



**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM
VE ORTAÖĞRETİM OKULLARININ FIRSAT VE İMKÂN
EŞİTLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hatice PETEK

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER

Burdur, 2018

**T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE İLKÖĞRETİM
VE ORTAÖĞRETİM OKULLARININ FIRSAT VE İMKÂN
EŞİTLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**HATİCE PETEK
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER**

Burdur, 2018



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 21/12/2017 tarih ve 2017-213/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 12/01/2018 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Hatice PETEK'in "Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI): Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER

ÜYE: Prof. Dr. Sadık KARTAL

ÜYE: Yrd. Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

ONAY

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../2018 tarih ve/.....sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun bir yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Hatice PETEK

24/01/2018

İmza

Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Hatice PETEK

ÖZ

Araştırmada, lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel bir çalışma olan araştırmada, nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Burdur ili merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, çok aşamalı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Öncelikle, ortaöğretim okulları taban puanlarına göre üç kümeye ayrılmıştır. Ardından her bir kümeden ağırlığı oranında basit seçkisiz örnekleme ile çalışma kapsamına alınan okullar belirlenmiştir. Daha sonra çalışma kapsamındaki okullarda her seviyeden birer sınıf basit seçkisiz olarak çalışma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda 969 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada; yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ilköğretim kademesindeki okullarda mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerin yetersiz olduğu, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma durumunun ve öğrencilerin başarısız oldukları derslerde başarılarını artırma düzeyinin arzu edilen seviyede olmadığı anlaşılmıştır. Yine bu kademedeki okullarda, daha çok öğrencinin güçlü olduğu taraflarını geliştirmeye yönelik uygulamalara gidildiği, zayıf yönlerini kuvvetlendirme çabalarının yetersiz olduğu gözlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarında ise öğrencilerin; okul aile işbirliği bağlamında yapılması gereken uygulamaları çok tatminkar bulmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik öğrenci algıları karşılaştırıldığında, ortaöğretim kademesindeki okullarda fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıların ilköğretim kademesine nazaran daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, okul türlerine, sınıf düzeylerine, cinsiyete ve yerleşim yerine göre hem ilköğretim

hem de ortaöğretim kurumlarında fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik öğrenci algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fırsat ve imkan eşitliği, ilköğretim kurumları, ortaöğretim kurumları

Sayfa Adedi:88

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER

**Evaluation of Primary and Secondary Schools and High Schools in Terms of
The Equality of Opportunity and Possibility According to Perceptions of High
School Students**

(Master Thesis)

Hatice PETEK

ABSTRACT

In the research, it was aimed to determine the perceptions of high school students about opportunities and equality practices in primary and secondary schools and high schools. In the quantitative study, causal comparison method was used. The research was carried out on the students who were educated in the central high schools of Burdur province. The study group of the study was formed by multi-stage sampling method. First, they were divided into three groups according to their high school base scores. Then, simple unsupervised samplings of each kind of weight were taken into the scope of the study. Next, in the scope of the study, one class from each level was included in the scope of the study without any simple selection and 969 students were reached. The data were collected through the opportunity and possibility equality scale in education. In the study; statistical techniques such as percentage, frequency, mean, standard deviation, t-test, one way variance analysis (ANOVA) were used. As a result of the analyzes, it was understood that the vocational guidance and guidance services were inadequate in the schools at the primary education level and also it was understood that taking into account the socio-economic characteristics of students and the level of achievement increases in the courses in which students fail are not at the desired level. It has also been observed that there have been applications to improve the students' strengths in these schools and there are insufficient efforts to strengthen the weaknesses of the students at this stage. In the secondary education institutions, it has been determined that the applications made in the context of school-family cooperation are not found to be very satisfactory. Student perceptions were compared in terms of opportunities and equality practices in primary and secondary education in the survey and it was seen that perceptions of opportunities and equality practices in secondary schools are

generally lower than in primary education. In addition, it has been determined that according to school types, class levels, sex and place of residence; the student perceptions regarding the application of opportunity and equality in both primary and secondary education institutions were found to differ significantly.

Keywords: The equality of opportunity and possibility, primary and secondary schools, high schools

Page Number : 88

Supervisor :Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER

TEŞEKKÜR

Tezin her aşamalarında, yakın ilgisini ve desteğini esirgemeyerek beni yönlendiren, akademik gelişimime katkı sağlayan, Tez Danışmanım Saygıdeğer Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ders aşamasında ufkumun farklı açılardan genişlemesini sağlayan üniversitenin değerli akademisyenleri Prof. Dr. Sadık KARTAL, Prof. Dr. Ekber TOMUL, Yrd. Doç. Dr. Özgür ÖNEN'e çok teşekkür ederim. Araştırma boyunca, bana destek olup zor anlarımda beni motive eden, ilgilerini ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme, annem Dudu PETEK ve babam Feti PETEK'e sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Eğitim Kavramı	6
2.2. Eğitimin Önemi ve Gerekliği	7
2.3. Eğitim Hakkı	8
2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı.....	10
2.5. Fırsat Eşitliğinin Türkiye’de Gelişimi.....	14
2.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Etmenler.....	17
2.6.1. Ekonomik etmenler.....	17
2.6.2. Coğrafi etmenler	20
2.6.3. Toplumsal etmenler	21
2.6.4. Eğitim ortamlarından ve girdilerinden kaynaklı eşitsizlikler	23
2.7. İlgili Araştırmalar	29
2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	29
2.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	32
BÖLÜM III	34
YÖNTEM.....	34

3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem.....	34
3.3. Veri Toplama Aracı.....	36
3.4. Veri Toplama Süreci	37
3.5. Verilerin Analizi.....	37
BÖLÜM IV	39
BULGULAR VE YORUM.....	39
4.1. İlköğretim Kurumlarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Yönünden Değerlendirilmesi	39
4.1.1. Okul türüne göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	40
4.1.2. Cinsiyete göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	41
4.1.3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	42
4.1.4. Yerleşim yerine göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	43
4.2. Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	43
4.2.1. Okul türüne göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	46
4.2.2. Cinsiyete göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	46
4.2.3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	47
4.2.4. Yerleşim yerine göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları	48
BÖLÜM V	49
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1. Sonuç ve Tartışma	49
5.2. Öneriler.....	54
KAYNAKLAR	56
EKLER.....	68

EK 1.....	68
EK 2.....	72
EK 3.....	74

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Okullara Göre Öğrenci Dağılımı.....	35
Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı	36
Tablo 3. Ölçek Puan Aralıkları	38
Tablo 4. İlköğretim Kurumlarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi.....	39
Tablo 5. Okul Türüne Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	40
Tablo 6. Cinsiyete Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	41
Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	42
Tablo 8. Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları.....	43
Tablo 9. Ortaöğretim Kurumlarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi	44
Tablo 10. Okul Türüne Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları.....	46
Tablo 11. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	47
Tablo 12. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	47
Tablo 13. Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları	48

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşamda bireyin hayatında önemli rol oynayan bir kesit olup, bireylere daha iyi bir gelecek hazırlamanın en temel yolludur (Şahin, Özdemir & Selvi, 2012). İnsanların bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle uyum sağlamasında, evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde önemli rol oynar (Akkan, 2000). Bireylerin, yaşadıkları toplumun ve dünyanın uyumlu bir üyesi haline gelmesinde, bir ülkenin kalkınması ve toplumsal refahın artırılmasında yegane kaynaktır (Ayaz, 1994; Sarıer, 2010). Toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına olanak sağlayan kişisel gelişim için gerekli araçlara erişmede fırsat eşitliği yaratabilen önemli bir alandır (Şahin, Özdemir & Selvi, 2012). Tüm bu nedenlerden dolayı eğitim; anayasal bir haktır ve sosyal bir hukuk devletinin önemli gereklerinden biridir. Devletin eğitim hakkın kullanımını garanti edecek koşulları bireylere sağlanması gerekmektedir. Bu da ancak eğitimde fırsat eşitliğini, eğitime erişimin adil olmasını sağlamakla mümkün olabilir (B. Algan ve Algan, 2013; Özsoy, 2004).

Fırsat eşitliği denilince ilk akla gelen kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğidir. Diğer bir ifadeyle kaynaklardan yararlanmaya sahip olmadır. Eğitimde fırsat eşitliği ise, eğitimsel kaynaklara herhangi bir ayırım yapılmaksızın herkesin gizil güç ve yeteneklerini en uygun bir biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğini ifade eder (Tezcan, 1997). Eğitimde fırsat eşitliği, eğitim hizmetlerinden faydalanmada, bütün öğrencilerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eşit fırsata sahip olmalarıdır (Tezcan, 1985). Öğrencilerin gereksinim, hazır bulunuşluk ve

özelliklerine uygun verilen eğitim; fırsat ve imkân eşitliğinin bir gereğidir (Aydın, Sarier & Uysal, 2012).

Zaman içinde eğitsel fırsat eşitliğinin ne olduğu ve nasıl sağlanabileceği konusundaki görüşler değişmiş ve eğitsel fırsat eşitliği girdilerden çıktılara eşitlemeye doğru bir evrim geçirmiştir (Tan, 1987). Dolayısıyla, eğitim eşitliğinde, çocuğun sadece okula gidip eğitime alınmış olması yeterli değildir. Öğrencinin öğrenme yaşantılarına tam anlamıyla ulaşabilmesi için onun ailesiyle ilgili imkânsızlıklarından kaynaklanan temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Özbaş, 2013). Öğrencilere sunulan eğitimin kalitesi ve kaliteli eğitime ulaşmadaki eşitliği de sorgulanmalıdır (Önder & Güçlü, 2014). Bu nedenle eğitime ayrılan kaynaklar, eğitimin tüm kademelerinde, tüm öğrencilere, ihtiyaçları ve gereksinimleri doğrultusunda; ancak, herhangi bir kesime ayrıcalık ve üstünlük sağlanmayacak biçimde, sosyal adalet ve eşitlik ilkesi temel alınarak kullanılmak zorundadır. Çünkü eğitim açısından fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması, bireylerin niteliklerini yükselttiği gibi, verimliliklerini arttıracak; böylece sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın hızlı bir şekilde gerçekleşmesi sağlanacaktır (Karaman, 1995).

Bundan dolayı her öğrencinin nitelikli eğitime erişimini sağlamak öğrencilerin fırsat ve imkan eşitliği amacıyla okullarda öğrencilere sunulan eğitim olanaklarının hangi ölçüde ve hangi yönde farklılık gösterdiğinin bilinmesi ve okulların ne tür eğitim olanaklarıyla desteklenmesi gerektiğinin ortaya konulması önemlidir. Ayrıca araştırmalarda, hizmetten yararlanan öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılama durumu ile sosyal adalete uygunluk düzeyi geniş kapsamlı araştırmalara konu edinilmesi de önerilmektedir (Özbaş, 2013).

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde fırsat ve imkan eşitliği üzerine yapılmış birtakım çalışmaların olduğu görülmektedir (Buyruk, 2008; Canöz, 2014; Mete, 2009; Sarier, 2010; Tomar, 2007; Yaşar, 2014). Bu çalışmaların birinde ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları değerlendirilmiş ve bu sonuçlar incelenerek; Türkiye’de bireylere eğitimde ne derecede fırsat eşitliği sunulduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bir başkasında, konu belli bir zaman diliminde Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına uygulanan politikaların neler olduğu ve bu uygulanan politikaların çocukları okula giden velilerce nasıl algılandığı ele alınmıştır. Çalışmaların bir kısmı ilköğretim kademesine (Buluç, 1997; Kılıç &

Tanman, 2009), bazıları ortaöğretim kademesine (Aylar, 2007) yönelik yapılmıştır. Bazılarında yönetici ve öğretmen görüşlerine (Akkan, 2000), bazılarında öğrencilerin görüşlerine (Özbaş, 2013) başvurulmuştur. Bu araştırmada lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarını fırsat ve imkân eşitliği açısından nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Değerlendirme, hizmetten yararlanan yani öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bir taraftan alandaki boşluğu dolduracağı ve yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan okul türlerine göre öğrencilere sağlanan imkân ve fırsatların neler olduğu değerlendirilebilir ve eğitimde eşitsizlikleri azaltmak ve kaliteyi arttırmak için geliştirilecek stratejiler için veri sağlayabilir.

1.2. Problem Cümlesi

Lise öğrencileri ilköğretim ve ortaöğretim okullarını fırsat ve imkân eşitliği açısından nasıl algılamaktadır?

1.2.1. Alt Problemler.

- 1) Öğrenciler ilköğretim kurumlarını fırsat ve imkan eşitliği açısından nasıl algılamaktadır?
- 2) Öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4) Öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 5) Öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları yaşanan yerleşim yerine (kır-kent) göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 6) Öğrenciler ortaöğretim kurumlarını fırsat ve imkan eşitliği açısından nasıl algılamaktadır?
- 7) Öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?

- 8) Öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 9) Öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 10) Öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları yaşanan yerleşim birimine (kır-kent) göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim olumlu bir toplumsal değişim aracıdır. Ülkelerin gelişmişlik ölçütlerini belirleyen en önemli faktördür. Toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasına olanak sağlayan önemli alanlardandır. Bu bakımdan fırsat ve imkan eşitliği açısından belki de ilk müdahale edilmesi gereken alandan biridir. Çünkü eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanmasıyla toplumdaki sosyoekonomik eşitsizlikler azaltılabilir; toplumsal sınıflar arasındaki geçiş artırılabilir (Şahin, Özdemir ve Selvi, 2012). Dolayısıyla, ortaöğretim sürecinde fırsat ve imkan eşitliği açısından öğrencileri etkileyen ilköğretim ve ortaöğretim sürecinde sunulan eğitim olanaklarının neler olduğunun bilinmesi önemlidir. Ayrıca, okulların eksikliklerinin giderilebilmesi, eğitim sistemindeki aksaklıkların düzeltilebilmesi ve toplumdaki tüm bireylerin daha nitelikli eğitime ulaşılabilmesi açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

- 1) Araştırmada; katılımcıların araştırma sorularına hiçbir etki altında kalmadan, yansız ve gerçek düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.
- 2) Veri toplama aracının eksiksiz ve tam bilgi verdiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur ili merkez ilçesi resmi ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada elde edilen bulgular veri toplama aracı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada sıklıkla geçen bazı terimlerin tanımları verilmiştir. Verilen tanımlar, araştırmada bu terimlerin hangi anlamda kullanıldıklarına yöneliktir.

Ortaöğretim kurumları: Ortaöğretim kurumları, ilköğretime dayalı olarak dört yıl eğitim veren kurumlardır.

İlköğretim kurumları: İlköğretim kurumları 4'er yıllık ilk ve ortaokul kademeleriyle 12 yıllık zorunlu öğrenim sürecinin ilk 2 aşamasını oluşturur.

Fırsat eşitliği: Fırsat eşitliği, herkesin sahip olduğu yeteneklerini herhangi bir ayırım ya da engelle karşılaşmadan en uygun şekilde geliştirmede eğitim hizmetlerinden ve olanaklarından eşit bir şekilde yararlanma fırsatına sahip olma durumudur.

İmkan eşitliği: İmkân eşitliği, kişilere sağlanan eğitim olanaklarının tüm bireylere denk bir biçimde sunulması durumudur.

Kır-kent kavramı: Öğrencilerin yaşadığı yerleşim yerlerinden nüfusu 20 001 ve daha fazla olanlar "kent", 20 000 ve daha az nüfusa sahip olanlar ise "kır" olarak adlandırılmıştır. Türkiye'de 150 kişinin yerleşik olarak bulunduğu yerleşim yerlerine köy, 2.000'den çok 20.000'den az nüfusu olan yerleşim yerlerine kasaba adı verilir. Bu nedenle, çalışmada köy ve kasaba kır olarak tanımlanmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim (Education) kelimesi Latince bir kökten türetilmiş olup “Educare” ve “Educere” sözcüklerine karşılık gelmektedir. “Educare” öğrenenin özel bir beceriye sahip olabilmesi için talim ettirilmesi anlamına gelirken; “Educere” yetkinleşme, bireyin kendisini ve dünyayı tanımamasını sağlama, kişi olarak fikirleri ve becerileri değerli olduklarından, fikirleri izlemek ve değerleri geliştirmek anlamını içermektedir. Türkçe de ise eğitim kavramı, köken itibari ile “eğ” ve “eğmek” kökünden türetilmiş olup öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek ve yönlendirmek gibi anlamlara gelmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim kavramının kullanıldığı yerler bireyin eğitimi ve gelişimi ile ilgilidir. “Bireyi eğitmek” denince akla “bireyi yetiştirmek, geliştirmek, yönlendirmek ve bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme” anlamlarını içerir.

Eğitim sözcüğü 1940’lardan sonra dilimizde yer almıştır. Bu tarihten önce “eğitim” sözcüğü yerine Arapça “terbiye” sözcüğü kullanılmaktaydı (Başaran, 1991). Farklı disiplinler içinde kullanılan eğitim kavramı, kullanıldığı alanlara göre farklı anlamlar ifade edebilir. Bu yüzden tarih boyunca alanyazında göreceli olmakla beraber eğitimin farklı tanımları, anlamları sınırlı ve belirli olarak yapılmıştır (Yılmaz, 2000).

Eğitim;

- 1) Kişinin davranış ve örüntülerini değiştirme sürecidir (Tyler, 1950).
- 2) Eğitim, bireyler olarak yüksek bir yaşama düzeyi elde etmemizin, toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, ileri ülkeler arasında yer almanın, ülkede demokratik bir siyasal ve toplumsal yaşamı gerçekleştirmenin temel yoludur (Ozankaya, 1977).

