



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ TEMELİNDE
OKUL PROFİLLERİNE YÖNELİK
OKUL AVANTAJLARI ENDEKSİ GELİŞTİRME**

İsmail ÇİMEN

Doktora Tezi

Eskişehir, 2021

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ TEMELİNDE OKUL PROFİLLERİNE
YÖNELİK OKUL AVANTAJLARI ENDEKSİ GELİŞTİRME**

İsmail ÇİMEN

2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ TEMELİNDE
OKUL PROFİLLERİNE YÖNELİK
OKUL AVANTAJLARI ENDEKSİ GELİŞTİRME**

İsmail ÇİMEN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İsmail ÇİMEN tarafından hazırlanan **Eğitimde Fırsat EŞitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları Endeksi Geliştirme** başlıklı bu tez, 28/01/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri BaŐkanı :	Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Danışman :	Prof. Dr. Cemil YÜCEL
Üye :	Prof. Dr. Engin KARADAĞ
Üye :	Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Üye :	Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Zafer BALBAĞ

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Eğitimde Fırsat Eğitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları Endeksi Geliştirme başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

08/02/2021

İsmail ÇİMEN

Teşekkür

Bu tezin hazırlanmasında bana verdikleri destekten ve gösterdikleri ilgiden dolayı danışmanım Prof. Dr. Cemil YÜCEL'e; tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a ve Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK'e; tez savunma jürimde yer alarak farklı bakış açılarıyla katkı sunan hocalarım Prof. Dr. Feyyat Gökçe'ye ve Prof. Dr. Sedat Yüksel'e teşekkür ederim.

Bu tez, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından "2023 Eğitim Vizyonu" kapsamında "Eğitimde Fırsat Eşitliğine Yönelik Bir Endeksleme Çalışması" başlıklı proje ile desteklenmiştir. Bu projeye desteklerini sunan İl Milli Eğitim Müdürü Hakan CIRIT'a ve Şube Müdürü Ahmet ŞEN'e; Ölçme ve Değerlendirme Merkezinde verilerin toplanabilmesi için üstün gayret gösteren Metin ERKMEN'e, Zeynel ÖZDEMİR'e, Ali ÇAM'a, Volkan ÇİÇEK'e ve Burhan BOZTAŞ'a; Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde görev yapan değerli okul yöneticilerine ve öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Tezin farklı aşamalarında fikirlerine başvurduğum Dr. Öğr. Üyesi İbrahim YILDIRIM'a, Doç. Dr. Sedat ŞEN'e; Dr. Rza MAMMADOV'a ve Dr. Elif SEZER'e; mesai arkadaşlarım Abdullah AÇAR'a ve Mustafa ÖZKAN'a; zorlandığım anlarda beni motive etmek için desteğini hiç esirgemeyen değerli arkadaşlarım Cüneyt BELENKUYU'ya ve Serap KELEŞ'e teşekkür ederim.

Son olarak, bugünlere gelmemdeki en büyük payın sahibi olan ve bir parçası olmaktan gurur ve mutluluk duyduğum en değerli destek kaynağım aileme teşekkürlerimi ve minnetimi sunarım.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	ix
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Tanımlar.....	14
1.5. Kısaltmalar.....	14
İKİNCİ BÖLÜM	15
2. Kavramsal Çerçeve	15
2.1. Fırsat Eşitliği.....	15
2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği	25
2.2.1. Eğitimde fırsat eşitliğinin temelleri.....	25
2.2.2. Eğitimde fırsat eşitliğinin tanımlanması.....	28
2.2.2.1. Adil fırsat eşitliği ve eğitim	29
2.2.2.2. Radikal fırsat eşitliği ve eğitim	32
2.2.3. Eğitimde fırsat eşitliğinin sosyolojik çözümlemesi.....	36
2.2.4. Eğitimde fırsat eşitliğinin ekonomik çözümlemesi.....	39
2.2.5. Eğitimde fırsat eşitliğinin politik çözümlemesi.....	42
2.2.6. Politik metinlerde eğitimde fırsat eşitliği	46
2.2.6.1. Ulusal anlamdaki hukuki metinlerde eğitimde fırsat eşitliği	46
2.2.6.2. Uluslararası anlamdaki hukuki metinlerde eğitimde fırsat eşitliği	51
2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliğinde Öğrenci Başarısının Konumu	53
2.3.1. EFE ve başarı ilişkisini açıklamaya yönelik modeller	55
2.3.1.1. Meritokrasi modeli	55
2.3.1.2. Köktenci (Radikal) model.....	56

2.3.1.3. Geleneksel seçkinci model.....	57
2.3.1.4 Evrimci liberal model.....	57
2.3.1.5 Ödünleyici liberal model.....	58
2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler	58
2.4.1. Eğitimde fırsat eşitliği ve aile.....	58
2.4.2. Eğitimde fırsat eşitliği ve cinsiyet	64
2.4.3. Eğitimde fırsat eşitliği ve çevre.....	66
2.4.4. Eğitimde fırsat eşitliği ve okullar	70
2.4.5. Eğitimde fırsat eşitliği ve öğretmenler	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	76
3. Yöntem.....	76
3.1. Araştırma Deseni	76
3.2. Evren ve Örneklem	76
3.3. Veri Toplama Araçları	81
3.3.1. Öğrenci anketi	81
3.3.2. Öğretmen anketi	82
3.3.3. Yönetici anketi	82
3.3.4. Öğrenci başarı izleme sınavı	83
3.3.5. Destekleyici veri kaynakları	83
3.3.5.1. Endeksa verileri.....	83
3.3.5.2. ISCO-08	83
3.3.5.3. Kalkınma Bakanlığı verileri.....	86
3.3.5.4. Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Belediye verileri	87
3.4. Verilerin Toplanması	87
3.5. Veri Setlerinin Oluşturulması ve Düzenlenmesi	88
3.5.1. Öğrencilerle ilgili veri setinin oluşturulması ve düzenlenmesi.....	88
3.5.2. Öğretmenlerle ilgili veri setlerinin oluşturulması ve düzenlenmesi.....	94
3.5.3. Okullarla ilgili veri setlerinin oluşturulması ve düzenlenmesi.....	95
3.5.4. Veri setlerinin analiz için hazırlanması	100
3.6. Verilerin Çözümlemesi	102
3.6.1. Hiyerarşik lineer modelleme	102
3.6.2. Okul avantajları endeksinin (OAE) hesaplanması	111
3.6.3. Okul etkinliğine ilişkin değerlerin hesaplanması	111
3.6.4. Başarı, etkinlik ve avantaj endeksi puanlarının karşılaştırılması	112

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	113
4. Bulgular.....	113
4.1. Öğrenci Başarı İzleme Sınavına İlişkin Bulgular	113
4.2. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	116
4.3. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	117
4.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	130
4.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	149
4.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	152
BEŞİNCİ BÖLÜM	157
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	157
5.1. Sonuç	157
5.2. Tartışma	161
5.3. Öneriler	183
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	184
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	185
5.4. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Sınırlılıklar.....	189
KAYNAKÇA.....	190
EKLER.....	219
ÖZGEÇMİŞ	237

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın Örneklem Grupları ve Okullara Göre Dağılımları	78
3.2	ISCO-08 Çerçevesinde Mesleklere Ait Puanlar	84
3.3	İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması	86
3.4	Öğrenciye Ait Veri Setindeki Değişkenler ve Özellikleri	90
3.5	Öğrenci Verisi İçin Oluşturulan Farklı İndeksler	93
3.6	Öğretmenlere Ait Veri Setindeki Değişkenler	95
3.7	Okula Ait Veri Setindeki Değişkenler	97
3.8	Okul Düzeyine Ait Düzenlenmiş Veri Seti	99
3.9	Araştırmada Kurulan Ortalamalar Bağımlı Modeller (İlk Analiz)	106
3.10	Araştırmada Kurulan Ortalamalar Bağımlı Modeller (Nihai Modeller)	107
3.11	Araştırmada Kurulan Rassal Katsayılar Modelleri (İlk Analiz)	108
3.12	Araştırmada Kurulan Rassal Katsayılar Modelleri (Nihai Modeller)	109
4.1	Başarı İzleme Sınavına İlişkin Sonuçlar	113
4.2	Sınav Puanlarının Alt ve Üst Gruplara Göre t-testi Sonuçları	115
4.3	Okulların Başarı İzleme Sınavı ve LGS Ortalamaları Arasındaki İlişki	115
4.4	Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeli Sonuçları	116
4.5	Okuldaki Yöneticilerle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	117
4.6	Okuldaki Fiziki İmkânları İle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	118
4.7	Okuldaki Sosyo-Kültürel İmkânları İle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	119
4.8	Okulun Çevresiyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)	119

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.9	Okulun Çevresiyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)	120
4.10	Okulun Çevresiyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	121
4.11	Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)	122
4.12	Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)	124
4.13	Okuldaki öğretmenlerle ilgili ortalamalar bağımlı nihai modelin varyans bileşenlerinin tahmini	125
4.14	Okulun Kültürüyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)	125
4.15	Okulun Kültürüyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)	126
4.16	Okuldaki Kültürüyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	127
4.17	Okulun Velileriyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	128
4.18	Okuldaki Velileriyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	128
4.19	Okuldaki Öğrenci Yapısıyla İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	129
4.20	Öğrencilerin Demografik Değişkenleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	131
4.21	Öğrencilerin Demografik Değişkenleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	131
4.22	Öğrencilerin Aile Yapısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	132
4.23	Öğrencilerin Aile Yapısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	133

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.24	Öğrencinin ebeveynleriyle ilgili rassal katsayılar modelinin sabit etkiler tahmini (ilk analiz)	134
4.25	Öğrencinin Ebeveynleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)	135
4.26	Öğrencilerin Ebeveynleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	137
4.27	Ailenin Ekonomik Girdileriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)	138
4.28	Ailenin Ekonomik Girdileriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)	139
4.29	Ailenin Ekonomik Girdileriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	140
4.30	Öğrencinin Bulunduğu Çevreyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	141
4.31	Öğrencinin Bulunduğu Çevreyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	141
4.32	Öğrencinin Evindeki Kitap Sayısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	142
4.33	Öğrencinin Evindeki Kitap Sayısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	143
4.34	Öğrenciye Sağlanan Olanaklarla İlgili Rassal Etkiler Modelinin Sabit Etkiler Tahmini	143
4.35	Öğrenciye Sağlanan Olanaklarla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	144
4.36	Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Etkiler Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)	145
4.37	Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)	147
4.38	Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini	147
4.39	Okulların OAE puanları	149

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.40	Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Puanları	152
4.41	Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Sıralamaları Arasındaki İlişki	155

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Farklı Ülkeler İçin Eğitim Gini Katsayılarının Yıllara Göre Değişimi	7
2.1	Eğitim ve Beşeri Sermaye Gelişiminin Kavramsal Modeli	41
2.2	Öğrencilerin Elde Edeceği Kazanımların Belirleyicileri	60
2.3	Gini-Eğitim Endeksinin Dünyadaki Dağılımı	67
3.1	Araştırmada Kullanılan Veri Kaynakları	81
3.2	Verilerin Toplanmasında İzlenen Akış Şeması	88
3.3	Öğrenciye Ait Veri Setinin Oluşturulmasında İzlenen Süreç	89
3.4	Öğretmenlere Ait Veri Setinin Oluşturulmasında İzlenen Süreç	94
3.5	Okullara Ait Veri Seti Oluşturulurken İzlenen Akış Şeması	96
3.6	Eğitim Sistemlerinin İç İç Geçmiş Durumu	102
4.1	Okul Düzeyi Değişkenlerinin Etki Büyüklükleri	130
4.2	Öğrenci Düzeyindeki Değişkenlerin Etki Büyüklüğü	148
5.1	Öğrenci Başarısında Etkili Olan Değişkenler	158
5.2	Değişkenlere Ait Okul Ortalamaları	160
5.3	Okulların Başarı Ortalamaları ve OAE Puanlarına İlişkin Saçılım Grafiği	178
5.4	Örnek Okullar İçin Değişkenlere Ait Sıralamalar	179
5.5	Örnek Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Sıralamaları	182

Özet

Eğitimde Fırsat Eşitliği Temelinde Okul Profillerine Yönelik Okul Avantajları

Endeksi Geliştirme

İsmail ÇİMEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

2021

Amaç: Bu araştırmada nihai amaç Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliğini arttırmaya yönelik çabalarına katkıda bulunabilmektir. Bu genel amaç çerçevesinde Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinden yola çıkılarak öğrenci başarısını açıklayabilecek değişkenlerin ortaya konulması, bu değişkenlerin görece önemliliklerinin belirlenmesi ve böylece eğitimde fırsat eşitliği temelinde okul profillerine yönelik olarak avantajlı ve dezavantajlı okulların belirlenmesini sağlayacak bir endeks geliştirmek hedeflenmektedir.

Yöntem: Araştırma nicel araştırma paradigması içinde yapılandırılmış ve ilişkisel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın evrenini Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki ortaokullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırma, belirlenen evrenin kapsadığı 52 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 1143 öğrenci, 1600 öğretmen ve 141 okul yöneticisi üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken bağımlı değişken olan öğrenci başarısını ölçmek için başarı izleme sınavı yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerle ilgili veriler öğrenci, öğretmen ve yönetici anketleriyle toplanmıştır. Veriler çözümlenirken hiyerarşik lineer modelleme ve oran analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada öğrenci düzeyindeki değişkenlerin okul düzeyindekilere oranla başarıyı daha fazla açıkladığı bulunmuştur. Öğrenci ve okul düzeyinde toplamda yirmi farklı değişkenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu değişkenlerden yola çıkılarak okul avantajları endeksi oluşturulmuştur. Okulların 29,71 ile 74,04 arasında endeks puanına sahip olduğu bulunmuştur. Okul avantajları endeksi yüksek olan okulların ortalama başarı bakımından da daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Ancak okul avantajları endeksi ile beraber değerlendirildiğinde okulların etkinlik sıralarının değiştiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonucunda dezavantajlı öğrencilerin avantaj endeksi puanı düşük okullarda öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Bu durumun eğitimde fırsat eşitliği bakımından olumsuzluklar yarattığı görölmektedir. Bu nedenle Türkiye’de yerleşim yeri temelli kayıt alanı uygulamasından vazgeçilerek sosyo-ekonomik göstergelere dayalı bir öğrenci yerleşirme sisteminin uygulanması gerekir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde fırsat eşitliği, Öğrenci başarısı, Okul avantajları endeksi, Okul etkinliği

Abstract

Developing School Advantages Index for School Profiles in terms of Equality of Educational Opportunity

İsmail ÇİMEN

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Advisor: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

2021

Purpose: The general aim of this research is to contribute to Turkey's efforts to increase equality of opportunity in education. In the light of this general aim, defining the variables that could explain the academic performance of students, identifying the relative importance of these variables and developing an index to identify advantageous and disadvantaged schools in Turkey for school profiles in the sense of equality of opportunity in education.

Method: The research is structured within the quantitative research paradigm and the relational research design has been adopted. The universe of the study consists of the eighth grade students studying in the secondary schools in Tepebaşı and Odunpazarı districts of Eskişehir province in the 2018-2019 academic year, and the teachers and administrators working in these schools. The research was carried out in 52 secondary schools covered by the universe. Analyses were performed on data collected from 1143 students, 1600 teachers and 141 school administrators. While collecting the data, a monitoring exam was used to measure student achievement, which is the dependent variable. Data on independent variables were collected with student, teacher and administrator surveys. Hierarchical linear modelling and ratio analysis were employed while analysing the data.

Results: It was found that student-level variables explain success more than school-level variables. Twenty different variables in total at the student and school level were found to be effective on student achievement. Based on these variables, a school advantages index was created. It was found that the schools had index scores between 29,71 and 74,04. It has been observed that schools with a high school advantage index are also better off in terms of average school achievement. However, when evaluated

together with the school advantages index, it was revealed that the efficiency order of the schools changed.

Conclusion and Suggestions: It is concluded that disadvantaged students are educated in schools with low advantage index scores. This situation harms the education system in terms of equal opportunity in education. Therefore, school enrolment based on residential areas must be abandoned and a system focusing on socio-economic differences should be adopted.

Keywords: Equality of opportunity in education, Student achievement, School advantages index, School efficiency

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımlarına ve kısaltmaların açıklımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya genelinde kaliteli ve kapsayıcı eğitimin toplumlardaki tüm bireylere ulaştırılması için birçok politika üretilmekte ve uygulanmaktadır. Devletler, eğitimin sağladığı getirilerden yararlanarak küresel anlamda rekabet üstünlüğü kazanma, dünyada üretilen katma değerlerden daha fazla pay alma ve böylece ulusal refaha ulaşma yolunda önemli avantajlar elde edebilmektedir. Bu anlamda üretilen politikaların temelinde eğitimin bireysel ve toplumsal alanlardaki getirileri nedeniyle vazgeçilmesi mümkün olmayan bir kurum olduğu kabulü yatar.

Bireysel anlamda eğitimin yaşamsal, ekonomik ve sosyal getirilerinden bahsetmek mümkündür. Eğitim, en başta sağlıklı yaşam bilincinin yükselmesini sağlayarak bireylerin yaşam sürelerinde ve fizyolojik anlamdaki yaşam kalitelerinde olumlu rol oynayabilmektedir (National Center for Health Statistics, 2012, s. 30-37; Park ve Kang, 2008, s. 1524-1530). Diğer yandan eğitimin bireylerin mutluluğunu (McMahon ve Oketch, 2013, s. 93) ve psikolojik iyi oluşlarını (Ross ve Mirowsky, 2006, s. 1401; Ross ve Zhang, 2008, s. 282) dolaylı da olsa olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Ayrıca eğitim, bireylere hayatlarının diğer alanlarındaki eylemlerinde kolaylık sağlayabilecek problem çözme (OECD, 2016, s. 72) gibi bilişsel becerilerin yanı sıra öz kontrol, benlik saygısı, öz bilinç ve dışadönüklük gibi bilişsel olmayan farklı becerilerin (Kassenboehmer, Leung ve Schurer, 2018, s. 555; Schurer, 2017, s. 2-9) kazandırılmasında etkilidir. Ekonomik getiriler düşünüldüğünde ise eğitilmiş bireylerin daha fazla kazanç elde ettiği, daha yüksek seviyedeki iş alanlarında çalıştığı ve daha tatmin edici kariyer basamaklarına sahip oldukları genel bir kabuldür (Riddell, 2005, s. 138). Bu bağlamda eğitim, bireyleri mesleki hareketlilik bakımından avantajlı kılarak daha fazla gelir elde etme ve farklı iş kollarına girme şansı vermektedir (OECD, 2016, s.17). Bunun yanında eğitim, bireylerin tüketim bilincini de yükselterek ekonomik anlamda daha planlı bir yaşam sürdürmelerine destek olmaktadır (McMahon

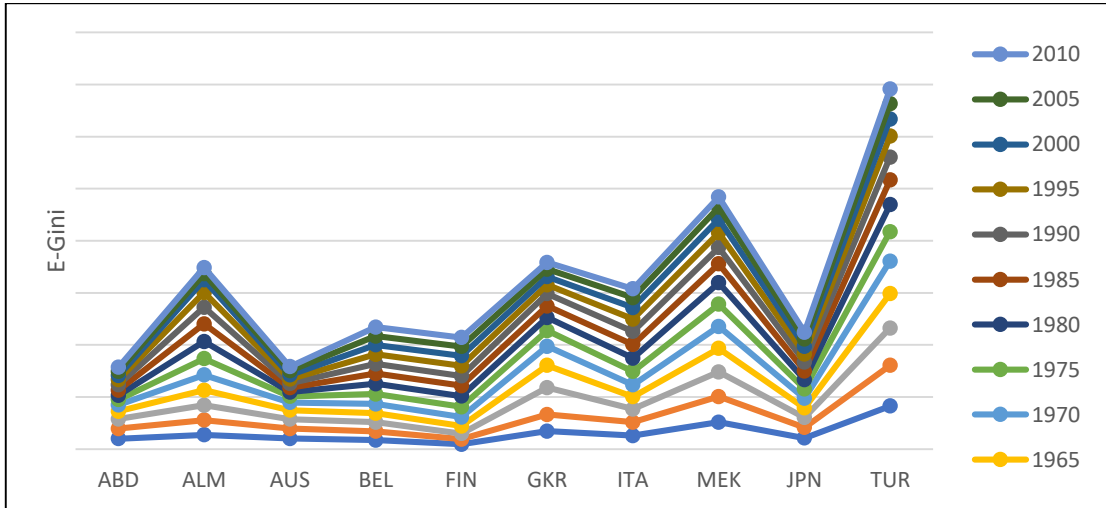
ve Oketch, 2013, s. 96). Eğitimin bireye toplumsal alandaki en önemli getirisi ise sosyal statüdür. Eğitimli bireyler toplumsal dağılımdaki kritik pozisyonlara daha kolay erişebildiğinden sosyal statü olarak daha öndedirler (Lu, 2018, s. 431). Yetişkinliğe eriştiklerinde bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyi sosyal statünün bir belirleyicisi olarak işlev görürken aynı zamanda kuşaklar arası toplumsal hareketlilikte temel bir köprü konumundadır. Bu köprü bireylerin mevcut sosyal sınıflarından çıkıp daha ileri seviyedeki bir alana erişimini sağlamaktadır (Mirowsky ve Ross, 2003, s. 1; OECD, 2018, s. 22-23). Bunun yanında eğitim, bireylerin toplumsal alandaki haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olmasını, demokratik davranışlara yönelmesini ve toplumsal normlara uyumunu kolaylaştırmaktadır (McMahon ve Oketch, 2013, s. 97).

Eğitimin bireysel anlamdaki getirileri daha geniş bir çerçevede sosyal alanlara yansiyarak toplumun bütününe avantaj sağlamaktadır. Bunların başında eğitimin, daha üretken ve donanımlı bireyler aracılığıyla toplumun refah düzeyini artırması yer alır (Hanushek ve Woessmann, 2010a, s. 245-251). Ülkeler de eğitimli bireylerin ortaya koyduğu katma değerle birlikte ekonomik anlamda daha fazla büyüme gerçekleştirerek dünya ölçeğinde rekabetçi bir konuma erişmektedir (Barro, 2013, s. 277-303; Wang ve Liu, 2016, s. 351-354). Öyle ki Denison'a (1962, s. 125) göre eğitimin gayri safi milli hasıla üzerinde oluşturduğu etki fiziksel sermayeler kadar önemlidir. Bunun yanında özellikle demokratik toplumlarda eğitim birlikte yaşama ve yönetim süreçlerine katılma bilincine katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda eğitime katılım vatandaşlık bilincinin kazanılmasını ve ülke sorunlarına olan duyarlılığın artmasını sağlarken (Borgonovi ve Miyamoto, 2010, s. 92-94), aynı zamanda demokratik bir topluma doğru evrilmenin itici gücü konumundadır (McMahon ve Oketch, 2013, s. 98). Ayrıca eğitim toplumdaki suç oranlarının azalması, bireyler arasındaki hoşgörü ve dayanışma kültürünün oluşması, bireylerin çevre bilinci kazanarak toplumun ihtiyacı olan doğal kaynakların korunması gibi önemli olgularda belirleyicidir (Lochner ve Moretti, 2004, s. 157-159; Riddell, 2005, s. 149; Stacey, 1998, s. 57).

Eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerinin önemi aynı zamanda bunların yoksunluğu durumunda ortaya çıkabilecek sorunlara da ışık tutmaktadır. Birçok araştırma eğitim olanaklarından yoksun bırakılmanın bireylerin tüm hayatı boyunca karşılaştıkları zorlukları arttırdığını göstermektedir (Psacharopoulos, 2007, s. 6-29). Bu durum açıkça ortaya koyulmasına rağmen dünyada halen birçok bireyin kaliteli ve yeterli eğitimden yararlanma olanaklarının sınırlı olduğu görülmektedir (UNESCO, 2019). Bu anlamda özellikle sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, ırkları, yaşadıkları coğrafya

vb. nedenlerden dolayı toplumsal alanda dezavantaj yaşayan bireyler için problemin daha da büyüdüğü ifade edilmektedir (OECD, 2012, s. 9). Bir diğer ifadeyle başta dezavantajlı konumdakiler olmak üzere toplumdaki tüm bireyler eğitimden eşit ve adil bir şekilde yararlanamadığından eğitimde fırsat eşitliği sağlanamamaktadır (Shields, Newman ve Satz, 2017, s. 2).

Eğitimde fırsat eşitliği en genel anlamıyla bireylerin eğitim olanaklarına ulaşması ve bunlardan kendi ilgileri ve potansiyellerine göre en üst düzeyde yararlanmasıyla ilişkilidir. Bir başka deyişle bireylerin eğitim süreçlerini aksatacak herhangi bir engelle karşılaşmamaları ve var olan fırsatlara toplumun diğer üyelerine benzer şekilde erişebilmelerini ifade etmektedir. Eğitimin gelir, refah, statü, mesleki doygunluk gibi birçok kavramla ilişkisi düşünüldüğünde, kişinin eğitim sürecinde elde edeceği kazanımlar hayatı boyunca önüne çıkabilecek olan fırsatları da etkilemektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği temelinde toplumdaki herhangi bir bireyin kendi dışında gelişen nedenlerden dolayı dezavantajlı konuma gelmesi adil olarak kabul edilemez (Brighouse ve Swift, 2008, s. 446; Meyer, 2016, s. 334). Ancak dünya genelinde değerlendirildiğinde devletlerin eğitimde eşitlikle ilgili performansı hakkında ipucu veren Gini katsayılarında 0,80'e yaklaşan ülkelerin yer aldığı görülmektedir¹. Bu durum gelişmemiş ülkelerde daha belirgin olsa da gelişmekte olan ülkeler için de önemli bir problem alanıdır.



Şekil 1.1. Farklı Ülkeler İçin Eğitim Gini Katsayılarının Yıllara Göre Değişimi

¹ Gini katsayısı; bir ülkedeki milli gelir dağılımının bireyler arasında eşit olup olmadığına odaklanır. Katsayı 0 ile 1 arası bir değer alabilir ve bu değerın yükselmesi ülkedeki eşitsizliğin arttığını gösterir. Thomas, Wang ve Fan (2001) tarafından ilk defa eğitime erişim temel alınarak ülkeler için eğitim Gini katsayıları oluşturulmuştur. Metin içinde belirtilen değerler, Ziesemer (2016) tarafından daha önceki çalışmalar temel alınarak oluşturulan ve 146 ülkenin 1950-2010 yılları arasındaki eğitim Gini katsayılarını ortaya koyan çalışmasından alınmıştır.

Şekil 1.1.'de görüldüğü gibi gelişmekte olan ülkeler kategorisindeki Türkiye'nin eğitimle ilgili Gini katsayılarında yıllara göre önemli ölçüde bir düşüş eğilimi görülmekle birlikte halen birçok gelişmiş ülkenin gerisinde olduğu ifade edilebilir. Dahası bu alanda Türkiye'nin eğitimle ilgili birçok göstergede yakın sonuçlar aldığı Meksika'dan bile geride olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'nin eğitim Gini katsayılarında yıllara göre elde ettiği değişimin aynı kalitedeki eğitime erişimde ne kadar geçerli olduğu tartışmalıdır (ERG, 2014, s. 7-8). Türkiye İstatistik Kurumunun verileri temel alındığında Türkiye'de eğitime erişimle ilgili olarak bölgeler ve iller arasında halen farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum kırsal kesimlerin dezavantajına olacak şekilde özellikle orta öğretimde daha da belirginleşmektedir. Ayrıca kız çocukların eğitime erişimleri halen erkek çocuklar kadar yüksek değildir (TÜİK, 2018b). Buna rağmen yıllara göre değerlendirildiğinde Türkiye'nin eğitime erişimdeki eşitsizlikler konusunda ilerleme kaydettiği söylenebilir. Ancak eğitime erişim veya okullaşma oranı gibi göstergeler bir ülkenin eğitimle ilgili eşitlikçi yapısını tamamen ortaya koymadığından bu göstergelerin tek başına değerlendirilmesi yanlış çıkarımlara neden olabilir. Eğitime erişim önemli bir gösterge olsa da bu eğitimin kalitesi ve bunun bireyler arasında nasıl dağıldığı kişinin yaşam boyunca elde edeceği fırsatlarda ve ülkenin refah düzeyinin artırılması gibi toplumsal konularda daha belirleyici olabilir. Bu nedenle eğitime erişimde görülen iyileşmeler dezavantajlı öğrencilerin avantajları ellerinde bulunduranlarla eşit şekilde eğitim olanaklarından yararlanamadığı durumlarda sınırlı bir anlam ifade etmektedir. Nitekim eğitimde yüksek performans gösteren ülkelerin birçoğu kalite ve eşitliği bir arada ele alan politikaları üretmekte ve uygulamaktadır. (Harris, 2007, s. 367; OECD, 2012, s. 3; 2018, s. 3).

Türkiye için OECD verileri sosyoekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasındaki farkın eğitsel kalite bakımından oldukça büyük olduğunu göstermektedir. Bu nedenle de sosyoekonomik düzey öğrencilerin başarısında önemli bir belirleyici konumundadır. Başka bir ifadeyle dezavantajlı öğrenciler var olan eğitim olanaklarından görece daha az yararlanabilmektedir. Bundan dolayı dezavantajlı öğrenciler diğer akranlarının aksine bugünün ve geleceğin gerektirdiği teknoloji odaklı ve çeşitliliği fazla olan iş dünyasına hazırlanmakta ve kendi sosyo ekonomik durumlarını geliştirmede yeterli desteği bulamamaktadır (OECD, 2017, s. 18-19). Bu durum Türkiye'nin gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yirmi birinci yüzyıl teknolojisini anlayan ve bu teknolojiyi kullanarak katma değer üretme potansiyeline sahip daha iyi eğitilmiş bir genç nüfus yapısını oluşturmakta zorlanmasına neden olmaktadır (OECD, 2016, s. 19-

30). Bunun sonucu olarak Türkiye, orta gelir tuzağı, enflasyon ve işsizlik gibi ekonomik sorunlarla mücadele etmek durumunda kalırken aynı zamanda demokratikleşme, vatandaşlık bilinci, suç oranlarının yüksekliği, terör vb. gibi sosyal hayatın önemli alanlarında süreklilik barındıran problemlerle karşılaşmaktadır.

Türkiye'nin ekonomik ve sosyal alanda karşılaştığı problemler için farklı politik stratejiler, çözümler ve önlemler ele alınabilir; bunlar farklı siyasi bakış açılarına göre değerlendirilip tartışılabilir ve çıkar gruplarının konumuna göre yapılandırılabilir. Ancak ülkenin ekonomik ve sosyal anlamda ilerleme sağlamasının nüfusun tümünün ne kadar iyi eğitildiğine bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçekliktir. Eşitlikçi bir eğitim sisteminin toplumsal refahı da arttıracığı göz önünde bulundurulduğunda (Castelló-Climent , 2013, s. 16) arka planlarına bakılmaksızın bütün öğrencilerin iyi bir eğitime erişme şansının olması ve böylece Türkiye'nin uluslararası alanda rekabet gücünün artırılması öncelikli bir konumdur. Bu nedenle toplumdaki her bir bireyin kaliteli eğitim olanaklarından yararlanması adına eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen yapıların tespit edilmesi ve bunların giderilmesi için yapıcı ve gerçekçi politikaların geliştirilmesi gerekir (Ataç, 2017, s. 67).

Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının sosyal uyum ve bütünleşme çerçevesi içinde ele alınmamasından dolayı öğrenciler sosyo ekonomik statü ve cinsiyet gibi nedenlerden dolayı eşit fırsatlara sahip olamamaktadır (OECD, 2018, s. 124). Bu durumun ortaya çıkmasındaki nedenlerden biri okullar ve eğitim sisteminin durumuyla ilgilidir. Bu anlamda okulların kendi aralarındaki ayrışmalar, okulların değerlendirilmesinde kullanılan çerçeveler ve okullara öğrenci yerleştirme sistemleri incelenmelidir. PISA verilerinden elde edilen sonuçlara göre Türkiye %43,6'lük bir oran ile okullar arası farklılaşma varyansının en çok olduğu ülkeler arasındadır. Bu durum her öğrencinin aynı eğitim olanaklarından yararlanmada güçlük çektiğini göstermektedir (OECD, 2019a, s. 86). Nitekim Türkiye'de dezavantajlı çocukların yarısına yakını yine dezavantajlı okullarda öğrenim görmektedirler ve bu durum uzun yıllardır devam etmektedir (OECD, 2018, s. 122-123). Bunun sebeplerinden biri başta ilköğretim olmak üzere öğrencilerin okula yerleştirilmelerinde ailelerinin ikamet ettikleri bölgenin okula yakınlığının temel gösterge olarak ele alan ve kayıt alanı olarak adlandırılan bir yerleştirme sisteminin uygulanmasıdır. Bu durum okulların çevrelerinde hâlihazırda var olan sosyal tabakalaşmayı devam ettirmesine neden olmaktadır. Her yerleşim yerinde sosyoekonomik olarak daha üst ve alt seviyede bölgelerin olması ve bu bölgelerdeki çocukların yine kendi sosyoekonomik seviyelerine göre okullara gitmesi var olan

eşitsizliklerin korunmasına yol açmaktadır (Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş, 2013, s. 147-148).

Türkiye’de kayıt alanı uygulaması dışında eğitimde fırsat eşitliği açısından engel oluşturabilecek politikalardan birisi okulların değerlendirilmesi ve öğrencilerin özellikle orta öğretime geçişte belirli okullara ‘izleme sistemi (*tracking system*)’ benimsenerek yerleştirilmesidir. İzleme sisteminde temel nokta öğrencilerin akademik başarılarına dayalı olarak gruplandırılmasıdır. Öğrenciler akademik başarılarına dayalı olarak farklı okullara yerleştirilmekte ve böylece aynı akademik seviyedeki öğrenciler aynı okullarda toplanmaktadır. Dolayısıyla okulda homojen bir grup oluşturulmakta ve böylece okullar bu gurubun gösterdiği başarıya dayalı olarak ‘iyi veya kötü’ şeklinde değerlendirilmektedir. Böylece sosyo-ekonomik bakımdan daha ileride olan öğrencilerin avantajlarını kullanarak akademik başarılarını arttırmalarına ve görece daha iyi performans gösteren okullarda avantajlarını devam ettirmelerine neden olmaktadır (OECD, 2018, s. 125). Bir başka deyişle okulların göstermiş olduğu etkinlik belirlenirken sadece sonuca odaklanılmakta, ancak okulun girdileri olarak kabul edilebilecek öğrencilerin durumu göz önüne alınmamaktadır. Dolayısıyla okulların etkinliğine ilişkin olarak yanlış çıkarımlar yapılabilmektedir. Son zamanlarda bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının yeni politikalar oluşturarak öğrencileri ortaöğretim kurumlarına daha heterojen bir şekilde yerleştirme çabası olsa da bunların istenen düzeye ulaşamadığı görülmektedir.²

Eğitimde fırsat eşitliği temelinde sosyal ve kültürel faktörlerin değiştirilmesi oldukça zor olsa da okul temelli olarak yaşanan adaletsizliklere yönetim erkinin oluşturacağı politikalarla beraber müdahale edilebilir. Bu anlamda hükümetler dezavantaj yaşayan okulları daha fazla finanse etme ve sınıf, kütüphane, laboratuvar ve nitelikli öğretmen gibi farklı kaynakları daha erişilebilir hale getirme gibi adımlar atabilir (Marks, Cresswell ve Ainley, 2006, s. 109). Ancak birçok araştırma okullara fazladan finansal ya da beşeri yatırım yapmanın fırsat eşitliğini sağlama yolunda düşük bir katkı yapacağını ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin bütününde iyileştirmeler yapmaya ihtiyaç

² Milli Eğitim Bakanlığı, 5 Kasım 2017 tarihinde öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişinde akademik başarıya dayalı olarak yerleştirilme yapılmayacağını duyurmuştur. Bunun yerine öğrencilerin ikamet ettikleri okul bölgesinde bütün okul türlerini içine alan dokuz okula gitme seçeneği olduğunu ve bunların içinden beş tercih yapılabileceğini belirtmiştir. Ancak bazı liseler seçimle öğrenci almayı sürdürürken bu liseler için öğrenciler yine akademik bir başarı elde etmek durumundadırlar. Dolayısıyla akademik başarısı yüksek olan avantajlı okullar yine izleme sistemi ile öğrenci almaya devam edecektir. 2019 yılında liselere geçiş için yapılan sınavda sınava girmeye hak kazanan 1.210.112 öğrenciden 1.074.013’ünün başvuruda bulunduğu belirlenmiştir (MEB, 2019, s.15). Bu nedenle izleme sisteminin fiili olarak devam ettiğini söylemek mümkündür.

vardır. Bu anlamda İngiltere, İskoçya, İsveç, Avustralya ve Finlandiya gibi hem ekonomik anlamda gelişmiş hem de eğitsel performans olarak dünya ölçeğinde üst basamaklarda yer alan ülkeler, kayıt alanı gibi sosyo-ekonomik eşitsizlikleri yeniden üreten ve izleme sistemi gibi avantajlı öğrencilerin yararına olacak şekilde işleyen uygulamaların yerine farklı alternatifler belirleme çabası içine girmişlerdir (Marks vd., 2006, s. 109).

Dünyada üretilen farklı alternatiflerin fırsat eşitliği bağlamında işe yarayıp yaramadığı net olarak ortaya koyulmasa da OECD ülkelerindeki dezavantajlı öğrenciler için okul temelli sosyo-ekonomik seviye bir birim arttığında öğrencilerin akademik başarılarının 60 puan civarında bir yükseliş gösterdiği belirlenmiştir (OECD, 2018, s. 128). Bu nedenle okulların akademik başarıdan ziyade sosyo-ekonomik düzeylerine göre değerlendirilmesi eğitimde fırsat eşitliği açısından daha yararlı sonuçlar doğurabilir. Ancak Türkiye özelinde okulları bu şekilde değerlendirebilmek ve öğrencileri farklı alternatifler oluşturarak okullara yerleştirebilmek için kullanılabilir veriye dayalı bir yaklaşım benimsenmemiştir. Bu nedenle başta ilköğretim olmak üzere okullar genellikle öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine göre gruplandırıldığı ve bu özelliklerin nitelikli eğitimi önemli ölçüde etkilediği bir yapıdadır. Dolayısıyla ülkede her çocuğun eşit fırsatlardan yararlanabilmesi adına en azından eğitim sistemi ve okul düzeyinde dezavantajlı öğrencilerin gösterdiği ilerlemenin dikkatli bir şekilde izlenmesi, bu öğrenciler ve okulları için farklı ek kaynaklar oluşturulması ve bu öğrencilerin aynı okullar etrafında toplanarak sosyal tabakayla ilgili devamlılığın oluşmasının engellenmesi gerekir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitimde fırsat eşitliği konusu birçok gelişmiş ülkede önemini giderek arttıran bir gündem maddesi haline gelmiştir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada nihai amaç Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliğini arttırmaya yönelik çabalarına katkıda bulunabilmektir. Bu genel amaç çerçevesinde Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini açıklayabilecek değişkenlerin ortaya konulması, bu değişkenlerin görece önemliliklerinin belirlenmesi ve böylece eğitimde fırsat eşitliğine yönelik olarak avantajlı ve dezavantajlı okulların belirlenmesini sağlayacak bir endeks geliştirmek hedeflenmektedir. Bu endeks ile beraber okulların farklı bir yaklaşımla değerlendirilmesini sağlayabilecek bir model ortaya koymak araştırmanın bir diğer hedefidir. Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: Eğitimde fırsat eşitliği ile ilişkili olarak;

1. Öğrencilerin başarılarında meydana gelen farklılıkların ne kadarı okullar arası ve okul içi değişkenliklerden kaynaklanmaktadır?
2. Öğrencilerin başarıları okulun ve öğretmenlerin özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? Farklılık var ise bunlar bunların hangi özelliklerden kaynaklanmaktadır?
3. Öğrencilerin başarıları sahip oldukları çeşitli özelliklere göre farklılık göstermekte midir? Farklılık var ise bunlar bunların hangi özelliklerden kaynaklanmaktadır?
4. Öğrencilerin başarılarında etkili olan okul, öğretmen ve öğrenci özelliklerinden yola çıkarak okulların alternatif bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi adına eğitimde fırsat eşitliği temelli okul avantajları endeksi nasıl geliştirilebilir?
5. Eğitimde fırsat eşitliği temel alındığında okul etkinliği nasıl ölçülebilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireylerin ve toplumların varlığını sürdürebilmesi için oldukça önemli bir kurumdur. Nitekim eğitimin yarattığı katma değer sosyal, ekonomik, hukuki ve politik alanların hepsinde kendini göstermektedir. Bu nedenle toplumdaki her bireyin eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanması, kaliteli eğitime erişebilmesi ve böylece eğitimin yarattığı katma değerden yararlanabilmesi önemlidir. Bu anlamda eğitimde fırsat eşitliği gelişmiş toplumların yerine getirmek zorunda olduğu en önemli yükümlülüklerdendir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması için çizilecek yol haritalarında ilk olarak bu durumun hangi nedenlere dayalı olarak şekilleneceğinin bilinmesi gerekir. Bu araştırmada da eğitimde fırsat eşitliğine etki edebilecek değişkenler belirlenerek odak olarak ele alınacak noktalar belirlenecektir. Bunun için öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların hangi nedenlere bağlı olduğu incelenecektir. Alanyazındaki birçok araştırmada öğrencilerin başarılarına etki eden değişkenler incelenmiştir. Ancak bu araştırmalarda genel olarak hazır veri setlerinin kullanıldığı ve belirli değişkenlerin incelenebildiği görülmüştür. Bu araştırma ise daha kapsamlı bir şekilde değişkenleri ele alarak birçok etkeni aynı anda dikkate alacağı için diğerlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca bu araştırmadaki başarı farklılıklarının incelenmesinde temel hareket noktası olarak eğitimde fırsat eşitliği alınmıştır. Bu bakımdan öğrenci başarısına etki eden değişkenlerin incelenmesinde farklı bir yaklaşım sunacağı söylenebilir. Eğitimde fırsat eşitliği temelinde öğrenci başarıları arasındaki farklılıklar incelenerek hem politika yapımcıların hem de bunların uygulayıcısı olanların dezavantajlı konumdaki öğrencilerin daha kaliteli

eğitime erişim sağlamasında dikkat etmesi gereken hususlar ortaya çıkarılacaktır. Bunun da her bir öğrencinin bilgi ve beceri düzeyini mümkün olduğunca yukarı çekerek eğitimin hem bireysel hem de toplumsal anlamdaki getirilerinin arttırılmasında katkısı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmaların birçoğunda eğitimde fırsat eşitliği öğrencilerin kendileriyle birlikte okula getirdikleri sosyo-ekonomik değişkenler üzerinden yorumlanmaktadır. Ancak sosyo-ekonomik değişkenlerin iyileştirilmesi için alınacak önlemler kısıtlı olduğundan ortaya koyulan zm nerileri de sınırlı bir bağlam içerisinde kalmaktadır. Bu araştırmada ise eğitimde fırsat eşitliğinin zmlenmesinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile eğitim ğretim sürecini yönlendiren okulların özellikleri bir arada ele alınacaktır. Böylece alanyazındaki boşluğun giderilmesi, daha kapsamlı bir çerçevenin sunulması ve daha yapıcı üzümlerin tartışılması beklenmektedir.

Araştırmada eğitimde fırsat eşitliği Türkiye bağlamında ele alınmış ve ğrenci başarisına dayalı olarak irdelenmiştir. Araştırmanın amaçlarından biri Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin arttırılması için alınabilecek önlemleri yönlendirmek için kullanılabilir bir okul avantajları endeksi oluşturmaktadır. Bu endeksin farklı okul bölgelerinde ve illerde fırsat eşitliğini değerlendirmek için kullanılabilir düşünülmektedir. Fırsat eşitliğini etkileyebilecek değerkenlerin oluşturduğu bu endeksle beraber daha fazla desteklenmesi gereken dezavantajlı grupların oluşturduğu okullar ve iller belirlenebilecektir. Böylece her öğrencinin kaliteli eğitime erişim şansının belirli bir düzeye kadar yükseltilmesi için kullanılabilir bir temel ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca okulların sadece sonuç odaklı değerlendirilmesinden ziyade fırsat eşitliğini etkileyebilecek değerkenler için içine girdiğinde ne kadar verimli olabildiklerine ilişkin bir ereve geliştirilecektir. Böylece okulların değerlendirilmesi yaparken daha nesnel ve kapsayıcı çıkarımların yapılmasına katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin arttırılmasına katkıda bulunması, bu anlamda alınabilecek önlemler ve oluşturulacak politikalara ışık tutması, fırsat eşitliğini sağlamak için hangi okullara pozitif ayrımcılık yapılması gerektiğinin belirlenmesi, fırsat eşitliğinin ana öznesi olan öğrencilerin başarisının arttırılması, uygulayıcıların okullarda izleyebileceği durumların sunulması ve alanyazındaki süreçlerden kaynaklanan fırsat eşitliğinin zmlenmesinde yer alan boşluğun giderilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

1.4. Tanımlar

Eğitimde Fırsat Eşitliği: Bireylerin eğitim olanaklarına ulaşmasında ve bunlardan kendi ilgileri ve potansiyellerine göre en üst düzeyde yararlanmasında kendi tercihleri ve çabaları dışında herhangi bir etkenin olmamasıdır.

Okul Etkinliği: Bir okulun girdilerini daha önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda nasıl ve ne kadar yeterli kullandığıyla ilgili olan bir performans boyutudur. Bir başka deyişle eldeki kaynakların nasıl kullanıldığı ve bunlarla nasıl bir sonuca ulaşıldığı bir okulun etkin olup olmadığını belirler. Okulun girdilerini çıktılarına dönüştürme becerisidir.

Okul Avantajları Endeksi: Okulların mevcut durumda sahip oldukları avantajların boyutunu niceliksel olarak ifade etmek için kullanılan bir endekstir.

1.5. Kısaltmalar

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

ERG : Eğitim Reformu Girişimi

HLM : Hiyerarşik Lineer Modelleme

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OAE : Okul Avantajları Endeksi

OECD : Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurum

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın ana hattını oluşturan ‘eğitimde fırsat eşitliği’ ile ilgili kavramsallaştırmalar ortaya konulmuştur. Bu anlamda ilk olarak fırsat eşitliği kavramının ne ifade ettiği açıklanarak eğitimdeki yeri tanımlanmıştır. Sonrasında eğitimde fırsat eşitliğinin ekonomik, sosyolojik ve politik alanda bulunduğu karşılıklı ilgili çözümlemelere yer verilmiş ve kavramla ilgili olarak ortaya çıkan modeller açıklanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesinde temel çıktı değişkenlerinden biri olarak kullanılan öğrenci başarısının bu anlamda nasıl ele alındığının literatürdeki çalışmalara dayandırılarak açıklanmasıyla devam eden bölümün izleyen kısımlarında eşitsizliklerin kaynakları olarak görülen bazı değişkenlere dikkat çekilmiştir.

2.1. Fırsat Eşitliği

Eşitlik, insanlık tarihinde farklı denemelerle şekillenen ve halen evrilmeye devam eden önemli bir siyasi, ekonomik, hukuki ve sosyolojik kavramdır. Bu kavram, yüzyıllar boyunca farklı tartışmaların nesnesi olmuş ve farklı teorik ve ideolojik çerçevelerde kendine yer bulmuştur. Antik çağlarda dahi Yunan ve Çin başta olmak üzere farklı uygarlıkların eşitlikle ilgili olarak sosyal, politik ve ekonomik yaşam alanlarına yön verecek tartışmalara sahne olduğu görülmektedir. Bu çağlarda eşitlik kavramı daha çok toplumsal sınıf ayrımına karşı bir argüman geliştirme ve insanlar arasında farklı nedenlerden kaynaklı üstünlükleri reddetme şeklinde ele alınmıştır. Orta çağa gelindiğinde dinsel bir temanın altında sınırlandırılarak sunulan eşitlik, aydınlanmayla beraber farklı boyutlarda ve daha detaylı bir şekilde incelenmeye başlanmıştır. Bu dönemde eşitlik, farklı hakları ve özgürlükleri de kapsayacak şekilde genişletilerek özellikle politik arenada kendine yer bulmuştur. Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan siyasi felsefelerden liberalizmle beraber sadece insan olmanın diğerleriyle eşit haklara ulaşma konusunda yeterli olduğu iddiası güçlenerek devletlerin temel işleyişine nüfuz etmeye başlamıştır. Modern sosyal felsefenin temellerinin atıldığı bu dönemde eşitlik kavramının politik ve sosyal anlamdaki yansımaları güçlenmiştir. Bu bakımdan Hume, Rousseau, Locke, Hobbes, Kant, Marx ve Engels’in başını çektiği farklı düşünce ekollerinin eşitlikle ilgili ortaya koyduğu tartışmalar ve bunlara karşı geliştirilen teorilerle beraber eşitliğin iç içe geçmiş birçok farklı boyuttan oluştuğu ve toplumsal hayatın her

alanında üzerinde dikkatlice düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Dünder, 2010, s. 17-24; Husen, 1972, s. 13; Sunal, 2011, s. 294; Thompson, 2019, s. 4-5).

Eşitlik kavramının üzerinde tartışılan boyutlarından biri kaynakların ve fırsatların toplumdaki herkese açık olması ile ilgilidir. Fırsat eşitliği olarak adlandırılan bu ideal (Arneson, 2015, s. 1) genel olarak kaynaklara ulaşma ve onlardan yararlanma eşitliği olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 2015, s. 137). Kavramın arka planında her toplumun belirli bir düzeyde hiyerarşik yapıya sahip olduğu varsayımı vardır. Bireylerin bu sosyal hiyerarşideki konumlarını da herkesin eşit şartlara sahip olduğu rekabet yapısı belirler (Arneson, 2015, s. 1). Burada temel nokta fırsatlar olarak da görülebilecek kaynakların toplumun tüm kesimleri için açık ve ulaşılabilir olmasıdır. Nitekim, fırsatları yakalamak adına eşit şansa sahip olunmayan bir yerde fırsat eşitliği kavramı bir mitten öteye gidemez (Brando, 2016, s. 576).

Modern liberalizmin toplumdaki kaynakların dağıtımını meşru bir zemine oturtma çabasında temel bir role sahip olan fırsat eşitliği (Fishkin, 1983, s. 1), özellikle 19. yüzyıldaki sanayileşme ve aydınlanma çabalarından sonra ortaya çıkan bireycilik akımlarıyla beraber dikkat çekmeye başlamıştır. Toplumsal sınıf kavramının ve liberalizm gibi yeni biçimlerdeki özgürlük hareketlerinin ortaya çıkışıyla tanımlanan bu dönemde, özellikle sendikaların da etkisiyle çalışma koşullarındaki eşitlik ön planda tutularak kadınların işgücü planlamasında eşit fırsatlara sahip olmasına yönelik bakış açıları fırsat eşitliğinin gündeme gelmesinde etkili olmuştur. İlk başlarda sadece belirli toplumsal sivil toplum kuruluşları tarafından dile getirilse de, 1950'lerden başlayarak özellikle Avrupa Birliğindeki (AB) çalışmalarla beraber kadınların ve erkeklerin eşit işe eşit ücret alması yasalarla güvence altına alınmış ve fırsat eşitliğine yönelik ilk resmi adımlar atılmaya başlanmıştır. 1970'lere gelindiğinde ise fırsat eşitliğine ilişkin yasal metinler genişletilerek kadınların ve erkeklerin işe alınma, mesleki rehberlik hizmetleri, ileri düzeyde mesleki eğitim ve çalışma koşulları gibi başlıklarda fırsatlardan eşit şekilde yararlanması istenmiştir. Bunun yanında 1980'lerle beraber özellikle İngiltere'de etnik köken ayrımcılığına karşı politikaların geliştirilmesi için çalışmalar yürütülmüştür. 2000'li yıllarda fırsat eşitliği farklı çerçevelerden ele alınarak etnik köken, ırk, din, dil, engellilik, yaş ve cinsel tercih gibi unsurlarla bağlantılı olarak sosyal ve siyasal hayatın bir parçası olmuştur (Jonsen, Tatlı, Özbilgin ve Dietz, 2014, s. 1-4).

Fırsat eşitliğiyle ilgili tarihsel bağlam yukarıda özetlendiği şekilde ilerlerken özellikle son yıllarda farklı bakış açılarının getirdiği öngörülerle birlikte daha detaylı tartışmaların oluştuğu görülmektedir. Sosyal adalet çerçevesinde işlenen fırsat eşitliğinin

ne olduğu ve nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili farklı görüşler ortaya atılmaktadır (Cavanagh, 2002, s. 1; Mason, 2006, s. 15; Morabito ve Vandembroeck, 2015, s. 457). Bu görüşlerin ortak noktası olarak görülebilecek olan biçimsel (*formal*) fırsat eşitliği, toplumdaki avantajlı pozisyonlara ulaşmada her bireyin eşit şansa sahip olması gerekliliğinden yola çıkar. Bu açıdan kast sistemi gibi toplumdaki bireylerin farklı pozisyonlara dağılımını yetenekler ve bilgiden çok bireyin kökenlerine bağlayan yaklaşımlar reddedilir (Arneson, 2015, s. 2; Segall, 2013, s. 3). Dolayısıyla bir bireyin ya da grubun toplumdaki herhangi bir pozisyona (örneğin eğitim) erişiminin önünde resmi engellerin olmaması fırsat eşitliğinin kanıtı olarak gösterilir (Howe, 1989, s. 322). Biçimsel fırsat eşitliğinin gerekliliği herkes tarafından kabul görse de genel olarak tartışmaların iki eksen etrafında döndüğü görülmektedir (Knight, 2013, s. 925; Mason, 2001, s. 761-765). Bunlardan birincisi kaynağını biçimsel fırsat eşitliğinden alan John Rawls ve savunucularının liberal-meritokratik yaklaşımı ve diğeri Richard Arneson, Jerry Cohen ve John Roemer'in başını çektiği egalitaryan yaklaşımlardır (Mason, 2001, s. 761; Segall, 2013, s. 1-7). Bazı çevrelerce birbirinin aynısı olarak görülen (Scheffler, 2003, s. 5) bu eksenlerin şekillenmesinde liberalizm ve sosyalizm etrafında toplanan grupların fırsat eşitliğine yönelik tartışmaları yön vermiştir. Fırsat eşitliği ilk olarak liberal düşüncenin işgücünü oluşturan bireyler için ortaya koyduğu eşitliğin tanımı ve uygulanması olarak görülebilir. Buna göre her bireyin tamamen eşit hale getirilmesi mümkün değildir ve buna kimsenin gücü yetmez, ancak buradaki amaç eşit fırsatlara sahip olma yolunda insanlar tarafından ortaya koyulan engellerin aşılmasını sağlamaktır. Böylece bireyler özgürlüklerini elde edebilecektir. Dolayısıyla bu görüşte özgürlük kavramı ön plana çıkmaktadır. Özgürlüğün temel kavram olarak kullanılmasında insanların hayata dair planları veya istekleri olan varlıklar olduğu ve hiç kimsenin bir başkasının amaçları için kullanılamayacağı fikri yatmaktadır. Daha sonraki dönemlerde sosyalizmden beslenen 'eşitlikçilik' taraftarları herkesin birbirine eşit olduğunu ve bu nedenle toplumsal zenginliklerin veya yoksunlukların herkes tarafından eşit şekilde paylaşılmasını savunmuşlardır. Bu paylaşımda fırsatlar dağıtılırken bireylerin belirli fırsatlara ulaşma gücünün altında yatan gizil yapıların da hesaba katılması gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. (Heartfield, 2017, s. 8-21; Segall, 2013, s. 2; Quong, 2011, s. 64).

Liberal bir bakış açısından hareket eden, fırsat eşitliği kavramını adalet üzerinden ele alan ve kavramın sosyal politikada kendine yer edinmesinde önemli katkıları olan John Rawls gibi sosyologlara göre fırsat eşitliği, işbirliği içinde ortaya koyulan çabaların

sonucunda ortaya çıkan üretim fazlasının eşit şekilde paylaşımına dayanır³. Rawls'ın taraftarları aslında adaletle ilgili olarak felsefi temelli bir teorinin oluşturulması için çalışmıştır. Toplumsal adalet üzerinden fırsat eşitliğini de yorumlayan bu teori sosyal hayattaki fırsatları özgürlük, gelir, refah ve güç gibi değerlerin içinde konumlandırarak fırsatların adil dağılımına odaklanmaktadır (Kocaoğlu, 2017, s. 28). En avantajlı olan ile en avantajsız olan arasında ortak bir işbirliği kurularak herkesin sosyal hayattaki pozisyonlarına bakılmaksızın yarar sağlamasına dayalı bir durum vardır (Mithaug, 1996, s. 3). Bu durumda fırsatların eşitlenmesi eşit ve özgür olan bireylerin karşılıklı avantajları üzerine yapılan bir anlaşmayla sağlanabilir (Kocaoğlu, 2017, s. 36). Orijinal pozisyon olarak adlandırılan bu ideal durumdaki sosyal ve ekonomik eşitsizlikler başta en dezavantajlı konumdaki gruplar olmak üzere toplumun tümü için bir yarar sağlıyorsa göz ardı edilebilir (Rawls, 1999, s. 13). Önemli olan bireylerin kendilerinden kaynaklanmayan ve toplumsal yapının bir ürünü olan dezavantajların ortadan kaldırılmasıdır. Böylece toplumda var olan tüm pozisyonlara herkes için eşit ulaşma fırsatı verilmiş olur (Rawls, 1999, s. 53).

Rawls (1999, s. 52) sosyal adaletle ilgili tezlerini iki ilke etrafında toplamaktadır. Bunlardan birincisi özgürlüklerle ilgilidir ve temel özgürlüklerin herkes için eşit şekilde ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Ancak temel özgürlükler bazı durumlarda eşitlik için kısıtlanabilir. Bu durumda eşitliğin liberal bir yansıması olarak okunabilecek ikinci ilke devreye girer. Sosyal ve ekonomik eşitsizliklerle ilgili olan bu ilke kendi içinde iki alt kavramsallaştırmayı içerir. Bunlardan biri fark ilkesi (*difference principle*) olarak adlandırdığı ve eşitsizliklerin toplumdaki en dezavantajlı konumda bulunanlara göre düzenlenmesini savunduğu ilkedir. Diğeri ise sosyal hayattaki pozisyonlar olarak kabul edilen mevki ve görevlerin herkese eşit şekilde açık olmasıyla ilgilidir. Rawls'ın bu iki ilkesi fırsat eşitliğinin çözümlenmesinde öncelikli bir öneme sahiptir. Zira toplumdaki avantajsız konumda olanlar bu ilkelerden yararlanarak diğer bireylerle eşit bir düzeye getirilirken, avantajlı konumda olanlar fırsat eşitliğinin getirdiği kazançlardan yararlanarak avantajlarını arttırabileceklerdir (Rawls, 1999, s.53-56). Dolayısıyla Rawls'ın teorisinde toplumsal sözleşme mantığına dayalı olarak işlenen fırsat eşitliği, refahın arttırılması ve böylece genel anlamdaki eşitliğin ve özgürlüğün sağlanmasına doğru giden bir yol izlenmektedir. Ancak burada kaynakların yeniden dağıtımı gibi bir amaçtan bahsedilemez. Bu ilkelerin altında yatan temel felsefe hak edilmemiş

³ Bu çalışmada John Rawls ve taraftarlarının teorik çerçevesini ifade etmek için 'adil fırsat eşitliği' kavramı kullanılacaktır.

eşitsizliklerin giderilmesi ve hâlihazırda var olan bazı eşitsizliklerin de eğer toplum yararına ise adil kabul edilebileceğidir (Kocaoğlu, 2017, s. 80-81). Buna göre Rawls'ın teorisinde fırsat eşitliği, aynı doğal yeteneklere ve becerilere sahip olan ve bunları kullanma konusunda aynı oranda isteklilik duyan bireyler için başarının da benzer yollardan geçmesiyle ilgilidir. Bu durumda kişinin sosyal sistem içinde hangi konumda doğduğu hesaba katılmaz. Asıl önemli olan gösterilen çaba ve istekliliktir (Alexander, 1986, s. 198).

Rawls'ın teorisinin bir diğer önemli noktası ise bireylerin potansiyellerini kullanabilmeleriyle ilgilidir. Bu anlamda bireylerin yapabilecekleri şeyler büyük oranda içinde yaşadığı çevreden etkilenmektedir. Özellikle politik ve sosyal çevre bu kapsamda önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle de bireyler bazı yönlerden belirli özgürlüklere sahip olsalar da farklı yolları izlemek ya da farklı fırsatlara sahip olmak konusunda eşit bir pozisyonda değildirler. Bireylerin eylemleri bu fırsatlara erişme konusunda belirleyicidir, fakat bu noktada bireylerin etrafını çevreleyen politik ve sosyal yapılar etkili olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin belirli bir kaynağa ulaşma konusunda gösterdikleri çabanın yanında bu çabayı destekleyici ya da onları engelleyici yapılar önemli hale gelir. Örneğin bir bireyin başarılı bir şekilde ortaya koyduğu bir girişimde sadece kendi yaptıkları değil etrafındaki insanlar, sosyal ve siyasal yapılar da hesaba katılmalıdır. 'Temel yapı' (*basic structure*) olarak adlandırdığı bu yapılar bir toplumdaki sosyal ve politik kurumları, yasama ve yürütme şekillerini, hukuk sistemini, ekonomik düzeni, aileyi vb. bütün kurumları kapsamaktadır. Bütün bu yapıların da toplumdaki tüm birimlere adil davranması gerekir (Rawls, 1999, s. 6-7).

Rawls'ın adil fırsat eşitliği olarak adlandırdığı teoriye farklı açılardan getirilen eleştirileri üç temel noktada toplayan Arneson'a (1989, s. 79-80; 1999a, s. 78-86, 109) göre (i) Rawls'ın adil fırsat eşitliği, bireylerin eğitim, iş, sosyal hayat gibi alanlarda belirli bir pozisyonu elde etmelerinde yeteneklere ve istekliliğe vurgu yapmaktadır. Ancak avantajlı pozisyonların dağılımında ayrımcılığın ya da yoksunluğun etkili olmayacağını garanti etmek güçtür. Örneğin avantajlı pozisyonların liyakat temelli olarak dağıtıldığı ve farklı kurumlar vasıtasıyla bireyler arasındaki dengenin sağlandığı bir toplumda bile aynı yeteneğe sahip olsalar da kadınların ve erkeklerin elde etmeye istekli olacakları avantajlı pozisyonlar toplum tarafından belirlenir ve dayatılır. Böylece çoğu zaman kadınların isteklerine ket vurularak ayrımcılık yapılabilir. Teoride herkes için eşit fırsat sağlanmış olsa da temelde kadınların bu fırsatlara erişme isteğinin törpülenmesi bile fırsat eşitliğinin sağlanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle adil fırsat eşitliğinin işleyebilmesi

için aynı yetenekte ve isteklilikte olan iki bireyin başarılı olmak adına adil rekabet ortamında yarışması yeterli olmadığından bireylerin istekliliğini şekillendiren eğitim ve sosyalleşme gibi süreçlerin de haksızlık yaratacak şekilde yozlaşmamış olması gerekir. (ii) Rawls, fırsat eşitliğiyle ilgili teorilerinde liyakate güçlü bir vurgu yapmaktadır. Ancak avantajlı pozisyonları elde etmede bireylerin sahip olması gereken nitelikler bazı durumlarda farklılık gösterebilir. Toplumdaki üyelerin sahip olduğu 'bağnaz' düşünceler avantajlı pozisyonlar için gerekli olan niteliklerin farklı yorumlanmasına neden olabilir. Örneğin beyazların oluşturduğu taraftar gruplarına sahip olan bir futbol takımında takım yöneticileri önemli pozisyonlarda daha yetenekli olan siyahi futbolcuları oynamak yerine beyaz futbolcuları tercih etmektedir. Böyle bir durumda takımın kötü sonuçlar alması, ardından takıma olan ilgilinin azalması ve en nihayetinde takımın zarar etmesi beklenir. Ancak bu durum aynı zamanda daha çok beyaz taraftarın takıma olan aidiyet duygusunu besleyeceğinden olumsuz bir etki oluşturmayabilir. Takımın amacı daha fazla kazanç elde etmek ise bu durumda avantajlı pozisyonlar için aranan nitelik insanların rengiyle ilgilidir ve beyaz olmak liyakatin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla liyakatin kime göre ve nasıl belirlendiği göreceli bir konumdur. (iii) Rawls'ın teorisi meritokrasinin normlarıyla uyuşmakta ve bu nedenle diğer her şey eşit olduğunda doğal olarak daha yetenekli olan ve bu yeteneklerini daha da ileriye taşıyabilen bireyler hayattaki avantajlı pozisyonlar için öncelikli konumda kabul edilmektedir. Bu durum eşitsizliğin farklı şekillerde ortaya çıkmasına neden olur.

Rawls'ın teorisine getirilen eleştirilerle beraber son yıllarda egalitarian yaklaşım daha çok önemsenmeye başlanmıştır (Mason, 2001, s. 760). Bu anlamda Arneson (1999a)'un eleştirileriyle uyumlu bir biçimde John Roemer ve Jerry Cohen gibi düşünürler 'sosyalist', 'radikal' veya 'şansa duyarlı' olarak adlandırılan farklı bir eksenin ortaya çıkarılmasında etkili olmuşlardır⁴ (Segall, 2013, s. vii). Fırsat eşitliğinin bu yorumunda sosyal adaletin dağıtımında şansın etkisini ortadan kaldırmayı amaçlayan ve egalitarian teorilerin bir parçası olan şans egaliteryanizmi (*luck egalitarianism*) temel çerçeve konumundadır (Anderson, 1999, s. 289). Buna göre toplumdaki herhangi bir birey kendisinden kaynaklanmayan şans faktörünün etkili olduğu nedenlerden dolayı herhangi bir şey üzerinde sorumlu tutulamaz. Bu nedenle bireyin elinde olmayan nedenlerden dolayı başkalarından daha kötü bir pozisyonda olması kabul edilemez. Kişiler arasındaki avantajı elde etmedeki farklılığın kabul edilebilmesi bu farklılıkların

⁴ Bu çalışmada Seomi Segal tarafından dile getirilen radikal fırsat eşitliği kavramı kullanılacaktır

sadece kişisel seçimlerin bir sonucu olduğu durumlarda mümkündür (Arneson, 2015, s. 25; Cohen, 2006, s. 440; Knight, 2013, s. 924-925). Bu eksenin fırsat eşitliğiyle ilgili temel savı ise avantajlı pozisyonları elde etmede herkesin aynı yerden ve aynı koşullardan başlaması olarak özetlenebilir. Bu noktada John Rawls'ın odaklandığı sosyo-ekonomik eşitsizliklerin ortadan kaldırılması yeterli değildir; aynı zamanda bireylerin doğuştan getirdikleri avantajların ya da dezavantajların da hesaba katılması söz konusudur (Segall, 2013, s. 4). Dolayısıyla toplumda kabul edilebilir bir sosyal hiyerarşinin olabileceği fikri bu eksen çerçevesinde düşünüldüğünde anlam bulamaz (Arneson, 2015, s. 25)

Radikal fırsat eşitliğinde şansın yapısı fırsat eşitliği ve sosyal adalet için oldukça önemli bir konumdadır. Bu anlamda iki tür şanstın söz etmek mümkündür: seçimli şans (*option luck*) ve seçimsiz şans (*brute luck*). Bu ikisini birbirinden ayıran temel nokta ise şansın bilerek isteyerek yapılan şeylere bağlı olup olmadığıyla ilgilidir. Seçimli şans, bireylerin belirli bir konuda sonuçlarının getireceği riskleri önceden kabul ederek yaptığı eylemlere bağlıdır. Örneğin bir yatırımcının belirli bir hisse senedine yatırım yapması ve belirli bir süre sonra bu hissenin çok değerlenmesi veya dip yapması seçimli şansla ilgilidir. Burada bireyin muhtemel kayıpları yapmayı veya yapmamayı seçtiği eylemlere göre şekillenir. Seçimsiz şans ise bireyin kontrol edemediği durumlar nedeniyle ortaya çıkan ve bilerek isteyerek yapılan şeylere bağlı olmayan şanstır. Örneğin yolda yürürken bir bireyin kafasına meteor düşmesi seçimsiz şans ile ilgilidir (Dworkin, 1981, s. 293-296). Fırsat eşitliği açısından önemli olan ise bireylerin seçimsiz şanslarıdır (Segall, 2013, s. 1) ve Cohen'in (1989, s. 931; 2006, s. 440) belirttiği gibi avantajları elde etmede kişinin elinde olmayan nedenlerin etkin olması eşitsizliklere yol açar.

Radikal fırsat eşitliğinde temel olarak seçimsiz şansın bireyler arasındaki farklılıklara yol açmaması gerektiğine odaklansa da eşitliğin 'birimi' konusunda ayrışmakta ve fırsat eşitliğini ortaya çıkaran unsurlar değişmektedir. Bu anlamda bir tarafta eşitliğin refahın paylaşımıyla ilgili olduğunu savunan Arneson ve Roemer yer alırken diğer tarafta eşitliğin kaynakların dağıtımıyla ilgili olduğunu belirten Ranold Dworkin yer almaktadır. Bunun yanında Cohen ise eşitliğin sadece kaynakların ya da refahın dağıtımıyla açıklanmayacağını belirterek ikisini ortak bir noktada buluşturmayı hedeflemiştir (Segall, 2013, s. 1-2; Sunal, 2011, s. 298).

Dworkin her ne kadar dağıtımsal adaletle ilgili çözümler yapmış ve kaynakların eşitliğine odaklanmışsa da fırsat eşitliği açısından temel oluşturabilecek noktalara da değinmiştir. Dworkin (1981, s. 283-290) eşitliği sağlamak için her bir bireye diğerlerinininkiyle aynı oranda ve aynı kalitedeki kaynakların dağıtımını ön plana çıkarır.

Bireyin belirli bir kaynakla ilgili olarak sahip olduğu seçimsiz şansı bu kaynağı elde etmesine engel olmamalıdır. Zira fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi bireylerin sahip oldukları amaçları ve istekleri yerine getirmede eşit kaynaklara sahip olmakla ilgilidir. Böylece kendi amacı ve isteğı doğrultusunda diğerleriyle aynı durumda olan bireyler başkalarının sahip olduklarına ‘göz dikmez’. Aksi durumda buradaki eşitlik yine bozulur. Ayrıca kişilerin doğuştan getirdikleri fiziksel üstünlük ve zekâ potansiyeli gibi etmenler kaynaklar arasında değerlendirilmelidir. Dworkin’in bu yöndeki kabullerine itiraz eden Arneson (1989, s. 78) verdiği örnek üzerinden eleştirisini açıkça ortaya koymaktadır. Birbiriyle aynı zevklere ve yeteneklere sahip olan iki bireyden birinin ancak pahalı koltuk değnekleriyle yürüyebildiğı, diğerinin ise böyle bir sorununun olmadığı bir durum Dworkin’in bakış açısıyla çözümlendiğinde iki bireye de eşit kaynaklar verilmesi gerekmektedir. Ancak koltuk değnekleriyle yürüyebilecek olan kişi elde ettiğı kaynakların büyük bir bölümünü bu koltuk değneklerini temin etmek için harcarken, diğeri kendi payına düşen kaynakları hayatıyla ilgili sahip olduğu amaçları gerçekleştirmek için kullanabilir. Dolayısıyla iki bireye de eşit kaynaklar sağlansa da içinde buldukları durumdan dolayı tam olarak eşit fırsatlara sahip olamazlar. Ancak Dworkin (2002, s. 69) böyle bir çözümlenmenin yanlış olduğunu belirtmekte ve kaynakların dağılımında asıl hedeflenenin bireylerin kendi istek ve tercihleri doğrultusunda iyi bir yaşam sürebilmelerini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle de herkese hayatını özgür bir biçimde yaşayabileceğı ve kendi hayatının iplerini ele alabileceğı şekilde ve miktarda kaynağın dağılımı önemlidir.

Arneson (1989, s. 83-90; 1999a, s. 488-497), Ronald Dworkin’e getirdiğı eleştiriden yola çıkarak fırsat eşitliğini refah üzerinden ele almaktadır. Burada ‘refah’ bireylerin tercihlerine yönelik tatmin durumlarıyla ilişkilidir. Bireyin tercih ettiğı şeyler ve bunlara atfettiğı önem ne derecede sağlanabilirse refah da o kadar yüksektir (Arneson, 1989, s. 82). Dolayısıyla önemli olan bireylerin tercih ettiklerini elde etmede eşit fırsatlara sahip olmalarıdır. Bireylerin tercihleri dışında ortaya çıkan durumlardan etkilenerek refah kaybı yaşamaları fırsat eşitliğinin önündeki en büyük engellerden biridir (Arneson, 1999b, s. 488-489; 2015, s. 30). Bu anlamda fırsat eşitliğinin sağlanması iki temel koşula bağlıdır. İlk olarak, belirli bir gruptaki bireylerin her biri diğerlerinin sahip olduğu seçenekleri tercih etmek ve bunların sağlayacağı olası refaha ulaşmak bakımından aynı düzeyde olmalıdır. Örneğın sınıftaki bir grup öğrenci düşünıldüğünde bu öğrencilerin her biri dans kursuna gitmeyi tercih edebilmeli ve bunun ortaya çıkaracağı fiziksel hareketlilik, sosyalleşme, psikolojik iyi oluş gibi çıktılardan aynı orada

yararlanabilmelidir. Herhangi bir öğrencinin ailesinin maddi imkanlarından dolayı dans kursuna gitme seçeneği yoksa bu durumda fırsat eşitliği sağlanmamıştır. İkinci koşul ise seçeneklerin ve bunların yaratacağı refahın gerçek anlamda eşdeğer olmasıyla ilgilidir. Gerçek anlamda eşdeğerlikten bahsetmek için şu durumlardan birinin karşılanması gerekir (Arneson, 1989, s. 85-86):

(i) Seçenekler herkes için eşit ve kişilerin bu seçeneklerden eşit derecede yararlanabilme yeteneklerinin olması;

(ii) Kişilerin bunlardan yararlanmak için yeteneklerinin eşitlenemediği durumlarda bunu telafi edecek biçimde seçeneklerin de eşit olmaması,

(iii) seçenekler herkes için eşitken kişilerin kendilerine bağlı olan istek ve çaba gibi nedenlerden dolayı yararlanabilme yeteneklerinin de farklı olması

Başka bir deyişle kişilerin eşit seçeneklere sahip olması bunlardan her zaman eşit tatmin sağlayacakları anlamına gelmez. Dolayısıyla her bir bireyin tercih ettiği durumlardaki en üst tatmini ortaya çıkaracak yeteneklerin de dengelenmesi gerekir.

Diğer yandan egaliteryan bir çizgiye sahip düşünürlerden biri olan ve fırsat eşitliğinin kavramsallaştırılmasında önemli bir yerde duran Roemer (1998, s.2) kavramla ilgili iki farklı noktaya ışık tutmaktadır. Bunlardan birincisi toplumsal eşitlikle ilgili olarak sosyal hayatın farklı alanlarında yaşayan farklı bireylerin herhangi bir konudaki seviyelerini eşit bir düzleme getirmekle ilgiliyken; ikincisi toplumdaki pozisyonlar için mücadele eden bireylerin o pozisyonlardaki yeterlilikleriyle değerlendirilmesi ve ırk, cinsiyet, dil vb. etmenlerin ortaya çıkan fırsatların dağılımında etkisiz olmasına odaklanır. Bu iki noktanın ortak noktasında ise belirli durumların ortaya çıkardığı ve ‘çıktılar’ olarak da adlandırılabilir avantajlar yer almaktadır. Herhangi bir avantajın oluşmasında ise iki farklı normatif belirleyiciden söz etmek mümkündür. Bireylerin kendi kontrolleri dâhilinde olan ve belirli bir tercih sürecini ve dolayısıyla sorumluluğu içeren ‘bireysel çabalar’ bu belirleyicilerden biridir. Diğeri ise bireyin kontrol edemediği ve kendi dışında gelişen faktörlerin oluşturduğu ‘durumlardır’. Fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi ‘durumların’ avantajları elde etmede etkili olmamasıyla mümkün olabilir. Diğer bir deyişle fırsatların eşit dağılımı bireylerin kontrolleri dışındaki durumlardan ziyade sadece ortaya koydukları farklı çabalardan dolayı bozulabilir (Roemer, 1998, s. 6-10). Roemer (1998, s. 3) ayrıca hangi açıdan yaklaşılsa yaklaşılsın eşit fırsatlar ilkesinin bireyi fırsatı kullanma konusunda bir noktada sorumlu tuttuğunu belirtmektedir. Buna göre toplumdaki herhangi bir pozisyon için ortaya koyulacak mücadele başlamadan önce herkesin sahip olduğu fırsatlar sosyal müdahalelerle eşitlenirken, mücadele başladıktan

sonra bireyler kendi eylemlerinden sorumludur. Bir örnekle açıklamak gerekirse; bir maratonda yarışan on koşucudan her birinin yarış başlamadan önceki süreçleri eşitlenmelidir. Bu anlamda koşucuların belirli standartlardaki ayakkabıları ve kıyafetleri giymesi, kendilerine avantaj yaratacak uyarıcı ilaçları kullanmaması ve aynı şartları taşıyan parkurda yarışmasını sağlanması için müdahalede bulunulabilir. Ancak yarış başladıktan sonra koşucuların kullandığı taktikler, hız ayarlamaları veya nefes kontrolü gibi eylemler kendilerine bağlıdır.

