

**T.C.**  
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRENİME YÖNELİK  
EĞİTİMSEL İSTEKLERİ VE EĞİTİMSEL ENGEL ALGILARININ AİLE  
ÖZELLİKLERİ OKUL ÖZELLİKLERİ VE CİNSİYET AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**Anıl ŞAHİN YELİN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mersin, 2013**

**T.C.**  
**MERSİN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRENİME YÖNELİK  
EĞİTİMSEL İSTEKLERİ VE EĞİTİMSEL ENGEL ALGILARININ AİLE  
ÖZELLİKLERİ OKUL ÖZELLİKLERİ VE CİNSİYET AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANIL ŞAHİN YELİN**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. AYŞE BALCI KARABOĞA**

**Mersin, 2013**

## KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....  
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA

¼ye .....  
Prof. Dr. Yaşar ERJEM

¼ye.....  
Yrd. Doç. Dr. Sıdka GİZİR

Onay  
Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.



## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tüm aşamalarında ne kadar yoğun olursa olsun zaman ayırıp akademik desteğini esirgemeyen ve beni daima yüreklendirerek bu süreci tamamlamamı sağlayan, öğrencisi olarak kişiliğinden ve bilimsel birikiminden bir şeyler öğrenebildiğim için kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her birinden çok şey öğrendiğim bölüm hocalarım Yusuf İNANDI, Hüseyin ERGEN ve Binali TUNÇ'a ve çalışmanın analiz aşamasında bana destek veren Prof. Dr. Adnan ERKUŞ'a teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışma ile ilgili öneri ve eleştirileri için Yrd. Doç. Dr. Sıdika GİZİR'e ve katkılarından dolayı jüri üyesi Prof. Dr. Yaşar ERJEM'e teşekkür ederim.

Anket çalışmasına katılan tüm öğrencilere ve uygulama yaptığım okullarda bana yardımcı olan idareci ve öğretmenlere teşekkür ederim. Arkadaşlarıma, özellikle de çalışkanlığı ile motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan Fatma USLU'ya, tezimi hazırlarken çok defa teknik desteğini aldığım Cem ÖZMEN'e, bu çalışmaya son halini verirken bana bizzat yardım eden sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Orkun COŞKUNTUNCEL'e teşekkür ederim.

Her konuda olduğu gibi bu süreçte de bana destek olan tüm aileme, yüksek lisans eğitimim boyunca ihtiyaç duyduğum her konuda bana yardım eden ve desteğinin sonu gelmeyen eşim Gökhan YELİN'e, en önemlisi de varlığı ve eşsiz dünyası ile bana mutluluk ve enerji veren sevgili oğlum K. Rüzgar YELİN'e teşekkür ederim.

## ÖZET

# LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRENİME YÖNELİK EĞİTİMSEL İSTEKLERİ VE EĞİTİMSEL ENGEL ALGILARININ AİLE ÖZELLİKLERİ OKUL ÖZELLİKLERİ VE CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Anıl ŞAHİN YELİN**

Yüksek Lisans Tezi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA (Danışman)  
Ağustos 2013  
80 sayfa

Bu araştırmanın amacı 12. sınıf öğrencilerinin lise sonrası eğitim ile ilgili eğitimsel istekleri ve farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu eğitimsel isteklerin ve eğitimsel engel algılarının aile sosyo-ekonomik özelliklerine, okul özelliklerine ve cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemektir.

Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda, Mersin ili Yenişehir, Akdeniz, Mezitli ve Toroslar ilçelerinde bulunan Anadolu, Genel ve Endüstri Teknik ve Meslek Liseleri arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda alanlara göre saptanan 12. Sınıf öğrencileri ile örnekleme oluşturulmuştur. Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan 'Eğitimsel Engeller Ölçeği' ve bu ölçeğe ek olarak Eğitimsel İsteklerin de sorulduğu bir bilgi formu ile örnekleme oluşturan öğrencilerden veri toplanmıştır. Veriler, Tek Yönlü ANOVA analizi, t-testi ve ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiş ve tüm veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Tüm örneklemeden elde edilen bulgulara göre hem eğitimsel isteklerin hem de eğitimsel engel algısının aile sosyoekonomik özellikleri, okul türü ve alan ve cinsiyet ile anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrenciler lise sonrasında erkeklere göre daha uzun süren bir eğitim almak istemekte, bununla beraber özyeterlik algıları ile ilgili olarak engelleri olduğunu düşünmektedirler.

Erkek öğrenciler ise lise sonrası eğitimsel isteklerini gerçekleştirmek konusunda referans gruplardan yeterince destek alamadıkları algısı içindedirler. Sosyoekonomik düzey düşükçe öğrencilerin engel algıları artmakta ve eğitimsel istek düzeyleri ise düşmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu lisede uygulanan müfredatın yüksek öğretime geçişe hazırlayıcı içerikte olması ya da olmaması eğitimsel isteklerini ve engel algılarını etkilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimsel istekler, Eğitimsel engel algıları, Cinsiyet, Sosyoekonomik statü, Okul özellikleri

## **ABSTRACT**

### **AN ANALYSIS OF HIGH SCHOOL SENIORS' EDUCATIONAL ASPIRATIONS AND PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL BARRIERS TOWARD HIGHER EDUCATION IN RELATION TO FAMILY CHARACTERISTICS, SCHOOL CHARACTERISTICS AND GENDER**

**Anıl ŞAHİN YELİN**

Master's Thesis

Institute of Education 2013

Assist. Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA (Advisor)

August 2013

80 pages

The aim of this study is to determine the relation between educational aspirations and perceptions of educational barriers of high school seniors on post secondary education and whether or not these educational aspirations and perceptions of educational barriers vary according to their family socioeconomic characteristics, school characteristics and gender.

The sample of study was constructed by using the method of stratified sampling. In this scope, the sampling has been chosen with the high school seniors determined according to the program areas at schools specified with the random sampling method among the Anatolia, General and Industrial Technical and Vocational High Schools located in Yenişehir, Akdeniz, Mezitli and Toroslar districts of Mersin,. The data was collected from students by using “The Perceptions of Educational Barriers Scale” after Turkish adaptation studies. In addition to this an information form which includes questions on educational aspirations was used to collect data. Data has been analyzed by using One-way ANOVA analysis, t-test and chi-square test and all data has been tested at the .05 level of significance.

According to the results obtained from all sample, it has been concluded that both educational aspirations and perceptions of educational barriers have significant relations with the family socioeconomic characteristics, school type and program, and gender. The female students aspire to get education which takes long time than male students after high school and they think that they have barriers related to the perceptions of self-efficacy. The male students have perceptions that they don't get necessary support from the reference groups about

realization of their postsecondary educational aspirations. The perceptions of barriers increases and level of educational aspirations decreases among the low socioeconomic level students. In addition to this, according to the curriculum applied at high school which prepares students or not to pass higher education is related to educational aspirations and perceptions of barriers.

**Keywords:** Educational aspirations, Perceptions of educational barriers, Gender, Socioeconomic Status, School characteristics



## İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI.....	4
1.1.1 Eğitimsel İstekler.....	4
1.1.2. Eğitimsel İsteklerle İlgili Teorik Perspektifler.....	5
1.1.3.Eğitimsel Engel Algısı.....	7
1.1.4. Eğitimsel İstekleri ve Eğitimsel Engel Algılarını Etkileyen Faktörler.....	10
1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	19
1.6. Araştırmanın Problemi.....	21
1.7. Sınırlılıklar.....	22
1.8. Tanımlar.....	23
BÖLÜM 2.....	24
YÖNTEM.....	24
2.1. Araştırmanın Modeli.....	24
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	24
2.3. Veri Toplama Araçları.....	25
2.4. Ölçme Aracının Türkçeye Uyarlanması.....	26
2.5. Ölçme Aracının Madde Analizi ve Faktör Yapısının İncelenmesi.....	27
2.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Verilerin Toplanması.....	33
2.7. Verilerin Analizi.....	33
BÖLÜM 3.....	35
BULGULAR.....	35
3. 1. Eğitimsel Engellerin Eğitimsel İsteklere Göre İncelenmesi.....	35

3.2. Eğitimsel Engellerin Aile Sosyo-Ekonomik Özelliklerine Göre İncelenmesi.....	36
3.3. Eğitimsel Engellerin Okul Özelliklerine göre İncelenmesi.....	41
3.4. Eğitimsel Engellerin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	43
3.5. Eğitimsel İsteklerin Aile Sosyo-Ekonomik Özelliklerine Göre İncelenmesi.....	44
3.6. Eğitimsel İsteklerin Okul Özelliklerine Göre İncelenmesi.....	48
3.7. Eğitimsel İsteklerin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	49
BÖLÜM 4.....	51
TARTIŞMA.....	51
4.1. Öğrencilerin Eğitimsel İstekleri, Eğitimsel Engel Algıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.....	51
4.2. Öğrencilerin Eğitimsel İstekleri, Eğitimsel Engel Algıları ve Aile Sosyo-Ekonomik Özellikleri Arasındaki İlişki.....	54
4.3. Öğrencilerin Eğitimsel İstekleri, Eğitimsel Engel Algıları ve Öğrenim gördükleri Okul Özellikleri Arasındaki İlişki.....	56
BÖLÜM 5.....	59
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	59
5.1. Sonuç.....	59
5.2. Gelecek Araştırmalara ve Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	73
Ek-1. Valilik Onayı.....	73
Ek-2. Üzerinde Uyarlama Çalışması Yapılan Eğitimsel Engeller Ölçeği (Davis, 2009).....	74
Ek-3. Uyarlama Çalışması İçin Kullanılan Eğitimsel Engeller Ölçeği'nin Çevirisi.....	75
Ek-4. Veri Toplama Aracı (Bilgi Formu ve Eğitimsel Engeller Ölçeği).....	77

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Okul türlerine, alan ve cinsiyete göre frekanslar.....	25
<b>Tablo 2.</b> Eğitimsel engeller ölçeği için kaiser-meyer-olkin ve barlett's küresellik testi.....	27
<b>Tablo 3.</b> Madde faktör yükleri.....	28
<b>Tablo 4.</b> Eğitimsel engeller ölçeği bileşen yapısı ve yükleri.....	30
<b>Tablo 5.</b> Madde toplam test korelasyonları.....	32
<b>Tablo 6.</b> Eğitimsel engeller ölçeğinin faktörler arası korelasyonlar.....	32
<b>Tablo 7.</b> Eğitimsel engel algılarının eğitimsel isteklerle olan ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	36
<b>Tablo 8.</b> Eğitimsel engel algılarının anne eğitim durumu ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	37
<b>Tablo 9.</b> Eğitimsel engel algılarının baba eğitim durumu ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	38
<b>Tablo 10.</b> Eğitimsel engel algılarının aile gelir düzeyi ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	39
<b>Tablo 11.</b> Eğitimsel engel algılarının baba iş durumu ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	40
<b>Tablo 12.</b> Eğitimsel engel algılarının anne iş durumu ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	41
<b>Tablo 13.</b> Eğitimsel engel algılarının okul türü ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	42
<b>Tablo 14.</b> Eğitimsel engel algılarının alan ile ilişkisine yönelik ANOVA sonuçları.....	42
<b>Tablo 15.</b> Eğitimsel engel algılarının cinsiyet ile ilişkisine yönelik t-testi sonuçları.....	43
<b>Tablo 16.</b> Eğitimsel isteklerin anne eğitim durumu ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	44
<b>Tablo 17.</b> Eğitimsel isteklerin baba eğitim durumu ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	45

<b>Tablo 18.</b> Eğitimsel isteklerin anne iş durumu ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	46
<b>Tablo 19.</b> Eğitimsel isteklerin baba iş durumu ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	46
<b>Tablo 20.</b> Eğitimsel isteklerin aile gelir durumu ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	47
<b>Tablo 21.</b> Eğitimsel isteklerin okul türü ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	48
<b>Tablo 22.</b> Eğitimsel isteklerin alan ile ilişkisine yönelik ki-kare testi bulguları.....	49
<b>Tablo 23.</b> Eğitimsel isteklerin öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkisine yönelik ki-kare testi sonuçları.....	50

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Statü kazanım modeli.....	6
Şekil 2. Eğitimsel engeller ölçęęi çizgi grafiği.....	29

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Okul, birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı olan, informal yani formal yanından daha ağır basan, etki alanı yetki alanından daha geniş olan açık sosyal bir sistemdir (Aydın, 1992). Bu anlamda, okullar sadece onlara atfedilen ve çeşitli şekillerde tanımlanabilen amaçları gerçekleştirmek üzere var olan kurumlar olmayıp etkilediği ve etkilendiği kaynaklar dikkate alınınca insan boyutu bakımından da ele alınması gereken kurumlardır. Çünkü, Şişman ve Turan'ın da belirttiği üzere (2004) okul sadece bir örgüt değil aynı zamanda bir toplumdur. Bu toplumun son zamanlarda paydaş kavramı ile ifade edilen en önemli bileşenlerinden biri ise öğrencilerdir.

Bir örgütün başarılı olması, amaçlarını gerçekleştirmesini etkileyen gruplarla yani paydaşlarla bir yandan örgütü onların ilgilerini çekecek bir yer yapmak için uğraşırken bir yandan da onların ilgilerini dengeleyip onlarla iyi bir ilişki kurmasına bağlıdır (Freeman ve Philipps, 2002). Dolayısıyla, eğitim yöneticilerinin okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmesinde etkili olan her bir paydaş gibi öğrencileri de farklı boyutları ile iyi tanıması önemlidir. Eğitimsel ve mesleki kazanımlar okulun öğrenciyle ilgili olarak amaçladığı önemli kazanımlar arasında yer almaktadır. Eğitim yöneticilerinin öğrencilerin bu kazanımları elde etmesini sağlayacak bir ortam yaratabilmesi ise bu kazanımların etkilendiği faktörlerin iyi bilinmesini gerektirmektedir. Eğitim sosyolojisi ile ilgili çalışmalara göre eğitimsel ve mesleki istek ve beklentiler, gerek eğitimsel gerekse işe yönelik kazanımlarda en güçlü belirleyicilerdendir (Günçer, 1982).

Eğitimsel istekler farklı perspektiflere göre farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Örneğin Strand ve Winston'a göre (2008), Statü Kazanımı modeli kapsamında düşünülürse, eğitimsel istekler bilişsel bir durum olarak ele alınmaktadır ve genç insanları, akademik başarıyı yakalamak için mücadele etmek konusunda motive eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik modele göre ise eğitimsel istekler, öğrencinin ekonomik ve sosyal koşullarının rasyonel bir değerlendirmesidir (Strand ve Winston, 2008). Benzer bir bakış açısıyla istekler gerçek ve ideal istekler olarak ayırtılabilmektedir. Gerçek istekler bir kişinin gelecekte belirlenen bir tarihte başarmak beklentisinde olduğu planlar olarak tanımlanırken, ideal istekler ise bir kişinin başarma arzusunu ya da dileklerini ifade etmektedir (Harrison, 1969).

Eğitimsel beklentiler ise bireylerin yeteneklerini, geçmiş akademik performanslarını, hırslarını ve aile durumunu değerlendirerek oluşturulmaktadır (Andres, Adamuti-Trache, Yoon, Pidgeon ve Thomsen, 2007). Bir bakıma eğitimsel beklentilerin gerçekçi eğitimsel istekler olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Yani öğrencilerin gelecekteki eğitimsel yollarını çizmekle ilgili arzu ve dilekleri eğitimsel isteklere, koşullarını dikkate alarak oluşturdukları gerçekçi planları ise eğitimsel beklentilere işaret etmektedir (Harrison, 1969).

Çocukların gelecekle ilgili istek ve beklentilerinin nasıl şekillendiğinin anlaşılması bireyler ve toplum açısından oldukça önemli olup öğrencilerin gelecekteki iş ve eğitim yaşantıları ile ilgili istek ve beklentilerinin şekillenmesinde eğitimsel deneyimlerinin rolünün önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla beraber, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinde ve çıktılarında etkili olan başka pek çok değişken bulunmaktadır. Özellikle kariyer gelişimi ile ilgili çalışmalar öğrencilerin engel algılarının da eğitimsel çıktılarını etkilediğini göstermektedir (Ojeda ve Flores, 2008). Engel algısı ise bir kişinin bir isteğini ya da planını formüle etme yeteneğini sınırlayabilen, ancak yüksek derecede özyeterlik inancının varlığında ise bu engellerle başa çıkmayı ve onlara karşı meydan okumayı sağlayan duyumlardır (Gonzales, Stein ve Hug, 2012).

Leon'a göre (2009) algılanan engeller, bireyleri işle ilgili gösterecekleri çabalardan alıkoyarak onların kariyer gelişimlerini negatif yönde etkileyebilmektedir. Üstelik bu engeller her zaman gerçeklikle ilgili olmamakta ve insanlar bu engellerin gelecekte doğabileceğine de inanabilmektedir (Leon, 2009). Dolayısıyla, öğrencilerin isteklerinin şekillenmesinde gerçek dünyalarıyla ilgili bilgileri kadar inançları ve algıları da belirleyicidir (Khattab, 2003). Bu bilgi ve algıları besleyen kaynaklar ise özellikle akademik destek açısından kritik bir rolü olan referans gruplarının yer aldığı aile, okul ve akranlardır (Picou ve Carter, 1976). Bunlara ek olarak cinsiyet, etnik köken ve bulunulan coğrafya da engel algısını azaltan ya da artıran kaynaklar arasında sayılabilmektedir (Wells, 2008; Stewart, Stewart, ve Simons, 2007; MacBrayne, 1987).

Öğrencilerin referans grupları ile ilgili akademik destek algısı ise Sands ve Plunkett'a göre (aktaran Plunkett ve diğerleri, 2008) mevcut durumda ve gelecekteki eğitimsel çabalar açısından gözetmeyi, teşvik etmeyi, rehberlik yapmayı, yardımcı olmayı ya da ilham vermeyi içermektedir. Çocukların akademik destek alabilecekleri referans grupları arasında anne, baba, öğretmen ve akran grupları ilk sıralarda yer almaktadır (Plunkett, Henry, Sands, Houlberg ve Mortensen, 2008). Örneğin, Nichols, Kotchick, Barry ve Haskins (2010), öğrencilerin eğitimsel isteklerinin, ailelerinin akademik yaşantılarına olan ilgisini nasıl algıladıkları ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca referans gruplarının eğitim ve iş deneyimleri de istek ve beklentileri etkileyen önemli unsurlardandır. Üniversite deneyimi olan ya da kariyer hedeflerini gerçekleştiren referans grupların varlığı ya da eksikliği öğrencilerin gelecekle ilgili akademik beklentilerini ve isteklerini etkileyebilmektedir (Constantine, Kindaichi ve Miville, 2007).

Eğitim ve iŒe yönelik beklenti ve istekler açısından referans grupların akademik desteğine ek olarak, aile hakkında gerçeklik bilgisi veren ya da engel algısı yaratan önemli bileŒenlerden biri de ailenin sosyal statüsüdür. Blau'ya göre (aktaran Marjoribanks, 2005), sosyal statü gibi aile gemiŒi ile ilgili yapılar, pek çok kiŒinin eğitim ve iŒ seçimlerini sınırlarken, geriye kalanların ise bu anlamda fırsatlarını geniŒletmektedir. Örneğin, st sosyal sınıflardan gelen çocuklar daha dŒk sosyal sınıflardan gelen çocuklara göre daha yüksek eğitimsel hedeflerin gerekleŒmesini beklemekte ve istemektedir (Köse,1989). Üstelik, bu beklentileri paylaŒanlar sadece öğrenciler değildir. Öğretmenlerin ğrenci ile ilgili beklentileri de ailenin statüsüne göre artabilmekte veya azalabilmektedir (Coleman ve Hoffer, 2000).

Öğretmenlerin ğrenciler hakkındaki beklentileri ise davranıŒlarına yansımakta, öğrencileri baŒarılı, orta baŒarılı, baŒarısız olarak sınıflayan öğretmenler onlara beklentilerine uygun sorular sorarak pekiŒtiren ve dönüt vermektedir (Œama ve Tarım, 2007). Öğretmenler okulla ilgili faktörlerin sadece bir yönüdür. Genel olarak okulların temel fonksiyonu bilgi ve becerileri geliŒtirmek ise bunu baŒarmakta okulların deđiŒkenlik gösterme olasılığı, öte yandan gizil olarak öğrencinin değer ve tutumlarını etkilemesi niversiteye gitmek ya da hayatta daha yüksek bir amaca yönelmekle ilgili motivasyonu etkilemektedir (Boyle, 1966). Bununla beraber, Coleman'a göre (aktaran Wells, 2008) okulun etkileri açısından öğrencilerin sosyal kompozisyonu tek tek sosyal gemiŒlerinden bağımsız olarak baŒarı ile daha yüksek bir iliŒki içindedir.

Okulla ilgili önemli etkenlerden biri de akran etkisidir. Algılanan arkadaŒ desteği öğrencilere kendilerini yeterli ve baŒarılı hissetme olanağı tanıyarak yeteneklerini geliŒtirmelerine olanak sağlamaktadır (Karadağ, 2007). Benzer Œekilde Köse (1989), okul çevresi ve deneyimlerinin, özel olarak da ergen alt kültürünün öğrencilerin beklenti ve isteklerinde deđiŒikliklere yol açabileceğini belirtmektedir. Kısacası, farklı popülasyon kompozisyonlarından gelen liselerdeki ğrenci yapısı öğrencinin eğitimsel planlarıyla ilgili motivasyonunu etkilemektedir (Boyle, 1966).

Okulla ilgili önemli konulardan biri de uygulanan müfredatın içeriği ile ilgili olabilmektedir. Çoğu toplumda öğrencilerin okuldaki ilk eğitimlerinde benzer müfredatların uygulandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, özellikle lise aŒamasında öğrencileri daha homojen gruplara ayırmaya yönelik uygulamaların var olduğunu söylemek yanlıŒ olmaz. Lise ğrencilerinin farklı müfredatların uygulandığı okul ve sınıflarda öğrenim görmeleri bu öğrencilerin lise sonrası eğitim ile ilgili istek ve engel algılarının da farklılaŒıp farklılaŒmadıđı sorusunu akla getirmektedir. Bu nedenle, alıŒmanın lise son sınıf öğrencileri üzerine yapılıŒına karar verilmiŒtir.

Bunlara ek olarak, kiŒinin zyeterlik algısı da gelecek planlarında önemli bir yer tutmaktadır. İnsanların eğitimsel gereklilikleri ve iŒe yönelik görevleri yerine getirme yönündeki zyeterlik algıları daha geniŒ kariyer seçeneklerini göz önünde bulundurmalarına, ilgi alanlarını geniŒletmelerine ve böylelikle de farklı



iş seçenekleri için kendilerini eğitimsel olarak daha iyi hazırlamalarına yol açmaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara, ve Pastorelli, 2001).

Öğrencilerin gelecek ile ilgili kararlarında etkili olan pek çok faktör bulunmakla beraber beklenti ve isteklerinin bu anlamda oldukça önemli belirleyiciler olduğunu söylemek mümkündür. Bu istek ve beklentilerin oluşumunda algılanan engellerin nasıl bir etkisinin olduğuna yönelik yurt içinde sınırlı olmakla birlikte yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada ise lise son sınıf öğrencilerinin yüksek öğretim ile ilgili eğitimsel istekleri ile eğitimsel engellere yönelik algıları arasındaki ilişkinin aile sosyoekonomik geçmişi, okul özellikleri ve cinsiyet bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, yüksek öğretime katılımı destekleyen ya da engelleyen unsurların bilinmesinin eğitim yönetimi kapsamında alanyazın ve uygulamacılar açısından, örgütsel yapı, rehberlik, öğrenci ve aile ile kurulan ilişkiler konusunda çıkarımlar yapılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **1.1. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN TANIMI**

### **1.1.1 Eğitimsel İstekler:**

Araştırmacılar eğitimsel istek kavramını tanımlamaya çalışırken genellikle bu kavramı eğitimsel beklenti kavramı ile kıyaslamaya yönelmektedir (Tafere, 2010). Bunun yanı sıra, istek ve beklenti kavramının birbirinin yerine kullanılabilirdiği de görülmektedir (Günçer, 1982). Şirin, Diemer, Jackson, Gonsalves ve Howell (2004) gelecek isteklerini ergenlerin gelecekteki iş yaşamlarına dair eğitimsel ve mesleki hayalleri olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitimsel ve mesleki istek bir kişinin belli bir iş ya da eğitim düzeyi gibi bir statü amacı ya da hedefine ulaşma arzusudur (Tafere, 2010).

Beklentiler ise, gelecek performansına dair gerçekçi düşünceleri ve yargıları ya da tahminleri temsil etmektedir (Günçer, 1982). Dolayısıyla, gençlerin istekleri hayallere ve arzulara, beklentileri ise kaynak, beceri ve gerekliliklere dayanmaktadır (Williams, 2009).

