



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

## YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN HAKKANİYETE DAYALI EĞİTİM ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Seda Nur KURT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİN HAKKANİYETE DAYALI EĞİTİM ALGISININ  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF EDUCATIONAL EQUITY PERCEPTION OF THE STUDENTS IN  
HIGHER EDUCATION BASED ON SOME VARIABLES

Seda Nur KURT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

## Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde öğrenim gören lisans öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algısının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak ve öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısını cinsiyet ve sosyoekonomik durumun göstergesi olan çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından geliştirilmiş “Hakkaniyet Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın pilot uygulaması için 219 öğrenciye ulaşılmıştır. Asıl uygulamada ise tabakalı örneklem yöntemi ile seçilmiş üç farklı devlet üniversitesinde lisans eğitimi gören üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde toplam 906 öğrenciye ulaşılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ile SPSS 26 programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Asıl uygulamada ise, Amos 24 programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır ve 22 madde 3 faktörden oluşan “Hakkaniyet Ölçeği” elde edilmiştir. Bu faktörler “örgütsel kaynakların adil dağılımı”, “akademisyen-öğrenci iletişimi” ve “erişim” olarak adlandırılmıştır. 906 öğrenciden elde edilmiş verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile t-testi ve tek yönlü Anova analizleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının “örgütsel kaynakların adil dağılımı” ve “erişim” faktörlerinde orta düzeyde, “akademisyen-öğrenci iletişimi” faktöründe ise yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ve faktörleri arasında “cinsiyet, lise türü, üniversite, fakülte, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, aile geliri, kardeş sayısı ve ailenin yaşadığı ev bölgesi” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilirken öğrencinin barınma yeri değişkeninde anlamlı bir fark bulunamamıştır. İleriki çalışmalar için, hakkaniyet ile ilişkili farklı değişkenlerin yer aldığı modelleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** hakkaniyet, hakkaniyet algısı, adalet, eşitlik, yükseköğretim, üniversite, üniversite öğrencileri, cinsiyet, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, aile geliri, kardeş sayısı

## Abstract

The main purpose of this study is to determine the relationship between the equity perception of the undergraduate students and to investigate the educational equity perception of the students based on different variables. For this purpose, a scale was developed by the researcher named as "Equity Scale" in order to collect data. Pilot study consisted of 219 junior and senior university students while the main study contained 906 junior and senior university students studying at three different state universities and they were chosen according to stratified sampling method. SPSS 26 program was used for Exploratory Factor Analysis (EFA) and also Amos 24 was used for Confirmatory Factor Analysis (CFA). As a result of this, a valid and reliable "Equity Scale" was structured consisting of 22 items presenting three dimensions which were named as "fair distribution of organizational sources", "professor-student communication" and "access". In the analysis of the data obtained from 906 students, descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way Anova analyzes were used. According to the findings of the study, it was revealed that educational equity perception of the students was on moderate level in the factors named as "fair distribution of organizational sources" and "access" and sufficient level in the factor named as "professor-student communication". Moreover, there were statistically significant differences between the educational equity perception of the students and its dimensions, based on all the variables such as "gender, university, parent educational level, total family income" etc. except for "students' accommodation" variable.

**Keywords:** equity, equity perception, fairness, equality, higher education, university, university students, gender, socioeconomic status, parental educational level, family income, number of siblings

## **İthaf**

Bu tezi öncelikle beni hayata getiren, her türlü zorlukta yanımda olup beni destekleyen daha da önemlisi bana güvendiklerini, inandıklarını gösteren ve bunları her zaman dile getiren bu sayede kendine güvenen bir birey olarak yetişmemi sağlayan canım annem ve canım babama ithaf ediyorum.

Daha sonra ise, bu tezi dünyanın farklı bölgelerinde hakkaniyetli olmayan muamelelere maruz kalan fakat hiçbir koşulda vazgeçmeyen, mücadele eden, her zaman iyiliği seçen, kendini geliştiren, etrafındakilere güzel örnek olan ve herkesten önce kendine saygı duymayı bilen tüm güçlü kadınlara ithaf ediyorum.

## Teşekkür

Tez yazma süreci uzun ve zorlu bir süreç olmakla beraber, bu süreçte bana destek veren, motivasyonum düştüğü zamanlarda moral verip motivasyonumu artıran herkese teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle bu tezin ortaya çıkmasında, fikir aşamasından veri toplama aşamasına, veri analizi sürecinden yazma sürecine kadar her konuda bana destek olan, fikir veren, değerli tecrübelerini ve bilgisini asla esirgemeyen, kendimi geliştirmem için çabalayan, bana her türlü ve en büyük motivasyonu sağlayan, pozitif yaklaşımı ile enerjimi artıran, benim için kıymetini burada birkaç satırda ifade edemeyeceğim kadar değerli olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan, tecrübe ve güzel enerjileri ile beni her zaman motive eden, akademik hayatın zorlu anlarında desteklerini her an hissettiğim, çok değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Hatice ŞAHİN, Arş. Gör. Esra KERİMOĞLU, Arş. Gör. Damla YILDIRIM, Arş. Gör. Büşra AKYÜZ ve Arş. Gör. Derya KARADENİZ'e çok ama çok teşekkür ederim. Ayrıca, pozitif enerjisi ile beni her konuda destekleyen çok değerli meslektaşım ve arkadaşım Öğr. Gör. Fatma KAPKIR'a çok teşekkür ederim. Veri toplama sürecindeki çok değerli katkısı için kıymetli hocam Öğr. Gör. Dr. Özgür ÖRÜN'e, ders dönemi ile veri toplama sürecindeki desteği için Öğr. Gör. Kenan ÇİFTÇİ'ye, ölçek geliştirme ve tez savunma sürecinde görüşlerini sunan hocalarım ve jüri üyelerime çok teşekkür ederim.

Beni eğitim hayatım boyunca destekleyen, motive eden, kararlarım her zaman saygı duyan, bana inanan ve güvenen en değerli varlıklarım canım annem Hayriye KURT ve canım babam Arif KURT'a en büyük teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, kendimi geliştirme motivasyonu ile çıktığım bu yolda karşıma çıkan her türlü engele sabrettiğim, psikolojik olarak zorlandığım anlar olsa da yılmadığım, kararlı olduğum, yeni bilgiler öğrendiğim, farklı tecrübeler edindiğim, bu zorlu süreçte kendine daha çok güvenen, inanan, saygı duyan bir birey ve kadın olmayı öğrendiğim, bu uzun yolculuktaki ilk hedefimi başarı ile tamamladığım için kendime çok teşekkür ederim.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
İthaf .....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
<b>Bölüm 1 Giriş.....</b>	<b>1</b>
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	9
Araştırma Problemi .....	11
Sayıtlılar .....	12
Sınırlılıklar .....	12
Tanımlar.....	12
<b>Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>14</b>
Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretime İlişkin Demografik Bilgiler.....	14
Hakkaniyet (Equity) Kavramının Tanımı.....	19
Hakkaniyeti Ölçme Türleri .....	30
Hakkaniyet (Equity) ve Eşitlik (Equality) Kavramları Arasındaki Farklar.....	31
Eğitime Dayalı Hakkaniyetin Boyutları .....	37
İlgili Çalışmalar.....	64
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	65
<b>Bölüm 3 Yöntem.....</b>	<b>70</b>
Araştırmanın Türü .....	70
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....	71
Veri Toplama Süreci.....	74
Veri Toplama Araçları .....	76



Verilerin Analizi .....	78
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	87
Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	88
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Cinsiyet Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	90
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Lise Türü Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	92
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Barınma Yeri Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	94
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Yarı Zamanlı İşte Çalışma Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	95
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Üniversite Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	96
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Fakülte Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	102
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	105
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ebeveyn Çalışma Durumu Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar .....	110
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Aylık Toplam Aile Geliri Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	113
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ailedeki Toplam Kardeş Sayısı Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	118
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ailenin Yaşadığı Ev Bölgesi Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	120
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	123
Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuçlar .....	123
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuçlar .....	123
Öneriler .....	128

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	128
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	129
Kaynaklar .....	133
EK-A: Gönüllü Katılım Formu .....	clvi
EK-B: Hakkaniyet Ölçeği .....	clvii
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	clviii
EK-Ç: Etik Beyanı.....	clix
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	clx
EK-E: Thesis Originality Report.....	clxi
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	clxii

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Dünya Genelinde Bölgelere Göre Tüm Programlarda Yükseköğretime Kayıt Sayıları</i> .....	14
<b>Tablo 2</b> <i>Dünya Genelinde Cinsiyete Göre Tüm Programlarda Yükseköğretime Kayıt Sayıları</i> .....	14
<b>Tablo 3</b> <i>Dünya Genelinde Cinsiyet ve Gelir Gruplarına Göre Tüm Programlarda Yükseköğretime Kayıt Sayıları</i> .....	15
<b>Tablo 4</b> <i>Yıllara Göre Türkiye’de Yükseköğretime Başvuran ve Üniversiteye Yerleşen Toplam Öğrenci Sayısı</i> .....	16
<b>Tablo 5</b> <i>Yükseköğretim Kademesi Tüm Üniversite Türlerinde ve Tüm Programlarda Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı, 2020-2021</i> .....	16
<b>Tablo 6</b> <i>Eşitlik ve Hakkaniyet Modeli, Espinoza (2007)</i> .....	34
<b>Tablo 7</b> <i>Aynı Fakültelerde Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayıları, 2020-2021</i> .....	71
<b>Tablo 8</b> <i>Evren ile Örnekleme Olması Gereken ve Elde Edilen Verilere İlişkin Sayılar</i> .....	73
<b>Tablo 9</b> <i>Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Bazı Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler</i> .....	74
<b>Tablo 10</b> <i>KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i> .....	79
<b>Tablo 11</b> <i>AFA Öncesi Normallik Dağılımı Analiz Sonuçları</i> .....	79
<b>Tablo 12</b> <i>Hakkaniyet Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları</i> .....	80
<b>Tablo 13</b> <i>Hakkaniyet Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları</i> .....	82
<b>Tablo 14</b> <i>Hakkaniyet Ölçeği Asıl Uygulamadan Elde Edilen Verilere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları</i> .....	84
<b>Tablo 15</b> <i>Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum İndeks Değerleri</i> .....	85
<b>Tablo 16</b> <i>Hakkaniyet Ölçeği’nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri</i> .....	85
<b>Tablo 17</b> <i>Asıl Uygulamada Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Dağılımı Analizi Sonuçları</i> .....	87
<b>Tablo 18</b> <i>Yükseköğretimde Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algısı Düzeyleri</i> .....	88
<b>Tablo 19</b> <i>Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları</i> .....	90

<b>Tablo 20</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları .....	92
<b>Tablo 21</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	94
<b>Tablo 22</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Yarı Zamanlı İşte Çalışma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları.....	95
<b>Tablo 23</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	97
<b>Tablo 24</b> Aylık Toplam Aile Geliri ile Üniversite Değişkenine Yönelik İki Yönlü Ki-Kare Testi Sonucu.....	98
<b>Tablo 25</b> Anne Eğitim Düzeyi ile Üniversite Değişkenine Yönelik İki Yönlü Ki-Kare Testi Sonucu .....	99
<b>Tablo 26</b> Baba Eğitim Düzeyi ile Üniversite Değişkenine Yönelik İki Yönlü Ki-Kare Testi Sonucu .....	100
<b>Tablo 27</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	102
<b>Tablo 28</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	105
<b>Tablo 29</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	106
<b>Tablo 30</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	110
<b>Tablo 31</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	112
<b>Tablo 32</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Aylık Toplam Aile Geliri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	113
<b>Tablo 33</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Ailedeki Toplam Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	118
<b>Tablo 34</b> Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Ailenin Yaşadığı Ev Bölgesi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	120

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Yamaç Birikinti Grafiği</i> .....	81
<b>Şekil 2</b> <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Yol Diyagramı</i> .....	85

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**OECD:** Organization of Economic Development and Cooperation (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**GSYH:** Gayri Safi Yurt İçi Hasıla

**SIGI:** Social Institutions and Gender Index

**vd. :** ve diğerleri

**AFA:** Açımlayıcı Faktör Analizi

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**$\alpha$ :** Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

**$\chi^2$ :** Ki-Kare Değeri

**n:** Veri sayısı

**sd:** Serbestlik Derecesi

**$\bar{X}$ :** Ortalama

**S:** Standart Sapma

**t:** t Puanı

**p:** Anlamlılık

**F:** Varyans

## Bölüm 1

### Giriş

#### Problem Durumu

İnsan kaynağı diğer bir ifadeyle insan sermayesi ulusların zenginliği için büyük önem taşımaktadır. Devletler ancak insan sermayelerini geliştirdiğinde doğal kaynaklarının geliştiğinden emin olabilir, bir bakıma doğal kaynakların gelişimi insan sermayesinin gelişimine, bu da insan sermayesine yapılan yatırıma bağlıdır (Hewlett-Thomas, 2009). Yükseköğretim ise bir ülkenin genel rekabet gücünün önemli bir göstergesi olan, insan sermayesine yatırım yapılan bir alanıdır. Bilgi ekonomisi çağında, yükseköğretim sayesinde gelişen insan kaynağının niteliği ve niceliği ulusal refah için kritik bir rol üstlenmektedir ve bu sebeple ülkeler yükseköğretim sistemini geliştirmek için çabalamaktadır (Chin-Shan & Hui-Juan, 2012). Hakkaniyetli (equitable) bir dağılım ise yükseköğretim sisteminin önemli bir bileşenidir. Tüm vatandaşların kendilerini iş dünyasına hazırlayan bir eğitime erişiminin olması önemlidir (Blom & Hobbs, 2008). Dünya giderek teknoloji odaklı hale geldikçe ve bilgi ekonomisi dünyada yerini daha da sağlamlaştırdıkça, kalifiye iş gücüne olan talep hızlanmıştır, bu yüzden iş dünyasına hazırlık uzmanlık bilgisi ve teknolojik beceriler gerektirmektedir. Böyle bir ortamda toplumların küresel ekonomiye başarılı bir şekilde katılma kapasitesi artık bilgiye dayanmaktadır ve bu da ulusların tüm vatandaşlarını gerekli beceri ve bilgilerle donatma becerisine bağlıdır. Bu bağlamda, yükseköğretime katılımın toplumun tüm kesimleri için erişilebilir olması zorunlu hale geldi. Bu sebeple, yükseköğretim artık bir ülkenin küresel ekonomiye katılımı ve hakkaniyeti (equity) sağlaması için en donanımlı araç olarak görülmektedir (Hewlett-Thomas, 2009).

Yükseköğretim kademesine yatırım ve gösterilen çaba, yükseköğretime girişte ve yükseköğretim boyunca cinsiyet, sosyoekonomik durum, din, ırk vb. unsurlar fark etmeksizin tüm öğrenciler arasında hakkaniyeti sağlayarak adil bir boyuta ulaşabilir. Tam da bu noktada hakkaniyeti kısaca tanımlamak gerekirse, hakkaniyet bireylerin tam potansiyeline ulaşmasını engelleyen durumları ortadan kaldırma olarak tanımlanır (Kozol,

2005). Yükseköğretim dünya çapında büyüyen ve genişleyen bir eğitim kademesi olduğu için yükseköğretime erişimde ve daha sonraki aşamalarda hakkaniyeti sağlamak farklı altyapılardan gelen tüm öğrencilere yükseköğretim erişimini sağlamakla başlar. Sonrasında ise onları profesyonel hayata hazırlayacak eğitim ve öğretim hizmeti sunan bu kademedeki benzer şekilde öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler, gelmiş oldukları sosyal ve ekonomik alt yapılar fark etmeksizin adil bir şekilde herkese bu hizmetin sunulması ile yükseköğretimde hakkaniyet sağlanmış olur.

Yükseköğretimde hakkaniyetin ilk bileşeni yükseköğretime **erişimi** sağlamaktır. Eğitime erişimde hakkaniyet, bireylerin sosyoekonomik altyapıları, yükseköğretim harcamaları, ailevi faktörler, cinsiyet ve aynı zamanda diğer birçok durumla ilgilidir. Örneğin, bu durumlar genellikle etnik köken, ırk, dil, ikamet edilen bölge yani coğrafi bölgeyi kapsayan sosyal köken ile ilgilidir. Kişinin sosyoekonomik durumu üniversite erişiminde önemli bir faktördür (Okhidoi, 2016). Dahası, sosyoekonomik durumu düşük olan bireylerin bir nesilden diğerine geçişte üniversite erişimi daha düşükken, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin nesiller arası geçişte eğitime erişimleri daha yüksektir. Özellikle de ekonomik olarak gelişmiş toplumlarda, ailenin sosyoekonomik durumu ve o ailedeki çocuğun eğitimi ile geliri arasında bir devamlılık söz konusudur (Erikson & Goldthorpe, 2002). Yani, çocuğun eğitim hayatı ve geliri ailesinin sosyoekonomik düzeyi ile paralel ilerlemektedir. Hakkaniyete dayalı olmayan dağılımlarda zengin hanelerden gelen çocuklar avantajlı durumdadır. İlköğretim seviyesinde, farklı ekonomik gelir düzeyine sahip çocuklar daha adil bir oranla temsil edilirken, düşük ekonomik gelire sahip çocukların temsili ortaokuldan liseye geçtikçe azalmaktadır ve yükseköğretim düzeyinde ise %60-97 temsil oranına sahip kalabalık gruptaki öğrenciler zengin hanelerden gelmektedir. (UNICEF, 2015). Yani, öğrencilerin gelir düzeyi düştükçe yükseköğretime erişim oranları da azalmaktadır ve sosyoekonomik düzey öğrencilerin yükseköğretime erişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, yükseköğretime hazırlık döneminde yapılan harcamalar öğrencilerin üniversite giriş sınavında başarılı olmalarına etkide bulunmuştur ve böylece



yüksek gelir grubundan gelen öğrenciler yükseköğretim hizmetinden daha fazla faydalanma imkanına sahipken alt gelir gruplarından gelen öğrencilerde durum tam tersidir. Yani, ailenin sosyo-ekonomik durumu çocuğun yükseköğretime erişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Gölpek, 2011), diğer bir deyişle eğitim sistemleri hakkaniyete dayalı olmadığı zaman düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin yükseköğretime hakkaniyetli bir şekilde erişimi de söz konusu değildir denilebilir.

Yükseköğretime erişimde yaşanan hakkaniyete dayalı olmayan durumları UNESCO'nun verileri destekler niteliktedir, buna göre dünya genelinde 2014 yılından 2019 yılına kadar yükseköğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı artış göstermektedir. Bununla beraber, bu öğrenci sayıları bölgelere, gelir grupları ve cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Düşük gelirli ülkelerdeki yükseköğretime kayıt yaptıran cinsiyete dayalı 2014-2019 yıllarına ilişkin öğrenci sayıları incelendiğinde sayısal olarak kadın öğrencilerin erkek öğrencilerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Buna karşılık, orta, üst orta ve yüksek gelirli ülkelerde ise yükseköğretime kayıt yaptıran kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısını geçmektedir. Benzer şekilde, cinsiyete dayalı olarak yükseköğretime katılım oranları ülkelere göre değişmektedir ki bu durum cinsiyet ve coğrafya değişkeni bir arada ele alındığında ise daha dramatik sonuçlar ortaya koymakta olup kırsal kesimde yaşayan düşük gelirli kızların kentsel kesimde yaşayan erkeklere göre yükseköğretime katılım oranları 40 kat daha azdır (Tilak, 2015). Sadece dünya genelinde değil Türkiye'de de benzer durumlar mevcuttur; yükseköğrenim derecesine sahip olma oranları ülke içerisinde bölgelere göre farklılık göstermektedir. Türkiye'de, yükseköğretim mezunu 25-64 yaşındaki yetişkinlerin payı Güneydoğu Anadolu bölgesinde %13 iken, İç Anadolu bölgesinde %32'dir dahası ortaöğretim kademesinden bile mezun olmayanların oranı %70'in üzerinde olan bölgeler mevcuttur (Himmetoğlu ve diğerleri, 2021). Bu durum, farklı coğrafi bölgelerin ve farklı şartların yükseköğretime erişimde bir engel teşkil edebileceğini göstermektedir. Ayrıca, OECD (2021a), verilerine göre, kadınlara yönelik eğitim, sağlık gibi farklı alanlardaki ayırım oranlarında Türkiye %25.1 ile yüksek bir orana sahiptir. Bununla

beraber, ülkeler arası gelir eşitsizlikleri incelendiğinde, OECD (2021b) verilerine göre, Türkiye Gini katsayısı en yüksek olduğu ülkeler arasında bulunmaktadır. 2018 yılına ilişkin Türkiye Gini katsayısı 0.397 ile gelir eşitsizliğinde OECD ülkeleri arasında en yüksek gelir eşitsizliğine sahip ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2021b). Yoksulluk oranlarına bakıldığında ise, Türkiye 2018 yılında yine en yüksek puana sahip ülkeler arasında yer almaktadır. OECD ülkeleri bazında 0-17 yaş aralığı yoksulluk oranlarında 0.227 puan ile yoksulluk puanı yüksek ülkeler arasındadır (OECD, 2021c). Bu bağlamda, cinsiyet ayrımının, gelir eşitsizliğinin ve yoksulluğun yaygın olduğu ülkemizde yükseköğretime erişimde sosyoekonomik durum ve cinsiyetin önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu verilerden de anlaşıldığı üzere hem dünya genelinde hem de Türkiye’de yükseköğretime erişim noktasında hakkaniyete dayalı olmayan şartlar söz konusudur ve bu durumun hem yükseköğretime erişimde hem de yükseköğretim süresi boyunca öğrencilerin adil olmayan durumlarla karşılaşmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fırsatlarına kapsamlı erişim, daha hakkaniyetli ve kapsamlı eğitimi teşvik etmek için açık bir ön koşuldur ve çoğu ülke son yıllarda bu konuda ilerleme kaydetmiştir. Bu noktadan sonraki hedef kapsamlı erişimden başarıya doğru gitmektir (Schleicher, 2021).

Yükseköğretimde başarıyı sağlamak hakkaniyetin tam anlamıyla sağlanması ile elde edilebilir, bu sebeple yükseköğretime erişimden sonraki süreçte de öğrencilerin hakkaniyetli muameleler görmesi gerekmektedir. Bu sayede, başarıya giden yolda öğrencilerin tam potansiyellerini gerçekleştirmelerini engelleyen sorunlar ortadan kaldırılır ve yükseköğretimde başarı elde edilmiş olur. Bu noktada, yükseköğretim sürecinde hakkaniyeti sağlamada gerekli bileşenler arasında **örgütsel kaynaklar ve bu kaynakların adil dağılımı** ile öğretimi uygulama noktasında büyük rol üstlenen **akademisyenler ve öğrencilerin iletişimi** bulunur. Yani, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli düzeyde örgütsel kaynakların adil bir şekilde tüm öğrencilere sunulması ve akademisyen ile öğrenci iletişiminin öğrenciye katkı sağlaması hakkaniyeti teşvik eder. Bununla birlikte, yükseköğretim sürecinde bahsi geçen bu bileşenlere yönelik sorunlar diğer bir ifadeyle

öğrencinin yükseköğretim süresi boyunca tam potansiyeline ulaşmasını engelleyen durumlar hakkaniyete dayalı eğitimin sağlanmasını zorlaştırabilir. Schleicher'in (2021), ifade ettiği gibi, öğrenciler, derslere katılarak, sınıf arkadaşlarıyla sosyalleşerek, öğretmenler ve diğer personel ile etkileşim kurarak hem sınıfta hem de okul genelinde önemli miktarda zaman harcarlar. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin sınıf içinde akademisyenler ile iletişimleri ve sınıf dışındaki akademik ve sosyal-kültürel gelişimlerine katkıda bulunan her türlü ortam üniversite hayatının önemli bir parçasıdır ve bu ortamlarda öğrencilerin adil muameleler görmeleri hakkaniyeti teşvik ettiği söylenebilir. Akademisyenler hakkaniyeti sağlamada önemli bir unsurdur. Öğretmen-öğrenci uyumu, öğrencilerin devamsızlıklarını, uzaklaştırmalarını ve erken okul terklerini azaltmada da olumlu etkilere sahip olabilir (Schleicher, 2021). OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, öğretmenlerinin yardım sağlamaya istekli olduğunu ve onların öğrenimiyle ilgilendiğini bildiren öğrencilerin kendilerini okula ait hissetme olasılıkları yaklaşık 1,3 kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Buna karşın, öğretmenleri tarafından haksız muamele gördüğünü bildiren öğrencilerin okulda kendilerini izole bir durumda hissettiklerini bildirme olasılıkları 1,7 kat daha fazladır. Bu durum önemlidir çünkü gençler güçlü sosyal bağlar ararlar. Başkalarından kabul görmeye, ilgiye ve desteğe değer verirler. Bir okul topluluğunun parçası olduklarını hisseden bireylerin akademik olarak daha iyi performans göstermeleri ve motive olmaları daha olasıdır (Schleicher, 2021). Bu durum da hakkaniyetin oluşmasına katkı sağlar. Bunun tersi koşullarda, öğrencinin bulunduğu yükseköğretim kurumuna karşı bağlılık hissetmemesi, üniversitenin sosyal ve fiziksel olanaklarının düşük olması ve öğrenim kalitesinin öğrencinin beklentisini karşılamaması yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin okul terki yaşamalarına sebep olmaktadır (Bülbül, 2012). Böylece, öğrenciler tam potansiyellerine ulaşmadan eğitim haklarından vazgeçmiş ya da mahrum kalmış olurlar, yani onları profesyonel iş hayatına hazırlayacak sistemden ayrılmış olurlar.

Öğrencinin tam potansiyeline ulaşması ve mezun olup iş dünyasında kalifiye bir eleman olarak yer alabilmesi için örgütsel kaynakların adil sunumu açısından

yükseköğretim kurumları incelendiğinde ise bazı eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, fakültelerin fiziki imkânlarının yetersiz oluşu (kütüphane olmaması, ders çalışma salonlarının yokluğu, sportif alanların yokluğu, dersliklerin kalabalık oluşu), negatif duygusal güdüler (sağlık problemleri, ebeveyne duyulan özlem, psikolojik problemler), derslerdeki uygulama yetersizlikleri, bilişsel ve davranışsal iletişim eksikliği (kültürel farklılıklara uyum, arkadaş ve eğitmen çevresi ile iletişim sorunları) yükseköğretim kurumlarında öğrencileri akademik başarısızlığa götüren sebepler arasında bulunmuştur (Topçu & Uzundumlu, 2012). 21. yüzyılda eğitimde hakkaniyet konusunda yaşanan sorunlar arasında, sadece tüm öğrencilere aynı öğrenme fırsatlarını sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilerin farklılıklarını önemsememek ve ele almamak bulunur (Schleicher, 2021). Bununla beraber, OECD (2021) verilerine göre, dezavantajlı geçmişlerden gelen öğrencilerin okulda iyi performans sergilemeleri veya dijital öğrenme araçlarına sahip olma ihtimalleri daha azdır, aynı zamanda yükseköğretime devam etme olasılıkları da daha düşüktür. Dahası, öğrencilerin üniversitede yaşadığı akademik ve sosyal uyum sıkıntıları ile maddi sıkıntılar giderilmediğinde bu durumların okul terkine sebebiyet verdiği ortaya çıkmıştır (Bülbül, 2012). Buna yönelik olarak, danışmanlık desteği, öğretim elamanı ve okul desteği, öğrencilere sağlanacak burs ve çalışma olanakları, ihtiyaç sahibi öğrenciler için ayrılacak fonlar, öğretim üyelerinin desteği öğrencilerin yükseköğretime devam etmesine katkı sağlayacaktır (Bülbül, 2012). Fakat yükseköğretim kurumlarında öğrenciler sosyal, psikolojik ve mali sorunlar yaşamaktadır ve bunların yanı sıra fiziksel altyapı sorunları ve mali sorunlar da üniversitelerde görülen önemli sorunlar arasındadır (Kil ve diğerleri, 2021). Özellikle de yeni kurulan köklü bir geçmişe ve kültüre sahip olmayan genç üniversitelerde fiziksel problemler yaşanmaktadır. Örneğin, sınıf sayılarının yetersiz sınıf mevcutlarının ise çok fazla oluşu, aynı şekilde laboratuvar sayısının azlığı ve gerekli malzemelerin eksikliği, kütüphane kaynaklarının az oluşu, sosyal faaliyet alanlarının sınırlı oluşu, eğitim binalarının yetersizliği üniversitelerde karşılaşılan problemler arasında yer almaktadır. Fiziksel koşulların yanı sıra öğretim elamanlarının eksikliği de üniversitelerde yaşanan sıkıntıların diğer bir gerçekliğidir (Doğan, 2013). Yaşanan bu sorunlar, üniversitelere verilen farklı

ödenek miktarları ve üniversitelerin bu ödenekleri hangi alanlarda ne kadar değerlendirdikleri ile ilgili olabilir çünkü öğrenci başına yapılan harcama miktarı, üniversitelerin sağladığı eğitim burslarından faydalanan öğrenci oranı, dezavantajlı gruplara yönelik sosyal entegrasyon ve kapsayıcılığa ilişkin yapılan faaliyet sayısı, laboratuvarlarda sunulan hizmet sayısı, kütüphanelerde öğrenci başına düşünce basılı kitap ve e-yayın sayısı vb. konular her üniversitede farklıdır; bazı üniversitelerde bu alanlara görece yüksek harcamalar yapılırken bazı üniversitelerde ise daha az harcama yapılmakta hatta bazı üniversitelerde hiç harcama yapılmamaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Anlaşılacağı üzere, farklı sosyal ve ekonomik alt yapılardan gelen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını da ele alarak onlara en adil eğitim ve öğretim olanaklarını sunma noktasında hakkaniyetin sağlanması için üniversitelerin örgütsel kaynaklar ve bunların öğrenciye dağıtılması konusunda yetersiz kaldığı noktalar olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, öğrencinin tam potansiyeline ulaşması ve onu iş hayatına kalifiye bir eleman olarak hazırlayacak yükseköğretim kurumlarında yaşanan bu ve benzeri eksiklik ve sorunların, mevcut sistemde öğrencilerin hakkaniyete dayalı olmayan muamele ve şartlar ile karşı karşıya kaldıkları söylenebilir.

Yükseköğretim kademesi öğrenci ve öğretim elemanlarıyla sürekli büyüyen ve genişleyen bir kademe olmakla beraber hakkaniyetin kapsamına yönelik yükseköğretime erişimde, yükseköğretim sürecinde öğrencilerin kaynaklardan ne kadar adil bir şekilde faydalandığı, öğrencilere karşı her türlü muamele ve sunulan fırsatlarda ne derecede hakkaniyetin gözetildiği sorusu akla gelmektedir. Eğitimde büyük oranda kamusal kaynakların finansal destek sağladığı ülkemizde, farklı sosyoekonomik altyapılardan gelen öğrencilerin üniversiteyi kazanmada, kazandıktan sonra bu kaynaklardan ne ölçüde yararlandığını ele almak bu süreçlerde sağlanan hakkaniyetli durumları anlamak açısından önem taşımaktadır. Her ne kadar Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) öğrenciler için eşitliği sağlasa da eğitime erişimde hakkaniyetin sağlanması noktasında öğrencilerin aile gelirleri, aile eğitimleri, cinsiyetleri, mezun oldukları liseler, üniversitelere yapılan farklı

miktarlardaki ödenekler farklılığa sebep olabilmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun (1981) 12. Maddesine belirtildiği üzere Yükseköğretim Kurumları görevleri arasında, eğitim öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, maddi kaynaklarını verimli bir şekilde kullanarak ülkenin ihtiyacı olan alanlarda insan gücü yetiştirmek, eğitim teknolojisini üretmek, geliştirmek ve kullanmak bulunmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda, milyonlarca öğrenciyi barındıran ve büyük bir örgüt olan Yükseköğretim kademesinde her öğrenciye aynı imkanı sağlamak, toplum için gerekli insan gücünü adil şartlarda yetiştirmek için eşitliği sağlasa da yükseköğretim kademesi hedeflerine ulaşmada aynı çıktıları elde etmek için farklı altyapılardan gelen öğrencilere aynı imkanları vermek hakkaniyeti sağlamak açısından yeterli olmayabilir.

Mevcut rakamlara göre, bugün yaklaşık 200 milyon olan yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı dünya çapında 2030 yılına kadar neredeyse yarım milyarı bulacaktır (Atherton ve diğerleri, 2016). Öğrencilerin yükseköğretime talebi ve işverenlerin mezunlara yönelik artan talebi arkasında farklı itici güçler mevcuttur. Bunların arasında en önemlileri ise, işgücü piyasaları ve meslekler değiştikçe daha üst düzey becerilere duyulan ihtiyaç; orta sınıfın uluslararası ölçekte büyümesi ve yükseköğretimin profesyonel kariyerlere açılan bir kapı olma rolüdür (Atherton ve diğerleri, 2016). Bu noktada, hem bireylerin kendilerini profesyonel anlamda geliştirip meslek edinmeleri hem de bu eğitim sonucunda bireylerin topluma ekonomik anlamda büyük katkısı olduğu aşikârdır. Bu sebeple, artan bu taleplerle birlikte büyüyen ve genişleyen yükseköğretim kademesinde eğitimde hakkaniyeti sağlamak büyük önem taşımaktadır. Dahası, eğitimden elde edilecek kazanç çok fazladır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim diplomasına sahip kişiler bu diplomaya sahip olmayanlara göre iki kattan daha fazla kazanca sahiptirler. Ayrıca, eğitim daha iyi sağlık durumu, daha uzun yaşam ve sivil katılım ile ilgilidir. Adil ve kapsayıcı/dahil edici bir eğitim ise toplumu daha hakkaniyetli bir hale getirmenin en önemli bileşenleridir. Adil ve kapsayıcı bir eğitim istenilen bir durumdur çünkü her şeyden önce insan hakları gereği insanlar kapasitelerini geliştirmeli ve topluma katılımı gerçekleştirmelidir. Ayrıca, eğitimde

başarısızlığın uzun vadede sosyal ve ekonomik maliyeti büyüktür. Ekonomik ve sosyal katılıma sahip olmayan bireylere sağlık, gelir desteği, çocuk bakımı ve güvenlik için harcanan maliyeti daha yüksektir. Buna karşın, eğitim fırsatlarında büyük oranda hakkaniyeti sağlamak bireylerin yaşam fırsatlarını artırabilir, sosyal hakkaniyeti destekleyebilir ve verimliliğe zarar vermeden kamu maliyetini azaltabilir (Field ve diğerleri, 2007). Bu sebeple, eğitimde hakkaniyeti sağlamak hem birey hem de toplum açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebepler ile mevcut çalışma, üniversitelerin, eğitimde hakkaniyete yönelik sosyoekonomik durum ve cinsiyete dayalı etkilerini fark etme ve çözme konusunda karşılaşılabilecekleri zorlukları dikkate alarak, eğitimde hakkaniyet sorunlarını ele almak ve ortaya çıkarmak için bir bilgi tabanı oluşturması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma, kamusal kaynakların finanse ettiği eğitim sistemimizde farklı sosyoekonomik durum ve cinsiyete sahip öğrencilerin aynı şartlarda eğitim almasından oluşabilecek problemlerin ortaya çıkarılmasında politika yapıcılara oluşturulacak yeni eğitim politikaları için bir ışık tutabilir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algısını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir.

Yükseköğretimde hakkaniyeti sağlamak hem birey hem de toplum için önemlidir. Örneğin, ailesinde kendisinden önceki kuşaklarda üniversite eğitimi almamış bir kişinin üniversiteye erişimi sağlandığında ve bu kişi mezuniyet derecesi elde ettiğinde, büyük olasılıkla o kişiden sonra başka bir aile ferdi de üniversiteye erişim sağlayabilecek ve üniversite diplomasına sahip olabilecektir (Hill ve diğerleri, 2005). Bu sayede eğitim toplumun her kesimine ulaşmış olacaktır. Hakkaniyetli bir şekilde yükseköğretime katılım sağlamış ve bu kademedeki eğitimini tamamlamış bireyler için, yüksek maaş, daha sağlıklı bir hayat, topluma katılımda artış, sosyal yardıma daha az ihtiyaç duyma gibi durumlar söz konusudur ve bunlar üniversite eğitiminin toplumsal ve kişisel diğer faydaları arasında yer alır (Baum ve diğerleri, 2010). Yükseköğretimde hakkaniyeti sağlamanın bir diğer faydası

ise, eğitim düzeyi yüksek bir toplumun üretimi artar ve bu durum yüksek kazançlar elde etmeyi sağlar. Bu sayede de devlet, ülke çapında daha yüksek vergi geliri elde eder (Hill ve diğerleri, 2005, Jerald ve diğerleri, 2009). Ayrıca, toplumlar üniversite eğitime sahip halktan faydalanır çünkü eğitilmiş kesimin suç oranları daha düşük, sivil katılım oranları ise daha yüksektir (Hill ve diğerleri, 2005). Yani, hakkaniyetli bir eğitim sistemi içerisinde yer almak birey ve toplum için daha adil şartlarda yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra, hakkaniyetin farklı işlevleri bulunmaktadır. Örneğin, hakkaniyet geleneksel ve tarihsel açıdan marjinalleştirilmiş ve yoksun bırakılmış öğrenci topluluklarının ihtiyaçlarını karşılar, fırsatlar ve sosyal hareketlilik açısından öğrenciler arasındaki dezavantajlı durumları giderir, herkese adalet ve açık erişim sağlar, farklılıkları kabul ederek ve saygı ortamı yaratır, kaynakları ve hizmetleri özellikle de en çok ihtiyaç duyan öğrencilere yeniden dağıtarak herkes için erişim ve fırsatlar sağlar (Lalas ve diğerleri, 2019). Bu sebeple, hakkaniyeti anlamak ve hakkaniyete dayalı bir eğitim ortamı oluşturmak geride kalmış ve dezavantajlı durumdaki öğrencilerin yükseköğretime katılmalarını ve bu kademe sunulan hakkaniyet odaklı fırsatlar sayesinde derece elde etmelerini sağlar.

Hakkaniyetin hem birey hem de toplum için önemli katkıları olmasına karşın, bu konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde hakkaniyet kavramının eşitlik ile bir tutulduğu ve asıl taşıdığı anlama yönelik özellikle de yükseköğretim kademesinde hiç incelenmediği fark edilmiştir. Ayrıca, hakkaniyet ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalarda hakkaniyet ile farklı değişkenlerin (ırk, sosyoekonomik düzey, cinsiyet vs.) genellikle nitel araştırma yöntemleri ile ele alındığı ya da hakkaniyet ile ilgili olmayan farklı ölçme araçları (liderlik, okul iklimi vs.) kullanılarak karma yöntem araştırmaları ile bu konunun incelendiği anlaşılmıştır. Buna karşın, yükseköğretim kademesinde bu kavramın tek başına kapsamlı bir şekilde ele alan bir ölçme aracıyla incelenmediği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, bu çalışma hakkaniyet kavramına ilişkin bir ölçme aracı geliştirmesi sebebiyle de büyük bir önem arz etmektedir. Kısaca, bu çalışma hem hakkaniyet kavramının özünü ve bileşenlerini detaylı bir şekilde ele almakta hem de topluma profesyonel ve mesleki anlamda gelişmiş insan gücü yetiştiren



yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin hakkaniyet algısını araştırmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın hem hakkaniyete yönelik kavram karmaşasını ortadan kaldırmaya yardımcı olacağı hem de ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışmanın genel amacı üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algılarını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışma aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

1. Üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algıları nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algısı;
  - a) Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - b) Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - c) Öğrencilerin barınma yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - d) Üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - e) Fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - f) Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - g) Ebeveynlerin çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - h) Ailenin toplam aylık gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - i) Kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - j) Ailelerinin sürekli yaşadığı bölgeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - k) Evlerinin kime ait olduğuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

## **Sayıtlar**

Katılımcıların ölçek maddelerine içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

## **Sınırlılıklar**

Bu çalışmaya ilişkin sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Çalışmanın uygulama aşaması için etik komisyon izin sürecinin daha kısa süreceği planlanmıştı fakat etik komisyon izni planlanan süreden daha uzun bir sürede verildiği için veri toplama süreci planlanan tarihten geç bir tarihte başlamak zorunda kalmıştır.
2. Veri toplama sürecinin, çalışmanın planlama aşamasında hem pilot uygulama hem de asıl uygulama için daha kısa süreceği planlanmıştı fakat Covid-19 pandemisi sebebiyle üniversiteler kapalı olduğundan veri toplama işlemi fakültelere gidip gerçekleştirilememiştir. Çalışma verileri uzaktan Google dokümanlar aracılığı ile çevrim içi ortamda toplanmıştır fakat öğrencilere ulaşmak kolay olmadığı için veri toplama süreci planlanan veri toplama sürecini aşmıştır.
3. Çalışmanın yapıldığı süreç içerisinde Covid-19 pandemisi sebebiyle üniversiteler geçici süreliğine kapanmış ve uzaktan eğitime geçmiştir. Bu sebeple, bu çalışmada pandemi sebebiyle üniversiteye yeni kayıt olan ve kampüse gelip kendi bölümlerinde derslere hiç katılmamış birinci sınıf öğrencileri ile sadece bir dönem üniversite deneyimi yaşamış, derslere ve kampüse gelmiş öğrenciler çalışmanın dışında tutulmuştur. Bu durum da çalışmanın örneklem grubunun daralmasına neden olmuştur.

## **Tanımlar**

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları şu şekildedir:

**Hakkaniyet:** Adaleti sağlamak için kişilere kendi ihtiyaçlarına göre davranmak, ihtiyacı olanı vermektir. Jones (2009), hakkaniyet kavramını üç başlıkta ele almıştır. Birincisi, eşit fırsatlardır. Yazar bu konuyu, insanların sorumlu tutulamayacağı konulara ilişkin çıktılarda hiçbir farklılık olmamalıdır şeklinde açıklar. İkincisi ise, insanların ihtiyaçlarına göre eşit pay yani dağıtımdır. Bu durum, bazı mallar veya hizmetler zorunluluk meselesidir ve bunlar insanların ihtiyaç düzeylerine orantılı olacak şekilde dağıtılmalıdır, başka kriterlere göre değil olarak açıklanmıştır. Sonuncusu ise meritokrasidir, yani toplumdaki mevkiler ve ödüller, adil rekabete dayalı olarak emek ve yetenek farklılıklarını yansıtacak şekilde dağıtılmalıdır.

**Sosyoekonomik durum:** Öğrencilerin ekonomik durumları, aile eğitim düzeyleri ile meslek grupları, yaşadıkları bölge, sosyoekonomik düzeylerini etkileyen diğer etmenler ve yetiştikleri kültürün bir toplamıdır.

**Eşitlik:** Adaleti sağlamak için kişilerin ihtiyaçlarını dikkate almadan herkese aynı şekilde davranmak, eşit kaynaklar sunmaktır.

