptıkları görülmüştür.

Dönmez, Gürbüz ve Tekçe'nin (2018) "Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Dayanarak Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında amaç dershanelerin kapatılmasının ardından MEB tarafından hayata geçirilen destekleme ve yetiştirme kurslarının (DYK) fırsat eşitliğini sağlamadaki rolü ve idareci, öğretmen ve öğrencilerin kurslarda karşılaşılan problemlerin çözümüne dair fikirlerini açığa çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırmanın alt çeşidi olan durum çalışması kullanılmış ve altı soruluk yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler elde edilmiş ve daha sonra bu veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bu verilerin kodları bu konuda uzman iki kişi tarafından ortaya çıkarılarak temalar çıkarılmıştır. Daha sonra bu veriler Miles ve Huberman uyumluluk testiyle kontrol edilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Altındağ ilçesinde üç farklı okulda çalışan üç okul müdürü, altı öğretmen ve söz konusu okullarda eğitim ve öğretime devam eden 12 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda okul idarecileri DYK'nın açılması maddi yetersizlikten dolayı ek ders alamayan kişilere yardımcı olduğu için fırsat eşitsizliğinin önlenmesi için yardımcı bir düzenleme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler de bu konuda okul idarecileriyle aynı doğrultuda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca DYK'nın yürütülmesinde karşılaşılan bazı olumsuz durumlar da olduğu görülmüştür. Bu olumsuz durumlar şu şekilde sıralanabilir: okulların fiziki yetersizliği, okullara kırtasiye ve temizlik için ek bütçe tahsis edilmemesi, kurslarda ücretli ve kadrolu

öğretmenlere ödenen ek dersin farklı oluşudur. Çalışmanın son kısmında EBA tarafından öğrenciler için hazırlanan eğitim dokümanları, testlerinin sayısının artırılıp daha niteliksel bir hale getirilmesi gerektiği bunu yanında okullardaki akıllı tahtaların entegrasyonunun artırılması ve teknolojinin kullanılmasının yararlı olacağı vurgulanmıştır.

Demir ve İnan'ın (2018) "Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme" isimli araştırmada gelir dağılımı, istihdam sorunları bölgeler arasındaki farkların eğitimde fırsat eşitliği sağlamadaki önemi vurgulanmış ve bu gibi temel sorunların çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle eğitimin felsefi açıklaması üzerinde durulmuş, daha sonra uluslararası hukukta fırsat eşitliğinin neyi ifade ettiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Daha sonra Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla hangi kamu politikalarının uygulandığı açıklanmıştır. Bu çalışmada Harran üniversitesi ve Gazi üniversitesi öğrencilerine anket yoluyla okuyan kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin gelir düzeyi, ailenin eğitim durumları gibi temel değişkenlerle ilgili sorular yöneltilerek arada ne derecede farkın olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra bu konuyla alakalı bazı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri tablolara aktarılmış ve bu veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi analiz yöntemleriyle irdelenip bu konu hakkında daha ayrıntılı bir bilgi elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda özellikle gelişmekte olan ülkeler için fırsat eşitliği kavramı çok önemli bir kavram olduğu anlaşılmış ve az gelişmiş ülkelerin bazılarının temel nedeni içinde buldukları kısır döngüden çıkamadıkları ve bu kısır döngünün de az gelişmişliklerini beslediği görülmüştür. Bu amaçla alt gelir grubundaki bireylere ve bölgelere sağlanacak imkânlar, bölgelerin gelişmiş bölge ve bu gelir gruplarındakilere imkânlara kavuşmasını kolaylaştıracak politikalar söz konusu kısır döngüyü aşmada yardımcı olacağı tespit edilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği tartışılan önemli konulardan biri olduğu ancak özellikle son dönemlerde ciddi politika ve değerlendirme önerilerinde bulunulmuş olmasına rağmen toplumun beklenti ve ihtiyaçları yazılı metinde kalmış ve maalesef ki uygulamaya konulmamıştır. Ayrıca bir süredir Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya başta kamusal teşvik politikaları olmak üzere eğitim ve sağlık harcamaları üzerinden yoğun bir pozitif ayrımcılık yapan politikaların ne denli önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Atmaca'nın (2019) "Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi" adlı çalışmada büyük ölçüde aileden miras alınan kültürel sermaye ve yatkınlıklardan kaynaklanan eğitimde bireyler arasındaki toplumsal eşitsizliğin

yeniden ve nasıl üretildiğini ortaya koymak ve Bourdie'nün kültürel sermaye-yeniden üretim teorisi test edilmiştir. Çalışmada; eğitimde eşitsizlik, toplumsal eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma, eğitim ve toplumsal eşitsizlik, toplumsal tabakalaşma kuramları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İstanbul'da Beşiktaş ve Sultanbeyli ilçelerinde okul hayatlarına devam eden 1044 öğrenciden veri toplanmıştır. Her iki ilçeden 5'er öğrenci ve veli ile de görüşme yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde Türkiye'de eğitim alanında ilk defa bu çalışmada kullanılan Multiple Correspondence Analysis'den (Çoklu mütekebbiliyet analizi) yararlanılmıştır. Yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin genellikle ailelerinin yüksek düzeyde kültürel sermayeye sahip olduğu ve bu kültürel sermayeyi çocuklarının akademik başarısını desteklemekte kullandıkları, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin genellikle düşük düzeyde kültürel sermayeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda Yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ailelerin çocukları, kendilerine denk ve benzer ailelerin çocuklarıyla aynı okullara devam ederler ve elde ettikleri avantajlı konumu çoğunlukla sürdürme eğilimindedirler. Yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerin çocukları ile düşük sermayeye sahip ailelerin çocukları arasında toplumsal eşitsizliklerin korunarak devam ettiği ve yeniden üretildiği, çalışmada kısaca eğitimde fırsat eşitsizliğinde kültürel sermaye etkisinin önemi ortaya konulmuştur.

Tabak'ın (2019) "Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar" adlı çalışma eğitimde fırsat eşitliğinin Türk eğitim sistemindeki kuram farklılığına ve bu kavramın değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bundan dolayı çalışmada öncelikli olarak eşitlik, fırsat eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliği gibi kavramlar ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu kavramların değerlendirilmesi sonucu eğitim öğretim sürecinde eşitliğin başlı başına yeterli olmayacağı bazı örnek durumlar verilerek olması gerekenin adil bir eğitim olması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye'de son yıllarda yapılan bazı kökü değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda yol alındığı görülmüştür. Bunlardan en önemlileri arasında olan sağlık, eğitim ve doğum gibi üç farklı alanda yapılan sosyal yardımlar dikkat çekmektedir. Fakir ailelere eğitim ve sağlık ihtiyaçlarını karşılamak için birtakım maddi destek sağlanmaktadır. Gelir seviyesi en alt grupta yer alan ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocuklarını okula gönderemeyen ailelere çocuklarını okula göndermeleri sözüyle şartlı eğitim yardımı yapılmaktadır. Bu yardım kapsamında verilen maddi desteğin miktarı 2004 yılına kadar

ailedeki çocuk sayısına bakılırken 2005'ten itibaren çocukların cinsiyeti ve eğitim gördüğü kademe sağlanan maddi destek miktarında belirleyici olmuştur. Böylece kız çocuklarına daha fazla maddi destek sağlanarak bu çocukların eğitimlerine daha düzenli devam etmeleri konusunda yardımcı olunmuş böylece eğitimde fırsat eşitliği önündeki en önemli faktör olan cinsiyet eşitsizliği azaltılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında eğitimde fırsat eşitliği sağlanması konusunda MEB'in FATİH projesi kapsamında 2011'den itibaren öğrencilere ücretsiz olarak dağıtmış olduğu 63.000'den daha fazla sayıda tablet ve okullardaki sınıflara 84.000 akıllı tahta kurulumu yapılmıştır. Özellikle evinde hiç teknolojik cihaza ve internete sahip olmayan kırsal kesimdeki öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere ek materyaller sunularak dersleri daha iyi anlamaları sağlanmış ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması konusunda önemli bir gelişme sağlandığı görülmüştür.

Ergün'ün (2019) "Eğitimde ve Fırsat İmkân Eşitliğine Farklı Bir Bakış" isimli çalışması bir durum (vaka) çalışması olarak yürütülmüş böylece bu çalışmada araştırmacıya bu olayı daha derinlemesine inceleme ve daha iyi anlama ve değerlendirme imkânı sağlanmıştır. Bu çalışmada Denizli'de içe herhangi bir alan veya dalda eğitim gören meslek lisesi öğrencilerinin 11. sınıfta aynı il içinde nakil olamamalarının ortaya çıkardığı fırsat ve imkân eşitliğinin tartışılması amaçlanmıştır. Bu amaçla da bu çalışmada; "mesleki ve teknik eğitime devam eden 11. sınıf öğrencisinin aynı il içerisinde nakil olacağı bir okulun bulunmaması fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasında bir engel midir?" sorusunun cevabı araştırılmıştır. Araştırmanın sunduğu çerçeveye göre; ekonomik koşullar nedeniyle 11. sınıfta okula gidemeyen öğrenci, aynı alanda başka bir okul bulabilir veya açık bir kursa kaydolabilir. Bu öğrencinin aynı yerde gidebileceği başka bir okul yoksa öğrenci alanla ilgili eğitimini bitirebilir veya öğrenci sevmediği bir mesleğe yönelebilir. Bu araştırmanın sonucunda Denizli ilinde "uçak bakım" alanında sadece özel kurumlar eğitim vermekte, ancak velilerin bu okulların istedikleri ücretleri karşılayamadıkları durumlarda aileler çocuklarını devletin eğitim kurumlarına alma isteğinde bulunabileceklerdir. Okula devam eden öğrenciler dokuzuncu ve onuncu sınıflarda nakil konusunda sıkıntı yaşamamakta; ancak on birinci sınıfta nakil konusunda birtakım engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin ortaöğretim kurumları arasında nakil ve geçişler yönetmeliğine göre 11.sınıf öğrencileri sadece aynı alan veya dalda nakil yapabileceği belirtilmiş, ancak söz konusu ilde aynı alanda eğitim veren okul olmaması ve 11.sınıfta eğitim görüp çeşitli

nedenlerle başka okula eğitime devam etmek isteyenlere sorun teşkil ettiğinden eğitimde fırsat eşitliğine aykırı bir durumun oluştuğu belirtilmiştir. Son olarak bu eşitsizliğin ortadan kalkması için devletten bu alanda eğitim veren okul yapmasını beklemek yerine bu alanda eğitim gören öğrencilere devlet desteği artırılıp havacılık alanında faaliyet gösteren kurumlardan burs imkânı sağlanması önerisinde bulunulmuştur.

Ardakoç'un (2020) "Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlanmasında Okul Liderlerinin Rolü" adlı çalışmasında günümüzde görülen birtakım yenileşme hareketleriyle beraber toplumsal alanda görülen karmaşık durumun okullara ve sınıflara yansıdığı görülmüştür. Böylece bu çalışmada öğrencilerin farklı özelliklere sahip olmaları sonucunda okullarda dezavantajlı durumda olan öğrencilere okul yöneticilerinin mevcut eşitsizlik durumunu ortadan kaldırmaya yönelik ne gibi yardımla bulunabileceği konusunda yol gösterici olunması hedeflenmiştir. Bu tür genellemelere ulaşabilmek için TÜİK (2018) verilerine göre yabancı uyruklu kişiler ekonomik durumlarıyla ilgili sayısal analizler yapılmış, bunun yanında MEB (2018-2019) sayısal verilerinden yararlanarak 0-17 yaş arasında örgün eğitime devam eden engelli kişi sayısından faydalanılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okullarda fırsat eşitliği sağlama ve öğrencilerin okula devam etmeleri konusundaki problemleri ortadan kaldırma konusunda çok önemli bir yere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki okul yöneticilerinin okullardaki fırsat eşitsizliğini kaldırma konusunda çok az çalışma yapıldığı ve siyasal, ekonomik ve toplumsal alanda yaşanan değişimler neticesinde bu sayının artırılması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca yöneticiler okulun bulunmuş olduğu bölgenin özelliklerini göz önünde bulundurarak fırsat eşitliği konusunda engellerle karşılaşan öğrencilere yönelik esnek program uygulamasının sağlanması konusunda öğretmenlere rehberlik edebileceği ve aynı şekilde okulun diğer çalışanlarına da iyi bir örnek olup azınlık konumunda olan bireylere karşı ön yargıların ortadan kaldırılmasına yönelik veli, öğrenci ve diğer okul personellerinin bu konuda eğitime katkı sağlayacak uzman davetinin yapılmasının öneminden bahsedilmiştir.

Sağlam'ın (2020) "Sosyal Politika Aracı Olarak Fırsat Eşitliği ve Bunun Sağlanmasında Eğitimin Rolü" isimli çalışmada eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında eşitlik kavramını ele alarak eğitimin yeterliliği ve etkinliği bağlamında bilimsel veriler elde etme amaçlanmıştır. Eşitlik ilkesi liberalizm, muhafazakârlık, sosyalizm, anarşizm, faşizm ve feminizm gibi siyasi ideolojilere göre farklı boyutlarda ele alınarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra işlevci kuram, çatışmacı kuram, feminist kuram ve

küreselleşme kuramı gibi çağdaş eğitim sosyoloji kuramlarıyla eğitimde fırsat eşitliği arasındaki ilişki açığa çıkarılmıştır. Bu çalışmada TÜİK, OECD ve PISA sayısal verilerinden elde edilen bilgiler tablolar halinde sunularak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda eğitimin fırsat eşitliği sağlama konusunda önemli bir yere sahip olduğu ve fırsat eşitliğinin sonraki nesilleri ve toplumun bulunduğu yeri etkilediği ortaya çıkmıştır. Benimsenen fikir akımlarının yalnız eğitim değil aynı zamanda fırsat eşitliği üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bunların da toplum yaşamı ve birey üzerinde etkileri olduğu ve maddi durumun öğrencinin eğitimini büyük oranda etkilediği görülmüştür. Bunun yanında araştırmanın başında öne sürülen sosyal politika aracı olan fırsat eşitliğinin çok önemli bir ihtiyaç olduğu ancak mevcut eğitimin fırsat eşitliğini sağlamada yeterince başarılı olamadığı vurgulanmıştır. Bu tür eşitsizliğin olması da insanlar arasında ayrışmalara sebep olduğundan bu insanların içinde bulunduğu ortamda huzur ve refahın sağlanması zorlu bir hale dönüşmektedir sonucuna varılmıştır.