Cohen'a (1989, s.916; 2006, s. 440) göre ise fırsat eşitliğinin temel amacı bireylerin iradesi dışında meydana gelen adaletsizlikleri ve haksızlıkları ortadan kaldırmaktır. 'Sosyalist fırsat eşitliği' olarak adlandırdığı bu amaç için odak noktası avantajlara erişimdeki eşitliği sağlamaya yöneliktir (Cohen, 2009, s. 13). Bu anlamda bireylerin kendi tercihleri dışında gelişen olaylarda uğradıkları refah yoksunluklarının yanı sıra kaynakların dağıtımından dolayı ortaya çıkan eşitsizliklerin telafi edilmesiyle fırsat eşitliğinin sağlanabileceğini düşünür. Dolayısıyla hem refah hem de kaynaklar avantajlara ulaşmada etkilidir. Fırsat eşitliği için bireyin kendi seçiminden kaynaklanmayan durumlarda avantajlara ulaşma ve bunları özgürce kullanma konusundaki dengesizlikler telafi edilmelidir. Bu telafi mekanizması ise genelde devlet olarak görülür ve devletin bu durumlarda devreye girerek bireylerin refahında oluşan kayıpları giderme yollarını bulması gerekir (Cohen, 1989, s. 910).

Görüldüğü üzere adil fırsat eşitliği yaklaşımı ve radikal fırsat eşitliği yaklaşımlarının ortak yanı eşitsizliklerin ortaya çıkış nedeniyle ilgilidir. Her iki yaklaşımda eşitsizliğin kabul görebilmesi için bireylerin bilerek ve isteyerek yaptığı seçimlerin sonucunda gerçekleşmesine odaklanmaktadır. Bireylerin kendileri dışında gelişen durumlardan dolayı yaşadıkları eşitsizlikler asıl üzerinde durulması gereken noktadır (Scheffler, 2003, s. 5). Bu iki eksenin getirdikleri ortak çözümlemeyle birlikte ortaya koydukları farklılıklar toplumsal yapının eğitim, hukuk ve sağlık gibi temel noktalarına ışık tutma potansiyeline sahiptir. Özellikle eğitim alanı bu eksenlerdeki tartışmaların şekillenmesinde bir nesne konumundadır. Yukarıda bahsedilen düşünürlerin birçoğu kuramsal yapılarını ortaya koyarken toplumsal yaşamın eğitimle ilgili boyutlarına birçok referansta bulunmuşlardır. Bu nedenle eğitimdeki fırsat eşitliği tartışmalarının bu eksenler çerçevesinde okunması yararlı olacaktır.

2.2. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitim çoğu zaman fırsat eşitliğinin önemli bir yapı taşı olmuş (Heartfield, 2017, s. 13) ve liberal-demokratik geleneğin bir uzantısı olarak ortaya çıkan özgürlük, eşitlik, demokrasi, seçim, fırsat ve adalet gibi birbiriyle derinden bağlantılı olan kavramların içinde kendine yer bulmuştur (Howe, 1997, s. 15). Kimi zaman bazı çevrelerce ‘*mitten*’ öteye geçemeyecek bir durum olarak adlandırılrsa da (Jencks, 1988, s. 531-533), özellikle son yıllarda hem teori hem de uygulama bakımından eğitimde fırsat eşitliği önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Günümüzde küresel ve yerel düzeydeki birçok kurum ve kuruluşun çabalarıyla birlikte ülkeler için önemli bir gündem olarak yer almaktadır. Bunun nedeni eğitimin, sosyal bir müdahale alanı olarak bireylerin iyi bir yaşam sahasına ulaşabilmesi için gerekli olan fırsatları sunmada önemli rol oynadığına ilişkin genel kabuldür (Roemer, 1998, s. 5). Toplumdaki her bir bireyin bu yaşam sahasına ulaşmak adına potansiyelini ve yeteneklerini geliştirmek için kullanacağı kaynaklara herhangi bir ayrıma maruz kalmadan eşit şekilde erişime sahip olması ise genel anlamda eğitimde fırsat eşitliği tanımını vermektedir (Tezcan, 2015, s. 137; Thompson, 2019, s. 5).

Aşağıdaki bölümlerde eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili kavramsallaştırmalar daha detaylı olarak yer alacaktır. Bu kapsamda ilk olarak eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarının kaynağına odaklanılacaktır. Daha sonra genel anlamdaki fırsat eşitliği teorilerinin yansımaları da ele alınarak eğitimde fırsat eşitliğinin farklı bakış açılarına göre nasıl açıklandığı ifade edilecektir. Bunun yanında eğitimde fırsat eşitliğinin sosyolojik, ekonomik ve politik alanları nasıl etkilediği ve bunlardan nasıl etkilendiği çözümlenecektir. Ardından eğitimde fırsat eşitliğiyle ilişkili olduğu düşünülen farklı durumlar ele alınacaktır. Son olarak eğitimde fırsat eşitliğinin hem yerel hem de evrensel politika metinlerinde nasıl işlendiği ortaya koyulacaktır.

2.2.1. Eğitimde fırsat eşitliğinin temelleri

Eğitimde fırsat eşitliği ilk olarak 18. yüzyılda Prusya’dan başlayan ve diğer Batı ülkelerinde yayılarak devam eden zorunlu ve devlet destekli eğitim uygulamalarında kendine yer bulmuştur. Ancak bu eğitim uygulamalarında fiili anlamda elitlerin eğitimi daha ön planda tutulmuştur. Yirminci yüzyılın ikinci çeyreğine gelindiğinde ise eğitimde eşit fırsatlara sahip olmanın önemi birçok kesim tarafından daha kesin bir biçimde dile getirilmeye başlanmıştır. Bu durum bazı çevrelerce sosyal adaletle ilişkilendirilse de temel olarak ekonomik kalkınmayla ilgili endişeler ön plana çıkmıştır. Giderek sanayileşen ve birçok farklı alanda uzmanlık sahibi bireylere ihtiyaç duyan ekonomi

odaklı yeni dünya eğitimin sadece elitlerden oluşan belirli bir kitleye değil tüm topluma yayılmasını savunmuşlardır. Bununla birlikte eşit fırsatlara sahip olmanın ne anlam ifade etmesi gerektiği de tartışılmaya başlanmıştır. İkinci Dünya Savaşına kadar devam eden dönemde fırsat eşitliği toplumdaki her bireye temel eğitim şansının verilmesiyle bir tutulmuştur. Bu dönemde bireylerin eğitime katılımı fırsat eşitliğinin sağlanması için bir ön şart olarak ifade edilmiştir. (Evetts, 1970, s. 425-427; Goldin, 2001, s. 273-275; Kang, 1984, s. 58-74; Peterson ve Woessmann, 2007, s. 3). Coleman (1968, s. 7-21) eğitimde fırsat eşitliğine yönelik yaptığı kavramsal analizde dört temel dönemden bahsetmektedir:

i. Sanayi öncesi dönem, ailenin kendine yetecek kadar üretim yaptığı ve elde edeceği sosyal refahtan tek başına kendisinin sorumlu olduğu bir dönemdir. Eğitim tamamen ailenin –eğer isterse– kendi bünyesinde sürdürdüğü bir durumdur. Ailede coğrafi, mesleki ve toplumsal hareketlilik olmadığı için eğitimde fırsat eşitliği kavramının varlığından bahsetmek güçtür.

ii. Sanayi devrimiyle birlikte ailenin rolü değişime uğramıştır ve aile sadece kendi içinde temel gereksinimlerini karşılayan bir toplumsal birim olmaktan çıkmıştır. Bu dönemde ailenin artık kamusal üretime dâhil olmasıyla birlikte çocuklar ebeveynlerinininkinden farklı mesleklere yönelmeye başlamıştır. Böylece mesleki ve toplumsal anlamda hareketlilik ortaya çıkmıştır. Bu durum ise sosyal refahın sadece ailenin değil aynı zamanda toplumun genelinin bir sorumluluğu olarak görülmesine ve eğitimin artık toplumsal kurumlar aracılığıyla geniş kitlelere ulaşacak şekilde yapılandırılmasına ön ayak olmuştur. Ancak bu dönemde eğitim hâlihazırda çocuklarına yeterli imkânı sağlayabilen üst sınıfların erişebileceği bir konumda kendine yer bulmuş ve böylece toplumsal sınıflar arasındaki denge artmıştır.

iii. Liberal ve sosyalist düşünce akımlarının giderek hâkim olmasıyla beraber eğitimle ilgili fırsatların sadece üst sınıflara değil toplumun geneline yayılması gerektiği ifade edilmiştir. Ancak bu erken dönemlerde eğitimde fırsat eşitliği eğitim müfredatına herkesin eşit şekilde erişebilmesi şeklinde gelişmiştir. Bu müfredata ulaşmak ya da ulaşmamak tamamen çocuğa ve ebeveynlerine bırakılmıştır. Bu nedenle de özellikle politik süreçlerde eğitimde fırsat eşitliği sosyal arka planına bakılmaksızın her çocuğa formal eğitimin sunulabilmesi olarak şekillenmiştir.

iv. Son dönemde ise liberal düşüncenin sunduğu özgürlük ve sosyalist düşüncenin getirdiği eşitlik gayesi her çocuğun belirli bir oranda eğitim almasını garanti altına alırken bunların bireysel farklılıkları göz ardı ettiği yönündeki eleştiriler dile getirilmiştir. Bundan dolayı daha bireyselci bir fırsat eşitliği modelinin ortaya çıktığı bu dönemde

sadece eğitime katılımın tek başına eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabileceği yönündeki düşüncenin sorunlu olduğu ve öğrencilere sunulan eğitimin onların ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığının da önemli olduğu ifade edilmeye başlanmıştır.

Eğitime katılımın artırılmasının fırsat eşitliğinin sağlandığı anlamına gelmediğine yönelik düşünceler özellikle James Coleman ve arkadaşlarının 1966 yılında yayınladıkları raporla birlikte daha çok tartışılır olmuştur. Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik çözümlenelerde önemli bir dönüm noktasını temsil eden bu raporun çıkış noktasını Amerika Birleşik Devletlerindeki temel haklar kanununun 402. maddesinde yer alan ‘ırk, renk, din ve etnik köken temelinde kamu eğitiminde bireyler için eşit fırsatların yoksunluğu’ ifadesi oluşturmuştur. Bu noktadan hareketle Coleman ve diğerleri (1966, s. 3-34) yaptıkları çalışmada dört temel sorunun cevabını aramışlardır: (i) Kamu okullarında ırk ve etnik köken temelli ayrışmalar ne düzeyde yaşanmaktadır? (ii) Bu okullar belirli ölçütler (okuldaki kitaplar, müfredat, öğretmenlerin özellikleri ve maaşları vb.) göz önüne alındığında fırsat eşitliği sunabilmekte midir? (iii) Öğrenciler kendilerinden beklenen öğrenmenin ne kadarını gerçekleştirmektedir? (iv) Öğrencilerin yakaladıkları başarılar ile öğrenim gördükleri okullar arasında nasıl bir ilişki kurulmaktadır? Bu soruların yanıtlarını almak için ülke genelinde yapılan araştırmada ise birçok okulda ırk ve etnik köken temelli ayrışmaların gözlemlendiği, okulların fırsat eşitliğini sunmada yetersiz kaldığı ve öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının daha çok sosyoekonomik girdilerden kaynaklı olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu bulguların eğitimde fırsat eşitliğine yönelik olarak daha sonra gelen araştırmaların hem teorik altyapısını hem de yöntemini etkilediği görülmektedir (Hill, 2017, s. 10).

Son yıllarda ise kamusal eğitim alanlarının artması, bireyselliğin ön planda tutulması ve bilgi temelli ekonomiye yönelik politikaların dünyada giderek daha önemli hale gelmesiyle beraber eğitimde fırsat eşitliği konusu daha derin şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Brown, 2006, s. 380). Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde 2002 yılında yürürlüğe giren “*No Child Left Behind*” (*Hiçbir Çocuk Geride Kalmamasın*) yasası bu anlamda önemlidir. Yasanın temel amacı “hesap verilebilirliği, esnekliği ve okul seçimini tenel olarak öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının kapatılması ve böylece hiçbir çocuğun diğerlerinden geride kalmamasını sağlamaktır”. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitime odaklanan ve hiçbir öğrencinin dezavantajlarından dolayı diğerlerinden daha kötü eğitim almasını kabul etmeyen bu yasayla beraber düşük sosyo ekonomik seviyedeki ailelerden gelen çocukların gittiği okulların daha fazla desteklenmesi sağlanmıştır (No Child Left Behind, 2002). Bunun yanı sıra özellikle

OECD, UNESCO ve UNICEF gibi küresel kuruluşların oluşturdukları raporlarda eğitimdeki fırsat eşitliğine yönelik giderek daha da ayrıntılı hale gelen ve konuyu daha fazla vurgulayan söylemler bulmak mümkündür.

2.2.2. Eğitimde fırsat eşitliğinin tanımlanması

Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin tartışmaların temeli yukarıda ifade edilen şekilde aktarılırken 21. yüzyıla gelindiğinde önemli bir teorik birikimin olduğu görülmektedir. Bu teorik birikimden hareket edildiğinde eğitimde fırsat eşitliği, genel anlamdaki fırsat eşitliğinin hem bir öncüsü hem de bir sonucu olarak kabul edilebilir (Lazenby, 2016, s. 70). Nitekim fırsat eşitliğiyle ilgili olarak yapılan çözümlerlerin birçoğunda eğitimle ilgili konuların işlendiği görülmektedir (Fishkin, 2014, s. 24-82; Segall, 2013, s. 133-152). Bu doğrultuda eğitim ve fırsat eşitliği ilişkisinin iki farklı boyutta ele alındığı görülmektedir. Bunlardan birincisi eğitimi fırsat eşitliğine giden yolda bir araç olarak gören yaklaşımdır. Dolayısıyla ‘fırsat eşitliğini sağlamada eğitim nasıl kullanılabilir?’ sorusu temel çıkış noktasıdır. Bu yaklaşıma göre yaptıkları seçimler ve ortaya koydukları çabalar sabit olarak düşünüldüğünde toplumdaki her bireyin iyi bir yaşam sürdürmek için gerekli olan araçlara ulaşabilmesi gerekir. Eğitim ise bu araçlara ulaşmada bireylere yetkinlik ve özgürlük kazandırma bakımından önemli bir konuma sahiptir. İkinci yaklaşım ise eğitimi bir araç olarak görmekten ziyade fırsat eşitliğiyle iç içe geçmiş bir yapı olarak görmektedir. Bu nedenle fırsat eşitliğinin temel konusunu eğitim sistemlerindeki süreçleri oluşturmaktadır. Örneğin kaynakların okullar arasında eşit bir şekilde nasıl dağıtılacağı gibi konular fırsat eşitliğini doğrudan ilgilendirmektedir (Lazenby, 2016, s. 70-72; Shields vd., 2017, s. 2).

Fırsat eşitliği ve eğitim ilişkisindeki iki farklı yorumlamaya paralel olarak eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili çözümlerlerde eğitime nasıl değer biçildiğinin önemli olduğunu savunan Brando (2016, s. 576) ve Lazenby (2016, s. 65), bu anlamda yine iki farklı yaklaşımın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlar fırsatların bireyler arasındaki dağılımını odak noktasına alarak eşitliğe hangi açıdan bakıldığına göre farklılaşmaktadır. Bu durumda eğitim, bireylerin gelişimini sağlamak ve kapasitelerini arttırmak için gerekli olan bireysel yeterlikleri oluşturan bir kurum olarak görüldüğünde ve dolayısıyla fırsat eşitliği için bir araç olarak algılandığında eğitime katılımın olabildiğince üst düzeye çıkarılmasının fırsat eşitliğini de arttıracığı savunulmaktadır. Ancak eğitim, bireylerin yaşam standartlarıyla ilgili olarak elde edecekleri olanakları ortaya çıkaran bir varlık olarak değerlendirildiğinde eğitime katılım tek başına bir ölçü

olarak kabul edilemez. Fırsat eşitliğini eğitimle iç içe geçmiş bir yapı olarak ele alan bu durumda eğitimin içeriği ve bunun bireyler arasındaki dağılımı ön plana çıkmaktadır. Eğitime erişim tek başına yeterli olmamakla birlikte kimin ne kadarına ve nasıl eriştiği önemini arttırmaktadır. Benzer şekilde Tezcan (2015, s. 137-139) eğitimde fırsat eşitliği konusunda üç farklı yaklaşımın varlığından bahsetmektedir. Bunlardan birincisi toplumdaki her bir bireye öğrenim seviyelerinin en üst basamağına ulaşabilmeleri adına olanak sağlamakla ilgilidir. İkinci yaklaşım ise toplumdaki her bireyin belirli bir seviyeye kadar asgari düzeyde eğitim almasını gerektirmektedir. Üçüncü yaklaşım ise daha çok birey temelli olup her bir bireyin kendi potansiyeli ve yeteneğine göre istediği eğitim kaynaklarına ulaşılmasını belirtmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili yaklaşımlar genel olarak yukarıdaki gibi özetlenebilir. Politik ve bilimsel anlamdaki işlevsel tanımının daha iyi anlaşılabilmesi için konuyu farklı noktalardan ele almak yararlı olacaktır. Bu amaçla John Rawls, Ronald Dworkin, Gerrard Cohen, John Roemer ve Anderson gibi bilim insanlarının fırsat eşitliğiyle ilgili yaklaşımlarını eğitimle ilişkilendirerek okumak gerekir. Çünkü bu çözümlerinin eğitimle ilgili politikaların şekillenmesinde önemli yansımaları olabileceğini söylemek yanlış olmaz (Morabito ve Vandebroek, 2015, s. 456). Genel olarak fırsat eşitliği çözümlerinden hareketle eğitimdeki fırsat eşitliği tartışmaları iki ayrı eksen etrafında verilecektir: adil fırsat eşitliği ve radikal fırsat eşitliği

2.2.2.1. Adil fırsat eşitliği ve eğitim

Daha önce de belirtildiği gibi Rawls'ın adil fırsat eşitliği olarak tanımladığı idealde sosyal pozisyonların herkesin erişimine açık olması ve benzer motivasyona ve yeteneğe sahip bireylerin bu pozisyonlara erişiminde sosyal sınıf ve arka planla ilgili herhangi bir kısıtlamanın olmaması esastır. (Rawls, 1999, s. 53; 2001, s. 42-44). Bu idealin topluma yansımaları üç temel kurum üzerinden gerçekleşmektedir: sağlık hizmetleri, mülk sahipliğinin ve zenginliğin belirli noktalarda toplanmasını engelleyecek ekonomi politikaları ve herkes için aynı fırsatları sunabilecek bir eğitim sistemi (Rawls, 1999, s. 63). Bu üç kurum için de temel çıkış noktası toplumsal anlamda dezavantaj yaşayan bireylerin avantajlı olanlarla aynı düzleme getirilmesi olarak görülmektedir. Eğitim özelinde düşünüldüğünde ise aynı yetenekleri olan ve farklı sosyo-ekonomik girdilere sahip olan öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının ele alınmasını gerekir. Buna göre daha düşük sosyo-ekonomik arka plandan gelen öğrencilerin zengin çevreden gelen akranlarıyla aralarındaki farkın kapatılmasına odaklanılmalıdır. Dolayısıyla

Rawls'ın eğitimde fırsat eşitliği çözümlemesi eğitsel başarıya sosyal arka planın ve ekonomik sınıfın etkisini ortadan kaldırmayı amaçlamakta ve eğitime yapılan yatırımların artırılması yoluyla toplumdaki tüm bireylerin yeteneklerinin olabilecek en üst seviyeye çıkartılması gerektiğini savunmaktadır (Shields vd., 2017, s. 8).

Rawls'ın sosyal adaletle ilgili teorisinde toplumsal yapıdan dolayı meydana gelen hak edilmemiş eşitsizliklerin giderilmesi ve bu yapının ortaya çıkardığı dezavantajların ortadan kaldırılması temel hareket noktasıdır. Bu nedenle eğitim konusunda toplumsal yapının en büyük yansıması olan devletin etkin bir rol oynaması ve bireylerin bu yöndeki ihtiyaçlarının eşit bir şekilde karşılanması önemsemektedir (Kocaoğlu, 2017, s. 15,79-80). Nitekim eğitimle ilgili olarak ortaya koyduğu düşüncelerin kapsamı kamusal eğitim alanlarıdır. Özel sektöre bağlı olarak yürütülen eğitim süreçlerinde liberal bakış açısının da getirdiği öngörülerle birlikte serbestliği yeğler. Ancak kamusal eğitim konusunda devletin sadece elitler ve belirli üstün niteliklere (*merits*) sahip bireylere yatırım yapmasına karşı çıkar. Çünkü eğitim de dâhil olmak üzere sosyal kurumlar toplumdaki her türlü davranışın ve yapının belirleyicisi konumundadır. Bu kurumlar içinde yaşanabilecek eşitsizlikler sağlıklı bir toplum yapısının kurulmasını engellediği için devletin öncelikli görevlerinden biri sosyal adaleti sağlamaktır (Rawls, 1999, s. 7).

Rawls'ın teorisini eğitim bağlamında okuyabilmek adına bazı temel noktaların vurgulanması gerekir. Bu anlamda fark ilkesi (*difference principle*) ile birlikte ele alınan pozitif ayrımcılık (*affirmative action*) ve temel yapı (*basic structure*) kavramları ön plana çıkmaktadır. Rawls'a (1999, s. 86) göre bireylerin doğuştan getirdiği birtakım yetenekler ve içine doğduğu hayat şartları kendisine bağlı değildir. Aslında bunlar bireyin hayatta elde edeceği kazanımların adil olmayan bir şekilde temellenmesine sebep olmaktadır. Zekâ gibi doğuştan gelen ve sosyal anlamda avantaj sağlayan bazı imtiyazlar bireylerin toplumdaki pozisyonlara eşit bir şekilde erişimini engellemektedir. Bireyler, fırsatlar kümesinden istedikleri şekilde seçim yapma olanağına sahip olmadığı için doğdukları pozisyonların siyasal, sosyal ve ekonomik yapısından etkilenmektedir. Rawls, bu sorunlara gerçekçi bir bakış açısı geliştirerek toplumdaki eşitsizliklerin tamamen kaldırılmasının mümkün olmadığından yola çıkmıştır. Ancak, fark ilkesi olarak adlandırdığı ilkeye göre toplumdaki eşitsizliklerin kabul edilebilmesi bunların toplumun en avantajsız kesiminin lehine olmasıyla mümkündür. Bu noktada toplumun farklı kurumlarındaki eşitsizliklerin herkesin yararına olabilecek şekilde yeniden düzenlenmesini savunmuştur (Rawls, 1999, s. 61). Yeniden düzenleme aşamasında ise toplumun dezavantajlı kesimlerinde doğan bireylerin faydasını gözeterek eğitime

odaklanmak özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle devletin elinde bulundurduğu kaynakların büyük bir kısmını eğitime harcaması kaçınılmazdır (Rawls, 1999, s. 101). Dolayısıyla eğitim, adil fırsat eşitliğinin sağlanması için kullanılacak güçlü bir araç olarak görülmekteyken aynı zamanda sosyal bir kurum olarak içinde barındırdığı eşitsizlikleri dezavantajlıların yararına olacak şekilde yönlendirmelidir. Engelleri kaldırmak ve farklı arka plandan gelen öğrencilerin eşit fırsatlara ulaşabilmelerini sağlamak için pozitif ayrımcılık etkili bir araç olarak kullanılabilir (Pogge, 2007, s. 121). Ancak pozitif ayrımcılığın kullanım şekli eşitsizliklerin yeniden üretimine neden olmamalıdır. Rawls bu anlamda sosyal adalet ilkelerinin de gözetilmesi gerektiğini ifade eder. Pozitif ayrımcılığın fırsatların eşitliğini sağlamak için kullanılmasından önce fırsatlara talip olan bireylerin aynı yeteneklere ve aynı isteğe sahip olması gerekir. Örneğin biri düşük biri de yüksek sosyo-kültürel tabakalardan gelmek üzere iki birey düşünülürse eğitim kaynaklarından kimin daha fazla yararlanacağı ilk olarak yetenek ve istekliliğe bağlıdır. Ancak bu iki birey aynı istek ve yeteneğe sahipse ve söz konusu fırsat sadece birine verilecekse bu durumda düşük sosyo-kültürel tabakadan gelen birey seçilmelidir (Arneson, 2015, s. 16-17). Rawls böylece toplumdaki sosyal adaletin herkes için sağlanabileceğini öngörmektedir. Çünkü yüksek sosyo-kültürel tabakadan gelen birey söz konusu fırsatı o anda elde edemese de bunu telafi edebilecek araçları bulabilecektir (Rawls, 2001, s. 42-44).

Rawls'ın eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli görülebilecek olan fakat alanyazında daha az konu edinilen kavramı ise temel yapıdır. Hâlbuki temel yapı potansiyel güçlü etkileri nedeniyle sosyal adaletin öncelikli konularından biri olarak kabul edilmektedir. Temel yapı kavramı, bireylerin farklı sosyal pozisyonlarda dünyaya geldiğini ve bu pozisyonların ekonomik, sosyal ve politik sistemler tarafından belirlenmiş farklı beklentileri içerdiğini ifade etmektedir. Bu beklentiler ise toplumda var olan en derin eşitsizliklerin arkasında yatan gizil kabulleri oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireylerin hayatta önlerine çıkacak fırsatları ilk elden belirleyen şey temel yapılardır. Bundan dolayı Rawls toplumda fırsatların adil bir dağılımının sağlanabilmesi için bu yapılar üzerine odaklanmayı önermekte ve çözüm için gerekli başlangıç noktasının bunlardan meydana geldiğini savunmaktadır (Rawls, 1999, s. 3-10).

Temel yapı kavramsallaştırmasından okunacak olursa eğitimde fırsat eşitliği öğrenciyi başarabilecekleri konusunda tek başına bırakmamayı önemser. Öğrenci yapabileceklerini ancak etrafındaki sosyal, ekonomik ve politik yapı yardımıyla yapabilir. Buradaki temel yapılar öğrencinin içinde doğduğu toplumsal tabakanın sosyo-kültürel ve

politik kabullerinin yanı sıra ekonomik gerçekliklerini de içermektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması öğrencilerin farklı temel yapılardan en az şekilde etkilenmesinin yolunu açarak mümkün olabilir. Rawls bu yolun açılmasında temel hakların ve sorumlulukların herkese adil bir şekilde nasıl dağıtıldığının ve toplumdaki farklı tabakalar için ekonomik fırsatların ve sosyal şartların nasıl oluşturulduğunun önemli olduğunu savunmaktadır (Rawls, 1999, s. 3-10).

Rawls'ın adil fırsat eşitliği olarak kavramsallaştırdığı ideal durum eğitim bağlamında özetlendiğinde eğitime erişimde sosyo-kültürel, ekonomik ve politik herhangi bir engelin olmaması temel kural olarak okunabilir. Bu temelin altında detaylandırıldığında dezavantajlı kesimden gelen öğrencilerin aynı yeteneğe ve isteğe sahip avantajlı kesimlerle eşit bir noktaya getirilmesi; toplumun bütün kurumlarının bu anlamda hareket etmesi ve özellikle kamusal alanda devletin etkin rol oynaması; toplumun ve devletin sosyal pozisyonların herkese adil bir biçimde açık olmasını sağlaması ve bu anlamda eğitimin vazgeçilmez temel bir yapı taşı olduğunun gözden kaçırılmaması önemlidir.

2.2.2.2. Radikal fırsat eşitliği ve eğitim

Radikal fırsat eşitliğinde ortaya çıkmasından bireyin sorumlu tutulamayacağı her dezavantaj adaletsiz ve haksız görülmektedir. Başka bir deyişle bireyden bağımsız olarak gelişen her dezavantaj fırsat eşitliğinin ihlali olarak kabul edilir (Segall, 2013, s. 156). Bu açıdan bakıldığında eğitimde öğrencilerin kendilerinin neden olmadıkları her farklılık fırsat eşitliğine yönelik bozucu bir işlev görür. Dolayısıyla başta eğitsel başarılar olmak üzere değişik alanlarda yaşanan farklılaşmalar sadece öğrencilerin farklı seviyede gösterdikleri çabaların sonucu olarak şekillendiğinde kabullenilebilir (Knight, 2013, s. 1-10; Segall, 2013, s. 134). Hiçbir birey şansa açıklanabilecek faktörlere bağlı olarak eğitsel anlamda daha iyi ya da daha kötü olamaz. Bu nedenle başta kaynaklar olmak üzere eğitimle ilgili girdilerin dağıtımında şansa bağlı faktörlerin etkisi sıfırlanmalı, telafi edilmeli ve iyileştirilmelidir. Bireyin sadece aldığı eğitimin niceliği değil niteliği de doğuştan getirdiği yetenekler, cinsiyet, ırk veya sosyal arka plan gibi değişkenlere bağlı olmamalıdır. Dolayısıyla, “herhangi bir bireyin eğitim sürecinde belirleyici olan şey şansa açıklanabilecek durumlar ve şartlardan ziyade, söz konusu bireyin eğitimle ilgili yapmış olduğu özgün seçimlerdir.” (Calvert, 2014, s. 258-259).

Daha önce belirtildiği gibi radikal fırsat eşitliğinde bireyin yaptığı seçimler önemli bir konumdadır (Cohen, 2006, s. 440; Scheffler, 2003, s. 5). Çünkü toplumsal kurumlarda

bireyin yaptığı seçimler ve bunların öngörülen etkileri bireyin hayatla ilgili elde edebileceklerini belirlemektedir. Eğitimdeki fırsatlar da doğuştan getirilen yetenekler de dâhil olmak üzere bireylerin kendi iradeleriyle seçemedikleri durumlar dengelendiği zaman eşitlenebilir. Bu noktada eğitimin amacı bireylere iş piyasasındaki girişimlerde eşit fırsatlar sunmaktır. Bazı bireyler, genetik üstünlükleri ve yetiştirilme biçimlerinin getirdiği başarı potansiyeline bağlı olarak nitelikli bir okula girmeye hak kazanıyorsa, bu durumda aynı potansiyele sahip olmayan şansız bireyler için fazladan eğitim kaynakları ayrılmalı ve böylece okul sona erdiğinde pazar ekonomisinin gerektirdiği özellikler için eşit miktarda istek ve sabır gösteren bireylerin aynı ekonomik başarıları yakalamaları sağlanmalıdır. Başka bir deyişle okulda aynı çabayı gösteren bireylerin eğitim süreçleri sona erdiğinde hayatta eşit getirilere sahip olmalıdır. Buradaki temel düşünce ekonomik ve sosyal getirilerin, rekabetçi bir niteliğe sahip olan toplumsal hayatta bazılarını diğerlerinden daha önce çıkartabilecek sosyal girdilere ve doğuştan gelen şans faktörlerine bağlı olmaksızın eşit bir şekilde dağıtılmasıyla ilgilidir (Arneson, 2015, s. 27).

Radikal fırsat eşitliğinin temel uğraş noktası seçimsiz şansın etkilerini ortadan kaldırmak (Lippert-Rasmussen, 2005, s. 256; Sher, 2010, s. 218) olduğuna göre eğitimdeki kaynakların dağıtımı oldukça önemlidir (Calvert, 2014, s. 33). Cohen (1989, s. 931) ve Arneson'un (2011, s. 43) de belirttiği gibi radikal fırsat eşitliğinin büyük bir kısmı belirli varlıkların dağılımındaki seçimsiz şansını elimine etmekle ilgilidir. Bu anlamda Ronald Dworkin'in ortaya koyduğu teorik altyapının eğitim açısından ele alınması faydalı olabilir. Buna göre eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için okuldaki her bir öğrencinin diğer akranlarının sahip olduğu kaynaklara aynı oran ve kalitede ulaşabilmesi gerekir. Her ne kadar Arneson (1989, 78) 'aynı oranda ve kalitede kaynak dağılımı' idealini eleştirmiş olsa da (bkz. sayfa 13), Dworkin (2002, s. 300) daha sonraları ciddi bir biçimde dezavantaja uğramış ve dağıtılan kaynaklardan çok az ya da hiç yararlanamayacak olanların seviyelerini diğerleriyle aynı noktaya getirmek üzere bir kaynak dağılımının gerekliliğinden bahsetmiştir. Dolayısıyla eğitimde dezavantajlı öğrencilerin diğerleriyle aynı seviyeye getirilmesinde kaynakların nasıl dağıtıldığı önemli hale gelmektedir. Örneğin bir öğrencinin eğitime değer verilmeyen ve dolayısıyla eğitim hayatı önemsenmeyen bir ailede doğduğu ve ebeveynlerinin yeteri kadar eğitim almadığı bir durum düşünüldüğünde, söz konusu öğrenci için aile seçimsiz bir şans konumundadır. Ailesi nedeniyle eğitim seviyesi ve yeterliliği yüksek akranlarıyla karşılaştırıldığında sahip olduğu dezavantaj öğrenciden kaynaklı olarak gelişmemiştir. Bu öğrenci böyle bir

durum içinde doğmayı ve yetiştirilmeyi seçmediği gibi bu durumu kontrol edebilecek herhangi bir araca da sahip değildir. İşte fırsat eşitliği bu noktada devreye girerek öğrencinin kendi seçiminden kaynaklanmayan eğitsel dezavantajın giderilmesi için önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun için gerekirse tüm eğitim sisteminde telafi edici bir mekanizma kurulabileceği gibi, bireysel olarak öğrencinin ailesine eğitsel destek vermek ya da okulda öğrenciye daha fazla zaman ayırmak gibi adımlar atılabilir. Bu öğrencinin seçimsiz şansından kaynaklı olarak yaşadığı dezavantaj eğitsel başarısını önemli ölçüde etkileyebileceğinden bunun ortadan kalkması için kaynak dağılımında daha fazla pay alması gerekir (Calvert, 2014, s. 33,71; Roemer, 1998, s. 6; 1992, s. 291).

Sorumluluğun mahiyeti radikal fırsat eşitliğinin eğitim bağlamında açıklanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer noktadır⁵. Bu bakımdan bireylere kendi hayatları üzerinde tam bir sorumluluk yüklenmektedir. Bireyin sorumlu olarak yapmayı veya yapmamayı seçtikleri alanlar olabileceğinden başarılar sadece şansla açıklanamaz. (Dworkin, 2002, s. 6). Ancak sorumluluk temelli bu yaklaşımda önemli olan şey başlangıç noktasında bireyler arasındaki eşitliği sağlamaktır. Bu anlamda eğitim hem bir başlangıç noktası hem de bir erken müdahale alanı olarak görülebileceğinden sunulan fırsatların bireyler arasındaki dağılımı ön plana çıkmaktadır. Önemli olan bireyin eğitimle ilgili süreçlerde kalıtsal ve sosyal benliğinden etkilenmediği durumlar oluşturmaktır. Böylece herkesin eşit fırsatlara sahip olduğu bir noktadan başlanılabilir ve belirleyici unsur bireyin kendi yaptığı seçimler olur (Morabito ve Vandebroek, 2015, s. 460-461). Bu durum okul ve öğrenciye indirgenildiğinde birinci zorunluluk toplumsal ve politik yapının gerekli fırsatları oluşturmasıyla ilgilidir. Daha sonrasında öğrencilerin bu fırsatları tam olarak kullanarak belirli yolları seçmede özgür oldukları söylenebilir. Öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek eşitsizlikler ise sadece sonuçları öngörülebilir ya da engellenebilir olan seçimlerin yapıldığı durumlarda kabul edilebilir (Calvert, 2014, s. 33).

Arneson (2004, s. 2), sorumluluğun temellendirilmesinde ‘kontrol ilkesi’ olarak adlandırdığı bir kavramı ön plana çıkarmaktadır. Buna göre herhangi bir birey kendi kontrolü dışında gelişen bir durum için sorumlu tutulamaz. Ayrıca ‘kontrol ilkesinin uzantısı’ olarak bir durumun kontrol edilmesi zorlaştıkça bireyin sorumluluğunun da azaldığını belirtmektedir. Bu durumda şansla açıklanabilecek durumlar kontrol

⁵ Sorumluluk ve bunun getirdiği seçimler şans egalitarianizmini (radikal fırsat eşitliğini) diğer egalitarian teorilerden ayıran temel noktadır. Daha detaylı bilgi için bkz. Tan, 2008.

edilemeyeceğinden bireyin bunlar için herhangi bir sorumluluk alması gerekmez. Bu kavramlar aile gibi şans faktörlerinin oldukça etkin olduğu ve bireyin bunları kontrol edemediği eğitim kurumlarında öğrencilerin kendi başarıları üzerindeki sorumluluklarını düşürmektedir. Ancak burada öğrencilerin başarıları için sorumluluk almamaları gerektiği sonucuna gitmek yanlıştır. Çünkü asıl ifade edilen seçimsiz şansları nedeniyle başarısızlığa uğrayan öğrencilerin bu sorumluluğunun sadece öğrenci tarafından değil tüm toplum tarafından yüklenilmesi gerekliliğidir. Düzenleyici bir mekanizma olarak toplum ilk olarak öğrenciye gerekli fırsatları sunmakla yükümlüdür. Örneğin bir öğrencinin okulda akademik başarıyı yakalamak adına yeteri kadar çalışmaması ve üzerine düşen gereklilikleri önemsememesinden kaynaklı olarak hayatının geri kalan kısmında düşük ücretli bir işte çalışmak zorunda kaldığı bir durum düşünüldüğünde, öğrencinin bu durum üzerinde herhangi bir kontrolü olmadığını söylemek güçtür. Aynı zamanda öğrencinin bu sonuca bileyerek ve isteyerek yöneldiğini ifade etmek de toplumsal anlamdaki sorumluluktan kaçmak olacaktır. Çünkü bu öğrenciyi okuldaki sorumluluklarını yerine getirmemeye iten toplumsal arka plan da hesaba katılmalıdır (Sher, 2010, s. 225-226).

Rawls'ın ve egalitarianların bakış açılarından bakılarak fırsat eşitliğine ilişkin yapılan çözümlerlerde farklılıklar olsa da önemli ortak noktaların bulunduğunu da söylemek gerekir. Bunlardan en önemlisi ise bireylerin hayata dair elde ettiği başarılarla ya da çıktılardaki eşitsizliklerin kabul edilebilmesinin ya da adil olarak görülmesinin tek şartı bu eşitsizliklerin bireyin kendi seçimlerinden kaynaklı olmasıdır. Bundan dolayı bazı çevrelerce bu iki yaklaşım birbiriyle aynı görülmektedir (Anderson, 1999, s. 287-335). Bu araştırmada her iki bakış açısının da ele alınmasının nedeni budur. Çalışmada bu iki bakış açısının güçlü yanlarından yararlanılarak bir çözümlmeye gitme gayesi vardır. Bu nedenle başlangıç noktası olarak radikal fırsat eşitliğinin “maximi”⁶ olan “bir bireyin kendi seçimleri sonucu olmayan ve büyük bir kısmı şansla açıklanabilecek faktörleri kapsayan nedenlerden dolayı diğerlerinden daha kötü durumda olması adaletsiz ve haksızdır” ele alınmıştır. Bu yorum okullar ve öğrenciler açısından düşünüldüğünde hiçbir öğrencinin kendi seçimleri nedeniyle ortaya çıkmayan herhangi bir durumdan etkilenmemesi gerekir. Yani okullar ve öğrenciler için seçimsiz şanslar bağlayıcı bir faktör olmaktan çıkmalıdır. Bu anlamda Rawls'ın özellikle pozitif ayrımcılıkla ilgili düşüncelerinin konuya ışık tutabileceği düşünülmüştür. Değiştirilemeyecek olan şeyler

⁶ Maxim: Davranış kurallarını belirleyen ifadeler

var olduğuna göre öğrencilerin farklı şekillerde telafi mekanizmaları kurularak eğitim hayatlarına devam etmeleri bu açıdan katkı sağlayabilir. Bu nedenle bu araştırmada kavramsal çerçeve olarak her iki bakış açısı da kullanılmıştır. Bunların dışında eğitimde fırsat eşitliğinin ilgili sosyolojik, politik ve ekonomik etkenler de açıklanarak çerçevenin daha geniş açıdan ele alınması gerekir. Çünkü eğitimde fırsat eşitliği sosyal, ekonomik ve politik hayatla yakından ilişkilidir (Esping-Andersen, 2006). İzleyen bölümlerde hem bu etkenlerin çözümlenmesi hem de eğitimde fırsat eşitliğinin detayları olarak görülebilecek farklı değişkenlerle ilişkisi alanyazın dâhilinde ifade edilecektir.

2.2.3. Eğitimde fırsat eşitliğinin sosyolojik çözümlemesi

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması durumunda bireyin bireysel hedefleri doğrultusunda ilerleme şansı azalmakta ve böylece süreklilik içinde devam eden bir başarısızlık duygusu bireyin hayatına hâkim olmaktadır. Bu durum kişinin kendine olan saygısını da zedeleyerek toplumsal anlamdaki görevlerini de yerine getirmesine engel olmaktadır (Mithaug, 1996, s. 2). Bu nedenle fırsat eşitliği eğitim sosyolojisinin önemli bir konusu olarak kabul edilmektedir. Eğitim sosyolojisinde fırsat eşitliği hem erişilmesi gereken bir amaç hem de toplumsal eşitliği sağlayabilecek bir yatırım aracı olarak görülmektedir (Husen, 1972, s. 13). Özellikle sosyal sınıflar arası geçişlerde eğitimin önemli bir konumda olması sosyolojinin eğitimde fırsat eşitliğine olan ilgisini de arttırmaktadır. Bu anlamda eğitimdeki fırsat eşitliğinin sosyolojik olarak birbiriyle bağlantılı olan şu başlıklarda kendine daha çok yer bulduğu görülmektedir:

- Sosyal adalet
- Toplumsal tabakalaşma/sınıf
- Toplumsal hareketlilik

Sosyal adalet, toplumda iyi ve kötü olan her ne varsa bunların bireyler arasındaki dağılımıyla ilgilidir (Miller, 1999, s. 1). Rawls (1999, s. 6-7) bu dağılımda toplumsal kurumlara işaret etmekte ve sosyal adaleti toplumdaki temel hakların ve sorumlulukların bu kurumlar tarafından dağıtılış biçimiyle ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla sosyal adalet temel hak ve sorumlulukların kime ve hangi şekilde dağıtıldığına bağlı olarak değişmektedir. Söz konusu toplumsal kurumlardan biri olan eğitimdeki fırsat eşitliği ise sosyal adaletle ilgili bir bütünün önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Shields vd., 2017, s. 2; Yen-Ting, 2018, s. 399). Özellikle liberal-demokratik çevrelerden beslenen teoriler eğitimde fırsat eşitliğinin olmadığı durumlarda sosyal adaletin de sağlanamayacağını savunmaktadır (Howe, 1997, s. 15). Çünkü sosyal adalet toplumdaki

dezavantajlı gruplara odaklanmayı gerektirmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde toplumdaki hiçbir birey içine doğduğu sosyal şartlardan dolayı eğitimle ilgili daha az fırsata sahip olması kabul edilemez. Dahası özellikle toplumun alt tabakalarındaki bireylerin bu fırsatlara erişimini sağlamak için toplumsal telafi mekanizmaları devreye girmelidir (Rawls, 1999, s. 86). Dolayısıyla sosyal adaletin gerçekleşmesinde eğitim kurumu temel yapılardan biri olarak görüldüğünde özellikle dezavantajlı kesimlerin bu yapıdan daha fazla yararlanabileceği şekilde bir toplumsal uzlaşya ihtiyacı vardır.

Eğitimde fırsat eşitliğiyle ilişkili birçok araştırmada toplumsal tabakalaşma ve sınıf kavramları işlenmiştir (Elford, 2016; Epps, 1995; Freeman-Moir ve Scott, 2003; Osborn, Broadfoot, Planel ve Pollard, 1997; Thompson, 2019; Wilson, 1968). Tabakalaşma, bir toplumdaki bireylerin sosyoekonomik durumlar bağlamında nasıl bir araya geldiğiyle ve gruplandığıyla ilgilidir. Gelir, refah, eğitim, statü ve güç gibi durumlar toplumsal tabakaların temel kaynağıdır (Ballantine, Hammack ve Stuber, 2017, s. 89). Sosyal tabakalaşmanın eğitim açısından ele alınışında ise eğitimin sosyal sınıfların eşitlenmesinde önemli bir dengeleyici unsur olduğunu savunan görüşlerin yanında (Miller, 1996; Parsons, 1959) sosyal sınıfların oluşmasında ‘besleyici’ bir rol üstlendiğini kabul eden teoriler de (Bernstein, 1975; Bourdieu ve Passeron, 2015; Bowles ve Gintis, 2011; Willis, 1981) bulunmaktadır. Bunun yanında eğitimdeki fırsatların eşit dağılımında birçok engelleyici unsur olsa da toplumsal sınıf kaynaklı eşitsizlikler bunların en derin ve en önemlileri olarak görülmektedir. Çünkü toplumsal sınıf bireyin mevcut ve potansiyel fırsatlarını doğrudan şekillendirme gücüne sahiptir (Ballantine vd., 2017, s. 90; Bowles ve Gintis, 2011, s. 126-131).

Farklı sosyal sınıflarda yetişen çocuklar eğitimle ilgili farklı gerçekliklere ve şemalara sahiptir. Bu durum her öğrencinin eşit fırsata erişse bile bundan eşit şekilde yararlanabilme potansiyelini dezavantajlıların aleyhine olacak şekilde düzenlemektedir. Çünkü içinde bulunduğu toplumsal tabaka sunulan fırsatların algılanması ve sahip olmasını etkilemektedir (Bourdieu ve Wacquant, 1992, s. 124). Öğrencilerin toplumun kültürünü öğrendikleri ve toplumsal kimlik kazandıkları bir süreç olan sosyalleşmedeki farklılıklar eğitim sistemindeki konumlarına da yansımaktadır. Sosyal sınıf, öğrencinin dünyayı nasıl algıladığını etkilemekte ve her öğrencinin farklı korkulara, umutlara veya sevinçlere sahip olmasına neden olmaktadır. Öyle ki çocuğun içinde yaşadığı sosyal sınıf okul yaşamında nasıl bir birey olacağını bile belirlemektedir. Alt tabaka ve işçi sınıfından gelen çocukların aileleri daha çok otoriter davranışları benimserken, orta sınıftaki aileler çocuklarının daha özgür yetişmesi yönünde bir eğilim göstermektedir. Bu durum aynı

okula giden iki çocuktan birinin okulda verilen bilgileri otoriteye uyma şeklinde doğrudan kabullenmesine neden olurken, diğer sınıftan gelen öğrenciler kendi öz kontrollerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek öğrenmeye farklı açılardan yaklaşabilmektedir. Böylece her iki öğrenciye de eşit fırsatlar sunulsa bile ikisinin de bu fırsatlardan eşit şekilde yararlanması mümkün olmamaktadır (Ballantine vd., 2017, s. 91). Bu bakımdan Rawls'ın temel yapı kavramının irdelenmesi ve çocuğu çevreleyen bu yapının eğitim hayatına ne kadar etki yapabileceğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Rawls, 1999, s. 6-7).

Toplumsal tabakaların ve bunların oluşturduğu temel yapıların eğitimdeki fırsat eşitliği açısından etkisini daha iyi anlayabilmek adına Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye ve toplumsal yeniden üretim kavramlarının da incelenmesi gerekir. Bourdieu'ya (1986, s. 18) göre toplumda sınıfların oluşmasında ekonomik değeri olmayan bazı sembolik varlıklar etkilidir. Bu varlıklar öğrencilerin eğitimdeki başarılarına nüfuz ederek sosyal sınıflar arasındaki geçişin yönünü belirlemektedir. Ancak bu geçişin yönü genellikle alt sınıftaki bir aileden gelen çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde üst sınıflara atlaması şeklinde gerçekleşmez. Bu nedenle aslında sosyal sınıflar arasındaki bir geçişten bahsetmek mümkün değildir. Bunun temel sebebi ise geçişin önünü kesen bir mekanizma olarak görev yapan kültürel sermayedir. Öğrencinin sahip olduğu kültürel sermaye ile birlikte okuldaki davranışları, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkileri, öğrenmeye karşı tutumu ve istekliliği de farklılık gösterebilmektedir. Kültürel sermaye bütün bu farklılıkları şekillendirerek öğrencinin ait olduğu sosyal sınıf çerçevesinde yaşamını sürdürmesine neden olmaktadır (Brooks, 2003, s. 86). Bu anlamda öğrenci kendi toplumsal sınıfının sunabileceği eğitsel fırsatlar içerisinde hapsolmakta ve karşısına yeni fırsatlar çıksa bile bunları algılayabilecek niteliğe ulaşamamaktadır. Böylece eğitim sunduğu ve sunmadığı fırsatlarla beraber toplumsal tabakanın '*yeniden üretilmesine*' ön ayak olmaktadır (Apple, 2001, s. 420; Collins, 2012, s. 192; Swingewood, 2009, s. 222)

Yeniden üretim sürecinin engel oluşturduğu alanlardan en önemlisi sınıflar arası dikey hareketlilik. Sınıflar arası hareketlilik ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumlarıyla çocuklarının yetişkin oldukları zaman elde edecekleri sosyal statü arasındaki ilişkiye bağlıdır ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin ne kadar sıkı veya gevşek olduğuna bağlı olarak değişmektedir (Causa ve Johansson, 2010, s. 1) . Bu ilişkinin güçlü olduğu toplumlarda birey ait olduğu toplumsal sınıfın kendine biçtiği rolü oynamakta ve bundan öteye geçememektedir. Eğitim açısından örneklendirmek gerekirse yarışa sonlardan başlayan öğrenciler yine sonlarda kalmaktadır. Bu durum öğrencilerin

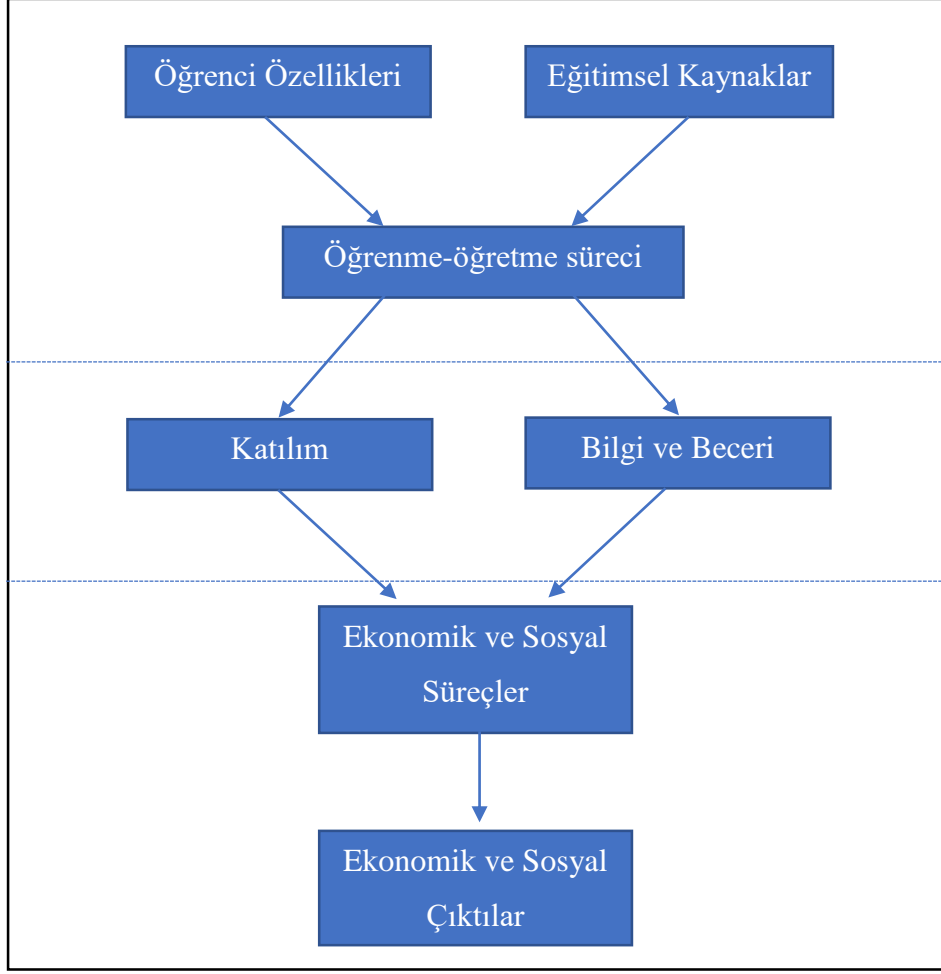
hayatlarının geri kalan kısmında daha düşük ücretli ve saygınlığı az olan mesleklerde çalışmasına ön ayak olarak kuşaklar arası toplumsal hareketliliği engellemektedir (Garcia ve Weiss, 2017, s. 1; OECD, 2018, s. 23). Dolayısıyla en başından beri eşit fırsatlara sahip olmayan öğrenciler toplumun üst tabakalarında kendilerine yer bulamamakta ve eşitsizlikler genişleyerek refah, mutluluk, sağlık ve iyi oluş gibi kişisel alanlara yayılmaktadır (Betthausen, 2017, s. 633). Eğitimin toplumsal hareketlilikte en etkili araç olarak görüldüğü düşünülürse (Causa ve Johansson, 2010, s. 2) eğitime katılımın artırılması fırsat eşitliği açısından önemli görülmektedir (Betthausen, 2017, s. 634). Ancak katılımı fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla bir tutan teorilerdeki yanlışları da hesaba katmak gerekir. Katılım tek başına herhangi bir öğrencinin yeterli ve kaliteli eğitimi alabileceği anlamına gelmemektedir (OECD, 2018, s. 38). Yapılan ampirik çalışmalarda da eğitime katılımın artırılmasının tek başına toplumsal hareketliliği sağladığına yönelik bulgular oldukça nadirdir (Betthausen, 2017, s. 634). Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecini etkileyen sosyal ve ekonomik şartlar, verilen eğitimin kalitesi ve kaynak dağılımının durumunu sorgulayan yeni bir anlayış gerekmektedir (Rizvi ve Lingard, 2016, s. 162)

2.2.4. Eğitimde fırsat eşitliğinin ekonomik çözümlemesi

Eğitimde fırsat eşitliği, ekonomik bağlamda daha çok ‘beşeri sermaye’ kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Adam Smith’in oldukça popüler olan eseri ‘*Milletlerin Zenginliğinde*’ ortaya koyduğu eğitim ve ekonomik verimlilik arasındaki bağ bu ilişkilendirmede etkili olmuştur (Smith, 1776). Smith’in etkisiyle beraber başka bir yöne evrilen ekonomik düzen daha fazla sayıda bireyin eğitilerek verimliliğin artırılmasına odaklanmıştır. Bu durum 1960’lı yılların başına gelindiğinde Theodore W. Schultz’un ekonomik büyümede insana yapılan yatırımın önemini ortaya koymasıyla daha da belirginleşmiştir (Schultz, 1960; 1961). Bununla beraber özellikle yirminci yüzyıl ve sonrasında ağırlığını hissettiren liberal-demokratik yaklaşımların beşeri sermayeye olan ilgisi artarak devam etmiş ve ekonomik anlamda eğitimde fırsat eşitliğinin gerekliliğine daha çok vurgu yapıldığı görülmüştür (Johanningmeier, 2008, s. 366). Bunun nedeni daha çok üretimi hedefleyen liberal ekonomilerin eğitimi verimliliğe giden yolda yapılacak önemli bir yatırım olarak görmesidir (Thompson, 2019, s. 13). Dolayısıyla ekonomik ajandada eğitimde fırsat eşitliği beşeri sermayenin bir garantörü olarak görüldüğü için oldukça fazla değer bulmaktadır. Bu değerlendirmenin temelinde de eğitimin ekonomik üstünlük ve rekabet avantajı elde etmedeki yeri odak noktası olarak alınmaktadır.

Bireyin iş hayatıyla ilgili olarak sahip olduğu ve katma değer yaratmak için kullandığı bilgi, beceri ve yeterlilikleri kapsayan beşeri sermaye temel olarak eğitimle birlikte gelişen bir varlık olarak kabul edilmektedir (Becker, 1993, s. 17; Thompson, 2019, s. 13). Eğitim, bireyin entelektüel birikimini artırma, yaşam kalitesini geliştirme ve yararlı şeyleri ortaya çıkarmak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi edindirme gibi misyonlara sahip olduğundan insan kaynağına yapılabilecek en önemli yatırım olarak ifade edilmektedir (Machlub, 1982, s. 4). Bireyler eğitim aracılığıyla üretime yönelik potansiyellerini ve kendilerinde hâlihazırda var olan becerileri daha üst bir seviyeye çıkartarak beşeri sermayelerini arttırmaktadırlar (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016, s. 16). Bu bakımdan eğitim bireylerin hayatlarının ilerleyen dönemlerinde sahip olacakları fırsatları da belirleyici bir konumdadır. Bir anlamda fırsatlar zinciri olarak da adlandırılabilir bu durum bireyin eğitim hayatında karşısına çıkan fırsatların sonrakileri de etkilemesiyle ilgilidir. Örneğin eğitim hayatının ilk yıllarında akranlarıyla eşit fırsatlara sahip olmayan ve bu nedenle okuma yazma gibi temel beceriler konusunda eksik kalan bir öğrenci ilerleyen dönemlerde de fırsatlar sunulsa bile bunlardan yeteri kadar yararlanamayacaktır. Bu durumda yetişkinlik döneminde hayatını devam ettirmek için kullanacağı beşeri sermayesine gerekli yatırımı yapamayacaktır (Howe, 1992, s. 460-461).

Eğitim ve beşeri sermaye çerçevesindeki araştırmaların birçoğunda Mincer'in *beşeri sermaye kazanç fonksiyonu* temel alınmaktadır. Bu fonksiyonda eğitime katılım süresi ve deneyim gibi değişkenler temel alınmış ve kişisel kazançlar bu değişkenlerin bir çıktısı olarak ifade edilmiştir (Mincer, 1974, s. 92-96). Dolayısıyla eğitime katılım beşeri sermaye için gerekli ve yeterli bir durum olarak kabul edilmiştir. Ancak bu modelde eğitime katılım tipik olarak okulda tamamlanan yıl ya da krediler olarak görülmektedir. Dolayısıyla katılım sonucunda elde edilecek bilgi ve becerilerin niteliği modele dâhil edilmemektedir (Crocker, 2006, s. i). Birçok ampirik araştırmada (Thomas, Wang ve Fan, 2002) yer alan bu durum eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin okula devam etmelerinin tek başına yeterli olmayacağı dile getirilmektedir (Singh, 2014, s. 5) (Bkz. Şekil-2).



Şekil 2.1. *Eğitim ve Beşeri Sermaye Gelişiminin Kavramsal Modeli* (Crocker, 2006, s. 3)

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi eğitim ve beşeri sermaye arasındaki ilişki sadece eğitime katılımın sürdürülmesiyle sınırlı değildir. Öğrenci özellikleri, eğitimle ilgili kaynaklar ve öğrenme-öğretme sürecinin niteliği gibi eğitim nitelikleri beşeri sermayenin gelişimine etki etmektedir (Hanushek ve Woessmann, 2010b, s. 6). Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğinin gerektirdiği şekilde her öğrenci için ihtiyaç duydukları fırsatların sunulması ekonomik olarak daha nitelikli çıktılarının sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Çünkü eğitime katılım beşeri sermayenin yükselmesinde bir noktaya kadar etkili olabilmekte (Thomas vd., 2002) ve bu noktanın ötesinde eğitimle ilgili diğer süreçler yer almaktadır (OECD, 2017, s. 18; Schleicher ve Zoido, 2016, s. 697).

Başka bir açıdan bakıldığında eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi ele alan birçok teoride vazgeçme maliyeti olarak adlandırılan ve belirli bir öğrencinin eğitim süreci içinde kaldığında elde edeceği kazançlardan yoksun olma durumunu ifade eden kavram önemli bir yerde durmaktadır (Becker, 1993, s. 166). İki yönü olan vazgeçme maliyeti hem öğrencinin kişisel olarak katlandığı eğitim maliyetlerini hem de toplumun

söz konusu öğrenci için kabullendiği giderleri içermektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016, s. 16-18). Buradan yola çıkarak eğitime katılsa bile nitelikli eğitsel fırsatlara erişimi düşük olan öğrencilerin katlandıkları vazgeçme maliyeti sonucunda hayatlarının ilerleyen dönemlerinde elde edecekleri ekonomik ve sosyal çıktılar sınırlı kalmaktadır. Bu bakımdan da eşit fırsatlara sahip olamayan öğrenciler için eğitim hem bireysel hem de toplumsal anlamda faydadan çok maliyet yaratmaktadır (Duncombe ve Yinger, 2004, s. 5-7). Böylece toplumsal yeniden üretim ekonomik anlamda da kendini göstermektedir (Apple, 2017, s. 1-6).

Beşeri sermayenin yanında eğitimde fırsat eşitliği ekonomik büyümeyle de ilişkilendirilmektedir. Özellikle küresel anlamda ülkelerin rekabetçi piyasada tutunabilmesi için eğitimde fırsat eşitliğinin önemine vurgu yapılmaktadır. Düşük gelirli ailelerden gelen çocuklar başta olmak üzere yüksek nitelikli eğitimi herkese açık bir şekilde sağlayabilen eğitim politikaları sürdürülebilir bir ekonomik büyüme için gerekli görülmektedir. Sosyo-ekonomik anlamda toplumun alt tabakalarındaki bireyler için eğitimle ilgili daha eşit fırsatların sunulması ekonomik büyüme için önemli bir gerekçe oluşturmaktadır (OECD, 2011, s. 40; 2017, s. 19). Bu durum eğitimin erken bir müdahale alanı olarak hali hazırda dezavantajları yaşayan kesimlerin ihtiyaçlarını vergilerle ya da teşviklerle karşılamak yerine en başından itibaren önlemlerin alınmasıyla ilişkilidir. Böylece dezavantajlı bireylerin sosyal ve ekonomik olarak eşitliğini sağlarken kullanılacak kaynakların farklı üretim kanallarına aktarılabilmesi söz konusu olmaktadır (OECD, 2015, s. 301-303).

2.2.5. Eğitimde fırsat eşitliğinin politik çözümlemesi

Eşitlik, gelişmiş toplumlarda eğitim politikalarına yön veren temel bir değer olarak görülmektedir. Dworkin'in (2002, s. 1) "Eşit muamele politik komitenin egemen erdemidir, o olmadan yönetim tiranlıktan öteye geçemez" şeklindeki ifadesi de bu temel değere göndermede bulunmaktadır. Buradaki eşit muamele sosyal adalete vurgu yapmakta ve eğitim çerçevesinde düşünüldüğünde fırsat eşitliğine ışık tutmaktadır. Nitekim birçok devlet için eğitimde fırsat eşitliği ulaşılması gereken bir hedef olarak nitelendirilmekte ve bu hedefe yönelik olarak politika geliştirme çabaları görülmektedir (OECD, 2018, s. 22).

Politik bağlamda eğitimde fırsat eşitliği kavramı daha çok liberal-demokratik çerçevede ele alınmaktadır (Howe, 1992, s. 456; Rawls, 1999, s. 57). Liberal demokratik politik sistemler serbest pazar ekonomisini, temsili demokrasiyi, egemenliği ve

toplumdaki bireylerin temel hakları koruyan bir adalet sistemini gerektirir. Ancak liberalizm ve demokrasi birbirinin eşdeğeri olan kavramlar olmaktan ziyade farklı noktalara vurgu yapan iki politik sistem olarak ifade edilmelidir (Strike, 1991, s. 415). Liberal çerçeve özgürlüğü odak noktasına alarak devletlerin topluma karşı olan sorumluluğuna dikkat çekmekte ve bireyler karşısında kullanabileceği otoritenin sınırlı olduğunu savunmaktadır (Locke, 1988, s. 269-278). Demokrasi ise genel anlamda yöneten olmanın yönetilenlerin kabulünden geçtiği ve fırsatların eşitliğinin derinden benimsendiği bir politik sistem olarak görülmektedir (Apple ve Beane, 2016, s. 32). Liberalizmin özgürlüğe yönelik vurgusu ve demokrasinin eşitlik anlayışı eğitimde fırsat eşitliğine yönelik arayışları derinleştirmektedir. Öyle ki liberal politik anlayışta eğitim özgürlüğe giden bir yol olarak görüldüğünden herkesin bu yola erişimde eşit fırsatlara sahip olması önemlidir. Demokrasi ise özgürlükle beraber eşit yurttaş fikrini benimser (Strike, 1991, s. 415) ve herkesin eşit fırsatlara sahip olduğu bir eğitim anlayışını ön plana çıkarır (Coleman, 1968, s. 7-10).

Liberalizmin çıkış noktasında bireylerin başta mülkiyet olmak üzere temel haklarının korunması yer almaktadır. Ancak bu haklara sahip olan öznelere aynı zamanda bunları korumak için bir araya gelirler ve toplumsal sözleşmenin önemli rol oynadığı devleti oluştururlar. Buradaki temel kaygı insanın doğa durumunda kendi başınayken temel haklara sahip olsa bile bir süre sonra bunların bir başkası tarafından ele geçirileceğidir. Bu nedenle bireyler haklarını korumak için devlete ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla devlet 'bireysel özgürlüklere hizmet eden politik bir biçim' olarak görülmektedir (Russ, 2019, s. 226-227). Eğitim bireyi özgürleştiren temel bir hak olarak kabul edildiğinden devletlerin ortaya koyacağı eğitim sistemleri toplumun alt tabakalarında yer alan bireyleri korumak ve onların önündeki ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmakla yükümlüdür. Böylece eğitim sistemi toplumsal hareketliliği sağlayarak bireylerin özgür seçimleri sonucunda toplumdaki pozisyonlarını elde etmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle liberal eğitim sistemlerinde herkes için eğitim, zorunlu eğitim ve dezavantajlıların desteklenmesi gibi uygulamalarla eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır (Leinonen, 2000, s. 15-19). 'Bırakınız yapsınlar' düsturuyla hareket eden liberalistlerin bu anlamdaki temel savı toplumdaki eşitsizliklerin ancak fırsatların eşitliği sağlandığı zaman giderilmiş olacaktır. Ancak her politik sistemde olduğu gibi liberal anlayışta da söylemlerin ne olduğundan çok bunların eyleme nasıl yansıdığı önemlidir (Rizvi ve Lingard, 2016, s. 5-6). Bu anlamda liberalizme getirilen eleştiri ifade edilenlerin gerçeğe yansıtmadığıdır. Örneğin liberal eğitim

sistemlerini benimseyen birçok gelişmiş ülkede eğitimin toplumsal hareketliliğe olan katkısı halen sınırlıdır. Bunun yanında zorunlu eğitim gibi uygulamalar eğitime katılımı sağlasa da bu katılımı etkileyen sosyal mekanizmalar ortadan kaldırılamamıştır (Leinonen, 2000, s. 16).

Diğer yandan eğitimde fırsat eşitliğinin demokrasi için ne kadar önemli olduğu Myers (1942, s. 3-4) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: "Eğitimde fırsat eşitliği genç nesillerin demokratik idealleri hayatlarına yansıtabilecekleri en temel uygulama alanıdır. ... Demokrasi çatısı altında her birey yeteneklerini en üst seviyeye çıkarabilecek ve geliştirebilecek uygun bir yer bulabilmelidir." Dolayısıyla demokrasi kendi varlığını sürdürebilmenin araçlarından bir olarak eğitimdeki fırsatların her birey için ulaşılabilir olmasına ihtiyaç duymakta ve onun için koruyucu bir politik yapı oluşturmaktadır. Barro'nun (1999, s. 169) ampirik çalışmasında da eğitim kaynaklarının dağılımında yaşanan eşitsizliklerin demokrasiye zarar verdiği görülmektedir. Bu nedenle demokrasi, öğrencilerin beşeri sermayelerini geliştirmek için ortaya koyulacak yatırımların belirli bir zümreye ayrıcalık tanınacak şekilde yapılandırılmasını ortadan kaldırmak için gerekli görülen bir çabadır (Esping-Andersen, 2006, s. 398). Farklılıklara saygının önemli bir erdem olduğu demokratik kültürde özellikle dezavantajlı bireylerin diğerleriyle aynı hakları elde edebilecek şekilde desteklenmesi gerekir (Apple ve Beane, 2016, s. 33). Demokratik bir kültürde eğitim olanaklarının din, dil, ırk ve cinsiyet gibi unsurların konumuna göre dağıtılması ve dezavantajlı olanların bunlardan yararlanmada yeterli desteği alamaması kabul edilemez (Gökçe, 2009, s. 55; Shields vd., 2017, s. 3).

Demokratik toplumlarda eğitim kurumunun uygulama alanında en önemli ilkelerinden biri imkân ve fırsat eşitliğiyle ilgilidir. Demokrasi temelinde eğitim doğal bir hak olarak görüldüğü için bireyin kontrolü dışında sahip olduğu farklı özellikler bir ayırıştırma aracından ziyade zenginlik olarak görülür. Bu nedenle de eğitim belirli zümrelerin tekelden çıkarılıp toplumdaki her bireyin erişebileceği ve yeteneklerini hem kendisi hem de toplum adına zenginliğe dönüştürebileceği bir araç olarak görülür. Böylece bireyin içine doğduğu şartlardan dolayı kadercı bir tutumla aynı toplumsal konumda kalmasını reddedilir. Katı ve geçişken olmayan toplumsal sınıf bilinci demokratik bir eğitim içinde kendine yer bulamaz. Ayrıca toplumsal sınıflar arası geçişliliğin desteklenmesiyle de çatışmacı yaklaşımlar yerine uzlaşmacı bir toplum kültürü oluşturmak hedeflenir (Akyüz, 2018, s. 221).

Demokrasinin geliştiği bir toplum için devletin eğitimle ilgili en önemli görevlerinden biri ülkedeki herkes için ayırım gözetmeksizin eğitime erişimin

sağlanmasıdır. Bu durumda vatandaşlar için hak olan eğitim devlet için bir görev haline gelmektedir (Akyüz, 2018, s. 327). Liberalizm ve demokrasinin bir araya geldiği noktanın da bu olduğu söylenebilir. Liberalizm her ne kadar devletin bütün alanlardaki müdahalesini sınırlasa da demokrasinin gerektirdiği herkes için eşit eğitim anlayışı bunu dengelemektedir. Dolayısıyla liberal demokratik çerçevede bireyler kendi seçimlerini yapmakta özgür olmakla birlikte devletin eşit şekilde herkesin potansiyelini geliştirebileceği olanakları sunması gerekir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin politik açıdan bir başka önemli noktası Gutmann'ın (1999) demokratik fırsat eşitliği olarak da ifade ettiği politik süreçlere katılımı ilgilidir. Bu noktada eğitimde nitelikli katılımın bireylerin politik süreçlere katılımında etkili olduğu ifade edilmektedir (Acemoglu, Johnson, Robinson ve Yared, 2005, s. 44; Dee, 2004, s. 1717; Gutmann, 1999, s. 170, 287). Glaeser, Ponzetto ve Shleifer (2007, s. 81-85) bu durumun kaynağı olarak şunları göstermektedir: (i) okullaşma politik katılımın erdemlerini öğrencilere telkin etme gücüne sahiptir, (ii) okullar öğrencilere birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğrettiğinden temel iletişim becerilerini geliştirmekte ve böylece öğrencilerin politik yaşama karşı toplumsal duyarlılık kazanmalarını sağlar. Bu durumda eğitim demokrasiyi desteklemek ve korumak için önemli bir argüman olarak kabul edilmektedir (Barro, 1999, s. 165; Glaeser, La Porta, Lopez-de-Silanes ve Shleifer, 2004, s. 258-286; Singh, 2014, s. 5). Ancak burada önemli olan bireylerin kaç yıl okula gittiğinden ziyade toplumun büyük bir bölümünün eğitime katılımının sağlanmasıyla ilgilidir (Castelló-Climent, 2008, s. 183-186). Dolayısıyla eğitsel kaynakların belirli gruplar tarafından ne kadar kullanıldığından çok bunların herkes için açık bir biçimde düzenlenmesi benimsenmelidir.

Eğitimde fırsat eşitliği liberal-demokratik çerçeveyi benimseyen birçok ülkede küreselleşen dünyada geliştirilmesi için çaba sarf edilen önemli bir politik hedef olarak görülmektedir. Bu anlamda ülkeler bir yandan yerel düzeyde kendi gerekliliklerine uygun olarak politikalar ortaya koyarken bir yandan da küresel anlamda kabul görmüş politik metinleri takip etmektedirler. İlerleyen alt bölümde bu politik metinlerde eğitimde fırsat eşitliğinin ele alınış biçimi özetlenecektir. Ancak her politik düzenlemede olduğu gibi fırsat eşitliğiyle ilgili normların ortaya koyulması en basit haliyle bireyleri davranış değişikliğine zorlamaktan ziyade bu normların içselleştirilmesi için bir araç olarak kullanılabilir (Arneson, 2015, s. 23). Dolayısıyla bu politik metinlerde idealize edilen eğitimde fırsat eşitliği kavramı uygulama sahasında tam olarak karşılık bulmayabilir.

2.2.6. Politik metinlerde eğitimde fırsat eşitliği

Fırsat eşitliği sosyal adalet temelinde önemli bir gerekliliktir. Sosyal adalet ise toplumlar için seçimli olmaktan ziyade zorunlu bir taleptir ve devletler adaletin sağlanmasında mecburi bir role sahiptir (Arneson, 2015, s. 22). Bu nedenle eğitim de dâhil olmak üzere toplumsal hayattaki birçok alanda fırsat eşitliği konusu politik metinlerde de işlenmiştir. Aşağıda ilk olarak Türkiye’de bu anlamda ortaya konulan metinler incelenmiş ve böylece eğitimde fırsat eşitliğinin ülke içindeki gelişimi ortaya koyulmuştur. Sonrasında ise devletlerin kendi politikalarında genel çerçeve olarak kabul ettiği bazı uluslararası metinlere yer verilmiştir.

2.2.6.1. Ulusal anlamdaki hukuki metinlerde eğitimde fırsat eşitliği

Cumhuriyet döneminde Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin ilk ifadelerin 1924 Anayasasında yer aldığı görülmektedir. Anayasanın 87. maddesi –“İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi Devlet mekteplerinde meccanidir.” – ile beraber sadece ilköğretim zorunlu hale getirilmemiş aynı zamanda bu eğitimin devlet tarafından parasız olarak her vatandaşa ulaştırılacağı belirtilmiştir. Bu maddeyle birlikte doğrudan fırsat eşitliği ifade edilmemiş olsa da dönemin koşulları altında ilköğretimin parasız olarak verilmesi devletin eğitimi toplumun bütün bireyelerine götürme isteğini göstermektedir. Böylece öğrenim görmemiş her vatandaşa erişilmesi hedeflenmiştir. Ancak bu durumun uygulama sahasında tam olarak yerine getirilmesi mümkün olmamıştır. Bunun nedenleri arasında okulların az sayıda olması, hâlihazırdaki okullarda donanım, araç ve gereç eksiklikleri, öğretmen niceliğinin ve niteliğinin istenen seviyede olmaması, eğitim parasız olsa da öğrencilerin okul hayatına devam edebilmek için gerekli olan ekonomik şartların oluşmaması gibi unsurlar yer almaktadır (Kaya, 1981, s. 70).

1961 anayasası incelendiğinde ise eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili olarak daha çok ifadenin yer aldığı söylenebilir. Ayrıca bu dönemde liberal-demokratik çerçevedeki fırsat eşitliği çözümlenmesinin kendini daha fazla hissettirmeye başladığı görülmektedir. Bu anayasada halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanması devletin bir görevi olmakla birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devletin gözetimi altında serbestçe yapılabilmesi karara bağlanmıştır. Anayasanın 50. maddesi daha önceki anayasada olduğu gibi ilköğretimin zorunlu ve parasız olacağını vurgulamıştır. Bunun yanında çerçeve genişletilmiş ve devletin özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan maddi durumları yetersiz başarılı öğrenciler için en yüksek kademedeki öğrenim seviyesine çıkabilmeleri adına burslar veya başka yollar kullanarak gerekli desteği vereceği ifade

edilmiştir. Ayrıca özel eğitime muhtaç olan bireyler için de devletin gerekli görülen tedbirleri alacağı belirtilmiştir. 1961 anayasasında yer alan bu maddeler herkesin kişiliğine bağlı, dokunulamaz, devredilemez ve vazgeçilemez temel hak ve hürriyetlere sahip olduğu temel ilkesinden hareket edilerek oluşturulmuştur.