Görüldüğü gibi istek ve beklenti kavramları birbiriyle ilintili olsalar da farklı anlamlar taşımaktadır. Çünkü istek gelecekle ilgili ideallerle ifade edilebilirken beklentinin daha gerçekçi bir yanı bulunmaktadır. Bu anlamda, Günçer'e göre (1982), istek ve beklentiler arasındaki ayrımı ortaya koyan pek çok çalışma beklentilerin, bireylerin gerçeklik algısı ile daha paralel olduğunu ve isteklerden daha düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, beklentiler pozitif ya da negatif olabilmekte ve başarıma olasılığı taşımakta, ancak istekler sadece kazanılma olasılığı daha az olan hayaller olarak kalmaktadır (Tafere, 2010).

Bununla beraber, çoğu çalışmada idealist istekler ve realist beklentilerin belirleyicileri ayrı olarak çalışılmasına rağmen bu iki kavramın yüksek derecede paralel olduğu ve benzer sonuçlar doğurduğu konusunda uzlaşmıştır (Spencer 1976). Eğitimsel istekleri idealist ve realist olarak iki boyutlu bir şekilde ele alan Spencer (1976) böylelikle iki kavramın farklılığını ortadan kaldırmıştır. Spencer'ın çalışmasında öğrencilerin realist istekleri okulda gerçekten ne kadar ilerleyebilecekleri sorularak, idealist istekleri ise istedikleri kadar ilerleyebilseler nereye kadar gidecekleri sorularak ölçülmüştür. Bu iki soru arasındaki fark, istek ve beklenti ayrı kavramlar olarak ele alındığı çalışmalardaki farka benzemektedir.

Genellemek gerekirse istek kavramının gelecek planlarını belirleyen, hayallere dayanmakla beraber gerçek koşulların da etkilediği bir kavram olduğunu belirlemek mümkündür. Özellikle eğitimle ilgili planlar ve kazanımların bireylerin gelecekteki eğitimsel ve mesleki başarılarındaki rolü önemlidir. Eğitimsel istekler eğitimsel kazanımların en önemli belirleyicilerindedir (Berzin, 2010). Benzer şekilde Tafare (2010), isteklerin nihai eğitimsel başarının önemli belirleyicilerinden biri olduğuna dikkat çekerek isteklerin çocukları daha başarılı olmaya iten güçlü bir aktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla gençlerin isteklerini etkileyen faktörler, dolaylı olarak onların eğitimsel ve mesleki başarılarını da etkilemektedir.

### **1.1.2. Eğitimsel İsteklerle İlgili Teorik Perspektifler:**

Eğitimsel istekler ile ilgili araştırmalara kaynaklık eden statü kazanımı, engellenmiş (blocked) fırsatlar ve sosyal destek olarak adlandırılan üç temel perspektif bulunmaktadır (Berzin, 2010). Bu üç paradigma da tek başına modeller olup her biri isteklerin nasıl geliştiği ile ilgili bir içgörü sağlamakta ancak başka boyutları dikkate almamaktadır (Berzin, 2010).

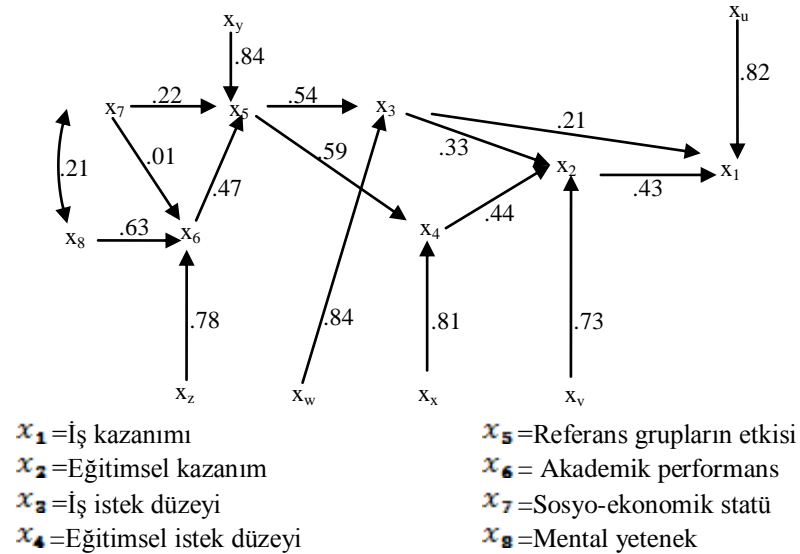
*Statü kazanım modeli* 1969'da ortaya çıkmış ve istekleri, kazanım sürecinin merkezine alarak yaygın çalışılan bir başlığa dönüştürmüştür (Liu, 2001). Bu perspektife göre sosyoekonomik statünün eğitimsel istekler ve kazanımlarda büyük bir etkisi bulunduğu savunulmakta ancak eğitim sistemi ve programları, akranlar ve okul deneyimi ile ilgili faktörler gözardı edilmektedir (Berzin, 2010).

Statü kazanımı modelinin temelini, Blau ve Duncan tarafından geliştirilen tabakalaşma süreci modeli oluşturmaktadır (Liu, 2001). Blau ve Duncan'ın modeline göre (2000) bir kişinin, babasının eğitimi ve işi ile ölçülen sosyal geçmişi ile bu kişinin işi, eğitimi ve ilk işi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Blau ve Duncan (2000) bir kişiye atfedilen statü ile onun eğitimi ve önceki deneyimlerinin kişinin gelecek başarılarında önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ancak Sewell ve diğerleri (aktaran Liu, 2001), Blau ve Duncan'ın modelinin kuşaklar arası hareketin ilk defa nasıl oluştuğunu açıklamadığına

dikkat çekerek şekil 1’de sunulan Sosyal Psikolojik Statü Kazanım modelini önermişlerdir (Liu,2001).

Bu modelde yer alan dört ilişkiden birincisine göre bireylerin sosyal orijini ve becerisi, akademik performanslarını ve ebeveyn, öğretmen ve arkadaşları içeren referans gruplarıyla olan etkileşimlerini etkilemektedir (Liu, 2001). İkinci ilişkiye göre referans gruplarının eğitimsel ve işe yönelik istekleri etkilediğini belirten Liu (2001), üçüncü ilişkide ise eğitimsel isteklerin sonraki eğitimsel kazanımları etkilediğini belirtmektedir. Son olarak iş istekleri ve eğitimsel kazanımlar iş kazanımını etkilemektedir (Liu, 2001).



Şekil 1. Statü Kazanım Modeli (Liu, 2009)

Statü kazanım modelinin, referans grupları ve isteklerin statü aktarım sürecindeki aracı rolüne dikkat çekmesi oldukça önemli olmakla beraber bu modelde, insanların çevresel faktörleri kontrol etme becerisi yeterince açık değildir (Liu, 2001). Ayrıca, statü kazanımı geleneğinde eğitimsel isteklerin kavramsallaştırılmasıyla ilgili araştırmacılar arasında bazı uzlaşmazlıklar bulunmaktadır. Kao ve Tienda’ya göre (1998) statü kazanım modelinde de görüldüğü gibi eğitimsel istekler, referans grupların, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranların beklentileriyle şekillenen bilişsel bir süreç olup, aile etkileri, hem finansal ve psikolojik kaynakları kontrol ettiği için hem de sosyalleşmede temel faktör olduğundan oldukça önemlidir. Ancak başka bir pencereden bakıldığında da eğitimsel isteklerin, olası hareketlerin maliyet ve yararının rasyonel olarak

değerlendirilmesini ifade ettiğini belirten Kao ve Tienda (1998), eğitimsel performansın maliyet ve yararının doğrudan ölçülebilmesi durumunda bireylerin gelecek davranışlarında isteklerin etkisinin kaybolabileceğine dikkat çekmektedir.

*Engellenmiş fırsatlar* perspektifi ise azınlık olanla olmayanın eğitimsel çıktılarındaki farklılığı açıklamaya teşebbüs eden ve aynı zamanda eğitimsel isteklerde ırk ve etnik farklılıkları anlamaya odaklanan bir çerçevedir (Kao ve Tienda, 1998). Bu perspektife göre bir grubun üyeleri, eğitimsel başarıyı sosyoekonomik statüyü geliştiren bir araç olarak görmezlerse eğitimi de başarıya götüren bir araç olarak görmeyeceklerdir (Berzin, 2010).

Ayrıca Berzin (2010), engellenmiş fırsatlar açısından ele alındığında, eğitim sistemi ile ilgili olumsuz deneyimlerin eğitimsel istekleri azalttığını belirtmektedir. Bununla beraber araştırmalar bazı etnik grupların eğitimsel açıdan muhalif bir kültür geliştirdiğini bazılarının ise olumlu çıktılara sahip olduğunu göstermektedir (Kao ve Tienda, 1998). Engellenmiş fırsatlar perspektifi bu farklı grupların eğitim ile ilgili tepkilerinin hangi koşullarda gerçekleştiği konusuna açıklık getirmemektedir.

*Sosyal destek* ise, aile, akran ve öğretmenlerden sağlanan, akademik başarıyla bağlantılı olup okulu erken bırakmayı da içeren çıktılarla ilişkili olan faktörlerdir (Berzin, 2010). Pek çok araştırmacının sosyal desteğin kariyer isteklerinde ve gelişiminde pozitif etkiye sahip olduğunu, daha da ötesinde eğitimsel isteklerde etkisi olduğunu ortaya koyduğunu belirten Berzin (2010) bu paradigmada gençliğin gelişimi ile ilgili bir içgörü sağlandığını vurgulamaktadır. Ancak sadece bu perspektiften bakıldığında okul deneyiminin ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin etkisinin ihmal edildiği görülmektedir (Berzin, 2010).

### **1.1.3.Eğitimsel Engel Algısı**

Öğrencilerin eğitim sürecine katılmama nedenlerinin incelenmesi eğitim araştırmalarında oldukça geniş bir yer tutmaktadır (McDonald, 2003). Özellikle de yükseköğrenime devam edebilmenin bu kadar önemli olmasının nedenleri arasında Becerra'nın da (2003) belirttiği üzere üniversite mezunlarının diğerlerine göre genel olarak daha yüksek gelir elde etmesi ve eğitimin üst sosyal tabakalara erişebilmenin ve sosyal statüyü yükseltmenin bir yolu olarak görülmesidir. Ancak bazı öğrenciler merkezi sınavlarda başarılı olamamakta, bazı öğrenciler de akademik olarak başarılı olsalar da ekonomik nedenler, ailevi sorumluluklar ya da kişisel nedenlerle yükseköğrenime geçiş yapamamakta, dolayısıyla her öğrenci liseden sonraki eğitimi alamamaktadır (Becerra, 2010).

Pek çok araştırmacı bu engelleri tanımlayabilmek için çeşitli ölçme araçları geliştirmiş ve farklı şekillerde oluşturmuşlardır. Eğitimsel engellerle ilgili ilk çalışmalar 60'lı yıllarda yapılmaya başlanmış ve en önemli engel kaynaklarının yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik statü olduğu saptanmıştır (McDonald, 2003). Daha sonra Carp, Peterson ve Roelfs (aktaran McDonald,

2003) bu engelleri, kişinin tasarrufunda olan engeller (bireysel olan inançlar, değerler, tutumlar ve algılar), kurumsal engeller, durumsal engeller (kişinin sosyal ve fiziksel çevresi ile ilgili koşullar) olarak kategorize etmiş, ardından Darkenwald ve Merriam (aktaran McDonald, 2003) benzer dört kategori elde ederek bu engelleri, durumsal engeller, kurumsal engeller, psikososyal engeller (kişinin tasarrufunda olan engeller) ve enformasyonel engeller (öğrenme fırsatları konusunda fırsatlar ve bilinç) olarak kategorize etmiştir. Sonraki yıllarda ise konu ile ilgili pek çok araştırma yapılarak konuya ilgi devam etmiştir (Irvin, Byun, Meece, Farmer ve Hutchins, 2012; Gloria, Castellanos ve Orozco, 2005; Becarra, 2010; Jackson, Kacanski, Rust ve Beck, 2006; Kirkland, 2010).

Genel bir tanım yapmak gerekirse eğitimsel engeller, kişinin kendisi ya da çevresi ile ilgili olan ve akademik gelişim sürecini engelleyen faktörler, olaylar ve koşullar olarak tanımlanabilmektedir (Swanson ve Tokar, 1991). Eğitimsel engel algısı ise, gençlerin eğitimsel hedeflerine ulaşmalarında engel oluşturduğuna inandıkları unsurlar yoluyla oluşmaktadır (Ford Wood, 2010).

Eğitimsel engel algısı gençlerin liseyi bitirmek ya da yüksek öğrenime devam etmek gibi kritik kararlarını etkilemektedir (Mcwhirter, 1997). Algılanan ya da gerçekten var olan engellerin olmaması durumunda eğitimsel istekler belirlemede (Davis, 2009), gençlerin eğitimsel istekleri ise eğitimle ilgili kararlarına yansımaktadır.

Özellikle, lise sonrası eğitime geçişte öğrenciler içsel ve dışsal pek çok engelle karşılaşmaktadır. Algıladığı engeller bir insanın bir isteğini formüle etmesini ya da bir planı gerçekleştirmesini zorlaştırabilmektedir (Gonzalez, Stein ve Hug, 2012). Bu engellerin üstesinden gelebilmek için de öğrencilerin yetenekleri, başarılı olmalarını sağlayacak kadar zeki olmaları, akademik hazırlıklarının yeterli olması gibi konularda kendilerine güven duymaları önemlidir. Dolayısıyla, öğrencilerin eğitimsel isteklerini gerçekleştirmenin önünde engel olabilecek ya da bu isteklerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilecek olan etkenler açısından özyeterlik algıları oldukça önemlidir.

Özyeterlik algısı, Bandura (1986) tarafından, insanların belirli türden edimleri başarabilmeleri için gerekli olan davranış biçimlerini planlayabilme ve yerine getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Yani Bandura'ya göre (2001) özyeterlik, bir kişinin bir görevi başarı ile tamamlayabilmesini sağlayan yetenekleri hakkındaki yargıları ile ilgilidir. Ayrıca, Bandura (1997) özyeterlik inancının, insanların bir davranışı başlatabilmek ve engellerle karşılaştığında ise bu davranışı sürdürebilmek için sarfedecekleri eforun düzeyini etkilediğini belirtmektedir (aktaran Jackson, Potere ve Brobst, 2006).

Yapılan tanımlamalar öğrencilerin eğitimsel isteklerini gerçekleştirebilmeleri ve karşılaştıkları engellerin üstesinden gelebilmeleri için özyeterlik algılarının olumlu ve yüksek düzeyde olmasının ne kadar önemli olduğunu düşündürmektedir. Çünkü, özyeterlik ile ilgili inançlar, istekleri ve bu isteklere bağlılığın gücünü, analitik ve stratejik düşüncenin niteliğini, zorluklar ve gerilemeyle karşılaştığında motivasyon ve azim düzeyini, sıkıntılara karşı

sağlam durmayı, başarı ya da başarısızlığa neden olan nitelikleri ve stres ve depresyona karşı hassasiyeti etkilemektedir (Bandura, 2001). Buradan yola çıkıldığında, bir öğrenci için özyeterlik algısının olumlu anlamda güçlü olmasının, öğrencinin yetenekleri konusunda oluşturulan tanımlamalar, sosyoekonomik geçmişi, eğitimsel destek alabileceği grupların özellikleri, devam ettiği okulun koşulları gibi durumların eğitimsel isteklerine etkisi düşünüldüğünde, oldukça gerekli olduğu görülmektedir. Çünkü özyeterlik, yeteneklerin miktarı ile değil, belli koşullar altında yapılabilecekler konusunda bireyin sahip olduğu inançla ilgilidir (Argyropoulou, Dimakakou ve Besevegis, 2007). Yani öğrenciler için kendilerinden kaynaklanmayan koşullar, olumlu olsa ve hedeflerini gerçekleştirmede engel teşkil etmese bile yetenekleri konusunda sınırlarını aşabilmeleri için pozitif ve yüksek düzeyde özyeterlik inançlarına ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla, eğitimsel kazanımlar için gerekli özyeterlik duygusunun güçlü olması öğrencilerin liseden sonraki eğitimsel hedeflerini belirleyebilme ve gerçekleştirebilmesi adına önemlidir (Bandura ve diğerleri, 2001).

Özetle, özyeterlik ile ilgili inançlar insanların kendilerini gözlemleyip genellemeler yapmalarının bir örneğidir ve bu inançlarını hedeflerini formüle ederken kullanabilmektedirler (Jackson, Potere ve Brobst, 2006). Yüksek düzeyde ve pozitif olan özyeterlik inançları ise bir insanın algıladığı engellerin üstesinden gelmesini sağlayabilmektedir (Gonzalez, Stein ve Hug, 2012). Öğrencilerin eğitimsel isteklerinin ve engel algılarının da, genel akademik ve mesleki özyeterlik inançlarından etkilendiğini söylemek mümkündür. Çünkü, genel ve özel olarak pozitif özyeterlik inançlarına sahip öğrencilerin eğitimsel engel algılamaya olasılığının düşük olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte engel algısı sadece eğitimsel kararları değil kariyere yönelik seçimleri de etkilemektedir. Örneğin, Swanson ve Woitke'ye göre (aktaran Ma, 2006) engel algısı, bireylerin kendileri veya çevreleri ile ilgili, kariyer gelişimini zorlaştıran, olaylar ya da koşullardır. Dolayısıyla, kariyere ilişkin ilgiler ile bu yöndeki seçimlerin paralel olup olmamasında algılanan engellerin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Mcwhirter, 1997). Kısacası, algılanan engeller, eğitimsel istekler kadar mesleki istekleri de etkilemekte ve kariyer gelişimine yansımaktadır.

Eğitimsel engel algısı özellikle finansal, coğrafik ve sosyoekonomik engellerden etkilenen dezavantajlı sosyoekonomik ve etnik azınlık geçmişi olan öğrenciler için söz konusu olmaktadır (Davis, 2009). Davis'e göre (2009) eğitimsel engeller akademik hazırlık, etnik köken, finans, toplumsal cinsiyet, coğrafya, sosyoekonomik statü, okul çevresi ve öz yeterlik algısı ile ilişkilidir.

Her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın eğitimsel engeller hem öğrenciler hem de toplum için üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Özellikle de bu engelleri öğrencilerin nasıl algıladığının bilinmesi sorunların çözülmesi için oldukça önemlidir.

#### 1.1.4. Eğitimsel İstekleri ve Eğitimsel Engel Algılarını Etkileyen Faktörler

Ergenlik, insanların artık çocuk olmadığı ancak henüz yetişkin de olmadığı, çocukluk hayallerinin dünyası ile yetişkinlerin gerçekliği arasındaki köprü görevi gören bir dönemdir (Ford Wood, 2010). Bu yüzden hayaller ve gerçekliği aynı anda içeren gelecek istekleri ergenlik dönemine ayrı bir anlam yüklemektedir. İstekler ve okul başarısı öğrencilerin eğitim yaşamında etkileşmeye devam eden birbirinden ayıramaz bileşenler olduğundan (Tafere, 2010), öğrencilerin gelecek istekleri gelecek deneyimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Şirin ve diğerleri, 2004).

Tafare (2010), eğitimsel başarıyı bir eğitimsel düzeyden diğerine ve doğru sırada geçiş olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ortaöğretim süreci yükseköğrenim ve mesleki yaşama geçiş dönemi olduğundan özellikle önemlidir. Lise yılları boyunca ergenlerin oluşturduğu kimlik sadece onların yetişkinler dünyasına olan bireysel ve sosyal adaptasyonuna temel oluşturmakla kalmayıp gelecekteki eğitimsel ve kariyer seçimlerinin de kaynağını oluşturabilmektedir (Avila, 2001). Williams'a göre (2009), lisedeki akademik başarı, yüksek ortalamalar ve eğitimsel istekler lise sonrası eğitimsel devam ve kazanımlarla yakından ilgilidir. Sadece yüksek öğrenimi istemek bile belli eğitimsel hedeflerin başarılmasına destek vermektedir (Tafare, 2010). Bununla beraber gençlerin lise sonrası planlar ve isteklerle ilgili kararlarını etkileyen pek çok faktör vardır.

Eğitime katılımı güçlü bir rolü olan ve eğitimle ilgili gelecek isteklerini etkileyen faktörler, bireysel yetenekler ve sosyal bağlamda ele alınabilmektedir (Şirin ve diğerleri, 2004). Spencer'a göre (1976), eğitimsel istekleri etkileyen faktörler, akademik performans düzeyi, mental beceri ve referans grupları ile sosyo-ekonomik statüdür. Bunlara ek olarak Berzin (2010) toplumsal cinsiyet, kurumsal bağlam, ebeveynlerin akademik ilgisi ve okul deneyimlerinin, Buchmann ve Dalton (2002) ise ebeveynlerin eğitim durumunun, ırk ve etnik kökenin de eğitimsel istekleri etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca ebeveynin çocukla ilgili olarak sahip olduğu eğitimsel ve mesleki planı ve bu kararların çocuk tarafından nasıl algılandığı da eğitimsel ve mesleki isteklere kaynaklık eden faktörler arasında yer almaktadır. Bu faktörlere eğitime ya da mesleğe yönelimde algılanan engelleri de eklenmektedir (Günçer, 1982). Bu anlamda, yüksek eğitimsel istekleri destekleyen etkenlerin bilinmesi, gençlerin engellere rağmen başarmasına yardımcı olacak faktörlerin görülmesini kolaylaştırabilir (Berzin, 2010).

Hem eğitimsel isteklere yön veren hem de eğitimsel engel algılarına kaynaklık eden faktörler düşünüldüğünde, bireyin kendisi ve çevresi ile ilgili koşulların etkili olduğu görülmektedir. Aşağıda, bu çalışma kapsamında hem kullanılan Eğitimsel Engel Ölçeği (Davis, 2010), hem de araştırmanın diğer değişkenleri doğrultusunda, eğitimsel istek ve engel algılarının, aile sosyo-

ekonomik durumu, cinsiyet, referans gruplar ve okul özellikleri ile ilişkisi ilgili alanyazın bağlamında ele alınmıştır.

#### **1.1.4.1. Aile Sosyoekonomik Durumu**

Üniversiteye geçiş süreci, öğrencilerin bu konudaki isteklerini, bu isteklerinin gerçekleşmesi ile ilgili beklentilerini, ilk planlarını ve bu istekleri gerçekleştirme yolunda atılan adımları birleştiren karmaşık bir süreçtir (Bergerson, 2009). Çocukların eğitimsel isteklerini etkileyen pek çok faktör bulunmakla beraber, isteklerdeki farklılaşmayı en güçlü şekilde açıklayan etken aile düzeyindeki faktörlerdir (Jacob ve Wilder, 2008). Bergerson da (2009) aile geçmişi ile ilgili özelliklerin üniversiteye gitme kararını etkileyen en önemli faktör olduğunu belirterek bu etkiyi desteklemektedir.

Eğitimsel istekler ve engeller ile ilgili alanyazın incelendiğinde, aile düzeyindeki bu faktörlerin daha çok aile sosyo-ekonomik statüsü ile ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Öte yandan, pek çok araştırmacı sosyoekonomik statü ve sosyal sınıfı birbirinin yerine kullanmaktadır (Şirin, 2005). Bunun nedenini, 20. yüzyıl başlarında gelişen önemli eğitimsel teorilerden biri olan ve eğitime sınıfsal bir bakış öneren çatışmacı paradigma ile açıklamak mümkündür. Çatışmacı paradigmaya göre, sosyal sınıfların çekirdeğinde aile vardır ve ailenin ait olduğu sosyal sınıf çocuğun okuldaki kazanımlarını, gelecek planlarını ve eğitimsel istek ve beklentilerini önemli ölçüde belirlemektedir. Örneğin, üst sosyal sınıfa mensup ailelerden gelen çocuklar diğerlerine göre daha yüksek eğitimsel isteklere sahiptir (Shah ve Sewell, 1968). Bu açıdan bakıldığında, Bowles ve Gintis'in de (2000) vurguladığı üzere, okullar sınıfsal eşitsizliğin yeniden üretildiği, meşrulaştığı kurumlara dönüşmekte ve bu durum araştırmacıların dikkatini aile sosyal statüsü ya da sosyal sınıfı ile ifade edilen özelliklere yöneltmesine neden olmaktadır.