Çeribaş'ın (2020) “Sosyal Devlet Bağlamında Yüksek Öğrenim Kredi ve Burs İmkânlarının Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamadaki Rolü: Bursa İli Araştırması” adlı çalışmada devletin gelir düzeyinde adaleti sağlamak, yoksulluğu azaltmak, sosyal denge, barış ortamı oluşturmak için bazı harcamalar yaptığı ve bunun arasında en yüksek gideri eğitim giderleri olduğu vurgulanmıştır. Daha sonra yükseköğretimde eğitime devam eden öğrencilere sağlanan kredi ve bursların eğitimde fırsat eşitliğini olumlu yönde etkilemektedir hipotezinin doğruluğunun saptanması amaçlanmıştır. Bunun için bu araştırmanın ilk bölümünde konuya dair araştırma arşivi oluşturularak konuyla ilgili genel bilgiler sunulmuştur. İkinci bölümünde eğitim giderleri, fırsat eşitliğinin tanımı yapılmış ve söz konusu harcamaların sosyal yardımlar içindeki yeri, yararı ve özelliği konusunda açıklamalar yapılmıştır. Son olarak üçüncü bölümünde ise ilk iki bölümdeki bilgiler doğrultusunda elde edilen bulguların kredi ve bursların eğitimde fırsat eşitliği sağlama bağlamında incelenmiştir. Çalışmaya katılan 600 öğrencinin ankette yer alan 11 maddelik sıralama setine göre sosyoekonomik sorunların fırsat eşitsizliğine neden olduğuna dair çoğu öğrenci aynı görüşte olduğunu belirtmiştir. Bu durumda devletin verdiği kredi, bursların öğrencilerin cevapları dikkate alındığında eşitsizliği ortadan kaldırmaya yardımcı olduğu görülmüş ve böylece ortaya atılan hipotezin doğrulandığı görülmüştür. Bununla birlikte devletin her yıl yükseköğretime ayırdığı gideri arttırmış ancak bireysel, toplumsal beklentileri karşılayabilmek için sağlanan burs ve krediler fırsat eşitsizliğini

gidermede kısmen yardımcı olmasına rağmen yalnız başlarına yeterli olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Gürültü ve Alcı'nın (2020) "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Bağlamında Öğrenci ve Veli Görüşleri" isimli araştırmada üstün yeteneğe sahip öğrencilerin, eğitimde fırsat eşitliğinden ne derecede ve nasıl faydalanması gerektiği ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler grup görüşmelerindeki 13 sorulu yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak elde edilmiştir. 21 üstün yeteneğe sahip öğrenci ve bu öğrencilerden 14 kişinin velisi dâhil olmuştur. Çalışmaya katılan bu kişiler, "öğretmen", "arkadaş", "okul yöneticisi", "ders", "ders kitabı", "öğrenme", "ölçme değerlendirme", "eğitim felsefesi", "okul", "sosyal etkinlik", "okul çalışanı", "ev ortamı", "aile ortamı" şeklinde 13 farklı alan adı altında 151 kod ile görüşlerini dile getirmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcılar üstün yetenekli öğrencilere sağlanması gereken fırsat eşitliği bağlamında ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde koç-mentör rehberliğinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği eğitim üzerine odaklanılmıştır. Öğrenciler; öğretmeni alan uzmanlığına sahip, iyi iletişim kurabilen, yeniliğe açık, esnek, farklı durumlara göre adil, demokratik uygulamalar sergileyebilen, derslere önceden hazırlanmış bir şekilde gelen, lider, disiplinli ve yeri gelince de rol model olabilen biri olarak tanımlamıştır. Veliler ise öğretmeni; alanında uzman, üstün yeteneklileri eğitim ve öğretim sürecinde deneyimiyle süreci en iyi bir şekilde yürütebilen, demokratik ve insan ilişkilerinde yüksek beceriye sahip bir kişi olarak tasvir etmişlerdir. Okul yöneticisi hakkındaki öğrenci görüşlerine göre yöneticiler öğrenciye değer vermeli, demokratik, adil, yenilikçi olmalı, sosyal etkinliğe yer vermeli ve yerine göre rekabet ortamı ya da iş birliğinin hâkim olduğu bir okul ortamı hazırlayabilmelidir. Ancak veliler sorumluluk sahibi, öğrencileri destekleyen ve birey olarak değer veren, sosyal etkinlikleri önemseyen ve katılımcı idarecilerin üstün yetenekli öğrencilere sahip bir okulda eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere daha çok yardımcı olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Okul çalışanı konusunda üstün yetenekli öğrenciler, okul çalışanlarının sevecen, güler yüzlü, hoşgörülü, sağlıklı iletişime sahip, ast-üst ilişkisine dikkat eden kendilerine örnek olabilecek kişiliğe sahip olmaları gerektiğini, veliler ise bu çalışanların güvenilir kişiler olması gerektiği, kötü bir durum karşısında sabırlı ve temizliğe dikkat eden bireyler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ders konusunda öğrenciler disiplinler arası, farklı yöntem ve tekniklere sahip, iş birliğine ve projeye dayalı, bazen

öğretmenlerinin de aktif olacağı sade bir ders ortamında eğitim görmek istediklerini söylemişlerdir. Veliler ise ders ortamının öğrencilerin bireysel farklılığına, ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özetle bu araştırmanın sonucunda diğer maddeler de göz önünde bulundurulduğunda genel olarak öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin kendi öğrenme hızlarına uygun, homojen, farklı yöntem ve tekniğe sahip bireyselleştirilmiş eğitim ortamında daha başarılı ve mutlu olabileceği gözlemlenmiştir.

Schofield ve Davidson'un (1998) "İnternet ve Eğitimde Fırsat Eşitliği" adlı çalışmalarında amaç büyük bir kentsel okul bölgesine İnternet erişimi getirmek için tasarlanmış bir projede bu konuyla ilgili ortaya çıkan sorunları açıklayarak ve analiz ederek bilgisayar teknolojisi kullanan okullarla fırsat eşitliği arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Temelde bu çalışmada girdilerin ve sürecin eşitliği olmak üzere iki tür duruma değinilmiştir. Fiziksel, finansal ve okulun insan kaynakları eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu makalenin amaçları doğrultusunda, İnternet erişiminin eşitliği; belirli bir okuldaki İnternet erişiminin türü ve miktarı ile okul programı hizmet verdiği öğrencilerin özellikleri arasında hiçbir ilişki olmaması olarak tanımlanmıştır. Girdiler ise herhangi bir okul veya bu okulun alt bölümünde farklı türdeki öğrenciler tarafından değişik bir şekilde kullanılabilirler. Bu yüzden eğitim süreci ve bu girdiler eğitimde fırsat eşitliği konusunda birbiriyle yakın bir ilişkiye sahiptirler. Bu çalışmada nitel yöntem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve arşiv materyali aracılığıyla birtakım verilere ulaşmaya çalışılmıştır. Ayrıca internetin kullanılmış olduğu 40' tan fazla okul 160 saatin üzerinde gözlemlenmiş ve farklı gruptaki projeye katılan öğretmenler arasındaki 125' ten fazla toplantı incelenmiştir. Çalışmada farklı okul ve sınıf türlerine eşit erişim sağlanması konusunda fırsat eşitliğinin sağlanmadığı belirtilmiş, öğretmenlerin internet kullanımı hakkındaki görüşleri gibi çok sayıda eğitim süreci konuları mevcut eşitsizliği pekiştirdiği sonucuna varılmıştır.

Unterhalter'ın (2005) "Kızların Eğitimi ve Cinsiyet Eşitliği" adlı çalışmada temele alınan araştırma sorusu kız çocuklarının eğitimlerinde gelişme sağlayabilecek birtakım araştırmalar yapmaktır. Araştırmada incelenen değişim teorisine göre kız çocukların eğitimi, cinsiyet eşitliği okulun kendisinden ve okul dışından etkilenmektedir. Bu yüzden kız çocuklarının eğitimdeki gelişimi, eşitliği yerel ve küresel çaptaki durumlardan etkilendiği varsayılmıştır. Ayrıca bu konuda yapılacak birtakım farklı bir aradaki düzenlemelerin kız çocukların okula katılımlarını ve aldıkları eğitim kalitesinin artmasını

olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu yüzden değişim teorisi; durumlar arasındaki ilişki, farklı gelişimsel müdahaleler, kız çocukların eğitim çıktıları ve cinsiyet eşitliğini daha derinlemesine inceleyebilmek için çok yönlü olacak şekilde öne sürülmüştür. Bu konudaki daha detaylı bir analiz yapabilmek için farklı veri tabanları kullanılarak 1991 yılından sonraki toplamda 169 araştırma analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda şu sonuçlara varılmıştır:

Dışlama sorunları, normlardan çok kaynak ve değişen kurumlara odaklanıldığı görülmüştür. Bir de kız çocukların eğitimi ve cinsiyet eşitliği konusunda yapılmış araştırmaların kız kayıtlarının teşvik edilmesi, okula devamı, not başarısı ve öğrenme kazanımlarına göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Literatür taraması yapan ekibin çoğu çalışması nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı görülmüştür. Bu konuda yapılan nitel kalite çalışmaların az sayıda olduğu, ancak bu yöntemle yapılacak özenli çalışmaların kaliteli olma potansiyelinin yüksek olacağı ve belirli bir zaman aralığını gösteren bu konudaki boylamsal çalışmaların eksik sayıda olduğu sonucuna varılmıştır.

Adroque'nın (2013) "Arjantin'deki Devlet İlkokullarında Eğitimde Fırsat Eşitliği" isimli araştırmasında daha önce bu konuda yapılmış bazı araştırmaların Arjantin'deki devlet okullarında büyük bir eşitsizliğin olduğunu gösterse de bu çalışmalardaki özel kaynakların eksikliği ve eşitsizliğin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarma açısından yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu yüzden bu çalışmada devlet ilkokullarında eğitimde fırsat eşitliği hedefinin ne ölçüde yerine getirildiğini belirlemek ve temel eksikliklerin neler olduğunu ortaya çıkarmak temel amaçtır. Bu çalışmada okullar, öğretmenler ve öğrenci özellikleri hakkında ulusal eğitim değerlendirme verileri birincil kaynak olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen verilerle eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili tartışılan etkenlerin birbiriyle olan ilgisini saptamak için ayrıştırma metodu ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; aynı türden devlet okullarında bile özellikle ekonomik yönden eğitim hizmetlerin dağıtımını açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum, kaynakların yerel düzeyde dağıtımında ciddi sorunların varlığına işaret etmektedir. Her ilde bir arada bulunan farklılıkların, geleneklerin ve kamu kaynaklarına erişim olanaklarının keşfedilmesi bu sorunu daha iyi anlamada yardımcı olacağı sonucuna varılmıştır.

Jacob, Berger, Hart ve Loeb'in (2016) "Teknoloji, Eğitim Fırsatlarının Eşitliğini Sağlayabilir mi?" başlıklı araştırmasında Amerika Birleşik Devletleri'nde 1966 yılında beyaz ve beyaz olmayan çocuklar arasındaki eğitim fırsatları ve imkânlarındaki

sorunların ve eşitsizliklerin azaltılmasına büyük ölçüde yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Ancak günümüzde bu raporda belirtilen sorunların benzerlerinin devam etmekte olduğu belirtilmiştir. Sorunlar geçmiş yıllara göre azalmış ancak standart bir sınavda halen Afro-Amerika ve Latin çocukların Asya ve Kafkasya'daki öğrencilerden ortalama yüzde 13 oranında daha düşük aldığı görülmüştür. Devam etmekte olan bu eşitsizliğin üstesinden gelebilmek için yapılan çalışmaların döngü halinde devam ettiği gözlenmiştir. Bu yüzden bu konuda fayda sağlayacağı düşünülen eğitim fırsatlarının eşitliğini teşvik etmek için önemli görülen bazı teknolojik yeniliklerin potansiyeli değerlendirilmekte ve eğitim ve öğretimin nasıl daha etkili hale dönüştürülebileceği hakkında veriler elde etme amaçlanmıştır. Eğitimdeki teknolojik yeniliklerin tarihi incelenmekte ve harmanlanmış öğrenim ve sanal eğitim dâhil olmak üzere önemli teknolojik yenilikler açıklanmaktadır. Florida'da devlet okullarında 2005-2006 ile 2012-2013 yılları arasında okuyan tüm öğrenciler boylamsal çalışma yöntemiyle araştırılmış; ancak örneklem olarak 9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden öğrenciler alınmıştır. Bu araştırmada eğitimde teknolojiyi kullanmanın eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler yeni teknoloji tekniklerinin kullanışsızlığına değil de teknolojinin okul ve ev arasındaki etkileşimi anlamının önemini vurgulamaktadır. Bir de her ne kadar yeni teknolojik ve etkili bir yöntem kullanılsa da teknolojiyi kullanma açısından yetersiz ve deneyimsiz öğretmenlerin bu konuda kendi sınıflarında çok etkili olamayacağı göz önünde bulundurulmuştur. Bunun sonucunda da eğitimde fırsat eşitsizliği ortaya çıkacağı düşünüldüğünde teknolojinin uygulanabilirliği, uygulayıcı kişilerin bu konuda deneyimli ve donanımlı olması gerektiği elde edilen sonuçlar ışığında vurgulanmıştır.