Günümüz Türkiye’indeki eğitim politikaları için temel çerçeve olan 1982 anayasası incelendiğinde ise fırsat eşitliğiyle ilgili çıkış noktasının eğitimin bir insan hakkı olduğu ve kimsenin bu haktan mahrum bırakılamayacağı ifadesidir. Bu anlamda anayasanın başlangıç ilkelerinde *“Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak millî kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddî ve manevî varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu”* belirtilmektedir. Bu ilkeye bağlı olarak 1961 anayasasında yer alan fırsat eşitliğiyle ilgili maddelerin büyük bir kısmı aynen kapsanmış olsa da yapılan değişikliklerle beraber özellikle yükseköğrenim için yeni maddeler eklenmiş ve kimsenin yükseköğrenim hakkından mahrum bırakılamayacağı ifade edilmiştir. Ancak 1982 anayasası öncekilere göre devletin rolünün ve yetkisinin arttığı bir anayasa olmuştur. Liberal-demokratik çerçevenin devletin lehine olacak şekilde genişletildiği görülmüştür. Bu anlamda devlet eğitim hakkının temel koruyuculuğunu üstlenmekle beraber ortaya çıkacak olumsuzluklarda sorumluluğunu sınırlandırmıştır. Anayasanın ortaya koyduğu çerçeve herkes için eşit eğitimi gerektirse de 1980’li yıllardan sonra başta devlet okulları olmak üzere nicelik artarken eğitim kalitesinin azalmasıyla öğrencilerin maruz kaldığı eşitsizlik ve ayrımcılıkları güçlendirmiştir.

Anayasalar ülkelerin politik çerçevelerini çizerken kanunlar belirli konuların daha derin bir şekilde işlenmesini sağlar. Eğitimde fırsat eşitliği açısından ise Milli Eğitim Temel Kanunu özel bir öneme sahiptir. 1973 tarihli bu kanunla beraber fırsat eşitliği kavramı kanun temelinde net bir biçimde ilk defa kullanılmış ve kavramın içeriğiyle ilgili devletin politik duruşu ifade edilmiştir. Bu kanunla beraber fırsat ve imkân eşitliği Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri olarak ifade edilmiştir. Kanunun 8. Maddesinde bu durum açıkça şöyle belirtilmiştir:

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Bu madde günümüzde halen geçerliliğini korumakta ve Türk Eğitim Sisteminin fırsat eşitliğine ilişkin bakış açısını yansıtmaktadır. Buna göre fırsat eşitliği en başta cinsiyet üzerinden okunmaktadır. Kadınların ve erkeklerin eşit fırsatlara sahip olması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca anayasalarda yer alan maddelere paralel olarak devletin dezavantajlı kesimler için farklı araçları kullanarak destek sağlaması öngörülmüştür. Bu bakımdan kanun Rawls'ın (1999) fırsat eşitliğini sağlamada pozitif ayrımcılığın uygulanması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir. Bir diğer nokta da özel eğitimle ilgili olup öğrencinin doğuştan veya sonradan elinde olmayan nedenlerden dolayı ortaya çıkan dezavantajların giderilmesiyle ilgilidir.

Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliği açısından ortaya koyduğu politikaların uygulamaya koyulma şeklini belirleyen Kalkınma Planları incelenmesi gereken diğer önemli politik metinlerdir. Sonuncusu 2019 yılında hazırlanan Kalkınma Planları 1963 yılından itibaren her 5 yılda bir düzenlenmekte ve gelişime yönelik adımların nasıl atılacağını belirleyen bir yol haritası olarak nitelendirilmektedir. Bu planların tamamında eğitimle ilgili hedeflerin ifade edildiği görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği de birinci kalkınma planından itibaren önemli bir hedef alanı olarak göze çarpmaktadır. 1963'teki bu planda eğitim sistemi toplumdaki çeşitli pozisyonların vatandaşlar arasında yeteneklerine göre dağıtılacağı bir araç olarak kabul edilmiştir. Buna istinaden de vatandaşlar arasında fark gözetmeksizin yetenekli olan bireylerin bütün eğitim imkânlarından yararlandırılması ve böylece fırsat eşitliği ilkelerinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (DPT, 1963, s. 441). İkinci kalkınma planında fırsat eşitliği yine eğitimin önemli bir konusu olarak ifade edilmiş ve vatandaşların temel eğitimle ilgili olarak devlet tarafından sağlanan imkânlara ulaşılabilmesi fırsat eşitliği olarak yorumlanmıştır. Bunun için başta köylerdeki olmak üzere burs ve yatılı okuma gibi farklı uygulamalarla sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin eğitim imkânlarından en iyi şekilde yararlanması amaçlanmıştır. Ayrıca yükseköğrenimine ekonomik nedenlerle dolayı devam edemeyen öğrenciler için burs desteğinin daha nitelikli olması hedeflenmiştir. Bir diğer önemli nokta da ekonomik olarak görece daha iyi olanların kendileri için yapılacak eğitim harcamalarına katılmalarının sağlanmasıdır. Bu durum fırsat eşitliğinin bir gerekliliği olarak ifade edilmiştir (DPT, 1968, s. 158, 258, 633). Üçüncü beş yıllık kalkınma planında ise eğitimde fırsat eşitliği ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve ilk iki dönemde ortaya koyulan hedeflerin gerçekleştirilemediği ifade edilmiştir. Özellikle eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve eğitim araçlarının niceliğinin yurt düzeyinde dengesiz şekilde dağıldığına ve bunun fırsat eşitliğini engellediğine yönelik durum tespiti

önemlidir. Bunun yanında yetenekli ve başarılı olup yeterli ekonomik şartlara sahip olmayan öğrencilerin toplumsal sınıflar arası dikey hareketliliğinde istenilenin gerçekleştirilemediği görülmüştür. Ayrıca bu dikey hareketlilikte ailenin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir belirleyici konumunda bulunduğu kabul edilmiştir (DPT, 1973, s. 88, 110). Sonrasında gelen dördüncü planda da eğitimin toplumun tüm kesimine dengeli ve verimli bir şekilde yaygınlaştırılmasının ve fırsat eşitliğinin sağlanmasının mümkün olamadığı görülmektedir. Bu planda fırsat eşitliğiyle ilişkili olan değişkenler de çeşitlendirilmiş ve bu kapsamda bölgeler ve yerleşim yerleri, cinsiyet, gelir düzeyi, baba mesleği ve okul türü gibi unsurların fırsat eşitliğini engellediği belirtilmiştir. Bunun için eğitimin köy-kent, cinsiyet ve bölgeyle ilişkili ayrımları giderecek şekilde yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir (DPT, 1979, s. 148, 439, 456). Beşinci kalkınma planı ise görece fırsat eşitliğinin daha az yer aldığı bir plan olmuştur. Bu planda genel olarak gençler için yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğinin sağlanması gerekliliğinden bahsedilmiş ancak bunun nasıl yapılacağıyla ilgili politikalar ortaya koyulmamıştır (DPT, 1985, s. 149, 199). Altıncı beş yıllık kalkınma planında ise yine geçmiş dönemlerdeki hedeflenenlerle uygulama sahasında ortaya çıkanlar arasındaki farklılıklara değinilmiştir. Bu anlamda eğitime ayrılan kaynakların artırılmasına rağmen nicelik ve nitelik olarak istenilen seviyelere ulaşamadığı, eğitimin yönetiminde belirli aksamaların olduğu, eğitim programlarının ve teknolojilerinin günün ihtiyacını karşılayacak şekilde yenilenemediği ve bu durumların fırsat eşitliği açısından olumsuz bir tablo ortaya koyduğu belirtilmektedir. Buna bağlı olarak ilerleyen dönemler için eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bunun için eğitimin fiziki altyapısına yapılacak yatırımların şehirleşme oranı yüksek olan yerlerde olması, sınıf mevcutlarının özel okullarda otuzu ve devlet okullarında kırkı geçmeyecek şekilde düzenlenmesi, okullardaki araç gereçlerin teknolojik ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde yenilenmesi gibi politik hedefler oluşturulmuştur. Ayrıca parasız yatılılık ve burs imkânlarının yeniden yapılandırılarak öncelikle üstün yetenekli ve başarılı olup maddi imkânları sınırlı öğrencilere yönlendirileceği belirtilmektedir (DPT, 1990, s. 293-294, 342). Yedinci beş yıllık kalkınma planında ise en dikkat çekici tespit öğretmen sayılarındaki yetersizlik ve dengesizliklerin eğitimin kalitesini ve fırsat eşitliğini etkilediğine yöneliktir. Bu nedenle planda bu alanlarda fırsat eşitliğinin yakalanması için çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (DPT, 1996, s. 25, 27). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı da diğerleri gibi önceki dönemlerin eleştirisiyle başlamıştır ve bu anlamda ülkenin herkese eğitim ve öğretim imkânı sunamadığı ve fırsat eşitliğinin sınırlı kaldığı ifade

edilmiştir. Bunun için de milli eğitimin fırsat eşitliğini de gözeten bir sistem içerisinde yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir (DPT, 2001, s. 81, 82). Sonraki dönemde ise kalkınma planında eğitim sisteminin etkinliği, erişebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısının güçlendirileceği ifade edilmiştir. Bu anlamda öğretmen açığının giderilmesi, okul öncesi eğitimin tüm kesimlere yayılması, kırsal kesim ve kız çocukları başta olmak üzere ilköğretime katılımın sağlanması, kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılması ve ikili öğretimin sonlandırılması, okulların altyapılarının iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca eğitime ayrılan kaynakların fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde kullanılacağı ifade edilse de bu durumun nasıl gerçekleştirileceği ayrıntılandırılmamıştır (DPT, 2006, s. 85-87). Son yıllara gelindiğinde ise daha önceki kalkınma planlarında olduğu gibi önceki dönemlerin eksiklikleri ifade edilmek yerine gerçekleştirilen hedeflere yer verilmiştir. Bu kapsamda ücretsiz ders kitaplarının dağıtılması, şartlı eğitim yardımlarının yapılması, taşınabilir eğitime geçilmesi, daha fazla öğretmen istihdam edilmesi ve bunların hizmet içi eğitimden daha yoğun bir şekilde geçirilmesi, eğitime ayrılan kamu kaynağının artırılması, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin başlatılması, 12 yıllık kademeli ve zorunlu eğitim sisteminin getirilmesi ve müfredatların bu doğrultuda yenilenmesi gibi adımların fırsat eşitliğine katkı sağladığı belirtilmiştir. Yine beşeri ve fiziki altyapının iyileştirilerek, özellikle kız çocuklarının okullaşmasında artış sağlandığı ifade edilmiştir. Bu adımların fırsat eşitliğini geliştirdiği öngörülmüş ve dolayısıyla aynı dönüşümün devam ettirileceği belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013b, s. 30, 31). Türkiye'nin gelecek yıllardaki politikalarına ışık tutacak olan on birinci kalkınma planında ise nitelikli insan ve güçlü toplum ilkesinden yola çıkarak fırsat eşitliği için tüm kademelerde eğitime erişimin sağlanması hedeflenmiştir. Okulların gelişimini destekleyecek biçimde kaynakların sağlanacağı ve tüm kademelerde okulların niteliğinin ve imkânlarının artırılarak okullar arası eşitsizliklerin giderileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında dezavantajlı bölgeler için okul yemeği ve sosyoekonomik yönden dezavantajlı çocuklar ve aileler için rehberlik ve danışmanlık hizmetleri gibi uygulamalar da fırsat eşitliği kapsamında değerlendirilebilir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s. 126-128).

Kalkınma planları Türkiye'nin yakın dönemde eğitimde fırsat eşitliğini anlamlandırma ve bu yöndeki adımlarını incelemek açısından önemlidir. Planlar bütünüyle incelendiğinde Türkiye için fırsat eşitliği özellikle 2000'li yıllara kadar eğitime katılımı eşit tutulmuştur. Daha sonraki yıllarda öğretmen ve müfredat niteliği gibi değişkenlerden bahsedilse de katılım yine en belirleyici unsur olarak ön plana

çıkılmaktadır. Bu anlamda devlet politikası daha çok öğrencinin okullara alınmasını, köy ve kent arasındaki okullaşma farkının azaltılmasını, kaynakların daha ziyade fiziki altyapı için harcanmasını öngörmektedir.

2.2.6.2. Uluslararası anlamdaki hukuki metinlerde eğitimde fırsat eşitliği

Uluslararası politik metinlerde eğitimde fırsat eşitliğinin temel çıkış noktası eğitimin kendi başına bir hak olması ve aynı zamanda diğer temel hakların elde edilmesi ve korunmasında önemli bir rol üstlenmesi olarak gösterilmektedir (Singh, 2014, s. 6). Bu anlamdaki politik metinlerin daha çok Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşları tarafından oluşturulmuştur. Bu metinlerin tümüne ise İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin temel oluşturduğu söylenebilir. Bildirgenin 26. maddesinde her insanın eğitim görme hakkına sahip olduğu ve temel eğitimin zorunlu, orta ve yükseköğrenimin ise yetenekleri ölçüsünde herkese açık şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Birleşmiş Milletler, 1948).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin yayınlanmasından on iki yıl sonra UNESCO bu bildirgenin eğitim hakkı için detaylandırılması amacıyla 14 Kasım ve 15 Aralık 1960 tarihleri arasında Paris’te bir konferans düzenlemiştir. Bu konferansta bildirgeye atıfta bulunularak eğitim hakkını geniş bir biçimde ele alan ve eğitime erişim ile fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik evrensel anlamdaki temel ilkeleri ortaya koyan ilk politik metin Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (Convention against Discrimination in Education) oluşturulmuştur. Bu sözleşmede fırsat eşitliği ayrımcılık üzerinden ele alınmıştır. Burada ayrımcılık; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi vb. görüş, etnik ya da sosyal köken, ekonomik koşul veya doğum temeline dayalı olarak ortaya çıkabilecek her türlü farklı muamele, ötekileştirme, kısıtlama veya öncelik tanıma nedenlerinden dolayı eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanmayı sınırlayan veya ortadan kaldıran uygulamaları içermektedir. Belirtilen nedenlerden dolayı toplumdaki belirli bir bireyin ya da grubun eğitimin herhangi bir kademesine erişimden yoksun bırakılması, diğerlerine göre daha kalitesiz bir eğitim alması ve bunlar için ayrı bir eğitim sisteminin kurulması ve sürdürülmesi kabul edilemez. Burada eğitim sadece temel eğitimi değil bütün eğitim kademelerini içerir ve belirtilen ilkeler bütün bireyler için her kademedede uygulanır. Türkiye’nin de aralarında bulunduğu ülkeler bu sözleşmeyi imzalayarak eğitimde ayrımcılığı derinleştirebilecek her türlü uygulamadan vazgeçmeyi, okul çağındaki vatandaşların eğitim kurumlarına girişlerinde herhangi bir kısıtlama getirmemeyi, belirli durumlar dışında ülkedeki farklı uyruktaki bireyler için farklı muamele göstermemeyi,

eğitim kaynaklarının öğrencilerin belirli bir gruptan olmasıyla ilişkili olarak dağıtmamayı, ülkedeki yabancı uyruklulara kendi vatandaşlarına sağlanan olanakların aynısını sağlamayı taahhüt etmiştir (UNESCO, 1960).

Birleşmiş Milletler tarafından oluşturulan bir diğer önemli belge de Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. Bu sözleşmenin 28. maddesinde fırsat eşitliği bağlamında yine eğitim hakkı ön planda tutulmuş ve her çocuğun en azından ilköğretim derecesinde parasız ve zorunlu eğitimden geçmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu eğitim verilirken de çocuğun kendi yeteneklerini, düşünme becerisini ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmek ve bunları fırsat eşitliği çerçevesinde yapmak gerekir. Bunun için sadece ilköğretim değil aynı zamanda ortaöğretim ve yükseköğretime erişim mümkün olduğunca desteklenmelidir. Çocukların okullara devamının sağlanması için gerekli tedbirler alınmalıdır (UNICEF, 1989).

Birleşmiş Milletlerin bazı diğer sözleşmelerde de eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili maddelere yer verdiği görülmektedir. Bunlardan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi yine eğitim hakkının her birey için geçerli olduğu üzerinde durmakta ve ayrımcılığa yol açmayacak şekilde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekliliğini belirtmektedir (Birleşmiş Milletler, 1966). Ayrıca eğitime erişimde kadın ve erkekler arasındaki farkın kapatılmasını ve kadınların eğitim fırsatlarından karşı cinsleriyle aynı şekilde yararlanmasını ifade eden Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women) (Birleşmiş Milletler, 1979); eğitimde etnik köken ve ırk ayrımcılığına karşı mücadele edilmesini öngören Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination) (Birleşmiş Milletler, 1965); özel eğitime muhtaç bireylerin gerek duydukları eğitime erişimde fırsat eşitliği temelinde uygulamalara gidilmesi gerektiğini belirten Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (Birleşmiş Milletler, 2006) ve göçmen çocuklarının eğitime erişimde diğer çocuklarla aynı haklara sahip olduğunu güven altına alan Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme (International Convention on the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families) (Birleşmiş Milletler, 1990) Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiş ve taraf devletlerce imzalanmış diğer politik metinlerdir.

Görüldüğu gibi Birleşmiş Milletlerin sözleşmelerinde fırsat eşitliği genel olarak eğitime erişim üzerinden okunmuştur. Ancak 2015 yılında yayınlanan 2030 için

Sürdürülebilir Gelişme Hedeflerinde (The 2030 Agenda for Sustainable Development) bu durumun görece değiştiği gözlenmektedir. Dünya devletlerinin farklı alanlarda 2030 yılı için ortaya koyduğu hedeflerden biri eğitimle ilgilidir ve bu hedefin genel teması kapsayıcı ve eşit kalitede eğitimin sağlanması ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarının geliştirilmesidir. Bu belgede herkes için temel eğitime erişim hedefinin dünyanın bazı bölgelerinde sorun olmaya devam etmesine rağmen artık büyük ölçüde sağlandığı belirtilmektedir. Ancak yine de yoksul-zengin ve kırsal-kentsel gibi farklı ayrımların eşitsizlikleri sürdürdüğü ifade edilerek 2030 yılında erişilmek istenen hedefler sıralanmıştır. Buna göre tüm kız ve erkek çocuklar ücretsiz, adil ve kaliteli bir ilköğretimi tamamlayacak ve daha iyi öğrenme çıktılarını elde edebilecekleri ortaöğretime geçiş yapacaklardır. Bunun yanında teknik ve mesleki eğitim ile yükseköğretime devam eden bireylerin sayısı arttırılacaktır. Toplumsal cinsiyet ve sosyo-ekonomik faktörler nedeniyle ortaya çıkan eşitsizlikler en aza indirgenecek, nitelikli eğitimin herkese ulaştırılması sağlanacak ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen niteliği arttırılacaktır (Birleşmiş Milletler, 2015). Bu hedeflerin ortaya konulması dünya genelinde eğitimde fırsat eşitliğinin artık sadece erişimle sınırlandırılmadığı ve artık herkes için kaliteli eğitim anlayışının ortaya çıktığına yönelik bir gösterge olarak kabul edilebilir.

2.3. Eğitimde Fırsat Eşitliğinde Öğrenci Başarısının Konumu

Eğitimde fırsat eşitliği özellikle liberal-demokratik çerçevede öğrencilerin başarısı üzerinden yorumlanmaktadır. Bu durum özellikle Coleman ve diğerlerinin 1966 yılındaki çalışmasından sonra daha yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Bu anlamda öğrenci başarısı dağılımı fırsat eşitliğinin ne derecede sağlanabildiğinin bir ölçüsü konumundadır (Calvert, 2014, s. 253; Howe, 1993, s. 331). Bu konumlandırmanın nedeni ise öğrencilerin eğitim hayatı boyunca elde edeceği başarıların hayatının ilerleyen yıllarında sahip olacağı beşeri, kültürel ve sosyal sermayeyi etkilemesi olarak gösterilebilir. Nihayetinde eğitsel başarı özellikle demokratik toplumlarda toplumsal sınıflar arası hareketliliğin temel güvencelerinden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle de eğitimde fırsat eşitliği belirli bir öğrencinin eğitsel başarısının sadece gösterdiği çaba ve yeteneğiyle ilişkili olmasını, sosyal sınıf gibi kendinden kaynaklanmayan nedenlere bağlanmamasını ifade etmektedir (Meyer, 2016, s. 335).

Eğitimde fırsat eşitliği ve başarı arasındaki ilişkide iki farklı tartışma alanından söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisinde Howe (1989, s. 317-336; 1990, s. 228), eğitimde fırsat eşitliğinin liberal tarzdaki okumasını reddeder ve kavramı radikal bir

biçimde yorumlayarak başarının (ya da çıktılarının) eşitlenmesi olarak görür. Buna göre öğrencilerin geçirdikleri eğitim süreci sonunda ortaya çıkan farkların varlığı fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanamadığının bir göstergesidir. Howe (1989, s. 318) böyle bir çıkarımın başta kaynakların adil dağıtımı olmak üzere fırsat eşitliği açısından daha umut verici yansımalarının olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncesini desteklerken öğrencinin yaptığı seçimlerin elde edeceği sonuçları etkilediği yönündeki teze karşı çıkmaktadır. Bu tez yetişkinler için düşünüldüğünde mantıklı yanlar içerse de çocuklara uygulandığında ciddi sorunları bulunmaktadır. Howe, çocukların seçim yapma kapasitelerinin ve sorumluluklarının oldukça sınırlı olduğunu düşünür. Bu nedenle de çıktılar için yapılan seçimler ve sorumluluk aslında aile ve devlet gibi kurumlara aittir. Bu durum çocukların fırsatlardan yeteri kadar yararlanamamasına neden olduğundan eğitim kurumlarının da görevi kaynakları başarıların eşitlenmesi için kullanmaktır. Böylece aynı çıktılarla yetişkinliğe erişen öğrenciler hayatlarının hangi yöne evrileceği yönünde karar alabilirler. Aksi halde bu öğrencilerin yapacakları seçimler birçok nedene bağlı olarak şekilleneceğinden eşit fırsatları da yakalayamayacaklardır. Howe bu durumu somut bir örnek üzerinden şu şekilde açıklamamaktadır: Makarna ve biftekten birini akşam yemeği için seçecek olan bir bireyi düşünün. Bu kişinin makarnayı seçmesi illaki onu istediğini göstermez. Kişi makarnayı daha ucuz ve bütçesinin karşılayabileceği bir yemek olduğu için seçmiş olabilir. Bu durumda eşit fırsatlardan söz etmek mümkün değildir. Ancak bireyin her ikisini de alabilecek maddi gücü olmalıdır ki özgürce bir seçim yapabilsin. Dolayısıyla önemli olan maddi gücü eşitleyerek fırsatlardan istenilen şekilde yararlanılmasını sağlamaktır.

Howe'un bu teorisine birçok farklı noktadan eleştiri gelmiş ve bunlar eğitimde fırsat eşitliği ile başarı arasındaki ilişkide diğer alanı oluşturmuşlardır. Bu eleştirilerin başında da Howe'un kurduğu ilişkinin oldukça ulaşılmaz olduğunu düşünen Coleman (1975, s. 27) ve takipçileri yer almaktadır. Coleman'a göre eğitimde fırsat eşitliği konusundaki en temel kargaşa eşitlenmek istenilen birimin ne olduğuyla ilgilidir. Bir yandan eğitimde fırsat eşitliği girdi konumundaki okulun kaynaklarıyla ilgiliyken diğer tarafta çıktılarının eşitlenmesi olarak görülmektedir. Sonuçta insanlar farklılıkları olan yaratıklardır ve bazı eşitsizlikler var olmak zorundadır (Secada, 1989, s. 69). Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğini çıktılarının ya da öğrenci başarısının bir eşdeğeri olarak görmek ulaşılmaması neredeyse imkânsız bir amacın peşinden koşmayı gerektirir. Öğrencilerin başta aileleri olmak üzere çevreleriyle ilgili olan büyük farklılıklar başarıların eşitlenmesini imkânsız kılmaktadır. Dolayısıyla farklı çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim

süreçlerinde etkili olan birçok nedeni görmezden gelmek ve başarılar arasında farklılıklar olduğu durumlarda fırsat eşitliğinin sağlanmadığını varsaymak hatalıdır. Nash (2004, s. 361) bunun sakıncası olduğunu ve öğrencilerin arka planlarına bakılmaksızın okulların eşit çıktılar verebileceğine yönelik bir ‘bürokratik olabilirlik’ yaratacağını belirtmektedir. Özellikle politika yapıcılar, halkın güvenini kazanmak ve sorumluluğu üstlerinden atmak adına bu retoriğin arkasına sığınarak öğretmenler ve okullar için gerçekleşmesi imkânsız hedefler ortaya koyabilir. Dahası bu hedefe ulaşmada okulların kaynaklardan daha fazla pay alabilmek için girecekleri rekabet fırsat eşitliğine ilişkin kaygıları derinleştirebilir. Bu duruma bir çözüm olarak ‘başarıya duyarlı’ fırsat eşitliği kavramını öne süren Burbules (1990, s. 221-225) de benzer şekilde eşit olmayan başarıların fırsatların da eşit olmayacağı anlamına gelmediğini belirtmektedir. Çünkü başarıların arkasında yatan eşitsizlikler birçok seçimin ve öğrencinin arka planına bağlı olabilir. Bu nedenle Burbules, başarı farklılıklarının fırsatların eşit olmadığına dair bir uyarı olarak görülebileceğini kabul etmekle birlikte doğrudan bir ilişkinin kurulmasına karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği başarıyı eşitlemeye odaklı olmaktan ziyade başarıya duyarlı olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin eğitsel başarısındaki farklar doğuştan sahip olduğu yetenekler ya da sosyal arka planından etkilenmeden sadece gösterdiği çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkmalıdır (Brighthouse, 2010, s. 28)

Yukarıda ifade edilen iki farklı tartışma alanının yanında eğitimde fırsat eşitliği ve başarı ilişkisini ele alan farklı modellerden söz edilmektedir. Bu modeller eğitsel başarının nedenlerini temel alarak eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin çıkarımlar sunmaktadır. Tan (1987, s. 249-251) ve Tyler (2012, s. 18) tarafından özetlenen bu modeller aşağıdaki bölümde ifade edilmiştir.

2.3.1. EFE ve başarı ilişkisini açıklamaya yönelik modeller

2.3.1.1. Meritokrasi modeli

Meritokrasinin literatürde en çok tartışılan modellerden biri olduğunu söylemek mümkündür. ‘Merit’ anlam itibarıyla liyakat ve ehliyet olarak yorumlanmaktadır. En genel anlamda meritokrasi de toplumdaki pozisyonların ve varlıkların liyakat temeliyle dağıtılmasını öngörmektedir. Bu nedenle özellikle kamusal alanda yüksek statüdeki görevleri yerine getirmeleri için en yetenekliler görevlendirilmelidir. Eğitsel başarı anlamında ise öğrencilerin önünde yetenekten ya da liyakatten başka herhangi bir engel olmamalıdır (Shields vd., 2017, s. 7). Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğinin temeli

öğrencilerin elde edecekleri başarıların önündeki diğer engelleri kaldırmak olacaktır. Bu açıdan model biçimsel ve Rawlsian fırsat eşitliği çözümlmelerine daha yakındır.

Modele getirilen eleştirilerde Tyler (2012, s. 18) kalıtımsal yeteneklerin önemine dikkat çeker. Buna göre öğrencilerin öğrenmeyle ilgili doğuştan gelen gizil farklılıklar vardır. Bu farklılıkların temelinde de ailelerden kaynaklanan zenginlik ve zekâ gibi değişkenler rol oynar. Aileler kendi sahip oldukları imkânları ve üstünlükleri çocuklarına aktararak okulda ve hayatın diğer alanlarında başarılı olmalarını sağlar ve böylece toplumdaki avantajlı pozisyonları ele geçirirler. Böylece kuşaklar arası sosyal eşitsizlik de artmış olur (Tan, 1987, s. 249-250). Ayrıca fırsatların yetenekler temel alınarak dağıtılması daha fazla eğitsel fırsata sahip olan çocukların bunları genişleterek yeni fırsatlara ulaşmalarını sağlar. Bunun sonucunda hâlihazırda ellerinde daha fazla imkân olanlar ile dezavantajlılar arasındaki uçurum giderek büyüyecektir. Bunun yanında liyakatin ve yeteneğin neye göre belirleneceği de önemli bir sorun alanıdır. Örneğin öğrencinin başarısını belirlemede takım çalışmasına yatkınlık, eleştirel düşünme veya toplumsal normlara uyum gibi standart testlerle ölçülmesi mümkün olmayan değişkenlerin değerlendirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle toplumsal alandaki belirli bir pozisyonun hangi ölçütler kullanılarak dağıtılacağı belirsizdir (Shields vd., 2017, s. 7-8).

Meritokrasi modeli birçok ülkede uygulama alanı bulmakta ve bunun bir yansıması olarak yeteneğe veya başarıya dayalı sınıf kümeleri oluşturulmaktadır. Bu yöndeki uygulamaların temel gerekçesi standartların yükseltilmesi olarak gösterilmektedir (Ireson ve Hallam, 1999, s. 344) Ancak bu tür uygulamaların eğitsel eşitsizlikleri derinleştirdiğine yönelik birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Chmielewski, 2014, s. 293-324; Hanushek ve Woessmann, 2006, s. 63-70).

2.3.1.2. Köktenci (Radikal) model

Meritokratik yaklaşımdan farklı olarak köktenci model öğrenci başarısında yetenekten çok aileyi ve çevreyi merkeze alır. Kültürel ve maddi faktörler bireyler arasındaki eşitsizlikleri şekillendirir. Yetenek ve başarı farklılıkları da ailenin içinde bulunduğu koşullar ve toplumsallaşma yolundaki yaşantılarının bir yansıması olarak ortaya çıkar. Örneğin çocuk yoksul ve kültürel anlamda zayıf bir aileden geliyorsa potansiyel zekâsını geliştirebilecek fırsatlara hiçbir zaman sahip olamaz. Bu ailelerden gelen çocuklar “başarılı olamaz” şeklinde etiketlenir ve bunun sonucu olarak diğerlerine nazaran daha olumsuz öğrenme fırsatları içine sürüklenirler. (Tan, 1987, s. 250). Ayrıca bu modelde belirleyici unsur öğrencinin çevresi olduğu için eğitim ve toplumsal

hareketlilik arasında oldukça düşük bir ilişki vardır (Tyler, 2012, s. 110). Daha öncede ifade edildiği gibi eğitim toplumsal hareketliliğin bir öncüsü konumundadır ve eğitsel başarıyla gelen yeni fırsatların çevresel faktörlerle belirlendiği bir ortamda öğrenci ancak mevcut konumunu koruyabilmektedir Dolayısıyla öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için toplumun sosyo-ekonomik yapısının değişmesine ihtiyaç vardır.

2.3.1.3. Geleneksel seçkinci model

Bu modelde avantajları elinde bulunduran ayrıcalıklı sınıfın çocuklarının daha başarılı olmaları doğal bir sonuç olarak kabul edilir. Bu nedenle de eğitim sistemlerinin fırsatlar bakımından herkes için aynı durumları sunması beklenmez. Aksine fırsatların eşitliğini belirli oranda kısıtlamak mümkündür. Eğitim sisteminde ayrıcalıklı ve seçkinci okulların varlığını ortadan kaldırmak yerine daha da ön plana çıkmaları sağlanmalıdır (Tan, 1987, s. 250). Bu modelde yetenek veya başarı nesiller boyunca aktarılan bir gen gibidir ve aynı zamanda içinde yaşanan kültürün de bir yansımasını barındırır. Bu bakımdan eşit fırsatlar sunmak hem genetik hem de kültürel etkenlerden dolayı oldukça zordur (Tyler, 2012, s. 14). Modelin savunucuları klasik eğitimde takılı kaldıkları ve orta çağın entelektüel amaçlarla yürütülen eğitim faaliyetlerine özlem duydukları gibi nedenlerle eleştirilmişlerdir. Eleştiriler, modelin anti-demokratik ve ayrımcı ilkelerle sadece toplumdaki elit gruba hizmet ettiği şeklinde devam etmiştir (Macedo, 2018, s. 63).

2.3.1.4 Evrimci liberal model

Evrimci liberal model, meritokrasiye büyük ölçüde benzemekle birlikte zekâ ve ailevi arka plan arasında daha düşük bir ilişki olduğunu varsayar (Tyler, 2012, s. 18). Bununla birlikte modele göre yetenek büyük ölçüde kalıtsal olarak kuşaktan kuşağa aktarılır. Ancak bu aktarım esnasında toplumsal sınıflar arasında belirli yeteneklere ilişkin alışkanlıklar ortaya çıkar. Dolayısıyla eğitim kurumlarında yetenek ve başarıya dayalı ölçümlerin yapılması toplumun bir bütün olarak elde edeceği fırsatların artmasını sağlayacaktır (Tan, 1987, s. 250). Modelin farklı toplumlarda güç kazanması İkinci Dünya Savaşının sonrasına rastlamaktadır. Bu dönemde sosyal ve etnik köken kaynaklı eşitsizliklerin dengelenmesi için fayda sağlayabileceği düşünülen model toplumun bazı kesimlerinin ellerinde bulundurdukları ayrıcalıklara odaklanmıştır (Tyler, 2012, s. 29).

2.3.1.5 Ödünleyici liberal model

Köktenci modelle benzerlik gösteren ödünleyici liberal model okul ortamlarının özellikle işçi sınıfının çocuklarının sahip olduğu yaşam fırsatlarını önemli ölçüde arttırabileceği düşüncesiyle gelişmiştir (Tyler, 2012, s. 18). Zekâyı kalıtsal bir özellik olarak görmeyen bu model okulu aileden kaynaklanan yoksunluğun ve dahası toplumsal eşitsizliklerin telafi edilebileceği bir araç olarak görmektedir. Buna göre çocuğun ailesi ve çevresi başarıya önemli ölçüde etki etmektedir. Modelin bazı yorumlamalarında yaşam şekli, ikamet edilen meskenin türü, ailenin yaşamlarını devam ettirmek adına yaptığı tüketim kalemleri, anne ve babanın eğitim durumu gibi kültürel yoksunluk kaynaklarının öğrencilerin elde edeceği başarı da önemli bir belirleyici olduğu, ancak bunların değiştirilebileceği savunulmaktadır. Bunun aksine diğer bazı yorumlamalara göre kültürel yoksunluk kaynaklarının değiştirilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu yoksunluk kaynakları toplumdaki eşitsizliklerle derinden ilişkilidir. Dolayısıyla dezavantajlı durumdaki ailelerin sosyo-ekonomik durumları değişmedikçe bunların da değişmesi mümkün görülmemektedir (Tan, 1987, s. 250-251).

2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler

İnsanların hayatları boyunca karşılarına çıkan fırsatlardaki eşitsizlikler aslında doğumlarıyla birlikte ortaya çıkmakta ve sonraları aile, sosyal hayat, cinsiyet ve genetik etkenler gibi durumlardan etkilenerek büyümektedir (Engle vd., 2011, s. 1339). Eğitimde de birçok öğrenci kendileri dışında gelişen durumlardan dolayı akranlarına göre daha az fırsata erişebilmektedir. Daha çok aileyle ilişkilendirilmekle birlikte (Coleman, ve diğerleri, 1966; Sen, 1997; Roemer, 2010; Sirin, 2005) öğrencilerin eğitime katılımı ve sonrasında kaliteli bir eğitim süreciyle karşılaşmaları cinsiyet, sosyo-kültürel çevre, coğrafi konum, öğretmenler ve okullar gibi pek çok nedenden dolayı sekteye uğrayabilmektedir (Choi, 2010; Dobbie ve Fryer, 2011; Mete, 2009; Hyer vd., 2008) Ancak radikal fırsat eşitliğinin bakış açısından bakıldığında bu değişkenlerin hiçbiri öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde yararlanmasına etki etmemelidir. Daha öncede ifade edildiği gibi buradaki tek istisna öğrencilerin kendi istekleriyle vazgeçmeleri olabilir.

2.4.1. Eğitimde fırsat eşitliği ve aile

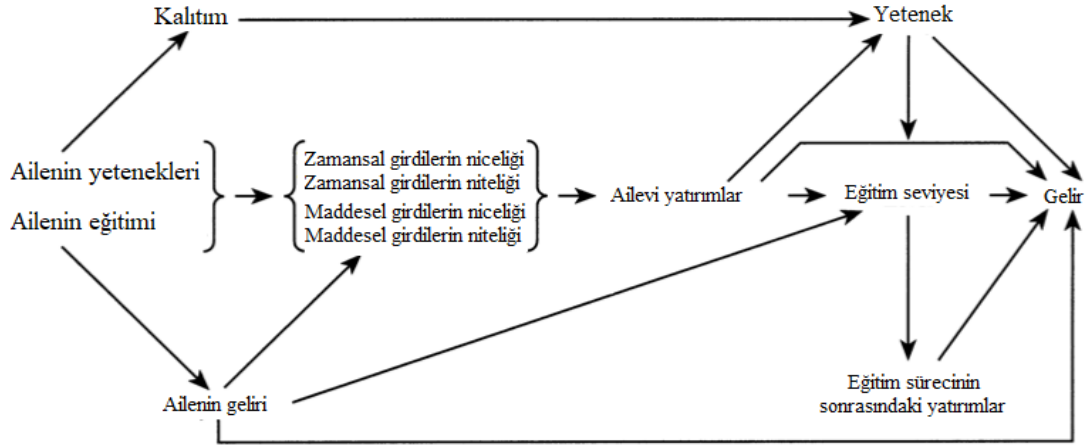
Aile çoğu zaman eğitimde fırsat eşitliğinde temel belirleyici unsur olarak ifade edilmektedir. Bu durumun dayanak noktası çocukların kendi sorumlulukları dışındaki

şartlarının başta ebeveynler olmak üzere aile tarafından belirlenmesidir (Kanbur, 2009, s. 2). Öyle ki çoğu zaman belirli bir kuşağın meydana getirdiği çıktılar bir sonraki kuşağın elde edeceği fırsatları etkilemektedir olarak (Morabito ve Vandebroek, 2015, s. 463). Bu anlamda ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel varlıkların etkili olduğu kabul edilmektedir. Causa ve Johansson (2010, s. 2) ailelerin sosyo-ekonomik durumunun çocuklarını iki temel şekilde etkileyebileceğini ifade eder. Buna göre ebeveynler çocuklarının emek piyasasındaki konumlarına ve verimliliklerine müdahil olarak doğrudan etki yaratmaktadır. Diğer yandan iş etiği ya da sosyal ağlar gibi normların aktarılmasını sağlayarak iş hayatındaki başarılarını dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle de herhangi bir öğrencinin yaşamının ilerleyen yıllarında elde edeceği fırsatları belirleyecek iş alanı büyük oranda ailelerinin onlar için yaptıkları beşeri sermaye yatırımlarıyla şekillenmektedir.

Doğrudan bir müdahale alanı olarak görülebilecek bir değişken olan gelir öğrencilerin eğitimle ilgili kaynaklara ulaşımını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Nitekim gelirden yaşanan eşitsizlikler, genç bireylerin gelecekte elde edecekleri kaynaklarda ailesel faktörleri daha ön plana çıkartırken bireysel çabaların önemini yitirmesine neden olmaktadır (Corak, 2013, s. 79). Bu anlamda görece daha yüksek gelire sahip olan aileler, çocuklarının daha iyi eğitim çıktılarına sahip olabilmeleri için nitelikli eğitsel araçları satın alma veya özel ders ve kurs imkânlarını kullanma gibi fark yaratan önlemleri hayata geçirebilme konusunda daha öndedirler (Ballantine vd., 2017, s. 91; Haveman ve Wolfe, 1995, s. 1832). Özellikle gelirden yaşanan eşitsizliklerin daha yüksek olduğu ülkelerde ekonomik avantajların paylaşılmasında ebeveynler arasındaki kırılmanın çocuklarına da geçmesi daha olası bir durumdur (Corak, 2013, s. 80). Böylece kimi aileler eğitim olanaklarını satın alarak ya da koçluk ve danışmanlık gibi müdahale araçlarını devreye sokarak çocuklarının daha iyi bir eğitimle buluşmasını sağlarken diğerleri sadece en iyisini umut etmekle yetinmektedir (Lareau, 2003, s. 248; Vincent, 2017, s. 552).

Haveman ve Wolfe (1995, s. 1833-1834), Arleen Leibowitz'e (1974) dayandırdıkları modelde ailenin ekonomik girdilerinin çocuğun eğitiminde nasıl işlediğini ortaya koymaktadırlar (Şekil 2.2.). Bu modele göre ailenin genetik zenginliklerinin bir bölümü kalıtım yoluyla çocuklarına geçmektedir. Ebeveynlerin sahip olduğu yeterlilikler ve eğitimle ilgili yapmış oldukları seçimler (eğitim seviyeleri) bir araya gelerek ailenin gelirini belirler. Bu gelir ise çocukların eğitimi için ortaya koyulabilecek girdilerin ya da 'ailevi yatırımların' zamansal ve maddesel anlamdaki

niceliğini ve niteliğini belirlemektedir. Burada zamansal nicelik ve nitelik yapılacak yatırımın çocuğun ihtiyaç duyduğu en doğru zamanda yapılmasını içerirken, maddesellik ihtiyaç duyulan şeyin giderilmesi için gerekli kaynakları ifade etmektedir. Böylece çocukların aileden kalıtsal olarak aldıkları yetenekler, zamansal ve maddesel olarak ailenin sahip olduğu gelir ve yaptığı yatırımlar çocuğun okulla ilgili yaşantılarına yön verebilmektedir.



Şekil 2.2. Öğrencilerin Elde Edeceği Kazanımların Belirleyicileri

Ailenin ekonomik durumu fırsat eşitliği için önemli bir yerde dursa da konuyu tamamen kapsamamaktadır (Corak, 2013, s. 90). Bu nedenle ailenin eğitimi, çalıştığı iş alanından dolayı içinde bulunduğu sınıf ve çocuklara aktarılan kültürel sermaye eşitsizlikleri anlamada diğer etkili başlıklardır. Ayrıca çocukların eğitim hayatı sahip oldukları kardeş sayısı, ikamet ettikleri ve içinde büyüdükleri çevre, taşınma veya yer değiştirme ve aile bütünlüğündeki değişiklikler gibi ebeveynlerin yaptığı seçimlerden de etkilenmektedir (Haveman ve Wolfe, 1995, s. 1832).

Fırsat eşitliği ve aile ilişkisindeki temel değişkenlerden biri ebeveynlerin eğitimiyle ilgilidir. Hatta Haveman ve Wolfe (1995, s. 1829-1878) gibi kapsamı geniş bazı çalışmalarda ailenin aldığı eğitimin çocuğun başarısındaki en belirleyici unsur olduğu belirtilmektedir. Bu anlamdaki genel kanı yüksek seviyede eğitim almış ailelerden gelen çocukların ev ortamında zengin bir sosyo-kültürel çevreyle buluşmaları sayesinde eğitim seviyelerini arttırdıkları ve eğitimin getirdiği fırsatları daha iyi kullandıkları yönündedir (Carneiro, 2008, s. 17-47; Feinstein, 2003, s. 73-97). Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan aileler sadece çocuklarını değil öğretmenleri ve okulu da destekleyerek var olan avantajlarını arttırmaktadırlar. Bu anlamda çocuklarının okulla ilgili görevlerini daha

iyi anlama ve bu görevler için okulla işbirliğine gitme konusunda daha yeteneklidirler. Bunun aksine daha alt seviyede eğitim almış aileler eğitimi sadece öğretmenlerin ve okulun bir işi olarak görmektedirler. Bu nedenle de çocuklarının eğitimlerinde yeteri kadar sorumluluk alamamaktadırlar. Ancak ebeveynler tarafından çocuğun eğitiminde gösterilen ilgi daha sonraki yıllarda hayatta karşısına çıkan fırsatları kullanma ve bunlardan yararlanma konusunda etkili olabilmektedir (Swift, 2005, s. 264-265). Ayrıca orta ve üst sınıfın sahip olduğu eğitim seviyesi onları bilgi ve beceri bakımından daha ön plana çıkarmakta ve okulla ilgili problemleri net bir biçimde görmelerini sağlayarak eleştiri mekanizması geliştirebilmelerini sağlamaktadır. En nihayetinde orta ve üst sınıf için eğitim süreçlerini yürütmekle görevli çalışanlar, sınıfsal anlamda ya kendi denkleri ya da astları konumundadır. Bu durum orta ve üst sınıfı eğitim süreçlerinde daha da talepkâr yapabilmektedir. Ancak belirli bir akademik olgunluğa ve içgörüyeye erişemeyen aileler eğitim bakımından diğerlerinden görece geride kaldıkları için kendilerine verilene yetinmektedir (Lareau, 2003, s. 199, 248-250; Marks vd., 2006, s. 106).

Dolaylı müdahale alanı olarak ailelerin eğitiminin çocuklara etkisini anlayabilmek adına Bourdieu'nun 'bilgi sermayesi' kavramını incelemek yararlı olabilir (Kleanthous, 2013, s. 154). Kültürel sermayenin bir alt boyutu olarak düşünülebilecek bilgi sermayesi ailenin eğitim sistemi ve bu sistem içindeki fırsatları kullanma hakkında sahip olduğu bilgileri içermektedir. Bu bilgiler toplumsal tabakalar arasında farklı aileden gelen çocukların farklı eğitim fırsatlarına yönelmelerini açıklayabilmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 1992, s. 124). Genel anlamda ailelerin büyük bir bölümü çocuklarının eğitsel başarı yakalamalarını isterler ve onların eğitimi üzerinde kafa yorarlar. Dolayısıyla işçi sınıfındaki yoksul aileler de orta ve üst sınıftakiler kadar çocuklarının başarılı olmalarını isterler. Çocuklar ise aile içi deneyimlerle ve önceki yaşantılarıyla oluşan bilişsel ve davranışsal şemaları, başka bir deyişle kendilerine has '*habitus*'u okula taşırlar. Ancak buradaki sorun az sayıdaki öğrencinin kendi habituslarının okul sistemi içinde değer görmesi ve hayata geçirilmesidir. Eğitim aynı zamanda ailenin iş alanını da belirlediği için örneğin işçi sınıfından gelen çocukların habitusları okulla ilgili süreçlerin anlaşılabilmesinde daha başarısızdır ve bu da eğitsel çıktılarına yansımaktadır. Çünkü okullar genelde baskın üst sınıfların habituslarına göre şekillendirilmiştir. Bu nedenle de profesyonel meslek gruplarına mensup ailelerden gelen çocuklar okula ilk adım attıklarında kendi habituslarına yakın oldukları için eğitim süreçlerine hâkimdirler. Bu çocukların okula uyumu hızlıdır ve başarıya ulaşma şansı da yüksektir. Böylece eğitsel

bir yeniden üretim döngüsü ortaya çıkararak öğrenciler arasında başarı ve fırsat farklılıklarını derinleştirmektedir (Symeou, 2007, s. 475).

Ailelerin eğitim sistemine dair bilgileri ve eğitsel avantajlardan yararlanma potansiyelleri içinde buldukları sosyal sınıftan da doğrudan etkilenmektedir. Bu anlamda daha üst sınıfta yer alan profesyonel ve yönetsel meslek grupları çocuklarının eğitimini daha iyi hale getirmek adına sahip oldukları maddi araçları, statüyü ve sosyal bağları kullanarak eğitim sistemi içinde daha etkili olabilmektedirler. Tam aksine işçi sınıfından gelen aileler eğitim sistemi tarafından genelde her an gözden çıkarılabilecek konumdadır. Bu aileler eğitim sisteminin farklı değişkenleri arasındaki ilişkileri kavrayamamakta, sadece mevcut durumun korunması gayreti içine girmekte ve çocuklarının ödev gibi okulla ilişkili görevlerinde yeterli katkıyı verememektedir. Profesyonel meslek gruplarından gelen aileler bir başarısızlık durumunda okula ve eğitim sistemine sorumluluk yükleyebilirken işçi sınıfında olan aileler kendilerini ve çocuklarını suçlamaktadır. Bu durum eğitimi ve okul ortamını işçi sınıfı aileler için zorlayıcı bir arenaya dönüştürürken daha üst sınıftakilerin kendi isteklerini ve gündemlerini dayattıkları bir alan haline getirmektedir (Lareau, 2003, s. 198-199; Symeou, 2007, s. 475-476).

Aileyle ilgili olarak incelenmesi gereken bir diğer konu da çocukların okul dışı ortamlardaki öğrenme fırsatlarıyla ilgilidir. Bunların başında da ailenin çocuğa ilgisini de içeren evdeki öğrenmeyle ilgili ortamlar yer almaktadır (Dimosthenous, Kyriakides ve Panayiotou, 2020, s. 50-52; Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty ve Franze, 2005, s. 13). Öyle ki bazı çalışmalarda evdeki öğrenme ortamına ilişkin kalitenin ebeveynlerin iş alanı, eğitimi ve gelirinden daha önemli ileri sürülmektedir (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchfor ve Taggart, 2004, s. 25-26). Ancak burada unutulmaması gereken konu evdeki öğrenme kalitesini belirleyen unsurların yine ebeveynlerin işi, eğitimi ve geliri olduğudur (Votruba-Drzal, 2003, s. 343-344). Bu nedenle çocuğun gelişiminde önemli bir belirleyici olan evdeki öğrenme ortamı sosyal sınıfla yakından ilişkili olarak tabakalaşmış bir yapıdadır (Hartas, 2012, s. 877). Ekonomik anlamda daha ileri seviyede olan aileler çocuklarına evdeki öğrenme ortamları için daha iyi destek vererek fırsatları en doğru şekilde kullanmalarını sağlamaktadırlar (Bradley, Corwyn, McAdoo ve Coll, 2001, s. 1853-1861). Çocuğun dış dünyayla bağlantısını sağlayan internet gibi varlıklar ile bilişsel dünyasına etki edebilecek kitap ve dergi gibi sosyo-kültürel girdiler önemli ölçüde etkili olabilmektedir. Bunun yanında ailenin ev ortamında sadece çocuğa özel bir oda tahsis edebilmesi bile eğitsel amaçlara ulaşmada etkili olabilmektedir. Ekonomik

anlamda hâlihazırda daha düşük seviyede olan ve gelirin büyük bir bölümünün evdeki temel ihtiyaçların karşılanması için aktarılan ailelerde bu ortamların çocuklara sağlanması güçtür. Ayrıca ailenin eğitimi düştükçe evdeki öğrenme materyallerine olan ilgi de azalacaktır. Ekonomik durum bakımından iyi bile olsa kültürel anlamda farkındalığı olmayan bir aile, öğrenmeye katkı yapabilecek araçları ev ortamında gerekli görmeyebilir (Hartas, 2012, s. 868; Marks vd., 2006, s. 106; Sikora, Evans ve Kelley, 2019, s. 1-14).

Ailenin çocuğa sunabileceği okul dışı öğrenme ortamları ev ile sınırlı değildir. Evin dışında çocuğun çevreyle etkileşimi devam etmektedir. Bu anlamda sportif ve sanatsal faaliyetler ön plana çıkmaktadır. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilere hitap eden bu faaliyetler öğrenmeleri üzerinde etkili olabilmektedir (Talebzadeh ve Jafari, 2012, s. 1610-1614). Ancak bu etki sadece öğrenmeyle sınırlı kalmamakta aynı zamanda beceri geliştirme, psikolojik iyi oluş ve sosyal sermayeyi artırma gibi olumlu yansımalar da ortaya koymaktadır (Keenan, 2010, s. 151-155). Bu faaliyetlere erişimi olan öğrencilerin elde ettikleri kazanımlarla beraber öz bilinçleri de artmakta ve eğitim, okul ve yaşam kavramlarına farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmektedirler. Aynı zamanda çevresiyle olan etkileşimin artmasıyla beraber sosyalleşme ve kendini ifade etme yetenekleri de gelişmektedir. Bu durumlar öğrencinin okulda hem arkadaş çevresiyle hem de öğretmenleriyle daha olumlu bir etkileşime geçmesini sağlayabilir (Geraghty, 2010, s.14; Akt., Keenan, 2010, s. 149). Böylece sportif ve sanatsal faaliyetler gibi okul dışı uygulamalar eğitimle ilgili fırsatların öğrenci tarafından daha net bir şekilde algılanmasına ve faydaya dönüştürülmesinde etkili olabilmektedir. Ancak burada önemli olan ailenin çocuğa bu faaliyetleri sunabilecek yeterli ekonomik ve kültürel altyapısının olmasıdır (Siraj ve Mayo, 2014, s. 214-224).

Yukarıda ifade edilenler dışında öğrencilerin eğitimdeki fırsatlardan eşit bir şekilde yararlanmasında engel oluşturabilecek durumlardan biri ailenin yapısıyla ilgilidir. Bu anlamda kardeş sayısının fazlalığı çocuğun ailenin sınırlı kaynaklarını başkalarıyla paylaşmasını gerektirir. Aynı zamanda ebeveynlerin eğitime ilişkin ilgileri de kardeşler arasında paylaşılmaktadır. Diğer yandan aile bütünlüğü önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkabilmektedir. Bölünmüş ailelerde mental problemlerin yaşanması ve bunların çocuğa olumsuz yansımaları göz ardı edilemeyecek bir olasılıktır. Bu ailelerden gelen çocuklar da eğitsel amaçlardan çok aileyle ilgili problemleri odak noktasına alabilirler (Foster vd., 2005 s.14-16; Votruba-Drzal, 2003, s. 344).

Sonuç olarak aile eğitimde fırsat eşitliğinde önemli bir konumdadır. Bu anlamda toplumun daha üst sınıftaki ailelerden gelen çocukların eğitimdeki avantajları ele geçirmek için hem gerekli olan motivasyona hem de kaynaklara sahip olduğu söylenebilir. Breen ve Goldthorpe'a (1997, s. 275-305) göre aileler sosyal pozisyonlarını koruyarak çocuklarının eğitsel çıktılarını şekillendirmektedir. Farklı öğrencilerin ortaya koyduğu eğitsel çıktılar aynı olsa bile bunların kazanç ya da kayıp olarak nitelendirilmesi sosyal pozisyonlarına bağlıdır. Bu nedenle daha üst sınıfta bulunanlar için eğitim hayatının üst basamaklarına çıkmak daha önemli görülür. Aileler bu şekilde çocuklarının kendilerinden daha alt bir sınıfa geçmesini önleme içgüdüleriyle hareket eder. Bu motivasyon sosyo-ekonomik anlamdaki avantajla birleşerek üst sınıfın fırsatları yakalama ve kullanmada üstünlüğünü korumasını sağlamaktadır.

2.4.2. Eğitimde fırsat eşitliği ve cinsiyet

Cinsiyet eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarında önemli bir alanı kapsar. Hem küresel hem de yerel boyutta devletler kız ve erkek çocuklarının eğitime katılım ve eğitim kaynaklarından yararlanma konularında eşit muamele görmesini sağlamaya dönük politikalar ortaya koymaktadır. Birleşmiş Milletler gibi çatı kuruluşlar bu anlamda devletleri teşvik etmekte ve özellikle kız çocuklarının maruz kaldığı ayrımcılığın giderilmesi için bir baskı unsuru oluşturmaktadırlar. Bu anlamda 14 Eylül 1995 tarihinde düzenlenen Pekin Konferansı ve ardından yayımlanan Birleşmiş Milletler Pekin Deklarasyonu cinsiyet eşitliğine ilişkin önemli bir referans noktası olarak gösterilmektedir. Bu deklarasyonla birlikte Birleşmiş Milletlere bağlı ülkeler tarafından kadın ve erkek eşitliğini sağlamak için gerekli adımların atılacağı taahhüt edilmiştir (Birleşmiş Milletler, 1995). Deklarasyondan sonraki yıllarda kız çocuklarının eğitime katılımında önemli artışların sağlandığı görülmüştür. Ancak katılım iyileşse bile kız çocuklarının eğitimin getirdiği kazançlardan yararlanma konusunda erkek çocuklarının elinde bulunan fırsatlardan hala önemli derecede yoksun oldukları belirtilmektedir. Kızların çoğu okulda olsalar bile kaliteli eğitimden yoksundur. Ayrıca kız çocuklarının eğitsel durumlarındaki düzelmeler ülkeler ve bölgeler arasındaki eşitsizliği halen ortadan kaldıramamıştır (UNICEF, 2020, s. 6-7).

Cinsiyet bağlamında eğitimde fırsat eşitliği temelde kız çocuklarının uğradıkları ayrımcılık ve bunun getirdiği dezavantajların ortadan kaldırılmasını içermektedir. Ancak burada sadece kız çocuklarının eğitim süreçlerine katılmalarını ele alarak çıkarım yapmak yanıltıcıdır. Eğitime katılım belirli bir eğitim göstergesindeki değişimin sınırlı bir

parçasıdır. Bu nedenle kız çocukları eğitsel süreçlere katılımı birlikte erkek çocukların sahip olduğu diğer varlıklara da ulaşabilmelidir (Subrahmanian, 2005, s. 397). Bu noktada eğitimdeki fırsatlara eşit şekilde erişim sorunu daha çok erkek ve kızlar arasında erkeklerin lehine olacak şekilde düzenlenmiş egemenlik ve güç kavramlarıyla ilişkilidir. Bununla ilişkili olarak Birleşmiş Milletler eğitimde kız çocuklarının yaşadıkları eşitsizlikleri birkaç temele dayandırmaktadır (Hyer vd., 2008, s. 131): (i) politik eşitsizlik yoluyla kadınlar karar alma süreçlerinden uzak kalmakta ve siyasi temsiliyet güçleri baskılanmaktadır. Buna bağlı olarak eğitimde kadınların öncelikleri, ihtiyaçları ve ilgileri geri planda kalmaktadır. (ii) Aile kaynaklı eşitsizlikler, ataerkil güç dengelerini koruyarak kadınların erkeğe bağımlı bir hayat sürmelerine neden olmaktadır. Bundan dolayı da kız çocuklarının eğitilmesi ailenin ekonomik ilgi alanına girmemektedir. Başka bir deyişle böyle aileler kız çocuklarının eğitimi için gerekli olan yatırımı yapmaktan kaçınmaktadır. (iii) Yasal eşitsizlikler, birçok durumda kadınların karşı cinsleriyle eşit derecede kişisel statü, güvenlik, miras ve iş fırsatlarına sahip olmasına engel olmaktadır. Eğitim alanına da yansıyan bu durum kız çocukları için yeterli yasal desteğin sağlanmasını sınırlandırmaktadır. (iv) Ekonomik eşitsizlikler, iş bölümünün cinsiyete dayalı şekilde yapılandırıldığı dünya düzeninde kadınların erkeklere göre yaptıkları iş karşılığında daha az kazanç elde etmelerine neden olmaktadır. Aynı şekilde kadınlar, eğitim gibi verimliliklerini arttıracak ve onlara yeni kazanç alanları sağlayacak varlıklara uzak kalmaktadır. Bu varlıklar daha çok erkeklerin egemenliğinde olduğu için onların istediği gibi kullanılmaktadır. (v) Güvenlik ve statüye ilişkin eşitsizlikler kadınları sadece normal hayatlarını yaşamaktan alıkoymamakta, aynı zamanda eğitsel fırsatlardan da yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Dünya genelinde halen şiddet ve erken yaşta evlilik gibi nedenlerden dolayı okul çağındaki birçok kız çocuğu eğitimden yoksun bırakılmaktadır. (vi) Dinle ilgili eşitsizliklerden dolayı dünyanın bazı bölgelerindeki baskın dini söylemler kız çocuklarının erkeklerle aynı eğitimi almasına engel olmaktadır.

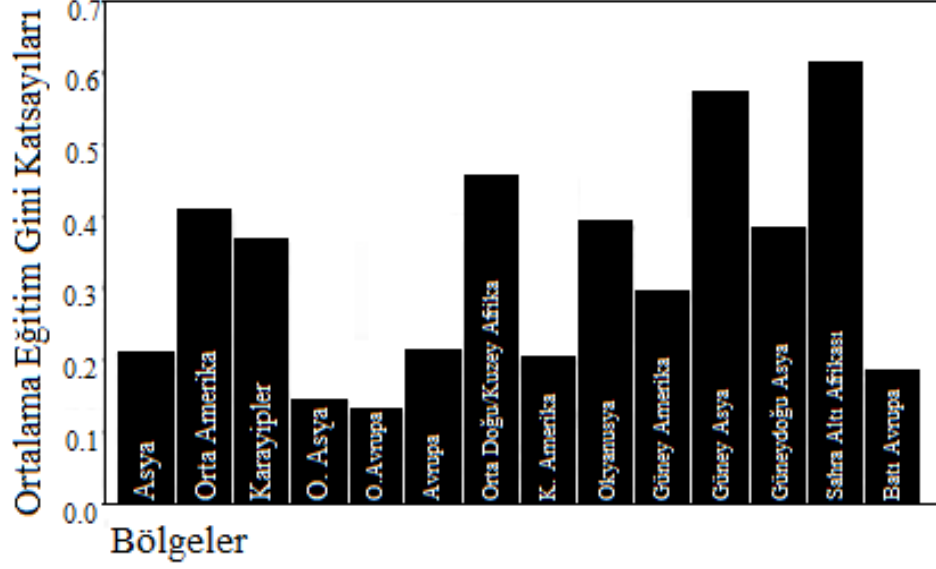
Cinsiyete dayalı eşitliğin sağlanabilmesi için yukarıda belirtilen toplumsal kabullerin yeniden düzenlenmesi ve değiştirilmesi gerekir. Bunu yaparken kadınların göre sahip olduğu biyolojik kapasitenin erkeklerden farklı olduğu ve daha fazla sosyal dezavantajla karşılaştıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Kaaber, 1999, Akt., Subrahmanian, 2005, s. 397). Daha sonrasında kadınların eğitime katılım ve eğitimden yararlanma süreçleri beraber ele alınmalıdır. Bunun için ayrımcılığa karşı tutarlı bir şekilde mücadele gerekir. Bu mücadele kadınların ve erkeklerin toplumsal kaynaklardan aldıkları paylarda yaşanan eşitsizlikleri ortaya çıkaran ve sürdüren yargıların ve davranış

kalıplarının tüm toplumsal aktörler tarafından üzerine gidilmesini gerektirir (Aikman ve Unterhalter, 2007, s. 20; Subrahmanian, 2005, s. 397). Ayrıca okul kültürünün kız öğrenciler için daha kucaklayıcı ve destekleyici bir biçimde yeniden düzenlenmesi ve kadın öğretmenlerin okulda daha etkin bir şekilde rol almasının sağlanması gibi okul temelli değişimlere ihtiyaç vardır (Aikman ve Unterhalter, 2007, s. 20-22).

2.4.3. Eğitimde fırsat eşitliği ve çevre

Çevre veya başka bir ifadeyle öğrencinin yaşamakta olduğu yerleşim alanı eğitsel fırsatlara ulaşmada belirleyici bir roldedir. Ailenin sosyo-ekonomik durumuyla bağlantılı olan çevre hem sosyal hem de ekonomik anlamda öğrenciyi kendi elinde olmayan bazı zorunluluklara itmektir. Bu anlamda çevrenin eğitsel fırsatlara erişimdeki etkisinin tartışılması en geniş anlamda ülkelerin dünyadaki ekonomik, sosyal ve jeopolitik konumuyla başlamakta daha özelden bir ülkenin kendi içindeki bölgeleri arasındaki farklılıklara odaklanmaktadır. Daha da ayrıntılandırıldığında bölgelerdeki yerleşim yerlerinin konumu, demografik yapısı, ekonomik ve kültürel farklılıkları eğitimde fırsat eşitliği için önemli etki alanları oluşturmaktadır. Bu çalışmada küresel ve ülke içi bölgesel farklılıklar odak noktası olmasa da aşağıda kısaca bu konulara değinilecektir.

Küresel anlamda eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili olarak en önemli gösterge eğitime katılım olarak ele alınmaktadır. Ülkelerin eğitime katılımı sağlamadaki yeterlilikleri eğitsel eşitsizlikleri gidermede ne kadar etkili olduklarının bir işareti olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan da birçok araştırmada ülkelerin zaman içindeki eğitime katılım oranlarındaki değişikliklere odaklanan Gini katsayısını kullanmaktadır (bkz. Thomas, Wang ve Fan, 2001; 2002; Tomul, 2011). Gini katsayısı temelde bir ülkede milli gelirin ve refahın dağılımının vatandaşlar arasında eşit dağılıp dağılmadığıyla ilgilidir. Thomas ve diğerleri (2001) tarafından beşeri sermayenin toplumdaki dağılımını ölçmek için Gini-eğitim katsayısı oluşturulmuştur. Buna göre ülkelerin eğitsel eşitsizliklerdeki durumu 0 ile 1 arasında bir katsayı ile tanımlanmakta ve bu katsayı 1'e yaklaştıkça eşitsizliğin arttığı ifade edilmektedir (Şekil 2.3.).



Şekil 2.3. Gini-Eğitim Endeksinin Dünyadaki Dağılımı (Jacob ve Holsinger, 2008, s. 2)

Şekil 2.3.'te görüldüğü gibi dünya üzerinde eğitimle ilgili eşitsizlikler bölgelere göre büyük farklılıklar göstermektedir. Özellikle Afrika, Orta Doğu, Güney Asya ve Güney Amerika'daki birçok çocuk için eğitime erişim aynı şekilde değildir. Bunun yanında dünyanın bazı bölgelerinde nüfusun büyük bir bölümü eğitim süreçlerinin dışında kalmaktadır (Jacob ve Holsinger, 2008, s. 2-4). Dolayısıyla okul çağındaki birçok çocuk yaşadıkları ülkelerin sosyal, ekonomik ve jeopolitik değişkenlerinden etkilenerek kendi seçimleri ve istekleri dışında eğitsel fırsatlardan yoksun yaşamaktadır.

Dünyada ülkeler arasındaki eşitsizlik açık bir şekilde görülmekteyken bir ülkenin kendi içindeki bölgelerde eğitsel fırsatlardan yararlanma şeklinin de her öğrenci için aynı olmadığı söylenebilir. Gelişmiş şehirler ve yerleşim birimlerinde öğrencilere sunulan fırsatlar ile gelişmemiş kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerinkiler arasında büyük farklılıklar oluşabilmektedir. Bunun bir örneği de Türkiye'de yaşanmakta ve bölgeler arasındaki farklılıklar okur-yazarlık ve okullaşma oranlarında, öğrenciler arası başarı farklılıklarında ve eğitim harcamalarında kendini göstermektedir (ERG, 2016a, s. 25; 2019, s.44; Özkul, 2014; TÜİK, 2018a). Öyle ki bölgeler arasında okulların sahip olduğu kaynaklar ve öğretmen profili de değişiklik göstermektedir (ERG, 2016b, s. 7; Mete, 2009, s. 149-155). Buna göre ülkenin daha az gelişmiş olan bölgelerinde bu göstergelerin hepsi dezavantajlı konumdaki kesimin aleyhine olacak şekilde işlemektedir.

Çevre en özelde çocuğun içinde bulunduğu ve ailesiyle beraber ikamet ettiği alanı kapsamaktadır. Buna göre öğrencinin yaşamını devam ettirdiği ve sosyal hayatını şekillendiren mahalle ve sokak eğitsel fırsatlara ulaşmasında etkili olabilir. Ainsworth'e

(2002, s. 117) göre bu etki aile ve okul gibi araştırma alanında daha popüler olan değişkenler kadar önemlidir. Her yerleşim biriminin kendi içinde farklı demografik, kültürel ve ekonomik değerlere sahip olan alanlar bulunmaktadır. Wilson'a (1996; Akt., Ainsworth, 2002) göre eğitsel anlamda öğrenci bu alanlardan beş şekilde etkilenmektedir: kolektif sosyalleşme, sosyal kontrol, sosyal sermaye ve ağlar, iş fırsatları ve motivasyon, kurumsal nitelikler.

Kolektif sosyalleşme, öğrencinin yakın çevresindeki sosyal süreçler bütünüdür ve çevrede ikamet eden bireylerin diğerlerinin davranışlarını etkileyerek sosyal problemlerle nasıl başa çıktıklarıyla ilgilidir. Bu süreçler bazen öğrenciyi hayatın farklı alanlarında koruyucu ve destekleyici bir biçimde geliştirirken, bazen de risk unsuru oluşturabilmektedir (Nicotera, Williams ve Anthony, 2013, s. 227; Nieuwenhuis ve Hooimeijer, 2016, s. 322). Kolektif sosyalleşme süreci en başta öğrencinin evin dışında karşılaştığı rol modellerini şekillendirir. Buna göre yetişkinlerin görece daha düzenli işlerde çalıştığı çevreler okul hayatında başarıyı getirebilecek davranışları pekiştirmektedir. Böyle çevrelerde yaşayan çocuklar rol modelleri olarak gördükleri mahalle sakinlerinden kaynaklı olarak eğitime daha çok değer verme, okul kurallarına daha iyi uyum sağlama ve daha fazla çalışma eğilimindedirler. Aksine birçok yetişkinin eğitim seviyesinin düşük olduğu ve herhangi bir işte çalışmadığı çevreler öğrenciler için tutarsızlıklarla dolu bir yaşam sunmaktadır. Bu nedenle dezavantajlı çevrelerde yaşayan çocuklar okulla ilişkili olan davranış ve tutumlara uyum sağlamada daha çok zorlanırlar. Kendilerine rol model olarak benimseyebilecekleri çok az sayıda yetişkin olduğu için okul hayatında onları başarıya ulaştıracak davranış ve tutumların yararlı ve gerekli olduğuna ikna olmakta ve bunları öğrenmekte problem yaşayabilirler (Ainsworth, 2002, s. 119-120; Crowder ve South, 2003, s. 661).

Sosyal kontrol, öğrencinin sosyalleşme sürecinde problemleri davranış gelişimine karşı gözlemlenmesi ve desteklenmesiyle ilgilidir. Bir nevi öğrencinin olumsuz davranışlara yol açabilecek örneklerden ve durumlardan korunmasıdır. Öğrencinin ikamet ettiği yakın çevresinde toplumsal aktivitelerin düzenlenmesi ve bunları düzenleyecek yeteri nitelikte yetişkinin olması bu anlamda önemlidir. Bu aktiviteler sosyal ağların kurulmasına yardımcı olduğundan öğrencilerin gelişimine destek olabilir. Ancak sosyal düzensizlik olarak isimlendirilen ve etnik heterojenlik ile yoksulluğu temel alan kavrama göre, bir çevrede çok sayıdaki farklı alt kültürlerden gelen insanlar varsa her biri kısıtlı olan kaynakların kendi alt kültüründe kullanılması için mücadele içine girerler. Böylece kendi alt kültürlerinden olmayan bireyler onlar için hedef grup haline

gelir. Üstünlük kurma mücadelesi içindeki yetişkinlerden yeterli desteğin sağlanmadığı ortamlarda ise öğrenciler, zamanlarını yapıcı bir şekilde nasıl geçirecekleriyle ilgili karmaşa yaşayabilirler ve bu nedenle problemleri davranışlara yönelebilirler. Ayrıca bu durumda öğrencinin okul başarısında akranları daha etkili olabilmektedir. Dezavantajlı çevrelerde ise öğrenciler genelde daha az gözlemlenir, gelişimlerine katkı verebilecek daha az aktiviteyle karşılaşır ve alt kültürlerdeki akranlarıyla daha fazla etkileşim içinde olurlar. Bu durum ise öğrencinin okula karşı anti-sosyal davranışlar ve tutum geliştirmesine yol açar. Bu nedenle dezavantajlı mahallelerde öğrencilerin okul terk oranları daha yüksek seyretmektedir (Ainsworth, 2002, s. 120; Brody vd., 2001, s. 1240-1243; Nieuwenhuis ve Hooimeijer, 2016, s. 322; Simons, Simons, Conger ve Brody, 2004, s. 270-271).

Öğrencinin eğitsel gelişimini etkileyebilecek bir diğer çevresel faktör de yaşadığı yerdeki sosyal sermayenin niteliğidir. Buna göre avantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler kendilerine fayda sağlayabilecek sosyal ağların içinde büyürler. Bu ağlar eğitsel anlamda öğrenciyi geliştirebilecek olan yetişkinlerin sunduğu kaynaklar, bilgiler ve fırsatlarla doludur. Diğer taraftan sosyo-ekonomik olarak görece daha düşük seviyedeki çevrelerde yaşayan öğrenciler için destekleyici bir sosyal sermayeden söz etmek zordur. Dahası böyle çevrelerdeki sosyal sermaye öğrencilerin aleyhine işleyecek şekilde gelişir. Çünkü sosyal ağları oluşturan yetişkinlerin eğitimleri, yetenekleri, ilgileri ve alışkanlıkları çoğu zaman öğrencinin eğitimi için olumlu sonuçlar doğuracak yeterlilikte değildir (Ainsworth, 2002, s. 120).

Yakın çevredeki yetişkinlerin elde ettiği iş fırsatları öğrencilerin eğitim hayatını etkileyen bir diğer unsurdur. Öğrencilerin, ‘yeteri kadar çalışırsa herkes başarılı olabilir’ fikrini benimsemesi ve buna uygun davranması çevrelerindeki yetişkinlerin bu düşünceye dönük olarak gösterdikleri somut yaşantılara bağlıdır. Çevrelerinden elde ettikleri izlenimle beraber okulun onlar için iyi bir iş fırsatı sunma yolunda en önemli adım olduğuna inanmak ve bu yönde güdülenmek öğrencilerin başarılarını etkileyebilmektedir. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar yetişkinlerin eğitim kademesi anlamında belirli sınırlı bir noktaya gelmiş olduklarını görebilirler. Ancak bu yetişkinler genelde daha başarısız olan okullarda eğitim almışlardır. Bu nedenle de elde ettikleri iş fırsatları oldukça sınırlıdır. Bu durum öğrencilerin eğitimi geleceğe yönelik anlamsız bir yatırım olarak görmesine yol açabilir. Böylece eğitime karşı geliştirilen olumsuz davranışlar tüm çevreyi etkileyerek gelecek nesiller üzerinde de belirleyici olmaktadır (Friedrichs ve Blasius, 2015; Akt., Nieuwenhuis ve Hooimeijer, 2016, s. 322).

Son olarak, öğrencinin içinde yaşadığı çevre etrafındaki kurumsal nitelikleri de etkilemektedir. Bu anlamda okullar içinde buldukları çevrelerin özelliklerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla okulların kalitesi bölgeler arasında değişirken bir mahalleden diğerine göre de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin dezavantajlı mahallelerdeki okullarda görece daha deneyimli ve kaliteli öğretmenlerin sayısı azdır. Bu durum okulun öğrenciye sunabileceği fırsatları da sınırlandırmaktadır (Nieuwenhuis ve Hooimeijer, 2016, s. 325-226).

2.4.4. Eğitimde fırsat eşitliği ve okullar

Literatürdeki çoğu araştırma, eğitimde fırsat eşitliği bakımından öğrencinin başarısında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin okullardan daha etkili olduğunu ortaya koysa da Dobbie ve Fryer (2011, s. 179-181) özellikle dezavantajlılar için bu durumun tekrar değerlendirilmesini sağlayabilecek bulgulara ulaşmıştır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada ailenin önemli bir belirleyici olmasına rağmen iyi performans gösteren okulların dezavantajlı öğrencilerin başarılarını yükseltmede etkili oldukları ifade etmektedirler. Böylece zengin ve yoksul kesimler arasındaki farkların okulların göstereceği çabayla kapatılabileceğine işaret etmişlerdir. Schleicher (2014, s. 24) ve OECD (2014, s. 4) bu durumu tersinden ele alarak yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin avantajlı ve dezavantajlılar arasında okullarla ilgili açıkları kapatarak başarıya ulaştığını belirtmektedir. Bu iki araştırma birlikte ele alındığında avantajlılar ve dezavantajlılar arasında eğitsel fırsatların dağılımını dengeleyebilmek okulun başarısını arttırabileceği gibi aynı zamanda bir döngü yaratarak dezavantajlıların karşılaşacağı ve kendi dışlarında gelişen eşitsizlikleri minimuma indirebilir. Bunun yanında okullar, sosyo-ekonomik arka planları bakımından daha düşük seviyede olan ancak zor olanı başararak yüksek akademik performans gösteren ve ‘dayanıklı’ şeklinde nitelendirilen öğrenciler için de önemlidir. Dayanıklı öğrencilerin gelişiminde bireysel nitelikler potansiyeli belirlese de bu potansiyelin nasıl açığa çıkarılacağına okullar en önemli rolü oynamaktadır (Agasisti ve Longobardi, 2017, s. 945-949). Bu nedenle okullar başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere bireylerin yetişkinlik döneminde elde edeceği fırsatlarda belirleyici olabilir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin okullarla ilişkisi okul tarafından öğrenciye sunulması gereken fırsatların ve kaynakların dağılımıyla ilgilidir. Bu dağılımın önemli olmasındaki temel düşünce okula ait değişkenlerin öğrenci üzerindeki etkisidir. Okuldaki kaynakların öğrenciler için olumlu geri dönüşleri olduğu kabul edilmekle beraber (Lavy, 2002, s.

