

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**AİLE, OKUL VE ÖZEL DERSHANELERİN SEVİYE BELİRLEME
SINAVINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sunullah ERCİK

VAN-2016

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**AİLE, OKUL VE ÖZEL DERSHANELERİN SEVİYE BELİRLEME
SINAVINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Sunullah ERCİK

Danışman

Prof. Dr. M. Ruhi KÖSE

VAN-2016

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR	viii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. Eğitim Sosyolojisinin Temelini Oluşturan Kuramsal Yaklaşımlar.....	9
1.1.1. Yapısal İşlevci Kuram.....	9
1.1.2. Çatışmacı Kuram.....	12
1.1.3. Yorumcu Kuram.....	15
1.1.4. Eleştirel Pedagojik Kuram	18
1.2. Okul Dışı Faktörlerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sosyolojik Yaklaşımlar ve Araştırmalar	21
1.2.1. 1970 Öncesi Dönem.....	21
1.2.2. 1970-1980 Arası Dönem	23
1.2.3. 1980’ler ve Sonrası Dönem.....	26
1.2.4. Türkiye’de Durum.....	28
1.3. Okul İçi Faktörlerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Sosyolojik Yaklaşımlar ve Araştırmalar	32
1.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Liselere Giriş Sınavları.....	34
1.4.1. Liselere Geçişte İlk Uygulamalar.....	36
1.4.2. Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (Liselere Giriş Sınavı-LGS)	36
1.4.3. Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ...	38
1.4.4. Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)	40
1.4.5. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) – (Tekli SBS).....	43
1.4.6. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG).....	44
1.4.7. Ortaöğretime Geçiş Sistemleri Değişikliklerinin Olumsuz Etkileri	45
II. BÖLÜM: YÖNTEM	48
2.1. Araştırmanın Amacı	48
2.2. Araştırmanın Önemi	49
2.3. Araştırmanın Problemleri.....	50
2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	51
2.5. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin İşlemsel Tanımları.....	51
2.6. Evren ve Örneklem	53

2.7. Veri Toplama Teknik ve Araçları	55
2.8. Veri Çözümleme Teknikleri.....	57
III. BÖLÜM: BULGULAR.....	59
3.1. Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri	60
3.2. Özel Dershanenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri	62
3.3. Ailenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri	63
3.4. Aile, Okul ve Özel Dershanenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Ortak Etkileri 69	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
Sonuç.....	76
Öneriler	84
KAYNAKLAR	86
ÖZET.....	95
SUMMARY	97
EKLER.....	99
EK-1: ÖĞRENCİ ANKET FORMU	100
EK-2: TÜRKİYE MESLEKİ SAYGINLIK ENDEKSİ	104

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Okul Türü ve Özel Dershaneye devamın, Seviye Belirleme Sınavına katılan ilköğretim son sınıf öğrencilerinin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve görel etkileri incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları 2005 yılında Van kent merkezinde gerçekleştirilen “Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri” adlı aynı nitelikteki araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmayla ilgili kısa bir girişten sonra araştırmanın kuramsal temelleri ve kavramsal çerçevesi incelendi ve konu ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalar bu bölümde sunuldu. İkinci bölümde, evren, örneklem, örneklem seçim yöntemi, veri toplama araçları ve çözümleme tekniklerini içeren araştırma deseni ile araştırma problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve kavramsal tanımları yer aldı. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ve yorumlar üçüncü bölümde sunuldu. Dördüncü ve son bölümde ise, araştırma sonunda elde edilen bulguların ışığında elde edilen sonuçlar ve geliştirilen öneriler sunuldu.

Çalışmalarım sırasında yapmış olduğu rehberlik ve yardımlarından dolayı değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. M. Ruhi KÖSE’ ye teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Yüksek Lisans eğitimim süresince bana olan katkılarından dolayı Sosyoloji Bölümünde görev yapan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarımın her safhasında beni destekleyen ve çokça sabır gösteren sevgili eşim Yıldız ERCİK’e teşekkür ederim.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Liselere Giriş Sınavındaki(LGSI Türkçe-Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puanı ve Matematik-Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan İçin Testlerin Ağırlık Kat Sayıları	38
Tablo 2: OKS Türkçe-Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puan ve OKS Matematik-Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan İçin Testlerin Ağırlık Kat Sayıları	39
Tablo 3: Ortaöğretime Geçiş Sisteminin (OGES) Puan Hesaplama Tablosu	41
Tablo 4: Seviye Belirleme Sınavı Ağırlıklı Standart Puanı Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları ve Sınıf Düzeylerine Göre Sorulan Soru Sayısı	42
Tablo 5: Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) Puan Hesaplama Tablosunun Son Hali	43
Tablo 6: Tekli Seviye Belirleme Sınavı Puan Hesaplama Tablosu	44
Tablo 7: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı Puan Hesaplama Tablosu	45
Tablo 8: Araştırma Örnekleminin Okul Türlerine ve Her Tür İçindeki Okuldan Seçilen Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı	54
Tablo 9: Ortaöğretime Geçiş Sistemi Puan Hesaplama Tablosunun Son Hali	57
Tablo 10: Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavlar Sonucundaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları Aritmetik Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Dağılımları	60
Tablo 11: Mezun Oldukları Okul Türünün Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavdaki OYP Puanları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları	61

- Tablo 12:** Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavlar Sonucundaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları Aritmetik Ortalamalarının Özel Dershaneye Devam Edip Etmemeye Göre Dağılımları 62
- Tablo 13:** Özel Dershanenin Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavdaki OYP Puanları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları 63
- Tablo 14:** Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri, Mezun Oldukları Okul Türü ve Dershaneye Devam Edip Etmemeleri ile Ortaöğretime Yerleştirme Puanları Arasındaki Bağını Katsayılarını Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları 64
- Tablo 15:** Baba Eğitim Düzeyi, Anne Eğitim Düzey, Baba Meslek Saygınlığı ve Kardeş Sayısının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkilerini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları 68
- Tablo 16:** Baba Eğitim Düzeyi, Anne Eğitim Düzey, Baba Meslek Saygınlığı ve Kardeş Sayısı, Okul Türü ve Dershanenin Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkilerini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları 69

KISALTMALAR

LGS	: Liselere Giriş Sınavı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
OGES	: Ortaöğretime Geçiş Sistemi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
YBP	: Yılsonu Başarı Puanı
DP	: Davranış Puanı
SP	: Sınıf Puanı
OYP	: Ortaöğretime Yerleştirme Puanı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavları
YEP	: Yerleşmeye Esas Puanı
YBP	: Yıl Sonu Başarı Puanı Ortalaması
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
EFEA	: Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Organizasyonu)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

GİRİŞ

Sosyal, kültürel ve ekonomik olarak ilkel ve iptidai bir özellik gösteren ilk topluluklardan günümüzün karmaşıklaşmış küresel çağdaş devletlerine kadar insanlık tarihi boyunca yeni nesillerin eğitilmesi olgusu tüm değişimlere ve tartışmalarla birlikte varlığını hep sürdürmüştür. İlk topluluklarda eğitim, çocukların yetişkinleri örnek alarak evdeki ya da tarladaki işleri izleyerek ve yaparak öğrenmeleri şeklinde gerçekleşirken, çocukların özel amaçlarla yapılmış okul binalarında öğrenim görmesi genel anlamda endüstrileşme süreci ile birlikte ortaya çıkmıştır. Daha sonraki yüzyıllarda da gelişerek biçim değiştiren eğitim-öğretim süreçleri, günümüzün çağdaş toplumlarında örgütlü bir biçimde devletin gözetimindeki bir müfredat ve program dâhilinde kamusal ve özel okullar tarafından yürütülmektedir.

Ülkemizdeki mevcut eğitim hizmetleri de, kısmen özel okullarda olmak üzere geneli itibariyle devlet tarafından örgün ve yaygın eğitim kurumları vasıtası ile yürütülmektedir. Temel eğitim ve ortaöğretim kademeleri, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Genç nesillerin, örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde belli bir düzeyde ve nitelikte eğitim görmesi, gelişmiş çağdaş devletlerde olduğu gibi eğitim sistemimizin de genel hedefleri arasında yer almaktadır. Türkiye’de ilk olarak 1924 anayasası ile ilkokulun zorunlu olduğu ilkesi konulmuş ve daha sonraki anayasalarda da bu hüküm korunmuştur. Mevcut anayasamızın 42. Maddesine göre “Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır” hükmü mevcuttur. Yine Milli Eğitim Temel Kanununda “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar. Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları

yetiştirmek için 6zel tedbirler alınır” şeklinde yurttaşların eğitim-6đretim haklarını korumaya y6nelik ifadelere yer verilmektedir.

Eğitimde fırsat ve imk6n eşitliğinin sağlanabilmesi için, ilk etapta her bireye eşit miktarda eğitim g6rme imk6nının sağlanması, bir başka deyişle bireyin eğitim hizmet ve olanaklarından daha fazla yararlandırılması gerekmektedir. İkinci olarak her bireye asgari d6zeyde 6đrenim g6rme fırsatı ve hakkının tanınması, 66nc6 olarak t6m bireylere eğitim basamaklarının en 6st d6zeyine kadar y6kselebilmek fırsat ve olanaklarının tanınması gerekmektedir. D6rd6nc6 olarak t6m bireylerin kendi yetenek ve potansiyellerinden yararlanabilmeleri için gerekli olanaklardan ve haklardan yararlandırılmaları ve eğitim sisteminin de bu ilkelere g6re d6zenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim sistemi, kişinin kendisi tarafından seçilemeyen ve denetlenemeyen cinsiyet, ırk, sosyoekonomik 6zellikler, coğrafi b6lge gibi bir takım dışsal fakt6rlerin bireye ya da gruplara avantaj ya da dezavantaj oluşturmayacak şekilde d6zenlenip kontrol edilmesini de gerektirmektedir.

T6rkiye’deki Eğitim Sisteminde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için yukarıda anılan bir takım yasal g6venceler alınmış olmakla birlikte, s6z konusu g6venceler fırsat eşitliğinin fiili d6zeyde gerçekleşebilmesi konusunda yetersiz kalmıştır. Başka bir deyişle eğitim sistemimizde fırsat eşitliği hedeflerinin hayata geçirilmesi pek de istenildiği gibi olamamıştır. 6rneğin hala g6n6m6z T6rkiye’inde 15–19 yaş arası gençlerin % 15’i ilköğretim diploması sahibi değildir. İlk6đretimi tamamlayamamış her 10 gencin yedisi kızıdır. Zorunlu ilköğretimin toplumsal hayata katılım için asgari bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçladığı d6ř6n6ld6đ6nde, bu durumun çok 6nemli bir sorun olduğu g6r6lecektir. 6lkemizde eğitimde b6lgeler arası eşitlisizliklerin derin olduğu g6r6lmektedir. 7–17 yaş arasında olup eğitim sisteminin dışında olanların oranı Batı Marmara’da % 8, Batı Karadeniz’de % 15, Kuzeydoğu Anadolu’da % 16, G6neydoğu Anadolu’da ise % 21’dir. Başka bir deyişle, aynı yaş grubunda Kuzeydoğu Anadolu’da eğitimde olmayanların oranı Batı Marmara’daki oranın iki katıdır, G6neydoğu Anadolu’da eğitimde olmayanların oranı ise Batı Marmara’daki oranın 6 katına yakındır. Uluslararası 6đrenci Başarılarını Değerlendirme Programı’ndan (PISA) elde edilen bulgulara g6re T6rkiye’de b6lgeler ve okullar arasındaki başarı farklılıkları OECD ortalamasının oldukça 6st6ndedir.

Yine Türkiye’de sosyoekonomik özelliklerin belirleyiciliği eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir. Özellikle ortaöğretimde öğrencilerin Anadolu Lisesi, Meslek lisesi gibi okul türlerine dağılımıyla sosyoekonomik durum arasında çok büyük bir paralellik olduğu göze çarpıyor. En düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yüzde 51’i meslek liseleri ve çok programlı liselere devam ederken, ancak yüzde 5’i bir Anadolu lisesine gidebilmektedir. En yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin sadece yüzde 3’ü meslek liseleri ve çok programlı liselere giderken, yüzde 49’u Anadolu liselerinde eğitim görmektedir. Başka bir deyişle, ülkemizde ortaöğretime devam eden çocuklar sosyoekonomik olarak kendi statülerinde olan çocuklarla aynı okullarda okuyorlar ve orta öğretim kurumları devam eden öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri temelinde kendi içlerinde homojen fakat kendi aralarında heterojen bir özellik göstermektedirler. Sınav sonuçlarına ilişkin bulgular, ÖSS’yi kazanmada Anadolu Lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre 22 kat daha şanslı olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar, eğitim sisteminin alt toplumsal gruplardan gelen öğrencilerin dezavantajlarını giderme amacını yerine getiremediğinin göstermekte ve ülkemizde eğitimde eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesinde önemli sorunlarla karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminin örgün eğitim bölümü, temel eğitim (okul öncesi, ilkokul, ortaokul), ortaöğretim ve yükseköğretim üzere üç kademededen oluşmaktadır. Türk eğitim sisteminin hem nicelik olarak büyümesi, hem de nitelik olarak gelişmesiyle birlikte 1970’li yıllardan sonra ortaöğretimden yükseköğretime, 1980’li yıllardan sonra ise ilköğretimden ortaöğretime geçişler çok önemli sorun haline gelmiş ve bu sorun henüz daha tam anlamıyla çözebilmiş değildir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim kademelerindeki öğrencilerin sayıları az olduğundan ve sayıları sınırlı olan ortaöğretim kurumları arasında niteliksel önemli bir farklılık söz konusu olmadığından, kademeler arası geçişlerle ilgili önemli bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Ancak, 1955 yılında o zamanki adı Maarif Vekâleti olan Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Matematik ve Fen derslerini İngilizce öğretmek üzere açılan az sayıdaki Maarif Kolejlerinin kurulması ile birlikte ilköğretimden ortaöğretime kademeler arası geçiş problemi de ortaya çıkmaya başlamıştır. Maarif

Kolejlerine sınavla öğrenci alınmaya başlanmış ve böylece ilk defa Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretime Geçiş Sınavları uygulaması ortaya çıkmıştır. 1964 yılında açılan Fen Liseleri, daha sonra Maarif Kolejlerinin isimlerinin değiştirilerek Anadolu Liselerine dönüştürülmeleri ve yaygınlaştırılmaları, 1990 yılında açılan Anadolu Öğretmen Liseleri ve ardından Açılan Anadolu Meslek Lisesi türlerinin sınavla öğrenci kabul etmesiyle birlikte, Türkiye’de temel eğitimden ortaöğretime öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi süreci tamamen merkezi sınavlarla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Ortaöğretime geçiş sistemi kısa aralıklarla ve türlü nedenlerle değişikliğe uğramış ve geçen süre içinde bir türlü istikrar sağlanamamıştır. Öncelikle, sorunun kaynağında, eğitim sisteminin sınavları zorunlu ve önemli kılan yapılanması ve yükseköğretime erişimindeki sınırlılıklar yatmaktadır. Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarının çeşitliliği ve kendi içerisindeki hiyerarşik yapısı (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, vb.) nitelikli bir ortaöğretim almak isteyen ilköğretim öğrencileri arasında ciddi rekabete neden olmaktadır. Bu hiyerarşik yapının devam etmesi, merkezi bir değerlendirmeye bağlı olarak yapılan öğrenci seçimini zorunlu hale getirmektedir. Ortaöğretime geçiş sınavlarında başarı elde edilebilmek ya da başka bir ifade ile başarı sıralamasının üst basamaklarında yer alabilmek sınava girecek öğrenciler için öğrenim gördükleri okuldan daha önemli hale gelmiştir. İyi bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek ve dolayısıyla yükseköğretime giriş sınavlarında avantaj sağlamak isteyen öğrenciler, okul dışı kaynak arayışına girmekte, sınava hazırlanma sürecinde ev, okul ve dersane üçgeninde yıllarca gerilimli bir yaşam sürdürmektedirler. Öğrencilerin yaşadığı sıkıntıların yanı sıra aileler de maddi ve ekonomik açıdan çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Tüm çabalara ve ekonomik zorluklara rağmen öğrencilerin çoğunluğu istedikleri başarıyı yakalayamamakta ve sınavlar sonucunda hayal kırıklıkları yaşamaktadırlar.

Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin, okul içi ve okul dışı olmak üzere iki temel gruba ayrıldığı gözlenmektedir. Okul içi faktörler, öğrenci, öğretmen, yönetici ve uzman personelin nicelik ve niteliğini içeren beşeri/insani özellikler ve bina, derslik, kütüphane, laboratuvar, spor salonu ile ısınma ve aydınlanma gibi fiziksel

özellikleri içermektedir. Okul dışı faktörler ise, başta öğrenci ailesinin etnik, dinsel, sosyoekonomik, kültürel ve demografik özellikleri olmak üzere, okulu çevreleyen sosyal, ekonomik ve kültürel yapıları ve eyleyicileri içermektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ise iki grupta inceleyebilir. İlk gruptaki çalışmalarda, okul dışı faktörlerin okul içi faktörlere göre öğrenci başarısında daha etkili olduğu, ikinci gruptaki çalışmaların sonuçlarına göre ise ailenin önemi belirtilerek, okulun özelliklerinin sınav başarısında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemden başlayarak eğitim ve okula büyük eşitlikçi umutlar bağlayan ve dolayısıyla eğitim ve okula yapılan yatırımlar aracılığıyla geçmişten taşınan toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabileceğini öne süren “Beşeri Sermaye Yaklaşımı” ve “Yapısal İşlevselci Kuram” gibi iktisat ve toplumbilim alanlarındaki yaklaşımların tersine, 1970’lerin başlarından itibaren eğitim ve okulun toplumdaki işlevlerine ilişkin farklı ve karşıt bir kuramsal vurgulamanın yaygınlaştığına tanıklık edilmektedir. King ve Brownell’in (1966) belirttikleri gibi, 1950-1970 arası dönemde, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, eğitim ve okula ilişkin olarak batı dünyasında egemen olan mit, eğitim ve okulu hem genç kuşakların yeni ve farklı toplumsal koşullara uyum sağlamalarını sağlayan en önemli araç, hem çocuklara ve gençlere sunduğu değerli bilgi ve beceriler aracılığıyla nüfusun ekonomik üretkenliğini arttıran bir süreç ve hem de yaratıcı ve özgür bireyler yaratarak demokratik ve eşitlikçi bir düzenin kurulmasını ve gelişmesini sağlayan bir kaldıraç olarak tanımlıyordu. Kavramsal ve ampirik temellerinin önemli bir kısmı J. Coleman ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde yürütülen ve sonuçları 1966 yılında yayınlanan “Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması”na (EFEA) dayanan eğitim ve okula ilişkin eleştirel düşünce dalgasının savunucuları ise, okulun niceliksel ve niteliksel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını, okulun özellikleri de dahil olmak üzere, öğrenci başarısının okul dışındaki ailesel ve toplumsal çevresel faktörler tarafından belirlendiğini ileri sürmeye başladılar (Coleman ve diğerleri, 1966; Jencks ve diğerleri, 1972; Illich, 1971; Bowles ve Gintis, 1976). Yukarıda da belirtildiği gibi, eğitim ve okula yönelik yeni düşünce dalgasının kavramsal ve yöntemsel eleştirileri, eğitim toplumbilimi araştırmalarında bir tür köşe taşı rolü oynayan EFEA’nın sonuç bölümünde yer alan

şu çarpıcı ifadeden besleniyorlardı: “Bir okula giren fiziksel ve ekonomik kaynakların bu okuldaki öğrenci başarısıyla çok az ilişkisi vardır. Okul, ailelerinin özelliklerinden bağımsız olarak öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.” (Coleman ve diğerleri., 1966, 325). EFEA’nın 1970’ler sonrası eğitim toplumbilimi alanında yapılmış olan çalışmalar üzerindeki en önemli etkilerinden birisi de, bu araştırmanın tasarımında seçilen okul ve aile kurumlarının toplumbilim literatüründeki eşitlik-eşitsizlik ikileminin göstergeleri olarak kavramlaştırılmalarıdır. Nitekim tasarımsal olarak EFEA’ya oldukça benzerlik gösteren Jencks ve arkadaşlarının ABD’de yapmış oldukları “Eşitsizlik” adlı kapsamlı çalışmanın sonuç bölümünde yer alan “Okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmanın, okul dışındaki mevcut toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmada önemli bir etkisi yoktur.” (1972; 96) şeklindeki ifade EFEA’yla başlayan eğitim ve okula yönelik beklentilerdeki karamsarlığı daha da pekiştirmiştir.

Aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin görece ağırlıklarına ilişkin bu tartışmanın, 1990’lı yılların başlarından itibaren az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere taşındığına tanıklık ediyoruz. S. Heyneman’ın (1980) öncülük etmiş olduğu bu tartışmaya yol açan temel soru ise şudur: Başta ABD olmak üzere, gelişmiş batı toplumlarında ailenin öğrenci başarısı üzerindeki güçlü etkisini gösteren eğilim ne ölçüde az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için geçerlidir? On üçü gelişmiş ve on altısı ise az gelişmiş veya gelişmekte olan toplam yirmi altı ülkeden toplanmış verileri kapsayan karşılaştırmalı çalışmaları sonunda Heyneman ve Loxley (1989), aile ve okulun başarı üzerindeki etkileri anlamında iki grup ülke arasında önemli farklılıklar gözlemlendiğini belirtmektedirler. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip toplumları içeren bu karşılaştırmalı çalışmanın bulguları, toplumun gelişmişlik ve endüstrileşme düzeyi arttıkça ailenin öğrenci başarı üzerindeki etkisinin arttığını ve okulun etkisinin ise düştüğünü, tam tersine toplumun gelişmişlik ve endüstrileşme düzeyi düştükçe ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin azaldığını okulun etkisinin ise arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle, Heyneman ve Loxley’in bulguları, aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde karşıt özellikler arz ettiğini göstermektedir. Aslında bu çalışmada sunulan bulgular ve ortaya konulan tablo, Heyneman’ın daha önceki

çalışmalarında (1976;1980) ileri sürdüğü kuramsal varsayımları doğrulamaktadır. Heyneman'ın bu çalışmalarında ileri sürdüğü kuramsal varsayımlar kısaca şu şekilde özetlenebilir: Bir toplum ne kadar uzun zamandan bu yana ve ne kadar çok endüstrileşmişse, nesnel olarak o kadar çok farklılaşmıştır. Bir toplum nesnel olarak ne kadar çok farklılaşmışsa bu toplumda ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi o kadar fazla okulun etkisi ise o kadar azdır. Tam tersine, bir toplum ne kadar az endüstrileşmişse, nesnel olarak o kadar az farklılaşmıştır. Bir toplum nesnel olarak ne kadar az farklılaşmışsa bu toplumda okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi o kadar fazla ailenin etkisi ise o kadar azdır.

Peki Türkiye'de durum nedir? 1960'ların sonlarına doğru başlamış olan ve halen devam etmekte olan ve daha çok üniversite giriş sınavları üzerinde yoğunlaşmış olan çalışmalar, ele alınan bağımsız değişkenler çerçevesinde şu üç ana başlık altında toplanabilir: 1) Öğrencilerin kişilik özellikleri ve sınav başarılarındaki değişkenliği sadece öğrencilerin mezun oldukları liselerin türleri ve özellikleri çerçevesinde ele almış olan çalışmalar (Sanay, 1963; Çalışkaner, 1964; Güngör, 1968; Mıhçıoğlu, 1969; Çavdar, Tunay ve Yurtseven, 1976; Köse, 1999) ; 2) Öğrencilerin kişilik özellikleri ve sınav başarılarındaki değişkenliği sadece öğrencilerin aile sosyo-ekonomik, kültürel ve demografik özellikleri çerçevesinde ele almış olan çalışmalar (Yıldırım, 1972; Özgüven, 1974; ÖSYM, 1978; Köse, 1995); 3) Ve son olarak öğrencilerin kişilik özellikleri ve sınav başarılarındaki değişkenliği hem aile, hem okul, ve hem de dersane çerçevesinde ele almış olan çalışmalar (Köse, 1999; 1990; Köse,1992; Günçer ve Köse,1993; Köse, 1997; 2002). İleri düzeyde istatistiksel çözümleme teknikleri kullanılan ÖSYM, Günçer ve Köse tarafından yapılan araştırmalar hariç, geriye kalan diğer tüm çalışmalarda betimleyici ve ilişkisel istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Ayrıca, bu çalışmaların tamamı öğrencilerin üniversiteye girişteki ve üniversite öğrenciliği dönemindeki başarıları üzerinde yoğunlaşmış bulunmaktadır. Konuya ilişkin literatür, ilk defa 2005 yılında yapılmaya başlanan Liselere Giriş Sınavındaki öğrenci başarısını etkileyen faktörler üzerine bugüne kadar her hangi bir bilimsel araştırmanın yapılmamış olduğunu göstermektedir.

Eğitim sosyolojisi alanındaki kuramsal ve ampirik tartışmalarda, öğrencilerin giriş sınavlarındaki başarı düzeylerinin genel olarak yukarıda tanımlanan üçgenin üç ayağını oluşturan aile, okul ve dershanenin sahip oldukları özellikler ile bu özelliklerdeki farklılaşmayı etkileyen toplumsal vresel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ileri sürülmektedir. Peki, söz konusu üçgenin sacayaklarını oluşturan bu kurumlardan her birinin, yani aile, okul ve özel dershanenin ğrencilerin Liselere Giriş Sınavındaki başarıları üzerindeki ortak ve bağımsız etkileri ne kadardır? Başka bir deyişle, aile, okul ve özel dersane bir arada ve ayrı ayrı Liselere Giriş Sınavındaki başarılarındaki varyasyonun ne kadarını aklamaktadırlar?

Bu sorulara cevap bulmak amacıyla, Ortaöğretime Geçiş Sınavları ile ilgili 2005 yılında ‘‘Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik zellikleri İle Okul ve zel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan ğrencilerin Akademik Başarıları zerindeki Etkileri’’ (Köse, 2006) adlı araştırma ile konu incelenmiş olup araştırma sonuçları yayınlanmıştır. Araştırmada bulgular, ‘‘okul dışındaki sosyal, ekonomik ve kültürel temelli toplumsal sınıfsal ayrışmanın öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişteki başarılarını belirleyen temel faktör’’ olduğunu göstermektedir.

Yapılacak bu yeni çalışmada 2005 yılında Van kent merkezinde gerçekleştirilen ‘‘Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik zellikleri İle Okul ve zel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan ğrencilerin Akademik Başarıları zerindeki Etkileri’’ adlı araştırma tekrar gerçekleştirilerek sonuçların karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Türkiye’deki diğer bölgelerle karşılaştırmalı olarak toplumsal ve ekonomik olarak daha az gelişmiş bir özellik gösteren Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde son yirmi yıldan bu yana kırsal alandan aşırı g almış olan ve Diyarbakır’dan sonra bölgedeki en kalabalık nüfusa sahip olan Van ili kent sınırları içinde yer alan farklı özelliklere sahip ilköğretim okullarından 2008-2009-2010 yılı Seviye Belirleme Sınavlarına katılan ve 2010 yılında son sınıfta okuyan ğrencilerinin aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun oldukları okul ve özel dershaneye devam edip etmemeleri arasındaki ilişkiler ile söz konusu faktörlerin ğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları başarıları üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerini 2005 yılındaki araştırma ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmektedir.

I. BÖLÜM: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenci başarısına ilişkin literatür incelendiğinde, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin, okul içi ve okul dışı olmak üzere iki temel gruba ayrıldığı gözlenmektedir. Okul içi faktörler, öğrenci, öğretmen, yönetici ve uzman personelin nicelik ve niteliğini içeren beşeri/insani özellikler ve bina, derslik, kütüphane, laboratuvar, spor salonu ile ısınma ve aydınlanma gibi fiziksel özellikleri içermektedir. Okul dışı faktörler ise, başta öğrenci ailesinin etnik, dinsel, sosyoekonomik, kültürel ve demografik özellikleri olmak üzere, okulu çevreleyen sosyal, ekonomik ve kültürel yapıları ve eyleyicileri içermektedir.

