

T. C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRENCİLERİN TEMEL LİSELERİ SEÇME NEDENLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Rabia Gökçen KARATAŞ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

ANKARA- 2017

T. C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRENCİLERİN TEMEL LİSELERİ SEÇME NEDENLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Rabia Gökçen KARATAŞ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

ANKARA- 2017

KABUL VE ONAY SAYFASI

Rabia Gökçen Karataş tarafından hazırlanan “Öğrencilerin Temel Liseleri Seçme Nedenlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul Tarihi: 25/09/2017

(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu):

İmzası

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

/ / /2017

Prof. Dr. Füsun EYİDOĞAN
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜRLER

Bu çalışma Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında “Öğrencilerin Temel Liseleri Seçme Nedenlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını içermektedir.

Tez konusunun belirlenmesinden tezin tamamlanmasına kadar olan her aşamada, değerli fikir ve önerilerini paylaşan, sabırla beni destekleyip yönlendiren tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR olmak üzere, çalışmam boyunca desteğini üzerimden eksik etmeyen Sayın Doç. Dr. Emine CABI hocama ve tez aşamasında beni destekleyip, veri toplamam için yardımcı olan, başta Özel Öğretim Kurumları Derneği Başkanı ve Final Eğitim Kurumları Yönetim Kurulu Başkanı İbrahim TAŞEL olmak üzere tüm Final ailesine teşekkür ederim.

Ayrıca maddi ve manevi destekleriyle eğitim hayatım boyunca karşılık beklemezsiniz yanımda olan babam Mehmet KARATAŞ’a ve annem Zerrin KARATAŞ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN TEMEL LİSELERİ SEÇME NEDENLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KARATAŞ, Rabia Gökçen
Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Eylül- 2017, xii+69

Bu çalışma, öğrencilerin, dersanelerin kapatılması ile ortaya çıkan ve “Özel Temel Lise” olarak adlandırılan ama aslında özel dersane işlevi gören kurumları tercih etme sebeplerini araştırmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada temel lise öğrencilerinin temel liseyi tercih etmelerine yönelik bir ölçek çalışması yapılmış. Ölçek geliştirme çalışmasında 2015-2016 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bulunan Final Temel Lisesinde ki 500 öğrenciye ulaşılmıştır. Ayrıca 352 öğrenciye daha ulaşılarak öğrencilerin temel liseye gitme sebepleri genel olarak cinsiyet, sınıf, veli eğitim düzeyi, aile ekonomik durumu ve okula ödedikleri ücret değişkenleri açısından incelenmiştir.

Temel liseye gitme nedenlerine ilişkin ölçek 4 boyutlu olarak tasarlanmıştır. Birinci boyut rehberlik, ikinci boyut öğrenme ortamı, üçüncü boyut akademik başarı ve dördüncü boyut dış etkenlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dersane, özel okul, özel temel lise, dönüşüm

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE VARIABLES OF BEHIND STUDENTS' CHOICE OF THE BASIC HIGH SCHOOLS

KARATAŞ, Rabia Gökçen

Master's, Department of Educational Administration and Inspection

Thesis Advisor: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

September – 2017 xii+69

This work purposes of research that the students who prefer Basic High Schools which adapted from Private Course Centres.

The whole research is about the students who are attending Basic High School. 837 students from Final Basic Schools in the Middle Anatolia Region in 2015-2016 academic year, have been chosen as an example . In this research, descriptive method has been used and the data were collected through questionnaires. Personal information form that is prepared by the researcher and the questionnaire of expert opinions that is developed by researcher have been used to collect the data. The analysis of data obtained ,SPSS- Ki- Kare independence test statistical methods have been used The responses of the statements in the polls shows that the students have positive feelings from the Basic High Schools. The reasons of going to Basic High Schools are generally; because of the gender, social position, parents' educational level, family economical situation, school fees. At the end of this research some usefull recommendations have been given to the teachers, students and parents to make more effective of these schools. At the same time some recommendations have been provided to improve the basic high schools in our country.

Keywords: Private course centres, private schools, private basic high school, transformation

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜRLER.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	ix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
1.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Alt Problemler:.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
2.BÖLÜM.....	6
LİTARETÜR TARAMASI	6
2.1. Türk Milli Eğitim Sistemi	6
2.1.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	6
2.1.1.1. Örgün Eğitim.....	7
2.1.1.2 Yaygın Eğitim	7
2.2. Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler.....	11
2.2.1. Özel Dershanelerin Kuruluşu ve Gelişimi.....	11
2.2.2. Türkiye’de Dershaneler	12
2.2.3. Diğer Ülkelerde Dershaneler	15

2.2.3.1. Japonya.....	16
2.2.3.2. Güney Kore	17
2.2.3.3. Yunanistan.....	19
2.3. Dershanelerin Kapatılması ve Dönüşüm	19
2.3.1. Karar.....	20
2.3.2. Dershanelerin Kapatılması ve Dönüşüm Süreci	22
3.BÖLÜM.....	25
YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli.....	25
3.2. Evren ve Örneklem.....	25
3.3 Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Ölçeğin Geçerlilik Çalışması	27
3.3.1 Verilerin Toplanması.....	27
3.3.2 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	29
4.BÖLÜM.....	42
BULGULAR VE YORUMLAR.....	42
4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	43
4.2. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	44
4.3. Öğrencilerin Veli Eğitim Durumlarına Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	47
4.4. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	49
4.5. Öğrencilerin Ödedikleri Okul Ücretlerine Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	53
5.BÖLÜM.....	56
5.1. Sonuç	56

5.2. Tartışma	58
5.3. Öneriler	60
KAYNAKLAR.....	61
EKLER.....	66
EK-1 Ön çalışma ve geçerlik Testi	66
EK-2 Geliştirilmiş Öğrencilerin Temel Liselere Gitme Nedenlerine İlişkin Ölçek ...	67



TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Örgün ve Yaygın Eğitim Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayı ve Yüzdeleri 2015-2016.....	7
Tablo 2. ÖSYS Sayısal Veriler.....	10
Tablo 3. Yıllara Göre Özel Dershane ve Öğrenci Sayısı	13
Tablo 4. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı	25
Tablo 5. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı	26
Tablo 6. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin veli eğitim durumlarına göre dağılımı.....	26
Tablo 7. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre dağılımı	26
Tablo 8. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin okula ödedikleri ücretlere göre dağılımı	27
Tablo 9. Analiz Sonucu KMO ve Bartlett' s Testine Ait Bulgular	30
Tablo 10. Geliştirilen Ölçeğin Bulgularına Ait Cronbach Alfa Değeri	30
Tablo 11. Faktörlerin Özdeğerleri, Açıkladıkları Varyanslar ve Toplam Varyanslar	31
Tablo 12: 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	33
Tablo 13: 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	34
Tablo 14: Yeni Taslak Ölçeğe Ait KMO ve Bartlett' s Testi Sonuçları	35
Tablo 15: Faktörlerin Özdeğerleri, Açıkladıkları Varyanslar ve Toplam Varyanslar	36
Tablo 16: Ölçekte Kalan Maddeler ve Yük Değerleri.....	38
Tablo 17. Madde Toplam Korelasyonları	39
Tablo 18. Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları	41
Tablo 19. Ölçeğin Uygulandığı Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	42
Tablo 20. Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	43
Tablo 21. Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, X ve SS. değerleri	44

Tablo 22. Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları.....	45
Tablo 23. Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	46
Tablo 24. Öğrencilerin velinin eğitim durumuna göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, X ve SS. değerleri.....	47
Tablo 25. Öğrencilerin velilerinin eğitim durumuna göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları	48
Tablo 26. Öğrencilerin velilerinin eğitim durumuna göre rehberlik faktörü puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları	49
Tablo 27. Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, X ve SS değerleri	50
Tablo 28. Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları.....	51
Tablo 29. Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre puan temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları	51
Tablo 30. Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, X ve SS. değerleri	53
Tablo 31. Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları.....	54
Tablo 32. Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları.....	55

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Özel Öğretimde; Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı.....	23
Şekil 2: Geliştirilen Ölçeğin Analizine Ait Yamaç- Birikinti Grafiği.....	32
Şekil 3: Yeni Taslak Yamaç-Birikinti Grafiği	37



KISALTMALAR LİSTESİ

ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

OBP: Ortaöğretim Başarı Puanı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi

SETA: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

ÖZ-DE-BİR: Özel Dershaneler ve Özel Öğretim Kurumları Birliği

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Toplumların devamlılığının sağlanmasında, kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında ve bireylerin gizil güçlerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesinde eğitimin gücü yadsınmaz. Toplumlar geçmişten günümüze bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim kurumları oluşturmuşlardır. Eğitim kurumları toplumların temel uğraş alanlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir. Türk eğitim sistemi de uzun bir geçmişe ve deneyime sahiptir. Türklerde eğitim her zaman ilgi ve önem görmüş kurumlardan biridir. Türk eğitim sistemi; örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları, örgün eğitim içerisinde yer alan kurumlardır. Yaygın eğitim ise sosyokültürel amaçlı kursları kapsamaktadır, bireylerin ilgi ve gereksinme duydukları alanlarda, örgün eğitim ile beraber ya da örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetleri olarak da tanımlanabilmektedir. Dershaneler de eğitim sistemimiz içerisinde yaygın eğitim veren özel eğitim kurumlarıdır (Başaran, 1991).

Lise eğitimi 14-17 yaş grubu öğrencilerin 4 yıl zorunlu öğrenim gördükleri bir süreçtir. Mesleki ve teknik kurumlar, ortaöğretim ve genel ortaöğretim kurumları ortaöğretim kurumlarının tamamını oluşturmaktadırlar. İlköğretim eğitimini başarıyla tamamlamış öğrenciler ortaöğretim düzeyine geçmeye hak kazanmaktadırlar. Ortaöğretimin amaç ve görevleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 28. Maddesinde; "Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak" ve "Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak" olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Eğitimin her kademesinde, yapılan değerlendirmeler öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası ve eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesi için gereklidir. Öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini ya da öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bunları düzeltmek, uygulanan bir programın başarılı olup olmadığını tespit etmek için

değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirmesi şeklinde olabilmektedir. Öğrencileri alternatif yollarla değerlendirme, öğrencilerin gereksinimleri ve öğrenme şekilleri arasındaki farklılıkları hesaba katmaktadır. Michael Scriven (1967) eğitim programlarının değerlendirilmesinin ilk defa biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) olmak üzere iki farklı şekilde yapılmasını önermiştir. Geleneksel değerlendirmeyi oluşturan düzey belirleyici (summative) değerlendirme; öğretimin sonunda sadece öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesinin geleneksel bir yolu iken, performans değerlendirmeyi oluşturan biçimlendirici (formative) değerlendirme ise; dönem boyunca ilerlemeyi izlemekte ve öğrenciden sürekli yansıma ile geri bildirim toplamaktadır (Birgin ve Baki, 2012).

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve üniversiteye geçiş sınavları Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) gibi sınavların varlığı öğrenci başarısını ön plana çıkarmaktadır. Bu sınavların eğitim-öğretim sürecinde öğrenci ve velilerce, öğrencinin geleceği açısından önemli bir yere sahip olduğu algısından dolayı hayati öneme sahip sınavlar olarak görülmektedir. İyi bir üniversitenin, iyi bir lisede öğrenim görmeye bağlı olduğunu düşünen öğrenci ve aileler için ortaöğretime geçiş sınavları da büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler küçük yaşlardan itibaren bu sınavlara hazırlanmaya başlamaktadırlar (Sarier, 2010). Bu durum ise yükseköğretime geçişte ki yarışı ilköğretim düzeyine kadar indirmiştir (Gür ve Çelik, 2009). Yükseköğretime geçişte yaşanan yarışın bir benzeri ortaöğretime geçiş sınavlarında da yaşanmaktadır. TEOG ve üniversiteye geçiş sınavları YGS ve LYS öğrenciler arasında ki yarışı kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu yarışta öne geçmek isteyenler, okullar arasındaki ciddi kalite farkı, müfredatın sınav sistemi için yeterli olmayışı gibi birçok etkenden dolayı özel kurslara ve özel derslere yönelmişlerdir (ÖZ-DE-BİR, 2012). Dershaneler, öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamanın yanında, öğrencilerin okul derslerine de katkı sağlamıştır. Öğrencilerine rehberlik hizmetleri sunarak mesleki yönlendirmede öğrenciye ve ailesine yardımcı olmayı amaçlayan özel öğretim kurumları olarak da önemli bir işlev görmüşlerdir (Zabun, 2011). Dershaneler ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz bir takım görüşler mevcuttur. Dershanelerin işlevine ilişkin olumlu görüşleri Hunang (1993)' e göre şu şekilde sıralamak mümkündür;

- 1- Dershaneler uyguladıkları programlarla yıl içerisinde; kursun çeşidine göre 400-500-600 saat gibi yoğun bir hazırlık süreci işlemişlerdir. Bu çalışmaları, yayın,

sınav, ek ders, birebir veya grup çalışmalarıyla da desteklemişlerdir. Bu çalışmalarını veliye daha ekonomik olarak sunmuşlardır.

2- Bütün bu çalışmalar vergilendirilmiş ve denetime tabi tutulmuştur.

Özel derslerin önüne geçilmiş veya orta gelirliilere daha ekonomik bir fırsat sunmuştur.

3- Öğrenciler okuldan arta kalan zamanlarında dershaneye gittikleri için internet kafe, eğlence mekanları gibi alanlara gitmeye ve oralarda vakit geçirmeye pek fırsat bulamamışlardır.

Ancak dershanelerin eğitim sistemini olumsuz olarak etkilediği görüşü de yaygın kabul görmektedir. 1981 yılında özel dershaneler, eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları gerekçesiyle kapatılmak istenmiş fakat bunun uygulanması mümkün olmamıştır. 16 Haziran 1983 tarihli ve 2843 sayılı Kanun, dershanelerin 1 Ağustos 1984'de kapatılacağını öngörmüş olsa da 11 Temmuz 1984 tarihli ve 3035 sayılı Kanun, özel dershanelerin devamına ve yenilerinin açılmasına izin vermiştir (Akyüz,2008). Dershanelerin devam sorunu daha sonra da tartışılmaya devam edilmiştir. 14 Mart 2014 tarihinde Resmî Gazete 'de yayımlanması ile resmen yürürlüğe giren 6528 Sayılı Kanun ile eğitim sisteminde büyük çaplı değişiklikler yapılmıştır. 2015 yılında dershanelerin kapatılması kesinlik kazanmıştır. Bazı dershaneler kapatılmış bazılarının ise dönüştürülerek "Özel Temel Lise" adı almasına izin verilmiş ve dershane sahipleri özel okul açmaya yönlendirilmiştir. Özel okullara giden öğrencilerin aynı zamanda özel dershaneye gitmesi, dershane formatı ile özel okul formatının tamamen ayrı olgular olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, dershanelerin çıkış sebebi değerlendirilmeden, dershanelere yönelik talebi azaltacak tedbirler alınmadan bu dönüşümün beklenen sonuçları vermesi mümkün görülmemektedir (Özoğlu, 2012).

Özel dershanelerin temel liselere dönüşümü yeni bir konu olduğu için yeterince araştırma konusu olmamıştır. Bu yeni durum sınavlara hazırlanırken takviye kurs ihtiyacının nasıl karşılanacağı? Temel liselerin farklı bir formda dershanelerin yerini mi tuttuğu? Okul mu olduğu? Temel liselerin faaliyet süresinin belirli bir zamanla sınırlandırılması, etüt ve kurs merkezlerinin durumları gibi tartışmalar ve belirsizlikleri beraberinde getirmiştir. Uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda özellikle ilk yıl öğrenci, veli ve öğretmenlerin zihinlerinde sorular oluşmuştur.

Öte yandan “Temel Liseler” adı üstünde bir lisedir. Tüm liselerin Anadolu Lisesi yapıldığı bir dönemde temel liseler nasıl bir işlev yüklenecektir. Temel liseler de sosyal faaliyetler, yabancı dil uygulamaları nasıl olacaktır? Okullardaki uygulama temel liselere tatbik edilebilir mi? Bu konu da kamuoyunun net bir görüşü oluşmamıştır. Genel uygulama bekleyelim, görelim mantığı ile sürmektedir. Bunun yanında veli ve öğrencinin ön kabulünde sınavlara hazırlamada yeterlilik beklentisi vardır. Temel liseler süreç içerisinde okul ile dersane arasında bir forma dönüşmek zorundadır.

Araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre temel liseleri, tercih sebeplerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, dersane faaliyetlerine son verilen kurumların farklı öğretim programları ile “Özel Temel Lise” olarak adlandırılıp devam ederken öğrencilerin bu kurumları tercih etme sebeplerini incelemektir.

1.3. Alt Problemler:

1.Öğrencilerin temel liseye gitme nedenleri;

- a. Cinsiyetleri,
- b. Sınıfları,
- c. Aile eğitim durumu
- d. Ailelerinin ekonomik durumu,
- e. Okula ödedikleri ücret,

açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Temel lise öğrencilerinin bu liselerin işlevleri ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması önemli görölmektedir.

Lise adı ile devam eden bir kurumun çalışma prensiplerinin ortaya konması, bu kurumun gelecek vizyonu ile de ilgili ipuçları verebilecektir.

Bu çalışma ile temel liseler ile ilgili olarak ortaya konulan olumlu, olumsuz görüşlerin bir değerlendirilmesi yapılacaktır. Dönüşüm olgusu her geçen gün öğrenci ve velilerin hayatında tüm eleştirilere rağmen daha fazla yer almaktadır. Bu nedenle araştırma gerek özel temel lise sahiplerine iyi hizmet verme, gerekse bu kurumlardan hizmet alan insanların iyi hizmet alma beklentilerine bilimsel bir katkı sağlayacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma örneklemine ulaşma sorunları sebebiyle bu konuda büyük bir dönüşüme öncülük eden bir Temel Lisenin arasından örneklem alınması yoluna gidilmiştir.

Araştırma, İç Anadolu bölgesinde bulunan Final Temel Lisesi öğrencileri ile sınırlıdır.

2.BÖLÜM

LİTARETÜR TARAMASI

2.1. Türk Milli Eğitim Sistemi

Eğitim, birçok eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Eğitimin değişik tanımlarının olmasının nedeni, dayandırıldığı felsefi görüşlerdir. En genel tanımı ile eğitim, çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplum ve birey olarak kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2012). Sanayi toplumundan, bilgi toplumuna geçerken, değişen ve gelişen dünyada bireyin davranışlarındaki değişiklikleri kalıcı hale getirebilmesi, gelişmelere ayak uydurabilmesi, çağın beklentilerine cevap verebilmesi, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmek, ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Anıl, 2009).

Eğitim, bireylere yaşam boyu hizmet sunan bir süreç olup toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. J.S.Coleman, bir ülkenin gelişmişlik kriterlerine bakılırken değerlendirilen en önemli kriterlerden biri de eğitimidir, diyor. Eğitim tüm ülkeler açısından büyük önem taşımaktadır (Coleman, 2005; Akt., Ergün, 2005, s8). Bir ülkenin milli gelirindeki matematiksel artış bile eğitimle mümkündür. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle olanaklıdır. Eğitimde nitelik ise, bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir yapı ve anlayışla sağlanabilir (Gültekin ve Anagün, 2006).

2.1.1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türk Milli Eğitim Sistemi 6287 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun belirlediği esaslara dayanmaktadır. Sistem yaygın eğitim ve örgün eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.1.1.1. Örgün Eğitim

Belirli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylere amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında verilen eğitimlerdir. Örgün eğitimin en temel özelliği, sürekli olması ve belli yaş gruplarını kapsamasıdır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak dört kademeye ayrılır (Şişman, 2016).

2.1.1.2 Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine ait olmayan; okul dışı verilen eğitimdir. Toplumdaki hızlı değişme ,modern dünya ve gelişen teknoloji donanımlı bireyler olmayı zorunlu kılmaktadır. Bilgisayardan, yabancı dile yüzlerce alanda kurslar, takviyeler çağın içinde yaşayabilmek için kaçınılmaz olmuştur. Bu anlayış doğrultusunda MEB, okul sisteminin amaçlarında, programlarında, yapılarında yeniden düzenlenmeler yapmakta, sürekli eğitim bağlamında okul dışı öğrenme ve eğitim sistemini geliştirme ve yaygınlaştırma, yeniden yapılandırma çalışmalarına ağırlık kazandırmakta ve eğitimin odak noktası örgün eğitimden sürekli eğitime kaydırmaktadır (Şişman, 2016).

Tablo 1. Örgün ve Yaygın Eğitim Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayı ve Yüzdeleri 2015-2016

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Örgün Eğitim (Resmi)	51 620	14 540 339	863 126
Örgün Eğitim (Özel)	9 581	1 174 409	130 668
Yaygın Eğitim (Resmi)	1 657	5 582 076	19 722
Yaygın Eğitim (Özel)	10 537	3 118 500	51 132
Özel Dershaneler	938	536 234	-
Özel Öğretim Kurslar	181	-	-
Özel Etüt Eğitim Merkezi	1 094	40 347	2 584

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/16

2.1.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçiş Sınavları

Eğitim sistemimizde örgün eğitimin kapsadığı kurumlardan bir sonraki yükseköğrenim düzeyine devam edebilmek için geçiş uygulamaları bulunmaktadır. Ülkemizde bu geçiş uygulamalarının en belirleyici özelliği arz talep ve eğitim kurumları arasındaki nitelik farklılıkları nedeniyle merkezi sınavlarda alınan sonuçlara göre ortaöğretim ve yükseköğretim seçme yerleştirme sınavlarının yapılmasıdır.

Bu sınavlar SETA (2009), hazırladığı rapor ve derlenen bilgilere göre; sınavla öğrenci alan okullar 1955 yıllarına dayanıyor. Başlangıçta 1955 yılından itibaren hizmet vermeye başlayan ve yabancı dilde eğitim sunan kolejler öğrencilerini sınavla seçiyordu. Daha sonra öğrencilerini sınavla alan 1964 yılında itibaren fen lisesi, 1985 yılından itibaren Anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılından itibaren Anadolu öğretmen liseleri ile 2003 yılında faaliyete geçen sosyal bilimler lisesi kurulmaya başladı. Kolej olarak açılan ve şimdilerde Anadolu Lisesi olarak bilinen okullar ise 1999 yılına kadar öğrencilerini ilkokuldan itibaren merkezi sınavla aldı. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının başlamasıyla Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kapanmış, Anadolu liseleri hazırlık ve üç yıllık lise eğitimi vermeye başlatmıştır. Yeni düzenlemeyle öğrenciler, 8'inci sınıftan itibaren Anadolu liselerine yerleşmek için sınava girmeye başlamıştır.

Türkiye'de rekabet yaratan sınavlar hep var olmuştur. Bu sınavlar aynı amaç doğrultusunda farklı isimlerle uygulanan sınavlardı (TED, 2010: 4). Ortaöğretim öğrenci kabulünde Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yapılan sınavlardandı. 2000'li yıllarda sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına LGS ile yerleştirme yapılırken, 2004 yılından itibaren OKS'ye geçilmiş, 2008 yılında son kez yapılan OKS ile bu sistemden de vazgeçildi. OKS sistemine geçilerek özel okullar ile polis kolejine öğrenci alımları da bu sınavla yapılmaya başlandı. 2008 yılında ilköğretim 6, 7 ve 8'inci sınıflar için düzenlenen SBS'lere geçildi, bu yılda sadece 6 ve 7'nci sınıflar için SBS düzenlendi. İlerleyen süreçte SBS'ler kademeli olarak kaldırıldı ve sadece ilköğretim 8'inci sınıflara uygulanır hale geldi. SBS ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında son kez yapıldı. Son olarak ise 2014 yılında başlayan SBS'nin ardılı olan ve ortak sınavlar şeklinde yapılan TEOG sınavı uygulanmaya başlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde, 1960'lı yıllara gelinceye kadar lise mezunları az olduğundan pek çok fakülte, kendisine başvuran bu mezunları sınavsız kabul etmiştir. Üniversiteler kontenjanların aşılması durumunda ise; başvuru sırasını dikkate alma ve ihtiyaç kadar aday kabul ettikten sonra kayıtları durdurma, fakültede verilen eğitimin niteliğini dikkate alarak liselerin fen ya da edebiyat kolu mezunlarını kabul etme, başvuranları lise bitirme derecesine göre sıralayarak bu sıraya göre öğrenci alma yollarına başvurarak önlemler almıştır. Lise mezunlarının artması ve lise dengi okul mezunlarına da yükseköğretime başvurma hakkı verilmesiyle, yukarıda özetlenen öğrenci seçme yöntemleri ihtiyaca cevap veremez duruma gelmiş; fakülteler kendi amaçlarına uygun giriş sınavları düzenlemeye başlamıştır. Bu durum öğrenciler için maddi ve manevi sıkıntılar doğurmuştur. Hem başka şehirde sınava girmek hem de sınavların çakışması ciddi sorunlara yol açmıştır. Bazı üniversiteler bu nedenle birlikte hareket etme yoluna gitseler de aday sayılarındaki artış, sınavlarda çok sorulu ve objektif tip testlerin hazırlanmasını, başvurma, puanlama, seçme ve yerleştirme, sonuçları bildirme gibi işlemlerde bilgi işlem yöntem ve araçlarından yararlanılmasını gerektirmiştir. 1974 yılında, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun bulmuş ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine dayanarak 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür. 1981 yılında, Merkez, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 10. ve 45. maddeleriyle Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer sınav olmak üzere iki oturumda, 1976-1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. İki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nisan, ikinci basamağı oluşturan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ise haziran ayı içinde uygulanmıştır. 1974 yılından itibaren adaylardan yükseköğretim programlarına ilişkin tercihleri de toplanmış ve adaylar puanlarına ve tercihlerine göre yükseköğretim programlarına merkezi olarak yerleştirilmiştir. 1982 yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarından adayların diploma notları toplanmaya başlanmış ve bu notlar Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına katılmıştır. 1987

yılından itibaren, yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama olanağı tanınmıştır. 1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Aynı yıl ayrıca ortaöğretimdeki alanlardan mezun olanların aynı alandaki yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde OBP nin daha yüksek bir katsayı ile çarpılması uygulamasına da geçilmiştir. 1999 yılındaki değişiklikle önceki yıllarda uygulanan ÖSS de herhangi bir değişiklik yapılmamış, sınavda sorulara temel teşkil eden bilgilerde temel eğitim müfredatının üstüne çıkılmamıştır. 2006- ÖSS de yapılan değişiklikle sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiş, ancak soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuş, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutularak hazırlanmıştır (Resmi Gazete, 1974).

YÖK 2010 yılından itibaren 1999 yılı öncesi gibi iki sınavlı sisteme döndü. Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS), YGS'yi geçen öğrenciler LYS'ye girmeye hak kazanarak beş alandan olmak üzere tercih ettikleri alanlardan sınava girmektedir.

Tablo 2. ÖSYS Sayısal Veriler

	Başvuran Öğrenci Sayısı	Üniversiteye Yerleşen Öğrenci Sayısı
2010	1 588 624	763 516
2011	1 895 479	789 167
2012	1 759 998	865 432
2013	1.924.550	877 784
2014	2 086 115	922 275
2015	2.126.684	983 090
2016	2.256.377	961.864
2017	2.265.844	825.397

Kaynak:<http://www.osym.gov.tr/belge/1-4128/ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sistemi-osys.html>

2.2. Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler

2.2.1. Özel Dershanelerin Kuruluşu ve Gelişimi

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir (Binbaşıoğlu, 1982). Artan nüfus ve yerleşik düzene geçilmesi ile birlikte eğitim kurumlaşmış, zamanla örgün eğitim kurumları ortaya çıkmıştır (Ören, 2014). İnsanların daha çok öğrenme ihtiyacı duyması okul sistemi dışında ücretle ders alma “özel ders” ihtiyacını ortaya çıkarmış bu ihtiyaç da kurumsallaşarak ve “özel dershaneler” ya da “özel kurslar” şeklinde hizmet veren bir sektörü ortaya çıkarmıştır.

Özel ders kavramı ile ortaya çıkan dershaneler günümüzde var olan şekliyle “evde eğitim” olarak Yunanistan’da başlamıştır. Yunanistan’da dershaneler, Büyük İskender’in hocası Aristoteles’i ilk dershane öğretmeni kabul eder (Küçük, 2006). 1903’te Atina Üniversitesi’nden uzaklaştırılan Matematik Doktoru Panagiotis Zervos 1905’te matematik dershanesi açmış ve öğrencilere toplu olarak ders vermeye başlamıştır (Küçük, 2006).

ENESCO (European Network of Educational Support and Concern - Avrupa Dershaneciler Birliği) kurucularından Giorgos Hagitegas her ülkede farklı bir adı olan destek eğitimin, açıkça istisnasız her ülkede olduğunu belirterek, “Bu küresel bir eğitim olayıdır. Yunanistan’da öğretici ulusal bir özelliği olduğuna inanılır, Japonya’da juku, Türkiye’de dershane denilir (TÖDER, 2012).

Bir başka ifade ile Lee, Park ve Lee (2009)’ ye göre özel ders ve dershanecilik, başta Güney Kore, Hong Kong, Japonya ve Tayvan gibi Uzakdoğu ülkeleri olmak üzere birçok ülkede yaygın olarak kullanılan ve “gölge eğitim” sistemi olarak tabir edilen bir eğitim sektörüdür.

Eğitimin kademeleri arasındaki geçişlerde sınav sistemleri olan ülkelerin ortak özelliği dershaneciliğin yaygın olması ve özel ders sektörüdür (Tansel ve Bircan, 2006). Güney Kore, Hong Kong, Yunanistan, Japonya ve Tayvan gibi pek çok ülkede bir üst eğitim basamağına geçişte ulusal ölçekli merkezi sınav bulunmaktadır.

2.2.2. Türkiye’de Dershaneler

Ülkemizde dershanelerin, 1915 tarihli 1331 sayılı Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi'nin 1. maddesinin 2. paragrafında “... bir veya birkaç fen, lisan ve sanat öğretimine mahsus olarak açılan özel dershaneler de özel okullardan sayılır” ifadesinden Cumhuriyet dönemi öncesine kadar uzandığı görülmektedir (Koçer, 1991, s.206). Bu kanun Osmanlı sınırları içinde açılmaya başlayan özel okulların işleyişini belli kurallar içine almak amacı ile çıkarılmış ve bu okullara ruhsat verilebileceği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1934’de “Özel Ders Verme Beyannamesi”, 1943 yılında yayınlanan 1081 sayılı genelge ile özel dershanelerin kuruluş, işleyiş ve denetimleriyle ilgili “İç Yönetmelik” hazırlamıştır. 1965 yılında çıkartılan 625 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Kanunu” ile dershanelerle ilgili olarak Cumhuriyet tarihinin en önemli mevzuatı oluşturulmuştur (Çayır, 2014). Bu tarihten sonra merkezi sınavların da yaygınlaşması ile özel dershanelerde büyük bir gelişme yaşanmıştır. 1970li yıllardan sonra dershaneler ülke genelinde artmıştır (Temel, 2002).

12 Eylül ihtilali sonrasında 625 sayılı kanunun bazı maddelerini değiştiren 2843 sayılı yasanın kabulüyle 31.07.1984 tarihinden itibaren dershanelerin kapatılmasına karar verilmiştir (ÖZ-DE-BİR, 2005). 1983 yılında kurulan Özal hükümeti dershaneler konusunu yeniden tartışmaya açmıştır ve 11.07.1984 tarihinde 3035 sayılı kanunun kabulüyle dershanelerin kapatılması yönünde çıkarılan 2843 sayılı kanun iptal edilmiştir. Daha sonra 625 sayılı kanun yürürlükten kaldırılarak 5580 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Kanunu” ve buna bağlı yönetmelik ve yönergeler çıkarılarak dershanelerin işleyişi ile ilgili çerçeve daha belirgin hale getirilmiştir (Cenk, 2005).

Daha sonra bazı dönemlerde dershanelerin kapatılma süreci tekrar ortaya çıkmış ve uzun süre dershanelerin olumlu, olumsuz etkileri konusunda tartışmalar yaşanmış, neticede 2015 yılında bu kurumların kapatılması kesinlik kazanmıştır. Bazı dershaneler kapatılmış, bazılarının ise dönüştürülerek "Özel Temel Lise" adı almasına karar verilmiştir. Fakat alınan bu karar Anayasa Mahkemesine açılan dava ile dershanelerin okula dönüşmesi ve dönüşemeyen dershanelerin kapatılmasını düzenleyen kanun iptal edilmiş. Anayasa mahkemesi oy çokluğu ile aldığı bu kararda “Anayasa’nın 13. maddesi hak ihlallerinde hangi durumlarda sınırlanacağını belirtmektedir. Bu yasa bu sınırlara uymamaktadır. Aynı şekilde 42. maddesi eğitim ve öğretim hakkının özgürce kullanımını

sağlamaktadır. Yasanın bu maddeye de aykırı olduğu görülmüştür. Çalışma özgürlüğü, girişim hakkını düzenleyen 48. maddeye de aykırılık görülmektedir.” İfadesine dikkat etmiştir (T.C. Resmî Gazete, 2017).