1310), bunların farklı sosyo ekonomik girdilere sahip okullara nasıl dağıtıldığı ülkelerin eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili sistemselsel bir problemidir. Bu anlamda dezavantajlı bölgelerdeki pek çok okul eşitsizliğin yeniden üretim döngüsü içerisinde kalarak daha az kaynakla yetinmek durumunda bırakılmaktadır (Betts, Zau ve Rice, 2003, s. 21-35; Jacob, 2007, s. 132). Böylece eğitim sistemleri bir anlamda akademik olarak başarı potansiyeli yüksek çocukların önüne engeller koyabilmektedir (Marks vd. 2006, s. 108).

Eğitimde fırsat eşitliğinde farklılıkları ortaya koyabilecek okulla ilgili kaynakları ikiye ayırmak mümkündür: fiziki/maddi kaynaklar ve insan kaynağı. Fiziki/maddi kaynaklar hem sınıfların fiziksel özellikleri, okul binasının yeterliliği, okuldaki alanların dağılımı, okulun sahip olduğu farklı donanım ve araç-gereçler gibi fiziksel kaynakları hem de okulun finansmanını sağlayacak maddi kaynakları kapsar. Aslında maddi kaynaklar fiziksel altyapının da belirleyicisi olacağına bir anlamda fiziksel altyapı ile bir tutulabilir. İnsan kaynağı ise eğitim öğretim süreçlerini yürüten öğretmenleri ifade etmektedir. Öğretmenlerle ilgili olarak sonraki bölümde daha ayrıntılı açıklama yapılacağından bu bölümde okulların fiziki altyapı ve maddi kaynaklar bakımından nasıl ayrışabileceğine odaklanılmıştır.

Okulun fiziki altyapısıyla ilgili olarak en önemli göstergeler sınıflarla ilgilidir. Bu anlamda eğitim ve öğretim sürecinin büyük bir bölümünün gerçekleştiği sınıfla ilgili değişkenler okulun diğer kaynaklarına göre daha ön planda görülmektedir (Dimosthenous vd., 2020, s. 51). Literatürde de öğretmenlerden sonra öğrenci başarısında etkili olan değişkenler daha çok sınıfın fiziksel yapısıyla ilgili olarak ele alınmıştır. Bununla ilgili olarak öğrenci başarısını etkileyebilecek değişkenlerden biri sınıftaki öğrenci sayısıdır. Sınıfın mevcudiyeti her bir öğrencinin öğretmenler tarafından tasarlanan ve yönlendirilen öğretimsel faaliyetlerden ve sınıftaki öğretim materyallerinden ne kadar yararlandığında etkili olabilmektedir (Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2010, s. 665; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005, s. 419). Diğer yandan sınıf alanlarının nasıl kullanıldığına önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Sınıfların aktif öğrenmeye daha elverişli bir şekilde yenilikçi yaklaşımlar kullanılarak düzenlenmesinin etkili olduğu belirtilmektedir (Brooks, 2011, s. 720-725; Jeffrey, 2006, s. 405). Ayrıca sınıftaki öğretim teknolojilerinin niceliği ve niteliği de öğrencilerin öğrenmelerinde farklılık yaratabilmektedir (Davies vd., 2013, s. 84). Ancak sınıflarda öğretimi etkileyebilecek bu varlıklardan bazı okulların öğrencileri daha çok pay alırken diğerleri en temel düzeydeki girdilerden bile yoksun kalmaktadır. Genellikle sosyo ekonomik olarak avantajlı olan öğrenciler bu anlamda daha kaliteli ve sayıca daha fazla olan öğretim materyalinden yararlanmakta, sınıflarının

yeniden tasarlanması ve yeni fikirlerin uygulanması için daha farklı fırsatlara sahip olmaktadır. Bu anlamda sınıfların tasarlanmasında okulun kullanabileceği yeterli maddi kaynaklar bulunmasa bile avantajlı öğrencilerin velileri devreye girerek çocuklarının daha iyi fırsatlara ulaşmalarını sağlamaktadırlar (Tajalli, 2007, s. 105-106).

Sınıflardan sonra fiziki altyapıyla ilgili olarak okulun sahip olduğu diğer alanlardan bahsedilebilir. Bu alanlar doğrudan öğretimle ilgili olmasa da öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine hitap ederek gelişimlerinde etkili olabilmektedir (Zainuddin ve Subri, 2017, s. 652-653). Örneğin spor salonu, müzik odası, tiyatro salonu vb. sahip okullar bunları öğrencileri için destekleyici ve güdüleyici bir araç olarak kullanabilmektedir. Bu donanımlar müfredat dışı aktivitelerin yapılabileceği alanlar olarak görülebileceğinden dezavantajlı öğrencilerin diğerleriyle olan farkları kapatması için önemlidir (Agasisti ve Longobardi, 2017, s. 948). Ancak sınıfların durumunda olduğu gibi pek çok dezavantajlı öğrenci bunlardan yoksun bir şekilde eğitimlerini sürdürürken, üst sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin olduğu okullar bu destekleyici yapıları elde etmede daha başarılı olmaktadır (Figuroa, Lim ve Lee, 2016, s. 282).

Okulun öğrenciler için sunabileceği fırsatlarla ilgili bir diğer nokta öğretimi destekleyecek ve zenginleştirecek farklı araç ve gereçlerdir. Bunların hem niceliği ve hem de niteliği öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olabilmektedir (Agasisti ve Longobardi, 2017, s. 949; Wößmann, 2003, s. 139). Bu anlamda Savascı ve Tomul'un (2013, s. 119) yaptıkları çalışmada şehirlerin merkezi konumundaki avantajlı okullarla diğerlerinin karşılaştırıldığında laboratuvar araç gereçleri, öğretim materyalleri, öğretim için kullanılacak bilgisayar donanımı, internet bağlantısı, eğitsel yazılımlar, kütüphanelerdeki kitaplar, görsel-işitsel materyallerin bakımından dezavantajlıların aleyhine olacak şekilde bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunu destekler nitelikteki OECD raporunda ise dezavantajlı öğrencilerin laboratuvar ekipmanlarına, internet bağlantısına, kütüphane araç gereçlerine, ders kitabı gibi asgari düzeydeki öğretim materyallerine yeterli düzeyde ulaşamadığı belirtilmektedir (OECD, 2014, s. 1-2).

Okullar arasında eğitimde eşit fırsatlardan yararlanamama sorunu çevrelerinden kaynaklı olarak yoğunlaşmaktadır. Nihayetinde okullar çevrelerinden etkilenen yapılardır ve değerlendirme yaparken içinde buldukları çevresel koşulların göz önünde bulundurulması gerekir. Çünkü çevre okulun girdilerini, içyapısını, süreçlerini ve çıktılarını etkileyebilecek potansiyeldedir (Hoy ve Miskel, 2013, s. 268). Bu nedenle dezavantajlı bölgelerdeki okullar kaçınılmaz olarak içinde bulunduğu çevrenin

özelliklerini yansıtmaktadır. Bu durum ise özellikle kayıt alanı gibi uygulamaların olduğu bölgelerde sosyal adaletsizliği derinleştirmektedir (Yücel vd., 2013, s. 147-148). Böylece dezavantajlı okullar niceliksel ve niteliksel bakımdan sınırlı kaynaklarla eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için çabalarken çevrelerinden de hâlihazırda sosyo ekonomik bakımdan alt seviyedeki girdilerle beslenmektedir. Literatürde okulların bu sosyo ekonomik şartlar karşısında yapabileceklerinin sınırlı olduğuna ilişkin tartışmalar devam etse de, Hoxby'ye (2001, s. 120-123) göre okullar içinde buldukları çevreyi dönüştürme sorumluluğunu yerine getirmek durumundadırlar.

2.4.5. Eğitimde fırsat eşitliği ve öğretmenler

Öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkisi literatürde önemli bir tartışma alanıdır. Bu tartışmalarda öğrencinin elde edeceği başarıda sınıf düzeyindeki öğrenme ve öğretme ortamının yaratacağı etkinin önemli bir yer tuttuğu görülmekte ve bu ortamın en önemli aktörlerinden biri öğretmenler olarak kabul edilmektedir (Hattie, 2002, s. 449; Kyriakides, Christoforou ve Charalambous, 2013, s. 144; Muijs vd., 2014). Ancak öğretmenlerin öğrencileri nasıl etkilediklerine ilişkin uzlaşılmış bir çerçeve bulunmamaktadır. Nicelik anlamında öğrenci başına düşen öğretmen sayısı gibi gözlemlenebilir parametreler kullanmasına ve daha net çıkarımlar yapılmasına rağmen bu anlamdaki en büyük zorluk öğretmen niteliğinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesindedir.

Bu çalışma temel olarak öğretmen niteliğinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğiyle ilgili olmasa da eğitimde fırsat eşitliğiyle ilişkilendirildiğinde öğretmenlerin nasıl bir rol üstlendiğini çözümlmek ve bunlar üzerinden çıkarımlar yapabilmek için ilk olarak öğretmene ait hangi değişkenlerin öğrenci üzerinde etki yaptığını belirlemek gerekir. Literatürde bu anlamda her biri öğretmenin farklı bir özelliğini ele alan veya çoklu analizlerle konuyu irdeleyen çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Bu anlamda öğretmenlerin; hizmet öncesi eğitim için bitirdikleri derece (Hill, Charalambous ve Chin, 2019, s. 1118), hizmet öncesi eğitimlerini tamamlayıp öğretim görevinin içinde yer aldıkları yılların toplamını yansıtan deneyim ya da kıdem (Boonen, van Damme ve Onghena, 2014, s. 139; Harris ve Sass, 2011, s. 810-811; Kim ve Seo, 2018, s. 536), sahip oldukları bilgi ve beceri (Metzler ve Woessmann, 2012, s. 490-492; Sadler, Sonnert, Coyle, Cook-Smith ve Miller, 2013, s. 1037), öğretimle ilgili olmayan okul dışı aktivitelerde yer alma ve profesyonel gelişimle ilgili farklı kurs ya da etkinliklere katılma (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, 2007, s. 3-5) durumlarının öğrenci üzerinde

etkili olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu araştırmaların yanında bu etkilerin oldukça düşük ya da anlamsız olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Literatürdeki bu farklı bulgular öğretmenlerin fırsat eşitliği için önemini ortaya koymada da bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Choi'ye göre (2010, s. 391-395) eşitliğin dağılımlarını ğretmen niteliğiyle neyin ifade edildiği bile etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerle ilgili bütün değişkenleri ele almanın uygulamadaki zorlukları kabullenilmekle birlikte olabildiğince kapsamlı bir şekilde değerlendirme yapmak faydalı olacaktır.

Fırsat eşitliği bakımından değerlendirildiğinde ise niteliğin ve niceliğin dağılımlarıyla ilgili konular ön plana çıkmaktadır. Bu dağılımda dezavantajlı okulların yaşadığı daha nitelikli kaynaklara ulaşma ile ilgili mevcut sorunlarının öğretmenler bakımından da devam ettiği görülmektedir. Deneyim/kıdem, eğitsel arka plan ya da sertifikalar bakımından daha ön planda olan öğretmenler genelde daha avantajlı okullarda görev yapmaktadırlar. Bunun yanında okullar arasındaki dengesizlik niceliksel olarak da ortaya çıkarken hâlihazırda sosyo-ekonomik olarak iyi bir çevrede bulunan ve görece daha st sınıftaki ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullar ğrenci başına düşen ğretmen sayılarında daha iyi bir konumdadırlar (Allen, Burgess ve Mayo, 2018, s. 5; Goldhaber, Lavery ve Theobald, 2015, s. 293; Jacob, 2007, s. 129; Lankford, Loeb ve Wyckoff, 2002, s. 41-55). Ayrıca ğretmenlerin yer değiştirme ve iş bırakma gibi kararlarından dolayı eğitim ğretim aktivitelerinin aksaması daha düşük sosyo ekonomiye sahip okullarda daha fazla görülmektedir (Clotfelter, Glennie, Ladd ve Vigdor, 2008, s. 1359-1360; Ronfeldt, Loeb ve Wyckoff, 2013, s. 5).

Öğrenciler üzerinde öğretmenlerin yukarıdaki bölümlerde belirtilen etkileri özellikle sosyo-ekonomik olarak daha alt seviyede olan okullar için daha büyük farklılıklar ortaya çıkarmaktadır (Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004, s. 249-253). Bunu destekler nitelikteki Rivkin ve diğerlerinin (2005, s. 419) eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ğrenci başarısındaki okulların ve öğretmenlerin etkisinin irdelendiği çalışmada da yüksek nitelikteki ğretmen varlığının öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik arka planıyla ilişkilendirilen dezavantajları dengeleyebileceği ifade edilmektedir. Araştırmacıların bulguları dezavantajın aile kaynaklı olduğu ve ortadan kaldırılmasının imknsızlığına dönük varsayımları reddeder mahiyettedir. Bu nedenle dezavantajlı çocukların yoğun olduğu okullarda birçok ülkedeki mevcut durum tersine çevrilerek daha nitelikli öğretmenlerin bu okullarda istihdam edilmesi sağlanmalıdır. Böylece okullar sanılanın aksine eğitimde fırsat eşitliğinde pasif bir rol üstlenmekten ziyade önemli bir

müdahale alanı yaratabilir. Nitekim OECD verileriyle yapılan karşılaştırmalara göre yüksek düzeyde performans gösteren birçok ülkede öğretmenlerin okullar arasındaki dağılımı eşitlikçi bir yapıdadır. Bu durum her öğrencinin nitelikli öğretmenlerle karşılaşmasını eğitimde başarı için oldukça önemli bir fırsat olarak kabul etmenin gerekliliğine işaret etmektedir (Schleicher, 2014, s. 24).

Öğretmenlerin davranış kalıpları doğrudan olmasa da fırsat eşitliğiyle ilişkili bir diğer yapıyı ortaya koymaktadır. Öğretmenin ayrımcılığa bakış açısı ve bunu öğrencilerine nasıl yansıttığı bu anlamda önemlidir. Özellikle öğrencilerin gözünden değerlendirme yapan bazı çalışmalar okuldaki en büyük eşitsizliğin öğretmenlerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Buna göre öğrenciler adaletsiz sonuçların ortaya çıkmasında ayrımcı uygulamalara yer veren öğretmenlerini sorumlu tutmaktadırlar. Örneğin farklı öğrencilere karşı gösterilen ilgi ya da ilgisizlik, notların dağıtımını, haksız ödüller ya da cezalar öğrencilerin gözünden kaçmamaktadır. Dahası bu durumlar öğrencilerin okula karşı olan tutumunu da etkileyerek öğrenme ve başarıya karşı direnç unsuru olarak çalışabilmektedirler. Böylece öğretmenler dolaylı da olsa belirli öğrencilerin eğitim fırsatlarından yeteri kadar yararlanmasında etkili olabilmektedir (Gorard, 2012, s. 135-136).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu kısımda araştırma yürütülürken izlenen temel yollar açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın genel çerçevesini oluşturan araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama ve analiz süreci detaylı olarak ifade edilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada eğitimde fırsat eşitliğiyle ilişkili olabilecek öğrenci, öğretmen ve okul özellikleri belirlenmiş ve bu özelliklerden oluşan bir endeks puanına ulaşmak hedeflenmiştir. Bu bakımdan araştırma nicel araştırma paradigması içinde yapılandırılmış ve korelasyonel desen benimsenmiştir. Korelasyonel araştırmalarda araştırmanın öznesi konumundaki birey ya da nesnelere herhangi bir değişiklik yapılmadan var olan durum betimlenmeye çalışılır (Schreiber ve Asner-Self, 2011, s. 43) ve birbiriyle ilişkili olabilecek farklı değişkenlerin arasında yer alan yapıların ortaya çıkarılması hedeflenir (Anderson ve Arsenault, 2005, s. 118).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki ortaokullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü Eskişehir'in iki ilçesi genel olarak eğitim düzeyi, sosyal ve ekonomik göstergeler bakımından Türkiye ölçeğinde üst sıralarda yer almaktadır (TÜİK, 2018b; 2019). Araştırma, belirlenen evrenin kapsadığı 52 ortaokulda gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3.1). Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin hedef kitle olarak yer almasında eğitimde bir üst kademe olan ve sınıflar arası hareketliliği gerçekleştirmek için gerekli olan araçları elde etmede daha keskin bir rol oynayan liselere geçişte ilk basamakta yer almaları (OECD, 2019b, s. 1) etkili olmuştur.

Araştırmanın evrenindeki 52 okulda toplam 8152 sekizinci sınıf öğrencisi, 2408 öğretmen ve 151 yönetici bulunmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların çeşitliliğine paralel olarak üç farklı örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu örneklem grupları aşağıda açıklanmıştır:

Birinci örneklem grubu: Araştırmanın birinci örneklem grubunda sekizinci sınıf öğrencileri yer almaktadır. Bu örneklem grubu oluşturulurken olasılık temelli bir yol izlenmiş ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde evrenin farklı tabakalara bölünmesi ve her bir alt tabakadan rastlantısal olarak örneklem alınması esastır (Neuman, 2016, s. 336). Bu anlamda tabakalama, evreni araştırma probleminin çözümlenmesi için yapılacak analizlerde anlamlı ve önemli olabilecek kategorilere ayırmakla başlar. Hedeflenen nokta ise evreni daha homojen alt gruplara ayırarak örneklemin temsil kabiliyetini güçlendirmektir (Newby, 2014, s. 244). Daha sonraki aşamada ise belirlenen tabakalardan rastlantısal olarak örneklem seçilir. Tabakalı örnekleme kendi içinde oranlı ve oransız olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmanın birinci örneklem grubunda ise tabakalardan evrende sahip oldukları oran doğrultusunda örneklemin yapıldığı oranlı tabakalı örnekleme (Özen ve Gül, 2007, s. 403) kullanılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki işlem adımları izlenmiştir:

1. Evrendeki öğrenci sayısı 8152 olarak belirlenmiştir.

2. Katılımcı sayısı belirlenirken evrenin % 3 hata payı ve % 95 güven seviyesi esas alınmış ve örnekleme alınacak katılımcı sayısının 944 olması gerektiği hesaplanmıştır. Burada hata payı, kabul edilebilecek hatanın miktarını belirtirken, güven aralığı örneklemin bu hata payının sınırlarında yer almasına ilişkin isabet derecesini vermektedir (Newby, 2014, s. 262). Bu anlamda evrenin % 11,57'lik kısmının örnekleme seçilmesi uygun olmasına rağmen hata payının daha da azaltılabilmesi adına araştırmada % 15'lik oran esas alınmıştır. Buna göre 1223 katılımcıya gidilmiş, ancak bazı katılımcıların gönüllü olmaması ve bazılarının da kaynaştırma öğrencisi olması nedeniyle nihayetinde 1183 katılımcılı bir örneklem grubu oluşmuştur. Ancak örneklem grubundaki 40 katılımcıya ait verilerde sistematik örüntü oluşturacak şekilde kayıp bulunmasından dolayı bu katılımcılar örneklemden çıkarılmıştır. Buna göre örneklem grubu bazında % 95 güven seviyesinde % 2,69'luk bir hata payından söz edilebilir.

3. Araştırmaya dâhil edilen 52 okul tabaka olarak kabul edilmiş ve bu okuldaki öğrenci sayılarının evrendeki oranlarına göre örnekleme girecek katılımcı sayısı belirlenmiştir.

4. Her bir okuldan sekizinci sınıf öğrencilerinin listeleri alınmış ve bu listelerden rastgele olmak üzere belirlenen katılımcı sayısı kadar öğrenci örnekleme çekilmiştir.

İkinci örneklem grubu: Araştırmanın ikinci örneklem grubunda belirlenen okullarda görev yapmakta olan öğretmenler yer almaktadır. Bu örneklem grubunda evrendeki tüm öğretmenlerin örnekleme dâhil edilmesi hedeflenmiş ancak gönüllük

esasına dayalı katılım gerçekleştiğinden dolayı sadece araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmenler dâhil edilebilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın evreninde yer alan 2408 öğretmenin 1600'ü örnekleme girmiştir. Böylece araştırmanın ikinci örneklem grubu için hata payı % 95 güvenirlilik seviyesinde % 1,42 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü örneklem grubu: Üçüncü örneklem grubunda evrende yer alan okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri ve müdür yardımcıları yer almaktadır. Bu örneklem grubunda da evrendeki her bir birimin örnekleme katılımı esas alınmıştır. Ancak araştırmaya katılım gönüllük esasına bağlı olduğundan toplamdaki 151 yöneticiden 141'inin katılımı sağlanmıştır. Bu bakımdan üçüncü örneklem grubunda hata payı % 95 güven seviyesinde % 2,66 olarak hesaplanmıştır.

Örneklem gruplarındaki katılımcılar ve bunların okullara göre sayıları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Araştırmanın Örneklem Grupları ve Okullara Göre Dağılımları

Okul Kodu	Okul İsmi	Örneklem Grupları		
		Öğrenci (1)	Öğretmen (2)	Okul Yöneticisi (3)
1	Hacı Nazire Sarıkamış Ortaokulu	22	29	3
2	Şehit Onur Yeşil Ortaokulu	22	33	3
3	Orgeneral Halil Sözer Ortaokulu	42	29	2
4	TOKİ Ümit Yaşar Oğuzcan Ortaokulu	19	35	3
5	Doktor Halil Akkurt Ortaokulu	38	52	4
6	Gündüzalp Ortaokulu	25	25	3
7	Sabri Kılıçoğlu Ortaokulu	6	14	2
8	30 Ağustos Ortaokulu	20	20	3
9	Doktor Mustafa Çamkoru Ortaokulu	9	12	2
10	Ahmet Sezer Ortaokulu	61	85	5
11	Şehit Yunus Baykal Ortaokulu	19	30	3

Tablo 3.1 (Devam)

Araştırmanın Örneklem Grupları ve Okullara Göre Dağılımları

Okul Kodu	Okul İsmi	Örneklem Grupları		
		Öğrenci (1)	Öğretmen (2)	Okul Yöneticisi (3)
12	Murat Atılgan Ortaokulu	56	26	1
13	Şehit Ali Gaffar Ortaokulu	47	70	4
14	Battalgazi Ortaokulu	21	26	3
15	Ali Fuat Cebesoy Ortaokulu	8	23	2
16	Melahat Ünügür Ortaokulu	71	68	4
17	Mehmet Gedik Ortaokulu	27	30	2
18	Sami Sipahi Ortaokulu	35	56	4
19	Orhangazi Ortaokulu	15	67	2
20	Orhangazi İmam Hatip Ortaokulu	17	38	3
21	Aziz Mahmut Hüdayi İmam Hatip Ortaokulu	9	22	2
22	Ticaret Borsası Ortaokulu	9	30	2
23	Hasan Polatkan Ortaokulu	19	16	2
24	Hızırbey İmam Hatip Ortaokulu	35	64	4
25	Cahit Zarifoğlu Ortaokulu	22	41	5
26	Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	14	24	2
27	Plevne Özel İdare Ortaokulu	14	27	2
28	Namık Kemal Ortaokulu	29	46	3
29	Fahri Günay Ortaokulu	10	27	3
30	Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu	13	18	2
31	Atatürk Ortaokulu	26	19	3

Tablo 3.1 (Devam)

Araştırmanın Örneklem Grupları ve Okullara Göre Dağılımları

Okul Kodu	Okul İsmi	Örneklem Grupları		
		Öğrenci (1)	Öğretmen (2)	Okul Yöneticisi (3)
32	Eskişehir Ticaret Odası Ortaokulu	39	31	3
33	İki Eylül Ortaokulu	38	40	4
34	Ata Ortaokulu	26	28	3
35	Kardeşler Ortaokulu	21	22	3
36	Şehit Teğmen Subutay Alkan Ortaokulu	17	21	2
37	Sinan Alağaç Ortaokulu	12	17	2
38	Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek Ortaokulu	11	17	2
39	Şehit Halil Durmaz Ortaokulu	6	15	1
40	Şehit Barış Öztürk Ortaokulu	23	38	3
41	TOKİ Şehit Emre Bolat Ortaokulu	10	8	2
42	Mustafa Kemal Ortaokulu	13	9	2
43	Muttalip Atatürk Ortaokulu	5	5	2
44	Mimar Sinan Ortaokulu	10	18	2
45	Çamlıca Şehit Muhammed Fatih Safitürk İmam Hatip Ortaokulu	18	24	5
46	Kazım Karabekir İ. H. Ortaokulu	9	13	2
47	Suzan Gürcanlı Ortaokulu	21	24	3
48	İstiklal Ortaokulu	8	17	1
49	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	26	49	4
50	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	33	57	4
51	Emine Cahide Karaali Ortaokulu	8	17	1

Tablo 3.1 (Devam)

Araştırmanın Örneklem Grupları ve Okullara Göre Dağılımları

Okul Kodu	Okul İsmi	Örneklem Grupları		
		Öğrenci (1)	Öğretmen (2)	Okul Yöneticisi (3)
52	Cemalettin Sarar Ortaokulu	9	28	2
	Toplam	1143	1600	141

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler çeşitli kaynaklardan farklı araç ve teknikler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma çerçevesini oluşturan öğrenci, öğretmen, okul ve veli ile ilgili kullanılan kaynaklar ve bunların ilgili değişkenleri Şekil 3.1.'de özetlenmiştir. Buna göre araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılacak olan öğrenci başarısının tespit edilmesi için başarı izleme sınavı; bağımsız değişkenler olarak kullanılacak olan öğrencilerin sahip olduğu sosyoekonomik durum ve kaynaklar ile çevreleriyle ilgili bilgilere ulaşmak için öğrenci anketi, Endeksa verileri, SEGE, ve ISCO-08 kullanılmıştır. Öğretmenler ve okullara ilişkin veriler ise öğretmen anketi, yönetici anketi ve il milli eğitim müdürlüğü aracılığıyla sağlanmıştır. Öğrencilerin velileriyle ilgili değerlendirme yapmak için yine öğretmen ve yönetici anketinde yer alan velilerle ilgili sorular kullanılmıştır. Bu kaynakların her biri aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

ÖĞRENCİYE İLİŞKİN VERİLER	ÖĞRETMENE İLİŞKİN VERİLER	OKULA İLİŞKİN VERİLER	VELİYE İLİŞKİN VERİLER
<ul style="list-style-type: none"> •Başarı izleme sınavı •Öğrenci Anketi •Endeksa Verileri •SEGE •ISCO-08 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen Anketi •Yönetici Anketi •İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen Anketi •Yönetici Anketi •İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri 	<ul style="list-style-type: none"> •Öğretmen Anketi •Yönetici Anketi

Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Veri Kaynakları

3.3.1. Öğrenci anketi

Öğrenci anketi, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarıyla ilgili bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından

hazırlanmıştır. Bu bakımdan ankette öğrencilerin cinsiyet ve doğum yerleri gibi demografik bilgilerini, tiyatro ve sinemaya gitme sıklığı gibi sosyo-kültürel bilgilerini ve aile geliri gibi sosyo-ekonomik bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır (Bkz. Ek-1). Anket oluşturulurken daha önce yapılmış çalışmalarda ortaya çıkan ve eğitimde fırsat eşitliği dâhilinde öğrenci başarısına etki eden değişkenler irdelenmiş ve buna göre maddeler oluşturulmuştur. Ayrıca PISA ve TIMSS gibi uluslararası ve ABİDE gibi ulusal öğrenci değerlendirme çalışmalarında kullanılan anketlerdeki maddelerden de yararlanılmıştır. Oluşturulan maddeler için ilk olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Ardından sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan otuz iki kişilik gruba ön uygulama yapılmıştır. Bu aşamada anlaşılmayan ve iyi çalışmayan maddeler düzenlenmiş ve 30 maddelik anket formuna nihai şekli verilmiştir.

3.3.2. Öğretmen anketi

Öğretmen anketi, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve sosyo-kültürel bilgileriyle beraber okulun sahip olduğu kaynakları ve sosyal çevresi bakımından değerlendirmelerini içeren maddelerden oluşmaktadır (bkz. EK-2). Öğretmen anketi oluşturulurken, öğrenci anketinde olduğu gibi literatürde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında incelenen ve öğrenci başarısına etki eden öğretmen kaynaklı değişkenler incelenmiştir. Ayrıca PISA, TIMSS, TALIS gibi uluslararası ve ABİDE gibi ulusal öğrenci değerlendirme çalışmalarında kullanılan anketlerdeki maddelerden yararlanılmıştır. Oluşturulan maddeler için ilk olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Ardından örnekleme yer almayan yirmi bir kişilik öğretmen grubuna ön uygulama yapılmıştır ve bunun sonucunda anket formuna nihai şekli verilmiştir. Anket formu 22 bölümden oluşmakta ve bu bölümler kendi içinde farklı sayıda maddeler içermektedir.

3.3.3. Yönetici anketi

Yönetici anketi, araştırmaya katılan yöneticiler aracılığıyla okulların fiziki yapısı, kaynakları ve sorunları hakkında bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bu anlamda anket oluşturulurken eğitimden fırsat eşitliği bağlamında öğrenci başarısında okul kaynaklı değişkenler incelenmiştir. Bunun yanında PISA, TIMSS ve TALIS gibi uluslararası ve ABİDE gibi ulusal değerlendirme çalışmalarında kullanılan anketlerdeki maddelerden yararlanılmıştır. Oluşturulan maddeler için ilk olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Ardından örnekleme yer almayan altı okul yöneticisine ön uygulama yapılmıştır ve

bunun sonucunda anket formuna nihai şekli verilmiştir. Anket formu 17 bölümden oluşmakta ve bu bölümler kendi içinde farklı sayıda maddeler içermektedir (bkz. EK-3).

3.3.4. Öğrenci başarı izleme sınavı

Araştırma modelinde çıktı değişkeni olarak yer alacak olan öğrenci başarısını ölçmek amacıyla Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme Dairesi tarafından geliştirilen “öğrenci başarı izleme sınavı” öğrenci örnekleme uygulanmıştır. Bu sınavda 20 Türkçe, 20 Matematik, 20 Fen Bilgisi ve 10 Sosyal Bilgiler olmak üzere toplam 70 soru yer almaktadır.

3.3.5. Destekleyici veri kaynakları

3.3.5.1. Endeksa verileri

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevreler hakkındaki bilgileri elde edinebilmek amacıyla öğrenci anketinde öğrencilerin ikamet ettikleri mahalleyi ve sokağı yazmaları istenmiştir. Yazılan bu mahalle ve sokaklar için yerleşim birimlerindeki evlerin ortalama değerleri, metrekare birim başına satılık evlerin değerleri, ortalama kira düzeyi ve metrekare birim başına kira fiyatları alınırken www.endeksa.com platformu üzerinden hizmet veren Endeksa verilerinden yararlanılmıştır. Endeksa verilerinin oluşturulurken üç aşamanın varlığından söz edilmektedir. Bunlardan birincisi olan ‘izleme’ adımı uzmanların belirlenen ilde piyasa araştırmaları yaptığı ve bu araştırmalar neticesinde anlık güncelleştirmelere gidildiği belirtilmektedir. İkinci aşama olan ‘analiz’de ise veri tabanına girilen bilgiler iç tutarlılık ve doğruluk kontrolleriyle incelenmekte ve yeterli güvenilirlik seviyesine ulaşmayan bilgiler analiz dışında bırakılmaktadır. Son olarak ‘tahmin’ aşamasında makine öğrenme kullanılarak bölgesel düzeyde değer tahminlerine ilişkin modeller kurulmakta ve bu modellerin birbirleriyle karşılaştırılmaları sonucunda tahminler yapılmaktadır. Her ilde değeri önceden bilinen yeterli sayıda konutun Endeksa verileriyle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan ortalama sapma oranı Türkiye geneli için \pm % 8,5 ve Eskişehir için \pm %10,87’dir (Endeksa, 2019).

3.3.5.2. ISCO-08

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarını belirleyebilmek amacıyla anne ve babalarının mesleği incelenmiştir. Bu kapsamda

öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine ilişkin alınan yanıtlar International Labour Organization (*Uluslararası Çalışma Örgütü*) – ILO tarafından geliştirilen ISCO-08 (International Standard Classification of Occupations – *Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması*) derecelendirmeye göre gruplandırılmıştır (International Labour Organization , 2012). Bu anlamda gruplar ve puanları aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.2

ISCO-08 Çerçevesinde Mesleklere Ait Puanlar

ISCO-08 Seviye	Meslek Sınıfı	Alt Grupları
1	Yöneticiler	<ul style="list-style-type: none"> a) Başkanlar, üst düzey yöneticiler ve kanun yapıcılar b) Ticari ve idari müdürler c) Üretim ve uzmanlaşmış hizmet müdürleri d) Ağırlama, perakende ve diğer hizmet müdürleri
2	Profesyonel Meslek Grupları	<ul style="list-style-type: none"> a) Bilim ve mühendislik alanlarındaki profesyonel meslek mensupları b) Sağlık profesyonelleri c) Eğitim ile ilgili profesyonel meslek mensupları d) İş ve yönetim ile ilgili profesyonel meslek mensupları e) Bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilgili profesyonel meslek mensupları f) Hukuk, sosyal ve kültür ile ilgili profesyonel meslek mensupları
3	Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları	<ul style="list-style-type: none"> a) Bilim ve mühendislik ile ilgili yardımcı profesyonel meslek mensupları b) Yardımcı sağlık profesyonelleri c) İş ve idare ile ilgili yardımcı profesyonel meslek mensupları d) Hukuk, sosyal, kültür ve benzeri alanlar ile ilgili yardımcı profesyonel meslek mensupları e) Bilgi ve iletişim teknisyenleri
4	Büro hizmetlerinde çalışan elemanlar	<ul style="list-style-type: none"> a) Genel büro elemanları ile klavye kullanan büro elemanları b) Müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar c) Sayısal işlemler yapan ve malzeme kayıtları tutan büro elemanları d) Diğer büro hizmetlerinde çalışan elemanlar

Tablo 3.2 (Devam)

ISCO-08 Çerçevesinde Mesleklere Ait Puanlar

ISCO-08 Seviye	Meslek Sınıfı	Alt Grupları
5	Hizmet ve satış elemanları	<ul style="list-style-type: none"> a) Kişisel hizmetler veren elemanlar b) Satış hizmetleri veren elemanlar c) Kişisel bakım hizmetleri veren elemanlar d) Koruma hizmetleri veren elemanlar
6	Nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	<ul style="list-style-type: none"> a) Pazara yönelik nitelikli tarım çalışanları b) Pazara yönelik nitelikli ormancılık, su ürünleri ve avcılık çalışanları c) Kendi geçimine yönelik çiftçiler, balıkçılar, avcılar ve toplayıcılar
7	Sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar	<ul style="list-style-type: none"> a) İnşaat ve ilgili işlerde çalışan sanatkârlar (elektrikçiler hariç) b) Metal işleme, makine ve ilgili işlerde çalışan sanatkârlar c) El sanatları ve basım ile ilgili işlerde çalışanlar d) Elektrik ve elektronik işlerde çalışan sanatkârlar e) Gıda işleme, ağaç işleri, giyim eşyası ve diğer sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar
8	Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	<ul style="list-style-type: none"> a) Sabit tesis ve makine operatörleri b) Montajcılar c) Sürücüler ve hareketli makine ve teçhizat operatörleri
9	Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	<ul style="list-style-type: none"> a) Temizlikçiler ve yardımcılar b) Tarım, ormancılık ve balıkçılık sektörlerinde nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar c) Madencilik, inşaat, imalat ve ulaştırma sektörlerinde nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar d) Yiyecek hazırlama yardımcıları e) Cadde ve sokaklarda satış ve hizmet işlerinde çalışanlar f) Çöpçüler, atık toplayıcılar ve diğer nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar
10	Diğer	Bu kategori ISCO-08 içinde yer almamakla birlikte araştırma dâhilinde elde edilen verilerden yola çıkarak ev hanımları ve çalışmayan grup için değerlendirilmiştir.

3.3.5.3. Kalkınma Bakanlığı verileri

Öğrencilerin aile yapısıyla ilgili elde edilen verilerden biri de anne ve babanın doğup büyüdüğü şehirlerdir. Bu verilerin yorumlanabilmesi için şehirlerin belirli kriterlere göre derecelendirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu anlamda Kalkınma Bakanlığı Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011) (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013a) temel alınarak her il için bir endeks puan verilmiştir (bkz. Tablo 3.3). SEGE'deki endeks puanları, demografik göstergeler, istihdam göstergeleri, eğitim göstergeleri, sağlık göstergeleri, rekabetçi ve yenilikçi kapasite göstergeleri, mali göstergeler, erişilebilirlik göstergeleri ve yaşam kalitesi göstergeleri olmak üzere sekiz ana başlık altındaki altmış bir değişkenin temel bileşenler analizi yoluyla analiz edilmesi sonucunda bulunmuştur.

Tablo 3.3

İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması

Şehir	Puan	Şehir	Puan	Şehir	Puan	Şehir	Puan
İstanbul	4,5154	Balıkesir	0,4764	Malatya	-0,0785	Gümüşhane	-0,4814
Ankara	2,8384	Manisa	0,4711	Afyon	-0,0797	Kilis	-0,5733
İzmir	1,9715	Mersin	0,4636	Artvin	-0,1046	Bayburt	-0,5946
Kocaeli	1,6592	Uşak	0,3737	Erzincan	-0,1056	Yozgat	-0,6079
Antalya	1,5026	Burdur	0,3684	Hatay	-0,1302	Adıyaman	-0,9602
Bursa	1,3740	Bilecik	0,3634	Kastamonu	-0,1471	Diyarbakır	-1,0014
Eskişehir	1,1671	Karabük	0,2916	Bartın	-0,1976	Kars	-1,0923
Muğla	1,0493	Zonguldak	0,2758	Sivas	-0,2208	Iğdır	-1,1184
Tekirdağ	0,9154	Gaziantep	0,2678	Çorum	-0,2405	Batman	-1,1203
Denizli	0,9122	Trabzon	0,2218	Sinop	-0,2479	Ardahan	-1,1384
Bolu	0,6394	Karaman	0,1864	Giresun	-0,2564	Bingöl	-1,1920

Tablo 3.3 (Devam)

İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması

Şehir	Puan	Şehir	Puan	Şehir	Puan	Şehir	Puan
Edirne	0,6383	Samsun	0,1579	Osmaniye	-0,2892	Şanlıurfa	-1,2801
Yalova	0,6263	Rize	0,1550	Çankırı	-0,3312	Mardin	-1,3591
Çanakkale	0,5999	Düzce	0,1056	Aksaray	-0,3671	Van	-1,3783
Kırklareli	0,5923	Nevşehir	0,1029	Niğde	-0,3761	Bitlis	-1,4003
Adana	0,5666	Amasya	0,0510	Tokat	-0,3821	Siirt	-1,4166
Kayseri	0,5650	Kütahya	0,0198	Tunceli	-0,3892	Şırnak	-1,4605
Sakarya	0,5641	Elazığ	-0,0103	Erzurum	-0,4327	Ağrı	-1,6366
Aydın	0,5597	Kırşehir	-0,0211	K.maraş	-0,4677	Hakkâri	-1,6961
Konya	0,5308	Kırıkkale	-0,0687	Ordu	-0,4810	Muş	-1,7329
Isparta	0,5272						

3.3.5.4. Eskişehir Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Belediye verileri

Öğrencilerin bulunduğu çevrenin değerlendirilmesi için araştırmanın yapıldığı Eskişehir ilinin Tepebaşı ve Odunpazarı ilçe belediyelerinden mahalle ve sokak bazlı arsa rayiç bedel değerleri alınmıştır (Eskişehir Tepebaşı Belediyesi, 2019; Eskişehir Odunpazarı Belediyesi, 2019). Rayiç bedel, arz ve talep dengesiyle bağlantılı olarak bir taşınmazın piyasadaki değerini ifade etmekte ve birim metrekare olarak ölçülmektedir. Rayiç bedel hesaplanmasında ilgili taşınmazın bulunduğu bölgede yer alan sosyal donatılar ve şehir merkezine uzaklık gibi değişkenler belirleyici olmaktadır. Bu bakımdan rayiç bedelin öğrencilerin yaşadıkları alanlar ve bu alanların sahip olduğu imkânlar bakımından bilgi verebileceği düşünülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanırken üç aşama izlenmiştir. İlk aşamada birinci örneklem grubuna dâhil edilen öğrencilere öğrenci anketi ve başarı testi birlikte uygulanmıştır. İkinci aşamada bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki

öğretmenlerden ve yöneticilerden oluşan ikinci ve üçüncü örneklem gruplarına ilgili anketler uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrenci anketlerinden elde edilen verilerin analizlerde yorumlanabilmesi için gerekli olan sayısal veriler diğer kaynaklardan alınarak girilmiştir. Bunu yanında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne okullarla ilgili olarak sağlanan verilerle birlikte veri seti oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasıyla ilgili olarak akış şeması aşağıdaki Şekil 3.2.'de verilmiştir.



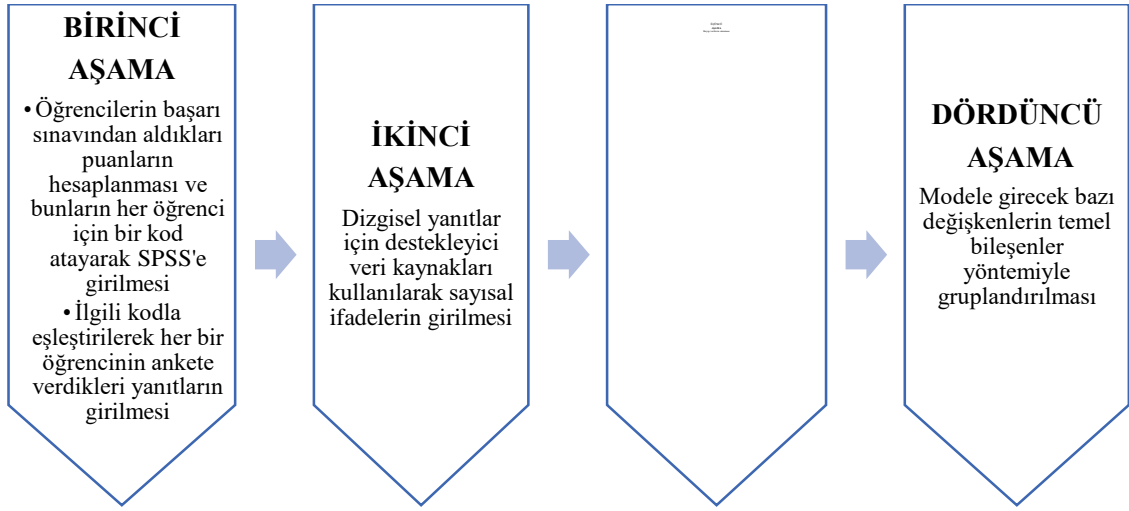
Şekil 3.2. Verilerin Toplanmasında İzlenen Akış Şeması

3.5. Veri Setlerinin Oluşturulması ve Düzenlenmesi

Araştırmada öğrenci, öğretmen ve okul olmak üzere üç ayrı veri seti kullanılmıştır. Bu veri setleri oluşturulurken veriler toplandıktan sonra düzenleme işlemleri R, SPSS ve Microsoft Excel kullanılarak yapılmıştır. Bu düzenleme işlemleri her bir veri seti için aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Öğrencilerle ilgili veri setinin oluşturulması ve düzenlenmesi

Öğrencilere ait veri seti oluşturulurken dört aşama izlenmiştir. Bunlarla ilgili olarak izlenen süreç Şekil 3.3.'te özetlenmiş ve sonrasında bu süreçler tek tek açıklanmıştır.



Şekil 3.3. Öğrenciye Ait Veri Setinin Oluşturulmasında İzlenen Süreç

Birinci aşamada, öğrenci veri seti oluşturulurken ilk olarak her bir öğrencinin başarı izleme sınavından aldığı puanlar hesaplanmıştır. Bu işlem yapılırken her bir öğrencinin toplam doğru sayısı 5 ile çarpılarak bir puan elde edilmiştir. Daha sonrasında bu puanlar SPSS dosyasına girilmiştir. Bu esnada öğrencilerin aldıkları puanlar ile anketlere verdikleri cevapların eşleşmesi sağlamak için her öğrenci için bir kod atanmıştır. Ardından öğrenci anketinden elde edilen veriler ilgili öğrencinin sütununa girilmiştir.

İkinci aşamada, Ancak ankette yer alan bazı maddelerin cevabı dizgiseldir ve bu nedenle ham halleriyle analizlere dâhil edilmeleri mümkün değildir (bkz. Öğrenci Anketi). Dolayısıyla öğrenci anketinde yer alan mahalle ve sokak gibi dizgisel veriler ilk olarak yukarıda ifade edilen ‘diğer veri kaynakları’ kullanılarak sayısallaştırılmış ve kategorilere ayrılmıştır. Bu anlamda baba ve anne mesleği, mahalle ve sokak verileri, anne ve babamın memleketi, öğrencinin doğduğu şehir gibi dizgisel olarak ifade edilen değişkenler için ilgili veri kaynağı kullanılarak alması gereken değer girilmiştir. Örneğin öğrencinin ikamet ettiği mahalle ve sokak bilgilerine dayalı olarak rayiç bedel, ortalama satılık değer, ortalama kiralık değer, birim metrekare fiyatları gibi sayısal değerler girilmiştir.

Üçüncü aşamada, verilerin girilmesi ve sayısallaştırılmasından sonra kayıp verilerle ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Bu bakımdan örnekleme dâhil edilen 1183 öğrencinin verisi üzerinde Little’in MCAR testi uygulanarak sistematik veya rasgele kayıp veri olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre bu veri setinde sistematik örüntüler halinde kayıp verilerin olduğu görülmüştür (Little’s MCAR: $\chi^2 = 55,439$; $p=0,02$).

Bunun giderilmesi için bu örüntüleri oluşturan katılımcılar araştırmanın örnekleminde çıkarılmıştır. Bu bakımdan 40 katılımcının veri analizlerine dâhil edilmemesi gerekliliği görülmüştür. Veri setinden çıkarılan 40 katılımcıdan sonra Little's MCAR testi tekrar uygulanmış ve kayıp verinin sistematik bir şekilde örüntü göstermediği belirlenmiştir (Little's MCAR: $\chi^2 = 41,426$; $p = ,154$). Daha sonra kayıp verilerin atanması için R paket programının "MICE (Multivariate Imputation via Chained Equations)" uzantısı kullanılarak çoklu veri atama yapılmıştır. Çoklu veri atama esnasında sürekli değişkenler için 'öngörülü ortalama eşleme (predictive mean matching) ve kategorik değişkenler için multinominal lojistik regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Bu işlemlerden sonra 1143 öğrenci için 51 değişkenli bir veri seti elde edilmiştir. Bu veri setinin özeti analizlerde kullanılacak kodlarıyla beraber aşağıdaki Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

Öğrenciye Ait Veri Setindeki Değişkenler ve Özellikleri

Sıra	Değişken İsmi	Kodu	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ort.
1	Öğrenci Kodu	-	Sıralama	1	1143	-	-
2	Okul Kodu	-	Kategorik	1	51	16	-
3	Başarı Puanı	-	Sürekli	20	370	-	158,14
4	Cinsiyet	CINS	İki Kategorili	1	2	1	-
5	Doğum yeri endeksi (SEGE)	DSI	Sürekli	-1,73	4,52	-	1,07
6	Eskişehir'de yaşama süresi	EYY	Kategorik	1	13	13	-
7	Anne-babanın sağ olup olmaması	ABS	Kategorik	1	4	1	-
8	Annenin eğitim durumu	AED	Kategorik	1	5	2	-
9	Babanın eğitim durumu	BED	Kategorik	1	5	4	-
10	Annenin mesleği (ISCO-08)	AMI	Kategorik	1	10	10	-
11	Babanın mesleği (ISCO-08)	BMI	Kategorik	1	10	9	-
12	Annenin doğum yeri endeksi (SEGE)	AME	Sürekli	-1,73	4,52	-	0,80
13	Babanın doğum yeri endeksi (SEGE)	BME	Sürekli	-1,73	4,52	-	0,78

Tablo 3.4 (Devam)

Öğrenciye Ait Veri Setindeki Değişkenler ve Özellikleri

Sıra	Değişken İsmi	Kodu	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ort.
14	Ailenin aylık geliri	AAG	Kategorik	1	7	3	-
15	Kardeş sayısı	KAR	Kategorik	0	5	1	-
16	Okula giden kardeş sayısı	OKAR	Kategorik	0	5	1	-
17	Ailenin ikametini kira ya da aileye ait olması	EKK	İki Kategorili	1	2	2	-
18	İkametin türü	OET	Kategorik	1	7	3	-
19	İkametteki oda sayısı	EOS	Kategorik	1	5	3	-
20	İkamet edilen yerin ortalama rayiç bedeli	*	Sürekli	1,87	3691,54	-	379,53
21	İkamet edilen yerin ortalama satılık bedeli	*	Sürekli	90480	554250	-	211869
21	İkamet edilen yerin metrekare başına ortalama satılık değeri	*	Sürekli	1099	3613	-	1814
23	İkamet edilen yerin ortalama kiralık bedeli	*	Sürekli	154	1920	-	719,31
24	İkamet edilen yerin metrekare birim başına kira değeri	*	Sürekli	3	14	-	7,01
25	Ailenin mülki varlıkları: İkametten başka ev sahipliği	OBE	Kategorik	0	3	0	-
26	Ailenin mülki varlıkları: Bağ/köy evi sahipliği	BAG	İki Kategorili	0	1	0	-
27	Ailenin mülki varlıkları: Yazlık sahipliği	YAZ	İki Kategorili	0	1	0	-
28	Evdeki farklı varlıklar: İnternet bağlantısı	*	İki Kategorili	0	1	1	-
29	Evdeki farklı varlıklar: Ses sistemi	*	İki Kategorili	0	1	0	-
30	Evdeki farklı varlıklar: Klima	*	İki Kategorili	0	1	0	-
31	Evdeki farklı varlıklar: Oyun konsolu	*	İki Kategorili	0	1	0	-
32	Evdeki farklı varlıklar: Bulaşık makinası	*	İki Kategorili	0	1	1	-
33	Evdeki farklı varlıklar: Doğal gazlı ısınma sistemi	*	İki Kategorili	0	1	1	-
34	Evdeki farklı varlıklar: Araba	*	Kategorik	0	5	1	-

Tablo 3.4 (Devam)

Öğrenciye Ait Veri Setindeki Değişkenler ve Özellikleri

Sıra	Değişken İsmi	Kodu	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ort.
35	Evde öğrenciye özel varlıklar: Akıllı telefon	*	İki Kategorili	0	1	1	-
36	Evde öğrenciye özel varlıklar: Bilgisayar/tablet	*	İki Kategorili	0	1	1	-
37	Evde öğrenciye özel varlıklar: Eğitim seti	*	İki Kategorili	0	1	0	-
38	Evde öğrenciye özel varlıklar: Kendine ait oda	*	İki Kategorili	0	1	1	-
39	Evdeki ders kaynakları hariç kitap sayısı	EKS	Kategorik	1	6	2	-
40	Özel ders desteği	OZEL	Kategorik	1	6	1	-
41	Tiyatroya gitme sıklığı	*	Kategorik	1	4	1	-
42	Sinemaya gitme sıklığı	*	Kategorik	1	4	3	-
43	Müze ve ören yerlerini ziyaret etme sıklığı	*	Kategorik	1	4	2	-
44	Ders dışı sosyal etkinliklere katılım	DDS	Kategorik	1	4	1	-
45	Yetiştirme kurslarına katılım	YKK	Kategorik	1	4	1	-
46	Tatilleri değerlendirme biçimi: Eskişehir'de kalmak	*	İki Kategorili	0	1	0	-
47	Tatilleri değerlendirme biçimi: Köye gitmek	*	İki Kategorili	0	1	0	-
48	Tatilleri değerlendirme biçimi: Memleket ziyareti	*	İki Kategorili	0	1	0	-
49	Tatilleri değerlendirme biçimi: Deniz turizmi	*	İki Kategorili	0	1	0	-
50	Tatilleri değerlendirme biçimi: Kayak vb. turizmi	*	İki Kategorili	0	1	0	-
51	Tatilleri değerlendirme biçimi: Beş yıldızlı otellerde tatil	*	İki Kategorili	0	1	0	-

*İlgili maddelerden yola çıkarak Tablo 3.6'daki gibi endeksler oluşturulmuş ve bu endekslere kodlar verilmiştir.

Dördüncü aşamada Tablo 3.5'teki değişkenlerden bazıları temel bileşenler yöntemiyle bir araya getirilerek öğrenciler hakkında bilgi veren belirli endeksler

oluşturulmuştur. Birden çok değişkenin olduğu istatistiksel analizlerde “a” tane bireyle ilgili olan “y” tane değişken bir arada incelenir. Ancak incelenen özelliklerin çoğu birbirleriyle ilişki ve y sayısı çok fazlaysa analizde ve yorumlamada sorunlara neden olabilir. Bu nedenle araştırmada çok sayıda değişkenin bir arada analize sokulması bağımsızlık varsayımını olumsuz yönde etkileyeceği düşünüldüğünden birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünülen değişkenler tek bir boyut altında toplanmıştır. Bu işlem için kullanılan temel bileşenler analizi (TBA) genel anlamda değişkenler arasındaki bağımlılığın giderilmesi ve değişkenleri belirli bir boyuta indirgeme biçiminde ifade edilmektedir. Temel bileşenler analizi başlı başına bir analiz yöntemi değil aynı zamanda veri düzenleme işlemlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 198). Bu çalışmada da TBA bir veri hazırlama aracı olarak kullanılmıştır.

TBA’da çıkan sonuçların uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Çokluk ve diğerlerinin (2016, s. 207-220) ifade ettiği değerler temel alınmıştır. Bu bakımdan örneklem büyüklüğünün kontrolü amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olki (KMO) testinin en 0,50 olması; normallik varsayımı için yapılan Barlett Küresellik Testinin 0,05 düzeyinde anlamlı olması; değişkenlerin ortak varyans değerinin en az 0,10 olması ve tek boyutlu olarak ortaya çıkacak bileşenin varyansın en yüzde 30’unu açıklaması temel alınmıştır. Bu şartların sağlanamadığı durumlarda değişkenler ortak varyans değeri en küçük olandan başlayarak analizden çıkartılarak sonuç elde edilmiştir. Bu şekilde ortaya çıkan endeksler ve bunlarda yer alan değişkenler analizde yer alacak kodlarıyla birlikte Tablo 3.5’te verilmiştir.

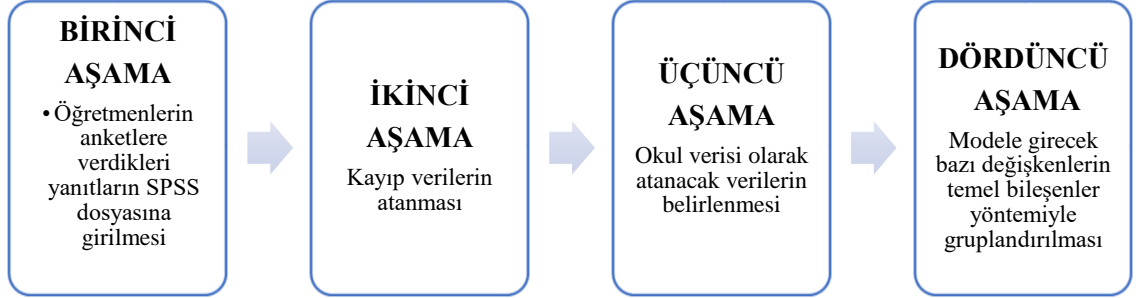
Tablo 3.5

Öğrenci Verisi İçin Oluşturulan Farklı İndeksler

Oluşturulan endeksin adı	Kod	TBA’ya dâhil edilen değişkenler	Kalan değişkenler	Çıkarılan değişkenler	Min. Değ.	Mak. Değ.
Öğrencinin ikamet ettiği çevrenin endeksi	CEV	20, 21, 22, 23, 24	20,21,22,23,24	-	-1,81	4,29
Evdeki farklı varlıklar	EFV	28,29,30,31, 32,33,34	28,32,33,34	29,30,31	-3	1,96
Öğrenciye sağlanan maddi olanaklar	OSO	35,36,37,38	35,36,37,38	-	-2,20	1,5
Sosyo-kültürel aktivitelere katılım	SKA	41,42,43	41,42,43	-	-1,97	1,94
Tatillerdeki aktiviteler	TAT	46,47,48, 49,50,51	46,49,50,51	47,48	-1,26	3,32

3.5.2. Öğretmenlerle ilgili veri setlerinin oluşturulması ve düzenlenmesi

Öğretmenlere ait veri seti oluşturulurken dört aşama izlenmiştir. Bunlarla ilgili olarak izlenen süreç Şekil 3.4.'te özetlenmiş ve sonrasında bu süreçler tek tek açıklanmıştır.



Şekil 3.4. Öğretmenlere Ait Veri Setinin Oluşturulmasında İzlenen Süreç

Öğretmenlere ilişkin veri seti oluşturulurken ilk olarak öğretmenlerin anketlere verdiği yanıtlar SPSS dosyasına girilmiştir. Daha sonraki aşamada kayıp verilerin analizi yapılmıştır. Bu anlamda öğrenci verisinde olduğu gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlardaki kayıp verilerin sistematik bir örüntü oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiş ve kayıp verilerin rasgele dağıldığı görülmüştür (Little's MCAR: $\chi^2 = 4,479$; $p = ,106$). Sonrasında kayıp verilerin atanması için R paket programının "MICE (Multivariate Imputation via Chained Equations)" uzantısı kullanılarak çoklu veri atama yapılmıştır. Çoklu veri atama esnasında sürekli değişkenler için 'öngörülü ortalama eşleme (predictive mean matching) ve kategorik değişkenler için multinominal lojistik regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Kayıp veriler atandıktan sonra öğretmenlerin okulla ilgili düşüncelerini ifade edilen ve okul veri seti içinde değerlendirilecek olan anket maddeleri ayrılmıştır. Sonrasında öğrenci veri setinde olduğu gibi bazı anket maddeleri tek bir boyuta indirgenerek temel bileşenler analizi ile birleştirilmiştir. Bu işlemler esnasında öğrenci verisinde olduğu gibi Çokluk ve diğerlerinin (2016, s. 207-220) ifade ettiği değerler temel alınmıştır. Sonuç olarak 1600 katılımcılı ve 15 değişkenli bir veri seti oluşmuştur. Bu veri setine ait değişkenler Tablo 3.6'da ifade edilmiştir.

Tablo 3.6

Öğretmenlere Ait Veri Setindeki Değişkenler

No	Değişken İsmi	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ortalama
1	Öğretmen kodu	Sıralama	1	1600	-	-
2	Okul kodu	Sıralama	1	52	-	-
3	Cinsiyet	İki Kategorili	1	2	1	-
4	Mezuniyet derecesi	Kategorik	1	4	2	-
5	Öğretmenlik deneyiminin süresi	Sürekli	1	43	-	14,23
6	Haftalık ders yükü	Sürekli	0	40	-	22,25
7	Mezun olunan üniversitenin URAP puanı	Sürekli	201,89	802,91	-	560,05
8	Aylık okunan kitap sayısı	Kategorik	0	4	1	-
9	Kültürel etkinliklere katılım ⁷	Sürekli	-3,59	1,78	-	0
10	Bilimsel yayınları takip etme	Kategorik	1	4	3	-
11	Sosyal etkinliklere katılım ⁸	Kategorik	0	6	0	-
12	Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım ⁹	Sürekli	-1,17	4,67	-	0
13	Öğretimde yaşanan zorluklar ¹⁰	Sürekli	-0,98	2,67	-	0
14	Öğretmenin iş tatmini ¹¹	Sürekli	-4,35	1,03	-	0

3.5.3. Okullarla ilgili veri setlerinin oluşturulması ve düzenlenmesi

Okullarla ilgili veri setlerinin oluşturulmasın da dört aşama izlenmiştir. Bunlarla ilgili olarak izlenen süreç Şekil 3.5.'te özetlenmiş ve sonrasında bu süreçler tek tek açıklanmıştır.

⁷ Anket maddeleri 10, 11 ve 12 TBA ile birleştirilmiş ve tek boyutlu faktör skoru elde edilmiştir.

⁸ Anket maddesi 14 için verilen 'evet' yanıtları toplanarak her öğretmen için sosyal etkinliklere katılım puanı elde edilmiştir.

⁹ Anket maddesi 15 için verilen yanıtlar TBA ile birleştirilmiş ve tek boyutlu faktör skoru elde edilmiştir.

¹⁰ Anket maddesi 16 için verilen yanıtlar TBA ile birleştirilmiş ve tek boyutlu faktör skoru elde edilmiştir.

¹¹ Anket maddesi 18 için verilen yanıtlar TBA ile birleştirilmiş ve tek boyutlu faktör skoru elde edilmiştir.



Şekil 3.5. Okullara Ait Veri Seti Oluşturulurken İzlenen Akış Şeması

Okullara ait veri seti oluşturulurken hem okul yöneticilerinin okulla ilgili verdikleri bilgilerden hem de öğretmenlerin okulla ilgili algılarından yararlanılmıştır. İlk aşamada okul yöneticilerinin ilgili ankete verdikleri yanıtlar SPSS dosyasına girilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin okulla ilgili sorulara verdikleri cevaplar öğretmen veri setinden çekilmiştir. Üçüncü aşamada bu iki veri kaynağından elde edilen veriler birleştirilerek her okulun tek bir sütunda temsil edildiği, dolayısıyla 52 sütunlu bir veri seti oluşturulmuştur. Bu işlemler yapılırken, okul yöneticilerinin kendileriyle ilgili sorular ve okulla ilgili algılarına yönelik verdikleri yanıtlar sürekli olduğundan; “A” okulunda görev yapan “n” sayıdaki yöneticinin “x” maddesine ilişkin “P” değerleri okul için tek bir değere dönüştürülürken $x_A = \frac{p_1 + \dots + p_n}{n}$ eşitliği kullanılmıştır. Bunun yanında okul yöneticilerinin kendileriyle ilgili sorulardan yöneticilikle ilgili herhangi bir profesyonel eğitim alıp almamaya verdikleri yanıtlardaki kategoriler “Herhangi bir eğitim almama”; “Lisansüstü eğitim alma”; “Hizmet içi eğitim alma” olarak birleştirilmiş ve her okul için bu sayılar ayrı ayrı girilmiştir. Öğretmenlerin okullarla ilgili algıları ise ilk olarak TBA ile tek bir boyuta indirgenmiş ve sonrasında ortaya çıkan faktör skorlarının ortalaması alınarak okul veri setine dâhil edilmiştir. Bu durumda ortaya çıkan faktör skorları Formül 1 kullanılarak her bir okul için tek bir veriye dönüştürülmüştür. Dördüncü aşamada ise Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne okullarla ilgili sağlanan farklı bilgiler ilgili okulun sütununa işlenmiştir. Bu işlemlerden sonraya ortaya çıkan okullarla ilgili veri setindeki değişkenler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7

Okula Ait Veri Setindeki Değişkenler

No	Değişken İsmi	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ortalama
1	Okul kodu	Sıralama	1	52	-	-
2	Okul yönetiminin deneyimi	Sürekli	1	16	-	7,90
3	Yöneticilikle ilgili herhangi bir eğitim almayan yönetici sayısı	Kategorik	0	4	1	-
4	Yöneticilikle ilgili lisansüstü eğitim alan yönetici sayısı	Kategorik	0	4	0	-
5	Yöneticilikle ilgili hizmetiçi eğitim alan yönetici sayısı	Kategorik	0	3	1	-
6	Okuldaki öğrenci sayısı	Sürekli	210	1949	-	679,71
7	Okuldaki öğretmen sayısı	Sürekli	13	120	-	47,35
8	Öğrenci başına öğretmen oranı	Sürekli	11,99	19,23	-	14,26
9	Derslik sayısı	Sürekli	10	41	-	21,42
10	Okulun şehir merkezine uzaklığı ¹²	Sürekli	0,50	14,30	-	4,73
11	Okul binasının toplam alanı	Sürekli	490	8010	-	3015
12	Okuldaki bahçe ve oyun alanı	Sürekli	815	28986	-	6467
13	Öğretmenlerin ortalama kıdemi	Sürekli	4	22	-	13,21
14	Okuldaki bölünmüş ailelerden gelen öğrenci oranı	Sürekli	2	35	-	10,42
15	Okulda son bir yıl içindeki disiplin olayları sayısı	Sürekli	0	25	-	5,92
16	Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı	Sürekli	17	61	-	27,53
17	Kaynaştırma öğrencisi sayısı	Sürekli	0	33	-	10,75

¹² Eskişehir'in merkezinde yer alan valilik binası esas alınarak okulların bu noktaya uzaklığı Google Haritalar üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 3.7 (Devam)

Okula Ait Veri Setindeki Değişkenler

No	Değişken İsmi	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ortalama
18	Taşımali öğrenci sayısı	Sürekli	0	1130	-	29,23
19	Sınıfların ortalama alan büyüklüğü	Sürekli	25	60	-	39,80
20	Kütüphanedeki kitap sayısı	Kategorik	1	6	6	-
21	Okul çevresinin güvenliği ¹³	Sürekli	1,74	4	-	2,97
22	Okuldaki sosyal etkinlik alanlarının niteliği ¹⁴	Sürekli	2,48	4,66	-	3,40
23	Okulda yapılan sosyal etkinlikler ¹⁵	Sürekli	1,33	3,69	-	2,18
23	Okulun fiziksel problemleri ¹⁶	Sürekli	-1,27	2,28	-	0,6
24	Okulun donanım ve altyapısı ¹⁷	Sürekli	1	11	-	6,30
25	Okul çevresinin sosyal yapısı ¹⁸	Kategorik	1	4	3	-
26	Okuldaki eğitim öğretimle ilgili problemler ¹⁹	Sürekli	-0,81	1,39	-	0,03
27	Velilerin okulla etkileşimi ²⁰	Sürekli	-1,92	1,41	-	-0,17
28	Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerin niteliğine yönelik algısı ²¹	Sürekli	-0,70	0,51	-	-0,04

¹³ Öğretmen anketinde yer alan 9. maddenin her okul için ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

¹⁴ Öğretmen anketinde yer alan 7. maddenin her okul için ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

¹⁵ Öğretmen anketinde yer alan 8. maddenin her okul için ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

¹⁶ Yönetici anketinde yer alan 17. sorunun 1.-8. maddeleri TBA ile birleştirilerek her bir okul için faktör skoru oluşturulmuştur ve her bir okulun ortalaması hesaplanmıştır.

¹⁷ Yönetici anketinde yer alan 16. soruya verilen cevaplar toplanarak hesaplanmıştır.

¹⁸ Yönetici anketinde yer alan 17. sorunun 10. maddesi temel alınarak hesaplanmıştır.

¹⁹ Öğretmen anketinde yer alan 20. sorunun maddeleri TBA ile birleştirilerek her bir okul için faktör skoru oluşturulmuş ve her bir okulun ortalaması hesaplanmıştır.

²⁰ Öğretmen anketinde yer alan 17. sorunun 5.6.7. ve 8. maddeleri ile 21. ve 22. soruları TBA ile birleştirilerek faktör skoru oluşturulmuş ve her bir okulun ortalaması hesaplanmıştır.

²¹ Öğretmen anketinde yer alan 17. sorunun 1.2.3. ve 4. maddeleri TBA ile birleştirilerek faktör skoru oluşturulmuş ve her bir okulun ortalaması hesaplanmıştır.

Tablo 3.7 (Devam)

Okula Ait Veri Setindeki Değişkenler

No	Değişken İsmi	Türü	Min. Değer	Maks. Değer	Mod	Ortalama
29	Öğrenciye yönelik algı ²²	Sürekli	-1,18	1,07	-	-0,12
30	Yönetim ve öğretmenler arasındaki işbirliği ²³	Sürekli	2,85	4,44	-	3,88

Okul ve öğretmenlerle ilgili olarak düzenlenen iki veri seti analizler için birleştirilmiş ve bu anlamda tek bir veri setine dönüştürülmüştür. Bu aşamada aşağıda belirtildiği üzere Hiyerarşik Lineer Modelleme yapmak için öğretmen düzeyi okul düzeyinin içinde değerlendirilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin verdikleri cevaplar okul veri setinin bir parçası haline getirilmiştir. Nihai olarak analizde kullanılan okul veri seti aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.8

Okul Düzeyine Ait Düzenlenmiş Veri Seti

Değişkenler	Kodlar	Değişkenler	Kodlar
<i>Yöneticilerle ilgili değişkenler</i>		<i>Öğretmenlerle ilgili değişkenler</i>	
Okul yöneticilerinin ortalama deneyimi	YON1	Öğretmenlerin ortalama kıdemi	OGRT3
Hiçbir profesyonel eğitim almayan yönetici sayısı	YON2	Kadın öğretmen oranı	OGRT4
Lisansüstü eğitim alan yönetici sayısı	YON3	Erkek öğretmen oranı	OGRT5
Hizmet içi eğitim alan yönetici sayısı	YON4	Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı	OGRT6
<i>Okulun fiziki durumu, yapısı ve kaynaklarıyla ilgili değişkenler</i>		Öğretmenlerin ortalama ders yükü	OGRT7
Öğrenci başına düşen öğretmen sayısı	OGRT2	Öğretmenlerin mezun olduğu üniversite	OGRT8
Okuldaki derslik sayısı	OKU1	Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı	OGRT9
Okuldaki donanım ve altyapı	OKU2	Öğretmenlerin kültürel faaliyetlere katılımı	OGRT10

²² Öğretmen anketinde yer alan 17. sorunun 9.10. ve 11. maddeleri TBA ile birleştirilerek faktör skoru oluşturulmuş ve her bir okulun ortalaması hesaplanmıştır.

²³ Öğretmen anketinde yer alan 17. sorunun 12. maddesinin her okul için ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.8 (Devam)

Okul Düzeyine Ait Düzenlenmiş Veri Seti

Değişkenler	Kodlar	Değişkenler	Kodlar
Okul binası toplam alanı	OKU4	Öğretmenlerin bilimsel yayın takibi	OGRT11
Bahçe ve oyun alanı	OKU5	Öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılımı	OGRT12
Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı	OKU7	Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı	OGRT13
Okulun genel fiziki problemleri	OKU19	Öğretmenlerin niteliği	OKU14
Sınıfların ortalama alan büyüklüğü	OKU9	Öğretmenlerin iş tatmini	OGRT15
Eğitim öğretimle ilgili fiziki problemler	OKU13	Öğretmenlerin yaşadığı problemler	OGRT16
<i>Okulun sosyokültürel imkânlarıyla ilgili değişkenler</i>		<i>Okulun çevresiyle ilgili değişkenler</i>	
Sosyal etkinlik alanları	OKU16	Okulun şehir merkezine uzaklığı	OKU3
Sosyal etkinlik sayısı	OKU17	Okul çevresinin güvenliği	OKU11
Kütüphanedeki kitap sayısı	OKU10	Okulun çevresinin sosyal yapısı	OKU20
<i>Okulun öğrenci yapısıyla ilgili değişkenler</i>		<i>Okulun Kültürüyle ilgili Değişkenler</i>	
Okuldaki bölünmüş aile oranı	OGR2	Okuldaki disiplin olaylarının sayısı	OKU6
Kaynaştırma öğrencisi sayısı	OKU8	Öğrencilere dönük algı	OKU15
<i>Velilerle ilgili değişkenler</i>		Yönetim ve Öğretmen İşbirliği	OKU18
Okulun velilerinin öğrenciye ilgisi	OKU12		

3.5.4. Veri setlerinin analiz için hazırlanması

Birinci aşamada, veri setleri yukarıdaki bölümde aktarıldığı gibi oluşturulduktan sonra öğrenci (Düzey 1) ve okul (Düzey 2) verilerinin analizler için kontrolü yapılmıştır. Bu aşamada ilk olarak uç değerler kontrol edilmiştir. Bu işlem yapılırken hem tek hem de çok yönlü uç değer kontrolü yapılmıştır. Tek yönlü uç değerler birimlerin bir tek değişkene ilişkin aşırı değerlere sahip olmasıyla ortaya çıkar. Tek yönlü uç değerler incelenirken her bir değişkene ait değerler Z puanına dönüştürülmüş ve öğrenci verileri için birim sayısı 100'den büyük olduğundan (n=1143) +4 ve -4 aralığı; okul verileri için birim sayısı 100'den küçük olduğundan (n=52) +3 ve -3 aralığı dikkate alınmıştır. Çok

yönlü uç değerler ise iki veya daha fazla değişkenin bir arada değerlendirilerek aşırı değer gösteren birimlerin belirlenmesiyle ilgilidir. Çok yönlü uç değerler belirlenirken Mahalanobis uzaklığından yararlanılmıştır. Bu uzaklık belirli bir değişkene ait değer in örneklem merkezinden ne kadar uzaklaştığıyla ilgilidir (Çokluk vd., 2016, s. 12-15). Bu işlemler yapıldıktan sonra okul veri setinde herhangi bir uç değere rastlanmazken, öğrenci veri setinde tek ve çok yönlü uç değerlere sahip olduğu tespit edilen 53 birime ait veriler analizlere dâhil edilmemiştir.

İkinci aşamada, Düzey 1'deki bağımsız değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi incelenerek değişkenler arasında çoklu bağıntılılık olup olmadığına bakılmıştır. Çoklu bağıntılılık, değişkenler arasında 0,90 üzerinde bir korelasyon çıkması durumunda ortaya çıkar ve bu durum araştırma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini etkiler (Çokluk vd., 2016, s. 35). Çoklu bağıntılılığın incelenmesi için Ek-4'teki korelasyon tablosu kullanılmış ve değişkenler arasında 0,90 seviyesinde herhangi bir korelasyon olmadığından böyle bir problemin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle herhangi bir değişken analiz dışında bırakılmamıştır.

Üçüncü aşamada modellere girecek olan Düzey 1 değişkenlerinin belirlenmesi için bağımlı değişken olan öğrenci puanları ile öğrenci değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu anlamda öğrenci puanlarıyla ilişkili olmadığı görülen değişkenler analizlerin dışında bırakılmış ve HLM modellerine dâhil edilmemiştir. Bunun için yapılan korelasyon analizinin sonuçları Ek 4'te verilmiştir. Buna göre öğrenci başarıyla anlamlı ilişkiye sahip olmayan DSI, EYY, ABS, EKK, DDS, VELI, BAG ve YAZ kodlu değişkenler modellere dâhil edilmemiştir.

Dördüncü aşamada, bağımlı değişkenle ilişkileri göz önüne alınarak modele dâhil edilen Düzey 1 değişkenlerinden sonra modele girebilecek Düzey 2 değişkenlerinin belirlenmesi için HLM'de Açımlayıcı Analiz (Exploratory Analysis) yapılmıştır. Raudenbush ve Bryk (2002, s. 270), modellere dâhil edilebilecek potansiyel değişkenlerin tanımlanması için t değerinin incelenmesini önerilmektedir. Buna göre t değeri mutlak olarak 1'den büyük olan değişkenlerin modellere dâhil edilebileceği belirtilmektedir. Buradaki t değerleri, herhangi bir Düzey-2 denklemine bir ek değişken eklendiğinde elde edilecek yaklaşık sonucu temsil eder. Açımlayıcı analiz sonuçları Ek 5'te verilmiş ve t değeri 1'den küçük olan değişkenler modellere dâhil edilmemiştir.

Bu aşamadan sonra belirlenen Düzey 1 ve Düzey 2 değişkenleriyle beraber analizler gerçekleştirilmiştir. Buna göre son aşamada analizler 1090 öğrenci ve 52 okul

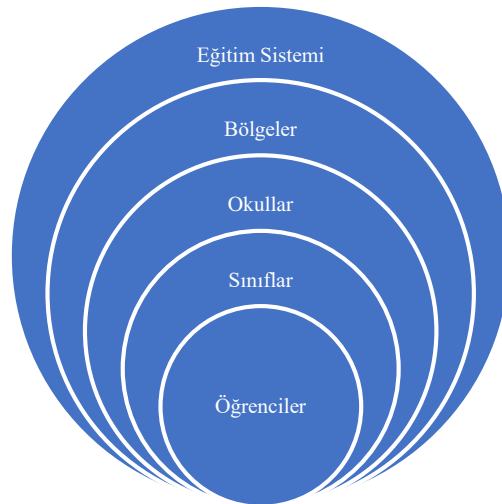
üzerinden yapılmıştır. Ayrıca 21 Düzey 1 değişkeni ile 28 Düzey 2 değişkeni analizlerde yer almıştır.

3.6.Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde temel olarak hiyerarşik lineer modellemeden (HLM) yararlanılmıştır. HLM kullanılmasının nihai hedefi hangi değişkenlerin hangi ağırlıkla eğitimde fırsat eşitliği temelli okul avantaj endeksine (OAE) gireceğini belirlemektir. Son aşamada HLM analizinin sonuçlarından yola çıkılarak bütün veri setindeki alt endekslerin ağırlıklı ortalamaları toplanarak her okul için bir endeks puanına ulaşılmıştır. Aşağıda veri çözümlenmeye ilişkin kullanılan analizler açıklanmıştır.