- 3) İnsan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve sair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir (Yıldırım, 1983).
- 4) Bireyleri, doğayı denetleyecek, değiştirecek ve üretim yapabilecek biçimde yetiştirme; bireylerin doğal olgunlaşmalarını arttırma ve davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Özden, 2002).
- 5) İnsanın kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırımdır (Senemoğlu, 2004).

Ülkemizde en çok kabul edilen tanımlardan biri Ertürk (1972) tarafından yapılmıştır. Ertürk'e göre eğitim, bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu ve önceki tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitim çok geniş yönlü, kapsamlı bir alandır ve bundan dolayı farklı açılardan ele alınması ve tanımlarının yapılması doğal bir süreçtir (Başaran, 1991).

2.2. Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

Eğitim konusu, geçmişte olduğu gibi bugün yirmi birinci yüzyılda toplumsal rollerimizin yeniden oluşturulmasında ve meşrulaştırılmasında önemli rol oynar. Eğitim; geçmişi, şimdiki ve geleceği algılayabilen, yorumlayabilen, yaşadığı topluma uyum sağlayabilen, farklı kültürleri anlayabilen ve yaratıcı problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesinde ve toplumların gelişip güçlenmesinde, sosyal yapının oluşmasına katkı sağlamada büyük rol oynar (Alkan, 2002). Eğitim, kişinin gelişmesi ve özgürleşmesine, yani, kendi hayatıyla ilgili kararları verme özerkliğine ve hakkına sahip olmasını sağladığı gibi, bireyin toplumsallaşmasında, toplum içinde yer edinmesinde, kendini ifade etmesinde ve işbölümüne katılma sürecinde de etkilidir (Koç ve Güçlüer, 1999; Turan, 2003). Dolayısıyla, eğitimin amacı, bireyleri gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerle donatmak olmalıdır.

Her bireyin istenilen düzeydeki bu yeterliliklere ulaşması ancak nitelikli eğitim alması ile mümkündür. Sunulan nitelikli eğitim sayesinde, bireylerin hak ve özgürlüklerini en üst düzeyde kullanmaları kolaylaşır, bireysel potansiyellerini gerçekleştirmelerinin yolu açılır ve bir ülkenin insan kaynağının kalitesi belirlenir

(Aslankurt, 2013; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009). Ancak yapılan araştırmalarda eğitim hizmeti sunulurken ve dağılımı yapılırken bireyler arasında farklılıklara neden olduğu ve toplumun her üyesinin eşit koşullarda eğitim sürecinden yararlanamadığı ileri sürülmektedir (Akkan, 2000; Uluğ, 2000). Oysa eğitim insanlığın en temel haklarından biridir ve bu hak, bütün bireylerin eğitimden yararlanmasını gerekli kılar (Aksoy, 1990). Eğitim olmadan insanlar üretken olamazlar ve kültürel açıdan zengin bir yaşam sürdüremezler. Çağdaş bir eğitim insan karakterini ve kapasitesini geliştirir; yeteneklerini inşa eder; yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik eder; işbirliği ve takım çalışması anlayışını öne çıkarır; hoşgörü ve barış kültürünü besler; ezberi değil kavramayı, analitik düşünmeyi, sorgulamayı ve uygulamayı öne çıkarır. Eski bilgileri aktarmayı değil; araştırmayı, kendi kendine öğrenebilmeyi ve yeni bilgi üretmeyi temel alan yönler geliştirir (Gül, 2008). Dolayısıyla, hem bireyin hem de toplumun gelişmesi; herkese yeteneği, kapasitesi ve ilgisi doğrultusunda eğitim görme hakkının sağlanmasına bağlıdır (Sarier, 2010).

2.3. Eğitim Hakkı

Eğitim hakkı, toplumun var olabilmesi ve kendini geleceğe aktarabilmesi için bireylerin her birine koşulsuz sunulması gereken en temel haklardan biridir (Güngör, 2009). Eğitim hakkı gerçekleştirilemediğinde, demokrasi, toplumsal gelişim olumsuz yönde etkilenecek, uluslararası barış ve güvenlik zarar görecektir (Sarier, 2010). Dolayısıyla, kişinin insan hayatına yaraşır standartlarda yaşayabilmesi ve kendi maddi ve manevi varlığını koruyup geliştirebilmesi eğitim görme hakkının sağlanmasına bağlıdır (Göze, 1976; 1977; Uluğ, 2000).

Eğitim hakkı, bütün bireylerin eğitimden yararlanmasını gerekli kılar ve bu hak, herkesin doğuştan sahip olduğu ve devlet tarafından herkese eşit bir biçimde sunulması gereken önemli bir haktır (Gümüş, 2012). Bu gereklilik birçok yasal düzenleme ile de desteklenmiştir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi, ülkelerin anayasaları ve eğitim yasalarında eğitim hakkının kullanılabilir hale getirilebilmesi konusunda hükümler yer almaktadır.

Ülkemizde, ilk olarak 1961 Anayasası ile sistematik biçimde düzenlenen eğitim hakkı, daha önce 1924 Anayasası'yla sınırlı bir şekilde düzenlemiştir. 1924 Anayasası'nın:

- 1) 80'inci maddesinde; hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretimin serbest olduğuna,
- 2) 87'nci maddesinde; kadın ve erkek bütün Türklerin ilköğretimden geçmekle ödevli olduğuna ve ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğuna değinilmiştir.

1961 Anayasası ise, öğrenimin sağlanması başlığı altında 50'nci maddesinde düzenlediği eğitim hakkı ile:

- 1) Devletin başta gelen ödevlerinden birinin, halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama olduğu,
- 2) İlköğrenimin, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburî ve devlet okullarında parasız olduğu,
- 3) Devletin, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapması gerektiği,
- 4) Devletin, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri almakla yükümlü olduğu esasları düzenlenmiştir.

1982 Anayasa'sında ise eğitim hakkı ile ilgili düzenlemelere 42'nci maddede yer verildiği görülmektedir. Bu maddede:

- 1) Hiç kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı,
- 2) Öğretim hakkı kapsamının kanunla tespit edilip ve düzenleneceği,
- 3) İlköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu olduğu ve devlet okullarında parasız olduğu,
- 4) Devletin, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımı yapma konusunda gerekli düzenlemeleri yapacağına değinilmiştir.

Anayasa'ların ilgili hükümlerinden de anlaşılacağı gibi; eğitim hakkının tüm bireylerce kullanılabilmesi devletin sorumluluğundadır. Eğitim hakkının, gerçekleştirilmesi ilkece devlete yüklenmiştir. Ancak, bu hakkın kullanılması, ülkelerin sahip olduğu kaynaklar, bu kaynakların etkin kullanımı ve eğitime gereksinim duyan nüfusun büyüklüğü ile sınırlanmaktadır (Aksoy, 1990). Bu bakımdan, bireylere eğitimde özgürlük sunulması, eğitim hakkının gerçekleşmesi için yeterli değildir. Eğitim hakkı, evrensel düzeyde bir ilke olarak kabul edilse bile tüm dünyada temel eğitim basamağı olan zorunlu eğitimden bile bir kesim çocuğun yoksun olduğu görülmektedir (Maya, 2013). Örneğin Unicef 2014'e göre kız çocuklarının % 11'i, 15 yaşına gelmeden evlendirilmektedir ve bu da çocukların eğitim haklarını tehlikeye düşürmektedir. Yine bu verilere göre çocukların şansı, ülkelerinin zengin ya da yoksul olmasına; kız ya da erkek çocuk olarak, zengin ya da yoksul bir ailede dünyaya gelmelerine ve kırsal ya da kentsel alanlarda yaşamalarına bağlı olarak değişmektedir. Ayrıca, kentte yaşıyor olsalar bile zengin yerlerde mi yoksa yoksul mahallelerde mi yaşadıkları farklılık yaratmaktadır. Bu durum da eşitsizlikleri ortaya koymakta, kazanımların ve yoksullukların eşitsiz dağıldığını göstermektedir.

Dolayısıyla, devletlerin, bireylerin sosyal ve ekonomik şartları ne durumda olursa olsun aynı ölçüde eğitimden yararlanabilmeyi sağlaması gerekmektedir (Altunya, 1999). Bu da devletin, bireye öğrenme gücü oranında yeteri derecede öğrenebilmesi için gerekli imkanlar sağlanmasına ve bu imkanlardan yararlanmada eşit eğitim şansı tanıyarak fırsat ve imkan eşitliği sunmasını gerektirir (Ünal, 1984). Bir diğer ifadeyle, bireylerin insan haklarından biri olan eğitim hakkını gereğince kullanabilmesinin ön koşulu eğitim hakkından gerektiği gibi faydalanıp eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına bağlıdır (Başaran, 1982; Gülmez, 2000).

2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı

Eğitim hizmetleri; tüm bireylerin potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve toplumda yapıcı roller üstlenebilmesinde etkili olduğu için herkesin eşitçe bu hizmetlerden yararlanabilme şansı önem kazanmıştır. Bir diğer ifadeyle, eğitim bireyin yaşamını nasıl değerlendireceğini belirleyen en etkili faktörlerden biri olduğundan eğitim hizmetlerinin sunumunda eşitlik en öncelikli ilkelerden biri olmalıdır (ERG, 2009).

Bu da eğitimde fırsat eşitliğini gerektirir. Fırsat eşitliği, toplumdaki her bireyin yeteneklerini uygun bir şekilde geliştirebilecekleri eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde faydalanma fırsatlarının olması ve eğitimin öngörülen koşullar içinde yakın ve ulaşılabilir kılınması olarak tanımlanabilir (Kandemir & Kaya, 2010; Uluğ, 1998).

Fırsat eşitliği kavramı genel olarak ele alındığında, dört farklı eşitlikten söz edilebilir. Bunlardan ilki, varlıksal eşitlik ya da kişiler arasındaki özsel eşitlik diye adlandırılmış olan eşitlik türüdür. Bu eşitlik ilkesi, doğal hukukun temelini oluşturur. Sadece insan olarak doğmaktan kaynaklanan ve bundan ötürü herkesin eşit haklara sahip olduğu gerçeğidir. Yani, eğitimde fırsat eşitliği açısından ele aldığımızda; herkese eşit miktarda eğitim sunmadır. Fakat bunun ekonomik, toplumsal ve coğrafi faktörler gibi fırsat eşitliğini etkileyen etmenler yüzünden pek mümkün olamayacağı söylenebilir. İkinci eşitlik türü ise; fırsat eşitliğidir. Diğer bir ifadeyle, ilerleme kişinin kişisel beceri ve yeteneğine bağlıdır. Bu eşitlik ilkesine göre, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, eğitim fırsatlarının toplumdaki dağılımı, satın alma ve statüye göre değil, öğrenme gücü, kabiliyet ve zeka durumuna göre olması gerektiğidir. Bireylerin eğitim imkânlarından kabiliyetlerinin elverdiği ölçüde faydalanmalarınıdır (Anderson, 1967; Erkal, 1987). Üçüncü eşitlik türü; şartlarda eşitliktir. Fırsat eşitliği, şartlarda eşitliğin doğal bir sonucu olsa da oluşturulması en zor olandır. Bu eşitlik türünde, kişilerin konumlarından gelen farklılıkları göz ardı edilir. Bireyler eğitim yoluyla hak ettikleri role ve konuma gelebilirler. Böylece o toplumda fırsat eşitliği de sağlanmış olur (Parsons, 1977). Şartlarda eşitlik ile kastedilen; kişilere fırsat eşitliği tanınırken bireylerin başlangıç noktalarının da eşit olmasıdır. Toplumdaki tabakalaşma incelendiğinde, sağlanması en zor olan eşitlik türünün, şartlarda eşitlik olduğu açıkça görülebilir. En son eşitlik türü ise; sonuçlarda eşitlik olarak adlandırılmaktadır. Pozitif ayrımcılık olarak da bilinmekte olan bu eşitlik türü; çocuklar, azınlıklar gibi dezavantajlı gruplara bazı ayrıcalıklar vererek fırsat eşitliği sağlamaya çalışmaktır (Ayhan, 2005; Erkal, 1987; Turner, 1997; Yıldırım, 1997).

Görüldüğü üzere eğitimde fırsat eşitliği kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Yapılan başka bir tanıma göre ise eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi aynı okula devam etmekten çok;

- 1) Herkes için aynı kaliteye sahip okullar hazırlanması,
- 2) Aynı becerilere sahip kişilerin okula devam etmek için eşit fırsata sahip olmasının garanti edilmesi,
- 3) Etkililik açısından okullarda eşitliğin sağlanması,
- 4) Tüm sosyal sınıfların çocukları için akademik beceri ve gelişimi elde etmek adına fırsat sağlanması anlamına gelir (Fidan, 1989 akt.Mete, 2009).

Eğitim ve okul, kapitalist toplumlarda eşitsizlikleri yeniden oluşturan başlıca toplumsal kurumlar arasında yerini aldığı için okul etkinliklerinde eşitlik; aynı ve değişik sosyal kaynaklı öğrencilere aynı başarı şansının verilmesi anlamına gelir (Güler, 1988; Polat, 2011). Bireylere eğitim fırsatının eşit sunulması denilince, kaynaklara ulaşabilme ya da onlardan yararlanma imkânının verilmesi akla gelmektedir. Herhangi bir ayırım gözetmeden bireyler, devletin eğitim vasıtasıyla sunduğu imkanlardan eşit olarak yararlandıklarında, fırsat eşitliğinde belli bir düzeyde faydalanmış olurlar. Bu sunulan fırsatlardan yeterince faydalanılamaması, eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için, bireylere bunun gereği olan maddi imkânların sunulması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle bu imkânlar bireyler tarafından devletten istenebilmelidir (Tunç, 1969).

Eğitimde fırsat eşitliği konusunda yapılan araştırmalarda, eğitimde fırsat eşitliği kavramının imkan eşitliği kavramıyla aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir (Ünal, 1984). Oysa iki kavram birbirinden farklıdır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, sunulan eğitim olanaklarından tüm öğrencilerin ayırım gözetmeksizin eşit biçimde yararlanmasını ifade ederken; imkân eşitliği, bireylere sunulan eğitim fırsatlarının herkese denk bir şekilde ulaştırılması durumudur. Örneğin, eğitimde oluşturulacak ortak standartların ülke genelinde yaygınlaştırılması imkân eşitliğinin gereğidir (Uluğ, 1998). İmkan eşitliğinde eğitimin hedefi, bireyin öğrenme kapasitesine uygun olarak yeterli derecede öğrenebilmesini sağlayacak gerekli olan şartların sunulması ve bu şartlardan faydalanmada eşit eğitim şansına sahip olmasıdır(Ünal, 1984). Bir başka ifadeyle, insanların istedikleri eşitlik, yeteneklerin aynı şekilde değerlendirilmesi ve uygulamalarda bir birliğin olması değil, haklarda eşitliğin olmasıdır (Nash, 1971). Ancak, yapılan birçok araştırma bulgularından; Türkiye’de eğitim imkânlarından yararlanma konusunda ve eğitim olanaklarının dağıtımında

birçok eşitsizliğin bulunduğu görülmektedir (Algan, 2013; Aydın, 2009; Gök, 2004; Güngör, 2009; Öz, 2013). Örneğin Gök (2004) konuyla ilgili araştırmasında temel haklardan biri olan “eğitim hakkı”nı Türk eğitim sistemi içinde detaylıca ele alarak bir çerçeve çizmeyi amaçlamış ve sonuç olarak Türkiye’de neoliberal politikaların dayattığı şartlarda eğitimin para ile satın alınan bir öğeye dönüşmesinin onu hak olmaktan çıkardığını ve zengin toplumsal sınıf ve tabakaların yararlanabildiği ayrıcalık haline getirildiği belirtilmektedir. Güngör (2009) ve Aydın (2009) çalışmalarda çocuk işçiliği, sokak çocukları ve çeşitli nedenlerle kızların okula gönderilmemesini eğitim hakkını engelleyen sorunlar olarak ele alınmıştır.

Yapılan bazı çalışmalarda, bu eşitsizliklerin temelinde kapitalizminden kaynaklanan ekonomik ve toplumsal eşitsizliklerin (gelir dağılımındaki eşitsizlikler, cinsiyetçi uygulamalar, etnik ayrımlar... vb.) yattığı ileri sürülmektedir (Bowles, 1999; Ünal & Özsoy, 1998).

Yine il merkezinde olan eğitim kurumlarının imkânları ile dağ köylerinde olan eğitim kurumlarının olanaklarının aynı olmadığı ve okullara ayrılan harcamalar ile okulların bulunduğu yerleşim yerleri arasında da doğrusal bir orantı olduğu görülmektedir (Bowles, 1999; Yaşar, 2014). Ayrıca, okul girdileri seviyesiyle okulların yer aldığı semt sakinlerinin gelir düzeyleri arasındaki korelasyon, bir diğer eşitsizliği göstermektedir (Bowles, 1999). Bu durumda her ne kadar ayırım yapılmaksızın öğrencilerin mevcut imkanlardan eşit oranda yararlanmasına fırsat sunulsa da, imkanlar aynı olmadığından yine bir fırsat eşitsizliği ortaya çıkacaktır (Yaşar, 2014).