Türkiye’de dersanelerle ilgili pek çok tartışma konusu olmuş. Kapatılmasına yönelik kararlar alınmış fakat Tablo 3’te gösterilen sayısal veriler öğrencilerin ve velilerin dersanelerle ilgili algılarının pek değişmediğini göstermektedir.

Tablo 3. Yıllara Göre Özel Dershane ve Öğrenci Sayısı

Akademik Yıl	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı
1999-2000	1.808	500.464
2000-2001	1.920	523.244
2001-2002	2.122	606.522
2002-2003	2.568	668.673
2003-2004	2.984	784.565
2004-2005	3.570	925.299
2005-2006	3.986	1.071.827
2006-2007	4.031	1.122.861
2007-2008	4.262	1.178.943
2008-2009	4.193	1.174.860
2009-2010	4.099	1.234.738
2010-2011	3.961	1.219.472
2011-2012	3.858	1.280.297
2012-2013	3.579	1.220.435
2013-2014	3.185	1.062.890

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018

Ülkemizde eğitim sisteminin sürekli değişime uğramasıyla çağın standartlarına uygun öğrenci yetiştirme zorluğu, aileleri çocukları için destekleyici eğitim programlarına yöneltmiştir. Bu ihtiyaçtan dershaneler doğmuştur. Çolak'ın (2006) yaptığı araştırmaya göre öğrenciler;

- Okulda verilen eğitime destek olması,
- Ulusal sınavlarda başarı oranına etkisi,
- Uygulanan öğretim yöntemlerinin (anlatım, tekrar, soru-cevap vb) okullara göre daha verimli olması,
- Sosyal destek sağlaması,
- Hem akademik hem de kişisel bilgilerde rehberlik hizmetlerinin kalitesi,
- Kullanılan kaynakların çeşitliliği ve genişliği,
- Verimli ders çalışma ortamını sağlanması,
- Okul ortamından farklı olarak, bireye yönelik bir ortam sunması,

gibi nedenlerden dolayı dershaneleri tercih etmeye başlamıştır. Öğrencilerin özel dershanelerdeki öğretimi, okul programına paralel yürütülen destekleyici bir öğretim şeklidir. Yapılan öğretim öğrencinin ara sınıfta başarılı olma isteği ile birlikte kendisini daha iyi yetiştirmesi, okula takviye sağlaması ve bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlanması amacıyla göre değişmektedir. Ara sınıf yetiştirme kurslarında daha çok konu anlatımıyla okula takviye yapılırken, üst okulların giriş sınavlarına hazırlama kurslarında konu anlatımının yanında sınav sistemimizden kaynaklı olarak, test türü soru çözümüne önem verilir. Öğrenciyi başarılı kılacak taktik ve pratik uygulamaları gösterilmektedir (Subaşı, 2005). Dershanelerde özel sektörün bir zorunluluğu olarak, memnuniyet ön plandadır. Bunun neticesinde de dershaneler öğrencilere yönelik, soru çözümleri, birebir konu anlatımı, rehberlik gibi ekstra çalışmalar yapmaktadır. Öğrenci ve öğretmen iletişimde ilgi üst düzeydedir. Öğretmen sürekli aktiftir. Sınava yönelik pratik uygulamalar öne çıkartılmaktadır. Türk eğitim sistemine girdiği ilk senelerde, yalnızca lise son sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri özel dershaneler, günümüzde eğitimin hemen hemen her kademesinde hizmet vermektedir.

Ülkemizde yapılan bazı çalışmalar bu kurumlardan destek alarak giriş sınavlarına giren öğrencilerin, bu kurumlarda eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koysa da (Baştürk ve Doğan, 2010: 47), konuya sadece bu yönüyle bakılmasının doğru olmadığını bildiren raporlar da yayınlanmıştır. Örneğin

ortaöğretimde geçiş sınavlarının kaldırılması özel dersanelere ve dershaneciliğe olan ilgiyi de ortadan kaldıramamıştır (SETA, 2011). Özel ders ve dershaneciliğe olan talebin sebebi yalnızca bir üst kademeye geçiş sınavı değildir. Bunun yanı sıra eğitimin hemen her kademesinde mevcut olan kalite farkı, öğrencileri en kaliteli olana erişebilmek için birbirleriyle yarışmaktadır (Özoğlu, 2011). Bu yarışta rakiplerinin önüne geçmek isteyen öğrenciler yine özel ders ve dershaneciliğe yönelmişlerdir.

2.2.3. Diğer Ülkelerde Dersaneler

Okullara ve eğitime destek kurumları olan dersane ve dersane tarzı öğretim kurumları, sadece Türkiye'ye özgü değildir. Bu tür kurumlar birçok ülkede de Türkiye'ye benzer şekilde kurumsal yapılanma içinde olmasa da birebir ya da grup halinde özel ders biçimiyle hizmet vermektedir. Dersanelerin yaygın olduğu ülkelerin ortak özelliği eğitim kademelerine geçişlerin sınavlara dayanmasıdır. Kim ve Lee (2001) özel öğretimin yaygın olduğu ülkelerde üniversitelere giriş sınavları için rekabetin olduğunu ifade ederler. Güney Kore, Yunanistan, Japonya, Türkiye, Hong Kong ve Tayvan gibi ülkeler, üniversiteye girişin merkezi sınavlarla yapıldığı ve özel ders veren kurumların en yaygın olduğu ülkelerdir. Almanya ve Portekiz gibi ülkelerde ise öğrenciler daha çok özel ders almaktadırlar. İngiltere ve Fransa'da ise özellikle hafta sonları destek eğitiminin verildiği görülmektedir. Gerek ABD gerek AB ülkelerinde özel ders ve özel dersaneler destek eğitim kurumları olarak faaliyet göstermektedirler (Bacanlı ve Dombaycı, 2013). 2006 yılı PISA çalışması anket sonuçlarında, çalışmaya katılan 57 ülkeden 37'sinde fen bilimleri dersleri için, 42'sinde ise matematik dersleri için özel ders alma oranının %40'ın üzerinde çıktığı gözlenmiştir. OECD ortalaması ise fen bilimleri için %34, matematik için %46,6 olarak tespit edilmiştir (Lee, Park ve Lee, 2009). Buna ilişkin olarak Avrupa Komisyonunun 2011 yılında yayınladığı raporda, ailelerin özel ders almaya yöneliminin Avrupa ülkelerinde de giderek yaygınlaştığı noktasına dikkat çekmektedir. Bu artışa, hem eğitim sistemlerindeki genel zayıflık hem de okul performans sıralamaları ve sınav odaklı öğrenme gibi toplumsal rekabeti artıran etmenler neden olarak gösterilmektedir (Çalışma Komisyonu Ön Raporu, 2012; akt. Köprülü, 2014).

Özel dershaneciliğin Güney Kore, Hong Kong ve Japonya gibi ülkelerde yaygın olması, bu konunun ülkenin gelişmişlik düzeyi ile bir bağının olmadığını düşündürmektedir (Bacanlı ve Dombaycı, 2013).

2.2.3.1. Japonya

Özel dershaneler, Japonya’da çok yaygın eğitim kurumlarıdır. Görevleri yalnızca lise giriş ve üniversite giriş sınavlarına öğrenci hazırlamak ile de sınırlı değildir. Genel olarak aşağıdaki alanlarda faaliyet göstermektedirler:

- a. Lise giriş sınavlarına hazırlama,
- b. Üniversite giriş sınavlarına hazırlama,
- c. Yetiştirme kursları,
- d. Hansachi Sınavı, (Herhangi bir sınıftaki öğrencinin o yıl ve ondan önceki yıllarda kazanmış olduğu temel bilgileri ölçen sınavdır.)
- e. Eğitim danışmanlığı (rehberlik hizmetleri),
- f. Uydu yoluyla öğretim,
- g. Eğitim araştırmaları,
- h. Eğitim yayınları,
- i. Pedagojik formasyon dersleri.

Dierkes (2010) “Japon Juku Derneği” yöneticileriyle yaptığı görüşmeye dayanarak Japonya’da bu kurumların sayısının yaklaşık 50.000 civarında olduğunu aktarır. Japonya’da “Juku” olarak bilinen bu dershaneler, Türkiye’dekinin aksine Eğitim Bakanlığı’nın değil, Ekonomi, Ticaret ve Endüstri Bakanlığı’nın kontrolündedir (Çayır, 2014). Japonya’da öğretmenler test çözümüne daha az zaman ayırdıkları için alıştırma ya evde ya da dersane de yapılmaktadır, bu nedendir ki dershanelere olan talepte ciddi oranda artış vardır. İlkokul düzeyinde özel ders alma oranı %39, ortaokul düzeyinde %75, lise düzeyinde ise %60 tır (ÖZ-DE-BİR, 2005) Bu orandaki artışın sebebi iyi okullara gidebilmek için ciddi bir rekabetin olması ve ailelerin okuldaki eğitimi yeterli görmemesi olarak açıklanmaktadır (Çayır, 2014). Okullarda sınıf mevcutları 20-30 iken,

öğrencilerin büyük bölümünün okul saatleri dışında devam ettiği özel dersanelerde amfi şeklindeki sınıflarda mevcutlar 150-300 arasında değişmektedir. Mevcutların kalabalık oluşu pek yadırganmamakta ve öğrenme önünde bir engel olarak görülmemektedir (Subaşı, 2005).

Bu çabaların tek sebebi prestijli üniversitelere girmek ve bu tür üniversitelerin getirisinden istifade etmektir. Japonya’da öğrencinin ne eğitimi aldığından çok nerede eğitim aldığı önemlidir. Birçok veli “Juku”nun üniversite kabulünü belirleyen sınavlarda öğrencinin başarısına katkı sağladığına inanır. İlkokul birinci sınıftan itibaren “Juku”ya gitme oranında artış söz konusudur (Jones, 2011’den akt: Çayır 2014).

Japonya’da özel dersaneler iki ana gruba ayrılmaktadır:

- Özel Eğitimli Okullar Endüstrisi (Juko): Bu kurumlara ilkokul ve ortaokul öğrencileri devam etmektedir. Jukolar, öğrencileri genel olarak liselere giriş için il bazında yapılmakta olan Akademik Başarı Sınavı’na hazırlamaktadır.
- Gram Okulları (Yobiko): Yobikolar ağırlıklı olarak, üniversiteye hazırlık kursu olarak faaliyet göstermektedir.

Japonya’daki özel dersanelerin bu yaygın faaliyetlerine karşılık, açılış ve işleyişlerine Japon Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Monbosho) karışmamaktadır. Herhangi bir ticari şirket gibi açılmakta ve eğitim sektöründe faaliyet gösterdikleri için de vergi vermemektedirler (ÖZ-DE-BİR, 1995).

Diğer dikkat çekici bir husus ise Japonya’da okul öğretmenliği için mutlaka öğretmen sertifikası istenirken, özel dersanelerde çalışan öğretmenlerden genel itibarıyla öğretmen sertifikası aranmamasıdır. Konusunda uzman olan kişiler de öğretmen olarak özel dersanelerde görev yapabilmektedirler (Subaşı, 2005).

2.2.3.2. Güney Kore

Güney Kore’de ortaokul öğrencilerinin lise seçme özgürlükleri yok denecek kadar azdır. 1969’dan beri öğrencilerin devlet okulu ya da özel okullara dağılımı devlet kontrolünde yapılmaktadır. Bu dağılım devlet gözetiminde yapılan çekilişle gerçekleştirilmektedir. Bu şekilde katı bir eğitim sistemine rağmen aileler çocukları için özel öğretime ciddi harcama yaparlar. Ülkede özel öğretimin bu denli yaygın olmasının temel sebebi devletin kontrolü dışında neredeyse hiç özel lise olmamasıdır. Kore’de özel ortaokul ve liseler okul yönetimi, müfredat ve öğrenci kabulü yönüyle devlet okullarından

pekaz farklılık gösterir. Çünkü bu kurumlar ciddi derecede devlet tarafından kontrol edilir. Özel öğretimin sadece iki yaygın türüne devlet tarafından izin verilir. Bunlardan birincisi özel, kar amaçlı, okul gibi eğitim veren kurum olan “hakwoon” tarafından sunulan kısmen resmi eğitimidir. Diğeri üniversite öğrencileri tarafından sunulan resmi olmayan özel öğretimdir. Devlet okulu öğretmenlerinin okul dışında, “hakwoon” öğretmenlerinin bu kurumların dışında eğitim vermeleri yasaktır. Ayrıca email, telefon ya da televizyon aracılığıyla da özel öğretim verilmesi yasaktır. Müsaade edilen iki özel öğretim türünden “hakwoon” üzerinde devletin ciddi bir kontrolü söz konusudur. “Hakwoon” açabilmek için bazı şartlar söz konusudur. Bu kurumlarda ücretlendirme, öğretmenlerin akademik kalitesi ve fiziksel imkânlarla ilgili idari kontrol mevcuttur. Kore’de 11. sınıf öğrencilerinin % 77.8’i herhangi bir dersten özel ders almaktadır. Özel dersin % 51.8’ini matematik oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 45.4’ü “hakwoon”ları tercih ederken % 47.4’ü özel dersi tercih etmektedir (Kang, 2009: 152-153’tan akt: Çayır, 2014).

Güney Kore’yi özel ders ve dershaneciliğin yaygın olduğu diğer ülkelerden farklı kılan tarafı, kademeler arası geçiş sınavlarına ve bu sınavların bir sonucu olarak kabul edilen özel ders ve dershaneciliğe karşı gösterdiği mücadelelerle dolu bir geçmişinin olmasıdır. Japonya ve diğer ülkeler özel ders ve dershaneciliğe karşı herhangi bir kısıtlamaya gitmezken, Güney Kore devleti özel ders ve dershanelere olan yoğun talebi azaltmak için özel dersin yasaklanmasına kadar varan farklı politikalar uygulamıştır. Ancak bu politikaların özel ders ve dershanecilik sektörü üzerinde uzun vadede fazla bir etkisi olmamış, hatta bazıları ters tepmiştir. Güney Kore’de milli eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik izlenen ve günümüze kadar devam eden bu tür politikaların eğitim sistemi üzerinde ne derece iyileştirmeler yaptığı bilinmemekle birlikte, özel derse duyulan talebin azalmadığı bilinmektedir (Lee, Lee ve Jang 2010; akt. Özoğlu, 2012). Güney Kore özel ders ve dershaneciliğin en yaygın olduğu ülke olarak kabul edilmektedir (Dawson, 2010; akt. Özoğlu, 2012). 2003 yılı verilerine göre Güney Kore’de özel ders için yaklaşık 12,4 milyar dolar harcanmıştır. Bu meblağ devletin o yıl eğitime ayırdığı toplam bütçenin %56’sına denk gelmektedir (Lee, 2005). Özel ders ve dershaneciliğe duyulan talebin başka bir göstergesi ise, Güney Kore’deki ortaokul ve

lise seviyesindeki öğrencilerin ailelerinin, gelirlerinin %30 kadarını özel ders için ayırdığı gerçeğidir. (Lee, 2005; akt.Özoğlu, 2012)

Güney Kore, TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve OECD tarafından yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası araştırmalarda en iyi performans sergileyen ülkelerden birisidir (ÖZ-DE-BİR, 2012).

2.2.3.3. Yunanistan

Yunan eğitim sisteminde henüz “dershane” kavramı yokken “evde eğitim” kavramı kullanılmıştır. Yunan eğitim sistemi tarihinde 19. Yüzyılda matematik araştırma seminerleri ile ilk olarak bugünkü anlamda dershane kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Doğan, 2002; Küçük 2006). Öğretim kurumlarının ve yükseköğretim bölümlerine giriş sınavlarının bulunmadığı dönemde bu dershanelerde okul için takviye dersleri verilmiştir. 1916 yılından itibaren resmileşen üniversite giriş sınavları ile dershaneler sistematik hale gelmeye başlamıştır (Temel, 2002). Ortaöğretim dershanelerine genel olarak Lise 2 ve Lise 3. sınıf öğrencileri devam etmektedir. Lise son sınıftaki öğrencilerin %85’i ilk sınav girişinde üniversiteye yerleşebildiği için, özel dershanelere devam eden lise mezunu öğrencilerin sayısı azdır. Lise 3. sınıfta okuyan öğrencilerin %90’ı, Lise 2. sınıfta okuyan öğrencilerin de %60’ı dershanelere devam etmektedir (Özdebir, 2012).