3.6.1. Hiyerarşik lineer modelleme

Hiyerarşik lineer modelleme başta eğitim bilimleri olmak üzere sosyal alanlardaki iç içe geçmiş veri yapılarının çözümlenmesi için kullanılan bir regresyon tekniğidir. Ancak regresyondan farklı olarak analiz birimlerinin içinde buldukları gruplardan etkilenebilecekleri düşüncesi üzerine odaklanmaktadır (Hofmann ve Gavin, 1998, s. 625). Eğitim sistemi özelinde düşünülecek olursa öğrenciler, sınıflar ve okullar hiyerarşik bir düzen içindedirler. Bir başka deyişle öğrenciler içinde buldukları sınıfların özelliklerinden, sınıflar da okulların özelliklerinden ve tüm okullar da eğitim sisteminin özelliklerinden etkilenebilmektedir. Buna ilişkin örnek bir durum Şekil 3.6.'da görselleştirilmiştir:



Şekil 3.6. Eğitim Sistemlerinin İç İçe Geçmiş Durumu

Şekil 3.6. incelendiğinde eğitim sistemlerinin iç içe geçmiş yapısı görülebilir. Bu anlamda örnek olarak sunulan şekilde beş düzeyli bir veri yapısı gözükmektedir. Öğrenciler Düzey 1'i, sınıflar Düzey 2'yi, okullar Düzey 3', Eğitim Bölgeleri Düzey 4', ve Eğitim Sistemi Düzey 5'i ifade etmektedir. Böyle bir yapıda sınıflar ve içindeki öğrenciler diğer öğrencileri etkiledikleri gibi aynı zamanda onlardan da etkilenirler. Hiyerarşik olarak iç içe geçmiş olan böyle veri yapılarında grup içindeki bireylerin ilgili değişkenlerdeki ortalamaları alınarak tek bir grup gibi gösterilmesi bireylere ait özelliklerin göz ardı edilmesine ve böylece tahmin gücünün azalmasına neden olmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 4-5; Toraman, Akay, Özdemir ve Karadağ, 2018, s. 1-2;).

Hiyerarşik lineer modellemede analizdeki hiyerarşik kategori ya da düzey sayısı yapılan analizin isimlendirilmesinde kullanılır (Toraman vd., 2018, s. 2). Bu anlamda örneğin iki düzeyli modelleme, öğrenci ve okul gibi iki düzey üzerinden analizlerin yapıldığı modelleme türüdür. Benzer şekilde üç düzeyli modellemelerde üç farklı kategorik yapıdan söz edilebilir. Literatürde nadir de olsa dört düzeyli modellemelere de rastlamak mümkündür. Bu araştırmada öğrenci, öğretmen ve okul üzerinden ayrı ayrı veri toplanmıştır. Ancak öğretmenler bağlamında düşünüldüğünde her bir öğretmenin okuldaki farklı öğrencilerin dersine girme ihtimali olduğundan öğrenciler öğretmenlerin altında kümelere ayrılamamıştır. Bu nedenle öğretmenlere ait veriler ortalamaları alınarak okul verisinin içinde değerlendirilmiştir.

HLM uygulamalarında araştırmacının problem durumuna bağlı olarak farklı modellemeler kullanılmaktadır. HLM'de genel olarak kullanılan modellemeler farklı adlandırmaları olmakla birlikte (i) Tek Yönlü Rassal Etkiler ANOVA modeli, (ii) Ortalamalar Bağımlı Model, (iii) Tek Yönlü Rassal Etkiler ANCOVA modeli, (iv) Rassal Katsayılar Modeli ve (v) Kesimler ve Eğimler Bağımlı Modeli şeklindedir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 23-28). Bu araştırmada araştırma problemlerine bağlı olarak i, ii ve iv modelleri kullanılmış ve bu doğrultuda aşağıda açıklanmıştır. Bunun yanında HLM modellemelerinde Düzey 1 ve Düzey 2 farklı şekilde formüleştirilmektedir. Böylece her model için farklı bir formül üretilmektedir. (Toraman vd., 2018, s. 38). Aşağıdaki bölümde araştırmada kullanılan modeller ve bunlara ait eşitliklere yer verilmiştir.

Mevcut araştırmada analize, okul ve öğrenci düzeyinde herhangi bir değişken eklenmeden kurulan "Tek Yönlü Rassal Etkiler ANOVA Modeli" ile başlanmıştır. Bu model iki düzeyli hiyerarşik modellerin en basit olanıdır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 23). Model, Düzey-1'de öğrenci, Düzey-2'de okul olmak üzere iki alt düzeyi içermektedir. Ancak, öğrencilerin başarı puanları arasındaki varyansı açıklayacak

yordayıcı değişkenleri içermemektedir. Modelin kurulmasındaki amaç, bağımlı değişkenlerdeki farklılaşmayı hiyerarşiyi oluşturan düzeylere göre birbirinden ayırmaktır. Mevcut araştırmada bağımlı değişken olan öğrencilerin başarı puanlarında gözlenen farklılığın ne kadarının öğrenci değişkenlerinden ne kadarının okul kaynaklı değişkenlerden meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla kurulmuştur. Bunun yanında araştırmanın HLM için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla da bu modelden yararlanılmıştır.

Tek yönlü rassal etkiler ANOVA modeline ait Düzey 1 eşitliği aşağıda gösterilmektedir.

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 3.1})$$

Düzey 1 eşitliğini ifade eden Eşitlik 3.1'deki değerler şu şekildedir:

Y_{ij} : j okulundaki i. öğrencinin başarı puanı

β_{0j} : j. okul için başarı değişkenine ait ortalama

r_{ij} : j. okuldaki i. öğrenciye ait hata

Eşitlik 3.1.'e göre Y_{ij} 'deki değişimin açıklanması, Düzey 1'de yer alan her i öğrencisi için Düzey 2 parametresi olan β_{0j} temel alınarak yapılır.

Tek yönlü rassal etkiler ANOVA modeline ait Düzey 2 eşitliği aşağıda gösterilmektedir.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (\text{Eşitlik 3.2})$$

Düzey 2 eşitliğini ifade eden Eşitlik 3.2'deki değerler şu şekildedir:

γ_{00} : j tane okulun başarı ortalamalarının ortalaması

u_{0j} : j okulunun başarı ortalamasının genel başarı ortalamasından farkı; j. gruba ait sıfır ortalamalı, τ_{00} varyanslı seçkisiz etki

Eşitlik 3.1 ve Eşitlik 3.2'nin birleştirilmesiyle beraber tek yönlü rassal etkiler ANOVA modeline ait birleştirilmiş eşitlik bulunur:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 3.3})$$

Tek yönlü rassal etkiler ANOVA modeli kurulup analizler gerçekleştirildikten sonra sadece okula ilişkin değişkenlerin yer aldığı "Ortalamalar Bağımlı Model"

kurulmuştur. Bu model ile öğrenci başarı puanlarındaki varyansın Düzey 2’de (okul düzeyi) yer alan değişkenler ile açıklanan kısmının bulunması hedeflenmiştir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 24). Bu modelde Düzey 1’in sabiti Düzey 2’nin bir fonksiyonu olarak ifade edilir. Modele ait eşitlikler aşağıda gösterilmiştir.

Düzey 1 eşitliği:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 3.4)

Y_{ij} : j okulundaki i öğrencisinin başarı puanı

β_{0j} : j okulunun başarı ortalaması

r_{ij} : j okulundaki i öğrencisi için hata puanı

Düzey 2 eşitliği:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + u_{0j}$$

(Eşitlik 3.5)

W_j : Okul düzeyindeki bir bağımsız değişken

γ_{00} : Okul düzeyindeki bir bağımsız değişkenin “0” değerini alması halinde

Düzey 1’deki kesim noktası

γ_{01} : Okul düzeyindeki bir bağımsız değişkenin Düzey 1’deki kesim noktasına etkisi

u_{0j} : W_j değeri sabit olduğunda j okulunun Düzey 1 kesim noktasındaki hatası

Eşitlik 3.4 ve Eşitlik 3.5 birleştirildiğinde ortaya çıkan birleştirilmiş eşitlik ise aşağıdaki gibidir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} W_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 3.6)

Araştırmada öğrenci başarısının okul düzeyindeki değişkenlerden hangisi tarafından ne kadar yordandığını bulmak amacıyla ilk aşamada sekiz farklı ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur (Tablo 3.9). Bunun için ilk olarak okul düzeyinde hangi değişkenlerin okullar arası başarı farkını açıklamada anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla okul değişkenleri (Düzey 2) teorik olarak farklı gruplara ayrılmıştır ve her grup için ayrı analiz yapılmıştır. Çok fazla değişkenin olduğu durumlarda tüm değişkenlerin aynı anda analize dâhil edilmesi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin farklı görünmesine sebep olabileceğinden bağımsız değişkenlerin teorik olarak gruplandırılması ve analize bu şekilde sokulması önerilmektedir (Akyüz-Aru, 2020, s. 158; Lio ve Azen, 2013; Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 256-257).

Tablo 3.9

Araştırmada Kurulan Ortalamalar Bağımlı Modeller (İlk Analiz)

Kurulan Model	Grup	Değişkenler
OB Model 1	Okul Yöneticileri	YON3
OB Model 2	Okulun Fiziki İmkânları	OKU7, OKU13, OKU19
OB Model 3	Okulun Sosyo-Kültürel İmkânları	OKU16, OKU17
OB Model 4.1	Okulun Çevre Yapısı	OKU3, OKU11, OKU20
OB Model 5.1	Okuldaki Öğretmenler	OGRT3, OKU14, OGRT6, OGRT7, OGRT8, OGRT9, OGRT10, OGRT12, OGRT13, OGRT14ve OGRT16
OB Model 6.1	Okul Kültürü	OKU6, OKU15, OKU18
OB Model 7	Okulun Velileriyle Etkileşimi	OKU12
OB Model 8	Okulun Öğrenci Yapısı	OGR2, OKU8

Tablo 3.9’da araştırma problemi çerçevesinde ilk aşamada kurulan ortalamalar bağımlı (OB) modelleri ve bunların teorik gruplandırmaları verilmiştir. Model 1’de yer alan okul yöneticileri grubu YON3 ile; Model 2’de yer alan okulun fiziki imkanları grubu OKU7, OKU13 ve OKU19 değişkenleri ile; Model 3’te yer alan okulun sosyo-kültürel imkanları grubu OKU16 ve OKU17 değişkenleri ile; Model 4.1’de yer alan okulun çevre yapısı grubu OKU3, OKU11 ve OKU20 değişkenleri ile; Model 5.1’de yer alan okuldaki öğretmenler OGRT3, OKU14, OGRT6, OGRT7, OGRT8, OGRT9, OGRT10, OGRT12, OGRT13, OGRT14ve OGRT16 değişkenleri ile; Model 6.1’de yer alan okul kültürü grubu OKU6, OKU15 ve OKU18 değişkenleri ile; Model 7’de yer alan okulun velileriyle etkileşimi grubu OKU12 değişkeni ile; Model 8’de yer alan okulun öğrenci yapısı grubu OGR2 ve OKU8 değişkenleri ile oluşturulmuştur. Bu gruplar oluşturulurken iki farklı uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler bu uzmanların dönütleri doğrultusunda yapılmıştır.

Yukarıdaki kurulan modeller analiz edilip sonuçlar incelendikten sonra anlamsız yordayıcılar olarak belirlenen değişkenlerin çıkartılarak yeni modellerin kurulup kurulmaması gerektiği incelenmiştir. Bu incelemede ilk olarak Tablo 3.11’de çoklu değişkenlerle kurulan OB Model 4.1, OB Model 5.1 ve OB Model 6.1, ilk analiz

sonucunda anlamsız olduğu belirlenen değişkenler çıkartılarak tekrar oluşturulmuştur. Daha sonra tüm değişkenlerin yer aldığı ilk model ve sadece anlamlı değişkenlerin yer aldığı ikinci model karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sürecinde modellerin sapma değerleri kullanılmıştır. Bu anlamda sapma değeri(deviance)/serbestlik derecesi olarak açıklanabilecek olan -2loglikelihood (-2LL) değerleri temel alınmıştır. Düşük -2LL değerleri daha iyi bir uyum olduğunu gösterdiğinden sapma değeri düşük olan model nihai model olarak kabul edilmiştir. Ancak bir modelin düşük sapma değerine sahip olması her durumda daha iyi anlamına gelmez. Bu nedenle iki model arasındaki sapma değeri farkı alınarak ki-kare temelli bir olasılık oranı hesaplanmıştır ($-2 * \ell$). Nihai modele karar verirken de bu olasılık oranı 0,05'ten küçük ise daha küçük sapma değerine sahip olan modelin; 0,05'ten büyük ise daha büyük sapma değerine sahip olan modelin daha iyi uyum gösterdiği kabul edilerek işlem yapılmıştır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 60-61). Buna uygun olarak nihai modeller aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Tablo 3.10

Araştırmada Kurulan Ortalamalar Bağımlı Modeller (Nihai Modeller)

Kurulan Model	Grup	Değişkenler
OB Model 4.2	Okulun Çevre Yapısı	OKU11
OB Model 5.2	Okuldaki Öğretmenler	OKU14, OGRT13, OGRT14
OB Model 6.2	Okul Kültürü	OKU15

Analizin üçüncü aşamasında sadece öğrenciye ilişkin değişkenlerin dâhil edildiği “Rassal Katsayılar Modeli” kurulmuştur. Bu modelin kurulmasındaki amaç, öğrenci başarı puanları arasındaki farklılıkların Düzey-1’de yer alan değişkenlerden kaynaklanan kısmını açıklamaktır. Rassal katsayılar modelinde bağımlı değişkende oluşan varyans Düzey 1’deki bağımsız değişkenlerin oluşturduğu doğrusal bir modelle ortaya koyulur (Akyüz-Aru, 2020, s. 162). Modele ait eşitlikler aşağıda gösterilmiştir:

Düzey 1 eşitliği:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 3.7)

Y_{ij} : j okulundaki i öğrencisinin başarı puanı

β_{0j} : j okulunun tahmini başarı ortalaması

β_{1j} : j okulu için bir bağımsız değişkende meydana gelen bir birimlik değişimin öğrenci başarısındaki etkisi

X_{1j} : j okulu için bir bağımsız değişkenin i öğrencisi için açıkladığı değer

r_{ij} : j okulundaki i öğrencisi için hata puanı

Düzyey 2 eşitliği:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (\text{Eşitlik 3.8})$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \quad (\text{Eşitlik 3.9})$$

γ_{00} : Okulların başarı puanlarının ortalaması (ortalama kesen değeri)

u_{0j} : j okulunun Düzyey 2'deki kesene ait hata puanı

γ_{10} : Eğitim değeriinin genel ortalaması

u_{1j} : j okulunun Düzyey 2'deki eğime ait hata puanı

Eşitlik 3.7, Eşitlik 3.8 ve Eşitlik 3.9 birleştirildiğinde ortaya çıkan birleştirilmiş eşitlik ise aşağıdaki gibidir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}(X_{ij} + X_j) + u_{1j}(X_{1j} - X_j) + u_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 3.10})$$

Araştırmada öğrenci başarısının öğrenci düzeyindeki değişkenlerden hangisi tarafından ne kadar yordandığını bulmak amacıyla sekiz farklı rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modeller oluşturulurken kullanılan gruplandırmalar daha önce de ifade edildiği gibi teorik olarak yapılandırılmıştır. Oluşturulan gruplar ve içerdikleri değişkenler Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11

Araştırmada Kurulan Rassal Katsayılar Modelleri (İlk Analiz)

Kurulan Model	Grup	Değişkenler
RK Model 1	Öğrencinin demografik değişkenleri	CINS
RK Model 2	Öğrencinin aile yapısı	KAR, OKAR
RK Model 3.1	Öğrencinin ebeveynleri	AED, BED, AMI, BMI, AME, BME
RK Model 4.1	Ailenin ekonomik girdileri	AAG, OET, EFV, OBE
RK Model 5	Öğrencinin çevresi	CEV
RK Model 6	Evdeki kitaplar	EKS

Tablo 3.11 (Devam)

Araştırmada Kurulan Rassal Katsayılar Modelleri (İlk Analiz)

Kurulan Model	Grup	Değişkenler
RK Model 7	Öğrenciye sağlanan olanaklar	OZEL, YKK, OSO
RK Model 8.1	Öğrencinin sosyal yaşamı	SKA, TAT

Tablo 3.11’de araştırma problemi çerçevesinde kurulan rassal katsayılar (RK) modelleri ve bunların teorik gruplandırmaları verilmiştir. Model 1’de yer alan öğrencinin demografik değişkenleri grubu CINS değişkenleri ile; Model 2’de yer alan öğrencinin aile yapısı grubu KAR ve OKAR değişkenleri ile; Model 3.1’de yer alan öğrencinin ebeveynleri grubu AED, BED, AMI, BMI, AME ve BME değişkenleri ile; Model 4.1’de yer alan okuldaki öğrencinin ekonomik durumu grubu AAG, OET, EFV ve OBE değişkenleri ile; Model 5’te yer alan öğrencinin çevresi grubu CEV değişkeni ile; Model 6’da yer alan evdeki kitaplar grubu EKS değişkeni ile; Model 7’de yer alan öğrenciye sağlanan olanaklar grubu OZEL, YKK ve OSO değişkenleri ile; Model 8.1’de yer alan öğrencinin sosyal yaşamı grubu SKA ve TAT değişkenleri ile oluşturulmuştur.

Daha önceki ortalamalar bağımlı modellerde olduğu gibi rassal katsayılar modellerinde de ilk olarak ilgili değişkenlerin hepsi modele dâhil edilmiştir. Daha sonrasında anlamsız olan değişkenler çıkartılarak modeller tekrar kurulmuştur. Bu aşamada kurulan iki ayrı modelin sapma değeri/serbestlik derecesi farkları dikkate alınarak nihai modele karar verilmiştir. Nihai modeller Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12

Araştırmada Kurulan Rassal Katsayılar Modelleri (Nihai Modeller)

Kurulan Model	Grup	Değişkenler
RK Model 3.2	Öğrencinin ebeveynleri	AED, BED, BMI,
RK Model 4.2	Ailenin ekonomik girdileri	AAG, EFV
RK Model 8.2	Öğrencinin sosyal yaşamı	SKA

Modeller kurulurken bazı değişkenler modele merkezileştirilmiş biçimde dâhil edilmiştir. HLM’de merkezileştirme açıklayıcı değişkenlerin kesen değerinin gerçek sıfır

olamayacağı durumlarda önerilmektedir. Merkezileştirme, HLM’de daha anlamlı yorumların yapılmasını, kestirimin hızlandırılması ve yakınsama problemlerin giderilmesi için önemlidir. Merkezileştirme yapılırken ise temel anlamda keseni anlamlı hale getirebilmek için yeniden ölçeklendirilmiş bir değer kullanılmaktadır. Bu anlamda aşağıdaki Eşitlik 3.11’de orijinal eşitlik; Eşitlik 3.12’de merkezileştirilmiş bir eşitlik örneği verilmiştir:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 3.11})$$

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{ij} - \bar{X}) + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 3.12})$$

Merkezileştirme yapılırken ölçeklendirmede bir bağımsız değişkenden herhangi bir değer çıkarılması söz konusudur. Ölçeklendirme yapılırken üç farklı yol izlenebilir. Bunlardan birincisi genel ortama etrafında (*around the grand mean*) merkezileştirmedir ve bağımsız değişkendenki sıfır anlamsız bir durumu ifade ediyorsa bağımsız değişkenden genel ortalamanın çıkarılması söz konusudur. İkinci durumda ise her bir bağımsız değişkenden kendi grubunun ortalaması çıkarıldığı grup ortalamaları etrafında merkezileştirme (*around the group mean*) söz konusudur. Bunların dışında alanyazında çok yer almasa da merkezileştirmenin daha önceden belirlenmiş teorik bir değer etrafında (*theoretical location*) gerçekleştirilmesi de mümkündür (Hofmann ve Gavin, 1998, s. 627; Şen, 2020). Bu merkezileştirme türlerinden hangisinin kullanılacağıyla ilgili olarak istatistiki anlamda geçerli bir kural olmadığı ve bunların daha çok teorik olarak belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak genel ortalama etrafında merkezileştirme orijinal değerlere yakın sonuçlar üretmektedir. Bunun yanında grupların eğimleri ve kesenleri arasındaki korelasyonu düşürdüğü için çoklu bağıntıdan kaynaklanabilecek problemleri de azaltmaktadır (Hofmann ve Gavin, 1998, s. 628). Bu nedenle bu araştırmada gerçek sıfırın anlamlı olmadığı bağımsız değişkenler için genel ortalama etrafında merkezileştirme yapılmıştır.

Merkezileştirmeden sonra hiyerarşik lineer modellemede bir diğer nokta varsayımlarla ilgilidir. HLM’de varsayımlar doğrusallık, varyans homojenliği ve artıkların normalliğine yöneliktir (Snijders ve Bosker, 2012, s. 152). Bu varsayımlardan doğrusallık ve varyans homojenliği literatürde homoskedastisite olarak geçmektedir. Araştırmada artıkların normalliği varsayımı sağlanırken (bkz Ek 6), homoskedastisitinin sağlanamadığı ve verilerin heteroskedastisitik bir yapıda olduğu görülmüştür.

Heteroskedastisitik veri yapılarında regresyon katsayıları değişmezken standart hatalardan kaynaklı yanlış çıkarımlar yapılabilir. Bu nedenle buna çözüm olarak literatürde dirençli standart hataların kullanımının uygun olacağı belirtilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 276). Bu doğrultuda araştırmanın bulgularında dirençli standart hata ile elde edilmiş sonuçlar ifade edilmiştir.

3.6.2. Okul avantajları endeksinin (OAE) hesaplanması

Okulların alternatif bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi adına eğitimde fırsat eşitliği temelli bir okul avantajları endeksi oluşturulurken ilk olarak HLM modellemelerinde başarıyı yordayan değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin endekse gireceği ağırlıklar yordama katsayılarına göre ele alınmıştır. Ağırlıklı yordama katsayıları ilgili okulun ilgili değişkende sahip olduğu ortalama (EK-4) ile çarpılmıştır. Daha sonra elde edilen sonuç yorumlamanın kolaylığı açısından standartlaştırılmış T puanına dönüştürülmüştür. Bu amaçla Eşitlik 3.13 kullanılmıştır.

$$OAE_j = 50 + 10 \cdot \frac{0,832 \cdot (\gamma_{01} \cdot W\bar{X}_{1j} + \dots + \gamma_{0n} \cdot W\bar{X}_{nj}) + 0,168 \cdot (\gamma_{01} \cdot Z\bar{X}_{1j} + \dots + \gamma_{0m} \cdot Z\bar{X}_{mj}) - \mu}{\sigma} \quad (\text{Eşitlik 3.13})$$

- OAE_j : j okulunun eğitimde fırsat eşitliği temelli okul avantajları endeks puanı
n : öğrenci başarısını yordayan Düzey 1'deki (Öğrenci düzeyi) bir değişken
m : öğrenci başarısını yordayan Düzey 2'deki (Okul düzeyi) bir değişken
W \bar{X}_{nj} : j okulunun n değişkenine ait ortalamasının standartlaştırılmış değeri; ,
 γ_{0n} : n değişkeninin yordama katsayısı,
Z \bar{X}_{nj} : j okulunun m değişkenine ait ortalamasının standartlaştırılmış değeri;
 γ_{0m} : m değişkeninin yordama katsayısı

3.6.3. Okul etkinliğine ilişkin değerlerin hesaplanması

Okulları değerlendirirken kullanılacak olan etkinlik skorları bulunurken oran analizinden yararlanılmıştır. Oran analizi daha çok ekonomik temelli bir analiz türü olmakla birlikte etkinlik ölçümlerinde tek girdi ve tek çıktı kullanılan durumlar için geçerlidir. Girdiler ve çıktılar ise farklı girdilerin ve çıktılarının bir kombinasyonu şeklinde ele alınabilir. Basit bir etkinlik ölçümü olan oran analizi çıktının girdiye oranı şeklinde ifade edilir. Oran analizinde ilk olarak karşılaştırılabilir bir karar verme grubu oluşturulur. Bu birimlerin de tür olarak birbirine benzemesi gerekir. İkinci olarak önemli görülen girdi ve çıktı kombinasyonları tanımlanarak her birim için oran hesaplanır. Üçüncü aşamada ise her birimin sahip oranının birimlerin toplamı için hesaplanan ortalama değerinden

farklılığı üzerinden karşılaştırma yapılır. Ayrıca birimlerin kendi aralarındaki etkinlik oranları karşılaştırılarak birinin diğerine göre etkinlik endeksi de hesaplanabilir (Demirci, 2018, s. 8-9).

Araştırmada okulların sahip oldukları girdilerin bir göstergesi olarak ele alınabilecek OAE ile okulların ortalama başarıları oranlanarak etkinlik skorları ifade edilmiştir. Bu açıdan okulların etkinlik skorları (E_j), aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$E_j = \frac{BASARI_j}{OAE_j}$$

(Eşitlik 3.14)

Okulların birbirine görece etkinliklerini veren etkinlik endeksi ($\Pi_{A,B}$) ise aşağıdaki eşitliğe göre hesaplanabilir:

$$\Pi_{A,B} = \frac{E_A}{E_B}$$

(Eşitlik 3.15)

3.6.4. Başarı, etkinlik ve avantaj endeksi puanlarının karşılaştırılması

Okulların başarı, OAE ve etkinlik puanları değişkenlik göstermektedir. Bu puanların birbiriyle ilişkisini göstermek amacıyla iki dağılımın sahip olduğu sıralamaları monotonik biçimde ele alarak inceleyen Spearman Sıra Farkları Korelasyonu analizi kullanılmıştır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2010, s. 292). Bunun için her okulun başarı, LGS, OAE ve etkinlik puan sıralamaları oluşturularak bunların kendi aralarındaki ilişki incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına bağlı olarak analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu anlamda ilk olarak öğrenci başarı izleme sınavından elde edilen bulgular verilmiştir. Sonrasında ise araştırmanın alt amaçları göz önüne alınarak yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular raporlaştırılmıştır.

4.1. Öğrenci Başarı İzleme Sınavına İlişkin Bulgular

Araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılacak olan öğrenci başarıları için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geliştirilen ve uygulanan ‘öğrenci başarı izleme sınavı’ kullanılmıştır. Sınav sonucunu belirlemek için öğrencilerin her doğru cevabı için 5 puan verilmiş ve toplam puan elde edilmiştir. Uygulanan sınav için Eskişehir İl MEM tarafından sağlanan veriler üzerinden bazı tanımlayıcı bulgular ile birlikte güvenilirlik ve geçerliliğe ilişkin bulgular Tablo 4.1’de raporlaştırılmıştır.

Tablo 4.1

Başarı İzleme Sınavına İlişkin Sonuçlar

Bulgu	Değer
a) Toplam test maddesi	70
b) Puan aralığı	0-350
c) En düşük puan	20
d) En yüksek puan	315
Tanımlayıcı	
e) Ortalama puan	154,62
f) Ortanca	150
g) Mod	110
h) Standart sapma	55,91

Tablo 4.1 (Devam)

Başarı İzleme Sınavına İlişkin Sonuçlar

Bulgu	Değer	
Güvenirlilik	a) KR20	0,89
	b) KR21	0,87
	c) Cronbach Alpha	0,85
	d) İki yarı	0,82
Geçerlilik	a) Testin ortalama güçlüğü	0,44
	b) Ortalama madde ayırt ediciliği	0,38
	c) Ortalama madde toplam korelasyonu	0,40
	d) Eş değer formlar	0,70

Tablo 4.1. incelendiğinde daha önce de belirtildiği gibi öğrencilere uygulanan sınavda toplamda 70 test maddesi yer almaktadır. Sınavın puanlanmasında her bir test maddesinin doğru cevabı için 5 puan verilmiştir. Buna göre sınavdan alınabileceği en düşük puan 0; en yüksek puan ise 350'dir. Öğrencilerin sınavdan aldıkları puan ise 20-315 arasında değişmektedir. Sınavda öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 154,62; ortanca değeri 150; en çok alınan puan 110 ve standart sapma 55,91 olarak bulunmuştur.

Öğrencilere uygulanan sınavın güvenirliliği için iç tutarlılık ve test yarılama analizlerine başvurulmuştur. Buna göre iç tutarlılık için Cronbach Alpha, KR20 ve KR21 hesaplanmıştır ve bunlar sırasıyla 0,85; 0,89 ve 0,87 olarak bulunmuştur. Bunun yanında iki yarım test güvenirliliği için sınav tek/çift olarak ikiye ayrılarak analiz yapılmış ve sonucunda 0,82 düzeyinde bir güvenirlilik katsayısı bulunmuştur. Bu değerler sınavın güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Cortina, 1993, s. 102-103).

Başarı sınavının geçerliliğine ilişkin olarak madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve madde toplam korelasyonu incelenmiştir. Buna göre ortalama güçlüğü 0,44 olan testin orta düzey zorluk derecesine sahip olduğu söylenebilir. Madde ayırt ediciliğine bakıldığında ise ortalama 0,38'lik bir değere sahip olduğu ve bu anlamda oldukça iyi olduğu söylenebilir (Mahjabeen vd., 2017, s. 312). Testin ortalama madde toplam korelasyonu ise 0,40 olarak hesaplanmıştır ve bu değer 0,30'luk eşik değerden yüksektir.

Bu değerler yapılan sınavın geçerli olduğunu göstermektedir. Bunların yanında geçerliğe ilişkin olarak testin ayırt ediciliği incelenmiş ve alt ve üst grupların (%27) puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Buna yönelik olarak ilk aşamada alt ve üst gruplar belirlenmiş ve iki grup arasındaki farkın incelenmesi için Tablo 4.2’de sonuçları verilen bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 4.2

Sınav Puanlarının Alt ve Üst Gruplara Göre t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Alt	339	92,37	19,5	663	-70,16	,000
Üst	326	232,81	31			

Tablo 4.2’ye göre testten alınan toplam puanlar, alt ve üst gruplara göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(663)=-70,16$, $p<,001$. Buna göre testin ayırt edicilik bakımından geçerli olduğu görülmektedir.

Ayrıca eş değer formlar yöntemi kullanılarak sınavın geçerliliğine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Bunun için okulların başarı izleme sınavından aldıkları sonuçlar 2018-2019 yılında MEB tarafından merkezi olarak yapılan Liselere Geçiş Sınavından (LGS) aldıkları ortalama puanlar ile karşılaştırılmıştır ve aradaki ilişki incelenmiştir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.3

Okulların Başarı İzleme Sınavı ve LGS Ortalamaları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2
1-Başarı İzleme Sınavı	1	0,704*
2-LGS	0,704*	1

n=52; *p <0,01

Tablo 4.3 incelendiğinde Başarı İzleme Sınavından alınan ortalama puanlar ile LGS ortalamaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir ($r=0,70$; $p<0,01$). Bu bulgu Başarı İzleme Sınavından elde edilen sonuçların paralel bir

sınavla benzerliğini ortaya koymakta ve geçerli bir sınav olduğuna dair kanıt sunmaktadır.

4.2. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma probleminde “Öğrencilerin başarı puanlarında meydana gelen farklılıkların ne kadarının okullar arası ve okul içi değişkenliklerden kaynaklanmaktadır?” sorusuna yer almaktadır. Bu soruyu yanıtlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi Rassal Etkiler ANOVA modeli kullanılmıştır. Ayrıca bu model araştırma verilerinin Bu modele ait analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4

Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeli Sonuçları

Rassal Etkiler	ss	Varyans Bileşeni	sd	X ²	p
Düzey 2, u_0	22,99	524,16	51	285,70	<0,001
Düzey 1, r_{ij}	50,95	2596,27			

Tablo 4.4 incelendiğinde ortalama başarı puanıyla ilgili olarak öğrencilerin başarı puanlarının okul içindeki değişkenliği (r_{ij}) 2596,27 iken, okullar arasında meydana gelen farklılık (u_0) 524,16 olarak hesaplanmıştır. Okul düzeyindeki u_0 değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0,001$). Bir başka deyişle okulların ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum okul düzeyinde öğrencilerin puanlarına ilişkin bir varyansın olduğunu ifade etmektedir. Bu varyans oranının hesaplanması için sınıf içi korelasyon değerinin hesaplanması gerekir. Bu hesaplama için p , sınıf içi korelasyon değeri; τ_{00} , okullar arası değişkenliği ve σ^2 , okul içi değişkenliği temsil etmek üzere,

$$p = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2}$$

(Eşitlik 4.1)

formülü (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 24) kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin başarı puanları arasındaki farklılığın % 16,8’i okullardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla başarı puanları arasındaki farklılıkların % 83,2’si öğrenciye atfedilebilir.

4.3. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin başarı puanlarının okulun özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu anlamda farklılığın olması durumunda bunların hangi özelliklere göre farklılaştığı ve anlamlı etki gösteren özelliklerin başarıdaki varyansın ne kadarını açıkladığına ilişkin kestirim yapılacaktır. Bunun için yukarıda ifade edildiği gibi değişkenler teorik olarak gruplandırılmış ve her bir grup için analizler ayrı ayrı yapılmıştır. Bunlarla ilgili sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Oluşturulan ortalamalar bağımlı modellerinden ilki okuldaki yöneticilerle ilgilidir. Hatırlanacağı üzere yöneticilerle ilgili diğer değişkenler olan YON1, YON2 ve YON4 yapılan açımlayıcı analizde potansiyel olarak etkili olmayan değişkenler <olduğundan modele dâhil edilmemiştir (Bkz. Ek 5). Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * YON3_j + u_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 4.2})$$

YON3 değişkeninin tek başına yer aldığı ortalamalar bağımlı modelinin sonucu aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5

Okuldaki Yöneticilerle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	147,46	4,26	34,603	50	<0,001
YON3, γ_{01}	6,69	4,00	1,670	50	0,101

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde yöneticilere ait özelliklerden “lisansüstü eğitim alan yönetici sayısının” (YON3)” anlamlı şekilde etkili olmadığı görülmektedir ($\gamma_{01} = 6,69$; standart hata = 4,00; $p=0,101>0,05$). Modeldeki değişken anlamlı bir yordayıcı olmadığından varyans bileşenlerinin tahminleri verilmemiştir.

Okul yöneticilerinden sonra ikinci olarak okulun fiziki imkânlarıyla ilgili değişkenlerin incelendiği bir ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele OKU7, OKU13 ve OKU19 değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU7_j + \gamma_{02} * OKU12_j + \gamma_{03} * OKU19_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.3)

Modelle ilgili sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Okuldaki Fiziki İmkânları İle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	131,77	16,95	7,775	48	<0,001
OKU7, γ_{01}	0,77	0,60	1,282	48	0,206
OKU13, γ_{02}	-13,43	8,50	-1,580	48	0,121
OKU19, γ_{03}	-0,07	4,79	-0,014	48	0,989

Tablo 4.6 incelendiğinde okulların fiziki imkânlarıyla ilgili olarak sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı (OKU7, $\gamma_{01} = 0,77$; standart hata = 0,60; $p=0,206>0,05$), okulların eğitim öğretimle ilgili fiziki problemleri (OKU13, $\gamma_{02} = -13,43$; standart hata = 8,50; $p=0,121>0,05$) ve okulun genel fiziki problemleri (OKU19, $\gamma_{03} = -0,07$; standart hata = 4,79; $p=0,989>0,05$) değişkenlerinden hiçbirinin öğrenci başarısını anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Modeldeki değişken anlamlı birer yordayıcı olmadıklarından varyans bileşenlerinin tahminleri verilmemiştir.

Üçüncü olarak okulun sosyo-kültürel imkânlarıyla ilgili değişkenlerin incelendiği bir ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele OKU16 ve OKU17 değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU16_j + \gamma_{02} * OKU17_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.4)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7

Okulun Sosyo-Kültürel İmkânlarıyla İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	90,20	22,44	4,020	49	<0,001
OKU16, γ_{01}	16,23	10,70	1,517	49	0,136
OKU17, γ_{02}	3,20	10,23	0,313	49	0,756

Tablo 4.7 incelendiğinde okulların sosyo-kültürel imkânlarıyla ilgili olarak sosyo-kültürel etkinlik alanlarının yeterliliği (OKU16, $\gamma_{01} = 16,23$; standart hata = 10,70; $p=0,136>0,05$) ve sosyo-kültürel etkinlik sayısı (OKU17, $\gamma_{02} = 3,20$; standart hata = 10,23; $p=0,756>0,05$) değişkenlerinin ikisinin de öğrenci başarısını anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Modeldeki değişken anlamlı birer yordayıcı olmadıklarından varyans bileşenlerinin tahminleri verilmemiştir.

Beşinci olarak okulun çevresiyle ilgili değişkenlerin incelendiği bir ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele OKU3, OKU11 ve OKU20 değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU3_j + \gamma_{02} * OKU11_j + \gamma_{03} * OKU20_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.5)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8

Okulun Çevresiyle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	71,15	19,23	3,698	48	<0,001
OKU3, γ_{01}	-0,90	1,02	-0,882	48	0,382
OKU11, γ_{02}	24,31	6,36	3,823	48	<0,001

Tablo 4.8 (Devam)

Okulun Çevresiyle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
OKU20, γ_{03}	4,73	4,18	1,132	48	0,263

Sapma Değeri: 11712,513556; Parametre:6

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde okulun çevresine ait özelliklerden sadece “okul çevresinin güvenliğinin” değişkeninin anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Okul çevresinin güvenli olması öğrencilerin başarılarında pozitif yönde etki yapmaktadır (OKU11, $\gamma_{02}= 24,31$; standart hata = 6,36; $p<0,001$). Öte yandan okulun şehir merkezine uzaklığı (OKU13, $\gamma_{01} = -0,90$; standart hata = 1,02; $p=0,382>0,05$) ve okulun çevresinin sosyal yapısı (OKU20, $\gamma_{03} = 4,73$; standart hata = 4,18; $p=0,263>0,05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu üzerine anlamlı yordayıcı olan OKU11 değişkeni modele tek olarak sokularak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece anlamlı değişkenle oluşturulan modelin sapma değerinin daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın ki-kare olasılığının anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,32711$; $sd=2$; $p=0,312$). Bu nedenle nihai model sadece OKU11 değişkeni kullanılarak oluşturulmuştur. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU11_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.6)

Modele ait sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.9

Okulun Çevresiyle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası1, β_0						
Kesim noktası2, γ_{00}	57,65	15,99	3,604	50	<0,001	
OKU11, γ_{01}	31,70	5,37	5,906	50	<0,001	2,00

Sapma Değeri: 11714,840669; Parametre:4

Tablo 4.9 incelendiğinde okulların çevresiyle ilgili olarak kurulan nihai modelde okul çevresinin güvenliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (OKU11, $\gamma_{01}=31,70$; standart hata = 5,37; $p<0,001$). Buradan yola çıkarak okul çevresinin güvenliğindeki bir birimlik artışın okulların ortalama başarı puanlarında 31,70 puanlık bir artış getirebileceği görülmektedir. Bunun yanında ortaya çıkan bulgunun günlük hayattaki karşılığını ortaya koyan etki büyüklüğü tabloda ifade edilmiştir. Bu etki büyüklüğü hesaplanırken analiz sonucu ortaya çıkan sabit etki katsayısının ilgili düzeyin artık değerinin standart sapmasına bölünmesiyle bulunmuştur (Akyüz-Aru, 2020, s. 186). Buna göre OKU 11 değişkeninin etki büyüklüğü 2,00 olarak bulunmuştur.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.10

Okulun Çevresiyle İlgili Ort Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0 (Düzyey 2)	15,85	251,19	50	157,81	<0,001
Düzyey 1, r_{ij}	50,97	2598,40			

Tablo 4.10 incelendiğinde okulların ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Kesim noktası1, $u_0=251,19$; $p<0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) okul düzeyi değişkenlerinden OKU11 eklendiğinde varyans bileşeni 251,19 olmuştur. OKU11 değişkeninin Düzyey 2’de açıkladığı varyansı (Var_2) bulmak için aşağıdaki eşitlik kullanılmıştır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 74):

$$Var_2 = \frac{\tau_{00} (ANOVA) - \tau_{00} (Düzyey2 Değişkenleri)}{\tau_{00} (ANOVA)}$$

(Eşitlik 4.7)

Eşitlik 4.7 uygulandığında $([524,16-251,19]/524,16)$ OKU11 değişkeni ile okul düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,52 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenci başarısında okulların sahip olduğu % 16,8’lik varyansın % 52’si OKU11 değişkeni ile açıklanabilmektedir. Bu durumda OKU11 değişkeninin öğrencilerin başarı puanlarında görülen değişkenliğin yaklaşık olarak % 8,7’sini açıkladığı söylenebilir.

Altıncı olarak okuldaki öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelendiği bir ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele ilk aşamada OGRT3, OKU14, OGRT6, OGRT7, OGRT8, OGRT9, OGRT10, OGRT12, OGRT13, OGRT14 ve OGRT16 değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OGRT3_j + \gamma_{02} * OKU14_j + \gamma_{03} * OGRT6_j + \gamma_{04} * OGRT7_j + \gamma_{05} * OGRT8_j + \gamma_{06} * OGRT9_j + \gamma_{07} * OGRT10_j + \gamma_{08} * OGRT12_j + \gamma_{09} * OGRT13_j + \gamma_{10} * OGRT14_j + \gamma_{11} * OGRT16_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.8)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11

Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	82,90	81,08	1,022	40	0,313
OGRT3, γ_{01}	1,76	0,97	1,820	40	0,076
OKU14, γ_{02}	27,29	7,79	3,502	40	0,001
OGRT6, γ_{03}	-0,62	0,43	-1,425	40	0,162
OGRT7, γ_{04}	-1,69	1,48	-1,143	40	0,260
OGRT8, γ_{05}	0,16	0,11	1,466	40	0,150
OGRT9, γ_{06}	13,81	13,17	1,049	40	0,301
OGRT10, γ_{07}	15,85	10,51	1,509	40	0,139
OGRT12, γ_{08}	21,81	16,56	1,317	40	0,195
OGRT13, γ_{09}	28,32	13,85	2,045	40	0,047
OGRT14, γ_{010}	-26,37	11,52	-2,289	40	0,027
OGRT16, γ_{011}	5,29	9,05	0,585	40	0,562

Sapma Değeri: 11698,809014; Parametre:14

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde okuldaki öğretmenlere ait özelliklerden öğretmenlerin niteliğinin (OKU14, $\gamma_{02} = 27,29$; standart hata = 7,79; $p=0,001<0,05$), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının (OGRT13, $\gamma_{09} = 28,32$; standart hata = 13,85; $p=0,047<0,05$ ve öğretmenlerin öğretim esnasında yaşadığı zorlukların (OGRT14, $\gamma_{10} = -26,37$; standart hata = 11,52; $p=0,027<0,05$) öğrenci başarısında etkili olabileceği görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin ortalama kıdemi (OGRT3, $\gamma_{01} = 1,76$; standart hata = 0,97; $p=0,076>0,05$), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranı (OGRT6, $\gamma_{03} = -0,62$; standart hata = 0,43; $p=0,162>0,05$), öğretmenlerin ortalama ders yükü (OGRT7, $\gamma_{04} = -1,69$; standart hata = 0,43; $p=0,162>0,05$), öğretmenlerin mezun olduğu üniversite (OGRT8, $\gamma_{05} = 0,16$; standart hata = 0,11; $p=0,150>0,05$), öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı (OGRT9, $\gamma_{06} = 13,81$; standart hata = 13,17; $p=0,301>0,05$), öğretmenlerin kültürel faaliyetlere katılımı (OGRT10, $\gamma_{07} = 15,85$; standart hata = 10,51; $p=0,139>0,05$), öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılımı (OGRT12, $\gamma_{08} = 21,81$; standart hata = 16,56; $p=0,195>0,05$) ve öğretmenlerin yaşadığı problemler (OGRT16, $\gamma_{011} = 5,29$; standart hata = 9,05; $p=0,562>0,05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgu üzerine anlamlı yordayıcı olan OKU14, OGRT13 ve OGRT14 değişkenleri modele tek olarak sokularak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece anlamlı değişkenlerle oluşturulan modelin sapma değerinin daha yüksek olduğu ve aradaki farkın ki-kare olasılığının anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=19,871864$; $sd=8$; $p=0,011<0,5$). Ancak Tablo 11'deki modelde Kesin noktası2, γ_{00} değerinin anlamsız çıkması modelin tekrar kurulması gerekliliğini göstermiştir. Bu nedenle nihai model sadece OKU14, OGRT13 ve OGRT14 değişkenleri kullanılarak oluşturulmuştur. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU14_j + \gamma_{02} * OGRT13_j + \gamma_{03} * OGRT14_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.9)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12

Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	<i>Yaklaşık s.d.</i>	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası1, β_0						
Kesim noktası2, γ_{00}	154,72	2,99	51,690	48	<0,001	
OKU14, γ_{01}	38,20	8,49	4,499	48	<0,001	2,11
OGRT13, γ_{02}	28,97	14,18	2,043	48	0,047	1,60
OGRT14, γ_{03}	-34,72	9,58	-3,625	48	<0,001	-1,91

Sapma Değeri: 11718,680878; Parametre:6

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde okuldaki öğretmenlere ait özelliklerden “öğretmenlerin niteliğinin” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Okuldaki öğretmenlerin nitelikli olması öğrencilerin başarılarında pozitif yönde etki yapmaktadır (OKU14, $\gamma_{01} = 38,20$; standart hata = 8,49; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin niteliğindeki bir birimlik artışın okulların ortalama başarı puanlarında 38,20 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Öğretmenle ilgili pozitif yönde anlamlı etkiye sahip olan diğer bir değişken ise “öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımıdır” (OGRT13, $\gamma_{02} = 28,97$; standart hata = 14,18; $p < 0,001$). Bu durumda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımındaki bir birimlik artışın okulların ortalama başarı puanlarında 28,97 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Bir diğer anlamlı etkisi olan değişken ise “öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde yaşadığı zorluklardır”. Öğretmenlerin öğretim esnasında yaşadığı zorluklar öğrencilerin başarılarında negatif yönde etki yapmaktadır (OGRT14, $\gamma_{03} = -34,72$; standart hata = 9,58; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin öğretimde yaşadıkları zorluklardaki bir birimlik artışın okulların ortalama başarı puanlarında 34,72 puanlık bir azalma ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Diğer yandan etki büyüklükleri OKU14, OGRT13 ve OGRT14 değişkenleri için sırasıyla 2,11; 1,60 ve -1,91 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.13

Okuldaki Öğretmenlerle İlgili Ort. Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X ²	p
Kesim noktası1, u_0 (Düzey 2)	18,08	327,05	48	191,08	<0,001
Düzey 1, r_{ij}	50,91	2591,38573			

Tablo 4.13 incelendiğinde okulların ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Kesim noktası1, $u_0 = 327,05$; $p < 0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) okul düzeyi değişkenlerinden OKU14, OGRT13 ve OGRT14 eklendiğinde varyans bileşeni 327,05 olmuştur.

Eşitlik 4.7 uygulandığında ($[524,16 - 327,05] / 524,16$) yukarıdaki değişkenlerin okul düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,38 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenci başarısında okulların sahip olduğu % 16,8'lik varyansın % 38'i OKU14, OGRT13 ve OGRT14 değişkenleri ile açıklanabilmektedir. Dolayısıyla bu değişkeninin öğrencilerin başarı puanlarında görülen değişkenliğin yaklaşık olarak % 6,4'ünü açıkladığı söylenebilir.

Yedinci olarak okulun kültürüyle ilgili değişkenlerin incelendiği bir ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele ilk olarak OKU6, OKU15 ve OKU18 değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU6_j + \gamma_{02} * OGRT15_j + \gamma_{03} * OKU18_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.10)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.14

Okulun Kültürüyle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	195,13	24,99	7,808	48	<0,001

Tablo 4.14 (Devam)

Okulun Kültürüyle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
OKU6, γ_{01}	-0,58	0,35	-1,645	48	0,106
OKU15, γ_{02}	33,24	4,53	7,334	48	<0,001
OKU18, γ_{03}	-9,67	6,37	-1,517	48	0,136

Sapma Değeri: 11701,455947; Parametre:6

Tablo 4.14 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde “okuldaki öğrenci algısının” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Okuldaki öğrenci algısı öğrencilerin başarılarında olumlu yönde etki yapmaktadır (OKU15, $\gamma_{02} = 33,24$; standart hata = 4,53; $p < 0,001$). Ancak okuldaki disiplin olayları sayısı (OKU6, $\gamma_{01} = -0,58$; standart hata = 0,35; $p = 0,106 > 0,05$) ve okuldaki yönetim ve öğretmenler arasındaki işbirliği (OKU18, $\gamma_{03} = -9,67$; standart hata = 6,37; $p = 0,136 > 0,05$) değişkenleri anlamlı birer yordayıcı olarak çıkmamıştır. Bu bulgu üzerine anlamlı yordayıcı olan OKU15 değişkeni modele tek sokularak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece anlamlı değişkenle oluşturulan modelin sapma değerinin daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın ki-kare olasılığının anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2 = 3,40941$; $sd = 2$; $p = 0,180$). Bu nedenle nihai model sadece OKU15 değişkeni kullanılarak oluşturulmuştur. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU15_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.11)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.15

Okulun Kültürüyle İlgili Ort. Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası1, β_0						
Kesim noktası2, γ_{00}	155,54	2,57	60,523	50	<0,001	
OKU15, γ_{01}	32,61	4,36	7,475	50	<0,001	2,33

Sapma Değeri: 11704,865353; Parametre:4

Tablo 4.15 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde “okuldaki öğrenci algısının” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Okuldaki öğrenci algısı öğrencilerin başarılarında olumlu yönde etki yapmaktadır (OKU15, $\gamma_{01} = 32,61$; standart hata = 4,36; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak okuldaki öğrenci algısındaki bir birimlik artışın okulların ortalama başarı puanlarında 32,61 puanlık bir artışı ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ayrıca OKU15 değişkeninin etki büyüklüğü 2,33 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.16

Okuldaki Kültürüyle İlgili Ort. Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0 (Düzey 2)	13,97	195,17	50	131,31	<0,001
Düzey 1, r_{ij}	50,92	2592,80			

Tablo 4.16 incelendiğinde okulların ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Kesim noktası1, $u_0 = 195,17$; $p < 0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) okul düzeyi değişkenlerinden OKU15 eklendiğinde varyans bileşeni 195,17 olmuştur.

Eşitlik 4.7 uygulandığında ($[524,16 - 195,17] / 524,16$) OKU15 değişkeninin okul düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,62 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenci başarısında okulların sahip olduğu % 16,8’lik varyansın % 62’si OKU15 değişkeni ile açıklanabilmektedir. Dolayısıyla bu değişkeninin öğrencilerin başarı puanlarında görülen değişkenliğin yaklaşık olarak % 10’unu açıkladığı söylenebilir.

Sekizinci olarak okuldaki öğrenci velileriyle ilgili değişkenlerin incelendiği bir ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele sadece OKU12 değişkeni dâhil edilmiştir. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OKU12_j + u_{0j} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.12)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.17

Okulun Velileriyle İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası1, β_0						
Kesim noktası2, γ_{00}	155,20	2,54	61,161	50	<0,001	
OKU12, γ_{01}	25,64	3,36	7,632	50	<0,001	1,84

Tablo 4.17 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde “okulun velilerinin öğrenciye ilgisi” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Okulun velilerinin öğrenciye ilgisi öğrencilerin başarılarında olumlu yönde etki yapmaktadır (OKU12, $\gamma_{01} = 25,64$; standart hata = 3,36; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak okuldaki velilerin öğrenciye olan ilgisindeki bir birimlik artışın okulların ortalama başarı puanlarında 25,64 puanlık bir artışı ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ayrıca OKU12 değişkeninin etki büyüklüğü 1,84 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.18

Okuldaki Velileriyle İlgili Ort. Bağımlı Nihai Modelin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0 (Düzey 2)	13,91	193,46	50	130,67	<0,001
Düzey 1, r_{ij}	50,92	2593,32			

Tablo 4.18 incelendiğinde okulların ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Kesim noktası1, $u_0 = 193,46$; $p < 0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) okul düzeyi değişkenlerinden OKU12 eklendiğinde varyans bileşeni 193,46 olmuştur.

Eşitlik 4.7 uygulandığında ($[524,16-327,05]/524,16$) OKU12 değişkeninin okul düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,63 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenci başarısında okulların sahip olduğu % 16,8’lik

varyansın % 63'ü OKU12 değişkeni ile açıklanabilmektedir. Dolayısıyla bu değişkeninin okulların ortalama başarı puanlarında görülen değişkenliğin yaklaşık olarak % 10,5'ini açıkladığı söylenebilir.

Son olarak okulun öğrenci yapısı ile ilgili değişkenlerin incelendiği ortalamalar bağımlı modeli kurulmuştur. Bu modele OGR2 ve OKU8 değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BAŞARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * OGR2_j + \gamma_{02} * OKU8_j + u_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Eşitlik 4.13})$$

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

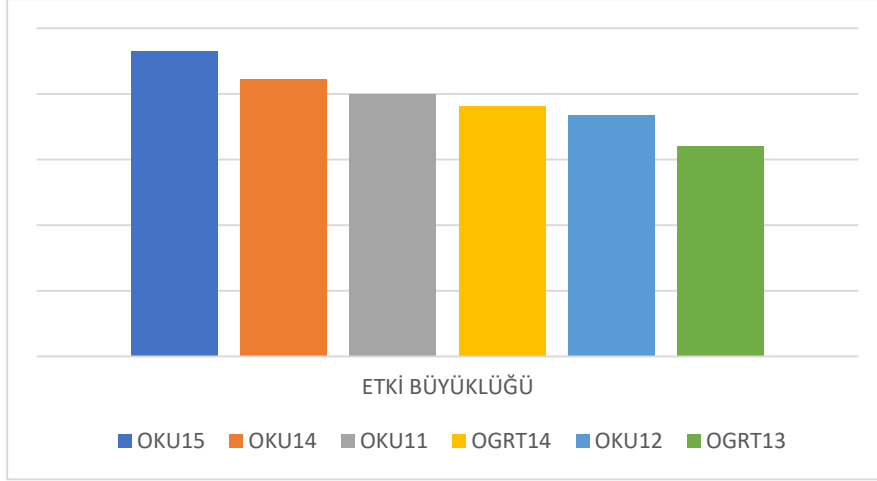
Tablo 4.19

Okuldaki Öğrenci Yapısıyla İlgili Ortalamalar Bağımlı Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası1, β_0					
Kesim noktası2, γ_{00}	147,91	8,57	17,261	49	<0,001
OGR2, γ_{01}	-0,27	0,37	-0,731	49	0,468
OKU8, γ_{02}	0,66	0,51	1,288	49	0,204

Tablo 4.19 incelendiğinde okuldaki öğrenci yapısıyla ilgili olarak öğrenci başarısı üzerinde “okuldaki bölünmüş aile oranı” (OGR2, $\gamma_{01} = -0,27$; standart hata = 0,37; $p=0,468>0,05$) ve kaynaştırma öğrencisi sayısı (OKU8, $\gamma_{02} = 0,66$; standart hata = 0,51; $p=0,204>0,05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Farklı değişken grupları için yapılan modellemelerin sonuçları incelendiğinde okul çevresinin güvenliği ($\gamma_{OKU11} = 31,70$), öğretmenlerin niteliği ($\gamma_{OKU14} = 38,20$), öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı ($\gamma_{OGRT13} = 28,97$), öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde yaşadığı zorluklardır ($\gamma_{OGRT14} = -34,72$), okulda öğretmenlerin öğrencilere yönelik algıları ($\gamma_{OKU15} = 32,61$) ve okulun velilerinin öğrenciye ilgisi ($\gamma_{OKU12} = 25,64$) değişkenlerinin anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 4.1.'de bu değişkenlerin etki büyüklükleri verilmiştir.



Şekil 4.1. Okul Düzeyi Değişkenlerinin Etki Büyüklükleri

Şekil 4.1. incelendiğinde en büyük etki büyüklüğünün okuldaki öğrenciye yönelik algıya ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla öğretmen niteliği, okul çevresinin güvenliği, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde yaşadığı zorluklar, okulun velilerinin öğrenciye ilgisi izlerken öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı en az etki büyüklüğüne sahiptir.

4.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü olarak öğrencilerin başarı puanlarının öğrenci özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu anlamda farklılığın olması durumunda bunların hangi özelliklere göre farklılaştığı ve anlamlı etki gösteren özelliklerin başarıdaki varyansın ne kadarını açıkladığına ilişkin kestirim yapılacaktır. Bunun için yukarıda ifade edildiği gibi değişkenler teorik olarak gruplandırılmış ve her bir grup için analizler ayrı ayrı yapılmıştır. Bunlarla ilgili sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Öğrencilerin özellikleriyle ilgili olarak ilk kurulan rassal katsayılar modeli öğrencilerin demografik değişkenleriyle ilgilidir. Bu modele sadece CINS değişkeni dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * CINS_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * CINS_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.14)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğrencilerin Demografik Değişkenleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	152,31	3,57	42,643	51	<0,001	
CINS eğim, β_1						
Kesim noktası 2, γ_{10}	-12,90	2,93	-4,399	51	<0,001	0,57

Tablo 4.20 incelendiğinde öğrenciye ait demografik özelliklerden cinsiyetin (CINS) anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin başarı puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha fazladır ($\gamma_{10} = -12,90$ standart hata = 2,93; $p < 0,001$). Bir başka deyişle öğrencinin erkek olması ortalama başarı puanına 12,90'lık bir azalma olarak yansımaktadır. Bu durumun yorumlanmasında okulların başarı puanları temel aldığı unutulmamalıdır. Bundan dolayı okullardaki kız öğrenci oranının artması ortalama başarı puanlarında da artışı getirirken, erkek öğrenci oranının artması beraberinde puanlarda bir azalış getirecektir. Ayrıca CINS değişkeninin etki büyüklüğü 0,57 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.21

Öğrencilerin Demografik Değişkenleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası 1, u_0 (Düzey 2)	22,63	511,96	51	276,42	<0,001
CINS eğim, u_1	4,13088	17,06	51	45,83	>0,500
Düzey 1, r	50,59	2559,47			

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2= 276,42$; s.d.=51; $p<0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden CINS eklendiğinde varyans bileşeni 2559,47 olmuştur. CINS değişkeninin Düzey 1’de açıkladığı varyansı (Var_1) bulmak için aşağıdaki eşitlik kullanılmıştır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 79):

$$Var_1 = \frac{\sigma^2 (ANOVA) - \sigma^2 (Düzey1 Değişkenleri)}{\sigma^2 (ANOVA)}$$

(Eşitlik 4.15)

Eşitlik 4.15 uygulandığında ($[2596,27-2559,47]/2596,27$) CINS değişkeninin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,014 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2’lik varyansın % 1,4’ü CINS değişkeni ile açıklanabilmektedir.

İkinci kurulan rassal katsayılar modeli öğrencilerin aile yapısına ilişkin değişkenleriyle ilgilidir. Bu modele KAR ve OKAR değişkeni dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * KAR_{ij} + \gamma_{20} * OKAR_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * KAR_{ij} + u_{2j} * OKAR_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.16)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.22

Öğrencilerin Aile Yapısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	160,95	4,35	36,972	51	<0,001	
KAR eğim, β_1						
Kesim noktası 2, γ_{10}	-8,47	1,60	-5,292	51	<0,001	0,17
OKAR eğim, β_2						
Kesim noktası 2, γ_{20}	4,79	2,08	2,309	51	0,025	0,09

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencinin aile yapısına ilişkin özelliklerden kardeş sayısının anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencinin kardeş

sayısı başarı puanını negatif yönde etkilemektedir. (KAR, $\gamma_{10} = -8,47$; standart hata = 1,60; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak öğrencilerin kardeş sayısındaki bir birimlik artış başarı puanlarında 7,33 puanlık bir azalma ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Öte yandan okula giden kardeş sayısının olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (OKAR, $\gamma_{20} = 4,79$; standart hata = 2,08; $p = 0,023 < 0,05$). Buna göre okula giden kardeş sayısındaki bir birimlik artış öğrenci başarısında 4,73'lük bir puan artışını beraberinde getirmektedir. Ayrıca KAR ve OKAR değişkenlerinin etki büyüklüğü sırasıyla 0,17 ve 0,09 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.23

Öğrencilerin Aile Yapısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	23,45	549,90	51	107,80	<0,001
KAR eğim, u_1	1,70	2,90	51	49,23	>0,500
OKAR eğim, u_2	1,58	2,50	51	49,30	>0,500
Düzye 1, r	50,66	2566,52			

Tablo 4.23 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2 = 107,80$; s.d.=51; $p < 0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden KAR ve OKAR eklendiğinde varyans bileşeni 2566,52 olmuştur.

Eşitlik 4.15 uygulandığında ($[2596,27 - 2566,52] / 2596,27$) KAR ve OKAR değişkeninin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,011 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 1,1'i bu iki değişkeni ile açıklanabilmektedir.

Üçüncü olarak öğrencilerin ebeveynleriyle ilgili bir rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modele AED, BED, AMI, BMI, AME ve BME değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ait eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * AED_{ij} + \gamma_{20} * BED_{ij} + \gamma_{30} * AMI_{ij} + \gamma_{40} * BMI_{ij} + \gamma_{50} * AME_{ij} + \gamma_{60} * BME_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * AED_{ij} + u_{2j} * BED_{ij} + u_{3j} * AMI_{ij} + u_{4j} * BMI_{ij} + u_{5j} * AME_{ij} + u_{6j} * BME_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.17)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.24

Öğrencinin Ebeveynleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası 1, β_0					
Kesim noktası 2, γ_{00}	129,58	9,98	12,982	51	<0,001
AED eğim, β_1					
Kesim noktası 2, γ_{10}	6,17	2,20	2,806	51	0,007
BED eğim, β_2					
Kesim noktası 2, γ_{20}	7,45	2,14	3,485	51	0,001
AMI eğim, β_3					
Kesim noktası 2, γ_{30}	-0,80	0,70	-1,144	51	0,258
BMI eğim, β_4					
Kesim noktası 2, γ_{40}	-2,34	0,66	-3,568	51	<0,001
AME eğim, β_5					
Kesim noktası 2, γ_{50}	0,16	2,47	0,063	51	0,950
BME eğim, β_6					
Kesim noktası 2, γ_{60}	0,78	1,92	0,406	51	0,686

Sapma Değeri: 11585,296397; Parametre:29

Tablo 4.24 incelendiğinde öğrencinin ebeveynlerine ilişkin özelliklerden annenin eğitim durumunun, babanın eğitim durumunun ve babanın mesleğinin öğrenci başarı

üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre annenin daha yüksek eğitim seviyesinde olması (AED, $\gamma_{10} = 6,17$; standart hata = 2,20; $p=0,007<0,05$) ve babanın daha yüksek eğitim seviyesinde olması (BED, $\gamma_{20} = 7,45$; standart hata = 2,14; $p=0,001<0,05$) öğrencinin başarı puanını pozitif etkilemektedir. Bunların yanında öğrenci başarısında babanın mesleki düzeyi anlamlı bir etkiye sahiptir. Hatırlanacağı üzere babanın mesleki düzeyi 1'e yaklaştıkça daha iyi mesleklere işaret etmektedir. Bu bakımdan babanın mesleki düzeyi öğrenci puanlarını negatif yönde etkilemektedir (BMI, $\gamma_{40} = -2,34$; standart hata = 0,66; $p<0,001$). Öte yandan annenin mesleği (AMI, $\gamma_{30} = -0,80$; standart hata = 0,70; $p=0,258>0,05$), annenin memleketi (AME, $\gamma_{50} = 0,16$; standart hata = 2,47; $p=0,950>0,05$) ve babanın memleketi (BME, $\gamma_{60} = 0,78$; standart hata = 1,92; $p=0,403>0,05$) değişkenleri anlamlı birer yordayıcı değildir. Bu bulgu üzerine anlamlı yordayıcılar olan AED, BED ve BMI değişkenleri modele tek olarak sokularak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece anlamlı değişkenle oluşturulan modelin sapma değerinin daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın ki-kare olasılığının anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=26,95356$; $sd=18$; $p=0,080$). Bu nedenle nihai model sadece AED, BED ve BMI değişkenleri kullanılarak oluşturulmuştur. Nihai modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * AED_{ij} + \gamma_{20} * BED_{ij} + \gamma_{30} * BMI_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * AED_{ij} + u_{2j} * BED_{ij} + u_{3j} * BMI_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.18)

Modele ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.25

Öğrencinin Ebeveynleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	117,64	9,83	11,967	51	<0,001	
AED eğim, β_1						
Kesim noktası 2, γ_{10}	6,72	2,40	2,799	51	0,007	0,14

Tablo 4.25 (Devam)

Öğrencinin Ebeveynleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
BED eğim, β_2						
Kesim noktası 2, γ_{20}	8,33	2,17	3,842	51	<0,001	0,17
BMI eğim, β_3						
Kesim noktası 2, γ_{30}	-2,20	0,60	-3,680	51	<0,001	-0,05

Sapma Değeri: 11585,296397; Parametre:29

Tablo 4.25 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde öğrencilerin ebeveynleriyle ilgili özelliklerden “annenin eğitim durumunun” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Annenin eğitim durumunun yüksek olması öğrencilerin başarılarında pozitif yönde etki yapmaktadır (AED, $\gamma_{10} = 6,72$; standart hata = 2,40; $p=0,007<0,05$). Buradan yola çıkarak annenin eğitim durumundaki bir birimlik artışın öğrencilerin başarı puanlarında 6,72 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ebeveynlerle ilgili pozitif yönde anlamlı etkiye sahip olan diğer bir değişken ise “babanın eğitim durumudur” (BED, $\gamma_{20} = 8,33$; standart hata = 2,17; $p<0,001$). Bu durumda babanın eğitim durumundaki bir birimlik artışın öğrencilerin başarı puanlarında 8,33 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Bir diğer anlamlı etkisi olan değişken ise “babanın mesleki düzeyidir”. Babanın mesleki düzeyi öğrencilerin başarılarında negatif yönde etki yapmaktadır (BMI, $\gamma_{30} = -2,20$; standart hata = 0,60; $p<0,001$). Buradan yola çıkarak babanın mesleki düzeyindeki birimlik artışın öğrencilerin başarı puanlarında 2,20 puanlık bir azalma ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ayrıca AED, BED ve BMI değişkenlerinin etki büyüklükleri sırasıyla 0,14; 0,17 ve -0,05 olmuştur.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.26

Öğrencilerin Ebeveynleriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	21,65	468,72	51	57,31	0,252
AED eğim, u_1	11,09	123,00	51	87,74	0,001
BED eğim, u_2	7,42	55,03	51	59,53	0,193
BMI eğim, u_3	1,10	1,21	51	44,00	>0,500
Düzey 1, r	48,13	2316,50			

Tablo 4.26 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2= 57,31$; s.d.=51; p=0,252). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden AED, BED ve BMI eklendiğinde varyans bileşeni 2316,50 olmuştur.

Eşitlik 4.15 uygulandığında ($[2596,27-2316,50]/2596,27$) AED, BED ve BMI değişkenlerinin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,11 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 11'i bu üç değişken ile açıklanabilmektedir.

Dördüncü olarak öğrencinin ailesinin ekonomik göstergeleriyle ilgili bir rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modele AAG, OET, EFV ve OBE değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * AAG_{ij} + \gamma_{20} * OET_{ij} + \gamma_{30} * EFV_{ij} + \gamma_{40} * OBE_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * AAG_{ij} + u_{2j} * OET_{ij} + u_{3j} * EFV_{ij} + u_{4j} * OBE_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.19)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.27

Ailenin Ekonomik Girdileriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası 1, β_0					
Kesim noktası 2, γ_{00}	111,59	6,55	17,049	51	<0,001
AAG eğim, β_1					
Kesim noktası 2, γ_{10}	9,93	1,36	7,271	51	<0,001
OET eğim, β_2					
Kesim noktası 2, γ_{20}	2,68	1,70	1,582	51	0,120
EFV eğim, β_3					
Kesim noktası 2, γ_{30}	5,86	1,62	3,618	51	<0,001
OBE eğim, β_4					
Kesim noktası 2, γ_{40}	-2,57	2,33	-1,100	51	0,277

Sapma Değeri: 11643,212644; Parametre: 16

Tablo 4.27 incelendiğinde ailenin ekonomik girdileriyle ilişkin özelliklerden ailenin aylık gelirinin ve evdeki farklı kaynakların öğrenci başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre ailenin daha yüksek gelire sahip olması (AAG, $\gamma_{10} = 9,93$; standart hata = 1,36; $p < 0,001$) ve evdeki farklı varlıkların daha fazla olması (EFV, $\gamma_{30} = 5,86$; standart hata = 1,62; $p < 0,001$) öğrencinin başarı puanını pozitif etkilemektedir. Diğer yandan ailenin ekonomik göstergeleriyle ilgili olarak ailenin ikamet ettiği konutun türü (OET, $\gamma_{20} = 2,68$; standart hata = 1,70; $p = 0,120 > 0,05$) ve ailenin ikametinden başka konut sahipliği (OBE, $\gamma_{40} = -2,57$; standart hata = 2,33; $p = 0,277 > 0,05$) değişkenleri anlamlı bir yordayıcı olarak çıkmamıştır. Bu bulgu üzerine anlamlı yordayıcılar olan AAG ve EFV değişkenleri modele tek olarak sokularak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece anlamlı değişkenle oluşturulan modelin sapma değerinin daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın ki-kare olasılığının anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2 = 12,89535$; $sd = 9$; $p = 0,167$). Bu nedenle nihai model sadece

AAG ve EFV değişkenleri kullanılarak oluşturulmuştur. Nihai modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * AAG_{ij} + \gamma_{20} * EFV_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * AAG_{ij} + u_{2j} * EFV_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.20)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.28

Ailenin Ekonomik Girdileriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	111,59	6,55	17,049	51	<0,001	
AAG eğim, β_1						
Kesim noktası 2, γ_{10}	9,93	1,36	7,271	51	<0,001	0,20
EFV eğim, β_3						
Kesim noktası 2, γ_{20}	5,86	1,62	3,618	51	<0,001	0,12

Sapma Değeri: 11656,107992; Parametre:7

Tablo 4.28 incelendiğinde öğrenci başarısı üzerinde öğrencilerin ebeveynleriyle ilgili özelliklerden “ailenin gelir durumu” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Ailenin gelir durumunun yüksek olması öğrencilerin başarılarında pozitif yönde etki yapmaktadır (AAG, $\gamma_{10} = 9,93$; standart hata = 1,36; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak ailenin gelir durumundaki bir birimlik artışın öğrencilerin başarı puanlarında 9,93 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ailenin ekonomik göstergeleriyle ilgili pozitif yönde anlamlı etkiye sahip olan diğer bir değişken ise “evdeki farklı varlıklardır” (EFV, $\gamma_{20} = 5,86$; standart hata = 1,62; $p < 0,001$). Bu durumda evdeki farklı kaynaklardaki bir birimlik artışın öğrencilerin başarı puanlarında 5,86 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ayrıca AAG ve EFV değişkenlerinin etki büyüklüğü sırasıyla 0,20 ve 0,12 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.29

Ailenin Ekonomik Girdileriyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	20,93	438,02	51	73,59	0,021
AAG eğim, u_1	1,87	3,49	51	60,11	0,179
EFV eğim, u_2	3,35	11,22	51	48,38	>0,500
Düzyey 1, r	49,64	2464,56			

Tablo 4.29 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2= 73,59$; s.d.=51; $p=0,021<0,05$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden AAG ve EFV eklendiğinde varyans bileşeni 2464,56 olmuştur.

Eşitlik 4.15 uygulandığında ($[2596,27-2464,56]/2596,27$) AAG ve EFV değişkenlerinin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,05 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 5'i bu üç değişken ile açıklanabilmektedir.

Beşinci olarak öğrencinin bulunduğu çevreyle ilgili bir rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modele sadece CEV değişkeni dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıda verilmiştir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * CEV_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * CEV_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.21)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.30

Öğrencinin Bulunduğu Çevreyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyükülüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	154,30	3,22	47,847	51	<0,001	
CEV eğim, β_1						
Kesim noktası 2, γ_{10}	8,02	1,80	4,456	51	<0,001	0,16

Tablo 4.30 incelendiğinde öğrencinin ikamet ettiği çevrenin öğrenci başarısında anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Bu bakımdan öğrencinin çevresinin daha yüksek endekse sahip olması başarıyı da pozitif yönde etkilemektedir (CEV, $\gamma_{10} = 8,02$; standart hata = 1,80; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak çevre endeksindeki bir birimlik artışın öğrencinin başarısında 8,02 puanlık bir artışa neden olacağı söylenebilir. Ayrıca CEV değişkeninin etki büyüklüğü 0,16 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.31

Öğrencinin Bulunduğu Çevreyle İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	19,73	389,33	51	162,76	<0,001
CEV eğim, u_1	3,31	10,98	51	53,22	0,389
Düzye 1, r	50,88	2588,47			

Tablo 4.31 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2 = 162,76$; s.d.=51; $p < 0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden CEV eklendiğinde varyans bileşeni 2588,47 olmuştur. ,

Eşitlik 4.15 uygulandığında ([2596,27-2588,47]/2596,27) CEV değişkeninin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,003 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 0,3'ü bu değişken ile açıklanabilmektedir.

Altıncı olarak öğrencinin yaşadığı evdeki kitap sayısı ile ilgili bir rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modele sadece EKS değişkeni dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıda verilmiştir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * EKS_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * EKS_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.22)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.32

Öğrencinin Evindeki Kitap Sayısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	126,77	4,49	28,237	51	<0,001	
EKS eğim, β_1						
Kesim noktası 2, γ_{10}	10,00	1,26	7,957	51	<0,001	0,20

Tablo 4.32 incelendiğinde öğrencinin evindeki kitap sayısı öğrenci başarısında anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Bu bakımdan öğrencinin evindeki kitap sayısının daha yüksek olması başarıyı da pozitif yönde etkilemektedir (EKS, $\gamma_{10} = 10,00$; standart hata = 1,26; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak evdeki kitap sayısındaki bir birimlik artışın öğrencinin başarısında 10,00 puanlık bir artışa neden olacağı söylenebilir. Ayrıca EKS değişkeninin etki büyüklüğü 0,20 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.33

Öğrencinin Evindeki Kitap Sayısıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	21,66	469,06	51	91,80	<0,001
EKS eğim, u_1	3,96	15,70	51	62,63	0,128
Düzey 1, r	49,06	2407,14			

Tablo 4.33 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2= 91,80$; s.d.=51; $p<0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden EKS eklendiğinde varyans bileşeni 2407,14 olmuştur. ,

Eşitlik 4.15 uygulandığında ($[2596,27-2407,14]/2596,27$) EKS değişkeninin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,07 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 7'si bu değişken ile açıklanabilmektedir.

Yedinci olarak öğrenciye sağlanan olanaklarla ilgili bir rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modele sadece OZEL, YKK ve OSO değişkenleri dâhil edilmiştir. Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * OZEL_{ij} + \gamma_{20} * YKK_{ij} + \gamma_{30} * OSO_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * OZEL_{ij} + u_{2j} * YKK_{ij} + u_{3j} * OSO_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.23)

Tablo 4.34

Öğrenciye Sağlanan Olanaklarla İlgili Rassal Etkiler Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	110,69	4,03	27,461	51	<0,001	

Tablo 4.34 (Devam)

Öğrenciye Sağlanan Olanaklarla İlgili Rassal Etkiler Modelinin Sabit Etkiler Tahmini

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
<i>OZEL eğitim, β_1</i>						
Kesim noktası 2, γ_{10}	9,98	0,94	10,572	51	<0,001	0,21
<i>YKK eğitim, β_2</i>						
Kesim noktası 2, γ_{20}	8,73	1,17	7,469	51	<0,001	0,19
<i>OSO eğitim, β_3</i>						
Kesim noktası 2, γ_{30}	3,88	1,19	3,261	51	0,002	0,08

Tablo 4.34 incelendiğinde öğrenciye sağlanan olanaklara ilişkin özelliklerden özel ders alma, yetiştirme kurslarına katılma ve eğitimsel destek olanakları değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre özel ders fırsatına sahip olma (OZEL, $\gamma_{10} = 9,98$; standart hata = 0,94; $p < 0,001$), yetiştirme kurslarına katılma (YKK, $\gamma_{20} = 8,73$; standart hata = 1,17; $p < 0,001$) ve öğrenciye sağlanan maddi olanaklar (OSO, $\gamma_{30} = 3,88$; standart hata = 1,14; $p = 0,002 < 0,05$) öğrencinin başarı puanını pozitif yönde etkilemektedir. Buradan yola çıkıldığında özel ders alma, yetiştirme kurslarına katılma, eğitimsel destek olanaklarına sahip olmadaki bir birim artış öğrenci başarısında sırasıyla 9,98; 8,73 ve 3,88 puan artışa neden olmaktadır. Ayrıca OZEL, YKK ve OSO değişkenlerinin etki büyüklükleri sırasıyla 0,21; 0,19 ve 0,08 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.35

Öğrenciye Sağlanan Olanaklarla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	13,83	191,27	49	67,31	0,042
OZEL eğitim, u_1	3,00	9,01	49	74,20	0,012

Tablo 4.35 (Devam)

Öğrenciye Sağlanan Olanaklarla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
YKK eğitim, u_2	2,66	7,09	49	50,24	0,424
OSO eğitim, u_3	1,54	2,36	49	41,70	>0,500
Düzyey 1, r	46,76	2186,73			

Tablo 4.35 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2= 67,31$; s.d.=51; $p=0,042<0,05$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden OZEL, YKK ve OSO eklendiğinde varyans bileşeni 2186,73 olmuştur. ,

Eşitlik 4.15 uygulandığında ($[2596,27-2186,73]/2596,27$) OZEL, YKK ve OSO değişkenlerinin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,16 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 16'sı bu değişkenler ile açıklanabilmektedir.