**Gini Katsayısı:** Bir ülkenin gelir dağılımındaki eşitsizliğini temsil eden sayıdır. 0 ile 1 arasında değişir. Bu değer 0'a yaklaştıkça gelir eşitliği artarken, 1'e yaklaştıkça gelir eşitsizliği artar.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretime İlişkin Demografik Bilgiler

Yükseköğretime kayıt olma oranları dünya çapında her yıl artmakta olup gelir düzeyi farklılıklarına göre bölgelere ve ülkelere göre değişiklik göstermektedir (UNESCO, t.y.). Dünya genelinde 2014 yılında yükseköğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı 213.059.998 iken bu sayı 2019 yılında 227.555.624’e yükselmiştir. Öğrenci sayılarına ilişkin tablolara aşağıda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Dünya Genelinde Bölgelere Göre Tüm Programlarda Yükseköğretime Kayıt Sayıları*

Bölge	2014	2019
Arap Devletleri	10.216.707	11.403.909
Orta ve Doğu Avrupa	19.989.344	19.480.212
Doğu Asya ve Pasifik	69.903.131	74.395.089
Orta Asya	2.113.974	2.213.829
Latin Amerika ve Karayipler	25.529.437	28.239.854
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa’da	37.800.675	38.012.759
Güney ve Batı Asya	40.030.030	45.498.650
Sahra altı Afrika	7.476.700	8.311.322
Gelişmekte Olan Küçük Ada Devletleri	1.418.181	1.405.674

**Tablo 2**

*Dünya Genelinde Cinsiyete Göre Tüm Programlarda Yükseköğretime Kayıt Sayıları*

	2014		2019	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
	109.147.546	103.912.453	118.047.498	109.508.126
Toplam	213.059.998		227.555.624	

**Tablo 3***Dünya Genelinde Cinsiyet ve Gelir Gruplarına Göre Tüm Programlarda Yükseköğretime Kayıt**Sayıları*

	2014			2019		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Düşük Gelirli Ülkeler	1.997.734	3.269.942	5.267.676	2.138.594	3.396.399 (2018)	5.534.992 (2018)
Düşük Orta Gelirli Ülkeler	26.662.464	28.726.431	55.388.895	31.034.665	31.274.804	62.309.469
Orta Gelirli Ülkeler	77.444.030	74.966.360	152.410.390	86.878.145	81.459.559	168.337.705
Üst Orta Gelirli Ülkeler	50.781.566	46.239.929	97.021.494	55.843.480	50.184.756	106.028.236
Yüksek Gelirli Ülkeler	29.705.461	25.675.887	55.381.348	29.018.151	24.652.476	53.670.627

Yukarıda verilen tablolardan anlaşılacağı gibi, dünya genelinde 2014 yılından 2019 yılına kadar yükseköğretime kayıt yaptıran öğrenci sayısı artış göstermektedir. Bununla beraber, bu öğrenci sayıları bölgelere, gelir grupları ve cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Bu bilgilerden en çarpıcı olanı ise, düşük gelirli ülkelerdeki yükseköğretime kayıt yaptıran cinsiyete dayalı 2014-2019 yıllarına ilişkin öğrenci sayıları incelendiğinde sayısal olarak kadın öğrencilerin erkek öğrencilerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Buna karşılık, orta, üst orta ve yüksek gelirli ülkelerde ise yükseköğretime kayıt yaptıran kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısını geçmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime kayıt olma oranları incelendiğinde, yıllara göre önemli düzeyde artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde 1980 yılından itibaren günümüze kadar hem üniversiteye toplam başvuru sayısında hem de üniversiteye yerleşen aday sayılarında ciddi bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Buna ilişkin veriler Tablo 4 ‘te yer verilmektedir.

**Tablo 4**

*Yıllara Göre Türkiye’de Yükseköğretime Başvuran ve Üniversiteye Yerleşen Toplam Öğrenci Sayısı*

Yıl	Üniversiteye Toplam Başvuran	Üniversiteye Toplam Yerleşen
1980	466.963	41.574
2021	2.607.715	815.365

Yukarıda Tablo 4’te belirtildiği üzere, 1980 yılında üniversiteye başvuran öğrenci sayısı 466.963, üniversiteye kabul alan öğrenci sayısı 41.574 iken, 2021 yılında ise bu sayılar sırasıyla 2.607.715 ve 815.365’e yükselmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.a, t.y.).

Ayrıca 2020-2021 yılı eğitim öğretim yılı itibari ile tüm programlarda (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) ve tüm üniversite türlerinde (devlet, vakıf, vakıf meslek yüksekokulları) yeni kayıt yaptıran öğrenci sayıları ve bu programlardaki toplam öğrenci sayıları da cinsiyete dayalı bilgisi aşağıda Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Yükseköğretim Kademesi Tüm Üniversite Türlerinde ve Tüm Programlarda Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı, 2020-2021*

Öğrenci Sayıları	Yeni Kayıt			Toplam Öğrenci Sayıları		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Ön Lisans Programı	375.223	417.943	793.166	1.505.909	1.608.714	3.114.623
Lisans Programı	377.042	439.705	816.747	2.452.128	2.224.529	4.676.657
Yüksek Lisans Programı	81.918	69.781	151.699	177.977	165.592	343.569
Doktora Programı	9.552	9.324	18.876	55.558	50.590	106.148
Genel Toplam	843.735	936.753	1.780.488	4.191.572	4.049.425	8.240.997

Yukarıda Tablo 5’de görüldüğü üzere, Türkiye’de yükseköğretime 2020-2021 eğitim yılında yeni kayıt olan toplam öğrenci sayısı 1.780.488 olmakla beraber, yükseköğretim sisteminde kayıtlı toplam öğrenci sayısı belirtilen yıl itibari ile 8.240.997’dir. Ayrıca, yeni kayıt yaptıran öğrencilerde cinsiyete ilişkin veriler incelendiğinde az bir fark ile kadın

öğrencilerin çok olduğu görülmektedir ve toplam öğrenci sayılarında ise çok az bir farkla erkek öğrenci sayısı fazladır. Sadece devlet üniversiteleri dikkate alındığında ise, yine 2020-2021 eğitim yılında lisans programlarına yeni kayıt yaptıran öğrenci sayısı 718.052, yine sadece devlet üniversitelerinde lisans programında sistemde kayıtlı toplam öğrenci sayısı ise 4.266.024'tür. Yine 2020-2021 eğitim öğretim yılında lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı cinsiyet bazında ele alındığında ise kadın öğrencilerin toplam sayısının (2.015.004) erkek öğrencilerin toplam sayısından (2.251.020) az bir farkla geride kaldığı görülmektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.b, t.y.). Yükseköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayıları nüfus artışı ile doğru orantılı olmakla beraber artan üniversite sayıları ile de yakından ilgilidir; 1980 yılında 44.736.957 olan toplam nüfus, 2019 yılında 83.154.997'ye yükselmiştir (TÜİK, 2020). Ayrıca, 1982 yılında 27 olan üniversite sayısı (Günay & Günay, 2011), özellikle 1992 ve 2006 yıllarında kurulan üniversiteler ile hızlı bir artış yaşanmış ve 2020-2021 eğitim yılı itibari ile 129 devlet, 74 vakıf ve 4 Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 207 üniversiteye ulaşmıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.c, t.y.). Buna ilişkin olarak, Türkiye'de yükseköğretim kademesinde okullaşma oranları incelendiğinde, 1981 yılında yükseköğretimde brüt okullaşma oranı yaklaşık %6 iken, bu oran 2016 yılında %94'e ulaşmıştır, sadece yüz yüze eğitim ve lisans programları değerlendirmeye alındığında ise brüt okullaşma oranı 2000 yılında %29,58'den 2015'te %56,27'ye ulaşmıştır (Günay & Günay, 2016). Yani yükseköğretime erişim hem genel olarak yükseköğretim kademesinde hem de özelde lisans programlarında yıllar içerisinde artış göstermiştir. Bunun yanı sıra, OECD verileri incelendiğinde, Türkiye'de yükseköğretim mezun oranları geçmiş yıllara göre artmaktadır. Türkiye, 2008 yılında %15'lik bir yükseköğretim mezun oranına sahipken, bu oran 2018 yılı sonuçlarına göre %33'e yükselmiştir (OECD, 2019). Kısaca, Yükseköğretim toplam 179.685 öğretim elemanı (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.d, t.y.), dört buçuk milyonu aşkın lisans öğrencisi ile çok büyük bir sistemdir.

Yükseköğretim kademesi büyük bir sistem olmasına rağmen, öğrenci başına yapılan harcamalar incelendiğinde Türkiye 10.519 dolar miktarla, öğrenci başına yapılan 15.556 dolar harcama ile OECD ülkeleri ortalaması gerisinde kalmıştır (OECD, 2019). Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından her yıl üniversitelere tahsis edilen ödenek miktarları üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Örneğin, Hacettepe Üniversitesi (1.341.646.000 TL), Gazi Üniversitesi (1.090.331.000 TL), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (709.904.000 TL), Anadolu Üniversitesi (592.832.000 TL), Boğaziçi Üniversitesi (426.130.000 TL) gibi büyük ve köklü üniversitelere yeni kurulan ve daha küçük üniversitelere göre daha fazla ödenek verilmektedir. Örneğin, Aksaray Üniversitesi (207.909.000 TL), Amasya Üniversitesi (170.945.000 TL), Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (150.867.000 TL), Samsun Üniversitesi (63.210.000 TL) gibi nispeten yeni ve daha küçük üniversitelere daha az ödenek tahsis edilmektedir. Her üniversiteye farklı miktarda tahsis edilen ödenekler üniversitelerde yapılan araştırma, geliştirme ve yenilik; yükseköğretim; yönetim ve destek programı; tedavi edici sağlık gibi farklı alanlardaki giderleri kapsar (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Buna karşın, aynı giderlere harcanan miktarlar üniversiteler arasında farklılık göstermektedir. Örneğin, öğrenci başına yapılan harcama miktarı Mersin Üniversitesi için 40.739 TL, ODTÜ için 21.981 TL, Gazi Üniversitesi için, 19.869 TL, Boğaziçi Üniversitesi için 19.795 TL, Aksaray Üniversitesi 7.627 TL, Anadolu Üniversitesi için 2.224 TL'dir. Üniversite eğitim burslarından yararlanma oranları Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri için %27,46, ODTÜ öğrencileri için %12, Gazi Üniversitesi öğrencileri için %4,54, Hacettepe Üniversitesi öğrencileri için %3,57, Samsun Üniversitesi öğrencileri için %1,94, Mersin, Aksaray ve Amasya Üniversiteleri öğrencileri için %0'dır. Dezavantajlı gruplara yönelik sosyal entegrasyon ve kapsayıcılığa ilişkin yapılan faaliyet sayılarına bakıldığında ise, Gazi Üniversitesi 294, Boğaziçi Üniversitesi 17, Hacettepe Üniversitesi 15, Mersin Üniversitesi 12, Aksaray Üniversitesi 8, ODTÜ 6, Amasya ve Samsun Üniversiteleri sıfır faaliyet göstermektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2020). Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, her üniversitenin devletten aldığı ödenek ve bu ödenekler doğrultusunda kendi bünyesinde barındırdığı öğrencilere yönelik yaptığı harcama ve yatırım



miktarları üniversiteden üniversiteye göre çok büyük farklılıklar göstermektedir. Yani, öğrencinin kayıtlı olduğu üniversiteye göre ona sunulan hizmet, yatırım ve öğrenci başına yapılan harcama büyük oranda değişmektedir. Dahası, Türkiye kurum türüne göre öğrenci başına yapılan toplam harcamada tüm Yükseköğretim kademesinde kamu kurumlarında 9.557 dolara 16.070 dolara oranla OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır. Bununla beraber, eğitim kurumlarında yapılan toplam harcamanın GSYH'ye oranı incelendiğinde kamu harcamalarının eğitim finansmanında ana kaynak olduğu ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim kademesinde kamu harcaması oranı 1,4 iken bu oran OECD ülkeleri ortalamasının (0,9) üstündedir, benzer şekilde Türkiye'de yükseköğretim harcamalarının %66,1'i kamu kaynaklarından sağlanmakla birlikte %31,8' i ise özel kaynaklardan sağlanmaktadır (OECD, 2019).

Kısacası, Türkiye dahil olmak üzere dünya genelinde yükseköğretim sürekli genişleyen ve farklı oranlarda olsa da devletler tarafından yatırım yapılan bir kademedir. Büyük bir insan gücüne sahip olan bu kademedeki yükseköğretimin en büyük çıktısı olan yetişmiş insan gücü elde etmek ve bu güç ile topluma katkıda bulunmak hakkaniyetin sağlanması ile ulaşılabilecek bir hedeftir.

### **Hakkaniyet (Equity) Kavramının Tanımı**

Bu bölümde hakkaniyetin doğasını anlatan, tanımını yapan farklı yazar ve araştırmacıların bu kavrama ilişkin açıklamalarına yer verilmiştir. Bu sebeple, bu bölümde hakkaniyet kavramının uluslararası alanyazındaki kapsamını farklı tanımlarla göstermek ve okuyuculara bunu detaylı bir şekilde aktarmak amaçlanmıştır.

Hakkaniyet (equity) kavramı, tanımlaması güç ve karmaşık bir ifade olmakla beraber, genel bir bakış açısı ile uluslararası alanyazında benzer doğrultuda fakat farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sözlükteki karşılığı ile hakkaniyet, “doğal hukuka ve hakka göre adalet” ve “önyargı ve ayrımcılıktan uzak olma” (Merriam-Webster, t.y.) olarak tanımlanır. Benzer şekilde, Cambridge Dictionary (t.y.) hakkaniyeti “herkese adil ve eşit davranıldığı durum” olarak tanımlar. Hakkaniyet, fırsat eşitliği veya eşit yaşam şansının

ahlaki ve etik kavramıdır, bu nedenle insanların sorumlu tutulamayacağı nedenlere dayalı konularda hiçbir farklılık olmamalıdır (Jones, 2009). Dahası, hakkaniyet kavramı “adalet dağılımı ilkelerine dayanmaktadır” fakat adaletsizlik daha çok avantajlı ve daha az avantajlı sosyal gruplar arasındaki sistematik farklılıkları yönlendiren kaynakların ve süreçlerin dağılımından kaynaklanmaktadır (Braveman & Gruskin, 2003). Hakkaniyet kavramının tanımlamanın bir yolu da öğrencilerin çıktılarını, isteklerini ya da her gencin yetenek gelişimini belirlemektir. Uygulamada ise bu konu, öğrencilerin mezun olurken sahip olması gereken becerileri, bilgiyi ve eğilimleri tanımlamayı, öğrencilerin güçlü yönlerini ve tutkularını keşfetmelerine yardımcı olmayı ve öğrencilerin bu hedeflere yönelik ilerlemesini değerlendirmek için okul ve bölge temelli verileri alt gruplara ayırmayı gerektirir (Mizoguchi, 2020).

Bazı araştırmacılar ve kuruluşlar ise hakkaniyeti, öğrencilere sağlanan eğitim fırsatları veya öğrencilerin sunulan tüm fırsatlara ne ölçüde erişebilecekleri açısından tanımlar. Örneğin, Professional Standards for Educational Leaders (2015), (Eğitim Liderleri için Mesleki Standartlar) 3. Maddesi “etkili eğitim liderleri her öğrencinin akademik başarısını ve refahını artırmak amacıyla eğitim fırsatlarında ve kültüre uyumlu uygulamalarda hakkaniyeti sağlamak için çabalar” şeklindedir. Ayrıca bu madde ile her öğrenciye adil muamelenin, saygı göstermenin ve öğrencilerin kültürleri ile geldikleri yerlerin bilincinde olmanın önemi vurgulanmıştır. Buna ek olarak, her öğrencinin iyi öğretmenlere, öğretim fırsatlarına, akademik ve sosyal desteklere ayrıca başarılı olmaları için gerekli diğer kaynaklara erişiminin önemi vurgulanmıştır. Bu durum, bir disiplin içinde seviyelendirmeyi ortadan kaldırma, tüm öğrenciler için bir aidiyet duygusu yaratma, etkili öğretim ve aile katılımını sağlama, öğretmenlere liderlik etme ve hakkaniyete dayalı kararlar almasında fırsatlar sağlama, katılım ücretlerini azaltma ya da tamamen kaldırma gibi fırsatların önündeki engelleri kaldırma anlamına gelir (Mizoguchi, 2020). Sistem açısından hakkaniyet incelendiğinde ise, Scott (2011), eğitimde hakkaniyet için beş hedef belirlemiştir: karşılaştırılabilir yüksek başarı ve diğer öğrenci çıktıları; adil erişim ve katılım; adil muamele;

adil öğrenme fırsatları; adil kaynak dağılımı. Birinci hedef, tüm öğrenci grupları arasındaki başarı ve performans farkının en düşük seviyede olmasını vurgularken, yüksek akademik başarıyı sürdürmeye odaklanır. İkinci hedef, tüm öğrencilerin okuldaki program ve faaliyetlere tam erişim ve katılımını sağlayarak tüm öğrencileri okulda tutmayı vurgular. Üçüncü hedefte ise, liderlerin saygılı etkileşimler, kabul ve güvenle karakterize edilmiş bir ortam için uğraşmaları gerekmektedir. Dördüncü hedef ise, tüm öğrencilere uygun akademik, sosyal ve duygusal destek sağlayarak onların yüksek akademik başarı standartlarına ulaşmalarını sağlamayı vurgular. Son hedef ise, liderlerin tüm kaynakların dağıtımında herkes için öğrenmeyi destekler nitelikte kaynak dağıtımını gerçekleştirmeleri ile ilgilidir (Mizoguchi, 2020). Başka bir ifade ile hakkaniyet her öğrencinin tam potansiyeline ulaşması için bireysel ihtiyaçlarına, güçlü yönlerine ve deneyimlerine dayalı olarak ihtiyaç duydukları fırsatları elde etmesini sağlama olarak tanımlanmaktadır (Mizoguchi, 2020). Benzer şekilde, bazen fırsat eşitliği olarak adlandırılan eğitime dayalı hakkaniyet herkesin adil bir şekilde muamele görmesini ve yaşam tarzı, cinsiyet, etnik kökeni, inanç, sosyal politik ve ekonomik geçmişe bakılmaksızın yetişmesini ve başarılı olmasını ifade eder (Wilson-Strydom, 2015).

Eğitimde hakkaniyet iki bileşenden oluşmaktadır (Wilson-Strydom, 2015). Birincisi adalettir (fairness) ki bu da temelde cinsiyet, sosyoekonomik statü veya etnik köken gibi kişisel ve sosyal koşulların eğitim hedeflerine ulaşmaya engel olmadığından emin olmak anlamına gelir. İkincisi ise, herkes için temel, minimum eğitim standardı sağlamak için dahil etme ya da diğer bir deyişle kapsayıcılıktır (inclusion) ve bu sayede herkes okuma yazma bilmeli ve temel düzeyde hesap yapabilmelidir. Benzer şekilde, eğitimde hakkaniyet kavramı her bir öğrenciye yönelik eğitim düzeyindeki eşitliği en iyi şekilde artıracak gerekli müdahaleleri sağlayan planlı ve sistematik stratejilerin uygulanmasına odaklanarak eşitlik kavramını daha da ileri götürdüğü düşünülmektedir ve bu noktada da hakkaniyet iki boyutta ele alınmıştır, bunlardan birincisi adalettir (Field ve diğerleri, 2007). Hakkaniyetin adalet yönü, bireyin kişisel ve sosyal özelliklerinin (cinsiyet, sosyoekonomik durum, etnik köken)

eğitim hedeflerine ulaşmada engel teşkil etmemesi gerektiği görüşünü vurgular. Hakkaniyetin ikinci boyutu olan dahil etme faktörü ise, herkes için temel bir eğitim standardı sağlamayı içerir. Kamu eğitimi, herkesin eğitim görmesi ve başarılı olması için fırsatlar sunması açısından değerlidir ve böylece herkesin en iyi potansiyeline ulaşması istenilse de herkes için eğitim, eşitlik anlamına gelmez. Hakkaniyetli bir eğitim sağlamak için ğretmen ve yöneticilerin hakkaniyetli uygulamaları benimsemeleri gerekir. Bu uygulamalar, ğrenci merkezli ğretim, kültüre dayalı ğretim, dahil etme ve öğrencilere bildikleri ve ihtiyaç duydukları kaynaklara dayalı olarak öğrenme fırsatı sunan diğer eylemleri içerir (Field ve diğerleri, 2007). Bununla beraber, hakkaniyet bileşenleri farklı şekilde de tanımlanmıştır; eğitimde hakkaniyetin bileşenlerini şu şekildedir: Eğitim politikaları, uygulamaları ve programları ile cinsiyet, ırk / etnik köken, ulusal köken, renk, engellilik, yaş gibi eğitime engel olan durumları ortadan kaldırmak; eşit eğitim fırsatları sağlamak ve tarihsel olarak yetersiz hizmet alan veya yeterince temsil edilmeyen grupların, tüm çocuklardan ve gençlerden beklenen akademik performans için aynı standartları elde etmesini sağlamak (Skrla vd., 2009, aktaran, D'Azevedo, 2015, s. 10).

Bunlara ek olarak, hakkaniyeti eğitim bağlamında ele alırken kaynak dağılımı, sistemsel sorunlar, okul süreci ve deneyimi ele alınması gereken en önemli konulardır. Karşılaştırılabilir yüksek akademik başarı ve tüm başarı göstergelerinde her ğrenci için diğer olumlu sonuçlar, adil erişim ve katılım, adil muamele, adil kaynak dağılımı, adil öğrenme fırsatı, ortak hesap verilebilirlik konularına değinilmediği sürece öğrenciler arasındaki başarı farkı genişlemeye devam edecektir (Equity Assistance Center Directors, 2014, p. 4, aktaran, D'Azevedo, 2015). Buna benzer şekilde, Urban (2008), kaynakların dağıtımında adaleti sağlamanın hakkaniyetin temel bir unsuru olarak görür ve buna yönelik olarak hakkaniyeti eşitliliğin aksiyona geçmiş hali ve bunu eşit ve adil bir hale getirme süreci olarak tanımlar, bu görüşe göre eğitimde hakkaniyet öncelikle dağıtımda adalete yoğunlaşır. Jones (2009) ise, hakkaniyet kavramını tanımlarken üç farklı ilke belirlemiştir.

Bu ilkelerden birincisi, “eşit fırsatlar” olarak ifade edilmiştir. Bu birinci ilkeye göre, insanların sorumlu tutulamayacağı konulara ilişkin çıktılarda hiçbir farklılık olmamalıdır. Yani, kişinin kontrolünde olmayan ve onları sorumlu tutamayacağımız faktörlere bağlı olarak yaşam fırsatlarında farklılık olmaması gerektiğidir. Diğer bir deyişle, birbirlerinden farklı bir şey yapmamış olan iki kişi arasındaki sonuçlara yönelik farklar için hiçbir geçerli neden olamaz. Bu sebeple, aile koşulları (örneğin, gelir, bağımlılık oranı, baba mesleği veya annenin eğitim durumu), doğum yeri ve grup özellikleri (cinsiyet, kast, din veya etnik köken) gibi faktörlerin bir kişinin refah sonuçlarını etkilediği durumlarda hakkaniyetin bu ilkesi ihlal edilmiş sayılır. Hakkaniyetin ikinci ilkesi ise “eşit pay” yani “eşit dağıtım” olarak belirlenmiştir. Bu ilke insanların ihtiyaç duydukları mallar ve hizmetler ile ilgilidir yani barınma, fiziksel güvenlik ile çevre, sağlık hizmetleri, su, gıda, beslenme, temel eğitim vb. bunlara örnektir. Bu ilkeye göre, bu kaynaklar insanların farklı düzeylerdeki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde dağıtılmalıdır. Son ilke ise “meritokrasidir”, yani toplumdaki mevkiler ve ödüller, adil rekabete dayalı olarak emek ve yetenek farklılıklarını yansıtacak şekilde dağıtılmalıdır. Toplumda farklı pozisyonlarda, farklı ücretlerde, farklı statü ve etkide işler vardır. Bunların her birinin genellikle içerdiği göreve göre belli kriterleri vardır ve her biri kişiye göre farklı avantaj sağlar. Hakkaniyetin bu ilkesi, toplumda hak edilebilecek pozisyonlar ve insanların becerilerine göre dağıtılması gerekenler ile ilgilidir. Yani bu pozisyonların dağılımı meritokrasi diğer bir ifade ile “liyakata” dayalı olmalıdır. Bu pozisyonlara başvuran kişiler, pozisyonun niteliklerine uygun olarak adil bir şekilde değerlendirilmelidir. Farklı başarılarıdaki çalışmaları, yaptıkları seçimin, gösterdikleri çabanın, geliştirdikleri yeteneklerin ve işi uygulamadaki yeteneklerinin bir sonucu olmalıdır. Bu ilke, kişilerin aile geçmişi, ırkı veya doğduğu yer gibi faktörler kişilerin işe erişimlerinde etkili olduğunda ihlal edilmiş olur. Ayrıca, bir işte erkeklere ve kadınlara farklı muamelelerde bulunulduğunda veya benzer görevleri yerine getirmeleri için farklı ücretler verildiğinde bu ilke ihlal edilir. Bir kişinin sosyal konumunun veya siyasi gücünün bir pozisyonu elde etmede kişinin sahip olduğu niteliklerin önüne geçmesi ile yani kişinin siyasi güç veya sosyal konumundan faydalanması durumunda da bu ilke ihlal edilmiş sayılır (Jones, 2009).

Farklı bir bakış açısı ile hakkaniyet başlangıç, süreç ve sonuç (çıkıtı) açısından ele alınmıştır. Başlangıç itibari ile hakkaniyet, bir kişinin temel yaşam hakkını, yani doğuştan gelen sosyal hak ve menfaatlerini ifade eder. Diğer bir ifade ile, hiç kimse eğitim hak ve menfaatlerinden kişinin kendi geçmişi sebebiyle yani ailesinin sosyoekonomik durumu, dini, kültürü veya dili gibi sahip olduğu özelliklerden dolayı ya da kişinin kimliğini oluşturan cinsiyet, engellilik veya düşük gelir durumu gibi faktörlerden dolayı mahrum bırakılmamalıdır. Yükseköğretim sürecinde hakkaniyet ise, eğitime erişen herkesin kendilerine uyarlanmış bir eğitim süreci ve bireysel olarak gelişme fırsatı elde edebileceği fikrini ifade eder, bu da devletlerin eğitim için bütçe harcamalarını hakkaniyete dayalı sunmasıyla sağlanabilir. Dolayısıyla, bu süreçte niceliğin gelişmesinde ve kaliteyi sağlamada bir denge kurulmalıdır. Yükseköğretim sonucuna dayalı hakkaniyet ise esasen bireylerin yani öğrencilerin aynı sonuç ve başarıyı elde etmesi ifade eder ve bu durum da istihdamı işaret eder (Chin-Shan & Hui-Juan, 2012). Bu tanıma benzer olarak, Okhidoi (2016), yükseköğretimde hakkaniyetin, yükseköğretime erişim, yükseköğretimi tamamlama ve mezuniyeti takiben işgücü piyasasında başarılı bir istihdamı kapsayan bir konu olduğunu ifade etmiştir. Herhangi bir toplumda yükseköğretim eğitimini daha hakkaniyetli bir duruma getirmek bu üç boyutu kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde ele almayı gerektirir (Okhidoi, 2016). Daha kapsamlı bir tanım ile hakkaniyet, yüksek kaliteli bir eğitime erişim sağlayan ve bireyselleştirilmiş öğrenme, kişisel ve sosyal gelişim için fırsatlar sunan adil ve kapsayıcı bir eğitim sistemi şeklinde tanımlanmıştır (Serarols ve diğerleri, 2018). Yani burada hakkaniyet altı farklı boyut ile ele alınmış ve tanımlanmıştır bunlar: adalet; kapsayıcılık; erişim; eğitimde fırsat; bireyselleştirilmiş öğrenim; kişisel ve sosyal gelişim. Hakkaniyetin adalet boyutu eğitim hakkı, okul politikası; burs ve fon yönetimi ve katılım ile ilgilidir. Hakkaniyetin kapsayıcılık boyutu, özel eğitim öğrencilerini; farklı sosyoekonomik gelir gruplarından gelen öğrencileri; okula yeni gelen öğrencileri; cinsiyet; etnik köken farklılıkları; ve kültürel sorunları ele alır. Hakkaniyetin erişim boyutu, yüksek kaliteli eğitim; yüksek kaliteli öğretim, devamsızlık ve okul terkini engelleme ve kaynaklara erişimden oluşur. Fırsat boyutu ise, destek ve müdahale faaliyetleri; okul projeleri; ders dışı etkinlikleri ve okul

çevresini kapsar. Bireyselleştirilmiş öğrenimde ise, metodolojik yönler, örgütsel konular ve öğretim programı/öğretmen esnekliği yer alır. Hakkaniyetin son boyutu olan kişisel ve sosyal gelişim ise öğrencilerin beklentileri; öğrencilerin iyi hali durumu; öğrencilerin kendine güveni ve sosyal beceriler ile ilgilidir (Serarols ve diğerleri, 2018).

Hakkaniyet, bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik ve etnik geçmişlerine göre farklı fırsatlara sahip olduklarını kabul eder (Rozario, 2018). Hakkaniyet, adalet, haklılık veya tarafsızlıktır yani ihtiyacın olanı elde etmektir ve bu durum, her öğrenciye aynı kaynakları ve fırsatları sağlamak, aynı muameleyi göstermek anlamına gelen eşit eğitim fırsatlarının ötesinde bir durumdur (Bitters, 1997, aktaran, Rozario, 2018). Hakkaniyeti gözetenler, bazı toplumların eğitim sistemlerinde adaletsiz olduğunun farkına varırlar. Yani, bu tür toplumlar ya da okul sistemleri hakkaniyet konularına genelde kayıtsız kalırlar ve birçok öğrencinin akranlarıyla aynı sosyoekonomik altyapıdan gelmediğini, aynı sosyal yönelime sahip olmadıklarını, aynı duygusal desteğe sahip olmadıklarını görmezden gelme eğilimindedirler. Bu bağlamda, üniversitelerin bu zorluğu ele alma ve programlarını ve pedagojilerini bu duruma göre uyarılma sorumluluğu vardır. Tam da bu noktada, her öğrencinin ihtiyacına göre eşit fırsatlara ve adil muameleye sahip olabilmesi için üniversiteler hakkaniyetin adalet içerdiğinin farkında olmalıdır (Rozario, 2018). Benzer şekilde, sosyal sınıfları, ikamet ettikleri yer, cinsiyetleri veya etnik kökenleri ne olursa olsun hakkaniyet tüm öğrencilerin potansiyellerine göre performans gösterdikleri adil bir eğitim sistemi anlayışına dayanır (Perry, 2009) ve hakkaniyet kavramı, cinsiyet, sosyoekonomik durum, aile altyapısı, etnik köken, ırk, engellilik durumu gibi öğrencilerin eğitim olanaklarını etkileyen kişisel ve sosyal konuları ele alır (Atchison ve diğerleri, 2017).

Hakkaniyet kavramı, insan haklarına dayalı olarak grupların şiddet, taciz, ayrımcılık, dışlama, damgalama, önyargı ve taraf tutmadan uzak olmasını şart koşan yasalara göre adalet ve tarafsızlık anlamına gelir. Sosyal kimliğe bakılmaksızın kaynaklara erişim, sosyal ve sivil katılım için fırsatlar açısından eşit muameleye atıfta bulunan eşitlik kavramından farklıdır. Eğitimde hakkaniyet üzerine Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü çalışmasında

yer alan Avrupa ülkelerinden oluşan bir kurul, eğitimde hakkaniyetin, basamaklıp düşüncelere, önyargılı beklentilere veya ayrımcılığa değil bireylerin yetenek ve becerilerine göre yaşamları boyunca karşlarına çıkan seçenekleri değerlendirebilecekleri ve seçimler yapabilecekleri bir eğitim ve öğretim ortamını ifade ettiğini belirtmiştir. Eğitimde hakkaniyetin sağlanması, tüm ırklardan ve etnik kökenlerden gelen kadın ve erkeklerin üretken ve güçlü vatandaşlar olmaları için gereken becerileri geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, cinsiyet, etnik köken, ırk veya sosyal statüden bağımsız olarak ekonomik ve sosyal fırsatlar yaratır (OECD, 2004, s.8). Bu tanım ile hem eğitim fırsatlarında hakkaniyet hem de eğitim çıktılarında hakkaniyet vurgulanmaya çalışılmıştır, böylece hakkaniyet kavramı “sosyoekonomik altyapı, ikamet edilen yer, etnik köken ve cinsiyet fark etmeksizin erişim, katılım, başarı ve eğitim sonuçlarındaki adaletsiz dağılımı kabul edip herkes için adil öğrenme ortamı yaratma” olarak ele alınmıştır (s. 8). Bu nedenle, eğitimde hakkaniyet, yükseköğretimdeki tarihsel açıdan eşit olmayan erişimin etkilerini telafi etmek için yükseköğretim kurumlarında istenilen bir durumdur. Eğitimde hakkaniyetin vaadi, öğrencilere yükseköğretime katılım haklarını kullanmaları için eşit fırsatlar sunmak ve toplumda bir vatandaş olarak fayda sağlamak ve topluma katkıda bulunmak için gerekli bilgi ve becerileri geliştirme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaktır (OECD, 2004). Bu kavram, tarihsel olarak yeterince temsil edilmeyen grupların istihdamı, okula devamını sağlama ve yükseköğretimde temsil edilmesi şeklinde özetlenerek yükseköğretime erişim ile ilgili hedefleri içeren geniş bir tanıma sahiptir. Ayrıca hakkaniyet şu üç hedefi de içerir: öğrenciler için dahil edici/kapsayıcı bir kampüs ortamı oluşturma, çeşitliliğe karşı duyarlı olma; küresel anlamda kapsamlı bir öğretim programı içermek, küresel piyasaya ilgili olma; çeşitli ve uluslararası sahalardan öğretim elemanı ve personelin dahil edilmesi (OECD, 2004). Ayrıca, hakkaniyetin temel işlevleri ele alındığında dört farklı işlevden bahsedilmiştir. Hakkaniyetin ilk işlevi, geleneksel ve tarihsel açıdan marjinalleştirilmiş ve yoksun bırakılmış öğrenci topluluklarının ihtiyaçlarını karşılamaktır. İkinci işlevi fırsatlar ve sosyal hareketlilik açısından dezavantajları gidermektedir. Üçüncü işlevi, herkese adaleti ve açık erişimi sağlamaktır. Hakkaniyetin son işlevi ise farklılıkları kabul etmek ve saygı göstermek ayrıca



kaynakları ve hizmetleri özellikle de en çok ihtiyacı olanlara yeniden dağıtarak herkes için erişim ve fırsat sağlamaktır (Lalas ve diğerleri, 2019).

Hakkaniyeti Underhalter (2009) “eşitliğin bir eyleme dönüşmesi, eşit ve adil hale getirme süreci olarak ele alındığını” belirtir (s. 416). James Jacob ve Donald Holsinger (2009), hakkaniyeti “nicelik, rütbe, statü, değer veya derece bakımından eşit olma durumu” olarak ve hakkaniyeti “eğitimin tüm kademelerinde adil ve tarafsız dağılıma ilişkin sosyal adaletin bir sonucudur” şeklinde tanımlamıştır (s.4). Buradan yola çıkarak, eşitliğin bir hedef olduğu ve hakkaniyet ise farklı geçmiş ve koşullara sahip bireylere yönelik süreç ve işleyişin sonucudur denilebilir. Genel olarak eğitimde hakkaniyet, sosyal, ekonomik ve kültürel geçmişleri açısından çocuklar arasındaki sayısız farklılıklar dikkate alınarak okullarda herkese saygı duyulan ideal durum olarak tanımlanmaktadır (Underhalter, 2009). Bununla beraber, farklı yazarlar eğitimde hakkaniyet kavramını farklı odak noktaları ile tanımlarlar; bazıları bunu öğretim personeli ve yönetim ile ilişkilendirirken, diğerleri bunu okullarda güvenlik ve emniyet ile ilişkilendirir. Bununla birlikte, hakkaniyetin öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarını sağladığına inanarak hepsi sınıf içinde hakkaniyete, adalete vurgu yapar (Underhalter, 2009). Nadelson vd. (2019), eğitime dayalı hakkaniyetin daha iyi anlaşılması için French (2016)’in bakış açısına göre zayıf hakkaniyetten güçlü hakkaniyete doğru giden bir yelpaze oluşturmuştur. Buna göre, yelpazenin zayıf tarafında, kültürel duyarsızlık, öğretmen merkezli öğretim, öğrencinin başarısından tamamen kendisinin sorumlu olması, liderliği bir hiyerarşi olarak algılama, yalnızca bazı öğrencilerin başarılı olacağını düşünme, tüm öğrencilere aynı şekilde davranma, eğitime erişimi hak eden öğrencilere adama ve hakkaniyeti sağlamak için gerekli ihtiyaçları göz ardı etme bulunur. Yelpazenin güçlü tarafında ise, öğretmen kültüre duyarlı olur, öğrenci merkezli öğretim önemsenir, öğrencinin başarılı olması için sorumluluk alınır, liderlikte hiyerarşi merkeze alınmaz, her öğrencinin başarılı olacağı düşüncesi mevcuttur, öğrenci kitleleri tanınır ve bunlar hakkında bilgi sahibi olunur, her öğrencinin eğitime erişimi önemsenir, hakkaniyetin sağlanması için öğrencilerin ihtiyaçları karşılanır. Yani, hakkaniyetin zayıf olduğu yelpaze yönünde, imtiyaz, öncelik,

ayırım yapma düşünceleri baskın iken, hakkaniyetin güçlü olduğu tarafta ise, dahil etme, herkes için destek ve hakkaniyeti savunma zihniyeti yaygındır.

Son yıllarda yapılan tanımlara benzer şekilde hakkaniyetin daha eski tanımları da dağıtım ilkesini içerir. Örneğin, McMahon (1982) hakkaniyeti, toplumun felsefi ve etik açıdan adil bir seviyeye ulaşması için hazırlanan kaynakların ya da maliyetin yeniden dağıtımını içeren bir kavram olarak tanımlamıştır (s. 16). Bununla birlikte, Berne ve Stiefel (1984) de bu konu üzerinde durmuştur. Yükseköğretim finansman politikasında hakkaniyeti tanımlamayı amaçlayan herhangi bir çerçeve, şu dört anahtar soruyu ele almalıdır (Berne & Stiefel, 1984). İlk olarak, yeniden dağıtımdan kimler faydalanmalı veya kimler için hakkaniyet, yani hakkaniyet bireysel olarak öğrenciler, öğrenci grupları, kurumlar veya vergi mükellefleri için midir? İkinci olarak, hangi kaynaklar hangi şekilde dağıtılmalıdır veya neye göre hakkaniyet, yani girdiler, çıktılar veya süreçlere göre mi hakkaniyet ele alınmalıdır? Üçüncü olarak, yeniden dağıtım nasıl gerçekleştirilmelidir veya yeniden dağıtıma hangi adalet ilkeleri rehberlik etmelidir, yani yatay hakkaniyet ya da dikey hakkaniyet mi bu konuda önemsenmelidir? Son olarak, ne kadar kaynak dağıtılmalıdır? (Berne & Stiefel, 1984). Benzer şekilde, Hansen'in (1972) hakkaniyeti tanımlama ve hakkaniyeti sağlama konusundaki ilk önerisi, öğrenci girdilerini yükseköğretim sistemlerine yeniden dağıtacak politikaların tasarlanmasını ve uygulanmasını gerektirir. Bu politikalar, kabul kriterleri ve mali yardım stratejileri ile doğrudan bağlantılıdır (Baum, 2010). Hansen'in (1972), hakkaniyeti tanımlama ve sağlama konusundaki ikinci önerisi, yükseköğretim sistemlerinin öğrenci çıktılarının dağılımını şekillendiren finansman politikalarının uygulanmasını içerir. Bu politikalar, yükseköğretim kurumlarının dışında (devlet ödeneği) ve aynı zamanda kurumların içinde (örneğin dezavantajlı öğrencilere yönelik öğrenci hizmetleri harcamaları, tam zamanlı öğretim üyelerinin payı) olabilir. Hakkaniyetin sağlanması için üçüncü öneri, öğrencilere tahsis edilen kaynakların, gidilen kurumun türüne ve bu kaynağın öğrencilerin dezavantajlı durumlarını ve çeşitli eğitim ihtiyaçlarını dikkate alıp almadığına bağlı olarak eşit olmayan dağılımı kapsar (Hansen 1972; McMahon 1982). Öğrenci başına yapılan

harcamalarda kurumlar arası farklılıklar bulunmakla beraber (Carnevale & Strohl, 2013), en dezavantajlı grup olan yüksekokullar öğrenci başına en az harcama yapan kurumdur, fakat bu kurumlar maddi desteğe en çok ihtiyacı olan öğrencilere eğitim verir (Century Foundation, 2013). Bu hedef, yükseköğretim kurumlarının, bireylerin yaşamları boyunca gelir elde etme yeteneklerini en üst düzeye çıkaran bilgi ve beceriler sağlama rolünü içerir. Kısacası, yükseköğretim finansman politikaları yolu ile hakkaniyeti veya adaleti teşvik eden herhangi bir politika önerisi kim, ne, nasıl ve ne kadar sorusuna net bir şekilde cevap vermelidir.

Yukarıda verilen farklı tanımlardan yola çıkarak, bu çalışmada geçerli olan tanıma göre hakkaniyet; eğitim kurumlarına erişimde ve bir derece elde edene kadar geçen eğitim öğretim sürecinde eşit sonuçların elde edilmesine yönelik hiçbir öğrencinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ya da herhangi başka bir durumdan dolayı dışlanmaması, geride kalmaya mecbur bırakılmaması ve aynı sonuçları elde etmeleri için her öğrenciye ihtiyacı olan konuda gerekli adil yani hakkaniyetli muameleyi sağlama anlamına gelir. Burada bahsedilen aynı sonuçları elde etme ifadesinden kast edilen durum, eğitim hedefleri açısından belirlenen sonuçlardır, yani hakkaniyete göre hiçbir öğrenci cinsiyeti veya sosyoekonomik düzeyi sebebiyle belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmada geride kalmamalı veya dışlanmamalıdır. Örnek vermek gerekirse, hakkaniyete dayalı bir eğitim sisteminde öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına erişim aşamasında cinsiyetleri sebebiyle dezavantajlı durumda kalmamaları veya cinsiyetleri sebebiyle yükseköğretime daha düşük düzeyde katılım oranına sahip olmamalıdır. Benzer şekilde, hakkaniyete dayalı eğitim, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin üniversite yaşamları boyunca gerek mali açıdan gerekse akademik açıdan diğer öğrencilerin gerisinde kalmaması, buna yönelik olarak sınıf içinde ve dışında bu öğrencilerin eksik yönlerini tamamlamaları ve diğer öğrenciler ile benzer duruma gelmeleri için gerekli imkânların tanınması ve fırsatlar sunulmasıdır. Hakkaniyet kavramının tanımı ve doğası anlaşıldıktan sonra ele alınması gereken bir diğer konu ise hakkaniyeti ölçme yöntemleridir. Bu konu bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

## Hakkaniyeti Ölçme Türleri

Hakkaniyetin tanımı ve doğası genel olarak anlaşıldıktan sonra, bu kavrama daha da yakından bakmak için hakkaniyet türleri hakkında bilgi sahibi olmak önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu bölümde hakkaniyete ilişkin uluslararası alanyazında geçen üç farklı hakkaniyet türünden kısaca bahsedilecektir. Bunlardan kısaca bahsedilmesinin sebebi; uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde hakkaniyeti ölçme türleri genel anlamda kaynak dağılımına yönelik hakkaniyet unsurlarını içermektedir fakat bu çalışmada hakkaniyet sadece kaynak dağılımı açısından değil daha kapsamlı ve genel olarak ele alınmıştır. Bu yüzden, Türkçe alanyazındaki çalışmalara yönelik yeni bir tanım olarak ele alınabilecek bir kavram olan hakkaniyetin bu alt boyutunu da incelemek gerekir.