Öğrencilerin ihtiyaç ve özelliklerine uygun bir eğitim, “fırsat ve imkân eşitliğinin”; eğitime ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanımı ise “eğitim yönetiminde yeterliliğin” göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğrencilere okullarında, öncelikle onların ihtiyaçlarına uygun eğitim imkânları sunulması gerekir. Bu nedenle, eğitime ayrılan kaynaklar, her öğrenciye ihtiyaçları doğrultusunda; ancak, kimseye ayrıcalık ve üstünlük sağlanmayacak şekilde, sosyal adalet ve eşitlik anlayışı esas alınarak kullanılmak zorundadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı bir eğitim sisteminde, fırsat ve imkân eşitliğinden söz edilemez (Özbaş, 2013).

2.5. Fırsat Eşitliğinin Türkiye’de Gelişimi

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesini, tüm yurttaşlara eğitim olanaklarının ulaştırılması, eğitimin finansman kaynaklarını çeşitlendirilmesini, yurttaşların eğitime alınması ve yurttaşların eğitilmelerinin sağlanmasını içermektedir (Başaran, 2008; DPT, 1990). Cumhuriyet döneminin başlangıcından beri, uluslararası anlayış doğrultusunda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacı ile herkes için eğitim sağlamaya yönelik hem uluslararası belgeler imzalanmış, hem de yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Maya, 2013). Bu belge ve düzenlemelerden belli başlıları aşağıda verilmiştir.

- 1) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,
- 2) Milli Eğitim Temel Kanunu,
- 3) Beş Yıllık Kalkınma Planları,
- 4) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi,
- 5) Çocuk Hakları Bildirgesi
- 6) Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi
- 7) Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
- 8) Herkes için Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi

Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacı ile yukarıdaki belgeler ve düzenlemeler aracılığıyla ulusal ve uluslararası platformlarda taahhütlerde bulunulmuştur (Mete, 2009). Örneğin; Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sında, vatandaşlarımıza eğitim hizmeti sunulması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması devletin başta gelen görevlerinden biri olarak görülmektedir. 1982 Anayasa’nın Eğitim ve Öğrenin Hakkı Ödevi başlığını taşıyan 42. maddesinde:

- 1) Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.
- 2) Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.
- 3) İlköğretim kız ve erkek tüm vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.
- 4) Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.

- 5) Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

hükümleriyle eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanacağı belirtilir. Yine 1973 tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, 7. ve 8. maddelerinde bu yönde hükümlere rastlanmaktadır. Söz konusu kanunda;

Madde 7: Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

Madde 8: Maddi imkanlarından yoksun, başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerinde öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.

hükümleriyle eğitim hakkı ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine yer vermiştir. Aynı şekilde her beş yılda bir tekrarlanan Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planlarında, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusunda alınan kararlar mevcuttur (Mete, 2009). Örneğin, en son yapılan onuncu kalkınma planında (2014-2018) eğitime dair yapılan 134. maddedeki durum analizinde;

- 1) Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması ve hizmet sunumunun iyileştirilmesi kapsamında ücretsiz ders kitabı temini, şartlı eğitim yardımları, taşımali eğitim gibi uygulamaların gerçekleştirildiği;
- 2) Öğretmenlerin istihdamında ve hizmet içi eğitimlerinde artış sağlandığı;
- 3) Eğitime ayrılan kamu kaynağı artırıldığı;
- 4) Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi başlatıldığı;
- 5) 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemi tesis edildiği ve müfredatın bu doğrultuda yenilendiğine; eğitimde beşeri ve fiziki altyapının iyileştirildiğine, başta kız çocuklarının okullaşması olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlandığına değinilmiştir (DPT, 2014: 30).

Yapılan bu durum analizi ile eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanmasına yönelik yapılan çalışmalar vurgulanmıştır. Yine bu kalkınma planınının 141. maddesinde; eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı

farklılıklarının azaltılması ihtiyacının önemini koruduğu vurgulanmıştır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacının devam etmekte olduğu belirtilmiştir (DPT, 2014: 31).

Bu ulusal belgelerin yanı sıra, Türkiye’de uluslararası platformlarda kabul gören bu ve benzeri taahhütlerde bulunan bildirgeler kabul edilmiştir. Bunlardan biri 6 Nisan 1949 yılında Bakanlar Kurulunca kabul edilip, 27 Mayıs 1949 yılında Resmi Gazete’de yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir. Bu bildirgenin 26. maddesinde, her insanın eğitim görme hakkına sahip olduğu belirtilmiştir. Bu maddeye göre, en azından ilk ve temel eğitim parasız olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim herkese, yeteneklerinin ve başarılarının elverdiği ölçüde tam bir eşitlikle açık olmalıdır (İhd. org.tr, Madde 26). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi dışında Çocuk Hakları Bildirgesi, Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi, Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Herkes için Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi gibi uluslararası belgeler de Türkiye için bağlayıcıdır.

Bu durumda, Türkiye’de eğitim hakkını sağlamak, Türk eğitim sisteminde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek amacıyla ulusal düzeyde çeşitli yasal düzenlemeler yapıldığı ve uluslararası düzeyde çeşitli belgelere imza atıldığı söylenebilir. Böylece, eğitim hakkının, fırsat ve imkan eşitliğinin yasal güvence altına alındığı belirtilebilir. Ancak tüm bu düzenlemelere rağmen Türkiye’de öğrencinin içinde bulunduğu yaşam koşulları eğitimdeki başarısını çok fazla etkilemektedir. Türkiye bu etkinin çok yoğun yaşandığı ülkelerden biridir (Aslankurt, 2013). Türkiye’de okullar arasındaki niteliksel farklılık öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olmaktadır. Öğrenci performansları arasındaki bu farklılıklara sebep olan birçok faktör bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, bireylerin sosyo-ekonomik durumları ve aile yapılarındaki farklılıklar, fakir ya da zengin olmaları, köyde ya da şehirde yaşamaları, kız ya da erkek olmaları, sosyo ekonomik yönden gelişmiş ve az gelişmiş olan bölgelerden gelmeleri performans farklılıkları oluşturmaktadır (Akkan, 2000; Dincer &Uysal, 2010).

2.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Etmenler

Eğitimde yaşanan sorunların, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre değişim gösterdiği bilinmektedir. Örneğin gelişmiş ülkelerin eğitimde nitelik sorunu başlıca sorunlarından biriyken, gelişmekte olan ülkeler, bu sorunun yanında, eğitimin yaygınlaştırılması ve eşitsizlik sorunuyla da ilgilenmek durumundadır (Tansel, 2003). Dolayısıyla Türkiye’de eğitimde nitelik sorununun yanı sıra eğitimin yaygınlaştırılması ve dağıtımında da sorunlar yaşanmaktadır.

Türk eğitim sistemindeki eşitsizliklerin, hem hizmet dağıtımı sırasında oluşan koşullardan, hem bireysel farklılıklardan, hem de ülkenin sosyoekonomik koşulları gibi pek çok değişkenden etkilendiği kabul edilmektedir (Tomar, 2007). Bu eşitsizliklere neden olan en önemli etmenler arasında okulun eve uzaklığı, ülkenin kentleşme derecesi, ailenin parasal kaynakları ve öğretim maliyeti, anne babaların mesleksi ve toplumsal sınıfları ile öğrenim durumları, çocuğun önceki okuldaki başarı derecesi gibi eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen pek çok etmen sayılabilir. Fırsat eşitliğinin sağlanmasını engelleyen bu etmenler, eğitim hizmeti alan öğrencilerin farklı standartlarda eğitim almalarına yol açmaktadır (Canöz, 2014).

2.6.1. Ekonomik etmenler. Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen ekonomik etmenlerin arasında ailenin geliri, ebeveynin mesleği ve devletin ekonomik gücü gelmektedir (Tezcan, 1997)

2.6.1.1. Ailenin gelir düzeyi, mesleği ve eğitimi. Eğitimsel eşitsizliklere gelir eşitsizliklerinden kaynaklanan etmenler neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, eğitime erişimde gelir dağılımının önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Her bir eğitim kademesinde eğitime erişemeyen çocukların ortalama hane gelirinin eğitime erişenlerden daha az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim kademelerinde ilerledikçe daha fazla gelire sahip olan çocukların ileri eğitim kademelerine ulaşabildiği görülmektedir. Bu durum da, gelir dağılımının eğitime erişimde ne kadar önemli bir etken olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır (Kılıç, 2014).

Sadece Türkiye’de değil dünyanın neredeyse her yerinde, aile özellikleri çocukların aldığı eğitimin süresi ve niteliği üzerinde etkilidir. Aile özellikleri denilen kavram maddi imkânlar dışında paradan bağımsız sosyokültürel unsurları da kapsamaktadır. Dolayısıyla, gelir seviyesi yüksek aileler genelde daha eğitilmiş oldukları ve kültürel, sosyoekonomik şartlar bakımından daha avantajlı bir ortam sağlayabildikleri için çocuklarına örgün eğitimi tamamlayan, onu pekiştiren bir eğitim verebilmektedir (Bakış, Levent, İnel & Polat, 2009). Bu bakımdan ailelerinin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eğitimden yararlanma durumları daha da artmaktadır (Altay, 1995). Ailenin gelir seviyesi düştüğünde ise hem eğitim hizmetlerinden yararlanma kalitesi hem de eğitime ayrılan harcamalar azalır. Ayrıca, gelir düştükçe doğurganlık oranının arttığı bilinen bir gerçektir. Ailedeki çocuk sayısının artışı ile birlikte, ailenin mevcut geliri her bir çocuğa paylaştırıldığından, her bir çocuk için ayrılan bütçe azalmakta, bu da çocukların aldıkları eğitimin kalitesini etkilemektedir (Mete, 2009).

Gelir ile mesleki saygınlık arasında pozitif yönlü bir korelasyon bulunmaktadır (Young & Mack, 1965). Bu durumda mesleki açıdan önemli bir kariyere sahip ailelerin gelirinin daha yüksek olacağı ve çocuklarının eğitimde fırsat eşitliğinde daha avantajlı olacağı söylenebilir. Düzenli bir işe sahip olmayan ya da düşük gelirli mesleklere sahip olan anne-babaların çocukları ise eğitimde fırsat eşitliğinde dezavantajlı konumda olacaktır (Canöz, 2014). Çünkü düşük gelirli ailelerin aldıkları eğitime paralel olarak sahip oldukları mesleklerden elde ettikleri kazançlar yeterli seviyede olmayacağından eğitime daha az gelir ayırabilme ya da ayıracağı kaynağın yetersiz kalabilme ihtimali yüksek olacaktır (Mete, 2009; Uçkaç, 2003).

Araştırmalara göre Türkiye'de en yüksek kazanç oranının % 20'sinde olan aileler, en az gelirin %20'sinde olan ailelere göre, eğitimde ortalama 44 kat daha fazla para harcamaktadırlar (Bakış vd., 2009). Dolayısıyla bu durum eğitimde fırsat eşitliğini bozan bir faktör olarak değerlendirilmekte ve çocukların sahip olacakları eğitim fırsatının, nasıl bir ailenin üyesi olduklarına bağlı olarak farklılaşacağı belirtilmektedir (Ünal, 1996).

2.6.1.2. Devletin gelir düzeyi ve gelir dağılımı. Eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek, ülkelerin ekonomik gücüne ve eğitime bakış açısına bağlı olarak değişebilmektedir. Devlet organlarının eğitim hizmetleri için ayırdıkları genel bütçedeki pay eğitimde fırsat eşitliğini etkilemektedir. Ülkede yaratılan ulusal gelir büyüdükçe, devletin eğitim harcamalarına ayırdığı payın yüzdesi arttıkça bilhassa dezavantajlı illerdeki öğrencilerin lehine bir durum oluşmaktadır. Fakat devletlerin gerçekleştirmek zorunda olduğu başka harcamaları da bulunmaktadır. Bunun yanında zaman zaman harcamalara verdiği öncelikler değişebilmektedir. Tüm bunlar da devletlerin kaynak dağılımını etkilemektedir. Eğitim harcamalarında bir tutarlılık görülmemekte ve yıllara göre çok fazla dalgalanmalar meydana gelmektedir. Dolayısıyla sınırlı bütçe olanakları özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını engellemektedir (Mete, 2009; Uçkaç, 2003). Ancak ekonomik olanaklar el verdiği ölçüde bu işlev yerine getirilmektedir. Bu bakımdan eğitim bütçesi için ayrılan pay ne kadar artarsa, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının o kadar artacağı söylenebilir (Akkan, 2000; Mete, 2009).

Türkiye'de yasa gereği devlet, zorunlu ve parasız olan eğitimden bütün öğrencilerin fırsat ve olanak eşitliği içinde yararlanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Bu amaçla, eğitim hizmetlerinin ülke gerçeklerine bağlı olarak, bölgesel dengesizlikleri ve eğitim eşitsizliklerini gidererek eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması gerekmektedir (Aydın, 2000). Ancak, eğitime ayrılan kaynakların az olması, ülkemizde eğitim sürecine katılım ve sürdürme yönünden ciddi anlamda eşitsizliklerin oluşmasına neden olabilmektedir. Eğitime ayrılan kaynakların az olması, avantajlı okul veya bölgelerdeki öğrencileri daha avantajlı duruma getirmektedir. Çünkü dezavantajlı çocukların aileleri eğitim harcamalarına çok az bir oran ayırmaktadır. Bu çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanması sadece devlete bağlı olmaktadır (Mete, 2009). Bu

bağlamda düşünüldüğünde, devletin eğitime ayırdığı kaynakların az ya da çok olması, diğer bir ifadeyle, ekonomik şartların bütün yurttaşların eşit eğitim almasına fırsat vermemesi eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kandemir & Kaya, 2010).

2.6.2. Coğrafi etmenler. Coğrafi özelliklerin esas itibariyle bölgelerde eğitime erişim bakımından önemli bir etkide bulunduğu düşünülmektedir.

2.6.2.1. Yerleşme düzeni. Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de yerleşim birimlerinin kır-kent biçiminde konumlanması, eğitim hizmetlerinden yararlanma derecesi ve niteliği üzerinde etkilidir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini bozan bir faktör olarak görülmektedir (Akbeý, 2006). Tahmin edilebileceği gibi köy ve kentlerde bulunan imkanlar aynı değildir. Bu nedenle başta eğitsel ve kültürel etkinlikler olmak üzere, devlet eğitim hizmetlerini, kentlerde dengeleyecek biçimde, köylere ulaştıramamakta, bu da kırsal bölgelerdeki çocukların aleyhine, fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır (Tezcan, 1997; Yaşar, 2014). Ayrıca kırsal alanlarda kız çocuklarının okula devamsızlığının fazlalığı, öğretim süresinin kısalığı, öğretmen yetersizliği ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, ailelerin gelir yetersizliği ve çocuğun tarımsal eylemlerde işgücünden yararlanılması, ilköğretim sonrası eğitimden yararlanmanın azlığı ve araç gereç yetersizliği eğitim eşitsizliğini arttıran öğeler arasında sıralanmaktadır (Tezcan, 1997).

Araştırmalarda, eğitim harcamalarına yeterli kaynağın ayrılmadığı ülkelerde eğitim eşitsizliklerinin kentlerin gelişmemiş ilçelerinde ve özellikle köylerde yaşanmakta olduğu bildirilmektedir (İçer, 1997). Ülkemizde de kırsal alanlar çok dağınık olduğu için ekonomik nedenlerle hepsini okullandırmak zor olmaktadır. Ayrıca devlet, ekonomik faktörlerden kaynaklı sınırlı eğitim harcamalarının yanı sıra, iklim, yeryüzü şekilleri ve nüfus gibi diğer faktörler yüzünden de yeterli oranda okul yapamamaktadır. Bu nedenle bu yerleşim birimlerinde öğrencilere, eğitim imkânını taşımaları eğitim ya da yatılı ilköğretim bölge okulları ile sunmaya çalışılmaktadır (Mete, 2009; Tezcan, 1997; Ünal, 1996). Bu da kırsalda yaşayan çocukların eğitim hizmetini kentte yaşayan çocuklara kıyasla aynı standartlarda alamamasından kaynaklı fırsat ve imkan eşitsizliğine yol açmaktadır.

2.6.2.2. İklim ve yeryüzü şekilleri. Yeryüzü şekillerine bağlı olarak değişen iklim şartları da eğitim sistemimizde eşitliği etkileyen faktörler arasındadır. Ülkemizde özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde kış şartlarının ağır geçmesinden dolayı, köylerde kışın yollar kapanmakta ve kent merkezine ulaşım kesilmektedir. Bu bölgelerde eğitim yatılı bölge okulları ile sunulmaya çalışılmakta ve bu durumda eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini etkilemektedir (Akkan, 2000).

2.6.3. Toplumsal etmenler. Eğitimde fırsat eşitliğini bozan diğer bir faktör ise toplumsal etmenlerdir. Toplum içindeki bireylerin cinsiyetleri, dinleri, dili, ırkı ve nüfus gibi faktörler bu etmenlerin başlıcalarıdır. Ülkemizde din ve ırk ayrımı konusunda herhangi bir eşitsizliğin olmadığı söylenebilir. Genel olarak ana eşitsizlik kaynakları, cinsiyet ve nüfus kaynaklı olmaktadır (Mete, 2009).

2.6.3.1. Cinsiyet ayrımı. Eğitim, bir ülkenin ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yönden gelişmesinde ve kalkınmasında önemli bir itici güçtür. Bundan dolayı, ülkelerin hem ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yönlerden gelişebilmesi hem de demokratik yaşam biçimini uygulamaya koyabilmesi için eğitimde fırsat eşitliği açısından cinsiyet eşitliğinin sağlanması gerekli ve önemlidir. Ancak, Türk eğitim sisteminde cinsiyete dayalı eşitsizlik sorunu, eğitimin tüm kademelerinde varlığını sürdürmektedir (Bakış vd., 2009; Maya, 2013). Cinsiyete dayalı var olan bu eşitsizlik sorunundan kaynaklı, kız ve erkek çocuklarının okullaşma oranlarında ve eğitim imkân ve fırsatlarını yakalama düzeyleri arasındaki farklılıklar oluşmaktadır. Neredeyse bütün eğitim kademelerinde, kız çocuklarının eğitim hakkında yeterince faydalanamadıkları anlaşılmaktadır (Maya, 2013).