Bu bölümde, öncelikle eğitim sosyolojisinin temelini oluşturan kuramsal yaklaşımlar ve bu kuramsal yaklaşımlara getirilen eleştiriler ele alınacaktır. İkinci aşamada yukarıda özetle sunulan çerçeveden hareketle öğrenci akademik başarısını etkileyen faktörlerle ilgili sosyolojik yaklaşımlar ve bu kapsamda yapılan araştırmalar incelenecektir. Üçüncü aşamada ise, bu araştırmanın verilerinin de elde edilmesinde kullanılan Orta Öğretime Geçiş Sınavlarının tarihsel gelişimi ve temel eğitimden orta öğretime geçişle ilgili günümüze kadar uygulanan farklı sınav modelleri değerlendirilecektir.

1.1. Eğitim Sosyolojisinin Temelini Oluşturan Kuramsal Yaklaşımlar

Eğitim sosyolojisinin temelini oluşturan kuramsal yaklaşımlar, makro ve mikro yaklaşımlar biçiminde sınıflandırıldığı gibi temel yönelimler dikkate alınarak, Yapısal İşlevci Kuram, Çatışmacı Kuram, Yorumcu Kuram(Fenomenoloji, Sembolik Etkileşimcilik, Etnometodoloji) ve Eleştirel Pedagojik Kuram şeklinde de sınıflandırılmıştır.

1.1.1. Yapısal İşlevci Kuram

Eğitim sosyolojisinde klâsik yaklaşımı ifade eder. 1970 yılına kadar daha çok, işlevcilik gibi tek bir yaklaşım egemendi. Eğitsel kurumların toplumdaki rolünü açıklıyor ve meşrulaştırıyordu. Bunlara göre eğitimin ekonomi, aile, toplumsal sınıf, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle ilişkileri kuruluyor, ayrıca da okul örgütü ve rol kuramı yoluyla öğretmen-öğrenci etkileşimi ele alınıyordu. İşlevsel

çözümlemede işlev kavramı, herhangi bir sistemin varlığı ya da dengesi için bir gereksinim, gerekliliğin ya da zorunluluğun doyumunu ifade eder. Sistem düşüncesi ise parçaların birbirine bağımlılığını ve bütüne katkısını ifade eder (Tezcan, 1991).

Düzenli işleyen bir toplum, temel sorunlarının çözümü için gereken yolları bulmuştur. İşlevci kuramda bu sorun çözme mekanizmaları "Kurumlar" olarak adlandırılır. Yani kurumlar yoluyla çözüm yolları sürekli mekanizmalara dönüştürülmüştür. Durkheim gibi bazı işlevciler, organik anoloji yaparak toplumu insan vücuduna benzetirler. Tıpkı insan vücudundaki belli organların belli işleri görmeleri, karşılıklı olarak bağımlı çalışmaları gibi toplumun çeşitli kurumları da diğer kurumlarla ilişki içindedirler. Örneğin eğitim kurumunun aile, siyaset, ekonomi kurumu ile ilişkileri gibi. İşlevcilere göre insanlar toplumsallaşırken, kültürel norm ve değerleri içselleştirerek rol beklentilerini yerine getirirler. Bu nedenle rollerin bağlandığı kurumlar düzenli olarak çalışır. Bu yoldan toplumsallaşma, toplum düzenini sağlar(Tan, 1990).

Yapısal İşlevci Kurama göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan biri, toplumsal düzenin yetenek ve çabanın, ayrıcalıktan ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığı liyakate dayalı (meritokratik) bir özelliğe sahip oluşudur. İkincisi, modern toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gereksinim duyulmasıdır. Üçüncüsü, modern toplumsal yapının adalete, farklılaşmaya, toplumsal hareketliliğe dayanması ve tüm üyeleri için doyum sağlayan bir yaşama yönelik demokratik özellikler içermesidir. Eşitlikçi özelliklere sahip böylesi bir toplumsal düzenin inşa edilmesinin en önemli kanalı ise eğitim sistemi ve bu sistemin toplumun bütün kesimlerine nüfuz edecek bir biçimde yaygınlaşmasıdır. Çünkü eğitilmiş olan yurttaşlar topluluğunun sorumlu ve bilgili siyasal kararlar alma ve siyasete etkin katılma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca eğitim önyargıyı ve hoşgörüsüzlüğü azaltarak özgürlük ve adalete yönelen bir toplumun temel dayanaklarını oluşturur. Bu açıdan bakıldığında okullaşmanın artışıyla birlikte yüksek konumlara ulaşan yoksul ama yetenekli öğrencilerin sayıları artmakta, böylece fırsat eşitliğine dayalı bir topluma doğru yaklaşılmaktadır.

Yapısal İşlevci Kuram, çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük bir önem kazanmasını, eğitim sisteminin iki temel işleviyle açıklamaya çalışmaktadır. Tan'ın da belirttiği gibi (1990), bu işlevlerden ilkinde eğitim, toplumdaki yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamaktadır. Başka deyişle okullar, kişinin gelecekteki statüsünü onun ailevi kökeninden ziyade, onun çaba, çalışma ve yeteneğiyle belirlenen bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına hizmet etmektedirler. İkincisi, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda okullar, yetişkin rollerinin daha etkili bir biçimde yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan bilişsel bilgi, beceri, değer ve normları genç kuşaklara öğretmektedirler.

Tan'ın belirttiği gibi (1990), araştırmalar İşlevcilerin temel varsayımlarının gerçeği yansıtmadığını ortaya çıkarmıştır. Bir kez, okul başarısıyla meslek konumu ya da gelir arasında tutarlı ilişki bulunmadığı kanıtlanmıştır. Okul başarısıyla iş başarısı arasında da önemli bağlantılar kurulamamaktadır. Eğitsel belge ve diplomalar daha çok yüksek konumdaki meslekler için adam seçimine yarayan araçlar haline gelmiştir. Onun için de yüksek düzeyde eğitim görmüş kişilerin daha yüksek düzeydeki mesleklere girmeleri her zaman daha fazla bilgi ve becerilere sahip olduklarının kanıtı değildir. Eğitimle meslek arasındaki ilişki İşlevcilerin savduğundan çok daha karmaşık ve belki çok daha az akılcıdır.

İşlevci Paradigmanın en çok eleştirilen yönlerinden biri de eğitimle fırsat eşitliği arasında kurduğu bağlantıdır. Buna göre meslek statüsünü eğitsel başarıya dayandırarak toplumun en yetenekli bireylerini seçmek şansını arttıracaktır. Oysa araştırmalar bireyin ekonomik kazancını belirleyen etmenler arasında anne babasının toplumsal konumunun, eğitim ya da zekâ faktöründen önde geldiğini göstermiştir. İşlevci paradigmanın özellikle 1960 larda yaygın olan ve okul niteliği ile fırsat eşitliğini ilişkilendiren tezleri de araştırmalarla çürütülmüş bulunmaktadır. Nihayet eğitilmiş yurttaş toplumlarının sorumlu ve bilgili kararlar alma, hoşgörüsüzlüğü yırtma, özgürlük ve demokrasiyi geliştirme şanslarının sanıldığı kadar yüksek olmadığı özellikle tüketici kitle toplumlarının deneyimleriyle ortaya konulmuştur.

1.1.2. Çatışmacı Kuram

Tan'ın da belirttiği gibi (1990), çağdaş toplumda eğitimin rolüne eleştirel, hatta kuşkucu bir bakış açısı getiren Çatışmacı Paradigma (Conflict Paradigm), yeni Marxçılarla Marxçı olmayanların geliştirdiği değişik görüşleri içermektedir. Bu değişik görüşler temelde, eğitim sisteminin fırsat eşitliği maskesi ardında egemen seçkinlerin kendi ayrıcalıklarını sürdürmeye yöneldiği anlayışında birleşirler. Çatışmacı Paradigma'nın Marxçı olmayan kanadını oluşturan Weberciler Marxçıların ekonominin önemini tüm öteki etmenlerin zararına olacak biçimde abarttıklarını savunurlar. Weberciler, okulda ve sınıfta olup bitenlerin geniş toplumsal süreçlerle ilişkisini kurmak suretiyle eğitim konusundaki makro ve mikro yaklaşımları uzlaştırmaya yönelmişlerdir. Buna göre öğrenci-öğretmen etkileşimi eğitim sisteminin gelişimini etkiler ama kişilerin davranışları da toplumsal-ekonomik yapının etkisi altında biçimlenir.

Çatışmacı Kurama ait temel varsayımları şu şekilde sıralamak mümkündür: 1)Toplumun oluşturan kesimler arasında karşıt veya zıt çıkarılara dayalı temel bir çatışma vardır. Bu çatışma toplumsal değişimin motorunu oluşturmaktadır. Sosyolojik bir kuram, sistemin karşıtlıklarını ve sistem içindeki dengeleri bozan odakları bulmayı amaçlamalıdır; 2)Toplumsal gruplar (toplumsal sınıflar, zümreler ve kategoriler) kendi aralarında eğitimi egemenlikleri ve kontrolleri altına almak için mücadele ederler. Bu mücadelede sürecinde tarafların sahip olduğu güç ve araçlar birbirine eşit değildir. "Fırsat Eşitliği" söylemi, ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemede ve meşrulaştırmada kullanılan bir aldatmacadır; 3) Eğitimin temel amacı mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin meşrulaştırılması ve yeniden üretilmesidir.

Çatışmacı Paradigma kendi içinde Yeni Marxçı Görüş ve Weber'den esinlenen Marxçı olmayanların görüşü şeklinde iki geniş görüş açısı geliştirmiştir: Amerika Birleşik Devletlerinde S. Bowles ve H. Gintis, Fransa'da L. Althusser'in çalışmalarıyla pekiştirilen yeni Marxçı görüşe göre okul, baskıcı kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet etmektedir. Ayrıca sınıf eşitsizliklerini de pekiştirir. Bowles ve Gintis'e göre eğitim sisteminde yapılacak reformların tek başlarına farklı sınıfların yaşam şanslarındaki eşitsizlikleri azaltacağı beklentisi –fırsat eşitliği hayali–

toplumsal gerçeklerle uyuşmamaktadır. Zaten okulların demokrasiyi, işbirliğini, katılımı gerçekleştirecek biçimde yapılanabilmesi için kapitalist ekonominin tümüyle dönüştürülmesi gerekir. Bowles ve Gintis örneğin zorunlu eğitimin bir toplumsal kontrol aracı olarak kullanıldığını, çünkü fabrika sisteminin gereksinim duyduğu itaatkâr ve sadık bir işgücünü yetiştirmeye yaradığını savunurlar. Althusser'e göre gelişmiş kapitalist sistemlerde temel ideolojik devlet aygıtı eğitimidir. Çünkü eğitim, çocuğu, en uygun olduğu zayıf çağında ve zorunlu olarak ele geçirir ve etkiler. Çocuğa, gelecekteki mesleği için gerekli beceri ve teknikleri öğretir. Aynı zamanda gelecekteki ekonomik rolüne uyan iyi davranış kurallarını aktarır. Bu kurallar, işçilerce tevazu, boyun eğme, hakkına ve durumuna razı olmaktır. Baskı ve sömürünün aracı rolünü üstlenecekler ise, kuşkuculuk, kavgacılık, kurnazlık, kin ve hilekârlık gibi tutumlar öğretilir. Okul aynı zamanda çocuklara, kapitalist toplumun egemen ideolojisini aşarlar. Toplumdaki kitlenin büyük bir çoğunluğu okul yoluyla on altı yaşında kapitalist üretim biçiminin gerektirdiği beceri ve ideoloji ile donatılarak üretime sunulur. "Ayrıcalıklılar" ise daha sonra orta ve üst düzeydeki teknik ve beyaz yakalı işlere aktarılırlar. En seçkin olan küçük bir azınlık ise, eğitim sisteminin doruğuna çıkararak, sömürü ve baskı ajanı ve uzman ideologlar konumuna erişirler. Eğitimin tezgâhından geçen gençlerde herhangi bir yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi Althusser'e göre gerçek dışıdır. Devletin eğitim aracılığıyla uyguladığı baskı sonucunda çocukların aynı tornadan çıkmış kalıp adamlara dönüşmekten başka seçenekleri yoktur.

Çatışmacı Paradigmanın Marxçı olmayan kanadı, ekonominin dışındaki etmenlere özellikle kültürel etmenlere ve gruplar arası çatışmalara önem verir. Büyük çapta M. Weber'den esinlenen bu kanadın en önde gelen temsilcileri ABD'de R. Collins ve İngiltere 'de M.Archer'dır. Collins, Weber'in şu görüşünden yola çıkar: "Çağdaş dünyada eğitsel belgeler toplumsal, ekonomik üstünlük taşıyan konulara aday arzını kısıtlamak bu konuları eğitsel patent(diploma) sahiplerinin tekelinde tutmak için kullanılmaktadır." Özellikle ABD'de durumun böyle olduğunu savunan Collins'e göre meslek grupları, saygını ve yüksek gelir getiren konumlara girişi sınırlamakta, diplomalardan ve eğitim sertifikalarından yararlanmaktadırlar. Oysa bu durum Collins'e göre akıl dışıdır. Çünkü işe giriş, sadece eğitimle sağlanan belge ve diplomalara sınırlandırılmamalıdır. Toplumda bu işi yapacak pek çok insan olabilir.

Fakat bunların diploması yoktur. Örneğin diploma gerektirmeyen bu işi yapabilecek kendini yetiştirmiş pek çok insan bulunabilir. Aynı zamanda pek çok insan, az sayıdaki bu konumlara geçebilmek için yıllarca eğitim görmektedir. Diploma alsalar bile bu işi yapmayı kabul etmeyeceklerdir. Ayrıca, çağdaş toplumdaki işler öyle karmaşık duruma gelmiştir ki, bunu herkes yapamaz. Ancak yüksek düzeyde bilişsel becerilere sahip olanlar bu işleri lâyıkıyla yapabilirler biçiminde bir anlayış yerleşmiştir ki, Collins, bu anlayışı, "Teknokrasi Miti" olarak adlandırmaktadır. Ona göre bu bir aldatmacadır. Bu işler Collins'e göre o kadar karmaşık değildir ve herkes yapabilir. Böylece, kişinin ne öğrendiği değil, ne kadar bir süre okula gittiği önemli olmuştur. Böylece değerli mesleklere sahip olabilmek için daha fazla eğitim görmek gerekli olmuştur. Yani bir diploma savaşı başlamıştır. Bu durumda kişinin ne öğrendiği değil, diploma, belge ya da derecelerin simgelediği kadarıyla ne kadar bir süre okula gittiği önemli sayılmaya başlanmıştır. Böylece eğitim –tıpkı para gibi- bir kültürel alışveriş aracı haline gelmiş, istenilen mal ve hizmetler ve özellikle meslek karşılığı değiş tokuş edilebilir olmuştur. Gruplar arasındaki egemenlik ve saygınlık mücadelesi de fazla talep gören meslekleri elde etmeye yönelik bir diploma savaşına dönüşmüştür.

İşlevci ve Çatışmacı makro sosyolojik yaklaşımlara yöneltilen en önemli eleştiri, bu kuramların insanları tümüyle toplumsallaşmanın bir ürünü olarak görmeleridir. Böyle olunca da insanın özgünlüğü ve yaratıcılığı ihmal edilmekte ve dolayısıyla da insanın özgürlüğü yok sayılmaktadır. İkinci önemli bir eleştiri ise makro yaklaşımların insan yaşamının zenginliğini ve karmaşıklığını yansıtamayışlarıdır. Okuldaki yaşamın derinlikli gerçekliğini, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ince, karmaşık ve çok boyutlu örüntüleri bu yaklaşımlarla değerlendirebilmek olanaklı görünmemektedir. Bu kuramların ikisi de tek bir okul gününde olup bitenlerin toplumun gereksinmeleriyle ya da yönetici seçkinlerin istekleriyle pek az ilişkili olduğu gerçeğini göz ardı etmekle suçlanmışlardır. Bu tür eleştiriler, eğitime mikro ölçekte yaklaşan kuramların gelişmesine yol açmıştır.

1.1.3. Yorumcu Kuram

Yorumcu kuram sosyal olaylara mikro açıdan yaklaşan görüşlerin toplamıdır. Yorumcu yaklaşıma felsefi açıdan öncülük eden düşünür Alman Tarih Okulu'nun temsilcileri arasında yer alan Johann Gottfried Van Herderdir. Herder'e göre her olay kendine özgü ve biriciktir. O nedenle de tarihte her olayı tümel olarak açıklayacak genel geçer ve evrensel yasalar yoktur. Cooley, Thomas, Mead, Dilthey ve Schutz gibi Herder'in açtığı yolda yürüyenler, makro sosyolojinin adeta genellemelere kurban ettiği özel, tikel ve biricik olayları öne çıkarmaya çalışmışlardır. Toplumsal gerçekliğin en küçük birimlerini oluşturan statü, rol, grup, birey gibi öğelerin toplumsal yapı içindeki varlıklarını anlamlı kılan etkileşim biçimleri ile birlikte öznel inceleme konusu haline getirildiler. Çünkü toplumsal gerçeklik bireylerin anlamlı etkileşimlerinin ve ilişkilerinin oluşturduğu bir alandır. Bu alanda bireylerin etkileşimlerine anlam veren toplumsal etkenler göz ardı edilerek grupsal ve toplumsal gerçekliği anlamak mümkün olamaz. Bu nedenle sosyologlara düşen görev, birey davranışlarının altında yatan niyet, güdü, amaç vs. öznel öğeleri anlamak ve yorumlamaktır. Yorumculara göre anlam kişiye özeldir, kültür ya da toplum tarafından belirlenen bir şey değildir. Ancak yorumcuların 'anlam'dan neyi kastettikleri pek açık değildir. Üstelik bu konuda düşünce beraberlikleri de yoktur. Yorumcular, "amaç", "niyet", "önem", "sebebe" gibi kavramları birbirlerinin yerine kullanabilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin derste ne yapmayı amaçladığı, öğrencilerin niyetlerinin ne olduğu, öğretmen ya da öğrencilerin derste neyi önemsedikleri, ya da etkinlikleri için gösterdikleri nedenler araştırılabilmektedir. Buna göre örneğin öğretmenin sınıfta yönelttiği bir soru üzerine öğrenciler parmak kaldırır. Öğretmen parmak kaldırmayı yorumlamak zorundadır. Acaba bu öğrencinin yanıtı bildiği anlamına mı geliyor? Yoksa gösteriş yapmak isteğinden mi kaynaklanıyor? Yoksa özellikle tahtaya kalkmaktan kurtulmak için mi parmak kaldırıyor? Öğretmenin bundan sonraki davranışı, yaptığı yoruma göre belirlenecektir. Böylelikle gözden kaçan, ayrıntıda kalan, önemsenmeyen, indirgemeci tarzda ele alınan birey-birey ve birey -küme ilişkileri yorumcu sosyologlar ve eğitimcilerin çalışmalarıyla grupsal ve toplumsal gerçeğin anlaşılması ile yeni bir açılım sağlamış oldular. Yorumcu Kuram aşağıda sunulan üç alt başlık altında tartışılmaya çalışılacaktır.

a) Simgesel Etkileşimcilik

Chicago Üniversitesi çevresinde toplanan ve kendilerini “Simgesel Etkileşimci” olarak adlandıran bir grup toplum bilimci, toplumun tümü yerine belli toplumsal grupların değerleri ve davranışlarıyla ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorlardı. Etkileşimciler, ortak simgelerin – özellikle dilin – ve durum tanımlamalarının insan etkileşimindeki aracı etkisini öne çıkarmaktadırlar. Fiziksel etkileşimden farklı olarak toplumsal etkileşim, düşünceye dayalı iletişim yeteneğine sahip varlıklar arasında gerçekleşir. Bu etkileşimin hemen neredeyse tümü simgelerin alınıp verilmesini kapsamaktadır. İnsanlarla etkileşimde bulunurken onların niyetlerini nasıl yorumlayacağımızı, nasıl bir tepkimizin uygun düşeceğini gösterecek sözlü ya da sözsüz ipuçları arar dururuz. Etkileşim kuramı, etkileşimin ayrıntılarında odaklanarak bu ayrıntıların söz ve davranışları anlamlandırmakta nasıl kullanıldığını göstermeyi amaçlar. E. Golffman işlevcilerin denge gibi mekanik kavramları yerine, tiyatro sahnesinden esinlenen sanatsal benzetmeleri yeğler. Tan’a göre “toplumsal etkileşimi bir tiyatro eserinin sahnelenmesine benzetir. 1937’de Simgesel Etkileşim terimini bulan Herbert Blumer’e göre anlam, nesnenin kendinden gelen bir özellik değil, grup üyelerinin etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bir yapıdır. ‘Anlam’ a öznel arası (paylaşılan) bir nitelik tanıyan bu düşünüş biçimi, simgesel etkileşimi toplum bilimsel fenomenoloji ile bağlantısını oluşturur. Etkileşimciler ise toplumsal değişme sürecine mikro düzeyden bakarak insanların günlük yaşamı, azınlıklar, sınıf, öğretmen-öğrenci vb. gibi toplumsal bütünlüğün parçaları arasındaki etkileşimini ön plana çıkartmaktadırlar ve toplumsal yaşamı düzenlemekte insanın da inisiyatif sahibi olduğunu savunmaktadırlar” (1990:79).

b) Fenomenoloji (Görüngübilim)

Fenomenolojik Yaklaşımın öncüsü sayılan Husserl’e göre tüm bilginin temeli felsefedir. Doğa biliminin ampirik incelemelerinden tümevarım yoluyla gelecekte de geçerli olan bilgilere asla varamayız. Ona göre kesin bilgilere varabilmek için fenomenolojik indirgeme yöntemini kullanmak gerekir. Bu yöntemle bilincin, anlama sürecini engelleyen yaşantılarla öndeyişlerden kurtularak saf bilinç haline gelmesi sağlanır. Toplum, kültür, tarih “paranteze alınarak”, bilgi saf bilincin ürünü olur. Ancak bu, nesnel bir bilgi olmaktan ziyade öznedir. Çünkü nesnelere

kendiliğinden bir anlamı yoktur. Nesnenin anlamı öznenin içsel yaşamında saklıdır. Özne kendi bilinçliliğini nesnelere yöneltir, bilincin etkinliği aracılığıyla nesneye anlam kazandırır. Schutz'a göre toplumsal gerçeklik, bireylerin günlük eylemleri ile sürekli olarak bozulup yeniden inşa edilmektedir. Dolayısıyla Shutz, öznenin etkin ve yaratıcı rolünü vurgulamada bulunur. Husserl'in fenomenolojik indirgemesini Shutz, toplumsal-tarihsel dünya hakkındaki "tüm bilimsel öndeyişleri paranteze almak" biçimine dönüştürmüştür. Sosyolojik çözümlmeye "dışardaki" dünya kavramından değil, gerçekliği kurmaya ve anlamaya çalışan öznelere düşünüş ve eylemleri ile başlanmalıdır. Shutz' a göre "yaşam-dünya", öznelere arası bir yaşantı ve eylem akışıdır. Aktör, bu süreçle ilgili olarak çok kez durup düşünmez bile, çünkü günlük yaşam gerçeğinin olduğundan başka türlü olabileceği kuşkusunu taşımayan bir doğal tavır içinde bulunur. Sosyoloğun görevi, kişilerin durumla ilgili bilgilerini, başka deyişle toplumsal durumlarda gerçekliği nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını araştırmaktır. Bu bağlamda, aktörlerin duruma katılan öteki kişiler hakkındaki bilgileri önem taşır. Çünkü çevremizdeki kişileri asla oldukları gibi görmeyiz. Onları bilincimizde kurgulandıkları biçimde görür ve yorumlarız. Yorumlamayı yapabilmek için bir ortak duyu bilgisi ve anlayışı stokuna sahip olmamız gerekir. Bu stok bize, toplumsal dünyayı kurmamıza ve anlamamıza yardım eden tipleştirilmiş kavramlar ve olduğu gibi kabul edilen kategoriler sunarlar. Kendi küçük dünyalarımızdan çıkıp ortak bir yaşantıya girmemizi sağlarlar. Bu nedenle günlük yaşam dünyası özel değil, öznelere arasındır. Dahası, bir yapısı vardır ve çeşitli iletişim biçimlerini kapsayan toplumsal ilişkiler çevresinde kurulmuştur. Ama nesnel bir sistem ya da yapı değildir. Yaşam dünyası, yetkin öznelere tarafından kurulan, dil, kurallar, roller ve statüler aracılığıyla anlamlandırılan bir dünyadır.

c) Etnometodoloji

Pozitivizme yönelik tepkimelerin daha köktenci bir ifadesi olup H. Garfinkel ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Etnometodolojik Kuram daima toplumsal yapı olgusunu kurumsal yapı incelemeleri dışında tutmuştur. Bu tavır "Etnometodolojik Umursamazlık" diye bilinir. Etnometodologlar, yapının varlığı ya da yokluğu tartışmasına girmeden onu bir araştırma konusu olmaktan çıkarmakta ve toplumsal pratiklere odaklanmaktadırlar. Etnometodoloji, mikro ve makro yapılarla

bunlar arasındaki ilişkilerin üretildiği, yeniden üretildiği, kullanıldığı ve yönetildiği somut ve ampirik toplumsal uygulamalarla ilgilenir. Bu uygulamalar gözlenebilir, kaydedilebilir özellikler taşımaktadır. Etnometologlar kurallar ya da tanımlarla ilgilenmezler. İnsan davranışlarına kendi yorumlarını dayatan ve tümüyle görmezden gelen ya da onların farkında olmadığı nedenler atfedilen açıklamaları kabul etmezler. İnsan davranışlarının nedenlerini anlayabilmek için kafalarının içinde olup bitenleri bulup çıkarmak gerektiğini savunurlar. Etnometodoloji insanların kullandıkları yöntemlerin araştırılmasına yönelik “etno” kökü bireylerin kullandıkları duyu bilgileri stokunu, “metot” kavramı ise eyleyen öznenin toplumsal dünyayı kavramakta ve anlamı iletmekte yararlandığı stratejiyi ifade etmektedir.

Yorumcu yaklaşıma yönelik olarak yapılmış olan eleştiriler şu şekilde özetlenebilir: 1) Gerçekliği ve güvenilirliği tartışılır olan araştırma teknikleri kullanılmaktadır; 2) Bilgi ve bilginin kaynaklarına yönelik göreceliliği yüceltmektedirler; 3) Marko yaklaşımların modele ulaşma ve kategorileştirme uğraşlarına benzer bir çaba içine girmektedirler ve dolayısıyla eleştirdikleri hususları kendileri de denemektedirler; 4) Toplumsal olgu ve olayları bireysel düzeye indirgemektedirler; 5) Ders içi etkileşime odaklandıkları için toplumsal yapı ile toplumsal gerçeklik arasındaki ilişkiyi kuramamaktadır; Dolayısıyla da aktörlerin eylemlerini sınırlandıran etmenleri göz ardı ederken günlük okul yaşamındaki yinelemeleri, kalıpları görmezden gelerek kişisel özgürlüğü abartmaktadır. Küçük ölçekli yüz yüze etkileşime odaklanmaları ve bu etkileşim durumlarını tarihsel ve toplumsal bağlamlarından koparmaları yorumcuların önemli bir eksikliği olarak görülmektedir; 6) Etkileşime katılan eyleyicilerin yorumcular tarafından özgür ve yaratıcı aktörler olarak ele alınması, yorumcuların bu aktörlerin durum tanımlamalarını saptamayı yeterli saymalarına neden olmaktadır. Oysa aktörlerin durum tanımlamaları, kendi kontrolleri ve hatta algılamaları dışındaki başka aktörler tarafından sınırlandırılabilir. Örneğin öğretmenlerin durum tanımlamaları ve görüş açıları ile sınıftaki davranışları arasında tutarsızlıklar ortaya çıkabilmektedir.