Petrovskiy ve Agapova'nın (2016) "Yüksek Öğrenimin Kalitesini Artırma ve Eğitim Fırsatlarında Eşitlik Sağlama Stratejileri" isimli çalışmalarının amacı, Rusya Federasyonu'nda yükseköğretimin kalitesini artırmak için politika ve strateji önerileri geliştirmektir. Bu araştırmada hem teorik hem de deneysel yöntemler kullanılmıştır. Teorik yöntemler şunlardır: bütünsel ve istatistiksel yaklaşım, bilimsel yöntemler, bilimsel veri tabanlarında yayınlanmış makale özetleridir. Çalışma, eşit eğitim fırsatlarının önemini ve eşit eğitim fırsatlarının gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada kullanılan anketlerden elde edilen verilere göre işverenlerin mezunların temel eğitim seviyesinden memnun olduğu ancak uzmanlık alanındaki bilgi ve becerilerinden şikâyetçi olduğu ve mevcut üniversite eğitim

sisteminin genç uzmanların eğitimi ile ilgili olarak işverenlerin beklentileriyle uyuşmadığı sonucuna varılmıştır. Daha sonra bu konuda yapılacak çalışmalara öneriler ve çıkarımlar şu şekildedir; eğitimin kalitesi her bireyin etkili sosyalleşmesiyle ilgili olduğundan bu konu sosyal kategori olarak incelenebilir. Yükseköğretimin kalitesiyle ilgili sorunların çözülmesine yönelik kurumsal yerler, öncelikle yükseköğretimin bir hizmet olarak oluşturulmasıyla ilgilidir bu yüzden bu hizmetin kalitesi, üniversitelerin belirleyici rekabet avantajlarından biri olduğundan yükseköğretimin sosyokültürel rolünün, hedeflerinin ve sosyal olarak önemli işlevlerinin anlaşılması ve bunlarla ilgili sorunları gündeme getirilmelidir. Market ilişkileri sisteminde kalite tüketicinin beklentileriyle olan ilişkisi açısından incelendiğinde teknolojik ve insani zorluklara yanıt vermeye çalışan “eğitimin kalitesi” kavramıyla ilgili yaklaşımların da değiştiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Liu, Lui ve Yu'nun (2017) “Çin’de Eğitim Eşitliği: Pekin’deki Göçmen Çocuklar İçin Eğitim Politikalarının Analizi” adlı çalışmada Pekin’deki göçmen çocukların eğitimine odaklanılmaktadır. 1990’lı yılların sonlarından itibaren, Çin hükümeti göçmen çocuklar arasındaki eğitim sorunlarına yönelik birtakım politikalar geliştirmiştir. Bu politikaların uygulamadaki başarısını belirlemek için göçmenlerin yoğun yaşadığı bölgedeki farklı ilçelerden rastgele 10 devlet okulu seçilmiştir. Bu okullardan yedisi ortaokul üçü ise ilkokuldur. Bu okullarda kayıtlı olan göçmen öğrenci oranı %40 ile %80 arasında değişkenlik göstermektedir. Çalışmaya bölgede yaşayan bürokrat, Millî Eğitim Bakanlığı personeli, bağımsız iki araştırmacı ve 10 okul müdüründen oluşan toplam 16 kişilik bir grup bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu grupla her biri yaklaşık bir saat süren görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde idari yönetim birimlerinin ve kamu okullarının göçmen çocuklarını okula kaydetmek için neler yaptıkları ve göçmen çocuklar için diğer öğrencilere sağlanan fırsat ve imkânların benzer olup olmadığı araştırılmıştır. Veriler 2013 ortalarından başlayıp 2014 ortalarına kadar yaklaşık bir yıl kadar süren bir zaman diliminde elde edilmiştir. Daha sonra bu çalışmada yapılan bu görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmada Çin’in Başkenti Pekin’de göçmenlere yönelik yürütülen politikaların sonuçlarına göre, eğitimde eşitlik konusunda devletin açıkladığı durumdan gerçekte çok daha kötü bir durum olduğu görülmüştür. Göçmen çocukların devlet okullarına kaydolabilmeleri için birden çok sıkı prosedürlerle karşı karşıya kaldığı ve bu okullara kaydolmayı başaran öğrencilerin de eşit olmayan fırsat ve durumlarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Bunun sebeplerinden biri olarak da devletin

göçmen çocuklara yönelik politikalarının belirsiz ve bu politikaları uygulayıcı araçların yetersizliğinden dolayı yerel yönetimlerin de devlet okullarındaki göçmen çocuklarla ilgili konularda başarısız oldukları belirtilmektedir. Göçmen çocukların Çin’de eğitim konusunda eşit ortam ve fırsatlar sağlamadan ülkede ilerleme sağlanamayacağı vurgulanmıştır. Bu bakımdan Çin hükümeti göçmen çocukların devlet okullarına devam etmelerini sağlayıcı politikaların uygulanması konusunda daha dikkatli olması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Buna ek olarak bu araştırmada yalnızca Pekin’e odaklanıldığından ve bu araştırmanın Çin’in tamamını yansıtamayacağı ihtimali göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte Şangay gibi diğer şehirler için de yapılacak daha detaylı bir araştırma bu konuyu daha iyi bir şekilde aydınlatabileceği sonucuna varılmıştır.

Raitano ve Vona’nın (2016) “OECD Ülkelerinde Öğrencilerin Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi: Ulusal ve Okul Düzeyinde Politikaların Rolü” adlı araştırmalarında ülke ve okul bazlı politikalar ele alınarak fırsat eşitliği ve eğitim sisteminin karakteristik özelliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Okulların eğitimde fırsat eşitliğini şekillendirmede önemli bir araç oldukları düşünülerek öğrencilerin okula erişimi konusunda 2012 yılında PISA tarafından açıklanan eğitim politikalarının hepsi göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada farklı türde birtakım araştırmalar karşılaştırılarak fırsat eşitsizliği konusunda dikkate değer politikalar geliştirebilme inancıyla yola çıkılmıştır. Daha sonra araştırmada 15 yaşlarındaki öğrenciler örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı özellikteki akranların bir araya gelmesi eşitleme konusunda neredeyse yüzde yüz oranında olumlu etkisi olduğu görülmüş ve ülke genelindeki politikaların etkisi daha net bir şekilde gözlemlenme fırsatı elde edilmiştir. Tahmin edildiği gibi okul öncesi eğitime kaydolma eğitimde fırsat eşitliği sağladığı, özel okullara kaydolma öğrenciler ise test sonuçları ve aile geçmişi arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmıştır. Son olarak akran değişkeni konusunda bilgi sınırlılığı olmasına rağmen herhangi bir okulda farklı aile geçmişine sahip öğrencilerin bir araya getirilmesi matematik sonuçlarındaki puan farklılıklarını azalttığı saptanmıştır. Genel olarak da okul politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği arasındaki karmaşık yapıdan dolayı PISA verilerine dayanarak kesin bir şekilde en etkili bir yol bulmanın zor olduğu ve yarı deneysel yöntemle farklı okul politikalarını ayırıştırıcı daha fazla araştırma yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Psaki, McCarthy ve Mensch’in (2018) “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ölçülmesi: 43 Ülkedeki Trendlerden Dersler” adlı çalışmalarında eğitimde cinsiyet

eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yönelik küresel bazda okul kaydı, okula devam ve öğrenme konularını incelemeyi amaçlamışlardır. Sağlık, nüfus, eğitim, beslenme ve orta gelirli kişilerin yaşam koşullarını içeren bir örneklemeden veriler elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler dört aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak ilkokula kayıt verilerini kullanarak 15-19 yaş arasındaki kızların eğitimde üç gelişim aşaması belirlenmiştir. İkinci olarak her ülkede bulunan kızların eğitimdeki gelişimleri temele alınarak okul kaydı ve okula devam arasındaki ilişki açıklanmıştır. Üçüncü olarak eğitimde cinsiyet eşitliğinin nedenleri farklı bakış açılarıyla ele alınıp tartışılmıştır. Son olarak da eğitime ne derecede katılım sağlanması halinde eğitimde fırsat eşitliği sağlanacağı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 43 ülkedeki kızların farklı iki zamanda incelendiği verilere göre eğitime katılımlarında artış olduğu ve bu ülkelerdeki cinsiyet ayrımının azalmaya başladığı görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin ilkokula devamı konusundaki engellerin zamanla azaldığı ve ortaokula kayıt konusunda eşitliğin sağlanması konusunda başarı elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Lin'in (2018) "Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Yeni Kavramları" adlı araştırmasında eğitimin bir ülkenin gelişiminde önemli rol oynadığı, eğitim konusundaki sorunların tamamen çözülemeyeceği ve sosyal statü, ırk, cinsiyet, sosyal adaletin sağlanabilmesi hakkında farklı bakış açılarıyla dikkatlerin bu çalışma üzerine çekilmesi istenmiştir. Bu çalışmanın amacı Çin'in eğitimde fırsat eşitliği hakkında gelecekte uygulayacağı politikalarda daha etkili stratejiler kullanılmasını sağlamaktır. Çalışma fırsat eşitliği kavramı, sanayileşme öncesi modern topluluğa dayandığı için eğitimin temeli olan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, farklı uygulamalar, politikalar ve en önemlisi de Coleman Raporuna atıfta bulunulmuştur. Çalışma sonucunda Ivan Illich tarafından yapılan araştırmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır:

- Finanse edilen miktar yetersizdir,
- Ayrılan bütçe bilinçsizce harcandı,
- Dezavantajlılık durumu sadece eğitimle çözülemez.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için öne sürülen üç yeni yaklaşım şunlardır; okula erişim konusunda adaleti sağlamaya dikkat etmek, her öğrenci için uygun eğitimin sağlanması ve dezavantajlı öğrenciler için eğitimde telafi çalışmaları yürütmektir. Dört özel strateji ise şöyle sıralanabilir: kaynakların kullanımı için politikalar geliştirmek, eğitimde öncelikli bölgelere mali destek sağlamak, daha az sayıda eğitim kadrosunun değişimi, ücretsiz destekleyici sınıflar, zihinsel danışmanlık sunmak ve ailenin

işlevselliğini arttırmaktır. Yetkililerin UNESCO'nun “bilmek için öğrenmek”, “bilmeyi öğrenme”, “birlikte yaşamayı öğrenme”, “var olmak için öğrenme” ve “değişim için öğrenme” eğitimde öğrenmeyi destekleyici beş tema üzerine yoğunlaşarak eğitimde fırsat eşitliği konusunda ilerleme sağlanması hususunda öneride bulunulmuştur.

Ezaki'nin (2020) “Lojistik Regresyon Analizi Kullanan Nepal’de Eğitimde Fırsat Eşitliği Çalışması” adlı araştırmada Nepal’deki çocuklar ve aile geçmişlerine odaklanılarak bu çocukların devlet okulları ve özel okullar arasındaki eşitsizlik durumları eğitimde fırsat eşitliği bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmada özel okullar yerine devlet okuluna devam etmekte olan öğrenciler arasındaki farkın analizi yapılabilmesi için öğrenci, öğretmenlerle devlet okullarından toplam 103, özel okullardan toplamda 89 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve elde edilen birtakım bilgiler analiz programı yardımıyla irdelenmiştir. Araştırma sonucunda bazı çocuklar özellikle maddi geliri düşük, anneleri okuma yazma bilmeyen, ailede tek ve kız çocukları özel okullarda kaliteli eğitim alma konusunda birtakım dışlanmalara maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında Nepal toplumundaki modernleşme ve küreselleşme farkındalığında bir değişim olduğu gözlemlenmiş ve eğitim alma konusundaki isteğin arttığı görülmüştür. Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için devlet okullarıyla özel okullar arasındaki fark bir an önce kapatılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yapılabilmesi için de devlet okullarında verilen eğitim kalitesinin artırılması gerektiği, böylece bu okulların öğrenci ve ebeveynleri açısından cazip yerler haline getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu türden devlet okulları ve özel okullardaki eşitsizliğin sadece Nepal’de değil diğer gelişmekte olan ülkelerde de söz konusu olduğu görülmüştür. Tarih boyunca bu ülkelerde devlet okullarını destekleyici adımlar atılmış olsa da söz konusu eşitsizlik durumu birçok ülkede tam anlamıyla çözüme ulaşamamıştır. Bu yüzden devlet okulları için ulusal ve uluslararası kurumlardan yardım alan bu ülkelerin mevcut destekleri, yöntemleri gözden geçirmesi ve eğitimde gelişim sağlanabilmesi için daha esnek yaklaşımlara açık olmaları gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklem-veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere değinilmiştir. Araştırma nicel araştırma paradigmasına göre yürütülmüştür.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama araştırmaları belli bir konuda veri toplamayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Anket ya da ölçek aracılığıyla toplanan veriler e-posta, telefon veya yüz yüze görüşme yolu ile elde edilebilir. Tarama modeli ile araştırma yönteminin en önemli avantajı çok sayıda bireyden veri elde etme imkânı sunmasıdır (Büyüköztürk, 2019).