Sekizinci olarak öğrencinin sosyal yaşamla ilişkili olanaklarına dönük bir rassal katsayılar modeli kurulmuştur. Bu modele sadece SKA ve TAT değişkenleri dâhil edilmiştir. Modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * SKA_{ij} + \gamma_{20} * TAT_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * SKA_{ij} + u_{2j} * TAT_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.24)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.36

Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Etkiler Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
Kesim noktası 1, β_0					
Kesim noktası 2, γ_{00}	153,14	3,33	45,970	51	<0,001

Tablo 4.36 (Devam)

Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Etkiler Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (İlk Analiz)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p
SKA eğitim, β_1					
Kesim noktası 2, γ_{10}	8,64	1,46	5,925	51	<0,001
TAT eğitim, β_2					
Kesim noktası 2, γ_{20}	0,63	1,43	0,438	51	0,663

Sapma Değeri: 11698,990285; Parametre: 7

Tablo 4.36 incelendiğinde öğrencinin sosyal yaşamıyla ilgili özelliklerden sosyo-kültürel aktivitelere katılımın öğrenci başarısında anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Bu bakımdan öğrencinin sosyo-kültürel aktivitelere katılımı başarıyı da pozitif yönde etkilemektedir (SKA, $\gamma_{10} = 8,64$; standart hata = 1,46; $p < 0,001$). Öte yandan öğrencinin tatildeki aktivitelerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir (TAT, $\gamma_{20} = 0,63$; standart hata = 1,43; $p = 0,663 > 0,050$). Bu bulgu üzerine anlamlı yordayıcı olan SKA değişkeni modele tek olarak sokularak yeniden değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede sadece anlamlı değişkenle oluşturulan modelin sapma değerinin daha yüksek olduğu ancak aradaki farkın ki-kare olasılığının anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2 = 5,92448$; $sd = 3$; $p = 0,114$). Bu nedenle nihai model sadece SKA değişkeni kullanılarak oluşturulmuştur. Nihai modele ilişkin eşitlik aşağıdaki gibidir:

$$BASARI_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10} * SKA_{ij} + u_{0j} + u_{1j} * SKA_{ij} + r_{ij}$$

(Eşitlik 4.25)

Modelle ilgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.37

Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Sabit Etkiler Tahmini (Nihai Model)

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	Yaklaşık s.d.	p	Etki Büyüklüğü
Kesim noktası 1, β_0						
Kesim noktası 2, γ_{00}	153,18	3,33	45,960	51	<0,001	
SKA eğitim, β_3						
Kesim noktası 2, γ_{20}	8,84	1,54	5,734	51	<0,001	0,17

Sapma Değeri: 11704,914768

Parametre:4

Tablo 4.37 incelendiğinde öğrenci başarısı öğrencinin sosyal yaşamıyla ilgili özelliklerden “sosyo-kültürel aktivitelere katılımın” anlamlı şekilde etkili olabileceği görülmektedir. Sosyo-kültürel aktivitelere katılımın yüksek olması öğrencilerin başarılarında pozitif yönde etki yapmaktadır (AAG, $\gamma_{10} = 8,84$; standart hata = 1,54; $p < 0,001$). Buradan yola çıkarak sosyo-kültürel aktivitelere katılımındaki bir birimlik artışın öğrencilerin başarı puanlarında 8,84 puanlık bir artış ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Ayrıca SKA değişkeni için hesaplanan etki büyüklüğü 0,17 şeklindedir.

Bu modele ait varyans bileşenleri tahmini aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.38

Öğrencinin Sosyal Yaşamıyla İlgili Rassal Katsayılar Modelinin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

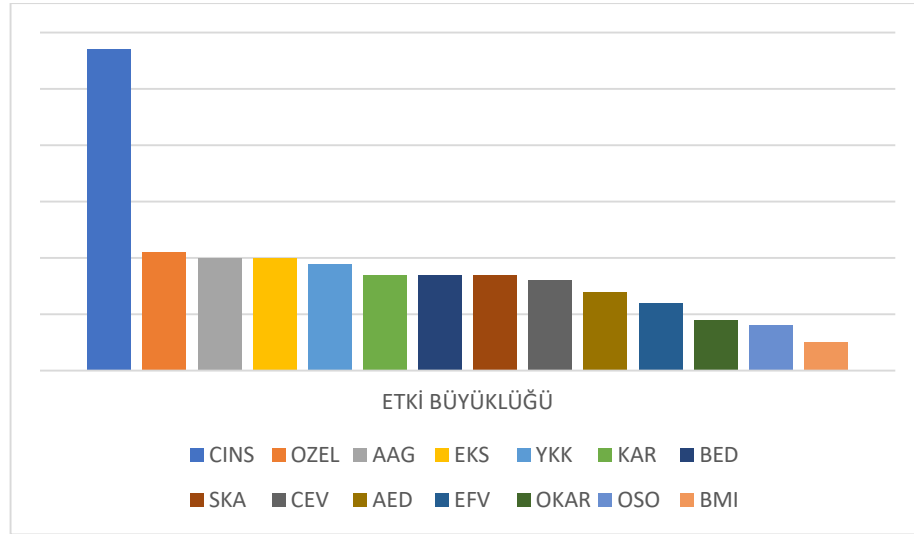
Rassal Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	X^2	p
Kesim noktası1, u_0	20,69	427,97	51	204,51	<0,001
SKA eğitim, u_1	1,77	3,15	51	44,96	>0,500
Düzey 1, r	50,43	2543,56			

Tablo 4.38 incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2 = 204,51$; s.d.=51; $p < 0,001$). Daha önce kurulan Tek Yönlü ANOVA

Rassal Etkiler Modeline (Tablo 4.3) öğrenci düzeyi değişkenlerinden SKA eklendiğinde varyans bileşeni 2543,56 olmuştur.

Eşitlik 4.15 uygulandığında $([2596,27-2543,56]/2596,27)$ SKA değişkeninin öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı yaklaşık olarak 0,02 şeklindedir. Buna göre ANOVA modelinde görüldüğü üzere öğrenciler arasındaki % 83,2'lik varyansın % 2'si bu değişken ile açıklanabilmektedir.

Farklı değişken grupları için yapılan modellemelerin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyeti ($\gamma_{CINS} = -12,90$), kardeş sayısı ($\gamma_{KAR} = -8,47$), okula giden kardeş sayısı ($\gamma_{OKAR} = 4,79$), annenin eğitim durumu ($\gamma_{AED} = 6,72$), babanın eğitim durumu ($\gamma_{BED} = 8,33$), babanın mesleği ($\gamma_{BMI} = -2,20$), öğrencinin ailesinin geliri ($\gamma_{AAG} = 9,93$), öğrencinin evinde bulunan farklı olanaklar ($\gamma_{EFV} = 5,86$), öğrencinin ikamet ettiği çevre ($\gamma_{CEV} = 8,02$), evdeki kitap sayısı ($\gamma_{EKS} = 10,00$), öğrencinin özel ders imkânı ($\gamma_{OZEL} = 9,98$), yetiştirme kurslarına katılım imkânı ($\gamma_{YKK} = 8,73$), öğrenciye sağlanan farklı olanaklar ($\gamma_{OSO} = 3,88$) ve öğrencinin sosyal yaşamı ($\gamma_{SKA} = 8,84$) değişkenlerinin anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 4.2.'de bu değişkenlerin etki büyüklükleri verilmiştir.



Şekil 4.2. Öğrenci Düzeyindeki Değişkenlerin Etki Büyüklüğü

Şekil 4.2. incelendiğinde cinsiyet değişkeninin etki büyüklüğünün diğerlerine göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunu özel ders alma, ailenin geliri, evdeki ders kaynakları hariç kitap sayısı, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu, sosyo-kültürel aktivitelere katılım, öğrencinin çevresi, annenin eğitim durumu, evdeki farklı varlıklar, okula giden kardeş sayısı, öğrenciye sağlanan maddi olanaklar ve babanın mesleği izlemiştir.

4.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu okulların alternatif bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi adına bir eğitimde fırsat eşitliği endeksi oluşturmakla ilgilidir. Bu amaçla ilk olarak HLM modellemelerinde başarıyı yordayan değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin endekse gireceği ağırlıklar yordama katsayılarına göre ele alınmıştır. Ağırlıklı yordama katsayıları ilgili okulun ilgili değişkende sahip olduğu ortalamanın (bkz. EK-7) standartlaştırılmış değeri ile çarpılmıştır. Daha sonra elde edilen sonuç yorumlamanın kolaylığı açısından standartlaştırılmış T puanına dönüştürülmüştür. Bu amaçla $OAE_{j,j}$ okulunun eğitimde fırsat eşitliği temelli okul avantajları endeks puanı; n , öğrenci başarısını yordayan Düzey 1'deki (Öğrenci düzeyi) bir değişken; m , öğrenci başarısını yordayan Düzey 2'deki (Okul düzeyi) bir değişken, $W\bar{X}_{nj,j}$ okulunun n değişkenine ait ortalamasının standartlaştırılmış değeri; γ_{0n} , n değişkeninin yordama katsayısı, $Z\bar{X}_{nj,j}$ okulunun m değişkenine ait ortalamasının standartlaştırılmış değeri; γ_{0m} , m değişkeninin yordama katsayısı olmak üzere aşağıdaki Eşitlik 3.13'ten yararlanılmıştır.

Bu eşitlikle elde edilen nihai sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.39

Okulların OAE Puanları

Sıra	Okul Kodu	OAE
1	OKUL32T	74,04
2	OKUL43T	70,16
3	OKUL24O	68,79
4	OKUL47T	67,83
5	OKUL12O	63,12
6	OKUL26O	62,46
7	OKUL2O	61,76
8	OKUL50T	61,02
9	OKUL3O	61,00
10	OKUL5O	59,76

Tablo 4.39 (Devam)

Okulların OAE Puanları

Sıra	Okul Kodu	OAE
11	OKUL30T	55,55
12	OKUL21O	55,07
13	OKUL10O	54,90
14	OKUL27O	54,28
15	OKUL4O	53,96
16	OKUL14O	53,56
17	OKUL52T	53,36
18	OKUL31T	53,36
19	OKUL41T	53,05
20	OKUL25O	52,49
21	OKUL9O	51,95
22	OKUL19O	51,61
23	OKUL38T	51,28
24	OKUL17O	51,16
25	OKUL13O	51,08
26	OKUL48T	50,62
27	OKUL51T	50,38
28	OKUL11O	50,21
29	OKUL15O	49,55
30	OKUL8O	49,44
31	OKUL39T	49,35
32	OKUL40T	49,30

Tablo 4.39 (Devam)

Okulların OAE Puanları

Sıra	Okul Kodu	OAE
33	OKUL34T	49,16
34	OKUL18O	47,85
35	OKUL46T	45,80
36	OKUL29T	44,16
37	OKUL45T	44,16
38	OKUL33T	44,09
39	OKUL35T	43,71
40	OKUL22O	43,67
41	OKUL36T	43,02
42	OKUL6O	42,75
43	OKUL42T	40,40
44	OKUL20O	39,35
45	OKUL28T	37,43
46	OKUL16O	36,50
47	OKUL1O	35,43
48	OKUL44T	35,18
49	OKUL49T	34,91
50	OKUL23O	34,38
51	OKUL7O	33,17
52	OKUL37T	29,41

24

²⁴ Okul isimleri gizlenmiş ve okullara rastgele bir kod verilmiştir.

Tablo 4.39 okulların eğitimde fırsat eşitliği endeksini (EFI) göstermektedir. Tablodaki yüksek endeks puanına sahip okullar sahip oldukları öğrenci profilleri ve kaynaklarıyla avantajlı olarak yorumlanabilirken, düşük endeks puanlı okullar dezavantajlı konumdadırlar. Görüldüğü üzere okulların EFI puanları 29,41 ile 74,04 arasında değişmektedir. Buna göre ilgili en avantajlı okul 74,04 endeks puanı ile OKUL32T iken en avantajsız okul 29,41 endeks puanı ile OKUL37T olmuştur. Ancak buradaki değerler belirlenen örneklem grubuna göre şekillenmiştir ve sadece örnek bir model niteliğindedir.

4.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci araştırma sorusu OAE kullanılarak okulların etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik bir çerçeve oluşturmakla ilgilidir. Okulları değerlendirirken kullanılacak olan etkinlik skorları bulunurken oran analizinden yararlanılmıştır. Bu açıdan okulların sahip oldukları girdilerin bir göstergesi olarak ele alınabilecek OAE ile elde ettikleri ortalama başarıya yönelik etkinlik skorları ifade edilmiştir.

Tablo 4.40

Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Puanları

Okul Kodu	Ort. Başarı		LGS Ort.		OAE		Etkinlik	
	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra
OKUL24O	206,40	1	371,03	1	68,79	3	3,0004	24
OKUL32T	200,91	2	367,58	2	74,04	1	2,7136	45
OKUL25O	195,75	3	282,63	33	52,49	20	3,7289	5
OKUL43T	195,45	4	336,97	6	70,16	2	2,7860	39
OKUL50T	193,57	5	330,32	9	61,02	8	3,1721	16
OKUL12O	189,33	6	358,89	4	63,12	5	2,9997	25
OKUL26O	183,65	7	326,79	12	62,46	6	2,9401	32
OKUL3O	182,69	8	320,88	14	61,00	9	2,9950	27
OKUL2O	182,35	9	360,87	3	61,76	7	2,9526	31

Tablo 4.40 (Devam)

Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Puanları

Okul Kodu	Ort. Başarı		LGS Ort.		OAE		Etkinlik	
	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Sıra	Puan
OKUL50	181,25	10	291,61	29	59,76	10	3,0328	21
OKUL140	178,93	11	279,35	36	53,56	16	3,3410	11
OKUL47T	178,55	12	351,79	5	67,83	4	2,6324	49
OKUL220	176,43	13	282,60	34	43,67	40	4,0398	1
OKUL48T	174,12	14	334,86	8	50,62	26	3,4398	8
OKUL110	166,11	15	287,71	30	50,21	28	3,3086	12
OKUL41T	161,43	16	315,40	20	53,05	19	3,0431	20
OKUL180	161,18	17	319,35	17	47,85	34	3,3683	10
OKUL130	156,59	18	272,71	38	51,08	25	3,0655	19
OKUL34T	156,00	19	327,06	11	49,16	33	3,1730	15
OKUL210	151,48	20	327,13	10	55,07	12	2,7507	44
OKUL270	150,31	21	336,04	7	54,28	14	2,7690	42
OKUL30T	150,00	22	315,66	19	55,55	11	2,9772	29
OKUL170	150,00	23	314,82	22	51,16	24	2,9320	33
OKUL51T	150,00	24	293,13	28	50,38	27	2,7001	46
OKUL80	149,29	25	316,24	18	49,44	30	3,0197	22
OKUL190	148,57	26	324,22	13	51,61	22	2,8789	36
OKUL39T	148,20	27	268,17	39	49,35	31	3,0033	23
OKUL31T	148,15	28	320,26	16	53,36	18	2,7766	40
OKUL42T	145,71	29	284,22	31	40,40	43	3,6065	7
OKUL46T	145,20	30	302,93	25	45,80	35	3,1700	17

Tablo 4.40 (Devam)

Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Puanları

Okul Kodu	Ort. Başarı		LGS Ort.		OAE		Etkinlik	
	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Sıra	Puan
OKUL100	145,00	31	320,42	15	54,90	13	2,6410	48
OKUL150	144,29	32	313,50	23	49,55	29	2,9122	34
OKUL90	144,05	33	293,79	27	51,95	21	2,7726	41
OKUL38T	143,33	34	295,85	26	51,28	23	2,7950	38
OKUL52T	141,90	35	315,13	21	53,36	17	2,6592	47
OKUL49T	139,17	36	260,46	42	34,91	49	3,9861	2
OKUL44T	137,50	37	259,17	43	35,18	48	3,9086	3
OKUL40	137,37	38	304,20	24	53,96	15	2,5457	50
OKUL60	136,25	39	241,79	51	42,75	42	3,1870	14
OKUL35T	136,15	40	280,19	35	43,71	39	3,1150	18
OKUL40T	135,83	41	252,34	49	49,30	32	2,7551	43
OKUL10	132,37	42	250,64	50	35,43	47	3,7360	4
OKUL29T	131,60	43	256,18	45	44,16	36	2,9801	28
OKUL45T	128,00	44	283,99	32	44,16	37	2,8988	35
OKUL36T	127,35	45	264,82	41	43,02	41	2,9601	30
OKUL33T	126,67	46	252,43	48	44,09	38	2,8731	37
OKUL160	120,40	47	255,43	46	36,50	46	3,2984	13
OKUL200	117,89	48	275,90	37	39,35	44	2,9959	26
OKUL230	116,25	49	230,19	52	34,38	50	3,3816	9
OKUL37T	107,86	50	258,94	44	29,41	52	3,6672	6
OKUL28T	86,00	51	268,17	40	37,43	45	2,2975	52

Tablo 4.40 (Devam)

Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Puanları

Okul Kodu	Ort. Başarı		LGS Ort.		OAE		Etkinlik	
	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Puan	Sıra	Sıra	Puan
OKUL70	76,67	52	254,44	47	33,17	51	2,3116	51

Tablo 4.40 incelendiğinde okulların başarı, OAE ve etkinlik sıralamaları değişkenlik göstermektedir. Örneğin başarı sıralamasında birinci olan OAE sıralaması ve Etkinlik sıralamasında farklı çıkmıştır. Buradan yola çıkarak daha kapsayıcı bir yorumlama yapabilmek adına okulların başarı, OAE ve etkinlik sıralamaları Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41

Okulların Başarı, LGS, OAE ve Etkinlik Sıralamaları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4
1-Başarı	1			
2-LGS	0,753**	1		
3-OAE	0,799**	0,825**	1	
4-Etkinlik	0,092	-0,317*	-0,436*	1

n=52; **p <0.01; * p <0.05

Tablo 4.41’ e göre okulların mevcut araştırma için gerçekleştirilen sınav ile LGS ‘den aldıkları puan ortalamaları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,75$; $p<0,01$). Ayrıca okulların OAE puanları ile ortalama başarı puanları ($r=0,80$; $p<0,01$) ve LGS ortalamaları ($r=0,82$; $p<0,01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır Bu anlamda okulların OAE puanları arttıkça başarılarının da arttığı görülmektedir. Okulların etkinlik skorları ile ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($r=0,09$; $p>0,05$); LGS ortalamaları ile orta düzeyde negatif bir ilişkinin varlığından söz edilebilir ($r=-0,32$; $p<0,05$). Okulların etkinlik skorları aynı zamanda OAE puanlarıyla da karşılaştırılmıştır. Buna göre OAE ve etkinlik skorları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,44$; $p<0,01$). Buradan

yola çıkarak okulların OAE değerleri yükseldiğinde etkinlik skorlarının düştüğü ifade edilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları özetlenmiş ve elde edilen bulgular ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır. Ardından araştırmacılar ve uygulayıcılar için bulgulara dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

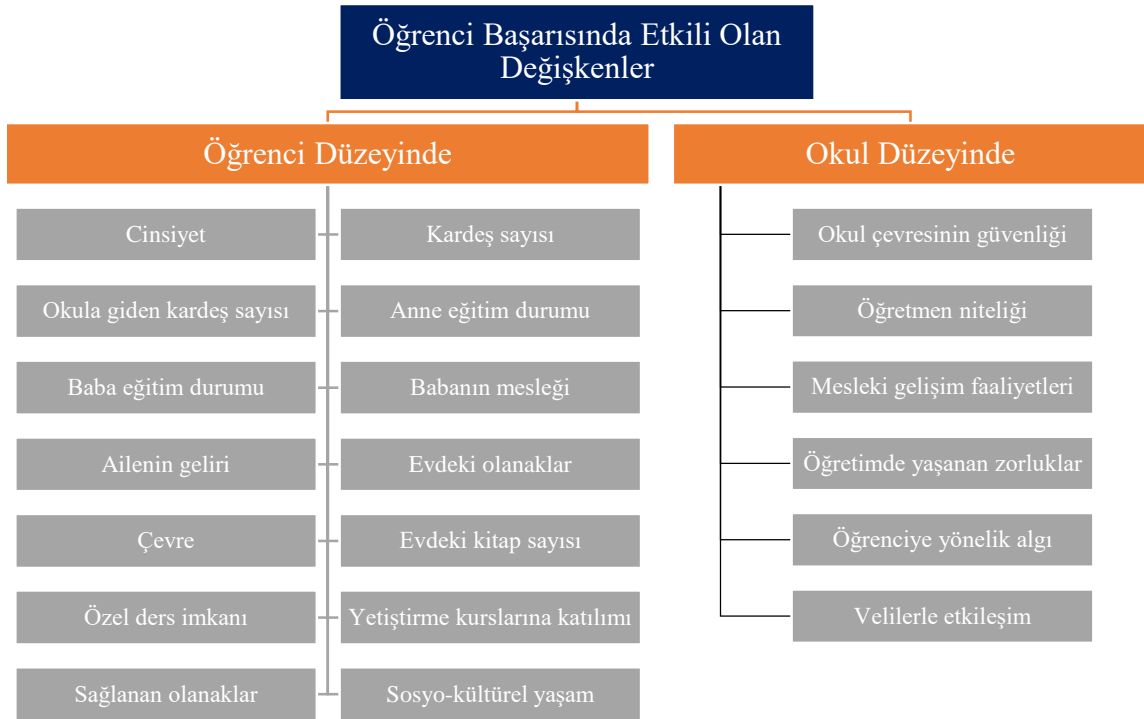
5.1. Sonuç

Her bireyin kaliteli bir eğitime erişim şansının olması toplumların ve devletlerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Buradan yola çıkarak bu çalışmada Türkiye'nin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yolunda oluşturacağı politikalara ve atacağı adımlara katkı sunabilecek bir model geliştirmek amaçlanmıştır. Bu modelde temelde odaklanılan konu okullar arasındaki farkların azaltılması ve böylece her öğrencinin kaliteli eğitimden eşit şekilde yararlanabilmesidir. Bu doğrultuda çalışmada, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini açıklayabilecek değişkenlerin ortaya konulmasından ve bu değişkenlerin görece önemliliklerinin belirlenmesinden sonra girdileri bakımından avantajlı ve dezavantajlı okulların belirlenmesini sağlayacak bir endeks geliştirilmiştir. Bu endeks ile beraber okulların farklı bir yaklaşımla değerlendirilmesine yönelik bir yol sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin akademik başarıyı elde etmelerinde etkili olabilecek ailevi, çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel yapıların yanı sıra öğrenim gördükleri okulların farklı özellikleri ele alınmıştır. Bu bakımdan öğrencilerin başarısında okulun özelliklerinden ziyade aileleri, çevreleri ve kendileriyle ilgili farklı durumların etkili olabileceği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğrenciler arasındaki başarı farkının büyük bir bölümünün öğrencinin sosyo-ekonomik olanaklarıyla açıklanabileceği belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden ve öğrenciyle ilişkili olan faktörler cinsiyet, kardeş sayısı, okula giden kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, babanın mesleği, öğrencinin ailesinin geliri, öğrencinin evinde bulunan farklı olanaklar, öğrencinin ikamet ettiği çevre, evdeki kitap sayısı, öğrencinin özel ders imkânı, yetiştirme kurslarına katılım imkânı, öğrenciye sağlanan farklı olanaklar ve öğrencinin sosyal yaşamı olarak belirlenmiştir (bkz. Şekil 5.1.). Cinsiyet anlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencinin kardeş sayısı başarısını olumsuz yönde etkilemekteyken okula giden kardeş sayısı olumlu yönde

etkileyebilmektedir. Annelerinin ve babalarının eğitim durumları daha üst seviyelerde olan öğrencilerin daha başarılı olabildikleri görülmüştür. Annenin mesleği etkili bir belirleyici konumunda değilken babanın daha alt beceri gerektiren işlerde çalışması başarıya olumsuz katkı yapmaktadır. Ekonomik anlamda görece daha iyi şartlara sahip olan ailelerden gelen öğrencilerin de daha fazla başarı elde etme potansiyelleri yüksektir. Öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik yapısı geliştikçe bu durum başarısına da olumlu yansımaktadır. Öğrencinin ailesinde kitaba verilen önem şeklinde değerlendirilebilecek olan evdeki kitap sayısının yüksek olması da başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca öğrencinin özel derslerden yararlanma ve okulunda düzenlenen kurslara katılma imkânının olması da olumlu belirleyicilerdendir. Bunun dışında öğrencinin ev içerisinde sahip olduğu internet, kendine ait oda vb. olanaklar da başarıya olumlu etki edebilmektedir. Son olarak öğrencinin sosyal yaşamda daha aktif olması, sosyo-kültürel imkânlardan yararlanabilmesi de başarısını olumlu yönde etkileyen değişkenlerdendir.



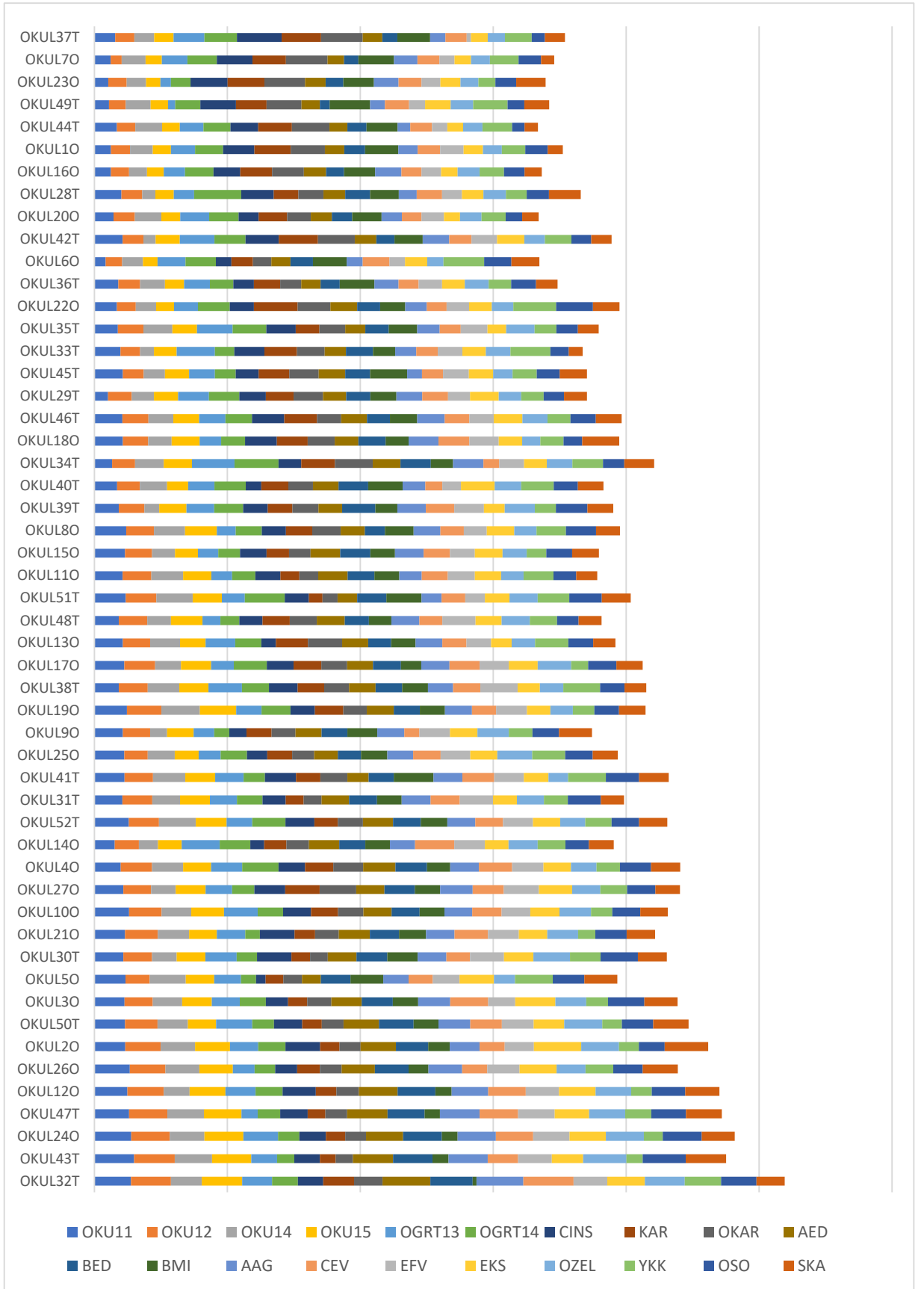
Şekil 5.1. Öğrenci Başarısında Etkili Olan Değişkenler

Öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan okulla ilgili değişkenleri (Şekil 5.1.) üç grupta incelemek mümkündür. Birinci grup okulun çevresiyle ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre daha güvenli olarak algılanan okullar çevrelerinde öğrenci başarısı

olumlu yönde etkilenmektedir. İkinci grupta öğretmenlerle ilgili özellikler bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin niteliğinin yüksek olması, öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılım göstermeleri ve okuldaki öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin olumlu algıya sahip olmaları öğrenci başarısını arttırabilir. Ancak öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken yaşadıkları problemlerin çoğalmasının öğrenci başarısında olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Üçüncü grupta ise öğrenci velileriyle ilişkilidir. Buna göre okul ve veli etkileşimi yüksek olan ve dolayısıyla velilerin daha ilgili olduğu okullarda öğrencilerin başarısı olumlu yönde etkilenmektedir.

Araştırmada akademik başarıya etki eden okul ve öğrenci temelli değişkenler belirlendikten sonra bu değişkenlerin okul temelli ortalamaları alınmış ve her bir değişkenin puanı standartlaştırılmıştır (bkz. Şekil 5.2.). Daha sonrasında bu ortalamalardan yola çıkarak her okul için bir avantaj endeksi oluşturulmuştur. Bu endekste öğrenci, öğretmen ve okul kaynaklı diğer göstergeler bakımından avantajlı konumda bulunan okulların puanları daha yüksek olurken dezavantajlı olan okulların puanları daha az olmuştur. Örneğin OKUL32T en avantajlı okul konumundayken OKUL37T en dezavantajlı okul olarak alınabilir.

Araştırmada son olarak okulların avantaj puanları ve başarı ortalamalarından yola çıkarak bir okulun elindeki girdileri çıktıya dönüştürme performansı olarak görülebilecek etkinlik puanları hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken belirli bir okulun bir birimlik avantaj puanıyla ne kadar etkinlik elde edebildiği hesaplanmıştır. Buna göre başarı sıralamasında üstlerde yer alan okulların etkinliğinin aynı şekilde üst sıralamalarda olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda başarısız olarak nitelendirilen bazı okulların avantaj durumları göz önüne alındığında aslında etkin okullar olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçları daha iyi yorumlayabilmek için okulların başarı, avantaj endeksi ve etkinlik sıraları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Buna göre okulların başarıları ile avantaj endeksleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu; etkinlik skorlarıyla ile avantaj endeksleri arasında orta düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak okulların başarılı olarak nitelendirilmelerinde sahip oldukları avantajların önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Diğer yandan okulların avantaj endekslerinin artması etkinlik skorlarını düşürmektedir. Dolayısıyla başarılı olarak görülen okulların aslında avantajlar ve dezavantajlar göz önüne alındığında öyle olamayabileceği söylenebilir. Dezavantajlı bir okulun elindeki girdileri daha iyi işleyerek öğrencilerin başarılarında daha fazla katma değer yaratabileceği söylenebilir.



Şekil 5.2. Değişkenlere Ait Okul Ortalamaları

5.2. Tartışma

Bu bölümde ilk olarak öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili olan değişkenler alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak ele alınmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmada kullanılan bütün değişkenlerin öğrenci başarısıyla ilişkisi alanyazından faydalanarak tartışılmıştır. Sonrasında okul avantajı endeksinin içeriği ve işlevi adil fırsat eşitliği ve radikal fırsat eşitliği kavramsallaştırmalarına dayalı olarak incelenecektir. Son olarak okul etkinliğine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili olarak araştırmanın en önemli bulgularından biri akademik başarıdaki değişimlerin okullardan ziyade öğrenciler arasındaki farklılıklara atfedilebileceğidir. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek birçok araştırma olmasına rağmen bu durumun aslında Coleman ve diğerlerinin 1966 yılındaki çalışmasına kadar yaygın şekilde kabul görmediği söylenebilir. Bundan önceki dönemlerde okulların öğrenciler arasındaki başarı farkını ortaya çıkaran en önemli unsur olabileceği düşünülmüştür (Hill, 2017, s. 11; Kantor ve Lowe, 2017, s. 571). Ancak Coleman ve diğerleri (1966, s. 3-34) Amerikan eğitim sistemindeki eşitsizlikler üzerinde yaptıkları çalışmada aslında okulları birbirinden ayıran en önemsiz faktörün okulların sahip olduğu çeşitli donanımlar ve izledikleri müfredatlar olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanında öğretmen nitelikleri okulların yapısal karakterlerinden daha önemli olsa da asıl belirleyici öğrencilerin sosyo-ekonomik arka planlarından okula getirdikleri özellikler olmuştur. Coleman ve diğerlerine (1966, s.325) göre öğrencinin evdeki sosyal ve ekonomik şartları ve çevresi nedeniyle katlanmak zorunda olduğu eşitsizlikler okula taşınan bir yeniden üretim mekanizması olmuştur. Öğrenci başarısında en belirleyici olandan aşağıya doğru bir sıralama yapıldığında öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin özellikleri ve okulların özellikleri şeklinde ifade etmek mümkündür. Okullar arasındaki tabakalaşmalar okulların kendilerinden değil sahip oldukları öğrenci profillerinden kaynaklanmaktadır (Coleman, 1968, s. 18).

Coleman ve diğerlerinin eğitimde fırsat eşitliği açısından oldukça önemli olan çalışmasından sonra okullar arası farkların aslında öğrencilerin beraberlerinde getirdikleri özelliklerden kaynaklandığını destekleyen çalışmaların sayısı artmıştır. Örneğin Jencks ve diğerleri (1972, s. 76-109) Coleman'ın raporundan yola çıkarak yapılandırdıkları çalışmalarında öğrencilerin bilişsel yetenekleri için aile ve ekonomik etkilerin okul kaynaklarından çok daha baskın olduğunu bulmuşlardır. Fuller'in (1987, s. 256-288) altmış farklı çalışmanın sonuçlarını inceleyerek yaptığı meta sentezinde de aynı çıkarımların yapıldığı görülmüştür. Benzer şekilde, Bankston ve Caldas (1999, s. 94-97)

öğrenci, okul ve okul bölgeleri seviyelerinde yaptıkları çok düzeyli araştırmalarında akademik başarıdaki varyasyonların öğrencinin ailesinden gelen özelliklere daha çok bağlı olduğunu bulmuşlardır. Yaklaşık yirmi beş bin öğrencinin ve bunların aileleri ile öğretmenlerinin de dâhil olduğu boylamsal bir veri seti üzerindeki çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla Houtenville ve Conway (2008, s. 445-450) ebeveynlere ilişkin özelliklerin çocukların akademik başarısını açıklamada okullardan çok daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Son yıllardaki çalışmalara bakıldığında ise mevcut araştırmayla da paralel olarak öğrenci başarısını okul ve aile düzeyinde hiyerarşik veri yapısı içinde inceleyen birçok araştırmada da aynı sonuçların tekrarlandığını görmek mümkündür (bkz. (Akyüz-Aru, 2020; Berkowitz, Moore, Astor ve Benbenishty, 2017; Fryer ve Levitt, 2013; Nonoyama-Tarumi, Hughes ve Willms, 2015; Teodorovic, 2011).

Farklı dönemlerde yapılan yukarıdaki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenci başarısındaki aile etkisinin oldukça dirençli olduğu ve okulların bu konuda herhangi bir işlevinin olmadığı yanılıgısına düşülebilir. Burada dikkat edilmesi gereken konu öğrenci başarısının okula bağlı özelliklerden tamamen bağımsız olmadığıdır. Çünkü bu araştırmaların hepsinde görece küçük de olsa okula ilişkin özelliklerin de öğrenci başarısına etki edebildiği görülmektedir. Nitekim mevcut araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre de okula atfedilebilecek özelliklerden kaynaklı farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Schütz, Ursprung, ve Wößmann'a (2008, s. 294) ve Harris'e (2007, s. 370) göre öğrenciler eğitim sistemine girmeden önce eğitsel performansları büyük ölçüde aile tarafından belirlenmektedir. Ancak öğrenciler eğitim sistemine dâhil olduklarında ailenin ürettiği etkilere ek olarak fırsatları şekillendirebilecek farklı etkilere de maruz kalabilirler. Bu anlamda özellikle 2000'li yıllardan sonra yapılan çalışmalarda öne çıkan nokta okula aktarılan kaynağın miktarından ziyade bunların nasıl kullanıldığıyla ilgilidir (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997, s. 325-326; Hill, 2017, s. 15; Schleicher ve Zoido, 2016, s. 705). Özellikle fırsat eşitliği bağlamında maddi kaynakların kullanım şeklinin dezavantajlı öğrenci gruplarından oluşan okulların başarısını nasıl etkileyebileceğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Gamoran, 2001, s. 137-138; Harris ve Herrington, 2006, s. 227-231). Örneğin okuldaki öğretmenlerin profesyonel öğrenme becerilerini geliştirmenin ve onlara bu yönde mentörlük etmenin (Schleicher, 2014, s. 32), öğrenme ve öğretme odaklı yaklaşımların, etkili bir dağıtımcı liderliğin, bilgi ve teknoloji yoğunluklu bir okul ortamının ve olumlu bir okul kültürünün (Muijs, Harris, Chapman, Stoll ve Russ, 2004, s. 153-168) farklı

sosyo-ekonomik temellere sahip öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltabileceği öngörülmektedir.

Diğer yandan öğrenci başarısının okullardan tamamen bağımsız olduğu düşüncesi bir anlamda fırsat eşitliğinin daha da kötüye gitmesine neden olabilir. Böyle bir yanlış okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde sorumluluk üstlenmelerini engelleyebilir (Peterson vd., 2011, s. 8). Öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını sadece ailelerden kaynaklandığına ilişkin güçlü inanç okulun eşitsizliklere bakış açısını derinden etkileyerek desteklenmeye ihtiyacı olan dezavantajlı öğrencilerin daha da geriye gitmesine neden olabilir (Hanushek, 2016, s. 28). Bu çerçevede Hoxby (2001, s. 120-123) ‘okul mu aile mi’ tartışmalarını yersiz bulmaktadır. Burada önemli olan aralarındaki etkileşime odaklanarak öğrenci başarısında iki tarafın ortak sorumluluk almaya ikna edilmesidir. Çünkü hâlihazırda tabakalaşmış bir sosyal yapıda ailenin, çevrenin ve okulun özellikleri olduğu gibi örtüştüğünde, dezavantajlı çocukların durumu çok daha kötüye gitmektedir. Bu nedenle temel hedef bu "örtüşen etki alanları" arasında öğrenciyi daha da dezavantajlı yapan durumların dengelenmesini sağlamak olmalıdır (Alexander, 2016, s.18).

Politik bir çerçeveden yaklaşıldığında öğrencinin başarısını sadece öğrenciye ait özelliklere atfetmek neoliberal eğitim anlayışının daha da ön plana çıkmasına öncülük edebilir. Neoliberal bakış açısı devletin kamusal alandaki sorumluluklarını sınırlandırdığından bireyleri kendi kaderleriyle baş başa bırakmaktadır (Şentürk, 2010, s. 75). Bu anlamda, öğrencinin ailesinden ve çevresinden gelen özelliklerin başarılarında önemli bir yer tutmasından dolayı özellikle dezavantajlı öğrenciler için okulların ve eğitim sisteminin herhangi bir etkisinin bulunmadığı kabulü gücü elinde bulunduranların politik bir kaçış mekanizmasına dönüşebilir. Halbuki, devletin ve dolayısıyla eğitim sisteminin öncelikli görevlerinden biri sosyal adaleti sağlamaktır. Dolayısıyla bu tür durumlardan kaçmak yerine devlet öğrenci başarısında etkisi olan temel yapıların iyileştirilmesine yönelik daha fazla adım atmalıdır (Rawls, 1999, s. 7).

Okul ve öğrenciye ait özelliklerin genel tartışmasından sonra araştırmada öğrenci başarısıyla ilişkili olan belirli değişkenlerin alanyazındaki karşılıklarıyla beraber değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu anlamda ilk olarak cinsiyet üzerinde durulacaktır. Araştırmada öğrenci düzeyinde başarının en önemli belirleyicilerinden biri cinsiyet olmuştur. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin erkeklere nazaran daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu bulgu alanyazında da oldukça kabul görmüş ve birçok araştırmada aynı sonuç elde edilmiştir. Bu anlamda Voyer ve Voyer’in (2014) çalışması

oldukça önemlidir. Şimdiye kadar yapılmış en büyük meta analiz çalışmalarından biri olan bu araştırmada 1914'ten başlayarak yüz yıllık bir dönemde yayınlanan 369 farklı makalenin sonuçları incelenmiştir. Toplamda 538710 erkek ve 595332 kız öğrenci üzerindeki çalışmada tüm ders alanlarında kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduğu bulunmuştur (Voyer ve Voyer, 2014, s. 1189-1191). Ayrıca farklı çalışmalarında da aynı bulgular tekrarlanmıştır (örn; Fortin, Oreopoulos ve Phipps, 2015; Lietz, 2006; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009; Siddiq ve Scherer, 2019;).

Kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi performans gösterdikleri alanyazında üzerinde uzlaşmış bir nokta olsa da bunun sebepleriyle ilgili farklı görüşler sunulmaktadır. Örneğin başarıdaki cinsiyet farklılıklarında eğitim politikalarının rolüne dikkat çeken Hermann ve Kopasz (2019, s. 11-16) öğrenci merkezli yaklaşımların, sınıf tekrarı sisteminin ve erken dönemde başarıya göre okul seçiminin kız ve erkek öğrencilerin başarılarında farklılıklar oluşturduğunu bulmuşlardır. Diğer yandan Legewie ve DiPrete (2012, s. 463-485) bu durumu farklı bir bakış açısıyla okul bağlamında incelemiştir. Okul ortamı erkek egemen bir şekilde düzenlendiğinden, erkeklik kavramı öğrencilerin akran ilişkilerine yansımakta ve genellikle okul karşıtı davranışların ortaya çıkmasını teşvik etmektedir. Bunun aksine kızlar okuldaki erkeklik algısından etkilenmediğinden okulun amaçlarıyla daha uyumlu olabilmektedir. Workman ve Heyder (2020, s. 1414-1419) sosyo-kültürel yapıda kız çocukların başarılı olabilmeleri için erkeklere göre çok daha fazla gayret göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. Özellikle toplumun saygın kabul ettiği iş alanlarına ulaşabilmek için kız çocuklarından erkeklere göre çok daha fazlasını başarmaları istenir. Bunun yanında ailelerin kız çocuklarını daha korunmasız olarak gördüklerinden dolayı eğitimlerine daha fazla çaba sarf edebileceği de belirtilmektedir (Voyer ve Voyer, 2014, s. 1192).

Eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde ise cinsiyet farklılıkları aynı eğitim fırsatlarından yararlanamamakla ilgilidir. Erkeklere göre daha başarılı olmalarına rağmen kız çocuklarının özellikle eğitime erişimle ilgili sorunları dünya genelindeki birçok bölgede devam etmektedir (UNICEF, 2020, s. 6-7). Aslında bu durum bir anlamda kız çocuklarına fırsat verildiği takdirde karşı cinslerine göre çok daha olumlu şeyler üretebileceklerini de göstermektedir.

Araştırmada öğrencinin kardeş sayısının da akademik başarıda etkili olduğu bulunmuştur. Ancak burada öğrencinin kardeş sayısı ile okula giden kardeş sayısının aynı etkilere sahip olmadığı görülmektedir. Öğrencinin toplam kardeş sayısı başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu anlamda Gelbal'ın (2010, s. 1311-1312), Karwath,

Relikowski ve Schmitt'in (2014, s. 388-391) ve Marks'ın (2006, s.10-12) yaptığı çalışmalarda da toplam kardeş sayısının öğrencinin başarısında olumsuz etki yaptığı bulunmuştur. Kardeş sayısının olumsuz bir etken olması iki farklı yaklaşımla ele alınabilir. Birincisi, öğrencinin kardeş sayısının çok olması ailenin öğrenciye olan ilgisinin ve aktardığı kaynağın kardeşler arasında daha fazla paylaşılacağı anlamına gelmektedir. Öğrenciler, ebeveynlerin zamanlarının, enerjilerinin ve finansal kaynaklarının tüketicisi konumunda oldukları için kardeş sayısının artması bunlardan alacakları payı düşürmektedir (Downey, 2001, s. 497). İkinci olarak sosyo-ekonomik anlamda daha düşük profildeki ailelerin daha çok çocuk sahibi olmaya yönelik tutumları olduğu ve bu nedenle de öğrencinin kardeş sayısının sosyo-ekonomik bir gösterge olarak alınabileceği de belirtilmektedir. Dolayısıyla kardeş sayısı sosyo-ekonomik faktörler ve başarı arasındaki aracı bir etken konumundadır (Marks, 2006, s. 2; Karwath vd., 2014, s. 389). Diğer yandan araştırma bulgularına göre okula giden kardeş sayısı öğrenci başarısında olumlu bir etki yapabilmektedir. Alanyazında okula giden kardeşlerin birbirlerinin başarılarından etkilenmekte olduğu ve bu kardeşler arasında özellikle akran dayanışmasına benzer süreçlerin daha iyi işletilebildiği ifade edilmektedir (Nicoletti ve Rabe, 2014, s. 16-18). Bu anlamda kardeşlerin birbirinden akademik destek alması okula ilişkin olumlu davranışların gelişmesine ve başarının artmasına yardımcı olabilmektedir (Alfaro ve Umaña-Taylor, 2010, s. 557-563). Örneğin ev ödevlerinde birbirine yardım etme, bilgi alışverişinde bulunma ve okula yönelik motivasyon sağlama gibi durumlarda kardeşler birbirini etkileyebilir. Diğer yandan toplam kardeş sayısının olumsuz, okula giden kardeş sayısının olumlu etkiye sahip olması Türkiye'de okula gitme yaşının yaklaşık olarak 7 olması nedeniyle ailenin henüz kendi öz bakım becerileri gelişmemiş küçük çocuklarına daha fazla odaklanmasından da kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında bununla ilgili bir bulguya rastlanmasa da özellikle annenin küçük yaştaki çocuklarla daha fazla ilgilenmek zorunda olması öğrencinin yukarıda belirtilen zaman ve enerji kaynaklarından daha az pay almasına neden olabilir. Ancak okula giden kardeşlerin bu eksikliği birbiriyle dayanışma içine girerek ortadan kaldırılmaları söz konusu olabilir.

Öğrenci başarısında etkili olan faktörler üzerinde alanyazının ortak bir noktada bulunduğu alanlardan biri anne ve babanın eğitimidir. Birçok araştırma anne ve baba eğitiminin öğrenci başarısında en önemli belirleyicilerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi ve Çağlar, 2014, s. 165; Häkkinen, Kirjavainen ve Uusitalo, 2003, s. 335; Martins ve Veiga, 2010, s. 1025; Sirin, 2005, s. 433). Bu çalışmada da anne ve babanın eğitimi öğrenci başarısına etki eden bir diğer değişken olarak bulunmuştur. Bu

anlamda araştırmanın bulguları ilgili alanyazını ve Haveman ve Wolfe'nin (1995, s. 1833) çerçevesini doğrular niteliktedir. Buna göre ailenin eğitimi öğrenciye ayrılacak zamansal ve maddesel girdilerin belirleyicisi konumundadır. Daha eğitilmiş olan aileler çocuklarının eğitiminde sorumluluk alma konusunda daha isteklidir. Aynı zamanda kendi eğitim hayatlarının birikimlerini kullanarak çocuğun okul hayatına ayrılacak zamanı kontrol etme ve maddi kaynakları bu yönde verimli şekilde kullanma becerisine sahiptirler. Bu durum eğitilmiş ailelerden gelen çocukların daha fazla başarı elde etmesini açıklamaktadır. Bunun yanında eğitim seviyesi yüksek olan aileler yaşayacakları çevreye karar verirken çocuklarının daha iyi eğitim almasını sağlayabilecek okulların yakınlığını seçmektedir. Bu seçim sonucunda çocuklarını 'başarılı' olarak nitelendirilen okullara yerleştirebilmektedirler. Ayrıca okulda verilen eğitimin kalitesini değerlendirerek öğretmenleri kontrol etme ve çocuklarının yeteri kadar eğitim fırsatlarından yararlanabildiklerinden emin olma eğilimleri vardır. Eğitilmiş aileler kendi eğitim birikimlerinin onlara kattığı becerilerle beraber çocuklarıyla daha iyi iletişim kurma, daha yapıcı bir dil kullanma ve çocuğun özgürlük alanlarına daha saygılı olma gibi temel becerilerin gelişiminde önemli olan örüntülere yatkındır. Bir diğer nokta ise eğitilmiş ailelerin sosyal çevrelerinin çocukların gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmış olmasıdır. Sahip oldukları sosyal ağlarla beraber çocuklarının çevrenin olanaklarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamaktadırlar (Egalite, 2016, s. 72-73; Tan, Lyu ve Peng, 2020, s. 266-271; Tan, Peng ve Lyu, 2019, s. 5-7). Bu açıdan bakıldığında ailenin eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği açısından var olan farklılıkları derinleştirici rolüyle Bourdieu'nun (2015) kültürel sermayenin yeniden üretimi çerçevesine ışık tutmaktadır. Bu yeniden üretim sürecinde eğitilmiş ailelerden gelen çocuklar kendilerinin ve ailelerinin kültürel sermayelerini kullanarak avantajlarını daha da arttırırken diğerleriyle aralarındaki farkı giderek açarak gelecek nesillere bırakmaktadır.

Alanyazında ebeveynlerin yaptığı mesleğin öğrencilerin başarısında önemli olduğu yine birçok çalışmada ifade edilmektedir (Sirin, 2005, s. 433). Bu doğrultuda çalışmada öğrenciler arasındaki başarılı farklılıklarını açıklamada aileyle ilgili özelliklerden babanın mesleği etkili bulunmuştur. Bu anlamda ISCO-08 kullanılarak elde edilen sonuçlarda babanın daha az beceri ve bilgi gerektiren işlerde çalışması öğrenci başarısına olumsuz yansımaktadır. Ancak araştırma bulgularına göre annenin yaptığı meslek anlamlı bir değişken değildir. Marks'ın (2008, s. 300) otuz OECD ülkesi üzerinde yaptığı çalışmada da çalışmaya dâhil edilen ülkelerin neredeyse tamamında öğrencilerin başarı farklılıklarını açıklamada babanın yaptığı mesleğin anneninkine göre çok daha

önemli olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni günümüzde halen babanın yaptığı mesleğin sosyal statünün ve ekonomik kazancın temel belirleyicisi olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle de babanın daha az beceri ve bilgi gerektiren işlerde çalışması bir anlamda daha az sosyal statü ve ekonomik kazanç anlamına gelmektedir. Diğer yandan aile içinde çocukların bir rol modeli olarak babanın yaptığı meslek öğrencilere kendi hedeflerini ortaya koyarken benimsedikleri standartları ve beklentileri şekillendirmektedir. Sosyal statü ve ekonomik kazanç bağlamında daha alt seviyedeki mesleklerde bulunan ailelerin çocukları diğerlerine kıyasla eğitim hayatlarında onları 'kendi kozalarından' çıkıp farklı yönlere gitme konusunda istek ve kararlılık göstermede geride bırakmaktadır. Bu nedenle okuldaki öğrenme ortamında kendileri için daha az zorlayıcı olan kanallara yönelmektedirler (DuBois, 2001, s. 140).

Araştırmada aileyle ilgili olarak incelenen diğer değişkenler ailenin geliri ve ailenin evde sahip olduğu farklı araç gereçlerle ilgilidir. Ailenin ekonomik kaynaklarını gösteren bu değişkenler arttıkça öğrenciler daha başarılı olabilmektedir. Alanyazına bakıldığında ailenin ekonomik kaynakları öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının açıklanmasında üzerinde uzlaşmış olan bir diğer belirleyici unsurdur. Örneğin son yıllarda yapılan araştırmalarda düşük gelirli ailelerin fazladan 1000 dolarlık bir gelir elde etmeleri çocuklarının başarılarında yüzde 5 ila 7 arasında değişen standart sapmalarda artışa neden olmaktadır (Owens, 2018, s. 2). Cheng ve Kaplowitz'in (2016, s. 274-276) araştırmasına göre de ailenin ekonomik kaynakları kültürel sermayesine doğrudan etki yaparak öğrencilerin başarısını şekillendirmektedir. Belley ve Lochner (2007, s. 47-48) de 1980 ve 2000 yıllarını kapsayan boylamsal çalışmalarında aynı bulgulara ulaşmıştır.

Ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitimin de olduğu gibi öğrenci daha okula ilk adım attığında ayrıştırıcı bir rol üstlenmektedir. Gelir bakımından daha sınırlı imkânları olan ailelerden gelen çocukların bilişsel becerileri ve hazır bulunuşlukları okula ilk başladıkları andan itibaren avantajlı olanlarla aranın açılmasına neden olmaktadır (Garcia, 2015, s. 16; Magnuson ve Duncan, 2006, s. 387). Mayer'e (1997; Akt., Owens, 2018, s. 2) göre ailenin ekonomik durumunun çocukların başarısını farklılaştırmasında doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki neden bulunmaktadır. Ekonomik kaynaklar çocuğa yapılacak yatırımların niceliğini ve niteliğini belirleyerek doğrudan etkili olabilmektedir. Ailenin yiyecek, giyecek ve barınma gibi çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayabilme düzeyinin yanı sıra okulla ilgili yatırımlarını da içinde bulunduğu ekonomik şartlar belirlemektedir (Belley ve Lochner, 2007, s. 56). Dolaylı olarak düşünüldüğünde ise daha fazla ekonomik imkâna sahip olmak ebeveynlerin yaşam stresini azaltmakta ve daha

sağlıklı bir yaşam biçimi sunmaktadır. Böylece ebeveynler çocuklarının eğitimi için gerekli olan sorumluluklarını daha iyi bir biçimde yerine getirebilmektedir. Bir diğer bakış açısı ise ekonomik kaynakların aileleri çocuklarının farklı deneyimleri elde etme konusunda sınırladığına yöneliktir. Buna göre ekonomik olarak daha alt seviyede olan ailelerin çocukları diğerlerine göre okul dışı öğrenme fırsatlarından yeteri kadar yararlanamamaktadır (Egalite, 2016, s. 74). Ayrıca Howe (1992, s. 468) konuyu daha geniş bir çerçevede ele alarak sosyal ve ekonomik düzenin çoğu zaman maddi kaynakları elinde bulunduranların istek ve ihtiyaçlarına göre şekillendiğini belirtmektedir. Bu durum ekonomik anlamda daha iyi durumda olan ailelerin kamusal eğitimi kendi tercihlerine göre düzenlemesine ve böylece eğitimden daha fazla yarar sağlamalarına neden olmaktadır. Diğer yandan ailenin gelir düzeyi içinde bulunduğu çevreyi ve yaşam alanını da belirlediğinden başarı farklılıklarına katkı yapmaktadır (Sanbonmatsu, Duncan, Kling ve Brooks-Gunn, 2006, s. 683-686).

Öğrencinin yaşadığı çevre araştırmada başarıyı etkileyen bir diğer değişkendir. Çevre değişkeni öğrencinin yaşadığı mahalle ve sokağa bağlı olarak geliştirilen bir endeksle ölçülmüştür. Bu anlamda endeks puanı yükseldikçe çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin arttığı söylenebilir. Buna göre çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması öğrencinin başarısında artış sağlarken, dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin başarısı buna bağlı olarak düşebilmektedir. Bu bulgu Ainsworth'ün (2002, s. 131-143), Leventhal ve Brooks-Gunn'un (2004, s. 494-500), Greenman, Bodovski ve Reed'in (2011, s. 1441-1442) yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi ilgili alanyazında öğrencinin yakın çevresindeki sosyal süreçlerden etkilenmesini ifade eden kolektif sosyalleşme, problemli davranışlarının gözlemlenmesi ve önlenmesine ilişkin sosyal kontrol, öğrencinin kendine yarar sağlayabileceği sosyal sermaye ve ağlar, yakın çevresinin elde ettiği iş fırsatlarına göre sahip olduğu motivasyon ve çevresindeki başta okullar olmak üzere kurumsal yapıların niteliğiyle ilgilidir. Ayrıca çevre akademik başarıdan önce eğitime katılımı da etkileyebilmektedir. Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra eğitime katılım oranları da düşük olabilir. Öğrenciler etrafındaki sosyal yapının şiddet ve suç unsurlarından etkilenip okula gitmemeyi seçebilirler. Buna ek olarak rol modellerinin olmaması ve olumsuz akran dayanışması davranışsal problemleri de beraberinde getirerek okul terklerini hızlandırabilir (Sampson, Morenoff ve Ganon-Rowley, 2002, s. 460-465).

Alanyazında öğrencinin ailesi ile ilişkilendirilen bir diğer unsur evdeki kitap sayısıdır. Birçok araştırmada evdeki kitap sayısı ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin göstergelerinden biri olarak alınmaktadır (Schütz vd., s. 283). Mevcut araştırmaya da dâhil edilen bu değişkenle ilgili yapılan analizler sonucunda öğrencilerin beyanları dikkate alınarak belirlenen ders kitapları haricinde evdeki kitapların sayısı öğrenci başarısında önemli bir unsurdur. Buna göre evdeki kitap sayısının artması öğrenci başarısına da olumlu olarak yansımaktadır. Dolayısıyla bu araştırma alanyazındaki birçok ampirik çalışmanın sonuçlarını tekrarlar niteliktedir (Evans, Kelley, Sikora ve Treiman, 2010, s. 184; Chiu ve Xihua, 2008, s. 331; Hoxby, 2001, s. 118; Woessmann, 2004, s. 9).

Evdeki kitap sayısının önemine işaret eden önemli çalışmalardan biri Evans ve diğerlerine (2010) aittir. Araştırmacılar yirmi yedi farklı ülke üzerinde yaptıkları araştırmada evdeki kitap sayısının sanılandan çok daha önemli olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmaya göre beş yüz ve üzeri kitap olan evlerde büyüyen öğrenciler hiç kitap olmayan evlerdeki öğrencilere göre eğitsel anlamda ortalama 3.7 yıl önde olabilmektedir (s.184). Araştırma daha sonra kırk iki ülkeyi kapsayacak şekilde genişletilerek yeniden yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Evans, Kelley ve Sikora, 2014, s. 1587-1589). Araştırmacılar bu durumun ortaya çıkmasında öğrenciyle beraber kitap okumanın ya da ebeveynler arasında okunan kitaplarla ilgili düşünce alışverişinde bulunulmasının önemine dikkat çekmektedir. Evinde daha çok kitap olan öğrenciler daha özgürlükçü bir aile yapısında gelişim sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenciler ailelerinin kitap okuduklarını gördüklerinde bunun önemini daha iyi kavrayabilmektedir. Ebeveynlerini örnek alarak kitaplarla daha fazla ilgilenmek onlara gerçek hayatta yaşayamayacakları deneyimleri sunmakta ve böylece akademik başarının yanı sıra bireysel ve toplumsal alanlardaki becerilerinin gelişimini de hızlandırmaktadır (s.187-189). Schütz ve diğerleri (2008, s. 284-285) ise bu durumu evdeki kitap sayısının, eğitim ve akademik başarıya önem veren ve böylece öğrencinin başarısına odaklanan bir aile yapısının göstergesi olmasıyla açıklamaktadır. Ayrıca kitaplar belirli bir ücret karşılığında alınan varlıklar olduğu için ailenin kültürel yapısının yanında ekonomik durumlarıyla da ilgili bilgi vermektedir. Dolayısıyla kitap sayısı aslında öğrencinin başarısına etki eden yukarıdaki değişkenlerden birçoğunu aynı anda içinde barındırmaktadır.

Araştırmada ailenin öğrenciye sağladığı çeşitli olanakların başarılarına etkisi de incelenmiştir. Bu anlamda öğrencinin özel derslerden ve yetiştirme kurslarından yararlanması ele alınmıştır. Ayrıca akıllı telefon, bilgisayar, kendine ait oda ve eğitim seti

gibi değişkenlerin oluşturduğu öğrenciye sağlanan maddi kaynaklarda bu anlamda incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sırasıyla özel ders alma, yetiştirme kurslarına katılma ve sağlanan diğer maddi kaynakların hepsi başarıda etkilidir. Bu olanakları sağlamak için belirli bir ekonomik ve kültürel birikime sahip olmak gerektiğinden aslında bu değişkenlerin her biri öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik durumlarını da yansıtmaktadır (Park ve Lim, 2020, s. 249). Alanyazında ‘gölge eğitim’ şeklinde kavramsallaştırılan özel ders imkânının diğer sosyo-ekonomik göstergeler kadar üzerinde çok çalışılmasa öğrencilerin başarılarını etkilediğini gösteren diğer çalışmalar mevcuttur (Bray ve Kobakhidze, 2015, s. 466; Hamid, Obaidul ve Asaduzzaman, 2009, s. 293; Yeşilyurt ve Say, 2016, s. 564-548; Zhang ve Bray, 2018, s. 228;). Bazı çalışmalarda ise bu durumun her zaman geçerli olmadığı, sonucun öğrencinin ilgisine ve verilen dersin kalitesine bağlı olarak değişebildiği belirtilmektedir (Bray ve Lykins, 2012, s. 32). Buna rağmen özel ders imkânlarının eğitimde fırsat eşitliğindeki ayrıştırıcı rolü açıktır. Örneğin Byun, Chung ve Baker’in (2018, s. 92-93) altmış yedi ÷lke üzerinde yaptıkları çalışmada özel derse erişimin daha çok yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki aileler için bir seğenek olacağı gör÷lmektedir. Diğer yandan, özel ders imkânları eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönünde atılacak kurumsal ve politik adımların büyük ölçüde saf dışı bırakılmasına neden olmaktadır. Çünkü özel ders seğeneği tamamen ailenin istek ve sermayesiyle ilişkili olduğundan bunu dengeleyebilmek ve kontrol etmek için kurumsal ve politik adımların atılabilmesi oldukça zordur (Zhang ve Bray, 2018, s. 221).

Byun ve diğerlerinin (2018, s. 68) araştırmasına göre Türkiye’deki 15 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık %40’ı özel ders veren kişi veya kurumlardan destek almaktadır. Bu durum geriye kalan yüzde altmışlık bir bölümün kendi ellerinde olmayan nedenlerle eşitliğsizliğe uğradığını göstermektedir. Bu anlamda kamusal eğitimde özel dersin açığı kapatabilecek olan farklı uygulamalar da denenmektedir. Bunlardan biri araştırmanın bağlamında da de yer alan yetiştirme kurslarıdır. Türkiye’de dersane olarak adlandırılan özel eğitim kurslarının kapatılmasıyla birlikte ortaya çıkan açığı kapatmak ve öğrencileri desteklemek adına uygulamaya konulan yetiştirme kursları araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarisına etki edebilmektedir. Ünsal ve Korkmaz’ın (2016, s. 104) ve Bozbayındır ve Kara’nın (2016, s. 341) öğretmenlerin gözlemlerine dayandırdıkları çalışmalarında da yetiştirme kurslarına katılımın öğrenci başarisını arttıracığı belirtilmektedir. Yetiştirme kurslarına katılım gösteren öğrencilerin birçoğunun düşük ve orta gelir düzeyindeki ailelerden geldiği (Biber, Tuna, Polat, Altunok ve Küçüköğlü, 2017, s. 103) göz önünde bulundurulduğunda Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu

uygulamasının eğitimde fırsat eşitliği açısından yararlı olduğu belirtilmektedir (Dönmez, Gürbüz ve Tekçe, 2018, s. 55-56; Sarıca, 2019, s. 101). Ancak okullarda yetiştirme kurslarına katılacak öğrencilerin belirli bir başarı düzeyine göre seçilmiş olma olasılığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla ilgili olarak alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamışsa da bu olasılığın hesaba katılması önemlidir.

Öğrenciye sağlanan olanaklar bakımından üçüncü olarak incelenen değişken öğrencinin eğitim yaşamına etki edebilecek maddi kaynaklarla ilgilidir. Buna göre akıllı telefon, bilgisayar, kendine ait oda ve eğitim seti alt değişkenlerinden oluşan öğrenciye sağlanan olanaklar endeksinin öğrenci başarısında etkili olabildiği görülmüştür. Alanyazında bu değişkenleri birlikte ele alan çalışmalardan ziyade tek başına etkilerini değerlendiren araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Hoxby (2001, s.118) yaptığı araştırmada öğrencilerin başarı puanlarını alt ve üst gruba göre değerlendirmiştir. Buna göre üst gruptaki öğrencilerin %81'i, alt gruptakilerin %55'i bir atlas sahibidir. Aynı şekilde üst gruptaki öğrencilerin %60'ı, alt gruptakilerin %27'sinin bilgisayarı vardır. Türkan, Üner ve Alcı'nın (2015, s. 366-367) ve Marks ve diğerlerinin (2006, s. 116-121) çalışmalarında da öğrencinin kendine ait bir odasının ve bilgisayarının bulunması başarı puanları arasında farklılaşmaya neden olmaktadır.

Araştırmada son olarak öğrencinin sosyo kültürel yaşamıyla ilgili değişkenler incelenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin tatillerini nasıl geçirdiklerinin yanı sıra tiyatro, sinema ve müze gibi sosyo-kültürel aktivitelere katılımları incelenmiştir. Öğrencilerin tatillerinin nasıl geçirdikleri başarılarını etkileyen bir unsur olmazken, sosyo-kültürel aktivitelere katılım etkili olmuştur. Alanyazınla karşılaştırıldığında araştırmanın bulgularını destekleyecek nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Yücel ve diğerleri (2013, s.144) de yaptıkları çalışmada daha başarılı olan öğrencilerin tiyatro gibi sosyo-kültürel aktivitelere daha çok katıldıklarını ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Greene, Erickson, Watson ve Beck (2018, s. 251-252) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada canlı tiyatro seyretme imkânı bulunan öğrencilerin derslerin içeriğiyle ilgili alan bilgisi ediniminde daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Hoxby (2001, s. 118) aileleriyle beraber bilim müzelerini ziyaret eden öğrencilerin daha başarılı olabileceğini bulmuştur. Swan (2014, s. 3-6) ise sosyo-ekonomik anlamda daha alt seviyedeki ailelerden gelen çocukların müze imkânlarının olmadığını ve bu nedenle de diğerlerine göre daha başarısız olabildiklerini ortaya çıkarmıştır.

Sosyo-kültürel aktiviteler öğrencilerin dersleriyle ilgili öğrenmeleri pekiştirme, daha önceki öğrenmelerle bağlantı kurma ve öğrenmenin sosyal yanına katkıda bulunma

(Bamberger ve Tal, 2008, s. 278), yeni bilgi ve bakış açıları kazanma, sınıf içinde deneyimlenemeyecek olan şeyleri keşfetme, interaktif görseller ve teknolojilerle içli dışlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırma (Mujtaba, Lawrence, Oliver ve Reiss, 2018, s. 46-50) gibi başarıya doğrudan ve dolaylı olarak etki edebilecek işlemlere sahiptir. Diğer yandan sosyo-kültürel aktiviteler öğrencinin elde edeceği kültürel sermaye ile de yakından ilişkilidir. Tiyatro, sinema ve müze gibi varlıklar mevcut ve gelecekteki kültürel yansımalara uyumunu hızlandırabilmenin yanında öğrencinin farklı bakış açıları geliştirmesine de yardım edebilir. Dolayısıyla bu imkânlardan yararlanabilen öğrenciler kültürel sermaye birikimlerini ileriye götürerek daha avantajlı konuma gelebilir.

Görüldüğü gibi akademik başarıda öğrenci seviyesindeki anlamlı değişkenlerin birçoğu ailenin sosyo-ekonomik durumuyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik anlamda daha iyi durumda olan ailelerin çocuklarının daha yüksek başarı elde ettiğine yönelik kabuller araştırma sonucunda tekrarlanmıştır. Bu durum sosyal adalet, toplumsal tabakalaşma ve toplumsal hareketlilik gibi eğitimde fırsat eşitliğini toplum düzeyinde açıklayabilecek kavramlara da ışık tutmaktadır. Sosyal adaletin toplumdaki temel hakların ve sorumlukların nasıl paylaşıldığına yönelik olduğu (Rawls, 1999, s. 6-7) düşünüldüğünde öğrencilerin başarısını ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin belirlemesi bozucu bir işlev görmektedir. Çünkü sosyal adalet, toplumdaki herhangi bir bireyin kendi elinde olmayan nedenlerden dolayı eğitimle ilgili fırsatlardan daha az yararlanmasını kabul etmemektedir. Bir öğrencinin ailesinden kaynaklı olarak yeterli desteği alamaması, uygun bir çevrede yetişememesi veya sosyo-kültürel kazanımları elde edememesi onu kendi akranlarından geride bıraktığına göre sosyal adalet sağlanamamaktadır. Benzer şekilde çocuğun başarısında ailenin sosyo-ekonomik göstergelerinin bu kadar önemli olması Bourdieu ve Wacquant'un (1992) toplumsal tabakalaşma ve toplumsal hareketlilik çözümlerini de doğrulamaktadır. Toplumsal sınıfı ailenin sosyo-ekonomik durumunu belirlediğine göre, öğrencinin başarısının büyük oranda bunlara bağlı olarak değişmesi yeniden üretim sürecini giderek gücünü arttıran ve derinleşen bir yapıya sokmaktadır. Ailelerin kendilerine sundukları maddi kaynaklar, kültürel sermaye ve çevre ile yetinmek zorunda olan çocuklar üst seviyedeki toplumsal alanlara ulaşamadıkları için hayatlarının ileri dönemlerinde toplumun kendilerine verdiği rolle yetinmek zorunda kalmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğinin ekonomik çözümlenmesi adına araştırmanın sonuçları Crocker'ın (2006, s. 3) eğitim ve beşeri sermaye ilişkisine dönük kavramsallaştırılmasından incelendiğinde yine ailenin sosyo-ekonomik durumunun

belirleyici rolü dikkat çekmektedir. Crocker'a (2006, s. 3) göre öğrencinin ekonomik ve sosyal çıktılar yoluyla beşeri sermayesini arttırabilmesi ve böylece ekonomik kazanç elde etmesi öğrenci özellikleri ve eğitimsel kaynakların bir araya gelmesinin oluşturduğu bir sürecin sonucuna bağlıdır. Öğrencinin eğitim hayatına getirdiği özellikleri öğrenme ve öğretme sürecindeki durumunu belirlemektedir. Ancak araştırmada görüldüğü gibi öğrenci eğitim hayatına getirdiği birçok özelliği ailesinin sosyo-ekonomik durumundan miras olarak almaktadır. Bu durumda sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı konumda olan ailelerden gelen öğrencilerin kendilerine ekonomik anlamda kazanç sağlayacak girdilerden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Avantajlı öğrencilerin ailelerinden aldıkları sosyo-ekonomik güç ile başarılarını arttırdığı düşünülürse, ekonomik anlamda da geçerli olan bir yeniden üretim süreci kendini göstermektedir. Ayrıca ekonomik gücü elinde bulunduranların eğitimi kendi istek ve ilgilerine göre şekillendiriyor olmaları (Howe, 1992, s. 468) bu süreci daha da hızlandırmaktadır.

Araştırmanın bulguları okula ait özelliklere göre ele alındığında ise okulun maddi kaynaklarıyla ve imkânlarıyla ilgili hiçbir değişkenin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olmadığı görülmektedir. Ancak alanyazında özellikle okuldaki sınıfların mevcutları (Altınok ve Kingdon, 2012, s. 210-216; Angrist ve Lavy, 1999, s. 551), öğrenci başına düşen öğretmen sayısı (Greenwald, Hedges ve Laine, 1996, s. 370-373), öğretmen maaşları (Dolton, Marcenaro-Gutierrez, Pistaferri ve Algan, 2011, s. 36), okuldaki farklı araç ve gereçler (Agasisti ve Longobardi, 2017, s. 949; Savascı ve Tomul, 2013, s. 119) ve okuldaki donanımlar (Agasisti ve Longobardi, 2017, s. 949; Zainuddin ve Subri, 2017, s. 652-653) gibi değişkenlerin etkili olabileceğine yönelik araştırmalar mevcuttur. Ancak bir arada değerlendirildiklerinde, bu niceliksel değişkenlerin temelde gerekli olmakla birlikte öğretmenlerin niteliği, eğitim durumları ve okulun başarıyı algılama biçimi gibi nitelikle ilgili okul özelliklerinin çok daha önemli olduğu belirtilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007, s. 3; Hanushek ve Woessmann, 2017, s. 167-169; Rivkin vd., 2005, s. 421).

Araştırmada okul düzeyinde incelenen niteliksel durumlardan biri okul çevresiyle ilgilidir. Bu anlamda öğretmenlerin algılarına göre belirlenen okul çevresinin güvenliğinin okulların başarılarında etkili olduğu görülmektedir. Buna göre okul çevresi güvenli olan okulların başarı ortalamalarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Berman ve diğerlerinin (2018, s. 805-806) araştırmalarında okulun çevresindeki uyuşturucu vakalarıyla ilgili oranın öğrenci başarısını etkilediği, yetişkin tutuklanma oranlarının da öğrencilerin okul devamsızlıklarına etki ettiği belirlenmiştir.

Bowen ve Bowen (1999, s. 334) tarafından yapılan çalışmada da okul çevresindeki tehlikelerin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada okul çevresinin güvenliğinin, okulun kendi iç güvenliğinden daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan çevrenin güvenliği okulun bulunduğu yerleşim yerinin bilinçsiz alkol tüketimi, uyuşturucu kullanımı ve taciz gibi şiddet ve suçla ilişkilendirilebilecek durumlara ne kadar maruz kaldığıyla ilgilidir (Dönmez, 2001, s. 64). Bu durumların ortaya çıkmasında ise okulun bulunduğu bölgedeki gelir düzeyi, işsizlik oranı, göç oranı, eğitim seviyesi ve doğum hızı gibi sosyo-ekonomik göstergeler belirleyici olmaktadır (Cömertler ve Kar, 2007, s. 53). Dolayısıyla okul çevresinin güvenliği aynı zamanda okulun çevresinde yer alan yerleşim birimindeki insanların sosyo-ekonomik durumunu da ortaya koymaktadır. Bu anlamda düşünüldüğünde Sirin (2005, s. 435) okul çevrelerini banliyö, kentsel ve kırsal olarak üçe ayırarak yaptığı çalışmada kentsel yaşamdan gelen öğrencilerin daha başarılı olabileceğini bulmuştur.

Türkiye açısından düşünüldüğünde okulun sosyo-ekonomik çevresiyle başarı arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasında kayıt alanı uygulamasının da etkili olduğu söylenebilir. Genel anlamda kayıt alanı uygulamasında öğrencinin evine en yakın okula kayıt yaptırması esas alınmaktadır (Resmi Gazete, 2014). Yücel ve diğerlerinin (2013) bulguları incelendiğinde hâlihazırda avantajlı olan ailelerin çocuklarının yine başarı ortalaması yüksek olan okullara yerleştiği görülmektedir. Bir anlamda şehrin sosyo-ekonomik olarak avantajlı bölgelerinde oturan aileler çocuklarını güvenli olarak algılayan okullara gönderebilmekteyken, dezavantajlı aileler için bunun tersi söz konusudur. Dolayısıyla okul çevresinin güvenliği aslında okula gelen öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyiyle ilişkili olarak değişebilmektedir (Sirin, 2005, s. 420). Kayıt alanı uygulaması öğrenciler bakımından homojen bir okul yapısını hedeflediğinden şehirdeki farklı okullar ve bunların öğrencileri arasında aynı fırsatlar sunulmamaktadır. Örneğin öğrenci suç oranı yüksek bir çevrede ikamet ediyorsa her ne kadar başarılı olsa da okula o çevrenin özelliklerini taşımakta ve bu özelliklerden etkilenmektedir.