Sosyal statü ya da sosyal sınıf kavramları ise ailenin sosyal ve ekonomik özelliklerine işaret etmektedir (Şirin, 2005). Sosyal ve ekonomik geçmişin, özellikle de 16 yaş ve üstünün eğitime katılımında güçlü bir etkiye sahip olması dikkat çekicidir (Maras, 2007). Sacker, Schoon ve Bartley (aktaran Maras, 2007) sosyal sınıf eşitsizliklerinin yedi yaştan onbir yaşa arttığını, onaltı yaşta ise sabitlendiğini ortaya çıkarmıştır. Sosyal sınıf eşitsizliğinin sabitlendiği bu yaşlarda sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar yükseköğrenime geçişte diğer çocuklara kıyasla daha fazla sınırlar hissetmektedir (Berzin, 2010). Bu yüzden düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarının yükseköğrenime geçişte dezavantajlı olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak, düşük sosyoekonomik statülü öğrencilerin yükseköğrenime geçişte genellikle dezavantajlı olması ailelerinin yükseköğrenime değer vermediği anlamına gelmemektedir. Örneğin, James'e göre (2001), düşük sosyoekonomik geçmişe sahip insanlar da çocuklarının kendi eğitim düzeylerinin



daha üstünde bir eğitim almasını güçlü bir şekilde isteyebilmekte, buna ek olarak, dezavantajlı geçmişe sahip çocukların isteklerinde daha avantajlı olanlarla kıyaslandığında büyük bir farklılık olmayabilmektedir. Ancak, avantajlı ailelerden gelen çocuklar, aileleri, bilgisayarlara, öğretmenlere, seyahatlere ve eğitimsel başarıyı yükseltebilecek diğer deneyimlere daha fazla kaynak ayırabildiğinden okulda daha başarılı olmakta, böylece lise sonrası eğitim için daha ileriye gidebilmektedir (Choi, Raley, Muller, ve Riegle-Crumb, 2008). Hatta, Tieben ve Wolbers'a göre (2010), daha avantajlı sosyo-ekonomik geçmişe sahip olan çocukların lise sonrasında prestijli bir eğitim kurumuna gidebilme şansı da daha yüksek olmaktadır.

Öte yandan, kaynakları yetersiz olan düşük sosyoekonomik geçmişe sahip ailelerin ve çocuklarının lise sonrası eğitim sürecinin gerektirdiği bilgiye erişim konusunda bile sınırlılığı vardır (Bergerson, 2009). Bergerson'a (2009) göre, üniversiteye gitmek ile ilgili süreçte güvenilir bilgiye erişebilmek, öğrencilerin lise sonrası eğitimi bir seçenek olarak görebilmeleri konusunda onları yüreklendirmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu süreçte, eğer aile kaynak olarak yetersiz kalıyorsa önemli aktörlerden biri okullar olmaktadır. Ancak, düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin diğerlerine göre üniversiteye geçişe yardımcı kaynaklarının ve rehberliğin yetersiz olduğu liselere devam etme olasılıkları artmaktadır (Wells ve Lynch, 2012). Bergerson (2009) ise bu konudaki bir çelişkiye değinerek, düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerin çoğunun, çocuklarının eğitimsel isteklerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak rehberlik ve desteği okullarda bulabileceği umudunu taşımaktadır. Ancak bu her zaman gerçekleşmemektedir. Örneğin düşük kaynakları olan okulların, aile ve öğrencilerin lise sonrası ile ilgili doğru bilgiye olan ihtiyaçlarını karşılayacak araçları yoktur (Bergerson, 2009).

Diğer taraftan, bir okulda velilerin genel sosyoekonomik durumu, okulların sağlayabildiği olanaklarda belirleyici bir role sahip olabilmektedir. Öyle ki, ailelerin ortalama sosyoekonomik statüsü okul normlarını, bilgisini, değerlerini ve alışkanlıklarını şekillendirerek okuldaki tüm öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilmektedir (Choi, Raley, Muller ve Riegle-Crumb, 2008). Akademik başarının ise yükseköğrenime geçiş için gerekli koşulların en önemlilerinden biri olduğuna söylemek mümkündür.

Görüldüğü gibi, aile sosyoekonomik statüsü, bir öğrencinin yükseköğrenime geçiş sürecinde çok boyutlu sonuçlar doğuran bir öneme sahiptir. Ancak, sosyoekonomik statü kavramının tanımı konusunda tam bir uzlaşma bulunmamaktadır (Şirin, 2005). Bununla beraber, ilgili araştırmaların pek çoğunda sosyoekonomik statü, temel göstergeleri olarak kabul edilebilecek anne babanın gelir düzeyi, eğitim düzeyi ve iş durumu ile incelenmektedir (Wells ve Lynch, 2012; Bergerson, 2009; Şirin, 2005 ; Williams, 2009; Choi, Raley, Muller, ve Riegle-Crumb, 2008).

Anne babanın gelir durumu çocukların gelecek planlarını, istek ve beklentilerini ilgilendiren önemli değişkenlerden biridir. Berzin (2010), düşük

gelirli ailelerin çocuklarının eğitimsel isteklerinin son yıllarda artmış olsa da diğer gençlere göre yine de düşük düzeyde olduğuna dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, engelleri yüksek, sosyal ve ekonomik desteği düşük düzeyde algılayan yoksul öğrencilerin eğitimsel istekleri azalmaktadır (Kenny, Blustein, Chaves, Grossman ve Gallagher, 2003).

Bunun nedeni, düşük gelirli öğrencilerin karşı karşıya kaldığı yapısal engeller ve ailesel kaynakların yetersizliği olabilir (Wells ve Lynch, 2012). Buna ek olarak, Berzin, (2010), yoksul ailelerden gelen gençlerin az deneyimli öğretmenlerin bulunduğu, akademik desteği az olan okullara devam ettiğini belirtmektedir. Bu durumun yükseköğrenime geçiş sürecinde olan gençlerin eğitimsel isteklerini düşürecek bir etki yaratması mümkündür.

Öte yandan, gelir durumu anne babanın eğitim durumu ile de ilişkilendirilmekte, Şirin'in de (2005) belirttiği üzere, belirli bir işe sahip olmak ise genelde eğitim ve gelir durumunun bir sonucu olmaktadır. Gelir durumunun temel göstergelerinden biri olan anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların eğitimsel istekleri de yükselmektedir (Auerbach, 2004; Ganzach, 2000 ). Ayrıca, öğrencilerin anne babası üniversite mezunu ise ya da işleri sosyal statü yolu ile onlara kültürel sermayenin farklı formlarını sağlıyorsa da, üniversiteye geçiş olasılıkları artmaktadır (Wells ve Lynch, 2012).

Anne babanın eğitim düzeyi, çocuklarının devam ettikleri okullardaki süreçlere de yansımaktadır. Eğitim seviyeleri yüksek olan veliler, eğitim sisteminin kültürel karmaşıklığını daha iyi anlamakta ve daha az eğitilmiş velilere göre öğretmenlerden ekstra hizmet talep edebilmekte, çocukları akademik olarak daha yüksek seviyede sınıflarda yer alabilsinler diye onları savunabilmektedirler (Choi, Raley, Muller ve Riegle-Crumb, 2008). Dolayısıyla, anne babası yükseköğrenim görmüş öğrencilerin okul başarısı daha yüksek olmaktadır (Hallinan ve Williams, 1990). Ayrıca, Hallinan ve Williams'a göre (1990), anne babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler fazladan kurslar alarak üniversiteye kabul edilebilme şanslarını da artırmaktadır. Üstelik, anne babanın sağladığı bütün bu olanaklar, 4 yıllık yükseköğrenim kurumlarına seçilmekte de önemli olmakta, dezavantajlı çocuklar daha çok 2 yıllık kurumlara yönelmektedir (Engberg ve Wolniak, 2010).

Bunlara ek olarak, Moody'ye göre (2001), bir öğrencinin üniversite eğitimi almış anne-babaların çocukları ile arkadaşlık etmesi bile öğrencilerin üniversiteye devam etme isteğini yükselten bir etki yaratmaktadır. Daha açık ifade etmek gerekirse, sadece ebeveynleri değil, kardeşleri ya da çevrelerinde üniversiteye gitmekten söz eden insanların olması bile gençlerin üniversiteye gitmeyi planlamasına katkı sağlamaktadır (Gandara, Gutierrez ve O'Hara, 2001). Tersine, Williams'a göre (2009), üniversiteye erişmekte ve devam etmekte en çok zorlanan öğrenciler genellikle ailelerinde daha önce üniversiteye devam etmiş bireylerin olmadığı öğrencilerdir.

Sonuç olarak, aile sosyo-ekonomik yapısının en önemli göstergeleri arasında yer alan anne babanın gelir düzeyi, iş durumu ve eğitim düzeyinin

çocukların eğitimsel istekleri ve bu istekleri gerçekleştirmelerine engel olarak algıladıkları unsurlar açısından bakıldığında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da aile sosyo-ekonomik statüsü ile ilgili özellikler bu üç değişken üzerinde incelenmiştir.

#### 1.1.4.2. Cinsiyet

Erkekler ve kızların eğitimsel isteklerindeki farklılığı anlamlandırmak için cinsiyetlendirilmiş eğitimsel deneyimlerinin yakından incelenmesi gerekmektedir (Burke, 2006). Ancak bu deneyimler toplumsal cinsiyet kavramından bağımsız bir şekilde düşünülemez. Cinsiyet ayrımının, gerek bu konudaki kalıp yargılar gerekse bu yargıların neden olduğu rol ayrışması düşünüldüğünde, tarihsel ve evrensel bir problem olduğunu söylemek mümkündür. Bu kalıp yargılar ve rol ayrışmasına bağlı olarak cinsiyet konusu sosyal bilimlerde toplumun bireylere attığı roller üzerinden incelenebilmektedir. Dolayısıyla cinsiyet bir sosyal kategoridir ve sosyal bilimlerde yapılan pek çok araştırmanın önemli değişkenleri arasında yer almaktadır.

Eğitim sistemi ve toplumsal cinsiyet ilişkisi söz konusu olduğunda okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin varlığı uzlaşılan bir problem olmakla beraber bu eşitsizliğin ele alınışı farklı yaklaşımları beraberinde getirmektedir (Sayılan, 2012). Sayılana'a göre (2012) belli başlı dört yaklaşımdan söz etmek mümkündür. İlk perspektifin referans aldığı cinsiyet rolü teorisi, toplumsal cinsiyet araştırmalarının da ilk yıllarında benimsenen baskın anlayıştır (Dillabough, 2009). Bu teoriye göre, okuldaki sosyal ilişkilerin önemli ölçüde cinsiyetler arasındaki biyolojik farka bağlı olduğunu belirten Dillabough (2009), okula yönelik eleştirilerin de kadın ve erkek davranışının biyolojik temele dayanan bir toplumsal cinsiyet ayrımıyla şekillendirilmesi üzerine olduğuna dikkat çekmektedir. Farklılık teorileri olarak anılan ikinci anlayışta ise kadın ve erkeklerin farklılığı tanınmakta, olumlanmakta hatta cinsiyetlendirilmiş bir eğitim savunulmaktadır (Sayılan, 2012). Bu anlayışa göre eril değerler olarak görülen akılcılık, rekabet, tüketicilik, bireycilik, özerklik gibi değerleri yeniden üretmede okula önemli bir rol atfedilmekte, cinsiyet ile ilgili sorunlar kızların bu değerlere uyum sağlaması açısından değerlendirilmektedir (Sayılan, 2012). Bu perspektifle beraber 80'lerin ortasından itibaren eşitlik feminizminin (devlette kadını özgür ve eşit olarak gören liberal bakış açısı), en baskın eğitimsel toplumsal cinsiyet teorisi olduğunu belirten Dillabough (2009), bu teorinin eğitim analizlerinde de merkezi bir rol oynamaya başladığına işaret etmektedir.

Diğer iki perspektifi ise yapısalcı ve post-yapısalcı yaklaşımlar olarak ifade eden Sayılan (2012), yapısalcılara göre okulların toplumsal cinsiyet, sınıf, etnisite gibi kategorilerle eşitsizliği yeniden ürettiğini, post-yapısalcıların ise bu kategorilerin toplumda normalleşip söyleme dönmesine ve bu durumun deşifre edilmesine odaklandığını belirtmektedir.

Hangi teorik perspektif benimsenirse benimsensin, okullar, izole yerler olmadığından toplumsal gerçeklikten ayrı düşünülmemeli, ancak okuldaki bireylerin gündelik olarak okuldaki alt kültürü şekillendirdiği de unutulmamalıdır (Liu, 2009). Ayrıca, her okulun kendine özgü kültürü olduğu gibi, bir toplumsal cinsiyet anlayışı yani toplumsal cinsiyet rejimi bulunmakta, bu rejim, örgüt yönetimi, müfredat, disiplin kuralları, etkileşim, iletişim gibi pek çok ögede kendini göstermektedir (Liu, 2009).

Bunlara ek olarak, okullar mevcut toplumsal söylemlerden de bağımsız düşünülmemelidir. Örneğin Davison ve Frank (2009), öğrencilerin, bütün baskın söylemlerde olduğu gibi toplumsal cinsiyet konusunda da davranışlarını uyum gösterecek şekilde oluşturduğuna ve baskın söylemleri anlama biçimlerini kendi söylemleri ile ifade ettiklerine işaret etmektedir. Bu anlamda çocuklar bu söylemleri sürdürürken güç ilişkilerinin ve eşitsizliklerin yeniden üretilmesine destek olmakta, eşitsizlik ise doğallaşmaktadır (Davison ve Frank, 2009). Başka bir deyişle, öğretmenler ve öğrenciler aktif bir şekilde toplumsal cinsiyet kimliğini yeniden üretmektedir (Liu, 2009).

Öte yandan, yükseköğrenime erişim ile ilgili veriler de eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğinin önemli bir göstergesidir. Örneğin, erkeklerin Avrupa’da 800, Amerika’da 200 yıldır yüksek öğrenime katıldığı, buna karşın kadınların sadece 100 yıldır yükseköğrenime katıldığı görülmektedir (Delamont, 2009). Yine de son iki yüzyılda yükseköğrenimdeki öğrenci sayısının büyüdükçe büyüdüğünü belirten Delamont (2009), günümüzde gelişmiş ülkelerde yaşayan 19-25 yaş arasındaki bireylerin yarısından fazlasının yükseköğrenime katıldığına dikkat çekmektedir. Üstelik, günümüzde endüstrileşmiş dünyanın çoğu ülkesinde yükseköğrenim öğrencilerinin yarısından fazlasını kızlar oluşturmaktadır (Mastekaasa ve Smeby, 2008). Delamont’a göre (2009), kadınların yükseköğrenime bu denli katılımının sebebi piyasadaki değişikliklerdir. Bununla beraber, eğitimin erkeklere ekonomik dönüşü kadınlara oranla daha fazla olmakta, ancak formal eğitim kadınlara belli eğitimsel ve statü avantajları sağladığından, kadınlar cinsiyet tabakalaşmasının sınırlarını görmezden gelmektedir (Kane, 1995).

Kadınlar ve erkeklerin alan seçimlerindeki farklılaşmalar da dikkat çekici ayrıntılardan biridir. Örneğin öğretmenlik ve hemşirelik gibi alanlara kızlar yönelirken mühendislik gibi alanlar ise erkeklerin alanı gibi görünmektedir (Mastekaasa ve Smeby, 2008). Öte yandan, gelişmiş ülkelerde konu bu boyutları ile tartışılırken üçüncü dünya ülkelerinde ya da gelişmekte olan ülkelerde üniversiteye erişimde bile kızların erkeklerle eşitliğinden bahsetmek zordur (Adeyemi ve Akpotu, 2004).

Sonuç olarak son yıllarda cinsiyetler arası eşitlik özellikle endüstrileşmiş ülkelerde gelişme yönünde olsa da geleneksel cinsiyet kalıp yargıları çoğu erkek ve kızın eğitimsel yörüngesini etkilemektedir (Edgerton, Peter ve Roberts, 2008). Sosyalleşmedeki cinsiyet ayrımı ile ilgili süreçler toplumlarda geçerliliğini sürdürmekte, kalıp yargıların belirlediği uygun cinsiyet rolleri varlığını sürdürmektedir. Bu ise pek çok kız ve erkeğin eğitimsel kariyerini etkileyerek

eğitimsel isteklerin belli rollere uygun olarak sınırlanmasına neden olmaktadır (Kao ve Tienda, 1998; Flores, Padilla-Carmona ve Suárez-Ortega, 2011).

Eğitimsel isteklerin düzeyi konusunda cinsiyetler arası farklılık ise geçmişten günümüze bir değişim göstermektedir. Lise öğrencilerinin bir üniversiteye gitmek ve eğitim düzeyini yükseltmek ile ilgili olarak eğitimsel istek, beklenti ya da planları üzerine 50'ler ve 70'ler arasında yapılan ilk akademik çalışmalara göre erkeklerin eğitimsel istekleri kızlardan daha yüksektir (Marini ve Greenberger, 1978). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar kızların erkeklerle kıyaslandıklarında daha yüksek eğitimsel isteklere sahip olduğunu göstermektedir (Mau, 1995; Buchmann ve Dalton, 2002; Cooper, 2009; Wells, Seifert, Padgett ve Park, 2011).

### **1.1.4.3. Referans Gruplar**

“Diğerlerinin” bireyin tutum ve davranışlarını nasıl etkilediği sosyolojide uzun soluklu bir geleneği temsil etmektedir (Picou ve Carter, 1976). ‘Diğerleri’ arasında bireyin sosyal etkileşimde bulunduğu ve ‘referans grup’ olarak adlandırılan önemli bir gruptan bahsetmek mümkündür. Referans grup terimi ilk olarak 40’lı yıllarda Hyman tarafından kullanılmıştır (Balcı, 1992). Bireyin kendi pozisyonu ile ilgili düşüncelerinin, dikkate aldığı diğer kişilere bağlı olduğunu belirten Hyman’a göre (aktaran Balcı, 1992), referans grubu, bireyin üyesi olduğu ve tutumlarını şekillendiren grup olarak tanımlanmaktadır.

Ancak Picou ve Carter’a (1976) göre referans gruplar kendi içinde ayrılarak tanımlayıcı grup ve model grup şeklinde de adlandırılabilir. Kısaca, bireyden beklentileri olan referans grup tanımlayıcı, davranışı taklit edilen grup ise model grup olarak ifade edilebilmektedir (Picou ve Carter, 1976).

Eğitimsel istekler ile referans gruplar arasındaki ilişkiye yönelik pek çok çalışma mevcuttur (Kandel ve Lesser, 1969; Kerckhoff ve Hoff, 1974; McDill ve Coleman, 1974). Eğitimsel isteklerle ilgili yapılan çoğu çalışmada ise referans gruplar, ebeveyn, akran ya da öğretmenlerden oluşmaktadır (Sewell, Haller ve Portes, 1969; Picou ve Carter, 1976; Strand ve Winston, 2008). Ancak bu sosyal kaynakların hangilerinin tanımlayıcı hangilerinin model olduğu araştırmalara göre farklılık göstermektedir (Carter ve Picou, 1976).

Öğrenciler ile aileleri, akranları ve öğretmenleri arasındaki kişilerarası ilişkiler, gelişmiş akademik çıktılara götüren bilgi ve destek kaynaklarıdır (Buchmann ve Dalton, 2002). Dolayısıyla bu kaynakların yetersizliği ya da eksikliği öğrencilerin eğitimsel isteklerini olumsuz etkileyebilmekte, çocuklarda engel algısı yaratabilmektedir.

Bununla beraber, isteklerin şekillenmesinde en önemli referans grup çocukları için fırsat sağlayan, teşvik edici olan ve onların eğitimine destek veren rolleri nedeni ile ebeveynlerdir (Strand ve Winston, 2008). Ancak, Spenner ve

Featherman'a göre (1978) tanımlama açısından ebeveynler daha etkin iken akranlar ise hem tanımlayıcı hem de model olmaları açısından önemlidir. Üstelik, lise öğrencileri için yakın arkadaşları bir üniversiteye gitmek ya da gitmemek konusundaki kararlarını etkileyebilecek kadar önemlidir (Johen, 1983).

Dolayısıyla, ebeveyn ve akranlar öğrencilerin isteklerini şekillendiren en önemli referans gruplardır. Bununla beraber, öğretmenlerin de önemli bir referans grup olduğunu söylemek mümkündür (Buchmann ve Dalton, 2002). Davis (2009) öğretmen desteği, teşviği ve rehberliğinin eksikliğinin eğitimsel isteklerin gelişimini etkileyeceğine dikkat çekmektedir. Bu durum ise, öğrencilerin öğretmen desteği ile ilgili engel algısına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü düşük ve yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere farklı davranmaktadır (Şama ve Tarım, 2007). Öğretmenlerin bu tutumu, öğrencilerin eğitimsel isteklerini sınırlayan ya da genişleten, akademik yeterlilik ile ilgili algılarının şekillenmesine yol açan bir etki yaratabilmektedir.

Sonuç olarak, akran, ebeveyn ya da öğretmenler öğrenciler için geliştirdikleri beklentileri yoluyla ya da taklit edebildikleri birer model olarak eğitimsel yolculuklarında önemli bir role sahiptir. Öğrenciler eğitimsel yörüngelerini çizerken kimi zaman bu gruptan destek almakta kimi zaman onların yönlendirmelerine ihtiyaç duymakta ya da aldıkları kararları takip edebilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin eğitimsel istekleri ve bu istekleri gerçekleştirmede engel olarak gördükleri unsurlar açısından referans grupların etkisinin araştırılması gerekmektedir.

#### **1.1.4.4. Okul Özellikleri**

Öğrencilerin, akran grubu ve öğretmenlerle ilişkilerini yoğun bir şekilde yaşadığı ortamlar olan okulların, çeşitli özellikleri ile eğitimsel istekleri etkileyen faktörler arasında olduğunu söylemek mümkündür. Bunda, öğrencilerin hem akademik yeteneklerini keşfedip ilerletmelerinde hem de sosyalleşmelerinde okulların önemli birer kaynak olmasının etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Özellikle de, yükseköğrenime geçişin önemli bir kriteri olan akademik başarıyı geliştirmede okulun oynadığı rol, okulun öğrencilerin eğitimsel istekleri üzerindeki etkisini güçlendirmektedir (Boyle, 1966).

Her okul kendine has özellikleri ile diğer okullardan farklıdır. Okulları birbirinden farklı yapan koşullar, okulun kendisine özgü olan örgütsel yapı, liderlik, yönetim ya da pedagoji gibi konulardaki pratiği, öğrenci profilini karakterize eden sınıf, etnisite ve öğrencilerin özel ihtiyaçları, okulun yerleşimi (kırsal, kent, vs.) ve kıyaslandığı okullar gibi pek çok unsurun toplamından oluşmaktadır (Thrupp ve Lupton, 2006).

Okul özellikleri ve eğitimsel istekler üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar dikkate alındığında, okulun sosyoekonomik statüsü, okul çevresi, okul kompozisyonu gibi tanımlamaların kullanıldığını söylemek mümkündür. Örneğin,

bir okuldaki yüksek statülü öğrencilerin oranı ile belirlenebilen (Nelson, 1972; Thrupp ve Lupton, 2006) okul sosyoekonomik statüsü üyelerinin ortak norm ve istekleri ile ilişkili olup eğitimsel istek ve beklentilerine yön verebilmektedir. Thrupp ve Lupton'a göre (2006), yüksek sosyoekonomik statüsü olan okullar daha fazla akademik program ve ders dışı aktiviteler gibi birçok yolla öğrencilerin performansını ve eğitimsel isteklerini yükseltirken düşük sosyoekonomik statüsü olan okullarda ise öğrenci performansı düşmektedir. Ancak okul ile ilgili süreçlerde okulun sosyal statüsünün eğitimsel istekler üzerindeki etkisinin önemi yadsınamasa da bundan daha karmaşıktır (Nelson, 1972). Örneğin, Thrupp ve Lupton'a (2006) göre, her düşük statülü okul da birbirinin aynısı olmayabilmekte, birinde öğrencilerin eğitimsel isteklerinin yüksek olduğu görülürken diğerinde düşük olabilmektedir.

Ayrıca, Wells'e göre (2008), öğrencilerin sosyal sınıfının gelecek istekleri ve beklentileri üzerindeki etkisi düşük sosyo-ekonomik düzeyli okullarda önemli bir rol oynarken yüksek statülü okullarda öğrencilerin becerileri daha çok önem kazanmaktadır. Wells (2008) bunun nedeninin, en iyi okullardaki öğrencilerin kendilerini akranları ile sadece okullarında değil, bölgesel ya da ulusal çapta kıyaslamaları olabileceğini belirtmektedir. Öte yandan Alwin ve Otto (1977), ortalama akademik yeteneklere sahip öğrencilerin yüksek statülü okullarda düşük statüdeki okullardaki aynı düzeydeki öğrencilere göre daha düşük eğitimsel isteklere sahip olduğunu bunun nedeninin ise bu okullardaki rekabetçi ortamın büyüklüğünün öğrenci performansını düşürmesi olduğunu belirtmektedir (Alwin ve Otto, 1977).

Bunlara ek olarak, okul çevresinin niteliği, okulun yerleştiği yer ve bu yerleşim alanının büyüklüğü de istekleri etkileyen faktörlerdendir (Boyle, 1966). Davis (2009), okul çevresini öğretme ve öğrenme sürecini etkileyen fiziki, beşeri ve materyal kaynaklar olarak tanımlamaktadır. Okul çevresi öğrencilerin lise sonrası eğitime akademik olarak hazırlık ve katılımları açısından motivasyon düzeylerini etkilemekte, bilgi ve kaynakların sınırlılığı ve liseden sonrası için rehberliğin yetersiz olması ise eğitimsel ve mesleki isteklerini engellemektedir (Davis, 2009). Ayrıca, Boyle'a göre (1966) büyük şehirlerde aile ile okulun eğitimsel istekler üzerindeki etkisi aynıdır ancak daha küçük toplumlarda okulun bu etkisinin zayıfladığı görülmektedir.