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evreni İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarından oluşmaktadır. Araştırma grubuna dâhil edilen öğrenciler nicel tabakalı örnekleme yöntemi ile İstanbul Zeytinburnu ilçesinde bulunan LGS puanıyla alım yapan üç Anadolu Lisesinde eğitim gören ve LGS puanına göre değil, diploma puanı ile alım yapan üç meslek lisesi olarak belirlenmiştir. Bu liseler seçilirken de Zeytinburnu'ndaki en yüksek LGS puanı ile yerleştirme yapan okullar ile en düşük LGS ve Okul başarı puanı ile alım yapıp en düşük not ortalamalarına sahip öğrencilerin devam ettiği üç okul belirlenmiştir. Çalışma, bu okullarda eğitim gören 658 erkek, 696 kız toplam 1354 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Çizelge 1. Öğrencilere Ait Demografik ve Not Ortalaması Bilgileri

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>Anadolu Lisesi</i>		<i>Meslek Lisesi</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	353	51,4	318	47,7
	Kız	334	48,6	349	52,3
Sınıf Düzeyi	Hazırlık Sınıfı	203	29,5	443	66,4
	9. Sınıf	169	24,6	224	33,6
	10.Sınıf	315	45,9		
Ortaokul Diploma Puanı	50-60 Arası	1	0,1	86	12,9
	61-70 Arası	2	0,3	271	40,6
	71-80 Arası	16	2,3	297	44,5
	81-90 Arası	80	11,6	13	1,9
	91-100 Arası	588	85,5		
LGS Puanı	200 Puan Atında Alan			286	42,75
	201-300 Arası			381	56,95
	301-350 Arası	2	0,29		
	351-400 Arası	161	23,4		
	401-450 Arası	485	70,6		
	450-500 Arası	39	5,7		
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Almış	562	81,8	219	32,8
	Almamış	125	18,2	448	67,2
Yaşanılan Aile Tipi	Çekirdek aile	614	89,4	530	79,5
	Diğer	73	10,6	137	20,5
Anne-Baba Durumu	Anne baba birlikte	625	91	594	89,1
	Diğer	62	9	73	10,9
Annenin Eğitim Durumu	En fazla ilkokul mezunu	113	16,5	429	64,3
	En fazla Ortaokul mezunu	101	14,6	154	23,1
	Lise mezunu	220	32	76	11,4
	En az Lisans mezunu	253	26,8	8	1,2
Babanın Eğitim Durumu	En fazla ilkokul mezunu	93	13,6	302	45,3
	En fazla Ortaokul mezunu	83	12	200	30
	Lise mezunu	237	34,4	140	21
	En az Lisans mezunu	274	40,1	25	3,7
Annenin Mesleği	Ev hanımı	383	55,7	519	77,8
	İşçi	90	13,2	134	20,1
	Memur	100	14,6	5	0,7
	Diğer	114	16,5	9	1,3
Babanın Mesleği	Serbest Meslek	253	26,7	252	37,8
	İşçi	155	22,7	388	58,2
	Memur	108	15,8	8	1,2
	Diğer	171	24,9	19	2,8
Ailenin Ortalama Geliri	10.000 TL ve altında	161	23,4	582	87,3
	10.000-15.000 TL arası	158	23	54	8,1
	15.001-20.000 TL arası	171	24,9	21	3,1
	20.001-30.000 TL arası	130	18,9	5	0,7
	30.000 TL üzeri	67	9,8	5	0,7
Yaşanılan Evin Durumu	Kira	180	26,3	340	51
	Kendi evi	507	73,7	327	49

Çizelge 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 687 Anadolu Lisesi öğrencilerinin 353'ü erkek, 334'ü kızdır. 203 öğrenci hazırlık sınıfı, 169 öğrenci 9. Sınıf, 315 öğrenci ise 10. Sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin ortaokul diploma puanları ise 50-60 puan aralığında 1 öğrenci, 61-70 puan aralığında 2 öğrenci, 71-80 puan aralığında 16 öğrenci 81-90 puan aralığında 80 öğrenci, 91-100 puan aralığında 588 öğrenci olarak dağılmıştır. Bu öğrencilerin LGS puanları ise; 301-350 puan aralığında 2 öğrenci, 351-400 puan aralığında 161 öğrenci, 401-450 puan aralığında 485 öğrenci, 451-500 puan aralığında 39 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 562'si okul öncesi eğitim almış olup, 125 öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencilerin aile durumları incelendiğinde 614 öğrenci çekirdek aile tipinde, 73 öğrencinin diğer aile tiplerinde yaşadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba durumları ise; 625 öğrencinin anne babası birlikte, 62 öğrencinin ise diğer durumlarda olduğu anlaşılmaktadır. Anne eğitim durumları; 113 öğrencinin annesi en fazla ilkokul mezunu, 101 öğrencinin annesi ortaokul mezunu, 220 öğrencinin annesi lise mezunu 253 öğrencinin annesi ise en az lisans mezunu durumundadır. Öğrencilerin baba eğitim durumları ise; 93 öğrencinin babası en fazla ilkokul mezunu, 83 öğrencinin babası ortaokul mezunu, 237 öğrencinin babası lise mezunu, 274 öğrencinin babası ise en az lisans mezunu durumundadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne meslekleri; 383 öğrencinin annesi ev hanımı, 100 öğrencinin annesi memur, 90 öğrencinin annesi işçi, 114 öğrencinin annesi ise diğer meslek mensuplarıdır. Baba meslek bilgileri ise; 155 öğrencinin babası işçi, 253 öğrencinin babası serbest meslek, 108 öğrencinin babası memur, 171 öğrencinin babası diğer meslek mensubu durumundadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumları incelendiğinde; 161 ailenin 10.000 TL altında geliri olduğunu, 158 ailenin 10.001-15.000 TL aralığında geliri olduğunu, 171 ailenin 15.001-20.000 TL geliri olduğunu, 130 ailenin 20.001-30.000 TL aralığında geliri olduğunu, 67 ailenin 30.000 TL üzerinde geliri olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan öğrencilerin 507'sinin yaşadıkları ev kendilerine aitken 180'nin yaşadıkları ev kiralık evdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları; 98 öğrenci 1 kardeş, 310 öğrenci 2 kardeş, 207 öğrenci 3 kardeş, 72 öğrenci ise 4 veya daha üzeri kardeştir.

Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılan 667 öğrencinin 318'i erkek, 349'u kızdır. 443 öğrenci 9. Sınıf, 224 öğrenci ise 10. Sınıf düzeyindedir. Öğrencilerin ortaokul diploma puanları ise 50-60 puan aralığında 86 öğrenci, 61-70 puan aralığında 271 öğrenci, 71-80 puan aralığında 297 öğrenci 81-90 puan aralığında 13

öğrenci olarak dağılmıştır. Bu öğrencilerin LGS puan durumlarında ise 200 puan altında alan 286 öğrenci, 201-300 puan aralığında 381 öğrenci, şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 219'u okul öncesi eğitim almış olup, 448 öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Öğrencilerin aile durumları incelendiğinde; 530 öğrenci çekirdek aile tipinde, 137 öğrencinin diğer aile tiplerinde yaşadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba durumları ise; 594 öğrencinin anne babası birlikte, 73 öğrencinin ise diğer durumlarda olduğu anlaşılmaktadır. Anne eğitim durumları; 429 öğrencinin annesi en fazla ilkokul mezunu, 154 öğrencinin annesi ortaokul mezunu, 76 öğrencinin annesi lise mezunu, 8 öğrencinin annesi ise en az lisans mezunu durumundadır. Baba eğitim durumları; 302 öğrencinin babası en fazla ilkokul mezunu, 200 öğrencinin babası ortaokul mezunu, 140 öğrencinin babası lise mezunu, 25 öğrencinin babası ise en az lisans mezunu durumundadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne meslekleri; 519 öğrencinin annesi ev hanımı, 5 öğrencinin annesi memur, 134 öğrencinin annesi işçi, 9 öğrencinin annesi ise diğer meslek mensuplarıdır. Baba meslek bilgileri ise; 388 öğrencinin babası işçi, 252 öğrencinin babası serbest meslek, 8 öğrencinin babası memur, 19 öğrencinin babası diğer meslek mensubu durumundadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelir durumları incelendiğinde; 293 ailenin 10.000 TL ve altında geliri olduğunu, 286 ailenin 10.001-15.000 TL aralığında geliri olduğunu, 75 ailenin 15.001-20.00 TL aralığında geliri olduğu, 8 ailenin 20.001-30.000 TL aralığında geliri olduğu, 5 ailenin 30.001 TL ve üzeri geliri olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan öğrencilerin 327'sinin yaşadıkları ev kendilerine aitken 340'ının yaşadıkları ev kiralık evdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları; 36 öğrenci 1 kardeş, 133 öğrenci 2 kardeş, 183 öğrenci 3 kardeş, 140 öğrenci ise 4 kardeş, 175 öğrenci 5 veya daha üzeri kardeştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilere dağıtılan bilgi formu kullanılmıştır. Bu formlar öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci bilgi formu öğrencilerin sosyoekonomik durumu hakkında bilgi içeren maddelerden oluşmaktadır. Ayrıca bilgi formunda öğrencilerin başarısını belirleyecek diploma notuna, LGS puanına ve gittiği lise türüne ilişkin maddeler de bulunmaktadır. Bilgi formu; problem durumuna ilişkin, araştırmanın içeriğini ortaya koyabilecek 15 maddeden oluşturulmuştur. Bilgi formu cinsiyet, ebeveyn mesleği ve eğitimi, ailenin gelir durumunu, ailedeki kardeş sayısını, öğrencinin gittiği okul türü, öğrencinin diploma notu,

öğrencinin LGS puanı, öğrencinin okul öncesi eğitim bilgisi, öğrenci ailesinin durumu ve öğrencinin yaşadığı aile tipini belirleyen maddeleri içermektedir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Ailelerin yapısını belirlemek için betimsel istatistikler, normallik analizleri bunun sonucuna bağlı olarak gruplar arası farklılıkları tanımlamak için analizler yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin başarı puanlarının normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi için normallik testleri yapılmıştır. Normallik testinin sonucunda;

Sonuçların dağılımının çan eğrisi gibi dağılmadığı,

Varyasyon katsayısının %30 dan büyük çıktığı,

Kolmogorov-Smirnov (sig:,.000) sonucunun, referans (.05) değerden küçük olduğu

Basıklık(skewness:1,93)-çarpıklık(kurtosis:1,65) değerinin referans değerler olan 1,5+1,5 aralığında olmadığı (Tabachnick ve Fidell, 2013)

tespit edilmiş olup dağılımın normal dağılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle not dağılımı ile öğrenci başarısını etkileyen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için nonparametrik testler uygulanmıştır. 2 değişken olan etkenlerin analizi için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. 2'den fazla olan değişkenlerin incelenmesinde Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testleri sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen değişkenlerin ikili analizlerinin tespiti içinse post-hoc testleri uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu kısımda; Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumlarını incelemek için, hazırlık sınıfı, 9. Sınıf ve 10. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin; eğitim durumu, mesleği, öğrencinin kardeş sayısı ve ailelerin gelir durumunu incelemek amacıyla analizler yapılmıştır. Bulgular çizelgeler şeklinde verilmiştir.

4.1 CİNSİYETİN ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Cinsiyetin değişkeninin incelenmesi

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplam</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu	Erkek	353	346,84	122435,50	57947,500	,628
Lisesi	Kız	334	341,00	118392,50		
Meslek	Erkek	318	327,79	104238,00	53517,000	,363
Lisesi	Kız	349	339,66	118540,00		

Çizelge 2’ye göre öğrencinin gittiği lise türüne etki ettiği düşünülen faktörlerden biri olan cinsiyet değişkenine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puan değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=57947,500$; $p> ,05$). Bu bulgu, Anadolu Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde ayrılmadığını göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre biraz daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin Mann-Whitney U testi sonucunda ise cinsiyet değişkeni ile LGS puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=53517,000$; $p> ,363$). Bu bulgu, erkek öğrencilerin LGS puanlarının kız öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin LGS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DURUMU VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin akademik başarılarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Okul öncesi eğitim alma durumunun incelenmesi

	<i>Okul öncesi Eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplam</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu Lisesi	Almış	562	349,28	196298,00	32155,000	,063
Meslek Lisesi	Almamış	125	320,24	40030,00		
Anadolu Lisesi	Almış	219	333,86	73116,00	49026,000	,988
Meslek Lisesi	Almamış	448	334,07	149662,00		

Çizelge 3’e göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumları değişkenine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda öğrencilerin aldığı LGS puanı ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($U=32155,000$; $p> ,05$). Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları üzerinde okul öncesi eğitim alma durumlarında anlamlı farklılaşma yoktur. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise okul öncesi almış olan öğrenciler akademik olarak okul öncesi eğitim almamış olanlara göre daha başarılıdır. Fakat bu farklılaşma istatistiksel olarak anlam ifade etmemektedir.

Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanına etki ettiği düşünülen faktörlerden biri olan okul öncesi eğitim alma durumları değişkenine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda öğrencilerin aldığı LGS puanı ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. ($U=49026,000$; $p> ,05$). Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları üzerinde okul öncesi eğitim alma durumları farklılık yaratmamaktadır.

Her iki okul türünde eğitim gören öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının LGS puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat sıra ortalamalarına bakıldığında Anadolu Lisesi öğrencilerinde okul öncesi eğitim almış öğrencilerin almamışlara göre biraz daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum Meslek Lisesi öğrencilerinde oluşmamış olmakla beraber sıra ortalamaları neredeyse

aynıdır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim almış olma değişkeni ile LGS başarısı arasında her iki okul türünde de anlamlı bir fark yoktur.

Anadolu Lisesine giden öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları ile Meslek Lisesi öğrencilerinin okul öncesi eğitim almaları yönünde frekans sayılarına bakıldığında bariz farklılığın olduğu dikkat çekmektedir. 687 Anadolu Lisesi öğrencisinin 562'si okul öncesi eğitim almışken, 667 Meslek Lisesi öğrencisinin sadece 219'u okul öncesi eğitim almışlardır. Bu istatistiksel verilere bakıldığında diğer öğrencilere göre yüksek LGS puanı ile öğrenci alan Anadolu Liselerine giden öğrencilerin çok büyük bir bölümünün okul öncesi eğitim aldıkları görülmektedir. Meslek lisesine giden öğrencilerin ise büyük bölümü okul öncesi eğitim almamıştır.

4.3. AİLENİN EV SAHİBİ OLMA DURUMU VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin akademik başarılarının ailenin ev sahibi olma durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Ailenin ev sahibi olma durumunun incelenmesi

	<i>Yaşanılan evin Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplam</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu Lisesi	Kira	180	344,85	62073,00	45477,000	,926
	Kendi evi	507	343,70	174255,00		
Meslek Lisesi	Kira	340	320,32	108909,00	50939,000	,032
	Kendi Evi	327	348,22	113869,00		

Çizelge 4'e göre Anadolu lisesi öğrencilerinin akademik başarısında ev sahibi olma durumları anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. ($U=45477,000$; $p> ,05$). Mann-Whitney U testi sonucunda, Anadolu lisesi öğrencilerinin LGS puanı ile ailenin ev sahibi olma durumları arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte Anadolu Lisesi öğrencilerinin büyük bir kısmının ev sahibi oldukları dikkat çekmektedir.

Çizelge 4'e göre meslek lisesi öğrenci ailelerinin ev sahibi olma durumları değişkenine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda, meslek lisesi öğrencilerinin LGS puanı ile ailenin ev sahibi olma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. ($U=50939,000$; $p< ,05$). Meslek lisesi öğrencilerinin ev sahibi olma

durumlarının LGS puanlarına olumlu yönde katkı yaptığı sıra ortalamalarından anlaşılmaktadır. Kısaca ev sahibi olan meslek lisesi öğrencilerinin daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

Yaşanılan ev durumunun kendi evi ya da kiracı olma durumlarının öğrenci LGS başarıları üzerinde Anadolu Lisesi Öğrencilerinde anlamlı bir farklılık olmazken bulgulara göre Meslek Lisesi Öğrencileri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.