Yine yapılan araştırmalarda, gelişmiş ya da gelişmekte olan bütün ülkelerde kadın eğitiminin, erkeklere oranla daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bilhassa ilköğretim sonrasında kadınların eğitime devamı daha azdır (Tezcan, 1997). İlköğretimi bitiren kız çocukları, başta dinsel yapıdan kaynaklı olmak üzere, gelenekler ve görenekler, ailenin onların eğitimine kaynak ayırmamaları, kardeşlerine bakma sorumluluğu olması, ev işlerinde çalıştırılmaları, okuldan alınıp evlendirilmeleri, yakın çevrede okulun olmaması gibi sebeplerden eğitim hakkında yeterince yararlanamamaktadır. Bunun yanında anne babanın eğitim seviyesinin

düşük olması ve eğitime önem verilmemesi, ailelerin ergenlik çağındaki kızlarını taşımalarıyla sistemle okula gönderme konusundaki gönülsüzlüğü gibi nedenlerle okuldan alınmakta ve eğitimlerine devam etmeleri ve eğitim olanaklarından faydalanmaları engellenmektedir (Haydi kızlar Okula öğretmen El Kitabı, 2004; Tezcan 1997; Tomar, 2007). Bu durum da ülkelerin toplumsal ve ekonomik düzenine ve düzeyine göre kadın ve erkek arasında eğitimsel eşitsizlikle neden olmaktadır (Mahmut, 1981). Türkiye genelinde kız ve erkek okullaşma oranındaki farklar eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğine bağlı olarak bölgelere göre değişmektedir (Çabuk Kaya, 2013; Mete 2009). Özellikle, Karadeniz Bölgesi'nin iç kesimleri ile Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin kırsal bölgelerinde kızlarla erkekler arasında okullaşma oranında büyük farklar görülmektedir. Bu bölgelerde kızların eğitimi erkeklere oranla daha düşük düzeydedir; gelir düzeyi düşük ailelerden gelen kızların okulu bırakma olasılığı erkeklere oranla daha yüksektir (Çabuk Kaya, 2013; Mete, 2009).

2.6.3.2. Nüfus. Nüfus artış hızı, okullaşma ve eğitimin kalitesini olumsuz etkileyen faktörlerin arasında gösterilmektedir. Doğurganlık, eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Eğitim düzeyi düşük aileler çok sayıda çocuk sahibi olmakta buna karşılık, eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk sayısı azalmaktadır (Baloğlu,1990).

Ülkemizde nüfus artış oranı yıllara göre incelendiğinde, bu oranın büyük artışlar gösterdiği görülmektedir. Özellikle genç nüfus artışındaki hızın yüksek olması, sınıflardaki öğrenci sayısını artırmakta, bu da eğitime olumsuz şekilde yansımaktadır (Savaşçı, 2010). Yapılan bir araştırmaya göre, bir sınıfta öğrenci mevcudunun 40 ve üzerinde olması öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. 18 ve daha az sayıda öğrencisi olan sınıflarda ise akademik başarı olumlu yönde etkilenmektedir (Yaman, ?). Ülkemizde okul sayısının yeterli olmayışı, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olması, eğitimin niteliğini düşürmekte ve eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır (Öğülmüş & Özdemir, 1995). Ayrıca, nüfus artışındaki hızın fazla olmasından kaynaklı eşitsizlikleri yok etmek için devletlerin eğitim girdileri olan okul, araç-gereç, öğretmen gibi unsurları da nüfus artışına paralel olarak arttırması gerekmektedir. Bu paralellik kurulmadığı takdirde eğitimde fırsat eşitliği bozulmaktadır (Mete, 2009).

2.6.4. Eğitim ortamlarından ve girdilerinden kaynaklı eşitsizlikler.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen önemli faktörlerden biri de eğitim girdilerinden kaynaklanan eşitsizliklerdir. Eğitim girdileri denince akla tüm öğrencilerin aynı standartlarda eğitim almaları gelmektedir (Canöz, 2014). Bu noktada da okulların fiziki, ekonomik, personel gibi eğitim kaynakları önemlidir. Yine öğrencilere ilköğretim ve ortaöğretimde sunulan hizmetin niteliği fırsat ve imkân eşitliği noktasında etkin rol oynar.

2.6.4.1. Fiziki kaynaklar. Öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi ve başarının sağlanabilmesi için öğrencinin kişisel ve ailevi özelliklerin dışında okulun eğitim kaynaklarının sayısı ve nitelik yönünden yeterli olması gerekir (Önder, 2016). Bu açıdan eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın, her öğrencinin benzer eğitim olanaklarına ulaşması ile mümkün olabileceği söylenebilir. Okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artması; nitelikli öğretmen yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamak ile mümkün olmaktadır (Gümüşeli, 1996). Okulların fiziki ve öğretim materyalleri yönünden yetersiz olması, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Bacolod & Tobias, 2006; UNESCO, 2002). Okulun mimarisi, donanımı ve çevre koşulları öğrencinin beyin gelişimi üzerinde etkisi (Sungur, 2003) düşünüldüğünde, bu ilişkiyi kurmak çok zor olmamaktadır. Çok fazla kalabalık ve bakımsız okul binalarında, gürültülü, güvenli olmayan, iyi aydınlatılmayan, havalandırılmayan donanımı yetersiz sınıflarda öğrencilerin öğrenmesi olumsuz etkilenmekteyken (Watkins, 2000 Akt. UNESCO, 2007); öğrencilere sunulan okul olanakları ve ders kitapları yeterli olduğunda bilhassa düşük gelirli yerlerde sosyoekonomik kaynaklı zorlukların üstesinden dahi gelinebilmektedir (UNESCO, 2007).

Bunun yanı sıra, öğrenme ortamlarının nicel yeterliği ve nitel özellikleri; herkesin eğitime erişebilmesi, öğrencinin eğitim kurumlarına duyduğu aidiyet ve öğrenme süreçlerinin etkililiği üzerinde belirleyicidir. Eğitim ortamı çocuğun öğrenirken karşılaştığı etkileşimde bulunduğu çevresidir. Bu çevre ders araç gereçleri, sınıflar, öğretmen gibi eğitim sisteminin girdilerinden oluşur. Doğal olarak sistem girdilerindeki eşitsizlik sistem çıktısı olan öğrenci davranışına yansımaktır. Bu durumda eğitim ortamlarının farklı olmasının da fırsat eşitsizliğine yol açacağı

söylenbilir. Nitekim Büyükkaragöz ve Çivi (1999) eğitim ortamının, yani okul ve okul yapısının, öğrenme-öğretme etkinliklerinde, öğrenmenin daha verimli olmasında önemli bir faktör olduğunu, dolayısıyla öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde en önemli öğelerden birinin okul ve okul yapısının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretimin gerçekleştiği çevrenin belirli ve uygun şartlara sahip olmasının ve okulun olanaklarının uygun olmasının öğretimi daha başarılı ve yeterli, uygun şartların oluşmamasının da başarısız ve yetersiz kılacağını vurgulamışlardır. Yine yapılan uluslararası ve bölgesel değerlendirmeler okul temelli faktörlerin öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir (Heyneman & Loxley, 2003).

2.6.4.2. Ekonomik kaynaklar. Ekonomik sistemlerin, eğitimle sıkı bir ilişkisi vardır. Ekonomik sistemler insanların istek ve ihtiyaçlarını giderme temeline dayanır (Uçkaç, 2003). Eğitim, ekonomik sistemin bir alt sistemidir. Yani eğitim amaca ulaşmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Eğitim, ekonomik gereksinim duyduğu nicelik ve nitelikte üretici ve tüketiciyle ekonomilerin büyümesini sağlayabilecek yaratıcı insanlar yetiştirmektir (Sönmez, 2003). Zengin bir toplumda yoksul insanlarla çelişki oluşturacak şekilde eşitsizlikler bulunursa, çocuklar okulsuz kalırsa, bu durum ekonomik sistemin başarısızlığı olarak değerlendirilmelidir (Talas, 1999).

Ekonomik sistemler ayrıca toplumdaki insanların gelirini de belirler. Anne-baba geliri çocukların eğitimsel çıktılarının tek başına açıklayıcısı olmamasına karşın evdeki ve okuldaki ortamın eşitsiz fırsatlar sunması farklı eğitimsel sonuçları hazırlayan faktörler arasındadır ve eğitim hizmetlerinden yararlanma imkânını farklılaştırmaktadır (Downes & Figlio, 1999; Ünal, 1996). Bundan dolayı, devlet tarafından kamu kaynak dağılımının dengeli bir şekilde yapılması, düşük gelirli ailelerin çocuklarının kaliteli eğitime erişimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü okulun bulunduğu yerleşim biriminin ve ailelerin sosyoekonomik düzeyine bağlı olarak okulların gelir kaynakları çok değişiklik gösterebilir. Okulların hane halkları tarafından edildiği finansman farklılıkları yüksek gelirli ailelerin çocuklarını düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre daha avantajlı duruma getirmektedir (Mete, 2009). Örneğin Türkiye’de ilköğretim okullarına doğrudan bir bütçe aktarımı yapılmamakta, okulların yakacak, elektrik, su ve internet giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Dolayısıyla bu giderler dahil edilmediğinde, Türkiye’de ilköğretim

okulların mali gücünün öğrencilerin sosyoekonomik durumuna bağlı olduğu ve okulların imkanlarının doğrudan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre şekillendiği belirtilebilir (Önder, 2016). Tansel ve Bircan'ın (2006) bulgularına göre Türkiye'de aileler gelirlerinin %1'i ile %15'i arasında bir oranı eğitime ayırmaktadır. Ancak en zengin %20'lik dilimin eğitim harcamaları en yoksul %20'lik dilimin eğitim harcamalarının 21 kat üzerindedir (ERG, 2009). Bu durum, daha yüksek sosyoekonomik düzeyden öğrencilere hizmet veren okulların daha yüksek mali gücünün olmasına, bu okulların alt yapı, fiziki şartlarının ve eğitim materyallerinin kalitesinin artmasına neden olabilir. Bundan dolayı, Milli Eğitim Bakanlığınca bütün devlet okullarının aynı giderleri karşılanırsa bile, ailelerin yaptıkları fazladan harcamalar farklı sosyoekonomik gruplar arasında hâlihazırda var olan eşitsizlikleri pekiştirebilir. Zaten avantajlı olan öğrencileri daha avantajlı duruma getirebilir ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin önünde ciddi engeller oluşturabilir (Önder, 2016). Bu durum da, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini engellemektedir. Bunun için okul finansman sistemlerinde yapılacak değişikliklerle eğitim harcamaları daha adaletli hale getirilebilir (Downes & Figlio, 1999). Çünkü eğitime hane halkları tarafından sağlanan finansmandaki farklılıklardan dolayı, tersine örnekler bulunmakla birlikte sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların yoğun olduğu okullarda öğrencilerin edinim düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (James, Dunning & Connolly, 2003). Bu da fakir bölgelerdeki okullarda zengin bölgelere oranla daha düşük kalitede eğitim sunulduğunun göstergesidir (Chevalier & Lanot, 2002; Lupton, 2005). Bu durum da, eğitimde fırsat ve imkan eşitliği önünde ciddi engeller oluşturmaktadır.

2.6.4.3. Personel kaynaklar. Eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları, eşitsizlikleri gidermede eğitim girdilerinin önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada okul yapılarının önemli bir değişkeninin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmen etkililikleri okulu ya etkili ya da etkisiz kılmaktadır (Kaya, 2006).

Okullardaki öğretmen faktörü eşitsizlikle yakından ilişkilidir (Jenk, 1976). Özellikle gelişmemiş bölgelerdeki okullarda öğrencilerin kendilerini keşfetmesinde tek kaynak olan öğretmenlerin donanımsal özellikleri eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada önemli

bir faktördür. Özellikle sınıfın eğitim ortamının, amaçların gerçekleşmesine en üst düzeyde hizmet edecek hale getirilmesi öğretmenlerin sorumluluğunda olduğu düşünüldüğünde öğretmen rolünün önemi açıkça görülmektedir (Başar, 1999). Öğretmenin özellikle sosyal çevresi yetersiz olan çocukların öğrenmelerinde birinci derecede etkili faktör olmasının yanı sıra, onların ilgi ve yeteneklerinin farklılıklarını çıkararak ana unsur olması, öğretmen girdilerinin fırsat eşitliği açısından önemli bir değişken olarak değerlendirilmesinde önemli bir belirleyicidir (Karip, 2002). Ancak yapılan araştırmalarda Türkiye’de okullar arasında insan ve diğer kaynaklar yönünden büyük farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Örneğin Petek ve Önder (2015) tarafından yapılan araştırmada, köy okullarındaki öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlerin görev yaptığı ve bu okullarda öğretmen değişim hızının yüksek ve derslerin okulun norm kadrolu branş öğretmenince verilme oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Köy okullarında birçok dersin ücretli öğretmenler ya da farklı branştan olan değişik statüdeki öğretmenlerce yürütüldüğü belirlenmiştir. Oysaki alanyazında özellikle personel kaynakları eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilecek en önemli etken olarak gösterilmektedir. Etkili bir öğretmenin alt sosyoekonomik katmanlardan gelen öğrencilerin doğuştan edindikleri dezavantajları ortadan kaldırayabileceği belirtilmektedir (Marshall, 1993).

2.6.4.4. İlköğretim hizmetlerinin niteliği. İlköğretim, 4 yıllık ilköğretim, 4 yıllık ortaokul kademeleriyle oniki yıllık zorunlu öğrenim sürecinin ilk iki basamağını oluşturmaktadır. Bu kademe 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003; Resmi Gazete, 2012). Bugün itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı istatistikî bölge birimleri sınıflaması 3. düzey istatistikî bulgularına göre net ilköğretim kademesinde çağ nüfusunun 5 128 664 kadarı eğitim görmekte; ortaokul kademesinde ise eğitim gören öğrenci sayısı 5 211 506’ya ulaşmıştır. Bölgesel farklılıklar olsa da ülkemizde yaş gruplarına göre okullaşma oranına bakıldığında 6-9 yaş aralığında (İlköğretim kademesine tekabül etmektedir) oran %98.81 gösterirken; 10-13 yaş gruplarında (Ortaokul kademesine tekabül etmektedir) okullaşma oranları %99.05’i göstermektedir (MEB, 2015-2016).

Türkiye’de örgün eğitim çatısı altında yer alan ilköğretim, her Türk çocuğuna iyi birer vatandaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık

kazandırmayı amaçlar. Milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmeyi; ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlamayı hedeflemektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 23). Ayrıca, ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasında, demokratik toplumun oluşturulmasında, yaşam kalitesinin yükseltilmesinde, ömür boyu sürecek bir gelişmenin vazgeçilmez ön koşullarından biridir (Aydın, 2000). İlköğretim, temel eğitim olarak adlandırılır ve bu eğitim basamağı, çocuğun yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlanmasında temel oluşturur; temel beceri kazandırarak onları hayata ve sonraki eğitim kurumlarına hazırlamayı hedefler. Çocuğun kendini, toplumunda bir birey olarak algılaması yine ilköğretimle gerçekleşmektedir (Karip, 2007).

Toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırması yanında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi ve sonraki öğretim kademesinde izleyecekleri programlar doğrultusunda yönlendirilmeleri açısından da ilköğretimin eğitim sisteminde önemli bir yeri vardır. Nitelikli olmayan bir ilköğretimin, ulusun kalkınma umudunu önemli ölçüde tehlikeye attığı görülmektedir. Bundan dolayı, ilköğretim kademesinde verilen kaliteli ve nitelikli eğitim kalkınmanın olmazsa olmazlarından biridir (Kavak, 2010).

İlköğretimin bireyin kişiliğinin temelini atıldığı ve ileri dönemlerdeki eğitim hayatını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen örgün eğitim basamağındaki en önemli eğitim kademelerinden biridir. Birey için fırsat eşitliği sunan bu eğitim kademesinde kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin ilköğretim sürecinde aldıkları eğitim hizmetlerinin niteliğinin, orta ve yükseköğretimle birlikte meslek hayatını doğrudan etkilemektedir. Bu bakımdan ilköğretimin bireylerin, buna bağlı olarak da ülkelerin geleceğini etkileyen çok önemli işlevlerinin olduğu söylenebilir (Önder, 2012). Ancak Türkiye’de ilköğretime erişim konusundaki sayısal sorun büyük ölçüde aşılmış olsa da ilköğretim alanındaki mücadele kaliteli eğitime erişim boyutunda devam etmektedir (Kavak, 2010). Türkiye’de, küçük yerleşim birimlerinin çok ve dağınık olması ilköğretim hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu yerleşim yerlerine eğitim öğretim hizmetlerinin (okul, öğretmen, araç-gereç vb.) tam olarak ulaştırılması, eğitim ekonomisi açısından pahalı olmaktadır. Maliyeti azaltmak amaçlı yapılan girişimler

ise eğitim hizmetin niteliğini düşürmektedir (Arı, 2003). Bundan dolayı ilköğretim kademesindeki okulların niteliği ve olanakları buldukları yerleşim yerine göre değişmektedir.