Araştırmada okul düzeyinde öğretmenlere ait özelliklerin öğrenci başarısına etkisi de incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlere yönelik nitelik algısının, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının ve öğretim sürecinde yaşadığı zorlukların anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Ancak alanyazındaki bazı çalışmaların (Boonen vd., 2014, s. 139; Harris ve Sass, 2011, s. 810-811; Hill vd., 2019, s. 1118; Kim ve Seo, 2018, s. 536; Yoon vd., 2007, s. 3-5) aksine öğretmenlerin hizmet

öncesi eğitimleri, ortalama kıdemleri ve okul dışı sosyal aktivitelere katılımı gibi değişkenler öğrenci başarısını etkilememektedir.

Alanyazında okulun özellikleriyle ilgili olarak öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenin öğretmenler olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2011, s. 90). Bu bakımdan öğretmenlerin önemi geniş bir çerçevede kabul edilmektedir. Bu kabulün en önemli parçasında ise öğretmenlerin niteliğinin öğrenci başarısına etki ettiğini gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen niteliği farklı şekillerde ölçülse de büyük oranda öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmiştir (Danişman, Güler ve Karadağ, 2019, s. 1367). Örneğin Blömeke, Olsen ve Suhl (2016, s. 39-41) 47 ülkeden 205515 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen niteliğinin sınıftaki öğretim kalitesini belirleyerek öğrencilerin gösterdiği performansta etkili olduğunu belirtmektedir. Rockoff (2004, s. 250) ise yaklaşık 10000 öğrenci ve 300 öğretmenden elde edilen on yıllık panel veri üzerinden yaptığı araştırmada öğretmen niteliğindeki bir standart sapmalık değişimin öğrenci başarısında 0.1 standart sapmalık getirisi olduğunu ifade etmiştir. Mammadov ve Çimen'in (2019, s. 776) PISA ve TALIS üzerinden yaptıkları değerlendirmede ise eğitimde başarılı ülkelerin öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili yeterli alan bilgisine sahip olmama, sınıf yönetiminde başarısızlık ve mesleki gelişim faaliyetlerinde isteksizlik gibi olumsuz özellikleri en az düzeye indirebilen ülkeler olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalarla beraber mevcut araştırmanın sonuçları, öğrenci başarısında her ne kadar ailenin sosyo-ekonomik göstergelerinin önemli olduğu bilinse de, yüksek öğretmen niteliğinin de vazgeçilmesi mümkün olmayan bir zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle dezavantajlı öğrenciler göz önüne alındığında bu durumun üzerinde daha çok durulmalıdır. Çünkü daha nitelikli öğretmenler dezavantajlı gruplardaki öğrenciler için oldukça önemli görülmekte ve onların hâlihazırda akranlarından daha çok engeli barındıran hayatlarına olumlu yönde müdahale etme şansı vermektedir (Rivkin vd., 2005, s. 419).

Araştırmada öğrenci başarısında öğretmenlerle ilişkili olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları da etkili olarak bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki farklı çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Angrist ve Lavy, 2001, s. 13-14; Blömeke vd., 2016, s. 39-41; Clotfelter, Ladd ve Vigdor, 2007, s. 678; Yoon vd., 2007, s. 3-5). Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, eğitim sistemindeki güncel yaklaşımları benimsemeleri ve alan bilgilerini geliştirmeleri bakımından önemlidir. Bunun yanında mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler informal şekilde

birbirlerinden öğrenme fırsatı yakalayarak mesleki bilgi ve becerilerini arttırmaktadır (Akiba ve Liang, 2016, s. 106-107). Diğer yandan bu durum araştırmanın öğretmenlerle ilgili olarak öğrenci başarısını etkileyen başka bir değişkeniyle de ilişkilendirilebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklar öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılarak bu zorlukların üstüne gitmesi ve gelişimlerini sınıf ortamına taşıması öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

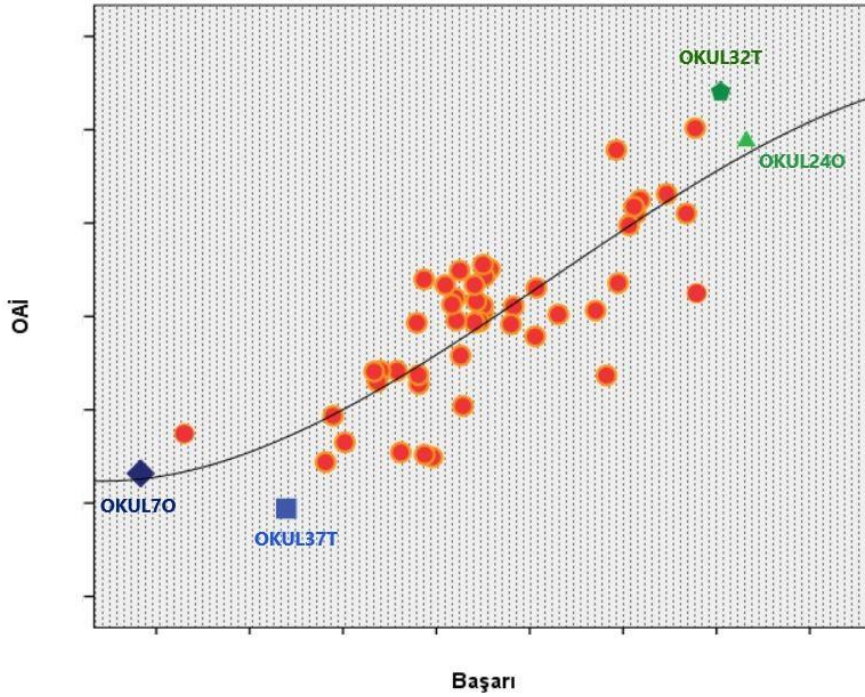
Öğretmenlerle ilgili bir diğer önemli konu öğrenciye yönelik algıdır. Araştırmada öğretmenlerin okuldaki öğrencilerin başarıyı yakalama ve birbirlerine saygılı olma yönündeki algıları öğrenci başarısında anlamlı bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda alanyazında öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olarak daha yüksek beklentilere sahip olmasının öğrencilerin düşünme becerisi, sözel ve motor becerilerinin gelişimi gibi alanlarda etkili olduğu belirtilmektedir (Jussim ve Harber, 2005, s. 133-134). Rubie-Davies ve diğerleri (2014, s. 184-188) okul öncesi dönemden başlayarak dördüncü sınıfa kadar izledikleri öğrenciler ve öğretmenler üzerinden yaptıkları boylamsal çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerle ilgili başarıya dönük beklentilerinin bütün sınıf kademelerinde öğrencilerin başarılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu durumla ilgili olarak Alderman (2004, s. 174) öğretmenlerin öğrencileri zeki, çalışkan, tembel vb. şeklinde etiketleyebildiğini ve buna göre öğretim faaliyetlerini sürdürdüğünü belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencisiyle ilgili olarak olumlu beklentilere sahip olmayan öğretmenler öğrencilerin başarılarını yükseltmek adına daha az çaba sarf edebilir. Diğer yandan sınıf sosyal bir ortam olduğu için öğretmenlerin beklentileri öğrencilere de yansır. Bu durumda öğrenciler, öğretmenlerin beklentileriyle oranlı bir biçimde kendilerini başarıya adayabilirler (Kaplan ve Owings, 2013, s. 141).

Okulların ailelerle kurduğu etkileşim öğrenci başarısında etkili olduğu belirlenen bir diğer unsurdur. Buna göre alanyazındaki farklı araştırmalarda (Fan ve Chen, 2001, s. 12; Heynes, 2003, s. 209; Ingram, Wolfe ve Lieberman, 2007, s. 482-487; Park, Stone ve Holloway, 2017, s. 201-209) olduğu gibi okul aile arasındaki etkileşimin artması öğrenci başarılarına da olumlu yansımaktadır. Howe'a (1992, s. 468) göre özellikle dezavantajlı çocukların ailelerinin okulla etkileşim kurması önemlidir. Nitekim Heynes'in (2003, s. 209) konuyla ilgili yaptığı meta-analiz çalışmasında ailelerin çocuklarının eğitimi için sorumluluk alması ve bu amaçla okul sürecine dâhil olması dezavantajlı öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ingram ve diğerlerinin (2007, s. 479) ise

dezavantajlı bölgelerde yüksek başarı gösteren okulları incelemişler ve aileyi eğitim süreçlerine katabilen okulların başarılı olabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

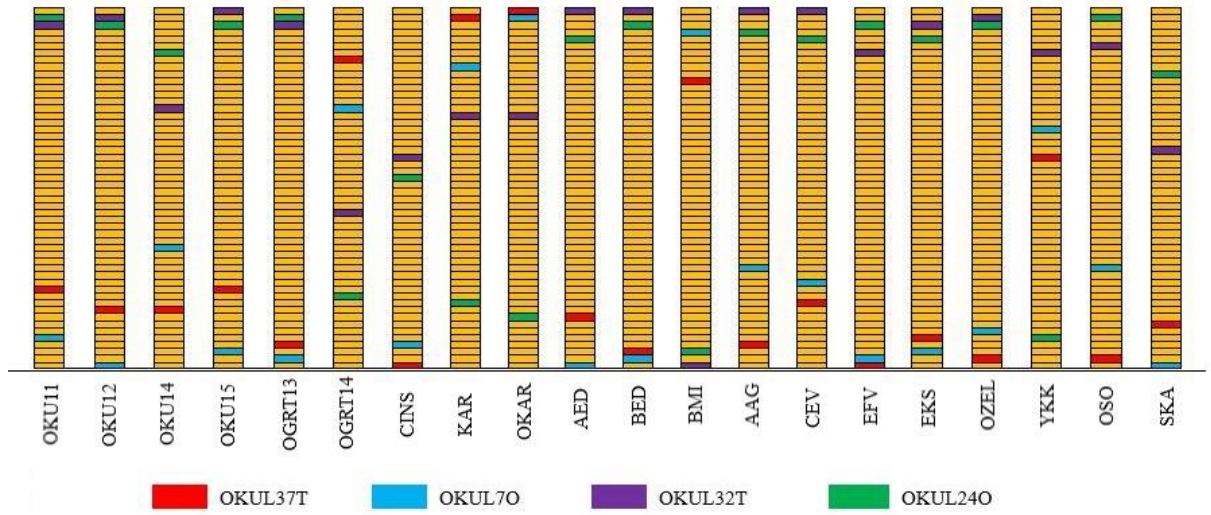
Hoxby'e göre (2001, s.114) aileler çocuklarının belirli bir düzeyde başarabilecekleri ve okulda nasıl davranışlar gösterebilecekleri konusunda fikir sahibidirler. Bu nedenle okullar ailelerin bu değerli bilgilerini kullanmalı ve böylece çocuğun okul deneyimini en iyi hale getirmelidir. Bu anlamda aile çocuğun öğrenme stilleri, ilgileri ve eksik olduğu yönleri hakkında okula ve öğretmenlere bilgi sunabilir. Ayrıca aileler okulla etkileşim halinde kalarak okulun öğrencileri için neler yaptığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini belirleyerek baskı unsuru oluşturabilir. Hoxby (2001, s. 120) ise okul-aile etkileşimiyle ilgili olarak gözden kaçan bir noktaya işaret etmektedir. Buna göre öğrenci başarısında okul mu aile mi ikileminin çözülebilmesi için okul-aile etkileşimi hayati öneme sahiptir. Ailelerin çocuğun başarısındaki önemi açık bir şekilde kabul edildiğine göre, onları okuldan uzakta tutarak sosyo-ekonomik farkların giderilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle ailelerin okuldaki eğitim öğretim sürecinin merkezinde yer almaları okulun onları daha iyi anlamaları ve öğrencilerini de bu anlayışa göre yönlendirmelerini kolaylaştırır. Bu durumda tartışmanın odağı okul mu aile mi şeklindeki döngüden kendini kurtarıp okul-aile etkileşiminin nasıl kurulacağına yönelik olmalıdır.

Araştırmada okul ve öğrenci düzeyinde başarıyı etkileyen değişkenler belirlendikten sonra bu değişkenlerin oluşturduğu bir okul avantaj endeksi puanı oluşturulmuştur. Bu endeks her okulun sahip olduğu girdileri bakımından durumunu göstermektedir. Buna göre yüksek puana sahip olan okulların daha yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilere eğitim vermelerinin yanında okul değişkenleri bakımından da daha iyi bir konumda oldukları söylenebilir. Dolayısıyla avantaj endeksi yüksek olan okullar daha fazla başarı elde edebilmektedir. Buna istinaden avantaj endeksi düşük olan okullar dezavantajlı öğrenci gruplarından oluştukları için başarısız olarak nitelendirilmektedir. Bu durum Şekil 5.3.'te açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5.3. Okulların Başarı Ortalamaları ve OAE Puanlarına İlişkin Saçılım Grafiği

Şekil 5.3.'te okulların başarı ortalamaları ile okul avantaj endeksi puanları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Örnek durumları incelemek için bazı okullar kod etiketleriyle birlikte ele alınmıştır. Şekil 5.4.'te gösterildiği gibi OKUL37T ve OKUL70'nun özellikleri incelendiğinde ailenin ekonomik göstergeleri, evdeki kitap sayısı, öğrencinin sahip olduğu olanaklar, öğrencinin sosyo-kültürel yaşamı, annenin ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, babanın mesleği ve özel ders olanağı gibi birçok öğrenci özelliği bakımından en kötü durumda olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu iki okulun öğrencilerinin sosyo-ekonomik yapısı diğerlerine göre çok daha alt seviyededir. Diğer yandan aynı durumun okula ait özellikler içinde geçerli olduğu görülmektedir. Örneğin her iki okul da okul çevresinin güvenliği bakımından son sıralarda yer almaktadır. OKUL70 okul aile etkileşiminin en az olduğu okulken OKUL37T bu anlamda 52 okul içinde 44. sıradadır. Öğretmen niteliği bakımından OKUL70, 35. OKUL37T ise 44. sıradadır. Öğrenciye yönelik algı yine her iki okulda düşük seviyelerdeyken, bunlar öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılımı bakımından da en düşük ilk beş okul arasındadır. Öğretmenlerin en çok zorluk yaşadığı okul OKUL37T iken, OKUL70 bu bakımdan 4. sıradadır.



Şekil 5.4. Örnek Okullar İçin Değişkenlere Ait Sıralamalar

OKUL32T ve OKUL240 incelendiğinde ise yukarıda ifade edilen okullardaki durumun tersi söz konusudur. Her iki okulda anne ve babanın eğitim durumu, babanın mesleği, ailenin ekonomik göstergeleri, çevre, evdeki kitap sayısı, özel ders imkanı, öğrencilere sağlanan olanaklar, sosyo kültürel aktivitelere katılım gibi birçok göstergede en olumlu değerlere sahiptir. Buna ek olarak bu okullar okul çevresinin güvenliği, okul aile etkileşimi, öğrencilere yönelik algı ve öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılım bakımından 52 okul içerisinde ilk üçte yer almaktadır. Öğretmen niteliği bakımından birçok okuldan iyi durumdayken, bu okullarda öğretmenlerin diğerlerine göre daha az zorluk çektiği görülmektedir.

İfade edilen örneklerin durumu göz önüne alındığında sosyo-ekonomik bakımından dezavantajlı öğrencilerin aslında diğerlerinden daha fazla olumsuz özelliğe sahip olan okullarda öğrenim gördükleri söylenebilir. Dolayısıyla bir anlamda avantajlı ve dezavantajlı olan öğrenciler belirli okul profilleri altında gruplanmaktadır. Bu durum Türkiye’de temel eğitim düzeyinde uygulanan kayıt alanı uygulamasıyla ilişkilendirilebilir. Kayıt alanı uygulaması öğrencinin ailesinin ikamet ettiği bölgeye göre okullara yerleştirilmesini öngörmektedir. Bundan dolayı da sosyal, ekonomik ve kültürel olarak daha düşük seviyelere sahip olan aileler, çocuklarını başarı düzeyi düşük olan okullara göndermek zorunda kalmaktadır. Diğer yandan sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda daha iyi seviyelerde olan ailelerin çocukları görece daha iyi imkanlara ve başarı potansiyeli yüksek akran gruplarından oluşan okullarda öğrenim görmektedir (Yücel vd., s. 147-148).

Alanyazında okulların performansının dezavantajlı öğrenci sayılarından olumsuz yönde etkilendiği gösteren diğer çalışmalara rastlamak mümkündür. Dahası dezavantajlı öğrencilerin daha fazla olduğu okullar bunun getirdiği etkiyle beraber zamanla daha da kötüye gidebilmektedir (Levacic ve Woods, 2002, s. 207-226). Ayrıca Türkiye'deki eğitim sisteminde öğrencinin temel eğitimden sonraki eğitim kademesinde kayıt olacağı okulu elde ettiği başarı belirlemektedir. Öğrenciler en başından sosyo-ekonomik seviyelerine göre ayrıştırıldığı için elde ettikleri başarılarla göre farklı türdeki okullara yerleşmeleri eşit olmayan fırsatları daha da derinleştirmektedir (Schütz vd., 2008, s. 297). Bu açıdan bakıldığında mevcut durumda uygulanan kayıt alanı sistemi araştırma bulgularının gösterdiği üzere hem adil fırsat eşitliği hem de radikal fırsat eşitliği çözümlerindeki ideal yapıyla ters düşmektedir.

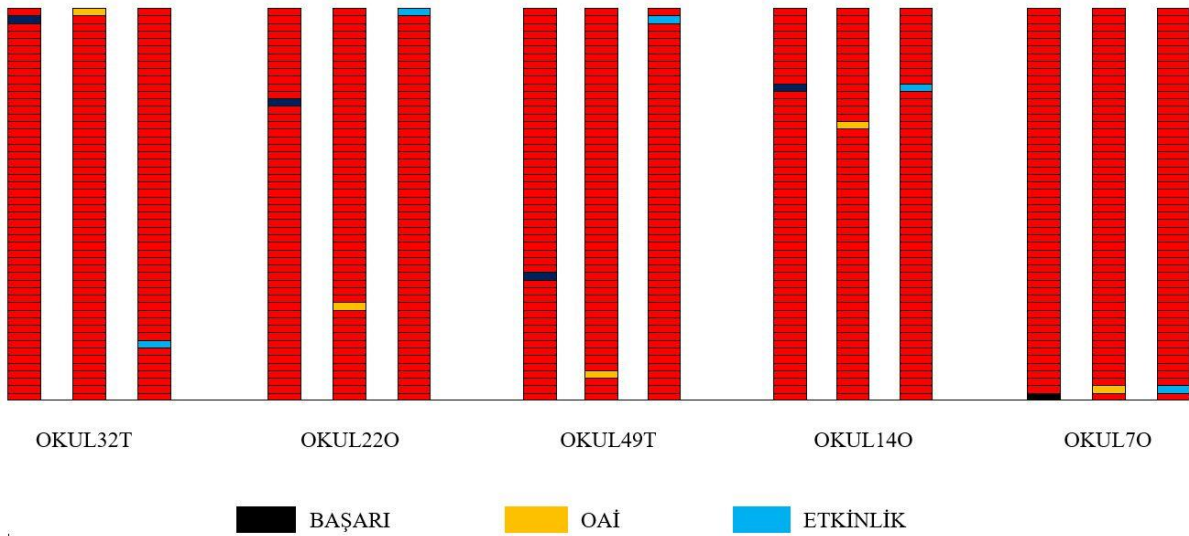
Adil fırsat eşitliği sosyal pozisyonların herkesin erişimine açık olması ve benzer motivasyona ve yeteneğe sahip bireylerin bu pozisyonlara erişiminde sosyal sınıf ve aileden gelebilecek diğer göstergeler nedeniyle herhangi bir kısıtlama olmamasını benimser (Rawls, 1999, s. 53; 2001, s. 42-44). Oysa ki kayıt alanı uygulaması öğrencileri belirli bir sınır içinde tutarak okulların homojen gruplardan oluşmasını garanti altına almaktadır. Halihazırda dezavantajlı olan bir öğrenci avantaj endeksi yüksek olan okul profilleri içinde kendine yer bulamamaktadır. Okul bir sosyal pozisyon olarak düşünüldüğünde bu öğrencinin avantajlı okullara erişimi engellenmektedir. Devletin düzenleyici bir kurum olarak bireylerin ihtiyaçlarını eşit şekilde karşılaması gerekmesine rağmen, kayıt alanı uygulamasının var olan eşitsizliklerin sürdürülmesi yönündeki bir politik çerçeveden beslendiğini söylemek yanlış olmaz. Çünkü araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğrencinin eğitimle ilgili elde edeceği fırsatları çevresindeki sosyal, ekonomik ve kültürel temel yapı belirlemektedir. Halbuki eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması öğrencilerin farklı sosyal, ekonomik ve kültürel temel yapılardan en az şekilde etkilenmesinin yolunu açarak mümkündür. Bunun için de temel hakların ve sorumlulukların nasıl dağıtıldığı ve toplumdaki fırsatların farklı tabakadan gelen insanlar için nasıl oluşturulduğunun sorgulanması önemli olduğuna göre (Rawls, 1999, s. 3-10), kayıt alanına yönelik okul belirleme sisteminin yerine araştırma sonucunda ortaya çıkan okul avantaj endeksi gibi farklı sosyo-ekonomik yapıların bir araya gelmesini sağlayan sistemlerden yola çıkmak gerekir.

Diğer yandan radikal fırsat eşitliğine göre bireyin sorumlu tutulamayacağı her dezavantaj adaletsiz ve haksızdır. Eğitsel anlamda düşünüldüğünde öğrencilerinin kendilerinin neden olmadıkları her farklılık eğitim sistemini fırsat eşitliğinden uzaklaştırır

(Segall, 2013, s. 156). Bu anlamda araştırma bulgularında görüldüğü gibi öğrencilerin başarılarında kendilerinden kaynaklı olmayan birçok faktör nedeniyle farklılaşmalar yaşanmaktadır. Dahası bu farklılaşma eğitim sisteminin mevcut yapısı nedeniyle daha da derinleşmektedir. Çünkü dezavantajlı öğrenciler kendi ellerinde olmayan nedenlerden dolayı yine dezavantajlı olan okullara gitmek durumundadır. Eğitim sisteminin mevcut yapısı öğrencilerin kendi iradeleriyle seçemedikleri durumları dengelemesi gerekirken (Arneson, 2015, s. 27), tam tersine bu denge içinde bozucu bir rol üstlenmektedir. Halbuki radikal fırsat eşitliğinde herhangi bir öğrencinin eğitim sürecinde belirleyici olan şey sadece bireyin alacağı eğitimle ilgili yapmış olduğu özgün seçimler olmalıdır (Calvert, 2004, s. 258-259; Scheffler, 2003, s. 5). Bu durumda öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı nedeniyle kısıtlanması herhangi bir özgün seçim şansını da ortadan kaldırmaktadır.

Okul avantaj endeksi ile okul başarılarının karşılaştırılması alanyazında belirtilen ‘eğitim sosyal tabakalaşmanın bir dengeleyicisi mi yoksa besleyicisi mi’ şeklinde ikileme de ışık tutmaktadır. Bu anlamda araştırma sonuçları Miller’den (1959) ve Parsons’den (1959) ayrılarak Bernstein (1975), Bourdieu ve Passeron (2005), Bowles ve Gintis (2011) ve Willis (1981) tarafından odaklanılan ‘sosyal tabakanın besleyicisi’ konumuna daha yakındır. Çünkü yukarıdaki örnek durumlarda da görüldüğü gibi halihazırda dezavantajlı olan öğrenciler yine dezavantajlı okullarda, avantajlı olan öğrenciler de avantajlı okullarda öğrenim görmektedirler. Bu anlamda araştırmanın sonuçları Bourdieu’nun yeniden üretim kavramsallaştırmasından okunabilir. Araştırmada öğrencilerin bir bakıma kendi toplumsal sınıfının sunabileceği eğitsel fırsatlara hapsoldüğü görülmektedir. Bu nedenle de eğitimleriyle ilgili daha yapıcı ve belirleyici fırsatlara ulaşmakta zorluk çekmektedirler. Avantajlı olan öğrencilerle kıyaslandığında bu fırsatlara ulaşamayan öğrenciler ailelerin bulunduğu sosyal tabakada kalmaya devam etmektedir. Dolayısıyla genelde eğitim sistemi özel de ise okul vasıtasıyla öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal tabaka kendini tekrar etmekte ve yeniden üretilmektedir. Halbuki öğrencilerin bu yapıyı kırmaları için daha eşitlikçi bir anlayış gerekir. Eğitim sistemlerindeki bu eşitlik ise ancak dezavantajlı öğrencilerin diğerleriyle olan başarı farklılıklarını kapatmada daha fazla desteklenmesini öngören stratejilerle mümkündür (Murphy, 2010, s. 234-235). Uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak fazladan çaba, zaman ve kaynak ayırmaları bu stratejilerin gerekliliğini desteklemektedir (Patterson, 2013, s. 131).

Araştırmada son olarak akademik başarıyı ölçmeye yönelik olarak yapılan sınavlarda ön sıralarda yer alan okulların gerçek anlamdaki başarısını belirlemek için okul avantaj endeksi puanları girdi olarak ele alınıp elde ettikleri başarıya göre etkinlikleri hesaplanmıştır. Buna göre yapılan sınavlarda okul ortalaması yüksek çıkan okulların eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili farklı değişkenler hesaba katıldığında gerçekten etkin olamadıkları görülmüştür. Yukarıda da ifade edildiği gibi başarılı olarak ifade edilen okullar aslında yola avantajlı öğrencilerle çıkmaktheyken, başarısız olarak görülen okullar sosyo-ekonomik anlamda daha alt seviyedeki öğrencilerin beraberlerinde getirdikleri dezavantajlarla çalışmak zorundadır. Bu nedenle de okulların gerçek anlamda etkin çıktılar üretip üretemedikleri tartışmalıdır. Nitekim yapılan analizde okulların başarı sıralamaları ve okul avantaj endeks sıralamaları ile etkinlik sıralamaları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okulların başarılarını ya da avantajlarını arttırmaları etkinliklerini de arttıracakları anlamına gelmemektedir. Aşağıdaki Şekil 5.5.’te bunu örnekleyen farklı okulların durumu ifade edilmiştir:



Şekil 5.5. Örnek Okulların Başarı, OAE ve Etkinlik Sıralamaları

Farklı durumlardan örnek alınarak oluşturulan Şekil 5.5’te okulların başarı, OAE ve etkinlik puan sıralamaları sunulmuştur. Şekil incelendiğinde OKUL32T’nin ortalama başarı puanı olarak ikinci, okul avantaj endeksi olarak ise birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Ancak okulun OAE puanı göz önüne alınarak oluşturulan etkinlik skoru incelendiğinde kırk beşinci sıraya kadar gerilediği görülmektedir. Dolayısıyla,

OKUL32T başarılı bir okul olarak gözükmeye rağmen, bu başarıyı büyük ölçüde öğrenciler ve okul düzeyinde diğerlerine göre daha avantajlı olmasına borçlu olabilir.

OKUL220, OKUL32T'ye göre daha başarısız gözükürken okulun girdilerini yansıtan okul avantaj endeksi hesaba katıldığında aslında en etkin okul olarak çıkmaktadır. Benzer şekilde OKUL49T'nin başarı sırası 36 iken, OAE bakımından 50. sıradaki bir okuldur. Etkinlik skoru olarak ise ikinci sıraya yerleşmiştir. Buna göre OKUL220 ve OKUL49T sahip olduğu mevcut şartlar altında değerlendirildiğinde OKUL32T'ye göre çıktılar üzerinde daha fazla katma değer yaratabilmektedir. OKUL140'nun ise üç gösterge ile ilgili başarı sıralarında büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu okul avantajlarını doğru şekilde kullanarak kendinden beklenilebilecek bir şekilde çıktı üretmektedir. Ancak OKUL70, üç gösterge için de en alt sıralarda yer almaktadır. Bu durum, okulun etkin olamadığını, dezavantajlı öğrenciler üzerinde herhangi bir dönüşüm yapamadığını ve bu nedenle farklı önlemlere, yaklaşımlara ve desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu okul diğerlerine göre dezavantajlı öğrencilerin gelişimi üzerinde daha az etkili olduğundan bu öğrenciler eğitimsel anlamda daha fazla risk altındadır.

Alanyazında OKUL220 ve OKUL49T gibi dezavantajları olmasına rağmen içinde bulunduğu şartlar göz önüne alındığında iyi çıktılar üretebilen okullara “süper okullar²⁵ (*high-flyers*)” denilmektedir (Harris, 2007, s. 367). Bu okulların değerlendirilmesinde asıl olan başarının seviyesi değil kendi imkânları dâhilinde elde ettikleri başarıyı artırma oranlarıdır. Bu şekilde değerlendirme yapmanın en büyük getirisi ise süper okulların yarattığı etkinin diğer okullara örnek oluşturabilecek olmasıdır. Bunun yanında veriye dayalı olarak bir karar verildiği için öğrenme bakımından öğrencilere daha fazla getiri sağlanabilir (Harris, 2007, s. 374). Örneğin yukarıdaki örnek okullar göz önüne alındığında OKUL220 ve OKUL49T özellikle OKUL70 için dezavantajlı öğrencilerin gelişimi adına uygulamaya koyulabilecek adımlarla ilgili birer referans noktası oluşturmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara farklı öneriler getirilmiştir.

²⁵ Kavramın çevirisi içeriği göz önünde bulundurularak yazar tarafından yapılmıştır.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik neriler

Bu araştırma Eskişehir ilindeki merkez ilçeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu nedenle karşılaştırmalı sonuçlara ulaşabilmek ve Türkiye geneli için daha kapsamlı çıkarımlar yapabilmek adına farklı illerdeki durumları yansıtan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmada bağımlı değişken olarak öğrencilerin akademik başarısı ele alınmıştır. Ancak okulların çıktısı sadece ğrenci başarısı değildir. Okulların aynı zamanda öğrencilerin değer yargılarını ve davranış kalıplarını da şekillendirme gücü vardır. Bu nedenle okul ve ğrenci düzeyindeki farklı değişkenlerin davranışsal boyutlara nasıl yansıdığı ve bunların eğitsel fırsatlara ulaşmada nasıl bir rolü olduğu araştırılabilir.

Araştırmanın rnekleminde sekizinci sınıf öğrencileri yer almaktadır. Schltz'e (2008, s. 294) göre eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada erken yaşta önlemler almak önemlidir. Bu nedenle araştırma ilkokul gibi daha erken eğitim kademeleri için tekrarlanabilir.

Araştırmada akademik başarıya etkisi olduğu belirlenen değişkenlerin bu etkiyi nasıl ortaya çıkardığı belirlemek için daha detaylı ve derinlemesine çalışmaların yapılması daha kapsamlı bilgi sunması açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmada akademik başarıya etkisi olduğu kabul edilen değişkenler üzerine nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmada okul seviyesinde etkili olduğu görülen ğretmen niteliği ve okul aile etkileşimi gibi durumların arttırılması ve bunların dezavantajlı öğrencilerin yararına olacak şekilde kullanılması konusunda çalışmalara ihtiyaç vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin ğretim sürecinde yaşadığı zorlukların incelenmesi ve bunlar için hangi önlemler alınabileceğinin belirlenmesi dezavantajlı öğrencilerin yararına olacaktır. Okul kültürü bağlamında öğretmenin öğrenciye yönelik algısının nasıl olumlu bir şekilde ykseltilebileceğine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Diğer yandan öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılımının sağlanması ve bu yöndeki isteksizliğin giderilmesi için atılabilecek adımlar araştırılabilir.

Öğretmenlerle ilgili olarak aynı zamanda sınıf içindeki stratejiler ve yaklaşımlara odaklanılabilir. Eğitim ğretim sürecinde öğretmenlerin hangi ğretim stratejileri ve yaklaşımları kullandığında öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik seviyeden kaynaklı farklılıkların giderebileceğine yönelik çalışmalar yararlı olacaktır.

Okul avantaj endeksi düşük olan okullarda öğrenim gören fakat üst düzey performans gösterebilen öğrenciler üzerinde araştırma yapılabilir. Alanyazında dayanıklı (*resilient*) olarak nitelendirilen bu öğrencilerin bunu başarmada hangi psikolojik, sosyal

ve ekonomik faktörlerden etkilendiği üzerinde hem nicel hem de nitel araştırmalar yapmak eğitimde fırsat eşitliği konusunda katkı sağlayabilir.

Araştırmada düşük avantaja sahip olmasına rağmen yüksek başarı ortalaması yakalayan okullar incelenebilir. Bu anlamda bu okulların eğitim öğretim süreçleri gözlemlenerek başarıya götüren yollar araştırılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre uygulayıcılara yönelik verilecek önerilerde eğitim sistemi düzeyinde politika yapıcılara ve okul düzeyinde okul yönetimlerine ve öğretmenlere göre farklı bağlamlar göz önünde bulundurulmadır. Bu nedenle aşağıdaki bölümde ilk olarak daha geniş bir ölçekte politika yapıcılar için öneriler verilecek, sonrasında okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin neler yapabilecekleri sıralanacaktır.

Eğitim sistemi düzeyinde bakıldığında en genel anlamda politik erkin neoliberal mantığa dayalı olarak öğrencilerin başarılarını sadece kendi yeterliliklerine ya da yetersizliklerine bağlamaktan kaçınması gerekir. Bunun için eğitim sistemi bir bütün olarak yeniden şekillenmeli ve devlet özellikle dezavantajlı öğrenciler için sosyal adaleti sağlayabilecek mekanizmalar geliştirmelidir. Öğrenci başarısında aile ve çevre önemli bir etken ise politika yapıcıların bunların temeline inerek toplumsal hayatın her alanında sosyal adaletin sağlanmasını ve bireylerin refahının artırılmasını en önemli hedef haline getirmeleri gerekir.

Daha önce de belirtildiği gibi kayıt alanı uygulamasının eğitimde fırsat eşitliğini bozucu bir rol üstlendiği görülmektedir. Bundan dolayı öğrenciler okullara kabul edilirken mahalle ve sokak bazlı kayıt alanı uygulaması yerine sosyo-ekonomik farklılıkları göz önünde bulunduracak bir yerleştirme sistemi benimsenmelidir. Bu yerleştirme sisteminde ise temel amaç okulların homojen yapısını değiştirerek farklı sosyo ekonomik özelliklerin bir araya geldiği heterojen bir öğrenci grubu oluşturmak olmalıdır. Bu anlamda her okulun farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için belirlenecek bir kota kapsamında öğrenci kabul etmesi sağlanabilir. Örneğin OKUL32T sadece avantajlı öğrencilerin gidebildiği bir okul olmaktan ziyade, dezavantajlı ve avantajlı grupta yer alan öğrencilerin eşit şekilde temsil edildiği ve eşit şekilde erişebileceği bir okul profiline sahip olmalıdır. Ancak burada sosyo-ekonomik anlamda daha ileri seviyede olan ailelerin okul süreçlerinde daha baskın hale gelerek okulun

kaynaklarını kendi öğrencilerinin ilgi ve motivasyonlarına göre şekillendirmeleri engellenmelidir.

Öğrenciler arasındaki fırsat eşitliği temelinde değerlendirilebilecek başarı farklılıkları dirençli ve değiştirilmesi zor durumları içermektedir. Ancak dezavantajlı öğrencilerin lehine çalışacak telafi mekanizmaları kullanılarak bunların en aza indirgenmesi sağlanabilir (Garcia, 2015, s. 16). Fakat mevcut eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısından dolayı okulların bu konuda oldukça sınırlı bir hareket alanı vardır. Örneğin, eğitim kurumlarının merkezîyetçi yapısı okullarda ailelerin farklı görüş ve düşüncelerinin benimsenmesini ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla öğrenci başarısındaki farklılıkların çoğunun ailelerden kaynaklanıyor olduğu eğitim sisteminin karar alıcıları tarafından da öne sürülürken, aile karar verme süreçlerinin dışında bırakılmaktadır. Diğer yandan merkezîyetçi yapı okulları dezavantajlı öğrenciler için pozitif ayrımcılık temelinde farklı adımlar atabilme konusunda sınırlandırmaktadır. Okulların kendi mevcut durumlarını değerlendirerek ona göre bir eğitim programı belirlemesi, öğretmenlerini kendi ihtiyaçlarına göre seçebilmesi ve 'okul-aile birlikleri' ekseninden çıkarak aile ile işbirliğini sağlayabilecek farklı uygulamalara başvurabilmesi önemlidir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken okulların tamamen kendi kaderlerine bırakılmasından kaçınmaktır. Okullar kendi ihtiyaçları için gerekli olan kararları verirken devletin bu yönde sorumluluk alması ve destekleyici yapıları kurması gerekir.

Öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarında öğrencinin ailesi dışında gelişen durumlarda öğretmenlerin ayrı bir önemi olduğu belirlendiğine göre politika yapıcılarının öğretmen niteliğine daha fazla odaklanması gerekir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerine katılımı farklı ödüllerle teşvik edilmeli ve öğretmenlere bu anlamda kullanabilecekleri kaynak aktarımı yapılmalıdır. Farklı sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliğine gidilerek öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik adımlar atılmalıdır. Öğretmenlerin özellikle dezavantajlı okullarda öğretimle ilgili daha fazla problem yaşadığı belirlenmiştir. Bu durumda bu öğretmenlerin eksikliklerinin ve zorlandıkları alanların belirlenerek kapsamlı bir eğitimden geçirilmeleri gerekir. Diğer yandan öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinde dezavantajlı öğrencilerin eğitimi ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik herhangi bir dersin bulunmaması öğretmenliğe hazırlanan öğrenciler için sorun oluşturabilir. Eğitim fakültesinden mezun olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle dezavantajlı bölgelerde çalıştıkları göz önünde bulundurulduğunda, hizmet öncesi eğitimde buna yönelik hazırlık

yapılmasının önemi büyüktür. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarına dezavantajlı öğrencilerin eğitime yönelik dersler eklenmelidir.

Eğitimde fırsat eşitliği ve dezavantajlı öğrencilerin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığının öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmelidir. Bu öğrencilere yönelik atılacak olan adımlar en az gündemdeki diğer maddeler kadar değerli ve önceliklidir. Çünkü PISA ve TIMMS gibi çok uluslu ölçme ve değerlendirme sistemlerinde görüldüğü üzere aslında en alt seviyedeki öğrencilere yapılabilecek küçük katkılar Türkiye'nin uluslararası alanda başarısında büyük etkiler oluşturacaktır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde buna yönelik atılacak politikaların belirlenmesinden ve bunların uygulanmasından sorumlu şube müdürlükleri ya da politika kurulları oluşturulabilir. Ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak çalışma grupları ile farklı okulların ve öğretmenlerin birbirinden öğrenerek dezavantajlı öğrencilerin daha iyi eğitim alması yönünde farklı uygulamalar geliştirmeleri sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimin eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli olduğu farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır (Schütz vd., 2008, s. 281). Bu nedenle okul öncesi eğitimin eşitlikçi bir şekilde yaygınlaştırılması öğrenciler arasındaki farklılıkların azaltılmasına yardımcı olabilir.

Son olarak, alanyazında yapılan çalışmalarda (bkz. Schütz vd., 2008, s. 281) ailenin fırsat eşitliğindeki olumsuz etkisinin eğitimde özel girişimlerin daha çok pay sahibi olduğu ülkelerde daha fazla olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim sisteminde özel okulların payı arttıkça eğitimdeki fırsatlara eşit oranda erişim şansı azalmaktadır. Türkiye'de de son yıllarda eğitimde fırsat eşitliği adına özel okula gidecek olan çocukların desteklenmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu anlamda devlet, özel okula gitmek isteyen öğrencilere belirli bir oranda destekte bulunarak bir anlamda özel okulların eğitimde daha fazla pay almasına katkıda bulunmaktadır. Diğer bir deyişle neoliberal bir bakış açısıyla devlet sorumluluklarını özel teşebbüslere devretmektedir. Ancak bu konu bilimsel veriler ışığında gözden geçirilerek buraya ayrılan kaynakların kamusal alanda daha nitelikli eğitim verme yönünde kullanılması gerekir.

Okul yönetimleri ve öğretmenler anlamında atılabilecek adımlarda bakıldığında ilk olarak araştırmada belirlenen değişkenler bakımından öğrencileri tanıma ve izleme sistemlerinin geliştirilmesi gerekir. Okullarda öğrencilerin performanslarından ilk elden sorumlu olan kişiler öğretmenler ve okul yöneticileridir. Bu nedenle öğretmenler ve okul yöneticileri okuldaki her bir öğrencinin araştırmada incelenen ve başarıya etkisi olduğu

belirlenen değişkenlerle ilgili hangi durumda olduğunu belirlemeli ve böylece öğrencilerinin gerçek anlamda neye ihtiyacı olduğunu ortaya koymalıdır. Özellikle rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri aktif bir şekilde kullanılarak her bir öğrencinin durumu kayıt altına alınmalıdır. Buna yönelik olarak okullarda dezavantajlı öğrencilerin gelişimini destekleyecek ve bu yönde atılacak adımları belirleyecek çalışma grupları oluşturulmalıdır. Bu çalışma gruplarına okul yönetimleri, öğretmenler, aileler ve okul çevresinden katılımcılar dâhil edilmelidir.

Okul yönetimleri okul-aile etkileşimini arttırabilecek stratejiler geliştirmelidir. Aynı şekilde öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilerin ailelerini tanımaları önemlidir. Bunun için okulların ve ailelerin ortak bir paydada buluşturulması gerekir. Ailelerin okuldaki süreçlere katılımı ve bu anlamda sorumluluk almaları desteklenmelidir. Okullardaki okul aile birliklerinin yapısı yeniden kurgulanarak ailelerin öğrencilerinin eğitiminde söz hakkına sahip olması sağlanmalıdır. Diğer yandan okul süreçlerine katılımı isteksiz olan aileler bu nedenle cezalandırılmamalı ve bunun farklı boyutlardaki nedenlerden kaynaklandığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için okullarda veli ziyaretleri gibi süreçler daha yoğun bir şekilde işletilerek ailenin tanınması ve öğrenciye yönelik bu bağlamda önlemler alınması gerekir. Ayrıca ailelere çocuklarının eğitimi konusunda maddi destek sağlamanın yanı sıra rehberlik konusunda programlar geliştirilmelidir. Böylece ailenin çocuğun eğitiminde daha fazla sorumluluk alması ve eğitsel işlevlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Okul aile etkileşimindeki bir diğer boyut aileler arasındaki bağlantının ve işbirliğinin sağlanmasını gerektirir. Bu anlamda öğrencilerin ailelerinin bir arada çalışmasını sağlayacak okul içi ve dışı faaliyetler üzerine yoğunlaşılmalıdır. Ailelerin bir arada çalışması özellikle dezavantajlı çocukların daha iyi anlaşılması ve bunların gelişimi için okul-aile-öğretmen ekseninde bir bütün olarak çaba sarf edilmesini sağlayarak daha iyi sonuçlar verebilir.

Dezavantajlı öğrencilerin eğitimi konusunda her okul kendi şartlarını düşünerek bir yol haritası belirlemelidir. Bu yol haritası belirlenirken OKUL49T gibi dezavantajlara rağmen belirli bir ilerleme kaydedebilen okullarla kıyaslama (*benchmarking*) yapılarak, onların uyguladığı stratejilerin benimsenmesi yararlı olabilir. Bu anlamda okul yönetimleri sürekli iletişim halinde bulunarak birbirlerini desteklemelidir. Ancak yine okul yönetimlerinin bunu sadece kendi başlarına yapabileceği yanılgısı oluşmamalıdır. Bu nedenle devlet okul yöneticilerine bu anlamda bir araya gelebilecekleri ortamları oluşturmalıdır.

Sınıf ortamında öğrenciyle birebir ilgilenen ve öğrencinin gelişimi için en önemli sorumlulardan biri olan öğretmenlerin bu anlamda kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Özellikle işbirlikçi öğrenme stratejileri gibi yaklaşımların öğrencileri birbirlerinden öğrenme konusunda desteklediği bilindiğine göre (Howe, 1992, s. 468), öğretmenlerin bu stratejilere ağırlık vermesi gerekir. Diğer yandan öğretmenler öğrenciler, arasında farklılıklar olabileceğini kabul etmeli ve dezavantajlı öğrencilerin desteklendiğinden emin olmalıdır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı farklılıklarında sosyo-kültürel faaliyetlere katılımın etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle okullar öğrencilerin tiyatro, sinema ve müze gibi sosyo-kültürel faaliyetlere katılımını desteklemeli ve öğrencilerin belirli aralıklarla bunlardan yararlanmalarını sağlamalıdır. Okulların birçoğunun kısıtlı bütçe ile yönetilmek zorunda olduğu düşünüldüğünde sosyo-kültürel faaliyetlere katılımın desteklenmesi ve her okula bunun için bir bütçe oluşturulması ise devlet tarafından güvence altına alınmalıdır.

5.4. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri belirli bir örneklem grubundan alınmıştır. Bu örneklem grubunda Eskişehir ilinin merkez ilçeleri olan Tepebaşı'nda ve Odunpazarı'nda yer alan okullar yer almaktadır. Bu ilçelerdeki okullar arasında buldukları çevreye bağlı olarak bazı farklılıklar bulunmakla birlikte merkezde yer aldıklarından dolayı benzerliklerinin de olması muhtemeldir. Bu nedenle okullar arasında ortaya çıkan varyanslar Türkiye genelini tam olarak yansıtmayabilir. Bu açıdan her ilin ve bölgenin kendine has özellikleri belirleyici olabilir. Bu açıdan bakıldığında okullar arasında manidar olarak ortaya çıkan değişkenler farklı çalışmalarda farklı değerler alabilir. Bu çalışmada Türkiye genelinde bir norm çalışması yapılamadığından ortaya çıkan sonucun yanında izlenen yol farklı bölgelerdeki çalışmalar için yol gösterici olabilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı çıktı değişkeni olarak sadece başarının ele alınmasıdır. Aslında akademik başarı öğrencilerin hayatlarında tek başına belirleyici bir unsur değildir. Ancak çıktı değişkeni olarak kullanılabilir ve objektif biçimde gözlemlenebilecek farklı bir değişken olmadığından bu yola gidilmiştir.

Araştırmanın örneklemini sadece sekizinci sınıf öğrencilerini içermektedir. Bu nedenle ortaya çıkan sonuçlar bir örnek olarak ele alınmalıdır. Örneğin yüksek etkinliğe sahip okullar olarak belirlenen okullar sadece sekizinci sınıflardaki öğrencileri kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Acemoglu, D., Johnson, S., Robinson, J. A., & Yared, P. (2005). From education to democracy? *The American Economic Review*, 95(2), 44-49.
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 data. *Social Indicators Research*, 134, 917-953.
- Aikman, S., & Unterhalter, E. (2007). *Practising gender equality in education*. Oxford: Oxfam.
- Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81(1), 117-152.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz-Aru, S. (2020). "4. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarısına etki eden değişkenlerin incelenmesi: tumss verilerinin çok düzeyli analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Alexander, K. (2016). Is it family or school? Getting the question right. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 18-33.
- Alexander, L. A. (1986). Fair equality of opportunity: John Rawls' (best) forgotten principle. *Philosophy Research Archives*, 197-208.
- Alfaro, E. C., & Umaña-Taylor, A. J. (2010). Latino adolescents' academic motivation: the role of siblings. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(4), 549-570.
- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: New evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4-23.
- Altinok, N., & Kingdon, G. (2012). New evidence on class size effects: a pupil fixed effects approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 74(2), 203-234.
- Anderson, E. S. (1999). What is the point of equality?". *Ethics*, 109(2), 287-337.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of educational research*. Londra: The Falmer Press.

- Angrist, J. D., & Lavy, V. (1999). Using maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, 114(2), 535-575.
- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423.
- Apple, M. W. (2017). Reproduction and contradiction in education: An introduction. M. W. Apple (Ed), *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state* (s. 1-31). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2016). *Demokratik okullar: güçlü eğitimden dersler*. (M. Sarı, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Arneson, R. J. (1989). Equality and equal opportunity for welfare. *Philosophical Studies*, 56(1), 77-93.
- Arneson, R. J. (1999a). Against rawlsian equality of opportunity. *Philosophical Studies*, 93, 77-112.
- Arneson, R. J. (1999b). Equality of opportunity for welfare defended and recanted. *Journal of Political Philosophy*, 7(4), 488-497.
- Arneson, R. J. (2004). Luck egalitarianism interpreted and defended. *Philosophical Topics*, 32(1), 1-20.
- Arneson, R. J. (2011). Luck egalitarianism - a primer. C. Knight, & Z. Stemplowska (Ed), *Responsibility and distributive justice* (s. 24-50). Oxford: Oxford University Press.
- Arneson, R. J. (2015). Equality of opportunity. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/> adresinden erişilmiştir.
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86.
- Avrupa Komisyonu. (2007). *Communication from the commission to the council and the european parliament: Improving the quality of teacher education*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Ballantine, J. H., Hammack, F. M., & Stuber, J. (2017). *The sociology of education: A systematic analysis*. New York: Routledge.

- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. *Journal of Science Education and Technology*, 17(3), 274-284.
- Bankston, C. L., & Caldas, S. J. (1999). Multilevel examination of student, school, and district-level effects on academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 93(2), 91-100.
- Barro, R. J. (1999). Determinants of democracy. *Journal of Political Economy*, 107(56), 158-183.
- Barro, R. J. (2013). Education and economic growth. *Annals of Economics and Finance*, 14(2), 277-304.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press
- Belley, P., & Lochner, L. (2007). The changing role of family income and ability in determining educational achievement. *Journal of Human Capital*, 1(1), 37-89.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
- Berman, J. D., McCormack, M. C., Koehler, K. A., Connolly, F., Clemons-Erby, D., Davis, M. F., . . . Curriero, F. C. (2018). School environmental conditions and links to academic performance and absenteeism in urban, mid-Atlantic public schools. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 221, 800-808.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes, and control*. London: Routledge.
- Betthausen, B. (2017). Fostering equality of opportunity? compulsory schooling reform and social mobility in Germany. *European Sociological Review*, 33(5), 633-644.
- Betts, J. R., Zau, A. C., & Rice, L. A. (2003). *Determinants of student achievement: new evidence from San Diego*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altunok, F. ve Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Birleşmiş Milletler. (1965, Aralık 21). *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan*

- Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme*).
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cerd.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1979, Aralık 18). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (Kadına Karşı Her Türü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi)*.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cedaw.aspx> adresinden erişilmiştir
- Birleşmiş Milletler. (1948, Aralık 10). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*.
<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1966, Aralık 16). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)*.
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1990, Aralık 18). *International Convention on the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families (Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme)*.
<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx> adresinden alındı
- Birleşmiş Milletler. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*.
https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2006, Mart 13). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development (Sürdürülebilir Gelişim İçin 2030 Hedefleri)*. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> adresinden erişilmiştir.
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. T. Nilsen, & J. E. Gustafsson (Ed), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: relationships across countries, cohorts and time* (s. 21-50). Springer Open.

- Boonen, T., van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 126-152.
- Borgonovi, F., & Miyamoto, K. (2010). Education and civic and social engagement. OECD (Ed), *Improving health and social cohesion through education* (s. 65-110). Paris: OECD Publishing.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An investigation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 319-342.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (dyk) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 336-349.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the united states part I: variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72(6), 1844-1867.
- Brando, N. (2016). Distributing educational opportunities: positionality, equality and responsibility. *International Journal of Children's Rights*, 24, 575-598.
- Bray, M., & Kobakhidze, M. (2015). Evolving ecosystems in education: The nature and implications of private supplementary tutoring in Hong Kong. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 45, 465-481.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Philippines: Asian Development Bank.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.

- Brighouse, H., & Swift, A. (2008). Putting educational equality in its place. *Educational Policy and Finance*, 3(4), 444-466.
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. G. Haydon (Ed), *Educational equality* (s. 15-70). Londra: Continuum International Publishing Group.
- Brody, G. N., Ge, X., Conger, F., Gibbons, F. X., Gibbons, F. M., Gerrard, M., & Simons, R. L. (2001). The influence of neighborhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peer. *Child Development*, 72(4), 1231-1246.
- Brooks, D. C. (2011). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 719-726.
- Brooks, R. (2003). Young people's higher education choices. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 283-297.
- Brown, P. (2006). The opportunity gap. H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Ed), *Education, globalization & social change* (s. 380-397). New York: Oxford University Press.
- Burbules, N. C. (1990). Equal opportunity or equal education? *Educational Theory*, 40(2), 221-226.
- Byun, S., Chung, H. J., & Baker, D. P. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71-105.
- Calvert, J. S. (2014). *Luck egalitarianism and educational equality* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Canterbury, Christchurch.
- Carneiro, P. (2008). Equality of opportunity and educational achievement in Portugal. *Portuguese Economic Journal*, 7, 17-41.
- Castelló-Climent, A. (2008). On the distribution of education and democracy. *Journal of Development Economics*, 87, 179-190.
- Castelló-Climent, A. (2013). *Education and economic growth*. UNESCO.
- Causa, O., & Johansson, A. (2010). Intergenerational social mobility in OECD countries. *OECD Journal: Economic Studies*, 2010(1), 1-44.
- Cavanagh, M. (2002). *Against equality of opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Cheng, S. T., & Kaplowitz, S. A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 49, 271-278.

- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction, 18*, 321-336.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education, 120*(3), 293-324.
- Choi, D. S. (2010). The impact of competing definitions of quality on the geographical distribution of teachers. *Educational Policy, 24*(2), 359-397.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review, 26*, 673-682.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school. *Journal of Human Resources, 45*(3), 655-681.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., & Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics, 92*, 1352-1370.
- Cohen, G. A. (1989). On the currency of egalitarian justice. *Ethics, 99*, 906-944.
- Cohen, G. A. (2006). Luck and equality: A reply to Hurley. *Philosophy and Phenomenological Research, 72*(2), 439-446.
- Cohen, G. A. (2009). *Why not socialism*. Oxford: Princeton University Press.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review, 38*(1), 7-37.
- Coleman, J. S. (1975). What is meant by 'an equal educational opportunity'? *Oxford Review of Education, 1*(1), 27-29.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Collins, J. (2012). Migration, sociolinguistic scale, and educational reproduction. *Anthropology & Education Quarterly, 43*(2), 192-213.
- Corak, M. (2013). Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility. *Journal of Economic Perspectives, 27*(3), 79-102.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104.

- Cömertler, N. ve Kar, M. (2007). Türkiye'de suç oranının sosyo-ekonomik belirleyicileri: yatay kesit analizi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(2), 31-57.
- Crocker, R. (2006). *Human capital development and education*. Ontario: Canadian Policy Research Networks Inc.
- Crowder, K., & South, S. (2003). Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. *Social Science Research*, 32, 659–698.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danişman, Ş., Güler, M. ve Karadağ, E. (2019). The effect of teacher characteristics on student achievement: a meta-analysis study. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1367-1398.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Dee, T. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88, 1697-1720.
- Demirci, A. (2018). *Teori ve uygulamalarla veri zarflama analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Denison, E. F. (1962). Education, economic growth, and gaps in information. *Journal of Political Economy*, 70(5), 124-128.
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2020). Short- and long-term effects of the home learning environment and teachers on student achievement in mathematics: A longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 50-79.
- Dobbie, W., & Fryer, R. G. (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3), 158–187.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O. D., Pistaferri, L., & Algan, Y. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, 26(65), 5-55.

- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-7), 497-504.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1963). *Kalkınma Planı: (Birinci Beş Yıl) 1963–1967*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968–1972)*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979–1983*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2001). *Kalkınma Planı: Sekizinci Beş Yıl*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.
- DuBois, D. L. (2001). Family disadvantage, the self, and academic achievement. B. J. Biddle (Ed), *Social class, poverty, and education: Policy and practice* (s. 133-174). New York: Routledge.
- Duncombe, W. D., & Yinger, J. (2004). *How much more does a disadvantaged student cost?* . Syracuse, NY: Center for Policy Research.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Dworkin, R. (1981). What is equality? Part 2: Equality of resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 285-345.
- Dworkin, R. (2002). *Sovereign virtue: the theory and practice of equality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Egalite, A. J. (2016). How family background influences student achievement: can schools narrow the gap? *Education Next*, 16(2), 71-78.
- Elford, G. (2016). Social class, merit and equality of opportunity in education. *Res Publica*, 22(3), 267-284.
- Endeksa. (2019, Mayıs 8). *Endeksa gayrimenkul değerlerini nasıl tahmin ediyor?* Endeksa: <https://www.endeksa.com/tr/nasil> adresinden erişildi.
- Engle, P. C., Fernald, L. C., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., . . . Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339-1353.
- Epps, E. G. (1995). Race, class, and educational opportunity: Trends in the sociology of education. *Sociological Forum*, 10(4), 593-608.
- Eğitim Reformu Girişimi. [ERG]. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. [ERG]. (2016a). *Eğitim izleme raporu 2015-16*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. [ERG]. (2016b). *Eğitim izleme raporu 2015-2016: Öğrenme Ortamları Arka Plan Raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitim Reformu Girişimi. [ERG]. (2019). *Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve Eğitime Erişim*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Eskişehir Odunpazarı Belediyesi. (2019). *Arsa birim değerleri* <https://ebelediye.odunpazari.bel.tr/tr-tr/emlak/arsa-birim-degerleri> adresinden erişildi.
- Eskişehir Tepebaşı Belediyesi. (2019). *Arsa rayiç bilgileri* <https://webserver.tepebasi.bel.tr/web/guest/5> adresinden erişildi
- Esping-Andersen, G. (2006). Social inheritance and educational opportunity policies. H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Ed), *Education, globalization & social change* (s. 398-407). New York: Oxford University Press.
- Evans, M. D., Kelley, J., & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573-1605.

- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 171-197.
- Evetts, J. (1970). Equality of educational opportunity: the recent history of a concept. *The British Journal of Sociology*, 21(4), 425-430.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children. *Economica*, 70, 73-97.
- Figueroa, L. L., Lim, S., & Lee, J. (2016). Investigating the relationship between schoolfacilities and academic achievements through geographically weighted regression. *Annals of GIS*, 22(4), 273-285.
- Fishkin, J. (2014). *Bottlenecks: A new theory of equal opportunity*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fishkin, J. S. (1983). *Justice, equal opportunity and the family*. New Haven: Yale University Press.
- Fortin, N. M., Oreopoulos, P., & Phipps, S. (2015). Leaving boys behind gender disparities in high academic achievement. *The Journal of Human Resources*, 50(3), 545-579.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors inrelation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13-36.
- Freeman-Moir, D. J., & Scott, A. (2003). *Yesterday's dreams: international and critical perspectives on education and social class*. Christchurch: Canterbury University Press.
- Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2013). Testing for racial differences in the mental ability of young children. *American Economic Review*, 103(2), 981-1005.
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the third world? *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 74, 135-153.

- Garcia, E. (2015). *Inequalities at the starting gate: cognitive and noncognitive skills gap between 2010-2011kindergarten classmates*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Garcia, E., & Weiss, E. (2017). *Education inequalities at the school starting gate: Gaps, trends, and strategies to address them*. Washington, DC : Economic Policy Institute.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1300-1337.
- Glaeser, E. L., La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., & Shleifer, A. (2004). Do institutions cause growth? *Journal of Economic Growth*, 9(3), 271-303.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A., & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12, 77-99.
- Goldhaber, D., Lavery, L., & Theobald, R. (2015). Uneven playing field? Assessing the teacher quality gap between advantaged and disadvantaged students. *Educational Researcher*, 44(5), 293-307.
- Goldin, C. (2001). The human-capital century and american leadership: Virtues of the Past. *The Journal of Economic History*, 61(2), 263-292.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53, 127-137.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Greene, J. P., Erickson, H. H., Watson, A. R., & Beck, M. I. (2018). The Play's the thing: Experimentally examining the social and cognitive effects of school field trips to live theater performances. *Educational Researcher*, 47(4), 246–254.
- Greenman, E., Bodovski, K., & Reed, K. (2011). Neighborhood characteristics, parental practices and children's mathachievement in elementary school. *Social Science Research*, 40, 1434-1444.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Häkkinen, I., Kirjavainen, T., & Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: New evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22, 329-335.
- Hamid, M., Obaidul, R. S., & Asaduzzaman, K. (2009). Private tutoring in English for secondary school students in Bangladesh. *TESOL Quarterly*, 43(2), 281-308.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(150), 63-76.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010a). Education and economic growth. *International Encyclopedia of Education*, 2, 245-252.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010b). *The high cost of low educational performance: the long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD Publishing.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Ed.), *Handbook of the economics of education (Volume III)* (s. 89-200). Amsterdam: North Holland.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2017). School resources and student achievement: a review of cross-country economic research. M. Rosén, K. Y. Hansen, & U. Wolff (Ed.), *Cognitive abilities and educational outcomes* (s. 149-171). Springer Online.
- Hanushek, E. (2016). What matters for student achievement: Updating Coleman on the influence of families and schools. *Education Next*, 16(2), 22-30.
- Harris, D. N. (2007). High-Flying schools, student disadvantage, and the logic of NCLB. *American Journal of Education*, 113(3), 367-394.
- Harris, D. N., & Herrington, C. D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859-879.
- Hattie, J. A. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The Determinants of children's attainments: a review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829-1878.
- Heartfield, J. (2017). *The equal opportunities revolution*. London: Repeater.

- Hermann, Z., & Kopasz, M. (2019). Educational policies and the gender gap in test scores: A cross-country analysis. *Research Papers in Education*, 1-22. doi:10.1080/02671522.2019.1678065
- Heynes, W. H. (2003). A meta analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Hill, H. C. (2017). The Coleman Report, 50 years on: What do we know about the role of schools in academic inequality? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 674(1), 9-26.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Chin, M. J. (2019). Teacher characteristics and student learning in mathematics: A comprehensive assessment. *Educational Policy*, 33(7), 1103–1134.
- Hofmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: implications for research in organization. *Journal of Management*, 24(5), 623-641.
- Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 437-453.
- Howe, K. R. (1989). In defense of outcomes-based conceptions of equal educational opportunity. *Educational Theory*, 39(4), 317-336.
- Howe, K. R. (1990). Equal opportunity is equal education. *Educational Theory*, 40(2), 227-230.
- Howe, K. R. (1992). Liberal Democracy, equal educational opportunity, and the challenge of multiculturalism. *American Educational Research Journal*, 29(3), 455-470.
- Howe, K. R. (1993). Equality of educational opportunity and the criterion of equal educational worth. *Studies in Philosophy and Education*, 11(4), 329-337.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Hoxby, C. M. (2001). If families matter most, where do schools come in? T. M. Moe (Ed.), *A primer on America's schools* (s. 89-126). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration : theory, research, and practice*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Husen, T. (1972). *Social Background and Educational Career*. Paris: OECD.

- Hyer, K. E., Ballif-Spanvill, B., Peters, S. J., Solomon, Y., Thomas, H., & Ward, C. (2008). Gender inequalities in educational participation. D. B. Holsinger, & W. J. Jacob (Ed), *Inequality in education* (s. 128-148). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Ingram, M., Wolfe, R. B., & Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479-497.
- International Labour Organization. (2012). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)*. Geneva: International Labour Office.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Raising Standards: Is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Jacob, B. A. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. *The Future of Children*, 17(1), 129-153.
- Jacob, W. J., & Holsinger, D. B. (2008). Inequality in education: A critical analysis. W. J. Jacob, & D. B. Holsinger (Ed), *Inequality in education* (s. 1-33). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98, 518-533.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., . . . Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johanningmeier, E. V. (2008). Equality of educational opportunity. *American Educational History Journal*, 35(2), 365–379.
- Jonsen, K., Tatlı, A., Özbilgin, M. F., & Dietz, J. (2014). Equal opportunity. C. L. Cooper (Ed), *Wiley encyclopedia of management*. John Wiley & Sons.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kanbur, R. (2009). *Intergenerationalities: Some educational questions on quality, quantity and opportunity*. New York, NY: UNDP.
- Kang, H. (1984). Equality of educational opportunity: Ideas and politics 1900-1918. *British Journal of Educational Studies*, 32(1), 58-77.

- Kantor, H., & Lowe, R. (2017). What difference did the Coleman report make? *History of Education Quarterly*, 57(4), 570-578.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: reinvigorating school culture to improve student outcomes*. Thousand Oaks: Corwin.
- Karwath, C., Relikowski, I., & Schmitt, M. (2014). Sibling structure and educational achievement: How do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences? *Zeitschrift für Familienforschung*, 26(3), 372-396.
- Kassenboehmer, S. C., Leung, F., & Schurer, S. (2018). University education and non-cognitive skill development. *Oxford Economic Papers*, 70(2), 538-562.
- Kavak, Y., Ekinçi, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-320.
- Kaya, Y. K. (1981). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Erk Basımevi.
- Keenan, L. (2010). The effect of extracurricular activities on career outcomes: A literature review. *Student Psychology Journal*, 1, 149-162.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540.
- Kleanthous, I. (2013). Bourdieu applied: Exploring perceived parental influence on students' educational choices for studies in Higher Education. M. Murphy (Ed), *Social theory and educational research: understanding foucault, Habermas, Derrida and Bourdieu* (s. 153-168). London: Routledge.
- Knight, C. (2013). Luck egalitarianism. *Philosophy Compass*, 8(10), 924-934.
- Kocaoğlu, M. (2017). *John Rawls: Adalet teorisi ve temel kavramları*. Ankara: İmaj.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lavy, V. (2002). Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupil achievement. *Journal of Political Economy*, 110(6), 1286-1317.

- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education*, 14(1), 65-76.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–465.
- Leinonen, T. (2000). *Equality of Education - A Comparative study of educational ideologies of the World Bank and the governments of Zambia in 1971 - 1996* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Tampere, Tampere.
- Levacic, R., & Woods, P. A. (2002). Raising school performance in the league tables (Part 1): Disentangling the effects of social disadvantage. *British Educational Research Journal*, 28(2), 207–226.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2004). A randomized study of neighborhood effects on low-income children's educational outcomes. *Developmental Psychology*, 40(4), 488 –507.
- Liam, S. (2015). From Rawlsian autonomy to sufficient opportunity in education. *Politics, Philosophy & Economics*, 14(1), 53-66.
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 317-344.
- Lio, W., & Azen, R. (2013). Determining predictor importance in hierarchical linear models using dominance. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 38(1), 3-31.
- Lippert-Rasmussen, K. (2005). Hurley on egalitarianism and the luck-neutralizing aim the luck-neutralizing aim. *Politics, Philosophy & Economics*, 4(2), 249–265.
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *The American Economic Review*, 94(1), 155-189.
- Locke, J. (1988). The second treatise. P. Laslett (Ed), *Locke: Two treatises of government* (s. 265-428). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lu, C. H. (2018). Social status, compulsory education, and growth. *Economic Modelling*, 68, 425-434.
- Macedo, D. (2018). *Literacies of power: What Americans are not allowed to know*. New York, NY: Routledge.

- Machlub, F. (1982). Issues in the theory of human capital: Education as investment. *The Pakistan Development Review*, 21(1), 1-17.
- Magnuson, K. A., & Duncan, G. J. (2006). The role of family socioeconomic resources in the black–white test score gap among young children. *Developmental Review*, 26, 365-399.
- Mahjabeen, W., Alam, S., Hassan, U., Zafar, T., Butt, R., Konain, S., & Rizvi, M. (2017). Difficulty index, discrimination index and distractor efficiency in multiple choice questions. *Annals of PIMS*, 13(4), 310-315.
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing teacher quality based on student performance: A data envelopment analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: Cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of Comparative Family Studies*, 37(1), 1-24.
- Marks, G. (2008). Are father's or mother's socioeconomic characteristics more important influences on student performance? Recent international evidence. *Social Indicators Research*, 85(2), 293-309.
- Marks, G., Cresswell, J., & Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12(2), 105-128.
- Martins, L., & Veiga, P. (2010). Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities? *Economics of Education Review*, 29, 1016-1033.
- Mason, A. (2001). Equality of opportunity, old and new. *Ethics*, 111(4), 760-781.
- Mason, A. (2006). *Levelling the playing field: The ideal of equal opportunity and its place in egalitarian thought*. New York: Oxford University Press.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early Gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704.
- McMahon, W. W., & Oketch, M. (2013). Education's effects on individual life chances and on development: An Overview. *British Journal of Educational Studies*, 61(1), 79-107.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi: 2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mete, Y. A. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları: nesnel çözümlene / öznel tanıklıklar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Meyer, K. (2016). Why should we demand equality of educational opportunity? *Theory and Research in Education*, 14(3), 333-347.
- Miller, D. (1996). Two cheers for meritocracy. *Journal Of Political Philosophy*, 4(4), 277-301.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. London: Harvard University Press.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T. C. Resmi Gazete* (14574, 24 Haziran 1973).
- Mincer, J. A. (1974). The human capital earnings function. J. A. Mincer (Ed), *Schooling, experience, and earnings* (s. 83-96). Cambridge: NBER
- Mirowsky, J., & Ross, C. H. (2003). *Education, social status, and health*. New York: Walter de Gruyter.
- Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Morabito, C., & Vandenberg, M. (2015). Equality of opportunities, divergent conceptualisations and their implications for early childhood care and education policies. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), 456-472.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, D., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
- Mujtaba, T., Lawrence, M., Oliver, M., & Reiss, M. J. (2018). Learning and engagement through natural history museums. *Studies in Science Education*, 54(1), 41-67.
- Murphy, J. (2010). *The Educator's handbook for understanding and closing achievement gaps*. Thousand Oaks: Corwin.

- Myers, A. F. (1942). The democratic ideal of equality of education and equality of opportunity. *The Journal of Educational Sociology*, 16(1), 3-14.
- Nash, R. (2004). Equality of educational opportunity: In defence of a traditional concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 361-377.
- National Center for Health Statistics. (2012). *Health, United States, 2011: With special feature on socioeconomic status and health*. Hyattsville, MD.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (S. Özge, Çev.) Ankara: Yayın Odası.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. New York, Ny: Routledge.
- Nicoletti, C., & Rabe, B. (2014). *Sibling spillover effects in school achievement*. Bonn: The Institute for the Study of Labor.
- Nicotera, N., Williams, L. R., & Anthony, E. (2013). Ecology of Youth collective socialization. *Social Work Research*, 37(3), 227-236.
- Nieuwenhuis, J., & Hooimeijer, P. (2016). The association between neighbourhoods and educational achievement, a systematic review and meta-analysis. *Journal of Housing and the Built Environment*, 31, 321-347.
- No Child Left Behind, 20 USC 6301 (2002).
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nonoyama-Tarumi, Y., Hughes, K., & Willms, J. D. (2015). The role of family background and school resources on elementary school students' mathematics achievement. *Prospects*, 305-324.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA in Focus*. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n44-\(eng\)-final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n44-(eng)-final.pdf) adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2015). *In it together: Why less inequality benefits all*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Educational opportunity for all: Overcoming inequality throughout the life course*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b). How does socio-economic status influence entry into tertiary education? *Education Indicators in Focus*, 69. doi:doi.org/10.1787/b541bfcd-en
- Osborn, M., Broadfoot, P., Planel, C., & Pollard, A. (1997). Social class, educational opportunity and equal entitlement: Dilemmas of schooling in England and France. *Comparative Education*, 33(3), 375-393.
- Owens, A. (2018). Income Segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 394-422.
- Özku, İ. (2014, Kasım 25). *En yüksek bölgesel eşitsizlik eğitimde*. <https://www.dunya.com/kose-yazisi/en-yukse-bolgesel-esitsizlik-egitimde/22057> adresinden erişilmiştir.
- Park, C., & Kang, C. (2008). Does education induce healthy lifestyle? *Journal of Health Economics*, 27(6), 1516-1531.
- Park, H., & Lim, Y. (2020). Student participation in private supplementary education: A comparative analysis of Japan, Korea, Shanghai, and the USA. *Chinese Journal of Sociology*, 6(2), 239-256.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and schoollearning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Patterson, R. (2013). Finland – a model of teacher professionalism. J. Morris, & R. Patterson (Ed), *Around the world: The evaluation of teaching profession* (s. 29-40). Wellington: The New Zealand Initiative.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., Elley-Brown, M. J., Widdowson, D. A., Dixon, R. S., & Irving, S. E. (2011). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.

- Peterson, P. E., & Woessmann, L. (2007). Introduction: Schools and the equal opportunity problem. L. Woessmann, & P. E. Peterson (Ed), *Schools and the equal opportunity problem* (s. 3-27). Cambridge, MA: MIT Press.
- Pogge, T. (2007). *John Rawls: His life and theory of justice*. (M. Kosch, Çev.) New York: Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of school failure a feasibility study: Analytical report for the European Commission*. Brussels: European Expert Network on Economics of Education.
- Quong, J. (2011). Left-libertarianism: Rawlsian not luck egalitarian. *The Journal of Political Philosophy*, 19(1), 64-89.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. T., & du Toit, M. (2019). *HLM 8: Hierarchical Linear and nonlinear modeling*. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Resmi Gazete. (2014, Temmuz 26). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- Riddell, W. C. (2005). The social benefits of education: New Evidence on an old question. F. Iacobucci, & C. Tuohy (Ed), *Taking public universities seriously* (s. 138-163). Toronto: University of Toronto Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2016). *Küreselleşen eğitim politikası*. (B. Balkar ve H. Özgan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Roemer, J. E. (1992). Providing equal educational opportunity: Public vs. voucher schools. *Social Philosophy & Policy*, 9(1), 291-309.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. London: Harvard University Press.

- Roemer, J. E. (2006). *Some thoughts on the prospects or achieving equality in market economies*. Yale University Paper:
<http://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=44172> adresinden erişilmiştir.
- Roemer, J. E. (2010). Jerry Cohen's why not socialism: Some thoughts. *The Journal of Ethics, 14*, 255-262.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal, 50*(1), 4–36.
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2006). Sex differences in the effect of education on depression: Resource multiplication or resource substitution? *Social Science & Medicine, 63*(5), 1400–1413.
- Ross, C. E., & Zhang, W. (2008). Education and psychological distress among older chinese. *Journal of Aging and Health, 20*(3), 273-289.
- Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 181-191.
- Russ, J. (2019). *Avrupa düşüncesinin serüveni: antik çağlardan günümüze batı düşüncesi*. (Ö. Doğan, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal, 50*(5), 1020–1049.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Ganon-Rowley, R. (2002). Assessing “neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology, 28*, 443-478.
- Sanbonmatsu, S., Duncan, G., Kling, J., & Brooks-Gunn, J. (2006). Neighborhoods and academic achievement: Results from the moving to opportunity experiment. *Journal of Human Resources, 41*(4), 649-691.
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 91-122.
- Satz, D. (2007). Equality, adequacy, and education for citizenship. *Ethics, 117*(4), 623–648.
- Savascı, H. S., & Tomul, E. (2013). The relationship between educational resources of school and academic achievement. *International Education Studies, 6*(4), 114-123.
- Scheffler, S. (2003). What is egalitarianism? *Philosophy & Public Affairs, 31*(1), 5-39.

- Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A., & Zoido, P. (2016). Global equality of educational opportunity: creating the conditions for all students to succeed. *Journal of Social Issues*, 72(4), 96-719.
- Schreiber, J. B., & Asner-Self, K. (2011). *Educational research: the interrelationship of questions, sampling, design, and analysis*. New Jersey: John Willey & Sons.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schurer, S. (2017). *Does education strengthen the life skills of adolescents?* IZA World of Labor.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *KYKLOS*, 61(2), 279-308.
- Secada, W. (1989). Educational equity versus equality of education: an alternative conception. W. Secada (Ed), *Equity and education* (s. 68-88). New York: Falmer.
- Segall, S. (2013). *Equality and Opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1997). From income inequality to economic inequality. *Southern Economic Journal*, 64(2), 384-401.
- Sher, G. (2010). Real-world luck egalitarianism. *Social Philosophy and Policy*, 27(1), 218-232.
- Shields, L., Newman, A., & Satz, D. (2017). Equality of educational opportunity. E. N. Zalta (Ed), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/> adresinden erişilmiştir.
- Siddiq, F., & Scherer, R. (2019). Is there a gender gap? A meta-analysis of the gender differences instudents' ICT literacy. *Educational Research Review*, 27, 205-217.
- Sikora, J., Evans, M. D., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy andtechnology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1-15.
- Simons, L. G., Simons, R. L., Conger, R. D., & Brody, G. H. (2004). Collective socialization and child conduct problems: A multilevel analysis with an African American sample. *Youth & Society*, 35(3), 267-292.