2.3. Dershanelerin Kapatılması ve Dönüşüm

Dershanelerin kapatılması ya da bazı koşullar karşılığında özel okullara dönüştürülmesi süreci toplumun gündemini oldukça meşgul eden bir dönüm noktası olmuştur. 14 Mart 2014 tarihli 28941 sayılı Resmi gazetede yayınlanan kanun değişikliğine göre, Özel Öğretim Kurumları Kanunu’ndan “dershane” tanımı çıkarılmış, bu şekilde Milli Eğitim Bakanlığı onayıyla ortaöğretime veya yükseköğretime giriş sınavlarına veya bu sınavlar kapsamındaki derslere hazırlık niteliğinde kurs açılması da imkânsız hale getirilmiştir.

2.3.1. Karar

1 Mart 2014 tarihinde onaylanan ve resmi gazetede 14 Mart 2014 tarihinde yayımlanan karar şu şekildedir:

‘...**MADDE 9** – 8/2/2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 2 nci maddesinin birinci fıkrasının (c), (g) ve (j) bentleri aşağıdaki şekilde değiştirilmiş ve aynı fıkranın (b) bendinde yer alan “dershaneleri,” ibaresi ile (f) bendi yürürlükten kaldırılmıştır.

“c) Okul: Özel eğitim, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim ile Bakanlıkça dönüşüm programına alınan kurumlardan 2018-2019 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar faaliyetleri devam eden ortaöğretim özel okulları,”

“g) Çeşitli kurslar: Ortaöğretime veya yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlık niteliğinde olmamak kaydıyla, kişilerin sosyal, sanatsal, sportif, kültürel ve mesleki alanlarda bilgi, beceri, dil, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek, isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarını,”

“j) Öğrenci etüt eğitim merkezi: On iki yaş ve altındaki öğrencilerin, derslerine çalışmalarına, ödev ve projelerini yapmalarına yardımcı olmak; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetler yürütmek üzere kurulan özel öğretim kurumlarını,”

MADDE 10 – 5580 sayılı Kanunun 3 üncü maddesinin beşinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiş ve maddeye aşağıdaki fıkra eklenmiştir.

“Bu Kanun kapsamındaki ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim okulları için 1 Eylül tarihinden sonra verilen kurum açma izinleri, ertesi eğitim-öğretim yılından itibaren geçerlidir.”

“Her ne ad altında olursa olsun, eğitim ve öğretim sunmak amacıyla yürütülen faaliyetler Bakanlığın izin ve denetimine tabidir. Bu faaliyetleri yürütenler, özel öğretim kurumları için bu Kanunda öngörülen kurallara uymakla yükümlüdür.”

MADDE 11 – 5580 sayılı Kanunun 12 nci maddesinin beşinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

“Söz konusu eğitim öğretim hizmetini sunan veya yararlananların, gerçek dışı beyanda bulunmak suretiyle fazladan ödemeye sebebiyet vermeleri durumunda bu tutarların, ödemenin yapıldığı tarihten itibaren 21/7/1953 tarihli ve 6183 sayılı Amme Alacaklarının Tahsil Usulü Hakkında Kanunun 51 inci maddesine göre hesaplanacak gecikme zammı ile birlikte bir ay içinde ödenmesi, yapılacak tebligatla sebebiyet verenlerden istenir. Bu süre içinde ödenmemesi hâlinde bu tutarlar, anılan Kanun hükümlerine göre Maliye Bakanlığına bağlı vergi daireleri tarafından takip ve tahsil edilir. Bu fiillerin tekrarı hâlinde, ayrıca kurum açma izinleri iptal edilir.”

MADDE 12 – 5580 sayılı Kanuna aşağıdaki ek madde eklenmiştir.

“EK MADDE 1 – Bu maddenin yayımı tarihi itibarıyla, ilgili mevzuat uyarınca faaliyet gösteren dershaneler ile öğrenci etüt eğitim merkezleri iş yerlerinde eğitim personeli olarak çalışmakta olan ve herhangi bir sosyal güvenlik kurumundan emeklilik, yaşlılık veya malullük aylığı almaya hak kazanmamış olanlardan, bu iş yerleri üzerinden sigorta primi ödenmiş çalışma süresi 1/1/2014 tarihi itibarıyla en az altı yıl olup 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde öngörülen genel şartlar ile öğretmen kadrosuna atanabilmek için aranan özel şartları taşıyanlar 1/7/2015-1/8/2015 tarihleri arasında başvuruları hâlinde, Kamu Personel Seçme Sınavına girme şartı aranmaksızın Bakanlıkça belirlenecek usul ve esaslar çerçevesinde yapılacak sözlü sınavda başarılı olmaları kaydıyla, kadro ve ihtiyaçlar dikkate alınmak suretiyle belirlenen hizmet bölge ve hizmet alanlarında istihdam edilmek ve sağlık özrü hariç dört yıl süreyle başka bir yere atanmamak üzere, öğretmen unvanlı memur kadrolarına atanabilirler. Bu fıkraya göre Bakanlıkta istihdam edilenler, ayrıldıkları özel öğretim kurumundan kıdem ve ihbar tazminatı talep edemez.

Bu Kanun kapsamında örgün eğitim yapan özel ilkökul, özel ortaokul ve özel liselerde öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler için, resmî okullarda öğrenim gören bir öğrencinin okul türüne göre her kademedede okulun öğrenim süresini aşmamak üzere, eğitim ve öğretim desteği verilebilir. Bu fıkra kapsamındaki eğitim ve öğretim desteğinden özel okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim alanlar da, 48-66 ay arasında olmak şartıyla en fazla bir eğitim-öğretim yılı süresince yararlandırılabilir.

Eğitim ve öğretim desteği, Bakanlıkça eğitim kademelerine göre her bir derslik için belirlenen asgari öğrenci sayısının üzerinde ve her hâlükârda derslik başına belirlenen azami öğrenci sayısını geçmemek üzere verilebilir. Eğitim ve öğretim desteği verilecek toplam öğrenci sayısı her yıl Maliye Bakanlığı ve Bakanlıkça müştereken belirlenir.

Eğitim ve öğretim desteği; yörenin kalkınmada öncelik derecesi ve gelişmişlik durumu, öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, eğitim bölgesinin öğrenci sayısı, desteklenen öğrenci ve öğrencinin gideceği okulun başarı seviyeleri ile öncelikli öğrenciler gibi ölçütler ayrı ayrı veya birlikte dikkate alınarak verilebilir.

Söz konusu eğitim öğretim hizmetini sunan veya yararlananların, gerçek dışı beyanda bulunmak suretiyle fazladan ödemeye sebebiyet vermeleri durumunda bu tutarların, ödemenin yapıldığı tarihten itibaren 6183 sayılı Kanunun 51 inci maddesine göre hesaplanacak gecikme zammı ile birlikte bir ay içinde ödenmesi, yapılacak tebligatla sebebiyet verenlerden istenir. Bu süre içinde ödenmemesi hâlinde bu tutarlar, anılan Kanun hükümlerine göre Maliye Bakanlığına bağlı vergi daireleri tarafından takip ve tahsil edilir. Bu fiillerin tekrarı hâlinde, ayrıca kurum açma izinleri iptal edilir.

Dönüşüm programı kapsamındaki kurumları, aynı amaç ve niteliklerinin korunması şartıyla devralanlar, bu madde hükümlerinden Bakanlığın izni ile yararlandırılabilir.

Dönüşüm sürecinin bitiminde dönüşme talebinde buldukları örgün eğitim kurumunun haiz olması gereken şartları karşılayamayanların kurum açma izinleri iptal

edilerek faaliyetlerine son verilir. Bu durumdaki kurumlardan, teşvik uygulamaları kapsamında yararlandıkları eğitim ve öğretim desteği, istisna, muafiyet ve haklar ile diğer teşviklerin parasal tutarının, ilgili teşvikten yararlandırılma tarihinden itibaren 6183 sayılı Kanununun 51 inci maddesine göre hesaplanacak gecikme zammı ile birlikte bir ay içinde ödenmesi yapılacak tebligatla ilgililerden istenir. Bu süre içinde ödenmemesi hâlinde bu tutarlar anılan Kanun hükümlerine göre Maliye Bakanlığına bağlı vergi daireleri tarafından takip ve tahsil edilir.

Bu madde kapsamında Bakanlıkta istihdam edileceklerde aranacak şartlar, eğitim ve öğretim desteğinin verilmesine ilişkin ölçütler, desteğin verileceği eğitim kurumu türleri, eğitim kademeleri ve kurumlar itibarıyla verilecek destek tutarları, eğitim ve öğretim desteğinin kontrol ve denetimi ile bu maddenin uygulanmasına ilişkin diğer usul ve esaslar Maliye Bakanlığı ve Bakanlıkça müştereken hazırlanan yönetmelikle belirlenir.”

MADDE 13 – 5580 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

“GEÇİCİ MADDE 5 – Bu maddenin yayımı tarihinde faal olan dershaneler ile bu Kanunla yapılan düzenlemelere göre gerekli dönüşümü tamamlamayan öğrenci etüt eğitim merkezlerinin eğitim öğretim faaliyetleri 1/9/2015 tarihine kadar devam edebilir.

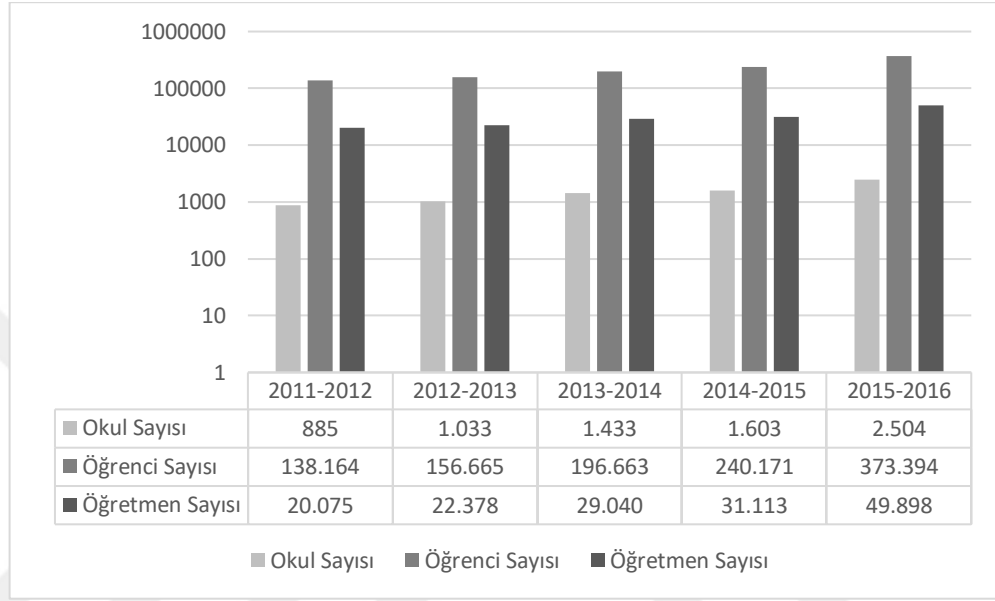
Bakanlık, bunlardan 1/9/2015 tarihine kadar başvuruları, belirlenecek esaslara göre uygun görülmesi hâlinde öğretim kurumlarına dönüşüm programına alır. Dönüşüm programına alınan kurumların, 2018-2019 eğitim öğretim yılının bitimine kadar mevzuatta öngörülen şartları karşılamaları kaydıyla dönüşebilecekleri okul ve diğer kurum türleri ile dönüşüm esas ve usulleri Bakanlıkça çıkarılan yönetmelikle düzenlenir.” (T.C. Resmî Gazete, 2014).

2.3.2. Dershanelerin Kapatılması ve Dönüşüm Süreci

13 Mart 2014 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 6528 sayılı kanun ve 7 Eylül 2014 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine uygun olarak ortaöğretim düzeyinde eğitim verecek liseler Temel Lise adıyla anılmaktadır. Özetle Temel Lise, üniversiteye hazırlık eğitimi veren özel dershanelerin, yıllardır edindikleri bilgi ve birikimlerini, sistemin içinde kullanmalarını sağlayacak bir dönüşüm projesidir. 2014 yılında çıkarılan karar ile birlikte geçiş sürecinde şartları sağlayan birçok dershane özel okula dönüşmüş, dönüşüm şartlarını sağlayamayan kurumlar ise kapatılmıştır. Özel okullara dönüşen dershanelerin ismi ‘Temel Lise’ olarak adlandırılmıştır. Dönüşüme 2505 kurum müracaat etmiş olup, 2405 kurum dönüşüm programına alınmış; 1225 kurum Temel Lise, 212 kurum Ortaokul, 16 kurum ilkokul, 14 kurum okul öncesi ve 5 kurum da Anadolu lisesi olmak üzere toplam 1472 kurumun okula

dönüşüm işlemleri tamamlanmıştır (MEB, 2015). Ayrıca bu kurumları tercih eden öğrencilere eğitim ve öğretim desteği verilmesi imkânı tanınmıştır. 2015-2016 öğretim yılında 71.800 Temel Lise öğrencisine bu destek sağlanmıştır (MEB, 2015).

Dershanelerin dönüştürülmesi ile birlikte özel ortaöğretim kurumlarının sayısı 2015-2016 eğitim öğretim yılında tarihin en yüksek seviyesine çıkmıştır.



Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018

Şekil 1. Özel Öğretimde; Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Dershanelerin kapatılması sürecini pek çok kişi kendi görüşleri doğrultusunda analiz etmiştir, analizlerden temel liselerin sadece bir formül olduğunu okulun olgusunu karşılayamadığı sonucuna varabiliriz. Şeker, Süngü ve Çamlıyer (2015) dönüşen dershanelerin ‘Temel Lise’ olarak örgün eğitime devam etmelerinden dolayı buralarda eğitim alan öğrencilerin yaşadığı ve yaşayabileceği rahatsızlıkları incelemiş, bu kurumların fiziksel mekânlarının apartman ve iş hanları olmasından dolayı ergenlik dönemindeki gençlerin fiziksel aktivite ve spor uygulamalarında ciddi sorunlar olabileceğini belirtmişlerdir.

Şanlı (2015) dershanelerin kapatılması/dönüştürülmesi sürecinde dershane yöneticileriyle yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin bu sürece yeterinde dâhil edilmediği sonucuna varmıştır. Bu süreçte yapılan çalıştaylarda adeta tek taraflı ikna metodu kullanılmıştır. Böyle kapsamlı bir değişim sürecinin hızlı bir şekilde uygulamaya

konulması, sürecin belirsiz bir şekilde ilerlemeye başlaması öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerde büyük endişeler uyandırmıştır. Özellikle sürecin başlangıcında mezun durumunda olup da sınava hazırlanan öğrenciler ve kurum çalışanlarının durumunun net olmaması sıkıntıları da araştırmanın önemli sonuçlarındandır. Arabacı ve Namlı (2014) dershaneler eğitim sistemindeki aksaklıklardan dolayı toplumun ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır ve bu aksaklıkların giderilmesi durumunda kendiliğinden ortadan kalkabileceğini belirterek bu araştırmayı desteklemektedirler. Arabacı ve Namlı (2014) yönetici, öğrenci ve öğretmenlerle yaptığı görüşmede, özellikle öğrencilerin kendilerinin mağdur olacaklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Her öğrenci bir şekilde dershaneye gidebilmekte fakat her öğrencinin özel ders almak gibi bir imkânı bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin çoğunluğu, dershanelerin kapatılması durumunda akranlarıyla eşit şartlarda olamayacaklarını ve bu durumun onları çok olumsuz etkileyeceği inancını taşımaktadırlar.

Başka bir araştırmada ise dönüşen okulların kendi kurumlarını ve öğrencilerini daha başarılı göstermek için öğrencilerini yüksek başarı notları ile mezun etmeleri bunun ise devlet okulundan mezun olanlar için dezavantaja dönüşebileceği sonucu ortaya çıkmıştır (Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş 2015). Temel liselerin ortaya çıkmasıyla devlet okulları ve bu sektör arasında ciddi bir öğrenci alma yarışı yaşanmıştır.

Konuya; sosyolojik, bilimsel, çağın gereksinimi yönüyle yaklaşım çok az olmuştur. Bu kurumlar bir hizmet sektörüdür. İhtiyaçlardan doğmuştur. Sınav sistemleri değişse bile artan nüfus, rekabeti mecburi kılacaktır. Ayrıca bu kurumlar, öğrenci için yeni bir şanstır. İyi bir okulda eğitim alamayan veya birçok özel sebeplerle bunu gerçekleştiremeyen öğrenci hızlı bir tempoyla, sıkıştırılmış bir program uygulamasıyla belki de bir şans daha elde etmektedir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde ‘tarama modeli’ kullanılmıştır. Bu çalışmada, yazılı ve belge doküman analizi yapılarak, Temel liseye giden öğrencilerin, Temel liseyi tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten faydalanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni temel liseye giden öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı zaman sıkıntısı ve ulaşımında ki güçlükler dikkate alınarak, öğrencilerden basit seçkisiz örneklem alma yoluna gidilmiştir. İç Anadolu bölgesinde ki Ankara, Konya, Kayseri, Eskişehir, Sivas, Kırıkkale, Kırşehir, Niğde ve Nevşehir illerinde bulunan Final Temel Lisesinde ki 852 öğrenciye ulaşılmıştır. Öncelikle ölçek geliştirme çalışması için 500 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirme aşamasında gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra ölçeğin uygulanması için 352 öğrenciye ulaşılmıştır.

Ölçeğin uygulandığı katılımcıların cinsiyetleri, sınıfları, veli eğitim durumları, aile gelir düzeyleri ve okula verdikleri ücret değişkenlerine göre dağılımları Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 4’te Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	301	60,2
Kız	199	39,8
Toplam	500	100

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin uygulandığı öğrencilerin 301 (%60,2)’inin erkek, 199 (%39,8)’unun kız olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı

Sınıf	f	%
9. Sınıf	71	14,2
10. Sınıf	52	10,4
11. Sınıf	137	27,4
12. Sınıf	240	48,0
Toplam	500	100

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin uygulandığı öğrencilerin 71 (%14,2)'inin 9. sınıf, 52 (%10,4)'sinin 10. sınıf, 137 (%27,4)'sinin 11. sınıf, 240 (%48,0)'ünün 12. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 6'te Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin veli eğitim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin veli eğitim durumlarına göre dağılımı

Veli eğitim durumu	f	%
İlkokul/Ortaokul	103	20,6
Lise	172	34,4
Lisans/Lisansüstü	225	45,0
Toplam	500	100

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğin uygulandığı öğrencilerin veli eğitim durumunun 103 (%20,6)'ünün ilkokul/ortaokul, 172 (%34,4)'sinin lise, 225 (%45,0)'ünün lisans/lisansüstü olduğu görülmektedir.

Tablo 7'te ölçeğin uygulandığı öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre dağılımı

Aile gelir düzeyi	f	%
2000 TL ve altı	63	12,6
2001-4000 TL	272	54,4
4001 TL ve üzeri	165	33,0
Toplam	500	100

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin uygulandığı öğrencilerin aile gelir düzeyinin 63 (%12,6)'ünün 2000 TL ve altı, 272 (%54,4)'sinin 2001-4000 TL, 165 (%33,0)'inin 4001 TL ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de ölçeğin uygulandığı öğrencilerin okula ödedikleri ücretlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin okula ödedikleri ücretlere göre dağılımı

Okul ücreti	f	%
4000 TL ve altı	92	18,4
4001-6000 TL	140	28,0
6001 TL ve üzeri	268	53,6
Toplam	500	100

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin uygulandığı öğrencilerin okula ödedikleri ücretin 92 (%18,4)'sinin 4000 TL ve altı, 140 (%28,0)'ünün 4001-6000 TL, 268 (%53,6)'ünün 6001 TL ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.3 Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Ölçeğin Geçerlilik Çalışması

Bu bölümde ölçeğin geçerliliğini sağlamak üzere yapılan çalışmalar anlatılmıştır. Öncelikle kapsam geçerliliği adına ölçek geliştirme süreci, daha sonra yapı geçerliliği adına Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

3.3.1 Verilerin Toplanması

a) Taslak Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması: Veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle temel liseler ve dershanelerle yerli ve yabancı makaleler, tezler incelenerek alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra ölçek geliştirme konusunda daha önceden yapılmış olan araştırmalar da incelenerek, uzman görüşleri ışığında ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında 30 maddeden oluşan 5 maddelik Likert tipi ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde belirtilen 5’li Likert tipi derecelemeye sahip olacak şekilde düzenlenmiştir.

b) Uzman Görüşüne Başvurma: Oluşturulan ölçek maddelerinin anlaşılabilirlik ve yeterlilik dereceleri hakkında ölçme ve değerlendirme, temel lise yöneticilerine, öğretmenlerine ve eğitim bilimlerinde uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Uzman

görüşlerinden elde edilen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra elde edilen 25 maddelik taslak ölçek ile uygulama aşamasında karşılaşılabilecek olası anlam ve şekil hatalarını belirlemek amaçlı ön uygulama yapılarak taslak ölçek test edilmiştir.

c) Ön Uygulama Aşaması: Bir ölçekte yer alacak maddeler, alan taraması yapıp tasarlandıktan sonra bir ön incelemeden geçirilmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmış olsa bile, henüz öğrenciye uygulanacak safhada değildir. Bu yüzden uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmış olan taslak ölçek formu 60 öğrenciden oluşan bir gruba uygulamacı tarafından uygulanmış ve uygulama sırasında öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri ölçek yönergesinin bazı kısımları ve maddeler belirlenmiştir. Belirlenen bu maddeler tekrar incelenerek gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır ve bunun sonucunda da ölçekten 2 madde daha çıkarılmıştır.

d) Ölçeğin Uygulanması: Bu aşamada hazırlanan 23 maddelik taslak ölçek (Ek-1), İç Anadolu Bölgesinde bulunan Final Temel Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz olarak belirlenmiş 500 öğrenciye 2016 Mayıs ayında internet ortamında uygulanmıştır.

e) Faktör Analizi Aşaması: Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde belirtilen 5’li Likert tipi dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden başlayarak sırayla 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanırken, olumsuz maddeler ise “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Ölçekte temel bileşenler yöntemiyle açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu çözümlere göre ölçek maddelerinin beklenen alt boyutlarda yer alıp almadıklarının ve maddelerin başka faktörlerle binişik (birden çok faktöre yük verme) olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla madde faktör yükleri incelenmiştir. Bir madde birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değerine sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Başlangıçta dört boyutlu olarak tasarlanan ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla “Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi” ve ölçekten alınan toplam puanlarla ölçüt olarak alınan dört alt boyutun puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır.

f) Güvenirlik Belirleme Aşaması: Ölçek geliştirme aşamalarından sonra oluşturulan deneme ölçeğinin son halini alması için ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

g) Geliştirilen Ölçeğin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmış olan ölçek 352 öğrenciye uygulanmış ve temel liseye giden öğrencilerinin tutumları ile cinsiyet, sınıf kademesi, veli eğitim durumları, aile gelir düzeyi ve okula ödedikleri ücretler gibi farklı değişkenler ile olan ilişkisi incelenmiştir.

3.3.2 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliğini ölçülmekte sıkça kullanılan yöntemlerden biri de geliştirilen ölçekteki maddelerin maksada ne derece hizmet ettiğini bulmak için uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2007).

Ölçeğin taslak formunda yer alan maddeler ve başında yer alan yönergeler üzerindeki görüşlerini almak üzere psikoloji ve eğitim bilimlerinde çalışan 3 uzmanın ve 2 temel lise yöneticisinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların ve temel lise yöneticilerinin değerlendirmeleri sonucunda 1 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu yapı geçerliliği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2007).

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 1'e yaklaştıkça mükemmel 0.50'nin altında ise kabul edilemez (0.90'larda mükemmel, 0.80'lerde çok iyi, 0.70'lerde ve 0.60'larda vasat, 0.50'lerde kötü) olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçekte KMO değeri 0.94 olarak elde edilmiştir (Tablo 9). Bu sonuca göre elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Bartlett testi sonucu da dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir.

Tablo 9. Analiz Sonucu KMO ve Bartlett' s Testine Ait Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,941
Yaklaşık Ki-Kare		4478,664
Bartlett Küresellik Testi	df	253
	Sig	,000

Hazırlanmış olan 23 maddelik taslağın Cronbach's Alfa değeri 0,92 olarak bulunmuş olup güvenilirliğinin yeterince yüksek olduğuna karar verilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10. Geliştirilen Ölçeğin Bulgularına Ait Cronbach Alfa Değeri

Cronbach Alfa	Standardize Edilmiş Öğelere Dayanan Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,914	,915	23

Ölçekten elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) ve varimaks rotasyonu tekniği kullanılmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda önce özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör bulunmuştur. Analize dahil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsandığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir (Büyüköztürk 2007). Faktör analizine alınan değişkenlerin (maddelerin) kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla öncelikle özdeğerlere (eigenvalue) ve açıklanan yüzdelere bakılmıştır. Faktör sayılarının toplam varyansın 2/3'ünü kapsaması ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiğin (scree plot) incelenmesi sonucunda faktör sayısının dört olmasına karar verilmiştir. Elde edilen faktörlerin özdeğerleri, açıkladıkları varyanslar ve toplam varyanslar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Faktörlerin Özdeğerleri, Açıkladıkları Varyanslar ve Toplam Varyanslar

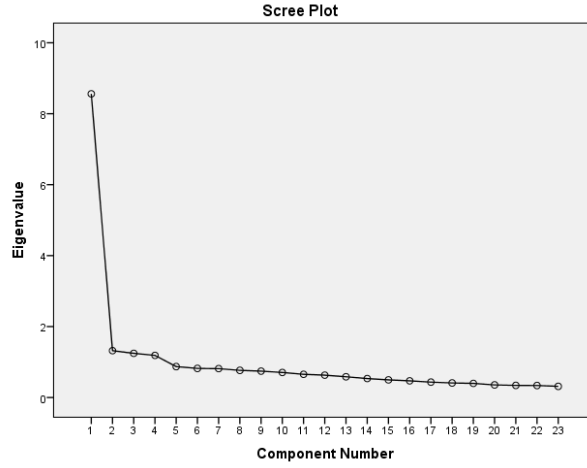
Bileşen	İlk Özdeğer			Yüklerin Kareleri Toplamı			Yüklerin Kareleri Toplamının Dönüştürülmüş Hali		
	Toplam	%		Toplam	%		Toplam	%	
		Varyans	Birikimli		Varyans	Birikimli		Varyans	Birikimli
1	8,560	37,217	37,217	8,560	37,217	37,217	3,707	16,117	16,117
2	1,320	5,740	42,957	1,320	5,740	42,957	3,385	14,717	30,834
3	1,245	5,415	48,372	1,245	5,415	48,372	3,065	13,324	44,158
4	1,188	5,167	53,539	1,188	5,167	53,539	2,158	9,381	53,539
5	,872	3,790	57,330						
6	,820	3,566	60,896						
7	,814	3,540	64,435						
8	,765	3,328	67,764						
9	,744	3,235	70,999						
10	,706	3,071	74,069						
11	,654	2,845	76,914						
12	,631	2,743	79,657						
13	,584	2,540	82,197						
14	,535	2,324	84,521						
15	,497	2,161	86,683						
16	,471	2,047	88,730						
17	,434	1,885	90,615						
18	,410	1,784	92,399						
19	,397	1,727	94,126						
20	,356	1,546	95,672						
21	,342	1,488	97,160						
22	,338	1,471	98,631						
23	,315	1,369	100,000						

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öz değeri 1’in üzerinde olan dört faktör bulunmaktadır. Bu dört faktörün varyansa yaptığı katkının % 53,539 olduğu görülmektedir. Ancak faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli

husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir. % varyans değerine bakıldığında dört bileşenin önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı, beşinci bileşenden itibaren bu katkının azaldığı görülmektedir.

Yamaç birikinti grafiği (scree plot), faktör sayısına karar vermek amacıyla Cattell tarafından önerilen yardımcı bir grafikdir (Büyüköztürk, 2007). Elde ettiğimiz yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü gibi 4. faktörden sonra eğim plato yapmaktadır (Şekil 2). Bu doğrultuda başlangıçta faktör sayısı için kesme noktası dört olarak belirlenebilir.

Şekil 2: Geliştirilen Ölçeğin Analizine Ait Yamaç- Birikinti Grafiği



Faktör yapısını belirlemek için döndürülmüş bileşenler matrisi uygulanmıştır. Döndürülmüş temel bileşenler analiziyle aynı yapıyı ölçmeyen maddeler tespit edilerek analizden çıkartılacaktır.

Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın mümkün olduğunca yüksek olması beklenen bir durumdur. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması istendik bir durumdur. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az 0,30 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0,1 değerinden daha büyük olması durumunda madde ölçekte tutulmuştur. Çok faktörlü bir yapıda, birden fazla çok faktörde yüksek yük değeri veren ölçek maddeleri,

binşik madde olarak tanımlanır ve maddelerin ölçekten çıkarılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 12: 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
Üniversite ve bölümler hakkında bilgilendirmede etkili rehberlik servisi olması	,783	,158	-,020	,161
Rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması	,768	-,001	,193	,070
Verilen yayınların üniversite sınavına hazırlık için daha işlevsel olması	,556	,214	,285	,280
Etüt ve bire-bir derslerin konu eksiğini tamamlamada yardımcı olması	,526	,238	,292	,136
Deneme sınavları ile öğrenme düzeyini takip etmede kolaylık sağlanması	,521	,293	,313	,165
Programlı ders çalışma ortamı sağlanması	,504	,413	,192	,292
Alan derslerine daha fazla zaman ayrılıyor olması	,475	,413	,357	-,018
Özel sektör olduğu için öğrenci memnuniyetini önemsiyor olması.	,436	,376	,316	,341
Sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturuluyor olması	,075	,776	,134	,095
Sınav için aynı hedefe yönelmiş öğrenciler ile birlikte olunması	,199	,722	,144	,204
Konuların bilgi düzeyine uygun sınıflarda öğreniliyor olunması	,150	,703	,335	,077
Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlanması	,296	,532	,232	,227
Sınıf mevcudunun az olması	,425	,502	,003	,192
Diğer kurumlardaki eğitimin sınavlara hazırlıkta tatmin edici olmaması	,169	,259	,735	,014
Diğer okullara devam edilirse üniversiteyi kazanma ihtimalinin düşebileceği olması	,057	,199	,720	,173
Üniversitede hedeflenen bölümü kazanma ihtimalini yükseltmesi	,308	,255	,610	,153
Özel öğretmen ve kurs takviyesine ihtiyaç duyulmuyor olması	,161	-,095	,547	,327
Sınav için hedefe daha uygun bir işleyişin olması	,398	,396	,508	,100
Öğretmenlerin alanlarında daha uzman ve ilgili olması	,470	,322	,471	,193
Devlet desteği alınması nedeni ile ailenin ekonomik olarak zorlanmaması	,135	,047	,152	,693
Ulaşım kolay olduğu için servis ihtiyacı duyulmaması	,091	,100	,162	,642
Kılık kıyafet konusunda mecburiyetin olmaması	,081	,263	-,025	,596
Ücret ödeme mecburiyetinin sorumluluk duygusunu daha artırıyor olması	,275	,123	,184	,446

Bir maddenin binşik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri vermesidir. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0,1' den küçük olmasıdır (Büyüköztürk, 2007).

Birinci döndürülmüş bileşenler matrisi (Tablo 11), maddelerin binşiklik ve faktör yük değerlerini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde;

Döndürülmüş bileşenler matrisinde (Tablo 12) “Özel sektör olduğu için öğrenci memnuniyetini önemsiyor olması.” maddesi belirlenen binişik olma şartlarından ilkinin (birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değerine sahip olma) sağladığı için ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Tablo 13: 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
Üniversite ve bölümler hakkında bilgilendirmede etkili rehberlik servisi olması	,784	,162	-,017	,164
Rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması	,770	,002	,195	,077
Verilen yayınların üniversite sınavına hazırlık için daha işlevsel olması	,555	,215	,288	,280
Etüt ve bire-bir derslerin konu eksikliğini tamamlamada yardımcı olması	,524	,239	,295	,135
Deneme sınavları ile öğrenme düzeyini takip etmede kolaylık sağlanması	,518	,293	,318	,161
Programlı ders çalışma ortamı sağlanması	,505	,417	,195	,296
Alan derslerine daha fazla zaman ayrılıyor olması	,472	,412	,363	-,023
Sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturuluyor olması	,074	,777	,137	,099
Sınav için aynı hedefe yönelmiş öğrenciler ile birlikte olunması	,199	,724	,147	,208
Konuların bilgi düzeyine uygun sınıflarda öğreniliyor olunması	,147	,702	,339	,076
Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlanması	,293	,532	,237	,222
Sınıf mevcudunun az olması	,424	,505	,007	,190
Diğer kurumlardaki eğitimin sınavlara hazırlıkta tatmin edici olmaması	,164	,255	,737	,010
Diğer okullara devam edilirse üniversiteyi kazanma ihtimalinin düşebileceği olması	,055	,197	,720	,178
Üniversitede hedeflenen bölümü kazanma ihtimalini yükseltmesi	,306	,254	,613	,155
Özel öğretmen ve kurs takviyesine ihtiyaç duyulmuyor olması	,162	-,095	,544	,337
Sınav için hedefe daha uygun bir işleyişin olması	,395	,395	,512	,101
Öğretmenlerin alanlarında daha uzman ve ilgili olması	,466	,320	,475	,190
Devlet desteği alınması nedeni ile ailenin ekonomik olarak zorlanmaması	,134	,049	,152	,692
Ulaşım kolay olduğu için servis ihtiyacı duyulmaması	,092	,103	,162	,646
Kılık kıyafet konusunda mecburiyetin olmaması	,080	,266	-,024	,595
Ücret ödeme mecburiyetinin sorumluluk duygusunu daha artırıyor olması	,274	,125	,185	,446

2.bileşenler matrisinde bütün maddeler kabul düzeyinden (0,30) büyüktür. Dolayısıyla binişik madde olmadığı için ölçek elde edilmiştir (Tablo 13).

Faktörlerin isimlendirilmesi bir faktör altında büyük ağırlıkları olan değişkenleri gruplayarak gerçekleştirilmektedir. Faktörlerde toplanan maddelerin içerdiği anlamlara

bakılarak birinci faktör “Rehberlik”, ikinci faktör “Öğrenme ortamı”, üçüncü faktör “Akademik başarı”, dördüncü faktör “Dış etkenler”, olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 14: Yeni Taslak Ölçeğe Ait KMO ve Bartlett’ s Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,935
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	4140,405
	df	231
	Sig	,000



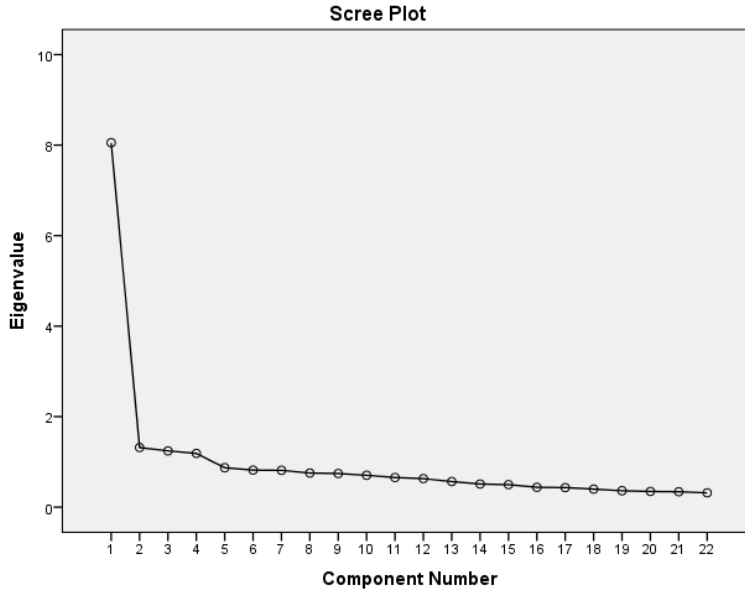
Tablo 15: Faktörlerin Özdeğerleri, Açıkladıkları Varyanslar ve Toplam Varyanslar

Bileşen	İlk Özdeğer			Yüklerin Kareleri Toplamı			Yüklerin Kareleri		
				Çıkarımı			Toplamının Dönüştürülmüş		
	Toplam	%	Birikimli	Toplam	%	Birikimli	%	Birikimli	
	Varyans	%	%	Varyans	%	Toplam	Varyans	%	
1	8,053	36,606	36,606	8,053	36,606	36,606	3,499	15,905	15,905
2	1,317	5,988	42,594	1,317	5,988	42,594	3,252	14,781	30,686
3	1,244	5,652	48,246	1,244	5,652	48,246	2,998	13,627	44,313
4	1,187	5,396	53,642	1,187	5,396	53,642	2,052	9,329	53,642
5	,871	3,961	57,603						
6	,819	3,722	61,324						
7	,813	3,696	65,020						
8	,755	3,430	68,450						
9	,743	3,379	71,829						
10	,704	3,202	75,031						
11	,654	2,971	78,003						
12	,631	2,866	80,869						
13	,566	2,573	83,442						
14	,512	2,327	85,769						
15	,497	2,259	88,029						
16	,439	1,996	90,024						
17	,431	1,961	91,985						
18	,398	1,809	93,795						
19	,362	1,646	95,441						
20	,347	1,578	97,019						
21	,340	1,545	98,563						
22	,316	1,437	100,000						

Açıklanan toplam varyanslar tablosunda varyans değerlerine bakıldığında başlangıç öz değeri 1' in üzerinde olan dört faktör bulunmaktadır (Tablo 14). Bu dört faktörün varyansa yaptığı katkının %53,642 olduğu görülmektedir. Bu varyansın

% 15,905'i birinci faktör, % 14,781'i ikinci faktör, % 13,627'si üçüncü faktör ve % 9,329'u dördüncü faktör tarafından açıklanmaktadır. Bu varyans değeri dört faktörlü bir ölçek için iyi seviyede kabul edilebilir.

Şekil 3: Yeni Taslak Yamaç-Birikinti Grafiği



Yapılan analize ait Scree Plot grafiği incelendiğinde ilk dört faktörün toplam varyansa önemli katkı sağladığı görülmektedir. Sonraki faktörlerde ise yatay bir seyire geçerek hem faktörler aralarındaki farkın azalmış olduğu hem de toplam varyansa etkisinin azlığı görülmektedir.

Tablo16: Ölçekte Kalan Maddeler ve Yük Değerleri

Maddeler	Faktör yük değerleri			
	F1	F2	F3	F4
14. Üniversite ve bölümler hakkında bilgilendirmede etkili rehberlik servisi olması	,784			
13. Rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması	,770			
15. Verilen yayınların üniversite sınavına hazırlık için daha işlevsel olması	,555			
10. Etüt ve bire-bir derslerin konu eksikliğini tamamlamada yardımcı olması	,524			
16. Deneme sınavları ile öğrenme düzeyini takip etmede kolaylık sağlanması	,518			
12. Programlı ders çalışma ortamı sağlanması	,505			
9. Alan derslerine daha fazla zaman ayrılıyor olması	,472			
17. Sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturuluyor olması	,777			
7. Sınav için aynı hedefe yönelmiş öğrenciler ile birlikte olunması	,724			
6. Konuların bilgi düzeyine uygun sınıflarda öğreniliyor olunması	,702			
8. Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlanması	,532			
18. Sınıf mevcudunun az olması	,505			
2. Diğer kurumlardaki eğitimin sınavlara hazırlıkta tatmin edici olmaması			,737	
3. Diğer okullara devam edilirse üniversiteyi kazanma ihtimalinin düşebilecek olması			,720	
1. Üniversitede hedeflenen bölümü kazanma ihtimalini yükseltmesi			,613	
4. Özel öğretmen ve kurs takviyesine ihtiyaç duyulmuyor olması			,544	
5. Sınav için hedefe daha uygun bir işleyişin olması			,512	
11. Öğretmenlerin alanlarında daha uzman ve ilgili olması			,475	
22. Devlet desteği alınması nedeni ile ailenin ekonomik olarak zorlanmaması				,692
21. Ulaşım kolay olduğu için servis ihtiyacı duyulmaması				,646
23. Kılık kıyafet konusunda mecburiyetin olmaması				,595
19. Ücret ödeme mecburiyetinin sorumluluk duygusunu daha artırıyor olması				,446

Madde Toplam Korelasyonları

Madde Toplam Korelasyon'ları test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde Toplam Korelasyonu'nun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyi ölçülen özelliğe sahip olan bireyler ile sahip olmayan bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Her bir faktörde bulunan maddeler ve faktörlere verilen isimler, Madde Toplam Korelasyonları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Madde Toplam Korelasyonları

No	Madde ve Faktörler	Düzeltilen madde- Toplam Korelasyon
Faktör 1 (Rehberlik)		
14	Üniversite ve bölümler hakkında bilgilendirmede etkili rehberlik servisi olması	,615
13	Rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması	,547
15	Verilen yayınların üniversite sınavına hazırlık için daha işlevsel olması	,508
10	Etüt ve bire-bir derslerin konu eksikliğini tamamlamada yardımcı olması	,390
16	Deneme sınavları ile öğrenme düzeyini takip etmede kolaylık sağlanması	,675
12	Programlı ders çalışma ortamı sağlaması	,602

9	Alan derslerine daha fazla zaman ayrılıyor olması	,598
Faktör 2 (Öğrenme Ortamı)		
17	Sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturuluyor olması	,603
7	Sınav için aynı hedefe yönelmiş öğrenciler ile birlikte olunması	,569
6	Konuların bilgi düzeyine uygun sınıflarda öğreniliyor olunması	,695
8	Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlanması	,668
18	Sınıf mevcudunun az olması	,509
Faktör 3 (Akademik Başarı)		
2	Diğer kurumlardaki eğitimin sınavlara hazırlıkta tatmin edici olmaması	,537
3	Diğer okullara devam edilirse üniversiteyi kazanma ihtimalinin düşebilecek olması	,630
1	Üniversitede hedeflenen bölümü kazanma ihtimalini yükseltmesi	,620
4	Özel öğretmen ve kurs takviyesine ihtiyaç duyulmuyor olması	,504
5	Sınav için hedefe daha uygun bir işleyişin olması	,536
11	Öğretmenlerin alanlarında daha uzman ve ilgili olması	,439
Faktör 4 (Dış Etkenler)		
22	Devlet desteği alınması nedeni ile ailenin ekonomik olarak zorlanmaması	,691
21	Ulaşım kolay olduğu için servis ihtiyacı duyulmaması	,388
23	Kılık kıyafet konusunda mecburiyetin olmaması	,397
19	Ücret ödeme mecburiyetinin sorumluluk duygusunu daha artırıyor olması	,359

Tablo 17 incelendiğinde maddeler için Madde Toplam Korelasyonlarının 0.359 ile 0.691 arasında değiştiği görölmektedir. Madde toplam korelasyonu 0.30 dan yüksek olduğu için tüm maddelerin ölçölen özelliğe göre iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.

Tablo 18. Ölçeğin ve Alt Boyutlarının Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alfa Katsayısı
Rehberlik	,837
Öğrenme Ortamı	,771
Akademik Başarı	,781
Dış Etkenler	,564
Ölçeğin Tamamı	,907

Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilik katsayıları 0,564-0,837 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının güvenirlilik katsayısı ise 0,907’dir. George ve Mallery (2003)’e göre Alfa değerleri “0,90 ve üzeri Mükemmel, 0,80 ve üzeri İyi, 0,70 ve üzeri Uygun, 0,60 ve üzeri Kabul edilebilir, 0,50 ve üzeri Zayıf, son olarak 0,50 ve altı Kabul edilemez” olarak açıklanmıştır. Bu durumda elde edilen alfa katsayıları incelendiğinde oldukça makul değerlere sahiptir denilebilir (Akt: Vural, 2013)

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sırasıyla öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıflarına, veli eğitim durumuna, veli gelir durumuna ve okul ücretlerine göre temel liseleri tercih etme tutumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan 352 öğrencinin demografik verileri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 19. Ölçeğin Uygulandığı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	203	57,7
	Kız	149	42,3
Sınıf	9.sınıf	31	8,8
	10.sınıf	32	9,1
	11.sınıf	122	34,7
	12.sınıf	167	47,4
Veli Eğitim Durumu	İlkokul/Ortaokul	74	21,0
	Lise	116	33,0
	Lisans/Lisansüstü	162	46,0
Aile Gelir Düzeyi	2000 TL ve altı	40	11,4
	2001-4000 TL	198	56,3
	4001 TL ve üzeri	114	32,4
Okul Ücreti	4000 TL ve altı	55	15,6
	4001-6000 TL	118	33,5
	6001 TL ve üzeri	179	50,9

Tablo 19 incelendiğinde ölçeğin uygulandığı öğrencilerin 203 (%57,7)'ünün erkek, 149 (%42,3)'unun kız olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf dağılımları ise şöyledir: 31 (%8,8)'inin 9. sınıf, 32 (%9,1)'sinin 10. sınıf, 122 (%34,7)'sinin 11. sınıf, 167 (%47,4)'sinin 12. sınıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerin veli eğitim durumununun 74 (%21,0)'ünün ilkokul/ortaokul, 116 (%33,0)'sının lise, 162 (%46,0)'sinin

lisans/lisansüstü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aile gelir düzeyinin 40 (%11,4)'ının 2000 TL ve altı, 198 (%56,3)'inin 2001-4000 TL, 114 (%32,4)'ünün 4001 TL ve üzeri olduğu görülmektedir. Son olarak ölçeğin uygulandığı öğrencilerin okula ödedikleri ücretin 55 (%15,6)'inin 4000 TL ve altı, 118 (%33,5)'inin 4001-6000 TL, 179 (%50,9)'unun 6001 TL ve üzeri olduğu görülmektedir.

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Temel Liseyi Tercih Etme

Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20'da verilmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Rehberlik	Erkek	203	27,3005	5,64313	-1,116	,265
	Kız	149	27,9866	5,77154		
Öğrenme ortamı	Erkek	203	18,3202	4,63958	-1,341	,181
	Kız	149	18,9799	4,45165		
Akademik başarı	Erkek	203	22,7241	4,93851	-2,175*	,030
	Kız	149	23,7651	4,02927		
Dış etkenler	Erkek	203	13,6207	4,01593	-1,971*	,050
	Kız	149	14,4497	3,73522		

Tablo 20 incelendiğinde temel liseyi tercih etmede etkili olan faktörlerden rehberlik ve öğrenme ortamı alt boyutlarında gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Akademik başarı alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalamasının 22,72 kız öğrencilerin ortalamasının ise 23,77 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,175$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde akademik başarı faktörünün etkisinin kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Dış etkenler alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalamasının 13,62, kız öğrencilerin ortalamasının ise 14,45 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-1,971$; $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde dış etkenler faktörünün etkisinin kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine

İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin sınıflarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, \bar{X} ve S değerleri

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	S
Rehberlik	9. Sınıf	31	27,1290	5,16231
	10. Sınıf	32	31,1563	3,52053
	11. Sınıf	122	28,0492	5,51010
	12. Sınıf	167	26,6587	5,99274
Öğrenme ortamı	9. Sınıf	31	18,4194	4,22512
	10. Sınıf	32	21,0938	3,17611
	11. Sınıf	122	18,4098	4,39713
	12. Sınıf	167	18,2934	4,85366
Akademik başarı	9. Sınıf	31	23,1290	4,60248
	10. Sınıf	32	26,2500	3,26269
	11. Sınıf	122	23,5656	3,74163
	12. Sınıf	167	22,2874	5,09559
Dış etkenler	9. Sınıf	31	14,8387	3,33763
	10. Sınıf	32	16,9688	3,13651
	11. Sınıf	122	13,8689	3,52781
	12. Sınıf	167	13,3114	4,14482

Tablo 21 incelendiğinde rehberlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 31,16 ile 10. Sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 28,05 ile 11. Sınıf, 27,13 ile 9. Sınıf ve 26,66 ile 12. Sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Öğrenme ortamı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 21,09 ile 10. Sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunu

sırasıyla 18,42 ile 9. Sınıf, 18,41 ile 11. Sınıf ve 18,30 ile 12. Sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Akademik başarı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,25 ile 10. Sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 23,57 ile 11. Sınıf, 23,13 ile 9. Sınıf ve 22,29 ile 12. Sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir. Dış etkenler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,97 ile 10. Sınıf öğrencilerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,84 ile 9. Sınıf, 13,87 ile 11. Sınıf ve 13,31 ile 12. Sınıf öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Rehberlik	Gruplar arası	584,138	3	194,713	6,263*	,000
	Grup içi	10818,952	348	31,089		
	Toplam	11403,091	351			
Öğrenme ortamı	Gruplar arası	220,122	3	73,374	3,597*	,014
	Grup içi	7098,398	348	20,398		
	Toplam	7318,520	351			
Akademik başarı	Gruplar arası	452,780	3	150,927	7,536*	,000
	Grup içi	6969,663	348	20,028		
	Toplam	7422,443	351			
Dış etkenler	Gruplar arası	384,844	3	128,281	8,934*	,000
	Grup içi	4996,872	348	14,359		
	Toplam	5381,716	351			

Tablo 22 incelendiğinde temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=6,263; p<,05), öğrenme ortamı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=3,597; p<,05), akademik başarı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=7,536; p<,05) ve dış etkenler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=8,934; p<,05) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Levene testine bakıldığında faktörlerin teker teker anova testi ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılarak her bir faktörün LSD testi ile varyansların homojenliği

kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey, homojen olmadığı durumlarda ile Dunnett's T3 testleri kullanılmıştır.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY ve DUNNETT'S T3 testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin sınıflarına göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Rehberlik	10. Sınıf	9. Sınıf	4,02722*	,023
		11. Sınıf	3,10707*	,027
		12. Sınıf	4,49757*	,000
Öğrenme ortamı	10. Sınıf	11. Sınıf	2,68391*	,016
		12. Sınıf	2,80034*	,008
Akademik başarı	10. Sınıf	9. Sınıf	3,12097*	,030
		11. Sınıf	2,68443*	,014
		12. Sınıf	3,96257*	,000
Dış etkenler	10. Sınıf	11. Sınıf	3,09990*	,000
		12. Sınıf	3,65737*	,000

Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencileri ile 9. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15'te görülmektedir. Bu bulguya göre 10. Sınıftaki öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde rehberlik faktörünün etkisi 9. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıftaki öğrencilerden yüksektir.

Öğrenme ortamı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencileri ile 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15'te görülmektedir. Bu bulguya göre 10. Sınıftaki öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde öğrenme ortamı faktörünün etkisi 11. Sınıf ve 12. Sınıftaki öğrencilerden yüksektir.

Akademik başarı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencileri ile 9. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15'te görülmektedir. Bu bulguya göre 10.

Sınıftaki öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde akademik başarı faktörünün etkisi 9. Sınıf, 11. Sınıf ve 12. Sınıftaki öğrencilerden yüksektir.

Dış etkenler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencileri ile 11. Sınıf ve 12. Sınıf öğrencileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15’te görülmektedir. Bu bulguya göre 10. Sınıftaki öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde dış etkenler faktörünün etkisi 11. Sınıf ve 12. Sınıftaki öğrencilerden yüksektir.

4.3. Öğrencilerin Veli Eğitim Durumlarına Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin velilerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 24 ve Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin velinin eğitim durumuna göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, \bar{X} ve S değerleri

Boyutlar	Velinin eğitim durumu	N	\bar{X}	S
Rehberlik	İlkokul/Ortaokul	74	29,6216	4,17331
	Lise	116	27,0259	5,89688
	Lisans/Lisansüstü	162	27,0679	5,97420
Öğrenme ortamı	İlkokul/Ortaokul	74	19,5405	4,07528
	Lise	116	18,0690	4,80529
	Lisans/Lisansüstü	162	18,5494	4,56295
Akademik başarı	İlkokul/Ortaokul	74	24,0405	4,24406
	Lise	116	22,9828	4,47016
	Lisans/Lisansüstü	162	22,8951	4,81794
Dış etkenler	İlkokul/Ortaokul	74	14,9189	3,72609
	Lise	116	13,8621	4,09856
	Lisans/Lisansüstü	162	13,6173	3,81910

Tablo 24 incelendiğinde rehberlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 29,62 ile velisinin eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilere ait olduğu, bunu

sırasıyla 27,07 ile lisans/lisansüstü ve 27,03 ile lise olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrenme ortamı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,54 ile velisinin eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,54 ile lisans/lisansüstü ve 18,07 ile lise olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Akademik başarı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,04 ile velisinin eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 22,98 ile lise ve 22,90 ile lisans/lisansüstü olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dış etkenler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 14,92 ile velisinin eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 13,86 ile lise ve 13,62 ile lisans/lisansüstü olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin velilerinin eğitim durumuna göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin velilerinin eğitim durumuna göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Rehberlik	Gruplar arası	386,510	2	193,255	6,122*	,002
	Grup içi	11016,581	349	31,566		
	Toplam	11403,091	351			
Öğrenme ortamı	Gruplar arası	98,588	2	49,294	2,383	,094
	Grup içi	7219,932	349	20,687		
	Toplam	7318,520	351			
Akademik başarı	Gruplar arası	72,383	2	36,192	1,718	,181
	Grup içi	7350,060	349	21,060		
	Toplam	7422,443	351			
Dış etkenler	Gruplar arası	88,138	2	44,069	2,905	,056
	Grup içi	5293,578	349	15,168		
	Toplam	5381,716	351			

Tablo 17 incelendiğinde temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden öğrenme ortamı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=2,383; p>,05), akademik başarı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=1,718; p>,05) ve dış etkenler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=2,905; p>,05) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir

fark olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte rehberlik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=6,122$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY ve DUNNETT'S T3 testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin velilerinin eğitim durumuna göre rehberlik faktörü puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Velinin eğitim durumu	(J) Velinin eğitim durumu	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Rehberlik	İlkokul/Ortaokul	Lise	2,59576*	,006
		Lisans/Lisansüstü	2,55372*	,004

Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde velisinin eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrenciler ile lise ve lisans/lisansüstü olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 18'de görülmektedir. Bu bulguya göre velisinin eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde rehberlik faktörünün etkisi lise ve lisans/lisansüstü olan öğrencilerden yüksektir.

4.4. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Temel Liseyi Tercih

Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin ailelerinin gelirin göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 27 ve Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, \bar{X} ve S değerleri

Boyutlar	Ailenin geliri	N	\bar{X}	S
Rehberlik	2000 TL ve altı	40	28,1000	6,27490
	2001-4000 TL	198	28,2424	5,10815
	4001 TL ve üzeri	114	26,2807	6,26623
Öğrenme ortamı	2000 TL ve altı	40	18,7000	4,83682
	2001-4000 TL	198	18,8889	4,62259
	4001 TL ve üzeri	114	18,0614	4,35846
Akademik başarı	2000 TL ve altı	40	23,3500	5,29417
	2001-4000 TL	198	23,6616	4,27027
	4001 TL ve üzeri	114	22,2368	4,78623
Dış etkenler	2000 TL ve altı	40	14,3500	4,10472
	2001-4000 TL	198	14,4343	3,75293
	4001 TL ve üzeri	114	13,0351	3,99320

Tablo 27 incelendiğinde rehberlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 28,24 ile ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 28,10 ile 2000 TL ve altı ve 26,28 ile 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrenme ortamı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 18,89 ile ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,70 ile 2000 TL ve altı ve 18,06 ile 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Akademik başarı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 23,66 ile ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,35 ile 2000 TL ve altı ve 22,24 ile 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dış etkenler alt boyutunda ise en yüksek puan ortalamasının 14,43 ile ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 14,35 ile 2000 TL ve altı ve 13,03 ile 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Ailenin geliri	KT	sd	KO	f	p
Rehberlik	Gruplar arası	290,110	2	145,055	4,555*	,011
	Grup içi	11112,981	349	31,842		
	Toplam	11403,091	351			
Öğrenme ortamı	Gruplar arası	49,994	2	24,997	1,200	,302
	Grup içi	7268,526	349	20,827		
	Toplam	7318,520	351			
Akademik başarı	Gruplar arası	148,410	2	74,205	3,560*	,029
	Grup içi	7274,034	349	20,843		
	Toplam	7422,443	351			
Dış etkenler	Gruplar arası	148,110	2	74,055	4,938*	,008
	Grup içi	5233,606	349	14,996		
	Toplam	5381,716	351			

Tablo 28 incelendiğinde temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden öğrenme ortamı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=1,200$; $p>,05$) ilgili boyutta gruplar arasında anlamı bir farkın olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte rehberlik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,555$; $p<,05$), akademik başarı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,560$; $p<,05$) ve dış etkenler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,938$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu ifade etmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY ve DUNNETT'S T3 testi sonuçları Tablo 29'de verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin ailelerinin gelirine göre puan temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Ailenin geliri	(J) Ailenin geliri	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Rehberlik	2001-4000 TL	4001 TL ve üzeri	1,96172*	,009
Akademik başarı	2001-4000 TL	4001 TL ve üzeri	1,42477*	,023
Dış etkenler	2001-4000 TL	4001 TL ve üzeri	1,39926*	,006

Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrenciler ile 4001 TL ve üzeri olan öğrenciler

arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 21’de görülmektedir. Bu bulguya göre ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde rehberlik faktörünün etkisi 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerden yüksektir.

Akademik başarı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrenciler ile 4001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 21’de görülmektedir. Bu bulguya göre ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde akademik başarı faktörünün etkisi 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerden yüksektir.

Dış etkenler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrenciler ile 4001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 21’de görülmektedir. Bu bulguya göre ailesinin geliri 2001-4000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde dış etkenler faktörünün etkisi 4001 TL ve üzeri olan öğrencilerden yüksektir.

4.5. Öğrencilerin Ödedikleri Okul Ücretlerine Göre Temel Liseyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin okul ücretine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 30. Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puanlarına ilişkin N, \bar{X} ve S değerleri

Boyutlar	Okul ücreti	N	\bar{X}	S
Rehberlik	4000 TL ve altı	55	27,2909	3,76963
	4001-6000 TL	118	29,3814	5,43166
	6001 TL ve üzeri	179	26,5028	6,08403
Öğrenme ortamı	4000 TL ve altı	55	17,6000	3,68983
	4001-6000 TL	118	19,8051	4,70362
	6001 TL ve üzeri	179	18,1117	4,57507
Akademik başarı	4000 TL ve altı	55	23,5091	2,89874
	4001-6000 TL	118	24,2119	5,21315
	6001 TL ve üzeri	179	22,3687	4,45934
Dış etkenler	4000 TL ve altı	55	14,0000	3,21455
	4001-6000 TL	118	15,1102	3,86256
	6001 TL ve üzeri	179	13,2123	3,98165

Tablo 30 incelendiğinde rehberlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 29,38 ile okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 27,29 ile 4000 TL ve altı ve 26,50 ile 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrenme ortamı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 19,81 ile okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,11 ile 6001 TL ve üzeri ve 17,60 ile 4000 TL ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Akademik başarı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 24,21 ile okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,51 ile 4000 TL ve altı ve 22,37 ile 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir

Dış etkenler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 15,11 ile okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 14,00 ile 4000 TL ve altı ve 13,21 ile 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir

Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlere ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	f	p
Rehberlik	Gruplar arası	595,158	2	297,579	9,609*	,000
	Grup içi	10807,933	349	30,968		
	Toplam	11403,091	351			
Öğrenme ortamı	Gruplar arası	269,038	2	134,519	6,660*	,001
	Grup içi	7049,482	349	20,199		
	Toplam	7318,520	351			
Akademik başarı	Gruplar arası	249,330	2	124,665	6,065*	,003
	Grup içi	7173,114	349	20,553		
	Toplam	7422,443	351			
Dış etkenler	Gruplar arası	256,215	2	128,108	8,723*	,000
	Grup içi	5125,501	349	14,686		
	Toplam	5381,716	351			

Tablo 31 incelendiğinde temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=9,609; p<,05), öğrenme ortamı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=6,660; p<,05), akademik başarı alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=6,065; p<,05) ve dış etkenler alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=8,723; p<,05) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY ve DUNNETT’S T3 testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin okul ücretine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerin puan ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Okul ücreti	(J) Okul ücreti	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Rehberlik	4001-6000 TL	6001 TL ve üzeri	2,87856*	,000
Öğrenme ortamı	4001-6000 TL	4000 TL ve altı	2,20508*	,008
		6001 TL ve üzeri	1,69335*	,005
Akademik başarı	4001-6000 TL	6001 TL ve üzeri	1,84315*	,002
Dış etkenler	4001-6000 TL	6001 TL ve üzeri	1,89788*	,000

Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrenciler ile 6001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 24’de görülmektedir. Bu bulguya göre okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde rehberlik faktörünün etkisi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden yüksektir.

Öğrenme ortamı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrenciler ile 4000 TL ve altı ve 6001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 24’de görülmektedir. Bu bulguya göre okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde öğrenme ortamı faktörünün etkisi 4000 TL ve altı ve 6001 TL ve üzeri öğrencilerden yüksektir.

Akademik başarı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrenciler ile 6001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 24’de görülmektedir. Bu bulguya göre okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde akademik başarı faktörünün etkisi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden yüksektir.

Dış etkenler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrenciler ile 6001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 24’de görülmektedir. Bu bulguya göre okul ücreti 4001-6000 TL olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde dış etkenler faktörünün etkisi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerden yüksektir.

5.BÖLÜM

5.1. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik ve öğrenme ortamı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılıklar bulunmamıştır.
2. Temel liseyi tercih etmede akademik başarı faktörünün, kız öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. Temel liseyi tercih etmede dış etkenler faktörünün, kız öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
4. Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerinde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
5. Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden öğrenme ortamı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerinde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
6. Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden akademik başarı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerinde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
7. Öğrencilerin sınıfları açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden dış etkenler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 10. Sınıf öğrencilerinde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
8. Öğrenci velilerinin eğitim durumuna göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden öğrenme ortamı alt boyutunda, akademik başarı alt boyutunda ve dış etkenler alt boyutunda boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit edilmiştir.
9. Öğrencilerin veli eğitim durumu açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan

faktörlerden rehberlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde veli eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilerde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

10. Öğrencilerin veli eğitim durumu açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden dış etkenler boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde veli eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilerde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
11. Öğrenci aile gelirine göre temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden dış etkenler alt boyutunda, akademik başarı alt boyutunda ve dış etkenler alt boyutunda boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit edilmiştir.
12. Öğrencilerin aile gelir durumu açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden rehberlik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde aile gelir durumu 2001-4000 TL ve olan öğrencilerde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
13. Öğrencilerin aile gelir durumu açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden akademik başarı boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde aile gelir durumu 2001-4000 TL ve olan öğrencilerde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
14. Öğrencilerin aile gelir durumu açısından temel liseyi tercih etmesinde etkili olan faktörlerden dış etkenler boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde aile gelir durumu 2001-4000 TL ve olan öğrencilerde etkisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Anlamalı farklılık bulunan maddelerde öğrencilerin temel liseye gitme nedenleri cinsiyet açısından kıyaslanacak olunursa; kız öğrenciler erkek öğrencilere göre belirtilen maddelere katılma oranları daha yüksektir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin temel liselerle ilgili düşüncesi erkeklere göre daha olumlu olabilir. Çayır, (2014) öğrencilerin dershaneye gitme sebeplerini incelediği çalışmada aynı görüşe varmıştır. Bu sonuç kızlarda cinsiyetin getirdiği bir alt özellik olarak, hedefe giderken algılarında riskleri yok ederek, disiplinli ve düzenli olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın sonucunda belirtilen alt boyutlarda faktörlerin etkisi 12. sınıflarda daha yüksek olması öngörülürken, öğrencilerin %9.4 lük gibi az bir kısmı oluşturan 10.sınıflarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da 10. sınıf öğrencilerinin, 9. sınıfta gittikleri okullarıyla, temel liseleri kıyaslamış olmaları muhtemeldir. Ayrıca temel liselerde ki eğitimin 2015-2016 yılı itibari ile başladığını düşünürsek, bu öğrencilerin hepsi ilk yılın öğrencileridir. Yani 12. sınıf öğrencisi, 11. sınıfta iken muhtemelen sınava hazırlanmaya başladığı için dersanelere gidiyordu. 12. sınıfa geçtiklerinde temel liseleri tamamen dersane formatında bekledikleri için umduklarını bulamamış olabilirler.

Öğrencilerin temel liselere gitme nedenleri, mevcut durumda veli öğrenim düzeyine göre çok fazla farklılık göstermemesine rağmen velisinin eğitim durumu ilkökul/ortaokul olan öğrencilerin temel liseyi tercih etmesinde rehberlik faktörünün etkisi lise ve lisans/lisansüstü olan öğrencilerden yüksektir. Bu da sosyo-ekonomi seviyesi düşük olan ailelerin öğrencilerine yeteri kadar destek sağlayamadığı için dışardan destek almaya ihtiyacından kaynaklanabilir. Tümkaya ve İflazoğlu, (2000) de yaptığı çalışmada anne-babalarının çoğunlukla ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, ailesinden eğitsel anlamda onlara rehberlik etmek için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmaya göre aile gelir düzeylerini üç gruba ayırdığımızda (2000 TL ve altına alt gelir, 2001-4000 TL orta gelir ve 4001 TL ve üzeri yüksek gelirlili), en çok temel liseleri tercih eden veliler orta gelir düzeyi olan ailelerdir. Temel (2002), yaptığı çalışmada dersane öğrencilerinin çoğunluğunu orta ve alt gelir grubundan gelen öğrencilerin oluşturduğu sonucuna varmıştır. Bu da gösteriyor ki dersanelerin özel okullara dönüşmesi ile birlikte fiyatlarında ki artış, alt gelir aile grubunda ki öğrencilerin sayıları

azalmış olabilir. Üst gelir grubunda ki aileler çocuklarının okullarını değiştirmek istemeyip, dershanelerin yerine tutması için özel dersleri koymuş olabilirler. Fırsat eşitsizliği sebep gösterilerek kapatılan dershanelerin aslında ücretlerinin çeşitlilik göstermesi nedeniyle, aylık gelir bakımından hemen her kesimden ailenin çocuklarını bu eğitim kurumlarına yollayabilmesine fırsat verdiğini göstermektedir. Aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin az katıldığı tespit edilen nedenlere dikkat edildiğinde öğrencilerin bu ihtiyaçlarının Temel Liselere gelmeden öncede karşılanmış olacağı söylenebilir. Arslan, (2006)'nın yaptığı "Ailenin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımına Etkisi" adlı çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir. Arslan, (2006) çalışmasında yüksek gelirli ailelerin, çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşıladıkları için kendilerini gerçekleştirme arayışı içerisine girdiklerinin sonucuna varmıştır.

Verileri toplamak için ölçek Eylül, Ekim aylarında yapılmış olsa idi öğrencilerin tercih sebepleri daha net görülebilirdi. Sene sonunda yapıldığı için uygulamayı gördüler bu yüzden ölçekteki maddelerde beklentilerini bulup, bulamadıklarını değerlendirmiş olabilirler.

5.3. Öneriler

1. Orta gelirli ailelerin temel liseleri daha fazla tercih ettiği görülmektedir alt gelirli ailelerin sayısı daha azdır. Bundan dolayı temel liselerde ki arz-talep arttıkça bunu fırsata dönüştürüp, ücretlerini yukarı çıkarmamaları gerekmektedir.
2. Araştırmada rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması maddesine veli eğitim durumu ilkokul/ortaokul olan öğrencilerin daha çok katıldığı gözlenmiştir. Bu öğrencilerin ve velilerin beklentilerini karşılamak için mesleki ve eğitsel rehberlik ön plana çıkarılmalı ve daha da arttırılmalıdır.
3. Araştırmanın değişkenlerini dikkate alarak, temel lise öğrencilerinin neden bu okulları tercih ettiğini ya da beklentilerini daha net görebiliriz. Bu yüzden yöneticilerin öğrencilere ve velilere ha iyi hizmet verebilmesi için temel lise öğrenci profilini iyi kavramalıdır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %9.4 lük kısmını oluşturmasına rağmen 10. sınıf öğrencilerinin, diğer sınıflara göre çoğu maddeye daha çok katılarak anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göz önüne alırsak, bu öğrenciler 9. sınıfta gittikleri okullarla, temel liseleri kıyaslamış olabilirler. Yöneticiler bunu dikkate almalıdırlar.
5. Araştırma için veriler Mayıs ayında toplanmıştır, bunun neticesinde de öğrenciler temel liseye gitme nedenlerine ilişkin cevap vermeyip, beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına uygun cevap vermiş olabilirler. Bu yüzden bu tarz çalışmalarda veriler sene başında toplanmalıdır.
6. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki temel liseler eklenerek ve bölge sayısı ile örneklem sayısı arttırılarak daha geniş çapta araştırma yapılabilir.
7. Yapılan çalışma nitel çalışmalarla karşılaştırılıp geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (22 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Arabacı, B., & Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 31-48.
- Arslan, B. (2006). *Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımına etkisi (Türkiye ve Hollanda'daki ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, Ege Üniversitesi.
- Bacanlı, H., & Dombaycı, M. A. (2006). *Kapatılma ve dönüştürülme ayrımında dershaneler*. Ankara: Ankara Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi (ASEM) Raporu.
- Başaran, İ. (1991). *Eğitime giriş* (12 b.). Ankara: Gül.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7 (2).
- Binbaşoğlu, C. (1982). *Eğitim psikolojisi* (5. Baskı). Binbaşoğlu.
- Birgin, O., ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. b). Ankara: Pegem
- Cenk, E. (2005). *Öğrencilerin özel dershanelere gitme nedenleri ile özel dershanelerde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Ankara Üniversitesi.

- Çayır, M. (2014). *Dershane öğrencilerinin algılarına göre dershane öğrencilerinin üniversite hazırlık sürecinde dershaneye gitme sebeplerinin incelenmesi: İstanbul ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri; Bursa örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erdoğan, V. (2010). ÖZ-DE-BİR Dershanecilik akademisi. *ÖZ-DE-BİR Eğitim Dergisi*, 49,12.
- Ergün, M. (2005), ‘Eğitim ve Kalkınma’, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Merkezi, Sosyal Bilimler Sempozyumu.
- Fatma, K. (2009). *Küreselleşme sürecinde Avrupa Birliği eğitim sisteminin Türk eğitim sistemine etkisinin Çorlu ilçesi örneğinde incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.
- Gedikoglu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66–80. 2–58.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm Önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 9 (2), 5
- Gültekin, M., Anagün, Ş. (2006) Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. (Rapor No. 1). *Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/29061209_2015darefaalyetrap_oru.pdf (Erişim Tarihi: 31.07.2016)
- MEB. (2016, 12 30). *MEB MEVZUAT. MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU*:
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden alındı
- Huang, K.M. (1993). Discussing cramming school. *Hsien Tai Chiao Yu*,8, 145- 151
- Koçer, H.A., (1991). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*. Araştırma ve İnceleme Dizisi. İstanbul: MEB

- Köprülü, F. (2014). Özel dershanelerin eğitim sistemi içindeki yeri, sosyo-ekonomik değerleri, geleceği.
<http://mail.ozdebir.org.tr/fls/2014012114200879cf13dcc0e89062adc0234a9d1c362c.pdf> (Erişim Tarihi: 14.07.2016)
- Küçük, N., (2006). *Hedefteki kurum dershaneler*. İstanbul: Nüve.
- Lee, C.J., Park, H. J., & Lee, H. S. (2009). Shadow education systems. *G. Sykes, B. L. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), Handbook of educational policy research (p. 901– 919). New York: Routledge.*
- MEB, (2015). Faaliyet Raporu
Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015/'16
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf (Erişim Tarihi: 11.06.2016)
- Ören, A.N. (2014). *Öğrencilerin dershaneye yönelik düşüncelerinin analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- ÖSYM, (2016). Eğitim İstatistikleri. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-4128/ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sistemi-osys.html> (Erişim Tarihi: 25.07.2016)
- Özan, M.B., Polat, H., Gündüzalp, S., Yaraş, Z.(2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 259-279.*
- ÖZ-DE-BİR (2012). *Dünya ve ülkemizde dershanecilik*. Özel Dershaneler Birliği Derneği Yayın Organı.
- ÖZ-DE-BİR. (1995). *Japon eğitim sistemi ve özel Dershaneler*. Ankara: ÖZDEBİR Araştırma ve İnceleme
- ÖZ-DE-BİR. (2005). Özel dershaneler.
<http://www.ozdebir.org.tr/ozdebir/ozeldershaneler.asp?Kod=1> (Erişim Tarihi: 09.07.2016).
- Özoğlu, M. (2011). *Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek*. Ankara: SETA Analiz.
- Özoğlu, M. (2012). Sınavsız ve dershanesiz bir öğrencilik mümkün, Star Açık görüş.16
- Saraçoğlu, S., Gündoğdu K., Baydilek N. B. Ve Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya'da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 51, ERZURUM*

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Subaşı, B. (2005). Dünya’da ve Türkiye’de özel dersaneler. İTO, Yayın No: 2005 10, İstanbul.
- Sunwoong Kim, Ju-Ho Lee (2001) Demand for Education and Developmental State: Private Tutoring in South Korea. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=268284 (Erişim Tarihi: 12.06.2016)
- Şanlı, Ö. (2015). Özel okula dönüşmek için başvuran dersane yöneticilerinin bu dönüşüm hakkındaki görüş ve önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 01-15.
- Şeker, F. , Süngü, B. ,Çamlıyer, H. (2015). Apartman okullarda yetişecek yeni nesiller. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*,2, 95 104.
- Şişman, M. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem.
- T.C. Resmi Gazete. (14 Mart 2014) sayı: 28941 <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> (Erişim Tarihi: 11.05.2016)
- T.C. Resmi Gazete.(24 Temmuz 2017) sayı:29424 <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150724.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150724.htm> (Erişim Tarihi:19.07.2017)
- T.C. Resmi Gazete (1974). Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yönetmeliği. S. 15067. 19 Kasım 1974
- Tansel, A. & Bircan, F. (2006). Demand For Education in Turkey: A Tobit Analysis of Private Tutoring Expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313.
- TED, (2010). Ortaöğretime geçiş sistemi özet rapor. http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/ortaogretimeveuyuksekogretimeg ecissistemi_ozet_rapor.pdf adlı siteden 13.12.2013 tarihinde temin edilmiştir

- Temel, C. (2002). Bir Eğitim Kurumunun 25 yılı. Mersin: *Test Teknik Dershanesi Yayınları*.
- TÖDER. (2012). Dershaneler sadece Türkiye’de değil dünyanın dört bir yanında eğitim ve öğretim hizmeti veriyor. TÖDER Haberler. (Erişim Tarihi 09. 07. 2016)
http://www.toder.org/haber/dershaneler_sadece_turkiye_de_degil_dunyanin_dort_bir_yaninda_egitim_ve_ogretim_hizmeti_veriyor.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı Sosyo-Demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü Dergisi*, 6, 143-158
- Türkiye İstatistik Kurumu, http://www.tuik.gov.tr/Pre.Tablo.do?alt_id=1018 (Erişim Tarihi: 11.02.2016)
Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Vural, L. (2013) GRASHA-RIECHMANN Öğrenme Stili Ölçeğinin Yayı Geçerliliği Çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 481-496
- Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin sbs başarılarını yordama gücü*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

EKLER

EK-1 Ön çalışma ve geçerlik Testi

		KATILMA DERECENİZ				
TEMEL LİSELERE GİTME NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖLÇEK		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Üniversitede hedeflenen bölümü kazanma ihtimalini yükseltmesi					
2	Diğer kurumlarda eğitimin sınavlara hazırlıkta tatmin edici olmaması					
3	Diğer okullara devam edilirse üniversiteyi kazanma ihtimalinin düşebilecek olması					
4	Özel öğretmen ve kurs takviyesine ihtiyaç duyulmuyor olması					
5	Sınav için hedefe daha uygun bir işleyişin olması					
6	Konuların bilgi düzeyine uygun sınıflarda öğreniliyor olunması					
7	Sınav için aynı hedefe yönelmiş öğrenciler ile birlikte olunması					
8	Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlanması					
9	Alan derslerine daha fazla zaman ayrılıyor olması					
10	Etüt ve bire-bir derslerin konu eksikliğini tamamlamada yardımcı olması					
11	Öğretmenlerin alanların da daha uzman ve ilgili olması					
12	Programlı ders çalışma ortamı sağlanması					
13	Rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması					
14	Üniversite ve bölümler hakkında bilgilendirmede etkili rehberlik servisi olması					
15	Verilen yayınların üniversite sınavına hazırlık için daha işlevsel olması					
16	Deneme sınavları ile öğrenme düzeyini takip etmede kolaylık sağlanması					
17	Sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturuluyor olması					
18	Sınıf mevcudunun az olması					
19	Ücret ödeme mecburiyetinin sorumluluk duygusunu daha artırıyor olması					
20	Özel sektör olduğu için öğrenci memnuniyetini önemsiyor olması					
21	Ulaşım kolay olduğu için servis ihtiyacı duyulmaması					
22	Devlet desteği alınması nedeni ile ailenin ekonomik olarak zorlanmaması					
23	Kılık, kıyafet konusunda mecburiyetin olmaması					

EK-2 Geliştirilmiş Öğrencilerin Temel Liselere Gitme Nedenlerine İlişkin

Ölçek

Sevgili Öğrenciler

Aşağıda yer alan ölçek formu, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı'nda yürütülen "Öğrencilerin Temel Liseleri Seçme Nedenlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması için akademik amaçlı olarak hazırlanmıştır.

Ölçek formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise belirtilen ifadelere katılma düzeyinizi ölçen "Kesinlikle Katılmıyorum"dan "Kesinlikle Katılıyorum"a kadar giden çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Elde edilen veriler tamamen akademik amaçlı kullanılacaktır. Değerlendirmede göstereceğiniz hassasiyet, araştırmanın güvenilirliğinde önemli rol oynayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim...

RABİA GÖKÇEN KARATAŞ
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

gokcen.karatas@kayserifinalokullari.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinizi içeren sorular yer almaktadır. Lütfen, durumunuza uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

1-HANGİ ŞEHİRDE OKUYORSUNUZ?

- a. () Ankara
- b. () Konya
- c. () Kayseri
- d. () Eskişehir
- e. () Sivas
- f. () Kırıkkale
- g. () Aksaray
- h. () Karaman
- i. () Kırşehir
- j. () Niğde
- k. () Nevşehir

2-CİNSİYETİNİZ NEDİR?

- a. () Erkek
- b. () Kız

3-ÖĞRENİM DURUMUNUZ NEDİR?

- a. () Ortaöğretim 9. Sınıf
- b. () Ortaöğretim 10. Sınıf
- c. () Ortaöğretim 11. Sınıf
- d. () Ortaöğretim 12. Sınıf

4- VELİ EĞİTİM DURUMUNU İŞARETLEYİNİZ?

- a. () Okur Yazar Değil
- b. () İlkokul/Ortaokul Mezunu
- c. () Lise Mezunu
- d. () Lisans/Lisansüstü Mezunu

5-AİLENİZİN ORTALAMA AYLIK GELİRİ HANGİ SEÇENEĞE UYMAKTADIR?

- a. () 2000 TL ve altı
- b. () 2001- 4000 TL arası
- c. () 4001 TL ve üzeri

6-KAYIT OLURKEN ÖDEDİĞİNİZ ÜCRET NE KADARDIR?

- a. () 4000 TL ve altı
- b. () 4001-6000 TL arası
- c. () 6001 TL' den fazla

BÖLÜM II

		KATILMA DERECENİZ				
TEMEL LİSELERE GİTME NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖLÇEK		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
		1	2	3	4	5
1	Üniversitede hedeflenen bölümü kazanma ihtimalini yükseltmesi					
2	Diğer kurumlarda eğitimin sınavlara hazırlıkta tatmin edici olmaması					
3	Diğer okullara devam edilirse üniversiteyi kazanma ihtimalinin düşebileceği olması					
4	Özel öğretmen ve kurs takviyesine ihtiyaç duyulmuyor olması					
5	Sınav için hedefe daha uygun bir işleyişin olması					
6	Konuların bilgi düzeyine uygun sınıflarda öğreniliyor olunması					
7	Sınav için aynı hedefe yönelmiş öğrenciler ile birlikte olunması					
8	Disiplinli bir öğrenme ortamı sağlanması					
9	Alan derslerine daha fazla zaman ayrılıyor olması					
10	Etüt ve bire-bir derslerin konu eksikliğini tamamlamada yardımcı olması					
11	Öğretmenlerin alanların da daha uzman ve ilgili olması					
12	Programlı ders çalışma ortamı sağlanması					
13	Rehberlik servislerinin daha etkin çalışıyor olması					
14	Üniversite ve bölümler hakkında bilgilendirmede etkili rehberlik servisi olması					
15	Verilen yayınların üniversite sınavına hazırlık için daha işlevsel olması					
16	Deneme sınavları ile öğrenme düzeyini takip etmede kolaylık sağlanması					
17	Sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturuluyor olması					
18	Sınıf mevcudunun az olması					
19	Ücret ödeme mecburiyetinin sorumluluk duygusunu daha artırıyor olması					
20	Ulaşım kolay olduğu için servis ihtiyacı duyulmaması					
21	Devlet desteği alınması nedeni ile ailenin ekonomik olarak zorlanmaması					
22	Kılık, kıyafet konusunda mecburiyetin olmaması					