Bilindiği gibi, ailenin maddi imkanları ve eğitim durumu, yerleşim yeri öğrencinin devam edeceği eğitim kurumları üzerinde etkili olmaktadır. Diğerleriyle karşılaştırıldığında, ekonomik koşulları iyi olmayan ailelerin çocuklarının gittikleri okullar nitelik ve olanak açısından daha düşük olmaktadır (Buyruk, 2008). Dolayısıyla, öğrencilerin bu gibi sosyoekonomik koşulları ve şartları, yeterince dikkate alınmazsa, ilköğretim sürecinden elde edecekleri faydalar da birbirinden olabildiğince farklı olabilir. Bu da fırsat ve imkan eşitliği önünde engeller oluşturabilir. Bu bakımdan eğitim hizmetlerinin niteliği açısından eşit fırsatlar sunabilmek için, ilköğretim imkânından çağ nüfusunun ne kadarının ne oranda yaralandığının bilinmesi önemlidir.

2.6.4.5. Ortaöğretim hizmetin niteliği. Ortaöğretim, Türk eğitim sistemi içerisinde 12 yıllık zorunlu eğitim sürecinin üçüncü kademesidir (Özbaş, 2013). Bu kademe ilköğretime dayalı olarak dört yıl örgün veya yaygın eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kuramlarından oluşur ve bu eğitim kademesindeki her öğrenci, ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahip olur. Bu kademeyi tamamlayınca öğrenci ortaöğretim diplomasını almaya hak kazanır (Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 26-27). Bugün itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı istatistiki verilerine göre genel ve mesleki ortaöğretim kademesinde 5 807 643 öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2015-2016).

Ortaöğretimin amacı öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe veya geleceğe, iş alanlarına hazır olmasını sağlamaktır (Milli Eğitim Temel kanunu, madde 28). Ancak, üniversite sınavlarında istenilen başarının sağlanamaması, mesleki ve teknik eğitime yönelik talebin az olması gibi konular ortaöğretimin amaçlarına ulaşmasında etkililiğini tartışılır duruma getirmiştir (Kılıç, 1999). Zorunlu eğitim süreci içerisinde yer

almasına rağmen, sağlanan her türlü olanaklar ile yükseköğretime geçiş sürecinde okul türlerine göre tanınan ayrıcalıklar, liseler arasında farklılıklara neden olabilmektedir (Özbaş, 2013). Bu durumda; özellikle 1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde yer alan “Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.” şeklinde ifade edilen “Genellik ve Eşitlik” ilkesine, açıkça aykırılık teşkil etmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de ve yurt dışında fırsat ve imkan eşitliği temalı birçok araştırma yürütülmüştür. Türkiye’de bu amaçla yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

2.7.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar. Buluç (1997) tarafından Ankara’da yapılan çalışmada, Türkiye’deki ikinci kademedeki okullaşma oranları fırsat ve imkan eşitliği açısından Devlet İstatistik Enstitüsü istatistikleri incelenerek ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, bölgeler arasında, kıır-kente ve cinsiyete göre okullaşma oranında büyük farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Akkan (2000), Bolu ilinde 1999-2000 yılı öğretim yılında ilkokul öğretmenleri ve idarecilerinin görüşlerini alarak yürüttüğü çalışmada okulları fırsat ve imkan eşitliği açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve yöneticiler okullarını fiziksel kaynaklar açısından yetersiz bulurken, insan kaynakları açısından sınıf öğretmenlerinin yeterli, ancak branş öğretmenlerinin dağılımından okuldan okula farklılıkların olduğu, program hazırlanışının ve uygulanışının ise okul türlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Kaya (2004) tarafından Malatya’da yapılan örnek olay çalışmasında, öğrenciler arasındaki başarı farklarının giderilmesinde taşınmalı eğitimin fırsat ve imkan eşitliği sağlamada ne kadar etkili olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, taşınmalı öğrencilerin devamsızlıklarının daha az olduğu ve bu sistemin kızların okullaşmasında oldukça etkili olduğu ve taşınan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Akbey (2006) tarafından Diyarbakır'da hazırlanan çalışmada, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki tüm eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra yaygın eğitim kurumları ve kütüphaneler çalışma evrenine dahil edilerek bu bölgedeki eğitim; fırsat eşitliği kavramı açısından sosyolojik olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu bölgedeki eğitimin Türkiye'deki diğer bölgelere göre bazı temel eşitsizlerden kaynaklı eğitimsel geriliklerin halen devam ettiği sonucuna varılmıştır.

Aylar (2007), Ankara'da alt gelir grubu ve üst gelir grubunun devam ettiği iki farklı lisede öğrenim gören öğrencilerle araştırmasını gerçekleştirerek 'eğitimde eşit(siz)liği' iki farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrencilerinin nasıl kavradığını ve bu kavrayışın yansımalarını betimlemeyi çözümlmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre algılarının farklılaştığı ve aynı grupta yer alanların benzer düşündükleri ve eğitimdeki eşitsizliğin toplumsal eşitsizliğin bir uzantısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mete (2009), Kocaeli'nde yaptığı çalışmada, odak grup yöntemi ve tarihsel araştırma modelini kullanarak öğretmen atamalarına yönelik uygulamaları, politikaları fırsat ve imkan eşitliği açısından nitel ve nicel olarak incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen atamalarının belli bir politika yerine kriz döneminde oluşturulan yönetmeliklere göre gerçekleştiği görülmüştür.

Kandemir ve Kaya (2010), Kastamonu ilinde yaptıkları çalışmada, Kastamonu Meslek Yüksekokulu öğrencilerini inceleyerek gelir dağılımının yükseköğretimde fırsat eşitliğine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoğunun alt gelirli ailelerin çocukları oldukları anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin özel üniversiteye gidebilme imkanı olduğunda, sınav puanları ile özel üniversitelerde bir lisans programına yerleşebilecekleri görülmüştür. Buna bağlı olarak ekonomik şartların fırsat ve imkan eşitliğini engellediği sonucuna ulaşımlardır.

Önder (2012) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarındaki eşitsizlik akademik başarı açısından analiz edilmiş ve Türkiye'de okullar arası başarı farkını azaltacak düzenlemeleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, iller arası başarı farklılıklarının olduğu; ancak, iller içinde okullar arası başarı farklılığının iller arası farklılıktan çok daha geniş çapta olduğu tespit edilmiştir.

Özbaş (2013), Erzincan ili merkez ilçedeki 2011-2012 öğretim yılında genel ve fen lisesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin okullarındaki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik algılarını incelemiş ve araştırma sonucunda, genel liselerin akademik ilerleme sürecinde gerekli imkanlara ulaşamadıkları ve fen lisesi öğrencilerin ilköğretim sürecinde sosyo-ekonomik özelliklerinin genel lisedeki öğrencilere göre çok daha fazla dikkate alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bir başka çalışmada Yaşar (2014), ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinden 861 öğrenciye ulaşarak Giresun'daki öğrenciler arasında sosyoekonomik açıdan fırsat eşitsizliğinin olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin gelir düzeylerinin iyi olması, evde internet kullanabilme olasılığı, öğrenci başarısını etkilemektedir. Ayrıca, okul dışında eğitim için harcama yapanların başarısının yapmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilerek Giresun ilinde sosyo ekonomik açıdan fırsat eşitsizliğinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada Canöz (2014), Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında eğitimde fırsat eşitliğine ulaşmak adına uygulanan politikaların neler olduğu ve bu politikaların öğrenci velilerince nasıl algılandığına ulaşmak istemiştir. Uşak ve Ardahan Merkez ilçesinde zorunlu eğitim yaşında öğrencisi olan veliler üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda, Uşak'taki öğrenci velilerinin eğitimde fırsat ve imkan eşitliğine yönelik uygulamalardan Ardahan'daki öğrenci velilerine göre memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mercik (2015) tarafından Balıkesir'de yapılan çalışmada; sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkısı olan eğitimde fırsat eşitliği olgusunun Türkiye'de var olup olmadığı ve bu olgunun insanların, toplumun sosyal ve ekonomik yönden kalkınmasına fayda sağlayıp sağlamadığını bulmak hedeflenmiş ve araştırma sonucunda var olan eşitsizlikler vurgulanarak, eşitsizlikleri azaltıcı önerilere yer verilmiştir.

2.7.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Yurt dışında yapılan fırsat ve imkan eşitliği temalı araştırmalardan bazıları bu konuyu aşağıdaki gibi ele almışlardır.

Chunling (2003) tarafından Çin'de yapılan sosyo-politik değişiklikler ve eğitimde fırsat eşitsizliği adlı çalışmada; son 60 yıl esnasında görülen, Çin'in eğitimde 1978 öncesi ve 1978 sonrasında var olan eğitimsel eşitsizlik ulusal araştırmadan elde edilen verilere bağlı olarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, hkmet politikası ve ideolojideki değişikliklerin eğitim kazanım kalıplarında bir geçişe neden olduğu ve eğitimde fırsat eşitsizliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Woessmann (2004) tarafından yapılan çalışmada, ABD ve Batı Avrupa lkelerindeki farklı aile geçmişleri olan çocuklar için ne kadar eşit eğitim şanslarına sahip olduklarına dair tutarlı ve karşılaştırılabilir kanıtlar sunmak hedeflenmiştir. Aile geçmişinin, Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde fırsat ve imkan eşitliği açısından oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lupton (2005) tarafından İngiltere'de Londra niversitesi bünyesinde yapılan bir çalışmada, daha düşük kalitede eğitim verildiğine inanılan yoksul mahallelerdeki dört farklı okulda nitel bir çalışma yapılmış ve sunulan eğitimin kalitesi ile çalışma koşulları arasındaki bağlar keşfedilmeye çalışılmıştır. Yoksulluğun yoğun olduğu yerlerde eğitimin niteliğinin kötüye doğru gittiği sonucuna varılmıştır. Yoksul bölgelerdeki okulların niteliğinin artırabilmek ve eşit şartlar altında sosyal adaleti sağlayabilmek için bu bölgelerdeki okullarda daha fazla finansman sağlanması ya da şartları değiştirebilecek politikaların oluşturulmasının gerektiği vurgulanmıştır.

Carneiro (2008) tarafından Portekiz'de fırsat eşitliği ve eğitim başarısı üzerine bir çalışma yapılmış ve bireylerin eğitim durumlarında büyük farklılıkların olduğu ve bu farklılıkların, ailelerin hayat şartlarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının, evlerinde zengin kültürel çevrelerden yararlandıkları ve yüksek eğitimli yetişkinler haline geldikleri görülmüştür. Yine araştırmada; eğitimin eşitsizliğin oluşmasında önemli bir belirleyici olduğu, bundan dolayı eğitim politikalarının yenilikçi olması gerektiği vurgulanmıştır.

Peragine ve Serlenga (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İtalyan niversite sistemindeki fırsat ve imkan eşitliği boyutu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada farklı

sosyal gemiŖe sahip bireyler için eēitimde fırsat ve imkan eŖitliēinin ne doērutuda gerekleŖtirildiēi tespit edilmeye alıŖılmıŖtır. AraŖtırmada elde edilen ampirik sonuçlar, daha yüksek düzeyde ērenim gören ērenciler ve emek piyasasındaki mezunların geiŖ performansları üzerinde güçlü bir aile etkisinin olduēunu gstermiŖtir. Fırsat eŖitsizliēinin, Güney’de Kuzey Merkezi bölgelerinden daha yoēun olarak hissedildiēi tespit edilmiŖtir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümünde; araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma daha önce gerçekleşmiş veya halihazırda mevcut bir olay veya durum gerçekleştikten sonra kendi şartları içinde herhangi bir müdahale yapılmadan olduğu haliyle sebep ve sonuçlarının incelenmesi ve elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı sebep sonuç ilişkilerinin kurulmaya çalışıldığı bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, vd., 2012).

Nedensel karşılaştırma araştırmalarında incelenen değişken iki ya da daha fazla alt gruba ayrıldığı için aynı zamanda gruplar arasında karşılaştırma yapmaya da fırsat verir. Bu araştırmalarda incelemeye konu olan değişkenler (cinsiyet, ırk, okul türü, eğitim durumu) araştırmacılar tarafından değiştirilebilir değildir. Ya da mali, yasal ve etik gibi nedenlerden dolayı değiştirilmeden kendi halinde incelenen olay veya durumun gerçekleşmesinden sonra veri toplayıp karşılaştırma yapılarak bir değişkenin diğer değişken üzerinde oluşturabileceği etkilere ait sebep veya sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir araştırma olarak kabul edilebilir (Fraenkel vd., 2012, akt. Sözbilir, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 öğretim yılında Burdur ili merkezdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada çok aşamalı örnekleme yöntemiyle ortaöğretim okulları; lise taban puanlarına göre düşük (200 altı), orta (200-400 arası) ve yüksek (400 üstü) olarak kümelere ayrılmıştır. Ardından her bir kümeden ağırlığı oranında basit seçkisiz örnekleme ile çalışma kapsamına alınacak dokuz okul belirlenmiştir. Son olarak ise çalışma kapsamındaki okullardan

her seviyeden birer sınıf basit seçkisiz olarak çalışma kapsamına alınmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2010, s. 84) göre; basit seçkisiz örnekleme yönteminde her birim örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Başka bir ifadeyle, tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Bir bireyin seçimi diğer bireyin seçiminden etkilenmemektedir. Seçkisiz örnekleme yöntemi, temsilliği sağlamada diğer örnekleme yöntemlerine kıyasla daha güçlü olduğu söylenebilir.

Araştırmada %3 örnekleme hatasıyla 879 öğrenciye ulaşmak hedeflenmiştir (Anderson, 1990 akt. Balcı, 2006). Bunun için Araştırmada örnekleme büyüklüğünden %20 daha fazla ölçek dağıtılmıştır. Ancak bazı öğrencilerden dönüş olmamış ve araştırmada 969 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan okular ve ulaşılan öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Okullara Göre Öğrenci Dağılımı

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
Burdur Lisesi	411	115
Burdur Endüstri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	797	122
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	530	118
Ercan Akın Fen Lisesi	427	95
Emek Evler Kız Mesleki Ve Teknik Anadolu	360	76
Göller Yöresi Anadolu Lisesi	414	106
İbni Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	401	116
Mehmet Uzal Sosyal Bilimler Lisesi	268	114
Uso Anadolu Lisesi	520	107
Toplam	4128	969

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bazı özelliklere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kız	565	58.3
	Erkek	404	41.7
	Toplam	969	100
Sınıf	9.sınıf	264	27.2
	10. sınıf	255	26.3
	11.sınıf	237	24.5
	12.sınıf	213	22
	Toplam	969	100
Okul Türü	Fen lisesi	96	9.9
	Sosyal bilimler lisesi	114	11.8
	Anadolu lisesi	448	46.2
	Meslek lisesi	311	32.1
	Toplam	969	100
Yerleşim Yeri	Kır	219	22.6
	Kent	750	77.4
	Toplam	969	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin 565'inin (%58.3) kız, 404'ünün (%41.7) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 264'ü (%27.2) dokuzuncu sınıfta, 255'i (%26.3) onuncu sınıfta, 237'si (%24.5) on birinci sınıfta, 213'ü (%22.0) ise on ikinci sınıftadır. Öğrencilerin okul türüne göre dağılımına bakıldığında, 96'nın (%9.9) Fen lisesinde, 114'ünün (%11.8) Sosyal Bilimler lisesinde, 448'inin (%46.2) Anadolu lisesinde, 311'inin (%32.1) Meslek lisesinde eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 219'unun (%22.6) kırsalda, 750'sinin (%77.4) ise kentsel merkezler olarak tanımlanan yerleşim yerlerinde yaşadığı anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Özbaş (2012) tarafından geliştirilen "Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. Bu boyut öğrencilerinin ilköğretim okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarını ölçmektedir. İkinci boyutta 10-23 arası maddeler yer almaktadır ve öğrencilerin ortaöğretim okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarını ölçmektedir.

Ölçek 5'li Likert tipinde hazırlanmış ve ölçekte puanlama yapılırken hiç (1), az (2), orta (3), çok (4), tam (5) olarak puanlama yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Özbaş tarafından hesaplanmış ilköğretim boyutunun alfa güvenilirlik katsayısı .88, ortaöğretim boyutunun alfa güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin alfa katsayısı yeniden hesaplanmış ve tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısı .91, ilköğretim alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .84, ortaöğretim alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için önerilen .60 değerinin üstünde olduğu için araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Can, 2014, s. 369).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeği, araştırma kapsamındaki ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere uygulayabilmek için ilk olarak uygulama izni alınmıştır. İzin için, 6 Nisan 2016 tarihinde 17028 sayılı “Bilimsel ve Eğitim Amaçlı” konulu yazı ile Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne başvurularak Burdur İl Milli eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınması talebinde bulunulmuştur. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 29 Nisan 2016 tarih ve 4815886 sayılı “Anket İzni” konulu yazısı ile ölçeğin, Bakanlığın Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/2013 genelgesi doğrultusunda eğitim öğretim aksatılmayacak şekilde uygulanabileceğine dair olur alınmıştır. Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra araştırma kapsamındaki okulların yöneticileri ile irtibata geçilmiş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin uygun gördükleri tarihlerde okullar tekrar ziyaret edilerek ölçek araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı ölçek ve uygulama süreci hakkında öğrencilere gerekli açıklamalarda bulunmuştur. Uygulamalar 29 Nisan ile 28 Mayıs 2016 tarihinde gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 20.0 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Analizler yapılmadan önce veri seti kayıp veriler açısından incelenmiştir. Araştırmada, çalışma

grubunu tanımlamak için yüzde ve frekans gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin halen eğitim aldıkları ve ilköğretim kademesinde eğitim aldıkları okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına ilişkin algıları hakkında genel bir görüş elde etmek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının cinsiyete ve yaşanılan yerleşim birimine (kır-kent) göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrenci algılarının okul türüne ve sınıf seviyesine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasında farkın anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey çoklu karşılaştırma testine başvurulmuştur.

Analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılımı gösterip göstermediği ve aykırı değer bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Uç değerler z standart puanlarına bakılarak belirlenmiş ve ± 3 z standart değerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Veri grubunun dağılımı ise histogram grafiği ile ve çarpıklık değerinin çarpıklığının standart hatasına oranlanması ve basıklık değerinin basıklığın standart hatasına oranlanması ile belirlenmiştir. Bu değerler +1.96 ile -1.96 aralığında olduğu ve histogram grafiği normal dağılım özelliği gösterdiği için veri grubunun normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Araştırmada ortalama değerlerin yorumunda kullanılan ortalama puan aralığı; Aralık Katsayısı = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı formülünden faydalanılarak hesaplanmış (Atılğan, 2006) ve puan aralığı 0.80 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan ölçek puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Etkililik Düzeyi
1.00 - 1.80	Hiç
1.81 - 2.60	Az
2.61 - 3.40	Orta
3.41 - 4.20	Çok
4.21 - 5.00	Tam

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algıları yer almaktadır. Bu bölümde her bir araştırma sorusu bir alt başlık şeklinde ele alınmıştır.

4.1. İlköğretim Kurumlarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Yönünden Değerlendirilmesi

Araştırmanın birinci sorusu, öğrencilerin ilköğretim kurumlarını fırsat ve imkan eşitliği açısından nasıl algıladıklarını belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

İlköğretim Kurumlarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi

	\bar{X}	Ss
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinden ne kadar yararlandınız?	2.54	1.10
İlköğretimde eğitim aldığınız okulda, sınıf içi öğretimin öğrenmeye katkısı ne kadardı?	3.45	0.99
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, sosyoekonomik özelliklerim dikkate alınır.	2.87	1.11
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılar düzeyde idi?	2.99	1.04
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, başarısız olduğum derslerde başarıyı artırma imkânları verildi.	3.19	1.20
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, derslere eşit katılım imkânı verilirdi.	3.54	1.11
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, öğrenme zamanı etkili ve verimli kullanılırdı.	3.43	1.04
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, başarılı olduğum derslerde başarıyı artırma imkânları verilirdi.	3.48	1.14
İlköğretimde eğitim aldığım okulda, veliler öğrenci adına eşit yetkiye sahipti	3.21	1.18

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ilköğretim kademesinde eğitim aldığı okullarda mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerin düşük ($\bar{X}= 2.54$) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kademedeki okullarda; öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini

dikkate alma durumunun ($\bar{X}= 2.87$), okullardaki sosyal etkinliklerin ve öğrenci kişilik hizmetlerinin, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin ($\bar{X}= 2.99$), öğrencilerin başarısız oldukları derslerde başarılarını artırma imkânlarının ($\bar{X}= 3.19$) ve velilerin okullarda öğrenci adına eşit yetkiye sahip olma düzeyinin ($\bar{X}= 3.21$) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yine araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ilköğretim kademesinde eğitim aldıkları okullarda sınıf içi öğretimin öğrenmeye katkısının ($\bar{X}= 3.45$), öğrencilere derslerde eşit katılım imkânı verilme durumunun ($\bar{X}= 3.54$), öğretim zamanının etkili ve verimli kullanılma düzeyinin ($\bar{X}= 3.43$) ve öğrencilerin başarılı oldukları derslerde başarılarını artırma imkânının ($\bar{X}= 3.48$) çok düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında, ilköğretim kademesindeki okullarda mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerin yetersiz olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini dikkate alma durumunun, okullardaki sosyal etkinliklerin ve öğrenci kişilik hizmetlerinin, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ile öğrencilerin başarısız oldukları derslerde başarılarını artırma durumunun ise arzu edilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı ifade edilebilir. Oysaki bu durum öğrenciler arasında, ilerleyen süreçte telafisi olmayan eşitsizliklerin oluşmasına sebebiyet verebilir.

4.1.1. Okul türüne göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın ikinci sorusu, öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının okul türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Türüne Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

		Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Okul Türü	Gruplar arası	22.630	3	7.543	14.449	0.00	FL ile SBL, AL ve ML ML ile FL, SBL, AL
	Grup içi	503.807	965	.522			
	Toplam	526.437	968				

* FL= Fen lisesi, SBL= Sosyal bilimler lisesi, AL= Anadolu lisesi, ML= Meslek lisesi

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-965)}= 14.449$, $p<0.01$). Farkın hangi okul türleri arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın fen lisesi ile diğer okul türleri arasında ve meslek lisesiyle diğer okul türleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Ortalama değerler dikkate alındığında, sosyal bilimler ($\bar{X}= 3.22$) ve Anadolu ($\bar{X}= 3.25$) liselerindeki öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının benzer olduğu, fen liselerindeki öğrencilerin algılarının diğer okul türlerindeki öğrencilerin algılarına göre daha yüksek olduğu ($\bar{X}= 3.49$), meslek lisesindeki öğrencilerin ($\bar{X}= 2.99$) algılarının ise düşük olduğu söylenebilir.

4.1.2. Cinsiyete göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın üçüncü sorusu, öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

	n	\bar{X}	Ss	t	df	p	
Cinsiyet	Kız	565	32.669	.73634	3.782	967	.000
	Erkek	404	30.864	.72694			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(967)}= 3.782$, $p<0.01$). Test sonucunun etki büyüklüğü $d= 0.12$ ’dir.¹ Bu değer farkın oldukça düşük olduğunu gösterir. Ortalama değerleri dikkate alındığında, kız ($\bar{X}= 3.26$) öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân

¹Etki büyüklüğü (d), bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterir. “d”nin 0 olması ortalamaların eşit olması anlamına gelir. Sırasıyla “d”nin alabileceği 0.2, 0.5 ve 0.8 değerler küçük, orta ve büyük olarak değerlendirilir (Green & Salkind, 2005 akt. Can, 2014)

eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının erkek ($\bar{X}=3.08$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın dördüncü sorusu, öğrencilerin ilköğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	4.719	3	1.573			
Okul Türü						
Grup içi	521.718	965	.541	2.910	.034	10. sınıf ile 12. sınıf
Toplam	526.437	968				

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(3-965)}= 2.910$, $p<0.05$). Sınıf düzeyine göre farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın sadece onuncu ile on ikinci sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Ortalama değerler dikkate alındığında, onuncu ($\bar{X}= 3.08$) sınıf öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının on ikinci ($\bar{X}= 3.28$) sınıflardan düşük olduğu anlaşılmıştır.

4.1.4. Yerleşim yerine göre öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın beşinci sorusu, öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının yaşanan yerleşim yerine (kır-kent) göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin İlköğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

		n	\bar{X}	S	t	df	p
Yerleşim yeri	Kır	219	3.004	.68476	-4.317	967	.000
	Kent	750	3.246	.74370			

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının yerleşim yerine (kır-kent) göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(967)} = 4.317$, $p < 0.01$). Test sonucunun etki büyüklüğü $d = 0.13$ ’tür. Bu değer, farkın oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Ortalama değerleri dikkate alındığında, kentte yaşayan ($\bar{X} = 3.24$) öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının kırsalda yaşayan ($\bar{X} = 3.00$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

Araştırmanın altıncı sorusu öğrenciler ortaöğretim kurumlarını fırsat ve imkan eşitliği açısından nasıl algıladıklarını belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Ortaöğretim Kurumlarının Fırsat ve İmkân Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi

	\bar{X}	Ss
Şuan eğitim aldığım okulda, öğrenim görülen alan ve sınıfların belirlenmesinde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır?	2.95	1.19
Şu an eğitim aldığım okulda, sınıf dışında öğretim teknolojilerinden yararlanma fırsatları sunulur	2.75	1.29
Şuan eğitim aldığım okulda, öğretmenleriniz öğretim zamanını etkili ve verimli bir şekilde kullanır.	3.51	1.14
Şuan eğitim aldığım okulda, sosyal etkinliklerde ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerime uygun olarak yer alma fırsatı verilir.	2.98	1.20
Şuan eğitim aldığım okulda, sınıf içi yaşantılara eşit katılım imkânı sağlanır.	3.29	1.19
Şuan eğitim aldığım okulda, beslenme, giyim, barınma vb. temel ihtiyaçlarımın karşılanmasında gerekli imkanlar sağlanır.	3.09	1.22
Şuan eğitim aldığım okulda, yükseköğrenime geçiş sürecinde öğrenim görülen alana özgü akademik destek sağlanır.	3.05	1.24
Şuan eğitim aldığım okulda, ders başarısızlıklarının giderilmesi konusunda akademik destek verilir.	2.96	1.19
Şuan eğitim aldığım okulda, öğrenci kişilik hizmetleri ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik servisinin öğrenci sorunlarının çözümü ve gelişim ihtiyaçlarına destek verme düzeyi etkilidir.	3.21	1.27
Şuan eğitim aldığım okulda, velilere okulun yönetsel uygulamalarında çocukları adına eşit söz ve yetkiye sahip olma imkânı verilir.	3.07	1.22
Şuan eğitim aldığım okulda, ailelere ortaöğretimin işlevlerinin kavratılması için çaba gösterilir.	2.88	1.15
Şuan eğitim aldığım okulda, ailelerin yaşadığı sosyal çevrenin tanınması için çaba gösterilir.	2.75	1.14
Şuan eğitim aldığım okulda, aileme okulun yönetsel işleyişinin öğretimi için çaba gösterilir.	2.84	1.14
Şuan eğitim aldığım okulda, ailelere okulun eğitim imkânlarının tanıtımı için çaba gösterilir.	2.90	1.22

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ortaöğretim kademesinde şuan eğitim almaya devam ettikleri okullardaki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik ortalama puanlarının ($\bar{X}= 2.75$) - ($\bar{X}= 3.51$) aralığında değiştiği, ancak çoğu önermenin ortalamasının üçün altında olduğu görülmektedir. Önermelerin ortalama değerleri dikkate alındığında, “Şuan eğitim aldığım okulda öğretmenler öğretim zamanını verimli bir şekilde kullanır.” önermesi dışındaki diğerlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda ortaöğretim kademesindeki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik en yüksek ortalamanın, okulda öğretmenlerin öğretim zamanını etkili ve verimli bir şekilde kullandıklarıyla ilgili önermeye ait olduğu söylenebilir ($\bar{X}= 3.51$). En düşük ortalama değere ise “Şuan eğitim aldığım okulda sınıf dışında öğretim teknolojilerinden yararlanma fırsatları sunulur” ($\bar{X}= 2.75$) ve “Şuan eğitim aldığım okulda, ailelerin yaşadığı sosyal çevrenin tanınması için çaba gösterilir.” ($\bar{X}= 2.75$) önermelerine aittir. Okulda, ailelere ortaöğretimin işlevlerinin kavratılması ($\bar{X}= 2.88$) ile aileme okulun yönetsel işleyişinin öğretimi için çaba gösterilir ($\bar{X}= 2.84$) önermeleri de diğerlerine göre düşük ortalamaya sahip önermelerdir. Bu durumda, öğrencilerin bu kademedeki okullarda eğitim imkânlarının tanıtımı için beklenen düzeyde çaba gösterilmediği kanısında oldukları belirtilebilir. Ayrıca öğrencilerin ailenin etkin rol almasını gerektiren konularda ortaöğretimde yetersiz fırsat ve imkânları sağladığı algısına sahip olduğu söylenebilir. Ancak veli katılımı, öğrenci başarısını gerçekleştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak düşünüldüğünde, okullardaki bu yönlü uygulama yetersizliklerinin öğrenciler için fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olabileceği söylenebilir.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim ve ortaöğretim bulguları karşılaştırıldığında öğrencilerin ortaöğretim kademesinde şuan eğitim almaya devam ettikleri okullardaki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının genel olarak ilköğretim kademesinden daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak, ilköğretim kademesinde en düşük ortalamaya sahip olan önerme bu kademedeki oldukça yüksek ortalamaya sahiptir. Bu önerme öğrenci kişilik hizmetleri ile psikolojik danışma ve rehberlik servisinin öğrenci sorunlarının çözümü ve gelişim ihtiyaçlarına destek verme düzeyi ile ilgilidir.

4.2.1. Okul türüne göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın yedinci sorusu, öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının okul türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Türüne Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	112.769	3	37.590			
Okul Türü						
Grup içi	563.461	965	.584	64.377	.000	ML ile FL, SBL, AL
Toplam	676.230	968				

* FL= Fen lisesi, SBL= Sosyal bilimler lisesi, AL= Anadolu lisesi, ML= Meslek lisesi

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3-965)} = 64.377$, $p < 0.01$). Farkın hangi okul türleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın meslek lisesiyle diğer okul türleri arasında olduğu anlaşılmıştır. Ortalama değerler dikkate alındığında, sosyal bilimler ($\bar{X} = 3.34$), Anadolu ($\bar{X} = 3.23$) ve fen lisesi ($\bar{X} = 3.19$) öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının meslek lisesi ($\bar{X} = 2.52$) öğrencilerin algılarından yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2. Cinsiyete göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın sekizinci sorusu, öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

		n	\bar{X}	Ss	t	df	p
Cinsiyet	Kız	565	3.098	.849	3.670	967	.000
	Erkek	404	2.899	.803			

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(967)} = 3.670$, $p < 0.01$). Test sonucunun etki büyüklüğü $d = 0.11$ 'dir. Bu değer farkın oldukça düşük olduğunu gösterir. Ortalama değerleri dikkate alındığında, kız ($\bar{X} = 3.09$) öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının erkek ($\bar{X} = 2.90$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.3. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın dokuzuncu sorusu, öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

		Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Okul Türü	Gruplar arası	11.563	3	3.854	5.596	.001	12. sınıf ile diğer sınıflar arasında
	Grup içi	664.667	965	.689			
	Toplam	676.230	968				

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($F_{(3-965)} = 5.596$, $p \leq 0.01$). Sınıf düzeyine göre farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi

sonucunda anlamlı farkın on ikinci sınıflar ile diğer sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Ortalama değerler dikkate alındığında, on ikinci ($\bar{X}= 2.82$) sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının dokuzuncu ($\bar{X}= 3.13$), onuncu ($\bar{X}= 3.02$) ve on birinci ($\bar{X}= 3.03$) sınıf öğrencilerinden düşük olduğu anlaşılmıştır.

4.2.4. Yerleşim yerine göre öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları. Araştırmanın onuncu sorusu, öğrencilerin ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarının yaşanılan yerleşim yerine (kır-kent) göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Fırsat ve İmkân Eşitliği Uygulamalarına Yönelik Algıları

		n	\bar{X}	S	t	df	p
Yerleşim yeri	Kır	219	2.915	.761	-2.029	967	.043
	Kent	750	3.045	.855			

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının yerleşim yerine (kır-kent) göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(967)}= -2.029$, $p<0.05$). Test sonucunun etki büyüklüğü $d= 0.06$ ’dır. Bu değer farkın oldukça düşük olduğunu gösterir. Ortalama değerleri dikkate alındığında, kentte yaşayan ($\bar{X}= 3.04$) öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının kırsalda yaşayan ($\bar{X}=2.91$) öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre kırsal yerleşim birimlerinde ikamet eden öğrencilerin ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okullarda fırsat ve imkân eşitsizliğine yönelik uygulamaların kent yerleşim merkezinde ikamet edenlere kıyasla düşük olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; lise öğrencilerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarına yönelik fırsat ve imkân eşitliği algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu, ilköğretim kademesindeki okullarda mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yine bu kademedeki okullarda, öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alma durumunun, okullardaki sosyal etkinliklerin ve öğrenci kişilik hizmetlerinin, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ile öğrencilerin başarısız oldukları derslerde başarılarını artırma düzeyinin arzu edilen seviyede olmadığı anlaşılmıştır. Buna karşın öğrencilere derslerde eşit katılım imkânı verilme, öğretim zamanı etkili ve verimli kullanma ve öğrencilerin başarılı oldukları derslerde başarılarını artırmaya yönelik uygulamalarda ortalamanın üstünde bir seviyede hizmet verildiği görülmektedir.