- Singh, K. (2014). Right to education and equality of educational opportunities. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 5-19.
- Siraj, I., & Mayo, A. (2014). *Social class and educational inequality: The impact of parents and schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. London: Printed for W. Strahan; and T. Cadell.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (2012). *Multivel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stacey, N. (1998). Social benefits of education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 559(1), 54-63.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Ankara: T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayını.
- Strike, K. A. (1991). The moral role of schooling in a liberal democratic society. *Review of Research in Education*, 17, 413-483.
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25, 395-407.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Swan, D. W. (2014). The effect of informal learning environments during kindergarten on academic achievement during elementary school. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Philadelphia, PA. <http://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository/%20Owner/335159> adresinden erişilmiştir.
- Swift, A. (2005). Justice, luck, and the family: The intergenerational transmission of economic advantage from a normative perspective. S. Bowles, H. Gintis, & M. Osborne-Groves içinde, *Unequal chances: Family background and economic success* (s. 257-296). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Swingewood, A. (2009). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (O. Akınbay, Çev.) İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchfor, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective provision of pre-school education [EPPE] project: The final report*. Nottingham: University of London Institute of Education.

- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Şen, S. (Yapımcı). (2020). *Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) eğitimi*. <https://ayyum.com/video-panel/video-izle/1581> adresinden erişilmiştir.
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 73-98.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013a). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. Ankara: Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü.
- T. C. Kalkınma Bakanlığı. (2013b). *Onuncu Kalkınma Planı*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Tajalli, H. (2007). Providing educational opportunities for children living in poverty. B. Arrighi, & D. J. Maume (Ed), *Child Poverty in America Today* (s. 93-108). London: Praeger.
- Talebzadeh, F., & Jafari, P. (2012). How sport and art could be effective in the fields of social, cognitive and emotional learning? *Pocedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1610 – 1615.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic Benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 1-11.
- Tan, K. C. (2008). A defense of luck egalitarianism. *The Journal of Philosophy*, 105(1), 665-690.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1-2), 245-259.
- Teodorovic, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomas, V., Wang, Y., & Fan, X. (2001). *Measuring education inequality: gini coefficients of education*. The World Bank.

- Thomas, V., Wang, Y., & Fan, X. (2002). *A new dataset on inequality in education: Gini and their indices of schooling for 140 countries, 1960-2000*. World Bank.
- Thompson, R. (2019). *Education, inequality and social class: Expansion and stratification in educational opportunity*. New York: Routledge.
- Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey: An evaluation by Gini index. *Education and Science*, 36(160), 133-143.
- Toraman, Ç., Akay, E., Özdemir, H. F. ve Karadağ, E. (2018). *Çok düzeyli regresyon modelleri: HLM uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- TÜİK. (2018a). *Hanehalkı bütçe anketine göre harcama gruplarının dağılımı, 2016-2018 : Eğitim hizmetleri*.
- TÜİK. (2018b). *İlkokul ve ortaokullarda okullaşma oranı*
- TÜİK. (2019). *İstatistik veri portalı: ulusal hesaplar*.
<https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=ulusal-hesaplar-113&dil=1>
adresinden erişilmiştir.
- Türkan, A., Üner, S. S. ve Alcı, B. (2015). 2012 PISA matematik testi puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 358-372.
- Tyler, W. (2012). *The Sociology of educational inequality*. Oxon, ON: Routledge.
- UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education 1960*. Kasım 22, 2019 tarihinde UNESCO Legal Instruments: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2019). The technical cooperation group on the indicators for SDG 4: <http://tcg.uis.unesco.org/target-4-1-primary-and-secondary-education/> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2017). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*.
www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html adresinden erişilmiştir.
- UNICEF. (2020). *A new era for girls: Taking stock of 25 years of progress*. New York: UNICEF.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.

- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541-557.
- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 341-355.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204.
- Wang, Y., & Liu, S. S. (2016). Education, human capital and economic growth: Empirical research on 55 countries and regions (1960-2009). *Theoretical Economics Letters*, 6, 347-355.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor*. New York: Teachers College Press.
- Wilson, A. B. (1968). Social class and equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 77-84.
- Woessmann, L. (2004). *How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the US*. CESifo Working Papers.
- Workman, J., & Heyder, A. (2020). Gender achievement gaps: the role of social costs to trying hard in high school. *Social Psychology of Education*, 23, 1407-1427.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics & Statistics*, 65(2), 117-170.
- Yen-Ting, L. (2018). New concepts of equality of educational opportunity. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 399-403.
- Yeşilyurt, E. ve Say, D. (2016). Factors affecting success of high school students in Turkey. *Ege Akademik Bakış*, 541-554.
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers*, 2007(33).
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G. ve Karataş, E. (2013). Milli Eğitim Örgüt sisteminde 'kayıt alanı' (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 135-151.


- Zainuddin, H. A., & Subri, F. (2017). The school facilities towards the improvement of students' academic achievement: Case study — secondary schools in klang. *Journal of Modern Education Review*, 7(9), 647-653.
- Zhang, W., & Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: Access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-228.
- Ziesemer, T. (2016). Gini coefficients of education for 146 countries, 1950-2010. *Bulletin of Applied Economics*, 3(2), 1-8.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Öğrenci Anketi	218
EK 2	Öğretmen Anketi	220
EK 3	Yönetici Anketi	223
EK 4	Öğrenci Düzeyindeki Değişkenlerin İlişkisi	224
EK 5	Düzyey 2 Değişkenleri İçin Açımlayıcı Analizi Sonuçları	226
EK 6	Varsayımlara Yönelik Çıktılar	227
EK 7	OAE Hesaplamaları İçin Kullanılan Ortalamalar	232

EK-1
Öğrenci Anketi

ÖĞRENCİ ANKETİ	OKULUNUZ: Öğrenci Numaranız:
Sevgili öğrenciler,	
Aşağıda sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Bu sorulara verdiğiniz yanıtlar herhangi bir not ve benzeri değerlendirme için kullanılmayacaktır. Bu nedenle yanitlarınızı verirken içten ve samimi davranmanızı rica ederiz. Soruların yanıtları için doğru olan şıklara (x) işareti koyunuz. Bu anketi doldurduğunuz için sizlere çok teşekkür ederiz.	
1 Cinsiyetiniz () Kız () Erkek	
2 Hangi şehirde doğdunuz?	
3 Kaç yıldır Eskişehir’de yaşıyorsunuz?	
4 Anne ve babanız yaşıyor mu? () İkisi de yaşıyor. () İkisi de hayatta değil. () Annem yaşıyor, babam hayatta değil. () Babam yaşıyor, annem hayatta değil.	
5 Annenizin eğitim durumu nedir? () Okula gitmemiş/okuyamaz değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu	
6 Babanızın eğitim durumu nedir? () Okula gitmemiş/okuyamaz değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu () Lise mezunu () Üniversite mezunu	
7 Annenizin mesleği nedir?	
8 Babanızın mesleği nedir?	
9 Annenizin doğup büyüdüğü şehri yandaki boşluğa yazar mısınız?	
10 Babanızın doğup büyüdüğü şehri yandaki boşluğa yazar mısınız?	
11 Ailenizin aylık geliri nedir? () Herhangi bir gelirimiz yok () 0-1500 TL arası () 1500-2500 TL arası () 2500-4000 TL arası () 10000-15000 TL arası () 4000-6000 TL arası () 15000-20000 TL arası () 6000-10000 TL arası () 20000 TL’den fazla	12 Kaç kardeşiniz var? () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve daha fazla
13 Okula giden kaç kardeşiniz var? () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve daha fazla	
14 Oturduğunuz ev kira mı kendinizin mi? () Kira () Kendimizin	
15 Oturduğunuz evin türü aşağıdakilerden hangisidir? () Müstakil ev (Bir iki katlı kendi bahçesi olan ev) () Site içerisindeki bir apartman dairesi () Site içerisinde olmayan bir apartman dairesi () Villa tipinde geniş ev () Diğer:(Eviniz yukarıdaki seçeneklerden birine uymuyorsa yazınız.)	16 Evinizde kaç oda vardır? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve daha fazla
17 Eviniz hangi mahallededir?	18 Eviniz hangi sokaktadır?


Lütfen arka sayfayı çeviriniz.

<p>19 Oturduğunuz evden başka ailenize ait eviniz var mı? <input type="checkbox"/> Hayır, yok. <input type="checkbox"/> 1 tane daha var. <input type="checkbox"/> 2 tane daha var <input type="checkbox"/> 3 veya daha fazla başka evimiz var.</p>	<p>20 Aileniz oturduğunuz evden başka aşağıdakilerden birine sahipse işaretleyiniz. (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Bağ evi/ Köy evi <input type="checkbox"/> Deniz kenarında yazlığımız var. <input type="checkbox"/> Hiçbiri yok. <input type="checkbox"/> Diğer: (Aileniz bunların dışında herhangi birşeye sahipse yazınız.)</p>
<p>21 Aşağıdakilerden hangisi evinizde bulunmaktadır? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz) <input type="checkbox"/> İnternet bağlantısı <input type="checkbox"/> Kendime ait oda <input type="checkbox"/> Ses sistemi <input type="checkbox"/> Klima <input type="checkbox"/> Oyun konsolu (Playstation gibi) <input type="checkbox"/> Bulaşık makinası <input type="checkbox"/> Kendime ait akıllı telefon <input type="checkbox"/> Kendime ait tablet ya da bilgisayar <input type="checkbox"/> Doğalgazlı ısıtma sistemi <input type="checkbox"/> Araba (Varsa sayısını yazınız:.....) <input type="checkbox"/> Derslerimle ilgili bilgisayar eğitim seti <input type="checkbox"/> Hiçbiri</p>	<p>22 Evinizde ders kitaplarımız haricindeki kitap sayısı kaçtır? <input type="checkbox"/> 0-10 arası <input type="checkbox"/> 11-25 arası <input type="checkbox"/> 26-50 arası <input type="checkbox"/> 51-100 arası <input type="checkbox"/> 101-200 arası <input type="checkbox"/> 200'den fazla</p> <p>23 Dersleriniz için özel ders veya kurs alıyormusunuz? <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Haftada 1-2 saat <input type="checkbox"/> Haftada 3-4 saat <input type="checkbox"/> Haftada 5-6 saat <input type="checkbox"/> Haftada 7-8 saat <input type="checkbox"/> Haftada 9 saat ya da daha fazla</p>
<p>24 Tiyatroya gitme sıklığımız nedir? <input type="checkbox"/> Hiç gitmem <input type="checkbox"/> Haftada en az bir kez <input type="checkbox"/> Ayda en az bir kez <input type="checkbox"/> Yılda en az bir kez</p>	<p>25 Sinemaya gitme sıklığımız nedir? <input type="checkbox"/> Hiç gitmem <input type="checkbox"/> Haftada en az bir kez <input type="checkbox"/> Ayda en az bir kez <input type="checkbox"/> Yılda en az bir kez</p>
<p>26 Ders dışı sosyal etkinlikler (resim, müzik aleti, basketbol, yüzme gibi) için özel ders veya kurs alıyormusunuz? <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Haftada 1-2 saat <input type="checkbox"/> Haftada 3-4 saat <input type="checkbox"/> Haftada 5 saat ya da daha fazla</p>	<p>27 Okulda düzenlenen yetiştirme kurslarına katılıyormusunuz? <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Haftada 1-2 saat <input type="checkbox"/> Haftada 3-4 saat <input type="checkbox"/> Haftada 5 saat ya da daha fazla</p>
<p>28 Veliniz okula ne sıklıkla gelir? <input type="checkbox"/> Hiç gelmezler <input type="checkbox"/> Sadece toplantılara gelirler. <input type="checkbox"/> Toplantı olmasa da ara sıra gelirler. <input type="checkbox"/> Ayda bir okula mutlaka uğrar. <input type="checkbox"/> Hafta bir okula mutlaka uğrar. <input type="checkbox"/> Neredeyse her gün okula gelir.</p>	<p>29 Yaz tatili veya ara tatil gibi uzun tatillerde ailecek zamanınızı nasıl geçirirsiniz? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Herhangi bir şey yapmayız. Eskişehir'de kalırız. <input type="checkbox"/> Köyümüze gideriz. <input type="checkbox"/> Annemin ya da babamın memleketini ziyaret ederiz. <input type="checkbox"/> Deniz kıyısında bir tatile gideriz. <input type="checkbox"/> Kayak gibi aktivitelerin yapıldığı yerlere gideriz. <input type="checkbox"/> Beş yıldızlı otellerde tatile gideriz.</p>
<p>30 Müze ve tarihi yerleri ziyaret etme sıklığımız nedir? <input type="checkbox"/> Hayatımda hiç müze veya tarihi yer görmedim. <input type="checkbox"/> Hayatımda bir kaç kere gitmişimdir. <input type="checkbox"/> Ayda en az bir kez giderim. <input type="checkbox"/> Yılda en az bir kez giderim.</p>	<p>ANKET BİTMİŞTİR. VERDİĞİNİZ CEVAPLAR İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ...</p>

EK-2
Öğretmen Anketi


ÖĞRETMEN ANKETİ

OKULUNUZ:

Değerli öğretmenler,

Bu çalışmada okulların eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda sizinle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel bilgi üretimi için kullanılacaktır. Vereceğiniz içten ve samimi yanıtlar için sizlere şimdiden çok teşekkür ederiz.

1	Cinsiyetiniz <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek	
2	Son mezun olduğunuz eğitim derecesi nedir? <input type="checkbox"/> Yüksekokul <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora	
3	Lisans eğitimi tamamladığınız üniversite ve başlama-bitirme tarihlerinizi aşağıya yazar mısınız? Mezun olunan üniversite: Başlama tarihi: Bitirme tarihi:	
4	Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?	5 Haftalık toplam ders saati yükünüz nedir?
6	Aylık olarak okuduğunuz kitap sayısı kaçtır? <input type="checkbox"/> Kitap okumaya fırsatım olmuyor. <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 <input type="checkbox"/> 5-6 <input type="checkbox"/> 6 ve daha fazla	
7	Okulunuzu sosyal etkinlik alanları bakımından nasıl değerlendirirsiniz? <input type="checkbox"/> Çok kötü <input type="checkbox"/> Kötü <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Çok iyi	8 Okulunuzda bir yıl içinde sosyal etkinlik anlamında yapılan çalışma sayısı kaçtır? <input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-20 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 40'dan fazla
9	Okulunuzun bulunduğu çevreyi can ve mal güvenliği açısından nasıl değerlendirirsiniz? <input type="checkbox"/> Güvensiz bir çevre <input type="checkbox"/> Az güvenli <input type="checkbox"/> Orta derecede güvenli <input type="checkbox"/> Kesinlikle güvenilir	
10	Sinemaya gitme sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Hiç gitmem. <input type="checkbox"/> Haftada en az bir kez <input type="checkbox"/> Ayda en az bir kez <input type="checkbox"/> Yılda en az bir kez	11 Tiyatroya gitme sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Hiç gitmem. <input type="checkbox"/> Haftada en az bir kez <input type="checkbox"/> Ayda en az bir kez <input type="checkbox"/> Yılda en az bir kez
12	Müze ve öğren yerlerini ziyaret etme sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Hayatımda hiç müze ve öğren yerine gitmedim. <input type="checkbox"/> Hayatımda bir kaç kere gitmişimdir. <input type="checkbox"/> Her yıl en az bir kez giderim. <input type="checkbox"/> Her ay en az bir kez giderim.	13 Bilimsel yayınları (akademik makaleler vb.) veya entelektüel dergileri (BilimTeknik, National Geographic vb.) takip etme sıklığınız nedir? <input type="checkbox"/> Bunları takip etme fırsatım olmuyor. <input type="checkbox"/> Rastlarsam bir göz gezdiririm. <input type="checkbox"/> Ara sıra takip ediyorum. <input type="checkbox"/> Sürekli takip ediyorum.
14	Okul ve meslek yaşamınız dışında yaptığınız bir sosyal etkinlik, katıldığınız bir özel kurs veya ilgi alanınız var mı? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Hayır, yok. <input type="checkbox"/> Bir dans kursuna/topluluğuna katılıyorum. <input type="checkbox"/> Görsel sanatlarla ilgili bir kursa/topluluğa katılıyorum. <input type="checkbox"/> Müzikle ilgili bir kursa/topluluğa katılıyorum. <input type="checkbox"/> Sporla ilgili bir kursa/topluluğa katılıyorum. <input type="checkbox"/> Doğayla ilgili bir topluluğa katılıyorum. <input type="checkbox"/> Teknolojiyle ilgili bir kursa/topluluğa katılıyorum. <input type="checkbox"/> Gönüllü kuruluşlarda/vakıflarda (Lösev, Açev, İnsani yardım kuruluşları gibi) rol alıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer: (Bunların dışında varsa lütfen yazınız.)	


Lütfen arka sayfayı çeviriniz.

15	Son iki yıl içinde aşağıdaki konularla ilgili etkinliklere (konferans, çalıştay, toplantı, kurs vb. gibi) kaç kez katıldınız?	Hiç	1	2	3	4+
	1. Alanınızla ilgili konular					
	2. Eğitim/öğretimle ilgili konular					
	3. Bilişim teknolojilerinin derste kullanılmasıyla ilgili konular					
	4. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi					
	5. Ölçme ve değerlendirilmeyle ilgili konular					
	6. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesiyle ilgili konular					
	7. Yöneticilikle ilgili konular					
	8. Kişisel gelişimle ilgili konular					

16	Ders işlerken aşağıdaki konularda ne derecede zorlanırsınız?	Hiç	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
	1. Öğrencilerle etkili iletişim kurma						
	2. Öğrencilerin derse ilgisini çekme						
	3. Alan bilgisine hâkim olma						
	4. Eğitim öğretim araçlarını etkili kullanabilme						
	5. Öğretim zamanını etkili kullanabilme						
	6. Dersi her öğrencinin seviyesine uygun anlatma						
	7. Konunun özelliğine göre uygun yöntem ve teknikler kullanma						

17	Okulunuzu aşağıda belirtilen durumlara göre değerlendir misiniz?	Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
	1. Öğretmenlerin müfredattaki amaçları anlama düzeyi					
	2. Öğretmenlerin müfredatı uygulamadaki başarısı					
	3. Öğretmenlerin, öğrencilerin başarabileceğine olan inancı					
	4. Öğretmenlerin, öğrencilere ilham kaynağı olması					
	5. Okuldaki aktivitelere ailelerin katılımı					
	6. Velilerin, öğrencileri öğrenmeye hazırlamak için gösterdiği çaba					
	7. Velilerin öğrenci başarısına dair beklentileri					
	8. Yüksek akademik standartları yakalamak için velilerden gelen baskı					
	9. Öğrencilerin okulda başarı yakalamak için gösterdikleri isteklilik					
	10. Öğrencilerin okulun akademik hedeflerini tutturmadaki başarısı					
	11. Öğrencilerin, sınıflarında başarılı olan öğrencilere gösterdiği saygı					
	12. Öğretimin planlamasında ve yürütülmesinde okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki işbirliği					

18	Aşağıdakilerden kendinize uygun olanı işaretleyiniz?	Neredeyse Hiç	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
	1. Öğretmen olmaktan memnunuz.				
	2. Bu okulda öğretmen olmaktan dolayı memnunuz.				
	3. Yaptığım iş bence anlamlı ve bir amacı var.				
	4. İşim konusunda oldukça istekliyim.				
	5. Yaptığım iş bana hayata dair ilham veriyor.				
	6. Yaptığım işten dolayı gururluyum.				
	7. Bu işi hayatımın sonuna kadar yapmaya devam etmek istiyorum.				

19	Aşağıdaki ifadelerle ne derecede katıldığınızı belirtiniz.	Neredeyse Hiç	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
	1. Sınıflarda çok öğrenci var.				
	2. Sınıfta hazırlanmam gereken çok fazla materyal oluyor.				
	3. Çok fazla ders yüküm var.				
	4. Derse hazırlanmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyuyorum.				
	5. Öğrencilere bireysel olarak yardım edebilmem için daha fazla zamana ihtiyacım var.				
	6. Üzerimde velilerden gelen çok fazla baskı var.				
	7. Müfredatta yapılan değişikliklere yetişmekte zorlanıyorum.				
	8. Yönetimle ilgili çok fazla görevim var.				

Lütfen arka sayfayı çeviriniz.

20	Okulunuzda aşağıdaki belirtilen durumların hangisinde eğitim-öğretimi aksatacak düzeyde problem yaşanabilmektedir?	Hiç	Biraz	Orta	Çok
	1.Öğretmen sayısındaki yetersizlik				
	2.Çok sık öğretmen değişikliği				
	3.Öğretim materyallerinin kalite ve sayı bakımından yetersiz olması				
	4.Sarf malzemelerinin (kâğıt, kalem gibi) kalite ve sayı bakımından yetersiz olması				
	5.Fiziki ortamların uygunsuzluğu ve yetersizliği				
	6.Isıtma/soğutma ve ışıklandırma sistemlerinin uygunsuzluğu ve yetersizliği				
	7.Sınıf ve laboratuvar gibi öğretim ortamlarının sayı ve kalite bakımından yetersizliği				
	8.Teknolojiyi iyi kullanabilen çalışanların eksikliği				
	9.Görsel ve sesli materyallerin yetersizliği				
	10.Öğretim ortamları için gerekli bilgisayar alt yapısı				

21	Sekizinci sınıf öğrencilerinin ailelerini düşündüğünüzde yüzde kaçının çocuğuyla ilgilendiğini ve çocuğunun eğitimi için sorumluluk aldığını düşünüyorsunuz?	22	Öğrenci velilerinin okulu ziyaret etme amaçlarının genellikle ne yönde olduğunu düşünüyorsunuz?
	() % 0-10		() Öğrenci hakkında bilgi almak.
	() % 11-30		() Öğrenciyle ilgili süreçlerde sorumluluk almak.
	() % 31-50		() Okulun geliştirilmesi için sorumluluk almak.
	() % 51-70		() Herhangi bir konu hakkında şikâyetle bulunmak.
	() % 71-90		
	() % 91-100		

ANKET BİTMİŞTİR.
VERDİĞİNİZ CEVAPLAR İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ...

EK-3

Yönetici Anketi

YÖNETİCİ ANKETİ

OKULUNUZ:

Değerli okul müdürü ve müdür yardımcılar,

Bu çalışmada okulların eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda sizinle ve okulunuzla ilgili bazı sorular yer almaktadır. Sorulara verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel bilgi üretimi için kullanılacaktır. Vereceğiniz içten ve samimi yanıtlar için sizlere şimdiden çok teşekkür ederiz.

1	Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek				
2	Yöneticilikteki pozisyonunuz nedir? () Okul Müdürü () Müdür Baş Yardımcısı () Müdür Yardımcısı				
3	Yöneticilikle ilgili olarak aşağıdaki profesyonel eğitimlerden herhangi birini aldınız mı? () Herhangi bir eğitim almadım. () Tezsiz Yüksek Lisans () Tezli Yüksek Lisans () Doktora () Hizmetiçi Eğitim () Diğer:				
4	Kaç yıldır okul yöneticiliği yapmaktasınız?				
5	Okulunuzdaki öğrenci sayısı kaçtır?				
6	Okulunuzdaki öğretmen sayısı kaçtır?				
7	Okulunuzdaki toplam kaynaştırma öğrencisi sayısı kaçtır?				
8	Okulunuzdaki toplam taşınmaz öğrencisi sayısı kaçtır?				
9	Okulunuzun toplam büyüklüğü m ² cinsinden nedir? m ²				
10	Okulunuzdaki oyun ve bahçe alanlarının büyüklüğü m ² cinsinden nedir? m ²				
11	Sınıflarınızın ortalama toplam büyüklüğü m ² cinsinden nedir?				
12	Okulunuzdaki derslik sayısı kaçtır?				
13	Okulunuzun kütüphanesinde yer alan kitap sayısı nedir? () Kütüphanemiz yok () 0-50 kitap () 51-100 kitap () 101-200 kitap () 201-400 kitap () 400'den fazla				
14	Okulunuzdaki bölünmüş (anne ve baba ayrı) aileden gelen çocukların oranı kaçtır? %				
15	Okulunuzda bir eğitim-öğretim dönemi boyunca karşılaştığınız disiplin sorunlarının sayısı kaçtır?				
16	Okulunuz bünyesinde aşağıdakilerden hangisi yer almaktadır? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.) () Oyun parkı () Kapalı spor salonu () Akıllı tahtalı sınıflar () Bilgisayar laboratuvarı () Futbol sahası () Projeksiyonlu sınıflar () Fizik/kimya laboratuvarı () Basketbol sahası () Çeşitli müzik aletleri ve müzik odası () Her öğrenciye özel kitap dolabı () Tiyatro ve sergi salonu () Destek eğitimi odası () Görsel sanatlar atölyesi () Masa tenisi alanları () Yüzme havuzu () Cep sineması () Bireysel çalışma alanları () Yemekhane				
17	Aşağıdakilerden hangisi okulunuz için bir problemdir?				
		Hiç	Biraz	Orta	Çok
	1. Okul binası önemli derecede tadilat istiyor.				
	2. Öğretmenler için yeterli çalışma alanları yok (işbirliği, hazırlık ve öğrenciyle toplantı yapma yeri gibi)				
	3. Öğretmenler yeterli öğretim materyallerine ve destekleyicilerine sahip değiller.				
	4. Sınıfları ve okulu yeterli düzeyde temizleme imkânımız yok.				
	5. Sınıfların tadilata ihtiyacı var.				
	6. Öğretmenler için yeterli teknolojik altyapı yok.				
	7. Öğretmenler teknolojiyi kullanabilmek için yeterli desteği alamıyor.				
	8. Engelli öğrenciler için kaymak yok.				
	9. Okul şehir merkezine çok uzak.				
	10. Okulum bulunduğu çevrenin sosyal yapısı, velilerin sosyal ve kültürel seviyesi çok düşük.				

Anket bitmiştir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-4

Öğrenci Düzeyindeki Değişkenlerin İlişkisi

		BASARI	CINS	DSI	EYY	ABS	AED	BED	AMI	BMI	AME	BME	AAG	CEV	KAR
BASARI	Pearson Correlation	1													
	Sig. (2-tailed)														
CINS	Pearson Correlation	-.108	1												
	Sig. (2-tailed)	.000													
DSI	Pearson Correlation	.090	-.028	1											
	Sig. (2-tailed)	.100	.363												
EYY	Pearson Correlation	-.036	.040	.147	1										
	Sig. (2-tailed)	.231	.190	.000											
ABS	Pearson Correlation	.008	.027	-.018	-.041	1									
	Sig. (2-tailed)	.784	.364	.561	.173										
AED	Pearson Correlation	.326	.015	.163	-.035	-.063	1								
	Sig. (2-tailed)	.000	.629	.000	.245	.038									
BED	Pearson Correlation	.343	-.014	.156	-.071	-.034	.567	1							
	Sig. (2-tailed)	.000	.850	.000	.020	.259	.000								
AMI	Pearson Correlation	-.196	-.009	-.055	.037	.014	-.479	-.276	1						
	Sig. (2-tailed)	.000	.759	.070	.226	.645	.000	.000							
BMI	Pearson Correlation	-.277	-.044	-.037	.158	-.037	-.395	-.456	.291	1					
	Sig. (2-tailed)	.000	.150	.225	.000	.227	.000	.000	.000	.108					
AME	Pearson Correlation	.095	-.052	.390	.155	-.011	.245	.218	-.099	-.049	1				
	Sig. (2-tailed)	.002	.084	.000	.000	.712	.000	.000	.001	.108	.000				
BME	Pearson Correlation	.095	-.055	.406	.177	-.015	.192	.203	-.028	-.034	.596	1			
	Sig. (2-tailed)	.002	.072	.000	.000	.621	.000	.000	.349	.256	.000	.005			
AAG	Pearson Correlation	.321	.106	.121	-.061	-.046	.511	.490	-.496	-.564	.136	.084	1		
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.046	.128	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000		
CEV	Pearson Correlation	.239	.038	.076	-.058	-.015	.316	.286	-.230	-.296	.053	.038	.289	1	
	Sig. (2-tailed)	.000	.237	.013	.056	.611	.000	.000	.000	.000	.078	.236	.000	.000	
KAR	Pearson Correlation	-.171	-.028	-.300	-.213	-.016	-.323	-.314	.207	.086	-.310	-.333	-.206	-.118	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.352	.000	.000	.599	.000	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000	.000
OKAR	Pearson Correlation	-.077	-.008	-.240	-.195	.010	-.209	-.180	.123	.026	-.246	-.268	-.105	-.046	.696
	Sig. (2-tailed)	.011	.853	.000	.000	.740	.000	.000	.000	.391	.000	.000	.001	.127	.000
EKK	Pearson Correlation	.026	.001	.045	.222	.047	.013	.070	.008	-.010	.053	.096	.077	-.180	-.096
	Sig. (2-tailed)	.388	.965	.136	.000	.123	.658	.021	.787	.732	.079	.002	.011	.000	.001
OET	Pearson Correlation	.134	.010	.017	-.099	-.019	.184	.178	-.119	-.127	.032	.020	.166	.141	-.154
	Sig. (2-tailed)	.000	.740	.577	.001	.520	.000	.000	.000	.000	.291	.502	.000	.000	.000
EOS	Pearson Correlation	.073	.061	-.003	-.034	.064	.166	.156	-.101	-.168	.000	-.041	.213	.095	-.028
	Sig. (2-tailed)	.016	.044	.929	.267	.035	.000	.000	.001	.000	.999	.175	.000	.002	.360
EKS	Pearson Correlation	.321	-.085	.091	-.006	-.041	.336	.306	-.177	-.219	.089	.040	.293	.176	-.176
	Sig. (2-tailed)	.000	.032	.003	.836	.174	.000	.000	.000	.000	.003	.190	.000	.000	.000
OZEL	Pearson Correlation	.411	-.009	.049	-.025	.015	.344	.389	-.208	-.197	.097	.105	.329	.215	-.201
	Sig. (2-tailed)	.000	.759	.109	.415	.623	.000	.000	.000	.000	.001	.001	.000	.000	.000
DDS	Pearson Correlation	.054	.076	.029	.070	.004	.109	.088	-.124	-.077	.071	.083	.136	.080	-.123
	Sig. (2-tailed)	.074	.012	.338	.020	.889	.000	.003	.000	.011	.019	.006	.000	.049	.000
YKK	Pearson Correlation	.115	-.083	-.021	.009	-.006	-.033	-.028	.071	-.002	-.012	-.006	-.073	-.027	.061
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.467	.758	.835	.283	.347	.019	.937	.894	.853	.016	.386	.042
VELI	Pearson Correlation	.041	.045	.061	-.039	-.005	.061	.058	-.025	-.034	.039	.030	.071	.024	-.076
	Sig. (2-tailed)	.177	.136	.043	.200	.658	.045	.056	.415	.258	.198	.315	.020	.433	.012
EFV	Pearson Correlation	.221	-.008	.142	.076	.032	.289	.263	-.142	-.154	.169	.140	.311	.139	-.226
	Sig. (2-tailed)	.000	.782	.000	.012	.254	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
OSO	Pearson Correlation	.203	.034	.217	.159	-.009	.336	.291	-.213	-.137	.205	.172	.339	.160	-.316
	Sig. (2-tailed)	.000	.267	.000	.000	.762	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
SKA	Pearson Correlation	.233	-.004	.097	.108	-.026	.310	.286	-.155	-.161	.142	.113	.274	.121	-.194
	Sig. (2-tailed)	.000	.893	.001	.000	.386	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
TAT	Pearson Correlation	.127	-.008	.131	.060	-.004	.303	.263	-.225	-.156	.163	.116	.343	.182	-.223
	Sig. (2-tailed)	.000	.851	.000	.047	.904	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
OBE	Pearson Correlation	.064	.032	.017	-.067	.058	.100	.102	-.052	-.220	-.006	-.015	.257	.064	.012
	Sig. (2-tailed)	.036	.287	.572	.028	.056	.001	.001	.088	.000	.832	.615	.000	.034	.893
BAG	Pearson Correlation	-.038	.022	-.006	-.015	.067	-.028	-.015	.064	-.006	.020	.033	.074	.026	.031
	Sig. (2-tailed)	.216	.470	.840	.620	.027	.357	.617	.035	.852	.514	.284	.014	.385	.311
YAZ	Pearson Correlation	.023	-.029	.009	-.001	-.009	.074	.051	-.100	-.031	.015	.055	.072	.003	-.022
	Sig. (2-tailed)	.442	.340	.763	.978	.759	.015	.091	.001	.300	.614	.069	.017	.913	.463

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

OKAR	ERK	DET	EOS	ERS	OZEL	DDS	YKK	VELI	EPV	OSO	SKA	TAT	OBE	BAG	YAZ
-077	.026	.134	.073	.321	.411	.054	.115	.041	.221	.203	.233	.127	.064	-.038	.023
.011	.388	.000	.016	.000	.000	.074	.000	.177	.000	.000	.000	.000	.036	.216	.442
-.006	.001	.010	.061	-.065	-.009	.076	-.083	.045	-.008	.034	-.004	-.006	.032	.022	-.029
.853	.985	.740	.044	.032	.759	.012	.006	.135	.782	.267	.893	.851	.267	.470	.340
-.240	.045	.017	-.003	.091	.049	.029	-.021	.061	.142	.217	.097	.131	.017	-.006	.009
.000	.136	.577	.929	.003	.109	.338	.487	.043	.000	.000	.001	.000	.572	.840	.783
-.195	.222	-.099	-.034	-.006	-.025	.070	.009	-.039	.078	.159	.108	.060	-.067	-.015	-.001
.000	.000	.001	.267	.836	.415	.020	.758	.200	.012	.000	.000	.047	.026	.820	.978
.010	.047	-.019	.064	-.041	.015	.004	-.006	-.005	.032	-.009	-.026	-.004	.058	.067	-.009
.740	.123	.520	.035	.174	.823	.889	.835	.858	.294	.782	.388	.904	.056	.027	.759
-.209	.013	.184	.166	.336	.344	.109	-.033	.061	.269	.338	.310	.303	.100	-.028	.074
.000	.658	.000	.000	.000	.000	.000	.263	.045	.000	.000	.000	.000	.001	.357	.015
-.180	.070	.178	.156	.306	.359	.088	-.028	.058	.283	.291	.288	.283	.102	-.015	.051
.000	.021	.000	.000	.000	.000	.003	.347	.056	.000	.000	.000	.000	.001	.617	.091
.123	.008	-.119	-.101	-.177	-.208	-.124	.071	-.025	-.142	-.213	-.155	-.225	-.052	.064	-.100
.000	.787	.000	.001	.000	.000	.000	.019	.415	.000	.000	.000	.000	.088	.035	.001
.028	-.010	-.127	-.168	-.219	-.197	-.077	-.002	-.034	-.154	-.137	-.161	-.156	-.220	-.006	-.031
.391	.732	.000	.000	.000	.000	.011	.937	.258	.000	.000	.000	.000	.000	.852	.300
-.246	.053	.032	.000	.089	.097	.071	-.012	.039	.189	.205	.142	.183	-.006	.020	.015
.000	.079	.291	.999	.003	.001	.019	.894	.198	.000	.000	.000	.000	.832	.514	.614
-.288	.096	.020	-.041	.040	.105	.083	-.006	.030	.140	.172	.113	.116	-.015	.033	.055
.000	.002	.502	.175	.190	.001	.006	.853	.315	.000	.000	.000	.000	.615	.284	.069
-.105	.077	.186	.213	.293	.329	.136	-.073	.071	.311	.339	.274	.343	.257	.074	.072
.001	.011	.000	.000	.000	.000	.000	.016	.020	.000	.000	.000	.000	.000	.014	.017
-.048	-.160	.141	.095	.176	.215	.080	-.027	.024	.139	.180	.121	.182	.084	.028	.003
.127	.000	.000	.002	.000	.000	.049	.368	.433	.000	.000	.000	.000	.034	.385	.913
.696	-.098	-.154	-.028	-.178	-.201	-.123	.061	-.076	-.228	-.318	-.194	-.223	.012	.031	-.022
.000	.001	.000	.380	.000	.000	.000	.042	.012	.000	.000	.000	.000	.693	.311	.483
1	-.060	-.102	.003	-.076	-.119	-.108	.070	-.028	-.189	-.322	-.116	-.138	.012	.009	.003
	.048	.001	.913	.010	.000	.000	.021	.383	.000	.000	.000	.000	.699	.772	.924
-.080	1	-.065	.123	.017	.074	.007	-.010	.053	.194	.131	.084	.080	.093	.088	.042
.048		.033	.000	.576	.015	.823	.743	.083	.000	.000	.034	.048	.002	.028	.169
-.102	-.065	1	.015	.119	.138	.012	-.081	-.061	.170	.084	.123	.134	.038	-.016	-.006
.001	.033		.824	.000	.000	.891	.008	.048	.000	.006	.000	.000	.208	.807	.848
.003	.123	.015	1	.126	.155	.087	-.012	.056	.140	.155	.100	.184	.150	.073	.007
.913	.000	.824	.000	.000	.000	.026	.888	.084	.000	.000	.001	.000	.000	.015	.825
-.078	.017	.119	.128	1	.322	.083	-.010	.100	.202	.215	.284	.213	.101	.000	.015
.010	.576	.000	.000		.000	.006	.744	.001	.000	.000	.000	.000	.001	.998	.628
-.119	.074	.136	.155	.322	1	.167	-.137	.130	.202	.271	.254	.241	.123	.008	.075
.000	.015	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.847	.013
-.108	.007	.012	.067	.083	.167	1	.013	.084	.071	.141	.114	.129	.076	.043	.050
.000	.823	.891	.026	.006	.000		.678	.034	.019	.000	.000	.000	.012	.152	.100
.070	-.010	-.081	-.012	-.010	-.137	.013	1	.035	-.003	-.047	.002	-.077	.013	-.013	-.048
.021	.743	.008	.888	.744	.000	.678		.250	.932	.117	.940	.011	.674	.861	.130
-.028	.053	-.061	.056	.100	.130	.084	.035	1	.093	.102	.098	.098	.071	.023	-.012
.363	.083	.048	.064	.001	.000	.034	.250	.002	.001	.001	.001	.001	.019	.455	.690
-.189	.194	.170	.140	.202	.202	.071	-.003	.093	1	.465	.237	.280	.130	.033	.001
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.019	.932	.002		.000	.000	.000	.000	.270	.970
-.322	.131	.084	.155	.215	.271	.141	-.047	.102	.465	1	.341	.351	.105	.087	-.002
.000	.000	.008	.000	.000	.000	.000	.117	.001	.000		.000	.000	.001	.004	.944
-.116	.064	.123	.100	.284	.254	.114	.002	.098	.237	.341	1	.272	.083	.040	.011
.000	.034	.000	.001	.000	.000	.000	.940	.001	.000	.000		.000	.006	.191	.716
-.136	.060	.134	.184	.213	.241	.129	-.077	.098	.280	.351	.272	1	.108	.071	.048
.000	.048	.000	.000	.000	.000	.000	.011	.001	.000	.000	.000		.000	.019	.141
.012	.093	.038	.150	.101	.123	.076	.013	.071	.130	.105	.083	.108	1	.236	.000
.899	.002	.208	.000	.001	.000	.012	.674	.019	.000	.001	.006	.000		.000	.319
.009	.088	-.018	.073	.000	.006	.043	-.013	.023	.033	.087	.040	.071	.238	1	.002
.772	.028	.807	.015	.998	.847	.152	.861	.455	.270	.004	.191	.019	.000		.950
.003	.042	-.006	.007	.015	.075	.050	-.046	-.012	.001	-.002	.011	.045	.030	.002	1
.924	.189	.848	.825	.828	.013	.100	.130	.890	.970	.944	.716	.141	.319	.950	

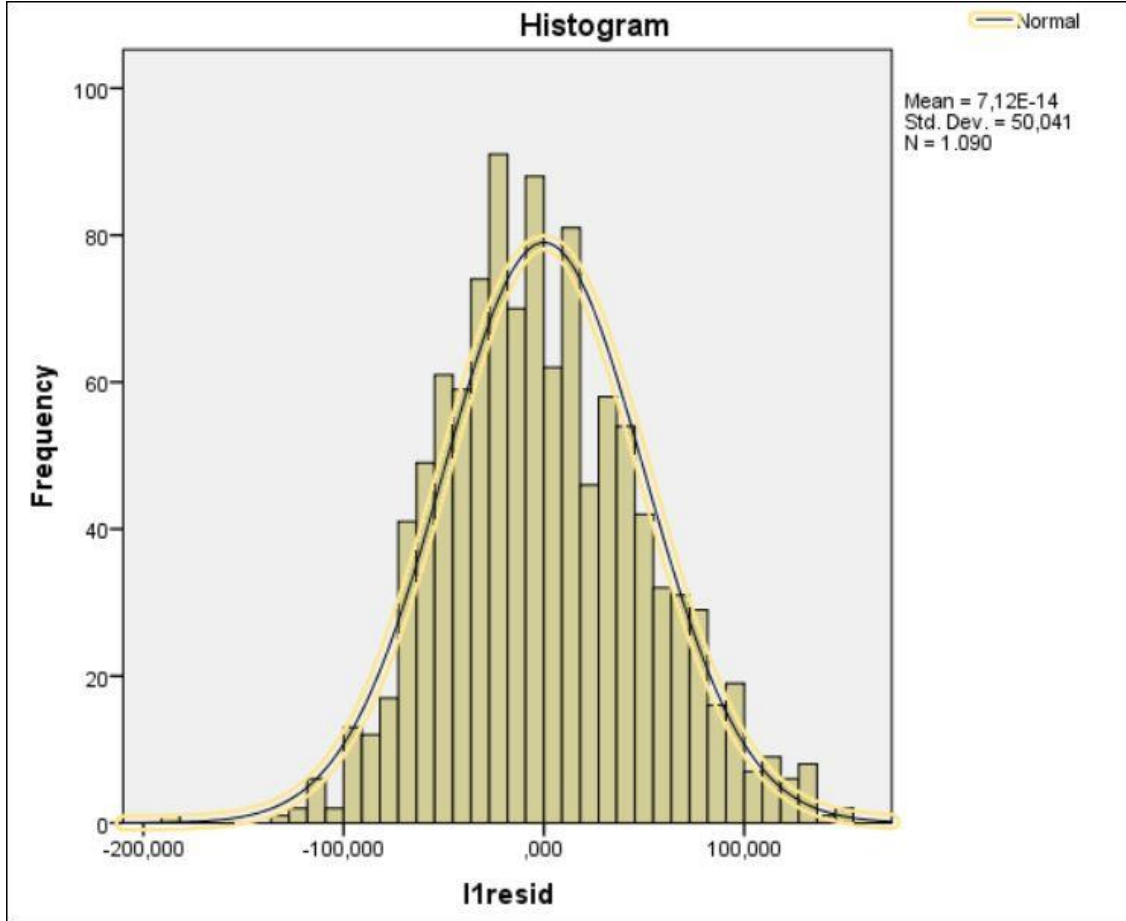
EK-5**Düzyey 2 Değişkenleri İçin Açımlayıcı Analizi Sonuçları**

Potansiyel Değişken	t değeri
YON1*	0,588
YON2*	0,191
YON3	1,864
YON4*	0,286
OGR1	1,834
OGRT1	1,592
OGRT2*	0,549
OKU1*	0,525
OKU2*	0,309
OKU3	-1,517
OKU4*	0,866
OKU5*	-0,318
OGRT3	4,128
OKU6	-2,522
OKU7	1,453
OKU8	1,474
OKU9*	0,493
OKU10*	-0,946
OKU11	5,598
OKU12	6,966
OKU13	-2,057
OKU14	3,897
OKU15	7,076
OKU16	2,771
OKU17	2,375
OKU18	1,347
OKU19	-1,419
OKU20	4,637
OGRT4*	0,199
OGRT5*	-0,200
OGRT6	1,093
OGRT7	-1,140
OGRT8	3,515
OGRT9	1,437
OGRT10	1,164
OGRT11*	0,262
OGRT12	1,424
OGRT13	1,010
OGRT14	-2,406
OGRT15*	0,558
OGRT16	2,307

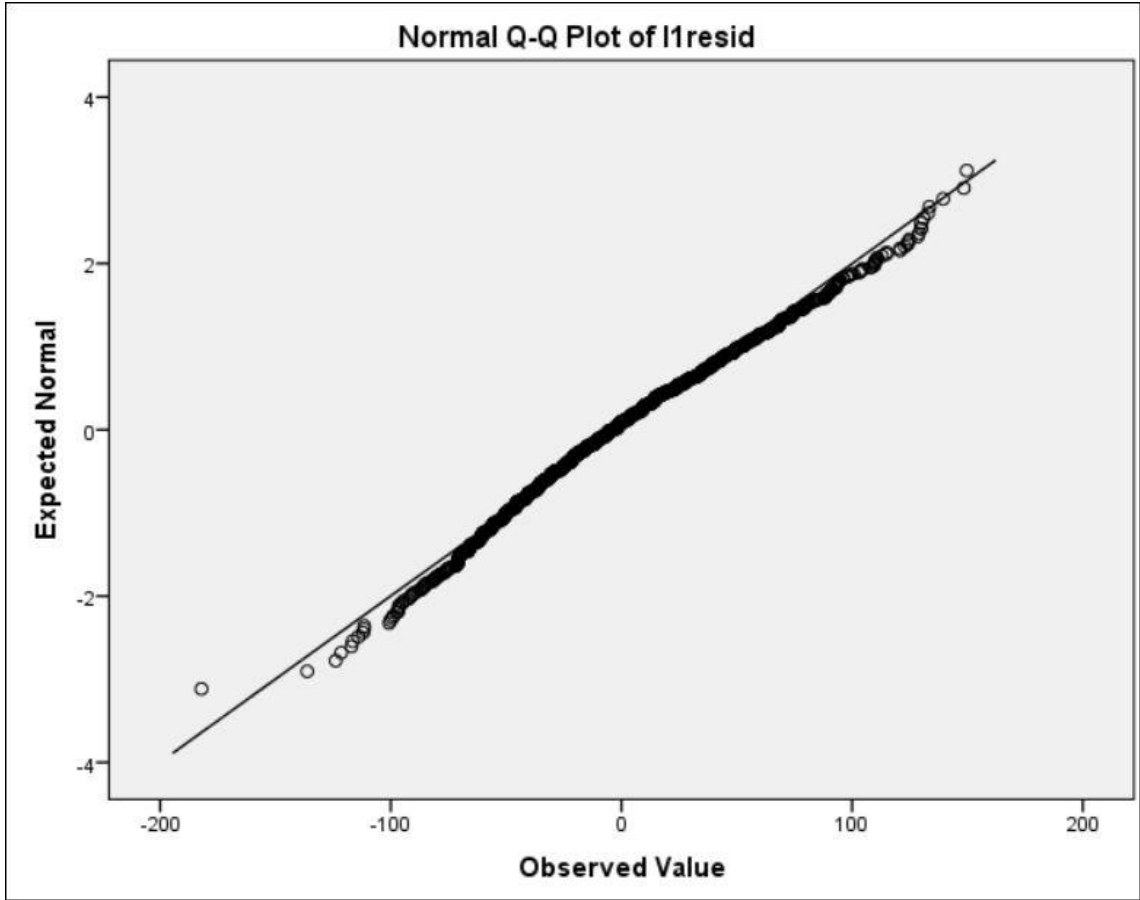
EK-6

Varsayımlara Yönelik Çıktılar

Düzyey 1 artık değerlerinin normalliğine ilişkin çıktı-1

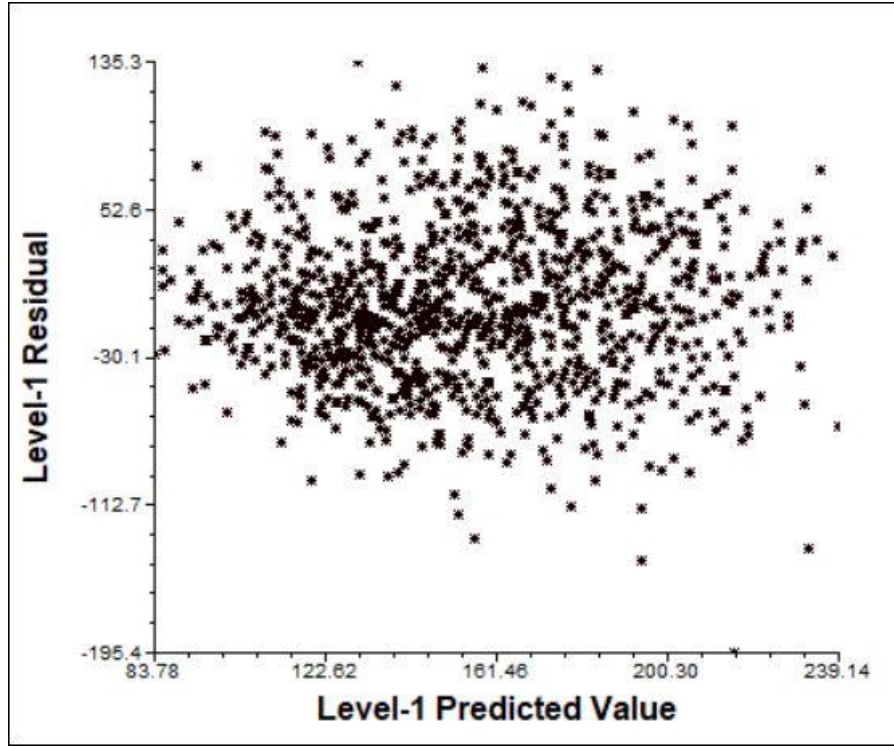


Düzyey 1 artık değerlerinin normalliğine ilişkin ıktı-2



Yukarıdaki histogram grafiği ve Q-Q Plot incelendiğinde Düzyey 1 artık değerlerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca dağılımın arpıklık katsayısı 0,277 ve basıklık katsayısı -0,78 şeklindedir. Bu değerler de dağılımın normalliğine ilişkin olarak şekilleri destekler niteliktedir.

Varyans Hemojenliğine İlişkin Çıktı-1



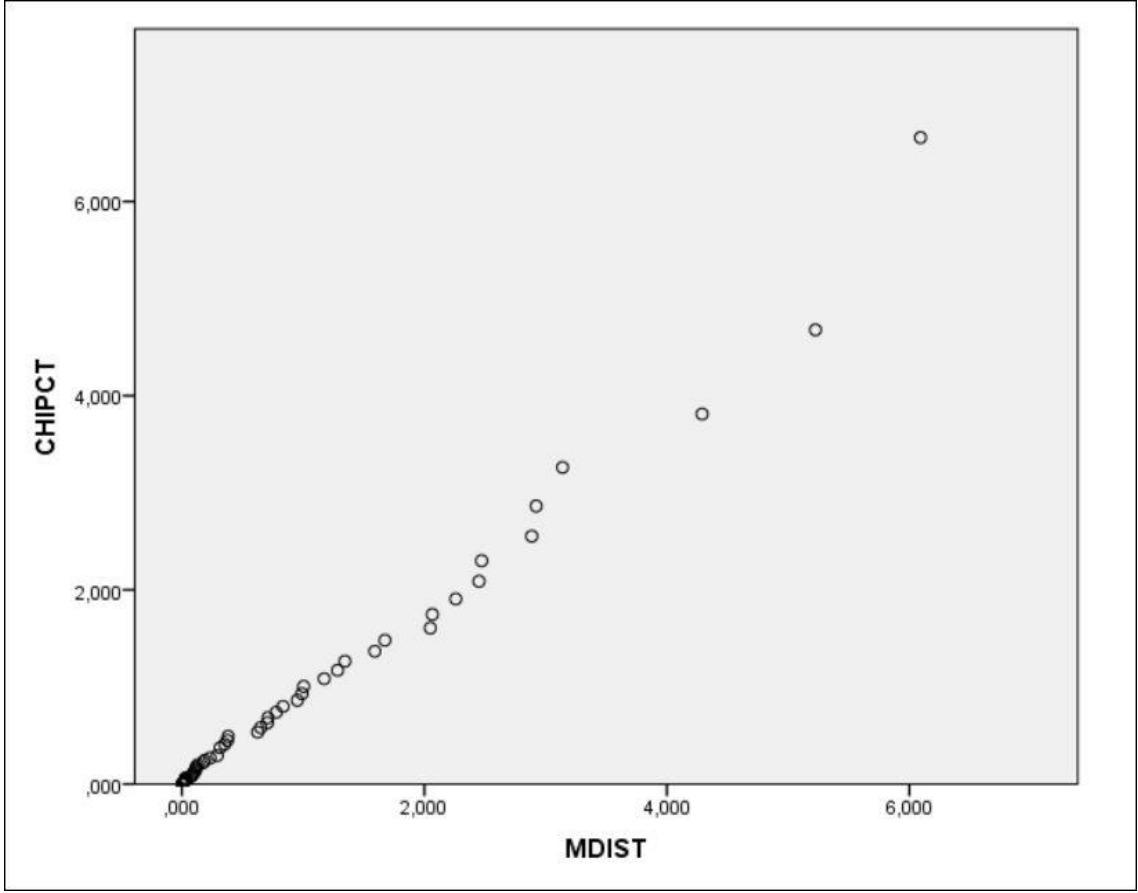
Varyans Hemojenliğine İlişkin Çıktı-2

Test of homogeneity of level-1 variance

χ^2 statistic = 90.33053
degrees of freedom = 51
 p -value = 0.001

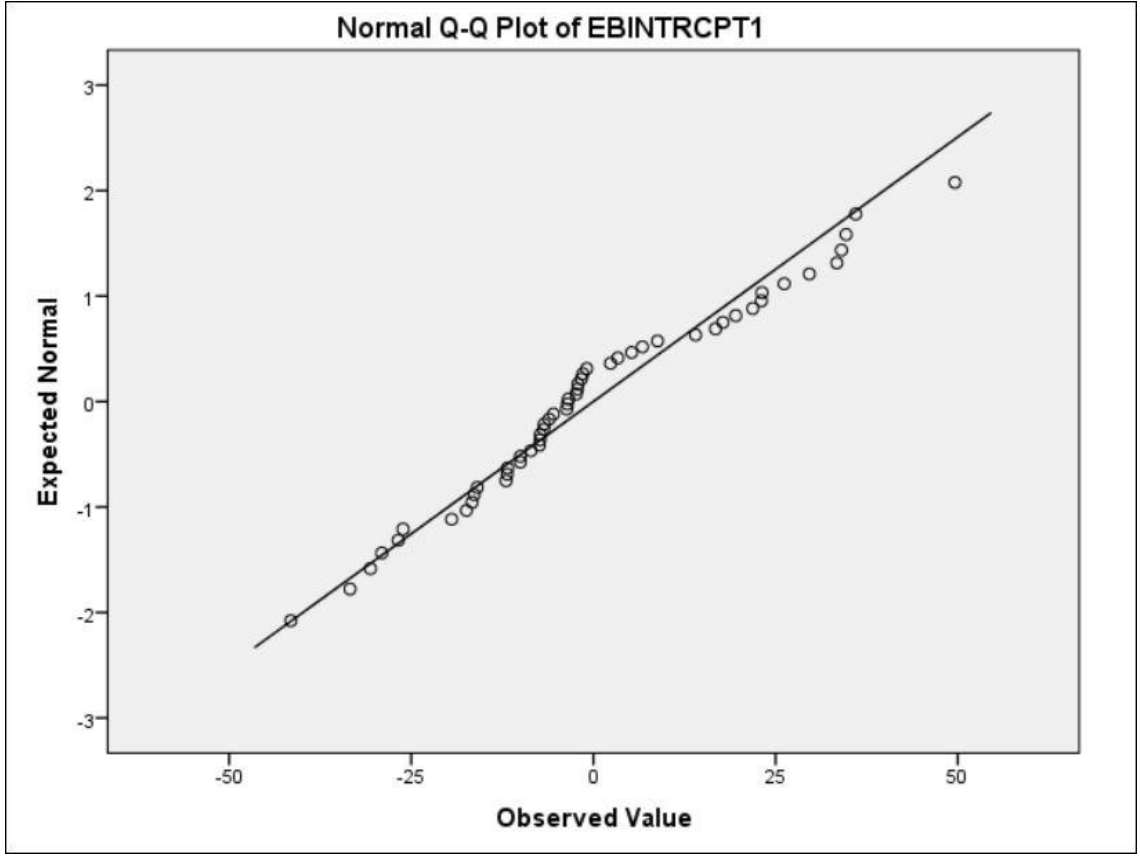
Yukarıdaki çıktılara bakılarak okul içi hataların okullar arasında eşit olarak dağılıp dağılmadığına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu anlamda saçılım grafiği incelendiğinde elips şeklindeki görüntü varyansların homojen olduğuna dair ipucu vermektedir. Ancak ikinci çıktı da HLM programında elde edilen homojenlik testinin sonuçları anlamlı çıkmıştır. Bu değer anlamlı çıkması homojenliğin olmadığını göstermektedir. Araştırmada bu bilgi temel alınarak işlemler yapılmıştır.

Düzyey 2 artık değerlerinin normalliğine ilişkin ıktı-1



Okullar arasındaki artık değerlerin normal dağılımını incelemek için serpm grafiğinden yararlanılmıştır. Artık değerler dosyasındaki CHIPCT ve MDIST değerlerinin 45 derecelik bir doğruya benzemesi çoklu normalliğin olduğunu göstermektedir (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon ve du Toit, 2019, s. 45)

Düzey 2 artık değerlerinin normalliğine ilişkin çıktı-2



Düzey 2'ye ilişkin normallik varsayımını incelemenin bir diğer yolu da Düzey 2'nin kesim noktalarına ait Q-Q grafiğidir. Q-Q grafiğinin yaklaşık olarak doğrusal şekilde olması varsayımın doğrulandığını göstermektedir

EK-7

OAE Hesaplamaları İçin Kullanılan Ortalamalar

Okul Kodu	BASARI	OKU11	OKU12	OKU14	OKU15	OGRT13	OGRT14	CINS	KAR	OKAR	AED	BED	BMI	AAG	CEV	EFV	EKS	OZEL	YKK	OSO	SKA
OKUL10	132,37	2,17	-1,01	-0,22	-0,87	-0,09	0,08	57,89	2,37	1,63	2,42	3,11	7,95	2,95	-0,57	-0,32	2,05	1,32	1,84	-0,32	-0,71
OKUL90	144,05	3,12	-0,12	-0,49	-0,12	-0,20	-0,45	28,57	1,62	1,14	2,95	3,48	7,38	3,67	-1,31	0,12	2,62	3,00	1,86	-0,09	0,32
OKUL150	144,29	3,28	-0,13	-0,20	-0,45	-0,21	-0,17	47,62	1,45	1,02	3,24	3,79	6,52	3,83	-0,19	-0,23	2,64	2,05	1,50	-0,13	-0,04
OKUL180	161,18	3,11	-0,30	-0,18	-0,02	-0,17	-0,08	58,82	2,00	1,29	2,76	3,59	6,24	3,94	0,27	0,03	2,35	1,24	1,82	-0,53	0,56
OKUL200	117,89	2,37	-0,78	-0,04	-0,80	0,06	0,14	34,21	1,84	1,13	2,55	3,08	7,32	3,03	-0,84	-0,39	1,82	1,68	1,89	-0,63	-0,64
OKUL160	120,40	2,16	-1,12	-0,44	-0,99	-0,18	0,11	48,00	2,08	1,52	2,64	2,92	7,60	3,60	-0,82	-0,55	1,84	1,76	1,92	-0,41	-0,59
OKUL170	76,67	2,14	-1,92	-0,16	-1,03	-0,05	0,15	66,67	2,17	2,00	2,17	2,67	8,33	3,33	-0,61	-0,82	1,83	1,33	2,33	-0,32	-0,81
OKUL230	116,25	1,95	-1,08	-0,38	-1,18	-0,51	-0,26	70,00	2,40	1,95	2,50	2,90	7,50	3,45	-0,52	-0,59	2,10	1,20	1,25	-0,40	0,11
OKUL150	181,25	3,33	-0,45	0,39	0,04	-0,01	-0,45	12,50	1,13	0,88	2,38	3,75	7,88	3,50	-0,39	-0,12	3,13	1,63	3,13	0,17	0,33
OKUL240	206,40	3,78	1,15	0,34	0,93	0,24	-0,19	47,37	1,25	0,98	3,86	4,39	5,05	4,74	0,92	0,44	3,28	3,86	1,42	0,58	0,32
OKUL20	182,35	3,30	0,81	0,33	0,59	0,03	0,05	64,71	1,24	1,00	3,71	3,94	6,00	3,94	-0,30	0,02	4,06	3,82	1,53	-0,13	0,92
OKUL210	151,48	3,28	0,52	0,18	-0,02	0,04	-0,46	64,81	1,31	1,13	3,37	3,72	6,89	3,80	0,54	0,12	2,70	2,91	1,28	0,17	0,05
OKUL100	145,00	3,61	0,49	0,10	0,41	0,20	-0,03	51,06	1,74	1,21	3,13	3,64	6,53	3,74	0,11	0,01	2,74	3,02	1,64	-0,01	-0,01
OKUL250	195,75	3,23	-0,52	-0,02	-0,37	-0,16	0,01	35,00	1,60	1,05	2,75	3,30	6,80	3,55	-0,07	0,06	2,60	3,45	2,70	-0,05	-0,13
OKUL160	136,25	1,74	-1,31	-0,31	-1,18	0,03	0,18	25,00	1,38	0,88	2,38	3,25	8,00	2,63	-0,15	-0,78	2,25	1,00	3,38	-0,05	0,03
OKUL120	189,33	3,47	0,93	-0,08	0,68	0,09	0,04	61,67	1,33	1,07	3,97	4,33	5,12	4,60	0,92	0,27	3,28	3,55	1,58	0,28	0,39
OKUL260	183,65	3,67	0,84	0,30	0,47	-0,17	-0,23	38,46	1,46	1,04	3,54	4,04	5,69	4,31	-0,29	0,21	3,31	2,65	2,23	0,06	0,44
OKUL170	150,00	3,23	0,29	-0,08	0,20	-0,14	0,28	48,57	1,80	1,23	2,94	3,63	5,80	3,77	0,20	0,03	2,74	3,26	1,26	-0,01	-0,07
OKUL30	182,69	3,25	0,01	0,08	0,15	0,02	0,01	38,46	1,23	1,15	3,31	3,85	6,62	4,15	0,99	-0,10	3,54	2,92	1,69	0,44	0,34
OKUL270	150,31	3,16	-0,07	-0,13	0,16	-0,02	-0,14	56,25	2,25	1,75	3,13	3,81	6,63	4,19	0,29	0,38	3,06	2,56	2,13	0,00	-0,17
OKUL220	176,43	2,64	-1,04	-0,33	-0,87	-0,10	0,24	42,86	2,86	1,57	3,00	3,29	6,57	3,14	-0,83	-0,38	2,29	1,71	3,57	0,47	-0,06
OKUL110	166,11	3,10	0,06	0,20	0,02	-0,20	-0,11	44,44	1,22	0,89	3,22	3,56	6,56	3,22	-0,21	-0,10	2,56	1,78	2,44	-0,30	-0,37
OKUL40	137,37	2,94	0,35	0,17	-0,01	0,13	0,42	47,37	1,84	1,42	3,47	3,89	6,26	3,84	0,49	0,16	2,63	2,21	1,84	0,16	0,10
OKUL190	148,57	3,44	0,71	0,51	0,72	-0,05	0,12	42,86	1,86	1,11	3,03	3,49	6,63	3,66	-0,40	0,12	2,34	1,80	1,66	-0,19	-0,05
OKUL130	156,59	3,12	-0,12	0,11	-0,22	0,08	0,00	22,73	2,09	1,64	2,95	3,27	6,50	3,64	-0,40	-0,25	2,14	1,91	2,73	-0,18	-0,31
OKUL140	178,93	2,46	-0,44	-0,39	-0,38	0,34	0,19	21,43	1,43	1,07	3,29	3,50	6,50	3,50	1,11	0,10	2,36	2,71	2,21	-0,26	-0,14

Okul Kodu	BASARI	OKU11	OKU12	OKU14	OKU15	OGRT13	OGRT14	CINS	KAR	OKAR	AED	BED	BMI	AAG	CEV	EFV	EKS	OZEL	YKK	OSO	SKA
OKUL80	149,29	3,37	-0,02	0,16	0,34	-0,26	0,00	42,86	1,71	1,36	2,79	3,07	7,21	3,64	-0,47	-0,35	2,64	1,79	2,36	0,10	-0,20
OKUL31T	148,15	3,07	0,20	0,01	0,17	0,00	-0,01	40,74	1,15	0,85	3,07	3,63	6,52	3,85	0,10	0,26	2,37	2,41	1,89	0,26	-0,24
OKUL44T	137,50	2,63	-1,07	-0,03	-0,90	-0,11	0,04	50,00	2,20	1,80	2,30	3,00	7,60	2,30	-0,64	-0,81	1,80	1,40	2,40	-0,86	-0,81
OKUL35T	136,15	2,72	-0,30	0,07	-0,30	0,26	0,31	53,85	1,54	1,23	2,46	3,31	7,15	3,23	-0,71	-0,13	2,00	2,62	1,69	-0,37	-0,39
OKUL39T	148,20	2,79	-0,28	-0,59	-0,07	0,02	0,11	44,00	1,60	1,24	2,76	4,00	6,08	3,80	0,02	0,05	2,16	2,80	1,64	0,18	-0,10
OKUL47T	178,55	3,61	1,13	0,43	0,82	-0,34	-0,14	50,00	1,13	1,03	4,13	4,26	4,97	4,87	1,05	0,46	3,13	3,61	2,08	0,34	0,49
OKUL50T	193,57	3,28	0,49	0,13	0,02	0,27	-0,17	51,43	1,26	1,03	3,71	4,11	6,54	4,14	0,34	0,17	2,86	3,86	1,49	0,16	0,46
OKUL29T	131,60	1,93	-0,49	-0,24	-0,35	0,12	0,18	48,00	1,80	1,40	2,72	3,36	6,76	3,56	-0,25	-0,40	2,72	1,80	1,76	-0,43	-0,25
OKUL42T	145,71	3,09	-0,81	-0,70	-0,35	0,24	0,21	61,90	2,57	1,76	2,57	2,95	7,10	3,62	-0,59	-0,19	2,62	1,57	2,10	-0,44	-0,41
OKUL36T	127,35	2,76	-0,72	-0,12	-0,77	-0,04	-0,11	35,29	1,71	1,00	2,41	3,00	8,18	3,41	-0,83	-0,31	2,29	2,00	1,76	-0,19	-0,33
OKUL40T	135,83	2,65	-0,60	-0,01	-0,61	-0,03	0,22	25,00	1,75	1,17	2,92	3,75	8,17	3,25	-1,12	-0,60	3,08	2,33	2,67	-0,22	-0,11
OKUL32T	200,91	3,76	1,31	0,16	1,07	0,08	-0,01	45,45	2,00	1,36	4,73	4,64	3,09	5,55	2,21	0,30	3,36	4,09	3,00	0,39	0,04
OKUL49T	199,17	2,00	-1,27	-0,12	-0,91	-0,62	-0,03	66,67	2,00	1,67	2,33	2,33	9,17	2,50	-0,41	-0,76	2,50	1,83	2,83	-0,63	-0,15
OKUL52T	141,90	3,58	0,23	0,43	0,24	-0,05	0,30	52,38	1,52	1,19	3,29	3,62	6,81	3,76	-0,05	0,08	2,62	2,14	2,10	-0,04	0,04
OKUL34T	156,00	2,25	-0,56	0,05	0,01	0,48	0,73	40,00	2,20	1,80	3,10	3,80	6,10	4,00	-1,25	-0,23	2,30	2,20	2,50	-0,38	0,14
OKUL43T	195,45	4,00	1,41	0,46	0,96	-0,04	-0,35	45,45	1,00	0,82	4,09	4,45	5,09	4,82	0,23	0,30	2,91	4,55	1,18	0,80	0,76
OKUL28T	86,00	3,00	-0,83	-0,66	-0,84	-0,20	0,86	60,00	1,60	1,20	2,60	3,40	7,20	2,80	-0,28	-0,53	2,20	1,80	1,60	-0,32	0,25
OKUL45T	128,00	3,11	-0,81	-0,29	-0,33	-0,04	-0,21	40,00	2,00	1,40	3,00	3,40	8,60	2,50	-0,70	-0,17	2,40	1,40	1,90	-0,29	-0,01
OKUL48T	174,12	2,79	0,03	-0,17	0,30	-0,28	-0,29	41,18	1,76	1,29	3,12	3,35	6,18	3,76	-0,53	0,26	2,53	2,59	2,18	-0,37	-0,25
OKUL33T	126,67	2,92	-0,95	-0,63	-0,47	0,34	-0,27	55,56	2,11	1,33	2,56	3,56	6,11	3,11	-0,67	-0,25	2,33	2,11	3,33	-0,54	-0,78
OKUL38T	143,33	2,79	0,09	0,19	0,10	0,19	0,04	52,38	1,71	1,19	3,00	3,52	6,71	3,48	-0,09	0,52	2,24	1,95	3,05	-0,22	-0,32
OKUL51T	150,00	3,35	0,28	0,41	0,08	-0,12	0,57	42,86	0,86	0,71	2,43	3,71	8,29	3,00	-0,46	-0,55	2,43	2,57	2,57	0,23	0,08
OKUL46T	145,20	3,08	-0,24	-0,12	-0,19	-0,03	0,03	60,00	2,12	1,16	2,92	3,28	6,96	3,72	-0,36	-0,27	2,72	2,16	1,80	-0,16	-0,10
OKUL30T	150,00	3,16	0,05	-0,14	0,07	0,13	-0,23	64,52	1,19	0,84	3,16	3,84	7,48	3,81	-0,43	0,30	2,77	3,68	2,48	0,50	0,08
OKUL41T	161,43	3,24	0,04	0,22	0,17	0,03	-0,18	57,14	1,57	1,29	2,57	3,43	9,00	3,86	0,36	0,05	2,43	1,43	3,14	0,27	0,12
OKUL37T	107,86	2,50	-1,01	-0,35	-0,76	0,11	0,27	85,71	2,57	2,00	2,43	2,71	7,86	2,57	-0,69	-1,47	1,86	1,14	2,14	-0,82	-0,42

*Cinsiyet değişkeni için okuldaki erkek öğrenci oranları hesaplanmıştır.

Okul Kodu	BASARI	OKU11	OKU12	OKU14	OKU15	OGRT13	OGRT14	CINS	KAR	OKAR	AED	BED	BMI	AAG	CEV	EFV	EKS	OZEL	YKK	OSO	SKA
OKU135T	136,15	2,72	-0,30	0,07	-0,30	0,26	0,31	53,85	1,54	1,23	2,46	3,31	7,15	3,23	-0,71	-0,13	2,00	2,62	1,69	-0,37	-0,39
OKU139T	148,20	2,79	-0,28	-0,59	-0,07	0,02	0,11	44,00	1,60	1,24	2,76	4,00	6,08	3,80	0,02	0,05	2,16	2,80	1,64	0,18	-0,10
OKU147T	178,55	3,61	1,13	0,43	0,82	-0,34	-0,14	50,00	1,13	1,03	4,13	4,26	4,97	4,87	1,05	0,46	3,13	3,61	2,08	0,34	0,49
OKU150T	193,57	3,28	0,49	0,13	0,02	0,27	-0,17	51,43	1,26	1,03	3,71	4,11	6,54	4,14	0,34	0,17	2,86	3,86	1,49	0,16	0,46
OKU129T	131,60	1,93	-0,49	-0,24	-0,35	0,12	0,18	48,00	1,80	1,40	2,72	3,36	6,76	3,56	-0,25	-0,40	2,72	1,80	1,76	-0,43	-0,25
OKU142T	145,71	3,09	-0,81	-0,70	-0,35	0,24	0,21	61,90	2,57	1,76	2,57	2,95	7,10	3,62	-0,59	-0,19	2,62	1,57	2,10	-0,44	-0,41
OKU136T	127,35	2,76	-0,72	-0,12	-0,77	-0,04	-0,11	35,29	1,71	1,00	2,41	3,00	8,18	3,41	-0,83	-0,31	2,29	2,00	1,76	-0,19	-0,33
OKU140T	135,83	2,65	-0,60	-0,01	-0,61	-0,03	0,22	25,00	1,75	1,17	2,92	3,75	8,17	3,25	-1,12	-0,60	3,08	2,33	2,67	-0,22	-0,11
OKU132T	200,91	3,76	1,31	0,16	1,07	0,08	-0,01	45,45	2,00	1,36	4,73	4,64	3,09	5,55	2,21	0,30	3,36	4,09	3,00	0,39	0,04
OKU149T	139,17	2,00	-1,27	-0,12	-0,91	-0,62	-0,03	66,67	2,00	1,67	2,33	2,33	9,17	2,50	-0,41	-0,76	2,50	1,83	2,83	-0,63	-0,15
OKU152T	141,90	3,58	0,23	0,43	0,24	-0,05	0,30	52,38	1,52	1,19	3,29	3,62	6,81	3,76	-0,05	0,08	2,62	2,14	2,10	-0,04	0,04
OKU134T	156,00	2,25	-0,56	0,05	0,01	0,48	0,73	40,00	2,20	1,80	3,10	3,80	6,10	4,00	-1,25	-0,23	2,30	2,20	2,50	-0,38	0,14
OKU143T	195,45	4,00	1,41	0,46	0,96	-0,04	-0,35	45,45	1,00	0,82	4,09	4,45	5,09	4,82	0,23	0,30	2,91	4,55	1,18	0,80	0,76
OKU128T	86,00	3,00	-0,83	-0,66	-0,84	-0,20	0,86	60,00	1,60	1,20	2,60	3,40	7,20	2,80	-0,28	-0,53	2,20	1,80	1,60	-0,32	0,25
OKU145T	128,00	3,11	-0,81	-0,29	-0,33	-0,04	-0,21	40,00	2,00	1,40	3,00	3,40	8,60	2,50	-0,70	-0,17	2,40	1,40	1,90	-0,29	-0,01
OKU148T	174,12	2,79	0,03	-0,17	0,30	-0,28	-0,29	41,18	1,76	1,29	3,12	3,35	6,18	3,76	-0,53	0,26	2,53	2,59	2,18	-0,37	-0,25
OKU133T	126,67	2,92	-0,95	-0,63	-0,47	0,34	-0,27	55,56	2,11	1,33	2,56	3,56	6,11	3,11	-0,67	-0,25	2,33	2,11	3,33	-0,54	-0,78
OKU138T	143,33	2,79	0,09	0,19	0,10	0,19	0,04	52,38	1,71	1,19	3,00	3,52	6,71	3,48	-0,09	0,52	2,24	1,95	3,05	-0,22	-0,32
OKU151T	150,00	3,35	0,28	0,41	0,08	-0,12	0,57	42,86	0,86	0,71	2,43	3,71	8,29	3,00	-0,46	-0,55	2,43	2,57	2,57	0,23	0,08
OKU146T	145,20	3,08	-0,24	-0,12	-0,19	-0,03	0,03	60,00	2,12	1,16	2,92	3,28	6,96	3,72	-0,36	-0,27	2,72	2,16	1,80	-0,16	-0,10
OKU130T	150,00	3,16	0,05	-0,14	0,07	0,13	-0,23	64,52	1,19	0,84	3,16	3,84	7,48	3,81	-0,43	0,30	2,77	3,68	2,48	0,50	0,08
OKU141T	161,43	3,24	0,04	0,22	0,17	0,03	-0,18	57,14	1,57	1,29	2,57	3,43	9,00	3,86	0,36	0,05	2,43	1,43	3,14	0,27	0,12
OKU137T	107,86	2,50	-1,01	-0,35	-0,76	0,11	0,27	85,71	2,57	2,00	2,43	2,71	7,86	2,57	-0,69	-1,47	1,86	1,14	2,14	-0,82	-0,42

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : İsmail Çimen

Eğitim Durumu

Lise	Aksaray Anadolu Öğretmen Lisesi	2007
Lisans	Gazi Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Gaziantep Üniversitesi	2015

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	2012-2014
Araştırma Görevlisi	Gaziantep Üniversitesi	2014-2015
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2015-2017
Araştırma Görevlisi	Bursa Uludağ Üniversitesi	2017-Devam ediyor

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 9-19.
- Çimen, İ., & Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 365-381.
- Kalman, M., Summak, M. S., & Cimen, I. (2017). Principal assignments in Limbo: A qualitative study on the processes and potential outcomes of the recent principal assignment initiative in Turkey. *Online Submission*, 6(1), 53-84.
- Çimen, İ., & Ozgan, H. (2018). Contributing and damaging factors related to the psychological capital of teachers: A qualitative analysis. *Issues in Educational Research*, 28(2), 308-328.

- Çimen, İ., Bektaş, F., & Yücel, C. (2019) Okul müdürlerinin öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 254-272.
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing teacher quality based on student performance: A data envelopment analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.
- Çimen, İ., Kılınç, A. Ç., Bektaş, F., Karadağ, E., & Yalçın, M. (2020). Misconceptions in phenomenological research in educational administration: An analysis based on theses. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(1), 139-196.

İletişim

e-posta: ismailcimen@uludag.edu.tr