Ayrıca, bir ülkede yönlendirme ya da benzeri uygulamaların olmasının da okullar arası farklılıkları açıklayan önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür. Hallinan'a göre (1999) yönlendirme, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda farklı eğitim programlarına göre gruplar oluşturulmasıdır. Oakes (1986) yönlendirmeyi, öğrencilerin başarı düzeylerini yüksek, orta ve düşük şeklinde derecelendirerek üniversiteye gidecek öğrencilerle doğrudan mesleğe yönelmek isteyen öğrenciler için farklı müfredatların izlendiği yollar çizmek olarak tanımlamaktadır. Yönlendirmenin öğrenci üzerindeki etkileri üzerine farklı görüşler olup akademik başarıyı yükselttiği ve öğrencilerin yetenekleri ve başarılarındaki farklılığı telafi ettiği savunulduğu gibi başarıyı yükseltmede başarısız olduğu ve geçmişten gelen eşitsizlikleri güçlendirdiği fikri de

desteklenebilmekte ya da nötr bir etkisi olduğu kabul görebilmektedir (Gamaron ve Mare, 1988). Türkiye’de de farklı türde ortaöğretim kurumları ve bu kurumlar bünyesinde de çeşitli müfredat uygulamaları bulunduğundan bu çalışmada okul özellikleri değişkeni ile bu özellikler ele alınmaktadır. Dolayısı ile çalışmanın analizlerinde okul türü olarak, Genel lise, Anadolu lisesi ve Meslek lisesi, Genel lise ve Anadolu lisesi bünyesinde farklı müfredatların uygulandığı alanlar olarak da Sözel, Türkçe-Matematik ve Fen alanları değişken olarak kullanılmıştır.

Özetle okul, bir kurum olarak onu oluşturan üyelerinin özellikleri ve bulunduğu çevre ile karakterize edildiğinde eğitimsel çıktıları ve eğitimsel istekler üzerindeki etkileri de yorumlanabilmektedir. Ayrıca, okulların tanımlanabilir bir sosyoekonomik statüsünün olması, kırsalda ya da kentte olması, kentte ise bulunduğu çevrenin sosyal yapısı, yönlendirme ya da benzeri uygulamaların bulunduğu sistemler okullar arasında bir hiyerarşinin varlığını düşündürebilmektedir. Bu hiyerarşik yapı ise, okulun iç örgütlenmesine yansyarak yönetim anlayışı ile ilgili ipuçları verebilmekte, ayrıca okulun bu hiyerarşik yapı içinde bulunduğu yer, öğrenci ile ilgili davranışsal ve eğitimsel beklentileri ve aynı şekilde okuldaki ortalama öğrencinin kendisi ile ilgili beklentileri konusunda bir fikir verebilmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin yüksek öğretim ile ilgili eğitimsel istekleri ve farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenlerin aile sosyo-ekonomik özelliklerine, okul özelliklerine ve cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemektir.

Öğrencilerin eğitimsel ve mesleki planlarında etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi aile, okul ve akranların oluşturduğu çevre öğrencilerin eğitimsel ve mesleki olarak gelecek planlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamakta, bu planları ise istekler belirlemektedir.

Gelecek planlarının şekillenmesinde ise ergenlik dönemi özellikle kritik bir süreçtir. Ergenlik ile ilgili yapılan pek çok farklı tanımın ortak noktası çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olmasıdır (Şencan, 2009). Gençlerin bu dönemin sonunda liseden sonra eğitime devam etme ya da etmeme ile ilgili karar vermeleri gerekmekte, bu kararlarda ise gencin kendisi ve koşulları ile ilgili faktörler etkili olmaktadır. Yüksek öğrenime devam etmek ya da etmemek ile ilgili koşullar ise kişinin beceri ve başarılarına, yükseköğretim kurumlarının öğrenci seçme politikalarına (Hayden ve Carpenter, 1990), motivasyonel ve sosyo-ekonomik özellikler barındıran aile (Sewell ve Shah, 1968) ve okul ile ilgili özelliklere (Boyle, 1966) göre oluşmaktadır.

Özellikle de aile ve okul ile ilgili koşullar öğrencilerin bir üst öğrenime devam etme yönündeki istek ve hazırlıklarını destekleyici olabilmekte, ancak



tersine öğrencide bariyer algısı yaratarak onları olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Kendilerini zeki ve akademik olarak yeterli görmeleri yönünde teşvik edilen ergenler, okula kimlik olarak kendisini yakın görmeyen ya da okulda kendini başarısız olarak algılayan ergenlerden daha yüksek lise sonrası eğitim isteklerine sahiptir (Kao ve Tienda, 1998).

Öğrencilerin akademik olarak geçmişte yaptıkları hazırlıkların yanı sıra 12. sınıf ve sonrasında yapacakları hazırlıklar da yüksek öğrenime geçişte oldukça belirleyicidir. Bu hazırlıklara eğitimsel istekler yön vereceğinden öğrencilerin özellikle 12. sınıftaki eğitimsel isteklerinin bilinmesi önemlidir. Eğitime devam etmek ya da etmemek yönünde bir seçim yapacak olan 12. sınıf öğrencilerinin bu kararlarında etkili bir başka faktör de algıladıkları engellerdir. Ford Wood (2010), eğitimsel anlamda engeller gerçekten var olsa da olmasa da engel algısının eğitimsel istekler üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden öğrencilerin uzun bir eğitim sürecinden geçerek önemli bir dönemece geldiği 12. sınıfta, eğitimsel hedefleri gerçekleştirmek açısından algılanan engellerin neler olduğunun saptanması, bu engellerin lise sonrası eğitimsel istekler, başarı ve kazanım üzerindeki etkisini incelemek bakımından araştırılmalıdır (McWhirter, 1997). Böylece algılanan engellerin eğitimsel ve kariyer kazanımı üzerindeki rolüne açıklık getirmek mümkün olacaktır (McWhirter, 1997).

Tüm bunlara ek olarak öğrencilerin eğitimsel istekleri ve okul, öğretmen ve akranları ile ilgili engel algılarına dair bilgi edinilmesi hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından eğitim-öğretim uygulamalarında ve öğrencilerle ilişkilerinde yol gösterici olabilecektir. Türkiye’de öğrenciler ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde merkezi olarak yapılan sınavlara girmekte ve aldıkları sınav sonuçlarına göre farklı türlerde ortaöğretim kurumlarına kayıt olmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler daha önceki deneyimlerine bağlı olarak ortaöğretim sürecine akademik ve sosyal başarıları ile ilgili belli düşünceler ve duygularla başlamaktadırlar. Bu noktada öğretmen ve yöneticilerin bu yönde özellikle olumsuz duygu ve düşüncelere sahip öğrencilere dikkat ederek eğitimsel anlamda ilerleyebilmeleri için destekleyici olmaları gerekmektedir. Eğer öğrenciler öğretmenleri ve okul yöneticilerinden destek görmediklerine inanırlarsa bu durum öğrencilerin eğitimsel isteklerini yükseltmelerine katkı sağlamayacaktır. Ayrıca öğrencilerin akranları ve aileleriyle ilgili algıları üzerine bilgi edinilmesi okuldaki rehberlik hizmetleri, okul-aile ilişkilerinin düzenlenmesi bakımından önemlidir.

İlgili alanyazın incelemesinde yurtdışında eğitimsel engel algılarının ve isteklerin lise, aile sosyoekonomik statüsü, etnik köken, cinsiyet ve referans gruplar ile ilişkisinin araştırıldığı ve kırsaldaki, dezavantajlı bölgelerdeki ya da kentteki öğrenciler gibi çeşitli örneklerle çalışıldığı gözlenmektedir (Messevia-Collins, 2005; Nichols ve diğerleri, 2010; MacBrayne, 1987; Alcayaga, 2003; Odell, 1989; Boyle, 1969; Kao ve Tienda, 1998; Miller, 2009; McWhirter, Torres, Salgado ve Valde, 2007; Stewart, Stewart ve Simons, 2007). Türkiye’de ise bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Günçer, 1980;

Köse, 1989). Eğitimsel isteklerin üniversiteye geçiş ile ilgili önemli öncüllerden biri olması, ancak özellikle lise biterken bu isteklerin azalıyor olması (Liu, 2009) bu konuda eşitsizliklerin yaşandığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin sosyoekonomik geçmişi ile ilgili farklılıkları, okullarda eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ile ilgili görüşlerin varlığı, çoğu toplumda cinsiyet kalıp yargılarının varlığını sürdürmesi, öğrencilerin referans gruplardan eşit düzeyde destek görmemesi gibi durumlar lise sonrası için eğitimsel isteklerini formüle ederken öğrencilerin eşit olup olmadıkları sorusunu akla getirmektedir. Dolayısıyla, eğitimsel istek ve engellerin sosyoekonomik geçmiş, okul özellikleri ve cinsiyet ile çalışılmasının ve Türkiye’de 80’li ve 90’lı yıllarda sınırlı sayıda çalışılmış olmasından dolayı güncellenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.6. Araştırmanın Problemi

Mersin ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin,

1. Farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları, eğitimsel isteklerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları, aile sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.1. Eğitimsel engellere yönelik algıları, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.2. Eğitimsel engellere yönelik algıları, anne ve baba iş durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.3. Eğitimsel engellere yönelik algıları, aile gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları, okul özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.1. Eğitimsel engellere yönelik algıları, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
  - 3.2. Eğitimsel engellere yönelik algıları, alana göre farklılaşmakta mıdır?
4. Farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Eğitimsel istekleri, aile sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 5.1. Eğitimsel istekleri, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 5.2. Eğitimsel istekleri, anne ve baba iş durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Eğitimsel istekleri, okul özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6.1. Eğitimsel istekleri, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
  - 6.2. Eğitimsel istekleri, alana göre farklılaşmakta mıdır?
7. Eğitimsel istekleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Mersin Yenişehir, Akdeniz, Mezitli ve Toroslar ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarında öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. İlgili alanyazında eğitimsel isteklerin yaşa göre değişebildiği, ancak 12. sınıfta bu değişkenliğin azalarak daha sabit bir duruma geldiği görülmektedir. Aynı zamanda 12. sınıfta öğrenciler yükseköğrenime devam edebilmek için merkezi olarak yapılan sınavlara girmek zorunda olup akademik hazırlıklarını daha yoğun yapmak durumundadırlar. Bu sebeple bu sınıftaki öğrencilerin eğitimsel isteklerinin daha net ifade edilebileceği düşünülerek örneklem 12. sınıflarla sınırlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplanan okul türleri belirlenirken Sağlık meslek liseleri, Turizm meslek liseleri, Ticaret meslek liseleri, liseden sonra eğitimi verilen mesleklere geçişin çok daha yaygın olması nedeni ile araştırma dışında tutulmuştur. Araştırmanın konusu gereği öğrenci profili göz önünde bulundurularak Fen Liseleri ve özel okullar da araştırma kapsamına alınmamıştır.

### 1.8. Tanımlar

**Eğitimsel istekler:** Katılımcıların finansal, ailevi ve benzeri koşullar ile ilgili herhangi bir sınırlama olmaksızın eğitimsel olarak en çok izlemek istediği yol olarak tanımlanmıştır (Rasheed, 2001). Bu çalışmada öğrencilerin en çok izlemek istedikleri yol, yüksek öğretim kurumlarının eğitim süreleri ve türlerine göre (iki yıllık meslek yüksek okulu, dört yıllık yüksek okul, fakülte ve diğer) belirlenmiş ve sorulmuştur.

**Eğitimsel engel algısı:** Eğitimsel engel algısı, gençlerin eğitimsel hedeflerine ulaşmalarında engel oluşturduğuna inandıkları faktörlerin kaynaklık ettiği duyular olarak tanımlanmaktadır (Ford Wood, 2010). Bu çalışmada eğitimsel engel algısı, McWhirter'in (1997) Eğitimsel Engeller Algısı ölçeği ile ele alınmıştır. Bu ölçeğin madde içeriğini ise zeka, özgüven ve motivasyon gibi

bireyle ilgili durumlar, akran, aile ve öğretmenlerden oluşan referans grupların desteği, ekonomik durum, akademik hazırlık ve derslere ilgi, cinsiyet ayrımcılığı ve coğrafya oluşturmaktadır (Rasheed, 2001). Yapılan uyarlama çalışması sonucunda, Eğitimsel Engeller ölçeğinin, 25 maddeden oluşan ve ilgi ve motivasyon, destek, özyeterlik, finans, cinsiyet ve coğrafya olarak adlandırılmış altı boyuttan oluşan bir versiyonu kullanılarak veriler toplanmıştır.

**Okul Özellikleri:** Okul özellikleri ile okul türü ve alan değişkenleri ele alınmaktadır., Araştırma verilerinin toplandığı öğretim yılı olan 2010-2011 öğretim yılında tanımlı bulunan okul türleri dikkate alınarak uygulama yapılacak okul türleri Genel lise, Anadolu lisesi ve Meslek lisesi olarak belirlenmiştir. Alan ise, Genel lise ve Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin buldukları sınıfta uygulanan müfredata kaynaklık eden derslere göre üç kategori ile tanımlanmaktadır. Buna göre, Türk dili ve edebiyatı ve matematik derslerinin derslerin kaynaklık ettiği alan Türkçe-Matematik alanı, Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya derslerinin kaynaklık ettiği alan Sözel alan ve biyoloji, fizik, kimya, matematik derslerinin kaynaklık ettiği alan ise Fen alanı olarak adlandırılmıştır.

**Aile Sosyoekonomik Özellikleri:** Bu çalışmada, aile sosyoekonomik özellikleri, aile gelir durumu, anne-baba iş durumu ve anne-baba eğitim düzeyi ile ele alınmaktadır. Aile gelir düzeyi, öğrencinin ailesinin aylık geliri ile ilgili beyanına göre, 0-500, 500-1000, 1000-1500, 1500-2000 ve 2000 TL ya da üzeri aralıkları ile tanımlanmıştır. Anne-baba iş durumu, ebeveynlerin meslekleri ve çalışmıyorlarsa nedenleri sorularak belirlenmiştir. Anne-baba eğitim düzeyi ise ebeveynlerin son bitirdiği okul düzeyi ile tanımlanmıştır.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin lise sonrası eğitim ile ilgili eğitimsel istekleri ve farklı türdeki eğitimsel engellere yönelik algıları arasındaki ilişki ve bu eğitimsel isteklerin ve eğitimsel engel algılarının aile sosyo-ekonomik özelliklerine, okul özelliklerine ve cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinden betimsel nitelikte bir çalışmadır.

#### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Mersin Yenişehir, Akdeniz, Mezitli ve Toroslar ilçelerinde bulunan Anadolu, Genel ve Endüstri Teknik ve Meslek liselerinde yer alan kamu ortaöğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 12. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenle ilgili bilgiler Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi'nden elde edilmiştir. 2009-2010 verilerine göre Mersin ili genelinde 142 kamu ve özel ortaöğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 16 tanesi özel ortaöğretim okulu olup 30 farklı okul türü bulunmaktadır. Bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 89.115'tir.

Bu araştırmaya dahil edilecek öğrenci sayısı evrenin büyüklüğü ve araştırma soruları dikkate alınarak tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplanan ilçelerde toplam 44 ortaöğretim okulu bulunduğu tespit edilmiş, her bir ilçeden, her okul türünden birer tane okul olmak üzere 3 lise seçilmiş, böylelikle 12 okul çalışmaya dahil edilmiştir. Genel Lise ve Anadolu Liselerinde uygulama yapılan sınıfların Türkçe-matematik, Fen ve Sözel alanlarına göre seçilmesine dikkat edilmiş, ancak kimi okullarda her alana göre oluşturulmuş bir sınıf olmadığından mevcut alanlardaki öğrencilerle çalışılmıştır. Bu sürecin sonunda 1030 katılımcıdan toplanan formdan 880 tanesi geçerli bulunarak analizler yapılmıştır.

Örneklemi oluşturan öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların türlerine, alan ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Diğer okullarla

kıyaslandığında Meslek Liselerindeki alan çeşitliliği nedeniyle bu okullar için alan değişkeni tek grup olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1. Okul Türlerine, Alan ve Cinsiyete Göre Frekanslar

DEĞİŞKENLER	OKUL TÜRÜ							
	GENEL		ANADOLU		MESLEK		TOPLAM	
CİNSİYET	%	f	%	f	%	f	%	f
Kadın	54,9	238	31,1	135	14	61	49,3	434
Erkek	41	183	26	116	32,9	147	50,6	446
<b>ALAN</b>								
TM	53,4		225		40,2		101	
Fen	24,7		104		59,7		150	
Sözel	21,8		92		0		0	

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak bir bilgi formu ve bir ölçek kullanılmıştır (Ek-4). Bilgi formu, öğrencilerin cinsiyeti, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi, ebeveynlerin mesleğine yönelik sorular içermektedir. Ayrıca, bilgi formunda öğrencilerin liseden sonraki eğitimsel isteklerinin (iki yıllık meslek yüksek okulu, dört yıllık yüksek okul, fakülte ve diğer) neler olduğu da sorulmaktadır. Bunun dışında, uygulama yapılan okul türü ve öğrenim görülen alan ile ilgili bilgiler de bu formda yer almaktadır.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin algıladıkları eğitimsel engelleri belirlemek üzere McWhirter (1992) tarafından geliştirilen Eğitimsel Engeller Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, yetenek, hazırlık ve motivasyon gibi iç engeller ile ekonomi, ilişkiler, demografik faktörler gibi dış engelleri içeren algıları belirlemek üzere hazırlanmıştır (Davis, 2000). Ölçek, ilgili alanyazında engel algıları ile kariyer ve gelecek planları, lise sonrası eğitimsel istekler, göç eden gençlerin gelecek planları, etnik köken ve kariyer planları gibi çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Kirkland, 2010; Davis; 2000; Leon, 2009; Ma, 2006). Ancak çalışılan konu ve araştırma sorularının benzerliği göz önünde bulundurularak, ölçeğin Davis (2000) tarafından kullanılan versiyonunun (Ek-2) Türkçe'ye uyarlanmasına karar verilmiştir. Kendi içinde üç farklı soru kökü ile üç boyutlu (Olasılık, Büyüklük ve Güçlük) bir yapıda olan Eğitimsel Engeller Ölçeğinin Olasılık boyutu araştırma amacına uygunluğu nedeni ile seçilmiştir. Olasılık boyutu, 28 madde içermektedir ve dörtlü likert tipi derecelendirme kullanılarak hazırlanmıştır. Ölçeğin Davis tarafından güvenilirlik çalışmasında Olasılık boyutu için Cronbach alfa .830 olarak tespit edilmiştir (Davis, 2009, s. 110).

Davis (2009) Olasılık boyutu ile ilgili yürüttüğü faktör analizi sonucunda sekiz bileşenli bir yapıya ulaşmıştır. Bu bileşenler ve ilgili maddeler ise şu şekildedir: Yetenek/-Motivasyon (2., 3., 10., 11., 13.ve 14. maddeler), Stres (15., 19., 21., 24.ve 28. maddeler), Cinsiyet/etnik köken ( 15.,16. ve 17. maddeler), Arkadaş/Öğretmen desteği ( 4.,9. ve 18. maddeler), Aile desteği (6., 22. ve 23. maddeler), Finans ( 1., 5., 26. ve 27. maddeler), Coğrafya ( 20. ve 25. maddeler) ve Evlilik/Hamilelik (12. ve 8. maddeler).

## 2.4. Ölçme Aracının Türkçeye Uyarlanması

Ölçek uyarlama çalışmasına, psikolinguistik özellikler dikkate alınarak bu çalışmaların ilk aşaması olan çeviri ile başlanmıştır (Aksayan ve Gözüm, 2004). Uyarlama sürecinde çevirilerin kalitesi bakımından çevirmen seçimi dikkatle yapılmış, her iki dile ve ölçeğin ilgili olduğu alana hâkim olan kişilerle çalışılmıştır (Savaşır, 1994). Ayrıca kullanılan dilin uygulama yapılacak evrene uygunluğunu sağlamak amacı ile ölçeğin uygulanacağı grubu iyi tanıyan uzmanlara da danışılmıştır (Savaşır, 1994). Bu noktalar göz önünde bulundurularak ölçeklerin özgün formundaki her bir maddesi, her iki dili de çok iyi bilen Mersin Üniversitesi Eğitim bilimleri Anabilim Dalı'nda görevli üç öğretim üyesi, yine aynı üniversitede görevli İngilizce Öğretmenliği Bölümünde görev yapan bir öğretim elemanı ve kamu ortaöğretim okulunda görevli bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler yapılmadan önce çevirmenlere yapılacak olan çalışmanın ve ölçeğin amacı açıklanmış ve çevirmenlerden kültürel farklılıklar açısından ölçeğe eklenmesi ya da ölçekten çıkarılması gereken maddeler konusunda fikir belirtmeleri istenmiştir. Ardından ölçekteki her bir maddenin beş ayrı çevirisi, birbirleri ve orijinal maddeler ile karşılaştırılarak en uygun ifadeler seçilmiştir. Başarılı bir çeviri elde edilebilmesi için sözcük sayısının sınırlı tutulması, etkin cümlelerin tercih edilmesi, dolaylı ve sohbetle kullanılan sözcüklerden kaçınılması ve gereklilik belirten yanlı anlatımların kullanılmaması (Aksayan ve Gözüm, 2004) gibi unsurlar dikkate alınarak beş çeviri metni değerlendirilmiş ve düzenleme yapılmıştır (Ek-3). Çeviriye katkı veren uzmanlar ve araştırmacı tarafından ölçek maddeleri uygulama amacı açısından yeterli bulunmuş ve herhangi bir madde eklenmesine gerek duyulmamıştır. Ancak özgün ölçekte yer alan üç maddenin (evlilik, etnik köken ayrımcılığı ve hamilelik) kültürel yapıya uygunluk bakımından uygulanacak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Çeviri metnine son hali verilmeden önce dilbilimsel ve kültürel farklılıkların yaratabileceği sorunları önleyebilmek için (Aksayan ve Gözüm, 2004) iki farklı türde kamu ortaöğretim okulunda görev yapan üç rehber öğretmen tarafından her bir madde tekrar değerlendirilip çeviri formunun uygulanacak evrene uygun olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra, hazırlanan ölçek bir genel lisede öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden oluşan bir öğrenci grubuna uygulanmış ve onlardan alınan geri bildirimler sonucunda yeniden

düzenlenerek ölçme aracının Türkçe çeviri formuna ulaşılmıştır. Bu sürecin sonucunda Eğitimsel Engeller Ölçeği 25 madde ile pilot uygulama öncesi son şeklini almıştır.

## 2.5. Ölçme Aracının Madde Analizi ve Faktör Yapısının İncelenmesi

Eğitimsel Engeller Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktörleştirme tekniklerinden biri olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Ölçeğe ait 25 madde analize alındıktan sonra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .908 ve Barlett küresellik (sphericity) testi sonucu anlamlı bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Eğitimsel Engeller Ölçeği için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett's Küresellik Testi

Test	Olasılık Ölçeği
Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy	.908
Barlett's test of sphericity approx. Chi square	6277.48
<i>Df</i>	300
<i>Sig.</i>	.000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerinden yola çıkılarak faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir. Uyarlanan Eğitimsel Engeller Ölçeği'nin ölçtüğü faktör (bileşen) yapılarının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler ve Promax eksen döndürme yöntemi kullanılarak faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonucunda Eğitimsel Engeller Ölçeği'nin maddelerinin toplam varyansın %54,73'ünü açıkladığı ve altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan altı faktör için öz değerler incelendiğinde ilk bileşenin özdeğerinin 7,017 olduğu saptanmış ve varyansın %28,067'sini açıkladığı belirlenmiştir. Diğer bileşenlerin özdeğerleri ise 1,757 ile 1,089 arasında değişmektedir. Dolayısıyla tüm bileşenler için öz değerler 1'in üzerindedir. Bununla beraber, 21, 20, 5 ve 11. maddelerin birden fazla faktöre birbirine yakın değerinde yük verdiği görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3. Madde Faktör Yükleri

Faktör Yükleri
----------------



Madde No	İlgi-Motivasyon	Destek	Özyeterlik	Finans	Cinsiyet	Coğrafya
Md10	.807					
Md12	.737					
Md16	.722					
Md19	.569					
Md17	.566					
Md9	.563					
Md21	.520		.406	-.431		
Md14		.785				
Md15		.746				
Md18		.484				
Md25		.470				
Md20	.311	.345				
Md8			.698			
Md7			.673			
Md4			.576			
Md6			.539			
Md5			.389		.380	
Md2				.839		
Md3				.632		
Md13				.515		
Md1					.838	
Md23					.775	
Md11	.388				.428	
Md22						.755
Md24						.700
<b>Özdeğerler</b>	7,017	1,757	1,428	1,208	1,184	1,089
<b>%Varyans</b>	28.067	7.028	5.713	4.832	4.736	4.354

Bu yüzden, 21, 20, 5 ve 11. maddeler sırayla ölçekten çıkarılarak aynı analizler tekrarlanmış ve her durumda yapı tekrar incelenerek ölçeğin faktör yapısının temel eksen faktörlere ve Promax yöntemi ile analiz edilmesine karar verilmiştir. Bu analiz sonucunda ise 20, 18 ve 11. maddelerin birden fazla faktöre yük verdiği belirlenmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarılmış ve geriye kalan 22 madde ile Temel Eksen Faktörlere ve Promax yöntemi kullanılarak analizler tekrarlanmıştır. Böylelikle, ölçeği oluşturan bileşenlere ulaşılmıştır.