Bu bulgular ışığında bir değerlendirme yapıldığında, ilköğretim kademesindeki okullarda daha çok öğrencinin güçlü olduğu taraflarını geliştirmeye yönelik uygulamalara gidildiği, zayıf yönlerini kuvvetlendirme çabalarının yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu kademe okullarında öğrencilerin bireysel özelliklerinin göz ardı edildiği söylenemese de çok önemsenmediği ya da bu yönlü çabaların zayıf olduğu söylenebilir. Aynı şekilde mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerin yetersiz olduğu ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını yeterince dikkate alınmadığı ifade edilebilir. Araştırmada sonuçların bu yönlü olmasında okullarda yeterince rehber öğretmenin olmaması ya da rehber öğretmene düşen öğrenci sayısının fazlalığı yol açmış olabilir. Araştırmalar bina alt yapısı anlamında okulların birbirinden çok ciddi bir farklılaşma olmasa da (Çoşkun, 2014, s. 109; Önder, 2016), özellikle başarısı düşük okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı olmadığı (Çoşkun, 2014, s. 109), ya da rehber öğretmen bulunma oranları oldukça düşük olduğunu (Önder, 2016) göstermektedir. Oysaki rehberlik çok erken başlamalı; böylece, öğrencilerin potansiyelleri daha kolay ortaya çıkarabilir ya da çocukta olumsuz benlik algısı mevcutsa, bunları ortadan kaldırmada yardımcı olabilir. Öğrenciler, gelişimsel gereksinimlerini yani içinde bulunduğu gelişimsel

dönemdeki gelişimsel ödevlerini gerçekleştirmede yapılan profesyonel rehberlik sayesinde daha kolay bir şekilde aşabilir ve sonraki gelişim dönemlerine daha sağlıklı eğitsel ve psiko-sosyal olarak gelişmelerine katkı sağlanmış şekilde hazır olabilirler. Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Çünkü öğrenciler aynı yaşta olmalarına rağmen, birbirinden farklı zeka seviyelerine, bedensel gelişime sahip oldukları için her bir öğrencinin üstün olduğu ve zayıf olduğu yönler farklı olabilir. Öğrencilerin başarıları ve başarısızlıkları ile kendine özgü bireysel farklılıklarının olduğunu bilmek ve bu farklılıkları keşfetmeye çalışmak okulda öğrencinin olumlu yönde gelişimine katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin ortaöğretim kademesindeki eğitim aldığı okullara yönelik değerlendirmeleri sonucunda; bu kademelerdeki okulların sınıf dışında öğretim teknolojilerinden yararlanma fırsatı sunma açısından, öğrenci ve velilerin yaşadığı sosyal çevreyi tanıma, ailelere ortaöğretimin işlevlerini kavratma ve veliye okulun yönetsel işleyişini öğretme bağlamında çok yeterli olmadıkları görülmektedir. Bu kademedeki okullarda, yükseköğrenime geçiş sürecinde öğrenim görülen alana özgü akademik destek sağlamanın yanında öğrenci kişilik hizmetleri ile psikolojik danışma ve rehberlik servisinin öğrenci sorunlarının çözümü ve gelişimi kapsamında ihtiyaçlarına destek olma düzeyinin orta seviyenin üstünde olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, öğrencilere sınıf içi yaşantılara eşit katılım imkânı sunma ve öğretim zamanının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması açısından da okulların daha yeterli oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu kademedeki okullarda okul aile işbirliği bağlamında yapılması gereken uygulamaları çok tatminkar bulmadıkları söylenebilir. Ailenin ve çevrenin özelliklerinin bilinmesi, ailenin işleyişe dahil edilmesi yönünde yapılan uygulamaların çok yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir. Alanyazına bakıldığında, okulların, nitelikli okul-aile-çevre işbirliğini sağladığı ve gerekli desteği alabildiği sürece, çıktılarında hedeflediği niteliği elde edebileceği ve amaçlarına ulaşabileceği bildirilmektedir (Önder, 2012). Ayrıca, okulların, sadece öğrencilere bilgi veren kurumlar olmadığını, yakın çevresinin kültürel gelişimine katkı yapma ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda öğrenciler, aileler ve toplumun tüm üyeleri için de eğitim merkezi olduğunu ve bu noktada da rehberlik ve sosyal çalışmaların okul tarafından gerektiğince sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Yiğit ve Bayraktar, 2006). Dolayısıyla, veli katılımı okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak düşünüldüğünde,

okullardaki bu yönlü uygulama yetersizliklerinin öğrenciler için fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik öğrenci algıları karşılaştırıldığında, ortaöğretim kademesindeki okullardaki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının genellikle ilköğretim kademesinden daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak, ilköğretim kademesinde en düşük ortalamaya sahip olan öğrenci kişilik hizmetleri ile psikolojik danışma ve rehberlik servisinin öğrenci sorunlarının çözümü ve gelişim ihtiyaçlarına destek verme düzeyinin ortaöğretim okullarında daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği şeklindedir. İlköğretim kademesinde okul türleri arasındaki fark fen lisesi ile diğer okul türleri ve meslek lisesiyle diğer okul türleri arasındadır. Bulgulara göre, fen liselerindeki öğrencilerin ilköğretimde eğitim aldıkları okullardaki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına ilişkin algıları diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha yüksektir. Meslek lisesindeki öğrencilerin algıları ise daha düşüktür. Ortaöğretim kademesindeki farklılık ise meslek lisesi ile diğer okul türleri arasındadır ve meslek lisesinde eğitim alan öğrencilerin bu bağlamdaki algıları daha düşüktür. Bu bulguya dayalı olarak, diğer lise türleri ile karşılaştırıldığında, meslek lisesi öğrencilerinin gerek ilköğretim gerek ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okullarda fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Türkiye’de okullar ciddi anlamda tabakalaştırılmıştır. Alanyazında okullar arasında oluşturulan bu tabakalaşma eğitimde eşitlik ihlali olarak değerlendirilmekte ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin yaşanmasının arkasındaki en önemli faktörlerden biri olarak gösterilmektedir (Sadovnik, Cookson ve Semel, 1994, s. 30-31). Yine alanyazına bakıldığında farklı tabakalardaki okulların veli profillerin dikkat çekici farklılıklara sahip olduğu anlaşılmaktadır (Çoşkun, 2014, s. 87). Bilindiği gibi Türkiye’de fen ve sosyal bilimler lisesi gibi okul türleri, ortaöğretim kademesinin gözde ve seçkin okullarıdır. Ortaöğretimde bu okullara, ilköğretimde de kaliteli eğitim veren okullara öğrencilerin erişebilmesi onların beşeri, kültürel, sosyal ve

ekonomik sermaye açısından eşitsizliklerine bağlıdır (Önder ve Güçlü, 2014). Avantajlı okul olarak tanımlayabileceğimiz bu okullarda genel olarak avantajlı çocukların eğitim aldığı bildirilmektedir. Bu okullardaki öğrencilerin anne ve babalarının eğitim açısından, mesleki ve gelir düzeyi anlamında daha yüksek bir toplumsal statüye sahip oldukları belirtilmektedir. Meslek liseleri gibi düşük başarı düzeyine sahip okullarda ise öğrencilerin beşeri, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye açısından dezavantajlı oldukları, göreceli çocuk yoksulluğu ile karşı karşıya kaldıkları vurgulanmaktadır (Çoşkun, 2014, s. 109). Bu durumda, dezavantajlı okullarda eğitim alan öğrencilerin gerek okullarındaki imkanların yetersizliği gerek ailelerinin dezavantajlı sosyoekonomik durumundan kaynaklı olarak çifte olumsuzluk ile yüz yüze geldiği ifade edilebilir (Önder ve Güçlü, 2014). Bunun da özelde öğrencilerin hem eğitim hayatında hem ileriki yaşantılarında genelde ise ülkenin genel refah düzeyinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, öğrencilerin hem ilköğretim hem de şuan öğrenim gördükleri ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği yönündedir. Fark, ilköğretim kademesi boyutunda onuncu sınıf ile on ikinci sınıf öğrencileri arasındadır. On ikinci sınıf öğrencileri ilköğretimde eğitim aldığı okulları fırsat ve imkân eşitliği açısından daha yeterli bulmaktadırlar. Ortaöğretim kademesinde ise sınıf düzeyine göre anlamlı farkın on ikinci sınıf ile diğer sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. On ikinci sınıf öğrencileri ortaöğretim kademesinde eğitim aldığı okulu fırsat ve imkân eşitliği uygulamaları açısından daha yetersiz algılamaktadırlar. Araştırmanın bu sonucuna göre, sınıf düzeyi açısından ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri arasında tam tersi bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Sonuçların bu yönlü olmasında, 12. sınıf öğrencilerinin yaklaşık dört yılını bu okullarda geçirdiği göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin farklı uygulamaları gözlemlene ve deneyimlene ihtimalinin diğerlerine kıyasla daha yüksek olacağı söylenebilir. Dolayısıyla okuldaki bu yönlü uygulamalara dair daha sağlam ve kapsayıcı değerlendirmelerde bulunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaşları arttıkça öğrencilerin karşılaştırma ve sorgulama becerileri gelişeceği için okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, cinsiyete göre ilköğretimdeki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik öğrenci algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin ilköğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin ortaöğretim kademesinde eğitim aldıkları okullardaki fırsat ve imkan eşitliği uygulamalarına yönelik algıları aynı şekilde kızlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, kız öğrencilerin toplumda var olan toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olarak, erkeklere göre var olan durumu daha çabuk içselleştirip kabullenmelerinden dolayı böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca toplumda kız ve erkeğe atfedilen özellikler farklıdır. Kız öğrencilere kurallara uyan, edilgen gibi özellikler atfedilirken erkek öğrencilere başına buyruk, atılgan gibi özellikler atfedilmiştir. Atfedilen bu özelliklerden dolayı, kız öğrencilerin okullarındaki fırsat ve imkan eşitliğine yönelik uygulamaları daha kolay benimsedikleri, erkeklere göre algılarının farklılaştığı söylenebilir (Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi [ETCEP], 2016).

Araştırmanın son bulgusu, yaşanan yerleşim yerine (kır-kent) göre öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği şeklindedir. Farklılaşma kente yaşayan öğrenciler lehinedir. Kentte yaşayan öğrencilerin hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algıları kırsalda yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu, İnsan Hakları ve Fırsat Eşitliği Komisyonu (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıncı desteklendiği söylenebilir. Söz konusu araştırmada, kırsal alanda yaşayan öğrencilerin okullarında sınırlı eğlence faaliyetleri ve eğitim olanakları bulunduğu bildirilmektedir. Ayrıca, kırsal alanda yaşayan öğrencilerin aldığı eğitim kalitesi ile ilgili olarak, çoğunlukla kısıtlı ve sınırlı konu seçimi nedeniyle eşitsizlik mevcuttur (HREOC, 2000, s. 12). Kentte yaşayan çocukların köyde yaşayan çocuklara nazaran daha şanslı oldukları, kentsel nüfusun kırsal nüfusa oranla daha iyi eğitim hizmetlerinden faydalandıkları, yine kasaba okullarında şehir okullarına göre eğitim imkanlarından yararlanma noktasında birçok eşitsizliğin var olduğu araştırmalarca ortaya konulmuştur (Buluç, 1997; Bülbül, 1991; Büyükoztürk, 1992). Bu durumda, eğitim hizmetlerinden yararlanma ve nitelik konusunda kırsal ve kentte mevcut olan uygulamaların aynı olmadığı söylenebilir. İlköğretim ve ortaöğretim sürecindeki

eğitsel, sosyal, kültürel etkinliklerin dengeli olarak ulaştırılamaması, kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler aleyhine bir sürecin başlamasına neden olabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

1) Araştırmada, öğrencilerin ortaöğretim kademesindeki şu an eğitim aldıkları okullarda okul aile işbirliği bağlamında yapılması gereken uygulamaları çok tatminkar bulmadıkları anlaşılmıştır. Öğrenci başarısını sağlamada veli okul işbirliğinin ne kadar önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle okulların öğrenciye istedik davranışları kazandırmada veliyi işe dahil etmeden çok fazla yol alabilmesi pek mümkün değildir. Bu bakımdan okullardaki bu yönlü uygulama yetersizliklerinin giderilebilmesi için okulun yönetsel işleyişi ve eğitim imkanlarını tanıtmaya, ortaöğretimin işlevleri noktasında velilere farkındalık kazandırma, öğrencilerin ve velilerin yaşadığı sosyal çevrenin okullarca tanınması gibi okul yönetimlerince gereken adımların atılması oldukça önemlidir.

2) Araştırmanın sonucuna göre, meslek liselerinde eğitim alan ve kırsal kesimde ikamet eden öğrenciler eğitim aldıkları okulları fırsat ve imkan eşitliği açısından daha yetersiz bulmaktadır. Bu durumda, dezavantajlı okul veya bölgelerdeki öğrencileri avantajlı duruma getirmek amacıyla devletin eğitim hizmetlerini sunarken eğitim girdilerinden kaynaklanan eşitsizlikleri azaltacak bir politika izlemesi gerektiği düşünülmektedir.

3) Araştırmada ilköğretim kademesindeki okullarda mesleki rehberlik hizmetlerinin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınma durumunun düşük düzeyde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Oysa okul rehberlik servislerinin etkin bir şekilde faaliyet göstermesi öğrencilerin çok yönlü gelişimi ve mesleki yönlendirme için gerekli uygulamaların başında gelmektedir. Bu bakımdan rehber öğretmen atamalarında alan uzmanlığının göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir. Ayrıca rehber öğretmene düşen öğrenci sayısının da yeniden değerlendirilmesinin gerektiği belirtilebilir.

4) MEB taşra teşkilatı yöneticileri, okullarda fırsat ve imkan eşitliği nasıl sağlanır, bu süreçte neler yapılması gerektiğini içeren konularda hizmet içi eğitimlere tabi tutulabilir.

5) Araştırmada kız öğrencilerin okullarındaki fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına yönelik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda bu durumun sebebi araştırılabilir.

6) Bu araştırma, Burdur il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Farklı illeri kapsayan benzer araştırmalar yapılarak diğer illerde durumun ne olduğu betimlenebilir.

7) Sadece öğrencilerin değil, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin dahil edildiği araştırmalarla okullar fırsat ve imkan eşitliği açısından incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbey, S. S. (2006). *Güneydoğu Anadolu bölgesinde eğitimin fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Akkan, H. (2000). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim birinci kademe okullarının eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Bolu: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, H. H. (1990). Ortaöğretim düzeyinde din eğitimi okulları ve diğer meslek liselerinin sayısal gelişmeleri (1978-1987 Dönemi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 .(1), 145-161.
- Algan, B. & Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(3).
http://webftp.gazi.edu.tr/hukuk/dergi/17_3_6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, C. (2002). Eğitim teknolojisinin ikibinli yıllarda yapılandırılması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4).
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/viewFile/5000033261/5000033472> sayfasından erişilmiştir.
- Altay, Ö. (1995). *İzmir’de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunya, N. (1999). Eğitim Hakkı, 75 Yılda Eğitim. *Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul*, 79-89.
- Anderson, A. (1967). *Socological Factors in the Demand for Education Social Objectives in Educational Planning*. Paris: OECD Yayınları.
- Arı, A. (2003). Taşınmalı ilköğretim uygulaması Uşak örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1).
<http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078860/0> sayfasından erişilmiştir.

- Aslankurt, B. (2013). Eğitimde kuşaklararası hareketlilik: Fırsat eşitliğinde Türkiye nerede? *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*. www.tepav.org.tr adresinden alınmıştır.
- Ayaz, N. (1994). *TBMM 1995 yılı bütçe raporu*. TC Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(8), 98-103. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/OncekiSayilarDetay.aspx?Sayi=8> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Ayhan, A. (2005). Eşitlik ilkesi ve tarihçesi. <http://www.ankarabarusu.org.tr/site/ankarabarusu/hgdmakale/2009-3/8.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşit (siz) lige ilişkin kavrayışlarının çözümlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacolod, M. P & Tobias, J. L. (2006). Schools, school quality and achievement growth: Evidence from the Philippines. *Economics of Education Review*. 25(6), 619–632.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. & Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları. <http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*. 6. Baskı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, s. 91.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye’de Eğitim*. İstanbul: TÜSIAD Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. MEB. İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitime Giriş*. (8. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi. *cev. Kemal inal) Eğitim ve Yaşam, Bahar, (99), 15.*
https://alibabahan.weebly.com/uploads/1/4/0/4/14044326/esitsiz_egitim.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Buluç, B. (1997). İlköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-22.
<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/662> sayfasından erişilmiştir.
- Buyruk, H. (2008). *Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere ilişkin biyografik bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
file:///C:/Users/MES/Downloads/5010%20(1).pdf sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canöz, T. (2014). *Türkiye'de 2003 -2013 yılları arasında uygulanan eğitim politikalarının eğitimde fırsat eşitliği bakımından analizi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*. 7(1), 17-41.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10258-007-0023-z> sayfasından erişilmiştir.
- Chevalier, A. & Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*. 10(2), 165–181.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.4617&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

Chunling, L. (2003). Socio-Political Changes and Inequality of Educational Opportunity. *Social Sciences In China*, 3, 86-98. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-ZSHK200303007.htm sayfasından erişilmiştir.

Coşkun, İ. (2014). *Türkiye’de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: Pısa 2012 ve Ankara Örneği* yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çabuk, K. (2013). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim. http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/KEPI/files/img/toplum_cinsiyet_ve_egitim.pdf sayfasından erişilmiştir.

Dincer, M. A. & Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 592-598. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059310000672> sayfasından erişilmiştir.

Downes, A. T. & Figlio, D. N. (1999). *Economic inequality and the provision of schooling*. *Economic Policy Review*. September 1999. pp 99–110. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.202.2504&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

DPT, (1990). Altıncı Beş Yıl: 1990-1994, Başbakanlık Devlet Basımevi

DPT, (2014). Onuncu Beş Yıl: 2014-2018, Başbakanlık Devlet Basımevi

ERG, (2009). Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. İstanbul. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Erkal, M. (1987). *Sosyoloji*. İstanbul: Filiz Kitapevi

Ertürk, S. (1972). *“Eğitimde ‘program’ geliştirme”*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.