Berne ve Stiefel'e (1978, aktaran, Blue, 1990) göre hakkaniyet mal ve hizmetlerin dağılımıyla ilgilidir. Ayrıca yazarlar yatay, dikey ve fırsat eşitliği olmak üzere üç tür hakkaniyet olduğunu ifade etmişlerdir. Berne (1988), hakkaniyetin eğitimde politika ve araştırmayı şekillendiren konu olduğunu ifade eder. Ayrıca, Berne'ye göre (1988), "politika ve araştırmalarda hakkaniyeti ölçmek için hakkaniyet tanımlardan hangisinin kullanılması gerektiği konusunda bir anlaşma yoktur" (s. 170). Yatay hakkaniyet, eşitlere eşit muamele anlamına gelir (Musgrave, 1979, aktaran, Blue, 1990). Musgrave'in kastettiği ve genel olarak kabul edilen şey, iki kişinin aynı durumda olması halinde aynı şekilde muamele görmeleri gerektiğidir. Bu durum istihdam, haklar, yardımlar ve eğitim için geçerlidir. Berne ve Stiefel (1981) yatay hakkaniyeti şöyle tanımlar: "Çocukların durumları birbirine benzediğinde, her biri dağıtılanlardan aynı payı almalıdır. Hakkaniyet, eğer kaynakların dağılımına göre ölçülürse, orada dağılım mükemmel bir hakkaniyeti temsil etmez" (s. 51). Yatay hakkaniyetin odak noktası öğrenci başına yapılan eşit harcama olmuştur. Eşit eğitim fırsatlarının sağlanması için eşit harcamaların önemli olduğu, bazen başarılı, bazen de başarılı olunmayarak tartışma konusu olmuştur. Eğitimde yatay hakkaniyet öğrenci harcamaları ile sınırlandırılmıştır.

Yatay hakkaniyetin tam karşıtı ise dikey hakkaniyettir. Dikey hakkaniyet, eşit durumda olmayanlara eşit olmayan muameleleri yansıtır. İlk bakışta bu durum hakkaniyeti kapsamıyor gibi durabilir ancak bu konuda Gustman ve Clement (1977), bölgeler arasındaki eğitim harcamalarının hakkaniyetli olması öğrencilerin gerçek kaynaklardan eşit miktarda faydalandığı anlamına gelmez, eşit olmayan harcamalar her zaman eşitsizliği işaret etmez demıştır (s.70). Öğrencilere yönelik eşit olmayan harcamalara birçok gerekçe sunulmaktadır. Örneğin, okulların coğrafi konumu bu duruma bir gerekçe olarak sunulur. Bir okul düşük nüfus yoğunluğuna sahip geniş bir kırsal alanda olabilir, bir diğeri ise kentsel bir kesimde bulunabilir ve her iki bölgenin ulaşımına yönelik öğrenci başına eşit miktarda harcama yapmasını beklemek makul olmaz. Farklı miktarlarda harcama yapılmasını gerektiren diğer konular arasında ise, engelli öğrenciler, üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenciler, iki dilli öğrenciler, büyük oranda harcama farkı olan farklı yaşamlar bulunur. Berne ve Stiefel (1981), dikey hakkaniyetin öğrencilerin farklı olduğunu kabul ettiğini ve bu farklılıkların bazılarının ciddi boyutlarda olduğunu, bu sebeple bu farklılıkların eşit olmayan muameleler gerektirdiğini düşünmektedir. Bununla birlikte, eşitsizliğin niteliğini ve buna uygun gerekli muameleyi belirlemek için öğrenciler arasındaki bu farklar engellilik durumu ya da yoksul altyapılardan gelme gibi tanımlanarak meşrulaştırılmalıdır (s.51). Mali tarafsızlık ise, Berne ve Stiefel (1984) tarafından, ırk, cinsiyet veya öğrenci başına düşen pay gibi özelliklere dayalı ayrımcılık yapılmaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler söz konusu olduğunda, mali tarafsızlık, eyaletlere bağlı olmayan kaynaklara erişim anlamına gelir, vergi mükellefleri için diğer tüm vergi mükellefleri ile aynı düzeyde kaynak elde etmek anlamına gelir (Lovett, 2007).

### **Hakkaniyet (Equity) ve Eşitlik (Equality) Kavramları Arasındaki Farklar**

Bu bölümde hakkaniyet kavramı ile sıklıkla karıştırılan eşitlik (equality) kavramı arasındaki farklar ele alınacaktır.

Hakkaniyet kavramını eğitim bağlamında İngilizce 'de "fairness" ve "justice" olarak geçen adalet, adil olma, hakkaniyet ve tarafsızlık anlamlarına gelen ifadeleri ile

bağdaştırılmış ve bu konuda bireysel koşulların önemini vurgulanmıştır aynı zamanda, İngilizce’de “equality” olarak geçen ve Türkçe’ye eşitlik olarak çevrilen sözcük İngilizce karşılığı olarak “sameness” yani herkesin aynı olma durumu olarak açıklanmıştır (Corson, 2001, aktaran, Espinoza, 2007). Toplumda hakkaniyet ve eşitlik kavramlarının aynı anlamı taşıdığı ve birbirlerinin yerine kullanılabileceklerine dair yaygın bir yanlış vardır (Mann, 2014). Fakat bu kavramlar birbirinden farklıdır. Eşitlik her öğrenci üniversiteye aynı konumdan başladığında sağlanır fakat çoğu öğrenci akademik kariyerine farklı başlangıç noktalarından başlar (Sun, 2014). Bu açıdan bakıldığında özellikle de milyonlarca öğrenciyi bünyesinde barındıran yükseköğretim kademesinde eşitliğin sağlanması için her öğrencinin aynı sosyoekonomik düzeye sahip olması, aynı eğitimi almış olması, yükseköğretime geçiş aşamasında aynı koşullarda sınava hazırlanmış, ailesinden aynı derecede maddi ve manevi destek görmüş olması gerekirdi fakat böyle bir durum aynı aileden gelen iki öğrenci için bile gerek bireysel farklılıklar gerek çeşitli dış etmenler sebebiyle eşit olmayabilir. Nitekim, Yükseköğretim İstatistikleri ’ne bakıldığında 2020 yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavlarına (YKS) giren öğrencilerden okul türüne göre lisans programlarına yerleşen adayların oranı oldukça farklıdır. Örneğin, Öğretmen Lisesi çıkışlı adayların lisans programlarına yerleşme oranı %24,3 iken, İmam Hatip Liseleri çıkışlılar için bu oran %16,4, Meslek Lisesi çıkışlılar için ise %5,3 olduğu belirlenmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.f, t.y.). Böyle bir durum yükseköğretime yerleşen her öğrencinin farklı akademik alt yapılardan geldiğinin yani üniversiteye aynı noktalardan başlamadıklarının önemli bir göstergesidir. Bu durum da hakkaniyetin gerekliliğini ortaya koyan önemli bir sebeptir denilebilir çünkü her öğrenci farklı bir birey olarak farklı altyapılara sahiptir, dolayısıyla farklı ihtiyaçları bulunur ve bu konu eşitliğin değil hakkaniyetin kapsamına girer.

Eğitim Reformu Sözlüğü (The Glossary of Education Reform, 2016), iki kavramın farkını şu şekilde ortaya koyar; hakkaniyet süreç, eşitlik ise sonuçtur ve hakkaniyet eğitim sürecinde uygulamada, dağıtımda veya tahsis edilen konularda keskin bir eşitliği yansıtmaz. Eğitim Reformu Sözlüğü (2016), eğitimde hakkaniyetli olmayan durumlara yol açan

sebepleri Şu Şekilde sıralamıŐtır; sosyoekonomik, sosyal, kültürel, ailevi, okul programı, personel, ğretim, değerlendirme ve dil gibi konulara dayalı hakkaniyetli olmayan durumlar. Örneğin, sosyoekonomik açıdan bakıldığında, düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler ortalama olarak, daha varlıklı akranlarına göre akademik olarak düşük performans göstermekte, ayrıca daha düşük eğitimsel beklentilere sahip olmakta ve ekonomik kaygıların da etkisiyle daha düşük oranlarda niversiteye kayıt olma eğilimindedirler. Aile altyapısı açısından hakkaniyet ele alındığında, lise veya niversite diplomasına sahip olmayan ebeveynlerin çocukları akranlarına göre ortalama olarak daha düşük performans göstermekle beraber yükseköğretime daha az oranda kayıt yapabilirler. Yani, eğer eğitimde eşitlik sağlanmış olsaydı öğrencinin gelmiş olduğu sosyokültürel temellere göre niversiteye erişimlerinde farklılıklar bulunmazdı. İŞte tam bu noktada hakkaniyet devreye girmektedir diğer bir deyişle, eşitliğin sağlanamadığı noktalarda eşit çıktılara yani hedeflere ulaŐılmak istendiğinde bunu sağlayacak olan hakkaniyetli bir eğitim sistemidir denilebilir. Bunun yanı sıra, hakkaniyetin temel amacı, akademik hedeflerinin peŐinden giden tüm öğrenciler için “adalet ve tarafsızlık” sağlamaktır. Öğrencilerin bu hedeflere ulaşması için, niversiteler farklı ğrenci kitlelerinin bireysel ihtiyaçlarını veya gereksinimlerine destek olmaya odaklanmalıdır (Adhikari, 2017, s.1). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere, hakkaniyet öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını ele alırken eŐitlikte bu durum söz konusu değildir.

Hakkaniyet ve eşitlik tamamlayıcı kavramlardır, hakkaniyetin odağında öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli kaynakları sağlamak bulunurken, yetersiz hizmet alan öğrenciler (düşük gelirli öğrenciler, ailelerinde ilk defa niversiteye giden bireyler, engelli bireyler vb.) mezun olduklarında eşitlik sağlanmış olur (Mount, 2019). Diğer bir ifade ile, yükseköğretimde eşitliğin sağlanması için öğrencilere hakkaniyete dayalı bir biçimde muamele edilmeli, mezun olmak için yeterli ve iyi koşullara sahip olmayan öğrenciler için gerekli özel koşullar sağlanmalıdır. Böylece dezavantajlı duruma sahip bireyler de dezavantajlı konumda olmayan öğrenciler gibi eşit koşullara sahip olur ve derece elde

edebilirler. Yani hakkaniyetli muamele ve koşullar ile eşit koşullar sağlanır, başka bir ifade ile öğrenciler arasında eşit koşulların sağlanması için dezavantajlı durumda olan öğrencilere örneğin, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve birçok maddi ihtiyacı olan öğrencilere adil bir muamele sağlamak ve bu sayede düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve gelmeyen öğrenciler arasında eşit koşulları oluşturma süreci hakkaniyet ile sağlanır.

Espinoza (2007), eşitlik ve hakkaniyet modelinde, ilk olarak eğitimsel süreci beş ana başlık altında incelemiştir: finansal, sosyal ve kültürel kaynaklar; eğitime erişim; eğitim düzeyi; çıktı (sınav performansına dayalı başarı) ve sonuç (mesleki durum, gelir ve siyasi güç). Eğitim sürecindeki bu beş ana başlık dışında, Espinoza (2007), eşitlik ve hakkaniyet kavramlarını üç farklı boyutta ele almıştır. Bu gruplar aşağıda tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Eşitlik ve Hakkaniyet Modeli, Espinoza (2007)*

<b>Eşitlik</b>	<b>Hakkaniyet</b>
1.Fırsat eşitliği (siyasi, hukuki, ekonomik, sosyal ve kültürel kısıtlama olmaksızın) (Equality of opportunity -free choice; No political, legal, economic, social or cultural constraints)	1.Eşit ihtiyaçlar için hakkaniyet (Equity for equal needs)
2.Herkes için Eşitlik (Equality for all)	2.Eşit potansiyeldekiler/durumdakiler için hakkaniyet (Equity for equal potential abilities)
3.Sosyal gruplar arasında ortalama eşitlik (Equality on average across social groups)	3.Eşit başarı için hakkaniyet (Equity for equal achievement)

Fırsat eşitliği, genel anlamda, siyasi, hukuki, ekonomik, sosyal ve kültürel kısıtlama olmaksızın karar almayı, yani özgür seçimi ifade eder. Burada kullanılan seçim ifadesinden kasıt ise sonuçları doğuran fırsatlardır. Fırsat ise bireylerin yasal, kültürel ya da fiziki engellerle karşılaşmadan bir şeyleri yapabilme seçeneği ve imkânıdır (Espinoza, 2007). Fırsat eşitliği ise, her bireyin istenilen amaçlara ulaşabilmesi için dahil olduğu gruplara bakılmaksızın, tüm bireylere eşit eğitim olanakları sağlama ve tüm bireylerin mali, sosyal ve kültürel kaynaklardan faydalanabilmesi demektir. Ayrıca, bireylerin bu fırsatlardan yararlanıp yararlanamama durumuna bakmadan herkesin her düzeyde eğitim açık erişiminin bulunması anlamına gelir (Coons ve diğerleri, 1970, aktaran, Espinoza, 2007). Öğrencilerin okula devam etmelerini, yapılan sınavlarda iyi notlar almalarını, iyi bir iş



bulmalarını ve iyi bir gelir elde etmelerini önleyen tüm ekonomik, hukuki, sosyal ve kültürel engeller ortadan kaldırıldığında, fırsat eşitliği tüm öğrenciler için sağlanmış olur (Espinoza, 2007).

Herkes için eşitlik ise, tüm insanlar arasında doğal bir eşitlik durumunun mevcut olduğunu ileri sürer. Bu eşitlik kaynakların tedarik edilmesi ve kullanılması ile ilgilidir. Bu yüzden, kamu ve özel kaynakların birleşimi yoluyla, her öğrenciye farklı düzeylerdeki eğitim kurumlarına gitmeleri ve eğitim masraflarını karşılamak için asgari miktarda kaynak sağlanması gerekir (Carson,1983, aktaran, Espinoza, 2007). Herkes için eğitim, herkesin eğitime eşit erişimi olmasını, herkes için aynı eğitim düzeyini, herkes için sınavlarda aynı başarıyı ve herkes için aynı mesleki statü ve geliri ifade eder (Espinoza, 2007).

Sosyal gruplar arasında ortalama eşitlik ile anlatılmak istenen sonuç temelli tanıma göre farklı alt yapılara sahip öğrencilerin eşit maaş, benzer mesleki statü ve siyasi güç gerektiren yerlere eğitim sayesinde erişime sahip olması ile ilgilidir (Howe,1989, aktaran, Espinoza, 2007).

Eşit ihtiyaçlar için hakkaniyet, farklı kavram ve konular ile ilişkilendirilmiştir (uygun sınıflandırma, amaca yönelik tanım, eğitim düzeyi, eğitimsel başarı, sonuç). Örneğin, eşit ihtiyaçlar için hakkaniyet kavramı, uygun sınıflandırmaya (reasonable classification) göre aynı miktarda finansal, sosyal ve kültürel kaynakların aynı ihtiyaçlara sahip tüm öğrencilere sağlanması demektir (Carlson,1983, aktaran, Espinoza, 2007). Bununla beraber, eşit ihtiyaçlar için hakkaniyet, amaca yönelik tanıma göre (Harvey & Klein, 1985) kaliteli eğitime erişim ile ilişkilendirilirse, bireysel ve grup düzeyinde erişim, ihtiyaca dayalı olmalıdır. Bunlardan farklı şekilde, eşit ihtiyaçlar için hakkaniyet boyutu, eğitim düzeyi ile ilgili olabilir, buradaki hedef ise eşit ihtiyaçlara sahip öğrencilerin eşit düzeyde eğitime erişmeleridir. Ayrıca, bu boyuta bağlı hakkaniyet, eğitimsel başarı yani çıktılarla da ilişkilendirilebilir. Buna göre, minimum başarı (minimum achievement) tanımı (Gordon, 1972, aktaran, Espinoza, 2007), her öğrencinin yeterli performans göstermesi ve not almasını içeren asgari başarı düzeyine ulaşması için yeterli kaynağın sağlanmasını gerektirir. Sonuca dayalı eşit

ihtiyaçlar için hakkaniyet boyutunda ise, eşit ihtiyaçlara sahip bireyler aynı mesleklere, gelirlere ve siyasi güce sahip olurlar (Espinoza, 2007).

Eşit potansiyellerdekiler için hakkaniyet kavramı farklı konular ile ilişkilendirilmiştir (kaynak, kaliteli eğitime erişim, eğitim düzeyi, çıktı, sonuç). Kaynaklara dayalı eşit potansiyeldekiler için hakkaniyet boyutu, Tumin (1965)'in tam potansiyel tanımı (full opportunity) yani, her bireyin potansiyelini maksimum seviyeye çıkarabilmesi için gerekli miktarda kaynağı öğrenciye tahsis etmesi ile ilişkilendirilebilir (Tumin, 1965, aktaran, Espinoza, 2007). Bununla birlikte, bu boyutun kaliteli eğitime erişim konusundaki amacı, benzer yetenek ve becerilerdeki tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişiminin sağlanmasıdır. Ayrıca, eğitim düzeyi grubuna göre, eğer eşit yetenek ve becerilere sahip öğrenciler eşit eğitim düzeyine sahip olursa bu boyuttaki hakkaniyet sağlanmış olur. Çıktılara dayalı eşit potansiyeldekiler için hakkaniyet boyutunda ise, benzer yeteneklere sahip öğrencilerin belirli bir seviyede aynı şeyleri öğrenmesini sağlamaktır. Sonuca dayalı eşit potansiyeldekiler için hakkaniyet boyutunda, eşit ihtiyaçlara sahip bireyler, yine aynı mesleklere, eşit gelirlere ve siyasi güçlere sahip olurlar (Espinoza, 2007). Bunlara karşın, tam potansiyel konusunda iki ana problem mevcuttur. Birincisi, öğrencinin potansiyelinin ne olduğunu belirleme sorunudur. İkinci sorun ise, öğrencinin kendi potansiyeline ulaşması için ne kadar kaynak harcanması gerektiğini belirlemedir (Espinoza, 2007).

Eşit başarı için hakkaniyet kavramı farklı açılardan (kaynak, eğitim düzeyi, çıktı, sonuç) ele alınmıştır. Buna göre, kaynaklara dayalı eşit başarı için hakkaniyet boyutu, aynı başarıya sahip öğrencilerin aynı miktarda finansal, sosyal ve kültürel kaynaklara sahip olması ile ilgilidir. Fırsat eşitliğine dayalı eşit başarı için hakkaniyete göre, eşit derecede başarıya sahip öğrenciler, eşit derece kaliteli eğitime erişime sahip olacaktır. Eğitim düzeyinde ise, rekabet tanımı (competition) (Warner ve diğerleri, 1944, aktaran, Espinoza, 2007), eğitim kaynaklarının, öğrencilerin kaynakları geçmişte ne kadar etkili kullandıklarına göre rekabetçi bir temelde paylaşılması gerektiğini önermektedir. Eşit başarı için hakkaniyet kavramı çıktı (eğitim başarısı) ile ilişkilendirildiğinde amaç, geçmişte aynı

başarıları elde etmiş bireylerin yine şimdi de eğitimde eşit düzeyde başarı elde edebilmelerini sağlamaktır. Son olarak, eşit başarı için hakkaniyet kavramı sonuçlarla bağdaştırıldığında amaç, benzer akademik başarılarla sahip öğrencilerin eşit gelir ve benzer statüdeki işlerden yararlanmasını garanti etmektir. Sonuçlara dayalı hakkaniyet bağlamında bazı problemler mevcuttur. Örneğin, test sonuçları gibi önceden belirlenmiş kriterlere göre tüm öğrencileri aynı seviyeye getirmeye çalışarak, insanların birbirinden farklı olduğu yani insanların farklı tecrübeleri, tercihleri ve istekleri olduğu gerçeği göz ardı edilir. Ayrıca, öğrencileri aynı seviyeye getirmek, öğrencilerin seçimlerine ve yaptıklarına bakmaksızın onların sorumlulukları ve tercihlerinin önemini göz ardı etmek anlamına gelir (Phillips, 2004). Sonuca dayalı hakkaniyeti sağlamanın önündeki en büyük engel ise pratikte buna ulaşmanın imkânsız oluşudur. İnsanlar arasındaki farklar gerek altyapıları gerekse doğuştan gelen yetenekleri gereği o kadar büyüktür ki, bu fark tam anlamıyla asla kapatılamaz. Bu sebeple, hiç kimse tüm öğrenciler için çıktılarını (sınav sonuçları ya da mezuniyet puanları vb.) aynı olması gerektiğini iddia etmiyor (Berne & Stiefel, 1999, aktaran, BenDavid-Hadar, 2018).

### **Eğitime Dayalı Hakkaniyetin Boyutları**

Eğitim herkes için temel bir hak ve ihtiyaç olduğuna göre, eğitimde hakkaniyeti sağlamak için bu sisteme dahil olan veya olmak isteyen her bireye sahip oldukları sosyoekonomik altyapıyı, kültürü, geçmişi ve cinsiyetlerini ele alarak yükseköğretimde hakkaniyeti sağlamak gerekir. Hakkaniyeti sağlarken de kapsamlı bir şekilde hem öğrenci hem de kurum açısından oluşan farklı durumları farklı bakış açılarıyla ele almak gerekir. Bunun için bu çalışmada, uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar ve araştırmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve eğitimde hakkaniyetin üç farklı alt boyutu ortaya çıkmıştır. Bunlar, örgütsel kaynakların adil dağılımına yönelik hakkaniyet, akademisyen-öğrenci iletişimine dayalı hakkaniyet, yükseköğretime erişime dayalı hakkaniyet olarak belirlenmiştir. Aşağıda sunulan hakkaniyetin bu üç alt boyutuna yönelik çalışmalar ile hakkaniyete dayalı olmayan durumların ne gibi durumlardan kaynaklandığı ve bunların ne

gibi sonuçlara sebebiyet verdiği, bu çalışmaların hakkaniyet kavramı ile nasıl ilgili olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

**Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımına Dayalı Hakkaniyet.** Üniversiteye erişim sağlandıktan sonra öğrencilerin uzun yıllar boyunca sadece eğitim aldığı bir yer olmamakla beraber üniversite, örgütsel boyutta öğrencilerin hem kendilerini geliştirdikleri, sosyalleştikleri, farklı insanlarla tanışıp iletişime geçtikleri hem de birçok öğrencinin yaşamını sürdürdüğü önemli bir kurumdur. Bu sebeple, bu örgütsel yapı içerisinde farklı yerlerden gelen farklı altyapılara sahip öğrencilerin adil bir eğitim öğretim hayatı geçirebilmesi hakkaniyetin odak noktalarından biridir. Hakkaniyetin örgütsel kaynaklarına yönelik bu boyutu öğrenciye karşı adil muamele, üniversitenin sahip olduğu bütçenin adil bir şekilde öğrencilere dağıtılması, ihtiyaç sahibi öğrencilere yönelik finansal destek ve sosyal hizmetlerden yararlanma imkanları, derslere yönelik akademik destek, özel gereksinimli öğrenciler için adil bir hizmet, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, öğretim teknolojileri kullanımı, ders dışı aktivite alanlarının sağlanması, her öğrenciyi kapsayacak şekilde sıcak bir okul ikliminin oluşturulması ve okul örgütü içerisinde yer alan her üye ile açık ve rahat bir iletişim sağlanması gibi konuları içerir. Binlerce öğrenci ve personeli barındıran çok büyük bir örgütsel yapı olan üniversite ortamında, devletin üniversiteler için ayırdığı bütçe ve üniversitenin kendi kaynakları sayesinde hazırlayıp sunduğu her türlü kaynaktan üniversite örgütlerinin nicelik olarak en büyük grubunu oluşturan her öğrencinin adil bir şekilde faydalanması hakkıdır ve bu hak hakkaniyetin merkezinde yer alır.

Örgütsel kaynaklara yönelik hakkaniyetin sağlanmasında finansal hakkaniyet önemli bir rol oynar. Finansal hakkaniyet, düşük gelirli öğrenciler için eğitimde hakkaniyetin ve başarının anahtarıdır. Finansal hakkaniyet sağlanmadığında düşük gelirli öğrencilerin bir programı bitirmeleri daha iyi gelire sahip gruplara nazaran daha uzun sürer çünkü ekonomik ihtiyaçlar öğrencilerin dikkatlerini akademik faaliyetlerden uzaklaştırıp para konusunda endişe duymalarına iten psikolojik bir faktördür ve öğrenciler bunun sonucunda kendilerini kurumdaki akademik ve sosyal çevrelerden uzaklaştırıp diğer faaliyetlere odaklanmış bir

şekilde bulur (Berlanga ve diğerleri, 2016, s.33). Örneğin, yoksul öğrenciler ders çalışmaktan çok eğitim hayatlarını finanse etmekle uğraştıkları için bu durum öğrencilerin mezun olmalarını engellemektedir (Roksa, 2011). Mali yardım, eğitim masraflarının karşılanmasını sağlamayı amaçlamaktadır; öğrencilerin önemli mali kısıtlamalarının üstesinden gelmelerini sağlar ve bu sayede öğrenciler ücretli işlerde daha az çalıştıkları için mali yardımlar öğrencilerin derslerine konsantre olmalarına ve daha çok vakit ayırmalarına yardımcı olur (Goldrick-Rab, 2014). Mali yardımların düşük gelirli öğrenciler için yükseköğretime kayıt aşamasındaki hakkaniyetin sağlanmasında, öğrencilerin devamlılığında ve kayıtlı oldukları programları tamamlama oranlarını artırmada çok önemli bir konu olduğu bulunmuştur. Buna yönelik olarak, öğrencinin okulu bırakmasına yönelik tedbirler arasında hibeler ve bursların düşük gelirli ailelerin çocuklarına mali yardım sağlayarak hakkaniyeti artırdığı söylenerek finansal desteğin önemi vurgulanmıştır (Berlanga ve diğerleri, 2016, s. 23). Ayrıca, 2010-11 yıllarında İspanya Barselona Üniversitesi'nde 624 lisans öğrencisi üzerinde yapılan araştırma, mali yardımların düşük gelirli öğrencilerin eğitimlerini sürdürme kararlılığını ve akademik performanslarını iyileştirdiğini göstermiştir (Berlanga ve diğerleri, 2016). Bunun aksi durumlarda ise maddi sorunlar üniversite eğitimini tamamlama engel olabilmektedir. Yükseköğretim, birçok azınlık için maddi olarak uygun değildir çünkü pahalıdır (Gutmann, 2014). Ayrıca, yükseköğretime maddi olarak karşılama gücü, harcamalar için mücadele eden düşük gelirli öğrenciler ve aileleri için önemli bir sorun ve endişe kaynağı olmaktadır (Boatman & Long, 2016). Bu tür bir mücadele ve zorluğun bir sonucu olarak, düşük gelirli öğrencilerin 25 yaşına kadar bir lisans programını bitirme oranı maddi olarak daha iyi durumda olan akranlarına kıyasla beş kat daha düşüktür (Bird & Castleman, 2016). Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma sonucunda, öğrencilerin yeterli ekonomik kaynaklara sahip olmadığı ayrıca, burs, kredi ya da yurt imkanları yetersiz olduğu için öğrencilerin temel ihtiyaçlarını (beslenme, barınma, ulaşım, sağlık) karşılayamadığı ve eğitimlerine devam etmede sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bu sebeple, öğrenciler hem yaşadıkları bölgenin getirmiş olduğu dezavantajlı durumlar (kırsal-kentsel bölge farklılıkları) hem de ailelerinin sosyal ve

ekonomik durumları sebebiyle eğitimlerine devam ederken iş bulup çalışmak durumunda kalmışlardır. Yani, üniversite öğrencileri eğitimlerine devam etmek, mutlak veya göreceli yoksulluklarıyla mücadele etmek için üniversite eğitimlerine devam ettikleri sırada iş hayatına atılmışlardır (Aygül, 2018). Öğrencilerin üniversite eğitimlerine devam etmeleri ve derecelerini elde etmeleri noktasında finansal durumlarının geçimlerini sağlayacak düzeyde olması çok önemli bir etkidir, bu sebeple öğrenciler arasında finansal hakkaniyetin sağlanması gerekir.

Örgütsel kaynaklara dayalı hakkaniyetin sağlanması noktasında her öğrencinin adil bir şekilde teknolojiye erişmesi önemli bir yer tutar. Eğitim kurumlarında dijital hakkaniyet, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik durum veya bilgisayar tecrübesi ne olursa olsun, okullarda, üniversitelerde teknolojiyi kullanma ve teknolojiden adil bir şekilde faydalanma olarak tanımlanabilir. Benzer şekilde, dijital hakkaniyet sosyoekonomik durum, engellilik, dil, ırk, cinsiyet veya öğrenciler arasında eşit olmayan muameleye sebebiyet verecek herhangi bir durumdan bağımsız olarak tüm öğrencilerin öğrenim için bilgi ve iletişim teknolojilerine erişiminin sağlanması şeklinde tanımlanmıştır (Puckett & Bell, 2006, s. 52). Örgün eğitimde dijital hakkaniyeti etkileyen faktörler cinsiyet, ırk ve sosyoekonomik düzey merkezlidir (Boonaert & Vettenburg, 2011). Öğrencilerin evlerinde teknoloji kullanımı ile okuldaki teknoloji kullanım becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ve evde bilgisayar olmayan öğrencilerin okulda bilgisayar kullanımında yetkin olmadıkları ortaya konulmuştur (Hohlfeld ve diğerleri, 2008). Bu sebeple, öğrencilere bu konuda destek olmak, öğrencilerin bu konudaki eksiklerini kapatmalarına ve akranlarına yetişmelerine yardımcı olmak için yükseköğretimin kurumlarının gerekli altyapıyı oluşturması önem taşımaktadır. Ayrıca, kuruluş yıllarına göre üç farklı üniversitede yapılan bir araştırma sonucunda üç grup üniversite öğrencisinin de üniversite teknolojik destek hizmetlerinden, kampüsteki kablosuz internet imkânından ve diğer teknolojik imkanlardan memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Fakat, kampüsteki bilgisayar olanaklarına erişim imkânı açısından sadece köklü üniversite öğrencileri memnun olduklarını belirtmiş, genç ve yeni kurulan

üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler bu hizmetten orta düzeyde memnun kaldıklarını belirtmiştir (Han & Yolcu, 2017). Teknolojiye erişim noktasında eksikler olması ile birlikte üniversitelerin teknolojik kaynaklar konusunda her öğrenciye daha iyi hizmet sunması hakkaniyeti teşvik eder.

Hakkaniyetin sağlanması için öğrencilere akademik olarak başarılı olmalarını sağlayacak ortamlar sunulmalıdır fakat her öğrenci aynı şartlara sahip değildir örneğin, bazı öğrenciler geçimlerini sağlayabilmek için yarı zamanlı işlerde çalışır ve bu sebeple akranlarına göre akademik olarak geride kalabilir. Bu ve benzeri sebepler yüzünden öğrencilerin akademik gelişimlerinde geride kalmamaları için üniversitelerin ilgili birimleri tarafından akademik destek sağlanması önemlidir. Yüksekokullar ve üniversiteler öğrencilere çeşitli akademik destek sunmalıdır bu destekler arasında çeşitli metotlar ile yazı merkezleri, matematik merkezleri, profesyonel hocalar ve akran desteği gibi yardımlar içeren öğretime dayalı destek hizmetleri olmalıdır (Wilmer, 2008, s.17). Akademik destek hizmetleri öğrencilere çalışmalarında başarılı olmaları için gerekli araçları sağlamak üzere tasarlanmıştır (Winograd & Rust, 2014, s. 20). Yetersiz hizmet alan öğrencilerin başarısında akademik destek hizmetlerinin rolü ele alınmış ve buna göre birçok yüksekokul kampüsünün yetersiz hizmet alan öğrencilerin akademik başarısını teşvik etmek için tasarlanmış programlar barındırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrencileri akademik destek hizmetleri içinde yönlendirmeye ek olarak, bu programlar kendilerine çalışma grupları, eğitmen desteği ve yardımcı kurslar sunabilir (Winograd & Rust 2014, s. 20). Bu sayede, akademik destek hizmetleri, öğrencilerin okulda kalmalarını sağlarken mezuniyet oranlarını artırır ve bu durum da öğrenci başarısı ile yakından ilgilidir. Birçok öğrencinin akademik destek programlarının bir sonucu olarak akademik başarılarında iyileşmeler yaşadığı görülmektedir (Smith ve diğerleri, 2015). Örneğin, azınlık öğrenciler genellikle standart sınavlarda daha düşük puanlar aldıkları için, akademik destek hizmetlerinden büyük ölçüde faydalanabilirler (Mapes, 2011). Ayrıca, azınlık öğrencileri genellikle daha düşük kaliteli öğretim programına ve eğitime erişimlere sahiptir (Ladson-Billings, 2013) ve azınlık

öğrenciler eğitim kurumlarında adil olmayan davranışlara maruz kalmaktadır (Sines, 2001). Bu sebeple, bu öğrenciler akademik eğitimlerini desteklemek için akademik destek programlarına ihtiyaç duyulabilir (Smith ve diğerleri, 2015). Azınlık öğrencileri arasında ekstra akademik desteğin öğrenme ve akademik beceriler edinme üzerindeki etkisini incelenmiş, buna göre akademik desteğin azınlık öğrencilerin başarılarına katkıda bulunduğu ileri sürülmüştür (Sines, 2001). Ayrıca, akademik destek hizmetleri öğrencilerin okula devam etmesini sağlayabilir ve mezuniyet oranlarını artırabilir (Banbel & Chen, 2014, s. 2). Yani, üniversiteler yetersiz hizmet alan veya sosyoekonomik durumu kötü olan öğrencilerin akademik gelişimlerine katkıda bulunacak öğretime dayalı çeşitli profesyonel hizmetler içeren akademik destekler sağlayarak hakkaniyetin gelişimine yardımcı olabilir.

Hakkaniyetin sağlanması noktasında üniversite kaynaklarının her öğrenciye adil bir şekilde sunulması ve öğrencilerin bu kaynaklar ile akademik, ekonomik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmesi çok önemli bir yere sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında yetersiz hizmet alan öğrenciler en zayıf ve başarıya ulaşma olasılığı en düşük olan öğrencilerdir (Bragg & Durham, 2012). Ayrıca, kurumu tarafından yetersiz hizmet alan azınlık öğrencilerinin ihtiyaçları karşılanmadıkça hakkaniyet sağlanmış sayılmaz (Dowd, 2007). Kampüs kaynaklarından faydalanan öğrencilerin kurum ile bağ kurma olasılıkları daha yüksektir ve bu durum da öğrencilerin daha iyi sonuçlar elde etmesini sağlar (Saenz ve diğerleri, 2011). Yani, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için gereken destek sağlanmadığı sürece üniversiteye erişim tek başına hakkaniyeti sağlamış olmaz.

Yükseköğretimde eşitsizlikler üzerine yapılan bir çalışmada farklı iki devlet üniversitesi ele alınmış ve öğrenciler tarafından kampüs etkinlikleri ile yükseköğretim süreci değerlendirilmiştir. Buna göre, daha köklü ve prestijli bir kurum olan ve ağırlıklı olarak orta ve üst gelir gruplarının bulunduğu Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenciler sosyal ilişkiler ve kültüre erişim noktasında özellikle de öğrenci toplulukları sayesinde daha avantajlı olduklarını belirtirken görece yeni kurulmuş ve daha çok dezavantajlı öğrencilerin temsil edildiği Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde (AYBÜ) öğrenciler sosyal ve kültürel



etkinliklerin, sosyal ağların yanı sıra kütüphane, internet ve çalışma salonu gibi araştırma yapmayı sağlayan teknik ve teknolojik imkanların olmadığını ve kulüp etkinlikleri için okulun maddi destek sağlamadığını belirterek üniversiteleri hakkında olumsuz görüş sunmuşlardır. Bu sebeple, sosyal ağları ve etkileşimi güçlü olan ODTÜ özellikle de düşük sosyoekonomik gruplardan gelen öğrenciler için daha çok etkileşim ve erişim olanağı sağlayarak öğrencilerin dezavantajlı durumlarını giderme noktasında destek sağlanmış fakat düşük sosyoekonomik gruplardan gelen öğrencilerin hakim olduğu AYBÜ'de öğrencilerin hem yükseköğretime erişim noktasında hem de yükseköğretim sürecinde üniversitenin yetersiz imkanları sebebiyle öğrencilerin dezavantajlı durumları devam etmiştir (Erişken, 2019). Yükseköğretimde nitelik meselesine ilişkin yapılan bir çalışma sonucuna göre, üniversitelerin kuruluş yılı göstergelerden biri olarak belirlenmiştir (Bahat, 2020). Buna göre, kuruluş yılı 1982 ve öncesi olan kurumların altyapılarını tamamlamış olmaları sebebiyle öğrencilere barınma hizmeti sunmada, spor, sosyal kültürel etkinlikler, araştırma ve öğretim gibi faaliyetleri sağlayan fiziki imkanları sunmada yeterli oldukları ve bu sebeple öğrencilerin de beklentilerini karşıladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bir üniversite niteliği göstergesi olarak üniversite kapasitesi belirlenmiş ve sosyokültürel, fiziksel ve teknoloji yeterliği konuları bu göstergenin alt boyutlarını oluşturmuştur. Buna göre, sosyokültürel ve fiziksel olanakların öğretim elemanları ile öğrencilerin üniversiteye ilişkin beklentilerinin karşılanmasında önemli bir yer tuttuğu anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretim elemanları üniversitelerde teknolojik yeterliğin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yükseköğretimde niteliği belirleyen bir diğer unsur olarak öğrenci belirlenmiş ve buna yönelik olarak öğretim elemanları iyi insan yetiştirme ve öğrenci niteliği kapsamında üniversite olanaklarının yetersiz olduğunu, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu düzeyde öğrenci yetiştiremediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple, üniversitelerin piyasa beklentilerini karşılayabilmesi ve piyasadaki rekabete uyum sağlaması için maddi ve fiziksel olanaklara ile yeterli bir altyapıya sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır (Bahat, 2020). Bu noktada, yükseköğretim kurumları sahip oldukları imkanları öğrencilere adil bir şekilde sunarak öğrenciler arasındaki farkları kapatmada ve öğrencilerin hem akademik hem kişisel gelişimleri için daha hakkaniyetli bir ortam

sağlamada önemli bir role sahiptir. Bu sebeple, üniversiteler bünyesinde barındırdığı öğrencilerin başarılı ve nitelikli bir çıktıya dönüşmesi, istihdama katılma aşamasında yani öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmeleri noktasında özellikle de düşük sosyoekonomik altyapılardan gelen ve akranlarına göre dezavantajlı durumlara sahip öğrencilere adil muamelelerde bulunmalıdır. Üniversiteler sahip olduğu her türlü kaynağı adil bir şekilde tüm öğrencilerin hizmetine sunmalıdır.

Hakkaniyetin sağlanması noktasında hakkaniyet ve okul iklimi birbirleri ile ilişkili konulardır. Hakkaniyet okul ikliminin tüm yönleri ile ilgilidir (Ross, 2013, s. 1). Okul iklimi, personelin ve öğrencilerin okul deneyimlerine, okul yaşamına karşı tutumunu ayrıca kurum içindeki normları ve değerleri yansıtır (National School Climate Center (2012). Bu nedenle, okul iklimi, temelde yatan inançları, tutumları ve sahip olunan değerleri gösteren personel ve öğrenciler arasındaki etkileşim biçimlerinden oluşan herhangi bir eğitim kurumunun genel kültürünü ifade eder. Olumlu okul iklimi, öğrencinin özsaygısında, genel duygusal ve zihinsel sağlığında, öğrenme motivasyonunun artmasında ve sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisini azaltmada rol oynar (Thapa ve diğerleri, 2012). Benzer şekilde okul iklimi, okula bağlılık, devamsızlık ve akademik başarı arasında açık bir ilişki vardır (Thapa ve diğerleri, 2012). Ayrıca, kurum içinde öğrencilerin öğretim üyeleri, personel ve akranlar ile olan ilişkileri, öğrencilerin güveninin artmasını sağlar, bu durum da öğrencilerin kurumla daha iyi bir bağ kurmasına katkıda bulunur (Bensimon, 2007; Kuh ve diğerleri, 2006). Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim gören üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanları ve idari personel ile orta düzeyde bir iletişime sahip olduklarını belirtirken arkadaşları ile iyi düzeyde bir iletişime sahip olduklarını ifade etmişlerdir (İlhan ve diğerleri, 2018). Diğer bir ifade ile, öğrenciler arkadaşları ile daha rahat ve kolay bir iletişim düzeyine sahipken öğretim elemanları ve idari personel ile olan iletişimleri henüz bu seviyeye ulaşmamıştır denilebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin olumlu bir okul iklimi içerisinde yani sıcak bir ortamda öğrenim görmeleri ve öğrenciler ile diğer paydaşlar arasında olumlu okul iklimine katkı sağlayacak

rahat, açık bir iletişimin oluşu üniversitelerde hakkaniyetin sağlanmasında yardımcı olacaktır denilebilir.

Yükseköğretimde hakkaniyeti sağlama noktasında özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir yer tutmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler üniversiteyi kazanarak yükseköğretime erişimde bir engeli aşmış olsalar dahi daha sonraki aşamalarda gerek fiziki/mimari eksiklikler gerekse üniversite ortamına/sosyal hayata uyum sağlama konusunda sorunlar ile karşılaşabilirler. Engelli öğrencilerin sahip oldukları fiziksel, zihinsel ya da psikolojik yetersizlikler sebebiyle diğer öğrenciler ile aynı şartlarda eğitime katılma şansları pek olası değildir. Bu yüzden, üniversite kampüsleri engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını da kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Buna rağmen, üniversitelerin mimari yapısı, ders materyalleri, programları, ulaşılabilir olma durumu engelli bireylerden ziyade büyük oranda diğer öğrencilere göre düzenlenmiştir. Bu dezavantajlı durum engelli öğrencilerin üniversite yaşamlarında farklı problemlerle karşılaşmalarına sebep olmaktadır (Mengi, 2019). Örneğin, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde engelliler için evrensel standartlara göre bulunması gereken fiziki imkanlar incelenmiş ve bunun sonucunda birçok eksiğin (rampa, asansör, merdiven korkuluğu vb.) olduğu fark edilmiştir. Ayrıca, mevcut imkanların da olması gereken standart ölçülerde olmadığı belirlenmiştir (Küçükali, 2014). Benzer şekilde, üniversitelerde engelli bireyler için gerekli fiziki imkanlar mevcut olsa da bu imkanlar her engel durumu için çözüm sağlayacak kadar yeterli olmadığı ortaya konulmuştur. Dahası, öğretim elemanları ve diğer öğrencilerin engelli bireylere karşı farkındalıkları yeterli değildir ve engelli bireylere karşı olumsuz yargılar da hala mevcuttur (2019, Erdoğan). Kısacası, engelli öğrencilerin üniversitelerde aşmaları gereken daha birçok engel bulunmaktadır. Engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve eğitim sürecine diğer öğrenciler kadar kolay bir şekilde katılması, kendilerini iş hayatına hazır hale getirip gerekli bilgi ve tecrübeyi edinerek istihdamlarını kolaylaştıracak bir süreç her öğrencinin olduğu gibi onların da temel hakkıdır. Bu sebeple, kampüslerde başta fiziksel imkanlar

olmak üzere akademik desteğin de artırılması ile özel gereksinimli öğrencilerin hakkaniyetli bir eğitim hayatı geçirmeleri sağlanabilir.