### Özdeğerler



## Şekil 2. Eğitimsel Engeller Ölçeği Çizgi Grafiği

Sonuç olarak ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Birinci alt faktör 7 maddeden oluşmakta ve tek başına engel algılarına ait varyansın % 25.573'ünü açıklamaktadır. Bu bileşenin özdeğeri 6.184 olup diğer faktörlerin özdeğerleri ise 1, 650 ile 1, 032 arasında değişmektedir. Bu altı faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 42, 589'unu açıklamaktadır. Elde edilen veriler, ölçeğin bu hali ile uygun yapı geçerliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla, Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre her bir alt faktöre ait Cronbach  $\alpha$  değeri sırasıyla .804, .701, .747, .625, .602 ve .557 olarak elde edilmiştir. Bu verilere göre ölçek yeterli düzeyde güvenilirliğe sahiptir (Tablo 4).

Tablo 4. Eğitimsel Engeller Ölçeği Bileşen Yapısı ve Yükleri

<b>Madde No</b>	<b>İlgi – Motivasyon</b>	<b>Destek</b>	<b>Özyeterlilik</b>	<b>Finans</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Coğrafya</b>
Md 10.Hazırlığının yetersiz olması	.804					
Md 12. Motivasyon eksikliği	.724					
Md 16. Ders çalışma becerilerimin eksikliği	.723					
Md 9. Derslerin ilgimi çekmemesi	.531					
Md 17. Ne okumak istediğimi bilmemem	.514					
Md 19.İstediğim bölüme giremeyecek olmam	.503					
Md 21. Okulun çok bunalıcı olması	.385					
Md 8.Öğretmenlerimin geleceğimle ilgili planlarını desteklememesi		.732				
Md 4.Arkadaşlarımın geleceğimle ilgili planlarını desteklememesi		.625				
Md 7. Eğitimi tamamlamanın çok uzun süreceği olması		.395				
Md 25.Başkalarının bunu yapabileceğine inanmaması		.374				
Md 6. Liseden sonra alacağım eğitime uyum sorunu		.341				
Md 5.Hem okula gidip hem de çalışmak zorunda olmak		.322				
Md 2. Yeterince zeki olmamam			.950			
Md 3. Yeterli özgüvenimin olmaması			.500			
Md 13.Yeterince yetenekli olmamam			.333.			
Md 1. Yeterli paramın olmaması				.740		

Tablo 4'ün devamı

Madde No	İlgi – Motivasyon	Destek	Özyeterlilik	Finans	Cinsiyet	Coğrafya
Md 23.Okumanın çok masraflı / pahalı olması				.650		
Md 14.Erkek/kız arkadaşımın baskı uyguluyor olması					.637	
Md 15. Cinsiyet ayrımcılığı					.537	
Md 22. Uzağa gitmek istememek						.614
Md 24 Okumak istediğim bölümün burada olmaması						.613
<b>Özdeğerler</b>	6.184	1.650	1.400	1.206	1.157	1.032
<b>Cra</b>	.804	.701	.747	.625	.602	.557
<b>%Varyans</b>	28.111	7.499	6.363	5.480	5.257	4.689

Daha sonra, tüm maddeler için madde test korelasyonları hesaplanmış ve değerlerinin .401 ile .648 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 5). Bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt oluşturmaktadır.

Tablo 5. Madde Toplam Test Korelasyonları

	<b>İlgi-Motivasyon</b>	<b>Destek</b>	<b>Özyeterlik</b>	<b>Finans</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Coğrafya</b>
<b>Md 10</b>	.580					
<b>Md 12</b>	.601					
<b>Md 16</b>	.602					
<b>Md 9</b>	.612					
<b>Md 17</b>	.629					
<b>Md 19</b>	.632					
<b>Md 21</b>	.419					
<b>Md 8</b>		.527				
<b>Md 4</b>		.471				
<b>Md 7</b>		.460				
<b>Md 25</b>		.515				
<b>Md 6</b>		.516				
<b>Md 5</b>		.533				
<b>Md 2</b>			.563			
<b>Md 3</b>			.648			
<b>Md 13</b>			.605			
<b>Md 1</b>				.399		
<b>Md 23</b>				.431		
<b>Md 14</b>					.469	
<b>Md 15</b>					.477	
<b>Md 22</b>						.408
<b>Md 24</b>						.401

Ek olarak, ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu değerler .242 ile .475 arasında değişmektedir ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Korelasyonların yüksek ve anlamlı olması elde edilen altı faktörün Eğitimsel Engeller Ölçeğinin bileşenleri olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 6. Eğitimsel Engeller Ölçeğinin Faktörler Arası Korelasyonları

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>İlgi-Motivasyon</b>						
<b>Destek</b>	.517					
<b>Özyeterlik</b>	.573	.475				
<b>Finans</b>	.272	.306	.284			
<b>Cinsiyet</b>	.363	.419	.372	.166		
<b>Coğrafya</b>	.269	.353	.242	.251	.269	

## 2.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Mersin Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Ardından uygulamanın yapılacağı Kamu ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın konusu, amacı ve ölçme aracının (Ek-4) nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin de izni ve yardımı ile bu okullarda öğrenim gören toplam 1030 son sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Ancak, eksik bilgiler içeren ya da uygun şekilde doldurulmayan araştırma kapsamından çıkarılmış ve 880 adet form ile değerlendirme yapılmıştır.

## 2.7. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, Mersin ili merkez ilçelerindeki Genel, Anadolu ve Meslek Liselerinin oluşturduğu kamu ortaöğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde öğrenim görmekte olan 12. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemleri yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi, SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Veriler, Tek Yönlü ANOVA analizi, t-testi ve ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Eğitimsel engellerin eğitimsel isteklere, aile sosyo-ekonomik özelliklerine ve okul özelliklerine göre değişip değişmediğini incelemek amacı ile Tek Yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Eğitimsel engellerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı ise t-testi kullanılarak incelenmiştir. Son olarak, öğrencilerin eğitimsel isteklerinin aile sosyo-ekonomik özellikleri, okul özellikleri ve cinsiyet ile olan ilişkisi ki-kare ile test edilmiştir.

ANOVA kullanılan analizlerde, öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Homojenliği sağlayan boyutlarla ilgili olarak bağımsız değişkenlerin (eğitimsel istekler, aile sosyo ekonomik özellikleri ve okul özellikleri) bağımlı değişkenler (farklı türdeki eğitimsel engelleri algılama düzeyleri) üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğu ise Post Hoc test sonuçları üzerinden incelenmiştir. Eğitimsel isteklerin, aile sosyo-ekonomik özelliklerine ve okul özelliklerine göre değişip değişmediği Ki-Kare testi ile analiz edilmiştir. Uygulamada, serbestlik derecesi 1' den büyük olduğundan beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısının %20'yi aşp aşmadığı kontrol edilmiştir. Beklenen değerin düşük olduğu gözenekleri azaltmak amacıyla anne ve baba eğitim durumu ile ilgili veriler yeniden kodlanarak, ortaokul ve lise kategorileri birleştirilmiş, aynı şekilde üniversite ya da yüksekokul ve üniversite sonrası eğitim kategorileri de birleştirilerek kategori sayısı 6'dan 4'e indirilmiştir. Araştırmanın tüm

analizlerinde, anne ve baba eğitimi ile ilgili değişkenler bu hali ile kullanılmıştır. Aynı nedenle anne iş durumu ile ilgili veriler de tekrar kodlanmış ve işsiz ve ev hanımı kategorileri işsiz başlığı altında, emekli ve çalışıyor kategorileri ise geliri var başlığı altında birleştirilerek iki kategori elde edilmiş, Ki-Kare testi ile yapılan analizlerde bu iki kategori kullanılmıştır.. Analizler ise Ki-Kare testi sonucunda elde edilen yüzdeler dikkate alınarak yorumlanmıştır. Eğitimsel isteklerin cinsiyete göre değişip değişmediği t-Testi ile analiz edilmiş, anlamlı bir farklılık olup olmadığı göz önünde bulundurularak sonuçlar incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## BÖLÜM 3

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında yapılan analizlerin bulguları yer almaktadır. Yapılan analizlerin bulguları ise eğitimsel engeller ve eğitimsel istekler ilişkisi, eğitimsel engellerin ve eğitimsel isteklerin aile sosyo-ekonomik özellikleri ve okul özellikleri ile ilişkisi ve eğitimsel isteklerin cinsiyet ile ilişkisi olarak başlıklandırılmaktadır.

#### 3. 1. Eğitimsel Engellerin Eğitimsel İsteklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve Mersin Merkez ilçeleri olan Toroslar, Mezitli, Yenişehir'deki kamu ortaöğretim okullarının 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 880 öğrenci için eğitimsel engellere yönelik algılar ile eğitimsel istekler arasındaki ilişkiyi irdelemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmış ve Levene testi sonuçlarına göre . Destek ( $p=.188$ ), finans ( $p=.160$ ) ve cinsiyete ( $p=.178$ ) ilişkin engellerde varyansların homojen olduğu görülmüş, analiz sonuçları ise Tablo 7'de ki gibi elde edilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin destek [ $F(3, 876)=4.06, p<.05$ ] ve finansla [ $F(3,876)=2.97, p<.05$ ] ilişkin engel algıları ile eğitimsel istekleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak cinsiyete ilişkin engel algısı açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir.



Tablo 7. Eğitimsel Engel Algılarının Eğitimsel İsteklerle Olan İlişisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
Destek	Eğitimsel istekler (Gruplar arası)	154.76	3	51.58	4.06	.007 *
	Grup içi	11120.62	876	12.69		
	Toplam	11275.38	879			
Finans	Eğitimsel istekler (Gruplar arası)	26.78	3	8.93	2.97	.031 *
	Grup içi	2633.17	876	3.01		
	Toplam	2659.95	879			
Cinsiyet	Eğitimsel istekler (Gruplar arası)	4.20	3	1.40	.74	.525
	Grup içi	1647.57	876	1.88		
	Toplam	1651.77	879			

\*p<.05

Post Hoc testi sonuçları doğrultusunda eğitimsel isteklere göre grupların ortalamaları karşılaştırıldığında, iki yıllık meslek yüksekokullarına devam etmek isteyen öğrenciler ( $\bar{X}=11.22$ ), bir fakülteye devam etmek isteyen öğrencilere kıyasla ( $\bar{X}=9.69$ ) destek konusunda daha yüksek düzeyde engel algısına sahiptir. Benzer şekilde, finans konusunda da iki yıllık meslek yüksekokullarına devam etmek isteyen öğrencilerin engel algısı ( $\bar{X}=4.77$ ), fakülteye devam etmek isteyen öğrencilerden ( $\bar{X}=4.18$ ) daha yüksektir.

### 3.2. Eğitimsel Engellerin Aile Sosyo-Ekonomik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin eğitimsel engellere yönelik algılarının aile sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA analizi yapılarak incelenmiştir. Aile sosyo-ekonomik özellikleri başlığı altında, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba iş durumu ve aile gelir düzeyi değişkenleri ele alınmıştır. Anne eğitim durumuna göre toplam engel puanı ile ilgi ve motivasyon (p=.188), destek (p=.777), finans

(p=.230), cinsiyet (p=.71) ve coğrafyaya (p=.406) ilişkin engeller için varyansların homojenliği sağladığı görülmüştür. Anova sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8’deki değerler incelendiğinde anne eğitim durumunun ilgi, destek, cinsiyet ve coğrafyaya ilişkin engeller açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla beraber, finansla [F(3,876)=14.74, p<.05] ilişkin engeller bakımından gruplar arası fark olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Eğitimsel Engel Algılarının Anne Eğitim Durumu İle İlişkinine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı Anne eğitim durumu	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
İlgi	Gruplar arası	8.06	3	2.68	.10	.958
	Grup içi	22711.92	876	25.92		
	Toplam	22719.990	879			
Destek	Gruplar arası	80.60	3	26.86	2.10	.098
	Grup içi	11194.78	876	12.77		
	Toplam	11275.38	879			
Finans	Gruplar arası	127.88	3	42.62	14.74	.00*
	Grup içi	2532.07	876	2.89		
	Toplam	2659.95	879			
Cinsiyet	Gruplar arası	3.93	3	1.31	.69	.554
	Grup içi	1647.84	876	1.88		
	Toplam	1651.77	879			
Coğrafya	Gruplar arası	4.84	3	1.61	.76	.513
	Grup içi	1844.99	876	2.10		
	Toplam	1849.83	879			
Toplam	Gruplar arası	264.06	3	88.02	.68	.560
	Grup içi	112175.97	876	128.05		
	Toplam	112440.04	879			

\* p<.05

Post Hoc testleri ise, annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin ( $\bar{X}=4.94$ ) finansla ilişkin engelleri algılama düzeyinin, annesi ortaokul ya da liseyi bitirmiş ( $\bar{X}=4.04$ ) ve yükseköğrenim görmüş ( $\bar{X}=3.81$ ) olan öğrencilerin algı düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin eğitimsel engellerini algılama düzeylerinin baba eğitim durumu açısından incelenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA analizi değerlendirdiğinde Levene testine göre destek (p=.901) ve coğrafyaya (p=.622) ilişkin engellerle toplam engel puanı (p=.173) için, varyansların homojen olduğu

gözlenmiştir. Bu boyutlara ilişkin engeller için ANOVA analizi sonuçları ise Tablo 9'da gösterilmektedir. Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin desteğe  $[F(3,876)=5.51, p<.05]$  yönelik engel algıları ile baba eğitimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 9. Eğitimsel Engel Algılarının Baba Eğitim Durumu İle İlişisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı Baba eğitim durumu	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
Destek	Gruplar arası	208.88	3	69.62	5.51	.001*
	Grup içi	11066.50	876	12.63		
	Toplam	11275.38	879			
Cinsiyet	Gruplar arası	2.61	3	.87	.46	.709
	Grup içi	1649.16	876	1.88		
	Toplam	1651,77	879			
Toplam	Gruplar arası	1077.59	3	359.19	2.82	.038*
	Grup içi	111362.44	876	127.12		
	Toplam	112440.04	879			

\*  $p<.05$

Post Hoc testi sonuçlarına göre, babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ( $\bar{X}=12.16$ ) desteğe ilişkin engel algısının, babası ilkokul ( $\bar{X}=10.12$ ), ortaokul ve lise ( $\bar{X}=9.90$ ) veya yükseköğrenim kurumlarından birinden mezun olmuş olan öğrencilerden ( $\bar{X}=9.81$ ) daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Toplam engel puanına bakıldığında ise babası hiç okula gitmemiş öğrencilerin ( $\bar{X}=46.33$ ) engel algısı, babası yükseköğrenim görmüş ( $\bar{X}=40.99$ ) olan öğrencilerden daha yüksektir.

Aile sosyo-ekonomik özellikleri ile eğitimsel engeller ilişkisi hakkında bilgi edinmek amacı ile ele alınan değişkenlerden biri de aile gelir durumu olmuştur. Bu ilişkiyi irdelemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmış ve Levene testi sonuçlarına göre, ilgi ( $p=.511$ ), destek ( $p=.853$ ) ve özyeterliğe ( $p=.054$ ) ilişkin engeller ile toplam engel puanları ( $p=.805$ ) için varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. ANOVA analizinin sonuçları ise Tablo 10'da sunulmaktadır. Tablo 10'da ki değerlere göre aile gelir durumu, öğrencilerin algıladıkları eğitimsel engeller açısından anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 10. Eğitimsel Engel Algılarının Aile Gelir Düzeyi İle İlişkisine Yönelik ANOVA Sonuçları

<b>Engel Türü</b>	<b>Değişimin Kaynağı</b> Aile gelir düzeyi	<b>Kareler toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Ortalama kare</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
İlgi ve Motivasyon	Gruplar arası	208.80	4	52.20	2.02	.088
	Grup içi	22511.18	875	25.72		
	Toplam	22719.99	879			
Destek	Gruplar arası	19.13	4	4.78	.37	.829
	Grup içi	11256.24	875	12.86		
	Toplam	11275.38	879			
Özyeterlik	Gruplar arası	19.28	4	4.82	.81	.513
	Grup içi	5150.71	875	5.88		
	Toplam	5170.00	879			
Toplam	Gruplar arası	487.77	4	121.94	.95	.433
	Grup içi	111952.27	875	127.94		
	Toplam	112440.04	879			

\* p<.05

Bu çalışmada, anne ve baba iş durumu da aile sosyo-ekonomik özelliklerinin göstergelerinden biri olarak incelenmektedir. Eğitimsel engellerin baba iş durumuna göre değişip değişmediğinin anlaşılması amacı ile yapılan ANOVA analizi incelendiğinde Levene testine göre baba iş durumuna göre ilgi (p=.612), destek (p=.127), özyeterlik (p=.421), finans (p=.631) ve cinsiyete ilişkin (p=.417) eğitimsel engeller için varyansların homojen olduğunu gözlenmiştir. ANOVA analizi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır. Tablo 11’e göre, öğrencilerin desteğe [F(2,877)=3.03, p<.05] ilişkin eğitimsel engel algıları ile finansa [F(2,877)=21.56, p<.05] ilişkin eğitimsel engel algıları baba iş durumuna göre farklılık göstermektedir.

Tablo 11. Eğitimsel Engel Algılarının Baba İş Durumu İle İlişisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı Baba iş durumu	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	P
İlgi ve motivasyon	(Gruplar arası	85.13	2	42.56	1.64	.193
	Grup içi	85.13	877	25.80		
	Toplam	22719.99	879			
Destek	Gruplar arası	77.60	2	38.80	3.03	.048*
	Grup içi	11197.77	877	12.76		
	Toplam	11275.38	879			
Özyeterlik	Gruplar arası	1.81	2	.90	.15	.857
	Grup içi	5168.18	877	5.89		
	Toplam	5170.00	879			
Finans	Gruplar arası	124.65	2	62.32	21.56	.00*
	Grup içi	2535.30	877	2.89		
	Toplam	2659.95	879			
Cinsiyet	Gruplar arası	2.62	2	1.31	.69	.498
	Grup içi	1649.15	877	1.88		
	Toplam	1651.77	879			

\* p<.05

Post Hoc testi sonuçlarına göre, babası işsiz olan öğrencilerin desteğe ilişkin engel algısı ( $\bar{X}$  =10.90), babası emekli olan öğrencilere nazaran ( $\bar{X}$  =9.89) daha yüksektir. Bunun yanı sıra, babası işsiz olan öğrencilerin finansa ilişkin engel algısı ( $\bar{X}$  =5.57), babası emekli ( $\bar{X}$  =4.21) olan ve babası çalışmakta olan öğrencilerle kıyaslandığında ( $\bar{X}$  =4.24) daha yüksektir.

Anne iş durumu ve eğitimsel engeller ilişkisini incelemek amacı ile yapılan ANOVA analizi yapılarak Levene testi sonuçları incelenmiş ve ilgi (p=.141), destek (p=.172), özyeterlik (p=.095) ve finansa ilişkin (p=.432) engellerin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bu engellerin anne iş durumuna göre değişip değişmediğinin anlaşılması amacı ile yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 12’de verilmektedir. Tablo 12’de ki sonuçlara göre, öğrencilerin özyeterlik [F(3,876)=4.39, p<.05] ve finansa[F(3,876)=3.45, p<.05] yönelik engel algılarında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır.

Tablo 12. Eğitimsel Engel Algılarının Anne İş Durumu İle İlişkisine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı Anne iş durumu	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
İlgi ve Motivasyon	Gruplar arası	132.70	3	44.23	1.71	.162
	Grup içi	22587.28	876	25.78		
	Toplam	22719.99	879			
Destek	Gruplar arası	63.33	3	21.11	1.64	.176
	Grup içi	11212.04	876	12.79		
	Toplam	11275.38	879			
Özyeterlik	Gruplar arası	76.57	3	25.52	4.39	.004*
	Grup içi	5093.42	876	5.81		
	Toplam	5170.00	879			
Finans	Gruplar arası	31.14	3	10.38	3.45	.016*
	Grup içi	2628.81	876	3.00		
	Toplam	2659.95	879			

\* p<.05

Post Hoc testi sonuçlarına göre, annesi işsiz olan öğrencilerin ( $\bar{X}=8.66$ ) özyeterliğe ilişkin engel algısı, annesi emekli olan ( $\bar{X}=4.81$ ) öğrencilerden, annesi ev hanımı olan öğrencilerin finansa ilişkin engel algısı ise ( $\bar{X}=4.42$ ) annesi emekli olan öğrencilerden ( $\bar{X}=3.60$ ) daha yüksektir.

### 3.3. Eğitimsel Engellerin Okul Özelliklerine göre İncelenmesi

Çalışma kapsamında, okul özellikleri, okul türü ve alan değişkenleri ile ele alınmıştır. Alan değişkeni ele alınırken, Genel ve Anadolu Lisesi türündeki okullarda, Fen, Türkçe-Matematik ve Sözel alanlarına göre analizler yapılmıştır. Ancak Meslek liselerindeki alan çeşitliliği nedeniyle bu okullar için alan değişkeni tek grup olarak kabul edilmiştir.

Hem okul türü hem de alanın eğitimsel engeller ile ilişkili olup olmadığını araştırmak amacı ile ANOVA analizi yapılmış ve analiz sonuçları sırayla Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir. Okul türü açısından ilgi ve motivasyon (p=.140) ve cinsiyete ilişkin (p=.535) engel algısı varyansları Levenetestine göre homojen olduğundan bu engellerin anlamlılığı incelenmiştir. Aynı sebeple, alan değişkeni için ilgi ve motivasyona ilişkin analiz sonuçları Tablo 13’te sunulmaktadır. Tablo 13’ teki sonuçlar, cinsiyete ilişkin eğitimsel

engel algılarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını ancak ilgi ve motivasyona [ $F(2,877)=5.179$ ,  $p<.05$ ] ilişkin eğitimsel engel algısının okul türüne göre bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 13. Eğitimsel Engel Algılarının Okul Türü ile İlişkinine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı Okul Türü	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
İlgi ve motivasyon	Gruplar arası	265.19	2	132.59	5.17	.006*
	Grup içi	22454.79	877	25.60		
	Toplam	22719.99	879			
Cinsiyet	Gruplar arası	1.70	2	.85	.45	.636
	Grup içi	1650.07	877	1.88		
	Toplam	1651.77	879			

\*  $p<.05$

Post Hoc testi sonuçlarına göre, ilgi ve motivasyona ilişkin eğitimsel engel algısı ortalamaları, genel lise öğrencileri için ( $\bar{X}=16.79$ ), meslek liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden ( $\bar{X}=15.42$ ) daha yüksektir.

Tablo 14. Eğitimsel Engel Algılarının Alan İle İlişkinine Yönelik ANOVA Sonuçları

Engel Türü	Değişimin Kaynağı Alan	Kareler toplamı	Sd	Ortalama kare	F	p
İlgi ve motivasyon	Gruplar arası	279.99	3	93.33	3.64	.012*
	Grup içi	22439.99	876	25.61		
	Toplam	22719.99	879			

\*  $p<.05$

Tablo 14'teki sonuçlara göre, ilgi ve motivasyona  $[F(3,876)=3.64, p<.05]$  ilişkin eğitimsel engel algıları ile ilgili ANOVA sonuçları doğrultusunda öğrencilerin buldukları alanlara göre farklı eğitimsel engel algılarına sahip olduğunu belirtmek mümkündür. Post Hoc testi sonuçlarına göre, Türkçe-Matematik alanındaki öğrencileri ( $\bar{X}=16.60$ ) ve sözel alan öğrencileri ( $\bar{X}=17.29$ ) için ( $\bar{X}=15.42$ ) ilgi ve motivasyona ilişkin eğitimsel engel algısının meslek liselerinde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir .

### 3.4. Eğitimsel Engellerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin eğitimsel engel algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan t-testi sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Eğitimsel Engel Algılarının Cinsiyet ile İlişikisine yönelik t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Destek	Kız	435	9.70	3.44	878	2.84	.004
	Erkek	445	10.39	3.68	878	2.85	.004
Özyeterlik	Kız	435	5.66	2.46	878	1.96	.050
	Erkek	445	5.34	2.37	878	1.96	.050

Tablo 15'te yer alan analiz sonuçları, öğrencilerin destek  $[t(878)=2.85, p<.05]$  ve özyeterliğe  $[t(878)=1.96, p<.05]$  ilişkin eğitimsel engel algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir ( $p<.05$ ). Kızların özyeterliğe ilişkin engel algısı ( $\bar{X}=5.66$ ), erkeklere ( $\bar{X}=5.34$ ) göre daha yüksektir. Bununla beraber, erkeklerin desteğe ilişkin engel algısı ( $\bar{X}=9.70$ ), kızlara ( $\bar{X}=10.39$ ) göre daha yüksektir.



### 3.5. Eğitimsel İsteklerin Aile Sosyo-Ekonomik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Eğitimsel isteklerin ele alındığı bu bölümde, eğitimsel engellere yönelik algılarla ilgili incelemelerde olduğu gibi, aile sosyo-ekonomik özellikleri, anne ve babanın eğitim durumu ve iş durumu ile aile gelir durumu açısından değerlendirilmektedir. Öğrencilerin eğitimsel istekleri ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile ki-kare testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Eğitimsel İsteklerin Anne Eğitim Durumu ile İlişisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Anne Eğitim Düzeyi			
		Hiç okumamış N=75	İlkokul N=361	Ortaokul ya da lise N=373	Yükseköğretim ya da üstü N=71
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	17.1	11.6	4.5	0
	Fakülte	25.7	30	47.7	74.7
	Dört yıllık yüksekokul	48.6	52.6	38.4	15.2
	Diğer	8.6	5.8	43.7	10.1

$$\chi^2=109,22;df=9;p=,001$$

Tablo 16’da da görüldüğü gibi anne eğitim düzeyine göre eğitimsel istekler incelendiğinde iki yıllık meslek yüksekokulunu tercih edenleri çoğunlukla annesi hiç okula gitmemiş öğrenciler (%17,1), bir fakülteyi tercih edenleri çoğunlukla annesi yükseköğretim ya da üstü eğitim almış olan öğrenciler (%74.7), bir dört yıllık yüksek okulu tercih edenleri ise çoğunlukla annesi ilkököl bitirmiş olan öğrenciler oluşturmaktadır (%52.6).

Lise son sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna bağlı olarak eğitimsel isteklerinin nasıl değiştiği ile ilgili analiz sonuçları, Tablo 17’de yer almaktadır.



Tablo 17. Eğitimsel İsteklerin Baba Eğitim Durumu ile İlişisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Baba Eğitim Düzeyi			
		Hiç okumamış N=42	İlkokul N=258	Ortaokul ya da lise N=365	Yükseköğretim ya da üstü N=215
		%	%	%	%
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	11.9	15.5	7.1	1.9
	Fakülte	35.7	23.3	40	65.1
	Dört yıllık yüksekokul	40.5	53.9	44.9	24.7
	Diğer	11.9	7.4	7.9	8.4

$$\chi^2=103,55;df=9;p=,001$$

Tablo 17'deki sonuçlara göre, baba eğitim düzeyine göre eğitimsel istekler incelendiğinde iki yıllık meslek yüksekokulunu tercih edenleri çoğunlukla babası ilkokul bitirmiş olan öğrencilerin (%15.5), bir fakülteyi tercih edenleri çoğunlukla babası ortaokul ya da liseyi bitirmiş olan öğrencilerin (%65.1), dört yıllık yüksek okulu tercih edenleri ise çoğunlukla babası ilkokul bitirmiş olan öğrencilerin (%53.9) oluşturduğu görülmektedir.

Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin, eğitimsel isteklerinin anne iş durumu ile ilişkili olup olmadığını değerlendirmek amacı ile yapılan ki-kare testi analiz sonuçları Tablo 18'de ki gibi elde edilmiştir.

Tablo 18. Eğitimsel İsteklerin Anne İş Durumu ile İlişkisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Anne İş Durumu	
		İşsiz N=714	Geliri var N=166
		%	%
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	10.1	1.8
	Fakülte	56.6	37.4
	Dört yıllık yüksek okul	30.1	45.2
	Diğer	11.4	7.3

$$\chi^2=33,124;df=3;p=.000$$

Tablo 18'deki sonuçlara göre, anne iş durumu ve eğitimsel istekler ilişkisi incelendiğinde iki yıllık meslek yüksek okulunu tercih edenleri çoğunlukla annesi işsiz olan öğrenciler (%10,1), bir fakülteyi tercih edenleri yine çoğunlukla annesi işsiz olan öğrenciler (%56,6), dört yıllık yüksek okulları tercih edenleri ise çoğunlukla annesinin geliri olan öğrenciler (%45,2) oluşturmaktadır.

Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin, baba iş durumu ile eğitimsel istekleri ilişkisine yönelik yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19. Eğitimsel İsteklerin Baba İş Durumu ile İlişkisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Baba İş Durumu		
		Emekli N=191	İşsiz N=77	Çalışıyor N=612
		%	%	%
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	5.8	27.3	8.5
	Fakülte	44	18.2	41
	Dört yıllık yüksek okul	42.9	48.1	42.4
	Diğer	7.3	6.5	8.1

$$\chi^2=47,06;df=6;p=,001$$

Tablo 19'deki değerler, iki yıllık yüksek okulları tercih edenlerin çoğunlukla babası işsiz olan öğrencilerden (%27,3), bir fakülteyi tercih edenlerin çoğunlukla babası emekli olan öğrencilerden (%44), dört yıllık yüksek okulları tercih edenlerin ise çoğunlukla babası işsiz olan öğrencilerden (%48.1) oluştuğunu göstermektedir.

Aile gelir durumu ile eğitimsel istekler arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile ki-kare testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Eğitimsel İsteklerin Aile Gelir Durumu ile İlişmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Aile Gelir Durumu (Aylık/TL)				
		0-500 N=80	500-1000 N=233	1000-1500 N=192	1500-2000 N=139	2000- N=236
		%	%	%	%	
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	28.8	8.2	8.9	7.2	2.5
	Fakülte	15	24	38	55.4	60.6
	Dört yıllık yüksek okul	45	59.2	49.5	30.2	26.3
	Diğer	11.3	8.6	3.6	7.2	10.6

$$\chi^2=152,76;df=12;p=.001$$

Tablo 20'deki sonuçlara göre, herhangi bir iki yıllık meslek yüksek okulunu tercih edenleri çoğunlukla ailesinin aylık gelirinin 0 ile 500 TL arasında olduğunu belirten öğrenciler (%28.8), bir fakülteyi tercih edenleri çoğunlukla ailesinin aylık gelirinin 2000 TL ve üzerinde olduğunu belirten öğrenciler (%60.6), bir dört yıllık yüksek okulu tercih edenleri çoğunlukla ailesinin aylık gelirinin 500 ile 1000 TL arasında olduğunu belirten öğrenciler (%59.2) oluşturmaktadır.

### 3.6. Eğitimsel İsteklerin Okul Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde, okul özellikleri, okul türü ve alan değişkenleri ile ele alınmıştır. Eğitimsel istekler ve okul türü ilişkisini kuran ki-kare testi sonuçları Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Eğitimsel İsteklerin Okul Türü ile İlişisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Okul Türü		
		Genel N=421	Anadolu N=251	Meslek N=208
		%	%	%
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	4.8	1.6	24.5
	Fakülte	34.2	75.7	13
	Dört yıllık yüksekokul	52.3	15.9	54.3
	Diğer	8.8	6.8	8.2

$$\chi^2=260,72;df=6;p=,001$$

Tablo 21’de de görüldüğü gibi, iki yıllık meslek yüksek okulunu tercih edenleri çoğunlukla Meslek lisesi öğrencileri (%24,5), bir fakülteyi tercih edenleri çoğunlukla Anadolu lisesi öğrencileri (%75,7), bir dört yıllık meslek yüksek okulunu tercih edenleri ise çoğunlukla meslek lisesi öğrencileri (%54,3) oluşturmaktadır.

Eğitimsel isteklerin alan değişkenine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini anlamak amacı ile ki-kare testi yapılmıştır. Meslek liselerindeki alanlar çok çeşitli olduğu için bu analizde, meslek kategorisi tek bir alan olarak ele alınmıştır. İlgili sonuçlar, Tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22. Eğitimsel İsteklerin Alan ile İlişisine Yönelik Ki-Kare Testi Bulguları

		Alan			
		Türkçe- Matematik N=326	Fen N=254	Sözel N=92	Meslek N=208
		%	%	%	%
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	3.7	0.8	10.9	24.5
	Fakülte	43.3	65	30.4	13
	Dört yıllık yüksekokul	42.9	29.1	50	54.3
	Diğer	10.1	5.1	8.7	8.2

$$\chi^2=191,4;df=9;p=,001$$

Tablo 22'deki sonuçlara göre iki yıllık meslek yüksek okullarını tercih edenleri çoğunlukla Meslek lisesi öğrencileri (%24,5), bir fakülteyi tercih edenleri çoğunlukla Fen alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler (%65), dört yıllık meslek yüksek okulunu tercih edenleri çoğunlukla Sözel alanında öğrenim görmekte olan öğrenciler (%54,3) oluşturmaktadır.

### 3.7. Eğitimsel İsteklerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Son olarak, eğitimsel istekler ve cinsiyet ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla ki-kare testi yapılmış ve sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.



Tablo 23. Eğitimsel İsteklerin Öğrencilerin Cinsiyetleri ile İlişisine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

		Cinsiyet	
		Kız N=435	Erkek N=445
		%	%
Eğitimsel istekler	İki yıllık meslek yüksek okulu	2.5	14.4
	Fakülte	47.1	35.1
	Dört yıllık yüksek okul	45.5	39.3
	Diğer	4.8	11.2

$$\chi^2=57,26;df=3;p=,001$$

Tablo 23'te yer alan sonuçlara göre, iki yıllık meslek yüksek okulunu tercih edenler çoğunlukla erkek öğrencilerden (%14,4), bir fakülteyi tercih edenler çoğunlukla kız öğrencilerden (%47,1) ve dört yıllık yüksek okulunu tercih edenler de çoğunlukla kız öğrencilerden (%45,5) oluşmaktadır.

## BÖLÜM 4

### TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgulara dayanılarak öğrencilerin eğitimsel istekleri, eğitimsel engel algıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkinin, öğrencilerin eğitimsel istekleri, eğitimsel engel algıları ve aile sosyo-ekonomik özellikleri arasındaki ilişkinin ve öğrencilerin eğitimsel istekleri, eğitimsel engel algıları ve öğrenim gördükleri okul özellikleri arasındaki ilişkinin ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılıp yorumlanmasına yer verilmektedir.

#### **4.1. Öğrencilerin Eğitimsel İstekleri, Eğitimsel Engel Algıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki**

Öğrencilerin eğitimsel engel algıları ile eğitimsel istekleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek amacı ile yapılan analiz sonuçları incelendiğinde farklı eğitimsel isteklere sahip öğrencilerin cinsiyete yönelik eğitimsel engel algı düzeyleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin eğitimsel istekleri karşılaştırıldığında ise uzun süren (dört yıllık kurumlar) ve onları mesleklerinde profesyonelleştirebilecek bir eğitim (fakülteler gibi) almak isteyen grupta kızların sayıca fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, kız ya da erkek, referans gruplarından yeterince destek alamadığını düşünen öğrencilerin tümünün liseden sonra almak istediği eğitimin süresinin diğer öğrencilere göre daha kısa olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Eğitimsel istekler, engeller ve cinsiyet ilişkisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde karışık bir tablo ortaya çıkmaktadır. Kimi araştırmalara göre kızlar erkeklerden daha yüksek düzeyde eğitimsel isteklere sahiptir (Mau ve Bikos, 2000, Buchman ve Dalton, 2002; Cooper, 2009; Flores, Carmona ve Ortega, 2011). Birçok ülkede kızların yükseköğrenime katılım oranının erkeklerinkinden daha yüksek olması (Davis, 2010; Mastekaasa ve Smeby, 2006) bu bulguyu desteklemektedir.

Ancak, üçüncü dünya ülkelerinde ya da gelişmekte olan ülkelere üniversiteye erişimde kızların yaşadığı engeller bu durumun kızlar için daha farklı olabileceğini göstermektedir (Adeyemi ve Akpotu, 2004). Bunun yanı sıra

Ülkelerin geleneksel ve kültürel farklılıkları da bu durumun genellenemeyeceğine ipucu oluşturmaktadır. Örneğin, Japonya’da ülkenin geleneksel cinsiyet kalıp yargılarına uygun bir eğitim sunan iki yıllık yükseköğrenim kurumlarına devam eden öğrencilerin önemli bir bölümünü kızlar oluşturmaktadır (Anzai ve Paik, 2012). Nitekim, erkeklerin eğitimsel istek düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Sewell, 1964; Marini ve Greenberger, 1978).

Ayrıca, cinsiyet ile ilgili eğitimsel engeller özellikle de etnik azınlığa mensup ve dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip kızlar için varlığını sürdürmektedir (Davis, 2010). Ancak cinsiyet farklılığının öğrencilerde özellikle de kızlarda engel algısına neden olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (McWhirter, 1997), engel algısı yaratmadığına dair bulgular da söz konusudur (Irvin ve diğerleri, 2012).

zet olarak, kızların eğitimsel isteklerinin erkeklerinkinden ya da erkeklerin eğitimsel isteklerinin kızlarinkinden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak her iki sonuçtan da farklı olarak, cinsiyet ile eğitimsel istekler arasında önemli bir ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Strand ve Winston, 2008; Shapka, Domene ve Keating, 2012). Ayrıca, cinsiyet ayrımcılığının kızlar için engel algısı yarattığına ya da yaratmadığına dair bulgular içeren çalışmalar da söz konusudur.

Bununla beraber öğrencilerin cinsiyetlerine göre hangi konularda eğitimsel engel algılarına sahip oldukları analiz edildiğinde kız öğrencilerin zyeterlik konusunda, erkeklerin ise destek konusunda engel algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, zyeterlik engel algısı ile ilgili anket maddeleri dikkate alınarak, kız öğrencilerin zeka, zgven ve yetenekleri konusunda kendilerine yeterince inanmadıklarını ve bu durumu engel olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Benzer şekilde, erkek öğrencilerin de arkadaşları, öğretmenleri ve ailelerinden eğitimsel isteklerini gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları desteği görmedikleri kanısında oldukları yorumu yapılılabilmektedir.

Öğrencilerin zeka ve yeteneklerine güvenmeleri, başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları motivasyonu kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Rittmayer ve Beier, 2008). Dolayısıyla yüksek zyeterlik inançlarına sahip öğrenciler başarı hedeflerine daha yakın durmaktadırlar. Bu anlamda zyeterlik algısının başarı çıktılarının yordayıcılarından biri olduğunu söylemek mümkündür (Zimmerman, 2000). Çünkü, belli konularda yüksek düzeyde zyeterlik duygusuna sahip öğrenciler bu konu üzerinde daha başarılı olabilmekte ve daha sonraki eğitimsel ya da iş ile ilgili rotalarında aynı alanı takip edebilmektedirler (Patrick, Care ve Ainly, 2010).

Ayrıca Rittmayer ve Beier’e göre (2008) zellikle de bilim ve matematik ile ilgili zyeterlik algısı, kişinin akademik yeteneğinin ya da mevcut başarisının ötesinde, akademik performansının da yordayıcısıdır. Ancak, Bandura ve diğerleri (2001), standart testlerde kızlarla erkeklerin yetenek farkları

olmamasına rağmen erkeklerin, matematik için yüksek derecede yeterli duygusuna, kızların ise dil ile ilgili derslerde kendilerinin yeterli olduğuna inandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Teanaw da (2013), kız öğrencilerin, matematik ve bilim derslerinde şekle göre daha düşük özyeterlik algısına sahip olduğunu belirtmektedir.

Üstelik, erkekler ilkokuldan liseye her yaşta, matematik ve bilim derslerinde kızlardan daha düşük notlar alsalar bile kendilerine daha güvenlidirler (Rittmayer ve Beier, 2008). Ayrıca Bandura ve diğerlerine göre (2001), erkek öğrenciler, geleneksel olarak hem erkeklere atfedilen hem de kadınlara atfedilen işler için yüksek derecede öz yeterlik duygusuna sahipken kız öğrenciler kendilerini geleneksel olarak kadınların yaptığı işlerde daha yeterli görmektedir. Buna ek olarak, kızların erkek baskın işlere yönelik eğitimsel gereklilikleri yerine getirmek konusundaki özyeterlik inançları da zayıftır (Bandura ve diğerleri, 2001). Ecclese'a göre (aktaran Rittmayer ve Beier, 2008) bu durum, kadınların hem derslerde hem de kariyer basamaklarında bilim, teknoloji ve matematik açısından eksikliğinin bir parça sorumlusudur. Sonuç olarak hem alanyazındaki çalışmalar hem de bu çalışmanın bulguları, kız öğrencilerin eğitimsel isteklerini gerçekleştirmek konusunda özyeterlik inançlarının erkeklere göre daha düşük olabileceğine işaret etmektedir.

Kız öğrencilerin özyeterlik konusunda engel algısına sahip olmasına karşılık erkek öğrenciler ise araştırmanın bulgularına göre destek almak konusunda engelleri olduğunu düşünmektedirler. Erkek öğrencilerin başkaları ile birlikte çalışmak ve akademik konularda başkalarından yardım istemek konusunda gönüllü davranmamalarını bu durumun nedenlerinden biri olarak yorumlamak mümkündür (Jacob, 2002). Benzer şekilde Wood (2010), kızların, eğitim ile ilgili kararlarını verirken akran, aile ve öğretmen desteğini içeren geniş bir sosyal destek ağından faydalandığını ancak erkek öğrencilerin sadece aile üyelerinden destek aradıklarını belirtmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin kızlarla kıyaslandıklarında öğretmenleri ve akranları ile farklı deneyimler yaşamaları destek algılarındaki farklılığa yol açmakta, bunun sonucu olarak da erkek öğrenciler kendileri ile ilgili düşük akademik beklentilere sahip olmaktadır (Plunkett ve diğerleri, 2008). Balcı da (1992), özellikle yükseköğrenime hazırlık ve katılım gibi konularda kız ve erkek öğrencilerin referans gruplardan destek almak konusunda farklı ihtiyaçları olduğunu değerlendirmektedir. Balcı'ya göre (1992), kızlar üniversiteye gitme kararlarını verirken ebeveynlerinin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Erkekler ise çalışma becerileri ile ilgili sorunlarında akranlarının danışmanlığına, üniversiteye giriş sınavları için hazırlık kurslarına katılmak konusunda da ebeveynlerinin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır (Balcı, 1992).

Özetlemek gerekirse, farklı eğitimsel isteklere sahip kız ve erkek öğrencilerin eğitimsel engel algı düzeyi engel yaratan tüm boyutlar bir arada düşünüldüğünde birbirinden farklı değildir. Ancak, engel algısı yaratan boyutlar tek tek incelendiğinde, eğitimsel isteklerini gerçekleştirmede kızların özyeterlik algısının, erkeklerin ise referans gruplardan aldıkları destek ile ilgili algısının düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerle

kıyaslandığında, liseden sonra almak istediği eğitimin süresi daha uzundur ve bir fakülteye gitmek isteyen kız öğrenci sayısı daha fazladır.

#### **4.2. Öğrencilerin Eğitimsel İstekleri, Eğitimsel Engel Algıları ve Aile Sosyo-Ekonomik Özellikleri Arasındaki İlişki**

Aile sosyo-ekonomik özellikleri ile ilgili analizler incelendiğinde, ebeveynlerin eğitim durumu, iş durumu ve gelir durumu ile ilgili olarak anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin ebeveynlerin eğitim durumu ile ilgili analizler incelendiğinde hem annenin hem de babanın eğitim düzeyinin eğitimsel engellerle ilişkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, örneklem grubuna dahil olan ve her iki ebeveyni de hiç okula gitmemiş olan öğrenciler, ebeveynleri herhangi bir düzeyde eğitim almış olan öğrencilerle kıyaslandıklarında kendilerinin daha dezavantajlı olduklarını düşünmektedirler. Daha açık bir ifadeyle, anne ya da babası hiç okula gitmemiş olan öğrenciler finansal olarak ve referans grupların desteği bakımından diğer gruplardan daha fazla engelleri olduğuna inanmaktadır. Ayrıca, ilgili analizler incelendiğinde ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin almak istedikleri eğitimin süresi ve niteliği arasında da bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Annenin ve babanın aldığı eğitimin süresi ve niteliği arttıkça öğrencilerin almak istedikleri eğitimin süresi ve niteliği de artmaktadır.

Eğitim düzeyi yüksek olan aileler genellikle daha yüksek sosyoekonomik tabakada konumlanmıştır (Belanger, Akbari ve Madget, 2009). Gil-Flores, Padilla-Carmona, ve Suárez-Ortega da (2011) ebeveynlerin akademik başarısının pek çok anlamda olduğu gibi ekonomik olarak da bir statü sağladığına dikkat çekmektedir. Bu yüzden, ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve ekonomik durumunun, öğrencilerin eğitimsel istek ve eğitimsel engel algıları üzerindeki etkilerinin benzerlik gösterdiği yorumunu yapmak mümkündür.

Nitekim, bu çalışmada ebeveynlerin iş durumu ve gelir durumu ile ilgili yapılan analizler de ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ilgili sonuçlarla paralellik göstermektedir. Genel olarak, annesi ya da babası işsiz olan öğrencilerin algılarına göre, kendilerinin anne ve babası çalışan ya da emekli olan öğrencilerden daha fazla engelleri bulunmaktadır. Ayrıca annesi ya da babası işsiz olan öğrenciler özyeterliliğe ve desteğe ilişkin engellerinin, anne ya da babası emekli olan öğrencilerden daha fazla olduğuna inanmaktadır. Buna ek olarak, annesi ev hanımı olan öğrencilerle, babası işsiz olan öğrenciler, annesi ya da babası emekli ya da çalışmakta olan öğrencilerden finansal olarak daha fazla engel olarak görmektedir. Aile gelir durumu ile ilgili sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında, anne ya da babası işsiz olan öğrencilerin anne ya da babası düzenli bir gelire sahip olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde engel algıladıkları ve ekonomik engelleri olduğunu düşünen öğrencilerin gelecekte diğer öğrencilere göre daha kısa süreli bir eğitim almak istedikleri yorumu yapılabilmektedir.

Ebeveynler genellikle çocuklarının isteklerini şekillendirmede en önemli role sahiptirler (Gil-Flores, Padilla-Carmona ve Suárez-Ortega, 2011). Bu etkinin

kaynağında ise aile sosyoekonomik statüsünün de bulunduğunu belirtmek mümkündür. Bu anlamda Tieben ve Wolbers (2010), sosyoekonomik statünün önemine dikkat çekerek daha avantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin lise sonrası eğitime geçme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Lise sonrası eğitime geçişin önemli belirleyicilerinden biri ise eğitimsel isteklerdir. Bu yüzden sosyoekonomik statü ile eğitimsel istek ilişkisinin irdelenmesi önemlidir.

Eğitimsel istekler ve sosyoekonomik statü arasında pozitif bir korelasyon olduğuna değinen Gil-Flores, Padilla-Carmona ve Suárez-Ortega'ya göre (2011) yüksek sosyoekonomik geçmişten gelen çocuklar daha alt sınıftan gelenlere göre daha fazla eğitim alma isteği ve beklentisi içindedirler. Engberg ve Wolniak da (2010), öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsünün yükseköğrenime devam etmek konusunda etkili olduğunu, ekonomik kaynakların yeterli olmasının lise sonrası eğitim alma olanağı yarattığını belirtmektedir. Yani ailenin ekonomik durumu hem eğitime devam etmeyi, hem de bu eğitimin süresini etkilemektedir (Engberg ve Wolniak, 2010).

Ayrıca, ebeveynlerin eğitimsel ve ekonomik düzeyinin sosyoekonomik statüsünün önemli göstergeleri arasında olduğuna daha önce değinilmişti. Öğrencinin ekonomik koşullarının eğitimsel çıktılar açısından oldukça önemlidir. Örneğin, lise öğrencileri finansal problemleri eğitimsel isteklerinin önünde bir sorun olarak görmekte, yüksek statülü bir işi olan babaların çocukları ise daha yüksek eğitimsel istekler barındırmaktadır (Günçer, 1985). Bunlara ek olarak, düşük gelirli ailelerin çocukları üniversiteye gitseler bile bu üniversitelerin özellikleri diğer öğrencilerle farklı olabilmektedir. Çünkü, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının daha prestijli üniversitelere gitme olasılığı yüksektir (Ballinger, 2007).