4.4. YAŞANILAN AİLE TİPİ VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin akademik başarılarının yaşanılan aile tipi değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. Yaşanılan aile tipi değişkeni açısından akademik başarısının incelenmesi

	<i>Yaşanılan Aile Tipi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplam</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu	Çekirdek Aile	614	344,92	211779,00	21848,000	,659
Lisesi	Diğer	73	336,29	24549,00		
Meslek	Çekirdek Aile	530	332,15	176042,00	35327,000	,578
Lisesi	Diğer	137	341,14	46736,00		

Çizelge 5’e göre yaşanılan aile tipi değişkenine ilişkin uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda her iki okul türünde de eğitim gören öğrencilerin LGS puanları ile yaşanılan aile tipi değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=21848,000$; $p>,05$). Bu bulgu, çekirdek aile tipinde yaşayan öğrencilerin LGS başarısı ile diğer aile tiplerinde yaşayan öğrencilerin LGS başarısı arasında farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin çekirdek aile tipinde ya da diğer aile tipinde yaşamasının LGS başarısı üzerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.5. ANNE BABA BİRLİKTELİK DURUMU VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin akademik başarılarının anne baba durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Anne baba birliktelik durumunun akademik başarı açısından incelenmesi

	<i>Anne Baba Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplam</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu Lisesi	Anne Baba Birlikte	625	345,89	216184,00	18191,000	,319
	Diğer	62	324,90	20144,00		
Meslek Lisesi	Anne Baba Birlikte	594	335,65	199376,00	20701,000	,470
	Diğer	73	320,58	23402,00		

Çizelge 6 ’ya göre öğrencinin anne baba durumu değişkenine uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda öğrencilerin LGS puanları ile anne baba durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=18191,000$; $p> ,05$). Bu bulgu Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile anne baba durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Çizelge 6’ya göre Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS başarısına etki ettiği düşünülen anne baba durumu değişkenine uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda öğrencilerin LGS puanları ile anne baba durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($U=20701,000$; $p> ,05$). Bu bulgu Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile anne baba durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.6. ANNE EĞİTİMİ DURUMU VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin akademik başarılarının anne eğitimi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Anne eğitim durumunun incelenmesi

		<i>Anne eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	En Fazla İlkokul Mezunu	113	324,35	3	11,043	,011
		Ortaokul Mezunu	101	347,23			
		Lise Mezunu	220	324,67			
		En Az Lisans Mezunu	253	368,30			
		Toplam	687				
Meslek Lisesi	LGS Puanı	En Fazla İlkokul Mezunu	429	337,59	3	2,018	,569
		Ortaokul Mezunu	154	324,99			
		Lise Mezunu	76	325,44			
		En Az Lisans Mezunu	8	398,50			
		Toplam	667				

Çizelge 7’de Anadolu ve Meslek lisesi öğrencilerinin anne eğitim durumlarının incelenmesi için uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile anne eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (χ^2 (sd=3, n=687) =11,043; $p < ,05$). Bu bulgu Anadolu lisesi öğrencilerinde LGS puanı en yüksek olan öğrenci grubunun annesi en az lisans mezunu olan öğrenciler olduğunu göstermektedir.

Çizelge 7b. Anne eğitim durumunun incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U test sonuçları

	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
En fazla ilkokul mezunu	113	167,05	18877,00	12424,000	,993
Lise mezunu	220	166,97	36734,00		
En fazla ilkokul mezunu	113	104,00	11751,50	5310,500	,252
Ortaokul mezunu	101	111,42	11253,50		
En fazla ilkokul mezunu	113	167,30	18904,50	12463,500	,014
En az lisans mezunu	253	190,74	48256,50		
Lise mezunu	220	157,58	34666,50	10356,500	,221
Ortaokul mezunu	101	168,46	17014,50		
Lise mezunu	220	221,13	48647,50	24337,500	,004
En az Lisans mezunu	253	250,80	63453,50		
Ortaokul mezunu	101	169,35	17104,00	11953	,222
En az lisans mezunu	253	180,75	45731,00		

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda en az lisans mezunu olan annelerin çocukları ile en fazla ilkokul mezunu ve lise mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Annesi en az lisans mezunu olan öğrencilerin, annesi en fazla ilkokul mezunu ve lise mezunu olanlara göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Yapılan ikili analizler sonucunda esas ayrıştırıcının en az lisans mezunu annelerin çocukları olduğu anlaşılmıştır.

Çizelge 7'ye göre anne eğitim değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis Testi sonucunda Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile anne eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2 (sd=5, n=667) =2,018 $p > ,05$). Bu bulguya göre Meslek Lisesi öğrencilerinde LGS puanı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Frekans değerlerine bakıldığında meslek lisesi öğrencilerinin anne eğitim durumlarında en az lisans mezunu anne sayısının çok az olması dikkat çekmektedir.

4.7. BABA EĞİTİM DURUMU VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin akademik başarılarının baba eğitimi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Baba eğitim durumunun incelenmesi

		<i>Baba eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	En Fazla İlkokul Mezunu	93	324,81	5	8,547	,036
		Ortaokul Mezunu	83	332,06			
		Lise Mezunu	237	330,85			
		En Az Lisans Mezunu	274	365,51			
		Toplam	687				
Meslek Lisesi	LGS Puanı	En Fazla İlkokul Mezunu	302	336,34	3	3,023	,388
		Ortaokul Mezunu	200	333,26			
		Lise Mezunu	140	321,20			
		En Az Lisans Mezunu	25	383,36			
		Toplam	667				

Çizelge 8'e göre öğrenci başarısına etki ettiği düşünülen baba eğitim değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile baba eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. (χ^2 (sd=2, n=687)=8,547; $p < ,05$). Bu bulgu Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile babaların eğitim durumu

arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu anlamına gelmektedir. Babası en az lisans mezunu olan Anadolu Lisesi öğrencilerinin en başarılı grupta oldukları tespit edilmiştir.

Çizelge 8b. Baba eğitim durumunun incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U test sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
En fazla ilkokul mezunu	93	163,49	15205,00	10834,000	,765
Lise mezunu	237	166,29	39410,00		
En fazla ilkokul mezunu	93	87,53	8140,50	3769,500	,726
Ortaokul mezunu	83	89,58	7435,50		
En fazla ilkokul mezunu	93	167,78	15603,50	11232,500	,034*
En az Lisans mezunu	274	189,51	51924,50		
Lise mezunu	237	160,28	37986,00	9783,000	,927
Ortaokul mezunu	83	161,13	13374,00		
Lise mezunu	237	242,28	57421,50	29218,500	,016
En az Lisans mezunu	274	267,86	73394,50		
Ortaokul mezunu	83	165,34	13723,50	10237,500	,082
En az lisans mezunu	274	183,14	50179,50		

Baba eğitim durumlarına yönelik yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda en az lisans eğitimi almış öğrencilerin diğer eğitim durumunda eğitim alanlara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Babası en az lisans mezunu olan öğrenciler ile babası en fazla ilkokul mezunu ve babası lise mezunu öğrencilerle anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda ayrıştırıcı etkenin baba eğitim durumu en az lisans mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Çizelge 8'e göre öğrenci başarısına etki ettiği düşünülen baba eğitim değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Meslek lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile baba eğitimi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2 (sd=3 ,n=667)=2,047; $p>$,05). Bu bulgu Meslek Lisesi öğrencilerinde LGS puanları ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlamına gelmekle beraber ilkokulu bitirmemiş veli grubu öğrencilerin meslek lisesi öğrencileri arasında en başarısız öğrenci grubunda oldukları sıra ortalamalarından anlaşılmaktadır.

4.8. ANNE MESLEĞİ VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrenci Başarısına Göre Anne mesleğine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Anne mesleğinin incelenmesi.

		<i>Anne Mesleği</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	Ev Hanımı	383	331,50	3	10,679	,014
		İşçi	90	329,9			
		Memur	100	362,36			
		Diğer	114	380,97			
		Toplam	687				
Meslek Lisesi	LGS Puanı	Ev Hanımı	519	336,79	3	,923	,820
		İşçi	134	324,66			
		Memur	5	288,60			
		Diğer	9	337,44			
		Toplam	667				

Çizelge 9'a göre öğrenci başarısına etki ettiği düşünülen anne mesleği değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile anne mesleği arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (x^2 (sd=4,n=687)=10,679; $p<,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında en başarılı grubun annesi diğer meslek mensubu olan öğrencilerin oluşturduğu grubun olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 9b. Anne mesleğinin incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U test sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
İşçi	90	236,24	21270,50	17175,500	,949
Ev Hanımı	383	237,16	90830,50		
Ev Hanımı	383	237,50	90964,00	17428,000	,082
Memur	100	259,22	25922,00		
İşçi	90	90,70	8163,00	4068,000	,140
Memur	100	99,82	9982,00		
İşçi	90	93,92	8452,50	4357,500	,020*
Diğer	114	109,28	12457,50		
Ev hanımı	383	240,84	92242,50	18706,500	,004*
Diğer	114	276,41	31510,50		
Memur	100	104,32	10432,00	5382,000	,382
Diğer	114	110,29	12573,00		

Yapılan ikili analizleri sonucunda ise annesi diğer meslek grubunda olanların en başarılı grupta oldukları görülmektedir. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi diğer meslek grubunda olan öğrencilerin başarılarının farklılaşmanın en fazla olduğu gruplar olduğu ikili analizleri sonucunda tespit edilmiştir. Daha sonra ki en büyük farklılık ise annesi işçi olan öğrenciler ile diğer meslek grubuna mensup annesi olan öğrenci grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ikili analizler sonucunda en belirgin ayrıştırıcının annesi diğer meslek mensubu olan öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 9'a göre öğrenci başarısına etki ettiği düşünülen anne mesleği değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2 (sd=3,n=667)=,659; p>,05).

4.9. BABA MESLEĞİ VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrenci Başarısına Göre Baba mesleğine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10 Baba mesleğinin incelenmesi

		<i>Baba Mesleği</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	Serbest Meslek	253	330,58	3	9,985	,019
		İşçi	155	324,71			
		Memur	108	365,40			
		Diğer	171	367,82			
		Toplam	687				
Meslek Lisesi	LGS Puanı	Serbest Meslek	252	332,67	3	,212	,976
		İşçi	388	334,55			
		Memur	8	359,25			
		Diğer	19	329,74			
		Toplam	667				

Çizelge 10'a göre öğrenci başarısına etki ettiği düşünülen baba mesleği değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerin LGS puanları ile baba mesleği arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. (χ^2 (sd=3,n=687)=9,985 ; p<,05).

Çizelge 10b. Baba mesleğinin incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U test sonuçları

	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
İşçi	155	202,38	31369,00	19279,000	,724
Serbest Meslek	253	205,80	52067,00		
İşçi	155	125,54	19458,50	7368,500	,034*
Memur	108	141,27	15257,50		
İşçi	155	152,79	23683,00	11593,000	,015*
Diğer	171	173,20	29618,00		
Serbest Meslek	253	175,50	44400,50	12269,500	,053
Memur	108	193,89	20940,50		
Serbest Meslek	253	203,28	51430,50	19299,500	,020*
Diğer	171	226,14	38669,50		
Memur	108	139,24	15037,50	9191,500	,873
Diğer	171	140,48	24022,50		

Yapılan ikili karşılaştırmalara bakıldığında baba mesleği memur ve diğer meslek grubundan olanların serbest meslek ve işçi olanlara göre daha başarılı oldukları söylenebilir. İkili analizlere göre en keskin farklılaşma babası diğer meslek grubunda olan öğrenciler ile babaları işçi olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Babaları diğer meslek grubunda olan öğrencilerin LGS puanlarının oluşturulan grupta en yüksek olduğu görülmektedir. Bunu babaları memur grubunda olan çocukların başarısı izlemektedir. Babaları serbest meslek olan öğrencilerin LGS puanlarının başarılarının işçi olanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. LGS puanı en düşük öğrenci grubunu babaları işçi olan öğrenci grubu oluşturmaktadır.

Çizelge 10'a göre öğrenci başarısına etki ettiği düşünülen baba mesleği değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile baba mesleği arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2 (sd=2,n=667)=,426; $p>,05$). Meslek lisesi öğrencileri arasında babaları işçi olan öğrencilerin başarıları esnaf ve diğer meslek grubunda olanlara göre daha yüksektir. Babası işçi olanların başarı ortalamaları ise diğer meslek grubunda olanlara göre daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre en düşük başarı ortalaması babası diğer meslek grubunda olan öğrencilerin olduğu görülmektedir.

4.10. AİLE GELİR DURUMU VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Aile geliri değişkenine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Aile gelirinin incelenmesi

		<i>Ailenin Ortalama Geliri</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	10.000 TL ve Altında	161	332,64	4	19,559	,001
		10.001-15.000 TL Arası	158	314,75			
		15.001-20.000 TL Arası	171	337,39			
		20.001-30.000 TL Arası	130	373,04			
		30.000 TL Üzeri	67	400,81			
		Toplam	687				
Meslek Lisesi	LGS Puanı	10.000 TL ve Altında	582	330,28	4	7,405	,116
		10.001-15.000 TL Arası	54	332,67			
		15.001-20.000 TL Arası	21	402,24			
		20.001-30.000 TL Arası	5	351,40			
		30.000 TL Üzeri	5	477,00			
		Toplam	667				

Çizelge 11'e göre öğrenci aile geliri değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile aile geliri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. (χ^2 (sd=4,n=687)=19,559; p<,05). Analiz sonuçlarına göre aile geliri 30 Bin TL üzeri olan öğrencilerin LGS başarı durumları en yüksek grubu oluşturdukları görülmektedir.