Öğrencilerin üniversite ortamında akademik olarak başarılı olabilmeleri için önce bilişsel olmayan ihtiyaçlarının karşılanması gerekir (Wilmer, 2008, s. 10). Bu sebeple, üniversite kampüslerinde öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak hakkaniyeti teşvik eden konulardan bir diğeridir. Üniversite yaşamında yeni bir çatı altında farklı kültürlerden gelen farklı insanlar ile yaşamak, üniversite kültürüne ve üniversite için gidilen şehre uyum sağlamak, bu hayatı ekonomik olarak yönetmek aynı zamanda akademik sorumlulukları yerine getirmeye çalışmak özellikle de yetişkinliğe yeni adım atan, ailelerinden ilk defa ayrılan öğrenciler için zorlayıcı bir süreç olabilir. Bu süreçte öğrencilerin akademik ve ekonomik ihtiyaçları olduğu gibi psikolojik ihtiyaçları da oluşur. 2547 Sayılı YÖK Kanunu 47. Maddesinde belirtildiği üzere üniversiteler rehberlik ve araştırma merkezleri kurarak öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarını çözüme kavuşturmak ile yükümlüdür. Yani üniversiteler kendi rehberlik ve araştırma merkezleri aracılığı ile öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılama görevine sahiptir. Buna ilişkin olarak, üniversite rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine ilişkin rol ve işlevleri belirlemiştir (International Accreditation of Counseling Services, 2010). Buna göre, üniversitelerde yer alan rehberlik ve araştırma merkezleri bireysel ve grup psikolojik danışma; krize müdahale ve acil durum hizmetleri; önleyici müdahaleler; konsültasyon; sevk sistemi; araştırma; program değerlendirme; mesleki gelişim ve eğitim gibi farklı konularda hizmetler sunmalıdır. Bu kapsamda, öğrenciler üniversitelerin önemli bir kaynağı olan bu merkezlerden psikolojik danışma ve terapi hizmeti alabilir ya da akademik, kişisel ve kariyer odaklı konularda gelişimlerine katkı sağlayacak çeşitli hizmetler alabilir. Buna karşın bu hizmetlerin sunulması noktasında bazı eksikler bulunmaktadır. Örneğin, farklı üniversitelerin rehberlik ve araştırma merkezleri incelendiğinde personel sayısının yetersiz oluşu, fiziki koşulların uygun olmaması, psikiyatri desteğinin olmaması ya da süpervizyon hizmetlerinin yetersiz oluşu gibi çeşitli sorunlar ortaya çıkmıştır (Erkan ve diğerleri, 2011). Bir diğer çalışmada ise

öğrenci ve akademisyenlerden oluşan katılımcıların büyük çoğunluğunun üniversitelerinde böyle bir merkez olduğundan haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır ve öğrenciler bu merkezlerin fakültelerinde veya üniversite içinde kolay ulaşılabilir bir konumda olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca, öğrenciler bu merkezlere kariyer danışmanlığı, sınav kaygısı ve verimli ders çalışma konularında başvurabileceklerini belirtmişlerdir (Şensoy ve diğerleri, 2018). Yani, öğrencilerin rehberlik ve danışmanlık hizmeti alma ihtiyaçları vardır fakat bu merkezin tanıtımı, reklamı ve yönlendirmesinde eksikler bulunmaktadır bu sebeple, birçok öğrenci ve akademisyen bu hizmete ulaşamamaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezlerindeki bu ve benzeri eksiklerin giderilmesi ve ihtiyaç sahibi tüm öğrencilere hizmetlerin adil bir şekilde sunulması üniversitelerde hakkaniyetli ortamların oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Rehberlik hizmetlerine ek olarak, üniversitelerde sosyal hizmetlerden yararlanmak her öğrencinin hakkıdır. Bu durum yine 2547 sayılı Kanun'un 47. Maddesi ile güvence altına alınmıştır. Bu kanuna göre öğrencilerin beden ve ruh sağlığının korunması, barınma, beslenme, çalışma, dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme gibi konularda sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere bütçeye uygun olarak okuma salonları; sağlık merkezleri; öğrenci kantin ve lokantaları; toplantı, sinema ve tiyatro salonları, spor salonları ve sahaları; kamp yerleri açmak ve öğrencilerin faydalanmalarını sağlamak yükseköğretim kurumlarının görevidir. Bu sebeple, üniversitelerin ilgili birimlerince öğrencilerin ders dışında zaman geçirebilecekleri, temel ihtiyaçlarını karşılayacakları aynı zamanda sosyal aktivitelerde bulunabilecekleri hem sosyal hem kültürel gelişimlerine katkıda bulunacak merkezleri ulaşılabilir kılmaları beklenmektedir. Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması ruhsal durumlarını olumlu yönde etkilemektedir ve ruhsal durumu iyi olan öğrencilerin akademik çalışmalarına daha kolay bir şekilde odaklanması muhtemeldir çünkü öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasının ruh sağlığı ve iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır (İlhan ve diğerleri, 2019). Ayrıca, kampüste öğrencilerin sosyal, kültürel ve ders dışı aktivitelere katılımları öğrencilere katkıda bulunur, öğrenim durumlarını geliştirir (LaNasa ve

diğerleri, 2007). Hayatta kalma, güç, eğlence ve özgürlük ihtiyacı karşılanan ve ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ruh sağlığının daha iyi olduğu saptanmıştır. Buna ilişkin olarak, üniversitelerde barınma ortamlarının iyileştirilmesi, öğrencilerin ekonomik olarak desteklenmesi, burs imkanlarının ve yarı zamanlı çalışma olanaklarının sağlanması, öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerini sağlayacak sosyal aktivitelerin ve sportif faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimlerinin kurularak öğrencilerin psikolojik gelişimleri için çalışmalar yapması, sorunları olan öğrenciler için ise destekleyici programlar sağlamaları öğrencilerin ruh sağlığına olumlu yönde katkıda bulunacağı için önerilmektedir (İlhan ve diğerleri, 2019). Buna rağmen, üniversite öğrencilerinin sosyal ve kültürel faaliyetlere ilişkin katılım düzeylerinin incelendiği bir çalışmada bu konuya yönelik bulguların çoğu “hiç” etrafında toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından çoğu konser, doğa gezisi ve müze etkinliklerine, yaklaşık yarısı da tiyatroya bir önceki eğitim öğretim döneminde hiç gitmediklerini belirtirken, sinema, kongre, konferans ve sempozyum gibi faaliyetlere ise bazen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır (İlhan ve diğerleri, 2018). Ailelerinden ayrı bir şekilde kendilerini gerçekleştirme yolunda ilerleyen özellikle de düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin üniversite yaşamında temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması daha kaliteli bir eğitim öğretim sürecine erişimlerine dolaylı olarak katkıda bulunacak ve bu durum da öğrencilerin derecelerini kazanıp topluma profesyonel meslek sahipleri olarak katılma süreçlerini de kolaylaştıracaktır. Bu sebeplerle, üniversitelerde sağlanan sosyal hizmetler öğrencilerin ruhsal durumları ve öğrenim durumları için önemlidir ve bu kaynaklardan her öğrencinin ihtiyacına göre adil bir şekilde faydalanabilmesi hakkaniyetin sağlanmasında önemli unsurlardan biridir denilebilir.

Bu çalışmalar ışığında, üniversitelerin öğrencilere sundukları maddi kaynaklar, personel kaynakları ya da okul iklimi gibi kurumun yapısını oluşturan maddi ve manevi güçler (finansal destek, akademik destek, okul iklimi, rehberlik hizmetleri, sosyal yardımlar

vb.) ile bu kurumların öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşantılarını etkiledikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumları tarafından öğrencilere sunulan kaynaklar ile hakkaniyet arasında önemli bir bağ vardır denilebilir. Hakkaniyeti etkileyen bir diğer faktör ise akademisyen-öğrenci iletişimidir. Bu konu bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

***Akademisyen-Öğrenci İletişimine Dayalı Hakkaniyet.*** Eğitimde hakkaniyetin sağlanması noktasında öğrencilerin okul yaşamları boyunca en çok etkileşimde oldukları gruplardan biri olan öğretmenler yani akademisyenler ve öğretmenler önemli bir etkidir. Yükseköğretimin en temel hedeflerinden biri olan iş gücü piyasasına kalifiye eleman yetiştirme diğer bir deyişle insan sermayesini yetiştirme aşamasında birincil görevi üstlenen grup akademisyenlerdir denilebilir. Bu büyük sorumluluğu taşıma esnasında farklı altyapılardan gelen ve farklı ihtiyaçları olan aynı sınıflarda toplanmış öğrencilerin yükseköğretim derecesi elde etme aşamasında akademisyenlerin hakkaniyeti temel alan yaklaşımları önem arz etmektedir. Bu bölümde akademisyen ve öğrenci iletişiminin hakkaniyetin bu boyutuna ilişkin konularla yakından nasıl ilgili olduğunu vurgulayan çalışmalara yer verilmiştir.

Üniversitelerde öğrencileri iş dünyasına hazırlayan, akademik ve mesleki gelişimlerini sağlayan en önemli unsur hiç kuşkusuz ki akademisyenlerdir. Bu sebeple, öğretim üyeleri öğrenciler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Astin, 1993, aktaran, Annunziata, 2018). Öğretim üyelerinin öğrenci ve öğrenci başarısına güçlü bir şekilde odaklanıldığı kampüslerde, öğrencilerin kurumdan ve üniversite deneyimlerinden daha memnun oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bu ortamlarda akademik açıdan gelişme olasılığının daha da yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin istikrarı ve akademik başarısındaki temel faktörlerden biri, öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından oluşturulan hem sınıf içinde hem de kampüs genelindeki ortamdır (Astin, 1993, aktaran, Annunziata, 2018). Akademisyenler öğrencilerin başarılı olmaları için çabalamaları, onlara destek vermesi öğrenci için çok önemlidir. Hatta bir çalışmada, yüksekokullardan üniversiteye

geçiş yapan öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan en önemli faktörün yüksekokullardaki öğretim üyeleri ve personel olduğunu bulmuştur (Bensimon, 2007). Öğrenciler, bazı öğretim üyelerinin kişisel ve akademik anlamda öğrencilerin güvenlerini artırmalarında ve ayrıca kendilerine sınıf içinde başarılı olmaları için yeteneklerini geliştirmelerinde yardımcı olduklarını belirtmiştir (Bensimon, 2007). Ayrıca, öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişim öğrenmenin en güçlü yordayıcısıdır ve bu durum öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki etkileşimleri için de geçerlidir (Lundberg, 2014).

Öğretmenler ve okul liderleri tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlayacak hakkaniyete dayalı okul iklimi oluşmasında çok önemlidir. Eğitimciler herkesin başarılı olabileceği öğrenme ortamları oluşturmaya çalıştıklarında bunun sonucunda oluşan eğitim sistemi mükemmeldir ve hakkaniyete dayalıdır (Harris ve diğerleri, 2018, aktaran, Nadelson ve diğerleri, 2019). Tüm öğrencilerin başarıya ulaşması için, öğretimin her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak şekilde ayarlanması gerekir (Francia, 2013). Öğretim, öğrencilerin altyapılarına, bilgilerine, kapasitelerine ve deneyimlerine dayalı olmalıdır. Her öğrencinin başarıyı yakalamasına yönelik farklılaştırılmış öğretim sağlamak için, öğrencinin ihtiyacı, ilgisi ve deneyimlerine göre hazırlanmış öğretim programları eğitim sisteminde uygulanmalıdır (Francia, 2013). Tüm öğrencilerin başarıya ulaşması hakkaniyetin sağlandığının bir göstergesidir. Bu sebeple öğretim üyelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak aynı zamanda ilgilerini çekecek ve konuya odaklanmalarını sağlayacak öğretim uygulamalarında bulunmaları öğrenci başarısına katkıda bulunur bu durum da hakkaniyeti teşvik eder.

Eğitimciler, başarının önündeki engelleri kaldıran ve öğrenci başarısını artıran öğrenme ortamları yaratma yeteneğine sahiptir (Peterson ve Davila, 2011). Nitelikli öğretmenlerin başarı farkı ve azınlık öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Rojas-LeBoeuf & Slate, 2011, s. 9). Ayrıca, öğrenciler arasında başarı farkına sebep olan faktörler arasında yoksulluk, sınav önyargısı, yaz boyunca yaşanan akademik kayıp,ırka ilişkin basmakalıp düşünceler, ebeveyn katılımı, nitelikli



öğretmenler ve yüksek düzeyde öğrenci hareketliliği bulunur (Rojas-LeBoeuf & Slate, 2011, s.7). Bunun yanı sıra, öğrenci Bağlılığı Anketi kapsamında, öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi için değerlendirme ölçütleri, öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişimi ele alan ve eğitim uygulamalarını yansıtan altı maddeden oluşmaktadır (McClenney, 2006). Bu öğeler, öğretim üyeleriyle sınıf içinde ödevler ve notlarla ilgili iletişimi ve ders dışında ders konuları hakkında tartışmayı içerir. Buna göre, öğretim üyeleriyle iletişim öğrencilerin kuruma ilişkin bağlılık duygusunu geliştirerek öğrencilerin akademik hedeflere yönelik istikrarını artırmaktadır (McClenney, 2006).

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler, öğrencinin genel eğitim durumuyla da bağlantılıdır şöyle ki, olumlu ilişkiler öğrenci motivasyonunu artırır, okula katılımı ve okula olan ilgiyi artırır ve böylece öğrencilerin öğrenme durumu gelişir (Wilkins, 2014). Öte yandan, olumsuz ilişkiler “öğretmenin örgütsel bağlılığını azaltabilir, ayrıca bu olumsuz ilişkiler öğretmen yıpranması ve devamsızlığı ile de ilgilidir” (s. 53). Sonuç olarak, zayıf ilişkiler nedeniyle düşük bağlılık hem öğretmenin işi bırakmasına hem de öğrencilerin okul terkine neden olabilir (Wilkins, 2014). Buna benzer şekilde, Witherspoon (2011), öğrencilerin, özellikle de azınlık öğrencilerinin, öğretmenleri tarafından saygı görmediklerinde, o öğretmene ve onun öğretim yöntemine karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini ifade eder. Bu nedenle, bu öğrenciler öğrenme konusunda kendilerini rahat hissetmezler ve bunun karşılığında akademik olarak zorlanırlar. Öğrencilere saygı duymak, bir sınıfı akademik başarı açısından iyi duruma getirerek, sınıf içinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çabalarına katkıda bulunur (Witherspoon, 2011). Ayrıca, Witherspoon (2011) çalışmasında, öğrencilerin sahip olduğu farklı kültürleri tanıyan, anlayan ve bunlara saygı duyan öğretmenlere yüksek düzeyde saygı duyduklarını bulmuştur. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %85'i, bir öğretmen tarafından saygı duyulmanın ve öğretmenin öğrencinin sahip olduğu kültürünün önemini kabul etmesinin sınıftaki başarıları için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Dahası, veriler, öğrenciler kendilerini rahat ve duygusal olarak güvende hissettiklerinde olumlu yöndeki öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin daha

yüksek puanlar elde etmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir (Wilkins, 2014, p. 66). Veriler aynı zamanda öğretmenleri tarafından önemsenmediklerini düşünen öğrencilerin okulu bıraktığını da göstermiştir. Bu durum öğrencilerin programı tamamlaması için önem taşımaktadır (Wilkins, 2014). Buna paralel şekilde, Hamilton (2014)' e göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi öğrencilerin aidiyet hissetmeleri ve okula devam etmeleri için çok önemlidir; öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarını ve akademik performanslarını önemsemesi öğrencilerin akademik başarısı için çok önemlidir; öğretmenler öğrencilerin akademik özgüvene sahip olmalarında etkilidir.

Akademisyenler ile pozitif yönde bir iletişim içerisinde olmak öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olur. Akademisyenlerin bunu fark etmesi ve daha iyi öğretme ve öğrenme için öğrencilerle ilişkilerini geliştirme yönünde harekete geçmesi gerekir (Biga ve diğerleri, 2013). DoranMorgan (2011) şöyle demektedir: "... öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin öğrencilerle iyi bir iletişim geliştirmesi önemlidir çünkü öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan bağ kısmen öğrencilerin ilgi ve performans düzeyini belirler" (Biga ve diğerleri, 2013, s. 102). Ayrıca, arkadaş canlısı, ilgili, şefkatli, mizah duygusu olan ve öğretim alanlarında kendine güvenen öğretmenlerin yüksek puan aldığını bulmuştur ve bu özelliklerin öğretmen-öğrenci ilişkisi için önemli olduğu düşünülmektedir (Witherspoon, 2011). Benzer şekilde, öğrenciler, öğretmenlerini istekli, saygılı, cana yakın ve kendilerine karşı sabırlı bulurlarsa daha iyi öğrenirler (Biga vd., 2013). Kısacası, öğrenciler öğretmenlerini severlerse derse daha fazla dikkat eder, daha iyi notlar almak için çalışır ve öğretmenin talimatlarını uygularlar. Yani, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmenleri iyi performans göstermeye teşvik eder ve bu da öğrencinin akademik, duygusal ve sosyal başarısını artırır. Buna karşın, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanları ile iletişim ve iş birliğine yönelik katılım düzeylerinin incelendiği bir çalışma sonucunda, bulgular "biraz" boyutunda toplanmıştır; öğrenciler takıldıkları konularda rahatlıkla soru sormada ve ders dışında dersi ilgilendiren konularda öğretim elemanları ile iletişime geçmede çok iyi olmadıklarını orta düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Yani,

öğrenciler öğretim elemanları ile ders dışında düşük düzeyde iletişim kurabildiklerini belirtmiş ve bu sebeple aralarında yeterli bir iş birliği olmadığı ortaya konulmuştur. Öğretim elemanları ile ders dışında çok iletişim kuramamalarına karşın, “düşüncelerimi ifade ettiğimde beni saygılı bir şekilde dinledi” ve “hazırladığımız ödevlere geribildirim verdi” maddelerine verilen cevaplar “çok” boyutunda toplanmıştır yani öğrenciler öğretim elemanları ile ders içinde ve akademik konularda kolaylıkla iletişime geçmişlerdir denilebilir (İlhan ve diğerleri, 2018).

Akademisyenler ile öğrenciler arasında olumlu iletişimin aksine olumsuz bir iletişimin yaşanması öğrencilerin öğrenim sürecini zorlaştırmakta ve derse olan ilgilerinin kaybolmasına sebep olabilmektedir. Üniversitelerde öğretim elemanlarından kaynaklı iletişim sorunlarına yönelik yapılan bir çalışma sonucunda, eleştiriye kapalılık; sınıf içi ve dışı tutarsız davranışlar; dinleme becerisi; araştırma görevlilerinin davranışları; egosantrik davranışlar ve sunum konularıyla iletişim sorunları belirlenmiştir (Kaya ve diğerleri, 2017). Yani, öğrenciler öğretim elemanlarının eleştirilere açık olmadığını, öğretim elemanlarının söyledikleri ve yaptıklarının eleştirilmesini olumlu karşılamadıklarını, öğrencilere bazen sert üsluplar kullandıklarını, güç mücadelesi ya da üstünlük kurma gibi çabalar içinde olduklarını ve öğretim elemanlarının öğrencilere karşı sınav ve akademik notları bir güç olarak kullanıp öğrenciler üzerinde otorite kurmaya çalıştıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler öğretim elemanlarının sınıf içinde ve sınıf dışında farklı davrandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre sınıf içinde daha otoriter ve sert bir mizaca sahip hocaların ders dışında daha samimi, öğrenciyi daha çok dinleyen ve daha güler yüzlü bir tavır içinde olduğu söylenmiştir. Fakat öğrenciler, öğretim elemanları ile ders dışında farklı mekanlarda (sosyal alanlar ve ağlar gibi) vakit geçirilmesi ile iletişim sorunlarının aşılabacağına inanmaktadırlar. Diğer bir sorun olarak öğretim elemanlarının öğrencileri etkin dinlemediği ve geri bildirim vermediği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrenciyi dinliyor gibi görünseler bile empati yaparak dinlemedikleri, öğrencilerinin düşüncelerine yeterince değer vermedikleri, öğrencileri önyargılı ve eleştiriye kapalı olarak dinledikleri sonucuna varılmıştır. Geri bildirim konusunda ise öğrenciye sorular

veya diğ er konularda yeterli geri bildirimlerde bulunulmadığı ifade edilmiştir. Öğretim elemanları ile yaşanan diğ er iletişim sorununun ise öğretim elemanlarının sınıf içinde bilgi ve becerilerini mütevazilikten uzak daha çok “bilmişlik taslar” şekilde sunması, özellikle de öğretim elemanlarının unvanlarının arttıkça egosantrik davranışlarının da artması olarak belirtilmiştir. Son olarak, öğretim elemanlarının derste ses tonunu ayarlamadıkları, konuyu etkili bir şekilde ifade edemedikleri ve sözlü anlatım becerisinde yeterli olmadıkları, dersi ilgi çekici hale getirmedikleri, alan bilgisinde eksik oldukları, öğretim teknolojilerini etkili kullanmadıkları vurgulanmıştır. Bu yüzden öğrenciler derste dikkatlerinin dağıldığını ve uykularının geldiğini ifade etmiştir (Kaya ve diğ erleri, 2017).

Üniversite öğrencilerinde öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içindeki davranışlarına ilişkin görüşlerinin alındığı bir çalışma sonucunda, nerdeyse öğrencilerin yarısı (%40,7) derslerde öğretim elemanlarının ilgi çekici etkinliklere yer vermediğini belirtmiştir. Ayrıca konuların yaşamla bağlantılı olarak sunulduğunu, derste öğrencilerin aktif katılımının sağlandığını, öğretim elemanlarının alanlarında yeterli düzeyde donanımlı olduğunu ifade eden öğrenci sayısı da oldukça azdır (katılım sağlayan öğrencilerin dörtte veya beşte biri). Derslerde sıkılmadıklarını belirten öğrencilerin oranı ise sade %7,2 olarak belirlenmiş ve katılımcıların %17,8'i öğretim elemanlarının tek düze bir ses tonu ile ders anlattığını ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların sadece yaklaşık üçte biri öğretim elemanlarının öğretme konusunda istekli ve coşkulu olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlere bakıldığında ise, öğrencilerin üçte ikisi öğretim elemanlarının yanlış cevaplar karşısında kendilerini rencide etmediğini ve öğrencilerin yaklaşık yarısı derste konuşmaları ve kişisel görüşlerinden yargılanmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının baskıcı ve otoriter olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %13'tür. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri öğretim elemanları tarafından önemsendiklerini düşünmektedir ve sıcak, samimi bir iletişim kurabilecekleri hocalardır. Buna karşın, öğrencilerin yarısından çoğu öğretim elemanlarının gördükleri hataları yalnızken söylemediğini ifade etmiş ve pek de az sayılmayacak oranda

(%17,8) öğrenci öğretim elemanlarının öğrencilere ayrıcalıklı davrandığını belirtmiştir. Yine benzer oranda öğrenci öğretim elamanlarının sözleri ve davranışlarının tutarlı olmadığını düşünmektedir fakat yalnızca on öğrenciden biri öğretim elamanlarının kendilerini öğrenci yerine koyduğunu ve onları anladığını yani empati yaptığını belirtmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin beşte biri (%20,3) öğretim elemanlarının adil bir değerlendirme yapmadığını veya kısmen yaptığını belirten öğrenci oranı oldukça yüksektir (%50,3), öğretim elemanlarının haksız bir şekilde bazı öğrencileri dersten bıraktığını düşünen öğrenci oranı ise kısmen cevabı ile yarıyı geçmektedir (Aksu ve diğerleri, 2008).

Hakkaniyetin bu boyutunu özetlemek gerekirse, ders esnasında akademisyen ve öğrenci arasındaki iletişim, dersin anlatım şekli, öğrencinin sınıf atmosferinin bir parçası olduğu kabul edilerek öğrenciye değer verilip saygı gösterilmesi, öğrencinin ihtiyaçlarının farkında olup başarılı olması için hocanın bir çaba sarf etmesi, tüm öğrencilerin çekinmeden derste kolayca etkileşime geçebilecekleri bir sınıf atmosferinin oluşturulması gibi durumlar öğrencinin öğrenme süreci üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir; öğrencinin derse olan ilgisini, motivasyonunu etkiler ve bu sayede öğrenmeden daha çok verim elde edilebilir. Bu noktada bilginin kaynağı olan hocanın sınıf içinde ve dışında öğrenci ile iletişimi ve tavrı öğrencinin başarısı üzerinde bir etkiye sahiptir denilebilir. Başka bir ifade ile olumlu, öğrenci ihtiyaçlarının bilindiği ve öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, öğrenciler üzerinde hiçbir ayırım yapılmadan, saygı çerçevesinde kurulmuş bir sınıf ortamında öğrenciler hakkaniyetli bir eğitim öğretim sürecinden faydalanabilirler.

***Erişime Dayalı Hakkaniyet.*** Çeşitliliğin (diversity) bir örneği olarak üniversiteler, yaşadığımız coğrafyanın farklı bölgelerinden gelen, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik altyapılara sahip öğrencilere bu çeşitlilik içinde kendilerini eğitim alırken aynı anda da farklı alanlarda da geliştirme fırsatı sunan, bu eğitimle birlikte gelişen ve değişen dünyada iş dünyasında istihdam edilecek profesyonel niteliklere sahip meslekler edinmelerini sağlayan önemli bir kurumdur. Bu fırsatları elde etmede önemli olan bir faktör olan sosyoekonomik

düzeyin üniversiteye erişimde hakkaniyetli bir dağılım üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalara aşağıda yer verilmektedir.

İnsan sermayesi kuramının yatırım ve harcama olmak üzere iki bileşeni vardır. Eğitime yapılan yatırımın insan becerileri ve çalışan verimliliği üzerinde olumlu etkileri olduğu varsayılır, bu yatırım da daha yüksek gelir ve birey için statü kazanma, ekonomik büyüme, teknolojik ilerleme ve toplum için refah sağlar. Harcama açısından ise, yoksul bir aileden gelen bir çocuğa yapılan yatırım ile gelecekteki kazancı arasında bir ilişki olduğu ve bu sayede çocuğun yoksulluk sınırının üzerine çıkacağı öne sürülür. Buna rağmen, zorlu olan süreç ise eğitime gereken harcama miktarı arttıkça yoksul ailelerin bunu sağlama gücü azalmaktadır. Aileler eğitime yatırım yapmazlarsa daha sonra buna yönelik bir kazanç ve getiriye sahip olamazlar (Murvanidze, 2017).

Eğitim düzeyi, mesleki ilerleme ve kazanılan gelir arasında bir ilişki vardır (Collopy ve diğerleri, 2012). Zengin altyapılardan gelen öğrencilere onları başarıya hazırlayan eğitim fırsatları sunulurken dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler genellikle gelişmiş alanlarda başarılı olmak için gerekli eğitimden yoksundur (Lam, 2014, aktaran, Porter, 2019). Ayrıca, standartlaştırılmış sınavlarda, notlarda, lise mezuniyet oranları, üniversiteye kayıt ve mezuniyet oranları gibi akademik başarı ölçütlerinin çoğunda düşük gelirli öğrencilerin yüksek gelirli öğrencilerden daha düşük performans gösterdikleri ileri sürülmüştür (Reardon, 2013, s.10). Yükseköğretime erişimde farklı engeller mevcuttur. Bu engeller arasında finansal kaynakların yetersizliği; ev ile yükseköğretim kurumu arasındaki aşırı mesafe; cinsiyet ayrımcılığı; alt kademelerdeki okulların (lise, ortaokul) akademik olarak öğrenciyi yükseköğretim kademesine hazırlık aşamasındaki yetersizlikleri; bazı azınlıklara (ırksal, dini ya da siyasi açıdan) karşı önyargı, adil olmayan standart giriş sınavları, ortaöğretim kademesinde verilen yanlış rehberlik hizmetleri, hareket etmeyi engelleyen fiziksel engeller, yaş ayrımcılığı gibi durumlar bulunur (Crossland, 1976). Bunun yanı sıra, bireyin eğitim düzeyini etkileyen farklı faktörler vardır: zekâ ve yetenek gibi kişisel becerilerin yanı sıra, geçim düzeyi, sosyoekonomik durum, doğduğu yer, kültür, aile katılımı, anne

baba eğitim durumu gibi bireyin eğitim düzeyini etkileyen faktörler de bulunur. Çeşitli teorik modeller anne baba eğitim durumunun çocuğun eğitimine olan etkisini incelemiş ve bu iki değişken arasında her modelde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (HansVaughn, 2004). Kısaca, yükseköğretime giriş sürecinde öğrencinin ait olduğu sosyoekonomik grup yani ailesinin gelir düzeyi, eğitim düzeyi, yaşadığı bölge, toplam kardeş sayısı gibi faktörler öğrencinin üniversiteye erişimini belirleyen faktörlerdir.

Sosyoekonomik düzeyin bir göstergesi olan ailenin ekonomik gelir düzeyi ile eğitim ve hakkaniyet arasında bir ilişki olduğu yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin yükseköğretime erişim oranları da düşüktür ve bu duruma yönelik dünyanın farklı bölgelerinde benzer sonuçlar bulunur. Örneğin, yoksul öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretime katılma ve seçkin kurumlara kabul edilme olasılığı düşüktür (Karen, 2002). Afrika'da da benzer bir durum mevcuttur, Gana nüfusunun beşte birini oluşturan en zengin kesimin yükseköğretime girme olasılığı, nüfusun beşte ikisini oluşturan en yoksul kesime göre yedi kat daha fazladır (Atherton ve diğerleri, 2016). Ayrıca, 300 milyondan fazla yükseköğretim kademesinde öğrencisi olan Hindistan'da, tablo daha da çarpıcıdır: Aileleri en yüksek gelir diliminde yer alanların, en yoksul olanlara göre yükseköğretime girme olasılığı 20 kat daha fazladır (Atherton ve diğerleri, 2016). Bu durum Arap ülkelerinde de benzerdir, aile altyapısı ve okula kayıt oranlarının incelendiği bir çalışmada aile gelir farklılıklarının öğrencilerin okula kayıt oranlarında ve eğitim kayıp oranlarında etkili olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeyindeki farklılıkların cinsiyete dayalı okula devam düzeyinde ve eğitim kayıplarında önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir (Al-Qudsi, 2003). Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde yükseköğretimde cinsiyete göre kayıt oranı farklarının ele alındığı bir çalışmada 2014 yılı Dünya Bankası Veri tabanından elde edilen veriler incelenmiştir. Bunun sonucunda, AB ülkelerinde yükseköğretime kadınların kayıt yaptıрма oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, özellikle dünyada gelişmekte olan ülke ve bölgelerde cinsiyete göre yükseköğretime kayıt oranı farkı kadınların aleyhine olarak devam

etmektedir. Cinsiyete göre yükseköğretime kayıt oranının kadınların aleyhine farklılığının sebepleri arasında, cinsiyet ayrımcılığının toplumun farklı sosyo-ekonomik-politik katmanlarında farklılaşan düzeyde devam etmesi, ailevi mali sorunlar, çocuk işçiliği, güvenlik sorunu, erken evlilikler ve çocuk sahibi olma, ulaşım sorunları, yakın bölgelerdeki okul yetersizliği gibi sebepler başta olmak üzere pek çok diğer faktör sebebiyle kadınların okula kayıt oranlarının erkeklerin altında seyrettiği alanyazında gözlemlenmiştir (Sart & Sarıdoğan, 2017).

Düşük ve yüksek gelirli öğrenciler arasındaki erişim farkı, seçkin yükseköğretim kurumlarına erişim konusu söz konusu olduğunda daha da çöktür. Seçkin yükseköğretim kurumlarına erişim, büyük ölçüde ayrıcalıklı üst sınıf gruplarından öğrencilerle sınırlandırılmıştır (Williams & Filippakou, 2010). Benzer şekilde, yüksek gelirli ailelerden gelen öğrenciler ile düşük gelirli gruplardan gelen öğrenciler yükseköğretim kademesinde birbirine yakın oranlarda temsil edilmektedir fakat gelir gruplarındaki farklılıklar özellikle üniversite ve girilen program açısından farklılıklar yaratmaktadır. Örneğin, yüksek gelirli ailelerden gelen öğrenciler eczacılık fakültelerinde eğitim fakültelerine göre daha çok temsil edilme oranına sahiptir (Ekinci, 2011). Yükseköğretim kademesinde eşitsizlik üzerine yapılan bir çalışmada iki farklı devlet üniversitesinde mühendislik ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin aile eğitim durumları, sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin üniversiteye göre büyük oranda farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, daha köklü ve yüksek puanlarla alım yapan daha prestijli bir yükseköğretim kurumu olan ODTÜ'de öğrencilerin genellikle orta-üst sınıf ailelerden gelmekte olduğu buna karşın daha düşük puanlarla öğrenci alan ve daha yeni bir kurum olan Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'ndeki öğrencilerin daha çok yoksun gruplardan diğer bir ifade ile düşük sosyoekonomik sınıflardan geldiği bulunmuştur. Yani, bu çalışma ile ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin sadece erişim noktasında değil prestijli üniversiteye erişim noktasında da farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır (Erişken, 2019).



Genel olarak, düşük gelirli öğrencilerin üniversiteye gitmek için daha çok mali yardıma ihtiyacı vardır ve bu aşamadan sonra bile karşılanmayan mali ihtiyaçları çok fazladır. Bu nedenle, düşük gelirli öğrenciler, yüksek gelirli öğrencilere göre daha fazla borç yükü ile karşı karşıyadır (Carnavale & Rose, 2003, aktaran, Park, 2013). Bu sebeple, yüksek gelirli ailelerden gelen akranlarına göre düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin seçkin bir kuruma başvurma ve kaydolma olasılıkları daha düşüktür (Avery, 2010; Winston & Hill, 2005). Düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin maddi olarak güçlerinin yeteceği daha az seçkin olan üniversiteleri seçme olasılıkları yüksektir (Harper & Griffin, 2011). Çünkü başvuru sürecinde ortaya çıkan ek eğitim giderleri, düşük gelirli öğrencilerin mali endişelerini artırmaktadır (Lehecka & Delbanco, 2008). Daha da önemlisi, mesafeden kaynaklanan maliyetler (örneğin, seyahat masrafları, yaşam masrafları) düşük gelirli öğrencileri seçkin bir üniversiteye gitmekten vazgeçirmektedir. Bu durumda, düşük gelirli öğrencilerin evlerine daha yakın olan veya daha az maliyetli fakat daha az seçkin kurumlara gitme olasılığı çok daha yüksektir (Avery, 2010; Bastedo & Jauquette, 2011; Griffith & Rothstein, 2009). Düşük gelirli öğrencilerin çoğunluğunun, seçkin bir kurumdan coğrafi olarak uzak bir yerde ikamet ettikleri göz önüne alındığında (Griffith & Rothstein, 2009; Harper & Griffin, 2011), mesafeden kaynaklanan ek eğitim harcamalarının, düşük gelirli öğrencilerin seçkin yükseköğretim kurumlarına erişimini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmesi gerekir. Özellikle, yüksek sosyoekonomik altyapıya sahip öğrencilerin, akademik hazırlık için gerekli destek, bilgi ve teşvik sağlayan iyi eğitilmiş ve iyi durumdaki ev ortamlarında ve çevrelerde yetiştirilme olasılığı daha yüksektir (Harper & Griffin, 2011). Zengin ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması ve puanlarını yükseltmesi için daha çok yatırım yaptığı ortaya konulmuştur (Dvir ve diğerleri, 2009, aktaran, Dadon-Golan ve diğerleri, 2018). Buna karşın, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin, düşük gelirli ve daha az eğitilmiş ev ortamlarında, çocuklar için daha az sosyal ve akademik destek veren çevrelerde yetiştirilme olasılığı daha yüksektir. Sosyoekonomik altyapının bir sonucu olarak öğrencilerin buldukları ortamlara ilişkin bu farklar, öğrencilerin üniversiteye yönelik akademik hazırlıklarının kalitesinde ölçülebilir farklılıklara yol açarak, birçok düşük

gelirli öğrencinin üniversiteye girmek için yetersiz bir şekilde hazırlanmasına neden olur. Ayrıca, anne babanın beklentileri, üniversiteye ilişkin algı ve bilgileri ile desteği sosyoekonomik düzeye göre değişim gösterebilir. Şöyle ki, daha yüksek eğitim ve gelire sahip ebeveynlerin çocuklarına yatırım yapmak için daha fazla zamanı ve kaynağı vardır, bu da öğrencilerin akademik hazırlık düzeylerini yüksek olmasını sağlar (Carnevale & Rose, 2003; Park, 2013). Buna rağmen daha düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına yatırım yapmak için yeterli zamanı ve kaynağı yoktur; anne baba eğitimi ve mali durum öğrencilerin üniversite başvuru kararıyla önemli ölçüde ilişkilidir (Bowen ve diğerleri, 2005, aktaran, Park, 2013),

Sosyoekonomik düzeyin önemli bir belirleyicisi olan anne baba eğitim durumunun, çocuklarının eğitim durumları üzerinde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu konuda, BenDavid-Hadar ve Hovav (2013, aktaran, Dadon- Golan ve diğerleri, 2018), anne babaların eğitimi ne kadar yüksek olursa öğrencilerin başarılarının da o derece yüksek olacağını ileri sürmektedir. Horn ve Bobbitt (2000)'e göre, ebeveynleri lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilerin lisans derecesine sahip olma olasılıkları ebeveynleri lise düzeyinden daha yüksek bir eğitime sahip olanlara göre daha düşüktür. Yani, anne babaların eğitim düzeyleri arttıkça buna paralel olarak çocuklarının lisans derecesine sahip olma olasılıkları da artış göstermektedir. Çünkü daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler, çocuklarının üniversiteye hazırlanmak ve rekabet güçlerini artıran temel bilgi ve yardımı sağlamak için (örneğin, özel dersler, rehberlik hizmetleri almak, çocuklarının üniversiteye hazırlık kursları almasını sağlamak ve üniversite ziyaretleri düzenlemek) genellikle daha iyi durumdadırlar (Harper & Griffin, 2011; Rowan-Kenyon ve diğerleri, 2008). Ek olarak, akademik eğitim düzeyine sahip bireylerin çocukları nüfusun geri kalanından dört kat daha yükseköğretim eğitimi alma şansına sahiptir. Eğitimli bir annenin çocuğunun yükseköğretime girme şansı iki kat, eğitimli bir babanın ise üç kat daha fazladır (Dvir ve diğerleri, 2009, aktaran, Dadon- Golan ve diğerleri, 2018). Paralel şekilde, Roksa (2011)'nin çalışma bulguları, anne babası lisans ya da daha üst düzey eğitime sahip

katılımcıların daha düşük düzeyde eğitim seviyesine sahip anne babaları olan katılımcılara kıyasla lisans derecesine sahip olma şansının %44 daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yükseköğretimde hakkaniyetin dünya çapındaki durumunu açıklamaya yönelik hazırlanmış rapora göre, sosyoekonomik altyapıya ilişkin veriler, farklı derecelerde de olsa, araştırmaya dahil edilen tüm ülkelerde yükseköğretime katılım konusunda eşitsizlik görülmektedir (Atherton ve diğerleri, 2016). Bu duruma bir örnek vermek gerekirse, İtalya'daki bir öğrencinin yükseköğretim kademesinde eğitim almış bir ebeveyni var ise, kendisinin de yükseköğretim eğitimi alma şansı dokuz kat daha fazladır. Ayrıca, bu araştırma, ortalama olarak, en az bir ebeveyni yükseköğretim tamamlamış 25-34 yaş arasındaki genç yetişkinlerin, ebeveynleri maksimum lise düzeyinde eğitim almış olanlara kıyasla yükseköğretime tamamlama olasılığının yaklaşık üç kat daha fazla olduğunu göstermektedir. Veriler Bulgaristan, Romanya ve Lüksemburg gibi bazı ülkelerde, en az bir ebeveyni yükseköğretime tamamlayan gençlerin bu kademedeki mezun olma ihtimallerinin altı kat daha fazla olduğunu göstermektedir. Yine bu çalışmada gelişmekte olan ülkelerde erişimde eşitsizlik olduğuna dair bulgular da vardır. Güneydoğu Asya'daki dokuz ülkeden alınan Dünya Bankası verilerinin analiz sonuçlarına göre, ortalama olarak, ebeveynleri yükseköğretim eğitimi almış çocukların, ebeveynleri sadece lise eğitimi almış olanlara göre, yükseköğretime katılma olasılığının %20 daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır (Atherton ve diğerleri, 2016). Bu durum Türkiye'de de benzer sonuçlara sahiptir, bu konuda yapılan bir çalışmaya göre anne baba eğitim durumlarının artması ile eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretimdeki temsil oranları da artmaktadır. Yani, anne babaların eğitim düzeylerinin yüksek olması çocukların yükseköğretime erişim oranlarını artırmaktadır. Dahası, yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip anne babaya sahip öğrencilerin ön lisans programlarından çok lisans programlarında kayıtlı olduğu da görülmüştür. Yükseköğretim mezunu ailelerden gelen öğrencilerin giriş puanları daha yüksek olan programlara (tıp, diş hekimliği, eczacılık) kayıt yaptırdığı görülmüştür. Buradan

hareketle, anne babanın eğitim seviyesinin yüksek olması çocuklarının yükseköğretime giriş sınavlarında daha iyi performans göstermelerini sağlamıştır denilebilir (Ekinci, 2011).

Sosyoekonomik düzeyin belirleyici bir diğer faktörü olan kardeş sayısının öğrencinin eğitime erişiminde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ailenin büyüklüğü ve geliri çocuğun eğitimini etkileyen faktörlerden biridir (Horn & Bobbitt, 2000). Buna göre, fazladan her bir kardeş, üniversiteye kabul edilme oranını yaklaşık %6 azaltmaktadır (Dadon-Golan ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde, ailenin ekonomik statüsü ailedeki çocuk sayısına göre ölçülür ve bu sayı üniversiteye girmeye hak kazanmadaki en önemli faktörlerden biridir çünkü fazladan bir kardeş diğer çocukların üniversiteye girme şansını düşürmektedir (Dahan ve diğerleri, 2001, aktaran, Dadon- Golan ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde, kardeş sayısının çok olması öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir çünkü ailede ne kadar çok çocuk olursa kaynaklar o kadar çok harcanır bu durum da herkes için daha az kaynak anlamına gelir (Levin-Epstien, 2000, aktaran, Dadon- Golan ve diğerleri, 2018). Yani kardeş sayısı arttıkça ailede birey başına düşen finansal kaynak miktarının azalmaktadır ve bu durum da üniversiteye erişim ihtimalini negatif anlamda etkilemektedir.

Sosyoekonomik durumu şekillendiren diğer etmen ise coğrafi konumdur ve bu durumla eğitime erişim ilişkilidir. Öğrencilerin ikamet ettikleri yerler, erişim ve eğitime dayalı hakkaniyet üzerinde önemli bir etki yaratır. Ekonomik zorluklar yaşama olasılığı daha çok olan kırsal kesimden gelen öğrenciler, yükseköğretime erişim için daha az fırsata sahiptir. Kentsel kesimdeki ailelerin çocukları ile karşılaştırıldığında, kırsal kesimde yaşayan öğrenciler genellikle ekonomik olarak dezavantajlıdır ve bu nedenle yükseköğretimde daha az temsil edilmektedirler. Örneğin, Gürcistan'da kırsal kesimden gelen öğrencilerin, azınlık dilleri konuşan öğrencilerin ve devlet okullarından mezun olan öğrencilerin, kentsel bölgelerdeki yaşlılarına göre yükseköğretime girme olasılıklarının %64 daha düşük olduğunu öne sürmektedir (Chankseliani, 2013, aktaran, Bui ve diğerleri, 2019). Buna benzer şekilde, coğrafi faktörler açısından, Vietnam'da yapılan bir çalışmaya göre, katılımcılar uzak bölgelerde yaşamının yükseköğretime erişimi engellediğini ve diğer

bölgelerden izole yaşamanın güncel bilgilere ulaşmayı ve medya ile bağlantıyı kısıtladığını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, bu koşullar uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin büyük şehirlerdeki üniversitelere erişimini engellemiştir. Okula kayıt olma oranları ile aile altyapısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, beş farklı Arap ülkesinden elde edilen verilere göre coğrafi özellikler yani kırsal ve kentsel yerleşim yerlerinin okula kayıt oranı üzerinde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Uzak bölgelerde olan okullara kadınların farklı sebeplerden (uzak mesafe, seyahat süresi ve güvenlik sorunları) gönderilmediği ortaya koyulmuştur (Al-Qudsi, 2003). Türkiye’de de durum benzerdir, kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin yükseköğretime erişiminin daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra, bu durum cinsiyet açısından ele alındığında ise kırsal kesimden gelen erkeklerin kadın öğrencilerden %10 daha fazla temsil edildikleri belirtilmiştir. Yani, yükseköğretim hizmetinden kırsal kesimde yaşayan öğrenciler kentsel kesimde yaşayanlara göre çok daha az faydalanmaktadır (Ekinci, 2011). Sonuç olarak, uzak bölgelerde yaşamak hem öğrencilerin üniversite tercihleri üzerinde bir etkiye sahiptir hem de yeni öğrenme ortamlarına alışmalarında zorluklarla karşılaşmalarına sebep olur (Bui ve diğerleri, 2019).

Yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayılarıyla bu alanda küresel artışa yön veren Çin ve Hindistan için veriler, yükseköğretime erişimi sosyoekonomik altyapının bir göstergesi olan coğrafi faktörün nasıl etkilediğini göstermektedir. Dünyadaki öğrencilerin beşte birini barındıran Çin’de, yoksul ve kırsal kökenli öğrencilerin yükseköğretime girme olasılığı, kentsel alanlarda yaşayan yoksul öğrencilere göre yedi kat daha azdır. Ayrıca, Hindistan’da cinsiyet ve coğrafya göz önüne alındığında fark daha da büyümekte, kırsal kesimdeki yoksul kadınların bu kademedeki eğitim alma olasılığı zengin ve kentsel bölgelerde yaşayan erkeklere göre 40 kat daha azdır (Atherton ve diğerleri, 2016). Vietnam’da bu konuya ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda ise, mali güçleri yetmediği için çalışmalara katılan tüm öğrencilerin özel ders alamadığı ortaya konulmuş ve öğrenciler köylerindeki eğitim kalitesinin onları üniversiteye hazırlayacak kadar iyi olmadığını belirtmişlerdir. Yani, uzak köylerden gelen öğrenciler için üniversiteye erişim kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Bununla

birlikte, bu katılımcıların üçte ikisinin ailelerinde üniversite sınavına giren ilk ya da ikinci kişiler olduğu ortaya çıkarılmıştır (Bui ve diğerleri, 2019). Ayrıca, üniversite giriş sınavında ekstra iki puan verilmesine rağmen azınlık öğrenciler üniversiteyi kazandıklarında, kurumsal destekten mahrum kalmıştır. Çalışmaya katılan yönetici ve hocalar da bu durumu tasdikler biçimde azınlık öğrenciler için hazırlanmış özel bir öğretim programı olmadığını belirtmişlerdir. Bu yüzden, bu öğrenciler avantajlı diğer öğrenciler ile aynı öğretim programına tabi tutulmuşlardır. Bu uygulamanın azınlık öğrenciler için ders içeriğini anlama noktasında da bir engel teşkil ettiği düşünülmüştür (Bui ve diğerleri, 2019). Öte yandan, prestijli üniversitelere erişim noktasında da kırsal kesimden gelen öğrenciler yine dezavantajlı durumdadır örneğin, Kore ve Çin'deki üniversitelerin prestiji arttıkça, kırsal kesimden gelen öğrencilerin üniversitelere girme olasılığı azalmaktadır (Kim & Kim, 2013). Ayrıca, Zhang vd. (2015), kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin kentsel kesimdekilere kıyasla okumada daha az puan aldıklarını ve matematik skorlarının da benzer şekilde kırsal kesimdeki öğrencilerin aleyhine bir durum sergilediğini belirtmiştir.

Hakkaniyetin sosyoekonomik düzey ve erişim ile ilgili olan bu boyutunu özetlemek gerekirse, yukarıda verilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, üniversiteye erişimde öğrencinin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyin büyük bir etkisi mevcuttur. Başka bir ifade ile, düşük gelir ve düşük eğitim düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin üniversiteye erişimi dünya genelinde bir problem olmaya devam etmektedir. Kardeş sayısının çokluğu da yükseköğretime erişimdeki dezavantajlardan biridir. Bununla birlikte, coğrafi olarak dezavantajlı bölgelerde yani kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin üniversiteye erişimi kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilere kıyasla daha kısıtlı olduğu da görülmektedir.

### **İlgili Çalışmalar**

Hakkaniyet kavramı Türkiye'de genellikle eşitlik kavramı ile bir tutulduğu için ulaşılan araştırmalar kapsamında bu kavramı ele alan çalışmaların içeriği mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Bu sebeple, hakkaniyet kavramının detaylı bir şekilde ele alındığı sadece uluslararası alanyazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

### **Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Hewlett-Thomas (2009), Birleşik Krallık'ın eski toprakları olan Antigua ve Barbuda bölgelerinin yükseköğretim sistemini ele alan bir durum çalışması yapmıştır. Erişim ve hakkaniyet kavramlarını ele alan çalışmasında yükseköğretime katılımı ilgili eğilimleri ve ve katılımı etkileyen faktörleri analiz etmiştir. Bu çalışma devletin ve kurumsal yapıların belirtilen bölgelerdeki yükseköğretime katılmayı etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, yükseköğretime daha çok ve adil katılımın sağlanması için ilköğretim ve ortaöğretim kademesinin güçlendirilmesi ve düzenlenmesi ile ulaşılabileceği ortaya konulmuştur.

Okhidoi (2016), yaptığı çalışmada, Moğolistan'da sosyoekonomik düzeyin yükseköğretime erişimi ne derece etkilediğini ve devletin maddi desteklerinin ne düzeyde hedeflenen gruplara ulaştığı sorularına yanıt aramıştır. 2008 ve 2011 yılları arasında yapılan Moğolistan'daki Hanehalkı Anketi'nden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda üniversiteye erişimde ailenin sosyoekonomik durumunun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversiteye erişim olasılıklarının daha çok olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucunda sosyoekonomik düzeyin yükseköğretime erişimde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Dahası, nesilden nesile aktarımda üniversiteye erişim incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde erişimin daha az olduğu, yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde ise erişimin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sabry (2010) yaptığı çalışmada, Kahire Üniversitesindeki Yabancı Dil Öğretim Programına yönelik ücretleri, bu programa ve üniversiteye ilişkin kaynak artırımı, eğitim kalitesi ve hakkaniyete yönelik öğrenci memnuniyetini ele almıştır. Karma yöntem araştırması ile bu çalışma kapsamında 450 öğrenciye anket uygulanmış ve 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, farklı yabancı dil programlarına gelen öğrenciler arasında sosyoekonomik açıdan önemli bir fark olduğu ortaya çıkarılmış ve bu yabancı dil öğretim programında hakkaniyetin tam sağlanmadığı ortaya konulmuştur.

Rozario (2018), nitel araştırma çalışmasında Notre Dame Üniversitesinde eğitime dayalı hakkaniyeti incelemiştir. Bu çalışma kapsamında, kartopu örneklem yöntemi ile belirlediği üç yönetici, 20 profesör ve 30 azınlık öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların eğitime dayalı hakkaniyete ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, üniversite politikasına ilişkin veriler de bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda hakkaniyet kavramı boyutlara ayrılmıştır. Bu boyutlar, finansal hakkaniyet, cinsiyete dayalı hakkaniyet, etnik kökene dayalı hakkaniyet, öğrenci-profesör ilişkisi, öğrenci desteği ve mesleki gelişim olarak belirlenmiştir. Bulgular sonucunda, üniversitenin düşük gelirli azınlık öğrencilerinin %12'sine %90 oranında finansal hakkaniyeti sağladığı; öğrencilerin %55'i erkek, %45'i kadın olmasına rağmen, öğretim üyelerinin ve tüm üst düzey yöneticilerin %75'inin erkek olduğu; etnik kökene dayalı azınlık öğrencilerin fakülte veya yönetimde temsil edilmediği; profesörlerin azınlık veya kız öğrencilere ekstra destek ve rehberlik sağladığı ve onları insan olarak önemseydiği sonucuna varılmıştır.

Robertson (2015), çalışmasında uluslararası kalkınma kuruluşlarının hakkaniyeti nasıl kavramsallaştırdığını ve diğer kavramlardan farkını ortaya nasıl koyduğunu, ayrıca değerlendirme aşamasında hakkaniyetin sosyal belirleyicilerini ne ölçüde ve nasıl ele aldıklarını incelemiştir. Bu çalışmada uluslararası kalkınma kuruluşlarından örnekleri alınan değerlendirme kılavuz belgelerinin içerik analizi yapılmıştır. Bulgular sonucunda, hakkaniyeti benzer kavramlardan ayıran temel özelliklerin, hakkaniyetin engelleri ortadan kaldırma süreci olması, tarihsel açıdan oluşan dezavantajı telafi etme ve insanlara ihtiyaç düzeylerine göre muamelede bulunma olarak belirlenmiştir.

Mercier (2017), zihinsel engelli öğrencilerin lise sonrası süreçte eğitime erişimde eğitime dayalı hakkaniyeti incelediği çalışmasında zihinsel engelli yedi öğrencinin deneyimlerini ele almıştır. Ayrıca, araştırmacı zihinsel engelli öğrenciler için lise sonrası eğitim hayatlarında gelişimlerini desteklemek amacıyla paydaşların farkındalıklarını ve yükseköğretimde zihinsel engelli öğrencileri destekleme durumunu incelemiştir. Buna



yönelik olarak, sınıf gözlemleri ve bireysel görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda 13 farklı tema elde etmiştir. Zihinsel engelli öğrencilerin deneyimlerinin yeni fırsatlar, takım çalışması yolu ile kazanılan deneyimler, öz koruma gelişimi, engelsiz akranlarının deneyimlerine benzer şekilde toplum tarafından kabul edilme ve deneyimler aracılığı ile başkaları üzerindeki etkiler ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim sonrası zihinsel engelli öğrencilerin deneyimlerinde ise üniversite ve toplum kültürünü etkilemeye, engelsiz akranları arasında kabulü artırmaya, yetişkin gelişimine ve sınıfın ötesinde yaşam becerilerini geliştirmeye odaklanmış oldukları ortaya konulmuştur.

El Nagdi (2015), çalışmasında STEM eğitiminde hakkaniyet konusunu ele almıştır. Durum çalışması ile bu konuya yönelik STEM okullarında çalışan öğretmenler ile araştırmasını yürütmüştür. Yapılan farklı üç çalışmada da STEM eğitiminin hem öğretmenler için dönüştürücü bir güce sahip olduğu ve profesyonel düzeyde değişim için bir fırsat sağladığı hem de STEM alanında ilerlemek isteyen kadın öğrenciler için hakkaniyetli bir öğrenme ortamı sağladığı görülmüştür. Çalışma sonucuna göre, Amerikalı öğretmenler STEM'i bütünleştirilmiş öğretim programına dayalı, hakkaniyet ve kapsayıcılığı sağlayan, öğrencilere yönelik daha iyi öğrenme fırsatları sunan değerli bir araç olarak kavramsallaştırmıştır.

Watanabe (2011), eğitime dayalı hakkaniyeti artırma ve Hindistan'ın kırsal kesimindeki kızlar için güçlendirmeyi konu alan çalışmasında, Hindistan'ın kırsal kesiminde yer alan köy okullarda devletin yeni uygulamaya koyduğu politikayı incelemiştir. Bu kapsamda, üç farklı okulda gözlem, öğretmenler ve personel ile görüşmeler yapılmış, ayrıca 139 öğretmene anket uygulanmıştır. Çalışmanın amacı Hindistan devletinin eğitimsel açıdan dezavantajlı durumda olan kız öğrenciler için eğitim fırsatlarını ve katılımı artırmaya yönelik yaklaşımını analiz etmek olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda bazı sorunlar tespit edilmiştir. Yüksek oranda öğretmen eksikliği, kadın öğretmen azlığı, yetersiz okul kaynakları ve altyapısı bu çalışmanın başlıca sorunları arasında yer almaktadır.

Hayes (2018), hakkaniyet, eğitim ve öğretmen yetiştirme konulu çalışmasında, durum çalışması yaparak hem kamu hem de özeldeki öğretmen eğitim programını incelemek, gelecekte devlet okullarında azınlık öğrencilere hakkaniyetli bir eğitim verecek olan öğretmen adaylarına verilen öğretim programının hakkaniyeti ve çeşitliliği ne derece içerdiğini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmacı, öğretim programlarının içeriğini (katalog ders bilgileri, ders programları, ödevler, kitaplar, okuma materyaller vb.) inceleyerek ve hakkaniyet ve çeşitlilik ile ilgili dersler veren üç profesör ile görüşmeler yaparak çalışma kapsamındaki üniversitelerin felsefik ve teorik temelleri ile ilgili verileri toplamıştır. Ayrıca, iki öğretmen ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı profesörler ve öğretmenlerden elde ettiği verileri birleştirmiştir. Bu veriler sayesinde araştırmacı profesörlerin yeni öğretmen adaylarını hazırlama sürecine ilişkin görüşlerini keşfetmeyi sağlamıştır. Aynı zamanda, veriler öğretmen katılımcıların devlet okullarındaki artan azınlık öğrenci nüfusuna hakkaniyetli bir eğitim sağlamak için kendi hazırlıklarına ilişkin algıları hakkında bilgi sağlamıştır.

Brocato (2000), hakkaniyetin tarihi konulu çalışmasında, betimleyici, keşfedici ve açıklayıcı durum çalışması yöntemini kullanmıştır. Bu çalışma kapsamında, veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışma, kapsamlı hakkaniyet analizinin yapıldığı Garland'da yer alan devlet okulları bölgesini kapsamaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, bu bölgedeki okulların hakkaniyet ile ilgili çalışmaları yapması İnsan Hakları Ofisi ve Adalet Bakanlığı gibi dış güçlere bağlıdır. Ayrıca, 1970li yıllardan itibaren bu bölgelerde hakkaniyete yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen, son zamanlardaki hakkaniyete yönelik yapılan çalışmalarda öğrenci ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara göre kurumsal misyonunun düzenlenmesinin hakkaniyeti sağlama sürecini oluşturduğu belirtilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre hakkaniyet, ırka ve cinsiyete bağlı ayrımı ortadan kaldırma, eşit erişim, eşit muamele, eşit çıktılar ve nitelikli çıktılar olarak tanımlanmıştır.

King (2010), seçkinlik, hakkaniyet ve erişim konulu çalışmasında öğrencilerin açık erişimli ileri düzey programlara yerleştirilmesine ilişkin eğitimcilerin algılarını ve ileri düzey programlara kayıtlı öğrenciler üzerindeki etkilerini ele almıştır. Bu kapsamda dört farklı okuldan eğitimcilere anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, eğitimciler, bu programlara açık erişimin tüm öğrenciler için önemli ve faydalı olduğuna inandıklarını belirtmiştir, bu programa kayıtlı öğrencilere yönelik danışmanların ve öğretmenlerin farklı beklentilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır, eğitimcilerin zorunlu olarak bu programların uygulanmasını desteklemediği ortaya konulmuştur ve son olarak eğitimciler bu programları destekleseler de öğrencilerin bazı normlara sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin bu programlara kayıt olmada ilgi ve motivasyonları olduğu için eğitimcilerin bu programları desteklediği belirtilmiştir.

Mitchell (2010), hakkaniyete ilişkin politika çalışması ve üniversiteye erişim konulu çalışmasında, araştırma kapsamındaki bölgede, A+ Okul Programı bünyesindeki uygulamalar ile öğretim programı ve öğrencilerin teknolojiye erişimleri arttığını, öğrencilere mali destek ve birçok öğrenciye ilk defa üniversite erişimi sağlandığını belirtmiştir fakat son yıllarda bu programın amacından saptığını ve bölgedeki öğrencilerin bu programdan faydalanamaz hale geldiğini ifade etmiştir. Bu sebeple, araştırmacı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile bu programı farklı yönlerden ele almıştır. Görüşmeler, odak grupları ve doküman analizi teknikleri bu çerçevede kullanılmıştır. Çalışma sırasında liderlik, program içeriği, mali durum gibi farklı temalar oluşturulmuş ve bu temalar üniversite erişimi ile hakkaniyet kavramları kapsamında analiz edilmiştir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve son olarak da verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### Araştırmanın Türü

Bu çalışmada devlet üniversitelerinde öğrenim gören lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyete ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma türüne ilişkin ilkeler temel alınmış ve çalışma bu ilkelere uygun bir şekilde yürütülmüştür. Tarama araştırma modelinin genel amacı bir gruba yönelik genel özellikleri ortaya çıkarmak, tespit etmektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Tarama türündeki araştırmalarda evrene ait özellikler araştırma sorularını, örneklem tercihini ve araştırma için faydalanılacak kaynakları etkiler. Bu tür araştırmalarda genellikle anket kullanılsa da görüşme formları da çalışma için uygundur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Ayrıca, bu çalışmada tarama araştırma yöntemlerinden olan kesitsel çalışma deseni kullanılmıştır. Kesitsel çalışmalar tek zaman diliminde sürdürülür, bu çalışmanın verileri çoklu gruplardan elde edilir, veriler aralıklı şekilde farklı zamanlarda değil tek bir kısa zaman diliminde toplanır (Christensen ve diğerleri, 2020). Kesitsel çalışmalar, evrenin bir kesitini ele alarak bir olayın, durumun, sorunun, tutumun veya konunun yaygınlığını bulmayı amaçlayan çalışmalar için uygundur. Çalışmaya yönelik genel bir çerçeve çizmeyi sağlar. Bir konuya ilişkin tutum, sosyo demografik bilgiler, vakalar, nedenler gibi konuları araştırmak için kesitsel çalışmalar uygundur (Kumar, 2011). Çalışma kapsamında veriler sadece araştırmacı tarafından belirlenen üç farklı devlet üniversitenin aynı fakültelerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden yani çoklu gruplardan tek seferde elde edilmiş ve bu veriler ile öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyete dayalı eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Bu sebeple, tarama türünde yapılan bu çalışmada kesitsel desen kullanılmıştır.

## Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan üç farklı üniversitesinde öğrenim gören lisans programlarına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu üç üniversitede öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf toplam öğrenci sayılarına ilişkin verilere aşağıda Tablo 7'da yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*Aynı Fakültelerde Öğrenim Gören Toplam Öğrenci Sayıları, 2020-2021*

Fakülte	1.Üniversite			2.Üniversite			3.Üniversite		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
1.Eğitim	2.876	1.262	4.138	1.492	782	2.274	1.455	666	2.121
2.İktisadi ve İdari Bilimler	2.641	2.125	4.766	1.209	1.446	2.655	890	1.097	1.987
3.İletişim	112	100	212	287	557	844	204	184	388
4.Mühendislik	2.146	4.092	6.238	791	2172	2.963	517	1.354	1.871
5.Sağlık Bilimleri-Hemşirelik	1.923	318	2.241	388	238	626	623	292	915
6.Tıp	1.248	1.464	2.712	697	883	1.580	113	68	181
Toplam	10.946	9.361	20.307	4.864	6.078	10.942	3.802	3.661	7.463
Genel Toplam	38.712								

Tablo 7 'de görüldüğü üzere bu çalışma kapsamında yer alan üç farklı üniversitenin aynı fakültelerinde yer alan toplam 38.712 öğrenci öğrenim görmektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, e. t.y.). Çalışma kapsamında yer alan üniversitelerin seçiminde öncelikle üniversitelerin kuruluş yıllarına dikkat edilmiştir. Yukarıdaki tabloda birinci üniversite olarak ifade edilen kurum, 1960'lı yıllarda (1967) kurulmuş olan Türkiye'nin köklü üniversiteleri arasında yer alan ve aynı zamanda araştırma üniversitesi olan bir kurumdur. İkinci üniversite olarak ifade edilen kurum, seçilen ilk üniversiteden yıl bazında daha geç yani 1990'lı yıllarda (1992) kurulmuş olan üniversiteler arasında yer almaktadır. Üçüncü üniversite olarak ifade edilen sonuncu üniversite ise 2000'li yıllarda (2006) kurulmuş, bu kurumlar arasındaki en yeni olan kurumdur. Üniversite seçiminde dikkat edilen ikinci konu ise üç üniversitede de aynı fakültelerin bulunması durumudur. Tablo 7'de görüldüğü üzere bu üç üniversitede ortak olan toplamda altı farklı fakülte çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturmak amacı ile seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme için araştırma problemi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir değişkene göre evren içinden homojen alt gruplar belirlenir, bu alt gruplar birer tabaka olarak kabul edilir. Sonrasında her bir tabakanın listesi oluşturulur. Her bir tabaka için belirlenen örneklem büyüklüğü belirlenir ve bu aşamada her bir tabaka için basit seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi temel alınarak veri toplanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Kumar (2011)'e göre, çalışmaya yönelik tahminin doğruluğu büyük oranda çalışma evreninin değişkenliğinin veya heterojenliğinin derecesine bağlıdır. Bu nedenle, belirli bir örneklem büyüklüğü için evrendeki heterojenlik bir şekilde azaltılabilirse, tahmin edilenden daha fazla doğru sonuca ulaşılabilir. Tabakalı rastgele örnekleme de bu mantık üzerine kuruludur. Tabakalı rasgele örneklemede araştırmacı, evreni, bir katmandaki evreni, katmanlaştırıldığı temele göre özellik bakımından homojen olacak şekilde tabakalandırmaya çalışır. Tabakalandırmanın temeli olarak seçilen özelliklerin çalışma evreninde açıkça tanımlanabilir olması önemlidir. Örneğin, bir nüfusu cinsiyet temelinde tabakalara ayırmak, yaş, gelir veya tutumu temel olarak tabakalara ayırmaktan çok daha kolaydır. Tabakalaştırmanın temeli haline gelen özelliğin, araştırdığınız ana değişkenle ilgili olması da önemlidir. Ayrıca, örneklem örtüşmeyen gruplara ayrıldığında, basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak her katmandan gerekli sayıda öge seçilir. Orantılı ve orantısız tabakalı örneklem olmak üzere iki çeşit tabakalı örnekleme vardır. Orantılı tabakalı örneklemede her tabakadan toplam evren içindeki oranına göre kişi sayısı seçilirken, orantısız tabakalı örneklemede tabakanın büyüklüğü dikkate alınmaz (Kumar, 2011). Bu çalışmada ise üç üniversitede bulunan aynı fakülte bazında altı farklı tabaka oluşturulmuş ve örneklem seçerken evren büyüklüğü dikkate alınmış ve ona göre hesaplanarak oluşturulmuştur. Gürbüz ve Şahin (2014)'e göre, bu çalışmanın evrenini oluşturan 38.712 kişiyi %99 güven aralığında toplamda 655 kişi temsil etmektedir. Bu sebeple örneklem seçerken aşağıda tablo 8'de yer alan sayılar dikkate alınmıştır.

**Tablo 8***Evren ile Örnekleme Olması Gereken ve Elde Edilen Verilere İlişkin Sayılar*

Üniversiteler	Evren	Oran (%)	Örneklem	Elde Edilen Veri	Eğitim	İktisadi ve İdari Bilimler	Fakülteler			
							İletişim	Mühendislik	Sağlık Bilimleri-Hemşirelik	Tıp
1.Üniversite	20.307	52.45	341	417	77	100	12	132	71	25
2.Üniversite	10.942	28.26	183	248	128	11	2	43	23	41
3.Üniversite	7.463	19.27	131	241	55	36	13	71	60	6
Toplam	38.712	100	655	906	260	147	28	246	154	72

Tablo 8'de yer verildiği üzere, araştırmmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında üç farklı üniversitenin aynı fakültelerinde (eğitim, iktisadi ve idari bilimler, iletişim, mühendislik, sağlık bilimleri-hemşirelik, tıp fakülteleri) öğrenim gören 38.172 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada belirlenen evrene ulaşabilme imkânı bulunmadığından, çalışma evrene oranla seçilen tabakalı örneklem üzerinden yürütülmüştür. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nden elde edilen verilere göre, 2020-2021 eğitim öğretim yılında çalışma kapsamına dâhil üç üniversitenin aynı fakültelerinde lisans programlarının örgün eğitiminde kayıtlı toplam 38.172 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken Örneklem Büyüklükleri Tablosu baz alınmıştır. Buna yönelik olarak, bu çalışmanın 38.172 öğrenci ile oluşturduğu evreni, %99 güven aralığında 655 öğrencinin temsil ettiği kabul edilmiştir (Gürbüz & Şahin, 2014). Bu sebeple, çalışma kapsamında yer alan üç farklı devlet üniversitesinin aynı fakültelerinde kayıtlı öğrencilerin toplam sayısına ulaşılarak örneklem oluşturulmuştur. İlk olarak bu üç üniversitede ortak olan altı farklı fakültede öğrenim gören 655 öğrenciye ulaşmak planlanmıştır. Daha sonra ise, öğrencilerin çalışmaya gösterdikleri ilgi sebebiyle Eğitim Fakültelerinden 260, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden 147, İletişim Fakültelerinden 28, Mühendislik Fakültelerinden 246, Sağlık Bilimleri – Hemşirelik Fakültelerinden 154 ve Tıp Fakültelerinden 72 öğrenci çalışmaya katılım sağlamış ve bunun toplamında 906 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmanın örnekleminde yer alan bazı demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9***Araştırmanın Örnekleminde Yer Alan Bazı Demografik Değişkenlerine İlişkin Bilgiler*

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	586	64,7
	Erkek	320	35,3
	Toplam	906	100
Üniversite	1.Üniversite	417	46
	2.Üniversite	248	27,4
	3.Üniversite	241	26,6
	Toplam	906	100
Sınıf	3.Sınıf	441	51,3
	4.Sınıf	465	48,7
	Toplam	906	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere, çalışmanın örneklemini 320 erkek öğrenci, 586 kadın öğrenci olmak üzere toplam 906 öğrenci oluşturmaktadır. Üniversite bazında veriler incelendiğinde, birinci üniversiteden 417, ikinci üniversiteden 248 ve üçüncü üniversiteden ise 241 katılımcı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğrencilerin sınıf dağılımlarına bakıldığında ise, 3.sınıf düzeyinde 441 katılımcı, 4. sınıf düzeyinde ise 465 katılımcı bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu çalışma, araştırma konusuna yönelik bir ölçek geliştirme süreci içermektedir. Bu sebeple, DeVellis (2014)’ün ölçek geliştirme ilkelerine ilişkin süreç takip edilmiştir. Bu ilkeler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ölçmek istenen yapıyı açık bir şekilde belirleme,
2. Madde havuzunun oluşturulması,
3. Ölçme biçiminin belirlenmesi,
4. Madde havuzunun uzman kişiler tarafından incelenmesi,
5. Geçerlik maddelerinin dahil edilmesini göz önünde bulundurma,
6. Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanması,
7. Maddeleri değerlendirme,



## 8. Ölçeği en uygun hale getirme.

Yukarıda belirtilen ölçek geliştirme ilkeleri temel alınarak, öncelikle bu çalışmanın konusu belirlenmiş ve bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algısının araştırılmasına karar verilmiştir. Daha sonra, ilgili konuya yönelik detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda konu ile ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Toplamda 52 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin beşli Likert Tipi ölçek ile ölçülmesi uygun görülmüştür. Daha sonra, bu maddeler, incelenmesi için beş farklı uzmana gönderilmiştir. Beş farklı uzmandan üç tanesi Doktor Öğretim Üyesi, bir tanesi Doçent Doktor olmak üzere dört uzman dönüş sağlamıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre maddeler tekrar gözden geçirilmiş, düzeltilmiş ve bazı maddeler de çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ayrıca, bu aşamadan sonra maddelerin, ifade, dil, yazım kuralları açısından tekrar incelenmesi için Türkçe eğitimi alanından iki farklı uzmana başvurulmuştur. Uzmanlardan her ikisi de dönüş yapmıştır. Bu uzmanlardan gelen dönütler ile de maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Madde havuzu bu aşamalardan geçtikten sonra, toplamda 43 madde kalmıştır. Bu maddeler ile ilk uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, çalışmanın uygulanabilmesi için etik kurallar gereği Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır ve bu komisyondan çalışmanın etik kurallar çerçevesine uygun olduğuna ilişkin izin (Ek-A) alınmıştır. Buna ek olarak, çalışmanın uygulama aşamasına geçmeden önce Hacettepe Üniversitesi'nden alınan etik kurul izni ile çalışma yapılacak üç farklı üniversitenin çalışma kapsamındaki tüm fakültelerine yönelik Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile bu fakültelerdeki öğrencilere ölçek uygulama izni almak için gerekli yazışmalar yapılmıştır. Bunun sonucunda, toplam üç üniversite ve 18 fakülteden ölçek çalışması için gerekli izinler alınmıştır. Bu aşamadan sonra ön uygulama için çalışma kapsamındaki üniversitelerden her birinin aynı fakültelerinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine ölçek uygulanmıştır. Covid-19 pandemisi sebebiyle üniversiteler yüz yüze eğitime ara verip uzaktan eğitime geçtiği için veri toplama süreci de uzaktan gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple,

ölçek Google Dokümanlarda hazırlanan bir form ile çevrim içi ortamda öğrencilere ulaştırılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü üzerinden tekrar yazışmalar yapılmış ve ölçek, uygulama yapılacak fakültelerdeki görevli personel aracılığı ile öğrencilere mail olarak gönderilmiştir. Bazı fakülteler ise web sayfalarında duyurular bölümünde ölçeği paylaşmıştır. Bu sayede, ön uygulamada toplamda 219 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. 219 katılımcının oluşturduğu veri seti ile yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 22 madde ve üç faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra, asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulamada ise, ölçek üç üniversitede de bulunan altı fakültede (Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, İletişim, Mühendislik, Sağlık Bilimleri -Hemşirelik ve Tıp Fakülteleri) öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek ilk uygulamada olduğu gibi ilgili fakültelerin personelleri aracılığı ile öğrencilere mail olarak gönderilmiş, bazı fakülteler tarafından sayfalarında duyuru olarak paylaşılmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından ilgili fakültelerdeki akademik personele gerekli uygulama izin belgeleri mail ile gönderilmiş, ders için kullandıkları ortak platformlarda duyuru yapmaları ve ölçek linkini paylaşmaları istenmiştir. Bunun sonucunda, asıl uygulama için 906 veriye ulaşılmıştır. Daha sonra bu veriler ile Amos 24 programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. İlk uygulama sonrası yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi ve asıl uygulama sonucu yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi bulgularına ilişkin detaylı bilgiler veri analizi başlığı altında ele alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde Covid-19 pandemisi sonrası uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle çalışmanın verileri çevrim içi veri toplama yöntemi ile toplanmıştır. Bu yüzden, Google Dokümanlar aracılığı ile hazırlanan bir ölçek formu öğrencilere ulaştırılmıştır. Ölçek formunun üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünü “Gönüllü

Katılım Formu” (Ek-A), ikinci bölümünü “Demografik Bilgiler Formu” ve üçüncü bölümünü “Hakkaniyet Ölçeği” (Ek-B) oluşturmaktadır.

### **Örnek Veri Toplama Aracı**

1. Gönüllü Katılım Formu: Bu bölüm, veri toplama formunun ilk bölümüdür. Bu bölümde, çalışmanın kimler tarafından yürütüldüğü, çalışmanın konusu, çalışmanın amacı, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve katılımcının istediği zaman çalışmayı yarıda bırakabileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Katılımcılar gönüllü katılım formunu okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığını beyan ederek formun ikinci bölümüne geçmiş ve çalışmaya devam etmişlerdir.
2. Demografik Bilgiler Formu: Bu bölümde çalışmanın araştırma soruları ve araştırma problemlerine yönelik bilgiler edinmek için katılımcıya bazı sorular sorulmuştur. Bu sorular arasında “cinsiyet”, “kayıtlı olduğunuz üniversite”, “kayıtlı olduğunuz fakülte”, “sınıfınız”, “ailenizin aylık geliri ne kadar?”, “annenizin eğitim durumu nedir?”, “babanızın eğitim durumu nedir?”, “şu an oturduğunuz ev kime ait?” ve “toplam kaç kardeşiniz?” gibi sorular bulunmaktadır. Kısacası, bu bölümde öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarını ölçmeye yönelik kullanılacak değişkenler arasında yer alan katılımcının cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyini belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu bölümde katılımcıların kimlik bilgileri, ırk ya da hassas ve özel konuları içeren bilgileri istenmemektedir, sadece çalışmanın odak noktası olan kavramı ölçmeye yönelik gerekli bilgiler istenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak toplanan bilgiler, bu çalışmanın dördüncü ve beşinci bölümünde detaylı olarak verilmektedir.
3. Hakkaniyet Ölçeği: Mevcut çalışma kapsamında geliştirilen bu ölçek, toplam 22 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Bu ölçekteki maddeler 5’li Likert Tipi ölçeğine uygun derecelendirme ile ölçülmektedir. Bu maddelere ilişkin derecelendirme, 1 “hiç katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “biraz katılıyorum”, 4

“katılıyorum” ve 5 “tamamen katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Bu derecelendirme seçeneklerinde yer alan alt ve üst sınırlar “1.00-1.80” hiç katılmıyorum, “1.81-2.60” katılmıyorum, “2.61-3.40” biraz katılıyorum, “3.41-4.20” katılıyorum ve “4.21-5.00” şeklinde belirlenmiştir. Bu maddelerin 17 tanesi hakkaniyetin sağlandığını yansıtan olumlu anlam taşımaktadır, fakat beş madde hakkaniyetin sağlanmasına ters olacak şekilde olumsuz anlam içermektedir bu sebeple, veri analizi aşamasında bu maddeler ters madde olarak kodlanarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışma kapsamındaki pilot uygulamadan elde edilen veriler ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ile hangi maddelerin tek boyutlu bir yapıya dahil olduğu belirlenir, diğer bir deyişle maddeler içerisinde aynı tip sınıflandırmanın oluşmasını sağlayan yöntemidir. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunda oluşturulan maddeler, Açıklayıcı Faktör Analizinde belirlenen faktörler ile uyumuyor ise çıkarılır. Buradaki amaç, az sayıda örtük değişken ile güçlü bir ilişkiye sahip az sayıda maddeyi ortaya çıkarmaktır (DeVellis, 2014). Bu sebeple, çalışmanın bu aşamasında Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Buna yönelik olarak, pilot uygulama sonrası elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO (Kasier-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri uygulanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre, faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğü madde sayısının en az beş katı veri elde edildiğinde veya 300 katılımcı ile sağlanır. Bu çalışmanın pilot uygulama aşamasında madde sayısının beş katını geçecek miktarda yani 219 veri toplandığı için örneklem büyüklüğü yeterli düzeye ulaşmıştır. Buna ek olarak, KMO değerinin .50'den büyük olması gerekmektedir ve Barlett testi sonucunun  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu değerle ilişkin mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10***KMO ve Barlett Testi Sonuçları*

KMO Örneklem Yeterliliği Ölçütü		.88
Barlett Testi	Yaklaşık değeri	5267.570
	df	903
	p	.000

Tablo 10'da belirtildiği üzere, analiz sonuçlarına göre KMO değeri .88 ve Barlett testi ise .000 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmelliği ifade eder ve .80 ve üzeri değer ise çok iyi düzeyde örneklemin yeterli olduğuna işaretir (Tavşancıl, 2014). Bu değerlere göre örneklem büyüklüğünün 219 veri seti üzerinden AFA için uygun olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11***AFA Öncesi Normallik Dağılımı Analiz Sonuçları*

Ölçek Faktörleri	Skewness Değeri	Kurtosis Değeri
Faktör 1	-.215	-.378
Faktör 2	-.419	.143
Faktör 3	-.308	-.418
Faktör 4	.094	-.327
Ölçek Toplam	-.277	-.120

Tablo 11 incelendiğinde, 219 kişilik pilot uygulama sonrası elde edilen veri seti ile yapılan analiz sonucu ölçeğin tüm faktörlerinin ve ölçek toplamının Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları -.419 ile .143 arasında değişmektedir, yani bu katsayıların +1 ile -1 değerleri arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Skewness ve Kurtosis katsayılarına ilişkin değerlerin +1 ile -1 arasında yer alması ile verinin normal dağıldığı kabul edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Bu aşamadan sonra, pilot uygulama sonrası 219 öğrenciden elde edilen veriler ile 43 madde üzerinde SPSS 26 programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçekte faktörleri belirlemek için Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmış ve dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılan varimax kullanılmıştır. Döndürülmüş faktör örüntüsü ile maddelerin hangi faktörler

altında toplandığı belirlenir (DeVellis, 2014). Bu sayede, ölçekte binişik halde yer alan yani birden fazla faktörün altında toplanan ve bu faktörler arasındaki değerin .10'dan az olduğu toplam 19 madde (1, 3, 4, 8, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 37 ve 38. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Devellis (2014)'ün ifade ettiği üzere, ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin son halinde yer alması beklenenden daha uzun bir liste hazırlanır ve nihai ölçek tanımlanmış temel faktörler ile uyuşmayan maddelerin çıkarılması ile sağlanır. Faktör yük değeri 0.30'u geçen maddeler ölçekte kalabilir ve bir maddenin farklı yük değerleri arasında en az .10 farkın olması gerekir, eğer bu fark bu değerin altında kalır ise madde binişik olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması gerekir (Tavşancıl, 2014). Varimax ile yapılan döndürme sonucunda binişik olduğu belirlenen 19 madde atıldıktan sonra, bir faktörde iki madde kaldığı için bu faktörde yer alan maddeler (35 ve 36. maddeler) de ölçekten çıkarılmıştır çünkü faktör analizi yapılırken bir faktöre ait üç ve üzeri sayıda madde olmasının uygun olduğu belirtilmiştir (Pallant, 2015). Faktör sayısına karar verirken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da öz değerdir (eigen value). Öz değer puanları 1'i geçen faktörler anlamlı sayılır (Can, 2013). Buna ek olarak, faktörlerin toplam varyansın açıklamasına getirdiği puan da faktör belirleme aşamasında önemlidir. Faktörlerin toplam varyansa ilişkin katkısı %5'in altına düştüğü zaman, son faktörün bu faktörden önceki faktör olduğu anlaşılır (Can, 2013). Yani, faktörlerin ölçekte yer alabilmeleri için açıklanan varyans değerlerinin %5'in altına düşmemesi gerekir. Tablo 12'de Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktörler ve bu faktörlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 12**

*Hakkaniyet Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları*

Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
5	.771		
6	.714		
8	.694		
7	.681		
9	.675		
3	.635		
10	.586		
4	.549		
1	.483		

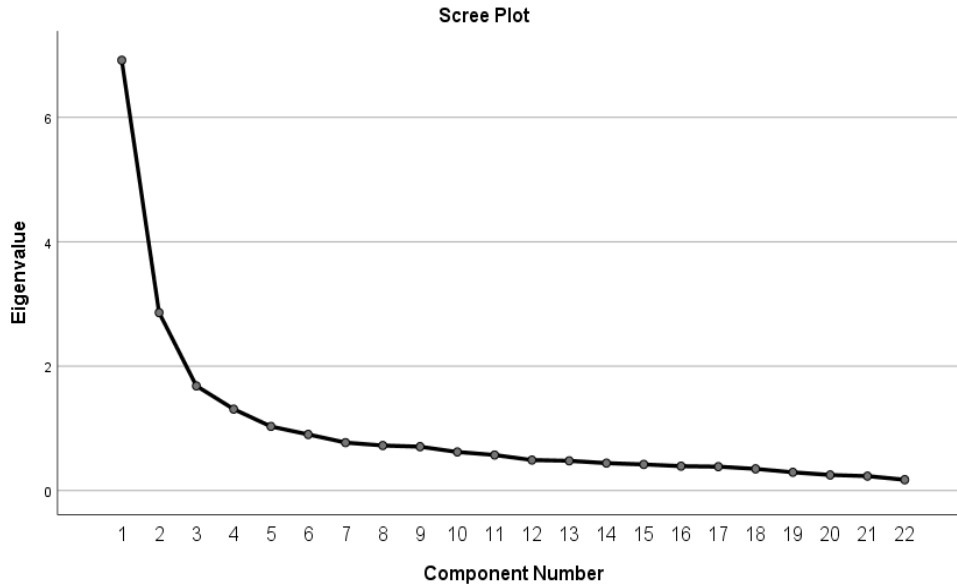
Tablo 12'nin devamı			
2	.468		
12		.873	
16		.819	
15		.771	
13		.771	
14		.767	
17		.767	
11		.759	
19			.713
18			.666
21			.610
22			.591
20			.543
Öz Değerler	2.861	6.918	1.683
Faktör Varyansı	%19.933	%22.611	%9.566
Toplam Varyans	%52.100		

Tablo 12'de görüldüğü üzere, Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu üç faktör ve 22 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörlere ilişkin öz değerlerin 2.861 ile 6.918 arasında olduğu görülmektedir ve bu değerler .1'in üstünde değerler olduğu için kabul edilir düzeydedirler. Açıklanan varyans değerleri incelendiğinde ise, bu ölçeği oluşturan her bir faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının %5'in üzerinde olduğu ve varsayımları karşıladığı anlaşılmaktadır. Buna göre, Faktör 1'in %19.933, Faktör 2'nin %22.611, ve Faktör 3'ün de %9.566 değerinde ölçeğe ilişkin varyansı açıkladığı görülmektedir ve bu değerlerin uygun olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, ölçeğin tümüne ilişkin açıklanan varyans değerinin de %52.100 olduğu görülmektedir. Çok faktörlü ölçeklerde %40 ile %60 arasındaki toplam varyans oranları yeterli görülmektedir (Scherer ve diğerleri, 1988, aktaran, Tavşancıl, 2014). Faktör yük değerleri ise .468 ile .873 arasında değişiklik göstermektedir. Faktör yük değerlerinin .45 ve üzeri olması iyi olarak kabul edilmektedir (Can, 2013) ve tüm maddelerin yük değerleri bu sınırı geçmiştir.

Faktör sayısına karar vermede önemli bir diğer ölçüt de Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot) ya da Çizgi Grafiği olarak bilinen grafikdir. Aşağıda Şekil 1'de 22 maddeli ölçeğe ilişkin faktörler şekil üzerinde gösterilmiştir.