Ancak, bir kıyaslama yapmak gerekirse eğitimsel istek ve engeller üzerinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin gelir düzeyinden daha güçlü etkilere sahip olduğunu söylemek mümkündür (Tieben ve Wolbers, 2010). Örneğin, Ganzach (2000), eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin daha az eğitilmiş ebeveynlere göre çocuklarının eğitimsel isteklerinin oluşumunda daha nüfuzlu olduğunu belirtmektedir. Bu ailelerin, teşvik edici olması, okuldaki işlerle ve müfredat dışı aktivitelerle daha çok ilgilenmeleri, çocuklarından daha yüksek eğitimsel beklentileri olması, çocuklarını pozitif olarak etkileyecek kabullerle konuşmaları bunun nedenleri arasında sayılabilmektedir (Belanger, Akbari ve Madget, 2009; Edgerton, Peter ve Roberts, 2008). Ayrıca, ebeveynlerin eğitim almış olması, babalar için erkek çocukta, anneler için ise kız çocukta olumlu bir etkiye sahiptir (Wells ve diğerleri, 2011).

Anne ve babanın akademik başarısı yüksek sosyal, ekonomik ve kültürel bir statü sağladığından çocukların akademik beklentilerine yansiyarak kendi gelecekleri ile ilgili vizyonlarını etkilemektedir (Gil-Flores, Padilla-Carmona, ve Suárez-Ortega, 2011). Ayrıca bu aileler, seyahatler, konserler, kitaplar ve müzeler gibi araçların kullanılması yoluyla akademik başarı ve yüksek nitelikli okulların gerektirdiği daha uyarıcı entellektüel aktiviteleri içeren eğitimsel ve

kültürel deneyimleri finanse edecek esnekliktedirler (Belanger, Akbari ve Madget, 2009).

Öte yandan, ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması eğitimsel engellerin daha yüksek düzeyde algılanmasına yol açmaktadır (Irvin ve diğerleri, 2012). Örneğin yükseköğrenim deneyimi olmayan ebeveynleri olan düşük gelirlili öğrenciler, lise sonrası eğitime başlayabilmek ve yükseköğrenimde başarılı olmak konusunda önemli engellerle yüzleşmektedirler (Baum ve Flores, 2011). Buradan yola çıkıldığında, daha alt düzeyde eğitim almış ebeveynlerin çocukları için daha fazla zorlukla karşılaştığı yorumunu yapmak yanlış olmaz. Nitekim Niu ve Tienda'ya göre (2013), üniversite planlarını erteleyen çoğu öğrencinin ebeveynleri liseden daha düşük düzeyde eğitim almış bireylerdir ve bu öğrencilerin üniversiteye gitme eğilimleri de düşük olabilmektedir.

Sonuç olarak ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyi ile çocuklarının eğitimsel istekleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, geçmişten günümüze konunun çalışıldığı ilgili alanyazında da kanıtlanmıştır (Belanger, Akbari ve Madget, 2009). Ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyinin yüksek olması çocuklarının da eğitimsel isteklerinin daha yüksek olmasını sağlayarak onların lise sonrası eğitim alma olasılığını artırmaktadır (Gil-Flores, Padilla-Carmona, ve Suárez-Ortega, 2011).

### **4.3. Öğrencilerin Eğitimsel İstekleri, Eğitimsel Engel Algıları ve Öğrenim gördükleri Okul Özellikleri Arasındaki İlişki**

Okul özellikleri ile ilgili analiz sonuçları öğrencilerin ilgi ve motivasyona ilişkin engel algılarının hem okul türü hem de alan bakımından farklılaştığını göstermektedir. Okullar karşılaştırıldığında Genel lise öğrencileri, alanlar karşılaştırıldığında ise hem Genel hem de Anadolu liselerindeki Türkçe-Matematik ve Sözel alanı öğrencileri Meslek lisesi öğrencilerine göre akademik yetenek, hazırlık, ilgi, motivasyon gibi konularda daha yüksek engel algısına sahiptir.

Eğitimsel istekler açısından okul karşılaştırması yapıldığında da, mesleki eğitim alan öğrencilerin eğiliminin mesleki eğitim veren bir üst kuruma ve özellikle de iki yıllık meslek yüksek okullarına, Anadolu Lisesi öğrencilerinin eğiliminin ise bir fakülteye yönelik olduğu görülmektedir. Alan bazında eğitimsel istekler değerlendirildiğinde ise dört yıllık fakülteye gitmek isteyen öğrencilerin büyük bir bölümünün fen bölümü öğrencileri olduğu, sıralamanın Türkçe-matematik ve sözel bölüm öğrencileri olarak devam ettiği söylenebilmektedir. Dört yıllık yüksek okula devam etmek isteyen öğrencilerin en büyük bölümü ise Türkçe-matematik alanındaki öğrenciler olup, ikinci sırayı fen bölümü, üçüncü sırayı ise sözel bölümü öğrencileri almaktadır.

Türkiye'de de ortaöğretim, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarını kapsadığından (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) bir

şekilde öğrencilere yönlendirme uygulandığı ya da öğrencilerin lise düzeyinde homojen yetenek gruplarına ayırma sürecine tabi tutulduğu yorumunu yapmak mümkündür. Bu çalışmanın bulguları da böyle bir ayırışma olduğunu düşündürmekte, okul türü ya da müfredatı göre aynı grupta olan öğrenciler yetenekleri ile ilgili algılarında benzerlikler göstermektedir. Örneğin meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler, diğer okul türlerindeki öğrencilerin tersine, eğitimsel isteklerini gerçekleştirmelerinin önünde herhangi bir engelleri olmadığı kanısındadırlar. Aslında, bu durum, özellikle de başarı düzeyi düşük öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmesi (MEB, 2012) ve 4 yıllık lisans programlarına yerleşen en düşük öğrenci sayısının bu okullarda olması ile çelişiyor gibi görünmektedir. Çünkü, 2010 yılında yükseköğrenime geçiş için yapılan merkezi sınav sonuçlarına göre bütün öğrenciler içerisinde 4 yıllık lisans programına yerleşenlerin oranı %24 iken mesleki ve teknik liselerde ise bu oran sadece %3,8'dir (Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK], 2010). Benzer şekilde, Köse'nin (1999), araştırması da yükseköğrenime yerleştirme sınavının sonuçlarında göre en başarılı okulların Anadolu liseleri ve en başarısız okulların ise meslek liseleri olduğunu göstermektedir. Ancak örnekleme oluşturan meslek lisesi öğrencilerinin lise sonrası eğitim için, geçişte zorluk yaşamadıkları iki yıllık meslek yüksekokullarına devam etme istekleri, ayrıca akademik başarıları ve aldıkları ders içerikleri ile ilgili engelleri, dört yıllık eğitim veren yüksek öğretim kurumlarını bir seçenek olarak görmediklerini düşündürmektedir.

Ayrıca, yükseköğrenime geçişte sayısal ve fen alanlarındaki beceriler, sözel ve sosyal alanlardaki becerilerden daha önemlidir (Köse, 1999). Bu çalışmada da örnekleme oluşturan öğrencilerden sayısal ve fen derslerini yoğun alan grup bir fakülteye gitmek istediğini, sözel ya da sosyal ağırlıklı dersleri yoğun bir şekilde alan grup ise dört yıllık ya da iki yıllık yüksekokullara gitmek istediğini belirtmektedir. Dolayısı ile yükseköğrenime geçiş için okul türü kadar öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda uygulanan müfredat da belirleyici olabilmektedir.

Görülmektedir ki, öğrencilerin lise sonrası eğitimini nitelendirmek için en önemli aşama farklı müfredat uygulayan liselerin seçimidir (Dustman, 2004). Ancak, çoğu ülkenin eğitim sisteminde öğrenciler ilk yıllarda, heterojen bir grup olarak benzer bir müfredat ile kapsayıcı bir formal eğitim alırken sonraki yıllarda bir seçme süreci devreye girmekte ve bu süreç geçmişteki performanslarına ve yeteneklerine dayalı olmakta, öğrenciler farklı müfredatlar uygulayan okullara ya da derslerin zorluk düzeylerinin farklılaştığı sınıflara yerleştirilmektedir (Ariga ve Brunello, 2007). Örneğin, akademik performansı düşük olan öğrenciler başarıları düşük öğrenenlerin olduğu okul ya da sınıflara yerleşmekte, üstelik bu öğrenciler genellikle imtiyazlı olmayan ailelerden gelmektedir (Gırsef, Monseur, Campenhoudt ve Lafontaine, 2012).

Bununla birlikte homojen gruplardan oluşan ve yetenek grupları oluşturmayı amaçlayan bu ayırışma her zaman olumlu sonuçlar vermeyebilmektedir. Örneğin yüksek öğrenime hazırlık amacı olmayan okullarda ya da sınıflarda, öğrenciler yetenekleri konusunda etiketlenilmekte, uygulanan



müfredattan dolayı bazı öğrenciler akademik olarak zayıf kalmakta, üstelik akademik ve mesleki hedeflerini fark edemeyebilmektedir (Gamaron ve Mare, 1988).

Buchman ve Dalton'un uluslararası çalışmasına göre (2002), okul özellikleri arasında öğrencilerin eğitimsel isteklerini en çok etkileyen faktörlerden biri devam ettikleri okullarda uygulanan müfredattır. Özellikle de küçük yaşlarda yönlendirmenin olduğu sistemlerde eğitimsel isteklerde de eşitsizlik bulunmaktadır (Girsef, Monseur, Campenhoudt ve Lafontaine, 2012).

Özetlemek gerekirse, Türkiye'de ve çoğu ülkede lise öğrencilerinin genelde bir eleme ya da seçilme uygulaması ile yetenek gruplarına ayrılarak okullara yerleştirildiği gözlenmektedir. Ancak öğrencilerin bu şekilde ayrıştırılması, aldıkları müfredata göre lise sonrası eğitimsel isteklerini de farklılaştırmakta, sınırlayabilmektedir. Bu yaşlarda öğrencilerin yetenek ve eğitimsel istekleri konusunda kesin yargıların oluşturulamayabileceği ihtimali ise bu konuda eşitsizliklerin yaşanabileceğini düşündürmektedir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularının genel bir değerlendirmesi ve bu konuda daha sonra yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyeti, aile özellikleri ve okul özellikleri ile ilgili sonuçların öne çıktığı görülmektedir. Bu konular bağlamında düşünüldüğünde gerek ilgili alanyazın gerekse eğitim ile ilgili olarak paylaşılan genel yargılar ile tutarlı olarak öğrencilerin eğitimsel istekleri ve engel algılarında aile ve okulun önemli kaynaklar olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, konuya cinsiyet açısından bakıldığında, yükseköğrenime geçiş ile ilgili algı ve isteklerinde de farklılaştıkları ortaya çıkmaktadır.

Avrupa’da yüksek öğretime katılımı ve mezuniyette belirgin bir şekilde cinsiyet farklılıkları bulunmakta, yükseköğrenime kadınların katılımı erkeklerden daha fazla olarak rapor edilmektedir (Education Information Network in the European Community [EURYDICE], 2013). Bu araştırma bulgularına göre de kız öğrenciler lise sonrasında erkek öğrencilerden daha uzun ve yoğun bir eğitim almak istemektedirler. Bununla beraber, Türkiye’de kadınların yüksek öğretime katılımı sadece %43’tür (EURYDICE, 2013). Dolayısı ile eğitimsel istekleri yüksek olsa da Türkiye’de kızların üniversiteye erişiminde aşılması gereken sorunların olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Eğitimsel isteklerini gerçekleştirmede kızlar özyeterliği engel olarak algılamaktadır. Erkeklerin algılarına göre ise referans gruplardan aldıkları destek yetersizdir. Akbay ve Gizir’e göre (2010), erkek egemen toplumlarda erkekler kendilerine yüklenen başarılı olma misyonun da etkisi ile akademik olarak kendilerini yetkin gördüğünden özyeterlik konusunda kızlardan daha olumlu tepkiler verebilmektedir. Ayrıca, yine kültürel yapının bir uzantısı olarak, erkeklerin toplumun kendilerine atfettiği roller doğrultusunda, referans gruplardan akademik anlamdaki ihtiyaçları ile ilgili destek talep etmemesi olasıdır. Bu açıdan bakıldığında, matematik ve fen gibi alanlarda kızların

yeteneklerini sorgulayan cinsiyet kalıp yargıları, öte yandan bu derslerdeki yetkinliğin yükseköğrenime geçiş için avantaj yaratması kızların bu konudaki yetenek ve özellikleri konusunda düşük öz yeterlik algısına sahip olmasına yol açabilmektedir.

Sosyoekonomik statü eğitim ile ilgili araştırmalarda en yaygın kullanılan değişkenlerden biridir (Şirin, 2005). Bu araştırmada da öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi ile ilgili verilerden yola çıkılarak öğrencinin sosyal ve ekonomik geçmişi hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bulgular ise ailesinin düzenli bir geliri olmayan öğrencilerin ailesi düzenli bir gelire sahip olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde engel algıladığına ve liseden sonra daha kısa süreli bir eğitim almak istediklerine işaret etmektedir. Buna ek olarak, annenin ve babanın aldığı eğitimin düzeyi yükseldikçe öğrencilerin almak istedikleri eğitimin düzeyi yükselmektedir.

Yani sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin eğitimsel istekleri düşük seviyede olup bu öğrenciler eğitimsel isteklerini gerçekleştirmek konusunda engelleri olduğu inancı içindedirler. Sosyal ve ekonomik geçmişinden bağımsız olarak her bir öğrenciye eğitimsel fırsatlar sağlamak, modern toplumların en önemli sorumluluklarından birisi olmasına rağmen pek çok yoksul öğrenci orta ve yüksek sosyoekonomik statüden gelen öğrencinin sahip olduğu sosyal ve ekonomik olanaklardan yoksun olarak okula gelmektedir (Şirin, 2005). Bu öğrencilerin eğitimsel isteklerini en aza indirmeleri ya da yüksek hedeflerinin önünde engeller olduğunu düşünmeleri doğal bir sonuç gibi görünmektedir. Ancak, eğitimsel istekler lise sonrası eğitime geçişin önemli öncülleri arasındadır. Öğrencilerin bu anlamda engelleri olduğunu düşünmesi ise onların yüksek öğretime katılımlarını azaltabilecek bir faktördür.

Bu araştırmanın eğitimsel istekler ve eğitimsel engel algısı ile okul özellikleri ilişkisine yönelik bulguları, öğrencilerin lise sonrası eğitime geçiş ile ilgili kendilerine dair inançları ve isteklerinin aldıkları müfredatın hedef ve içeriği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Fen ve matematik derslerinin yoğun bir şekilde uygulandığı sınıf ya da okullarda bulunan öğrencilerle kıyaslandığında sözel, sosyal ya da mesleki dersleri yoğun alan öğrenciler daha kısa süreli ya da mesleğe yönelik bir eğitim almak istemektedirler. Bununla beraber sözel ve sosyal derslerin ağırlıklı olduğu müfredatın uygulandığı sınıflar ve öğrencilerin herhangi bir elemeye tabi tutulmadan kayıt yaptırabildiği Genel lise öğrencileri, Meslek lisesi öğrencilerine kıyasla üniversiteye geçiş ile ilgili daha çok engelleri olduğunu düşünmektedirler. Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin bir eleme ile bu liselere kayıt olabilmemesinin akademik başarılarını kanıtlaması ve bu öğrencilerin genellikle orta ya da yüksek düzey sosyoekonomik geçmişten geliyor olması üniversiteye geçişteki başarılarının doğal bir sonuç olduğunu göstermektedir (Köse, 1999). Dolayısıyla bu öğrencilerin daha az engelleri olduğunu düşünmesi ve daha yüksek eğitimsel hedeflerinin olması olağan bir durum olarak görülebilir. Meslek liselerindeki öğrencilerin ise liseden sonra en azından mesleklerine yönelik bir yüksekokula gidebilme seçeneğinin olması lise

sonrası eğitime geçiş ile ilgili engel algılarının düşük olmasını sağlayan bir etken olarak yorumlanabilir.

Özetlemek gerekirse, hem eğitimsel istekler hem de engel algıları açısından kızlar ve erkekler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, sosyoekonomik geçmiş öğrencilerin engel algılarını etkilemekte ve eğitimsel isteklerinin oluşumunda belirleyici olabilmektedir. Bunun yanı sıra, lisede uygulanan müfredatın yüksek öğretime geçişe hazırlayıcı içerikte olması ya da olmaması öğrencileri eğitimsel istekleri ve engel algıları açısından farklılaştırmaktadır.

## 5.2. Gelecek Araştırmalara ve Uygulamalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde yurtdışında farklı değişkenlerle pek çok araştırma yapıldığı, buna karşın Türkiye'deki mevcut araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Eğitimsel engel algıları ve eğitimsel istekler ile ilgili olarak daha fazla araştırmanın yapılması yükseköğrenime geçiş ile ilgili yaşanan problemlerin farklı boyutları ile tartışılmasına katkı sağlayabilir.

Ayrıca bu çalışma kapsamında evren ve örneklem belirlenirken kent merkezindeki okullar dikkate alınmış ancak buldukları çevrenin sosyokültürel özellikleri ile ilgili bir kıyaslama yapılması yoluna gidilmemiştir. Oysa, yurtdışındaki çalışmalar incelendiğinde kırsal alanda yaşayan gençler, göç etmiş ailelerin çocukları, etnik kökenden gelen ya da sosyoekonomik olarak dezavantaj yaşayan öğrenciler ile ilgili olarak pek çok araştırma yapıldığı gözlenmiştir. Türkiye'de de konu, örneklem grubunun farklı özelliklerine göre yeniden ele alınabilir.

Araştırmada veri toplanan grubu ortaöğretim okullarının 12. sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi üniversiteye geçişte öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türü ya da aldığı müfredatın kritik bir rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla, liseye geçiş dönemi de dolaylı olarak lise sonrası eğitimsel çıktılarını etkilemektedir. Bu bakımdan liseye geçiş öncesi yaşlardaki öğrencilerin oluşturduğu örneklem seçilerek konunun tekrar ele alınması problemi farklı açılardan ele almaya yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, eğitimsel engel algıları ile ilgili bir ölçek uyarlama çalışması yapılarak nicel araştırma yoluyla analizler yapılmıştır. Ancak bu ölçeğin anket maddeleri ile birlikte öğrencilere verilen bilgi formu ile eğitimsel istekler, öğrencilerin lise sonrası almak isteyebilecekleri eğitimin süresi ve tanımına göre sorulmuş, bunların dışındaki isteklerini anlayabilmek amacı ile de açık uçlu bir soru eklenmiştir. Bununla beraber bu seçeneği ihmal edilebilecek kadar az sayıda öğrenci işaretlediği ve genel olarak da lise sonrası eğitimsel isteklerinin neler olduğu ile ilgili açık bir cevap vermedikleri için bu grup araştırmanın analizlerine dahil edilmemişlerdir. Bu soruya cevap veren öğrenciler

ise çoğunlukla bu isteklerini polis ya da asker olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Bu açıdan, gelecekle ilgili farklı hedefleri olan öğrencilerle ilgili bir çalışma yapılabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması daha açıklayıcı bulguların sağlanmasına katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, araştırmanın bulguları ile ilgili bir değerlendirme yapıldığında uygulamaya yönelik çıkarımlarda bulunmak da mümkündür. Örneğin, konu eğitim yönetimi alanı açısından ele alındığında, özellikle yönlendirme ve benzeri uygulamaların, öğrencilerin lise sonrası hedef ve planlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu yormunu yapmak mümkündür.. Öğrenciler ortaöğretime geçişte belli bir eleme ya da seçme yöntemi ile homojen gruplara ayrıldığından yükseköğrenime geçiş ile ilgili yetenekleri konusunda onlar için etiketlendirilme riski doğmaktadır. İlk amacı yükseköğrenime hazırlamak gibi görünmeyen meslek liselerinde, fen ve matematik ağırlıklı olmayan bir müfredatın uygulandığı sınıflarda ya da üniversiteye geçiş oranının düşük olduğu okullarda öğrenim gören öğrencilerde akademik olarak yükseköğrenime hazır ve yeterli olmadıkları algısı oluşabilmektedir. Tanımlaması ne şekilde olursa olsun tüm ortaöğretim kurumlarında üniversiteye hazırlık için gerekli seviyede ve içerikte ve beklentileri yüksek öğretmenler tarafından derslerin verildiği, ilgi çekici materyallerin kullanıldığı sınıflar oluşturularak öğrencilere bu sınıflara geçiş esnekliği sağlanmalıdır. Öğrenim gördüğü okulda bilimsel eğitim veren prestijli yükseköğrenim kurumlarına geçebilen akranlarının olduğunu görmek öğrencilerin kendileri ile ilgili olumsuz inançlarını değiştirebilir. Buna benzer uygulamaların yapılması öğrencilerde hedeflerini değiştirebilme ve yeniden başlayabilme seçeneğinin olduğu algısını yaratabilir.

Diğer taraftan, öğretmenler öğrencilerin yetenekleri ile ilgili kesin yargılar oluşturmamalıdır. Çünkü, öğrencilerden aldıkları dönütler onların salt yeteneklerinin bir sonucu olmayabilmektedir. Aile geçmişi ile ilgili özellikler, okul çevresi ile ilgili etkileşimler, öğrencinin kendi ile ilgili inançları gibi pek çok faktör öğrencilerin eğitimle ilgili tepkilerine yansiyabilmektedir. Öğretmenler öğrenciler hakkında kararlar verirken ya da onlara lise sonrası yörüngelerini çizmeleri konusunda rehberlik yaparken onlarla ilgili koşulları çok boyutlu ele almalıdır.

Ayrıca, ebeveynler de öğrencilerin lise sonrası eğitimsel isteklerinin şekillenmesi ve engel algılarının en aza indirgenebilmesinde büyük bir sorumluluğa sahiptir. Ebeveynlerin çocukları ile ilgili eğitimsel istek ve beklentilerini yüksek tutmaları, okul etkinliklerine katılmaları, çocuklarının öğrenme süreçlerinde etkin rol almaları, bu anlamda okul dışında da onları desteklemeleri, çocuklarıyla ve okulla iyi bir iletişim içinde olmaları, lise seçiminde, lise sürecinde ve lise sonrası eğitime geçişte oldukça önemlidir. Bununla beraber, ebeveynlerin eğitimsel geçmişleri ya da finansal kaynakları bunların gerçekleştirilmesinde engeller yaratabilmektedir. Yine de eğitim yöneticilerinin ebeveynlere yönelik stratejileri ve veli ile iletişim geçebilecek kaynaklar olan öğretmenler aracı ile bu konuda bir bilinç oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA

- Adeyemi, K. ve Akpotu, N. (2004). Gender analysis of student enrolment in Nigerian universities. *Higher Education*, 48 (3), 361-378.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademikerteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Alcayaga, D. S. (2003). *Barriers to college education: Latino parents' perceptions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California State University.
- Ali, S. R. ve McWhirter, E. H. (2006). Rural appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations. *Journal of Career Development*, 33 (2), 87-111.
- Alwin D. F. ve Luther, B. O.(1977). High school context effects on aspirations. *Sociology of Education*, 50 (4), 259-273.
- Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E., Pidgeon, M. ve Thomsen, J. P., (2007). Educational expectations, parental social class, gender, and postsecondary attainment: A 10-year perspective. *Youth & Society*, 39 (2), 135-163.
- Anzai, S. ve Paik, C. M. (2012). Factors influencing Japanese women to choose two-year colleges in Japan. *Community College Journal of Research and Practice*, 36, 614–625.
- Argyropoulou, E. P., Dimakakou, D. S. ve Besevegis, E. G. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and vocational choices of senior high school students inGreece: Implications for career: guidance practitioners. *Journal of Career Development*, 33(4), 316-337.
- Ariga, K. ve Brunello, G. (2007). Does secondary school tracking affect performance? Evidence from IALS. 25 Temmuz 2013 tarihinde <http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/33993/1/529138468.pdf> adresinden alınmıştır.
- Auerbach, S. (2004). Engaging Latino parents in supporting college pathways: lessons from a college access program. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(2), 125-145.

- Avila, I. R. (2001). *Student attitudes, aspirations, and academic achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas.
- Aydın, M. (1992). *Eğitim Yönetimi* (1. Baskı) Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, s. 84
- Balci, A. (1992). *Association between the level of perception of adolescents on importance of selected issues and type of reference group they prefer to consult*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Middle East Technical University.
- Ballinger, P. (2007). Why and how socioeconomic factors should be used in selective college admissions. *New Directions for Student Services*, 118, 3-15.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Baum, S. ve Flores, S. M. (2011). Higher education and children in immigrant families. *Future of Children*, 21 (1), 171-193.
- Becerra, D. (2010). Differences in perceptions of barriers to college enrollment and the completion of a degree among Latinos in the United States. *Journal of Hispanic Higher Education*, 9(2), 187-201.
- Belanger, C. H., Akbari, F. ve Madget, P. J. (2009). Why some youths do not realise their post secondary education aspirations. *Tertiary Education and Management*, 15(3), 209-225.
- Bergerson, A. A. (2009). College choice for lower socioeconomic students. *ASHE Higher Education Report*, 35(4), 47-62.
- Berzin, S. C. (2010). Educational aspirations among low-income youths: Examining multiple conceptual models. *Children Schools*, 32 (2), 112-124.
- Blau, P. M. ve Duncan, O. D. (2000). The process of stratification. İçinde Arum, R. ve Beattie, I. R. (Edt.). *The Structure of Schooling* (ss. 35-46). New York: McGraw Hill.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2000). Beyond the educational frontier: The great American dream freeze. İçinde Arum, R. ve Beattie, I. R. (Edt.). *The Structure of Schooling* (ss. 112- 121). New York: McGraw Hill.
- Buchmann, C., and B. Dalton. 2002. Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99-122.