ETCEP, (2016). Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi. Ankara. http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/proje_oykusu.pdf sayfasından erişilmiştir.

file:///C:/Users/MES/Downloads/219-16961-1-PB%20(6).pdf sayfasından erişilmiştir.

Gök, F. (2004). *Eğitim hakkı: Türkiye Gerçeği. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/413.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Göze, A. (1976). *Sosyal Devlet Sistemi*. İstanbul: İÜHF Yayınları.

Göze, A. (1977). *Liberal Marxist Faşist ve Sosyal Devlet Sistemleri*. İstanbul: İÜHF Yayınları.

Gül, H. (2008). “Türkiye’nin Eğitim Sorunları, AKP’nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri”, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, s. 181–196. <http://www.toplumvedemokrasi.org.tr/C:/wamp/www/ojs/files/journals/1/articles/33/public/33-503-1-PB.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Güler, A. (1988). Eğitim sistemimizde fırsat eşitliği üzerine Elazığ: *Fırat Üniversitesi Dergisi*.

Gülmez, Mesut. (2000). Eğitim ve “İnsan Hakları Eğitimi” Hakları. K. Tankuter (Editör), *İnsan Hakları*. (s.309-333). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gümüş, A. T. (2012). Eğitim Hakkının Dönüşümü Transformation of Rights to Education. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/179027> sayfasından erişilmiştir.

Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000051019> sayfasından erişilmiştir.

Güngör, M. (2009). *Eğitim Hakkı ve Sokakta Yaşayan/Çalışan Çocuklar: Mersin İli Örneği*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000000747/5000001442> sayfasından erişilmiştir.

Heyneman, S. & Loxley, W. (2003). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income Countries. *American Journal of Sociology*. 88(6), 1162–1194.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/288851468182381699/pdf/REP268000The0e0low0income0countries.pdf> sayfasından erişilmiştir.

İçer, M. M. (1997). *Türkiye’de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel eğitim İlkelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

James, C. Dunning, G. Connolly, M. (2006). Lessons from successful schools in disadvantaged settings. *Management In Education*. 20(4), 14–18. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/08920206060200040401> sayfasından erişilmiştir.

Jenk, C. (1972). Equality. Harwart Univ.1972.

Kandemir, O. ve Kaya, F. (2010).“Gelir Dağılımının Yüksek Öğretimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye’de Özel Üniversite Gerçeği”. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 557-566. <https://scholar.google.com.tr/citations?user=YjJuPEIAAAAJ&hl=tr> sayfasından erişilmiştir.

Karip, E. (2002). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Ankara: Adım Ajans.

Kavak, Y. (2010). 2050’ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Kaya, Z. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Kılıç, R. (1999). *Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması*. 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu (25-27 Kasım 1999), Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/143-egitimbersen.org.tr-143.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kılıç, Y. (2014). Türkiye’de Eğitimsel Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma İlişkisine Dair Ampirik Bir Çalışma1. http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C4_S2makaleler/4.2.14.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Kılıç, E. & Tanman, S. (2009). İlköğretim Okullarında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. *Bilim, Eğitim Düşünce Dergisi*. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=391> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, E. & Güçlüer, E. (1999). *Kadın Yurttaşı El Kitabı*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*. 31(5), 589–604. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411920500240759/abstract> sayfasından erişilmiştir.
- Marshall, K. (1993). Teachers and schools-what makes a difference: A principal's perspective. *Deadalus*, Sayı 122. http://www.jstor.org/stable/20027156?seq=1#page_scan_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Maya, İ. (2013). Türk Eğitim Sistemindeki Cinsiyet Eşitsizliklerinin AB Ülkeleri ile Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/990> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2003). *Milli Eğitim Sayısal Verileri (2002-2003)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2004). “Haydi Kızlar Okula Öğretmen El Kitabı”, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2007), “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”. *Tebliğler Dergisi*. S. 2594. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2594_1.html sayfasından erişilmiştir.
- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları: nesnel çözümlene öznel tanıklıklar*. Yayınlanmış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Kocaeli.
- Nash, P. (1971). Excellence and Equality in Education. *The Encyclopedia of Education*. *The Macmillan Company and Free Pres*. 7. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70085> sayfasından erişilmiştir.

- Ozankaya, Ö. (1977). *Toplum Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000051090/500004831> 4 sayfasından erişilmiştir.
- Önder, E. & Güçlü, N. (2014). Analysis of inequalities among schools in primary education. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(6), 170-177. https://abs.mehmetakif.edu.tr/upload/8167_ijar_analysis_of_inequalities_among_schools_in_primary_education.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Önder, E. & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 40, 109-132. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/2244> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimler enstitüsü, Ankara.
- Önder, E. (2016). Okulların Eğitsel Kaynakları Ve TEOG Puanları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 837-848. DOI:10.17755/esosder.67084
- Öz, L. (2013). Çocuk hakları bağlamında çocuklarda eğitim hakkı. Çağ Üniversitesi, Mersin: Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Hukuk Anabilim Dalı.
- Özbaş, M. (2013). Genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-18. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijoess/article/view/5000039469> sayfasından erişilmiştir.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: Kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 58-83. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:jQ68sS7I3CoJ:scholar.google.com/&hl=tr&as_sdt=0,5 sayfasından erişilmiştir.

- Parsons, T. (1977). *The Evaluation of Societies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Peragine, V. & Serlenga, L. (2008, October). Higher education and equality of opportunity in Italy. In *Inequality And Opportunity: Papers From The Second Ecineq Society Meeting* (pp. 67-97). Emerald Group Publishing Limited. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1016/S1049-2585%2808%2916004-5> sayfasından erişilmiştir.
- Petek, H. & Önder, E. (2015). Ortaokulların Fırsat ve İmkan Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi (Burdur İl Örneği), *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3). <http://dergipark.gov.tr/ijsser/issue/26516/279168> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, S. (2011). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum*. 7(25), 46-61. <https://scholar.google.com.tr/citations?user=9e9zklAAAAJ&hl=tr&oi=sra> adresinden ulaşılmıştır.
- Sadovnik, A. R., Cookson, P. W. & Semel, S. F. (1994). *Exploring education: An Introduction to the Foundations of Education*. Routledge. Boston: Allyn&Bacon Inc., 143-144-365. <http://trove.nla.gov.au/work/6504962?selectedversion=NBD27121055> sayfasından erişilmiştir.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:OTnqPDbwENAJ:scholar.google.com/&hl=tr&as_sdt=0,5 sayfasından erişilmiştir.
- Savaşçı, H. S. (2010). *Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sözbilir, M. (Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. Kurandan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde Editör Mustafa Metin 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Sungur, N. (2003). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. Evrim Yayınevi.
- Şahin, Y., Özdemir, C. & Selvi, O. (2012). Effects of School Type and Region on Transition to Tertiary Education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). file:///C:/Users/MES/Downloads/5000003862-5000005435-1-PB%20(5).pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 20(1), 245-259. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=related:FCgo4IRaEq8J:scholar.google.com/&hl=tr&as_sdt=0,5 sayfasından erişilmiştir.
- Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*. 25(3), 303-313. https://www.researchgate.net/publication/4837154_Demand_for_education_in_Turkey_A_tobit_analysis_of_private_tutoring_expenditures sayfasından erişilmiştir.
- Tansel, A. (2003). Türkiye’de okullaşma oranları ve eğitimin getirisi. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Düşün Dergisi*. 14, 25-29.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tomar, G. Y. (2007). *Göç alan semtlerde yaşayan ailelerin çocuklarının eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/7434/205956.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Tunç, S. (1969). *Türkiye’de Eğitim Eşitliği*. Ankara: Başnur Matbaası.

- Turan, S. (2003). *1982 Anayasası Döneminde Türk Milli Eğitim Sisteminde Kadın-Erkek Eşitliği*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Uçkaç, A. (2003). *Eğitimde Fırsat Eşitliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 153-166. [file:///C:/Users/MES/Downloads/5000050949-5000068813-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MES/Downloads/5000050949-5000068813-1-PB%20(1).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Uluğ, F. (2000) Eğitim Hakkının Kullanım Sorunu, Türkiye’de İnsan Hakları, Yay. Haz, Oya Çitçi, Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını. http://www.todaie.edu.tr/yayinlar/kitap_goster.php?kodu=87 sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2007). *Global monitoring report, education for all 2008*. New York: Oxford Press, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2002). *Global monitoring report, education for all*. New York: Oxford Press, www.efareport.unesco.org. Adresinden ulaşılmıştır.
- Unicef (2014). Her çocuk önemlidir. Eşitsizliklerin ortaya konulması, Çocuk haklarının ileriye götürülmesi. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Unicef%20SOWC%202014%20web.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, I. & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye’nin Sisyphos Miti. *Eğitimde Fırsat Eşitliği* [The Sisyphus Myth of Modern Turkey: Equal Opportunity in Education], 39-72. http://www.academia.edu/2476659/E%C4%9Fitimde_F%C4%B1rsat_E%C

[5%9Fitli%C4%9Fi Modern T%C3%BCrkiyenin Sisypnos Miti](#) sayfasından erişilmiştir.

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.

Ünal, S. (1984). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Araştırması. Ankara: Hacettepe Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://sanat-ve-dil-arastirmalari-enstitusu-sada.dergipark.gov.tr/esosder/issue/6141/82408> sayfasından erişilmiştir.

Woessmann, L. (2004). How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US. <http://ftp.iza.org/dp1284.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yaman, E. (?). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256365> sayfasından erişilmiştir.

Yaşar, M. M. (2014). *Sosyoekonomik Açından Eğitimde Fırsat Eşitliği: Giresun Örneği* (Doctoral dissertation). http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/76/mustafa_malkoc_yasar_tez.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 7.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13). file:///C:/Users/MES/Downloads/5000049060-5000066533-1-PB.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, M. (2000). "Türk Atasözlerinde Eğitim Anlayışı". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 3(1-2), 139. <https://scholar.google.com.tr/scholar?um=1&ie=UTF8&lr&q=related:3AQLxMrIJDg4MM:scholar.google.com/> sayfasından erişilmiştir.

Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

Young K. & Mack, R. W. (1965). *Sociology and social life*. New York: American Book Company.

EKLER

EK 1.

Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, Bu çalışma sizlerin fırsat ve imkân eşitliği uygulamalarına ilişkin algılarınızı tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular hazırlanmıştır. Bu sorulara vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçla kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için lütfen sorulara **objektif cevaplar** veriniz ve **tüm soruları eksiksiz cevaplayınız**. İlginiz ve yardımınız için çok teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: 1. () Kız 2. () Erkek

Yaşınız:

Okulunuz: 1. () Fen lisesi 2.() Sosyal bilimler lisesi 3.() Anadolu lisesi 4 () Meslek Lisesi

Sınıfınız: 1. () 9. Sınıf 2.() 10. Sınıf 3.() 11. Sınıf 4.() 12. sınıf

Yaşadığınız yerleşim birimi 1. () Köy 2. () Kasaba 3. () İlçe merkezi 4. () İl merkezi

Bu bölümde, ortaokulunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Soruları dikkatle okuyup, sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1) Ortaokulda eğitim aldığınız okulda, mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinden ne derece yararlandınız?

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

2) Ortaokulda eğitim aldığınız okulda, sınıf içi öğretimin öğrenmenize katkısı hangi düzeyde gerçekleşmiştir?

1.() Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

3) Ortaokulda öğrenim gördüğüm okulda, sosyoekonomik özelliklerim dikkate alınırdı.

1.() Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

4) Ortaokulda eğitim aldığınız okulda, sosyal etkinlikler ve öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını ne derece karşılamıştır?

1.() Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

5) Ortaokulda eğitim aldığım okulda, başarısız olduğum derslerde başarıyı artırma imkânları verilirdi.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

6) Ortaokulda eğitim aldığım okulda, derslere eşit katılım imkânı verilirdi.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

7) Ortaokulda eğitim aldığım okulda, öğrenme zamanı etkili ve verimli kullanılırdı.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

8) Ortaokulda eğitim aldığım okulda, başarılı olduğum derslerde başarıyı artırma imkânları verilirdi.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

9) Ortaokulda eğitim aldığım okulda, veliler çocuklarıyla ilgili konularda, yönetimde eşit yetkiye sahipti?

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

Bu bölümde ortaöğretim sürecine yani şu anki eğitim aldığınız okula ilişkin sorular yer almaktadır. Soruları dikkatle okuyup, sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

10) Şu an eğitim aldığım okulda, öğrenim görülen alan ve sınıfların belirlenmesinde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır?

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

11) Okulumuzda, bizlere, ders zamanları dışında öğretim teknolojilerinden yararlanma fırsatları sunulur.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

12) Şu an eğitim aldığım okulda, öğretmenlerimiz öğretim zamanını etkili ve verimli bir şekilde kullanır.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

13) Şu an eğitim aldığım okulda, sosyal etkinliklerde ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerime uygun olarak yer alma fırsatı verilir.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

14) Şu an eğitim aldığım okulda, sınıf içi yaşantılara eşit katılım imkânı sağlanır.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

15) Şu an eğitim aldığım okulda, beslenme, giyim, barınma vb. temel ihtiyaçlarının karşılanmasında gerekli imkânlar sağlanır.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

16) Şu an eğitim aldığım okulda, yükseköğrenime geçiş sürecinde öğrenim görülen alana özgü akademik destek sağlanır.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

17) Şuan eğitim aldığım okulda, ders başarısızlıklarının giderilmesi konusunda akademik destek verilir.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

18) Şu an eğitim aldığım okulda, öğrenci kişilik hizmetleri ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik servisinin öğrenci sorunlarının çözümü ve öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına destek verme düzeyi etkilidir.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

19) Şu an eğitim aldığım okulda, velilere okulun yönetsel uygulamalarında çocukları adına eşit söz ve yetkiye sahip olma imkânı verilir.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

20) Şu an eğitim aldığım okulda, ailelere ortaöğretimin işlevlerinin kavratılması için çaba gösterilir.

1. () Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

21) Şu an eğitim aldığım okulda, ailelerin yaşadığı sosyal çevrenin tanınması için çaba gösterilir.

1.() Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

22) Şu an eğitim aldığım okulda, aileme okulun yönetsel işleyişinin öğretimi için çaba gösterilir.

1.() Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

23) Şu an eğitim aldığım okulda, ailelere okulun eğitim imkânlarının tanıtımı için çaba gösterilir.

1.() Hiç 2. () Az 3. () Orta 4. () Çok 5. () Tam

EK 2.



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64612922/44-E.4797650
Konu:Anket İzni

29.04.2016

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hatice PETEK' in " Okul türlerine göre lise öğrencilerinin fırsat ve imkan eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi" isimli çalışmasına esas olmak üzere İlimiz merkez ortaöğretim kurumu öğrencilerine yönelik anket uygulamak istediklerine dair 10.04.2016 tarih ve 5883 sayılı yazıları ve uygulayacakları anket programı ilişikte sunulmuştur.

Yukarıdaki anket çalışmasının, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulamasını olurlarınıza arz ederim.

Özer UNAT
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
29.04.2016

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER: Yazı ve ekleri (9 sayfa)

Bahçelievler Mah. Şeker Cad. 15100/BURDUR
Elektronik Ağ: www.burdur.meb.gov.tr
e-posta: temelegitim15@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özer UNAT
Unvanı: Millî Eğitim Şube Müdürü
Tel: (0248) 233 11 19 -125 Faks: 0 248 233 13 43



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64612922/44-E.4797650
Konu:Anket İzni

29.04.2016

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hatice PETEK' in " Okul türlerine göre lise öğrencilerinin fırsat ve imkan eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi" isimli çalışmasına esas olmak üzere İlimiz merkez ortaöğretim kurumu öğrencilerine yönelik anket uygulamak istediklerine dair 10.04.2016 tarih ve 5883 sayılı yazıları ve uygulayacakları anket programı ilişikte sunulmuştur.

Yukarıdaki anket çalışmasının, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulamasını olurlarınıza arz ederim.

Özer UNAT
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
29.04.2016

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER: Yazı ve ekleri (9 sayfa)

Bahçelievler Mah. Şeker Cad. 15100/BURDUR
Elektronik Ağ: www.burdur.meb.gov.tr
e-posta: temelegitim15@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özer UNAT
Unvanı: Millî Eğitim Şube Müdürü
Tel: (0248) 233 11 19 -125 Faks: 0 248 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 41e6-211c-3678-9b59-4747 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Ölçek İzni

Mehmet Ozbas
Pzt 1.2.2016, 21:25
Siz; ∨



SAYIN PETEK,

Sizlere, öncelikle iyi akşamlar dilemek isterim.

"GENEL LİSE VE FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ORTAÖĞRETİMDE FIRSAT VE İMKÂN EŞİTLİĞİNE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ" adlı çalışmamın ölçeğini araştırmanızda "*****Bilimsel Etik" kurallara tam anlamıyla uymak koşuluyla kullanabilirsiniz. Kaynak gösterme açısından gerekli bütün yasal koşulları yerine getirmek yükümlülüğü, ölçeği kullananlara aittir. Ölçeğin bütününe ilişkin maddelerinin, yayında yer alan faktörler birleştirildiğinde 23 maddeden oluştuğu görülmekte ve 23 madde ile tüm ölçek bir araya getirilmiş görülmektedir. Ölçeğin başlangıçta, 30 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmada, 30 madde ile ön uygulamaya gidildiği ve analizler sonucu ölçeğin çok faktörlü bir yapıda olduğu ve 23 maddeden ibaret olduğu görülmektedir. Ayrıca, faktör analizi ve güvenilirlikle ilgili analiz sonuçları da yöntem bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Sizlere, araştırmalarınızda başarılar dilemek isterim.