## Şekil 1

### Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1'de görüldüğü üzere, Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu, ölçek 22 maddeden oluşan üç faktör altında toplanmıştır. Grafik üzerinde faktör sayısına karar verirken dikkat edilmesi gereken durum, faktör dizisinin dikey eksenden yatay eksene ani bir geçişi ile birden düşüşü gözlemlendiğinde bir nokta ve dirsek oluşur. Dirsek üstünde kalanlar ölçeğe ait faktörler olarak nitelendirilir (DeVellis, 2014). Bu açıklama ölçüt olarak alındığında bu ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğe ilişkin kapsam geçerliliği madde havuzunun altı farklı uzman tarafından incelenmesi ile sağlandıktan sonra Açıklayıcı Faktör Analizi ile elde edilen tüm değerler de alan yazında belirtilen ölçütlere uygun olduğu için bu analiz ile ölçeğin yapı geçerliliği (construct validity) test edilmiş ve onaylanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için ise Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin bu değere ilişkin puanları aşağıda Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13**

*Hakkaniyet Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Faktör	Madde Numarası	Madde Korelasyonu	Toplam $\alpha$
Faktör 1	Madde 1	.48	.858
	Madde 2	.43	
	Madde 3	.62	
	Madde 4	.50	
	Madde 5	.72	



Tablo 13'ün devamı		
	Madde 6	.66
	Madde 7	.56
	Madde 8	.59
	Madde 9	.62
	Madde 10	.42
Faktör 2	Madde 11	.68
	Madde 12	.83
	Madde 13	.72
	Madde 14	.74
	Madde 15	.71
	Madde 16	.78
	Madde 17	.74
Faktör 3	Madde 18	.39
	Madde 19	.45
	Madde 20	.29
	Madde 21	.41
	Madde 22	.37
Ölçek Toplam		.826
N=219		

Tablo 13 incelendiğinde, 22 madde ve 3 faktörden oluşan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ölçek toplamı için .826 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise, güvenirlik katsayıları Faktör 1 için .858, Faktör 2 için .916 ve Faktör 3 için .627 olarak hesaplanmıştır. Faktör 3'e ait Cronbach Alpha katsayısı diğer faktörlere göre düşük çıktığı için bu durumun sebepleri araştırılmıştır. İlk olarak analiz yapılan veriler normal dağılım gösterdiği ve bu faktör için herhangi bir uç değer saptanmadığından faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Buna göre, bu faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin puanların yeterli olduğu belirlenmiştir. Daha sonra analizlerde elde edilen Inter-Item Correlation Matrix tablosu incelenmiş ve bu boyuttaki maddelerin diğer maddeler ile ilişkisine bakılmıştır, bunun sonucunda da tüm maddelerin pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Son olarak, Cronbach's Alpha If Item Deleted puanları (.56, .53, .61, .57, .57) incelenmiş ve bu maddelerin silinmesinin faktöre niceliksel olarak katkıda bulunmayacağı kanısına varılmıştır. Ayrıca, ölçeğin bu boyutu içerik açısından hakkaniyet kavramının oluşturulmasına yönelik önemli bileşenleri içermektedir. Dolayısıyla, bu faktöre ait Cronbach Alpha katsayısının diğerlerine göre düşük olmasının sebebi bu faktörde yer alan madde sayısının diğer iki faktöre göre görece düşük olmasıdır denilebilir. Alanyazın incelendiğinde, Cronbach Alpha katsayısı için farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Fraenkel vd. (2012)'e göre, Cronbach Alpha

güvenirlilik katsayısının .70 ve üzeri olması ölçme aracının güvenilir olduğunu işaret etmektedir, buna karşın Ebel ve Frisbie (1991), bir grup bireyin görüşlerine ilişkin puanlar söz konusu ise bu değer minimum .65 olması yeterlidir demiştir. Ayrıca, güvenirlilik katsayısına ilişkin bir diğer görüş,  $.00 \leq \alpha < .40$ =güvenilir değil,  $.40 \leq \alpha < .60$ =düşük düzeyde güvenilir,  $.60 \leq \alpha < .90$ = oldukça güvenilir,  $.90 \leq \alpha < 1.00$ =yüksek düzeyde güvenilir sayılır olarak kabul edilmiştir (George & Mallery, 2003, aktaran, Gliem & Gliem, 2003). Son olarak, tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Yani, ölçek toplam puanının .826 olması, ilk iki faktörün .70'i geçmesi ve Faktör 3'ün de bu değere yakın olması sebepleri ile Hakkaniyet Ölçeği güvenirlilik kriterlerini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, asıl uygulamada elde edilen veriler ile de ölçeğe ilişkin güvenirlilik katsayı puanları incelenmiştir. Buna ilişkin elde edilen değerlere aşağıda Tablo 14'te yer verilmiştir.

**Tablo 14**

*Hakkaniyet Ölçeği Asıl Uygulamadan Elde Edilen Verilere İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ölçek Toplam
$\alpha$	.909	.930	.667	.891

N=906

Tablo 14 incelendiğinde, asıl uygulamadan elde edilen 906 kişilik veri seti ile yapılmış güvenirlilik analizi sonucunda, güvenirlilik katsayıları Faktör1 için .909, Faktör 2 için .930, Faktör 3 için .667 ve ölçek toplamı için .891 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, 906 kişilik veri seti ile yapılan güvenirlilik analizi sonucu elde edilen puanlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Pilot uygulama sonrası yapılan analizler ile elde edilen ölçeğin yapısal olarak geçerliliğini kanıtlamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bunun için asıl uygulamadan elde edilen 906 kişilik yeni bir veri seti kullanılmıştır. DFA ile amaçlanan durum önceden geliştirilmiş, başka çalışmalarda kullanılmış veya kuramsal temele dayalı olan bir ölçeğin ya da modelin doğruluğunu kanıtlamaktır (Gürbüz, 2021). Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Amos 24 programı kullanılmıştır. Bu modelden elde edilecek puanlara ilişkin alanyazında kabul gören değer aralıkları aşağıda Tablo 15'te yer almaktadır.

**Tablo 15***Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeks Değerleri*

Index	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2 / df$	$\leq 3$	$3 \leq (\chi^2 / df) \leq 5$
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR/RMR	$\leq .05$	$\leq .08$
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$

Kaynak: (Kline, 2011; Gürbüz, 2021; Hu & Bentler, 1999, Jöreskog & Sörbom, 1993)

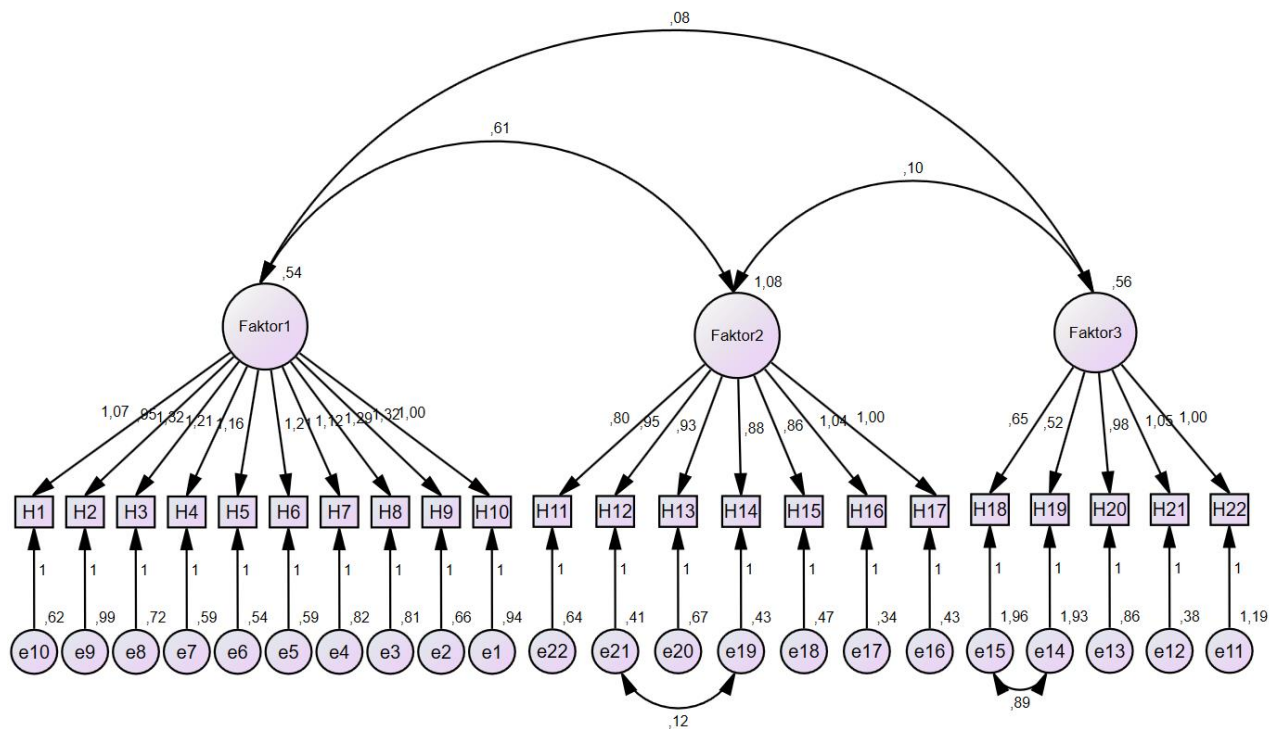
DFA analizinde yapılan ilk denemede  $\chi^2 / sd$  (Ki-Kare / Serbestlik Derecesi) değerinin kabul edilebilir uyum ölçüleri sınırında ( $\chi^2 / sd = 4.6$ ) bir değere sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple, modele ilişkin modifikasyon önerileri incelenmiştir. Buna göre, 12. ve 14. maddeler ile 18. ve 19. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının serbest bırakılmasının modele anlamlı düzeyde katkı sağlayacağı belirlenmiştir. İlgili maddeler incelenmiş ve bu maddelerin birbirine yakın ifadeler içermesi ayrıca aynı faktör içerisinde yer almaları sebebi ile aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği düşünülmüştür. Bu sebeple, modifikasyon önerilerine göre DFA analizi tekrarlanmıştır. Modifikasyonlar sonucu elde edilen değerler aşağıda Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16***Hakkaniyet Ölçeği'nin DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İyiliği Değerleri*

	$\chi^2(CMIN)$	df	$\chi^2 / df$	RMSEA	RMR	CFI	NFI	IFI	GFI	AGFI
Model	711.27	204	3.4	.05	.06	.95	.93	.95	.92	.91

Tablo 16 incelendiğinde, modifikasyonlar sonucunda modele ilişkin elde edilen değerler  $\chi^2 / df = 3.4$  kabul edilebilir uyum, RMSEA=.05 iyi uyum, RMR=.06 kabul edilebilir uyum, CFI=.95 iyi uyum, NFI=.93 kabul edilebilir uyum, IFI =.95 iyi uyum, GFI=.92 kabul edilebilir uyum ve AGFI=.91 kabul edilebilir uyum sergilemiştir. DFA sonucu Hakkaniyet Ölçeği'nin yapısını gösteren model aşağıda Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2***Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Yol Diyagramı*



## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde 906 kişiden elde edilen asıl uygulama veri setine yönelik yapılmış analizlere yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacı ile betimsel istatistik analizi ile ortalama puan hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırma problemlerine yönelik çeşitli demografik bilgiler bazında öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacı ile Bağımsız Gruplar T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizlere başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiş ve normallik analizi sonucuna göre diğer analiz yöntemlerine geçilmiştir. Araştırmanın birinci problemi üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ne düzeyde olduğunu belirlenmeye yöneliktir. Bu sebeple, ölçek faktörleri ve ölçek toplamına ilişkin normallik dağılımını hesaplamak için Skewness ve Kurtosis katsayılarından faydalanılmıştır. Araştırmanın birinci problemine ilişkin bilgiler tablo 17’de yer almaktadır.

**Tablo 17**

*Asıl Uygulamada Elde Edilen Verilere İlişkin Normallik Dağılımı Analizi Sonuçları*

Ölçek Faktörleri	n	Skewness Değeri	Kurtosis Değeri
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	906	-.256	-.462
Akademisyen- Öğrenci İletişimi	906	-.492	-.349
Erişim	906	-.224	-.118
Ölçek Toplam	906	-.303	-.019

Tablo 17 incelendiğinde, 906 kişilik asıl uygulama sonrası elde edilen veri seti üzerinden yapılan analiz sonucu ölçeğin tüm faktörlerinin ve ölçek toplamının Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları -.019 ile -.492 arasında değişkenlik göstermektedir. Skewness ve Kurtosis katsayılarının +1 ile -1 arasında yer alması verinin normal dağıldığını gösterir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021).

## Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında geliştirilen “Hakkaniyet Ölçeği 'ne” ilişkin model Doğrulayıcı Faktör Analizi ile teyit edildikten sonra asıl uygulama kapsamında yeni bir öğrenci grubundan toplanmış 906 kişiden oluşan veri seti ile araştırmanın birinci problemine yönelik analizler yapılmıştır. Birinci araştırma problemi sorusu “Üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin ölçeğin “örgütsel kaynakların adil dağılımı, akademisyen-öğrenci iletişimi ve erişim” boyutlarına yönelik algıları aşağıda Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18**

*Yükseköğretimde Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algısı Düzeyleri*

Faktörler	$\bar{X}$	S
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	3.33	.90
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	3.48	.99
Erişim	2.61	.85
Toplam	3.21	.73

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların ölçeğin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının 3.33 ile 3.48 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ölçek derecelendirme alt ve üst sınırları göz önüne alındığında “1.00-2.60” yetersiz düzey, “2.61-3.40” orta düzey ve “3.41- 5.00” yeterli düzey olarak kabul edilmiştir. Buna göre, “örgütsel kaynakların adil dağılımı” ve “erişim” alt boyutlarına ilişkin algılarının “biraz katılıyorum” düzeyinde yani orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Akademisyen-öğrenci iletişimi boyutundaki algının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu yani yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline bakıldığında ise öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ( $\bar{X}=3.21$ ) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kısaca öğrenciler örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında hakkaniyetin orta düzeyde sağlandığını düşünürken, akademisyen-öğrenci iletişiminde hakkaniyetin yeterli düzeyde sağlandığını düşünmektedir denilebilir.

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda orta düzeyde çıkması çalışma örnekleminin üç farklı üniversitede öğrenim gören

öğrencileri kapsamı ile ilgili olabilir. Bu üç farklı üniversitenin kuruluş yılları farklı olduğu için kurumsallaşma düzeyleri ve devletten aldıkları eğitim ödenekleri de farklı miktardadır. Bu sebeple, yeni kurulmuş ve daha az ödenek alan üniversitenin öğrencilerine kaynaklarını adil bir şekilde sunması ile köklü ve araştırma üniversitesi olan aynı zamanda çok daha fazla ödeneğe sahip olan üniversitenin tüm öğrencilerini kapsayacak adil bir şekilde kaynaklarını sunma durumu farklı düzeylerde olacaktır. Bununla birlikte, OECD verileri bu bulguları destekler niteliktedir; öğrenci başına yapılan harcamalar incelendiğinde Türkiye OECD ülkeleri ortalaması gerisinde kalmıştır (OECD, 2019). Öğrencilere yeterli düzeyde harcama yapılmadığı, farklı altyapılardan gelen öğrencilerin yükseköğretimde hedeflenen çıktılara ulaşabilmesi için hakkaniyetli bir dağılım ile dezavantajlı öğrencilere destek sağlanmadığı için öğrencilerin örgütsel kaynakların adil dağılımına ilişkin hakkaniyet algısının orta düzeyde çıkmış olması olasıdır denilebilir.

Akademisyen-öğrenci iletişimine dayalı hakkaniyetin sağlanması noktasında öğrencilerin algısı yeterli düzeyde çıkmıştır. Bunun sebebi olarak, öğretim elemanlarının YÖK tarafından belirlenen belirli kriterlere göre atanması ve bu durumun üniversiteye göre farklılık oluşturmaması gösterilebilir. Dolayısıyla, bu öğretim elemanlarının öğrenciler ile iyi bir iletişim içinde olması, YÖK tarafından belirlenen öğretim elemanı görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmesi beklenir bir durumdur.

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının erişim boyutunda orta düzeyde çıkmasında öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, OECD (2021c), belgesinde belirtildiği üzere Türkiye yoksulluk puanı en yüksek ülkeler arasındadır ve bu durum öğrencilerin yükseköğretime erişimini etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeye ek olarak cinsiyet de yükseköğretime erişim algısını etkileyen bir diğer faktördür. UNESCO verilerine göre ekonomik gelir düzeyi artan ülkelerde hem kadınların hem de erkeklerin yükseköğretime erişimi artmaktadır. Ülkemizin yoksulluk puanının yüksek olduğu düşünüldüğünde, çalışma bulgularında da erişim boyutuna yönelik hakkaniyete dayalı eğitim algısının orta düzeyde çıkmış olması bu bulgular ile paraleldir

denilebilir. Bunun yanı sıra, yükseköğretime erişimde hakkaniyeti etkileyen bir durum da coğrafi konumdur; farklı bölgelerde yaşayan öğrencilerin yükseköğretime erişim durumları birbirinden farklıdır. Köyde ya da kırsal bölgede yaşayan bir öğrenci ile büyükşehirde ya da ülkenin görece daha gelişmiş bölgelerinde yaşayan eğitime erişimde daha çok imkana sahip bireylerin yükseköğretimde erişime dayalı hakkaniyet algısına göre farklı olması beklenen bir durumdur. Örneğin, Türkiye’de 25-64 yaş aralığında yükseköğretim mezunu yetişkinlerin payı Güneydoğu Anadolu bölgesinde %13 iken, İç Anadolu bölgesinde %32’dir, dahası ortaöğretim kademesinden bile mezun olmayanların oranı %70’in üzerinde olan bölgeler mevcuttur (Himmetoğlu ve diğerleri, 2021). Bu veriden ve çalışma bulgularından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin buldukları farklı coğrafi bölgeler genel anlamda ifade etmek gerekirse farklı sosyoekonomik düzeyler öğrencilerin yükseköğretime erişimde hakkaniyet algısını etkilemektedir denilebilir. Dolayısıyla, erişim boyutuna yönelik algının orta düzeyde çıkması da bu verileri destekler niteliktedir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Cinsiyet Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Araştırmanın ikinci problemde üniversite öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik farklı sorular belirlenmiştir. Bu problemin alt boyutları arasında “Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusu bulunur. Öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyeti algılama durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi analiz sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

**Tablo 19**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Faktör	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Kadın	586	3.40	.87	904	3.479	.001*
	Erkek	320	3.19	.92			



Tablo 19'un devamı							
Akademisyen- Öğrenci İletişimi	Kadın	586	3.55	.93	904	2.902	.004*
	Erkek	320	3.35	1.0			
Erişim	Kadın	320	2.64	.82	904	1.737	.083
	Erkek		2.54	.89			
Toplam	Kadın	906	3.28	.69	904	3.675	.000*
	Erkek		3.09	.77			

\*p<.0

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları cinsiyet değişkenine göre örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $t=3.479$ ,  $p<.05$ ) ile akademisyen-öğrenci iletişimi ( $t=2.902$ ,  $p<.05$ ) alt boyutları ve ölçek genelinde ( $t=3.675$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Örgütsel kaynakların adil dağılımına yönelik cinsiyet bazında kadınların ( $\bar{X}=3.40$ ) hakkaniyete dayalı eğitim algısı erkeklere ( $\bar{X}=3.19$ ) göre daha yüksektir, akademisyen-öğrenci iletişiminde hakkaniyete dayalı eğitimin cinsiyet bazına ilişkin algısı kadınlarda ( $\bar{X}=3.55$ ) erkeklere ( $\bar{X}=3.35$ ) göre daha yüksektir. Ölçek geneline bakıldığında da kadınların ( $\bar{X}=3.28$ ) yükseköğretimde hakkaniyete dayalı eğitim algısı erkeklerin ( $\bar{X}=3.09$ ) algısından daha yüksektir. Buna karşın, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının erişim boyutunda ( $t=1.737$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır fakat erişim boyutunda cinsiyet bazında farklılık görülmemiştir. Yükseköğretime yeni kayıt yaptıran ve bu kademedeki toplam öğrenci sayıları cinsiyet bazında incelendiğinde kadın ve erkek öğrenciler arasında ciddi bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, yükseköğretim kademesinde lisans programlarında kayıtlı toplam kadın öğrenci sayısı 2.224.529 iken toplam erkek öğrenci sayısı ise 2.452.128'dir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.b, t.y.). Bu noktadan hareketle cinsiyet bazında erişim hakkaniyetli bir şekilde sağlanmıştır denilebilir buna karşın, Sart ve Sarıdoğan (2017), AB ülkelerinde yükseköğretime kadınların kayıt yaptıрма oranlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu, gelişmekte olan ülke ve bölgelerde cinsiyete göre yükseköğretime kayıtlarda durumun kadınların aleyhine olduğunu kısaca kadınların okula kayıt oranlarının erkeklerin gerisinde

kaldığını belirtmiştir. Mevcut çalışma bu durumun gözlemlenmediğini ve çalışmaya katılan öğrencilerin erişim boyutundaki algılarının farklılaşmadığını göstermektedir. Ayrıca, 2020-2021 yıllarına ilişkin yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayıları incelendiğinde, lisans programlarında kayıtlı toplam erkek öğrenci sayısı (2.452.128) ile toplam kadın öğrenci sayısı (2.224.529) neredeyse eşit olmaklar beraber aralarında çok az bir fark bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.b, t.y.). Dolayısıyla, bu durum öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının yükseköğretime erişimde kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılık oluşmamasını destekler niteliktedir. Örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutu, akademisyen-öğrenci iletişimi boyutu ve ölçek genelinde kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Örgütsel kaynakların adil dağılımında kadın öğrencilerin üniversitelerin sahip olduğu maddi ve manevi kaynaklardan (örneğin, finansal destek, pdr ünitesi vb.) görece daha fazla yararlandığı için bu boyutta algıları daha yüksek çıkmıştır denilebilir. Akademisyen-öğrenci iletişimi boyutunda kadın öğrencilerin akademisyenler ile daha çok ve daha kolay iletişime geçtiği düşünülebilir, bu yüzden kadın öğrencilerin bu boyuttaki algısı daha yüksek çıkmıştır yorumu yapılabilir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Lise Türü Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyete dayalı eğitim algılarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi analiz sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

**Tablo 20**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar*

*T- Testi Sonuçları*

Faktör	Lise Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Devlet Okulu	742	3.33	.91	904	.297	.767
	Özel Okul	164	3.31	.86			

Tablo 20'nin devamı							
Akademisyen- Öğrenci İletişimi	Devlet Okulu	742	3.48	1.00	904	.220	.826
Erişim	Özel Okul	164	3.47	.95			
	Devlet Okulu	742	2.57	.85	904	-3.052	.003*
Toplam	Özel Okul	164	2.78	.80			
	Devlet Okulu	742	3.21	.74	904	-.545	.586
	Özel Okul	164	3.24	.68			

\*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları lise türü değişkenine göre örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $t=.297$ ,  $p>.05$ ), akademisyen-öğrenci iletişimi ( $t=.220$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve ölçek genelinde ( $t=-.545$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir, fakat erişim ( $t=-3.052$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Erişime yönelik lise türü bazında özel okuldan ( $\bar{X}=2.78$ ) mezun olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, devlet okulundan ( $\bar{X}=2.57$ ) mezun olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Erişim boyutunda devlet okulundan mezun olan öğrenciler ile özel okuldan mezun olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin gittiği lise türü ailelerinin geliri yani sosyoekonomik düzeyleri ile ilgilidir diye düşünülebilir. Örneğin, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin özel okula gitmesi yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından daha düşüktür. Benzer şekilde, yükseköğretim kademesi hem hazırlanma aşaması hem de devam etme açısından masraflı bir durumdur bu sebeple, bu iki farklı gruptan gelen öğrencilerin algılarının yükseköğretime erişimde farklılaşması olası bir durumdur. Diğer bir ifade ile, özel lise mezunu bireylerin yükseköğretime erişimi ile devlet lisesinden mezun olmuş bir öğrencinin yükseköğretime erişiminin farklılaşması beklenen bir durumdur çünkü iki grubun yükseköğretime erişim aşamasında karşılaştıkları gerek ekonomik zorluklar gerekse coğrafi ya da bölgesel zorluklar veya kolaylıklar farklıdır denilebilir. Harper ve Griffin (2011), yüksek sosyoekonomik altyapıya sahip öğrencilerin, akademik hazırlık için gerekli destek, bilgi ve teşvik sağlayan iyi eğitilmiş ve iyi durumdaki ev ortamlarında ve çevrelerde yetiştirilme

olasılığının daha yüksek olduğunu dile getirmiştir. Özel okul mezunu öğrencilerin üniversiteye erişim noktasında hazırlanması için gerekli alt yapının hem akademik hem de maddi açıdan daha iyi olduğu düşünüldüğünde bu iki grup arasında farklılık çıkması bu çalışma ile paraleldir denilebilir. Ayrıca, Crossland (1976), yükseköğretime erişimde alt kademelerdeki okulların (lise, ortaokul) akademik olarak öğrenciyi yükseköğretim kademesine hazırlık aşamasındaki yetersizliği yükseköğretime erişimde bir engel teşkil ettiğini ileri sürmüştür. Bu açıdan bakıldığında, özel okulların ve devlet okullarının öğrenciye sunduğu fırsatlar noktasında ayrıştığı düşünüldüğünde bu çalışmanın bulgusu olan yükseköğretime erişim noktasında bu iki gruptaki öğrencilerin farklı algılara sahip olmaları bu çalışmayı desteklemektedir denilebilir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Barınma Yeri Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyete dayalı eğitim algılarının barınma yeri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi analiz sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

**Tablo 21**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Barınma Yeri Değişkenine Göre Bağımsız*

*Gruplar T- Testi Sonuçları*

Faktör	Barınma Yeri	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Ev	471	3.31	.90	904	-.612	.541
	Yurt	435	3.35	.89			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Ev	471	3.45	1.02	904	-.907	.364
	Yurt	435	3.51	.96			
Erişim	Ev	471	2.62	.82	904	-.528	.597
	Yurt	435	2.59	.88			
Toplam	Ev	471	3.20	.74	904	-.597	.551
	Yurt	435	3.23	.71			

\*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının barınma yeri değişkenine göre örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $t=-.612$ ,  $p>.05$ ), akademisyen-

öğrenci iletişimi ( $t=-.907$ ,  $p>.05$ ), erişim ( $t=-.528$ ,  $p>.05$ ) alt boyutları ve ölçek genelinde ( $t=-.597$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Yarı Zamanlı İşte Çalışma Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin yükseköğretimde hakkaniyete dayalı eğitim algılarının yarı zamanlı işte çalışma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi analiz sonuçları Tablo 22'de yer almaktadır.

**Tablo 22**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Yarı Zamanlı İşte Çalışma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları*

Faktör	Yarı Zamanlı İşte Çalışma	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Evet	157	3.17	.88	904	-2.509	.013*
	Hayır	749	3.36	.90			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Evet	157	3.39	1.03	904	-1.221	.223
	Hayır	749	3.50	.98			
Erişim	Evet	157	2.43	.89	904	-2.775	.006*
	Hayır	749	2.65	.83			
Toplam	Evet	157	3.07	.73	904	-2.688	.008*
	Hayır	749	3.24	.72			

\* $p<.05$

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının yarı zamanlı işte çalışma değişkenine göre örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $t=-2.509$ ,  $p<.05$ ) ile erişim ( $t=-2.775$ ,  $p<.05$ ) alt boyutları ve ölçek genelinde ( $t=-2.688$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir fakat akademisyen-öğrenci iletişimi ( $t=-1.221$ ,  $p>.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Yarı zamanlı işte çalışma değişkenine göre örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda yarı zamanlı işte çalışmayan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı yarı zamanlı bir işte çalışan öğrencilerin algısına göre yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin yaşadığı maddi sorunlar olabilir çünkü üniversitelerde finansal açıdan

hakkaniyet sağlanmadığında öğrenciler çalışmak durumunda kalır ve bu da direkt olarak hakkaniyete yönelik algılarını etkiler. Bu konuda Goldrick-Rab (2014), mali yardım öğrencilerin önemli mali kısıtlamalarının üstesinden gelmelerini sağlar ve bu sayede öğrenciler ücretli işlerde daha az çalıştıkları için mali yardımlar öğrencilerin derslerine konsantre olmalarına ve daha çok vakit ayırmalarına yardımcı olur demiştir. Berlanga vd. (2016) ise, hibeler ve burslar düşük gelirli ailelerin çocuklarına mali yardım sağlar ve hakkaniyeti artırır diyerek finansal desteğin önemini vurgulamıştır. Aygül (2018) ise, üniversite öğrencilerinin yeterli ekonomik kaynaklara sahip olmadığı ayrıca burs, kredi ya da yurt imkanları yetersiz olduğu için temel ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve eğitimlerine devam etmede sorun yaşadıklarını dile getirmiş bunun bir sonucu olarak da öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için iş bulup çalışmak durumunda kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulgularıyla paralellik gösteren bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere, üniversiteler öğrencilere gerekli maddi yardımı yapıp finansal hakkaniyeti sağlamadığı zaman öğrenciler kendi imkanları ile çalışıp eğitim masraflarını karşılamaya çalışmaktadır ve bu durum öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarında farklılaşmaya yol açmaktadır. Erişim boyutu ele alındığında ise, yarı zamanlı işte çalışmayan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı çalışan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bootman ve Long (2016), yükseköğretimin, düşük gelirli öğrenciler ve aileleri için önemli bir sorun ve endişe kaynağı olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, yarı zamanlı işte çalışan öğrencilerin maddi olarak daha düşük gelirli ailelerden geldiği düşünüldüğünde, bu öğrencilerin erişime yönelik algılarının düşük çıkması, sosyoekonomik düzeyin yükseköğretime erişimde hakkaniyetin sağlanması için önemli bir değişken olduğunu gösterir yorumu yapılabilir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Üniversite Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grupların homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını

anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir fakat erişim (Levene's  $F=7.025$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu sebeple, anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacı ile Games-Howell testinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 23'te yer almaktadır.

**Tablo 23**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Üniversite	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Games-Howell)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	1.üniversite	417	3.38	.86	5.407	.005*	1-2
	2.üniversite	248	3.17	.92			
	3.üniversite	241	3.40	.92			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	1.üniversite	417	3.45	1.0	.540	.583	3-2
	2.üniversite	248	3.49	.96			
	3.üniversite	241	3.53	1.0			
Erişim	1.üniversite	417	2.67	.78	4.509	.011*	1-2
	2.üniversite	248	2.47	.87			
	3.üniversite	241	2.64	.92			
Toplam	1.üniversite	417	3.24	.69	3.448	.032*	
	2.üniversite	248	3.11	.74			
	3.üniversite	241	3.27	.76			
	Toplam		3.21	.73			

\* $p<.05$

Tablo 23 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının üniversite değişkenine göre akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=.583$ ,  $p>.05$ ) boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir, fakat bu değişkenin örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=5.407$ ,  $p<.05$ ) ve erişim ( $F=4.509$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Üniversiteye göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Games-Howell testi sonuçları incelendiğinde, örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda birinci üniversitede ( $\bar{X}=3.38$ ) öğrenim gören öğrenciler ve ikinci üniversitede ( $\bar{X}=3.17$ ) öğrenim gören öğrenciler ile üçüncü üniversitede ( $\bar{X}=3.40$ ) öğrenim gören öğrenciler ve ikinci üniversitede ( $\bar{X}=3.17$ ) öğrenim gören öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aynı zamanda, erişim boyutunda birinci üniversitede ( $\bar{X}=2.67$ ) öğrenim gören öğrenciler ile ikinci

üniversitede ( $\bar{X}=2.47$ ) öğrenim gören öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (2021) verileri araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir; YÖK tarafından verilen ödenek miktarları çalışma kapsamındaki üç üniversite için büyük oranda farklılaşmaktadır (“1.341.646.000 TL”, “516.577.000 TL” ve “207.909.000 TL”). Buna bağlı olarak, öğrenci başına yapılan harcamalar araştırma kapsamındaki en köklü üniversiteden en genç üniversiteye sırasıyla 18.761 TL, 40.739 TL ve 7.627 TL’dir. Ayrıca, bu üniversitelerdeki öğrencilerin üniversite burslarından yararlanma oranları en köklü kurum için %3,57 ve diğerleri için %0’dır. Dezavantajlı gruplara yönelik sosyal entegrasyon ve kapsayıcılığa ilişkin yapılan faaliyet sayılarına bakıldığında ise sırasıyla 15, 12, 8’dir. Yani, öğrenciye yapılan yatırım miktarları çalışma kapsamındaki üç üniversitede farklılık göstermektedir, başka bir deyişle bu üç üniversite sahip olduğu kaynakları öğrencilerine farklı düzeylerde sunmaktadır, bu durum da öğrencilerin örgütsel kaynakların adil dağılımına ilişkin algısını etkilemektedir denilebilir. Bu sebeple, üniversitelerin kurumsal ve köklü bir yapıya sahip olma durumu, üniversitelerin farklı sosyo-kültürel yapıları, sahip olduğu bütçeyi yani ekonomik kaynağını öğrenciye sunma düzeyi öğrencilerin algılarında farklılık yaratmaktadır denilebilir. Erişim boyutunda ise üniversite değişkenine göre birinci ve ikinci grup arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Erişim boyutunda köklü bir geçmişe sahip olan yani seçkin bir kurumda öğrenim gören öğrencilerin algılarının diğer kurumdaki öğrencilere göre nispeten yüksek çıkmasının öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili olabileceği düşünülmüştür. Buna yönelik olarak, öğrencilerin ebeveyn eğitim düzeyleri ve aylık toplam aile gelirleri ile üniversite değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenler için iki yönlü ki-kare testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 24, 25 ve 26’da verilmiştir.

**Tablo 24**

*Aylık Toplam Aile Geliri ile Üniversite Değişkenine Yönelik İki Yönlü Ki-Kare Testi Sonucu*

Değişkenler	n	1.Üniversite (%)	2.üniversite (%)	3.üniversite (%)	Toplam (%)	$\chi^2$	p
-------------	---	------------------	------------------	------------------	------------	----------	---



Tablo 24'ün devamı						
0-3000 TL (düşük)	355	%27,6	%37,5	%34,9	%100	85,796 ,000
3001-9000 TL (orta)	448	%55,8	%21	%23,2	%100	
9001 TL ve üzeri (yüksek)	103	%67	%20,4	%12,6	%100	
Toplam	906					

\*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, ki-kare testi sonucunda aylık toplam aile geliri ile üniversite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $\chi^2=85,796$ ,  $p<.05$ ). Çalışmaya katılan öğrencilerin üniversite bazında aylık toplam aile gelirine göre dağılımı incelendiğinde, ailesi düşük düzey gelire sahip öğrencilerin %27,6'sı birinci üniversitede öğrenim görürken, %37,5'i ikinci üniversitede öğrenim görmektedir. Diğer bir ifade ile, erişim düzeyinde hakkaniyete dayalı eğitim algısı düşük çıkan ikinci üniversitede, aile geliri açısından düşük düzey gelire sahip olan öğrencilerin payı daha çoktur. Orta ve üst düzey aile gelirine sahip öğrencilerin üniversitelerdeki dağılımları incelendiğinde ise, orta ve üst gelirli aileye sahip öğrencilerin çoğunluğunun birinci üniversitede öğrenim gördüğü ortaya çıkmıştır. Ailesi orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin çoğu %55,8'i birinci üniversitede öğrenim görürken, %21'i ikinci üniversitede öğrenim görmektedir. Benzer şekilde, ailesi yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin birinci üniversitedeki oranı %67 iken ikinci üniversitedeki oranı ise %20,4'tür. Anlaşıldığı üzere, erişim boyutunda öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarına ilişkin anlamlı farklılık çıkmasında birinci ve ikinci üniversiteye erişim sağlamış öğrencilerin ailelerinin farklı gelir gruplarından gelmesi önemli bir etken olmuştur yorumu yapılabilir.

### Tablo 25

*Anne Eğitim Düzeyi ile Üniversite Değişkenine Yönelik İki Yönlü Ki-Kare Testi Sonucu*

Değişkenler	n	1.Üniversite (%)	2.üniversite (%)	3.üniversite (%)	Toplam (%)	$\chi^2$	p
Mezun değil	110	%17,3	%50,9	%31,8	%100	117.433	,000
İlkokul mezunu	306	%36,6	%29,1	%34,3	%100		
Ortaokul ve dengi okul mezunu	101	%37,6	%24,8	%37,6	%100		
Lise ve dengi okul mezunu	224	%59,8	%20,1	%20,1	%100		
Üniversite mezunu	165	%69,1	%20	%10,9	%100		
Toplam	906						

\*p<.05

**Tablo 26***Baba Eğitim Düzeyi ile Üniversite Değişkenine Yönelik İki Yönlü Ki-Kare Testi Sonucu*

Değişkenler	n	1.Üniversite (%)	2.üniversite (%)	3.üniversite (%)	Toplam (%)	$\chi^2$	p
Mezun değil	40	%12,5	%60	%27,5	%100	108,434	,000
İlkokul mezunu	231	%27,7	%35,5	%36,8	%100		
Ortaokul ve dengi okul mezunu	112	%36,6	%31,3	%32,1	%100		
Lise ve dengi okul mezunu	243	%51	%21,4	%27,6	%100		
Üniversite mezunu	280	%65,4	%19,6	%15	%100		
Toplam	906						

\*p&lt;.05

Tablo 25 ve 26 incelendiğinde, ki-kare testleri sonucunda hem anne ( $\chi^2=117.433$ ,  $p<.05$ ) hem de baba eğitim düzeyi ( $\chi^2=108,434$ ,  $p<.05$ ) ve üniversite arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna yönelik yapılan analiz sonucunda, anne eğitim düzeyi değişkenine göre, herhangi bir mezuniyet derecesi olmayan anneye sahip öğrencilerin ikinci üniversitedeki yani daha genç olan üniversitedeki oranı %50,9 iken, birinci üniversitedeki oranı yani köklü üniversitedeki oranı sadece %17,3'tür. Bu durum anne eğitim düzeyinin yükselmesiyle değişmiş ve anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin birinci üniversitedeki oranının, ikinci üniversiteye göre çok daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin birinci üniversitedeki oranı %69,1 iken, ikinci üniversitede bu oran %20 olarak bulunmuştur. Kısaca, anne eğitim düzeyi ile yükseköğretime erişim arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buna paralel şekilde, baba eğitim düzeyi ile üç üniversitedeki öğrenci oranları karşılaştırıldığında, ilkökul mezunu babaya sahip öğrencilerin oranı ikinci üniversitede %35,5 iken, birinci üniversitede %27,7 olarak bulunmuştur. Bu durum baba eğitim seviyesinin yükselmesi ile değişmiş, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ikinci üniversitedeki oranı %19,6 iken, birinci üniversitedeki oranı %65,4 olarak bulunmuştur. Yani, daha köklü ve gelişmiş olan birinci üniversiteye erişim sağlamış öğrencilerin çoğu aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyleri görece daha yüksek olan öğrencilerdir denilebilir. Kısaca, aile geliri ve ebeveyn eğitim düzeyi öğrencilerin yükseköğretime erişimde hakkaniyete dayalı eğitim algılarının farklılaşmasına neden olmuştur denilebilir. Buna paralel olarak, Erişken (2019), çalışmasında öğrencilerin

aile eğitim durumları, sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin üniversiteye göre büyük oranda farklılaştığını ifade etmiştir. Buna göre, daha köklü, prestijli ve yüksek puanlarla alım yapan bir yükseköğretim kurumu olan ODTÜ’de öğrencilerin genellikle orta-üst sınıf ailelerden gelmekte olduğu buna karşın daha düşük puanlarla öğrenci alan ve daha yeni bir kurum olan Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’ndeki öğrencilerin daha çok yoksun gruplardan diğer bir ifade ile düşük sosyoekonomik sınıflardan geldiği sonucuna ulaşmıştır. Yani, ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin sadece erişim noktasında değil prestijli üniversiteye erişim noktasında da farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır (Erişken, 2019) ve bu sonuç mevcut çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu konuya ilişkin diğer çalışmalar incelendiğinde de üniversiteye özellikle de seçkin ve köklü üniversitelere erişimde yüksek gelir durumunun etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük gelirli öğrencilerin çoğunluğunun, seçkin bir kurumdan coğrafi olarak uzak bir yerde ikamet ettikleri düşünüldüğünde, mesafeden kaynaklanan ek eğitim harcamalarının, düşük gelirli öğrencilerin seçkin yükseköğretim kurumlarına erişimini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmesi gerekir (Griffith & Rothstein, 2009; Harper & Griffin, 2011). Williams ve Filippakou (2010) ise, seçkin yükseköğretim kurumlarına erişim, büyük ölçüde ayrıcalıklı üst sınıf gruplarından öğrencilerle sınırlandırılmıştır demiştir. Bu durum Gölpek (2011)’in çalışması ile açıklanabilir; yükseköğretime hazırlık döneminde yapılan harcamalar öğrencilerin üniversite giriş sınavında başarılı olmalarına etkide bulunur ve böylece yüksek gelir grubundan gelen öğrenciler yükseköğretim hizmetinden daha fazla faydalanma imkanına sahipken alt gelir gruplarından gelen öğrencilerde durum tam tersidir. Ayrıca, Harper ve Griffin (2011), bu durumu şöyle açıklamaktadır; yüksek sosyoekonomik altyapıya sahip öğrencilerin, akademik hazırlık için gerekli destek, bilgi ve teşvik sağlayan iyi eğitilmiş ve iyi durumdaki ev ortamlarında yetiştirilme olasılığı daha yüksektir. Dolayısıyla, seçkin, köklü ve daha yüksek giriş puanlarına sahip bir üniversiteye erişim yüksek gelir gruplarından gelen öğrenciler için daha kolaydır ve bu sebeple bu boyuta ilişkin farklılık, yani farklı eğitim kurumlarına erişimde öğrencilerin farklı algılara sahip olması öğrencilerin sosyoekonomik

durumları ile açıklanabilir. Yani, yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin üniversiteye hazırlık ve giriş aşamasında daha avantajlı olduğu düşünüldüğünde mevcut çalışmanın bulgusu bu çalışmaları destekler niteliktedir; seçkin bir kurum olan birinci üniversiteye yönelik erişim algısı yüksek çıkmıştır çünkü yapılan analizlere göre bu üniversitedeki öğrencilerin çoğunluğu ikinci üniversitedeki öğrencilere göre orta ve üst gelirli ailelerden ve eğitim düzeyi daha yüksek ailelerden gelmektedir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Fakülte Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncesinde grupların homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Akademisyen-öğrenci iletişimi (Levene's  $F=2.422$ ,  $p<.05$ ) ve erişim (Levene's  $F=2.784$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında grupların homojen dağılıma sahip olmadığı anlaşıldıktan sonra anlamlı farklılıkların olduğu grupların belirlenmesi için yapılmış Tamhane's T2 testi sonuçları Tablo 27'de yer almaktadır.