- Burke, P. J. (2006). Men accessing education: Gendered aspirations. *British Educational Research Journal*, 32(5),719-733.
- Changing educational aspirations of children living in poverty in Ethiopia*. 29 Mayıs 2011 tarihinde [fid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/YoungLives/wp58-educational-aspirations-in-ethiopia](http://fid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/YoungLives/wp58-educational-aspirations-in-ethiopia) adresinden alınmıştır.
- Choi, K. H., Raley, R. K., Muller, C. ve Riegle, C. (2008). Class composition: Socioeconomic characteristics of coursemates and college enrollment. *Social Science Quarterly*, 89(4), 846-866.
- Cohen J.(1983). Peer influence on college aspirations with initial aspirations controlled. *American Sociological Review*, 48, (5), 728-734.
- Coleman, J. ve Hoffer, T. (2000). Schools, families, and communities. İçinde Arum, R. Ve Beattie, I. R. (Edt.). *The Structure of Schooling* (ss. 35-46). New York: McGraw Hill.
- Constantine, M. G. , Kindaichi, M. M. ve Miville, M. L. (2007). Factors influencing the educational and vocational transitions of black and Latino high school students. *Professional School Counseling*, 10(3), 261-265.
- Cooper, M. A. (2009). Dreams deferred? The relationship between early and later postsecondary educational aspirations among racial ethnic groups. *Educational Policy*, 23, 615–50.
- Davis, T. A. (2009). *Barriers to post secondary education as perceived by seniors enrolled in public high schools in Nassau, Bahamas*. Yayınlanmamış doktora tezi, Taylor University.
- Davison, K. G. ve Frank, B. W. (2006). Masculinities and feminities and secondary schooling. İçinde Skelton, C., Francis, B. ve Smulyan, L (Edt.). *Gender and Education* (ss. 127-139). London: Sage Publications.
- Delamont, S. (2006). Gender and higher education. İçinde Skelton, C., Francis, B. ve Smulyan, L. (Edt.). *Gender and Education* (ss. 179-190). London: Sage Publications.
- Dillabough, J. (2006). Gender theory and social thought: Illuminating moments and critical impasses. İçinde Skelton, C., Francis, B. ve Smulyan, L. (Edt.). *Gender and Education* (ss. 47-63). London: Sage Publications.
- Dustman, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56, 209–230.
- Edgerton, J. D., Peter T. ve Roberts, L. W. (2008). Back to the basics: socio-economic, gender, and regional disparities in Canada's educational system. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 861-888.
- Education information network in the european community. (2013). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa' da alınan tedbirler ve mevcut*



*durum*. 29 Temmuz 2013 tarihinde [eurydice.meb.gov.tr/](http://eurydice.meb.gov.tr/) adresinden alınmıştır.

- Engberg, M. E. ve Wolniak, G. C., (2010). Examining the effects of high school contexts on postsecondary enrollment. *Res High Educ*, 51, 132–153.
- Ford Wood, V. (2010). *Exploring differences in adolescents' educational expectations: a structural equation modeling approach*. Yayınlanmamış doktora tezi, Colorado State University.
- Freeman, R. E. ve Phillips, R. A. (2002). Stakeholder theory: A libertarian defense. *Business Ethics Quarterly*, 12(3), 331-349.
- Gamaron, A. ve Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gandara, P., Gutierrez, D. ve O'Hara, S. (2001). Planning for the future in rural and urban high school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 73-93.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419- 441.
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T. ve Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345–363.
- Girsef, V. D., Monseur, C., Girsef, M. C. ve Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- Gloria, A. M., Castellanos, J. ve Orozco, V. (2005). Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses, and psychological well-being of latina undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 161-183.
- Gonzalez, L. M., Stein, G. L. ve Hug, N. (2012). The influence of cultural identity and perceived barriers on college-going beliefs and aspirations of Latino youth in emerging immigrant communities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20 (10), 1 –18.
- Günçer, B. (1982). A literature survey on the selected sources of a pupil's educational or occupational aspiration or expectation. *Journal of Human Sciences*, 1(2), 243-254.
- Günçer, B. (1980). *Prediction of educational and occupational aspirations and expectations of Turkish public lycee seniors*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Florida.

- Hallinan, M. T. ve Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education*, 63(2), 122-132.
- Hallinan, M. T. (2000). Tracking: From theory to practice. İçinde Arum, R. Ve Beattie, I. R. (Edt.). *The Structure of Schooling* (ss. 218- 224). New York: McGraw Hill.
- Harrison, F. (1969). Aspirations as related to school performance and socioeconomic status. *Sociometry*, 32(1), 70-79.
- Hayden, M. Ve Carpenter, P. (1990). From school to higher education in Australia. *Higher Education*, 20(2), 175-196.
- Hossler, D. ve Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29, 425-451.
- Irvin, M. J., Byun, S., Meece, J. L., Farmer, T. W. ve Hutchins, B. C. (2011). Educational barriers of rural youth: relation of individual and contextual difference variables. *Journal of Career Assessment*, 20 (1), 71-87.
- Jacob, B. A. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21, 589-598.
- Jacob, B. ve Wilder, T. (2008). Educational aspirations and student outcomes. 20 temmuz 2013 tarihinde [https://xteam.brookings.edu/psied%20Papers/Jacob\\_Wilder.pdf](https://xteam.brookings.edu/psied%20Papers/Jacob_Wilder.pdf) adresinden alınmıştır.
- Jackson, M. A., Potere, J. C. ve Brobst, K.A. (2006). Are success learning experiences and self-efficacy beliefs associated with occupational interests and aspirations of at-risk urban youth? *Journal Of Career Assessment*, 14 (3), 333-353.
- Jackson, M. A., Kacanski, J. M., Rust, J. P. ve Beck, S. (2005). Constructively challenging diverse inner-city youth's beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development*, 32 (3), 203-218.
- James, R. (2001). Participation disadvantage in Australian higher education: An analysis of some effects of geographical location and socioeconomic status. *Higher Education*, 42(4), 455-472.
- Kandel, A. B. ve Lesser, G. J. (1969). Parental and peer influences on educational influences on educational plans of adolescents. *American Sociological Review*, 213-223.
- Kane, E. W. (1995). Education and beliefs about gender inequality. *Social Problems*, 42, (1), 74-90.
- Kao, G. ve Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.

- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Keckhoff, A. C. ve Huff, J. L. (1974). Parental influence on educational goals. *Sociometry*, 3, 307-327.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M. ve Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142-155.
- Khatab, N. (2003). Social capital, students' perceptions and educational aspirations among Palestinian students in Israel. *Research in Education*, 68, 77-88.
- Kirkland, A. N. (2010). *The influence of contextual barriers and coping efficacy on the career interest/choice goal relationship*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Houston.
- Köse, R. M. (1989). Prediction of educational performance of Turkish high school senior's from selected independent variables. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Köse, R. M. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Lent, R. W. ve Brown, S. D.(2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12–35.
- Leon, C. A. (2009). *Racial identity, perceived barriers, coping efficacy, and career indecision among African American adolescents*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Fordham University.
- Liu, L. (2009). *From educational aspirations to college enrollment: A road with many paths*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Southern California.
- Liu, F. (2006). School culture and gender. İçinde Skelton, C., Francis, B. ve Smulyan, L. (Edt.). *Gender and Education* (ss. 425-439). London: Sage Publications.
- Ma, P. W. (2006). *Exploring factors influencing the educational and career plans of urban chinese immigrant youth*. Yayınlanmamış doktora tezi, Columbia University.
- MacBrayne, P. (1987) Educational and occupational aspirations of rural youth: A review of the literature. *Research in Rural Education*, 4(3), 135-141.

- Marini, M. M. ve Greenberger, E. (1978). Sex differences in educational aspirations and expectations. *American Educational Research Journal*, 15(1), 67-79.
- Mau, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73, 518-26.
- Mau, W., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- McDill, E. L. ve Coleman, J. S. (1965). Family and peer influence in college plans of high school students. *Sociology of Education*, 112-126.
- McDonald, J. (2003). *The school of human resource education and workforce development*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Northwestern State University.
- Maras, (2007). 'But no one in my family has been to university' aiming higher: School students' attitudes to higher education. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), 69-90.
- Marjoribanks, K. (2005). Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adults' educational attainment. *International Education Journal*, 6(1), 104-112.
- Mastekaasa, A. ve Smeby, J. (2008). Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education*, 55(2), 189-202.
- McWhirter, E. H., Torres, D. M., Salgado, S. ve Valdez, M. (2007) Perceived barriers and postsecondary plans in mexican american and white adolescents. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 119-138.
- Mcwhirter, E. H. (1997) Perceived barriers to education and career: ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Messervia-Collins, K. (2005). *Adolescents' educational and vocational aspirations and valuation of characteristics of friends: An investigation of changes on sex-typing over three decades*. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Windsor.
- Milli eğitim bakanlığı meslekî ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı. (2012). 10 Mayıs 2013 tarihinde [http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE\\_Strateji\\_Belgesi\\_ve\\_Eylem\\_Planı](http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Planı) adresinden alınmıştır.
- Miller, S. R. (2009). *College preparation, aspirations and enrollment among students in Philadelphia neighborhoods: An using gis analysis and logistic regression*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Temple University.

- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716.
- Nichols, T., Kotchick, B., Barry, C. ve Haskins, D. (2010). Understanding the educational aspirations of African American adolescents: Child, family, and community factors. *Journal of Black Psychology*, 36(1), 25-48.
- Niu, S. ve Tienda, M. (2013). Delayed enrollment and college plans: is there a postponement penalty? *The Journal of Higher Education*, 84(1), 1-27.
- Oakes, J. (1986). Keeping track, part 1: The policy and practice of curriculum inequality. *Phi Delta Kappan*, 68(1), 12.
- Odell, K. S. (1988). The educational and occupational expectations of rural Ohio tenth and twelfth-grade students. *Research in Rural Education*, 5(2), 17-21.
- Ojeda, L. ve Flores, L. (2008). The influence of gender, generation level, parents' education level, and perceived barriers on the educational aspirations of Mexican American high school students. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 84-95.
- Özalp, İ., Tonus, H. ve Geylan, A. (2010). Paydaşları açısından akademik organizasyonlarda itibar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Patrick, L., Care, E. ve Ainly, M. (2010). The relationship between vocational interests, self-efficacy, and achievement in the prediction of educational pathways. *Journal of Career Assessment*, 19(1) 61-74.
- Picou, J. S. ve Carter, T.M. (1976). Significant-other influence and aspirations. *Sociology of Education*, 49, 12-2.
- Plunkett, S., Henry, C., Sands, T., Houlberg, S. ve Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-origin ninth grade students from intact families. *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 333-355.
- Rittmayer, A. D. ve Beier, M. E. (2008). Overview: Self-efficacy in stem. 24 Temmuz 2013 tarihinde <http://www.AWEonline.org> adresinden alınmıştır.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim* (1. Baskı) Ankara: Dipnot Yayınları, s. 15
- Sewell, W. H. (1964). Community of residence and college plans. *American Sociological Review*, 29, 24-38.
- Sewell, W. H. ve Shah, V. P. (1968). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociology Review*, 33(2), 191-209.

- Sewell, W. H., ve Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Shah, V. P. ve Sewell, W.H. (1968). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 33(2), 191-209.
- Shapka, J. D., Domene, J. F. ve Keating, D. P. (2012). Trajectories of educational aspirations through high school and beyond: A gendered phenomenon? *Canadian Journal Of Education*, 35 (1) , 239-258.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Spenner, K. I. ve Featherman, D. L. (1978). Achievement ambitions. *Annual Review of Sociology*, 4, 373-420.
- Stewart, E., Stewart, E. ve Simons, R. L. (2007). The effect of neighborhood context on the collage aspirations of African American adolescents. *American Educational Research Journal*, 44(4), 896.
- Strand, S. ve Winston, J. (2008): Educational aspirations in inner city schools, *Educational Studies*, 34(4), 249-267.
- Swanson, J. L. ve Tokar, D. M. (1991). College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 38(1), 92-106.
- Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik başlıca yönelimler ve Türkiye açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos College of teacher education. *AJCE*,3(1), 3- 28.
- Thrupp, M. ve Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Tieben, N. ve Wolbers, M. H. J. (2010). Transitions to post-secondary and tertiary educationin the Netherlands: a trend analysis of unconditional

and conditional socio-economic background effects. *High Educ*, 60,85–100.

- TÜİK (2010). *ÖSYS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğrenim programlarına yerleşen aday sayıları*. 2 Mart 2012 tarihinde [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb\\_id=14&ust\\_id=5](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5) adresinden alınmıştır.
- Wall, J., Covell, K. ve MacIntyre, P. D. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(2), 63-71.
- Wells, R. S. (2008). *The effects of schools on the educational expectations of children of immigrants*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Iowa.
- Wells, R. S., Seifert, T.A., Padgett, R. D. ve Park, S. (2011). Why do more women than men want to earn a four-year degree? exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations. *The Journal of Higher Education*, 82(1).
- Wells, R. S. ve Lynch, C. M. (2012). Delayed college entry and the socioeconomic gap: Examining the roles of student plans, family income, parental education, and parental occupation. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 671-697.
- Williams, K. (2009). *From aspirations to access: The role of place in the facilitators of and barriers to postsecondary education attendance*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ball State University.
- Wood, V. F. (2010). *Exploring differences in adolescents' educational expectations: a structural equation modeling approach*. Yayınlanmamış doktora tezi, Colorado State University.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 66-84.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

## EKLER

### Ek-1. Valilik Onayı

T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

MERSİN  
MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
MERSİN

Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/ 29257

Konu : Uygulama İzin

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin, 22/11/2011 tarihli  
B.30.2.MECÜ.0.70.03.00-605.01-1502/17035

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Anıl Şahin YENİL'in, "Ortaöğretim 92. Sınıfta Öğrenim Görmekte olan Öğrencilerin Eğitimsel İhtekleri ve Algıladıkları Eğitimsel Bariyerler" konulu tezine veri toplamak için, ilimizde bulunan resmi ortaöğretim kurumları 12. sınıf öğrencileriyle uygulama yapması ile ilgili izin talebi incelenmiş olup, 05/11/2011 tarihli komisyon kararı ve anket çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Anıl Şahin YENİL'in, ilimizde bulunan resmi ortaöğretim kurumları 12. sınıf öğrencilerine uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülürse takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
G İ B Ü R  
05/12/2011

Orhan EYÖVGE  
Vali s.  
Vali Yardımcısı

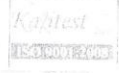
  
Hasan GÜL  
İl Millî Eğitim Müdürü

#### EKLER:

- 1- Kom görüşü
- 2- Ün. Yazısı ve ekleri (4 Sayfa.)



Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Donatılar Merkezi ÇAM, Reform Yengeli / MERSİN Bİlg.  
İçin : 7. Daire / BARLAĞ / Şif. : Cihaz : YAS5 / VHS / Anlatım : Planlama / İhtiyaç / Haraket /  
Bilgi : Telefon : 0 (324) 325 14 51-54 / Bahçe Tel: 120 / Faks : 0 (324) 327 24 15 - 16  
E-Posta : mersiniam@mlk.gov.tr - 3243833@mlk.gov.tr - E-iletisim@mlk.gov.tr  
MERSIN.ORG





## Ek-2. Üzerinde Uyarılma Çalışması Yapılan Eğitimsel Engeller Ölçeği (Davis, 2009)

### MY PERCEPTIONS OF BARRIERS

Below you will find a list of potential barriers that you or someone else might encounter in obtaining further education/training after high school. For each potential barrier in the list, please circle the responses that best fit for you: **First, HOW LIKELY is it that this will be a barrier for you?** (1 is not likely at all and 4 is definitely likely)

- |  |         |  |         |  |         |
|--|---------|--|---------|--|---------|
| 1. Not enough money                                      | 1 2 3 4 | 10. Not being interested in classes/training | 1 2 3 4 | 20. Not knowing what kind of school or training I want | 1 2 3 4 |
| 2. Not smart enough                                      | 1 2 3 4 | 11. Not being prepared enough                | 1 2 3 4 | 21. None of my friends are doing what I'm doing        | 1 2 3 4 |
| 3. Not confident   | 1 2 3 4 | 12. Family responsibility                    | 1 2 3 4 | 22. Not being able to get into the program I want      | 1 2 3 4 |
| 4. Friends don't support my plans                        | 1 2 3 4 | 13. Lack of motivation                       | 1 2 3 4 | 23. Parents don't support my plans                     | 1 2 3 4 |
| 5. Having to work while going to school                  | 1 2 3 4 | 14. Not talented enough                      | 1 2 3 4 | 24. School too stressful                               | 1 2 3 4 |
| 6. Not fitting in at new school/program                  | 1 2 3 4 | 15. Pressure from boy/girlfriend             | 1 2 3 4 | 25. Not wanting to move away                           | 1 2 3 4 |
| 7. Takes a long time to finish the training or schooling | 1 2 3 4 | 16. Sex discrimination                       | 1 2 3 4 | 26. School/program very expensive                      | 1 2 3 4 |
|  |         | 17. Racial/ethnic discrimination             | 1 2 3 4 | 27. The schooling training I want not available here   | 1 2 3 4 |
| 8. Being married   | 1 2 3 4 | 18. Pregnancy having children                | 1 2 3 4 | 28. Others don't think I can do it                     | 1 2 3 4 |
| 9. Teachers don't support my plans                       | 1 2 3 4 | 19. Lack of study skills                     | 1 2 3 4 |  |         |

**Ek-3. Uyarılama Çalışması İçin Kullanılan Eğitimsel Engeller Ölçeği'nin Çevirisi**

	1 Bir engel değildir	2 Düşük olasılıklı bir engeldir	3 Bir engeldir	4 Çok büyük bir engeldir
1. Yeterli paramın olmaması				
2. Yeterince zeki olmamam				
3. Yeterli özgüvenimin olmaması				
4. Arkadaşlarımın geleceğimle ilgili planlarımı desteklememesi				
5. Hem okula gidip hem de çalışmak zorunda olmak				
6. Liseden sonra alacağım eğitime uyum sorunu				
7. Eğitimi tamamlamanın çok uzun sürecek olması				
8. Evli olmak				
9. Öğretmenlerimin geleceğimle ilgili planlarımı desteklememesi				
10. Derslerin ilgimi çekmemesi				
11. Hazırlığımın yetersiz olması				
12. Ailevi sorumluluklar				
13. Motivasyon eksikliği				
14. Yeterince yetenekli olmamam				
15. Erkek/kız arkadaşımın baskı uyguluyor olması				
16. Cinsiyet ayrımcılığı				
17. Ders çalışma becerilerimin eksikliği				
18. Irk/etnik köken ayrımı				

Eğitimsel Engeller Ölçeği'nin Çevirisinin devamı

	1 Bir engel değildir	2 Düşük olasılıklı bir engeldir	3 Bir engeldir	4 Çok büyük bir engeldir
19. Hamilelik/çocuklu olma				
20. Ne okumak istediğimi bilmemem				
21. Yaptığım şeyleri arkadaşlarımdan hiçbirinin yapmaması				
22. İstedğim bölüme giremeyecek olmam				
23. Anne- babamın planlarımı desteklememesi				
24. Okulun çok bunaltıcı olması				
25. Uzağa gitmek istememek				
26. Okumanın çok masraflı / pahalı olması				
27. Okumak istediğim bölümün burada olmaması				
28. Başkalarının bunu yapabileceğine inanmaması				

## **Ek-4. Veri Toplama Aracı (Bilgi Formu ve Eğitimsel Engeller Ölçeği)**

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçme aracı, sizin liseden sonraki eğitimsel isteklerinizi belirlemek ve bu isteklerinizi gerçekleştirmede engel olarak görebileceğiniz faktörlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz ve liseden sonraki eğitimsel isteklerinize yönelik sorular, ikinci bölümde ise eğitimsel isteklerinizi gerçekleştirmede karşılaşılabileceğiniz potansiyel engeller konusundaki düşüncelerinizi almaya yönelik sorular bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar kimliğinizi ortaya koymayacak şekilde kullanılacak ve kesinlikle kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonucunu etkileyeceğinden samimi bir şekilde cevap vermeniz oldukça önemlidir.

Katkınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Anıl ŞAHİN YELİN

ME.Ü. EYTPE Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

### **I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER**

**1) Cinsiyetiniz nedir?**

( )K ( )E

**1) Hangi ilde doğdunuz?**

( ) Mersin'de ( ) Mersin dışında (Lütfen yazınız)

.....

**2) Aileniz nereli? .....**

**3) Aileniz Mersin dışından gelmişse kaç yıldır Mersin'de yaşamaktadır? .....**

**4) Ailenizin Mersin'den önceki yaşamını geçirdiği il?**

.....

**Annenizin son bitirdiği okul  
düzeyi**

- (...) Hiç okula gitmemiş
- (...) İlkokulu bitirmiş
- (...) Ortaokul bitirmiş
- (...) Liseyi bitirmiş
- (...) Üniversite veya yüksek okul bitirmiş
- (...) Üniversite sonrası eğitim görmüş

**Babanızın son bitirdiği okul  
düzeyi**

- (...) Hiç okula gitmemiş
- (...) İlkokulu bitirmiş
- (...) Ortaokul bitirmiş
- (...) Liseyi bitirmiş
- (...) Üniversite veya yüksek okul bitirmiş
- (...) Üniversite sonrası eğitim görmüş

**5) Ailenizin gelir düzeyi nedir?**

- (...) 0-500 TL
- (...) 500-1000 TL
- (...) 1000-1500 TL
- (...) 1500-2000 TL
- (...) 2000 TL ve üzeri

**6) Babanızın mesleği.....**

**7) Babanız çalışmıyor çünkü**

- (...) Emekli
- (...) İşsiz

**8) Annenizin mesleği.....**

**9) Anneniz çalışmıyor çünkü**

- (...) Emekli
- (...) İşsiz.....
- (...) Ev hanımı

**10) Ailenizde daha önce üniversiteden mezun olan biri var mı?**

- (...) Evet
- (...) Hayır
- (...) Devam eden var

**11) Hiçbir engelinizin olmaması durumunda liseyi bitirdikten sonraki eğitimsel istekleriniz neler olurdu?**

- (...) İki yıllık meslek yüksek okulu
- (...) Fakülte
- (...) Dört Yıllık Yüksek Okul
- (...) Diğer (Lütfen yazınız) .....

## II. BÖLÜM: EĞİTİMSEL ENGELLER

Aşağıda lise sonrası eğitim ile ilgili isteklerinizi gerçekleştirmenizde karşılaşılabileceğiniz potansiyel engeller bulunmaktadır. Listedeki her bir madde için lütfen size en uygun olan cevabı “X” ile işaretleyiniz.

	1 Bir engel değildir	2 Düşük olasılıklı bir engeldir	3 Bir engeldir	4 Çok büyük bir engeldir
1. Yeterli paramın olmaması				
2. Yeterince zeki olmamam				
3. Yeterli özgüvenimin olmaması				
4. Arkadaşlarımın geleceğimle ilgili planlarımı desteklememesi				
5. Hem okula gidip hem de çalışmak zorunda olmak				
6. Liseden sonra alacağım eğitime uyum sorunu				
7. Eğitimi tamamlamanın çok uzun sürecek olması				
8. Öğretmenlerimin geleceğimle ilgili planlarımı desteklememesi				
9. Derslerin ilgimi çekmemesi				
10. Hazırlığımın yetersiz olması				
11. Ailevi sorumluluklar				
12. Motivasyon eksikliği				
13. Yeterince yetenekli olmamam				
14. Erkek/kız arkadaşımın baskı uyguluyor olması				
15. Cinsiyet ayrımcılığı				
16. Ders çalışma becerilerimin eksikliği				
17. Ne okumak istediğimi bilmemem				
18. Yaptığım şeyleri arkadaşlarımdan hiçbirinin yapmaması				
19. İstedğim bölüme giremeyecek olmam				
20. Anne- babamın planlarımı desteklememesi				

<b>21.</b> Okulun çok bunaltıcı olması				
<b>22.</b> Uzağa gitmek istememek				
<b>23.</b> Okumanın çok masraflı / pahalı olması				
<b>24.</b> Okumak istediğim bölümün burada olmaması				
<b>25.</b> Başkalarının bunu yapabileceğime inanmaması				