Çizelge 11b. Aile gelir durumunun incelenmesine yönelik ikili karşılaştırmalar için yapılan Mann-Whitney U test sonuçları

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
10.001-15.000 Arası	158	155,57	24580,00	12019,000	,289
10.000 Altında	161	164,35	26460,00		
10.001-15.000 Arası	158	159,25	25162,00	12601,000	,195
15.001-20.000 Arası	171	170,31	29123,00		
10.001-15.000 Arası	158	133,59	21107,00	8546,000	,003*
20.001-30.000 Arası	130	157,76	20509,00		
10.001-15.000 Arası	158	104,84	16564,00	4003,000	,001*
30.000 Üzeri	67	132,25	8861,00		
10.000 Altında	161	165,34	26619,50	13578,500	,783
15.001-20.000 Arası	171	167,59	28658,50		
10.000 Altında	161	138,20	22251,00	9210,000	,022*
20.001-30.000 Arası	130	155,65	20235,00		
10.000 Altında	161	107,75	17347,50	4306,500	,002*
30.000 Üzeri	67	130,72	8758,50		
15.001-20.000 Arası	171	144,20	24658,00	9952,000	,047*
20.001-30.000 Arası	130	159,95	20793,00		
15.001-20.000 Arası	171	113,29	19372,50	4666,500	,005*
30.000 Üzeri	67	135,35	9068,50		
20.001-30.000 Arası	130	96,18	12503,00	3988,000	,222
30.000 Üzeri	67	104,48	7000,00		

Yapılan ikili analizlerin sonucunda aile geliri 30.000 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin LGS başarılarının pozitif şekilde ayrıştığı tespit edilmiştir. İkili analizler sonucunda 30.000 TL üzeri aile geliri olan öğrencilerin 10.000 TL'nin altında, 10.000-15.000 TL ve 15.001-20.000 TL geliri olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bu gruplarda anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Aynı zamanda 10.000-15.000 TL arasında aile geliri olan öğrenciler ile 20.001-30.000 TL arası aile geliri olan öğrenciler arasında da

anlamli farklılıklar tespit edilmiş olup 20.001-30.000 TL aile geliri olan öğrencilerin, 10.000-15.000 TL arasında aile geliri olan öğrencilerden daha başarılı oldukları post-hoc analizleri sonucunda tespit edilmiştir. İkili karşılaştırmalar sonucunda ayrıştırıcı grupların 30.000 üzeri geliri olan öğrenciler ile 20.001-30.000 arası geliri olan öğrencilerin oluşturduğu gruplar olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 11'e göre öğrenci aile gelir durumu değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile aile gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (χ^2 (sd=2,n=667)=5,310; p>,05). Puan ortalamalarına bakıldığında Meslek Lisesi öğrencilerinde ailenin gelir durumu arttıkça öğrencinin LGS puanı artmaktadır. Ancak bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlam ifade etmemektedir.

Verilerin toplandığı 2022 Eylül ayında; TÜİK verilerine göre açlık sınırı 7.300 Lira, yoksulluk sınırı ise 25.252 Liradır. 2022 Eylül ayında asgari ücret ise net 5.500 Liradır. Toplanan veriler iki okul türü açısından incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin aile gelir düzeyinin, meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.11. KARDEŞ SAYISI VE ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISI

Öğrencilerin LGS puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Kardeş sayısının incelenmesi

		Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	1 Kardeş	98	352,20	4	5,761	,218
		2 Kardeş	310	348,21			
		3 Kardeş	207	340,92			
		4 Kardeş	53	301,25			
		5 Kardeş ve Üzeri	19	385,79			
		Toplam	687				
Anadolu Lisesi	LGS Puanı	1 Kardeş	36	347,72	4	7,437	,115
		2 Kardeş	133	322,02			
		3 Kardeş	183	338,00			
		4 Kardeş	140	361,99			
		5 Kardeş ve Üzeri	175	313,70			
		Toplam	667				

Çizelge 12'ye göre öğrenci kardeş sayısı değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (χ^2 (sd=4, n=687) = 5,761; $p>,05$). Bu bulgu öğrencilerin LGS puanları ile kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Çizelge 12'ye göre öğrenci kardeş sayısı değişkenine uygulanan Kruskal-Wallis testi sonucunda Meslek Lisesi öğrencilerinin LGS puanları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. (χ^2 (sd=4, n=667) = 7,437; $p>,05$). Bu bulgu Meslek Lisesi öğrencilerinde de LGS puanları ile kardeş sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerden LGS puanı ile yerleşilen okullara gidenlerin aile sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerden LGS puanı ile yerleşilmeyip düşük akademik düzey ile yerleşilen okullardaki öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu gibi etkenler fırsat eşitliğiyle karşılıklı etkileşim halindedir, yani bunların birinde veya birkaçında yaşanan sorunlar beraberinde eğitimde fırsat eşitliğini de olumsuz yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği ile ailelerin sosyoekonomik düzeyi arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- *Her iki okul türüne devam eden öğrencilerin akademik başarıları cinsiyete göre değişmediği görülmektedir.*
- *Akademik başarısı yüksek olan Anadolu Lisesi türündeki okullara devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu okul öncesi eğitim almış iken Meslek Lisesine devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.*
- *Anadolu lisesine devam eden öğrenci ailelerinin büyük çoğunluğunun ev sahibi olduğu, Meslek liselerine devam eden öğrenci ailelerinin ise yarısının kendi evinde oturduğu diğer yarısının da kirada oturdukları tespit edilmiştir. Akademik başarı açısından, kendi evinde oturanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$).*
- *Her iki okul türüne devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunu çekirdek ailede yaşamaktadır.*
- *Her iki okul türüne devam eden öğrencilerin anne ve babaları birlikte yaşamaktadır.*
- *Anne eğitimi değişkeni açısından incelendiğinde Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun akademik başarısı da artmaktadır ($p < 0.05$). Meslek Lisesi açısından incelendiğinde bulgular birbirine benzer niteliktedir.*
- *Baba eğitimi değişkeni açısından incelendiğinde Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi arttıkça çocuğun akademik başarısı da artmaktadır ($p < 0.05$). Ancak Meslek Lisesi açısından*

incelendiğinde bulgulara baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

- *Anne mesleği değişkeni açısından incelendiğinde Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerde akademik başarı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Annesi memur ve işçi olan öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Ancak Meslek Lisesi açısından incelendiğinde bulgulara annenin mesleği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.*
- *Baba mesleği değişkeni açısından incelendiğinde Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerde akademik başarı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Babası memur olan öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Ancak Meslek Lisesi açısından incelendiğinde bulgulara babanın mesleği ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.*
- *Aile gelirine ilişkin bulgular incelendiğinde Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerde akademik başarı düzeyleri ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Ancak Meslek Lisesi açısından incelendiğinde bulgulara ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.*
- *Her iki okul türüne devam eden öğrencilerin akademik başarılarında kardeş sayısının herhangi bir etkisi yoktur.*

Yapılan bu çalışmada üç ana noktada önemli bulgulara ulaşıldığı düşünülmektedir:

- Okul öncesi eğitim akademik başarıyı etkilemektedir.
- Anne baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır.
- Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Akademik Başarıyı Etkilemektedir:

Akademik başarıları yüksek olan Anadolu Lisesi türündeki okullara devam eden öğrencilerin yaklaşık %82'sinin okul öncesi eğitim aldıkları görülmektedir. Akademik başarıları düşük olan Meslek Liselerine devam eden öğrencilerde ise okul öncesi eğitim alma oranının yaklaşık %33 olduğu görülmektedir. Benzer bulgular Polat vd. (2023) tarafından yapılan, okul öncesi eğitim almış çocukların üst öğrenime geçme süreçleri ile

ilgili araştırmada da elde edilmiştir. Buna göre okul öncesi eēitim alan çocukların uyum ve akademik beceri açısından almayanlara göre daha başarılı olduēu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alışmalar incelendiēinde genel olarak okul öncesi eēitime devam eden ērencilerin etmeyen ērencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduēu görülmektedir. Bunun yanı sıra dil gelişimi, kendini ifade etme, girdiēi ortama daha hızlı adapte olma gibi durumlarda devam etmeyen ērencilere göre daha avantajlı oldukları görülmektedir (Bilecen,1995; Cevher ve Buluş,2006; Gr vd.,2023). Bu araştırmalar göstermektedir ki çocuklar ne kadar erken yaşta eēitim hayatına girerlerse okuduklarını anlama ve hayata hazırlanma, okulu anlama oranları artmaktadır. Aslanargun ve Tapan (2011) tarafından yapılan araştırmada, Okul ncesi eēitim alan ērencilerin kendilerini ifade etme, sosyal becerileri geliştirme ve akademik doyumları üzerinde olumlu etkiler olduēu tespit edilmiştir. Okul ncesi eēitim süreci ērencilerin erken yaşlarda başarı motivasyonu ile tanışmasına ve gelecekteki ērenim hayatlarına önemli katkılar saēladıēı sonucuna ulaşılmıştır. Dolu (2018) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’ye ait PISA 2015 verileri analiz edilmiştir. Çalışmada, ērenciler arasındaki başarı farklılıklarının ne ölçüde fırsat eēitsizliēine sebep olan faktörlerden kaynaklandıēı ve bu faktörlerin birbiri ile ilişki düzeyi araştırılmıştır. Sonuç olarak, Türkiye’de ērencilerin eēitim sistemindeki performansları üzerinde sosyoekonomik statü, cinsiyet, sınıf tekrarı, okul türü, okul öncesi eēitime katılım durumu gibi etkenlerin etkili olduēu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun ve Göktaş (2016) tarafından yapılan araştırmada, ērencilerin sahip olduēu bazı özellikler, ev ortam desteēi, okul iklimi ve okul gvenliēine ilişkin deēiřkenler incelenmiştir. Belirtilen faktörlerin dördüncü sınıf düzeyinde ērenim gören Alman ērencilerin PIRLS 2016 okuma başarisına etkisi araştırılmıştır. ērencilerin okuma düzeylerine ilişkin deēiřkenler; cinsiyet, doēum yeri, evdeki eēitim kaynakları, evde Almanca konuşma sıklıēı, İlkokula başlarken okuma faaliyetlerini yerine getirme becerisi, ebeveynin okumayı sevmesi, okul öncesi eēitime katılım, okula aidiyet, derse katılım, zorbalık gibi alanlarda incelenmiştir. Bulgulara göre Alman ērencilerin okuma başarisına en fazla etki eden deēiřken okulun sosyoekonomik statüsü olarak bulunmuştur. ērenci başarisında önemli olan diēer deēiřkenler de, doēum yeri, evde eēitsel kaynaēa sahip olma durumu ve okul öncesi eēitime katılım süresi olarak belirlenmiştir.

Ferreira ve Gignoux (2010) tarafından hem eēitimin başarisını hem de eēitim seviyesini dikkate alarak Türkiye’de eēitimde fırsat eēitliēi üzerine yürütülen çalışmada elde edilen verilere göre, erken yaşta eēitime başlayan ērencilerin akademik başarılarının daha

yüksek olduğu görülmektedir. Ülkemizin çeşitli bölgelerinde eğitimin nicel ve nitelik yönü araştırılarak yapılan çalışmada elde edilen bir başka sonuç da kırsal bölgelerde özellikle doğu bölgelerinde çocukları okula gitmekten alıkoyan fiziksel olarak yapısal bir durum yoktur. Ancak bu durumu olumsuz etkileyen faktör ailenin eğitim düzeyi ve maddi imkanlarıdır. Aile eğitim düzeyi arttıkça çocukların erken yaşta okula başlama ve devam etme oranı da artmakta, eğitim seviyesi ve gelir düzeyi düştükçe bu oran da düşmektedir. OECD (2022) Tarafından düzenlenen raporda Türkiye’de öğrencilerin geçmişi ve eğitim performansı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre Türkiye’de diğer OECD ülkelerine göre okul öncesi eğitime başlama oranı daha düşük olarak görülmektedir. TIMMS 2019 verilerine göre Türkiye’de okul öncesi eğitime katılmayanların oranı %34 olarak belirlenmiştir. Bu yıllarda eğitime katılım sağlayanların eğitim alma süresi ise bir yıldan daha az olarak belirlenmiştir. Bu durum OECD ülkeleri ile kıyaslandığında eğitime katılmayanların ortalaması %6 olarak tespit edilmiştir. Verilere göre okul öncesi eğitime katılım oranı ve okul öncesi eğitim alma süresi ne kadar fazla olursa (iki ila üç yıl) ileriki eğitim yaşantılarında akademik başarı da aynı daha fazla olmaktadır. Türkiye’de yalnızca %8 oranında iki ya da üç yıllık bir sürede okul öncesi eğitim alındığı görülürken OECD ülkelerinde bu oran ortalama %56 civarındadır. Yıllara göre Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım oranı artmış olmasına rağmen OECD ülkelerinin performansına ulaşamadığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitime katılımın süresinin öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde birinci sınıf öncesinde bir yıllık verilen okul öncesi eğitimden ziyade iki ya da üç yıl öncesine kadar öğrenciler okula alınmalı ve küçük yaş grubu öğrencilerin de okula devam edebilmeleri için imkanlar oluşturulmalıdır.

Anne Baba Eğitim Düzeyi Arttıkça Çocukların Akademik Başarısı da Artmaktadır:

Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarısı da artmaktadır. Akademik başarısı yüksek olan Anadolu Lisesi türündeki okullara devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne baba eğitim düzeylerinin Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin anne baba öğrenim düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim düzeyi arttıkça meslek grupları da farklılaşmaktadır. Meslek gruplarına göre geliri daha yüksek olan ailelerin çocuklarının akademik başarısının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgular Özbaş (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Özbaş (2013) tarafından,

öğrenci akademik başarı puanları arasında farklılıklar olan okullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada, anne-babaları daha fazla zihin gücü gerektiren mesleklere sahip olan öğrencilerin akademik puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinçer ve Kolaşın (2009) tarafından yapılan araştırmada, eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesi için ailelerin sosyoekonomik ve akademik altyapılarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitim sisteminin aileden kaynaklı dezavantajları ortadan kaldırmadığı için eşitsizliğin giderilmesinde sosyal hareketliliğin yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Diğer lise öğrencileri ile fen lisesi öğrencileri arasında yapılan çalışmada diğer liselerde eğitim gören öğrencilerin fen lisesi öğrencilerine nazaran okullarında sosyal, kişisel ve akademik yönden yeterince gelişim imkânı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kamu kaynakları ile sağlanan eğitim ortamından öğrencilerin öznel ve sosyoekonomik özelliklerine göre fayda sağladıkları görülmektedir. Bu durum bizi ailenin çocuklarına sağlamış sosyal ve fiziksel çevrenin önemine yönlendirmektedir. Ailenin sağlamış olduğu ortam aldığı eğitim ve gelir durumu ile farklılaşmaktadır (Özbaş,2013). Bu sonuca paralel olarak birçok araştırma sonucunda ortaöğretim düzeyinde, okul türüne göre, okullar arasında öğrencinin akademik sosyal ve kişisel gelişim ile başarı düzeyi arasındaki farklılıklara ulaşılmıştır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Önen, 2005; Özbaş, 2013; Polat, 2007).

Çimen (2021) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de fırsat eşitliğini etkileyen etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre akademik başarıyı etkileyen etmenler, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, babanın mesleği, aile gelir durumu, öğrencinin yaşadığı çevre olarak belirlenmiştir. Anne ve babalarının eğitim düzeyleri daha üst seviyelerde olan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olabildikleri görülmüştür. Ekonomik olarak daha iyi şartlara sahip olan ailelerden gelen öğrencilerin de daha başarılı olma ihtimalleri artmaktadır.

Ferreira ve Gignoux (2010) tarafından hem eğitimin başarısını hem de eğitim seviyesini dikkate alarak Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği üzerine yürütülen çalışmada elde edilen verilere göre, annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ve prestijli bir mesleğinin olması çocukların akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak aynı durum babalar için geçerli değildir. Babaların eğitim düzeyinin yüksek olması ve prestijli bir mesleğinin olmasının çocuğun başarısında doğrudan etkili olmadığı tespit edilmiştir. Babanın

eğitimli ve yüksek getirili bir mesleğe sahip olmasının yararları alım gücünün fazla olmasından kaynaklanan avantajlar olarak belirlenmiştir.

OECD (2022), raporları incelendiğinde eğitimde tüm öğrencilere eşit şartları sağlamada yapılması gerekenlere yer verildiği görülmektedir. Buna göre eğitim sistemleri sosyal hareketliliğin önündeki engelleri kaldırması gerektiğinden, öğrencilere çoğu zaman ilgi alanları doğrultusunda ve becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulması gerektiğinden, öğrencilerin kontrol etme şansının olmadığı bireysel koşulların genelde alınan eğitimin kalitesini etkilediğinden bahsedilmektedir. Son 20 yılda PISA, ğrencilerin sosyoekonomik durumlarının, ebeveynlerin mesleklerini, eğitim düzeylerini ve evde sahip oldukları eşyaları içeren verilerin öğrencilerin matematik, okuma ve fen alanlarındaki başarılarının yordayıcısı oldukları bulunmuştur.

Ailenin Gelir Düzeyi Arttıķa ocukların Akademik Başarı da Artmaktadır:

Bu araştırmada elde edilen başka bulgulara göre öğrencinin sahip olduğu ekonomik durumun eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında çok önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Söz gelimi maddi imkânı yetersiz öğrenciler istediği okulda eğitim fırsatı elde edememekte veya eğitim sürecinde birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Ülkemizde bölgeler arası hatta iller arasında eğitimde başarı oranlarında büyük farklılıklar gözlemlenmekte veya eğitime erişim konusunda bazı engellerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bunun en önemli sebeplerinde birisi de sosyoekonomik durum olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu konudaki olumsuzlukların ortadan kaldırılması için maddi durumu düşük öğrencilere devlet tarafından burs, kredi, yurt, taşımalı eğitim, ücretsiz ders kitabı dağıtımı gibi imkanlar sağlandığı ve bunun da eğitimde fırsat eşitliğine büyük katkı sağladığı grlmştir. Ayrıca bu uygulamaların yanında eğitimde en üst düzeyde başarı elde etmiş bazı ülkelerin eğitim politikaları incelenerek ülkemizde yeni eğitim politikalarının yürürlüğe konması halinde bu konuda daha fazla başarı elde edilebileceği sonucuna varılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği, devletin eğitim ve ğretim sürecinde sahip olduğu olanakları bütün öğrencilerin kullanabilmesini sağlayacak birtakım politikalar hayata geçirmesi, ayrıca dezavantajlı öğrencilerin kaynakların kullanımını konusunda eşit bir konumda olabilmesi için bu öğrencilere pozitif ayrımcılık yapması olarak da tanımlanabilir. Genel olarak yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde ülkemizde eğitimde fırsat eşitliği

konusunda yurt dışı yapılan araştırmalar yurt içindekilere göre daha eski yıllara dayanmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmaların sayısı son beş yıldı gözle görülebilir bir Şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden bazıları da son yıllarda ülkemizde farklı kültürlerden gelenlerin sayısının artması ve son yıllarda karşı karşıya kalmış olduğumuz Covid-19 salgınından dolayı uzaktan eğitim sürecinde eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen problemlerin baş göstermesi olduğu düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle son yıllarda farklı ülkelerden ülkemize sığınan yurt dışı uyruklu insanlar, karşı karşıya kaldığı salgın hastalıktan kaynaklı problemler ve bunlara bağlı olarak karşılaşılan eşitsizlik durumlarından dolayı eğitimde fırsat eşitliği konusunda yapılan araştırmaların sayısı dikkate değer bir Şekilde artış gösterdiği görülmüştür.

Eğitimde fırsat eşitliği konusundaki yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda eşitlikle ilgili vurgulanan amaç ifadeleri incelendiğinde genel olarak hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalarda eğitimde fırsat eşitliği konusu sosyoekonomik durum, cinsiyet eşitliği/eşitsizliği ve coğrafi konum bağlamında araştırılmıştır. Yurt içinde (Kandemir, Kaya, 2010; nr, 2013; Coşkun, 2019; elikkol & Avcı, 2017; Akgl, 2019; Glpek & Yıldız, 2019; şahin, oban, Korkmaz, 2016; Tosun, 2021; Yaşar, 2014; eribaş, 2020) gibi araştırmalarda eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu tür amaç ifadeleri üzerinde daha fazla yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Yurt dışında ise buna (Psaki, McCarthy & Mensch , 2018; Cooray, 2012; Ostby, Urdal, Rudolfsen, 2016; Sauer, Zagler, 2014; Unterhalter, 2005 Aikman, Unterhalter, 2013; Ezaki, 2020; Williams, 2013) gibi araştırmalarda da eğitimde fırsat eşitliği amaç ifadesinde sosyo-ekonomik durum ve coğrafi konum ile açıklanmaya çalışmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre yurt içi ve yurt dışında eğitimde fırsat eşitliği konusundaki araştırmalardaki amaç ifadesi az da olsa teknoloji, salgın hastalık, engelliler ve üstün zekalılar göz önünde bulundurularak açıklandığı ve birtakım zm önerilerinde bulunulduğu görülmüştür.

Özetle insanlık tarihinin ilk dönemlerinden bu yana tartışılan bir konu olan eşitliğin ğrenci başarısı üzerinde de belirleyici bir etken olduğu ve konuyla ilgili araştırmaların devam etmesinin önemli olduğu ileri sürülmektedir (Kaptan, Karabay ve Kocabaş, 2023). Bu araştırmada da elde edilen bulgular ışığında ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyleri çocuklarının akademik başarısını etkilemektedir. Ailenin sahip olduğu özellikler çocukları için oluşturacakları eğitim ortamını Őekillendirmektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğinin önünde büyük bir engel olarak yer almakta ve aşılması g bir

probleme neden olmaktadır. Çünkü eğitim sisteminde her ne kadar fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılsa da ailelerin ekonomik açıdan çocuklarına sağladıkları ortamların farklılığı ve ailelerin almış oldukları eğitimin akademik başarıya olan etkisi fırsat eşitsizliğini aşılması çok zor olan bir duruma sokmaktadır.

Bu doğrultuda bazı öneriler geliştirebilir:

- Öğrencilerin, geçmiş yaşantılarından kaynaklı akademik başarıdaki farklılıkların ortadan kaldırılabilmesi için, öğrencilerin eğitim süreçleri izlenebilmelidir.
- Okulöncesi eğitimden itibaren, öğrencilerin aile koşulları değerlendirilerek gerekli destek verilmelidir.
- Kamu kaynakları ile eğitim veren okullarda şartlar eşitlenmelidir.
- Ailelerin eğitim durumunu arttırmaya teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitime devam etmede ve erken yaşta eğitime katılım konularında aileler bilinçlendirilmelidir.
- Yıllara göre Türkiye’de okul öncesi eğitime katılım oranı artmış olmasına rağmen OECD ülkelerinin performansına ulaşamadığı görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitime katılımın süresinin öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde birinci sınıf öncesinde bir yıllık verilen okul öncesi eğitimden ziyade iki ya da üç yıl öncesine kadar öğrenciler okula alınmalı ve küçük yaş grubu öğrencilerin de okula devam edebilmeleri için imkânlar oluşturulmalıdır.
- Sosyoekonomik etmenlerden kaynaklanan eşitsizlikleri azaltmak amacıyla öğrencilerin evlerinde ders çalışma ortamının düzenlenmesine ve eğitim materyallerine yönelik destekler sağlanmalıdır

6. KAYNAKÇA

- Acar M. ve Buldur, S. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözünden Merkezi Sınavlar: Olumlu ve Olumsuz Etkileri. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Adroque, C. (2013). Equality Of Educational Opportunities At Public Primary Schools In Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (89) Retrieved [Date], From <Http://Epa.Asu.Edu/Ojs/Article/View/1221>.
- Akgül, A. E. (2019). Eğitimde Fırsat Eşitliği-Cinsiyet Ayrımı Faktörü" Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social And Humanities Sciences*, 3(1), 127-142.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 Strateji Belgesi ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (Fatih) Projesi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Akademik Bilişim*, 2-4.
- Aikman, S., ve Unterhalter, E. (2013). *Gender Equality, Capabilities And The Terrain Of Quality Education. Education Quality And Social Justice In The Global South*, Routledge, Abingdon.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlanmasında Okul Liderlerinin Rolü. *Alan Yazın*, 1(1), 47-58.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Aslanargun, E. ve Tapan F (2011). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Aslanargun, E. (2022). Eğitimde Fırsat Eşitsizliğinin Fırsat Eşitsizliğinin Nedeni Olarak Okul/ Öğretmen Etkisizliği ve Aile Katılımı. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*.
- Atmaca, T. (2019a). Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 899-920.

- Atmaca, T. (2019b). *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atmaca, T. (2021). “Eğitimde Başarısızlık” Adlı Doktora Tezinin Eleştirel Değerlendirmesi. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 45-49. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjour.nal.0201.45.49>
- Ateş, G. (2019). *Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri*. Samsun. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aylar, E. Y. (2007). *Lise Öğrencilerinin Eğitimde Eşit(Siz)Liğe İlişkin Kavrayışlarının Çözümlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakır, V. (2018). *Çocukların Kariyer Gelişiminde Ebeveyn Desteği ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Berberoğlu, B. (2019). Yükseköğretimde Fırsat Eşitliği, Nizamiye Medreseleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 36-51.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7).
- Bilecen, N. (1995). *İlkokul birinci sınıfın amaçlarına ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi (Balıkesir örneği)* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bowles. S. ve Gintis, H. (1977). The Marxian Theory Of Value And Heterogeneous Labour: A Critique And Reformulation, *Cambridge Journal of Economics*, 1, 173-192
- Brunori, P., Peragine, V. ve Serlenga, L. (2012). Fairness in education: the Italian University before and after the reform. *Economics Of Education Review*, 31(5), 764-777.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel F. ve Çakmak-Kılıç, E. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi

- Cevher, F. N., ve Buluş, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(19), 28-39.
- Chiu, M.M. ve Walker A. (2007). Leadership For Social Justice In Hong Kong Schools: Addressing Mechanisms Of Inequality. *Journal Of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Coşkun, B. ve Göktaş, Ö. Ü. S. A. (2016). Ev Ortam Desteği, Okul İklimi ve Okul Güvenliği Değişkenlerinin Okuma Başarısına Etkisi.
- Coşkun, A. E. (2010). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Coşkun, C. (2019). *Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çakın, M. ve Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 Süreci ve Eğitime Yansımaları: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6 (2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çelik, F. N. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde Kariyer Gelişiminin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Ankara Gölbaşı Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkol, Ö. ve Avcı, N. (2017). Aile Gelir Düzeyi Bağlamında Liselere Erişimde Eğitimsel Eşitsizlik Alanlarının Araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Çeribaş, A. (2020). *Sosyal Devlet Bağlamında Yüksek Öğrenim ve Burs İmkanlarının Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamadaki Rolü: Bursa İli Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Cooray, A. (2012). Suffrage, Democracy And Gender Equality In Education. *Oxford Development Studies*, 40(1), 21-47.
- Çetin, A. (2017). *Özel Dershanelerden Resmi Okullara Atanan İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), S. 47-64.
- Çimen, İ. (2021). *Eğitimde Fırsat Eşitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları Endeksi Geliştirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). Pisa’ da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 121-131.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (27 Ocak 1995). *Resmî Gazete* (22184). <https://www.csgb.gov.tr/medias/8566/6-%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-soezle%C5%9Fme.pdf>
- Darling-Hammond, L., Noguera, P., Cobb, VL. ve Meier, D. (2007). Evaluating “no child left behind”, Native- New York, The Nation.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal Of Teacher Education*, 40(3), 291309.
- David, S. (2006), *Elements of Justice* (New York: Cambridge University Press).
- Dee, T. S. ve Jacob, B. (2011). The Impact Of No Child Left Behind On Student Achievement. *Journal Of Policy Analysis And Management*, 30(3), 418-446.
- Dilekman, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dinçer, M. A. ve Uysal-Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri. *Eğitim Reformu Girişimi*.
- Doğan, S. (2020). İsveç Eğitim Sistemi. EYPO
- Dolu, A. (2018). 2015 PISA Sonuçları Aracılığıyla Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Matematiksel Analizi. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 23(3), 923-935.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S. ve Tekçe, M. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Fırsat Eşitliği Açısından Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eskişehir*

- Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Dworkin, R. (2007). *Hakları Ciddiye Almak*. (Ç. A. Türkbağ, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Edwards, N. (1946). Problems of Equality of Opportunity in Education. *Review of Educational Research*, 16(1), 46-49.
- Erdoğan, M. (2008). Adalet ve Eşitlik. *Muhafazâkar Düşünce*, (15), 9-22.
- Ergün, H. (2019). Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliğine Farklı Bir Bakış. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (3),1-17. DOI: 10.18026/cbayarsos.468124
- Ezaki, N. (2020). A Study Of Equality Of Educational Opportunity In Nepal Using Logistic Regression Analysis. *International Journal Of Comparative Education And Development*.
- Ferreira, F. H. ve Gignoux, J. (2010). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği. T.C Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu, 4.
- Flew, A. (1997). Social Justice Isn't Any Kind Of Justice. *Liberal Düşünce*, Bahar.
- Fontana, D. (1985) *Classroom Control*. The British Psychological Society, London.
- Gölpek, F. ve Yıldız, K. (2019). Kamu Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Statüsü Üzerine Bir Araştırma: Şırnak Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 460-473.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Gür, E., Bozkurt, F., Eren, T., Batmaca, M., Demirel, E. ve Kızıllı, E. (2023). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Okula Başladıktan Sonra Aralarındaki Hazırbulunuşluk ve Gelişimsel Farklarının İncelenmesi. *Premium E-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(31), 500–514. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8116407>
- Gürültü, E. ve Alcı, B. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Bağlamında Öğrenci ve Veli Görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2413-2442.

- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Holsinger, D. ve Jacob, J. (2008). Inequality in Education: Comparative and International Perspectives. Hong Kong: Comparative Research Centre.
- Hurn, C. J. (2018). Eğitim Sosyolojisi Okulun İmkân ve Sınırları. (A. S. Ahmet Kaysılı, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Illich, I. (1971). Okulsuz Toplum. (Çev. Kübra Öztürk). İstanbul: Şule Yayınları.
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye' de Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve Temel Eğitim İlkelerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İnal, K. (2004). Eğitim ve İktidar. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnan, M. ve Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. (27 Mayıs 1949). *Resmi Gazete* (7217). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf>
- Jacob, B, Berger, D, Hart, C, Loeb S. (2016). Can Technology Help Promote Equality Of Educational Opportunities? *RSF: The Russell Sage Journal Of The Social Sciences*. 2(5): 242-271.
- Jacobs, L. A. (2016). Dealing Fairly With Winners And Losers in School: Reframing How To Think About Equality Of Educational Opportunity 50 Years After The Coleman Report. *Theory And Research in Education*, 14(3), 313-332.
- Kalkan, B. (2014). *Eğitim Kuponu: Eğitimde Fırsat Eşitliği için Bir Öneri*. Liberal Düşünce/76
- Kamalak, G. (2004). Türk Eğitim Sisteminde Fırsat Eşitliği: Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 4(4): 171-188.
- Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010). Gelir Dağılımının Yükseköğretimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye' de Özel Üniversite Gerçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 557-566.
- Kanninen, E. (2009). Learning Styles And E-Learning. Tampere: Tampere University Of Technology, 1, 5-29.

- Kapani, M. (1952). Amerika Birleşik Devletleri Başkanının Fevkalade Selâhiyetleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Kaptan, O. (2020). Öğretmen Eşitlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 53(2), 637-663 DOI: 10.30964/auebfd.644761, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718
- Kaptan, O., Karabay, A. ve Kocabaş, İ. (2023). A Panel Data Analysis Of The Effect Of Well-Being On PISA Maths Skills From The Perspective Of Equality. *Quality & Quantity*, 57, 5577–5597. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01624-9>
- Karabay, A., Korumaz, M. ve Kocabaş, İ. (2021). The Relationship Between the Effectiveness of School Principals In The Communication Process and the Psychological Capital Levels of Teachers During The Covid-19. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 756-768. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.926791>
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 383-402.
- Kayabaşı, C. (2021) İsveç'te Çok Kültürlü Eğitim. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*
- Lin, Y. T. (2018). New Concepts Of Equality Of Educational Opportunity. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 399-403.
- Liu S., Lui F. ve Yu Y. (2017). Educational Equality In China: Analysing Educational Policies For Migrant Children İn Beijing. *Educational Studies*, 43(2), 210-230.
- Macionis, J. J. (2012). Sosyoloji. (V. Akan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Mccleary-Sills, J., Hanmer, L., Parsons, J. ve Klugman, J. (2015). Child Marriage: A Critical Barrier To Girls' Schooling And Gender Equality İn Education. *The Review Of Faith & International Affairs*, 13(3), 69-80.
- MEB, (2022). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2021/22.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları-Nesnel Çözümleme/Öznel Tanıklıklar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli.
- Mevzuat, (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Meyer, K. (2016). Why Should We Demand Equality Of Educational Opportunity? *Theory And Research In Education*, 14(3), 333-347.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (14.06.1973). *Resmî Gazete* (14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5#:~:text=V%20%E2%80%93%20F%C4%B1rsat%20ve%20imkan%20e%C5%9Fitli%C4%9Fi,ba%C5%9Fka%20yollarla%20gerekli%20yard%C4%B1mlar%20yap%C4%B1l%C4%B1r.>
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve Toplum*. (H. Arslan, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Nash, R. (2004). Equality Of Educational Opportunity: In Defence Of A Traditional Concept. *Educational Philosophy And Theory*, 36(4), 361-377.
- Nwogu, G. A. I. (2015). Barriers To Equality Of Access To Educational Opportunity In Nigeria: A Philosophical Perspective. *Journal Of Education And Practice*, 6(4), 148-152.
- OECD (2022). Türkiye’de Öğrenci Başarısı. PISA ve TIMSS Uluslararası Değerlendirmelerinden Bulgular [Çevrim-içi: https://read.oecd-ilibrary.org/education/student-achievement-in-turkiye_c8a84283-en#page1], Erişim tarihi: 24 Eylül 2023.
- Okeke, E. (2008). Access in Nigerian Education. In B.G. Worgu & E.I. Eke [Eds] *Access, Quality And Cost In Nigerian Education* Pp. 20-34 Published Proceedings Of The 23rd Annual Congress Of The Nigerian Academy Of Education.
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), (2019). 100. Yıl Türkiye Planı, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, Ankara.
- Østby, G., Urdal, H. ve Rudolfsen, I. (2016). What Is Driving Gender Equality In Secondary Education? Evidence from 57 developing countries, 1970–2010. *Education Research International*, 2016.
- Ömür, Y. E. (2018). Teaching the Poor In Turkey: A Phenomenological Insight. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 190-208.

- Önen, F. (2005). *İlköğretimde basınç konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının yapılandırmacı yaklaşım ile giderilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizlik ve eğitim*. Eğitim Yayınevi.
- Özer, M., Gençoğlu, C. ve Eren, S. (2020). Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Özbaş (2013). Genel Lise ve Fen Lisesi Öğrencilerinin Ortaöğretimde Fırsat ve İmkân Eşitliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 1-18.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*. Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- Özyürek, R. (2013). *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Kuramları*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Paananen, M. ve Lipponen, L. (2018). Pedagogical Documentation As A Lens For Examining Equality In Early Childhood Education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87.
- Peragine, V. ve Serlenga, L. (2008). Higher Education And Equality Of Opportunity In Italy. *Research on Economic Inequality*, 16, 67-97.
- Petrovskiy, I.V. and Agapova, E.N. (2016). Strategies Of Raising The Quality Of Higher Education And Attaining Equality Of Educational Opportunities. *International Journal Of Environmental & Science Education*, 11(9), 2519-2537.
- Polat, C. (2007). *İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisinden Yararlanma Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Polat İ., H., Çiftçi, B., Çoban, A., Saka, Ö., Avcı Özdemir, H. ve Atan, S., (2023). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlkokula Uyum Sürecinin, Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10 (3), 425-443.
- Psaki, S. R., McCarthy, K. J. And Mensch, B. S. (2018). Measuring Gender Equality In Education: Lessons From Trends In 43 Countries. *Population And Development Review*, 44(1), 117-142.

- Raitano, M. ve Vona, F. (2016). Assessing Students' Equality Of Opportunity In OECD Countries: The Role Of National And School-Level Policies. *Applied Economics*, 48(33), 3148-3163.
- Rawls, J. (2018). Bir Adalet Teorisi. (V. A. Coşar, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi
- Ross, J.A. ve Berger M.J (2009). Equity And Leadership: Research- Based Strategies For School Leaders. *School Leadership And Management*, 29(5), 463-476.
- Sağlam, B. (2020). *Sosyal Politika Aracı Olarak Fırsat Eşitliği ve Bunun Sağlanmasında Eğitimin Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11)3.
- Sauer, P. ve Zagler, M. (2014). (In) Equality In Education And Economic Development. *Review of Income and Wealth*, 60, 353-379.
- Schofield, J. W. ve Davidson, A. L. (1998). The Internet And Equality Of Educational Opportunity.
- Sen, K. A. (1992). *Inequality Reexamined*. Clarendon Press, Oxford.
- Şahin, M. K., Çoban, A. E. ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Türk Eğitim Sistemindeki Yeri: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşit(Siz)Liği ve Bireylerin Eğitim Kararları: Ardahan ve Karabük Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengönül, T. (2019). Anne-Baba İlgisinin Çocukların Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4).
- Şentürk, M. (2019). *Aile Faktörünün İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 370-393.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth ed.)* Boston: Pearson.

- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2023). 20. Millî Eğitim Şûrası. <https://tkkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
- Tan, M. (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 568.
- Temiz, Z. ve Cin, F. M. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Cinsiyet Eşitliği Üzerine Betimsel Bir Çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 940-965.
- Tezcan, D. (1997). Tercümandan Yararlanma Hakkı, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52 (01),. DOI: 10.1501/SBFder_0000001997
- Tezcan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2019). Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 27 (1) , 61-67 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000441
- Tosun, F. Ç. (2021). Türk Eğitim Politikalarında Sosyal Adalet ve Eşitlik. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 348-368.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022), Haber bülteni. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=National-Education-Statistics-2022-49756>
- Türk Dil Kurumu, (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 28 Temmuz 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Unesco Science Report, (2010). The Current Status of Science Around the World.
- Unterhalter, E. (2005). Global Inequality, Capabilities, Social Justice: The Millennium Development Goal For Gender Equality İn Education. *International Journal Of Educational Development*, 25(2), 111-122.
- Walster, E., Berscheid, E. ve Walster, G.W. (1973). New Directions In Equity Research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 151-176.
- Williams, P. J. (2013). The Obliging Shell:(An Informal Essay on Formal Equal Opportunity). In *After Identity* (pp. 103-122). Routledge.
- Wise, A. E. (2019). Toward Equality Of Educational Opportunity: What's Most Promising? *Phi Delta Kappan*, 100(8), 8-13.

- Yanar, S. (2016). *Lise Öğrencilerinin Kariyer Değerlinin Yordayıcısı Olarak Kariyer İnançları, Cinsiyet ve Akademik Başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yanıklar, C. (2010). Eğitim Toplumsal Temelleri. M. D. Karşlı içinde, Eğitim Bilimine Giriş (s. 121). Ankara: Pegem.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. *Sosyoloji Dergisi* (22), 122.
- Yaşar, M. M. (2014). *Sosyo-Ekonomik Açıdan Eğitimde Fırsat Eşitliği: Giresun Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yılmaz, Ö., Akgün, N (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okullarda Demokrasi ve Demokratik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences Sayı:2*
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmelerinde Rol Alan Etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı:8/2*

7. VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli katılımcı; Bu çalışma Anadolu Liseleri ile Meslek Liselerine devam eden öğrencilerin Sosyoekonomik açıdan incelenmesi için tasarlanmıştır. Elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak olup kesinlikle katılımcı ve araştırmacı arasında kalacaktır.

- 1-) Cinsiyetiniz? Erkek Kız
- 2-) Okul türünüz? Anadolu Lisesi Meslek Lisesi
- 3-) Sınıf düzeyiniz? Hazırlık Sınıfı 9.Sınıf 10. Sınıf
- 4-) Ortaokul diploma notunuz? 50-60 Arası 61-70 Arası 71-80 Arası
 81-90 Arası 91-100 Arası
- 5-) LGS Puanınız? Sınava Girmedim 101-200 Arası 201-300 Arası
 301-350 Arası 351-400 Arası 401-450 Arası 451-500 Arası
- 6-) Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı? Evet Hayır
- 7-) Hangi Aile Tipinde Yaşıyorsunuz? Tekil Aile (Sadece Anne ya da Babayla Yaşıyorsa)
 Çekirdek Aile (Anne-Baba-Çocuklar)
 Geniş Aile (Anne-Baba-Çocuklar-Nine-Dede-Amca-Dayı.....)
- 8-) Anne Baba Durumu Belirtiniz? Anne Baba Birlikte Anne Baba Boşanmış
 Anne Vefat Etmiş Baba Vefat Etmiş Anne veya Baba İkinci Evliliğini Yapmış
- 9-) Annenizin Eğitim Durumu? İlkokulu Bitirmemiş İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Yüksekokul/Lisans Mezunu
 Y.Lisans/Doktora Mezunu
- 10-) Babanızın Eğitim Durumu? İlkokulu Bitirmemiş İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Yüksekokul/Lisans Mezunu
 Y.Lisans/Doktora Mezunu
- 11-) Annenizin Mesleği?.....
- 12-) Babanızın Mesleği?.....
- 13-) Ailenizin Ortalama Geliri? Asgari Ücretin Altında Asgari Ücret
 5.500-10.000 TL Arası 10.001-15.000 TL Arası 15.001-20.000 TL Arası

30.000 TL Üzeri

14-) Yaşadığımız Ev Kendi Eviniz mi Kira mı? Kira Kendi Evimiz

Diğer, Yazınız.....

15-) Kendiniz dahil kardeş sayısı?.....



8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kenan SARIAVCI

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Kamu Yönetimi	Anadolu Üniversitesi	2017
Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	2004
Lise	Sözel	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	1999