**Tablo 27**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Fakülte Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA*

*Sonuçları*

Faktör	Fakülte	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tamhane's T2)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Eğitim Fakültesi	260	3.53	.86	8.118	.000*	1-4 1-6
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	147	3.47	.91			2-4
	İletişim Fakültesi	27	3.31	.83			
	Mühendislik Fakültesi	246	3.09	.90			
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	154	3.34	.85			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Tıp Fakültesi	72	3.10	.87			
	Eğitim Fakültesi	260	3.74	.91	16.506	.000*	1-4 1-6

		Tablo 27'nin devamı						
Erişim	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	147	3.80	.90				2-4 2-5 2-6
	İletişim Fakültesi	27	3.54	.87				
	Mühendislik Fakültesi	246	3.07	1.06				
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	154	3.48	.90				5-4
	Tıp Fakültesi	72	3.30	.94				
	Eğitim Fakültesi	260	2.53	.79	1.667	.140		
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	147	2.63	.84				
	İletişim Fakültesi	27	2.65	.99				
	Mühendislik Fakültesi	246	2.59	.80				
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	154	2.77	.92				
Toplam	Tıp Fakültesi	72	2.54	.98				
	Eğitim Fakültesi	260	3.37	.69	11.003	.000*		1-4 1-6
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	147	3.38	.70				2-4 2-6
	İletişim Fakültesi	27	3.23	.64				
	Mühendislik Fakültesi	246	2.97	.75				
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	154	3.26	.67				5-4
	Tıp Fakültesi	72	3.04	.76				
	Toplam	906	3.21	.73				

\*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının fakülte değişkenine göre ölçek geneli ( $F=11.003$ ,  $p<.05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=8.118$ ,  $p<.05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=16.506$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir, fakat erişim boyutu ( $F=1.667$ ,  $p>.05$ ) ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tamhane's T2 sonucuna göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=3.53$ ) ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri ( $\bar{X}=3.09$ ;  $3.10$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=3.47$ ) ile Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=3.09$ ) arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akademisyen-öğrenci

iletişimi boyutunda ise, Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=3.74$ ) ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri ( $\bar{X}=3.07$ ; 3.30) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=3.80$ ) ile Mühendislik, Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakülteleri ( $\bar{X}=3.07$ ; 3.48; 3.30) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=3.48$ ) ile Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=3.07$ ) arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ölçeğin genelinde ise, Eğitim Fakültesi ( $\bar{X}=3.80$ ) ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri ( $\bar{X}=3.2.97$ ; 3.04) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{X}=3.38$ ) ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri ( $\bar{X}=3.2.97$ ; 3.04) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, Sağlık Bilimleri Fakültesi ( $\bar{X}=3.26$ ) ile Mühendislik Fakültesi ( $\bar{X}=2.97$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda fakülte bazında farklılıkların çıkması öğrencilere sunulan imkanlar ile ilgili olabilir. Fark çıkan gruplara bakıldığında Eğitim Fakültesi ile Tıp Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi bulunmaktadır. Tıp ve Mühendislik Fakülteleri, Eğitim Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde yer alan birçok bölüme göre daha yüksek puanlarla öğrenci alan bir fakültedir. Bu sebeple, başarı oranları daha yüksek olduğu için bu fakültede okuyan öğrencilerin buldukları kurumdan daha çok kaynak (maddi destek ya da akademik destek vb.) alma gibi beklentileri olabilir. Ayrıca, bu fakülteler doğası itibariyle daha çok uygulama gerektirdiği için öğrencilerin daha çok kaynağa ihtiyaç duyduğu fakültelerdir. Bu sebeple, bu fakültelerdeki ihtiyaçları karşılamak Eğitim ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerine göre daha çok kaynak ve çaba gerektirir. Bu sebeple, örgütsel kaynakların adil dağılımında Eğitim Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin hakkaniyete dayalı eğitim algıları yüksek çıkarken, Tıp ve Mühendislik Fakülteleri öğrencilerinin algıları daha düşük çıkmıştır denilebilir. Akademisyen-öğrenci iletişimine dayalı hakkaniyet boyutunda farklılaşma olan gruplara bakıldığında, Eğitim Fakültesi ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri arasında, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik, Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakülteleri arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu grupları genel olarak sözel ağırlıklı ve

sayısal ağırlıklı bölümlere dayalı fakülteler olarak ele alırsak, sözel ağırlıklı bölümlere dayalı fakültelerde okuyan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı daha yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle, akademisyen-öğrenci iletişimde sözel ağırlıklı bölümlere dayalı fakültelerde çalışan akademisyenler ve öğrenciler arasında daha kuvvetli bir iletişim olduğu söylenebilir.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ebeveyn eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde anne eğitim düzeyi grupları arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Akademisyen-öğrenci iletişimi (Levene's  $F=2.411$ ,  $p<.05$ ) ve erişim (Levene's  $F=2.825$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında grupların homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu sebeple, anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacı ile Tamhane's T2 testinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

**Tablo 28**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tamhane's T2)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Mezun değil	110	3.32	.87	.485	.747	
	İlkokul mezunu	306	3.35	.92			
	Ortaokul ve dengi okul mezunu	101	3.41	.93			
	Lise ve dengi okul mezunu	224	3.27	.88			
	Üniversite mezunu	165	3.32	.87			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Mezun değil	110	3.57	.90	.969	.424	
	İlkokul mezunu	306	3.51	.96			
	Ortaokul ve dengi okul mezunu	101	3.53	.96			
	Lise ve dengi okul mezunu	224	3.47	1.0			
	Üniversite mezunu	165	3.36	1.0			

Tablo 28'in devamı

Erişim	Mezun değil	110	2.23	.88	.7000	.000*	
	İlkokul mezunu	306	2.61	.89			2-1
	Ortaokul ve dengi okul mezunu	101	2.67	.89			3-1
	Lise ve dengi okul mezunu	224	2.67	.79			4-1
	Üniversite mezunu	165	2.73	.72			5-1
Toplam		906	3.21	.73	.509	.729	

\*p&lt;.05

Tablo 28 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek geneli ( $F=.509$ ,  $p>.05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=.485$ ,  $p>.05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=.969$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir, fakat erişim boyutu ( $F=7.000$ ,  $p<.05$ ) ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tamhane's T2 Testi sonucuna göre, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.61$ ; 2.67; 2.67; 2.73) ile herhangi bir dereceye sahip olmayan yani hiçbir kademedan mezun olmamış anneye sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.23$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ebeveyn eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde baba eğitim düzeyi grupları arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Erişim (Levene's  $F=3.505$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı tespit edildiği için anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacı ile Games-Howell testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar Tablo 29'da yer almaktadır.

### Tablo 29

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*



Faktör	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Games-Howell)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Mezun değil	40	3.13	.92	.910	.457	
	İlkokul mezunu	231	3.32	.92			
	Ortaokul ve dengi okul mezunu	112	3.36	.91			
	Lise ve dengi okul mezunu	243	3.39	.89			
	Üniversite mezunu	280	3.29	.87			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Mezun değil	40	3.36	.98	1.186	.315	
	İlkokul mezunu	231	3.49	.98			
	Ortaokul ve dengi okul mezunu	112	3.58	.94			
	Lise ve dengi okul mezunu	243	3.55	1.0			
	Üniversite mezunu	280	3.40	1.0			
Erişim	Mezun değil	40	2.12	.93	5.636	.000*	
	İlkokul mezunu	231	2.52	.88			
	Ortaokul ve dengi okul mezunu	112	2.57	.93			4-1
	Lise ve dengi okul mezunu	243	2.66	.83			5-1
	Üniversite mezunu	280	2.72	.74			5-2
Toplam		906	3.21	.73	1.637	.163	

\*p<.05

Tablo 29 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının baba eğitim değişkenine göre ölçek geneli ( $F=1.637$ ,  $p>.05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=.910$ ,  $p>.05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=.1.186$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir, fakat erişim boyutu ( $F=5.636$ ,  $p<.05$ ) ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Games-Howell Testi sonucuna göre, babası lise mezunu olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.66$ ) ile babası herhangi bir mezuniyet derecesine sahip olmayan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.12$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Benzer şekilde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin hakkaniyet algısı ( $\bar{X}=2.72$ ) ile herhangi bir mezuniyet derecesi olmayan babaya sahip öğrencilerin algısı ( $\bar{X}=2.12$ ) ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin algısı ( $\bar{X}=2.52$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır.

Hakkaniyete dayalı eğitim algısının ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizler sonucunda, erişim boyutunda anne eğitim durumuna ilişkin bulgular hiçbir mezuniyeti olmayan anneye sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezuniyet derecesine sahip annelere sahip olanlardan düşük çıkmıştır. Baba eğitim düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, erişim boyutunda herhangi bir mezuniyet derecesi olmayan babaya sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları lise ve üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerin algılarından düşük çıkmıştır. Ebeveyn eğitim düzeyine göre genel anlamda yorum yapmak gerekirse, anne baba eğitim düzeyi düşük olan öğrenciler ile anne baba eğitim düzeyi görece yüksek olanlar arasında yükseköğretime erişim boyutunda hakkaniyete dayalı eğitim algıları farklılaşmaktadır. Yani, ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olanlara göre erişim boyutundaki hakkaniyete dayalı eğitim algıları düşük çıkmıştır. Bu durum anne baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin üniversiteye erişimde daha çok engelle karşılaştığı, daha çok zorluk yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın bu bulguları ile alanyazında yapılan çalışmalar arasında paralellik söz konusudur. Örneğin, anne baba eğitim düzeyinin çocuğun eğitimi üzerindeki etkileri araştırılmış ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur, bunun yanı sıra anne baba eğitim düzeyleri ne kadar yüksek olursa öğrencinin başarısının da o derece yüksek olacağı savunulmuştur (HansVaughn, 2004; BenDavid-Hadar & Hovav, 2013, aktaran, Dadon- Golan ve diğerleri, 2018). Horn ve Bobbitt (2000), anne babaların eğitim düzeyleri arttıkça buna paralel olarak çocuklarının lisans derecesine sahip olma olasılıkları artış göstermekte olduğunu ileri sürmüştür, Roksa (2011) ise, anne babası lisans ya da daha üst düzey eğitime sahip katılımcıların daha düşük düzeyde eğitim seviyesine sahip anne babası olan katılımcılara kıyasla lisans derecesine sahip olma şansının %44 daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Hatta dünyanın farklı ülkelerinde (örneğin, İtalya, Bulgaristan, Romanya ve Lüksemburg) bile anne babası en az lise ya da üniversite mezunu olan bireylerin

yükseköğretim eğitimi alma şansının anne babası bu derecelere sahip olmayan bireylere nazaran çok daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Atherton ve diğerleri, 2016).

Bu duruma benzer sonuçlar taşıyan veriler Türkiye'den de elde edilmiştir; Ekinci (2011)'e göre eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretimde temsil edilme oranları artmaktadır, bununla beraber yükseköğretim mezunu ailelerden gelen öğrencilerin giriş puanları daha yüksek olan programlara (tıp, diş hekimliği, eczacılık) kayıt yaptırdığı da belirtilmiştir. Yapılan çalışmalar ile mevcut çalışma arasında yükseköğretime erişimde anne baba eğitim düzeylerinin etkisi açısından benzerlikler bulunmaktadır örneğin, anne baba eğitim düzeyleri farklılaştıkça öğrencilerin yükseköğretime erişim oranları da değişmektedir, bununla beraber yükseköğretime erişimde hakkaniyete dayalı eğitim algıları da değişmektedir. Buna karşın, yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin algıları değil yükseköğretime erişim düzeyleri tespit edilmeye çalışmıştır, mevcut çalışma bu bulguları destekler nitelikte olup bu durumu daha ileriye götürmüş ve öğrencilerin anne baba eğitim düzeylerinin yükseköğretime erişimde hakkaniyet algıları üzerinde ne denli etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveyn eğitim düzeylerinin değişmesiyle öğrencilerin hakkaniyet algılarının da değişmesi şuna bağlanabilir; yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler, çocuklarının üniversiteye hazırlanmasını daha iyi sağlar çünkü bu ebeveynler çocuklarının rekabet güçlerini artıran temel bilgi ve yardımı sağlamak için (örneğin, özel dersler, rehberlik hizmetleri aldirmek, çocuklarının üniversiteye hazırlık kursları almasını sağlamak ve üniversite ziyaretleri düzenlemek) genellikle daha iyi durumdadırlar (Harper & Griffin, 2011; Rowan-Kenyon ve diğerleri, 2008). Eğitimin bireylerin ve toplumun refahını artırma işlevi düşünüldüğünde, daha yüksek eğitim derecesine sahip bireylerin çocuklarına üniversiteye hazırlık aşamasında daha refah bir ortam sağlamaları beklenen bir durumdur. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarını üniversiteye yönlendirme ve hazırlama aşamasında daha çok kaynağa sahip olması öğrencilerin akademik hazırlık düzeylerini yüksek olmasını sağlar (Carnevale & Rose, 2003; Park, 2013). Bu sebeple, eğitim düzeyi görece yüksek olan ebeveyne sahip bireylerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının yükseköğretime erişim

boyutunda hiçbir mezuniyet derecesine sahip olmayan ya da daha düşük kademedeki mezuniyet derecesi olan ebeveynlere sahip olanlardan ayrışması beklenen bir durumdur.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ebeveyn Çalışma Durumu Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar**

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ebeveyn çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde anne çalışma durumu grupları arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Erişim (Levene's  $F=2312$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı tespit edildiği için anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacıyla Tamhane's T2 testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da yer almaktadır.

**Tablo 30**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Anne Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tamhane's T2)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Maaşlı/Ücretli	165	3.39	.88	.928	.493	
	Yevmiyeli (mevsimlik, geçici)	16	3.26	.84			
	İşveren	6	3.38	.61			
	Kendi hesabına çalışıyor (bakkal, manav, esnaf vb.)	15	3.59	1.00			
	Ücretsiz aile işçisi (tarım sektöründe kendi işinde çalışanlar vb.)	45	3.11	.97			
	Emekli	81	3.21	.89			
	İşsiz	383	3.31	.90			
	Emekli olup çalışan	7	3.60	.85			
	Diğer	188	3.38	.89			
	Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Maaşlı/Ücretli	165	3.51	.99	1.187	.304
Yevmiyeli (mevsimlik, geçici)		16	3.50	.77			
İşveren		6	4.28	.57			
Kendi hesabına çalışıyor (bakkal, manav, esnaf vb.)		15	3.58	1.24			

		Tablo 30'un devamı				
Erişim	Ücretsiz aile işçisi (tarım sektöründe kendi işinde çalışanlar vb.)	45	3.31	1.09		
	Emekli	81	3.36	1.11		
	İşsiz	383	3.44	.98		
	Emekli olup çalışan	7	3.69	1.39		
	Diğer	188	3.58	.91		
	Maaşlı/Ücretli	165	2.70	.75	2.446	.013*
	Yevmiyeli (mevsimlik, geçici)	16	2.38	.80		
	İşveren	6	2.83	.75		
	Kendi hesabına çalışıyor (bakkal, manav, esnaf vb.)	15	2.80	1.11		
	Ücretsiz aile işçisi (tarım sektöründe kendi işinde çalışanlar vb.)	45	2.52	1.10		
Toplam	Emekli	81	2.83	.78		
	İşsiz	383	2.50	.85		6-7
	Emekli olup çalışan	7	3.14	1.04		
	Diğer	188	2.65	.83		
		906	3.21	.73	1.278	.251

\*p<.05

Tablo 30 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının anne çalışma durumu değişkenine göre ölçek geneli ( $F=1.278$ ,  $p>.05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=.928$ ,  $p>.05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=1.187$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir, fakat erişim boyutu ( $F=2.446$ ,  $p<.05$ ) ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tamhane's T2 Testi sonucuna göre, annesi emekli olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.83$ ) ve annesi işsiz olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.50$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ebeveyn çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde baba çalışma durumu grupları arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Grupların homojen dağılıma sahip olduğu ( $p>.05$ ) olduğu anlaşıldıktan

sonra anlamlı farklılıkların olduğu grupların belirlenmesi için yapılmış Tukey testi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

**Tablo 31**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Baba Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Maaşlı/Ücretli	295	3.39	.86	1.175	.091	
	Yevmiyeli (mevsimlik, geçici)	38	3.34	.82			
	İşveren	32	3.52	.79			
	Kendi hesabına çalışıyor (bakkal, manav, esnaf vb.)	81	3.52	.91			
	Ücretsiz aile işçisi (tarım sektöründe kendi işinde çalışanlar vb.)	62	3.19	1.02			
	Emekli	246	3.28	.90			
	İşsiz	42	3.04	1.07			
	Emekli olup çalışan	61	3.27	.79			
	Diğer	49	3.27	.95			
	Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Maaşlı/Ücretli	295	3.53	.98	.899	.516
Yevmiyeli (mevsimlik, geçici)		38	3.45	1.04			
İşveren		32	3.74	.88			
Kendi hesabına çalışıyor (bakkal, manav, esnaf vb.)		81	3.60	1.04			
Ücretsiz aile işçisi (tarım sektöründe kendi işinde çalışanlar vb.)		62	3.50	1.06			
Emekli		246	3.41	1.01			
İşsiz		42	3.31	1.16			
Emekli olup çalışan		61	3.37	.81			
Diğer		49	3.51	.89			
Erişim		Maaşlı/Ücretli	295	2.72	.77	3.030	.002*
	Yevmiyeli (mevsimlik, geçici)	38	2.24	.85			
	İşveren	32	2.73	.80			
	Kendi hesabına çalışıyor (bakkal, manav, esnaf vb.)	81	2.62	.87			
	Ücretsiz aile işçisi (tarım sektöründe kendi işinde çalışanlar vb.)	62	2.41	.99			
	Emekli	246	2.62	.87			
	İşsiz	42	2.26	.81			
	Emekli olup çalışan	61	2.69	.80			
	Diğer	49	2.56	.95			

Tablo 31'in devamı

Toplam	906	3.21	.73	1.987	.045
--------	-----	------	-----	-------	------

\*p&lt;.05

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının baba çalışma durumu değişkenine göre örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=1.175$ ,  $p>.05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=.899$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir, fakat erişim boyutu ( $F=3.030$ ,  $p<.05$ ) ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tukey Testi sonucuna göre, babası maaşlı/ücretli işte çalışan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.72$ ) ile babası yevmiyeli işte çalışan ve babası işsiz olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları ( $\bar{X}=2.24$ ; 2.26) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Aylık Toplam Aile Geliri Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma**

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının aile geliri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde aile gelir grupları arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Ölçek geneli (Levene's  $F=3.557$ ,  $p<.05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı (Levene's  $F=3.174$ ,  $p<.05$ ) ve erişim (Levene's  $F=9.765$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında grupların homojen dağılımadığı tespit edildiği için anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacı ile Games-Howell testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar Tablo 32'de yer almaktadır.

### **Tablo 32**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Aylık Toplam Aile Geliri Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Aylık Toplam Aile Geliri	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Games-Howell)
--------	--------------------------	---	-----------	---	---	---	---------------------

Tablo 32'nin devamı							
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	0-3.000 TL (düşük)	355	3.23	.96	3.402	.034*	
	3.001- 9.000 TL (orta)	448	3.39	.86			2-1
	9.001 TL ve üstü (yüksek)	103	3.40	.80			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	0-3.000 TL (düşük)	355	3.40	1.02	2.109	.122	
	3.001- 9.000 TL (orta)	448	3.54	.97			
	9.001 TL ve üstü (yüksek)	103	3.54	.97			
Erişim	0-3.000 TL (düşük)	355	2.36	.90	28.978	.000*	
	3.001- 9.000 TL (orta)	448	2.73	.79			2-1 3-1
	9.001 TL ve üstü (yüksek)	103	2.93	.64			3-2
Toplam	0-3.000 TL (düşük)	355	3.09	.77	9.283	.000*	
	3.001- 9.000 TL (orta)	448	3.29	.70			2-1
	9.001 TL ve üstü (yüksek)	103	3.34	.62			3-1
	Toplam	906	3.21	.73			

\*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının aylık toplam aile geliri değişkenine göre akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=2.109$ ,  $p>.05$ ) boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Buna karşın, ölçek geneli ( $F=9.283$ ,  $<p.05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=3.402$ ,  $p<.05$ ) ve erişim ( $F=28.978$ ,  $p<.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Games-Howell Testi sonucuna göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda orta gelir düzeyi olarak kabul edilen 3.001- 9.000 TL ( $\bar{X}=3.39$ ) ile düşük gelir düzeyi olarak kabul edilen 0-3.000 TL ( $\bar{X}=3.23$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, ailesi orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Erişim boyutunda ise, orta düzey gelir grubu 3.001-9000 TL ( $\bar{X}=2.73$ ) ve yüksek düzey gelir grubu 9000 TL ve üstü ( $\bar{X}=2.93$ ) ile düşük düzey gelir grubu 0-3000 TL ( $\bar{X}=2.36$ ) arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmaktadır. Ayrıca, yüksek düzey gelir grubu 9000 TL ve üstü ( $\bar{X}=2.93$ ) ile orta düzey gelir grubu 3.001- 9.000 TL ( $\bar{X}=2.73$ ) arasında anlamlı bir farklılaşma



bulunmaktadır. Yani, erişim boyunda ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, ailesi orta ve yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin algısından düşük çıkmış, benzer şekilde ailesi orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, ailesi yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin algısından düşük çıkmıştır. Bu duruma paralel şekilde, ölçek genelinde de orta ve üst gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin algısından yüksek çıkmıştır.

Ebeveyn çalışma durumu ve aylık toplam aile geliri değişkenleri ailenin ekonomik durumu ile ilgili olduğu için birlikte yorumlanmıştır. Ebeveyn çalışma durumu değişkeninde anne çalışma durumuna göre emekli ve işsiz grupları arasında, benzer şekilde, baba çalışma durumuna göre ise, maaşlı ve yevmiyeli ile maaşlı ve işsiz grupları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Genel olarak, düzenli bir geliri/maaşı olan ve düzenli bir geliri olmayan ailelerden gelen öğrenciler arasında hakkaniyete dayalı eğitim algılarının farklılaşması mevcuttur denilebilir. Yani, erişim boyutunda düzenli geliri olan (emekli ve maaşlı çalışan) işlerde çalışan aileye sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, düzenli bir geliri olmayan (işsiz ve yevmiyeli çalışan) aileye sahip öğrencilerin algısından yüksektir. Bu sebeple, düzenli bir geliri olmayan aileye sahip öğrencilerin üniversiteye erişimi daha zordur ve öğrenciler bu aşamada daha fazla zorlukla karşılaşır denilebilir.

Ailenin aylık toplam geliri ele alındığında ise örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutunda farklılıklar gözlemlenmiştir. Örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda aileleri orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin algıları düşük gelir düzeyine göre yüksek çıkmıştır çünkü aileleri orta gelir düzeyinde bulunan öğrencilerin ihtiyaçları düşük gelir düzeyindekilere göre daha azdır. Örneğin, orta gelir düzeyine sahip ailelerin maddi olarak düşük gelir düzeyine sahip ailelerden daha iyi durumda oldukları düşünüldüğünde, ailesi orta düzey gelire sahip öğrenciler üniversiteden gelecek maddi yardımlara daha az ihtiyaç duyar, üniversiteden finansal destek almadıklarında bunun eksikliğini ve dezavantajını aileleri düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere nazaran daha az yaşarlar çünkü ailelerinden

maddi olarak daha çok destek görme ihtimalleri vardır. Bu sebeple, ailesi orta gelir düzeyinde bulunan öğrencilerin örgütsel kaynakların adil dağılımına yönelik hakkaniyet algısı daha yüksek çıkmıştır yorumu yapılabilir. Bu konuya ilişkin, Berlanga vd. (2016), düşük gelirlili ailelerin çocuklarına hibe ve burs sağlanmasının öğrencinin okulu bırakmasını önleyen bir tedbir olacağını ve bu durumun hakkaniyeti artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca, düşük gelirlili öğrencilere yapılan mali yardımın öğrencilerin eğitimlerini sürdürme kararlılığını ve akademik performanslarını iyileştirdiği belirtilmiştir. Bird ve Castleman (2016), ise düşük gelirlili öğrencilerin 25 yaşına kadar bir lisans programından mezun olma oranlarının maddi olarak daha iyi durumda olan akranlarına göre beş kat daha düşük olduğunu belirtmiştir. Buna benzer şekilde, Berlanga vd. (2016), finansal hakkaniyet sağlanmadığında düşük gelirlili öğrencilerin bir programı bitirmelerinin daha uzun sürdüğünü çünkü ekonomik ihtiyaçların öğrencilerin dikkatlerini akademik faaliyetlerden uzaklaştırıp para konusunda endişe duymalarına sebep olduğunu ve bu yüzden öğrencilerin kendilerini kurumdaki akademik ve sosyal çevrelerden uzaklaştırıp diğer faaliyetlere odaklanmış bir şekilde bulunduğunu ifade etmiştir (Berlanga ve diğerleri, 2016). Bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere, ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin ihtiyaçları karşılanmadığında diğer bir ifade ile finansal hakkaniyet sağlanmadığında, öğrenciler akademik hedeflerinden uzaklaşıp temel ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalabilir ve bunun sonucunda akademik olarak diğer arkadaşlarına göre geride kalabilir ya da bu öğrencilerin daha geç mezun olma riskleri vardır. Bu sebeple, mevcut çalışmada örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı düşük çıkmış olabilir yorumu yapılabilir.

Erişim boyutunda ise, aynı düzenli geliri olmayan ailelerde olduğu gibi düşük gelirlili ailelerden gelen öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, orta ve yüksek gelirlili aileye sahip öğrencilere göre düşük çıkmıştır. Benzer şekilde, orta düzey aile gelirine sahip öğrencilerin algısı, ailesi yüksek gelir grubundan gelen öğrencilere göre düşük çıkmıştır. Üniversiteye erişim aşamasında düşük ve orta gelir düzeyine sahip ailelerden gelen

öğrencilerin daha çok zorlukla ya da engelle karşılaşma olasılıkları fazla olduğundan erişim boyutunda algıları daha düşük çıkmıştır yorumu yapılabilir. Bu bulguya benzer şekilde, Okhidoi (2016), ailenin sosyoekonomik durumunun üniversiteye erişimin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmış ve ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre üniversiteye erişim olasılıklarının daha çok olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışma sosyoekonomik düzeyin üniversiteye erişimde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymakla beraber cinsiyet açısından bir fark bulmamıştır. Ayrıca, Karen (2002), gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin yükseköğretime erişim oranlarının da düşük olduğunu belirtmiş ve yoksul öğrencilerin Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretime katılma ve seçkin kurumlara kabul edilme olasılığının düşük olduğunu ifade etmiştir (Karen, 2002). Atherton vd. (2016) ise, mevcut bulgulara benzer olacak şekilde Afrika'dan ve Hindistan'dan örnekler vermiştir; Gana nüfusunun beşte birini oluşturan en zengin kesimin yükseköğretime girme olasılığının, nüfusun beşte ikisini oluşturan en yoksul kesime göre yedi kat daha fazla olduğunu, Hindistan'da ise aileleri en yüksek gelir diliminde yer alanların, en yoksul olanlara göre yükseköğretime girme olasılığı 20 kat daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak, Al-Qudsi (2003), Arap ülkelerinde aile gelir farklılıklarının öğrencilerin okula kayıt oranlarında ve eğitim kayıp oranlarında etkili olduğu belirtmiştir.

Bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere, sadece Türkiye'de değil dünyanın farklı bölgelerinde de yükseköğretime erişimde ailenin sosyoekonomik düzeyinin çok büyük önem taşıdığı görülmektedir. Buradan hareketle, mevcut bulgular anne-baba çalışma durumunun ve aile gelir düzeyinin üniversiteye erişimde ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ailesinin düzenli geliri olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının arttığı ve benzer şekilde, aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin üniversiteye erişimde hakkaniyet algılarının da arttığı bu çalışma ile ortaya çıkarılmıştır.

### Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ailedeki Toplam Kardeş Sayısı Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ailedeki toplam kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde ailedeki toplam kardeş sayısına ilişkin gruplar arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Grupların homojen dağılıma sahip olduğu ( $p > .05$ ) anlaşıldıktan sonra anlamlı farklılıkların olduğu grupların belirlenmesi için yapılmış Tukey testi sonuçları Tablo 33'de yer almaktadır.

**Tablo 33**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Ailedeki Toplam Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Ailedeki Toplam Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	1	68	3.23	1.01	2.333	.073	
	2	339	3.25	.90			
	3	240	3.44	.84			
	4 ve daha fazla	259	3.36	.91			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	1	68	3.36	1.07	1.861	.135	
	2	339	3.40	1.03			
	3	240	3.55	.92			
	4 ve daha fazla	259	3.55	.98			
Erişim	1	68	2.69	.84	5.943	.001*	
	2	339	2.71	.79			2-4
	3	240	2.63	.88			3-4
	4 ve daha fazla	259	2.43	.87			
Toplam		906	3.21	.73	1.350	.257	

\* $p < .05$

Tablo 33 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ailedeki toplam kardeş sayısı değişkenine göre ölçek geneli ( $F=1.350$ ,  $p > .05$ ) ile örgütsel kaynakların adil dağılımı ( $F=2.333$ ,  $p > .05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=1.861$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir, fakat erişim ( $F=5.943$ ,

$p < .05$ ) boyutu ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tukey testi sonucuna göre, toplam iki kardeş olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.71$ ), toplam 4 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı algısından ( $\bar{X}=2.43$ ) yüksek çıkmıştır. Buna benzer şekilde, toplam 3 kardeş olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı ( $\bar{X}=2.63$ ), toplam 4 ve daha fazla kardeş olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısından ( $\bar{X}=2.43$ ) yüksek çıkmıştır.

Toplam kardeş sayısı erişim boyutunda anlamlı farklılıklar yaratmış ve kardeş sayısı arttıkça erişime yönelik hakkaniyet algısının da düştüğü ortaya çıkmıştır. Yani, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin erişimde karşılaştıkları engellerin arttığı ortaya çıkmıştır denilebilir çünkü kardeş sayısı arttıkça ailenin çocuk başına harcayacağı maddi kaynaklar azalır. Kardeş sayısının çok olması öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir çünkü ailede ne kadar çok çocuk varsa kaynaklar da o kadar çok harcanır, bu durum ise herkes için daha az kaynak anlamına gelir (Levin-Epstien, 2000, aktaran, Dadon- Golan ve diğerleri, 2018). Bu durum da kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin üniversiteye erişimini olumsuz yönde etkiler yorumu yapılabilir. Mevcut bulguya benzer şekilde, Horn ve Bobbitt (2000), ailenin büyüklüğünün çocuğun eğitimini etkilediğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada kardeş sayısı daha az olan öğrencilerin erişim boyutundaki hakkaniyete dayalı eğitim algısı daha yüksek çıkmıştır, bu da kardeş sayısı azaldıkça öğrencilerin üniversiteye erişimde karşılaştıkları sorunların azaldığı ve erişimin görece kolaylaştığı anlamına gelir. Diğer bir deyişle, kardeş sayısı arttıkça erişim boyutuna yönelik hakkaniyet algısı düşmüştür, bu da kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin üniversiteye erişimde karşılaştıkları sorunların arttığına işaret eder. Nitekim, Dadon-Golan vd. (2018), fazladan her bir kardeşin üniversiteye kabul edilme oranını yaklaşık %6 azalttığını ileri sürmüştür ve bu durum mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

### Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Ailenin Yaşadığı Ev Bölgesi Değişkenine Dayalı Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ailelerin yaşadığı ve sürekli kaldığı bölgeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA öncesinde ailelerin yaşadığı bölge grupları arasındaki homojenlik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını anlamak için Levene's Homojenlik testi incelenmiştir. Erişim (Levene's  $F=5.328$ ,  $p<.05$ ) alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı tespit edildiği için anlamlı farklılıklar bulunan grupların belirlenmesi amacı ile Tamhane's T2 testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar Tablo 34'te yer almaktadır.

**Tablo 34**

*Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algılarının Ailenin Yaşadığı Ev Bölgesi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Ailenin Yaşadığı Ev Bölgesi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tamhane's T2)
Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı	Kırsal bölge ya da köyde	84	3.22	.93	.585	.674	
	Kasaba ya da ilçede	188	3.38	.93			
	İl merkezinde	222	3.30	.88			
	Büyükşehirde	404	3.34	.88			
	Başka ülkede	8	3.50	1.11			
Akademisyen-Öğrenci İletişimi	Kırsal bölge ya da köyde	84	3.33	1.05	1.951	.100	
	Kasaba ya da ilçede	188	3.54	.96			
	İl merkezinde	222	3.47	.96			
	Büyükşehirde	404	3.47	1.01			
	Başka ülkede	8	4.28	.93			
Erişim	Kırsal bölge ya da köyde	84	2.25	.99	6.336	.000*	
	Kasaba ya da ilçede	188	2.52	.94			
	İl merkezinde	222	2.61	.83			3-1
	Büyükşehirde	404	2.73	.75			4-1
	Başka ülkede	8	2.50	.79			
Toplam		906	3.21	.73	1.827	.122	

\* $p<.05$

Tablo 34 incelendiğinde, öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının ailenin yaşadığı ev bölgesi değişkenine göre ölçek geneli ( $F=1.827$ ,  $p>.05$ ) ile örgütsel kaynakların

adil dağılımı ( $F=.585$ ,  $p>.05$ ) ve akademisyen-öğrenci iletişimi ( $F=1.951$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır, fakat erişim ( $F=6.336$ ,  $p<.05$ ) boyutu ile öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tamhane's T2 testi sonucuna göre, il merkezi ( $\bar{X}=2.61$ ) ve kırsal bölge ya da köy ( $\bar{X}=2.25$ ) grupları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, büyükşehir ( $\bar{X}=2.73$ ) ve kırsal bölge ya da köy ( $\bar{X}=2.25$ ) grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Ailenin yaşadığı ev bölgesi değişkeninde erişim boyutunda kırsal bölge ya da köy ile il merkezi ve büyükşehir arasında farklılıklar çıkmış ve aileleri kırsal bölge ya da köyde ikamet eden öğrencilerin erişim boyutunda hakkaniyete dayalı eğitim algıları, aileleri il merkezinde ya da büyükşehirde ikamet eden öğrencilere göre düşük çıkmıştır. Kırsal bölge ve köylerde eğitim imkanları il merkezlerine ve büyükşehirlere göre çok daha azdır, özellikle de şehir merkezlerine çok uzak bölgelerden gelen öğrencilerin eğitim imkanlarına erişmesi şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilere nazaran çok daha zordur. Bu yüzden, aileleri kırsal bölge ya da köyde yaşayan öğrencilerin erişime yönelik hakkaniyete dayalı eğitim algılarının düşük çıkması beklenen bir durumdur.

Bu konuya yönelik çalışmalar incelendiğinde, sadece Türkiye'de değil dünyanın farklı bölgelerinde çalışmanın bu bulgusuna benzer durumların mevcut olduğu görülmüştür. Örneğin, Çin'de, yoksul ve kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin yükseköğretime girme olasılığı, kentsel alanlarda yaşayan yoksul öğrencilere göre yedi kat daha azdır, Hindistan'da ise cinsiyet ve coğrafya birlikte ele alındığında fark daha da artmıştır; kırsal kesimdeki yoksul kadınların bu kademedeki eğitim alma olasılığı zengin ve kentsel bölgelerde yaşayan erkeklere göre 40 kat daha az olduğu ortaya çıkmıştır (Atherton ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde, Al-Qudsi (2003) ise bölge ve cinsiyet değişkenlerini bir arada incelemiş ve uzak bölgelerde olan okullara kadınların farklı sebeplerden (uzak mesafe, seyahat süresi ve güvenlik sorunları) gönderilmediğini ortaya koymuştur, böylece kırsal ve kentsel yerleşim

yerlerinin okula kayıt oranı üzerinde bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de olduğu gibi, Vietnam’da da kırsal bölge ve köyde yaşayan öğrenciler için üniversiteye erişim bir hayli zordur; Bui vd. (2019), uzak köylerden gelen öğrenciler için üniversiteye erişimin kısıtlı olduğunu ortaya çıkarmış, öğrenciler ise köylerindeki eğitim kalitesinin onları üniversiteye hazırlayacak kadar iyi olmadığını belirtmiş ve mali güçleri yetmediği için de üniversiteye hazırlık için özel ders alamadıklarını ifade etmişlerdir. Dahası, uzak köylerde yaşayan katılımcıların üçte ikisinin ailelerinde üniversite sınavına giren ilk ya da ikinci kişiler olduğu ortaya çıkmıştır (Bui ve diğerleri, 2019). Ekinci (2011)’in bulguları da mevcut bulgulara paralel sonuçlara sahiptir; kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin yükseköğretime erişiminin daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmış, cinsiyet açısından ise kırsal kesimden gelen erkek öğrencilerin üniversitelerde kadın öğrencilerden %10 daha fazla temsil edildikleri belirtilmiştir. Bunların yanı sıra, prestijli üniversiteye erişim söz konusu olduğunda ise durum kırsal bölge ya da köylerden gelen öğrenciler için daha da zorlaşmaktadır; Kim ve Kim (2013)’in ifade ettiği üzere, Kore ve Çin’deki üniversitelerin prestiji arttıkça, kırsal kesimden gelen öğrencilerin üniversitelere girme olasılığı azalmaktadır. Kısacası, mevcut çalışma, öğrencilerin üniversiteye erişimi üzerine yapılmış daha önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemekle beraber, şehir merkezlerinden uzaklaştıkça, kırsal bölge ve köylere doğru gidildikçe eğitime erişimde yaşanan zorlukların (ekonomik, coğrafi vb.) artmakta olduğunu ortaya çıkarmıştır.



## **Bölüm 5**

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Daha sonra ise, bu sonuçlara uygun bir şekilde ileriki araştırmalara ışık tutabilmek amacı ile araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

#### **Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Sonuçlar**

Mevcut çalışma kapsamında iki ana araştırma problemi belirlenmiştir. Bunlardan ilki yükseköğretim kademesinde devlet kurumlarında öğrenim görmekte olan lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırma problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda, yükseköğretimde lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının “örgütsel kaynakların adil dağılımı” ve “erişim” boyutlarında orta düzeyde iken, “akademisyen-öğrenci iletişimi” boyutunda yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçek geneline bakıldığında ise öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

#### **Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci probleminde ise yükseköğretim kademesinde devlet kurumlarında öğrenim görmekte olan lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırma problemi kapsamında ele alınan demografik değişkenler genel olarak “cinsiyet” ve “sosyoekonomik duruma” yönelik bilgilerden oluşmaktadır. Bu demografik bilgiler arasında “cinsiyet, lise türü, barınma yeri, yarı zamanlı işte çalışma durumu, üniversite, fakülte, ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, aylık toplam aile geliri, ailedeki toplam kardeş sayısı ve ailenin yaşadığı ev bölgesi” yer almaktadır.

Bu değişkenler bazında ele alınan araştırma problemine yönelik yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından hakkaniyete dayalı eğitim algıları örgütsel kaynakların adil dağılımı, akademisyen-öğrenci iletişimi boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Örgütsel kaynakların adil dağılımı ve akademisyen-öğrenci iletişimi boyutları ve ölçek geneline yönelik kadınların hakkaniyete dayalı eğitim algısı erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca yönelik olarak, örgütsel kaynakların adil dağılımında kadın öğrencilerin üniversitelerin sahip olduğu kaynaklardan (örneğin, finansal destek, pdr ünitesi vb.) görece daha fazla yararlandığı ve akademisyen-öğrenci iletişimi boyutunda ise kadın öğrencilerin akademisyenler ile daha çok ve daha kolay iletişime geçtiği için algılarının yüksek çıkmış olma ihtimali vardır denilebilir.

Lise türü değişkenine göre, erişim boyutunda öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buna göre, erişime yönelik lise türü bazında, özel liseden mezun olmuş öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı devlet okulundan mezun olmuş öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Mezun olunan lise türü ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilişkilendirildiğinde, devlet okulundan mezun olan öğrencilerin yükseköğretime erişimde daha fazla engelle veya zorlukla karşılaştığı ve bu sebeple bu iki grup arasında farklılaşma olduğu sonucuna varılabilir.

Barınma yeri değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır fakat yarı zamanlı işte çalışma değişkeninde öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında anlamlı farklılaşmalar elde edilmiştir. Buna göre, yarı zamanlı işte çalışmayan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları, yarı zamanlı işte çalışan öğrencilere göre örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında daha yüksek çıkmıştır. Yarı zamanlı işte çalışan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için okulun örgütsel kaynaklarından (maddi destek, burs ve diğer olanaklar vs.) adil bir şekilde faydalanma noktasında yarı zamanlı işte çalışmayan öğrencilere göre geride kaldıkları ve bu yüzden hakkaniyet algılarının düşük olduğu ayrıca, yarı zamanlı işte çalışan öğrencilerin

yükseköğretime erişim aşamasında zorluklar ile karşılaştıkları için bu boyuttaki algılarının da düşük olduğu sonucuna varılabilir.

Üniversite değişkeni sonuçlarına göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda, birinci üniversitede öğrenim gören öğrenciler ve ikinci üniversitede öğrenim gören öğrenciler ile üçüncü üniversitede öğrenim gören öğrenciler ve ikinci üniversitede öğrenim gören öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Üniversitelerin elde ettiği ödenekleri ve buna bağlı olarak sahip oldukları kaynakları öğrencilere adil bir şekilde sunma noktasında farklılaştığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda, erişim boyutunda birinci üniversitede öğrenim gören öğrencilerin algıları ile ikinci üniversitede öğrenim gören öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin farklı özellikteki üniversitelere (seçkin ve köklü kurumlar, yeni açılmış kurumlar vs.) erişim aşamasında fark yarattığı sonucuna ulaşılabilir.

Fakülte değişkeninden elde edilen sonuçlara göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı ve akademisyen-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı bir farklılıklar elde edilmiştir. Örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda Eğitim Fakültesi ile Mühendislik ve Tıp Fakülteleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu boyutta fark yaratan Tıp ve Mühendislik Fakülteleri, Eğitim ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerine nazaran daha yüksek puanlarla girilen bir fakülte olduğu aynı zamanda uygulamalı dersler üzerine daha çok yoğunlaşan fakülteler olduğu için bu fakülteadaki öğrencilerin daha çok kaynağa (teknolojik, maddi vb.) ihtiyacı olabilir. Bu sebeple, Eğitim ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde okuyan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları daha yüksek çıkarken, Tıp Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin algıları düşük çıkmıştır sonucuna varılabilir. Akademisyen-öğrenci iletişimi boyutunda ise, genel olarak sözel ağırlıklı (Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) ile sayısal ağırlıklı bölümlere dayalı fakülteler

(Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Tıp Fakültesi) arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Sözel ağırlıklı bölümlere dayalı fakültelerdeki öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle, akademisyen-öğrenci iletişimde sözel ağırlıklı bölümlere dayalı fakültelerde çalışan akademisyenler ve öğrenciler arasında daha kuvvetli bir iletişim olduğu söylenebilir.

Ebeveyn eğitim düzeyi değişkeni anne ve baba için ayrı ayrı incelenmiş olup, erişim boyutunda anne eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Buna göre, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları, annesi herhangi bir okul bitirmemiş öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısından yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, baba eğitim düzeyi ele alındığında erişim boyutunda anlamlı farklar elde edilmiştir. Lise ve üniversite mezunu babaya sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları, herhangi bir mezuniyet derecesi olmayan ya da ilkokul mezunu babaya sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarından yüksek çıkmıştır. Anne baba eğitim düzeyi birlikte incelendiğinde, ebeveyn eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin, ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olanlara göre erişim boyutunda hakkaniyete dayalı eğitim algıları düşük çıkmıştır. Diğer bir ifade ile, ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yükseköğretimde erişime yönelik hakkaniyet algıları artmıştır. Genel olarak, anne baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencinin üniversiteye erişimde daha çok engelle karşılaştığı ve daha çok zorluk yaşadığı sonucuna varılabilir.

Ebeveyn çalışma durumu anne ve baba için ayrı ayrı ele alınmıştır. Anne çalışma durumu erişim boyutunda emekli ve işsiz grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, annesi emekli olan öğrencilerin annesi işsiz olan öğrencilere nazaran hakkaniyete dayalı eğitim algısı erişim boyutunda daha yüksek çıkmıştır. Baba çalışma durumu sonuçlarına göre, erişim boyutunda babası maaşlı/ücretli işte çalışanların hakkaniyete dayalı eğitim algısı, babası yevmiyeli işte çalışan ve babası işsiz olan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Kısaca, düzenli bir geliri/maaşı olan ve düzenli bir geliri olmayan ailelerden gelen öğrenciler arasında hakkaniyete dayalı eğitim algıları

farklılaşmaktadır sonucuna varılmıştır. Aylık toplam aile geliri değişkeni sonuçlarına bakıldığında ise, örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutunda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda aileleri orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyet algıları, düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin algılarına göre yüksek çıkmıştır. Erişim boyutunda ise, ailesi orta ve yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, ailesi düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısından yüksek çıkmıştır. Bununla beraber, ailesi yüksek gelir düzeyine sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, ailesi orta gelir düzeyine sahip öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Kısaca, ebeveyn çalışma durumu ve ailenin toplam aylık geliri sosyoekonomik düzey ile ilgili olduğundan sosyoekonomik düzeyin üniversiteye erişimde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Nitekim, sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin üniversiteye erişimde hakkaniyete dayalı eğitim algıları da düşmüştür bu sebeple, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler üniversiteye erişimde daha çok zorlanmışlardır denilebilir.

Ailedeki toplam kardeş sayısı değişkeni sonuçlarına göre erişim boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre, toplam 2 kardeş olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, toplam 3 kardeş ile 4 ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısından yüksek çıkmıştır. Yani, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin üniversiteye erişime yönelik hakkaniyet algısı düşmüştür bu sebeple, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin üniversiteye erişimde karşılaştıkları sorunlar ve engellerin arttığı sonucuna varılabilir.