1.1.4. Eleştirel Pedagojik Kuram

Eleştirel Pedagojik Kuram, toplumu eğitim yoluyla değiştirme ve dönüştürme projesi olarak tasarlanmıştır. Bu kuram, eğitim sisteminin var olan yapısı ve içeriği

ile ilgili her türlü ögeyi sorgulayarak, derslik içi ve dışı iktidar ilişkileri ve bunların yeniden üretimi sırasında da ilişki kurar. Bu nedenle bu kuram, eğitim sürecinin sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel yapılarla ilişkisini kavrama sürecinde teori-pratik ilişkisi bağlamında eleştirel bir düşünüşün temellendirilmesinde önemli bir yere sahip olan bir yaklaşımdır. Eğitime ilişkin böylesi bir eleştirel düşünüşün kazanılması ve yaygınlaşması sürecinde P. Freire, M. Apple, H. Giroux ve F. McLaren gibi isimlerin büyük katkıları vardır. Toplumu dönüştürme projesi olan Eleştirel Pedagojik söylemde iktidar, eleştiri, ideoloji, direnç, praxis, diyalog, farkındalık, bilinç, diyalektik kuram, hegemonya ve karşı hegemonya gibi kavramlar temel analitik taşlar olarak ele alınmaktadır. Bu kuram K.Marx ve Frankfurt Okulunun temel söylemlerinden ve çözümlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Eleştirel Pedagoji iktidarın, anlamın, bilginin, tutkuların, değerlerin ve kimliklerin oluşmasında ve inşasında rol oynayan bir kültürel üretim biçimi, etik ve politik önemi olan kültürel bir pedagojik pratiktir.

P. Freire, “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı eserinde tarafsız eğitim diye bir şey olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre eğitim iki türlü olabilir. Bunlardan birincisi, genç kuşağın var olan sisteme uyumunu kolaylaştıran bir araç olarak kullanılmasıdır. İkincisi ise, erkek ve kadınların gerçekliği eleştirel olarak ele almalarını sağlayacak bir araç olarak kullanılmasını içermektedir. Var olan gerçekliği eleştirel olarak ele alma, bir özgürlük pratiğidir. Freire’in önerdiği eğitim modeli “özgürlük pratiği” olan eğitim biçimidir (2010). Freire, klasik eğitim anlayışını, eleştirel düşünmeyi önlemek ve mevcut düzeni meşrulaştırıp sürdürmek için tasarlanmış bir bankacı yaklaşım olarak görmektedir. Burada bilgi paraya, okul ise bankaya benzetilmektedir. Öğrenim görenler, tıpkı birer banka veznedarı gibi, çeşitli konularda bilgi mevduatı kabul ederler. Gerekli olduğunda onu çıkarıp kullanırlar. Bu anlayış, bilgiyi, ona sahip olanların verebileceği bir şey olarak görür. Bankacı eğitim modelinde öğretmen; öğreten, bilen, düşünen, konuşan, disipline eden, seçen ve seçimini uygulayandır. Yani öğrenme sürecinin öznesidir. Öğrenci ise hiçbir şey bilmeyen, usluca dinleyen, ders alan, uyarlanandır. Oysa Freire’e göre eğitimin amacı, insanın yaşamdaki problemlerini tanımlama ve çözme olmalıdır. Bankacı eğitim modeli düşünmeyi önlediğinden, “sorun tanımlayıcı ve çözümleyici eğitim modeli” modeli olma özelliklerinden yoksundur. Sorun tanımlayıcı ve çözücü eğitim

modelinde öğrenciler, yaşadıkları dünyaya ilişkin somut problemler üzerinde kendileri düşünür, saptar ve çözerler. Freire, eğitimi bir 'bilinçlenmeye katkı' süreci olarak tanımlamaktadır. Ona göre öğrenenler pasif değil, etkin, keşfetmeye meraklı ve yaratıcıdır. Bu nedenle dersler öğretmenin bilgiyi aktarması biçiminde değil, öğretmen ve öğrencinin birlikte araştırdıkları bir buluşma yeri olmalıdır. Sorun tanımlayıcı eğitimde, öğretmen ve öğrenenler bilgiyi birlikte araştırır ve ulaşırlar. Bu arayış "diyalog" süreci içinde gerçekleşmektedir. Oysa bankacı model, öğrencinin bilincini bastırıp, yaratıcılığını köreltmektedir. Tam tersine, sorun tanımlayıcı model ise öğrencinin bilincini yüzeye çıkarmaya ve gerçekliğe eleştirel bakmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bankacı model öğrencilere yardım edilecek nesnelere odaklanır. Sorun tanımlayıcı model ise onları eleştirel düşünürler olarak konumlandırmaktadır. İnal (1992), Ayhan (1995) ve Tezcan'ın (2005) ifade ettikleri gibi, sorun tanımlayıcı eğitim yaklaşımı, topluma yönelik eleştirel düşünmeyi de özendirir.

Kişinin bilincinin ve ideolojisinin yapısını belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlemenin bilgisine ve bilincine sahip olmadan insanileşme olanaksızdır. Oysaki insani olmayan bir dünyada insan, kendi kendinin farkında değildir. Kendi varoluşu belirleyen toplumsal güçlerin bilincinde değildir. Bu bilinçten yoksun insanlar, tarihin akışı içinde "Eyleyen" olamamaktadırlar. Tamamen tarihin etkilediği ve belirlediği "şeyler" olurlar. Bu ezilme durumunu Freire, "Sessizlik Kültürü" olarak adlandırmaktadır. Bu kültür basit bir cehaletin nesneleştirilmesinin ürünüdür. Ona göre, nesnel dünyayı tanımak, kendini tanıma yoluyla gerçekleşebilir ancak. Sessizlik kültürü içindeki insanlar, dünyalarını değiştirmek için bir şey yapmamaktadırlar. O, ezilenlere bilinçli bir yaşam sunarak insanlığı onlara iade etmek istemektedir. Bu yöntemde dil ve öğrenmenin yaşam süreçlerine bağlanması, düşünce ve eylem ayrımının ortadan kaldırılması amacını taşır.

Eleştirel Pedagojiye yöneltilmiş olan en önemli eleştiri toplumsallıkla ilgilidir. Bu kuramcılar özgür, ahlaki, eşitlikçi bir toplum hedeflemektedirler. Bu dönüşüm sürecinde insana çok güvenmektedirler. Ancak bu güven ve inançta tüm insanları aynı performans ve liyakat içinde görmektedirler. Bu varsayım da insanlar arasındaki

sosyal, ekonomik, kültürel, etnik ve cinsiyet farklılıklarının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Tüm sosyal sınıflar ve tabakalar toplumsal refahtan eşit şekilde pay almadıkları için toplumsal memnuniyet düzeyleri de birbirinden farklı olacaktır. Ayrıca eleştirel pedagojinin temsilcilerinin eğitim sorunlarının çözümünde ortak bir söyleme sahip olmadıkları da ileri sürülmektedir. Bazı eleştirel pedagoglar mevcut çelişkiler üzerinden sistem ve işleyiş çözümlenmeleri yapmalarına karşın, bazıları da bu eleştirilerin sonucu olarak yapısal bir dönüşüm projesinin varlığı ve üretilmesine fazla anlam yüklenmektedirler.

1.2. Okul Dışı Faktörlerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin

Sosyolojik Yaklaşımlar ve Araştırmalar

1.2.1. 1970 Öncesi Dönem

Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımların gelişmesi oldukça geç gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın klasik sosyologları eğitim konusunda önemli katkılarda bulunmakla birlikte 1950'ler ve hatta 1960'ların başlarına kadar eğitim sosyolojisi bağımsız bir araştırma alanı olarak fazla varlık gösterememiştir. 1970'lere kadar da hemen hemen tümüyle tek bir yaklaşım biçiminin tekelinde kalmıştır. Yapısal İşlevci Paradigma (Structural Functionel Paradigm) diye adlandırılan bu yaklaşım eğitimsel kurumların toplumdaki rolünü hem açıklamaya hem de bu kurumların mevcudiyetini meşrulaştırmaya yönelmiştir. Blackledge ve Hunt'ın da belirttikleri gibi (1989), Yapısal İşlevci Paradigma, bir yandan eğitimin ekonomi, toplumsal hareketlilik ve siyasal düzenle bağlantılarını kurmaya çalışmakta, diğer yandan da okulun yapısını ve rol kuramı aracılığıyla öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemeye çalışıyordu. Yapısal İşlevci Paradigmaya göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan birincisi, toplumsal düzenin yetenek ve çabanın ayrıcalıktan ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığı liyakate dayalı (meritokratik) bir özelliğe sahip oluşudur. İkincisi, modern toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gereksinim duyulmasıdır. Üçüncüsü, modern toplumsal yapının adalete, farklılaşmaya, toplumsal hareketliliğe dayanması ve tüm üyeleri için doyum sağlayan bir yaşama yönelik demokratik özellikler içermesidir. Eşitlikçi özelliklere sahip böylesi bir toplumsal düzenin inşa edilmesinin en önemli kanalı ise eğitim

sistemi ve bu sistemin toplumun bütün kesimlerine nüfuz edecek bir biçimde yaygınlaşmasıdır. Çünkü eğitilmiş olan yurttaşlar topluluğunun sorumlu ve bilgili siyasal kararlar alma ve siyasete etkin katılma olasılığı daha yüksektir. Ayrıca eğitim önyargıyı ve hoşgörüsüzlüğü azaltarak özgürlük ve adalete yönelen bir toplumun temel dayanaklarını oluşturur. Bu açıdan bakıldığında okullaşmanın artışıyla birlikte yüksek konumlara ulaşan yoksul ama yetenekli öğrencilerin sayıları artmakta, böylece fırsat eşitliğine dayalı bir topluma doğru yaklaşılmaktadır. Yapısal İşlevci Paradigma çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük bir önem kazanmasını, eğitim sisteminin iki temel işleviyle açıklamaya çalışmaktadır. Tan'ın da belirttiği gibi (1990), bu işlevlerden ilkinde eğitim, toplumdaki yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamaktadır. Başka deyişle okullar, kişinin gelecekteki statüsünü onun ailevi kökeninden ziyade, onun çaba, çalışma ve yeteneğiyle belirlenen bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına hizmet etmektedirler. İkincisi, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda okullar, yetişkin rollerinin daha etkili bir biçimde yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan bilişsel bilgi, beceri, değer ve normları genç kuşaklara öğretmektedirler. Böylece eğitim ve okula büyük eşitlikçi umutlar bağlayan ve dolayısıyla eğitim ve okula yapılan yatırımlar aracılığıyla geçmişten taşınan toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabileceğini öne süren Yapısal İşlevci Kuram, 1970'lere kadar, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, Batı toplumlarının çoğunda başat yaklaşım olarak varlığını devam etmiştir. King ve Brownell'in de belirttikleri gibi (1966), 1950-1970 arası dönemde, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Batı dünyasında eğitim ve okula ilişkin olarak egemen olan mit şu şekilde tanımlanabilir: eğitim ve okul, hem genç kuşakların yeni ve farklı toplumsal koşullara uyum sağlamalarını sağlayan en önemli araç, hem çocuklara ve gençlere sunduğu değerli bilgi ve beceriler aracılığıyla nüfusun ekonomik üretkenliğini arttıran bir süreç ve hem de yaratıcı ve özgür bireyler yaratarak demokratik ve eşitlikçi bir düzenin kurulmasını ve gelişmesini sağlayan bir kaldıraçtır.

1.2.2. 1970-1980 Arası Dönem

Köse'nin de ifade ettiği gibi (1990), 1970'li yıllara gelindiğinde, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemden başlayarak eğitim ve okula büyük eşitlikçi umutlar bağlayan ve dolayısıyla eğitim ve okula yapılan yatırımlar aracılığıyla geçmişten taşınan toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabileceğini öne süren Yapısal İşlevci Kuramın varsayımlarının tersine, eğitim ve okulun toplumdaki işlevlerine ilişkin farklı ve karşıt bir kuramsal vurgulamanın yaygınlaştığına tanıklık edilmektedir. Kavramsal ve ampirik temellerinin önemli bir kısmı J. Coleman ve arkadaşları tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde yürütülen ve sonuçları 1966 yılında yayınlanan 'Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması'na (Equality of Educational Opportunity Suevey) sonuçlarına dayanan eğitim ve okula ilişkin eleştirel düşünce dalgasının savunucuları, okulun niceliksel ve niteliksel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını, okulun özellikleri de dahil olmak üzere, öğrenci başarısının okul dışındaki ailesel ve toplumsal çevresel faktörler tarafından belirlendiğini ileri sürmeye başladılar (Jencks ve diğerleri, 1972; Illich, 1971; Bowles ve Gintis, 1976). 1972 yılında yayınlanan 'Eşitsizlik' (Inequality) adlı çalışmalarında C. Jencks ve arkadaşları, okulun maddi ve fiziksel girdileri ile okul dışı ekonomik, sosyal ve kültürel eşitsizlikler arasındaki ilişkiyi şu sorgulamaya tabi tutmaktadırlar: "... amaç, okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki eşitsizlikleri gidermek midir, yoksa okul-dışındaki ekonomik, sosyal ve kültürel eşitsizlikleri ortadan kaldırmak mıdır? Eğer amaç, okul dışındaki mevcut ekonomik ve sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaksa, o zaman okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki farklılıklarla oyalanmaya gerek yoktur. Çünkü okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmanın, okul dışındaki mevcut toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmada önemli bir etkisi yoktur. Okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın, öğrenci ve öğretmenlerin okul içindeki yaşantılarını eşitlemede önemli bir etkisi olabilir ancak" (1972; 96).

Yukarıda da belirtildiği gibi, eğitim ve okula yönelik yeni düşünce dalgasının kavramsal ve yöntemsel eleştirileri, eğitim toplumbilimi araştırmalarında bir tür köşe taşı rolü oynayan J. Coleman ve arkadaşlarının Eğitimde Fırsat Eşitliği

Araştırmasının sonuç bölümünde yer alan şu çarpıcı ifadeden besleniyorlardı: “bir okula giren fiziksel ve ekonomik kaynakların bu okuldaki öğrenci başarısıyla çok az ilişkisi vardır. Okul, ailelerinin özelliklerinden bağımsız olarak öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.” (Coleman ve diğerleri, 1966; 325). EFEA’nın 1970’ler sonrası eğitim toplumbilimi alanında yapılmış olan çalışmalar üzerindeki en önemli etkilerinden birisi de, bu araştırmanın tasarımında seçilen okul ve aile kurumlarının toplumbilim literatüründeki eşitlik-eşitsizlik ikileminin göstergeleri olarak kavramlaştırılmalarıdır. Nitekim tasarımsal olarak EFEA’ya oldukça benzerlik gösteren Jencks ve arkadaşlarının ABD’de yapmış oldukları “Eşitsizlik”adlı kapsamlı çalışmanın sonuç bölümünde yer alan “Okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmanın, okul dışındaki mevcut toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmada önemli bir etkisi yoktur.” (1972; 96) şeklindeki ifade EFEA’yla başlayan eğitim ve okula yönelik beklentilerdeki karamsarlığı daha da pekiştirmiştir. C. Jencks’e göre toplumdaki genel ekonomik ve sosyal eşitsizlikler, bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyleri arasındaki eşitsizliklerden değil, işgücünün yapısı ile meslekler arası ve meslek içi ödüllendirme sistemindeki eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Bireylerin eğitim düzeylerinin eşitlenmesinin toplumdaki gelir dağılımının eşitsiz bölüşümü üzerinde bir etkisi olmayacağını ileri süren Jencks’e göre, özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde, insanların saygınlık derecesi ve ücreti yüksek mesleklere sahip olmasının arkasında yatan nedenler, elde ettikleri yüksek eğitimsel dereceler ve diplomalar değil, ait oldukları ailelerin etnik, sınıfsal ve kültürel özellikleridir. Kapitalist bir toplumdaki eğitim sisteminin asıl işlevinin, genel olarak toplumda ve özel olarak işgücünün yapısı içinde var olan eşitsizlikleri üretmek, pekiştirmek ve meşrulaştırmak olduğunu iddia eden S. Bowles ve H. Gintis’e (1976) göre eğitim politikası, sınıf çatışmasının ve mücadelesinin temel araçlarından biridir. Bu nedenle eğitim politikası, kapitalist ekonominin sınıf yapısına ve eşitsiz gelişmesine karşı etkin bir mücadele veren tutarlı politik bir hareketin, toplumsal eşitlik aracı olarak kullanılabilir. Bowles ve Gintis, kapitalist düzene karşı mücadele eden bu tür bir politik hareketin yokluğunda, okul ve okullaşmanın eşitlikçi işlevlerinden söz etmenin anlamsız bir gevezelikten başka bir şey olmadığını belirtmektedirler. Bedeli çoğunluğa ödetilerek okula harcanmış her doların, küçük bir azınlık için daha fazla

imtiyaz veya ayrıcalık anlamına geldiğini belirten I. Illich, daha iyimser bir ifadeyle bu tür bir harcamanın, iktidar, zenginlik ve mülkiyet hakkını elinde bulunduranların sayısının arttırılması anlamına geldiğini söylemektedir. Illich'e göre, bu tür bir eğitim ve okullaşma sisteminin yerine getirdiği en önemli işlev, okul diploma ve derecelerine sahip olan eğitilmiş toplumsal kesimlerin, eğitimsiz ve diplomasız kesimler üzerindeki iktidarını ve egemenliğini pekiştirmektir.

Bu dönemde başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, gelişmiş batılı ülkelerinde yapılmış olan araştırma sonuçları (Duncan, 1967; Bowles ve Lewin, 1968; Dyer, 1968; Hauser, 1969; Sewell, 1971; Duncan, Featherman ve Duncan, 1972; Alexander ve Eckland, 1975; Sewell ve Hauser, 1975; Falsey ve Heyns, 1984; Alexaner ve Pallas, 1985; Willims, 1986), başta sosyo-ekonomik durumu olmak üzere, çeşitli aile özelliklerinin kul özellikleri ile karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik ve eğitimsel başarıları üzerindeki etkilerinin daha büyük olduğunu göstermektedir. İleri endüstrileşme düzeyine sahip ülkelerdeki okullaşma ve eğitim düzeylerindeki değişkenliğin sosyal ve ekonomik eşitlik ile toplumsal hareketlilik düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen Boudon (1974), söz konusu ülkelerdeki sosyal ve ekonomik eşitlik ile toplumsal hareketlilik düzeylerinin, okullaşma ve eğitim düzeylerindeki değişkenlikten çok, toplumsal ve ekonomik tabakalaşma yapılarının etkisi altında olduğu sonucuna varmıştır.

B. Bernstein'in (1990) yerinde saptamasıyla, aile ve ailenin sahip olduğu özellikleri dikkate almayan ve sadece okul ve okulun sahip olduğu özellikler üzerinde yoğunlaşan bir yaklaşım, öğrencilerin eğitim süreci içindeki başarılarını açıklayamaz. Ailenin sahip olduğu özelliklerin ve özellikle de ailenin kültürel özelliklerinin dezavantajlı çocukların akademik başarısızlıkları üzerindeki olumsuz etkisi, kendisini okul aracılığıyla yaratıp üretilmektedir. Burada belki de sorulması gereken en önemli soru şudur: okullarda üretilen, yeniden üretilen ve meşrulaştırılan kültürün okul dışındaki farklı toplumsal sınıfsal kültürlerle uzaklığı veya yakınlığı nedir? Bir kültürel üretim, yeniden üretim ve meşrulaştırma kurumu olan okul, kendi dışındaki toplumsal sınıfsal kültürlere karşı eşit bir mesafede durmakta mıdır? Okulun kendi içinde üretilen, meşrulaştırılan ve çocuklara aktarılıp öğretilen kültürel değerler üzerindeki çözümlenmeler, okulun kendisi dışındaki toplumsal sınıfsal

kültürlere karşı eşit mesafede durmadığını, kültürel bir üretim, yeniden üretim ve aktarım kurumu olarak, bazı toplumsal sınıflara karşı taraflı bir politika izlediğini, izlenen bu politikanın temel ilkesinin, orta sınıf kültürünün benimsenmesine, çalışan alt sınıfın kültürünün ise dışlanmasına dayandığını göstermektedir. Bu nedenle, okur, yazarlık merkezli bir toplumsal eşitsizlik bağlamında, okul hiçbir zaman bir kültürel tarafsızlık politikası izleyemez. Daha somut bir ifadeyle, okul orta sınıf kültürünü ve bu kültürün sahip olduğu öğeleri üreten, meşrulaştıran ve aktaran bir yeniden üretim kurumudur. Alt sınıf aile çocuklarıyla karşılaştırmalı olarak, orta sınıf aile çocukları kültürel olarak her zaman okulda daha avantajlı koşullara sahiptirler. Çocuklar okula eşit başlamadıkları gibi, okuldan eşit bir biçimde yararlanmamaktadırlar da. Burada iki yönlü bir eşitsizlikten söz edilebilir. Birincisi, ailelerin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve özellikle de kültürel özelliklerin çocuklar aracılığıyla okula taşınmasının yol açtığı eşitsizlik. İkincisi ise, resmi bir kültürel yeniden üretim ve aktarım kurumu olan okulun, kültürel bir seçicilik ve dışlayıcılık süreci içinde, orta sınıf kültürünü kendi standart kültürü olarak ikame etmesi aracılığıyla yaratmış olduğu eşitsizlik.

1.2.3. 1980'ler ve Sonrası Dönem

1980'li yılların ortalarına gelindiğinde, aile-okul ikilemi şeklinde ortaya çıkan bu tartışmanın yalnızca gelişmiş batı ülkeleriyle sınırlı kalmadığını, tartışmanın az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere de taşındığına tanıklık edilmektedir. 1990'lı yılların başlarında, gelişmiş batılı ülkelerle karşılaştırıldığında, okul kaynak ve olanaklarının yetersiz olduğu, toplumsal nüfusun önemli bir kısmının hala temel eğitim alma olanaklarından yoksun olduğu az gelişmiş ülkelerde aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin durumun nasıl olduğuna ilişkin bir sorgulama başlamıştır. Başka bir deyişle, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, birçok gelişmiş batı toplumunda varılan araştırma sonuçlarının ne ölçüde az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere genelleyebileceği sorusu, eğitim toplumbilimi alanındaki çalışmalara yeni bir boyut kazandırmıştır. S. Heyneman'ın (1980) öncülük etmiş olduğu yeni dönemdeki bu tartışmaya yol açan temel soru ise şudur: Başta ABD olmak üzere, gelişmiş batı toplumlarında ailenin öğrenci başarısı üzerindeki

güçlü etkisini gösteren eğilim ne ölçüde az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için geçerlidir?

Köse'nin de belirttiği gibi(1990), daha seksenli yılların başlarından itibaren birçok araştırmacı (Comber ve Keeves, 1973; Purves, 1973; Thorndike, 1973; Heyneman, 1976; Simmons ve Alexander, 1978; Heyneman, 1980) gerek tek tek ülkeler ve gerekse ülkeler arası bazda, yukarıdaki sorulara yanıt verebilecek araştırma girişimlerini başlatmış bulunmaktadır. Bu çabalar 1980'den sonra büyük bir hız kazanmıştır (Heyneman, 1982; Heyneman ve Loxley, 1983; Rutter, 1983; Fuller, 1987; 1989). Fakat hem yapılan araştırmaların bulguları arasında ve hem de bu bulguların yorumlanmaları arasında önemli uyumsuzluklar vardır. Örneğin Uluslararası Akademik Başarı Değerlendirmesi (International Evaluation of Academic Achievement) araştırmasının bulguları ve karşılaştırmalı bazı literatür çalışmaları, aile ve okul özelliklerinin akademik başarı üzerindeki etkileri ile ilintili olarak gelişmiş batılı ülkelerle az gelişmiş ülkeler arasında önemli farklılıklar olmadığını, aile sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin az gelişmiş ülkelerde de öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörler olduğunu göstermektedirler. Bu anlamda, az gelişmiş ülkelere aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin ağırlıklarının gelişmiş ülkelere benzerlik gösterdiği ileri sürülmektedir. Diğer yandan S. Heyneman ve Loxley'in (1989) on üçü gelişmiş ve on altısı ise az gelişmiş veya gelişmekte olan toplam yirmi dokuz ülkeden toplanmış verileri kapsayan karşılaştırmalı çalışmaları sonucunda elde etmiş oldukları bulgular, aile ve okulun başarı üzerindeki etkileri anlamında iki grup ülke arasında önemli farklılıklar ortaya çıktığını göstermektedir. Farklı gelişmişlik düzeyine sahip toplumları içeren bu karşılaştırmalı çalışmanın bulguları, toplumun gelişmişlik ve endüstrileşme düzeyi arttıkça ailenin öğrenci başarı üzerindeki etkisinin arttığını ve okulun etkisinin ise düştüğünü, tam tersine toplumun gelişmişlik ve endüstrileşme düzeyi düştükçe ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin azaldığını okulun etkisinin ise arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle, Heyneman ve Loxley'in bulguları, aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin gelişmiş ve azgelişmiş ülkelere karşıt özellikler arz ettiğini göstermektedir. Aslında bu çalışmada sunulan bulgular ve ortaya konulan tablo, Heyneman'ın daha önceki çalışmalarında (1976;1980) ileri sürdüğü kuramsal varsayımları doğrulamaktadır. Heyneman'ın adı geçen bu

çalışmalarında ileri sürdüğü kuramsal varsayımlar kısaca şu şekilde özetlenebilir: Bir toplum ne kadar uzun zamandan bu yana ve ne kadar çok endüstrileşmişse, bu toplum nesnel olarak o kadar çok farklılaşmıştır. Bir toplum nesnel olarak ne kadar çok farklılaşmışsa bu toplumda aile ve okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı ağırlıkları anlamında, ailenin etkisi o kadar fazla okulun etkisi ise o kadar azdır. Tam tersine, bir toplum ne kadar az endüstrileşmişse, nesnel olarak o kadar az farklılaşmıştır. Bir toplum nesnel olarak ne kadar az farklılaşmışsa bu toplumda okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi o kadar fazla ailenin etkisi ise o kadar azdır. Dolayısıyla, Heyneman'a göre, okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisiyle toplumun endüstrileşme derecesi ve dolayısıyla nesnel farklılaşma derecesi arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Bu nedenle Heyneman, endüstrileşmiş ülkelerde gözlenen eğilimden hareketle, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere genellemelerde bulunmanın yanlış olduğunu belirtmektedir. İzleyen yıllarda gelişmekte olan birçok ülkede yapılan araştırma sonuçları (Fuller, 1987; Oliveira ve Farrell, 1993; Farrell, 1994; Baker ve Le Tendre, 2000), okulun akademik başarı üzerindeki etkisinin ailenin etkisinden daha önemli olduğunu göstermektedir.

1.2.4. Türkiye'de Durum

Köse'nin de belirttiği gibi (1990), tüm bu kuramsal ve ampirik araştırmaların yansımaları sonucu özellikle 1970'li yılların ortalarından itibaren Türkiye'de bu alandaki ampirik araştırmaların nicelik ve niteliğinde hızlı bir yükselme gözlenmektedir. Bu alandaki araştırmalar, seçilen nedensel değişkenlerin özellikleri temelinde aşağıdaki üç ana başlık altında toplanabilir: 1) Öğrencilerin psikolojik ve akademik özelliklerindeki farklılıkları öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik, kültürel ve demografik özelliklerine başvurarak açıklamaya çalışan araştırmalar (Kazamias, 1966; ; Mihçioğlu, 1969; Yıldırım, 1972; Şemin, 1975; Çavdar ve diğerleri, 1976; ÖSYM, 1978; Günçer, 1980; 1985); 2) Öğrencilerin psikolojik ve akademik özelliklerindeki farklılıkları okul ve okulun sahip olduğu insani ve maddi-fiziksel özelliklere başvurarak açıklamaya çalışan araştırmalar (Sanay, 1963; Çalışkaner, 1964; Güngör, 1968; Uzsoy ve diğerleri, 1970; Özgüven, 1974; Mihçioğlu, 1980)); 3) Öğrencilerin psikolojik ve akademik özelliklerindeki farklılıkları hem ailenin sosyo-ekonomik, kültürel ve demografik özellikleri ve hem de okulun sahip olduğu

insani ve maddi-fiziksel özelliklere başvurarak açıklamaya çalışan araştırmalar (Köse, 1990; 1992; 1995; 1997; 1999; 2002).

Birinci gruptaki araştırmaların bulguları, genel olarak öğrenci psikolojik ve akademik özellikleri ile anne-baba mesleği, anne-baba eğitim düzeyi, aile büyüklüğü ve kardeş sayısı gibi ailenin, sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. ÖSYM ve Günçer tarafından yürütölen araştırmalar hariç, bu gruptaki araştırmaların tümünde sadece bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını olanaklı kılan istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Sadece ÖSYM ve Günçer tarafından yürütölen araştırmalarda, seçilen bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini açığa çıkararak istatistiksel teknikler uygulanmıştır. İkinci gruptaki araştırmalarda ise, daha çok betimleyici ve spekülative yöntemler kullanılarak, okul içi niceliksel ve niteliksel faktörlerden çok, okul dışı bölgesel ve kırsal-kentsel faktörlerin öğrenci başarısı ile ilişkileri tartışılmıştır. Fakat yürütölen tartışmalar teknik ve kavramsal bir derinlikten yoksundur. Üçüncü gruba giren ve hemen hemen tamamı Köse tarafından yürütölen araştırmalarda ise, çoğu durumlarda hem aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin, hem okul ve okulun çeşitli insani ve maddi-fiziksel özelliklerinin ve hem de Türk Eğitim Sistemine has bir olgu olan özel dershanenin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler kapsamında son on beş yılda Türkiye’de yapılmış olan araştırmalardan bazıları, konu bağlamında aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Öksüzler ve Sürekçi (2010), tarafından yapılan araştırmada ekonomik, sosyal ve bireysel faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, Bandırma’da OKS sınavına girmiş ve 9. sınıfa devam eden öğrencilere uygulanan anket oluşturmaktadır. Anketten elde edilen veriler kullanılarak sıralı lojit yöntemi ile tahminler yapılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, sınava giren öğrencilerin ailelerinin eğitim ve gelir düzeyi öğrencilerin OKS sınavında başarılı olma olasılığını etkileyen en önemli faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Gelbal'ın (2008) çalışması ise ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçedeki başarı düzeylerinin evlerindeki olanaklara, annelerinin eğitim düzeylerine, cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın amacı doğrultusunda daha önceden hazırlanıp geliştirilen 25 soruluk Türkçe testi ile öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine ve görüşlerine yönelik anket hazırlanarak bilgileri toplanmıştır. Araştırma, Türkiye'deki ilköğretim okullarının sekizinci sınıflarından seçilmiş 30.714 öğrenciden oluşan örneklem üzerinden yürütülmüştür. Araştırma sonunda öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla başarılarının da arttığı, Türkçe gibi sözel derslerde kızların daha başarılı olduğu, anne eğitim düzeyinin çocuklarının başarısı üzerinde önemli etkisi olduğu, annenin eğitim düzeyi ile birlikte evdeki olanakların yüksek olmasının başarıyı daha çok arttırdığı, sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim Sen'in, Gümüş'ün (2006) danışmanlığında yaptırmış olduğu "Ortaöğretim Okulları 2006-2007 İl Merkezleri Türkiye Taraması" araştırmasında yedi ayrı bölgedeki 30 il merkezinden 18 İmam Hatip, 24 Kız Meslek, 40 Endüstri Meslek, 28 Ticaret Meslek, 60 Normal ve 37 Anadolu Lisesini kapsayan toplam 207 liseden bilgi toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, meslekleri ve gelir düzeyi açısından varyasyon gösterip göstermediği incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: yüksekokul ve üniversite mezunu baba oranı Anadolu Liselerinde % 32 iken, bu oranın normal lise öğrencilerinde % 9 ve diğer mesleki liselerde ise % 3-5 düzeyinde kaldığı saptanmıştır. Yüksekokul ve üniversite mezunu anne oranın Anadolu Liselerinde % 21, normal lise öğrencilerinde % 4 ve meslek liselerinde ise % 1 düzeyinde kaldığı belirlenmiştir.

Anadolu Liselerine devam eden öğrencilerin babalarının sahip oldukları en belirgin meslekler memuriyet (% 25), büyük esnafılık (% 7) ve serbest meslekler (% 6) iken, İmam Hatip Liselerine devam eden öğrencilerin babalarının sahip oldukları en belirgin meslekler güvencesiz işler (% 74) olduğu saptanmıştır. Meslek Lisesi öğrencilerinin annelerinin % 1'i memur iken, anneleri memur olan öğrenci oranının

Normal Devlet Liselerinde % 5 ve Anadolu Liselerinde ise % 17'ye çıktığı saptanmıştır.

Çalışma, farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin aylık aile gelirleri arasında da önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Aile geliri eski parayla 750 milyon TL ve üzerinde olan öğrenci oranı Anadolu Liselerinde % 54 iken, bu oranın Normal Devlet Liselerinde % 28, Ticaret Liselerinde % 20, diğer meslek liselerinde ise % 13-15 arasında değiştiği saptanmıştır. En düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yüzde 51'i meslek liseleri ve çok programlı liselere devam ederken, ancak % 5'inin bir Anadolu Lisesine gidebildiği, en yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ise sadece % 3'ünün meslek liselerine ve çok programlı liselere gittiği ve % 49'unun Anadolu Liselerinde eğitim gördüğü saptanmıştır.

Gümüş'ün araştırması sonucunda elde edilen bulgular, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının statüsü ile bu okullara devam eden öğrencilerin aile sosyo-ekonomik statüleri arasında önemli bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Bulgular, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarının kazanabildikleri veya gidebildikleri lise türleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ve Türkiye'deki orta öğretim kurumlarının sahip oldukları öğrencilerin sosyo-ekonomik kompozisyonu anlamında kendi içlerinde homojen fakat kendi aralarında heterojen özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından Mart-Kasım 2006 tarihleri arasında Türkiye'nin de içinde yer aldığı 56 ülkede gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) veri setindeki standart test sonuçlarını analizleri sonucunda Ferreira ve Gignoux (2010), Türkiye'de eğitimde başarı düzeyiyle ilgili fırsat eşitsizliğinin en önemli kaynağının aile altyapısı olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada Türkiye'de 7 ve daha üstü sınıflardaki 4912 öğrenciden oluşan bir örneklem kullanılarak, öğrencilere Türkçe, matematik ve fen bilgisi testlerinden oluşan bir sınav uygulanmıştır. Araştırma bulguları, anne ve babanın eğitim düzeyi, baba mesleği, evde bulunan kitap sayısı, ailenin sahip olduğu dayanıklı mallar ile sahip olunan kültürel varlıkları içeren aile altyapısının Türkiye'de eğitimde başarı düzeyiyle ilgili fırsat eşitsizliğinin başat kaynağı olarak öne çıktığı göstermektedir. Benzer bir biçimde Türkiye'de eğitim politikaları üzerine

araştırmalar yapan Eğitim Reformu Girişimi'nin PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme sonucunda Türkiye'de sosyoekonomik kökenle ğrenci başarı arasındaki ilişkinin diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça güçlü olduğu ve bu olgunun okulların sosyo-ekonomik kökene göre ayrışması olgusuyla birbirini beslediği belirtilmektedir.

Dede, Bursal ve Aydoğdu (2011), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Organizasyonu (OECD) yesi ülkelerin PISA 2009 sonuçları hakkında yaptıkları genel değerlendirmede, aile sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bir öğrencinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileye sahip bir öğrenciden 38 puan daha yüksek başarı gösterdiğini tespit edilmişlerdir. Araştırmacılar bu farkın, okumak için bir yıllık ğretim ile eř değer tutulabileceğini belirtilmektedir. Aynı raporda, sosyo-ekonomik düzey ile okul başarı arasında birçok ülkede yüksek düzeyde ilişki olduğu da belirtilmektedir (OECD, 2010). Yine araştırmanın devamında şu tespitlerde bulunmaktadır: Ülkemiz açısından PISA 2006 ve 2009 sonuçları analiz edildiğinde, sosyo-ekonomik düzeyin başarı üzerindeki etkisinin güçlü bir şekilde gözlendiği belirtilmiştir. Örneğin PISA 2006 sonuçları, okul performansının okulun sosyo-ekonomik altyapısıyla ilişkili olduğunu ve yüksek ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksine sahip öğrencilerin gittiği okullarda performanslarının (rneğin fen bilimleri performansı) yükseldiğini göstermektedir. Benzer şekilde, PISA 2009 sonuçları, sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı öğrencilerin başarı oranları arasındaki farkın %20'den daha fazla olduğunu göstermektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse eğer, yukarıda sunulan araştırma bulgularının nerdeyse tamamı, ailelerin sahip oldukları sosyal, ekonomik, kültürel, dinsel ve demografik özelliklerin çocukların akademik özellikleri üzerinde güçlü ve önemli etkilere sahip olduklarını göstermektedir.

1.3.Okul İçi Faktörlerin ğrenci Başarı zerindeki Etkisine İlişkin

Sosyolojik Yaklaşımlar ve Araştırmalar

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler tartışmalarında önemli bir dönüm noktası 1966 yılında yayımlanan Coleman Raporu (Coleman ve diğer., 1966) ve 1967 yılında yayımlanan Plowden Raporudur (1967). Bu iki raporun ortak bulgusu, öğrencilerin

başarısında en önemli faktörün ailenin sosyo-ekonomik durumu olduğu yönündedir. Bu iki araştırma, okulun ve okul ile ilgili faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okulların etkisizliğiyle sonuçlanan araştırmalar bir taraftan derin hoşnutsuzlukların yaşanmasına diğer taraftan çok sayıda yeni araştırmanın yapılmasına neden oldu. Okullar hakkında oluşan olumsuz havayı ortadan kaldırmak ve okulların etkili olduğunu kanıtlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmalar etkili okul hareketine yol açtı (Balcı, 2001). Etkili okul hareketi, özellikle alt toplumsal tabakalara üye öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmede yeni bir bakış açısı getirmiştir. Akımın dayandığı temel varsayımlardan biri, kademesi, öğrenci sayısı, büyüklüğü, bulunduğu coğrafi bölge, içinde yer aldığı toplumun sosyo-ekonomik durumu gibi özellikler ne olursa olsun tüm okulların etkili olabileceğidir (Şişman, 2002).

Coleman Raporu ve Plowden Raporu araştırmalarının bulguları 1970’li ve 1980’li yıllarda sürekli sorgulanmış ve daha sonraki dönemdeki araştırmalar sınıf mevcudu (Glass, Cahen,Smith ve Filby, 1982; Mosteller, 1995) ve öğretmen yeterlikleri (Darling-Hammond,2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008) gibi faktörlerin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Türk Eğitim Derneği, 2009).

İlkokullarda (Mortimore ve diğerleri, 1988) ve ortaokullarda (Rutter ve diğerleri,1979) yapılan araştırmalar, okullarda gözlemlenen öğrenciler arası başarı farklılıklarının sadece sosyo-ekonomik faktörlerle açıklanamayacağı düşüncesini destekleyici sonuçlar verdi. Diğer bir deyişle, öğrencinin toplumsal kökeni okullar arasında var olan başarı farklılıklarını açıklayamadı. Öğrencinin başarısında toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden daha çok okul ve sınıf süreçlerinin etkili olduğu ortaya çıktı (Charlton ve George, 1996).

Avustralya’da yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu görüldü. Victoryan Nitelikli Okullar Projesi olarak bilinen üç yıllık boylamsal (longitudinal) bir çalışmada Hill ve arkadaşları (1994), öğrenci, öğretmen ve okulun, matematik ve İngilizce başarısı üzerindeki etkisini incelediler. Araştırmacılar çalışmanın birinci evresinde matematikteki varyansın ilkokullarda % 46’sının, ortaokullarda ise % 39’unun öğretmenlerden

kaynaklandığı sonucuna vardılar. Onlara göre etkili okulların elde ettiği sonuçlar öğretmenin niteliğinden kaynaklanmakta ve öğretmenler arasındaki farklılık matematik başarısındaki varyansın çoğunu açıklamaktadır (Lamb ve Fullarton, 2002).

İkinci Dünya Savaşında Alman işgali nedeniyle Hollanda'daki pek çok ilkokul kapatıldı. Hollandalı çocukların savaş sonundaki zeka puanlarında, okulların açık olduğu savaş öncesi durumla karşılaştırıldığında, yaklaşık yedi puanlık bir düşüş gözlemlendi. Bu düşüş okullar kapalı olduğundan öğrencilerin entelektüel gelişmelerinin yavaşlamasına bağlandı. 1960'ların başlarında yerel okul kurullarının kabul etmemesi nedeniyle okullara alınmayan siyah öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar benzer sonuçlar verdi: Bu öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları puanlar okula devam eden siyah öğrencilerin aynı testlerden aldıkları puanlara göre oldukça düşüktü (Hurn, 1993).

Öğrenciler arasında gözlemlenen başarı farklılığını bir tarafta öğretmenin niteliği ve okul kaynakları, diğer tarafta sosyo-ekonomik köken değişkenleri açıklamaktadır. Fakat bu değişkenlerin etkisi başarının ölçüldüğü ülkenin genel ekonomik düzeyine göre değişmektedir. Aile kökeni çocuğun okul başarısı üzerinde kuşkusuz önemli bir etkiye sahiptir. Fakat az gelişmiş ülkelerde okulun ve öğretmenin etkisi, sanayileşmiş ülkelerle karşılaştırıldığında, çok daha büyüktür (Fuller ve Heyneman, 1989). Az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmen değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; daha iyi eğitim almış öğretmenlerin daha iyi sonuçlar elde ettiği; iyi eğitilmiş öğretmenlerin özellikle zor konularda bir farklılık meydana getirdiği (Saha, 1983), belirtilmiştir.

Yukarıda özetle sunulan araştırma örnekleri, okul içi faktörlerin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak okul içi ve okul dışı faktörlerin ayrı ayrı öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ne oranda olduğu ile ilgili daha kapsamlı ve uluslararası düzeyde evrensel araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Liselere Giriş Sınavları

Türkiye'de 1950'li yıllara kadar eğitim kademelerindeki öğrencilerin sayılarının az olmasından ve ortaöğretim kurumları arasında niteliksel önemli farklılıklar

olmamasından dolayı kademeler arası geçişlerle ilgili önemli bir sorunla karşılaşılmamıştır. 1960'lı yıllardaki toplumsal gelişmeler, farklı nitelikte okulların açılmasını gündeme getirmiş Türk Eğitim Sisteminde genel liselere ek olarak Maarif Kolejleri kurulmuştur. Demircan (1988) bu kolejlerin ilkinin 1932 yılında açılan ve İngilizce öğretime başlayan Yenişehir Lisesi olduğunu belirtmektedir. Ülkede artan yabancı dil bilen eleman gereksinimini karşılamak üzere 1954-1955 Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aşağıda belirtilen gerekçe ile dört okul açılması kararlaştırılmıştır. "Memleketimizle dünya milletleri arasında günden güne artan kültürel ve ekonomik temaslar ve yurdumuzda büyük bir hızla gelişen iktisadi ve teknik çalışmalar için belli başlı dünya dillerini hakkıyla öğrenen, ilmi çalışmalardan daha geniş ölçüde faydalanmasını bilen gençlere şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir" (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, 1955). Alpay ve arkadaşları (1995), bu karar üzerine 1955-1956 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da İngilizce öğretim yapan "Maarif Koleji" adı altında okullar açıldığını belirtmektedirler. 1955-1956 Öğretim Yılında eğitime başlayan Maarif Kolejlerinin adı, yirmi yıllık bir aradan sonra, yani 1975 yılında yayınlanan bir genelge ile Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür. 1976 yılında da yayınlanan bir başka genelgeyle Anadolu Liselerinin sayılarının arttırılmasına karar verilmiştir (Genç ve Çetintaş, 2001). Matematik ve fen derslerini İngilizce öğretmek üzere açılan az sayıdaki Maarif Kolejlerine sınavla öğrenci alınmasıyla birlikte Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretime Geçiş Sınavları uygulaması ilk defa ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının tarihi açısından ikinci önemli gelişme, Fen liselerinin kurulmasıdır. 1964 yılında ilk defa açılan Ankara Fen Lisesi sınavla öğrenci kabul etmiştir. İlk defa 1990 yılında kurulan Anadolu Öğretmen Liseleri de sınavla öğrenci alan diğer bir lise türünü oluşturmaktadır. Bu süreçte akademik lise türlerinin yanında, yeni kurulmuş olan Anadolu İmam Hatip Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Anadolu Meslek ve Teknik Lise türleri de sınavla öğrenci almaya başlamışlardır. 1997-1998 eğitim ve öğretim yılında yürürlüğe giren sekiz yıllık zorunlu eğitim ile birlikte ayrı ayrı uygulanan tüm bu sınavlar, Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (Liselere Giriş Sınavı) adı altında birleştirilerek uygulanmıştır. Böylece Türk Eğitim Sisteminde ortaöğretime

öğrenci seçme ve yerleştirmede merkezi sınavlar temel belirleyici faktör haline gelmeye başlamıştır.

İlköğretimden ortaöğretime geçiş için yapılan merkezi sınavların yapısı, içeriği, puan hesaplama yöntemi gibi konularda bir türlü istikrar sağlanamamış, sınavların neden olduğu olumsuzlukların azaltılması gerekçeleriyle sınav formatında sürekli değişiklikler yapılmış ve günümüze kadar geçen süre içinde altı farklı sınav sistemi uygulanmıştır. Merkezi sınav uygulamalarının ortaya çıkışından günümüze kadar uygulanan sınav sistemleri altı başlık altında aşağıda sırasıyla sunulacaktır.

1.4.1. Liselere Geçişte İlk Uygulamalar

Ortaöğretime Giriş Sınavları, 1998 yılına kadar Anadolu Liseleri Sınavları ve Fen Liseleri Sınavları olmak üzere temelde iki ayrı sınav olarak yapılmıştır. Ünlü'nün de belirttiği gibi (2005), zorunlu eğitim süresinin beş yıl olduğu yıllarda Anadolu Liselerine iki şekilde öğrenci kabul edilmiştir. İlkinde, ilkokul beşinci sınıfa giden öğrenciler iki aşamalı bir sınavdan geçerek bu okulların ortaokul kısımlarına yerleşmekteydiler. İkincisinde ise ortaokul son sınıf öğrencileri, Fen ve Anadolu Liselerine girmek için ortaokulların üçüncü sınıfında birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki Türkçe, fen bilgisi ve matematik derslerinin başarı ortalaması onluk not sistemine göre en az sekiz olmak kaydıyla iki aşamalı bir sınava tâbi tutularak lise birinci sınıfa seçilmekteydiler. İmam-Hatip Liselerine, Öğretmen Liselerine ve Meslek Liselerine ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ayrıca sınav uygulanarak öğrenci seçilmekteydi. Polis Liseleri ve Askerî Liseler ise bu sınavların dışında başarı ortalaması yüksek erkek öğrencileri test, spor ve mülâkat olarak üç aşamadan oluşan bir kurum içi sınavla almaktaydılar. 1997-1998 Eğitim-Öğretim Yılı başına kadar liselere geçişteki uygulamalar, yukarıda belirtildiği gibi her bir lise türünün, farklı sınav uygulamaları sonucunda öğrenci kabul etmeleri şeklinde gerçekleşmiştir.

1.4.2. Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (Liselere Giriş Sınavı-LGS)

1997–1998 Eğitim-öğretim yılı başından itibaren Türkiye'deki eğitim sisteminde köklü değişiklikler yaşanmış ve beş yıllık ilkokulların çoğu kaldırılıp yerine pilot

uygulaması var olan ilköğretim okulları yaygınlaştırılarak sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu uygulama ile birlikte ortaokullar ve liselerin ortaokul kısımları da kaldırılmıştır. Uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu eğitim ile liselere giriş sınav sisteminde de büyük değişimler yaşanmıştır. 1998 yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu eğitim ile birlikte liselere giriş sınavlarına ilköğretim okullarının sekizinci sınıfında okuyan öğrencilerin katılabileceği yönünde düzenlemeye gidilmiştir. Tüm lise türlerine giriş sınavları birleştirilerek Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı adı altında yapılmaya başlanmıştır. Sınav adının uzun olmasından dolayı kısaca Liselere Giriş Sınavı (LGS) olarak adlandırılmış ve çoğunlukla da kamuoyu arasında bu isim kabul görmüştür.

LGS ile aşağıdaki okul türlerine öğrenci seçilip yerleştirilmiştir. Bu okullar;

Resmi fen liseleri,

Anadolu liseleri,

Anadolu teknik ve Anadolu meslek liseleri,

Anadolu öğretmen liseleri,

Anadolu imam-hatip liseleri,

Özel fen liseleri,

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sağlık meslek liseleri,

Adalet Bakanlığı'na bağlı adalet meslek liseleri,

Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'na bağlı meslek liseleri,

Başbakanlık Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğüne bağlı meslek liseleri

Liselere Giriş Sınavında 6. 7. ve 8. sınıfların müfredatını kapsayan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinden yirmi beş soru sorulmakta ve 100 dakika süre verilmekteydi. Tablo 1 de de görülebileceği gibi testlerin değerlendirilmesinde, Türkçe-Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puan ve Matematik-Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan olmak üzere her bir aday için iki ayrı puan türü hesaplanmaktaydı. Liselere Giriş Sınavındaki (SBS) Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen Ağırlıklı Standart Puanlarındaki Testlerin Ağırlık Katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

LGS’de Fen liselerine yerleştirmede Matematik-Fen Ağırlıklı Standart Puan (MFASP), Fen liseleri dışındaki diğer liselere yerleştirmede ise Türkçe-Matematik Ağırlıklı Standart Puan (TMASP) kullanılmıştır.

Tablo 1: Liselere Giriş Sınavındaki(LGSI Türkçe-Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puanı ve Matematik-Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan İçin Testlerin Ağırlık Kat Sayıları

Test No	Test Adı	Türkçe-Matematik Ağırlıklı Standart Puan Katsayıları	Matematik-Fen Ağırlıklı Standart Puan Katsayıları
1	Türkçe	3,5	3
2	Matematik	3,5	4
3	Fen Bilimleri	2,5	4
4	Sosyal Bilimler	2,5	1
Toplam		12	12

Sınavla öğrenci alan liselere yerleştirmeler, 2005 yılına kadar bu sistemle yapılmıştır.

1.4.3. Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)

2005 yılından sonra, Liselere Giriş Sınavı (LGS) kaldırılarak yerine Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiştir. Bu değişiklik ile sınavın içerik ve formatına ilişkin radikal bir dönüşümden ziyade farklı sınavların tek bir çatı altında toplanması hedeflenmiştir. Bu değişiklik ile birlikte, Özel Okullar Sınavı, Polis Koleji Aday Tespit Sınavı, Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı da OKS kapsamına dâhil edilmiştir. OKS’de de, LGS de olduğu gibi, 6. 7. 8. sınıfların müfredatını kapsayan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinden yirmi beş soru sorulmuş ve Tablo-2 de görüldüğu gibi testlerin değerlendirilmesinde Matematik-Fen (MF) ile Türkçe-Matematik (TM) olmak üzere iki puan türü hesaplanmıştır. Elde edilen OKS-MF puanı, Fen Liselerine ve Sağlık Meslek Liselerine öğrenci yerleştirmede, OKS-TM puanı ise Fen Liseleri ve Sağlık Meslek Liseleri dışındaki tüm okullara öğrenci yerleştirmede kullanılmıştır. Ayrıca OKS-TM puanı, Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (8. sınıflar için) ile Polis Koleji Aday Tespit Sınavı için de kullanılmıştır.

Ortaöğretim Kurumları Sınavındaki (OKS) Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen Ağırlıklı Standart Puanlarındaki Testlerin Ağırlık Katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: OKS Türkçe-Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puan ve OKS Matematik-Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan İçin Testlerin Ağırlık Kat Sayıları

Test No	Test Adı	Türkçe-Matematik Ağırlıklı Standart Puan Katsayıları	Matematik-Fen Ağırlıklı Standart Puan Katsayıları
1	Türkçe	3,5	3
2	Matematik	3,5	4
3	Fen Bilimleri	2,5	4
4	Sosyal Bilimler	2,5	1
Toplam		12	12

OKS ile aşağıdaki okul türlerine öğrenci seçilip yerleştirilmiştir. Bu okullar;

Resmi fen liseleri,

Sosyal bilimler liseleri

Anadolu liseleri,

Anadolu teknik ve Anadolu meslek liseleri,

Anadolu öğretmen liseleri,

Anadolu imam-hatip liseleri,

Özel fen liseleri,

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı sağlık meslek liseleri,

Adalet Bakanlığı’na bağlı adalet meslek liseleri,

Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı’na bağlı meslek liseleri,

Başbakanlık Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğüne bağlı meslek liseleri,

Polis koleji,

Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (8. sınıflar için)

OKS sınav sistemine yönelik eleştiriler ve yapılan değerlendirmeler şu şekilde sıralanabilir:

- a. Öğrenci başarısının 120 dakikalık ve telafisi olmayan bir sınavla ölçülmesi öğrencilerde ve velilerde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumları beraberinde getirmektedir
- b. Bu sınavla öğrenci başarı düzeyi gerçek anlamda ve tüm yönleriyle değerlendirilememektedir
- c. OKS odaklı öğretim süreci öğrenciyi okul dışı kaynaklara yöneltmekte ve okul dışı olanaklara sahip olmayan öğrenciler aleyhine fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır
- d. Türkiye'deki gelir dağılımı dikkate alındığında yüksek maliyetli okul dışı kaynaklardan her öğrencinin yararlanamadığı görülmektedir
- e. OKS odaklı süreç öğrencilerin okul içindeki performanslarını azaltmakta, okuldaki disiplini olumsuz etkilemekte ve öğretmenleri yetkisiz kılmaktadır (MEB, 2007).

Yukarıda sıralanan olumsuz gerekçelerden dolayı Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı iki yıl, yani 2007 ve 2008 yıllarında gerçekleştirildikten sonra kaldırılmış ve 2009 yılından itibaren Ortaöğretime Geçiş Sistemine (OGES) geçilmiştir.

1.4.4. Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)

Ortaöğretime Geçiş Sistemi, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayanan öğrenci odaklı yeni bir sistem şeklinde tasarlanmıştır.

Sistemi Tablo 3 üzerinde inceleyecek olursak eğer, öğrencinin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP); Altıncı Sınıf Puanı (SP6) %25, Yedinci Sınıf Puanı (SP7) %35 ve Sekizinci Sınıf Puanı (SP8) %40 oranında hesaplanmasıyla elde edilen toplam puandır. Üç yılın sonunda hesaplanan OYP, öğrencinin tercihlerine göre yapılacak olan yerleştirme işlemine esas olacak şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 3: Ortaöğretime Geçiş Sisteminin (OGES) Puan Hesaplama Tablosu

Sınıf	Seviye Belirleme Sınavı (SBS)	Yılsonu Başarı Puanı (YBP)	Davranış Puanı (DP)	Sınıf Puanı (SP)
6. Sınıf	% 70	% 25	% 5	% 25
7. Sınıf	% 70	% 25	% 5	% 35
8. Sınıf	% 70	% 25	% 5	% 40
Toplam (OYP)				100

Sistemin anlaşılabilmesi için öncelikle tablo üzerinde yer alan puan türlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu puan türlerinin açıklımları şu şekilde özetlenebilir:

Seviye Belirleme Sınavı (SBS): Her yıl ders kesiminden sonra 6'ncı, 7'inci ve 8'inci sınıflarda öğrencinin derslerden, o yılın programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği ve Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil testlerinden oluşan merkezi sınavlardır. SBS ağırlıklı standart puanı katsayıları ve sınıf düzeylerine göre sorulan soru sayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Yılsonu Başarı Puanı (YBP): İlköğretimin 6'ncı, 7'inci ve 8'inci sınıflarda, öğrencinin o yıl derslerden aldığı yılsonu puanlarının haftalık ders saati ile çarpılarak elde edilen ağırlıklı puan toplamının, haftalık ders saati toplamına bölümü ile hesaplanan puandır. Bu puanın içerisinde öğrencinin yazılı, sözlü, ödev vb. çalışmalarının tamamı ve Seviye Belirleme Sınavında yer almayan Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi ve Seçmeli Derslerden aldığı puanlar yer almaktadır. Böylesi bir puan tasarımı ile öğrenciler tarafından nitelenen önemli önemsiz ders ayrımının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Tablo 4: Seviye Belirleme Sınavı Ağırlıklı Standart Puanı Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları ve Sınıf Düzeylerine Göre Sorulan Soru Sayısı

TESTLER	SORU SAYISI			TEST AĞIRLIK KATSAYILARI		
	6.SINIF	7. SINIF	8. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
TÜRKÇE	19	21	23	4	4	4
MATEMATİK	16	18	20	4	4	4
FEN VE TEKNOL.	16	18	20	3	3	3
SOSYAL BİLGİLE.	16	18	20	3	3	3
YABANCI DİL	13	15	17	1	1	1
TOPLAM	80	90	100	15	15	15

Davranış Puanı (DP): İlköğretim okullarında öğrencilerin tavır, davranış ve yetenekleri ile ilgili olarak belirlenen ölçütlere göre, öğrencilerin derslerine fiilen giren öğretmenlerin ayrı ayrı verecekleri puanların aritmetik ortalamasından sistem tarafından otomatik olarak elde edilen puan türüdür. Davranış Puanı hesaplanırken birden çok öğretmenin katılımı zorunlu olduğundan öznel değerlendirmeler olmayacağı, öğrencinin sosyalleşme, saygı, sevgi, hoşgörü, insan ilişkilerindeki gelişmesi, okulu ve çevresini korumakta gösterdiği gayret, yurt sevgisi ve kendisini geliştirme çabasının buraya yansıtacağı varsayılmıştır.

Sınıf Puanı (SP): İlköğretim 6'ncı, 7'inci ve 8'inci sınıflar için, Seviye Belirleme Sınavı Puanının % 70, Yıl Sonu Başarı Puanının %25 ve Davranış Puanının % 5oranında hesaplanmasıyla elde edilen toplam puandır.

Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP):Altıncı Sınıf Puanı (SP6) %25, Yedinci Sınıf Puanı (SP7) %35 ve Sekizinci Sınıf Puanı (SP8) %40 oranında hesaplanmasıyla elde edilen toplam puandır. Üç yılın sonunda hesaplanan OYP, öğrencinin tercihlerine göre yapılacak olan yerleştirme işlemine esas olacak şekilde tasarlanmıştır.

Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES), sadece 2007-2008 öğretim yılı sonunda 6. sınıflara uygulanabilmiştir. 2009 yılında Danıştay'ın Davranış Puanı uygulamasını öznellik içerebileceği gerekçesiyle iptal etmesi üzerine, Sınıf Puanının Seviye Belirleme Sınavının (SBS) % 70'ini ve Yılsonu Başarı Puanının (YBP) % 30'unu oluşturacağı biçimde Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) yeniden tasarlanarak 2008-2009 öğretim yılından itibaren 6'ncı, 7'inci ve 8'inci sınıflara uygulanmıştır. Davranış Puanının çıkarıldığı Ortaöğretime Geçiş Sisteminin (OGES) Tablo 5'te sunulan son şekli 2008, 2009 ve 2010 yıllarında uygulanmıştır.

Tablo 5: Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) Puan Hesaplama Tablosunun Son Hali

Sınıf	Seviye Belirleme Sınavı (SBS)	Yılsonu Başarı Puanı (YBP)	Sınıf Puanı (SP)
6. Sınıf	% 70	% 30	% 25
7. Sınıf	% 70	% 30	% 35
8. Sınıf	% 70	% 30	% 40
Toplam OYP			100

Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda merkezi olarak uygulan Seviye Belirleme Sınavlarını içeren OGES sistemi, okul dışı kaynaklara yönelimi arttırdığı, okulun eğitim sistemindeki merkezi konumunu kaybetmesine yol açtığı, çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği gibi gerekçelerden dolayı, 2010-2011 öğretim yılından itibaren altıncı sınıftan başlayarak kademeli olarak kaldırılmış ve bunun yerine başka bir sisteme geçilmesine karar verilmiştir.

1.4.5. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) – (Tekli SBS)

2010-2011 öğretim yılından itibaren daha önce uygulanmış olan üç merkezi sınavlı Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) formatında da değişiklik yapılarak yeni bir sisteme geçilmiştir. Yeni uygulanacak sistem, sadece sekizinci sınıflara uygulanacak merkezi tek SBS uygulaması ve bu sınavın %70'i ile 6, 7 ve 8. sınıf not ortalamalarının %30'unun toplanması ile ortaöğretime yerleşme puanının

belirlenmesi şeklinde tasarlanmıştır. Ayrıca 8'inci sınıf sonunda uygulanacak olan SBS'nin, 2008 öncesinde uygulanan OKS'nin aynısı olmadığı da belirtilmiştir. OKS'de öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıf müfredatlarından sorumlu olurken, yeni uygulanacak SBS'de öğrencilerin sadece 8'inci sınıf müfredatından sorumlu olacakları açıklanmıştır. 2010 yılında uygulamaya konulan bu yeni sistemin tasarımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Tekli Seviye Belirleme Sınavı Puan Hesaplama Tablosu

Sınıf	Seviye Belirleme Sınavı (SBS)	6. 7. ve 8. Sınıf Notlarının Ortalaması	Toplam OYP Puanı
8. Sınıf	% 70	% 30	100

2013 yılından itibaren bu sistemin uygulanmasına da son verilerek başka bir sisteme geçilmiştir.

1.4.6. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)

2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sistemde, ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas teşkil eden puan, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardaki yılsonu başarı puanlarının %30'u ile sekizinci sınıfta uygulanan merkezi ortak sınav puanlarının % 70'inden oluşmaktadır. Sekizinci sınıfta Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden iki dönem ayrı ayrı olmak üzere üç yazılı sınavı olanların ikisi merkezi yazılı, iki yazılısı olanların ise birisi merkezi yazılı, geri kalan derslerin yazılılarının tamamı öğretmen tarafından yapılmaktadır. Başarı puanı hesaplanırken bütün derslere ait yazılıların ve performans değerlendirmelerinin ortalaması alınarak öğrencinin o derse ait başarı notu belirlenmektedir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların yılsonu başarı puanı 300 üzerinden, merkezi ortak sınavların puanı 700 üzerinden hesaplanarak ve

ortaöğretime yerleştirmeye esas puan ise bu ikisinin ortalaması alınarak 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Bu sistemin tasarımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo7: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı Puan Hesaplama Tablosu

	8. Sınıftaki Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Derslerinde Yapılan 12 Merkezi TEOG Sınavlarının Payı	6. 7. ve 8. Sınıf Yıl Sonu Başarı Puanı Ortalamasının (YBP) Payı	Yerleşmeye Esas Puan (YEP)
Toplam	% 70	% 30	100

Uygulanmakta olan bu son sistemin asıl amacı, öğrencinin başarısını sadece tek bir sınava dayalı bir performansa dayalı olarak değil, performansı geniş bir zaman dilimine yayarak ölçmektir. Seviye Belirleme Sınavı ile karşılaştırmalı olarak yeni uygulanan sistemde en temel farklılık bu yönde olmuştur.

1.4.7. Ortaöğretime Geçiş Sistemleri Değişikliklerinin Olumsuz Etkileri

Türkiye’deki Milli Eğitim ideolojisinin değişmezliğinden zaman zaman şikâyet edilmesine rağmen, son yirmi yıl boyunca uygulanmakta olan milli eğitim politikalarında bir istikrar ve süreklilik gözlenmemektedir. 2005-2013 yılları arasındaki 9 yıllık dönem boyunca ilköğretimden ortaöğretime geçişteki öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında altı sefer değişiklik yapılmıştır. Özellikle de ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte, neredeyse her yıl öğrenciler önemli ve ani değişikliklere karşı karşıya gelmektedirler. Bütün bu değişiklikler, kamuoyunun ve öğrencilerin eğitim sistemine olan güvenlerini artıran bir oranda zedelemektedir. Gür ve arkadaşlarının da belirttiği gibi (2009), öğrencilerin eğitim serüvenleri boyunca çok sayıda köklü değişikliğe şahit olmaları, en “son” yapılan değişikliklere karşı da bir güvensizliğe neden olmaktadır. Sınavların “elemeye dayalı ve genel olarak adil ve eşit olmadığı” yönünde bir algı ile değerlendirilen ortaöğretime geçiş sistemi, başta öğrenciler ve öğrenci velileri olmak üzere, toplumdaki tüm kesimlerin hakkaniyete, adalete ve eşitliğe yönelik inanç ve değerlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin bu

denli istikrarsız olması, toplumundaki güven, liyakat ve hakkaniyet duygularının büyük ölçüde zedelenmesine yol açmaktadır. Oysa sisteme olan, toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik ilkelerinin korunması ve geliştirilmesi devletin temel görevleri arasındadır. Türk Eğitim Derneğinin 2010 yılında yayınlanan raporunda da belirtildiği gibi, tüm bu ani ve sıkça yapılan değişiklikler sonucunda aleyhlerinde oluşan eşitsizlikler nedeniyle, dar gelirli kesimlerde ve genel olarak geçiş sisteminin uygulanmasından zarar gören kesimlerde adalet ve eşitlik duygularının zedelenmesi ile eğitim sistemine ve devlete olan güven zaafa uğramaktadır. Gür ve arkadaşlarının da belirttiği gibi (2009), toplumsal bir mutabakat aranmaksızın, eğitim alanındaki uzmanlara, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yeterince danışılmadan öğrencilerin geleceği üzerine oynamak, eğitimin asıl öznelere olan öğrenciler ile öğrenci velilerini kendi meseleleri hakkında karar verme imkânından yoksunlaştırmakta ve bu durum da toplumda demokrasiye olan güveni sarsmaktadır.

Peki, ilköğretimden orta öğretime geçiş sınavlarındaki tüm bu değişiklikler öğrencilerin sınav sonucundaki başarıları arasında daha fazla eşitlik sağlamaya hizmet etmiş midirler? Başka bir deyişle, yukarıda sunulmuş olan aile-okul çerçevesi içinden bakıldığında, sınav sistemindeki bu değişiklikler, öğrenci ailelerinin sahip oldukları avantajlar ve dezavantajların etkilerini azaltarak sınav sonuçlarının daha eşitlikçe bir düzeye ulaşmasına yol açmış mıdır? Daha somut bir ifadeyle, son yıllarda eğitim sisteminde eşitliğin sağlanması yönünde sarf edilen çabalar ve yürürlüğe konulan uygulamalar, ilköğretimden orta öğretime geçişte öğrenciler arasında gerçekten daha eşitlikçi sınav sonuçlarının oluşmasına hizmet etmiş midir?

Genel anlamda yukarıda sorulan sorulara yanıt bulma arayışındaki bu araştırmanın amacı, daha somut anlamda yukarıda sunulmuş olan uluslar arası kuramsal ve ampirik gelişmeler ışığındaki aile-okul çerçevesinde, Türkiye'deki diğer bölgelerle karşılaştırmalı olarak toplumsal ve ekonomik olarak daha az gelişmiş bir özellik gösteren Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde son yirmi yıldan bu yana kırsal alandan aşırı göç almış olan ve Diyarbakır'dan sonra bölgedeki en kalabalık nüfusa sahip olan Van ili kent sınırları içinde yer alan farklı özelliklere sahip ilköğretim okullarından 2008-2009-2010 yılı Seviye Belirleme Sınavlarına katılan ve 2010 yılında son sınıfta okuyan öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavlarındaki

Ortaöğretim Yerleşme Puanları (OYP) başarılarını etkileyen faktörleri incelemektir. Bu araştırmada, 2005 yılında Köse tarafından Van'da yapılmış olan araştırmanın bir tekrarı özelliğine sahip olup, seçilen örneklem, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile veri toplama ve çözümleme teknikleri açısından söz konusu araştırmaya oldukça benzer özelliklere sahiptir. Bu benzerliğin en önemli nedeni, beş yıl aradan sonra Köse tarafından elde edilmiş bulguların bugünkü koşullardaki geçerlilik durumları ile geçen zaman zarfı üzerinden öğrencilerin ortaöğretime geçişteki başarılarını etkileyen faktörlerin etkilerindeki değişimi ve dolayısıyla ortaöğretime geçişteki eşitliğin/eşitsizliğin derecesini açığa kavuşturmadır.

Bu araştırmada aile sosyal, ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan ilköğretim okulunun türü ve düzeyi ile özel dersanelerin öğrencilerin Ortaöğretim Kurumları Sınavındaki başarıları üzerindeki ortak ve bağımsız etkileri incelenecektir. Araştırma, Van kent sınırları içinde yar alan üçü özel, dördü üst düzey devlet, beşi orta düzey devlet ve beşi de alt düzey devlet olmak üzere toplam on yedi ilköğretim okulundan seçilmiş 622 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülecektir.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu kısa girişten sonra ana çizgileri ortaya konan kavramsal çerçeveden ve Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında yapılan değişikliklerden hareketle bu çalışmada aşağıdaki amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarının mezun oldukları okul türüne bağlı olarak varyasyon gösterip göstermediğini çözümleyerek, mezun olunan okul türünün aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile özel dershaneden bağımsız olarak öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki görece etkisini açığa çıkarmak.

Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarının özel dershaneye devam edip etmediklerine bağlı olarak varyasyon gösterip göstermediğini çözümleyerek, özel dershanenin aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul türünden bağımsız olarak öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki görece etkisini açığa çıkarmak.

Öğrencilerin mezun oldukları okul türü, özel dershaneye devam edip etmemeleri ve aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini açığa çıkarmak.

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne meslek saygınlığı, kardeş sayısı ve ailedeki/hanedeki kişi sayısının öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve görece etkilerini çözümleyip açığa çıkarmak.

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan okul türü ve özel dershanenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve görece etkilerini açığa çıkarmak.

Bu araştırmadaki analizler sonucunda elde edilen bulguları 2005 Araştırmasının bulgularıyla karşılaştırarak aradan geçen beş yıllık zaman zarfında Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde eğitimde fırsat eşitliğinde ulaşılan durumu saptamak.

2.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’deki diğer bölgelerle karşılaştırmalı olarak toplumsal ve ekonomik olarak daha az gelişmiş bir özellik gösteren Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesinde son yirmi yıldan bu yana kırsal alandan aşırı göç almış olan ve Diyarbakır’dan sonra bölgedeki en kalabalık nüfusa sahip olan Van ili kent sınırları içinde yer alan farklı özelliklere sahip ilköğretim okullarından 2008-2009-2010 yılı Seviye Belirleme Sınavlarına katılan ve 2010 yılında son sınıfta okuyan öğrencilerinin sınavdaki başarı düzeylerini etkileyebilecek temel faktörlerin belirlenmesi eğitim alanındaki aile-okul veya eşitlik-eşitersizlik tartışmalarına önemli bir katkı sunacaktır. Ayrıca bu çalışma seçilen bağımsız değişkenler temelinde ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyebilecek faktörlerin belirlenmesi aracılığıyla Van ilindeki toplumsal nüfusun sosyoekonomik, kültürel ve demografik özellikleri itibarıyla kendi içinde ne derece farklılaştığını ve söz konusu farklılaşmanın bu ildeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin başarılarına nasıl yansıdığını ortaya koyacaktır. Daha da önemlisi bu çalışmanın bulgularının, seçilmiş olan faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki bağımsız etkilerini açığa çıkararak, hem sınava giren öğrenciler ve öğrenci aileleri ve hem de öğrencilerin mezun oldukları okulların öğretmen ve yöneticileri ile bu sınavlardaki öğrenci başarısında ciddi bir etkilerinin olduğunu ileri süren özel derslane temsilcileri için önemli geribildirimleri olacaktır. Son olarak bu çalışmanın sonuçları 2005 yılında yapılmış olan aynı tasarıma sahip araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılarak, aradan geçen zaman zarfında öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen faktörlerde bir değişiklik olup olmadığını ve son yıllarda uygulanan politikalarının eğitimdeki eşitli-eşitersizlik olgusuna yönelik göndermelerini ortaya koyacaktır. Ve dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, ildeki ve ülkedeki eğitim politikalarının gözden geçirilmesine ve eğitim sisteminde fırsat eşitliğini sağlayıcı uygulamaların gerçekleştirilmesine önemli katkılar sunacaktır.

2.3. Araştırmanın Problemleri

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Mezun oldukları ilköğretim okullarının türüne veya düzeyine bağlı olarak öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Varsa eğer, mezun olunan okul türü veya düzeyinin öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?
2. Seviye Belirleme Sınavına hazırlanma sürecinde özel dershanelere devam eden ve etmeyen öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Varsa eğer, özel dershaneye devam eden öğrencilerin Ortaöğretime Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?
3. Öğrencilerin aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun oldukları okul türü ve özel dershaneye devam edip etmemeleri ile Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında ilişkiler var mıdır? Varsa eğer, bu ilişkilerin yönü ve derecesi ne kadardır?
4. Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerini oluşturan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne meslek saygınlığı, sahip olunan kardeş sayısı ve ailedeki/hanedeki kişi sayısının öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkileri ne kadardır?
5. Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan okul türü ve özel dershaneye devam eden öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkileri ne kadardır?
6. 2005 yılında yapılmış olan araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında, bu çalışmada aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan okul türü ve özel dershanenin öğrencilerin sınavdaki başarıları üzerindeki etkilerinin miktarı konusunda herhangi bir değişiklik olmuş mudur? Olmuşsa eğer, bu değişikliğin eğitimde fırsat eşitliği çerçevesindeki göndermeleri nedir?

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın evreni, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında Van kent sınırları içinde yer alan özel ve devlet ilköğretim okullarının son sınıflarında okuyan ve 2008, 2009, 2010 Yılları Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) katılan öğrencileri kapsamaktadır. Daha somut bir ifadeyle, bu araştırmanın örnekleme, Van kent sınırları içinde yer alan farklı sosyo-ekonomik ve demografik özelliklere sahip on yedi ilköğretim okulu ile bu okulların sekizinci sınıfında okuyan ve 2008, 2009, 2010 Yılları Seviye Belirleme Sınavına katılan 622 öğrenciyle sınırlıdır. Değişik nedenlerden dolayı seçilmiş olan bu okulların son sınıflarında okumakta olan fakat MEB tarafından yapılan 2008, 2009, 2010 yılları Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılmayan öğrenciler bu araştırmanın evreninin ve kapsamının dışında kalmaktadırlar.

2.5. Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlerin İşlemsel Tanımları

Aile Sosyo-Ekonomik Özellikleri: Bu çalışmada yer alan bağımsız değişkenlerden öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik özelliklerine ilişkin veriler, daha önce Köse (2005) tarafından geliştirilmiş olan ve araştırmacı tarafından bu araştırmanın örneklemini oluşturan 622 öğrenciye uygulanan Anne ve babanın eğitim düzeyleri, ankette yer alan öğrenci anne ve babasının hangi eğitim düzeyine sahip olduklarına ilişkin sorulmuş iki ayrı soruya öğrencinin verdiği yanıtlara sayısal değerler verilerek iki ayrı bağımsız değişken halinde veri dosyasına yüklenmişlerdir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar şu sayısal değerler verilerek veri dosyasına yüklenmiştir: okur-yazar değil = 0; okur-yazar = 1; ilkokul mezunu = 5; ortaokul mezunu = 8; lise mezunu = 11; yüksekokul mezunu = 13; üniversite mezunu = 15; yüksek lisans derecesine sahip = 17; doktora derecesine sahip = 21. Baba ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine verilen sayısal değerlerde yıl hesabından hareket eden bir mantık izlenmiştir. Öğrencinin anne ve babasının nerede ve ne iş yaptıklarına ilişkin olarak sorulan açık uçlu sorulara yanıt olarak yazılan meslekler, daha sonra Çingı ve Kasnakoğlu (1980) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkiye'deki çeşitli mesleklerin sahip oldukları saygınlık puanlarını içeren meslek saygınlık endeksi kullanılarak puanlandırılmış ve farklı iki bağımsız değişken olarak veri dosyasına yüklenmişlerdir.

Aile Demografik Özellikleri: Öğrenci ailesinin demografik özelliklerini ölçmek amacıyla açık uçlu biçimde sorulan öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı ile yaşadığı aile veya hanedeki kişi sayısı sorularına öğrencinin verdiği yanıtlar, sayısal değerlere sahip iki ayrı değişken olarak veri dosyasına yüklenmişlerdir.

Mezun Olunan Okul Türü: Mezun olunan okul türü değişkeni, Van Valiliği ve il milli eğitim müdürlüğünden elde edilen bilgiler ve veriler temelinde kent sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarının sahip oldukları nitelikler ile okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik kompozisyonuna göre aşağıda tanımlanan dört grup veya kümeye ayrılmasıyla elde edilmiştir. Oluşturulan bu kümeler/tabakalar yukarıdan aşağıya sırasıyla; 1) Özel ilköğretim okulları; 2) Üst düzey devlet ilköğretim okulları; 3) Orta düzey devlet ilköğretim okulları ve 4) Alt düzey devlet ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Valilik ve il milli eğitim müdürlüğünden elde edilen veriler ve toplanan bilgiler dışında okulların gruplandırılmasına yönelik herhangi başka bir ölçüt kullanılmamıştır.

Özel Dershane: Öğrencileri Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) hazırlamak, sınavlarda soru sorulan derslerde kendilerini yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla genel olarak belirli bir ücret karşılığında öğretim hizmeti sunmak için faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır. Genel olarak aile sosyo-ekonomik durumu elverişli olan öğrenciler giriş sınavlarındaki başarı düzeylerini arttırmak için ders dışı zamanlarında bu kurumlara devam etmektedirler.

Seviye Belirleme Sınavı Başarısı: Bu çalışmadaki temel bağımlı değişken olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısı, 2008-2009-2010 Yılında Seviye Belirleme Sınavlarına katılan öğrencilerin cevaplandırmaları gereken Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce testlerin içerdiği sorulara verdikleri net yanıtların M.E.B. Eğitim Teknolojiler Genel Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi tarafından standart bir formülün uygulanmasıyla hesaplanmış Seviye Belirleme Sınavı ile öğrencilerin sekiz yıllık temel eğitim-öğretim dönemi boyunca almış oldukları derslerdeki başarı düzeylerinin göstergesi olan Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarını içermektedir.

2.6. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında Van kent sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarının son sınıflarında okuyan ve 2008, 2009, 2010 Yılları Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılan öğrencileri kapsamaktadır. Bu araştırmanın tasarımında bağımsız değişken olarak seçilen aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikler ile öğrencilerin mezun oldukları okullar arasındaki çeşitlilik ve farklılıklar ile öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmediklerine ilişkin ayrışmayı temsil edebilecek bir örneklem oluşturabilmek için okul ve öğrenci örnekleminin seçiminde, oransal tabakalı rastlantısal örneklem seçimi yöntemi izlenmiştir. Bu doğrultuda ilk aşamada, ilköğretim okullarına devam eden öğrenci ailelerinin sahip oldukları sosyal, ekonomik, kültürel ve demografik özellikler ile okulların sahip oldukları insani ve fiziksel girdiler temelinde Van Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiler ve veriler temelinde, kent sınırları içinde yer alan ilköğretim okulları kendi aralarında dört tabaka veya kümeye ayrılmıştır. Oluşturulan bu tabakalar yukarıdan aşağıya doğru sırasıyla; 1) Özel ilköğretim okulları; 2) Üst düzey devlet ilköğretim okulları; 3) Orta düzey devlet ilköğretim okulları ve 4) Alt düzey devlet ilköğretim okullarını kapsamaktadır.

Van kent sınırları içindeki tüm ilköğretim okullarının dört ayrı tabaka veya kümeye ayrılmasından sonra, ikinci aşamada her tabaka veya kümeden seçilecek okul sayıları ve adları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ise, her tabaka veya kümeye seçilen okulların isimleri ile bu okulların her birinden araştırma örneklemine dâhil edilecek öğrenci sayıları belirlenmiştir. Araştırmanın öğrenci örnekleminin niceliği saptanırken % 10'un altına düşmeyecek şekilde tasarlanmıştır.

Örnekleme dâhil edilen beş alt düzey ilköğretim okulundan 167, beş orta düzey ilköğretim okulundan 166, dört üst düzey ilköğretim okulundan 164 ve üç özel ilköğretim okulundan 125 olmak üzere, toplam 17 ilköğretim okulundan 622 öğrencilik bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada anket uygulanan ve veri toplanan toplam öğrenci sayıları ve oranlarının okul türlerine ve her tür içindeki okullara göre dağılımları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Araştırma Örneklemine Okul Türlerine ve Her Tür İçindeki Okuldan Seçilen Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Okul Türü	Okul Adı	Anket Uygulanan Öğrenci Sayısı	Uygulanan Anket Oranı (%)
Özel Okullar	Özel Çağdaş İlköğretim Okulu	38	(02,95)
	Özel Çınar İlköğretim Okulu	35	(03,23)
	Özel Serhat İlköğretim Okulu	52	(05,88)
	TOPLAM	125	(15,29)
Üst Düzey Devlet Okulları	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	42	(06,18)
	Hüsrev Paşa İlköğretim Okulu	42	(06,18)
	İki Nisan İlköğretim Okulu	42	(06,18)
	Atatürk İlköğretim Okulu	44	(06,46)
	TOPLAM	164	(25,00)
Orta Düzey Devlet Okulları	İrfan Baştuğ İlköğretim Okulu	36	(05,29)
	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	36	(05,29)
	Ferit Melen İlköğretim Okulu	42	(06,18)
	Tuncay Uras İlköğretim Okulu	38	(05,60)
	Sempaş İlköğretim Okulu	36	(05,29)
	TOPLAM	166	(27,65)
Alt Düzey Devlet Okulları	Kerim Tuncer İlköğretim Okulu	40	(05,88)
	Fevzi Geyik İlköğretim Okulu	40	(05,88)
	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	42	(06,18)
	Bey Üzümlü İlköğretim Okulu	42	(06,18)
	İskele YİBO	54	(07,94)
	TOPLAM	167	(32,06)
T O P L A M		622	(100,00)

2.7. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Bu araştırmadaki değişkenler iki ana gruptan oluşmaktadır. Bağımsız olarak tanımlanan birinci grup değişkenler, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile öğrencinin mezun olduğu ilköğretim okulunun türü veya düzeyi ile öğrencinin Seviye Belirleme Sınavına hazırlanmak için özel dershaneye devam edip etmediğini içermektedirler. Öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerine ilişkin veriler, daha önce Köse tarafından 2005 yılında yapılan ve aynı bağımsız ve bağımlı değişkenleri içeren Öğrenci Anketinin araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanması sonucu elde edilmiştir. Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerini kapsayan veriler, Öğrenci Anketinde yer alan öğrenci anne ve babasının eğitim düzeyleri, öğrenci anne ve babasının mesleki saygınlıkları, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı ile öğrencinin yaşadığı aile veya hanedeki kişi sayısını belirlemeye yönelik sorularla ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencinin anne ve babasının nerede ve ne iş yaptıklarına ilişkin olarak sorulan sorulara yanıt olarak yazılan meslekler, daha sonra Çıngı ve Kasnakoğlu (1980) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkiye'deki çeşitli mesleklerin sahip oldukları saygınlık puanlarını içeren Meslek Saygınlık Endeksi kullanılarak puanlandırılmış ve farklı iki bağımsız değişken olarak veri dosyasına yüklenmişlerdir. Öğrenci anne ve babasının eğitim düzeyleri ise, yine ankette yer alan öğrenci anne ve babasının hangi eğitim düzeyine sahip olduklarına ilişkin sorulmuş iki ayrı soruya öğrencinin verdiği yanıtlara sayısal değerler verilerek iki ayrı bağımsız değişken halinde veri dosyasına yüklenmişlerdir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar şu sayısal değerler verilerek veri dosyasına yüklenmiştir: okur-yazar değil = 0; okur-yazar = 1; ilkokul mezunu = 5; ortaokul mezunu = 8; lise mezunu = 11; yüksekokul mezunu = 13; üniversite mezunu = 15; yüksek lisans derecesine sahip = 17; doktora derecesine sahip = 21. Baba ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine verilen sayısal değerlerde, yıl hesabından hareket eden bir mantık izlenmiştir. Öğrenci ailesinin demografik özelliklerini ölçmek amacıyla açık uçlu biçimde sorulan öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı ile yaşadığı aile veya hanedeki kişi sayısı sorularına öğrencinin verdiği yanıtlar, yine sayısal değerlere sahip iki ayrı değişken olarak veri dosyasına yüklenmişlerdir. Bağımsız değişkenlerle ilgili daha detaylı bilgi için Ek 1'de sunulan Öğrenci Anketine bakınız.

Öğrencinin mezun olduğu okul türü ise sayılarla ifade edilen dört kategoriye sahip sıralı bir değişken olarak veri dosyasına yüklenmiştir. Okul kategorilerine verilen sayısal değerlerde şu sıralama izlenmiştir: 1= alt düzey devlet ilköğretim okulları; 2= orta düzey devlet ilköğretim okulları; 3= üst düzey devlet ilköğretim okulları ve 4= özel ilköğretim okulları. Öğrencinin Seviye Belirleme Sınavına hazırlanmak için özel dershaneye devam edip etmediğine yönelik soruya verdiği “evet” ve “hayır” yanıtları ise 2 ve 1 değerlerine sahip ikili kategorik bir değişken halinde veri dosyasına yüklenmiştir. Öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmediklerini gösteren sayılar, istatistiksel çözümlerinde azlık-çokluk ifade eden değerler olarak değil, fakat sadece adlandırmaları yansıtan göstergeler olarak istatistiksel işlemlere tabi tutulmuşlardır.

Bu çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile öğrencinin mezun olduğu okul türü ve öğrencinin Seviye Belirleme Sınavına hazırlanmak için özel dershaneye devam edip etmediğine ilişkin veriler, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminin Nisan ve Mayıs aylarında geliştirilmiş olan Öğrenci Anketinin belirlenen okullardaki sınıf ortamlarında öğrencilere uygulanması sonucunda toplanmıştır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce, gerek anketteki soruların geçerlik ve güvenilirliğini test etmek ve gerekse anketteki soruların öğrenciler tarafından ortalama yanıtlama süresini belirlemek için, otuz kişilik bir öğrenci grubuna ön bir pilot uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı ise, 2008, 2009, 2010 Yılları Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) katılan öğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji ve İngilizce alanlarını kapsayan beş ayrı testteki üç yılın başarılarını içeren ve MEB tarafından aşağıdaki tabloda gösterilen hesaplama yöntemiyle belirlenmiş Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarını (OYP) içeren sonuçlar sistemden alınarak veri dosyasına yüklenmiştir.

Tablo 9: Ortaöğretime Geçiş Sistemi Puan Hesaplama Tablosunun Son Hali

Sınıf	Seviye Belirleme Sınavı(SBS)	Yılsonu Başarı Puanı (YBP)	Sınıf Puanı (SP)
6. Sınıf (2008)	% 70	% 30	% 25
7. Sınıf (2009)	% 70	% 30	% 35
8. Sınıf (2010)	% 70	% 30	% 40
Toplam (OYP)			100

Öğrencinin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP),% 25 altıncı sınıf puanı (SP6), % 35 yedinci sınıf puanı (SP7) ve % 40 da sekizinci sınıf puanının (SP8) toplanmasıyla elde edilen toplam puan türünden oluşmaktadır. Üç yıl yapılmış olan Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarısı ile öğrencinin 6, 7 ve 8'inci sınıflarının sonundaki üç yıllık başarı puanlarının yukarıda belirlenen oranlarda toplaması sonucu hesaplanan Ortaöğretim Yerleştirme Puanı (OYP), öğrencinin tercihlerine göre yapılacak olan yerleştirme işlemlerinde dikkate alınan temel ölçütü oluşturmaktadır.

2.8. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın verilerinin yüklenmesinde ve çözümlenmesinde Statistical Package Forthe Social Sciences'ın (SPSS) (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner ve Brenner, 1975) 18. versiyonu kullanılmıştır. Farklı okul türlerinden mezun olan ve dershaneye devam edip etmeyen öğrencilerin SBS başarıları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile mezun olunan okul türü ve özel dershanenin öğrencilerin SBS başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Analysis of Varance) tekniği kullanılmıştır. Normal ANOVA tablosunun verebileceği bilgiler sadece aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile sınırlı olduğu için, mezun olunan okul türü ve özel dershanenin öğrencilerin SBS başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini görebilmek için Çoklu Sınıflandırma Analizinden (Multiple Classificatin Analysis) yararlanılmıştır. Andrews, Morgam, Sonquist ve

Klem'in (1975) belirttikleri gibi, Çoklu Sınıflandırma Analizi, kategorik bir bağımsız değişkenin bağımlı bir değişken üzerindeki etkisini test etmekte kullanılabilir en yararlı istatistiksel veri çözümleme tekniğidir. İkinci aşamada, hem aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul türü ve özel dershaneye devamı içeren bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki ve hem adı geçen bağımsız değişkenler ile öğrencilerin SBS başarılarını içeren bağımlı değişken arasındaki ilişkileri çözümlmek için Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinin üçüncü ve son aşamada ise korelasyon analizler sonucunda elde edilen bağımlılık katsayılarından hareketle, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerini test etme olanağı veren Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır.

III. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla;

Mezun oldukları ilköğretim okullarının türüne veya düzeyine bağlı olarak öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ve farklılık varsa eğer, mezun olunan okul türü veya düzeyinin öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki etkisine ilişkin bulgular;

Özel dershanelere devam eden ve etmeyen öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ve farklılık varsa eğer, özel dershaneye devamın öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki etkisine ilişkin bulgular;

Öğrencilerin aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun oldukları okul türü ve özel dershaneye devam edip etmemeleri ile Orta öğretim Yerleştirme Puanları arasında ilişkiler ile bu ilişkilerin yönü ve derecesine ilişkin bulgular;

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerini oluşturan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne meslek saygınlığı, sahip olunan kardeş sayısı ve ailedeki/hanedeki kişi sayısının öğrencilerin Ortaöğretim Yerleştirme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerine ilişkin bulgular;

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan okul türü ve özel dershaneye devamın öğrencilerin Ortaöğretim Yerleştirme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerine ilişkin bulgular;

2005 yılında yapılmış olan araştırmanın sonuçları ile karşılaştırmalı olarak bu araştırmada aile sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri, mezun olunan okul türü ve özel dershanenin öğrencilerin sınavdaki başarıları üzerindeki etkilerinin miktarına ilişkin bulgular ve bu bulguların eğitimde fırsat eşitliği çerçevesindeki göndermeleri sunulacaktır.

3.1. Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri

Tablo 10’da sunulmuş olan analiz sonuçları, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavları sonucundaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları aritmetik ortalamalarının öğrencilerin mezun oldukları okul türüne bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 10: Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavlar Sonucundaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları Aritmetik Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP)
Özel İlköğretim Okulları	437,95 (125)
Üst Düzey Devlet İlköğretim Okulları	362,90 (164)
Orta Düzey Devlet İlköğretim Okulları	301,60 (166)
Alt Düzey Devlet İlköğretim Okulları	261,72 (167)
TOPLAM	334,46 (622)

Tablodan da görülebileceği gibi, özel ilköğretim okullarından sınavlara katılan öğrencilerin OYP aritmetik ortalamaları 437,95, üst düzey devlet ilköğretim okullarından sınavlara katılan öğrencilerin 362,90, orta düzey devlet ilköğretim okullarından sınava katılan öğrencilerin 301,60 ve alt düzey devlet ilköğretim okullarından sınava katılan öğrencilerin ise 261,72’dir. Tablodan da görülebileceği gibi, özel ilköğretim okullarından sınavlara katılan öğrenciler en yüksek, alt düzey devlet ilköğretim okullarından sınavlara katılan öğrenciler ise en düşük OYP aritmetik ortalamalarına sahiptirler. Bulgular, özel ve üst düzey devlet ilköğretim okullarından sınavlara katılan öğrencilerin OYP aritmetik ortalamalarının genel ortalamanın üstünde, orta ve alt düzey devlet ilköğretim okullarından sınavlara katılan öğrencilerin ortalamalarının ise genel ortalamanın altında kaldığını göstermektedir. Daha da önemlisi bulgular, en yüksek OYP ortalamasına sahip özel ilköğretim okulları öğrencilerinin OYP aritmetik ortalamalarının en düşük OYP

ortalamasına sahip alt düzey devlet ilköğretim okulları öğrencilerinin ortalamasından 176,23 puan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Peki, dört okul türünden Seviye Belirleme Sınavlarına katılan öğrencilerin sınavlar sonucunda sahip oldukları OYP aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı mıdır? Anlamlıysa eğer, mezun olunan okul türünün öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

Öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine bağlı olarak Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile okul türünün öğrencilerin sahip oldukları puanlardaki varyasyon üzerindeki etkilerini gösteren Varyans Analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Mezun Oldukları Okul Türünün Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavdaki OYP Puanları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri	P Değeri	ETA Kare
Ortaöğretim Yerleşme Puanı	Okullar arası	2534228,660	3	844742,887	305,829	,000	.598
	Okul içi	1707000,511	618	2762,137			
	Toplam	4241229,171	621				

Tablo 11’de sunulmuş olan varyans analizi sonuçları, mezun olunan okul türüne bağlı olarak öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(3, 618) = 305,829$, $p = .000$]. Analizler sonucunda elde edilmiş olan ETA Kare değeri, öğrencilerin başarılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, mezun olunan okul türünün öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 59,8 ini, açıkladığını göstermektedir. Başka bir deyişle, analiz sonuçları, etkileyebilecek diğer faktörlerin göz ardı edildiği durumlarda, mezun olunan okul türünün öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 60’ını etkilediğini göstermektedir.

3.2. Özel Dershanenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri

Tablo 12’de sunulmuş olan analiz sonuçları, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavları sonucundaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları aritmetik ortalamalarının öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmeme durumlarına bağlı olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tablodan da görülebileceği gibi, Seviye Belirleme Sınavlarına hazırlanmak için özel dershaneye devam eden öğrencilerin OYP aritmetik ortalamaları 385,42, devam etmeyen öğrencilerin OYP aritmetik ortalamaları ise 292,74’tür. Bulgular, sınavlara hazırlanmak için özel dershaneye devam eden öğrencilerin OYP aritmetik ortalamalarının özel dershaneye devam etmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamasından 92,68 puan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 12: Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavlar Sonucundaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları Aritmetik Ortalamalarının Özel Dershaneye Devam Edip Etmemeye Göre Dağılımları

Dershaneye Edip/Etmeme Durumu	Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP)
Dershaneye Devam Edenler	385,42 (280)
Dershaneye Devam Etmeyenler	292,74 (342)
TOPLAM	334,46 (622)

Peki, özel dershaneye devam eden ve etmeyen öğrencilerin sınavlar sonucunda sahip oldukları OYP aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı mıdır? Anlamlıysa eğer, özel dershaneye devam edip etmemenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki etkisi ne kadardır?

Öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmeme durumlarına bağlı olarak Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel anlamlılık derecesi ile özel dershanenin öğrencilerin sahip oldukları puanlardaki varyasyon üzerindeki etkilerini gösteren Varyans Analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Özel Dershanenin Seviye Belirleme Sınavına Katılan Öğrencilerin Sınavdaki OYP Puanları Üzerindeki Etkisini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	Varyasyonun Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamannın Karesi	F Değeri	P Değeri	ETA Kare
Ortaöğretim	Okullar arası	1322398,530	1	1322398,530	280,896	,000	.312
Yerleşme	Okul içi	2918830,640	620	4707,791			
Puanı	Toplam	4241229,171	621				

Tablo 13'te sunulmuş olan varyans analizi sonuçları, özel dershaneye devam edip etmeme durumlarına bağlı olarak Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleştirme Puanları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1, 620) = 280,896$, $p = .000$]. Analizler sonucunda elde edilmiş olan ETA Kare değeri, öğrencilerin başarılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, özel dershanenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 31,2'sini, açıkladığını göstermektedir. Başka bir deyişle, analiz sonuçları, etkileyebilecek diğer faktörlerin göz ardı edildiği durumlarda, özel dershanenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 31'ini etkilediğini göstermektedir.

3.3. Ailenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikler, mezun olunan ilköğretim okulunun türü ve özel dershaneye devam edip etmeme ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasındaki bağıntı katsayılarını gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilmiş olan bulgulara geçmeden önce aile sosyo-ekonomik özelliklerinden biri olan anne meslek saygınlığı değişkeninin durumunu açıklığa kavuşturmak gerekmektedir. Anket uygulanan örneklemde toplanan veriler üzerinde yapılan frekans analizleri sonunda elde edilen bulgular, araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin % 86'sının annelerinin ev hanımı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgudan dolayı, anne meslek saygınlığı değişkeni yapılmış olan korelasyon ve regresyon analizlerine dâhil edilmemiştir.

Tablo 14’te sunulmuş olan Korelasyon analizi sonuçları, hem aile sosyo-ekonomik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı ve anne eğitim düzeyi değişkenlerinin kendi aralarında, hem aile demografik özelliklerinin iki göstergesini oluşturan kardeş sayısı ile ailedeki/hanedeki kişi sayısı değişkenleri arasında ve hem de aile sosyo-ekonomik özelliklerini oluşturan değişkenler ile demografik özellikleri oluşturan değişkenler arasında oldukça güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Tablo 14: Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri, Mezun Oldukları Okul Türü ve Dershaneye Devam Edip Etmemeleri ile Ortaöğretime Yerleştirme Puanları Arasındaki Bağını Katsayılarını Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	1	2	3	4	5	6	7	8
1	--	.70	.65	-.50	-.48	.76	.56	.78
2		--	.58	-.58	-.55	.67	.48	.64
3			--	-.48	-.46	.58	.49	.52
4				--	.90	-.52	-.36	-.44
5					--	-.49	-.34	-.39
6						--	.51	.76
7							--	.55
8								--

*Değişkenler: 1 = Öğrenci babasının eğitim düzeyi; 2 = Öğrenci annesinin eğitim düzeyi; 3 = Öğrenci babasının meslek saygınlığı; 4 = Öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı; 5 = Öğrencinin yaşadığı ailedeki/hanedeki kişi sayısı; 6 = Öğrencinin mezun olduğu ilköğretim okulunun türü; 7 = Öğrencinin SBS için dershaneye devam edip etmediği; 8 = Öğrencinin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı

Aile sosyo-ekonomik özelliklerini oluşturan baba eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı ve anne eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki yüksek bağıntı katsayıları, bu değişkenlerin ölçtükleri özelliklerin kısmen de olsa birbirleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Bu dört değişken arasındaki en güçlü ilişki, .70’lik bir bağıntı katsayısı ile baba eğitim düzeyi ile anne eğitim düzeyi değişkenleri arasında gözlenmektedir. Bu iki değişken arasındaki güçlü ilişki, toplumdaki evliliklerin sosyo-ekonomik temelde yapıldığını, genellikle erkek egemen bir özellik arz eden toplumsal yapı içindeki erkeklerin kendi eğitim düzeylerine benzerlik veya yakınlık gösteren kadınlarla evlilik yaptıklarını göstermektedir. Baba eğitim düzeyi ile baba meslek saygınlığı arasındaki bağıntı katsayısı (.65), mesleki saygınlıkları temelinde

babaların yaptıkları işlerin sahip oldukları eğitim düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle bulgular, babaların yaptıkları işlerin önemli ölçüde sahip oldukları eğitim düzeyine bağlı olarak saygınlık derecelerine sahip olduklarını göstermektedir.

Baba eğitim düzeyi ile ailenin demografik özellikleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları, baba eğitim düzeyi ile kardeş sayısı arasında (-.50) ve baba eğitim düzeyi ile ailedeki/hanedeki kişi sayısı arasında (-.48) güçlü bağıntı katsayıları olduğunu göstermektedir. Söz konusu negatif bağıntı katsayıları, baba eğitim düzeyindeki iki yıllık bir artışın sahip olunan çocuk ve ailedeki kişi sayısında birer kişilik bir düşüşe yol açtığını göstermektedir. Korelasyon analizleri, babasının sahip olduğu eğitim düzeyi ile öğrencinin devam ettiği ilköğretim okulunun türü veya düzeyi arasında da güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki bağıntı katsayısı (.76), babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin daha nitelikli bir ilköğretim okuluna devam etme olasılığının arttığını göstermektedir. Benzer bir biçimde, korelasyon analizi sonuçları, babanın sahip olduğu eğitim düzeyi ile öğrencinin dershaneye devam etmesi arasında da oldukça güçlü pozitif bir ilişki olduğunu (.56), babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin dershaneye devam etme olasılığının arttığını göstermektedir. Son olarak analiz sonuçları, baba eğitim düzeyi ile öğrencinin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanı arasında da oldukça güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki bağıntı katsayısı (.76), baba eğitimindeki bir yıllık bir artışı öğrencinin puanlarında 0,78'lik bir artışın eşlik ettiğini göstermektedir.

Tablo 14'teki bağıntı katsayıları, anne eğitim düzeyiyle diğer değişkenler arasında da oldukça güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Anne eğitim düzeyiyle babanın meslek saygınlığı arasındaki bağıntı katsayısı (.58), babanın mesleki saygınlığına bağlı olarak annenin eğitim düzeyinin de arttığını göstermektedir. Anne eğitim düzeyi ile aile demografik özelliklerinin iki temel göstergesi olan kardeş sayısı ve ailedeki kişi sayısı arasındaki negatif bağıntı katsayıları (-.58 ve -.55), bu iki demografik değişkenin anne eğitim düzeyine karşı baba eğitimine olduğundan daha fazla duyarlı olduklarını göstermektedir. Analizler sonuçları, annenin eğitim

düzeyi arttıkça, doğurduğu çocuk sayısı ile yaşadığı hanedeki kişi sayısının önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Analiz sonuçları, baba eğitim düzeyindeki kadar güçlü olmasa da, anne eğitim düzeyi ile öğrencinin devam ettiği lisenin türü, özel dershaneye devam edip etmemesi ile Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında da güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Anne eğitim düzeyi ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasındaki bağıntı katsayısı (.67), anne eğitim düzeyi ile öğrencinin dershaneye devam edip etmemesi arasındaki bağıntı katsayısı (.48) ve anne eğitim düzeyi ile öğrencinin Ortaöğretim Yerleşme Puanı arasındaki bağıntı katsayısı (.64), annenin sahip olduğu eğitim düzeyinin öğrencinin eğitimiyle ilgili konularda önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Baba meslek saygınlığı ile kardeş sayısı, ailedeki kişi sayısı, öğrencinin devam ettiği okul türü, özel dershaneye devamı ve Ortaöğretim Yerleşme Puanı arasındaki bağıntı katsayıları, bu değişken ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin baba ve anne eğitim düzeylerinin sahip oldukları ilişkilerle karşılaştırmalı olarak daha zayıf olduğunu göstermektedir.

Tablo 14’te sunulan korelasyon analizi sonuçları, aile demografik özelliklerinin iki göstergesi olan kardeş sayısı ve ailedeki/hanedeki kişi sayısı arasında oldukça güçlü bir bağıntı katsayısı (.90) olduğunu ve bu iki değişkenin neredeyse aynı şeyi ölçtüğünü göstermektedir. Teknik dilde eşdoğrusallık (collinearity) olarak adlandırılan bu durumdan dolayı, daha sonra yapılacak olan regresyon analizlerine bu değişkenlerden birisi, yani bağımlı değişkenle daha düşük bir bağıntı katsayısına sahip olan ailedeki/hanedeki kişi sayısı değişkeni dâhil edilmeyecektir. Aile demografik özelliklerinin iki göstergesini oluşturan kardeş sayısı ile öğrencinin mezun olduğu okul türü grubu ve dershaneye devam arasındaki negatif bağıntı katsayıları (-.52 ve -.36), sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça öğrencinin daha nitelikli üst bir ilköğretim okulu türüne ve özel dershaneye devam etme olasılığının azaldığını göstermektedir. Kardeş sayısı ile Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanı arasındaki negatif bağıntı katsayısı (-.44), sahip olduğu kardeş sayısı arttıkça öğrencinin sınavlar sonucundaki başarı puanlarının düştüğünü göstermektedir. Kısaca özetlemek gerekirse eğer, korelasyon analizi sonuçları, az çocuklu ve daha az kalabalık ailelerdeki öğrencilerle karşılaştırmalı olarak, çok

çocuklu ve daha kalabalık bir nüfus barındıran ailelerdeki öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarı düzeylerinin daha düşük olduğunu ve dolayısıyla daha düşük Ortaöğretim Yerleşme Puanlarına sahip olduklarını göstermektedir.

Mezun olunan okul türü ile öğrencilerin Liselere Giriş Sınavındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasındaki bağıntı katsayısı (.76), baba eğitiminden sonra öğrenci başarısıyla en güçlü ilişkiye sahip olan değişkenin öğrencilerin mezun oldukları okul türü olduğunu göstermektedir.

Son olarak, öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmemeleri ile Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasındaki bağıntı katsayısı (.55), bu iki değişken arasında da güçlü bir ilişki olduğunu, sınavlara hazırlanmak için dershaneye giden öğrencilerin başarı düzeylerinin gitmeyen öğrencilerden bir hayli yüksek olduğunu göstermektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse eğer, korelasyon analizleri, öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik özellikleri ile demografik özellikleri, bu iki özellik ile öğrencinin devam ettiği okul türü, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile ilişkili olan devam edilen okul türü ile özel dershaneye devam ve her dört faktör ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanları arasında oldukça önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Korelasyon analizler sonucunda elde edilen bağımlılık katsayılarından hareketle, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerini tespit edebilmek için aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerinin gösteren çoklu regresyon analizi gerçekleştirildi. Analizler incelendiğinde;

Tablo 15: Baba Eğitim Düzeyi, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Meslek Saygınlığı ve Kardeş Sayısının Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkilerini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Çoklu Korelasyon Katsayıları	Varyans	Kareler	Serbestlik	Ortalamanın	F	
		Analizi	Toplamı	Derecesi	Karesi	Değeri
R	.793	Regresyon	2676248,7	4	669062,183	261,496
R Kare	.629	Artık	1578651,8	617	2558,593	
Uyarlanmış R Kare	.627	Toplam	4254900,6	621		
Standart Sapma	50,58264					
Değişken	Nispi Regresyon	Standart Regresyon	Açıklanan Varyasyon			
	Katsayısı(b)	Katsayısı(B)				
Baba Eğitim Düzeyi	8,981	.648		.610		
Anne Eğitim Düzeyi	2,973	.191		.019		
Sabit	235,000					

Tablo 15'teki regresyon analizi sonuçları, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı ve kardeş sayısı değişkenlerinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak etkilerinin [$F(4,617) = 261,496$, $p = .000$] istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, birlikte regresyon denklemine giren beş değişkenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 62,9'unu açıkladığını göstermektedir. Fakat dört bağımsız değişkenden her birinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki bağımsız etkilerini gösteren regresyon analizi sonuçları, sadece baba ve anne eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bağımsız etkilere sahip olduklarını, baba meslek saygınlığı ve kardeş sayısı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bağımsız etkilere sahip olmadıklarını göstermektedir.

Etkileri istatistiksel olarak önemli bulunan baba ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine eşlik eden açıklanan varyans miktarları baba eğitim düzeyinin en etkili değişken olduğunu göstermektedir. Çoklu regresyon analizi sonuçları, diğer değişkenlerle denkleme giren baba eğitim düzeyinin tek başına öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 61'ini, anne eğitim düzeyinin ise sadece % 01,9'unu açıkladığını göstermektedir. Bu iki değişkenin sahip oldukları Beta değerleri, baba eğitim düzeyindeki bir yıllık

artışın öğrencilerin başarılarında .648 puanlık bir artışa, anne eğitim düzeyindeki bir yıllık bir artışın ise .191 puanlık bir artışa yol açtığını göstermektedir.

3.4. Aile, Okul ve Özel Dershanenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Ortak Etkileri

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri ile okul türü ve dershanenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerinin gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Baba Eğitim Düzeyi, Anne Eğitim Düzey, Baba Meslek Saygınlığı ve Kardeş Sayısı, Okul Türü ve Dershanenin Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkilerini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Çoklu Korelasyon Katsayıları	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamanın Karesi	F Değeri
R	.832	2948399,5	6	491399,919	231,313
R Kare	.693	1306501,1	615	2124,392	
Uyarlanmış R Kare	.690	4254900,6	621		
Standart Sapma	46,09113				

Değişken	Nispi Regresyon Katsayısı(b)	Standart Regresyon Katsayısı(B)	Açıklanan Varyasyon
	Baba Eğitim Düzeyi	5,852	.422
Okul Türü	22,297	.358	.067
Dershaneye Devam	20,297	.122	.009
Anne Eğitim Düzeyi	1,391	.089	.003
Baba Meslek Saygınl.	,442	.068	.002
Sabit	268,192		

Tablo 16’daki regresyon analizi sonuçları, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı ve kardeş sayısı ile okul türü ve dershane değişkenlerinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki ortak etkilerinin [$F(6,615) = 231,313$, $p = .000$] istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, birlikte regresyon denkleminde giren altı değişkenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun %

69,3'ünü açıkladığını göstermektedir. Fakat altı bağımsız değişkenden her birinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki bağımsız etkilerini gösteren regresyon analizi sonuçları, sadece sırasıyla baba eğitim düzeyi, okul türü, özel dersane, anne eğitim düzeyi ve baba meslek saygınlığının istatistiksel olarak anlamlı bağımsız etkilere sahip olduklarını, kardeş sayısı değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bağımsız bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Burada ilginç olan en önemli nokta, diğer aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleriyle regresyon denklemine girdiğinde bağımsız etkisi anlamlı çıkmayan baba meslek saygınlığının denkleme okul türü ve dersane eklendiğinde bağımsız etkisinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmasıdır.

Analiz sonuçları, birlikte regresyon denklemine giren beş değişkenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 69,3'ünü açıkladığını göstermektedir. Fakat beş bağımsız değişkenden her birinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki bağımsız etkilerini gösteren regresyon analizi sonuçları, öğrenci başarısı üzerindeki bağımsız etkileri anlamında beş değişken arasında oldukça önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 61'ini, mezun olunan okul türü % 067'sini, özel dersane % 009'unu, anne eğitim düzeyi % 003'ünü ve baba meslek saygınlığı ise % 002'sini açıklamaktadır.

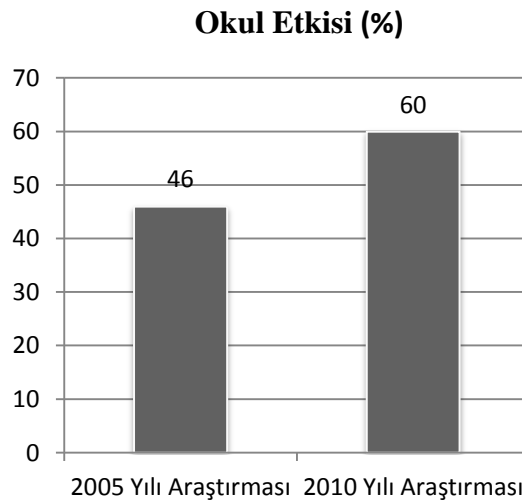
Beş bağımsız değişkenin sahip oldukları Beta değerleri, baba eğitim düzeyindeki bir yıllık artışın öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarında .422 puanlık bir artışa, okul türündeki bir kademelik yükselişin .358 puanlık bir artışa, dershanenin .122 puanlık bir artışa, anne eğitim düzeyindeki bir yıllık bir artışın ise .089 puanlık bir artışa ve baba meslek saygınlığındaki bir artışın ise .068 puanlık bir artışa yol açtığını göstermektedir.

Yapılan bu çalışmanın nihai amaçlarından biri de bu çalışmanın sonuçlarının Köse tarafından 2005 yılında Van kent merkezindeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilen “Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel

Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri” adlı araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasıdır.

2005 Araştırması Van kent merkezinde yer alan dördü özel, dördü üst düzey devlet, beşi orta düzey devlet ve beşi de alt düzey devlet olmak üzere toplam on sekiz ilköğretim okulundan seçilmiş 680 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Bu araştırma ise üçü özel, dördü üst düzey devlet, beşi orta düzey devlet ve beşi de alt düzey devlet olmak üzere toplam on yedi ilköğretim okulundan seçilmiş 622 öğrenciden oluşmuş bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. 2010 yılında kapanmış olan TED Van Koleji hariç, iki araştırmanın yürütülmüş olduğu okullar tamamen aynıdır. İki araştırmanın öğrenci örneklemi arasındaki farklılık kapanmış olmasından dolayı TED Van Kolejinin bu araştırmanın okul örnekleminde yer alamamasından kaynaklanmaktadır.

2010 yılı araştırmasının bulguları, “okulun öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkisi, özel dershanenin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisi, aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisi ve son olarak birlikte veya bir arada regresyon denkleminde girdiklerinde, baba eğitim düzeyi, devam edilen okul türü ve özel dershaneyi içeren üç bağımsız değişkenin ortaklaşa öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisi” başlıkları altında 2005 yılı araştırma bulguları ile grafikler yoluyla karşılaştıracak olursak;

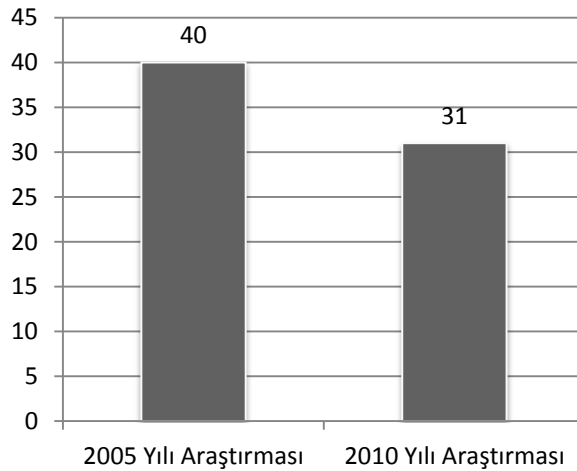


Grafik-1: Okulun Öğrenci Başarısındaki Varyasyon Üzerindeki Etkisi

Grafik-1 üzerinde görüldüğü gibi 2005 araştırmasının bulguları, diğer faktörler göz ardı edilerek tek başına varyans analizine girdiğinde, devam edilen okul türünün öğrenci başarısındaki varyasyonun % 46'sını açıkladığını göstermektedir. Oysa bu araştırmanın bulguları, diğer faktörler göz ardı edilerek tek başına varyans analizine girdiğinde, devam edilen okul türünün öğrenci başarısındaki varyasyonun % 60'ını açıkladığını göstermektedir.

Bu karşılaştırmanın bulguları, beş yıllık bir zaman diliminden sonra diğer faktörler göz ardı edilerek analize girdiğinde okulun öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkisinde % 14'lük bir artış olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, iki araştırmanın bulguları arasındaki karşılaştırma, beş yıl aradan sonra okulun öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkisinin % 46'dan % 60'a çıktığını göstermektedir.

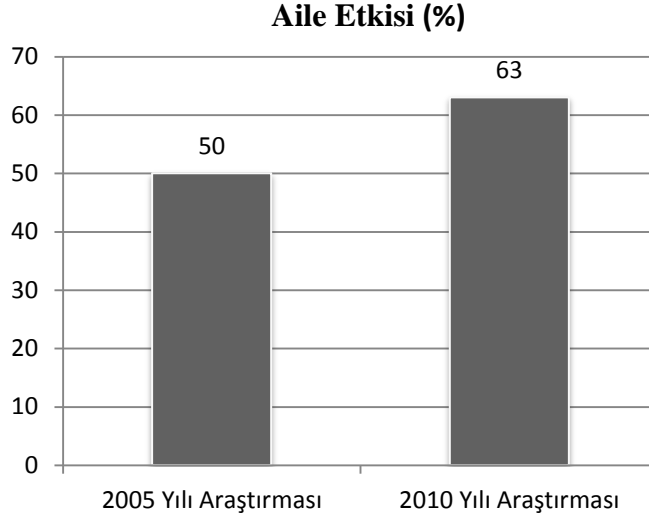
Dershane Etkisi (%)



Grafik-2: Özel Dershanenin Öğrencilerin Başarılarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkisi

Özel Dershanenin öğrencilerin sınav başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular ise okulun etkisiyle ters yönde bir gelişme olduğunu göstermektedir. 2005 Yılı Araştırmasının bulguları, diğer faktörler göz ardı edilerek tek başına varyans analizine girdiğinde, özel dershaneye devamın öğrenci başarısındaki varyasyonun % 40'ını açıkladığını göstermektedir. Oysa bu araştırmanın bulguları, beş yıllık bir zaman diliminden sonra diğer faktörler göz ardı edilerek analize girdiğinde özel dershanenin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 31'ini açıkladığını göstermektedir.

Karşılaştırılan bulgular, beş yıllık bir aradan sonra özel dershanenin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisinde % 09'luk bir azalma olduğunu göstermektedir.



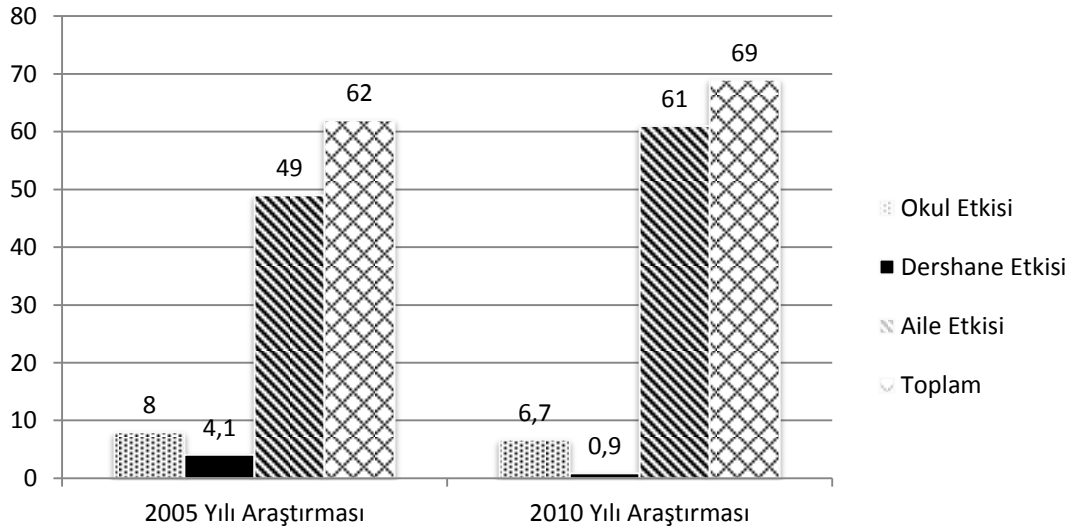
Grafik-3: Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özelliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkisi

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini gösteren iki araştırmanın bulguları arasındaki karşılaştırmalar, 2005 Yılı Araştırmasında okul ve özel dersane göz ardı edilerek regresyon denkleminde girdiklerinde, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun % 50'sini açıkladığını, oysa bu araştırmada okul ve özel dersane göz ardı edilerek regresyon denkleminde girdiklerinde, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 63'ünü açıkladığını göstermektedir. Karşılaştırmalar, beş yıllık bir zaman diliminden sonra aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerinde % 13'lük bir artış olduğunu göstermektedir. Bulgular, 2005 Yılı araştırmasında aile sosyo ekonomik özelliklerinden birisi olan baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 49,5'ini, 2010 Yılı Araştırmasında ise baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 61'ini açıkladığını göstermektedir. 2005 Yılı Araştırmasının bulguları, baba eğitiminden sonra öğrenci başarısındaki varyasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olan tek değişkenin % 008'lik bir etkiyle kardeş sayısı olduğunu, 2010 Yılı Araştırmasının

bulguları ise, baba eğitiminden sonra öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olan tek değişkenin % 019'luk bir etkiyle anne eğitim düzeyi olduğunu göstermektedir.

Peki, tüm bağımsız değişkenlerinin birlikte veya bir aradaki ortak ve göreceli etkilerine ilişkin olarak 2005 Yılı ve 2010 Yılı Araştırmalarının bulguları neyi göstermektedir?

Ortak Etkiler



Grafik-4: Birlikte Veya Bir Arada Regresyon Denklemine Girdiklerinde, Baba Eğitim Düzeyi, Devam Edilen Okul Türü Ve Özel Dershaneyi İçeren Üç Bağımsız Değişkenin Ortaklaşa Öğrencilerin Başarılarındaki Varyasyon Üzerindeki Etkisi

Grafik-4 te görüldüğü gibi 2005 yılı araştırmasının bulguları, birlikte veya bir arada regresyon denklemine girdiklerinde, baba eğitim düzeyi, devam edilen okul türü ve özel dershaneyi içeren üç bağımsız değişkenin ortaklaşa öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun % 62'sini açıkladığını göstermektedir. Her bir değişkenin bağımsız etkileri ile ilgili bulgular, 2005 Yılı Araştırmasında diğer değişkenlerle birlikte regresyon denklemine giren baba eğitim düzeyinin tek başına öğrenci başarısındaki varyasyonun % 49'unu, mezun olunan okul türünün % 08'ini ve özel dershanenin ise % 041'ini açıkladığını göstermektedir.

2010 Yılı Araştırmasının bulguları, birlikte veya bir arada regresyon denklemine girdiklerinde, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, devam

edilen okul türü ve özel dershaneyi içeren beş bağımsız değişkenin ortaklaşa öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun % 69'unu açıkladığını göstermektedir. Her bir değişkenin bağımsız etkileri ile ilgili bulgular, 2010 Yılı Araştırmasında diğer değişkenlerle birlikte regresyon denkleminde giren baba eğitim düzeyinin tek başına öğrenci başarısındaki varyasyonun %61'ini, mezun olunan okul türünün % 067'sini, özel dershanenin ise % 009'unu, anne eğitim düzeyinin % 003'ünü ve baba meslek saygınlığının ise % 002'sini açıkladığını göstermektedir.

Seçilmiş olan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin iki çalışmada elde edilen bulgular, beş yıllık bir aradan sonra seçilmiş olan bağımsız değişkenlerin öğrenci başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerinde önemli bir artış olduğunu göstermektedir. 2005 Yılı Araştırmasının bulguları tüm bağımsız değişkenlerin öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki ortak etkilerinin % 62 olduğunu gösterirken, 2010 Yılı Araştırmasının bulguları tüm bağımsız değişkenlerin öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkilerinin % 69 olduğunu göstermektedir. Demek ki beş yıl aradan sonra aynı modelin açıklama kapasitesinde % 07'lik bir artış gözlenmektedir.

Peki, iki çalışmadaki analizler sonucunda ortaya çıkan açıklamış olan bu % 09'luk varyasyon miktarına neden olan bağımsız değişkenler hangileridir?

Yukarıda da belirtildiği gibi, 2005 Yılı araştırmasında açıklanan % 62'lik toplam varyasyonun % 49'u aile sosyo-ekonomik özelliklerinden biri olan baba eğitim düzeyine, % 09'a yakını okul türüne ve geriye kalan % 04'ü ise özel dershaneye aitti. 2010 Yılı Araştırmasında ise açıklanan % 69'luk toplam varyasyonun % 61,5'i aile sosyo-ekonomik özelliklerini oluşturan baba eğitim düzeyi (% 61), anne eğitim düzeyi (% 003) ve baba meslek saygınlığı (% 002), % 067'si okul türü ve % 009'u ise özel dershaneye aittir. İki çalışmanın bulguları arasındaki karşılaştırmalar, beş yıl aradan sonra aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarı üzerinde önemli sayılabilecek bir artış olduğunu, fakat tersine okulun ve özel dershanenin etkilerinde ise düşüş olduğunu ve söz konusu düşüşün dershanenin etkisinde daha dramatik olduğunu göstermektedir. Mezun olunan okul türünün etkisi yüzde 9'dan yüzde 7'nin altına düşerken, özel dershanenin etkisi yüzde 4'ten yüzde birin altına düşmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışmada aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerini oluşturan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne meslek saygınlığı, kardeş sayısı ve hane veya ailedeki kişi sayısı ile mezun olunan okul türü ve özel dershanenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarıları üzerindeki etkileri incelendi.

Analizler, beş aşamada gerçekleştirilerek tamamlandı. Birinci aşamada yapılan analizlerde, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmemelerinin dikkate alınmadığı durumda, mezun olunan okul grubunun öğrencilerin Ortaöğretime Yerleştirme Puanları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu; mezun olunan okul grubunun tek başına öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun ise % 59,8'ini açıkladığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin sınav başarılarını etkileyebilecek diğer faktörler göz ardı edildiğinde, mezun olunan okulun ve bu okulun sahip olduğu özelliklerin öğrencilerin başarılarını etkileyebilen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

İkinci aşamada yapılan analizlerde çıkan sonuç, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul grubunun dikkate alınmadığı durumda, özel dershanenin öğrencilerin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarıları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu; özel dershanenin tek başına öğrencilerin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyonun % 31,2'sini açıkladığını göstermektedir.

Üçüncü aşamada elde edilen aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikler, mezun olunan okul ve özel dershane ile Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları, hem aile sosyo-ekonomik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı değişkenlerinin kendi aralarında, hem aile demografik özelliklerinin iki göstergesini oluşturan kardeş sayısı değişkenlerinin kendi aralarında ve hem de aile sosyo-ekonomik özellikleri ile aile demografik özellikleri arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Elde edilen

bulgularda, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı değişkenleri arasında en belirleyici değişkenin baba eğitim düzeyi olduğunu göstermektedir. Çıkan sonuçlardan baba eğitim düzeyinin hem kendi mesleğini, hem de evlenmiş olduğu kadının eğitim düzeyi ile mesleğini ve sahip olacağı ortalama yıllık gelirini belirlemektedir.

Öğrenci ailesinin demografik özelliklerinin göstergeleri olarak seçilen kardeş sayısı ve hane veya ailedeki kişi sayısı değişkenleri arasında gözlenen oldukça yüksek bağıntı katsayısı, bu iki değişkenin hemen hemen aynı şeyi ölçtüklerini göstermektedir. Bu iki değişken arasındaki bağıntı katsayısı, çok çocuk yapmış olan ebeveynlerin aynı zamanda kalabalık ve geniş bir aile özelliğine sahip olduklarını, tam tersine az çocuk yapmış olan ebeveynlerin ise dar ve çekirdek bir aile özeliği gösterdiklerini ortaya kaymaktadır. Aile sosyo-ekonomik özelliklerini oluşturan baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı ile ailenin demografik özelliklerini oluşturan kardeş sayısı ve hanedeki kişi sayısı değişkenleri arasındaki bağıntı katsayıları, ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik özellikler ile demografik özellikler arasında önemli ilişkiler olduğunu; öğrenci ailesinin sahip olduğu çocuk sayısı ve hanedeki kişi sayısının belli bir dereceye kadar ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri tarafından belirlendiğini göstermektedir.

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile öğrencinin mezun olduğu okul grubu arasındaki bağıntı katsayıları, öğrenci ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça ve buna bağlı olarak ailenin sahip olduğu çocuk sayısı ile aile veya hanedeki kişi sayısı azaldıkça çocuğun daha iyi bir ilköğretim okuluna devam etme olasılığının arttığını göstermektedir. Başka bir deyişle, korelasyon analizleri sonunda elde edilen bulgular, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, az çocuklu ve kalabalık olmayan ailelerin çocuklarının özel ilköğretim okullarına ve daha nitelikli devlet ilk öğretim okullarına devam ettiklerini, tersine daha düşük bir sosyo-ekonomik düzeye sahip, ve dolayısıyla çok çocuklu ve kalabalık aile çocuklarının ise daha niteliksiz devlet ilköğretim okullarına devam ettiklerini göstermektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan, öğrencinin özel dershaneye devam edip etmediği ile baba eğitim düzeyi arasındaki, öğrencinin mezun olduğu okul grubu ile özel dershaneye devam edip etmediği arasındaki ve öğrencilerin Seviye Belirleme

Sınavına hazırlanmak için özel dershaneye gidip gitmediği ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki başarıları arasındaki güçlü pozitif ilişkiler yine oldukça dikkat çekicidir. Bu veriler özel dersaneler ile ilgili bize şunu göstermektedir: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, az çocuklu ve kalabalık olmayan ailelere mensup ve dolayısıyla özel ve üst düzey devlet ilköğretim okullarından mezun olan öğrenciler özel dershaneye devam etmişlerdir. Ayrıca dershaneye devam eden özel ve üst düzey ilköğretim öğrencilerin başarıları yüksektir. Buradan 2008-2009-2010 yıllarını kapsayan Ortaöğretime Yerleştirme Sisteminin, SBS sınavını yıllara yayıp basitleştirerek özel dersanelere olan talebin gereksiz hale getirilmesi hedefinin başarıya ulaşmadığı söylenebilir.

Dördüncü aşamada, aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin yanı sıra mezun olunan okul grubu ile özel dersane değişkenleri dikkate alındığında öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyonun ne kadarını açıkladığına bakıldı. Birlikte regresyon denkleminde giren beş değişkenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarındaki varyasyonun % 69,3'ünü açıkladığını göstermektedir. Fakat beş bağımsız değişkenden her birinin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyon üzerindeki bağımsız etkilerini gösteren regresyon analizi sonuçları, öğrenci başarısı üzerindeki bağımsız etkileri anlamında beş değişken arasında oldukça önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 61'ini, mezun olunan okul türü % 067'sini, özel dersane % 009'unu, anne eğitim düzeyi % 003'ünü ve baba meslek saygınlığı ise % 002'sini açıklamaktadır.

Beşinci ve son aşamada ise bu çalışmanın sonuçları, Köse tarafından 2005 yılında Van kent merkezindeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilen “Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri” adlı araştırma sonuçları ile karşılaştırıldı.

2005 yılı araştırmasının bulguları, diğer faktörler göz ardı edilerek tek başına varyans analizine girdiğinde, devam edilen okul türünün öğrenci başarısındaki

varyasyonun % 46'sını açıkladığını göstermektedir. Oysa bu araştırmanın bulguları, diğer faktörler göz ardı edilerek tek başına varyans analizine girdiğinde, devam edilen okul türünün öğrenci başarısındaki varyasyonun % 60'ını açıkladığını göstermektedir. Bu karşılaştırmanın bulguları, beş yıllık bir zaman diliminden sonra diğer faktörler göz ardı edilerek analize girdiğinde okulun öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkisinde % 14'lük bir artış olduğunu göstermektedir.

Özel Dershanenin öğrencilerin sınav başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular ise okulun etkisiyle ters yönde bir gelişme olduğunu göstermektedir. 2005 Yılı Araştırmasının bulguları, diğer faktörler göz ardı edilerek tek başına varyans analizine girdiğinde, özel dershaneye devamın öğrenci başarısındaki varyasyonun % 40'ını açıkladığını göstermektedir. Oysa bu araştırmanın bulguları, beş yıllık bir zaman diliminden sonra diğer faktörler göz ardı edilerek analize girdiğinde özel dershanenin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 31'ini açıkladığını göstermektedir. Karşılaştırılan bulgular, beş yıllık bir aradan sonra özel dershanenin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisinde % 09'luk bir azalma olduğunu göstermektedir.

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerini gösteren iki araştırmanın bulguları arasındaki karşılaştırmalar, 2005 Yılı Araştırmasında okul ve özel dersane göz ardı edilerek regresyon denklemine girdiklerinde, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun % 50'sini açıkladığını, oysa bu araştırmada okul ve özel dersane göz ardı edilerek regresyon denklemine girdiklerinde, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 63'ünü açıkladığını göstermektedir. Karşılaştırmalar, beş yıllık bir zaman diliminden sonra aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerinde % 13'lük bir artış olduğunu göstermektedir. Bulgular, 2005 Yılı araştırmasında aile sosyo ekonomik özelliklerinden birisi olan baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 49,5'ini, 2010 Yılı Araştırmasında ise baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 61'ini açıkladığını göstermektedir. 2005 Yılı Araştırmasının bulguları, baba eğitiminden sonra öğrenci başarısındaki varyasyon üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olan tek

değişkenin % 008'lik bir etkiyle kardeş sayısı olduğunu, 2010 Yılı Araştırmasının bulguları ise, baba eğitiminden sonra öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olan tek değişkenin % 019'luk bir etkiyle anne eğitim düzeyi olduğunu göstermektedir.

2005 yılı araştırmasının bulguları, birlikte veya bir arada regresyon denklemine girdiklerinde, baba eğitim düzeyi, devam edilen okul türü ve özel dershaneyi içeren üç bağımsız değişkenin ortaklaşa öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun % 62'sini açıkladığını göstermektedir. Her bir değişkenin bağımsız etkileri ile ilgili bulgular, 2005 Yılı Araştırmasında diğer değişkenlerle birlikte regresyon denklemine giren baba eğitim düzeyinin tek başına öğrenci başarısındaki varyasyonun % 49'unu, mezun olunan okul türünün % 08'ini ve özel dershanenin ise % 041'ini açıkladığını göstermektedir.

Seçilmiş olan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin iki araştırmada elde edilen bulgular, beş yıllık bir aradan sonra seçilmiş olan bağımsız değişkenlerin öğrenci başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerinde önemli bir artış olduğunu göstermektedir. 2005 Yılı Araştırmasının bulguları tüm bağımsız değişkenlerin öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki ortak etkilerinin % 62 olduğunu gösterirken, 2010 Yılı Araştırmasının bulguları tüm bağımsız değişkenlerin öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkilerinin % 69 olduğunu göstermektedir. Demek ki beş yıl aradan sonra aynı modelin açıklama kapasitesinde % 07'lik bir artış gözlenmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, iki araştırmanın bulguları arasındaki karşılaştırmalar, beş yıl aradan sonra aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarı üzerinde önemli sayılabilecek bir artış olduğunu, fakat tersine okulun ve özel dershanenin etkilerinde ise düşüş olduğunu göstermektedir. Mezun olunan okul türünün etkisi yüzde 9'dan yüzde 7'nin altına düşerken, özel dershanenin etkisi yüzde 4'ten yüzde birin altına düşmüştür.

Analiz sonuçlarından hareketle;

Beş yıllık bir zaman diliminden sonra aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile öğrencilerin özel dershaneye devam edip etmemelerinin dikkate alınmadığı durumda mezun olunan okulun öğrenci başarısındaki varyasyon üzerindeki etkisinde % 14'lük bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum yakından incelendiğinde söz konusu % 14'lük artışın, sınav sistemi değişikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. 2005 yılı araştırmasında kullanılan LGS puanı içinde öğrencilerin okul ders başarıları hiç yer almazken, 2010 yılı araştırmasında değiştirilerek yeniden tasarlanan üç SBS' li sınav sistemi Ortaöğretime Yerleştirme Puanı içinde, öğrencilerin okul ders başarı oranı % 30 düzeyinde yer almıştır.

Öğrencilerin derslerdeki somut çabalarının sınav sistemine yansıtılması eşitlik anlamında önemli bir adımdır. LGS sınav sisteminin okul dışı olanaklara sahip olmayan öğrenciler aleyhine oluşturduğu fırsat eşitsizliğinin yeni sınav sistemi ile az da olsa düzeltilmiş olması olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

2005 Yılı Araştırmasının bulguları, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul grubunun dikkate alınmadığı durumda, özel dershaneye devamın öğrenci başarısındaki varyasyonun % 40'nı açıkladığını göstermektedir. Beş yıllık bir zaman diliminden sonra diğer faktörler göz ardı edilerek analize girdiğinde özel dershanenin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 31'ini açıkladığını göstermektedir. Beş yıllık bir aradan sonra özel dershanenin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkisinde % 09'luk bir azalma göstermesine rağmen %31 lik oran önemlidir.

Ortaöğretim kurumlarının çeşitliliği ve kendi içerisindeki hiyerarşik yapısı ile birlikte öğrenciler arasında oluşan rekabet zamanla özel dershane kurumlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak özel dershaneye devam önemli bir maliyet gerektirdiğinden isteyen her öğrenci bu imkândan faydalanamamaktadır. Bu durum sınavlarda yoksul aile çocuklarının aleyhine önemli bir fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır.

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin yanı sıra mezun olunan okul grubu ile özel dersane değişkenleri dikkate alındığında, birlikte regresyon denkleminde giren beş değişkenin öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarındaki varyasyonun % 69,3'ünü açıkladığını; baba eğitim düzeyi öğrencilerin Ortaöğretim Yerleşme Puanlarındaki varyasyonun % 61'ini, mezun olunan okul türü % 067'sini, özel dersane % 009'unu, anne eğitim düzeyi % 003'ünü ve baba meslek saygınlığı ise % 002'sini açıkladığı göstermektedir. Sonuçlarda görüldüğü gibi açıklanan % 69,3 lük toplam varyasyondaki özel dersanelerin payı sadece % 009 kadardır.

Bu verilerden hareketle öğrenciler ve veliler arasında, dershaneye gitmeden sınavlarda ya da okulda başarılı olmanın imkânsız olduğu yönündeki oluşan algının aslında doğru olmadığı ortaya çıkmaktadır. Özoğlu'nun belirttiği gibi (2012), bu algının oluşmasında, özel dersanelerin okuldaki sınavlar ve giriş sınavları gibi ailelerin değer verdiği eğitim çıktıları bağlamında öğrencilerin eğitime katkıda bulunmasının büyük rolü var. Diğer taraftan, bu algının dershanecilik sektörünün piyasaya sunduğu ihtiyaç söylemlerinden beslendiği unutulmamalıdır. Yani, özel dersaneler, gizli veya açıktan sürekli olarak, soru çözme, sınav pratiği kazanma vb. gibi özel dersanelerin temel metotlarını sınavlarda başarılı olmanın sırrı olarak yansıtmakta; öğrenci ve velilerin nazarında bir ihtiyaç retoriği oluşturmaktadır. Nedeni ne olursa olsun, işte bu algıya bağlı olarak veliler dershaneyi çocuklarının başarısı için bir “imkân” olarak görüyorlar ve çocuklarına “daha iyi bir gelecek” sunmak gayesiyle onları bu imkândan mahrum bırakmak istemiyorlar. Toplumsal olan bu algı, çocuğu zaten başarılı olan velileri veya bir şekilde bu algıyı taşımayan velileri de yönetiyor.

Devam etmekte olan özel dersanelerin kapatılması tartışması, Türk Milli Eğitim Sisteminin önemli bir çıkmazı haline gelmiştir. Dersaneler, 2013 yılı itibariyle yaklaşık rakamlarla, iki milyonu aşkın öğrencinin devam ettiği ve dört milyar Türk lirasına mal olan özel bir eğitim sektörü haline gelmiştir. Dersaneler, bir yönüyle veliler açısından maddi bir külfete sebep olmakta, diğer taraftan dersanelere yoksul aile çocukları devam edemediği için eğitim sisteminde var olan eşitsizliklerin

yoksulların aleyhine az da olsa derinleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu sorunun dezavantajlı kesimlerin lehine olacak şekilde çözüme kavuşturulması kaçınılmazdır.

2005 Yılı Araştırmasında okul ve özel dersane göz ardı edilerek regresyon denklemine girdiklerinde, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin başarılarındaki varyasyonun % 50'sini açıkladığını, oysa bu araştırmada okul ve özel dersane göz ardı edilerek regresyon denklemine girdiklerinde, aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısındaki varyasyonun % 63'ünü açıkladığını göstermektedir. Karşılaştırmalar, beş yıllık bir zaman diliminden sonra aile sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrencilerin başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerinde % 13'lük bir artış olduğunu göstermektedir. Söz konusu veriler, aile sosyo-ekonomik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, öğrenci ailelerinin sahip oldukları avantaj ve dezavantajların sınav sonuçları üzerindeki etkilerinin daha çok arttığını göstermektedir.

Yapısal İşlevci Paradigma çağdaş toplumda eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük bir önem kazanmasını, eğitim sisteminin iki temel işleviyle açıklamaya çalışmaktadır. Bu işlevlerden ilkinde eğitim, toplumdaki yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamaktadır. Başka deyişle okullar, kişinin gelecekteki statüsünü onun ailevi kökeninden ziyade, onun çaba, çalışma ve yeteneğiyle belirlenen bir fırsat eşitliği toplumunun yaratılmasına hizmet etmektedirler. İkincisi, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen bir toplumda okullar, yetişkin rollerinin daha etkili bir biçimde yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan bilişsel bilgi, beceri, değer ve normları genç kuşaklara öğretmektedirler. Bu araştırmanın sonuçları, eğitim ve okula büyük eşitlikçi umutlar bağlayan ve dolayısıyla eğitim ve okula yapılan yatırımlar aracılığıyla geçmişten taşınan toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılabilceğini öne süren Yapısal İşlevci Kuramın varsayımlarının tersine, okulun etkisinin ailelerinin özelliklerinden bağımsız olarak öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Yine bu araştırmanın bulguları, okul dışındaki sosyal, ekonomik ve kültürel temelli toplumsal sınıfsal ayrışmanın öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime

geçişteki başarılarını belirleyen temel faktör olduğu ve bulguların Coleman'ın Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırmasının sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

1. Eğitim sosyolojisi alanında bugüne kadar yapılmış olan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırma bulguları da “ailenin sahip olduğu sosyal, ekonomik, kültürel, dinsel ve demografik özelliklerin bu ailenin sahip olduğu çocukların hem çocukluk dönemindeki hem de daha sonra okul ve eğitim içindeki öğrencilik dönemindeki sosyal, psikolojik ve akademik özelliklerini etkilediklerini” göstermektedir. Bu çerçeveden hareketle, aile altyapılarını uzun vadede iyileştirebilmek için bir eylem planı çerçevesinde valilik, belediyeler ve kaymakamlıklar başta olmak üzere milli eğitim müdürlükleri, sağlık müdürlükleri, diyanet, sanayi ve ticaret odası ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile kendi sorumluluk alanları ile ilgili konularda, velilerin sosyo-ekonomik profilini iyileştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

2. Araştırma bulguları özel ve üst düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler ile alt ve orta düzey ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli düzeyde akademik başarı farkı olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın nedenleri arasında öğrencilerin aile sosyo-ekonomik özelliklerinin yanı sıra okullar arasındaki fiziki donanım farklılıkları, sınıf öğrenci sayısı, öğretmen nitelikleri, ana dil faktörü ve kentteki göç olgusunun sebep olduğu kültürel sorunlar yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, söz konusu eğitimsel eşitsizliğin asgari düzeye çekilmesi için bölgesel düzeyde gerekli çalışmaları gerçekleştirmelidir.

3. Bu araştırmanın verileri, özel ve üst düzey devlet ilköğretim okullarından mezun olan öğrencilerin çoğunluğunun özel dershanelere devam ettiğini göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni strateji ve politikalarla eğitim eşitsizliğine neden olan ve öğrenci velisine ek maliyet getiren uygulamaların son bulması için gerekli çalışmaları sürdürmelidir.

4. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı mahalleler başta olmak üzere öğrencilerin ders dışı zamanlarda isteyerek zaman geçirecekleri ve öğrenci

başarılarını dolaylı olarak etkileyecek çeşitli kültürel, bilimsel ve sportif etkinlikler için eğitsel ortamlar oluşturulmalı ve bu etkinlikler için alt yapılar yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca bu organizasyonların sürekliliği için ayrı ayrı birimler oluşturulmalıdır.

5. Maddi açıdan muhtaç olan öğrenciler belirlenmeli ve mutlaka yeterli düzeyde desteklenmelidir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl yapılan SBS ve LGS gibi merkezi sınavlarda Van ilinin Türkiye sıralamasının sonlarında yer aldığı görülmektedir. Başta Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü olmak üzere konunun tüm paydaşlarının gerekli sorumluluğu üstlenerek alınacak tedbirler konusunda gerekli çalışmaları yapmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Alexander, K. & Eckland, B. (1975) "Contextual Effects in the High School Attainment Process" *American Sociological Review*, 40: 402-416.
- Alexander, K. & Palas, A. (1985) "School Sector and Cognition and Performance: When is a Little a Little?" *Sociology of Education*, 58: 115-128.
- Alpay, M. ve Diğeri (1995) "*Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar*". Hazırlık Sınıfı İstanbul: Maviyayın
- Andrews, M. F., Morgan, N., Sonquist, A. & Klem, L. (1975) *Multiple Classification Analysis*, Michigan: The University of Michigan, Institute for Social Research.
- Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baker, D. P. & Le Tendre, G. K. (2000) "Comparative Sociology of Classroom Processes, School Organization and Achievement" in M. T. Hallinan (Ed.) *Handbook of Sociology of Education*, New York: Cluver Academic/Plenum Publishers.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogical Discourse: Class, Code and Control, Volume VI*, London: Routledge.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1989) *Sociological Interpretations of Education*, rep., Routledge, . London, 1989, s. 2.
- Bourdieu, P. (1995) *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine*, İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books.

- Bowles, S. & Lewin, H. (1968) "The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence" *Journal of Human Resources*, 3: 3-24.
- Charlton, T. & George, J. (1996). Development of Behavior Problems. in T. Charlton & K. David (Eds.), *Managing Misbehaviors in Schools* (2nd Edition). London: Routhledge.
- Cohn, E. & Rossmiller, R. A. (1987). Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. *Comparative Education Review*, Vol. 31 (August), No.3, 377-399.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, L., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C.: Office of Education, Health and Welfare.
- Coleman, J. (1991) "What Constitutes Educational Opportunity?" *Oxford Review of Education*, 17, 2: 155-159.
- Comber, L. & Keeves, J. (1973) *Science Education in Nineteen Countries*, Stockholm: Almquist and Wiscell.
- Çalışkaner, A. (1964) *Ankara Üniversitesi 1963 Giriş Sınavlarında Liselerin Başarı Dereceleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Test ve Araştırma Bürosu.
- Çavdar, T., Tunay, D. ve Yurtseven, T. (1976) *Yüksek Öğrenime Başvuran Öğrenciler, 1974-1975: Sosyo-Ekonomik Çözümleme*, Ankara: DPT Yayınları.
- Çelik, Z. (2011)Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları. M. Orçan (Ed). *21 Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu içinde* (s. 53-61) Ankara: Eğitim-Bir-Sen
- Çıngı, H. ve Kasnakoğlu, H. (1980) "Öznel Meslek Saygınlığı Üzerine Bulgular", *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 7;317-360.

- Davis, K& Moore, E. W. (1974) "Some Principles of Stratification" in Joseph Lopreato and Lionel S. Lewis (eds.), *Social Stratification: A Reader*. New York: Harper & Row.
- Dede Y.,Bursal M., Aydoğdu B.(2011)"*Sosyo-Ekonomik Düzeyin (Sed), İlköğretim Öğrencilerinin 6. ve 7. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı (Sbs) Puanları Üzerine Etkisi.* ", 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, BURDUR, 21-24 Eylül 2011, s.20
- Demircan, Ö. (1988) "Dünden Bu Güne Türkiye de Yabancı Dil" İstanbul: Remzi
- Denemark, G. & Nutter, N. (1984). The Case for Extended Programs of initial Teacher Preparation. in L. G. Katz and J. D. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education*. Vol 1.New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Duncan, B. (1967) "Education and Social Background" *American Journal of Sociology*, 72; 363-372.
- Duncan, O., Featherman, L. & Duncan, B. (1972) *Socioeconomic Background and Achievement*, New York: Seminar Press.
- Dyer, H. (1968) "School Factors and Equal Edusational Opportunity" *Harvard Educational Review*, 38: 38-56.
- Eğitim Reformu Girişimi – "PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme"
www.erg.sabanciuniv.edu.tr
- Falsey, B. &Heyns, B. (1984) "The Collage Channel: Private and Public Schools Reconsidered" *Sociology of Education*, 57: 111-122.
- Farrell, J. P. (1994) "Planning for Effective Teaching in Developing Nations" in T. Husen(editors-in-chief) *The International Encyclopedia of Education*, (2nd Edition, Vol. 8. Pergamon.
- Fuller, B. (1987) "What School Factors Raise Achievement in the Third World?"*Review of Educational Research*, 64, 1; 119-157.

- Fuller, B., Lockhead, E.&Nyirongo, R. (1989) “Family Effects on Students’ Achievement in Thailand and Malawi” *Sociology of Education*, 62: 239-256.
- Gellner, E. (1992) *Uluslar ve Ulusçuluk*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Genç, A.ve Çetintaş, B.(2001) “Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 51 - 56 2001
- Gelbal, S.(2008) “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi”, Eğitim ve Bilim 2008, Cilt 33, Sayı 150
- Gümüş, A.(2006)“Ortaöğretim Okulları 2006- İl Merkezleri Türkiye Taraması”. Eğitim Sen
- Günçer, B. & Köse, M. R. (1993) “Effects of Family and School on Turkish Students’ Academic Performance”, *Education and Society*, 10: 105-118.
- Güngör, İ. (1968) *Orta Doğu Teknik Üniversitesi 1967-1968 Giriş İmtihanlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Dereceleri Bakımından Liselerin Durumu*, Ankara: ODTÜ.
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2010).*Stresle gelen stresle gider: Ortaöğretime geçişin yeniden düzenlenmesi*.<http://www.setav.org/tr/ortaogretime-gecisin-yeniden-duzenlenmesi/yorum/690>
- Gür, B.S. , Çelik, Z. ve Coşkun, İ (2013).*Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?* Seta Analiz Sayı:69
- Güven, İ. (2010)“Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Naturel.Hauser, R. (1969) “Schools and the Stratification Process” *American Journal of Sociology*, 74: 587-611.
- Heyneman, S. (1976) “Influences on Academic Achievement: A Comparison of Results from Uganda and Industrial Societies”, *Economic Development and Cultural Change*, 49;200-211.

- Heyneman, S. (1980) "Differences Between Developed and Developing Countries", *Economic Development and Cultural Change*, 28; 403-406.
- Heyneman, S. (1982) "Influences on Academic Achievement Across Low and High Income Countries: A Reanalysis of IEA Data" *Sociology of Education*, 55: 13-21.
- Heyneman, S. & Loxley, W. (1989) "The Effect of Primary School Quality on Academic Achievement Across Twenty-Nine High and Low Income Countries", *American Journal of Sociology*, 88; 1162-1194.
- Hurn, C. J. (1993). *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education* (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, New York: Harper and Row.
- Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
- King, R. A. & Brownell, A. J. (1966) *The Curriculum and the Disciplines Knowledge*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Koç, M, Avşaroğlu, S.ve Sezer A. (2007)"*Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları . İle Problem Alanları Arasındaki İlişki.*" 28.04.2007 tarihinde http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleleradresinden erişildi
- Köse, M. R. (1990) "Aile Sosyo-Ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerindeki Etkileri", *Eğitim ve Bilim*, 76: 57-65.
- Köse, M. R. (1992) "Family Versus School Effects on Academic Achievement of Turkish Lycee Seniors" *Educational Report*,1; 15-28, METU, Faculty of Education.

- Köse, M. R. (1993) "Prediction of Turkish Lycee Seniors Concrete Educational Plans and Sense of Control of Environment from the Selected Independent Variables" *METU Journal of Human Sciences*, 3; 39- 54.
- Köse, M. R. (1995) "Toplumsal Üretim ve Yeniden Üretim Sürecinde Eğitsel Başarı: 90'lar Türkiye'sine Bir Bakış" II. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, 6-8 Eylül 1995, Beytepe, Ankara.
- Köse, M. R. (1997) "Gender, Branch, and School Social Class Composition Effects on Verbal and Numerical Abilities of Turkish Lycee Seniors" *METU Studies in Development*, 24, 2; 239-256.
- Köse, M. R. (1999) "Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz", *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 51-60.
- Köse, M. R. (2002) "Gender, Branch and Father's Occupational Status-Based Variations in School Performance, Verbal and Numerical Abilities of High School Seniors in Ankara" *Boğaziçi University Journal of Education*, Vol. XVIII 2000-2002; pp.49-67.
- Köse, M. R. (2006) "Aile Sosyo-Ekonomik Ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* Cilt:5, Sayı:17, S:46-77
- Kuhn, T. (1978) *The structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lamb, S. & Fullarton, S. (2002). Classroom and School Factors Affecting Mathematics Achievement: A Comparative Study of Australia and the United States Using TIMSS. *Australian Journal of Education*, Vol. 46, No. 2, 154-171.
- Lenski, G. (1966) *Power and Privilege*, New York: Mc Grow Hill.

- MEB. (2007). 64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi.<http://okulweb.meb.gov.tr/03/02/770163/dersdestek/ders5.htm>
- MEB. “64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi” < <http://www.meb.gov.tr/> >
- MEB. “Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi Seviye Belirleme Kılavuzu” <<http://oges.meb.gov.tr/> < (08.05.2009)
- Mihçioğlu, C. (1969) *Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz*, Ankara: Ankara Üniversitesi. Nie, H., Hull, C., Jenkins, J., Steinbrenner, K. & Bent, D. (1975) *SPSS Statistical Package for Social Sciences*, New York: Mac Grae-Hill.
- Mosteller, F. & Moynihan, D. P. (1972). What is Equality of Educational Opportunity. in F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Vintage Books.
- Oliveira, J. B. & Farrell, J. P. (1993) “Teacher Costs and Teacher Effectiveness in Developing Countries” In J. P. Farrell & J. B. Oliveira (Eds.) *Teachers in Developing Countries*, Washington: The World Bank.
- Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010) “İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı” *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar* 2010 Cilt: 47 Sayı:543
- ÖSYM (1978) *1977 Üniversitelerarası Seçme Sınavına Katılan Adayların Sosyal, Ekonomik ve Eğitimsel Nitelikleri Üzerine Bir inceleme*, Ankara: ÖSYM, Araştırma, Geliştirme ve Proje Merkezi.
- Özgüven, E. İ. (1974) *Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özoğlu, M. (2011)“*Özel Dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek*” Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

- Özoğlu, M. (2012) “Özel Dershaneler: Milli Eğitimin Sınavı” Star Gazetesi Açık Görüş.
- Parsons, T. (1953) *The Social System*, New York: The Free Press. *American Journal of Sociology*, 45: 841-862.
- Parsons, T. (1970) “An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification” *American Journal of Sociology*, 45: 841-862.
- Rutter, M. (1983) “School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications” *Child Development*, 54: 1-29.
- Pueves, A. (1973) *Literature Education in Ten Countries*, Stockholm: Almqvist and Wiscell.
- Sağ, V. “Fırsat ve Olanak Eşitliği Açısından Türk Eğitim Sistemi”. Değişen Dünya ve Türkiye’de Eşitsizlikler – IV. Ulusal Sosyoloji Kongresi
- Sanay, A. (1963) *Ankara Üniversitesi 1962 Giriş Sınavlarında Liselerin Başarıları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Test ve Araştırma Bürosu.
- Sewell, W. (1971) “Inequality of Opportunity for Higher Education” *American Sociological Review*, 36: 793-809.
- Sewell, W. & Hauser, R. (1972) “Causes and Consequences of Higher Education” *American Journal of Agricultural Economics*, 54: 851-861.
- Simmons, J & Alexander, L. (1978) “The Determinants of School Achievement in Developing Countries” *Economic Development and Cultural Change*, 26: 341-357.
- Şemin, R. (1975) *Okulda Başarısızlık: Sosyo-Kültürel Açından Şanssız Çocuklar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Şensoy, H (2011) “Ortaöğretime Geçiş Sürecine Çözüm Olarak Getirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) nin Araştırılması” Yüksek Lisans Tezi

- Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tan, M. (1990) “Eğitim Sosyolojisinde Değişik yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı . Paradigma” AÜEBF Dergisi, Cilt:23, Sayı: 2, 1990, s. 557-571.
- Tatar, M. (2006) *Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Milli Eğitim Sayı: 171
- T .B.M.M Tutanak Dergisi, Cilt: 5 içinde Esas No: 1-125, Karar No:9
- Thorndike, R. (1973) *Reading Comprehension in Fifteen Countries*, Stockholm: Almqvist and Wiscell. Treiman, D. (1970) “Industrialization and Social Stratification” in E. Laumann (Ed.) *Social Stratification: Research and Theory*, New York: The Bobbs Merrill Comp. Inc.
- Turner, B (1986) *Equality*. London: Routledge.
- Türk, E. (2007) “Ailenin Sosyo-Ekonomik Ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Okul Ve Özel Dershanenin Öğrencilerin Kontrol Odakları, Akademik Tutumları Ve Liselere Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, 2007.
- Ünlü, D.(2005) “Liselere Giriş Sınavları ve Tarihî Gelişimi <http://uretim.meb.gov.tr/egitekhaber/s78/yazarlar/dervis.htm>
- Willims, J. D. (1986) “Chatolic School Effects on Academic Achievement: New Evidences from the High School and Beyond Follow-Up Study” *Sociology of Education*, 56: 1-17.
- Yıldırım, C. (1972) *Orta Doğu Teknik Üniversitesine Girişi ve Üniversitede Başarıyı Etkileyen Faktörler*, Ankara: ODTÜ.
- Yıldırım, İ.(2006) “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek”. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 258-267.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul türü ve özel dershaneye devamın Seviye Belirleme Sınavına katılan ilköğretim son sınıf öğrencilerinin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve görel etkilerini incelemektir.

Araştırma örneklemini, Van kent sınırları içinde yer alan on bir ilköğretim okulundan seçilmiş ve 2008-2009-2010 yılları Seviye Belirleme Sınavına katılan 622 son sınıf öğrencisini içermektedir. Bu çalışmanın verilerinin çözümlenmesi sürecinde dört aşamalı bir süreç izlendi. Birinci aşamada, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri dikkate alınmaksızın, okul ve özel dershanenin öğrencilerin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkileri incelendi. İkinci aşamada aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri, mezun olunan okul türü ve özel dershaneye devam ile öğrencilerin sınavdaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarıları arasındaki ilişkileri gösteren bağıntı katsayıları incelendi. Üçüncü aşamada, seçilmiş bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerindeki ortak ve bağımsız etkilerine bakıldı. Dördüncü ve son aşamada ise, bu çalışmanın sonuçları 2005 yılında Van kent merkezinde gerçekleştirilen “Aile Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri İle Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri” adlı araştırma sonuçları ile karşılaştırıldı. Yapılan çözümlenmelerde;

Aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin dikkate alınmadan yapılan tek-yönlü varyans analizleri sonuçları, mezun olunan okul grubunun öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerinde önemli düzeyde etkilere sahip olduğunu, dershaneye devamın ise öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerinde önemli düzeyde etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Korelasyon analizleri sonunda elde edilen bağıntı katsayıları, hem aile sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin göstergeleri olan baba eğitim düzeyi, baba meslek saygınlığı, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, hane veya ailedeki kişi sayısı değişkenlerinin kendi aralarında, hem söz konusu değişkenlerle mezun olunan okul grubu arasında ve hem de seçilmiş olan tüm bu bağımsız değişkenlerle öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarıları arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Regrasyon analizi sonuçları, aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul grubunun öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerindeki ortak etkilerinin istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, aile sosyo ekonomik ve demografik özellikleri ile birlikte analizlere girdiklerinde, hem mezun olunan okul grubunun ve hem de özel dershanenin Seviye Belirleme Sınavındaki Ortaöğretime Yerleştirme Puanı başarılarındaki varyasyon üzerindeki etkilerinde ciddi düşüşler olduğunu göstermektedir.

2005 yılındaki araştırma ile karşılaştırıldığında bulgular, geçen süre içinde aile sosyo-ekonomik özellikleri ile demografik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin arttığını, mezun olunan okul grubunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin azaldığını, özel dershanelerin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinde kısmen düşüş olduğunu göstermektedir. Ayrıca söz konusu sonuçlar, sınav sistemindeki mevcut eşitsizliklerin, alt ve orta düzey devlet ilköğretim okullarına devam eden yoksul ve dezavantajlı öğrencilerin aleyhine devam ettiğini ve oranın önemli düzeyde olduğunu göstermektedir.

SUMMARY

The aim of this study is to analyze the common effects of the students' socioeconomic and demographic features, type of the school which the student graduated from, and the attendance to a special course on a 8 th grade student's success in OYP. The aim of this study is to analyze the common effects of the students' socio economic and demographic features , type of the school which the student graduated from, and the attendance to a special course on a 8 th grade student's success in OYP.

The sample of the study includes 622 8th grade secondary school students from 11 different schools and these students took part in the SBS exams in 2008-2009-2010. The process of analyzing the data of this study consists of four steps. In the first step, without considering the students' socio economic and demographic features, the effects of the school and special course on the variation of students' success in OYP are analyzed. In the second step, the correlation factors which show the relationship among the students' socio economic and demographic features, the type of school which students graduated from , the attendance to a special course and the success in OYP are analyzed. In the third step, the common and detached effects of the selected and independent variables' on the students' success in OYP are analyzed. And in the last step, the results of this study are compared with the results of study called " The Effects of The Family's Socio Economic and Demographic Features, the School and the Special Courses on the Academic Success of The Students Who Took Part in LGS" and this research was carried out in the city center of Van in 2005. In the analyzes;

While one direction variance analyze results which are done without considering the students' socio economic and demographic features show that the type of school which the students graduated from has considerable effects on the variation of students' success in OYP, the attendance to a special course doesn't have a considerable effect on the variation of the students' success in OYP.

The correlation parameters got at the end of the correlation analyze, show that there are important relations among the father's education level, the prestige of father's occupation, mother's education level, number of the sisters and brothers, number of the family members which are the indicators of the family's socio economic and demographic features. They also show that there are significant relations among the variations mentioned above and the type of school which students graduated from and the independent variations that are selected .

Regression analyze results indicate that the common features of the family's socio economic and demographic features and the type of school which the students graduated from on the variation of students' success in OYP are statistically important. Besides, the findings indicate considerable decreases on the effects of both the type of school which the students graduated from and the special courses to the variation of the students' success in OYP when they are considered with the students' socio economic and demographic features.

When it is compared with the study in 2005, the findings show that the effects of the family's socio economic and demographic features and the type of school which the students graduated from on students' success have increased in this period. The findings also show that there are still the inequalities against the poor and disadvantaged students of the low and mid level secondary schools. Unlike the results of the previous study, the findings indicate that the effects of special courses on the students' success have decreased a little bit.

EKLER

Ek 1: Öğrenci Anket Formu

Ek 2: Türkiye Mesleki Saygınlık Endeksi



EK 1

ÖĞRENCİ ANKET FORMU

YÖNERGE

Sevgili Öğrenci,

Bu anket, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında yürütülmekte olan bir yüksek lisans tezinin gerçekleştirilmesi amacıyla Van il merkezinde yer alan ilköğretim okullarının son sınıflarında okuyan öğrencilerin aile sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri ile öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Anketteki soruların hiç birisi sizin başarınızı ölçmeye yönelik değildir. Bu anketteki bilgiler araştırmanın bilimsel amacı dışında kullanılmayacak ve tamamen gizli tutulacaktır.

Göstereceğiniz ilgi ve titizlik için teşekkür ederim.

Sunullah ERCİK

Yüksek Lisans Öğrencisi

1- Adınız, Soyadınız: -----

2- TC Kimlik Numaranız: -----

3- Şu Anda Okuduğunuz Okulun Adı: -----

4- Sınıfınız veya Şubeniz: -----

5 - Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

6- Doğum Tarihiniz: --- / --- / -----

7- Doğduğunuz İlin Adı : -----

8- Doğduğunuz Yerleşim Birimi :

() İl merkezi () İlçe () Kasaba () Köy

9- Kardeş Sayınız: -----

10- Ailenizdeki Kişi Sayısı: -----

11- Babanızın nerede ve tam olarak ne iş yaptığını yazınız (eğer babanız emekli veya hayatta değilse emekliye ayrılmadan önce ve sağlığında yaptığı işi yazınız):

12- Annenizin nerede ne iş yaptığını yazınız (eğer anneniz emekli veya hayatta değilse emekliye ayrılmadan önce ve sağlığında yaptığı işi yazınız):

13- Babanızın Eğitim Durumu:

() okuma- yazma bilmiyor

() okur-yazar

() ilk okul mezunu

() orta okul mezunu

() lise veya dengi okul mezunu

() yüksek okul mezunu

() üniversite mezunu

() yüksek lisans derecesine sahip

() doktora derecesine sahip

14- Annenizin Eğitim Durumu:

- okuma- yazma bilmiyor
- okur-yazar
- ilk okul mezunu
- orta okul mezunu
- lise veya dengi okul mezunu
- yüksek okul mezunu
- üniversite mezunu
- yüksek lisans derecesine sahip

15- Liselere Giriş Sınavına hazırlanmak için özel dershaneye devam ediyormusunuz?

- Evet Hayır

16- Eğer 20. Soruya yanıtınız “Evet” ise, ne kadar süreden bu yana özel dershaneye devam ediyorsunuz?

- Bir yıldan bu yana
- İki yıldan bu yana
- Üç yıldan bu yana

EK 2

TÜRKİYE MESLEKİ SAYGINLIK ENDEKSİ

Tablo –15: Türkiye Mesleki Saygınlık Endeksi

Occupations (a)		Meslekler (b)		Endeks Değeri
1	Medical Doctor	1	Tıp Doktoru	94.99
2	University Professor	2	Üniversite profesörü	90.60
3	Mechanical Engineer	3	Makine Mühendisi	88.15
4	Chemical Engineer	4	Kimya Mühendisi	87.79
5	Architect	5	Mimar	86.93
6	Agricultural Engineer	6	Ziraat Mühendisi	85.93
7	Judge	7	Hâkim	84.89
8	Pilot	8	Pilot	84.86
9	Factory Owner (200 workers)	9	Fabrika Sahibi (200 işçi)	83.96
10	Lawyer	10	Avukat	83.78
11	Pharmacist	11	Eczacı	82.80
12	Prosecutor	12	Savcı	82.50
13	Dentist	13	Dişçi	80.97
14	Electrical Technician	14	Elektrik Teknisyeni	80.62
15	Army Officer	15	Subay	80.44
16	High Ranking Public Officer	16	Yüksek Seviyeli Devlet	80.26

Memuru

17	Ship Captain	17	Gemi Kaptanı	79.34
18	Turkish Grand National Assembly Member	18	Türkiye Büyük Millet Meclisi Üyesi	78.69
19	Contractor	19	İnşaat Müteahhidi	78.69
20	Financial Inspector	20	Maliye Müfettişi	78.21
21	Elementary School Teacher	21	İlkokul Öğretmeni	77.83
22	Veterinarian	22	Veteriner	76.01
23	Mover	23	Nakliyeci	75.91
24	Statistician	24	İstatistikçi	75.67
25	Novel Author	25	Roman Yazarı	75.48
26	Homemaker	26	Ev Kadını	74.91
27	Carpenter	27	Mobilya Tamircisi	73.73
28	Mechanic	28	Motor Tamircisi	73.70
29	Nurse	29	Hemşire	73.25
30	Clergymen	30	Din Adamı	71.93
31	Accountant	31	Muhasebeci	71.58
32	Bucher	32	Kasap	68.14
33	Beautician	33	Kadın Kuaförü	67.50
34	Policy and Security Personnel	34	Polis ve Emniyet Memuru	67.25
35	Ceramic Worker	35	Seramik İşçisi	67.21

36	Small Grocery Store Owner	36	Bakkal	66.36
37	Weaver	37	Dokuma İşçisi	66.24
38	Secretary	38	Sekreter	65.71
39	Blacksmith	39	Demirci	65.30
40	Movie Star	40	Film Artisti	64.91
41	Realtor	41	Emlak Komisyoncusu	64.63
42	Salesman	42	Tezgâhtar	64.08
43	Fireman	43	İtfaiyeci	63.04
44	Seamstress	44	Kadın Terzisi	63.03
45	Soccer Player	45	Futbolcu	62.94
46	Agricultural Worker	46	Tarım İşçisi	62.78
47	Cook	47	Aşçı	62.16
48	Mailman	48	Postacı	62.13
49	Taxi Driver	49	Dolmuş Şoförü	61.51
50	Miner	50	Maden İşçisi	58.99
51	Construction Worker	51	İnşaat İşçisi	58.48
52	Bus Ticket Collector	52	Otobüs Biletçisi	58.34
53	Bakery Worker	53	Fırın İşçisi	57.11
54	Small Farmer	54	Az Topraklı Çiftçi	56.01
55	Traveling Salesman	55	Seyyar Satıcı	53.65
56	Doorman	56	Kapıcı	51.07

57	Servant	57	Hizmetçi	49.43
58	Garbageman	58	Çöpçü	49.01
59	Porter	59	Hamal	44.80
60	Money Lender	60	Tefeci	38.97

Kaynak: Çıngı, H., ve Kasnakoğlu, H. “Öznel Meslek Saygınlığı Üzerine Bulgular: Ankara

1977”, *METU Studies in Development*, 1980, 7: 317-360.