Son olarak, ailenin yaşadığı ev bölgesi değişkeninden elde edilen sonuçlara göre, erişim boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre, ailesi il merkezi ya da büyükşehirde yaşayan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı, ailesi kırsal bölge ya da köyde yaşayan öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısından yüksek çıkmıştır. Kırsal bölge ya da köylerdeki eğitim imkanları il merkezlerine ve büyükşehirlere göre çok daha az olduğu ve şehir merkezlerine uzak bölgelerde yaşayan öğrencilerin bu imkanlara erişmesi

şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilere nazaran çok daha zor olduğu için aileleri kırsal bölge ya da köyde yaşayan öğrencilerin erişime yönelik algıları düşük çıkmıştır sonucuna varılabilir.

## **Öneriler**

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında ileriki çalışmalara yön verebilmek ve fikir sunabilmek için aşağıda hem uygulayıcılara (Yükseköğretim Kurulu ve Üniversite yönetimleri) hem de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Yapılan çalışma sonucunda, eğitime erişim noktasında yapılan sınavlar ile eşitlik sağlanmış ve tüm öğrenciler sadece devletin finanse ettiği yükseköğretim kurumlarında öğrenim görseler de öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, üniversitelerin hakkaniyete dayalı bir eğitim sistemi oluşturması ve tüm öğrencilerin eşit sonuçlara ulaşabilmesi için üniversiteye erişimden mezuniyet derecesi elde edilene kadar geçen sürede diğer bir deyişle, yükseköğretimden elde edilecek çıktının bu kademedeki geçireceği süre boyunca gerekli olan hakkaniyetli koşulların sağlanması noktasında tüm üniversitelerin bağlı olduğu Yükseköğretim Kurulu hakkaniyet kavramı çerçevesinde yeni politikalar (dezavantajlı konumdaki öğrencilere yönelik akademik ve finansal destek, öğrenci başına yapılan harcamaların artırılması, öğrencilere ayrılan burs oranları ve burs miktarlarının artırılması, öğrencilere sunulan barınma-yemek-sosyal faaliyet-rehberlik gibi hizmetlerin iyileştirilmesi vb.) üretebilir, fırsat eşitliği ile ilgili politikalar yetkililerce gözden geçirilebilir ve revize edilebilir.
2. Üniversite yönetimleri örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı durumda olan öğrencilere yönelik hakkaniyeti daha iyi sağlamak için hakkaniyete dayalı yeni uygulamalar (ücretsiz/indirimli

barınma, indirimli/ücretsiz yemek, burs vb.) başlatabilir ve buna yönelik olarak yönetmeliklerini yenileyebilir.

3. Üniversite yönetimleri hakkaniyete dayalı iyi bir eğitim sistemi oluşturmak için öğrenci başına yapılan harcama miktarlarını, sosyal entegrasyon ve kapsayıcılığa yönelik faaliyetlerini artırabilir, gerekli merciler ile iletişime geçip buna ilişkin başvuru ve talepte bulunabilirler.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin örgütsel kaynakların adil dağılımı ile erişim boyutlarında ve ölçek genelinde hakkaniyete dayalı eğitim algıları orta düzeyde çıkmıştır. Bu boyutlarda farklılaşmanın kaynağını daha iyi ortaya çıkarmak amacı ile bu boyutlara yönelik üniversite öğrencilerinin katıldığı nitel çalışmalar yapılabilir, bu konuda öğrencilerin görüşleri sayesinde daha detaylı bulgulara ulaşılabilir.
2. Bu çalışma sonucunda, cinsiyet açısından kadın öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları erkek öğrencilere göre örgütsel kaynakların adil dağılımı, akademisyen-öğrenci iletişimi boyutları ve ölçek genelinde daha yüksek çıkmıştır. Bu sonucun sebeplerine yönelik daha detaylı bilgilere ulaşmak ve üniversitelerin hakkaniyeti sağlama çabalarının cinsiyet açısından daha iyi anlaşılması için farklı üniversitelerde daha geniş geniş kitlelere bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek uygulanabilir veya bu konuda nitel çalışmalar yürütülebilir.
3. Bu çalışmanın verileri Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim sürecine denk gelmiş ve bu sebeple sadece en az bir yıl üniversiteye gitmiş, fiziki olarak üniversite deneyimi yaşamış, üniversite kaynaklarından faydalanmış, hocalar ile yüz yüze iletişime geçmiş olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri bu çalışmaya dahil edilmiş fakat sadece uzaktan eğitimle üniversite eğitimini deneyimlemeye çalışan 1.ve 2. sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre hakkaniyete dayalı eğitim algısında

anlamli farklılıkların oluşup oluşmadığını belirlemek amacı ile tüm sınıf düzeylerini kapsayan nicel çalışmalar yürütülebilir.

4. Yükseköğretimde erişime yönelik lise türü bazında lisede devlet okulundan mezun olmuş öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı özel liseden mezun olmuş öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Bu konuya yönelik detaylı bilgiler elde etmek için farklı lise türlerine yönelik (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi vb.) çalışmalar yapılabilir.
5. Yarı zamanlı işte çalışan öğrencilerin örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında hakkaniyete dayalı eğitim algıları düşük çıkmıştır. Yarı zamanlı işte çalışan öğrencilerin özellikle de örgütsel kaynakların adil dağılımı boyutunda ne gibi hakkaniyete dayalı olmayan durumlarla karşılaştıklarını belirlemek ve bu boyutlardaki algılarına ilişkin farklılıkların daha detaylı bilgisine ulaşmak için nitel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, farklı miktarda devletten ödenek alan ve kuruluş yılı itibari ile daha farklı geçmişe sahip üniversitelerde bu konuya ilişkin öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısının karşılaştırması yapılabilir.
6. Üniversite değişkeni sonuçlarına göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı ve erişim boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Türkiye’de hakkaniyet kavramı genel olarak eşitlik kavramı ile bir tutulduğu için hakkaniyetin özüne yönelik çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, sosyoekonomik farklılıklardan öğrencilerin en çok etkilendiği eğitim kademesi yükseköğretimde hakkaniyet kavramının ele alınması ve bu yeni kavrama ilişkin farklı bulgulara ulaşabilmek için hakkaniyetin bu çalışma kapsamında sunulan anlamına yönelik araştırmalar farklı yükseköğretim kurumlarında yürütülebilir. Özellikle üniversite türüne göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacı ile üniversite kuruluş yılları baz alınarak yani köklü bir geçmişe sahip olan üniversiteler ile daha genç üniversitelerde öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları karşılaştırılabilir, ayrıca devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algı düzeyleri



incelenebilir. Bunların yanı sıra, araştırma üniversiteleri ve diğer üniversiteler arasında öğrencilerin hakkaniyete yönelik eğitim algılarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için nicel çalışmalar yürütülebilir.

7. Fakülte değişkeninden elde edilen sonuçlara göre, örgütsel kaynakların adil dağılımı ve akademisyen-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Genel olarak sözel ağırlıklı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler ile sayısal ağırlıklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algıları farklılaşmıştır. Buna göre, fakülteye ilişkin farklılıkların daha detaylı incelenmesi için öğrenci görüşlerine başvurulabilir. Farklı üniversitelerde yine fakülte bazında hakkaniyete dayalı eğitim algısında farklılıklar oluşup oluşmadığı, oluşuyorsa bunların nelerden kaynaklandığına ilişkin çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, sadece fakülte bazında değil bölüm açısından da öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algısı incelenebilir. Bunun yanı sıra, bu farklılıkları belirlemek amacıyla sadece öğrencilerin değil yönetici pozisyonunda çalışan ve derslere giren akademisyenler ile görüşmeler yapılabilir.
8. Ebeveyn eğitim düzeyi ve ebeveyn çalışma durumu değişkenlerinde anne ve baba için ayrı ayrı analizler yapılmış ve bunun sonucunda her iki değişkende hem anne hem baba için erişim boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu değişkenlere ilişkin detaylı bilgi elde etmek ve hakkaniyete dayalı eğitim algılarının farklılaşmasında ne gibi durumlarla karşılaştıklarını tespit etmek amacıyla öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir. Ayrıca, bu değişkenlere göre farklı üniversitelerde farklılaşma olup olmadığı nicel çalışmalar ile daha geniş kitlelere ulaşılarak araştırılabilir.
9. Ailedeki toplam kardeş sayısı değişkeni sonuçlarına göre erişim boyutunda farklılıklar elde edilmiştir. Bu durumun daha detaylı anlaşılması ve üniversiteye erişimde fazla kardeşe sahip öğrencilerin hakkaniyete dayalı eğitim algılarını

etkileyen ne gibi zorluk ve engeller ile karşılaştıklarını daha detaylı anlamak için öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir.

10. Ailenin yaşadığı ev bölgesi değişkeninden elde edilen sonuçlara göre, erişim boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre, ailesi kırsal bölge ya da köyde ikamet eden öğrencilerin üniversiteye erişimde hakkaniyete dayalı olmayan ne gibi şartlara maruz kaldıklarını belirlemek amacı ile bu öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir.

11. Bu çalışma kapsamında yükseköğretimde hakkaniyet kavramı sadece öğrencilerin algısına göre incelenmiştir, bu sebeple ilerleyen araştırmalarda hakkaniyete dayalı eğitim algısı öğrencilerin sürekli iletişimde buldukları diğer örgüt paydaşlarının (akademisyenler, yöneticiler ve idari çalışanlar) açısından da incelenebilir. Buna yönelik olarak, öğrenci algısının diğer paydaşlar ile birlikte incelendiği karma yöntem çalışmaları yapılabilir.

12. Yükseköğretimde hakkaniyet kavramı özellikle dezavantajlı öğrenci grupları üzerinde daha geniş kitlelere ulaşılarak incelenebilir. Örneğin, kadın öğrenci grupları, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler, kırsal bölge ya da köylerden gelen öğrenciler ve ailelerinde ilk defa üniversiteye erişim sağlayan öğrenci grupları gibi farklı cinsiyet ve sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin yoğunlukta olduğu çalışmalar yürütülebilir.

## Kaynaklar

- Adhikari, S. (2017, 6 Mayıs). *Equity vs. equality: 20 differences between equity and equality. Health Programs and Policies. Public Health Notes.* <http://www.publichealthnotes.com/equity-vs-equality>
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108712>
- Al-Qudsi, S. S. (2003). Family background, school enrollments and wastage: Evidence from Arab countries. *Economics of Education Review*, 22(6), 567-580. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00028-1)
- Annunziata, M. H. (2018). *Increasing institutional capacity for equity: Understanding students' experiences to identify practices that promote equitable outcomes* (Publication No. 10790389) [Doctoral dissertation, Wingate University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Atchison, B., Diffey, L., Rafa, A., & Sarubbi, M. (2017). *Equity in education: key questions to consider.* Education commission of the states. [https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Equity\\_in\\_Education\\_Key\\_questions\\_to\\_consider.pdf](https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Equity_in_Education_Key_questions_to_consider.pdf)
- Atherton, G., Dumangane, C., & Whitty, G. (2016). *Charting equity in higher education: Drawing the Global Access Map.* Pearson. [https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Charting-Equity\\_WEB.pdf](https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/Charting-Equity_WEB.pdf)
- Avery, C. (2010). *The effects of college counseling on high-achieving, low-income students* (No. w16359). National Bureau of Economic Research. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w16359/w16359.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w16359/w16359.pdf)

- Aygül, H. H. (2018). Eğitime erişim, yoksulluk ve formel/enformel iş-gücü olarak üniversite gençliği: "istihdam için mi eğitim? Eğitim için mi istihdam?". *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 58-87. <https://doi.org/10.26466/opus.354859>
- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Banbel, M., & Chen, S. S. (2014). Academic tutoring program and services for supporting collegiate student-athletes. *Kentucky Association of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 52(1), 52-60. <https://kyshape.org/wp-content/uploads/2017/03/Fall-2014.pdf#page=52>
- Bastedo, M. N., & Jaquette, O. (2011). Running in place: Low-income students and the dynamics of higher education stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 318-339. <https://doi.org/10.3102/0162373711406718>
- Baum, S. (2010). Taking fairness seriously in college admissions and financial aid. *Forum for the Future of Higher Education*. (pp. 46–50). <http://forum.mit.edu/articles/taking-fairness-seriously-in-college-admissions-and-financial-aid/>
- Baum, S., Ma, J., & Payea, K. (2010). *Education pays 2010: The benefits of higher education for individuals and society*. College Board Advocay & Policy Center. P. 1-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526357.pdf>
- BenDavid-Hadar, I. (2018). School finance policy and justice. In G.N. Noblit, W. Pink (Eds). *Education finance, equality, and equity* (19-37). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90388-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90388-0_1)
- Bensimon, E. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *The Review of Higher Education*, 30(4), 441–469. [https://cue.usc.edu/files/2016/01/Bensimon\\_The-Underestimated-Significance-of-Practitioner-Knowledge-in-the-Scholarship-on-Student-Success.pdf](https://cue.usc.edu/files/2016/01/Bensimon_The-Underestimated-Significance-of-Practitioner-Knowledge-in-the-Scholarship-on-Student-Success.pdf)

- Berlanga, V., Figuera, P., & Pérez-Escoda, N. (2016). Academic performance and persistence of study bursary holders. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 54, 23-35. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=520436>
- Berne, R. & Stiefel, L. (1984). *The measurement of equity in school finance*. Johns Hopkins University Press.
- Berne, R. (1988). Equity Issues in School Finance. *Journal of Education Finance*, 14(2), 159-180. <https://www.jstor.org/stable/40703658>
- Berne, R., & Stiefel, L. (1981). Measuring the equity of school finance policies: A conceptual and empirical analysis. *Policy Analysis*, 7(1), 47-69. <https://www.jstor.org/stable/42783459>
- Biga, K., Spott, P., & Spott, E. (2013). How to win friends and influence students: Applying networking principles to the teacher-student relationship. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(3/4), 101-112. [http://www.na-businesspress.com/JHETP/BigaK\\_Web13\\_3\\_\\_4\\_.pdf](http://www.na-businesspress.com/JHETP/BigaK_Web13_3__4_.pdf)
- Bird, K., & Castleman, B. L. (2016). Here today, gone tomorrow? Investigating rates and patterns of financial aid renewal among college freshmen. *Research in Higher Education*, 57, 395–422. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9390-y>
- Blom, A., & Hobbs, C. (2008). *School and work in the Eastern Caribbean. Does the education system adequately prepare youth for the global economy?* The World Bank: <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7458-0>
- Blue, M. C. (1990). *Development and testing of a definition of equity of education finance and a measurement of Idaho school district superintendents' perceptions of the change in control of education finance as a result of the incorporation of the 1% initiative into Idaho code and its effect upon the equity of Idaho education finance* (Publication No. 9102184) [Doctoral dissertation, University of Idaho]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Boatman, A., & Long, B. T. (2016). Does financial aid impact college student engagement? *Research in Higher Education*, 57(6), 653-681. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9402-y>
- Boonaert, T., & Vettenburg, N. (2011). Young people's internet use: Divided or diversified? *Childhood*, 18(1), 54-56. <https://doi.org/10.1177/0907568210367524>
- Bragg, D., & Durham, B. (2012). Perspectives on access and equity in the era of (community) college completion. *Community College Review*, 40(2), 106–125. <https://doi.org/10.1177/0091552112444724>
- Braveman, P., & Gruskin, S. (2003). Defining equity in health. *Journal of Epidemiological Community Health*, 57, 254–258. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.57.4.254>
- Brocato, D. K. (2000). *A history of seeking equity: One school district's effort to assess equity within and among elementary schools* (Publication No. 9970376) [Doctoral dissertation, Mississippi State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bui, T. T. N., Ngo, N. T. H., Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. T. L. (2019). Access and equity in higher education in light of Bourdieu's theories: A case of minority students in Northwest Vietnam. N.T. Nguyen, L.T. Tran (Eds.), *Reforming Vietnamese Higher Education, Education in the Asia-Pacific Region* (Volume 50). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8918-4>
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, Ö. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları* (6.Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cambridge Dictionary. (t.y.). Equity. In *Dictionary.Cambridge.org dictionary*.  
<https://dictionary.cambridge.org/tr/>
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carnevale, A. P., & Rose, S. J. (2003). *Socioeconomic status, race/ethnicity, and selective college admissions*. A Century Foundation Paper.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482419.pdf>
- Carnevale, A. P., & Strohl, J. (2013). *Separate & unequal: How higher education reinforces the intergenerational reproduction of white racial privilege*. Georgetown University, Center on Education and the Workforce. [https://1gyhoq479ufd3yna29x7ubjnwengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/SeparateUnequal.FR\\_.pdf](https://1gyhoq479ufd3yna29x7ubjnwengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/SeparateUnequal.FR_.pdf)
- Castro, E. L. (2015). Addressing the conceptual challenges of equity work: A blueprint for getting started. *New Directions for Community Colleges*, 2015(172), 5–13.  
<https://doi.org/10.1002/cc.20159>
- Center for Community College Student Engagement (CCCSE). (2014). *Aspirations to achievement: Men of color and community colleges (A special report from the Center for Community College Student Engagement)*. Austin, TX: The University of Texas at Austin, Program in Higher Education Leadership.  
[https://www.ccsse.org/docs/MOC\\_Special\\_Report.pdf](https://www.ccsse.org/docs/MOC_Special_Report.pdf)
- Century Foundation. (2013). *Bridging the higher education divide: Strengthening community colleges and restoring the American dream*. A Century Foundation Report. The Century Foundation Press. <https://tcf.org/content/book/bridging-the-higher-education-divide/>
- Chin-Shan, L., & Hui-Juan, C. (2012). education equity in the process of the massification of Taiwan's higher education. *Chinese Education & Society*, 45(5-6), 99-111.  
<https://doi.org/10.2753/CED1061-1932450508>

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2014).
- Collopy, R., Bowman, C., & Taylor, D. A. (2012). The educational achievement gap as a social justice issue for teacher educators. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(1), 4-25. <http://dx.doi.org/10.15365/joce.1601022013>
- Coons, J., Clune, W., & Sugarman, S. (1970). *Private wealth and public education*. The Belknap Press.
- Crossland, F. E. (1976). *The equilibrist's query: Equality, equity or equilibrium?* Prospects, 6(4), 526–539. <https://doi.org/10.1007/BF02279145>
- Dadon-Golan, Z., BenDavid-Hadar, I., Klein J. (2018). Measuring (in) equality in education. In G.W. Noblit, W. Pink (Eds). *Education, equity, economy* (Volume 5). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-90388-0>
- D'Azevedo, E. F. (2015). Perception of educational equity and school climate: a case study (Publication No. 9970376) [Doctoral dissertation, George Fox University]. George Fox Campus Repository. <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/60/>
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. Ed. T. Totan). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2014).
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 108-116. 10.5961/jhes.2013.065
- Dowd, A. (2007). Community colleges as gateways and gatekeepers: Moving beyond the access "saga" toward outcome equity. *Harvard Educational Review*, 77(4), 407–419. [https://cue.usc.edu/files/2016/01/Dowd\\_HER\\_CCs-as-Gateways-and-Gatekeepers.pdf](https://cue.usc.edu/files/2016/01/Dowd_HER_CCs-as-Gateways-and-Gatekeepers.pdf)
- Ebel, R. L., & Frisbie, D.A (1991). *Essentials of educational measurement* (5<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.



- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/792>
- El Nadgi, M. A. (2018). *Issues of identity and equity in stem education stem teachers identity and gender equity in STEM* (Publication No. 13422319) [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Erdoğan, Ö. (2019). *Erişilebilir üniversiteler kapsamında engelli öğrenci birimlerinin engelli öğrenciler açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Adnan Menderes Üniversitesi E-arşiv Deposu.  
<http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11607/3832?locale-attribute=en>
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (2002). Intergenerational inequality: A sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 31-44.  
<https://doi.org/10.1257/089533002760278695>
- Erişken, E. (2019). *Eğitim ve eşitsizlik: Yükseköğretimde eşitsizliğin yeniden üretimi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Arşivi. <http://acikerisim.ybu.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/1252>
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206011>
- Espinoza, O. (2007) Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49:4, 343-363.  
<https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Fergus, E. (2016). Social reproduction ideologies: Teacher beliefs about race and culture. In D. Connor, B. Ferri, & S. Annamma (Eds.), *DisCrit: Disability studies and critical race theory*. Teachers College Press.

- Ferrant, G., & Kolev, A. (2016). *Does gender discrimination in social institutions matter for long-term growth? Cross-country evidence*. (330). OECD Development Centre. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/18151949>
- Ferreira, F. G. H., & Gignoux, J. (2010). *Inequality of opportunity for education: The case of Turkey (Working paper 4)*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27852/754470NWP0Box30ppportunity0Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education, education and training policy*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> Ed.). Mc Graw-Hill.
- Francia, G. (2013). The impacts of individualization on equity educational policies. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(1), 17-22. <https://doi.org/10.7821/naer.2.1.17-22>
- French II, R. P. (2016). The fuzziness of mindsets: Divergent conceptualizations and characterizations of mindset theory and praxis. *International Journal of Organizational Analysis*, 24(4), 673-691. <https://doi.org/10.1108/IJOA-09-2014-0797>
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <http://hdl.handle.net/1805/344>
- Goldrick-Rab, S. (2014). *Conditional Pell dollars miss students who need them most*. *Education Next*, 14(2), 59-63. <https://www.educationnext.org/conditional-pell-dollars-miss-students-who-need-them-most/>

- Gölpek, F. (2011). Türkiye’de adalet ilkesi bakımından yükseköğretimde finansman politikası: kim faydalaniyor? Kim ödüyor? *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 149-176.  
<https://library.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0011194&lng=1>
- Griffith, A. L., & Rothstein, D. S. (2009). Can’t get there from here: The decision to apply to a selective college. *Economics of Education Review*, 28(5), 620-628.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.01.004>
- Günay, D., & Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30. 10.5961/jhes.2016.139
- Günay, D., Günay, A. (2011). 1933’den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1(1). 10.5961/jhes.2011.001
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe yöntem analiz* (2. Basım). Seçkin Yayınları.
- Gürbüz, S. (2021). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi* (2. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Gustman, A. L., & Clement, M. O. (1977). Teacher salary differentials and equality of educational opportunity. *Industrial and Labor Relations Review*, 31(1), 61-70.  
<https://www.jstor.org/stable/2522509>
- Gutmann, A. (2014). The fundamental worth of higher education. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 158(2), 136-143.  
<http://www.jstor.org/stable/24640201>
- Hamilton, B. (2014). *Black American male adolescent experiences with racial discrimination, ethnic identity, parent academic support, student-teacher relationship, culturally responsive teaching, and academic self-efficacy* (Publication No. 3581121) [Doctoral dissertation, Dowling College]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Han, T., & Yolcu, H. H. (2017). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kampüs teknolojileri ile ilgili memnuniyetlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 593-600.  
10.5961/jhes.2017.235
- Hansen, W. L. (1972). Equity and the finance of higher education. In T. W. Schultz (Eds.), *Investment in education: The equity-efficiency quandary* (pp. 260–273). The University of Chicago Press.
- Harbison, F. H. (1973). *Human resources as the wealth of nations*. Oxford University Press.
- Harper, S. R., & Griffin, K. A. (2011). Opportunity beyond affirmative action: How low-income and working-class black male achievers access highly selective, high-cost colleges and universities. *Harvard Journal of African American Public Policy*, 17, (43-60).  
[https://rossierapps.usc.edu/facultydirectory/publications/231/Harper%20and%20Griffin%20\(2011\).pdf](https://rossierapps.usc.edu/facultydirectory/publications/231/Harper%20and%20Griffin%20(2011).pdf)
- Harwood, S. A., Huntt, M. B., Mendenhall, R., & Lewis, J. A. (2012). Racial microaggressions in the residence halls: Experiences of students of color at a predominantly white university. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5, 159- 173.  
<https://doi.org/10.1037/a0028956>
- Hayes, T. L. R. (2018). *Equity, education, and teacher preparation: a collective case study* (Publication No. 10785311) [Doctoral dissertation, Union University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hewlett-Thomas, E. (2009). *Access and equity in higher education in Antigua and Barbuda* (Publication No. 3436902) [Doctoral dissertation, Seton Hall University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hill K., Hoffman D., & Rex T. R. (2005). *The value of higher education: Individual and societal benefits*. Arizona State University.  
<https://wpcarey.asu.edu/sites/default/files/edvalue10-05.pdf>

- Hillman, N. (2011). The ethical dimensions of awarding financial aid. *Tertiary Education and Management*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13583883.2011.552629>
- Himmetoğlu, B., Balıktay, S. O., Demirci, S., Yılmaz, G., Cengizoğlu, S. (2021). *Bir bakışta eğitim 2021: Tırkiye zerine değerlendirme ve neriler*. TEDMEM. <https://tedmem.org/download/bir-bakista-egitim-2021?wpdmdl=3866&refresh=629406353623b1653868085>
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Barron, A. E., & Kemker, K. (2008). Examining the digital divide in K-12 public schools: Four-year trends for supporting ICT literacy in Florida. *Computers & Education*, 51, 1648-1663. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.04.002>
- Horn, L., & Bobbitt, L. (2000). *Mapping the road to college: First generation students' math track, planning strategies, and context of support* (NCES Publication No. 2000-153). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2000/2000153.pdf>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İlhan, E., am, ř. S., & am, Z. (2018). Yksekretimde ğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 213-234. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606513>
- International Accreditation of Counseling Services. (2010). *Standards for university and college counseling services*. <https://iacsinc.org/>
- Jacob, J., & Holsinger, D. (2009). Inequality in education: A critical analysis. In Holsinger, D. & Jacob, J. (Eds.), *Inequality in education* (pp. 1-33). Springer.
- Jerald, C. D., Haycock, K., & Wilkins, A. (2009). *Fighting for quality and equality, too how state policymakers can ensure the drive to improve teacher quality doesn't just trickle*

- down to poor and minority children. K-12, Policy. The Education Trust.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507874.pdf>
- Jones, H. (2009). *Equity in development. Why it is important and how to achieve it?* (Working paper No. 311). London, United Kingdom: Overseas Development Institute. <https://cdn.odi.org/media/documents/4577.pdf>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Judge, S., Puckett, K., & Bell, S. M. (2006). Closing the digital divide: Update from the early childhood longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 52-60.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.52-60>
- Karen, D. (2002). Changes in access to higher education in the United States: 1980-1992. *Sociology of Education*, 191-210.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/3090265.pdf>
- Kaya, M. F., Sungurtekin, D., & Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).  
[https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWcc6qOJHDbCZb\\_mQ2Vm](https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWcc6qOJHDbCZb_mQ2Vm)
- Kil, G., Özkan, M. A., & Aykaç, N. (2021). Yükseköğretimde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarının değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(3), 638-648.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekokretim/issue/68085/1057163>
- Kim, J., & Kim, H. S. (2013). Globalisation and access to higher education in Korea. In H. Meyer, E. John, M. Chankseliani, & L. Uribe (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective* (pp.129–152). Sense Publishers.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-230-3\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-230-3_8)

- King, J. P. (2010). *Excellence, equity, and access: educators' perceptions of students in open access advanced placement courses* (Publication No. 3420549) [Doctoral dissertation, Seattle University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4. Basım). The Guilford Press
- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. Crown Publisher.
- Küçükali, A. (2014). Engellilere uygulanan sosyal politikaların değerlendirilmesi: Atatürk üniversitesi örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 59-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/19378/205573>
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success*. National Postsecondary Education Cooperative. [https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh\\_team\\_report.pdf](https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf)
- Kumar, R. (2011). *Research methodology a step-by-step guide for beginners*. SAGE.
- Kushi, S., & McManus, I. (2018). Gender, crisis and the welfare state: Female labor market outcomes across OECD countries. *Comparative European Politics*. 16(3), 434-463. <https://doi.org/10.1057/cep.2016.21>
- Ladson-Billings, G. (2013). "Stakes is high": Educating new century students. *The Journal of Negro Education*. 82(2), 105-110. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.2.0105>
- Lalas, J. W., Charest, B., Strikwerda, H., & Ordaz, M. (2019). Nurturing hope, sense of belonging and engagement through equity. *Promoting Social Inclusion, Emerald Publishing Limited*, 13, 41-52. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620190000013004>

- LaNasa, S. M., Olson, E., & Alleman, N. (2007). The impact of on-campus student growth on first-year student engagement and success. *Research in Higher Education*, 48, 941-966. <https://www.jstor.org/stable/25704536>
- Lehecka, R., & Delbanco, A. (2008, 22 Ocak). *Ivy-league letdown*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2008/01/22/opinion/22lehecka.html>
- Lovett, D. (2007). *Considering equity: a quantitative comparison of the equity gap under the previous and current Texas school finance system* (Publication No. 3266055) [Doctoral dissertation, Stephen F. Austin State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Lowry, R. C. (2001). Governmental structure, trustee selection, and public university prices and spending: Multiple means to similar ends. *American Journal of Political Science*, 45(4), 845–861. <https://doi.org/10.2307/2669328>
- Lundberg, C. (2014). Peers and faculty as predictors of learning for community college students. *Community College Review*, 42(2), 79–98. <https://doi.org/10.1177%2F0091552113517931>
- Mann, B. (2014, 12 Mart). *Equity and equality are not equal*. The Education Trust. <https://edtrust.org/the-equity-line/equity-and-equality-are-not-equal/>
- Mapes, A. C. (2011). You need to realize it in yourself: Positioning, improvisation, and literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 515-524. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.7.5>
- Martin, D., Martin, M., Gibson, S. S., & Wilkins, J. (2007). Increasing prosocial behavior and academic achievement among adolescent African American males. *Adolescence*, 42(168).689-98. <http://geocities.ws/parentsaspartners/prosocial.pdf>
- McClenney, K. M. (2006). Benchmarking effective educational practice. *New Directions for Community Colleges*, 2006(134), 47–55. <https://doi.org/10.1002/cc.236>



- McMahon, W. W. (1982). Efficiency and equity criteria for educational budgeting and finance. W. W. McMahon & T. G. Geske (Eds.), *Financing education: Overcoming inefficiency and inequity* (pp. 1-35). University of Illinois Press.
- Mengi, A. (2019). Engelli öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde karşılaştığı güçlükler: Van yüzüncü yıl üniversitesi örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 147- 170. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.122>
- Mercier, K. (2017). *Students with intellectual disabilities accessing postsecondary education settings: promoting education equity: seeing students for their ability first and supporting their development as contributing members into a diverse society* (Publication No. 10268327) [Doctoral dissertation, Brandman University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Merriam-Webster. (t.y.). Equity. In *Merriam-Webster.com dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/>
- Mitchell, C. L. D. (2010). *A policy study about equity and college access: The Missouri A+ schools program*. (Publication No. 3488601) [Doctoral dissertation, University of Missouri]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mizoguchi, L. A. (2020). *District leadership practices that foster equity: the role of district leadership in teacher-led equity work* (Publication No. 27959159) [Doctoral dissertation, Boston College]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Mount, T. (2019). *A study examining student equity plan development at achieving the dream community colleges in California* (Publication No. 27545966) [Doctoral dissertation, National American University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Murvanidze, E. (2017). *It is expensive to be poor: Equity in financing education in Turkey (2004-2012)* (Publication No. 10286376) [Master's thesis, University of Denver]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Nadelson, L. S., Miller, R., Hu, H., Bang, N. M., & Walthall, B. (2019). Is equity on their mind? Documenting teachers' education equity mindset. *World Journal of Education, 9*(5), 26-40. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p26>
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author. [https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders\\_2015.pdf](https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf)
- National School Climate Center. (2012). *The School Climate Improvement Process: Essential Elements*. National School Climate Council, 4, 1-4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573705.pdf>
- OECD (2021a). Social Institutions and Gender (indicator). <https://doi.org/10.1787/7b6cfcf0-en>
- OECD (2021b). Income inequality (indicator). <https://doi.org/10.1787/7f420b4b-en>
- OECD (2021c). Poverty rate (indicator). <https://doi.org/10.1787/7f420b4b-en> (Accessed on
- OECD (2015). *Education at a glance 2015*. <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (t.y.). *How can more women have the right skills to successfully start a business?* <https://www.oecd.org/gender/data/how-can-more-women-have-the-right-skills-to-successfully-start-a-business.htm>
- Okhidoi, O. (2016). *Equity in higher education: socioeconomic status and its effect on access to higher education in post-socialist Mongolia* (Publication No. 10183739) [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- OECD (2004, October). *Thematic review of equity in education: Norway analytical report*.  
<http://www.oecd.org/norway/38692818.pdf>
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi (SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using IBM SPSS)*. (Çev. Ed. S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Park, E. (2013). *Low-income students' access to selective higher education* (Publication No. 3602806) [Doctoral dissertation, Indiana University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Perry, L. (2009). Characteristics of equitable systems of education: A cross-national analysis. *European Education*, 41(1), 79-100. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410104>
- Peterson, R. R., & Davila, E. R. (2011). Are the walls of injustice tumbling down? *Educational Foundations*, 25(3-4), 37-58.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954987.pdf>
- Phillips, A. (2004). Defending equality of outcome. *Journal of Political Philosophy*, 12, 1–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2004.00188.x>
- Porter, A. L. (2019). *Equity in education: academic support services & minority student success* (Publication No. 13860330) [Doctoral dissertation, Missouri Baptist University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Read, B. (2020). Gender and higher education. In P.N. Teixeira, J. C. Shin (Eds). *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. (537- 539). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Reardon, S. F. (2013). The widening income achievement gap. *Educational leadership*, 70(8), 10-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1029019>
- Robertson, K. N. (2015). *Defining equity and addressing the social determinants of equity in international development evaluation* (Publication No. 10029736) [Doctoral

- dissertation, Western Michigan University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Rojas-LeBouef, A., & Slate, J. R. (2011). The achievement gap between White and non-White students: A conceptual analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971502.pdf>
- Roksa, J. (2011). Differentiation and work: Inequality in degree attainment in U.S. higher education. *Higher Education*, 61, 293–308. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9378-7>
- Ross, R. (2013). School climate and equity. School climate practice brief. *National School Climate Center*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/sc-brief-equity.pdf>
- Rowan-Kenyon, H. T., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564-486. [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/172](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/172)
- Rowley, R. L., & Wright, D. W. (2011). No "white" child left behind: The academic achievement gap between black and white students. *The Journal of Negro Education*, 80(2), 93-107. <https://www.jstor.org/stable/41341113>
- Rozario, S. L. (2018). *Higher education in Bangladesh: An inquiry into educational equity at Notre Dame University Bangladesh (NDUB)* (Publication No. 13419873) [Doctoral dissertation, Lesley University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Sabry, M. A. (2010). *Foreign language instructed programs in public universities in Egypt: implications for resource diversification, quality and equity in higher education* (Publication No. 3407942) [Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Saenz, V., Hatch, D., Bukoski, B., Kim, S., Lee, K., & Valdez, P. (2011). Community college student engagement patterns: A typology revealed through exploratory cluster

- analysis. *Community College Review*, 39(3), 235–267.  
<https://doi.org/10.1177/0091552111416643>
- Sart, G., & Sarıdoğan, E. (2017). AB ülkelerinde yükseköğretimde cinsiyete göre kayıt oranı farkı için istatistiksel bir analiz. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(14), 9-16.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iukad/issue/33196/369013>
- Schlanger, P. (2018). *Exploring equity issues: Culturally responsive leaders*. Center for Education Equity, Mid-Atlantic Equity Consortium. <https://maec.org/wp-content/uploads/2018/06/Exploring-Equity-Culturally-Responsive-Leaders.pdf>
- Schleicher, A. (2021). *Learning from the past, looking to the future: excellence and equity for all*, international summit on the teaching profession. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f43c1728-en>.
- Scott, B. (2001, Mart). *Coming of age*. IDRA Newsletter. <https://www.idra.org/resource-center/coming-of-age/>
- Şensoy, G., Akıman, H., Balkan, K., Gül, Y. S., Kaval, A., Sevinç, A., Yeğintekin, G, & Baş, A. U. (2018). Eğitim fakültesi akademisyen ve öğrencilerinin üniversite psikolojik danışma birimine yönelik görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 194-201.  
 10.5961/jhes.2018.261
- Serarols, J., Gonzalez, J., Welton, N., Stewart, S., Pauwels, E., Runfolo, C., Mara, E. L., & Mara, D. (2018). Equity in Education. A new definition from a European perspective. *Acta Universitatis Lucian Blaga*, 1.  
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=739396>
- SIGI. (2019). *SIGI 2019 Global Report Transforming Challenges into Opportunities*  
<https://doi.org/10.1787/bc56d212-en>
- Sines, R.R. (2001). *How community college orientation programs assist minority students academically and socially* (Publication No. 3014568) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Smith, C. A., Baldwin, C., & Schmidt, G. (2015). Student success centers: Leading the charge for change at community colleges. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47(2), 30-39. <https://doi.org/10.1080/00091383.2015.1018087>
- Sudarkasa, N. (1988). Can we afford equity and excellence? Can we afford less? *Academe. American Association of University Professors*, 74(5), 23-26. <https://www.jstor.org/stable/40249977>
- Sun, A. (2014, 16 Eylül). *Equality is not enough: What the classroom has taught me about justice*. Magazine, Every Day Feminism. <https://everydayfeminism.com/2014/09/equality-is-not-enough/>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi* (5. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thapa, A., Cohen, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2012). *School climate research summary: August 2012*. National School Climate Council, 3, 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573683.pdf>
- The Glossary of Education Reform. (2016). Equity. *In the Glossary of Education Reform*. 24 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.edglossary.org/equity/>
- Tilak, J. (2015). How inclusive is higher education in India? *Social Change*, 45(2), 185–223. <http://dx.doi.org/10.1177/0049085715574178>
- Topçu, Y., & Uzundumlu, A. S. (2012). Yüksek öğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 2(2 Sp: A), 51-58.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2019*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2019->



- Williams, G., & Fillippakou, O. (2010). Higher education and UK elite formation in the twentieth century. *Higher Education*, 59, 1-20.  
<https://www.jstor.org/stable/25622161>
- Wilmer, E. (2008). Student support services for the underprepared student. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, 13(1).  
<https://commons.vccs.edu/inquiry/vol13/iss1/2>
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: Contributions of the capabilities approach. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 69(1), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9766-5>
- Winograd, G. W., & Rust, J. P. (2014). Stigma, awareness of support services, and academic help-seeking among historically underrepresented first-year college students. *Learning Assistance Review (TLAR)*, 19(2), 17-41.  
[https://nclca.wildapricot.org/resources/Documents/Publications/TLAR/Issues/19\\_2.pdf](https://nclca.wildapricot.org/resources/Documents/Publications/TLAR/Issues/19_2.pdf)
- Winston, G. C., & Hill, C. B. (2005). *Access to the most selective private colleges by high-ability, low-income students: Are they out there?* Discussion Paper No.69. Williams Project on the Economics of Higher Education.  
<https://sites.williams.edu/wpehe/files/2011/06/DP-69.pdf>
- Witherspoon, E. E. (2011). *The significance of the teacher-student relationship*. (Publication No. 3474497) [Doctoral dissertation, University of Redlands]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- World Economic Forum Report. (2014). *The global gender gap report 2014*.  
[http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR\\_CompleteReport\\_2014.pdf](http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR_CompleteReport_2014.pdf)
- World Economic Forum. (2021). *Global gender gap report 2021*.  
[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2021.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf)



World Economic Forum. (2020). *Global gender gap report 2020*.  
[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf)

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.a (t.y.). *Yıllara göre başvuran yerleşen aday sayıları*.  
<https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.b (t.y.). *Öğrenci sayıları özet tablosu, 2020-2021*.  
<https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.c (t.y.). *Türlerine göre akademik birim sayıları*.  
<https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.d (t.y.). *Öğretim elemanlarının akademik görevlerine göre sayıları*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.e (t.y.). *Öğrenim düzeyleri ve yükseköğretim kurumlarının birimlerine göre öğrenci sayıları*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Kanunu. (1981). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>

Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Üniversite izleme ve değerlendirme raporları*.  
<https://www.yok.gov.tr/universiteler/izleme-ve-degerlendirme-raporlari>

Yükseköğretim Kurulu. (2021). *2021 yılı merkezi yönetim bütçesi*.  
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/DuyuruDetay.aspx?did=1039>

Zhang, D., Li, X., & Xue, J. (2015). Education inequality between rural and urban areas of the people's republic of China, migrants' children education, and some implications. *Asian Development Review*, 32(1), 196–224.  
[https://doi.org/10.1162/ADEV\\_a\\_00042](https://doi.org/10.1162/ADEV_a_00042)

**EK-A: Gönüllü Katılım Formu****GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU**

...../...../.....

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'ın danışmanlığında yürütülen Yüksek Lisans Tezim için veri toplanmasını amaçlamaktadır. "Yükseköğretimde Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı bu çalışma ile lisans öğrencilerinin üniversitelerdeki hakkaniyete dayalı algılarının sosyoekonomik durum ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ölçme aracının doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmektedir. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya devam etmeyebilir ya da istediğiniz zaman çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Lütfen yönergeleri ve her bir maddeyi dikkatlice okuyup, ölçme aracını içtenlikle doldurmaya çalışın. Çalışmaya onay vermeden önce ve çalışma süresince aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormaktan çekinmeyin.

Bu çalışmada kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Hakkaniyet Ölçeği'ni uygulamak için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izin alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili bir sorunuz olur ya da çalışma tamamlandıktan sonra sonuçlar hakkında bilgi almak isterseniz [REDACTED] iletişim adresim ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız, değerli katkılarınız ve ilginiz için teşekkür ederiz.

**Araştırmacılar**

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Seda Nur KURT

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

## EK-B: Hakkaniyet Ölçeği

<b>HAKKANİYET ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER</b>					
<b>Ölçek derecelendirmesi:</b>					
1: Hiç Katılmıyorum					
2: Katılmıyorum					
3: Biraz Katılıyorum					
4: Katılıyorum					
5: Tamamen Katılıyorum					
<b>Faktör 1: Örgütsel Kaynakların Adil Dağılımı</b>	1.Hiç Katılmıyorum	2.Katılmıyorum	3.Biraz Katılıyorum	4.Katılıyorum	5.Tamamen Katılıyorum
1. Üniversitem her öğrenciye adil davranır.					
.....					
<b>Faktör 2: Akademisyen-Öğrenci İletişimi</b>					
2. Hocalarım bireysel öğrenme ihtiyaçlarımı bilir.					
.....					
<b>Faktör 3: Erişim</b>					
3. Üniversiteye erişimde ekonomik zorluklar yaşadım.					
.....					

**EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Seda Nur KURT (Etik Komisyon İzni)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 07.12.2020 tarihli ve E-51944218-300-00001354113 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Seda Nur KURT**'un **Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN** danışmanlığında yürüttüğü “**Yükseköğretimde Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Aralık 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 02b3364f-e2a1-4575-a98e-5877c3af1de8 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ



### **EK-Ç: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Seda Nur KURT

**EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Yükseköğretimde Öğrencilerin Hakkaniyete Dayalı Eğitim Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/06/2022	178	296930	09/05/2022	%7	1849795754

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Seda Nur KURT

**Öğrenci No.:** N18132504

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

İmza

**Programı:** Eğitim Yönetimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Gökhan ARASTMAN İmza)

## EK-E: Thesis Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To Department of Educational Sciences

Thesis Title: An Investigation of Educational Equity Perception of The Students in Higher Education Based on Some Variables

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/06/2022	178	296930	09/05/2022	%7	1849795754

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Last name:** Seda Nur KURT

**Student No.:** N18132504

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Educational Administration

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Assoc. Prof. Dr. Gökhan ARASTAMAN)

## EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

(imza)

Seda Nur KURT

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
  - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
  - (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- \*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir



