



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE VE DOKUZUNCU SINIFTA
AKADEMİK BAŞARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra AYDIN

Danışman: Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER

TOKAT

Mart 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Erdal Küçüker danışmanlığında hazırlamış olduğum “Ortaöğretime Geçişte ve Dokuzuncu Sınıfta Akademik Başarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Kübra Aydın



JÜRİ KABUL VE ONAY



ÖN SÖZ

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en güçlü araçlardan biridir. Bu nedenle, eğitim süreçlerinin ve politikalarının incelenmesi ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ortaöğretime geçiş, öğrencilerin gelecekleri için temel olan bilgi ve becerileri edindikleri kritik bir dönemi kapsar. Bu dönemin öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri, ilgi alanlarını belirlemeleri ve kişisel gelişimlerini tamamlamaları açısından kritik olduğu söylenebilir.

Ortaöğretime geçiş ve ortaöğretim sürecinde akademik başarının değerlendirilmesi üzerine odaklanmış olan bu araştırma; öğrencilerin üyesi oldukları ailenin dolayısıyla sosyoekonomik değişkenlerin ortaokuldan liseye geçişte ve lisenin ilk yılındaki akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya çıkarması açısından kritiktir. Ayrıca araştırma, eğitim sisteminin sacayaklarından olan ilköğretimin ikinci kademesi ile ortaöğretimdeki eşitsizlikleri ortaya koyması ile ön plana çıkmaktadır.

Umarım bu çalışma, ortaöğretime geçiş sürecindeki değerlendirme yöntemlerine ilişkin genel anlayışımızı derinleştirir ve eğitim sistemlerimizin daha adil, etkili ve eşitlikçi olmasına katkıda bulunur.

Saygılarımla.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim boyunca her zaman yanımda hissettiğim, bana bu yolda daima ışık tutan, desteğini ve ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen, benim kendimi geliştirmeme olanak sunan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Erdal Küçüker'e saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Lisansüstü eğitimim boyunca derslerinden istifade ettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gülay Aslan, Prof. Dr. Uğur Akın, Doç. Dr. Emel Tüzel İşeri, Dr. Öğretim Üyesi Zafer Kiraz'a ve ayrıca tez jürimde bulunan kıymetli hocam Doç. Dr. Halil Buyruk'a sundukları katkılar için teşekkür ederim.

En değerli varlıklarım canım annem, babam ve kardeşime bu süreçte bana göstermiş oldukları anlayışları, sundukları destek için teşekkür ederim. Özellikle de değerli fikirleri ile ufkumu açan biricik kardeşim Mücahit Aydın'a yanımda olduğu için teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE VE DOKUZUNCU SINIFTA AKADEMİK BAŞARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Aydın, Kübra

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdal Küçüker

Ocak 2025, xiv + 105 sayfa

Ortaöğretimin mevcut yapısı ve öğrencilerin farklı türdeki okullara akademik temelli yerleşmesi “elit okullar” oluşturmaktadır. Bu yönüyle merkezi sınav sonucunda öğrenciler etiketlenerek bir sıraya konulmakta; sistem bu sıralamaya göre öğrenciyi uygun bir okula yerleştirerek sosyal ve sınıfsal konumu yeniden üretmektedir. Türkiye’de ailelerin sosyoekonomik düzeyleri arasında uçurumlar olması, mevcut liselere geçiş sisteminin sürekli değişmesi ve günün ihtiyaçlarına cevap verememesi ortaöğretime geçişteki birtakım sorunlardandır. Bu araştırmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarıları (LGS puanı ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalaması) ile çocuğun kişisel (cinsiyet ve yaş), aile ile ilgili (hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile geliri ve aile yerleşim yeri) ve okula ilişkin (lise türü, mezun olunan ortaokul ve yerleşme türü) değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2022-2023 öğretim yılında Tokat il merkezinde farklı türlerdeki beş lisede öğrenim gören 507 dokuzuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, e-okul uygulaması ve okullar tarafından tutulan öğrenci bilgi formlarından elde edilmiştir. Veriler, betimsel (frekans, yüzde vb.) ve ilişkisel (One Way ANOVA, t testi, kay kare, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Tukey testi) tekniklerle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin dokuzuncu sınıf yılsonu not ortalamaları ve LGS puanları arasında cinsiyet, yaş, hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile geliri ve aile yerleşim yeri, lise türü, mezun olunan ortaokul ve

yerleşme türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlardan en çarpıcı olanı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaşı küçüldükçe akademik başarısının düşmesidir. Özel ortaokuldan mezun olan öğrencilerin diğer okullardan mezun olanlara göre daha başarılı olduğu bilinmekle birlikte bu araştırmanın ulaştığı diğer önemli sonuç ise genel ortaokuldan mezun olan öğrencilerin imam hatip ortaokulundan mezun olanlardan başarılı olduğudur. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak, ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin başarısını olumsuz etkilemesinin önüne geçmek için okullar arası imkanların eşitlenmesi önerilmektedir. Ayrıca eğitim tümüyle devlet tarafından sunulmalı, merkezi sınavın dezavantajları derinleştirmesini önlemek için sınav odaklı liseler yerine ilgi ve beceri temelli liseler oluşturulmalıdır. Son olarak 4+4+4 sistemi ile oluşan farklı yaş grupları arasındaki dezavantajı ortadan kaldırmak için birinci sınıfa kayıt yaşının yetmiş iki ay olarak düzenlenmesi önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Ortaöğretime Geçiş, Akademik Başarı, Sosyoekonomik Düzey, Kademeler Arası Geçiş

ABSTRACT

EXAMINATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TRANSITION TO SECONDARY EDUCATION AND NINTH GRADE ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Aydın, Kübra

Master's Degree, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Assoc. Doç. Dr. Erdal Küçük

January 2025, xiv + 105 pages

The current structure of secondary education and the academic-based placement of students in different types of schools create 'elite schools'. In this respect, students are labelled and ranked as a result of the central exam; the system reproduces social and class position by placing the student in an appropriate school according to this ranking. Some of the problems in the transition to secondary education in Turkey are that there are gaps between the socioeconomic levels of families, the current high school transition system is constantly changing and cannot respond to the needs of the day. The aim of this study is to examine the relationship between ninth grade students' academic achievement (LGS score and ninth grade year-end grade point average) and variables related to the child's personal (gender and age), family (household population, number of siblings, mother's education, father's education, mother's occupation, father's occupation, mother's occupation, father's occupation, family income and settlement type) and school (high school type, graduated secondary school and settlement type).

The research was designed with the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 507 ninth grade students studying in five high schools of different types in Tokat city centre in the academic year 2022-2023. The data of the study were obtained from e-school application and student information forms kept by the schools. The data were analysed with descriptive (frequency, percentage, etc.) and correlational (One Way ANOVA, t-test, chi-square, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test and Tukey test) techniques.

As a result of the research, significant differences were found between the ninth grade year-end grade point averages and LGS scores of the students according to gender, age, household population, number of siblings, mother's education, father's education, mother's occupation, father's occupation, family income and family settlement, high school type, graduated secondary school and settlement type. The most striking result is that the academic achievement of ninth grade students decreases as their age decreases. Although it is known that students graduating from private secondary schools are more successful than those graduating from other schools, another important result of this study is that students graduating from general secondary schools are more successful than those graduating from imam hatip secondary schools. Based on the results of this study, it is recommended that the opportunities between schools should be equalised in order to prevent the socioeconomic level of the family from negatively affecting the success of the student. In addition, education should be provided entirely by the state, and interest and skill-based high schools should be established instead of exam-oriented high schools in order to prevent the central exam from deepening disadvantages. Finally, in order to eliminate the disadvantage between different age groups created by the 4+4+4 system, it is suggested that the age of enrolment in the first grade should be set at seventy-two months.

Keywords: Curriculum Evaluation, Software Evaluation, Coding Education, Multimedia, Usability

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
ÖN SÖZ	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	7
Önem	8
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
Akademik Başarı	10
Akademik Başarının Etkenleri.....	11
Akademik Başarı ve Kişisel Özellikler.....	11
Akademik Başarı ve Ailesel Özellikler.....	16
Akademik Başarı ve Kurumsal Özellikler	20
Ortaöğretim	23
Ortaöğretimin Tarihi Gelişimi	23
İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş	24
Ortaöğretimde Mevcut Durum	28
Genel Ortaöğretim	28
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	29
Dünyada Ortaöğretim	31

İlgili Araştırmalar	33
BÖLÜM III	47
YÖNTEM	47
Araştırma Modeli	47
Evren ve Örneklem.....	47
Verilerin Toplanması.....	51
Verilerin Analizi.....	52
Geçerlik ve Güvenirlik	55
BÖLÜM IV	56
BULGULAR.....	56
Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	56
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	56
Yaşa Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	57
Öğrencilerin Ailesel Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	57
Hane Nüfusuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	58
Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	59
Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	59
Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	61
Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	62
Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	63
Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	63
Aile Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	64
Kurumsal Özelliklere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	65

Mezun Olunan Ortaokul Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	66
Yerleşme Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	67
Kayıtlı Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	67
Öğrencilerin Kişisel, Ailesel ve Kurumsal Özelliklerinin LGS Puanları ve Not Ortalamalarına Olan Etkisi.....	68
BÖLÜM V	71
TARTIŞMA	71
BÖLÜM VI.....	80
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
Sonuçlar.....	80
Öneriler.....	82
Uygulamaya Dönük Öneriler.....	82
Yeni Araştırma Önerileri	84
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	99
ÖZGEÇMİŞ	105

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. İlgili Araştırmalarda Kullanılan Kişisel Özellikler	11
Tablo 2. İlgili Araştırmalarda Kullanılan Ailesel Özellikler	16
Tablo 3. İlgili Araştırmalarda Kullanılan Kurumsal Özellikler.....	21
Tablo 4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçişte Merkezi Sınavlar	27
Tablo 5. Yıllara Göre Genel Ortaöğretimde Kayıtlı Öğrenci Bilgileri	29
Tablo 6. 15 Yaş Üzeri Bireylerin Eğitim Durumuna Göre İş Gücü İstatistikleri	30
Tablo 7. 2022-2023 Öğretim Yılı Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları İstatistiği	31
Tablo 8. Evrende Yer Alan Okul ve Öğrenci Sayıları	48
Tablo 9. Örneklemeye Giren Öğrencilerin Kişisel, Ailesel ve Kurumsal Özellikleri	50
Tablo 10. Araştırmaya Ait Veri Sayısı	53
Tablo 11. LGS Puanı ve Not Ortalamasına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	53
Tablo 12. Normallik Testi Sonuçları	54
Tablo 13. Not Ortalaması ile LGS Puanı Korelasyon Analizi.....	54
Tablo 14. Cinsiyete Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 15. Yaşa Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 16. Yaşa Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	57
Tablo 17. Hane Nüfusuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması.....	58
Tablo 18. Hane Nüfusuna Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	58
Tablo 19. Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 20. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	60
Tablo 21. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	60
Tablo 22. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	61
Tablo 23. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	61

Tablo 24. Anne Mesleğine Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	62
Tablo 25. Anne Mesleğine Göre Başarı Puanlarının İncelenmesi	62
Tablo 26. Baba Mesleğine Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	63
Tablo 27. Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	64
Tablo 28. Yerleşim Yeri Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	65
Tablo 29. Yerleşim Yeri Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	65
Tablo 30. Mezun Olunan Ortaokul Türüne Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	66
Tablo 31. Mezun Olunan Ortaokul Okul Türüne Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	66
Tablo 32. Yerleşme Türüne Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	67
Tablo 33. Lise Türüne Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması	68
Tablo 34. Kayıtlı Olunan Lise Türüne Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi	68
Tablo 35. LGS Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	69
Tablo 36. Not Ortalamalarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	70

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ANOVA: Varyans Analizi

ERG: Eğitim Reformu Girişim

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MANOVA: Çok Değişkenli Varyans Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (The Organization for Economic Cooperation and Development)

OGES: Ortaöğretime Geçiş Sistemi

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

OKS: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

TTK: Talim ve Terbiye Kurulu

TDK: Türk Dil Kurumu

TEOGS: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (The Trends in International Mathematics and Science Study)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem

Eğitim, diğer işlevlerinin yanı sıra, iyi bir yurttaş yetiştirerek çocuğu/gençli yaşama hazırlar. Birey eğitim vasıtasıyla yeteneğini ortaya çıkararak, sunulan fırsatları geliştirme imkânı bulabilir (Akyüz, 2012, s. 2). Özkan (2005), insanların öğrenme arzusu ve potansiyeli ile dünyaya geldiklerini ve zamanla bu isteğin bilinçli bir harekete dönüştüğünü söylemektedir. Bu doğrultuda eğitim görmeye karşı arzunun da zamanla ortaya çıktığını söylemek mümkündür. “Öznesi de nesnesi de insan olan bir süreci ortaya seren eğitim”, insanın daha fazla insan olmak için yürüttüğü sürecin adıdır (Özsoy, 2004, s. 73). Doğumdan ölüme eğitime tâbi olan insan için bu süreç, bir tür varoluş anlamına gelmektedir. Bu yönüyle temel insani bir hak olma özelliği taşıyan eğitimin asıl işlevi, insanın maddi ve manevi varlığını korumak ve geliştirmektir (Altunya, 2003, s. 26; 2018, s. 525). İnsanın varlığını korumak ve geliştirmek için onu özgürlüğe götüren önemli bir yol olarak eğitim, evrensel ölçüde kabul gören bir hak niteliği kazanmış; bu yönü itibarıyla de birçok uluslararası ve ulusal hukuki metinde yer almıştır (Akçay Üzüm, 2018, s. 497).

Eğitim hakkı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950), Avrupa Sosyal Şartı (1961) gibi birçok uluslararası ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) gibi ulusal hukukta yer almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde (İHEB, 1948) “Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur.” ifadesi ile eğitim bir hak olarak tanımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası’nın 42’nci maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.” ibaresi ile eğitim hakkının kapsamı belirtilmiştir. Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (METK, 1973) milli eğitimin temel ilkelerinden olan genellik ve eşitlik, eğitim hakkı ve eğitimde fırsat

ve imkan eşitliğinden bahsedilmiştir. Kanun'un yedinci maddesinde ilköğretimin her vatandaşın hakkı olduğu belirtilirken, sekizinci maddesinde "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır." denilerek fırsat ve imkân eşitliği olduğu söylenmiştir. Kanun'un (METK, 1973) dördüncü maddesinde geçen "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." ifadesi ise eğitimde eşitliği güvence altına almaktadır.

Eğitim hakkı ile iç içe bir kavram olarak nitelendirilen eşitlik, "eğitim eşitliği", "eğitimde fırsat eşitliği", "eğitimde olanak eşitliği" gibi kavramları bünyesinde barındırmaktadır. Yasal metinlerde herkesin kanun önünde eşit olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin birinci maddesinde (İHEB, 1948) "Her insan özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğar." ifadesi yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın onuncu maddesinde "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir." ilkesi ile eşitlik esas alınmıştır. Tüm bu hukuki eşitlik anlayışının yanı sıra Altunya (2003, s. 31), bireylerin yetenek, cinsiyet, bedensel özellik ve toplumsal statüleri bakımından farklı özellikler taşıdıkları için mantıksal olarak eşit olmadıklarını söyler. Bu özellikleri bağlamında dezavantajlı durumda olan bireylerin, eğitim fırsatlarından ve olanaklarından eşit yararlanamadığını söylemek mümkündür. Eşitsizlik ise beraberinde farklı paradigmlar ortaya çıkarmaktadır.

Bireylerin eşit olmadığının söylenebileceği durumlar arasında sosyal ve ekonomik (sosyoekonomik) koşullar önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin eşit eğitim almasını engelleyen sosyoekonomik koşullar arasındaki eşitsizliklerin, ironik bir biçimde yine eğitim yoluyla giderilmesi söz konusudur. Diğer bir deyişle ailenin sosyoekonomik dezavantajlarını ortadan kaldıracak, etkilerini azaltacak ve iyileşmesine katkı sağlayacak en önemli yollardan biri eğitimidir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009). Bunun için eğitim, doğuştan gelen bireysel yeteneklere göre sınıfsal tabakalaşmayı esas alan meritokratik bir anlayış ile değil; doğal eşitsizliklerin etkisini en aza indiren, özgürlükçü ve bireysel potansiyeli gerçekleştirmeye imkân verecek şekilde sunulmalıdır (Özsoy, 2002, s. 41; Ünal ve Özsoy, 1999, s. 47-48). Eğitim sisteminin amaç, yapı ve süreçlerine ilişkin düzenlemeler, eğitimde eşitlik ya da fırsat eşitliğinin sağlanmasında olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkili olabilmektedir.

Eğitim sisteminin niteliğini ve fırsat eşitliğini etkileyen okul içi ve okul dışı faktörler olduğu söylenebilir. Okul içi faktörler, okulun fiziki yapısı, müfredat, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin niteliği vb. birçok unsurdan oluşmaktadır. Okul dışı faktörler ise öğrenciye, ailesine ve çevreye ilişkin sosyoekonomik özellikler adı altında toplanmaktadır (Hampden-Thompson ve Johnston, 2006, s. 1-2). Okul dışı bir faktör olarak sosyoekonomik özelliklerin, eşitsizlik üzerindeki etkisi önemli bir sorundur ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olabilmektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009, s. 1). Tüm koşulların sabit olduğu var sayıldığında anne-babanın eğitim düzeyi, gelir durumu, babanın mesleği yani kısaca ailenin geçmişi, öğrenci başarısındaki baskın faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Dünya Bankası, 2010, s. 8). Okul dışı faktörler, öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açmakta; eğitim sisteminde yaşanan eşitsizlikler de sosyoekonomik hareketliliği engellemektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009, s. 1). Böylece kısır bir döngü oluştuğu söylenebilir. Düşük gelirli aileden gelen çocuklar akranları ile eşit ve gereksinim duydukları eğitimi görememeleri sonucunda, daha düşük gelirli bir işte çalışmak durumunda kalırlar. Bu da toplumsal anlamda gelir eşitsizliğinin, kuşaktan kuşağa aktarıldığı bir döngüye dönüşmesine yol açabilir. Dolayısı ile eğitimde yaşanan eşitsizlikler sosyoekonomik hareketliliği zedeleyen önemli bir faktördür (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009, s. 1; Oral ve McGivney, 2014, s. 9-17). Bu kısır döngünün oluşmasına neden olan etkenlerden biri eğitimi bir insan hakkı yerine bir meta olarak gören liberal eğitim anlayışıdır.

Liberal eğitim paradigması, eğitimin bir pasta misali paylaşıldıkça azalan tüketim ürünü olduğu savını benimsemektedir. Bu anlayışa göre birey, üretilen mal ve hizmetten faydalanabilmek için gerekli beceri ve yeteneğe sahip olmalıdır (Özsoy, 2004, s. 72; Ünal ve Özsoy, 1999). Durkheim'in adı ile paralel eksende anılan İşlevselci Yaklaşımına göre, bireysel yetenek ve çaba ile çağdaş toplumda istenilen statü ve konuma erişmek mümkündür. Bu anlayış, toplumsal kökeni geri plana atarak eğitimde uzmanlaşma yoluyla, yetenekler doğrultusunda iyi eğitilmiş bireylerin daha iyi mesleki statüye ulaşmasının mümkün olduğunu savunur. Oysa Çatışmacı Yaklaşım, bunun aksine eğitimin toplumsal sınıfları belirginleştirerek eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde rol oynadığını söyler (Buyruk, 2009, s. 9).

Sosyoekonomik perspektifte değerlendirildiğinde; “akademik seçicilik” ile öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına, ailesinin sosyoekonomik durumu açısından görece iyi haldeki çocukların erişmesi daha olasıdır. Bu durum, seçilen öğrencilerin daha nitelikli

eğitim alma şansını artırırken akademik başarısını da akranlarına nazaran daha üst seviyeye çıkarma olanağı vermektedir (Candaş, 2010, s. 131). Birçok ülkenin eğitim sisteminde okullara öğrenci yerleştirilirken öğrencinin akademik becerisi esas alınmaktadır. Bu yerleştirmede ulusal veya okul bazlı bir sınav ile ayrıca öğrencinin daha önceki eğitim kademesinde almış olduğu notlara göre bir elemeye gidilmektedir. Akademik seçicilik olarak literatürde kendisine yer bulmuş olan bu uygulama, özellikle ortaokul bitiminde liseye girmek için yaygın şekilde kullanılmaktadır (S. Polat, 2009, s. 60).

Türkiye’de ortaöğretime öğrenci alırken akademik olarak başarılı olanların seçilmesi amacıyla yapılan merkezi sınav ile fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulları ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci alınmaktadır. Sınava o yılın örgün eğitim okulları, açık öğretim okulları, geçici eğitim merkezleri¹ ve yurtdışındaki okullarda öğrenim gören sekizinci sınıfa kayıtlı öğrenciler katılabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB, 2021, s. 12]. Türkiye’de ortaöğretime geçiş sınavının adı 2018 yılından beri Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak bilinmektedir ancak geçmiş bir hayli eskiye dayanır. Daha önce beşinci sınıfların katılabildiği sınav, 1997 yılında yapılan zorunlu ve kesintisiz ilköğretim düzenlemesi ile birlikte sekizinci sınıf öğrencilerinin katılım sağlayabileceği bir sisteme dönüşmüştür. Merkezi düzeyde 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adıyla yapılan bu sınava, öğretim yılı sonunda ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarındaki öğrencilerin istediği lise türüne yerleşebilmeleri için üç yıl süresince katılım sağlaması gerekmekteydi. MEB, 2010 yılında kademeli olarak SBS’yi kaldırarak, 2012 yılında sadece sekizinci sınıf öğrencilerinin katılabileceği bir yapıya dönüştürmüştür. 2013-2014 öğretim yılında ise Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOGS) adını almıştır (Aslan, 2017, s. 212). Türkiye eğitim sisteminde 2018 yılında yapılan bir düzenleme ile sınavın ismi Liselere Geçiş Sistemi olarak değiştirilirken aynı zamanda “öğrenciler üzerindeki sınav baskısını azaltmak amacıyla” (MEB, 2020) öğrencilerin bir liseye yerleşebilmesi için merkezi sınava girme zorunluluğu da kaldırılmıştır. Yapılan değişiklik ile merkezi ve yerel yerleştirme olmak üzere iki tür yerleşme oluşmuştur. 2018 yılında ortaokul sekizinci sınıftan mezun öğrenci sayısı 1.192.799 iken merkezi sınava giren öğrenci sayısı

¹ Geçici Eğitim Merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığının 2014/21 numaralı genelgesi ile faaliyete geçmiştir. Bu kapsamda il/ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulacak Geçici Eğitim Merkezleri ile kitlesel göç hareketi sonucu ülkemize gelmiş olan yabancı öğrencilerin eğitime devamını sağlamak amaçlanmıştır.

971.657'dir (MEB, 2018a, s. 8). 2019 yılında ise 1.074.013 öğrenci sınav için başvuru yapmış ancak 1.029.555'i sınava girmiştir (MEB, 2019a, s. 9). 2022 yılına gelindiğinde ise 1.236.313 öğrenci başvuru yapmış, bu öğrencilerden 1.031.799'u sınava katılmıştır (MEB, 2022, s. 8). MEB, öğrencilerin %90,0'a yakınıni yerel yerleştirme ile bir liseye yerleştirmeyi, bunun için de herhangi bir sınav puanı olmaksızın kayıt alanı esas alınarak okul başarı puanına göre yerleştirilmesini hedeflemiştir. Ancak öğrencilerin sınava girme oranına bakıldığında bu hedefe ulaşılabildiğini söylemek mümkün değildir. Yaklaşık %10,0'luk kısımdaki öğrenciler ise “nitelikli” olarak atfedilen fen lisesi ve sosyal bilimler liselerine veya özel liselere kaydolmaktadır (Özer, 2021, s. 160). Sınavsız yerel yerleştirme için sırası ile öğrencinin ikametgâh adresi, okul başarı puanı ve özürsüz devamsızlık gün sayısının azlığı esas alınmaktadır. Okul başarı puanı esas alınması için de başarı dilimi uygulaması sonlandırılarak, doğrudan puanına bakılarak yerleştirilmesi yapılmaktadır (MEB, 2020).

Türkiye eğitim sisteminde mevcut yapı ortaöğretime yerleştirmenin nasıl ve ne şekilde yapılacağı üzerine odaklandığı için ortaöğretimde eşitsizlik ile okul türleri uygulamasının varlığı gibi konular sınav odaklı tartışmaların gölgesinde kalmaktadır. Ortaöğretim sisteminin mevcut sorunu sınavın nasıl yapıldığı ve öğrencilerin nasıl yerleştirileceğinden ziyade ortaöğretimde var olan okul türleri ile her bireyin eğitime eşit erişim hakkının nasıl gerçekleştirilebileceğidir (Özer, 2021, s. 207; Türk Eğitim Derneği [TED], 2008, s. 8-10). Ortaöğretimin mevcut yapısı ve öğrencilerin akademik başarıları esas alınarak farklı okul türlerine yerleştirme uygulaması “elit okullar” (TED, 2008, s. 21) oluşturmaktadır. Sistem, sınava girenleri sıralayarak, etiketleyerek ve sırasına göre “uygun” bir okula yerleştirerek sosyal/sınıfsal konumu yeniden üretmektedir (Yılmaz, 2018, s. 361). Sosyal devlet anlayışı, birçok alanda olduğu gibi eğitim üzerinde de piyasalaşma oluşturmuş; neoliberal politikalar çerçevesinde eğitimde kökten değişimler gözlenir olmuştur (Kiraz, 2014). Öğrenciyi etiketlemeye yönelik ortaöğretimdeki bu uygulamalar ve toplumdaki sosyoekonomik eşitsizlikler, nitelikli eğitim veren okullara erişimi zorlaştırmakta; nihayetinde eşitsizliğin kuşaktan kuşağa aktarılmasına neden olmaktadır (Candaş, 2010; Yılmaz, 2018, s. 354).

Eğitimde eşitlik/eşitsizlik üzerine hem yurt dışında hem de Türkiye’de birçok araştırma yapılmıştır. Alanda yapılan “ilk çalışma olma özelliğine haiz” (Güllüpcinar ve İnce, 2014, s. 108) James Coleman’ın 1966 yılında Amerika’da yapmış olduğu araştırmasında sosyoekonomik özelliklerin akademik başarıyı etkilediği anlaşılmıştır.

Ardından Heyneman ve Loxley'in yaptığı çalışmada akademik başarıyı en fazla etkileyen etmenin sosyoekonomik değişkenler değil okul kaynakları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Coleman, 1988; akt. Güllüpinar ve İnce, 2014, s. 108). Eğitimdeki eşitsizlikler ve toplumsal tabakalaşma üzerine Türkiye dışında yapılan çalışmalarda (Bowles ve Gintis, 1976; Bourdieu ve Passeron, 2000; Willis, 1977) okulların toplumsal statünün devamını sağladığı ve sınıfsal ayrışmanın eğitim yoluyla yeniden üretildiği söylenmiştir. Ayrıca yurt dışında yapılan araştırmalardan bazıları (Ball, 2010; Marks, 2005), eğitimdeki eşitsizliklerin sosyoekonomik faktörlerin etkisiyle oluştuğunu söylemektedir. Uluslararası literatürde yer alan bu çalışmaların yanı sıra Türkiye'de de bu konuda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birçoğunda doğrudan sosyoekonomik değişkenlerin öğrencinin akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir (Arıkan, 2013; Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu, 2016; Karaağaç Cingöz ve Gür, 2020; Kemer, 2022; Köse, 1990; Pehlivan, 2021; S. Polat, 2009; Suna, Gür, Gelbal ve Özer, 2020; Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer, 2020; Suna ve Özer, 2021; Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2019). Bu araştırmalar ile sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği bulunmuştur. Aynı zamanda okulları türlere ayırarak öğrencileri ayırıştırmanın, eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesine sebep olduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda sosyoekonomik düzeyin bazı derslerdeki (Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğrenci başarıları üzerine etkisi incelenmiştir (Arıcı, 2007; Gelbal, 2008; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017). Araştırmalar ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerindeki öğrenci başarıları üzerinde, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin etkisi olduğu bulunmuştur. Abide ve Duman'ın (2021) çalışmasında farklı türdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarında ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin etkisi incelenmiştir. Araştırmalardan bazıları fırsat eşitliği, sosyoekonomik durum, akademik başarı gibi değişkenlerin tümünü kapsayıcı şekilde ele alırken (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009), bazıları akademik başarıyı etkileyen faktörleri incelemiş (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Suna ve diğerleri, 2021), akademik başarıyı ulusal ölçekte yapılan sınavlar bağlamında değerlendiren araştırmalar (Aslan, 2017; Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010) olduğu gibi hem ulusal hem de uluslararası ölçekte yapılan sınavlar ile fırsat eşitliği değerlendirmesi yapan (Oral ve McGivney, 2014; Sarier, 2010) araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde akademik başarıyı mezun olunan ortaokul türü ve yerleşilen lise türü açısından sosyoekonomik perspektifte ele alan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Daha önce yapılmış olan araştırmalarda, farklı lise türleri arasında bir

karşılaştırma yoluna gidildiği ve bu karşılaştırmanın ulusal veya uluslararası sınav puanlarına göre yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın hem ulusal bazda yerleştirme başarı ölçütü olarak ele alınan LGS puanını hem de dokuzuncu sınıf yılsonu not ortalamasını esas alması diğer çalışmalardan farkını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede mevcut araştırmanın problemi, öğrencilerin ortaokuldan liseye geçişte ve dokuzuncu sınıftaki akademik başarı ile kişisel, ailevi ve kurumsal özellikler açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2022-2023 öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesindeki farklı liselere kayıtlı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerine göre akademik başarılarında (LGS puanı ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalaması) anlamlı fark olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin LGS puanları ve yıl sonu not ortalamalarında;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin LGS puanları ve yıl sonu not ortalamalarında;
 - a. Hane nüfusuna,
 - b. Kardeş sayısına,
 - c. Anne eğitim durumuna,
 - d. Baba eğitim durumuna,
 - e. Anne mesleğine,
 - f. Baba mesleğine,
 - g. Ailenin gelirin,
 - h. Aile yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin LGS puanları ve yıl sonu not ortalamalarında;
 - a. Mezun olunan ortaokula,
 - b. Yerleşme türüne,
 - c. Kayıtlı olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kişisel, ailesel ve kurumsal değişkenler LGS puanları ve not ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Önem

Bu araştırmada, farklı lise türlerine kayıtlı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerine göre LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamaları incelenmiştir. Bu çalışma öğrencilerin mezun olduğu ortaokul türü ile yerleştiği lise türü arasında kuracağı bağlantı açısından özel bir öneme sahiptir. Bu önem öğrencinin ortaokulda özel okul, devlet okulu veya imam hatip ortaokulu seçeneklerinden herhangi birinde öğrenim görmesinin, yerleşeceği lise türü üzerinde anlamlı bir fark oluşturabileceği üzerinedir. Çalışmada, diğer birçok çalışmada sosyoekonomik özellik olarak genellenen kavramlar kategorize edilerek kişisel, ailesel ve kurumsal şeklinde yapılandırılmış; böylece çalışma ile elde edilen bulgular neticesinde hem politika yapıcılara hem de uygulayıcılara önemli bir yol haritası sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ve öğrenci seçme sistemine bir bakış açısı sunması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çocuğun kişisel, ailesel ve kurumsal değişkenleri ile akademik başarısı arasında kuracağı ilişki sebebiyle eğitim politikalarına yön verenler ve her türlü eğitim kademesinde öğretmenlik görevini yerine getirenlere, eğitimdeki eşitlik/eşitsizlik bağlamında bir düşünme yelpazesi sunması açısından önemlidir.

Sayıtlar

Bu araştırmada kullanılan ve resmi makamlardan alınan verilerin (merkezi yerleştirme puanları, öğrenci bilgi formları ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalamaları) örneklemin gerçek durumunu yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Tokat ili Merkez ilçesi,
2. 2022-2023 öğretim yılı,
3. Fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise ile imam hatip lisesi örnekleminde seçilen her türden birer okul,
4. Dokuzuncu sınıf öğrencileri,
5. Seçilen liselerdeki öğrenci bilgi formlarında yer alan ortak kişisel, ailesel ve kurumsal özellikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Ortaöğretim Kurumları: Ortaokul veya imam hatip ortaokullarından mezun olan öğrencilerin dört yıl süreli eğitim ve öğrenim gördüğü okullara verilen isimdir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, m. 6). Bu çalışmada ortaöğretim kurumları, örnekleme giren Tokat Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesi, Borsa İstanbul Sosyal Bilimler Lisesi, 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Tokat Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesidir.

Liselere Giriş Sistemi (LGS): Bir ortaokuldan mezun olmuş öğrencinin sınavla öğrenci alan dört yıl süreli bir ortaöğretim kurumuna yerleşebilmesi için girmesi gereken merkezi yerleştirme sınavını ifade etmektedir.

Akademik Başarı: Bu çalışmada akademik başarı, öğrencilerin kayıtlı oldukları liseye girmek için kullanılan LGS puanları ve dokuzuncu sınıf yılsonu not ortalamalarını ifade etmektedir.

Sosyoekonomik Değişkenler: Bu çalışmada sosyoekonomik değişkenler, örnekleme giren öğrencilerin kayıtlı oldukları okullar tarafından hazırlanmış olan öğrenci bilgi formlarında yer alan kişisel, ailesel ve kurumsal özellikleri ifade etmektedir.

Kişisel Özellikler: Cinsiyet ve yaş faktörü bu çalışmada kişisel özellikler olarak ele alınmaktadır.

Ailesel Özellikler: Hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, aile geliri ve aile yerleşim yeri bu çalışmada ailesel özellikleri ifade etmektedir.

Kurumsal Özellikler: Mezun olunan ortaokul, yerleşme türü ve kayıtlı olunan lise türü bu çalışmanın kurumsal özellikleri olarak ele alınmaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde önce araştırma probleminin kavramsal çerçevesi çizilerek akademik başarı ve ortaöğretim temelli bir literatür taraması sunulmuştur. Ardından ilgili araştırmalar özetlenerek, konu ile ilgili araştırma geçmişi ortaya konulmuştur.

Akademik Başarı

TDK'ye (2023) göre başarı, başarma işidir. Bu iş muvaffakiyet olarak da adlandırılır. Demirtaş ve Güneş'e (2002, s.15) göre başarı, amaçlanan şeye ulaşmak ve isteneni elde etmektir. Eğitim bağlamında başarı ise program hedeflerine uygun olarak, kazanılması gereken davranışları edinmek olarak değerlendirilir. Türkiye eğitim sisteminde başarı olarak kabul edilen ortak değer genel manada ders notları, test puanları veya her ikisini de içeren bilgi ve beceri düzeyini esas almaktadır. Bu da genel perspektifte akademik başarı olarak tabir edilmektedir.

Türkiye'de öğrencilerin akademik başarı sırasına göre uygun okullara yerleştirilmesi uygulamasının 1960'lı yıllarla birlikte başladığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin bazen yalnızca sınav sonucuna bazen de sınav sonucu ile birlikte başka kriterlerin işe koşulması suretiyle akademik başarı eksenli bir sıralama baz alınarak birtakım okullara yerleştirilmesi yapılmıştır. Seçme amacıyla yapılan bu sınavlarla, aslında bir ayıklamanın meşru hale gelmesine olanak tanınmıştır (Dündar, 2010, s. 362). Oysaki merkezi sınavların öğrencilerin akademik başarısını belirlemede başlı başına yeterli bir kriter sayılması doğru değildir. Çünkü öğrenci başarısı üzerinde okul içi ve okul dışı birçok faktörün etkisi olduğu bilinmektedir (Suna ve diğerleri, 2021). Arıcı'ya (2007) göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterliliği, tutumu, eğitim materyallerinin durumu okul içi faktörler olarak ifade edilirken; öğrencinin motivasyonu, öğrenme hızı, kaygı durumu, zekası, ailenin sosyoekonomik durumu gibi özellikler ise okul dışı etmenler olarak ifade edilmektedir. Okul dışı faktörden olan ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde büyük öneme sahip olduğu birçok çalışmada (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Aslan, 2017; Ekinci, 2011; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Özer, 2021) vurgulanmıştır.

Akademik Başarının Etkenleri

Eğitimin odak noktasında insan vardır. Bireyde istendik davranışlar oluşturma sürecinde okul içi faktörler üzerinde planlama çalışmalarının etkisi ile kısa sürede farklılık yaratmak mümkün olurken, okul dışı faktörler üzerinde uzun soluklu bir çalışma gerekmektedir (Kurul Tural, 2002, s. 40-42). Aynı sınıf ortamında öğrenim gören bireyler farklı geçmişten gelmekte; geçmişte edindikleri farklı tecrübe ve beceriler de öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Bundan yola çıkarak öğrenmeyi etkileyen birçok faktörün olduğunu söylemek mümkündür (Arslan ve Babadoğan, 2005, s. 36). Türkiye’de akademik başarı üzerine yapılan bazı çalışmalar (Arıcı, 2007; Özer ve Anıl, 2011; Dağdelen, 2013), başarının kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerden kaynaklandığını söylemektedir. Bu faktörlerin akademik başarı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu bilmek, uygun öğretim ortamları hazırlanması için önem arz etmektedir (İncirci, 2021, s. 1249).

Akademik Başarı ve Kişisel Özellikler

Cinsiyet, yaş, motivasyon, öz yeterlilik gibi unsurlar akademik başarıyı etkileyen etmenlerdendir. Bu etmenlerin kişiye dair özellikler olduğunu söylemek mümkündür. Konu ile ilgili araştırmalarda ele alınan kişisel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlgili Araştırmalarda Kullanılan Kişisel Özellikler

Özellik
Cinsiyet
Yaş
Motivasyon
Öz yeterlik
Dershaneye gitme durumu
Ana sınıfına gitme durumu
Kitap okuma alışkanlığı
Ders çalışma alışkanlığı
Arkadaşlarla geçirilen zaman
Günlük internet kullanım süresi
Sosyalleşme düzeyi
Özgüven

Cinsiyet. Cinsiyet, Dökmen’e (2010, s. 19-20) göre kadın veya erkek olmanın biyolojik yanını temsil etmektedir. Toplumsal cinsiyet ise bir toplumun cinsiyetlere yüklediği anlamları ifade eder. Eşitlik ise kısıtlama olmaksızın bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanınmasıdır (Sucu ve Keser, 2022, s. 730). Buradan yola çıkarak

toplumsal cinsiyet eşitsizliği için “cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları arasındaki farktır.” denilebilir (İmamoğlu, 2023, s. 367). Aslan’a (2015) göre bu fark daha derin bir anlam içerir. Çünkü cinsiyet rolleri, aslında kadın ve erkeğin toplumsallaşmasını değil, eşitsiz güç kullanımını ifade etmektedir (s. 363).

Dinçer ve Uysal Kolaşın’e (2009, s. 7) göre cinsiyet, başarıyı etkileyen önemli bir faktördür. Her toplumda kız çocukların ve kadınların başarılı olabileceği, onların cinsiyet rollerine uygun olan akademik alanlar ve meslekler bulunur. Benzer şekilde erkekler için de söz konusu durum geçerlidir. Kadınlar için sözel alanda, erkekler içinse matematiği esas alan sayısal alanda başarı yönelimi çizilmiştir (Köse, 1998, s. 40). Bu cinsiyetçi ve ayrımcı bakış açısı, öğrenim süreci açısından kız çocukları üzerinde cam tavan etkisi yaratarak; onların yalnızca belli kalıplar dahilinde başarı göstermelerine, diğer alanlarda ise yetersizlik hissederek kendilerini geliştirememelerine yol açmaktadır. Örneğin, PISA 2006 verilerinden elde edilen bilgiler ışığında okuma alanında tüm ülkeler bazında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür (OECD, 2007). Cinsiyete göre başarı durumları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Deary, Strand, Smith ve Fernandes’in (2007) araştırması, cinsiyet faktörünün akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Gevrek ve Seiberlich’in (2014) PISA 2006 verileri ile yaptığı araştırmasında, okuma alanında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bazı araştırmalar kız öğrencilerin akademik başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu söylerken (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017); bazı araştırmalar da erkek öğrencilerin başarısının kız öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Aslanargun ve diğerleri, 2016).

Cinsiyet üzerine büyük çapta bir çalışma olan Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi (World Economic Forum, 2023, s. 11) verilerine göre Türkiye 2023 yılında, 146 ülke arasından 129. sırada yer almaktadır. Sıralamaya genel olarak bakıldığında cinsiyet uçurumu açısından tüm Avrupa ve Asya ülkelerinin gerisinde kaldığını söylemek mümkündür. Yani cinsiyetler arası farkın oldukça fazla olduğu söylenebilir. Yine endeks verilerine göre, Türkiye’nin yalnızca Suudi Arabistan, Mısır, Katar, Pakistan, İran ve Afganistan gibi üçüncü dünya ülkelerinin önünde olduğu görülmektedir. 2022 yılında ise Türkiye, Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi verilerinde 124. sıradadır (s. 351). Raporun eğitim kazanımları açısından cinsiyet uçurumu durumuna bakıldığında, Türkiye’nin 2022 yılında 146 ülke arasında 101. sırada; 2023 yılında ise 99. sırada yer aldığı görülmektedir

(s. 17). Verilerden de anlaşılacağı üzere Türkiye’de cinsiyetler arasında hem toplumsal hem de eğitim bağlamında farklar olduğunu söylemek mümkündür.

Yaş. Akademik başarıyı etkileyen diğer önemli kişisel faktör ise öğrencinin yaşıdır. 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile öğrencilerin birinci sınıfa başlama yaşında düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile 5 yaşını (60 ay) dolduran çocukların birinci sınıfa kaydı mümkün hale gelmiş; böylece aynı sınıfta çok geniş yaş aralığında çocuklar öğrenim görmüştür. 60 aylık çocuk ile 84 aylık çocuğun aynı sınıfta öğrenim görmesi bir kamuoyu tepkisi oluşturmuş (Calp, 2014, s. 34; Şahin, Zoraloğlu ve Kardaş-İşler, 2023, s. 210) ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde 2019 yılında yapılan değişiklik sonrası, ilkokulun birinci sınıfına o yılın Eylül ayı itibariyle 69 ayını dolduran çocukların kaydının yapılacağı; 66, 67 ve 68 aylık çocuklar ise velisi yazılı talepte bulunması durumunda kaydedilebilmesine imkan verilmiştir (m. 11).

2012 yılında yürürlüğe giren ve 2012-2013 öğretim yılında ilk kez uygulanan 4+4+4 eğitim sistemi, okula erken yaşta başlama sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte küçük yaştaki çocuklar ile daha büyük olanlar aynı sınıfta öğrenim görmüştür. Bu durum, kademeler arası geçişte merkezi sınavı esas alan Türkiye eğitim sisteminde ileride telafisi mümkün olmayan sorunlara yol açması bakımından manidardır (Küçüker, 2023, s.1499).

Şahin, Kardaş-İşler ve Zoraloğlu’nun (2022) LGS’ye katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerine yaptığı araştırma, ilkokula kayıt yaşı büyüdükçe öğrencinin LGS’deki başarısının arttığını ortaya koymuştur. Aslan ve Çelik (2022) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencinin küçük yaşta okula başlamasının ileriki öğrenim sürecinde akademik başarısını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Gündüz ve Çalışkan’ın (2013) araştırması ise 72-84 aylık çocukların okuma becerisinin ve okul olgunluk seviyesinin 60-72 aylık çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Total ve Oral (2015) tarafından yapılan çalışmada ise 60-66 aylık çocukların okuma yazma becerisinin 67 ay ve üzerinde olanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca buna paralel olarak Küçüker’in (2016) araştırması da okula başlama yaşı 73-84 aylık olan çocukların 60-66 aylık olanlara göre daha başarılı olduğunu söylemektedir. Yapılan çalışmalar ışığında ilkokul birinci sınıfın, birçok temel becerinin kazanıldığı safha olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden bu safhada edinilecek beceriler, öğrencinin ileriki öğrenim hayatında kazanacağı başarılar için bir temel niteliğindedir. Bu durumu

şöyle tabir etmek de mümkündür: Birinci sınıfta edinilecek beceriler hayatta kazanılacak başarıların anahtarıdır (Calp, 2014, s. 32). Bu sebeple öğrencilerin ileri sınıf düzeyindeki akademik başarıları üzerinde okula başlama yaşının etkisi olduğu söylenebilir. Türkiye’deki araştırmaların yanı sıra uluslararası literatürde de okula başlama yaşının çocuğun akademik başarısı üzerine etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Görlitz, Penny and Tamm, 2022; Landerso, Nielsen ve Simonsen, 2017). Yapılan çalışmalar ışığında şunu söylemek mümkündür: Çocukların, 60-66 aylık gibi erken yaşta okula başlamasının akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir (Küçüker, 2016, s. 54).

Motivasyon. Motivasyon, TDK’ye (2024) göre güdüleme, isteklendirme olarak ifade edilmektedir. Motivasyonu yüksek birey, öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak başarıma işini gerçekleştirebilir. Hedefler belirlenerek, ilgi ve istek uyandırıldığında öğrenme için motivasyon oluşturulur. Öğrencilerin öğrenmek için istekli olmaları, o bilgiyi öğrenme düzeyleri üzerinde etkilidir (Yurt, 2022, s. 96). Genel olarak motivasyon düzeyi ile öğrenme arasında etkileşim söz konusudur. Motivasyon düzeyi arttıkça öğrencinin akademik başarısı da artmaktadır (Akbaba, 2006, s. 343). Motivasyonun akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu söyleyen çalışmalar bulunmaktadır (Önemli ve Yördem, 2012; Bozkurt ve Bircan, 2015).

Öz yeterlik. Akademik başarı üzerindeki diğer önemli kişisel etmen ise öz yeterliliktir. Bandura’ya (1982) göre özyeterlilik, bireyin bir performans göstergesi olarak kendi davranışları üzerindeki kontrol becerisini ifade etmektedir. Ayrıca Senemoğlu (2015) ise öz yeterliliği, bireyin karşılaştığı güçlükler ve olaylar karşısında, kendisinde hissettiği baş etme inancı olarak ifade etmektedir. Öz yeterlilik algısı bireyden bireye göre değişen bir özelliktir. Bu anlamda bireylerin yaşadığı hayat tecrübeleri ve tecrübeler sonucunda edindiği başarı hissi, onların öz yeterlilik algısı üzerinde önemli bir yere sahiptir. Günlük hayatta karşılaştığı zorluklara ve bunlarla baş edebileceğine ne ölçüde güvendiği, bireyin öz yeterlilik algısı çerçevesinde gerçekleşir (Köksal, Güler ve Çetin, 2019, s. 195). Yetenek ve çaba gerektiren öğrenme süreci, öğrenciler için öz yeterlilik açısından önemli bir zaman dilimini içerir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli ve meraklı oluşu öz yeterlilik algısı paralelinde gerçekleşir. Öz yeterliliği yüksek öğrenciler, karşılaştığı zorluklar karşısında; öz yeterliliği düşük öğrencilere göre engelleri aşmada daha ısrarcı olarak kendine ve potansiyeline inanır ve böylece daha başarılı olmak için hedefe doğru ilerler.

Dershaneye gitme durumu. Merkezi sınavlar, öğrencileri örgün okullar dışında bazı özel kurs ve dershanelere yönlendirmektedir (Sarier, 2010, s. 24). Bu bağlamda Öksüzler ve Sürekçi (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencinin dershaneye gitme süresi ile akademik başarısı arasında ilişki bulunmuştur. Öğrencinin dershaneye gitme süresi arttıkça başarısının da arttığı görülmüştür. Çiftçi ve Çağlar (2014) tarafından merkezi sınavdaki (YGS) sayısal ve sözel puanlar üzerine yapılan araştırmada, dershaneye giden öğrencilerin hem sayısal hem de sözel puan türünde dershaneye gitmeyen öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak Aslan'ın (2017) araştırması da dershaneye veya etüt merkezine giden öğrencilerin merkezi sınavda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Kılıç ve Haşiloğlu (2017) ise Türkçe ve Fen Bilimleri derslerindeki akademik başarı üzerine yaptığı çalışmasında özel bir kursa giden öğrencilerin gitmeyenlerden daha başarılı olduğunu bulmuştur.

Ana sınıfına gitme durumu. Türkiye’de okul öncesi eğitim, sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkacak başarılar üzerinde etkili olabilmektedir. Bu perspektifte akademik başarı üzerinde okulöncesi eğitimin etkisini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri olan Aslan'ın (2017) çalışmasında, öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada anasınıfına giden çocukların gitmeyenlere göre merkezi sınavda daha başarılı olduğu bulunmuştur. Çelikkol ve Avcı (2017) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha çok “başarılı” olarak atfedilen okullara gittiği; okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ise “başarısız” olarak atfedilen okullara gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç ve Haşiloğlu’nun (2017) öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilimleri derslerindeki başarıları üzerine yaptığı çalışmasında, ana sınıfına giden öğrencilerin gitmeyen öğrencilere göre bu derslerde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Dolu (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, okul öncesi eğitimin öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencinin okul öncesi eğitime devam etme süresi de üzerinde durulması gereken bir husustur. Çünkü öğrenci okul öncesi eğitime ne kadar uzun süre devam ederse ilerleyen eğitim kademelerindeki akademik başarısının o denli yüksek olma ihtimali artmaktadır (Çelikkol ve Avcı, 2017, s.180).

Akademik Başarı ve Ailesel Özellikler

Ailenin gelir seviyesi, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği ve yaşanan yerin özellikleri gibi değişkenler okul dışı faktörlerden olan sosyoekonomik özellikleri kapsamaktadır (Aslanargun ve diğerleri, 2016, s. 229; Özer, 2021, s. 28; Şirin, 2005). Sosyoekonomik özellik olarak adlandırılan bu değişkenler, Bourdieu'ya göre kültürel, Coleman'a göre ise beşeri etkenler olarak nitelenmiştir (Aslan, 2017, s. 225).

Eğitimden beklenen getirinin, ülkelerin eğitime yaptığı yatırım ile ilgili olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu getiri sosyoekonomik ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bağlı olarak da değişkenlik gösterebilmektedir. Eğer bir eğitim sisteminde akademik başarı düşükse, bunun en önemli etkenlerinden birisinin sosyoekonomik düzey olduğunu söylemek mümkündür (Oral ve McGivney, 2014, s. 19-20). 1954 yılında ABD'de Mahkeme, siyahi ve beyaz vatandaşların eşitliği konusunda bir hüküm vermiş; bu hüküm ile ülkedeki siyahiler de beyaz vatandaşlar ile aynı okullarda eğitim görme hakkını elde etmiştir. Mahkemenin verdiği bu karar doğrultusunda, eğitimdeki eşitlik konusunu incelemek üzere bir kongre yapılmış ve kongre sonunda bir rapor sunulmuştur (Özer, 2021, s. 43-44). Sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerine etkisini inceleyen ilk çalışmalardan biri olma özelliğine sahip Coleman Raporu, sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Coleman ve diğerleri, 1966).

Akademik başarıyı etkileyen etmenler birçok araştırmaya konu olmuş; bu çerçevede ulaşılan araştırmalarda kullanılan ailesel faktörler incelenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen ailesel etkenler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlgili Araştırmalarda Kullanılan Ailesel Özellikler

Özellik
Anne ve/veya baba eğitim durumu
Ailenin gelir durumu
Anne ve/veya baba mesleği
Evdeki olanaklar (bilgisayar sahip olma, kitap sayısı, kendisi odası olması vb.)
Kardeş sayısı
Yerleşim yeri
Veli ilgisi
Coğrafi bölge
Aile tipi (çekirdek aile, geniş aile)
Evde bakıma muhtaç kimsenin olup olmadığı
Ebeveyn yaşı
Anne babanın evlilik durumu
Ailenin sosyal güvencesi

Özellik
Çocuğa yapılan yıllık eğitim harcaması
Mülkiyet durumu (evi, arabası vb. olması)
Yaz tatilini geçirdiği yer
Yaz tatilinde çalışma durumu
Öğrencinin kiminle kaldığı

Anne ve/veya baba eğitim durumu. Ural ve Çınar (2014), anne ve baba eğitim düzeyinin çocuğun matematik dersindeki başarısına etkisini incelediği araştırmasında anne ve babanın özellikle de annenin eğitim düzeyinin çocuğun matematik notlarını artırdığını bulmuştur. Öksüzler ve Sürekçi (2010) ise annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Gelbal'ın (2008) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarısı üzerine yaptığı araştırmasında, anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenci başarısının arttığı görülmüştür. Ekinci'nin (2011) yükseköğretime katılımda sosyoekonomik özelliklerin belirleyiciliği üzerine yapmış olduğu araştırmasında, anne ve babası yükseköğretim mezunu öğrencilerin yükseköğretime katılımının daha fazla olduğu bulunmuştur. Aslan'ın (2017) araştırması ise baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyine göre çocuğun akademik başarısı üzerinde daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu çerçevede yine PISA araştırmaları da Türkiye'de öğrencinin akademik başarısı üzerinde anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2012). Bu bağlamda anne ve/veya babanın eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Anne ve/veya baba eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının da arttığını ifade edilebilir.

Ailenin gelir durumu. Ailenin gelir durumu arttıkça öğrencinin akademik başarısının arttığını söyleyen birçok çalışma vardır (Aslan, 2017; Aslanargun ve diğerleri, 2016; Ekinci, 2011; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2019). Aslan'ın (2017) TEOG puanlarının okul dışı değişkenlere göre analizi üzerine yaptığı araştırmasında, ailenin hane geliri ve harcaması arttıkça öğrencilerin TEOG puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Yine Aslanargun ve diğerleri'nin (2016) öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okul notları üzerine etkisini incelediği araştırmasında, ailenin gelirinin öğrenci notlarını etkilediği bulunmuştur. Uzun ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2019) araştırma sonucuna göre aile geliri yükseldikçe öğrenci başarısının arttığı bulunmuştur. Öksüzler ve Sürekçi (2010) tarafından yapılan araştırmada da ailenin gelir seviyesinin artmasının öğrencinin OKS puanını artırdığı yönünde bulgular mevcuttur. Yavuz ve diğerleri (2016) tarafından sosyoekonomik değişkenlerin TEOG matematik

başarısı üzerine etkisinin incelendiği araştırmada, aile gelir durumunun öğrencilerin matematik dersindeki başarısını etkilemediği bulunmuştur.

Anne ve/veya baba mesleği. Akademik başarı üzerinde diğer belirleyici etken olarak anne ve/veya baba mesleği üzerine yapılan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan Köse'nin (1990) çalışmasında baba mesleğinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde belirleyici rolü olduğu bulunmuştur. Dinçer ve Uysal Kolaşın'ın (2009) araştırmasında ise anne ve babanın çalışmasının, babanın eğitiminin durumuna göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak iş gücü piyasasına dahil olan aileler eğitime daha fazla önem veriyor olabilir. Ayrıca her ikisi de çalışan ebeveynlerde aile gelirinin yüksek olmasından ötürü eğitime daha fazla yatırım yapılıyor olması söz konusudur (s.12). Kılıç ve Haşiloğlu (2017) tarafından sosyoekonomik özelliklerin Türkçe ve fen bilimleri derslerindeki notları üzerine etkisinin incelendiği araştırmada, öğrenci velilerinin nitelik gerektiren işte çalışmalarının öğrenci başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur. Vuranok ve diğerleri (2017) tarafından meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerine göre akademik başarılarının karşılaştırıldığı çalışmada, Anadolu lisesi öğrencilerinin ailelerinin nitelik gerektiren ve profesyonel mesleklerde çalışmalarının, meslek lisesi öğrencilerinin ailelerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucu destekler bir bulgu da Abide ve Duman (2021) tarafından ortaya konulmuştur. Araştırmada memur çocuklarının akademik yönden daha başarılı olarak atfedilen liselerde öğrenim gördüğü; anne mesleki statüsünün baba mesleki statüsüne göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkarak annenin nitelik gerektiren veya profesyonel bir meslekle uğraşıyor olması, onun çocuğunun eğitime yatırım yapması bilincine sahip olduğu ile açıklanabilir.

Evdeki olanaklar. Maddi imkanları neticesinde aileler çocuklarına evde belli olanaklar sunabilmektedir. Bu olanaklar evdeki kitap sayısı, evde bilgisayar bulunması, öğrencinin bireysel odasının bulunması gibi birçok faktörü içerebilir. Gelbal'a (2008) göre evdeki olanaklar arttıkça öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısı da artmaktadır. Çiftçi ve Çağlar (2014) tarafından yapılan çalışmada evinde 10-50 kitabı olan öğrencilerin, kitabı 10'dan az olanlardan daha başarılı olduğu bulunmuştur. Evdeki kitap sayısı arttıkça akademik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz, Odabaş ve Özdemir (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencinin kendisine ait odasının

bulunmasının matematik başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ailenin sosyoekonomik seviyesinin evde çocuğa sunulan olanaklar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Aslan'ın (2017) araştırmasında, öğrencinin odasının bulunması, evde bilgisayarın ve internetin olmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Evde gerekli olanaklara sahip öğrencilerin merkezi sınavda daha başarılı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Oral ve McGivney (2014) tarafından yapılan çalışmada da evinde interneti ve kendi odası bulunan öğrencilerin akranlarına göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kardeş sayısı. Eğitim düzeyi yüksek ailelerde çocuk sayısının az olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kardeş sayısı arttıkça öğrencinin akademik başarısının düştüğünü söylemek de mümkündür (Gelbal, 2008, s. 10). Gelbal'ın (2008) çalışmasında bir kardeşi olan öğrencilerin daha başarılı olduğu; yedi ve üzerinde kardeşi olanların başarılarının ise en düşük olduğu bulunmuştur. Abay ve Keleşoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada bir ve iki kardeşi olanların hiç kardeşi olmayan, üç ve dört kardeşi olanlara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslanargun ve diğerleri'nin (2016) araştırmasında öğrencinin akademik başarısı ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak bu çalışmada bir kardeşi olanların, hiç kardeşi olmayan ve birden fazla kardeşi bulunanlara göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Anne ve/veya baba eğitim durumu, mesleği, aylık geliri, çocuğun kardeş sayısı, evdeki olanakları, yerleşim yeri, veli ilgisi, coğrafi bölge, aile tipi gibi birçok sosyoekonomik değişken ilköğretimde akademik başarıyı etkileyen en önemli faktör iken, ortaöğretim seviyesine gelindiğinde okul türlerine göre öğrencilerin ayrıştırılması da eklendiğinde eşitsizlik sorunu daha da büyümektedir (Oral ve McGivney, 2014, s. 41). Sosyoekonomik açıdan öğrencilerin aynı imkânlarla sahip olmaması öğrencilerin öğrenme ortamlarını ve akabinde öğrenme durumlarını/düzeylerini etkileyebilmektedir. Böylece sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler çocuklarına daha çok imkân sunarak akademik başarılarına katkı sağlamaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ise çocuklarına gereken olanakları sunamamaları, bu öğrencilerin akranlarına nazaran akademik olarak geride kalmalarına zemin hazırlamaktadır. Akademik başarıya toplumsal tabakalaşma ve ayrışma olarak bakan Bourdieu'ya göre ise sosyoekonomik yönden avantajlı ailelerin çocukları, okulda öğrenecekleri bilgi ve becerileri ailede öğrenerek elde ettikleri için bu kültürel birikimle okuldaki akademik başarıları daha

yüksek olmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları ise kültürel sermayeden yoksun olduklarından bilgi birikimi ve beceri gelişimi daha geç ve zor oluşacağı için akranlarına nazaran başarısız olabilmektedir (Karaağaç Cingöz ve Gür, 2020, s. 272).

Akademik Başarı ve Kurumsal Özellikler

Akademik başarı ve sosyoekonomik düzey açısından farklı durumda olan öğrenciler, ilkokulda bir şekilde aynı okul veya sınıfta bulunabilme şansına sahiptir. Ancak yıllar içerisinde öğrenci, aradaki bu farkı telafi edemediğinde dezavantajlı durumu devam etmekte; liseye geçişte sosyoekonomik dezavantaj derinleşmektedir. Bu paradigma çerçevesinde okullar arasında ortaya çıkan başarı farklarının hareket noktası ilköğretim olmaktadır. Yani erken yaşta öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinden kaynaklı yaşanan beceri farkları telafi edilemediğinde, liselere yerleştirmede öğrenciler akademik başarı düzeylerine göre kümelenmektedir. Türkiye eğitim sisteminde liselere yerleşirken en başarılı olarak etiketlenen öğrenciler fen liselerine, en başarısız olarak etiketlenen ve herhangi bir akademik lise türüne yerleşemeyen öğrenciler ise yıllarca mesleki eğitime gitmektedir (Aslan ve Küçüker, 2022, s. 175; Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009, s. 21; Özer, 2021, s. 145-146).

Farklı okul türü uygulaması sistem içerisinde önce ortaokul seviyesinde görülmekte; öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre lise seviyesinde artarak devam etmektedir. Liselerde oluşan okul türleri, kademeler arası geçiş uygulamalarına yön vermekte ve bilhassa sosyoekonomik yönden öğrenciler arasında eşitsizliği artırmaktadır. Tüm bunlara mukabil aslında lise türleri eşitsizliğin bir yansıması olarak önümüze çıkmaktadır. Sistem, nedenler ve sonuçlar silsilesi olarak kısır bir döngü içerisindeyken; neden ve sonuç ekseninden ziyade yıllardır süregelen kademeler arası geçiş sistemlerinin öğrencileri ayrıştırması ve akabinde eşitsizlikleri derinleşirmesi sorgulanmalıdır (Suna ve diğerleri, 2020, s. 59). Okullarda oluşan homojen yapıdaki öğrenci kümeleri aynı veya benzer sosyoekonomik düzeyden öğrencileri barındırmakta, bu durum ise okullarda akademik başarı ve yeteneğe göre oluşan sınıfsal ayrımı okul türleri bağlamında gözler önüne sermektedir (Özer, 2021, s. 45).

Akademik başarıyı etkileyen etmenler üzerine yapılan araştırmalar incelenerek bu araştırmalarda kurumsal özelliklerin hangileri olduğu belirlenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İlgili Araştırmalarda Kullanılan Kurumsal Özellikler

Özellik
Okul türü
Sınıf düzeyi
Sınıf büyüklüğü
Okul olanakları
Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
Okulun bulunduğu yer
Öğretmen deneyimi
Eğitim kademesi
Çocuğun taşıma kapsamında olma durumu
Öğrencinin okula bağlılık düzeyi
Ebeveynin okul etkinliklerine katılımı
Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi

Okul türü. Öğrenciler pek çok ülkede ortaöğretime sınavlı veya sınavsız surette seçilme yoluyla girmektedir. Bu seçici yaklaşım, akademik olarak daha iyi sayılan okul türüne yerleşmeyi önemli hale getirmektedir. Bu yönüyle bakıldığında ülkelerin eğitim sistemleri öğrencileri farklı usuller ile farklı okullara yerleştirmektedir. Türkiye’de bazı ortaöğretim okulları akademik başarıyı esas alarak üniversiteye öğrenci yerleştirme esaslı öğretim sunarken bazıları ise ülkenin ihtiyaç duyduğu iş gücünü yetiştirmeyi esas almaktadır (Özer, 2021, s. 63). Sistem içerisinde ortaya çıkan bu farklı okul türleri, heterojen bir akademik başarı ve sosyoekonomik düzey oluşmasına sebep olmaktadır (S. Polat, 2009, s. 57).

Berberoğlu ve Kalender (2005) tarafından ÖSS ve PISA sonuçlarındaki akademik başarı üzerine yapılan araştırmada lise türlerine göre öğrenci başarısının çeşitlilik gösterdiği; Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin meslek lisesinde öğrenim görenlerden daha başarılı olduğu ve meslek lisesi türleri arasında da kendi içerisinde başarı yönünden çeşitlilik olduğu belirlenmiştir. Dolu’nun (2020) sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin PISA 2015 performansı üzerine etkisinin incelendiği araştırmasında lise türlerine akademik başarının farklılaştığı; fen alanında mesleki ve teknik lise öğrencilerinin genel lise türündeki öğrencilerden daha geride olduğu belirlenmiştir. Akademik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisinin incelendiği Karaağaç ve diğerleri’nin (2020) araştırmasında, en yüksek başarıyı gösteren

öğrencilerin fen lisesinde öğrenim gördüğü ve bu öğrencilerin üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler olduğu bulunmuştur.

Sınıf düzeyi. Lise öğrenimi 4+4+4 sistemi ile dört yıla çıkarılmış; günümüzde bu şekilde uygulanmaktadır. Lise öğreniminde sınıf seviyelerine göre öğrencilerin akademik başarıları değişkenlik gösterebilir. Bazı öğrenciler lise öğreniminin ilk yıllarında yüksek başarı göstermektedir bazı öğrenciler ise merkezi sınava hazırlık yılı olan son sınıfta bir atılım yaparak akademik başarısını artırmaktadır. Sınıf düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmasında ele alan Nartgün ve Çakır (2014), hazırlık sınıfındaki öğrencilerin akademik başarısının diğer sınıflardaki başarıdan yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun yanı sıra Abay ve Keleşoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise ara sınıf düzeyindeki (10 ve 11. sınıf) öğrencilerin 9 ve 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin yaşadığı uyum sorunu iken; on ikinci sınıfta ise merkezi sınav ağırlıklı bir çalışma yapılarak ders notlarının geri plana atılması olasıdır.

Öğretmen deneyimi. Köse'nin (1990) araştırmasında öğretmen deneyimi ile öğrencinin akademik başarısı arasında ilişki oldukça düşük çıkmıştır. Suna ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin sözel ve sayısal puanları üzerinde öğretmen deneyiminin etkili olduğu bulunmuştur. Türkiye'de akademik başarı üzerinde öğretmen deneyiminin etkili olmasında ilk atama sürecinde yüksek puanlı öğretmenlerin imkânı daha iyi olan okullara atanması etkilidir. Bunun yanı sıra ilk ataması yapılan öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde başlayarak sonrasında ise yer değiştirme sureti ile kıdem yılı arttıkça daha avantajlı okullara geçebilmeleri de önemli bir etken olabilmektedir.

Okul türü dışında diğer önemli kurumsal özellikler arasında sınıf mevcudu, sınıf büyüklüğü, okul olanakları, okulun bulunduğu yer, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi gibi faktörler de bulunmaktadır. Suna ve diğerleri (2021) araştırmasında, sınıf mevcudu ve okul büyüklüğünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de büyük okullarda kalabalık sınıf mevcutlarının olduğu ve büyük okul ve kalabalık sınıfların sosyoekonomik yönden görece üst sınıfların yaşadığı yerlerde bulunması akademik başarı ile okul büyüklüğü ve sınıf mevcudu değişkenlerinin pozitif bir ilişki oluşturduğunu ortaya koymaktadır (s. 156).

Ortaöğretim

TDK'ye (2023) göre ortaöğretim, ilköğretim kademesi ile yükseköğretim kademesi arasındaki öğretim basamağını ifade etmektedir. Bu kısımda önce ortaöğretimin tarihi gelişimi, ardından ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemi ve son olarak ortaöğretimin mevcut durumu incelenecektir.

Ortaöğretimin Tarihi Gelişimi

Milli Eğitim Şûralarının başlangıcı sayılan Heyet-i İlmiye Kurulları, 1923 yılından 1926 yılına kadar eğitim ve öğretime dair bir dizi karar alma yoluna gitmiştir. Birinci Heyet-i İlmiye'de "Sultani" yerine "lise" kavramı kullanılması kararlaştırılmıştır (Cicioğlu, 1985). İkinci Heyet-i İlmiye'de ise ortaöğretimin altı yıl olması tartışılmış, ortaokul ve liselerin üçer yıllık süre ile öğrenim vermesi ve liselerin "orta mektep" olarak anılması kararı alınmıştır (Dönmez, 2005, s. 259-260; Kuşci, 2021, s. 78-80). Üçüncü Heyet-i İlmiye ile öğretmen okulları ve meslek okullarının çoğaltılması esas alınmıştır. 1926 yılında Talim ve Terbiye Dairesi kurulunca Heyet-i İlmiye'nin görevine son verilmiştir. 1939 yılından itibaren Milli Eğitim Şûrası adıyla toplanan kurul, Heyet-i İlmiye'nin yerini almıştır. 1946 yılında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şûrası, mesleki ve teknik öğretime yönelik bir dizi kararın alındığı ilk Şûra olmuştur. Bu Şûra'da mesleki ve teknik öğretim kurumlarının programı, teşkilatı ve yönetmeliklerinde düzenlemeler yapılmıştır (TTK, 1946). Aynı şekilde 1957 yılında yapılan Altıncı Milli Eğitim Şûrası'nda da mesleki ve teknik eğitime yönelik kararlar alınmıştır.

1970'li yıllarla beraber ortaöğretim okulları mesleki, teknik ve genel olmak üzere üç okul türüne ayrılmış; Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977) döneminde teknik okullar ile sanat okulları oluşturulmuştur (MEB, 2015, s. 23-24). 1955 yılında yabancı dil ağırlıklı kurulan kolejler, 1975 yılından itibaren Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Planlı dönemde öğrenci sayıları genel ve mesleki-teknik okullara dengesiz bir dağılım gösterirken, 1991-1992 öğretim yılında ortaöğretimdeki geleneksel sınıf geçme sistemi ders geçme ve kredi sistemine dönüşmüştür. 1994-2000 yılları arasında fen ve Anadolu liselerine talepte artış görülmüştür. Anadolu liseleri 1999 yılı itibariyle yaygınlaştırılarak öğrencilerini sınavla almaya başlamıştır (Akyüz, 2001, s. 321; Dönmez, 2005, s. 262-263). Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmaları kapsamında 2005-2006 öğretim yılından itibaren lise öğrenim süresi, hazırlık sınıfı

olmaksızın dört yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 2015, s. 24). Lise öğrenimi bugünün Türkiye'sinde, ilköğretime dayalı en az dört yıllık genel ve mesleki ve teknik liseleri kapsamaktadır (MEB, 2015, s. 15). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ortaöğretim, ilköğretimin devamında dört yıl zorunlu olarak öğrenim veren mesleki ve teknik, mesleki eğitim merkezleri ve genel liseleri kapsayan bir kademedir (m. 26). İlköğretimi tamamlayıp öğrenim sürecinin bu kademesine geçen bireyler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretimden faydalanabilmektedir (m. 27). Bu süreç sonunda ana hedef, öğrencinin hayata hazır duruma gelebilmesidir (Demirbilek, 2022, s. 134).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2013) ortaöğretim okullarının amacı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- a. Öğrencileri gerekli bilgi ve yetilerle donatarak çağın gereklerine uygun şekilde hazırlamak,
- b. Öğrencilere ortaöğretim seviyesine uygun şekilde ortak bir genel kültür vererek, onları yükseköğretime ve mesleğe hazırlamak,
- c. Eğitim ve istihdam ilişkisini kurarak dinamik bir yapı oluşturmak,
- d. Öğrencilere özgüven, sorumluluk ve öz denetim duygusu; çalışma ve dayanışma alışkanlığı; yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerisi kazandırmak
- e. Fen Liseleri matematik ve fen alanlarında; sosyal bilimler liseleri sosyal bilimler alanında; güzel sanatlar liseleri sanatsal alanlarda; spor liseleri beden eğitimi ve spor alanında; mesleki ve teknik eğitim iş, hizmet ve sağlık alanlarında; imam hatip liseleri ise imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu eğiticiliği hizmetlerinin yerine getirilmesinden sorumlu tutulmuştur (m. 7).

Dünya'nın farklı yerlerinde ortaöğretim sistemlerinde farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yıllar içerisinde ortaöğretime geçişte ve ortaöğretimin yapılanmasında da değişiklikler olduğu söylenebilir. Tıpkı diğer ülkeler gibi Türkiye'de de zaman zaman sistem değişiklikleri yaşanmıştır. Ortaöğretimde gözlenen sistem değişiklikleri, ortaöğretime geçişte de gözlenmektedir.

İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş

“Kademeler arası geçiş”, devletin eğitim politikalarını yakından ilgilendirmektedir. Eğitim talebinin yönlendirilmesi bağlamında kademeler arası geçiş,

bireylerin bir üst öğrenim kademesine devam etme durumunu, devam edecekse bunun ne şekilde ve hangi usullerle olacağını belirleyen; ülkeler bazında değerlendirilmesi gereken politika ve uygulamaları kapsamaktadır (Küçük, 2017, s. 49).

Türkiye’de örgün eğitim, öğrencileri uzun yıllardır süregelen bir gelenek olarak önce ortaöğretime ardından yükseköğretime ve istihdam için bazı sınavlara hazırlayan bir sisteme dönüşmüştür. Küçük’e (2017) göre “Türkiye’de kademeler arası geçişe yön veren üç farklı örgün eğitim sistemi ile uygulanmıştır.” Bunlardan ilki 1997 yılına kadar geçerliliğini sürdüren 5+3+3 (ilkokul+ortaokul+lise) sistemi yani bilinen 5 yıllık zorunlu eğitim olurken; 1997-2012 arasında 8 yıllık zorunlu eğitim, 2012 itibarıyla de 4+4+4 şeklinde zorunlu 12 yıllık eğitim haline gelmiştir. Bu sistemler Türkiye’de kademeler arası geçiş usullerini ve ortaöğretimin süreç içerisindeki değişimini etkilemiştir (s. 46-49). Bunların yanı sıra kademeler arası geçişte üç aşama bulunmaktadır. Sürecin ilki ilkokuldan ortaokula geçiş sürecidir. Bu süreçte herhangi bir sınav yoktur; öğrenci ikamet ettiği adrese, okulun merkezi sınav sonucundaki başarısına veya öğretmenlerin tanınırlığı esasları çerçevesinde veli tercihinine göre bir okula kaydolar. Bu aşamada öğrenci, kamu okulları arasından imam hatip ortaokulu ve genel ortaokul seçeneğinden birisine yönelir (Aslan ve Küçük, 2010). İkincisi ortaokuldan yani temel eğitimden ortaöğretime geçiştir. Bu aşamada hem merkezi sınav hem de farklı kriterler esas alınarak yerleştirme yapılır. Diğerisi ise ortaöğretimden yükseköğretime geçiştir ve merkezi sınav esasına göre yerleştirme yapılır (Taşkın ve Aksoy, 2019, s. 637).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre Türkiye’de zorunlu ilköğretim çağı 6-14 yaş aralığını kapsar (m. 3). İlköğretim kurumları bağımsız okullar şeklinde zorunlu ve dörder yıllık ilkokul ile ortaokuldan oluşur. Resmi ve özel ilkokullar, ortaokullar ve imam hatip ortaokulları ilköğretim kurumları olarak anılmaktadır (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014, m. 4). Türkiye’de ilkokuldan ortaokula geçişte sınavsız yerleştirme sistemi uygulanmaktadır. Resmi devlet okulları olan ortaokullar genel ortaokul ve imam hatip ortaokulu şeklinde kategorize edilmekle birlikte, bu okullara ikametgâh, okul başarısı veya özel sebepler temel alınarak kayıt olunmaktadır (Küçük, 2017). Bu okullardan mezun olan öğrenciler kayıt alanı, bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretim kurumlarına yerleştirilir (MEB Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2019b, m. 7).

Kademeler arası geçişte önemli bir dönüm noktası olarak görülen ortaöğretime geçiş, ülkeler bazında genel olarak sınavlı, sınavsız ve sınav-okul başarısı ekseninde düzenlenmiştir. Sınav başarısını temel alan ülkelerde sınavlar merkezi sınav, giriş sınavı ve bitirme sınavı olarak çeşitlilik göstermektedir. Japonya, Fransa, Singapur ve Almanya gibi ülkelerde ise liseye girişte sınav puanlarının yanı sıra okul notları da önemsenmektedir. ABD’de ise liseye geçiş hem adrese dayalı hem de sınav ile yapılmaktadır (Dünya Bankası, 2013, s. 23; Yavuz ve Derinbay, 2014, s. 186-187). Türkiye’de kademeler arası geçişin ilk adımı olarak yabancı dilde eğitim vermek amacıyla 1955 yılında “kolej” adı verilen okulların kurulması sayılabilir. Bu okullar öğrencilerini sınavla almıştır (Akyüz, 2001, s. 324; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 5). Fen liseleri 1964 yılında, Anadolu imam hatip liseleri 1985 yılında, Anadolu öğretmen liseleri 1990 yılında ve sosyal bilimler liseleri ise 2003 yılında kendi sınavlarını yapmaya başlamıştır. 1999 yılında Anadolu liselerinin yaygınlaşması ile bu okullar öğrencilerini sınavla almaya başlamıştır (Atar ve Aykaç, 2014, s. 84; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 5-6).

Türkiye’de ortaöğretime geçiş öteden beri merkezi sınav ağırlıklı bir sistemde yürütülmüştür. 1997 öncesinde merkezi sınavlar beşinci sınıftan sonra yapılırken, 1997 yılı itibariyle sekizinci sınıftan sonra yapılmaya başlanmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 6). 2000 yılı itibariyle Anadolu ve fen liselerine giriş için LGS uygulanmaya başlanmış, 2004 yılında ise sistemin adı değiştirilerek Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olmuştur. 2004-2008 yılları arasında uygulanan OKS yerini Ortaöğretime Geçiş Sistemi’ne (OGES) bırakmıştır. Bu sistemde seviye belirleme sınavı, yıl sonu başarı puanı ve davranış puanı etkilidir. OGES, ortaokulun tüm sınıf düzeylerinde (6, 7 ve 8. sınıf) uygulanarak ortalamasının alınması ile bilinen bir merkezi sınav olmuştur (Atar ve Aykaç, 2014, s. 84). 2013-2014 öğretim yılı ile birlikte OGES yerini TEOG’a (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi) bırakmıştır (Aslan, 2017, s. 212). Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 öğretim yılında ortaöğretime geçiş sistemini yeni bir uygulama ile yapmaya karar vermiştir. LGS olarak adlandırılan bu sistem hâlihazırda da uygulanan sınavın adıdır. Merkezi sınav ile öğrenci alacak fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ve özel program ve proje uygulayan liselere öğrenci seçmek ve yerleştirmek amaçlanmıştır. LGS’ye başvurular isteğe bağlı tutulmuştur. Örgün eğitime bağlı ortaokullar, açıköğretim ortaokulu, geçici eğitim merkezleri, yurt dışında Bakanlığa bağlı okulların sekizinci sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerin katılabileceği bir

sınavdır (MEB, 2018b, s. 3). TEOG'dan LGS'ye geçiş süreci ani bir karar ile olmuş ve öğrencilerin bu sisteme uyum sağlamaları için hazırlık yapılmadan, destekleyici politikalar üretilmeden yeni sistem getirilmiştir (Arık, Polat, Korlu ve Düşkün, 2018, s. 30). Ortaöğretime geçiş süreci kısaca Tablo 4'te verildiği şekilde gerçekleşmiştir:

Tablo 4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçişte Merkezi Sınavlar

Sınav Sistemi	Kısa Adı	Uygulama Yılları	Sınıf Seviyesi	Oturum Sayısı	Yerleştirme Kriterleri
Liselere Giriş Sistemi	LGS	2000-2004	8. sınıf	1	Merkezi sınav ve okul başarı puanı
Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı	OKS	2004-2008	8. sınıf	1	Merkezi sınav ve okul başarı puanı
Ortaöğretime Geçiş Sistemi-Seviye Belirleme Sınavı	OGES-SBS	2008-2014	6, 7 ve 8. sınıf	Her yıl	Üç yılın merkezi sınav ortalaması ve okul başarı puanı
Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı	TEOG	2014-2017	8. sınıf	2	Merkezi sınav, okul başarı puanı ve bazı derslerin yıl sonu puanı
Liselere Geçiş Sistemi	LGS	2017 ve sonrası	8. sınıf	2	Merkezi sınav ve okul başarı puanı

Kaynak: Poyraz ve Ergün, 2023, s. 1520-1523; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 5-11'den faydalanılarak oluşturulmuştur.

1997 yılından günümüze kadar olan tüm ortaöğretime geçiş sistemleri genel olarak aşağıdaki ortak hedefleri gerçekleştirmek gayesi taşımıştır (Arık ve diğerleri, 2018, s. 28):

1. Kaynaklarda okul dışı yönelimi azaltmak,
2. Öğrenciler için eğitim sürecinin tek hedefinin sınav olmasını önlemek,
3. Öğrencilerin sahip olduğu üst düzey becerileri ön plana çıkarmak,
4. Öğrenciler arasında fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak,
5. Öğrencilerin sınav kaygısını azaltarak onları sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere teşvik etmektir.

Türkiye'de yıllar içerisinde değişen ortaöğretime geçiş sistemleri bazı ortak amaçları gerçekleştirmek için oluşturulsa da bu amaçlara çoğunlukla ulaşamamıştır. 2004 yılına kadar uygulanan LGS (Liselere Giriş Sistemi) kaldırılırken amaç, tek bir sınav yaparak tüm sınavları tek çatı altında toplamaktı. 2008 yılına kadar uygulanan OKS

kaldırılıp SBS getirilirken amaç sınav odaklı eğitimin önüne geçmek, derslere olan ilginin artırılması, sınavın gerçek hayata hazırlamasını sağlamaktı. Ancak SBS'nin kaldırılma gerekçeleri de öncekilerden pek farklı olmadı. Dershaneye gitme yaşının düşmesi, okul dışı kaynaklara yönelimin artması, okuldaki öğretim faaliyetlerinin öneminin azalması SBS'nin kaldırılarak yerine TEOG'un getirilme gerekçeleri oldu. TEOG'un kaldırılma gerekçesi ise tüm liselerin sınavla öğrenci almasının önüne geçmek oldu (Aksoy ve Arık, 2017, s. 6-7). Görüldüğü gibi sürekli değiştirilen sınav sistemleri amaçlarına ulaşamadığı gibi sorunların derinleşmesine yol açmıştır.

Ortaöğretimde Mevcut Durum

Türkiye'deki ortaöğretim, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik liseler ile imam hatip lisesinden oluşmakta; yapısı itibarıyla ise kendi içinde farklı genel müdürlüklerce bağımsız yapılanma göstermektedir. Anadolu liseleri ve fen liselerinin amacı bir meslek kazandırmaktan ziyade öğrencileri yükseköğrenime hazırlamakken; mesleki ve teknik liseler yükseköğrenime hazırlamanın yanı sıra öğrencileri hayata ve iş alanına hazırlamayı gaye edinmektedir. Bu okulların amaçları göz önüne alındığında mesleki ve teknik liseler hariç liselerin genel amacının yükseköğrenime öğrenci yetiştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak aynı amaç etrafında birleşen liselerin farklı adlar ile farklı genel müdürlüklere bağlı olması Türkiye eğitim sisteminin bir handikabı niteliğindedir. Bu yönüyle Türkiye'de ortaöğretime geçiş sistemi, ilköğretimin yapılanmasını ve işleyişini de etkilemektedir (TED, 2008, s. 10-19).

Genel Ortaöğretim

Türkiye'de günümüzde fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve Anadolu lisesi genel ortaöğretim düzeyinde öğrenim sunan liselerdir. Genel ortaöğretim okullarındaki bu çeşitlilik zaman içerisinde değişime uğramış; bazen ihtiyaca binaen yeni türde okullar açılırken bazen de kapatılmıştır. Buna binaen ortaöğretimin değişim ve gelişim süreci, akademik liselerin bugünkü durumu ve yapısı ile bağlantılıdır. 1990'ların başında dönemin akademik liseleri olan fen lisesi, Anadolu Lisesi ve öğretmen lisesinde öğrenim gören öğrenci oranı ortaöğretimdeki toplam öğrencilerin %2'si iken 2010 yılında bu oran yaklaşık 10 kat artarak %19,7 olmuştur. Anadolu liselerine dönüştürme işlemi ile bu oran her geçen gün artarak devam etmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 7). Genel

ortaöğretimdeki değişimleri ortaya koymak bakımından bazı yıllara ait okul türüne göre öğrenci sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yıllara Göre Genel Ortaöğretimde Kayıtlı Öğrenci Bilgileri

Öğretim Yılı	Okul Türü	Öğrenci Sayısı	Ortaöğretime Kayıtlı Toplam Öğrenci Sayısı*
2010-2011	Anadolu lisesi	722.755	3.840.000
	Fen lisesi	29.058	
	Sosyal bilimler lisesi	5.725	
	Öğretmen lisesi	75.995	
2016-2017	Anadolu lisesi	1.341.699	3.780.552
	Fen lisesi	98.899	
	Sosyal bilimler lisesi	30.517	
	Öğretmen lisesi	26.258	
2022-2023	Anadolu lisesi	1.863.758	4.208.263
	Fen lisesi	135.536	
	Sosyal bilimler lisesi	40.802	

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (2010-2011; 2016-2017; 2022-2023).

*Açık öğretim ve özel ortaöğretim kurumları hariç

2010-2011 yılında ortaöğretime kayıtlı 3 milyon 840 bin öğrencinin 722.755’i Anadolu lisesine, 29.058’i fen lisesine, 5.725’i sosyal bilimler lisesine ve 75.995’i öğretmen lisesine kayıtlıdır (MEB, 2011, s. 88-89). 2016-2017 yılında ortaöğretime devam eden 3.780.552 öğrencinin 1.341.699’u Anadolu lisesine, 98.899’u fen lisesine, 30.517’si sosyal bilimler lisesine ve 26.258’i ise öğretmen lisesine kayıtlıdır (MEB, 2017, s. 122-123). 2022-2023 yılına gelindiğinde ortaöğretimde öğrenim gören 4.208.263 öğrencinden 1.863.758’i Anadolu lisesine, 135.536’sı fen lisesine ve 40.802’si ise sosyal bilimler lisesine kayıtlıdır (MEB, 2023a, s. 132-133). Anadolu lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesindeki öğrenci sayıları yıllar içinde artış göstermiştir. Öğretmen liseleri ise 2014-2015 öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak kapatılmaya başlanmıştır. Türkiye’de ortaöğretime kayıtlı öğrenci sayısı yıllar içinde artış gösterirken fen lisesi, Anadolu lisesi ve sosyal bilimler lisesine kayıtlı öğrenci sayıları da artış göstermiştir. Bu sayı genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi ile daha da artmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 7).

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim

Ülkelerin ekonomik kalkınmasında ve iş gücü piyasasının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olan mesleki ve teknik eğitimin görevi, bireylere bilgi, beceri ve yetkinlik

kazandırarak iş gücü piyasasında yer edinmelerini sağlamaktır. Bu özelliğinin yanı sıra mesleki ve teknik eğitim bireyleri bir meslek ağına dâhil ederek onlara toplumsal anlamda saygınlık kazandırır. Böylece bireylerin kazandıkları sosyal saygınlık ile özgüvenlerini geliştirmelerine de olanak sunar (MEB, 2024, s. 10). Tablo 6’da görüldüğü gibi mesleki ve teknik lise mezunlarının iş gücüne katılma ve istihdam oranı, genel lise mezunlarından yüksektir. İşsizlik oranı da buna paralel olarak meslek lisesi mezunlarında genel lise mezunlarından daha düşüktür (TÜİK, 2024).

Tablo 6. 15 Yaş Üzeri Bireylerin Eğitim Durumuna Göre İş Gücü İstatistikleri

Eğitim durumu	İş gücüne katılma oranı	İstihdam oranı	İşsizlik oranı
Lise altı eğitim	45,9	42,1	8,1
Lise	56,2	49,4	12,1
Mesleki ve teknik lise	67,6	60,7	10,1
Yükseköğretim	77,4	69,8	9,8

Kaynak: TÜİK, İş Gücü İstatistikleri, 2023.

Mesleki ve teknik ortaöğretim, “Herkesin bir mesleği olmalı” anlayışından hareketle; mesleki ve teknik eğitimde kaliteyi artırmak için sektör ile iş birliği içerisinde, öğrencilerin hayata ve istihdama hazırlanması sürecini içerir (MEB, 2024, s. 28). Bu çerçevede mesleki ve teknik ortaöğretimin meslek edindirme sürecinde önemli katkısı bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, mesleki açık öğretim lisesi, mesleki eğitim merkezi ve özel eğitim meslek lisesi örgün olarak dört yıl eğitim sunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, Anadolu meslek programı, Anadolu teknik programı ve mesleki eğitim merkezi programı olmak üzere üç farklı program uygulanmaktadır. Anadolu teknik programına merkezi sınav puanı ile girilebiliyorken; Anadolu meslek programına ikamet adresi veya okulun özelliğine göre kayıt yaptırılabilir. Mesleki eğitim merkezine ise ortaokuldan mezun olmuş ve 14 yaşını doldurmuş; çıraklık eğitimi almak isteyen herkes kayıt yaptırabilir. Hâlihazırda Anadolu teknik ve Anadolu meslek programlarında 53 alan 114 dalda; mesleki eğitim merkezi programında ise 39 alan 193 dalda mesleki ve teknik eğitim imkânı sunulmaktadır (MEB, 2024, s. 16-18). Tablo 7’de 2022-2023 öğretim yılına ait örgün mesleki ve teknik kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 7. 2022-2023 Öğretim Yılı Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları İstatistiği

Ortaöğretim kurumları		Okul sayısı	Öğrenci sayısı
Mesleki ve teknik ortaöğretim	Resmi	3.452	1.522.648
	Özel	337	151.655
Mesleki açık öğretim		1	71.244
Toplam		3.790	1.745.547

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2022/2023.

Tablo 7’ye göre 2022-2023 öğretim yılında özel ve resmi mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki açık öğretim kurumlarında 3.790 okulda, 1.745.547 öğrenci öğrenim görmektedir.

1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nın görev ve hizmetleri kapsamına alınan mesleki ve teknik eğitim ile; bugün öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mezunları için istihdam önceliği sağlayarak sektör ile iş birliği içerisinde bu sürecin yürütülmesi amaçlanmaktadır. Süreç sonunda nitelikli iş gücü ve eğitimin sosyal ve sektörel entegrasyonu sağlanarak; öğrenciyi mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak değişime ayak uydurma potansiyelini geliştirmesi için olanak sunulmaktadır (MEB, 2018c, s. 21).

Dünyada Ortaöğretim

Ülkeler genellikle farklı ortaöğretim sistemlerine sahiptir. Bazı ülkelerde mesleki eğitim ve teknik eğitimi bir arada barındıran çok amaçlı liseler bulunurken, bazılarında mesleki eğitim ile teknik eğitimi ayrı programlar olarak ele alan akademik veya mesleki ve teknik liseler yer alır. Bununla beraber bazı ülkelerde hem akademik liseler hem de mesleki ve teknik liseler ile çok amaçlı liseler bir arada bulunmaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2007, s. 65; Akt. S. Polat, 2009, s. 94).

Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD), ortaöğretimde genel lise ve meslek lisesi ayırımına gidilmemiştir. Bunun yanı sıra eyaletlere göre ortaöğretimin yapısı ve sistemdeki uygulamalar farklılıklar gösterebilmektedir. Ülkede öğrenciler hem sınavla hem de sınavsız şekilde ikametgaha göre bir liseye yerleşebilme hakkına sahiptir. ABD’nin birçok eyaletinde “seçkin” olarak tabir edilen devlet okulları, kendi öğrencilerini, seçme sınavları ile almaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti, ortaöğretimde mesleki ve teknik liseler ile genel lise ayırımına gitmiştir. Yılda bir kez yapılan yerel bir sınav ile “seçkin” okullara öğrenci seçerek; genel liselerin kalitesini artırmayı

amaçlamaktadır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 14). Japonya’da ise ortaöğretim genel lise, mesleki lise ve çok programlı lise şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Üç yıl ortaokuldan sonra üç yıl lise öğrenimi görmek için Japonya eğitim sistemi öğrencileri daha zorlu bir sürece tabi tutmaktadır (NICJP, 2022). Ortaöğretimde okul çeşitliliği yönüyle Türkiye ile benzerlik göstermektedir. Almanya’da öğrenciler erken yaşlarda farklı okul türleri ile karşılaşmaktadırlar. Ortaokulda öğretmenin yönlendirmesine göre başlayan mesleki yetiştirme lisede de devam etmektedir. Fransa’da ise ortaöğretim akademik ve mesleki olarak ayrılmaktadır. Öğrencinin ortaöğretime yerleşmesinde bitirme sınavı sonucu, notları ve davranışları dikkate alınır. Okul yönetimi, öğretmenler, veli ve öğrenci temsilcisinden oluşan bir heyetin teklifi, okul müdürünün kararıyla öğrencinin hangi tür liseye gideceği belirlenir. Karar sonrası öğrenci yaşadığı bölgedeki uygun lise türlerinden birine kaydolabilmektedir. İtalya’da akademik lise ve mesleki lise ayrımının olduğu söylenebilir. Hatta bu ayrımın yanı sıra bilim liseleri, sosyal bilimler liseleri ve güzel sanatlar liseleri gibi birçok lise türü bulunmaktadır. İtalya’da lise öğrenimi görmek için bitirme sınavında başarılı olmak ve lise bitirme diplomasına sahip olmak gerekir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 15-16). İngiltere’de ortaöğretime geçişte ise merkezi sınav ile öğrenci seçme uygulaması yoktur. Farklı türlerde okullar vardır ve bu okullar öğrencilerini farklı usuller ile almaktadır. Akademik lise ve meslek lisesi ayrımı İngiltere eğitim sisteminde yoktur. Yerel yönetimlerce genel liselere girmek isteyen öğrenciler için tercih imkânı sunulur ve genelde öğrenciler yapılan ilk üç tercihten birine yerleştirilir. Eğer bir öğrenci bölge dışında bir okula gitmek isterse okul tarafından özel davet edilmiş olması şartı aranır (Department for Education, England, 2012).

Dünyada başarılı olarak görülen bazı ülkelerin ortaöğretim yapısına bakacak olursak; Güney Kore’de ortaöğretim genel ve mesleki eğitim olarak ayrılmaktadır. Ülkede genel lise, meslek lisesi, özel amaçlı lise ve özerk lise şeklinde dört lise türü bulunmaktadır. Öğrenciler okul türü veya konumuna göre farklı prosedürler dikkate alınarak liseye yerleştirilmektedir. Genel liselere sadece ikametgaha göre öğrenci alınırken; mesleki liselere seçme sınavı sonucuna göre öğrenci alınır. Finlandiya’da ortaöğretim genel ve mesleki eğitim olarak ayrılmaktadır. Finlandiya eğitim sisteminde merkezi bir sınav yapılmamaktadır. Öğretmen notları yerleştirme puanı olarak esas alınır. Öğrenciler, öğrenim görmek istedikleri okulları bir form doldurarak belirtir ve uygun olana yerleştirilir. İsviçre’de de ortaöğretim Finlandiya’daki gibi genel ve mesleki eğitim şeklinde yapılmıştır. Mesleki eğitim almak isteyenler bir sınava tabi tutulurlar. Bunun

dışında bir de ihtisas liseleri vardır ki bunların her kantonda farklı giriş şartları bulunmaktadır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 17-18). Danimarka’da ise ortaöğretim daha farklı yapılanmıştır. İlkokul sonrasında öğrenciler mesleki ve akademik eğitime yönlendirilmektedir. Mesleki liseler dört yıl, akademik liseler ise beş ve altı yıl olarak farklılık göstermektedir. Öğrenciler bu liselere merkezi sınav puanına göre yerleşmektedir (Eurypedia, 2013).

Genel bir değerlendirme ile ABD, Çin, Japonya gibi bazı eğitim sistemleri lise düzeyinde eğitim veren ve “seçici” olarak nitelendirdiği okullara merkezi sınav ile öğrenci alırken; Almanya ve Finlandiya gibi ülkelerde ortaöğretime öğrenci seçerken, öğretmen değerlendirmesi veya okul notlarının baz alındığı söylenebilir. Almanya, İtalya, Fransa, Güney Kore ve Finlandiya gibi ülkeler mesleki eğitim ile akademik eğitim ayrımı yaparak seçme yoluyla öğrencileri okullara yerleştirirken, ABD’de seçkin olarak belirtilen okullara merkezi sınavlar yoluyla öğrenci yerleştirilmektedir. Görüldüğü üzere ülkeler bazında farklı uygulamalar söz konusu olmakla birlikte liselere öğrenciler belirli kriterlere göre seçilmektedir.

İlgili Araştırmalar

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde akademik başarıyı sosyoekonomik değişken bazlı ele alan çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. James Coleman, sosyoekonomik değişkenlerin akademik başarı üzerine etkisini incelediği çalışmasında, sosyoekonomik değişkenler ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Coleman,1988; akt. Güllüpinar ve İnce, 2014, s.108). Heyneman ve Loxley ise 1983 yılında yaptığı çalışması ile Coleman’ın çalışmasının aksine akademik başarıyı sosyoekonomik değişkenlerden daha çok etkileyen faktörün okul kaynakları olduğunu bulmuştur (Heyneman ve Loxley, 1983).

Köse (1990), ailenin sosyoekonomik özelliklerini (baba mesleği), okul özellikleri (sınıf mevcudu, öğretmen deneyimi, okul olanakları) ve üniversite sınavına hazırlama kurslarının öğrenci başarısı üzerine etkisini incelediği araştırmasında Ankara merkezinden belirlediği 13 okuldan 1354 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Nispi tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Bilgi Formu, Okul Tanıtım Formu ve Öğretmen Bilgi Formu ile toplanmış; başarı durumları ise ÖSYM Başkanlığı’ndan talep edilmiştir. Veriler çoklu regresyon

kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma ile sosyoekonomik düzeyi yüksek ve özel kursa giden öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düşük ve özel kursa gidemeyen öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Berberoğlu ve Kalender'in (2005) araştırmasının amacı, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve PISA sonuçlarını kullanarak öğrencilerdeki öğrenme düzeylerinin değişimini yıllara, bölgelere ve okul türlerine göre ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini ÖSS'ye katılan ülke genelindeki tüm lise son sınıf öğrencileri iken PISA için dokuz ve onuncu sınıf (15 yaş) öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın verileri doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiş, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme çıktıları açısından okul türleri arasında büyük farklar olduğu; meslek liselerinin akademik olarak genel lise türlerinden geride kaldığı ve okul türlerinin öğrenci başarısına etkisinin eşitliğe aykırı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıcı (2007), öğrencilerin sosyoekonomik durumunun ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarılarına etkisini incelediği araştırmasını, farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden üç ilköğretim okulundan 536 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Öğrencilerin belirlenmesinde tabakalı örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri başarı testleri ve anket ile toplanmış, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) ve LSD Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile çözümlenmiştir. Araştırma ile ailesi orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilere nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders özelinde başarı ve sosyoekonomik değişken ilişkisini tespit etmek için yapılan bir diğer çalışma olan Gelbal'ın (2008) araştırmasının amacı, ilköğretimin sekizinci sınıfına kayıtlı öğrencilerin Türkçe dersinde sosyoekonomik değişkenlerin (anne eğitim durumu, kardeş sayısı, evdeki olanaklar) ders başarısını etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bu amaçla 81 ilin tamamından tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 30.714 öğrenciye ait veriler, MEB'e ait sayısal veriler ve bilgi formu aracılığı ile toplanmış; betimsel ve yorumlayıcı istatistikler yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma ile annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin ders başarısında yükselme olduğu, sahip olunan kardeş sayısı arttıkça başarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Polat'ın (2008) yaptığı araştırmanın amacı, sosyoekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Süleyman Demirel Üniversitesi son sınıfta öğrenim gören 1087 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada evrene ulaşılabildiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanarak; betimleyici, ilişkisel ve analitik istatistikler yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları bölüme giriş puanı ile mezun oldukları lise türü, akademik not ortalamaları ve anne ile babanın eğitim düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Dinçer ve Uysal Kolaşın'ın (2009) öğrenci başarısızlığında eşitsizliğin belirleyicilerinin ne kadarının nesnel özelliklerle açıklanabileceği üzerine yaptığı çalışmasında, 81 ilden basit rastgele örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemleriyle seçilen 4942 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri sınav ve anket yoluyla toplanmış, regresyon analizi ile çözümlenmiştir. PISA 2006 öğrenci başarısı üzerinde sosyoekonomik özelliklerin (ebeveyn yaşı, eğitim durumu ve mesleği) ve kayıtlı olunan program tipinin etkili olduğu, eğitimde eşitsizlikleri gidermede okul kaynaklarının artırılmasının değil sosyoekonomik durumların eşitlenmesinin etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Babanın eğitim durumu öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif etki yaparken; annenin eğitim durumunun herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Anne ve babanın her ikisinin de çalıştığı öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekonomik, bireysel ve sosyal faktörlerin (ailenin gelir durumu, ailenin eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, ders çalışma alışkanlığı, televizyon izleme ve bilgisayar kullanma durumu ve anne çalışma durumu) Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı'ndaki (OKS) akademik başarı üzerine etkisini inceleyen Öksüzler ve Sürekçi (2010), çalışmasını dokuzuncu sınıfta okuyan 782 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmış ve öğrencilerin OKS puanları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri sıralı logit yöntemi ile tahmin edilerek çözümlenmiştir. Sıralı logit, bağımlı değişkenler arasındaki hiyerarşik yapıya dayanır. Hiyerarşik yapı genellikle olumsuzdan olumluya doğru sıralanarak verilir. Eğitim sistemindeki ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyleri sıralı logite örnek verilebilir. Araştırma sonucunda OKS'ye giren öğrencilerin ailelerinin eğitim ve gelir seviyesinin sınav başarısını etkileyen en önemli etkenler olduğu bulunmuştur.

Sarier'in (2010) çalışmasının amacı, Ortaöğretim Giriş Sınavları ve PISA sonuçlarına göre fırsat eşitliğinin değerlendirmesini yapmaktır. Araştırmanın verileri, Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], OECD ve MEB internet sitelerinden elde edilmiş, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma ile sosyoekonomik değişkenlerin (coğrafi bölgeler ve ailenin gelir seviyesi) öğrenciler arasında akademik başarı açısından eşitsizlik oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci'nin (2011) araştırması, yükseköğretim öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin (anne-babanın eğitim düzeyi, gelir durumu ve ailenin yerleşim yeri) yükseköğretimden yararlanma üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, alanyazın taraması ve anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda gelirin yükseköğretime girişte doğrudan etkili olmadığı, yükseköğretimden yararlanmada ailenin eğitim düzeyinin belirleyici olduğu, daha eğitilmiş ve geliri daha yüksek aile çocuklarının daha iyi bölüm ve üniversitelerde öğrenim gördüğü, yükseköğrenim gören öğrencilerin daha çok kentsel yerleşimden geldiği belirlenmiştir.

Aydın, Sarier ve Uysal'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerin (anne-babanın eğitim düzeyi) PISA matematik başarısını etkileme durumuna bakılmıştır. Araştırma betimsel modelde yürütülmüş ve veriler PISA yayın ve veri tabanlarından toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'nin matematik başarısının diğer beş ülkenin (Finlandiya, Hollanda, Kanada, Japonya ve Kore) başarısından düşük olduğu görülmüştür. Lise mezunu veli oranı Türkiye'de %25, başarılı ülkelerde (Finlandiya, Hollanda, Kanada, Japonya ve Kore) ise ortalama %90 civarındadır.

Çiftçi ve Çağlar'ın (2014) araştırmasının amacı, ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin (anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, ailenin aylık geliri, aile tipi, evdeki kitap sayısı) liseden mezun olan öğrencilerin merkezi sınavdaki başarısı üzerine etkisini incelemektir. Çalışmanın evrenini Denizli ilinde 2011-2012 öğretim yılında lise son sınıfına kayıtlı tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evren üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) testindeki sayısal ve sözel başarılar irdelenmiştir. Araştırma verileri İkili Lojistik Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir

durumunun, öğrenci başarısı üzerinde etkili değişkenler olduğu sonucuna varılmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin sayısal puan türündeki başarısı artarken; eşit ağırlık puan türünde babanın eğitim düzeyinin artması öğrencinin başarısını artırıcı etki yapmıştır.

Lise öğrencilerinin akademik başarılarını akademik güdülenme, akademik erteleme ve bazı demografik değişkenlere göre inceleyen Nartgün ve Çakır (2014), araştırmasını 2012-2013 öğretim yılında İzmir'deki 323 lise öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın verileri ölçekler ve kişisel bilgi formları vasıtasıyla elde edilmiştir. Veriler betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik başarı ile araştırmanın sosyoekonomik değişkenleri olan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Oral ve McGivney (2014), akademik başarının sosyoekonomik durum (ailenin eğitim düzeyi, ailenin çalışma durumu, kardeş sayısı ve yaşanılan yerin büyüklüğü) ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri doküman taraması yoluyla toplanmış; Sıradan En Küçük Kareler Yöntemi, Okul Sabit Etki Modeli, TIMSS IDB, STATA ve betimsel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu, 15 yaş grubu üst seviye sosyoekonomik duruma sahip öğrencilerin ağırlıklı olarak fen liseleri veya Anadolu liselerine kaydolduğu ve meslek liselerinin en düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin toplandığı yer olduğu anlaşılmıştır. Ailenin eğitim düzeyinin ortaöğretimde okulaşmaya ciddi etkisinin olduğu ve hane çalışanlarının tarım sektöründe yer aldığı durumlarda ortaöğretimde okulaşmanın olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin kardeş sayısı arttıkça ortaöğretimde okulaşmanın düştüğü, ortaöğretimde öğrencinin performansını etkileyen en önemli değişkenin okul ve program türü ayırımına gidilmiş olması da ulaşılan diğer önemli sonuçlardan olmuştur.

Abay ve Keleşoğlu (2016), ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin okul sosyal hizmeti açısından (sosyal, psikolojik ve eğitsel açıdan destek hizmeti) akademik başarı durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada tesadüfi örnekleme ile yedi farklı ortaöğretim kurumundan 665 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verileri öğrencilerin akademik yıl sonu puanları ve kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanarak, ki kare analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik

başarıları ile cinsiyet, sınıf seviyesi, anne babanın evlilik durumu ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin başarı düzeyleri erkek öğrencilerinden yüksek bulunmuş; ara kademedeki (on ve on birinci sınıf) öğrencilerin başarılarının dokuz ve on ikinci sınıftakilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne babası boşanmış veya ayrı yaşayan öğrencilerin akademik başarısının ailesi birlikte olan öğrencilere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu'nun (2016) araştırmasının amacı, kardeş sayısı, ebeveynin mesleği ve eğitim durumu, ekonomik durumu gibi sosyoekonomik değişkenlerin öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Bu amaçla tarama yöntemi ile yürütülen çalışma için Düzce ilinde ortaokulda öğrenim gören 691 öğrenci rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veriler anket aracılığı ile toplanmış, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim ile sosyoekonomik yapı arasında ilişki olduğu belirlenmiş, sosyoekonomik düzeyi (anne ve babanın eğitim düzeyi, mesleği, geliri, çocuğun kardeş sayısı) daha iyi olan öğrencilerin daha başarılı olduğu anlaşılmış, çalışan anneler ile ev hanımı annelerin çocukları arasında başarı açısından anlamlı bir fark olmadığı, aynı şekilde kardeş sayısının akademik başarı bakımından anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür.

Yavuz, Odabaş ve Özdemir'in (2016) çalışması, TEOG matematik başarısında öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin (ailenin gelir durumu, evin ısınma şekli, kendine ait odasının bulunması durumu ve oturduğu evin aileye ait olması durumu) etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Ankara ili Altındağ ilçesindeki 32 okuldan 1194 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri e-okul sistemi vasıtasıyla toplanmış, Hiyerarşik Doğrusal Modelleme (HLM) ve SPSS Programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokulların matematik başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu, ilçedeki okullar arasında başarı farkının büyük oranda öğrencinin kişisel özelliklerinden (cinsiyet) kaynaklandığı, sosyoekonomik düzeyin Altındağ ilçesindeki okullarda matematik başarısında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı ortaya konulmuştur.

İlköğretime giriş yaşları farklı olan öğrencileri akademik başarıları yönünden karşılaştırmayı amaçlayan Küçükler (2016), çalışmasını tarama modelinde yürütmüştür. Araştırma Tokat ilinde ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme rastgele örnekleme tekniği ile seçilmiş; veriler

seçilen bu öğrencilere uygulanan testler ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve korelasyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin ilköğretime başlama yaşı büyüdükçe Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerindeki akademik başarısının arttığı bulunmuştur.

Aslan (2017) yaptığı çalışması ile ğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında gösterdikleri başarılarını okul dışı bazı değişkenlere göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu alışma ilişkisel tarama modeli ile 527 ğrenci velisi üzerinde yürütölmüş, örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma verileri anket ile toplanarak t-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi, F Testi, Scheffé testi, korelasyon ve regresyon aracılığı ile özömlenmiřtir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik ve sosyoköltörel değişkenlerin (yaşanılan yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, ailenin sosyal güvencesi, anne meslek, baba meslek, çocuğun odasının olma durumu, çocuğun derslerine yardımcı olacak birinin olma durumu, evde bilgisayar ve internetin olma durumu, evdeki ocuk sayısı, okula giden ocuk sayısı, hane geliri, çocuğa yapılan yıllık eğitim harcaması) akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin eğitim durumu ile ocuk için yapılan iktisadi yatırımın önemli göstergeler olduğu, hane geliri ve anne babanın eğitim düzeyinin ğrencinin TEOG puanı üzerinde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Liselere erişim noktasında toplumsal eşitsizliği ele almayı amaçlayan elikkol ve Avcı (2017), Isparta il merkezinde bulunan sekiz devlet lisesi üzerinde inceleme yapmıştır. Araştırmanın rneklemi tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın verileri anket ile toplanmış; ki-kare, Shapiro Wilk, levene ve log-linear analiz istatistiği ile özömlenmiştir. Araştırma ile ailenin gelir düzeyi arttıkça, öğrencilerin akademik başarısı daha yüksek liselere gitme oranının arttığı, akademik başarısı düşük liselere gitme oranının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailenin yaşadığı yerleşim yerinin öğrencinin kardeş sayısı üzerinde etkili olduğu, kardeş sayısının da lisenin bulunduğu başarı grubunu etkilediği belirlenmiştir. Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin daha başarısız olduğu bulunmuştur. İlçe ve beldede yaşayan öğrencilerin il merkezi ve köyde yaşayan öğrencilerden daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Kılıç ve Haşıloğlu'nun (2017) araştırmasının amacı, ortaokul yedinci sınıf ğrencilerinin sosyoekonomik özellikleri (bilgisayara sahip olma, kardeş sayısı, oda sayısı, kitap okuma, anne eğitim, baba eğitim, veli mesleği, ailenin gelir durumu) ile

Türkçe ve Fen Bilimleri ders başarıları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu doğrultuda çalışma tarama modellerinden betimsel yöntem ile yürütülmüş; üç ortaokuldan 396 öğrenci rastlantısal örnekleme modeli ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri anket ile toplanmış, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ve korelasyon testleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile Türkçe ve Fen Bilimleri ders başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada dershaneye ve anasınıfına giden öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile Fen Bilimleri dersindeki başarıları arasında ilişki bulunamamıştır. Ancak annenin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin Türkçe dersinde daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca babanın eğitim durumu arttıkça öğrencinin her iki derste başarıları da artırmaktadır.

Korir'in (2017) araştırmasının amacı, ev ortamının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla araştırmasını kamu okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı ve basit rastgele örnekleme yoluyla belirlediği 210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket ve öğrenci sınav sonuçları alınarak elde edilmiş, t-testi, ANOVA ile çözümlenmiştir. Araştırmada, kardeş sayısının öğrencinin akademik başarıları üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Evdeki öğrenme kaynaklarının ise akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Vuranok, Özcan ve Çelebi (2017) yaptığı araştırma ile Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri (ailenin eğitim düzeyi, aile gelir durumu, ailenin mesleki statüsü, mülkiyet durumu, kitap-tiyatro-sinema, yaz tatilini geçirdiği yer, yaz tatilinde çalışma durumu) arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür. İki aşamalı küme örnekleme ile yürütülen çalışmada, çalışma grubunu iki mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve iki Anadolu lisesinden seçilen 532 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Anadolu lisesi öğrencilerinin aileleri, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ailelerine göre daha yüksek düzeyde eğitim gördüğü belirlenmiştir. Anadolu lisesi öğrencilerinin ailelerinin mesleki ve teknik lise öğrenci ailelerine göre daha nitelikli ve profesyonel mesleklerde çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki ve teknik lise öğrenci ailelerinin Anadolu lisesindeki öğrencilerin ailelerine göre daha fazla mülkiyet sahibi olduğu bulunmuştur.

Arıkan'ın (2019) araştırmasının amacı, bazı sosyoekonomik özellikler (öğrencinin kiminle kaldığı, kardeş sayısı, günlük internet kullanım süresi) ile yükseköğretimde akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma betimsel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada rastgele örnekleme yoluyla Malatya İnönü Üniversitesi normal öğretim son sınıf öğrencilerinden seçilen 227 öğrenciye anket uygulanmış ve frekans tabloları, Spearman korelasyon analizi, Ki-kare testleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks normallik testleri, Kruskal Wallis testleri ve Mann Whitney U testleri ile verilerin analizi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin şahsi gelir ve yaşları ile not ortalamaları arasında negatif bir ilişki olduğu, akademik başarıları ile sosyalleşmeleri arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Uzun ve Çokluk Bökeoğlu (2019) çalışmasında altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile okul (okul türü, sınıf düzeyi, okula bağlılık düzeyi), aile (gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu) ve öğrenci (cinsiyet) özellikleri arasındaki ilişkiyi çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç için yordayıcı korelasyonel araştırma deseni seçilmiştir. Çalışma için Ankara ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 3170 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın verileri anket ve ölçekler yoluyla toplanarak Tek Yönlü ANOVA testi, ki-kare ile analiz edilmiştir. Araştırma ile öğrenciler arasındaki başarı farklarının daha çok aynı okulda öğrenim gören öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı, sosyoekonomik düzeyin akademik başarıya etkisinin daha çok okul düzeyinde önemli olduğu, anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin başarısının da arttığı, okulların sosyoekonomik düzeyinin okul başarısı üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım'ın (2019) araştırmasının amacı, öğrencilerin doğrudan matematik başarısı, dolaylı olarak ise ebeveyn etkisi ve öz güven üzerine sosyoekonomik statünün etkisini incelemektir. Araştırmada sekizinci sınıfa kayıtlı 6928 öğrenciden ve 239 okul müdüründen alınan veriler kullanılmış; iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmış, ANOVA ve korelasyon ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin sosyoekonomik düzeyinin öğrencinin matematik başarısını ebeveyn katılımı yoluyla etkilediği bulunmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynlerin öğrencinin okul yaşantısında daha aktif rol oynadığı ve sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda ebeveynlerin katılımı desteklemenin akademik başarıyı destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim başarısı ile sosyoekonomik faktörlerin ilişkisini inceleyen Dolu, (2020), araştırmasının verilerini PISA 2015 sonuçlarından almıştır. Araştırmada Hiyerarşik Doğrusal Model kullanılmıştır. Sonuçta sosyoekonomik özelliklerin (cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, okulun konumu ve bölgesi, sınıf büyüklüğü, okul türü, öğrenci öğretmen oranı) başarı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. PISA 2015 sonuçlarına göre fen alanındaki performans bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden düşük performansa sahip olduğu ancak puan ortalaması açısından kız öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitime katılım durumunun öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca coğrafi bölge faktörünün başarı üzerine etkisi olduğu bulunmuştur. Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde sosyoekonomik faktörlerin başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaağaç Cingöz ve Gür'ün (2020) çalışmasının amacı ekonomik, sosyal ve kültürel statünün öğrencilerin ortaöğretime geçiş sınavı olan TEOG puanları üzerine etkisini incelemektir. Bunun için 1010 öğrenci üzerinde tarama modeli ile yürütülen çalışmanın örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri anket ile toplanmış, PISA tarafından geliştirilen indeks ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal özelliklerinin TEOG üzerine etki ederek avantaj ve dezavantajların yeniden üretilmesini desteklediği, Türkiye eğitim sisteminin PISA verilerine göre daha az eşitlik sunduğu belirlenmiştir. Ailenin ekonomik, kültürel ve sosyal özellikleri iyileştikçe öğrencilerin TEOG puanlarında artış olduğu bulunmuştur.

Suna, Gür, Gelbal ve Özer'in (2020) fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik yapısını ortaya koymak için yapmış olduğu araştırmasında bu liseden mezun olan öğrencilerin lisans tercihlerini türlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda betimsel araştırma deseni ile yürütülen çalışmada evren üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın verileri doküman taraması yöntemiyle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sağlanmıştır. Evren üzerinde yürütülen bu çalışmada alınan veriler doğrudan kullanıldığı için frekans ve yüzde şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda fen lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin gelir ve eğitim seviyeleri arttıkça, öğrencilerin başarı durumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Özer (2020), farklı okul türlerine yerleşen öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin (anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir seviyesi) akademik başarıları üzerine etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bunun için 2012-2018 yılları arasında sekizinci sınıfta öğrenim gören ve Türkiye’de ulusal sınava (LSE-2012, TMSH-2015 ve THE-2018) katılmış olan tüm öğrenciler araştırmaya dahil edilerek evren üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın verileri ANOVA ve ANCOVA ile çözümlenmiştir. Araştırma ile ulusal sınav puanı ile liselere yerleşen öğrencilerin puanları üzerinde sosyoekonomik düzeyin olumsuz etkisinin yüksek olduğuna, liseye geçişte öğrencilerin okul ayrıştırması uygulamasının olumsuz sonuçlar yarattığı tespit edilmiştir.

Abide ve Duman’ın (2021) araştırmasının amacı, öğrencilerin yerleştikleri lise türü ile sosyoekonomik değişkenler (aile aylık geliri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne meslek, baba meslek) arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma betimsel tarama modeli esas alınarak, Ankara ili Merkez ilçesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıfa kayıtlı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 978 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmış; Kay-Kare Bağımsızlık Testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda anne babanın eğitim seviyesi ve geliri arttıkça öğrencinin de akademik açıdan daha başarılı sayılan okullara yerleştiği görülmüş; memur çocuklarının çoğunlukla Anadolu ve fen liselerine, serbest meslekte çalışan ve işçi çocuklarının ise mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerine kaydolduğu belirlenmiştir.

Pehlivan (2021), PISA 2018 verilerinde Türkiye’de öğrencinin akademik başarısını etkileyen sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenleri (anne ve baba eğitim durumu, evdeki teknolojik cihaz sayısı, kendi odasının olma durumu, evdeki oda sayısı, evdeki kitap sayısı) incelemeyi amaçlamıştır. Bu perspektifte araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş, PISA uygulaması için belirlenmiş olan 15 yaş grubu 6890 öğrenci seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırma verileri doküman taraması ve PISA uygulaması için geliştirilen anket yoluyla OECD veri tabanından alınmış; İlişkisiz Örneklemeler T-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ile çözümlenmiştir. Araştırma ile yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin anne ve babasının lisans/lisansüstü ve genel ortaöğretim mezunu olduğu, annesi meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin akademik başarısının annesi ilköğretim veya ortaokul mezunu olanlara göre daha düşük olduğu, ev ortamlarının ders çalışmaya uygun şekilde

düzenlemiş olmasının öğrencinin başarısına olumlu yönde katkı sunduğu, evde sahip olunan teknolojik cihaz türü arttıkça öğrenci başarısının düşmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Suna ve Özer'in (2021) çalışması TIMSS verileri aracılığı ile öğrencilerin sosyoekonomik durumu (veli eğitim düzeyi, çalışma masasına sahip olma, bilgisayara sahip olma durumu, evdeki kitap sayısı) ve okullar arası düzey farkının akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile desenlenen araştırmanın verileri, TIMSS veri tabanı üzerinden doküman taraması ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma ile sekizinci sınıf TIMSS performansının artışına paralel olarak sosyoekonomik özelliklerin başarı üzerindeki etkisinin zaman içerisinde kısmen azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısmi azalmaya rağmen akademik başarı ile sosyoekonomik değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olduğu; okullar arası başarı farklarının azalmasının eşitlik açısından gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Suna, Özer, Şensoy, Gür, Gelbal ve Aşkar (2021) 2020 yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavına katılan öğrenciler üzerinden akademik başarı üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada sınava giren tüm sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışılmış, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın verileri 2020 yılı LGS kapsamındaki sınavdan doküman taraması ile elde edilmiş, hiyerarşik lineer modelleme ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda LGS kapsamındaki okullar arası başarı farkı uluslararası sınavlardaki başarı farklarına nazaran düşük çıkmış, öğrenci başarısı ile en güçlü ilişkiye sahip değişkenin sosyoekonomik özellikler (aile geliri, ailenin eğitim düzeyi) olduğu belirlenmiştir.

Küçüker (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, beş ve altı yaşlarında ilkokula başlayan çocukların sınıfları ve LGS'deki akademik başarıları okula başlama yaşına göre karşılaştırmaktır. Çalışma grubunun belirlenmesinde tesadüfî ve orantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2012-2013 yılında ilkokula başlayan çocukların yükseköğretimden mezun oldukları sürece kadar devam eden araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, ortalama, t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokula küçük yaşta başlayan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ayrıca merkezi yerleştirme ile liseye yerleşen öğrencilerin yerel yerleştirme ile yerleşene göre akademik başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coleman (1966) ile başlayan sosyoekonomik özelliklerin akademik başarı üzerine etkisini incelemeye yönelik çalışmalar, günümüze kadar birçok araştırmaya konu olmuştur. Bazı çalışmalar (Arıcı, 2007; Gelbal, 2008; Kılıç ve Haşıloğlu, 2017; Suna ve diğerleri, 2020; Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2019; Yıldırım, 2019) temel eğitimde akademik başarı üzerine etki eden etmenlere yönelirken; bazı çalışmalar da ortaöğretimdeki akademik başarıyı ele almıştır (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Aslanargun ve diğerleri, 2016; Çelikkol ve Avcı, 2017; Vuranok ve diğerleri, 2017; Suna ve diğerleri, 2020; Abide ve Duman, 2021). Bunun yanı sıra yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine yapılan araştırmalar da (Arıkan, 2019; Ekinci, 2011; G. Polat, 2008) mevcuttur. Ayrıca kimi araştırmalar uluslararası düzeyde öğrenci başarısını ölçmek amacıyla uygulanan PISA ve TIMSS gibi sınav sonuçları esas alınarak yapılmıştır (Aydın ve diğerleri, 2012; Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009; Dolu, 2020; Oral ve McGivney, 2014). Ulusal bazda liselere öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerin akademik başarıları üzerine yapılan araştırmalar da mevcuttur (Aslan, 2017; Karaağaç Cingöz ve Gür, 2020; Ocak ve diğerleri, 2010; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Suna ve diğerleri, 2021; Yavuz ve diğerleri, 2016). Bazı araştırmalarda ise (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Sarier, 2010) öğrencilerin hem merkezi sınavdaki başarısı hem de uluslararası sınavlardaki başarısı üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmalar farklı sosyoekonomik değişkenler incelenerek yapılmıştır. Bu sosyoekonomik değişkenlerin genel olarak anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, ailenin gelir durumu, ikamet edilen yerleşim yeri, gidilen lise türü olduğu görülmüştür.

Bu araştırma, kademeler arası geçişte ve ortaöğretimde akademik başarıyı farklı değişkenlere göre analiz ederek akademik başarı üzerinde etkili olan faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bunun için okula, öğrenciye ve aileye ilişkin farklı değişkenler kategorize edilerek incelenmiştir. Literatürde sunulan tüm çalışmaların amacı mevcut araştırma ile benzer olmakla beraber, bazıları bu araştırmaya daha yakın özellikler taşımaktadır. Bu benzerlik bazı çalışmalardaki çalışma grubu ile ilgili olurken (Abide ve Duman, 2021; Aslan, 2017; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Vuranok ve diğerleri, 2017); bazı araştırmalar ise ele aldığı bağımsız değişkenler açısından benzerlik taşımaktadır (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Abide ve Duman, 2021; Aslan, 2017; Ekinci, 2011; Gelbal, 2008; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; G. Polat, 2008).

Literatürde akademik başarıyı etkileyen değişkenler üzerine birçok araştırmanın olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ortaöğretime geçişte farklı değişkenlerin öğrencinin akademik başarısına etkisini inceleyen çalışmaların var olduğu da anlaşılmıştır. Araştırmalarda başarıyı etkileyen değişkenler ele alınırken genel olarak ailenin eğitim durumu, kazancı, mesleği ve kardeş sayısı en çok araştırılan özellikler olurken; mezun olunan ortaokul türünün araştırmalarda akademik başarıyı etkileme durumu göz önüne alınmamıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda (Öksüzler ve Sürekçi, 2010) yalnızca üç lise türü (Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise, imam hatip lisesi) üzerinde çalışılmışken; bu çalışmada beş farklı türde lise (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise, imam hatip lisesi) araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmanın literatürdeki çalışmalardan farklı diğer yönü ise liselere öğrenci seçme ve yerleştirmesinde kullanılan merkezi ve yerel yerleştirme puanlarını esas alması olmuştur. Hem merkezi yerleştirme ile öğrenci alan fen lisesi ve sosyal bilimler hem de sekizinci sınıf yıl sonu not ortalaması ve ikamet adresini baz alan yerel yerleştirme ile öğrenci alan Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise, imam hatip lisesi örnekleme dahil edilmiştir. Ayrıca literatürde dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalamasını esas alarak farklı değişkenlerin analizini yapan çalışma mevcut değildir. Aile ile ilgili değişkenlerden olan kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği ile ailenin geliri literatürdeki birçok çalışmada akademik başarıyı etkileyen değişkenler olarak ele alınırken; hane nüfusu ve aile yerleşim yeri çok az çalışmada üzerinde durulan özellikler olmuştur. Bu yönüyle çalışmanın, alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

2022-2023 öğretim yılında merkezi ya da yerel yerleştirme sonuçlarına göre Tokat ili Merkez ilçesinde farklı türlerdeki liselere yerleşmiş olan öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine göre akademik başarılarının karşılaştırılmasını amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli geçmişte var olan veya mevcutta varlığını sürdüren bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. İlişkisel tarama ise iki veya daha çok değişkenin kendi arasında değişim derecesini tespit etmek amacıyla kullanılan modeldir (Karasar, 2005, s. 77-81). Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeline uygun olarak öğrencilerin kişisel (cinsiyet ve yaş), ailesel (hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile geliri ve yerleşim yeri) ve kurumsal özelliklerine (lise türü, mezun olunan ortaokul ve yerleşme türü) göre akademik başarılarının (LGS puanı ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalaması) farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada amaçlı örnekleme ve ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine bir incelemenin söz konusu olduğu çalışmalarda; evrenden amaca hizmet edecek büyüklükte örneklem seçmektir (Neuman, 2014 s. 273-274). Bu yöntemle, evren içinden okullar seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci sayıları ve sosyoekonomik etkenler göz önünde bulundurularak üç tane genel lise, bir tane mesleki ve teknik lise, bir tane de imam hatip lisesi belirlenmiştir. Öğrencilerin merkezi ve yerel yerleştirme puanlarına göre seçiminde ise ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş kriterleri ifade etmektedir. Bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Amaçlı örnekleme belirleme yöntemlerine uygun şekilde seçilen 5 okuldaki tüm dokuzuncu sınıflar örnekleme dâhil edilmiştir.

Tokat ili Merkez ilçesinde toplam 24 lise bulunmaktadır. Bu liselerin 7'si genel ortaöğretim (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve Anadolu liseleri), 11'i mesleki ve teknik öğretim (mesleki ve teknik lise, çok programlı lise, özel eğitim meslek okulu), 6'sı din öğretimi (imam hatip lisesi) türündedir. 2022-2023 öğretim yılı ikinci dönemi itibarıyla bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 10.369; dokuzuncu sınıf öğrenci sayısı ise 2.578'dir. Buna göre araştırma evrenini 2.578 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul ve öğrenci sayılarına ait bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Evrende Yer Alan Okul ve Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Yerleştirme Türü	Okulun Adı	9. Sınıf Öğrenci Sayısı
Genel Ortaöğretim	Merkezi Yerleştirme	Tokat Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesi*	104
		Tokat Borsa İstanbul Sosyal Bilimler Lisesi*	80
		Gazi Osman Paşa Lisesi	106
	Yerel Yerleştirme	15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi*	171
		Atatürk Anadolu Lisesi	203
		Plevne Anadolu Lisesi	169
		Şehit Mehmet Han Anadolu Lisesi	121
Mesleki ve Teknik Eğitim	Merkezi+Yerel Yerleştirme	Cumhuriyet Mesleki ve Teknik Anadolu L.*	148
		TOĞÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47
		Tokat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	288
		Yeşilirmak Mesleki ve Teknik Anadolu L.	125
	Yerel Yerleştirme	Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu L.	97
		Merkez İbn-i Sina Mes. ve Tek. And. Lisesi	141
		Zübeyde Hanım Mes. ve Tek. And. Lisesi	132
		Çamlıbel Çok Programlı Anadolu Lisesi	42
	Özel Yetenek	Tokat Güzel Sanatlar Lisesi	45
		Şehit Aydoğan Aydın Spor Lisesi	88
Özel Eğitim	Yavuz Selim Özel Eğitim Meslek Okulu	15	
Din Öğretimi	Merkezi+Yerel Yerleş.	Tokat Anadolu İmam Hatip Lisesi*	125
	Yerel Yerleştirme	Arif Nihat Asya Kız Anadolu İmam Hatip L.	62
		Çat Hüseyin Abbas Anadolu İmam Hatip L.	52
		Fahriye Arat Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	62
		Merkezi Yerleştirme	M. Emin Saraç Anadolu İmam Hatip Lisesi
	Uluslararası Tokat Anadolu İmam Hatip L.	60	
Toplam			2.578

Kaynak: Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Örnekleme dâhil edilen okullar (*) ile gösterilmiştir.

Genel ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim ile din öğretiminde eğitim veren liseler içinden merkezi ve yerel yerleştirme yapma kriteri esas alınarak örneklem seçimi yapılmıştır. Genel ortaöğretimde yerel yerleştirme ile öğrenci alan dört okul içinden amaca uygun bir okul seçilmiş; seçilen bu okulun öğrenci sayısına denk olacak şekilde

de merkezi yerleştirme ile öğrenci alan iki okul belirlenmiştir. Bu şekilde bir seçim yapılmasının amacı genel ortaöğretimde merkezi yerleştirme puanıyla öğrenci alan okullar ile yerel yerleştirmeye öğrenci alan okullardaki öğrenci sayısını mümkün olduğunca birbirine yakın seçmektir. Mesleki ve teknik eğitimde ise hem yerel hem merkezi puan ile öğrenci alan okullar içinden sosyoekonomik özellik çeşitliliğine göre bir okul belirlenmiştir. Din öğretiminde hem merkezi hem yerel yerleştirme puanı ile öğrenci alan bir okul olduğundan doğrudan örnekleme dahil edilmiştir. Belirlenen bu beş lisedeki tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilerek toplam 628 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Krejcie ve Morgan'a göre (1970, s. 608) örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyinde ve $d=.05$ alındığında bu araştırmada 2.578 elemandan oluşan bir evren büyüklüğü için örneklem büyüklüğü en az 335 eleman çıkmaktadır. Bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün 628 öğrenci olarak seçilmesi, örneklem büyüklüğüne uygun kriterleri karşıladığını göstermektedir.

628 öğrenciden 559 tanesinin bilgi formu ve puanlarına doğrudan ulaşılmıştır. Kimi öğrencilerin LGS puanı ve dokuzuncu sınıf not ortalamasından herhangi biri veya öğrenci bilgi formundaki bilgisinden yalnızca bir değişkeni eksik olanlar ilk aşamada örnekleme dâhil edilmiş ve 559 öğrencinin verisi SPSS Programına aktarılarak normallik testi yapılmıştır. Dağılımın normalden aşırı sapmaya uğramadığı varsayımı, nicel araştırmalar için önem arz etmektedir. Bu varsayımı ortaya atmak için ise örneklem büyüklüğünün genellikle 30 ve üzerinde olması kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2021, s. 8). Normallik testi sonucuna göre bazı öğrenciler, bilgilerindeki eksikler dolayısıyla analizler esnasında örneklem dışı bırakılmıştır. Örneklem dışı bırakılan öğrenci sayıları hakkında verilerin analizi kısmında daha detaylı bilgi verilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmanın örneklemini çeşitli okul türlerinden seçilen 507 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme ait bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Örnekleme Giren Öğrencilerin Kişisel, Ailesel ve Kurumsal Özellikleri

Özellik	Kategori	f	%
Lise türü	Fen Lisesi	92	18,2
	Sosyal Bilimler Lisesi	72	14,2
	Anadolu Lisesi	148	29,2
	Mesleki ve Teknik Lise	98	19,3
	İmam Hatip Lisesi	97	19,1
Cinsiyet	Kadın	238	46,9
	Erkek	269	53,1
Yaş	14 yaşında	49	9,6
	15 yaşında	411	81,1
	16-17 yaşlarında	47	9,3
Hane nüfusu	2-3 kişi	40	7,9
	4 kişi	181	35,7
	5 kişi	167	32,9
	6-10 kişi	119	23,5
*Kardeş sayısı	Kardeşi yok	21	4,2
	1 kardeş	179	35,3
	2 kardeş	168	33,1
	3 kardeş	81	16,0
	4 ve üzeri kardeş	58	11,4
Anne eğitim durumu	İlkokul mezunu	143	28,2
	Ortaokul mezunu	107	21,1
	Lise mezunu	132	26,0
	Yükseköğretim mezunu	125	24,7
Baba eğitim durumu	İlkokul mezunu	80	15,8
	Ortaokul mezunu	86	17,0
	Lise mezunu	144	28,4
	Yükseköğretim mezunu	197	38,8
Anne meslek	İşsiz	374	73,8
	Nitelik gerektirmeyen işler	48	9,5
	Profesyonel meslekler	85	16,7
Baba meslek	İşsiz	23	4,5
	Nitelik gerektirmeyen işler	300	59,2
	Profesyonel meslekler	184	36,3
**Aile aylık geliri	5.000 TL ya da daha az	25	4,9
	5.001-9000 TL arası	169	33,3
	9.001-15.000 TL arası	166	32,8
	15.001 TL ve üzeri	147	29,0
Aile yerleşim yeri	Köy	51	10,1
	İlçe	42	8,3
	İl merkezi	414	81,6
Mezun olunan ortaokul türü	Genel ortaokul	357	70,4
	İmam hatip ortaokulu	95	18,7
	Özel okul	55	10,9
Yerleşme türü	Merkezi yerleştirme	224	44,2
	Yerel yerleştirme	283	55,8
Toplam		507	100,0

*Kardeş sayısına öğrencinin kendisi dahil edilmemiştir.

**Öğrenci bilgi formu, okullarca 2022 yılı Eylül ayında alındığından, o tarihteki net asgari ücret 5.500 TL'dir.

Tablo 9'a göre örneklemdaki 507 öğrencinin %29,2'si Anadolu Lisesi, %19,3'ü Mesleki ve Teknik Lise, %19,1'i İmam Hatip Lisesi, %18,1'i Fen Lisesi, %14,2'si Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %53,1'i erkek, %46,9'u kadındır; %81,1'i 15 yaşında, %9,6'sı 14 yaşında ve %9,3'ü 16-17 yaşlarındadır. Hane nüfusunun %35,7'si dört, %32,9'u beş, %23,5'i altı on arası ve %7,9'u iki üç kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin %35,3'ünün bir, %33,1'inin iki, %16,0'sının üç, %11,4'ünün ise dört ve üzeri sayıda kardeşi bulunurken %4,1'inin kardeşi bulunmamaktadır. Öğrencilerin %28,2'sinin annesi ilkokul mezunu, %26,0'sının lise mezunu, %24,7'sinin yükseköğretim mezunu ve %21,1'inin ise ortaokul mezunudur. Baba eğitim durumuna bakıldığında ise %38,8'inin yükseköğretim, %28,4'ünün lise, %17,0'sinin ortaokul ve %15,8'inin ilkokul mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin annelerinin %73,8'i işsizken %16,7'si profesyonel meslek, %9,5'i nitelik gerektirmeyen iş icra etmektedir. Babaların %59,2'si nitelik gerektirmeyen işte çalışırken %36,3'ü profesyonel meslek erbabı, %4,5'i ise işsiz durumdadır. Öğrenci ailelerinin aylık gelir bakımından %33,3'ünün 5.001-9.000 TL arasında, %32,8'inin 9.001-15.000 TL arasında, %29,0'unun 15.001 TL ve üzerinde, %4,9'unun ise 5.000 TL ya da daha az ücretle hayatını idame ettirdiği görülmektedir. Öğrenci ailelerinin %81,6'sı il merkezinde yaşarken; %10,1'i köyde, %8,3'ü ise ilçede ikamet etmektedir. Öğrencilerin %70,4'ü genel ortaokuldan, %18,7'si imam hatip ortaokulundan, %10,9'u ise özel bir ortaokuldan mezun olmuştur. Öğrencilerin okudukları liseye %55,8'i yerel yerleşme ile, %44,2'si ise merkezi yerleşme ile girmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri çeşitli kaynaklardan farklı araç ve teknikler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarının tespiti için LGS puanları ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalamaları, bağımsız değişkeni olan öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerinin tespiti için ise öğrenci bilgi formlarının kullanılması uygun görülmüştür. Veri kaynakları aşağıda detaylı şekilde ele alınmıştır.

İki tür yerleştirme puanı bulunmaktadır. Merkezi yerleştirme, öğrencinin LGS'den aldığı puanla, bir sıralama neticesinde tercihlerinden uygun olanına yerleştirilmesini ifade etmektedir. Yerel yerleştirme ise öğrencilerin ikamet adresi ve ortaokul mezuniyet puanına göre ikamet adresi odağında, mezuniyet puanı yüksek

olandan başlanarak yapılan yerleştirmeyi ifade etmektedir. Yerel yerleştirme için LGS'ye girmiş olma şartı aranmamaktadır. Ancak bazı proje okulu olan imam hatip liseleri ile alan/okul olarak proje mesleki ve teknik liselerine LGS puanı ile merkezi yerleştirme yapılmaktadır.

Öğrenci bilgi formu, okullarda dokuzuncu sınıfa yeni başlayan öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla okul rehberlik servislerince oluşturulan formu ifade etmektedir. Bu formun farklı versiyonları mevcut olduğu için kullanılan formların birer örneği okullardan alınmıştır. Yapılan inceleme sonrası bazı okulların kendi özgün formunu oluşturduğu, bazılarının ise Bakanlıkça hazırlanan formu kullandığı belirlenmiştir. Bilgi için kullanılan formlar Ek-2'de sunulmuştur. Örnekleme yer alan okulların öğrenci bilgi formları talep edilerek formlarda yer alan ortak bilgiler ve yorumlaması üzerinden analizler yapılmıştır. Formlarda öğrencinin cinsiyeti, yaşı (doğum tarihi), anne ve babanın öğrenim durumu ile mesleği, ailenin yaşadığı yerleşim yeri, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı, mezun olunan ortaokul türü, öğrenim görülen lise türü ve yerleşme türü alınan formlardaki ortak bilgiler iken; evin kendisinin olup olmadığı, evin ne ile ısındığı, okuduğu kitap sayısı, anne ve babanın engel durumu, öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğu gibi bilgiler her formda mevcut olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Excel dosyasına aktarıldıktan ve düzenlendikten sonra SPSS Statistics 27 programında analiz edilmiştir. Araştırmada bağımlı değişkenler öğrencilerin LGS puanı ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalaması iken; bağımsız değişkenler lise türü, cinsiyet, yaş, hane nüfusu, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, ailenin aylık geliri, ailenin yerleşim yeri, mezun olunan ortaokul türü ve yerleşme türüdür. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bağımsız değişkenler için betimleyici istatistikler kullanılmış, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Örnekleme olarak belirlenen 628 öğrenciden ilk adımda 559 tanesinin LGS puanı ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalamalarına ulaşılmıştır. Ardından veriler üzerinde düzeltmeler yapılarak öğrenci kodları, LGS puanları, not ortalamaları, anne ve baba mesleği, hane nüfusu ve kardeş sayısı kodları yeniden düzenlenmiştir. Bu araştırmanın veri analizi LGS puanı ve not ortalaması üzerinden yapılacağı için puanı olmayan on beş

öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Yapılan normallik testi sonucu not ortalaması 20 ve daha altı puanda kalan sekiz öğrenci verisi analiz dışı bırakılarak toplam 536 öğrenci verisi üzerinde analizler yapılmış ancak tespit edilen uç değerlere yönelik tekrar veri süzme işlemi gerçekleştirilmiştir. Dokuz uç değer hane nüfusu, anne ve baba eğitim bilgileri olmadığı için; yirmi uç değer ise mezun olduğu ortaokul bilgisi eksik olduğu için analiz dışı bırakılması uygun bulunmuştur. Sonuç olarak bu araştırmanın veri sayısına ait bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Ait Veri Sayısı

	Geçerli Veri		Eksik Veri		Toplam Veri	
	N	%	N	%	N	%
LGS puanı	507	100,0	0	0,0	507	100,0
Not ortalaması	507	100,0	0	0,0	507	100,0

Dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalaması ve LGS puanları için yapılan normallik testi ile çarpıklık değeri (skewness) ve basıklık değeri (kurtosis) +1,5 ile -1,5 arasında bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell’e (2020) göre çarpıklık ve basıklık değeri +1,5 ile -1,5 arasında olduğunda dağılım normallik varsayımını karşılamaktadır. LGS puanı ve not ortalamasının çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. LGS Puanı ve Not Ortalamasına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Statistic	Std. Error
LGS puanı	Çarpıklık	-,097	,108
	Basıklık	-1,104	,217
Not ortalaması	Çarpıklık	-,797	,108
	Basıklık	-,438	,217

Normallik testi sonucuna göre not ortalaması için çarpıklık değeri -,797, basıklık değeri ise -,438; LGS puanı için çarpıklık değeri -,097, basıklık değeri -1,104 bulunmuştur.

Tablo 12’ye göre normallik testi sonucunda bağımlı değişkenler için dağılımın $p < .01$ düzeyinde normallik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 12. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Not ortalaması	,130	507	<,000	,907	507	<,000
LGS puanı	,080	507	<,000	,955	507	<,000

Büyük bir grup üzerinde çalışmanın yürütüldüğü göz önüne alındığında normallik testi sonucuna göre örneklemin LGS puanlarının ve yıl sonu not ortalamalarının normal dağılım gösterdiği kabul edilerek (Büyüköztürk, 2021, s. 8) parametrik testler ile analizine geçilmiştir. Bağımsız değişkenlerde bir faktörün iki alt grubunun karşılaştırılmasında İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-Testi, üç ya da daha fazla alt grubun karşılaştırılmasında Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Anlamli farklılık gösteren değişkenlerde varyanslar homojen dağıldıysa Tukey testi, homojen dağılmadıysa Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Az sayıda deneğin oluşturduğu tek faktörlü gruplar arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için kullanılan Kruskal Wallis H Testi, parametrik olan ANOVA'nın normallik varsayımının karşılanmadığı durumda kullanılır (Büyüköztürk, 2021, s. 168). Bu araştırmada kardeş sayısı, baba mesleği ve aile aylık gelir durumu değişkenlerinde denek sayısı otuzun altında kaldığı için nonparametrik testlerden olan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerinin LGS puanları ve not ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2021) göre çoklu regresyon analizi, iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bir bağımlı değişkenin tahmin edilmesini ifade etmektedir (s. 155).

Bulgulara geçmeden önce not ortalaması ile LGS puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Not Ortalaması ile LGS Puanı Korelasyon Analizi

	LGS Puanı	
Not Ortalaması	r	,865
	p	,000**

**p<,01

Yapılan korelasyon analizine göre not ortalaması ile LGS puanı arasında pozitif yönde güçlü bir korelasyon vardır ($r=,865$; $p<,05$). Bu sonuç, verilerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik bir araştırmada kullanılan testin, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarı kistası olarak kullanılmaktadır. Geçerlik, bir testle ölçülmek istenen özelliğin doğru ölçüm derecesidir. Geçerlikte kullanılan üç farklı sınıflandırma vardır. Bunlar: kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir. Kapsam geçerliğinde en sık kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmaktır. Yapı geçerliğini incelemek için ise gelecekte elde edilecek puanlar ile bugün elde edilmiş puanların karşılaştırması yapılmalıdır (Büyüköztürk, 2021, s. 179-181). Bu araştırmada kapsam geçerliği ve ölçüt geçerliği uygulaması olan yordama geçerliğine başvurulmuştur. Kapsam geçerliği için araştırmanın verileri ve analiz sonuçları hakkında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde akademisyen görüşü alınmıştır. Yordama geçerliği için ise bu araştırmanın örneklemini oluşturan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin üniversite sınavından elde ettiği başarılarının ölçümü yapılarak geçerlik ölçümü yapılması düşünülmektedir. Ayrıca dış geçerliği sağlamak için yapılan araştırma verilerinin toplanma ve analiz süreci detaylı şekilde anlatılmıştır.

Güvenirlik, test ile ölçülmek istenen özelliğin ne derece doğru ölçüldüğü hakkında bilgi vermektedir. Geçerlik ve güvenirlik sağlamanın diğer bir yolu ise araştırma örnekleminin çeşitlilik durumunun artırılması ile ilgilidir (Meriam, 2009; akt. Taş, 2016). Bu amaçla araştırmanın örneklemi belirlenirken farklı türden okullar seçilerek örnekleme çeşitliliğe gidilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin akademik başarılarının (not ortalaması ve LGS puanları) kişisel (cinsiyet ve yaş), ailesel (anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile geliri, yerleşim yeri, hane nüfusu ve kardeş sayısı) ve kurumsal (kayıtlı olunan lise türü, mezun olunan ortaokul ve yerleşme türü) değişkenler açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda öğrencilerin kişisel özelliklerine göre akademik başarı düzeyleri cinsiyet ve yaş özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular iki alt başlıkta sunulmuştur.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla t testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyete Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	t	p
LGS Puanı	Kız	238	360,72	77,20	4,570	,000**
	Erkek	269	326,75	90,15		
Not Ortalaması	Kız	238	83,34	13,71	6,829	,000**
	Erkek	269	73,84	17,55		

**p<,01

Yapılan analiz sonucunda cinsiyete göre LGS puanı ($t_{(505)}=4,570$; $p<,01$) ve not ortalamasının ($t_{(505)}=6,829$; $p<,01$) anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamaları, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Yaş'a Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında yaş'a göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının yaş'a göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15. Yaş'a Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	122228,113	2	61114,057	8,523	000**
	Gruplar İçi	3614052,644	504	7170,739		
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	6819,447	2	3409,724	13,054	000**
	Gruplar İçi	131646,665	504	261,204		
	Toplam	138466,112	506			

**p<.01,

Analiz doğrultusunda yaş'a göre LGS puanı ($F_{(2, 504)} = 8,523$, $p < .01$) ve not ortalamasının ($F_{(2, 504)} = 13,054$, $p < .01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaş grupları arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Yaş'a Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	14 yaş ¹	49	295,24	77,40	3,2>1
	15 yaş ²	411	347,93	86,63	
	16-17 yaş ³	47	346,36	73,65	
Not Ortalaması	14 yaş ¹	49	67,39	17,49	3,2>1
	15 yaş ²	411	79,16	16,04	
	16-17 yaş ³	47	82,11	15,83	

Hangi yaş grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi yapılmıştır. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane's T2 testi sonucunda 15, 16-17 yaşındaki öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamalarının, 14 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Ailesel Özelliklerine Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında öğrencilerin ailesel özelliklerine göre akademik başarı düzeyleri hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba

mesleği, aile aylık gelir durumu ve aile yerleşim yeri özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular alt başlıklarda sunulmuştur.

Hane Nüfusuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında hane nüfusuna göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının hane nüfusuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17. Hane Nüfusuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	806583,939	3	268861,313		
	Gruplar İçi	2929696,819	503	5824,447	46,161	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	30971,668	3	10323,889		
	Gruplar İçi	107494,444	503	213,707	48,309	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<,01

Analiz doğrultusunda hane nüfusuna göre LGS puanı ($F_{(3, 503)}=46,161$, $p<,01$) ve not ortalamasının ($F_{(3, 503)}=48,309$, $p<,01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hane nüfusları arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Hane Nüfusuna Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	2-3 kişi ¹	40	358,17	86,19	
	4 kişi ²	181	371,85	75,93	
	5 kişi ³	167	358,13	77,71	1,2,3>4
	6-10 kişi ⁴	119	271,49	71,29	
Not Ortalaması	2-3 kişi ¹	40	81,09	15,12	
	4 kişi ²	181	84,49	12,91	
	5 kişi ³	167	80,77	15,14	1,2,3>4
	6-10 kişi ⁴	119	64,48	16,09	

Hangi hane nüfusu grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. LGS puanının karşılaştırılmasında varyanslar homojen dağıldığı için gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda hane nüfusu 2-3, 4 ve 5 kişi olan öğrencilerinin LGS puanının, hane nüfusu 6-10 kişi olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Not ortalaması açısından varyanslar homojen

dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane's T2 testi sonucunda hane nüfusu 2-3, 4 ve 5 kişi olan öğrencilerinin not ortalamasının, hane nüfusu 6-10 kişi olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Kardeş Sayısına Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

Özellik	Kategori	f	SO	Sd	χ^2	p	Fark
LGS Puanı	Kardeşi Yok ¹	21	269,71				
	1 kardeş ²	179	310,67				
	2 kardeş ³	168	281,84	4	113,969	,000**	1,2,3>4,5
	3 kardeş ⁴	81	165,85				
	4-9 kardeş ⁵	58	115,88				
Not Ortalaması	Kardeşi Yok ¹	21	245,38				
	1 kardeş ²	179	311,58				
	2 kardeş ³	168	280,25	4	108,466	,000**	2>1,3,5 3>4,5
	3 kardeş ⁴	81	171,83				
	4-9 kardeş ⁵	58	118,15				

**p<,01

İkili gruplar arasında Mann Whitney U Testi yapılarak hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(4)} = 113,969$; $p<,01$). Buna göre kardeşi olmayanların, 1 ve 2 kardeşi olanların LGS puanı, 3 ve 4-9 arası kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Kardeş sayısına göre not ortalamasının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2_{(4)} = ,108,466$; $p<,01$). Buna göre 1 kardeşi olanların not ortalaması, kardeşi olmayanlara, 3 ve 4-9 arası kardeşi olanlara göre; 2 kardeşi olanların not ortalaması, 3 ve 4-9 arası kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının

anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	1326968,333	3	442322,778		
	Gruplar İçi	2409312,424	503	4789,886	92,345	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	37926,896	3	12642,299		
	Gruplar İçi	100539,216	503	199,879	63,250	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<,01

Analiz doğrultusunda anne eğitim durumuna göre LGS puanı ($F_{(3, 503)}=92,345$, $p<,01$) ve not ortalamasının ($F_{(3, 503)}=63,250$, $p<,01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne eğitim durumları arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Anne Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	İlkokul ¹	143	290,20	78,26	
	Ortaokul ²	107	298,24	67,10	
	Lise ³	132	368,00	70,28	4>3>1,2
	Yükseköğretim ⁴	125	414,07	57,88	
Not Ortalaması	İlkokul ¹	143	69,72	17,02	
	Ortaokul ²	107	69,81	16,85	
	Lise ³	132	83,95	12,97	4>3>1,2
	Yükseköğretim ⁴	125	89,42	7,66	

Hangi eğitim durumu grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane’s T2 testi sonucunda annesi yükseköğretim mezunu olanların LGS puanı ve not ortalaması, annesi ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca annesi lise mezunu olanların not ortalamasının, annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 22 ve Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	1054929,560	3	351643,187		
	Gruplar İçi	2681351,198	503	5330,718	65,965	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	34049,440	3	11349,813		
	Gruplar İçi	104416,672	503	207,588	54,675	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<,01

Analiz sonucunda baba eğitim durumuna göre LGS puanı ($F_{(3, 503)} = 65,965$, $p < ,01$) ve not ortalamasının ($F_{(3, 503)} = 54,675$, $p < ,01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Baba eğitim durumları arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Baba Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	İlkokul ¹	80	276,48	69,20	
	Ortaokul ²	86	299,62	82,66	
	Lise ³	144	333,99	75,69	4>3>1,2
	Yükseköğretim ⁴	197	394,75	67,88	
Not Ortalaması	İlkokul ¹	80	66,91	16,61	
	Ortaokul ²	86	69,02	18,03	
	Lise ³	144	77,75	14,81	4>3>1,2
	Yükseköğretim ⁴	197	87,37	10,97	

Hangi eğitim durumu grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane's T2 testi sonucuna göre babası yükseköğretim mezunu olanların LGS puanı, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca babası lise mezunu olanların LGS puanı ve not ortalamasının,

babası ilkokul ve ortaokul mezunu olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında anne mesleğine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının anne mesleğine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 24 ve Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24. Anne Mesleğine Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	586460,873	2	293230,436		
	Gruplar İçi	3149819,885	504	6249,643	46,920	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	11963,349	2	5981,674		
	Gruplar İçi	126502,764	504	250,998	23,832	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<,01

Analiz doğrultusunda anne meslek durumuna göre LGS puanı ($F_{(2, 504)}=46,920$, $p<,01$) ve not ortalamasının ($F_{(2, 504)}=23,832$, $p<,01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne meslek grupları arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Anne Mesleğine Göre Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	İşsiz ¹	374	328,39	82,84	
	Nitelik gerektirmeyen işler ²	48	320,27	77,34	3>2,1
	Profesyonel meslekler ³	85	418,29	60,68	
Not Ortalaması	İşsiz ¹	374	76,19	16,82	
	Nitelik gerektirmeyen işler ²	48	75,57	17,34	3>2,1
	Profesyonel meslekler ³	85	89,11	9,03	

Hangi meslek grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane’s T2 testi sonucuna göre annesi profesyonel meslek grubunda

çalışanların LGS puanı ve not ortalaması, annesi işsiz olanlara ve nitelik gerektirmeyen işte çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında baba mesleğine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının baba mesleğine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Baba Mesleğine Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

Özellik	Kategori	f	SO	Sd	χ^2	p	Fark
LGS Puanı	İşsiz ¹	23	244,35				
	Nitelik gerektirmeyen işler ²	300	198,73	2	114,312	,000**	3>1,2
	Profesyonel meslekler ³	184	345,33				
Not Ortalaması	İşsiz ¹	23	229,35				
	Nitelik gerektirmeyen işler ²	300	200,63	2	110,076	,000**	3>1,2
	Profesyonel meslekler ³	184	344,11				

**p<,01

İkili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılarak hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(2)} = 114,312$; $p<,01$). Babası profesyonel meslek grubunda çalışanların LGS puanı, babası işsiz olanlara ve nitelik gerektirmeyen işte çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Baba meslek durumuna göre not ortalamasının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2_{(2)} = 110,076$; $p<,01$). Buna göre babası profesyonel meslek grubunda çalışanların not ortalaması, babası işsiz olanlara ve nitelik gerektirmeyen işte çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında aile aylık gelirine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının ailenin aylık gelir durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

Özellik	Kategori	f	SO	Sd	χ^2	p	Fark
LGS Puanı	5.000 TL ya da daha az ¹	25	158,00	3	133,844	,000**	4>1,2,3
	5.001-9000 TL arası ²	169	173,92				
	9.001-15.000 TL arası ³	166	258,92				3>1,2
	15.001 TL ve üzeri ⁴	147	356,84				
Not Ortalaması	5.000 TL ya da daha az ¹	25	182,82	3	100,659	,000**	4>1,2,3
	5.001-9000 TL arası ²	169	181,00				
	9.001-15.000 TL arası ³	166	261,61				3>1,2
	15.001 TL ve üzeri ⁴	147	341,43				

**p<,01

İkili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılarak hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 133,844$; $p<,01$). Buna göre aile aylık geliri 15.001 TL ve üzeri olanların çocuklarının LGS puanlarının, aile aylık geliri 5.000 TL ya da daha az, 5.001-9000 TL arası ve 9.001-15.000 TL arası olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca aile aylık geliri 9.001-15.000 TL arası olanların çocuklarının LGS puanı, aile aylık geliri 5.000 TL ya da daha az ve 5.001-9000 TL arası olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Aile aylık gelir durumuna göre not ortalamasının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 100,659$; $p<,01$). Buna göre aile aylık geliri 15.001 TL ve üzeri olanların çocuklarının not ortalaması, aile aylık geliri 5.000 TL ya da daha az, 5.001-9000 TL arası ve 9.001-15.000 TL arası olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca aile aylık geliri 9.001-15.000 TL arası olanların çocuklarının not ortalaması, aile aylık geliri 5.000 TL ya da daha az ve 5.001-9000 TL arası olanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Aile Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında aile yerleşim yerine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının aile yerleşim yerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28. Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	214209,792	2	107104,896		
	Gruplar İçi	3522070,966	504	6988,236	15,326	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	7748,914	2	3874,457		
	Gruplar İçi	130717,198	504	259,360	14,939	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<,01

Analiz doğrultusunda yerleşim yerine göre LGS puanı ($F_{(2, 504)}=15,326$; $p<,01$) ve not ortalamasının ($F_{(2, 504)}=14,939$; $p<,01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yerleşim yerleri arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Yerleşim Yerine Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	Köy ¹	51	282,73	64,94	
	İlçe ²	42	364,33	95,74	3,2>1
	İl Merkezi ³	414	347,89	84,31	
Not Ortalaması	Köy ¹	51	66,69	16,12	
	İlçe ²	42	81,16	17,70	3,2>1
	İl Merkezi ³	414	79,44	15,94	

Hangi yerleşim yerleri arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane’s T2 testi sonucunda ilçede ve il merkezinde yaşayanların LGS puanı, köyde yaşayanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Not ortalaması açısından varyanslar homojen dağıldığı için gerçekleştirilen Tukey testi sonucunda ilçede ve il merkezinde yaşayanların not ortalaması, köyde yaşayanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Kurumsal Özelliklere Göre Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda öğrencilerin kurumsal özelliklerine göre akademik başarı düzeyleri mezun olunan ortaokul, yerleşme türü ve kayıtlı olunan lise özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular üç alt başlıkta sunulmuştur.

Mezun Olunan Ortaokul Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında mezun olunan ortaokul türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının araştırmanın okul ile ilgili değişkenlerinden olan mezun olunan ortaokula göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 30 ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 30. Mezun Olunan Ortaokul Türüne Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	367064,544	2	183532,272		
	Gruplar İçi	3369216,213	504	6684,953	27,455	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	8118,070	2	4059,035		
	Gruplar İçi	130348,042	504	258,627	15,695	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<,01

Analiz doğrultusunda mezun olunan ortaokul türüne göre LGS puanı ($F_{(2, 504)} = 27,455$, $p < ,01$) ve not ortalamasının ($F_{(2, 504)} = 15,695$, $p < ,01$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Mezun olunan ortaokul türleri arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Mezun Olunan Ortaokul Okul Türüne Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	Genel ortaokul ¹	357	340,84	84,29	
	İmam hatip Ortaokulu ²	95	309,69	81,24	3>1>2
	Özel okul ³	55	411,76	63,75	
Not Ortalaması	Genel ortaokul ¹	357	78,52	16,77	
	İmam hatip Ortaokulu ²	95	72,19	16,59	3>1>2
	Özel okul ³	55	87,40	8,92	

Hangi mezun olunan ortaokul türleri arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane’s T2 testi sonucuna göre ortaokulu özel okulda okuyan öğrencilerin LGS puanı ve not ortalaması genel ortaokul ve imam hatip ortaokulu mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca genel ortaokul mezunlarının LGS

puanı ve not ortalaması da imam hatip ortaokulu mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Yerleşme Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında yerleşme türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla t testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının yerleşme türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Yerleşme Türüne Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	t	p
LGS Puanı	Merkezi yerleşme	224	397,27	74,73	15,413	,000**
	Yerel yerleşme	283	299,50	67,78		
Not Ortalaması	Merkezi yerleşme	224	85,05	14,32	8,892	,000**
	Yerel yerleşme	283	72,96	16,25		

**p<,01

Yapılan analiz sonucunda yerleşme türüne göre LGS puanları ($t_{(505)}=15,413$; $p<,05$) ve not ortalamasının ($t_{(505)}=8,892$; $p<,01$) anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Merkezi yerleştirmeye liseye yerleştirilenlerin LGS puanı ve not ortalaması, yerel yerleştirmeye liseye yerleştirilenlere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Kayıtlı Olunan Lise Türüne Göre Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Örneklemdaki öğrencilerin akademik başarıları (LGS puanı, not ortalaması) arasında kayıtlı olunan lise türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla One Way Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin LGS puanı ve not ortalamasının kayıtlı olunan lise türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 33 ve Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 33. Lise Türüne Göre Akademik Başarının Karşılaştırılması

		KT	sd	KO	F	p
LGS Puanı	Gruplararası	3081054,271	4	770263,568		
	Gruplar İçi	655226,487	502	1305,232	590,135	,000**
	Toplam	3736280,758	506			
Not Ortalaması	Gruplararası	95739,890	4	23934,973		
	Gruplar İçi	42726,222	502	85,112	281,217	,000**
	Toplam	138466,112	506			

**p<.01

Analiz doğrultusunda kayıtlı olunan lise türüne göre LGS puanı ($F_{(4, 502)} = 590.135$, $p < .000$) ve not ortalamasının ($F_{(4, 502)} = 281.217$, $p < .000$) anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kayıtlı olunan lise türleri arasındaki farkı ifade eden puanlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Kayıtlı Olunan Lise Türüne Göre Akademik Başarı Puanlarının İncelenmesi

Özellik	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	Fark
LGS Puanı	Fen Lisesi ¹	92	465,82	10,05	
	Sosyal Bilimler Lisesi ²	72	396,52	18,55	
	Anadolu Lisesi ³	148	352,73	36,94	1>2>3>4>5
	İmam Hatip Lisesi ⁴	97	270,49	52,47	
	Mesleki ve Teknik Lise ⁵	98	243,87	40,19	
Not Ortalaması	Fen Lisesi ¹	92	95,62	2,32	
	Sosyal Bilimler Lisesi ²	72	87,55	6,14	
	Anadolu Lisesi ³	148	84,90	6,25	1>2>3>4>5
	İmam Hatip Lisesi ⁴	97	64,79	14,31	
	Mesleki ve Teknik Lise ⁵	98	58,65	12,08	

Hangi lise türleri arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilmesi için Post-Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Varyanslar homojen dağılmadığı için gerçekleştirilen Tamhane’s T2 testi sonucunda Fen lisesi öğrencilerinin LGS puanı ve not ortalamasının, diğer lise türlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre LGS puanı ve not ortalamalarının fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik lise sıralamasında farklılaştığı bulunmuştur.

Öğrencilerin Kişisel, Ailesel ve Kurumsal Özelliklerinin LGS Puanları ve Not Ortalamalarına Olan Etkisi

Öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerine göre LGS puanları ve not ortalamaları Çoklu Regresyon Analizi ile yordanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 35 ve Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 35. LGS Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	F	Model (p)
Sabit	252,162	30,057		8,389	,000		
Cinsiyet	-23,633	5,795	-,137	-4,078	,000		
Yaş	4,248	6,677	,022	,636	,525		
Hane nüfusu	-2,391	5,014	-,032	-,477	,634		
Kardeş sayısı	-10,502	5,532	-,130	-1,899	,058		
Anne eğitim durumu	18,894	3,845	,252	4,913	,000	39,035	,000
Baba eğitim durumu	11,403	3,662	,144	3,114	,002		
Anne mesleği	-3,233	3,202	-,043	-1,010	,313		
Baba mesleği	7,952	2,527	,120	3,147	,002		
Aile aylık geliri	23,695	3,987	,247	5,943	,000		
Aile yerleşim yeri	-7,298	4,781	-,054	-1,526	,128		
Mezun olunan ortaokul	3,326	4,431	,026	,750	,453		
R= ,682		R ² = ,465					
F ₍₁₁₋₄₉₅₎ = 39,035		p< ,05					

Öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerinin LGS puanlarına olan etkisinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, baba mesleği ve aile aylık gelirin, LGS puanlarıyla anlamlı bir ilişkisi ($R = ,682$, $R^2 = ,465$) olduğu tespit edilmiştir ($F_{(11-495)} = 39,035$, $p < ,05$). Söz konusu değişkenler, öğrencilerin LGS puanlarındaki değişimin %46,5'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin LGS puanındaki etkisinin önem sırası incelendiğinde sırasıyla anne eğitim durumu ($\beta = ,252$), aile aylık gelir ($\beta = ,24709$), baba eğitim durumu ($\beta = ,144$), cinsiyet ($\beta = -,137$) ve baba mesleği ($\beta = ,120$) bulunmaktadır. Yaş, hane nüfusu, kardeş sayısı, anne mesleği, aile yerleşim yeri ve mezun olunan ortaokul ise LGS puanlarının anlamlı birer yordayıcısı değildir ($p > ,05$).

Öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerinin not ortalamalarına olan etkisinin incelendiği Çoklu Regresyon Analizi bulguları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Not Ortalamalarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	F	Model (p)
Sabit	67,446	5,978		11,283	,000		
Cinsiyet	-7,802	1,153	-,236	-6,770	,000		
Yaş	3,840	1,328	,101	2,892	,004		
Hane nüfusu	-,828	,997	-,057	-,831	,407		
Kardeş sayısı	-2,236	1,100	-,144	-2,032	,043		
Anne eğitim durumu	2,448	,765	,169	3,201	,001	33,733	,000
Baba eğitim durumu	2,405	,728	,158	3,302	,001		
Anne mesleği	-1,153	,637	-,080	-1,811	,071		
Baba mesleği	1,593	,503	,125	3,169	,002		
Aile aylık geliri	3,647	,793	,197	4,600	,000		
Aile yerleşim yeri	-,832	,951	-,032	-,875	,382		
Mezun olunan ortaokul	-,336	,881	-,014	-,381	,703		
R= ,655		R ² = ,428					
F ₍₁₁₋₄₉₅₎ = 33,733		p< ,05					

Öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerinin dokuzuncu sınıf not ortalamalarına olan etkisinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, baba mesleği ve aile aylık gelirin, dokuzuncu sınıf not ortalamasıyla anlamlı bir ilişkisi ($R = ,655$, $R^2 = ,428$) olduğu tespit edilmiştir ($F_{(11-495)} = 33,733$, $p < ,05$). Söz konusu değişkenler, öğrencilerin not ortalamasındaki değişimin %42,8'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin, not ortalamasına olan etkisindeki önem sırası incelendiğinde sırasıyla cinsiyet ($\beta = -,236$), aile aylık geliri ($\beta = ,197$), anne eğitim durumu ($\beta = ,169$), baba eğitim durumu ($\beta = ,158$), kardeş sayısı ($\beta = -,144$), baba mesleği ($\beta = ,125$) ve yaş ($\beta = ,101$) bulunmaktadır. Hane nüfusu, anne mesleği, aile yerleşim yeri ve mezun olunan ortaokul ise not ortalamasının anlamlı birer yordayıcısı değildir ($p > ,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma ile ortaöğretime geçişte ve dokuzuncu sınıfta akademik başarı, kişisel (cinsiyet ve yaş), ailesel (hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile geliri ve yerleşim yeri) ve kurumsal değişkenlere (mezun olunan ortaokul, yerleşme türü ve kayıtlı olunan lise türü) göre incelenmiştir.

Analizler sonucunda akademik başarının (LGS puanı ve not ortalaması) cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin akademik başarıları, erkek öğrencilerden yüksektir. Literatürde benzer sonuca ulaşmış birçok çalışma (Abay ve Keleşoğlu, 2016; Arıkan, 2019; Aslan, 2017; G. Polat, 2008; Sarier, 2010) vardır. Yapılan çalışmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olmasının altında yatan birçok sebebin olduğunu ifade etmektedir. Batyra (2017) kız öğrencilerin daha başarılı olmasında motivasyon, çalışma becerisi ve annelerinin eğitim düzeyinin önemli bir etkisi olduğunu söylemektedir (s. 15-17). Anne eğitim durumu ile öğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkiyi gösteren Ek 3'e göre, annesi lise veya yükseköğretim mezunu olan kız öğrenci oranı %61,7 erkek öğrencilerde bu oran %42,1'dir. Lise türlerine göre cinsiyet değişkeninin anne öğrenim durumu açısından dağılımını gösteren Ek 4'e göre annesi yükseköğretim mezunu olan kız (%40,0) ve erkek öğrenciler (%53,0) daha çok fen lisesinde öğrenim görmektedir. Annesi lise ve ortaokul mezunu olan kız öğrenciler (%54,0/%44,4) daha çok Anadolu lisesinde; ilkokul mezunu olan kız öğrenciler (%46,4) mesleki ve teknik lisede öğrenim görmektedir. Annesi lise (%43,4), ortaokul (%51,9) ve ilkokul (%44,7) mezunu olan erkek öğrenciler ise daha çok imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Mesleki ve teknik lisede öğrenim gören kız öğrencilerin anneleri daha çok ilkokul mezunudur. Bu durum mevcut çalışmanın, literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin sözel derslerde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009; Gelbal, 2008) bulunmaktadır. Bunun aksine akademik başarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını söyleyen çalışmanın (Kılıç ve Haşiloğlu, 2017) yanı sıra erkek öğrencilerin akademik başarılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu söyleyen çalışmalar da (Aslanargun ve diğerleri, 2016; Dolu, 2020) mevcuttur.

Öğrencilerin akademik başarısının yaşa göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı sınıf düzeyinde, yaşı büyük olan öğrencinin yaşça küçük olandan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın yapıldığı yıl ve 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya başlandığı yıl baz alındığında; araştırmanın örneklemine giren 2022-2023 öğretim yılındaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin birinci sınıfa başladığı 2014-2015 öğretim yılı 4+4+4 sisteminin uygulandığı yılları kapsamaktadır. Buradan yola çıkarak, 2012 yılında MEB tarafından on iki yıl zorunlu eğitim uygulaması olan 4+4+4 sisteminin ürünü olan bu öğrencilerin aynı sınıf düzeyinde farklı yaşlarda kategorileşmesi, sistemin yıllar içerisindeki işlevsizliğini ortaya koymaktadır (MEB, 2012a, s. 9). MEB'in 2012 yılında yaptığı bu değişiklikle okula kayıt yaşı düşürülmüş ve o yıllarda iddia edilen aksine bugün bu araştırma gösteriyor ki öğrencinin yaşı küçüldükçe akademik başarısı düşmektedir. 2012 yılında getirilen 4+4+4 eğitim sisteminin, henüz beş buçuk yaşında olan öğrencileri ilköğretim birinci sınıf kaydına imkân veren yapısı, ileriki sınıflarda yaşı akademik başarıyı etkileyen bir faktör olmasına sebebiyet vermiştir. Literatürde bunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşan birçok araştırma (Duran, 2013; Küçük, 2016; Şahin ve diğerleri, 2023) mevcuttur. Bu sistemle 66 ve 72 aylık çocuklar aynı sınıflarda öğrenim görmektedir. Oysa bu kadar küçük yaş grubunda bir iki ay dahi çocuğun küçük kas becerilerinin gelişimi açısından ve öğrenmesi üzerinde oldukça büyük öneme sahiptir.

Akademik başarının hane nüfusuna göre farklılık göstermesi bu araştırmanın diğer sonuçlarındandır. 2-3, 4 ve 5 kişiden oluşan hanede yaşayan öğrencilerin akademik başarısının 6-10 kişilik hanede yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hane nüfusu 4 kişi olan öğrencilerin hem not ortalamaları hem de LGS puanları 2-3, 5 ve 6-10 kişi olan öğrencilerden daha yüksektir. 2-3 kişilik hanede yaşayan öğrencilerin anne babasının boşanmış olması veya aile fertlerinden birini kaybetmiş öğrenciler olması muhtemeldir. Bu durumdan hareketle, bu çalışma çocuğun evdeki olanaklarının etkisini de ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca hane nüfusu 2-3, 4 ve 5 kişi olan öğrencilerin hane nüfusu 6-10 kişi olandan daha başarılı olması, ailedeki çocuk sayısının veya çekirdek aile dışından fertlerin aileye katılmasının öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin kardeş sayısına göre akademik başarıları arasındaki fark incelendiğinde bir ve iki kardeşi olanların not ortalaması, kardeşi olmayanlardan ve 3 ve 4-9 arası kardeşi olanlardan daha yüksektir. Not ortalaması açısından akademik başarının

kardeş sayısı arttıkça düştüğü söylenebilir. Burada dikkat çeken nokta ise not ortalaması açısından bir kardeşi olan öğrencilerin, kardeşi olmayan öğrencilerden daha başarılı olmasıdır. Araştırmada LGS puanlarına bakıldığında da kardeşi olmayanlar, bir kardeşi olanlar ve iki kardeşi olanların LGS puanları, üç kardeşi ve 4-9 arası kardeşi olanlara göre daha yüksektir. Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça LGS puanlarının düştüğü söylenebilir. Kılıç ve Haşiloğlu (2017) tarafından sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilgisi derslerinde akademik başarıları üzerine yapılan araştırmada kardeş sayısı azaldıkça bu derslerdeki öğrenci başarısının arttığı söylenmiştir. Ayrıca Gelbal (2008), anne eğitim düzeyinin tek başına öğrencinin Türkçe testindeki başarısını artırmada yeterli olmadığını; kardeş sayısı yüksek olan ailelerde anne yükseköğretim mezunu olsa dahi öğrencinin bu dersteki başarısının düştüğünü belirlemiştir. Aslan (2017) tarafından TEOG puanları üzerinde yapılan araştırma ile kardeş sayısının artmasının akademik başarı üzerinde negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur. Korir (2017) tarafından yapılan araştırmada ise az kardeşi olan öğrencilerin performansının yüksek çıktığı ancak kardeş sayısının öğrencinin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların yanı sıra bazı araştırmalar ise (Aslanargun ve diğerleri, 2016) kardeş sayısı ile öğrencinin not ortalaması ve akademik başarıları arasında bir ilişki bulamamıştır.

Mevcut araştırma bulgularına göre annesi yükseköğretim mezunu olanların lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlardan; lise mezunu olanların da ortaokul ve ilkokul mezunu olanlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Akademik yönden en başarısız öğrenciler, anneleri ilkokul mezunu olanlardır. Bunları anneleri ortaokul ve lise mezunu öğrenciler takip etmektedir. Bu bulgulara göre anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin akademik başarısının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Gelbal'ın (2008) yaptığı araştırmada anne eğitim düzeyinin öğrencinin Türkçe dersindeki akademik başarısını etkilediği bulunmuştur. Öksüzler ve Sürekçi'nin (2010) OKS başarısı üzerinde etkili olan değişkenleri incelediği çalışmasında, anne eğitim düzeyinin öğrencinin akademik başarısını babanın eğitim düzeyinden daha çok etkilediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Çiftçi ve Çağlar'ın (2014) araştırmasında da anne eğitim durumunun baba eğitim durumuna göre öğrencinin sözel başarısı üzerinde daha fazla etkisi olduğu bulunmuştur. Literatürde benzer sonuca ulaşan birçok araştırma (Aslanargun ve diğerleri, 2016; Ekinci, 2011) bulunmaktadır. Kılıç ve Haşiloğlu'nun (2017) öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilimleri dersindeki akademik başarıları üzerine yaptığı çalışmasında, anne eğitim düzeyinin

öğrencinin fen bilimleri dersindeki akademik başarısı üzerinde etkiye yol açmadığı bulunmuştur. Ayrıca Dinçer ve Kolaşın'ın (2009) çalışmasında da anne eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise anne eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı; annesi yükseköğretim mezunu öğrencilerin annesi lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra anne eğitim düzeyi ilkokul ya da ortaokul olmasının öğrencinin akademik başarısında anlamlı bir farka yol açmadığı tespit edilmiştir.

Baba eğitim durumu ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise başarının babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Literatürde mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşen birçok çalışma (Aslan, 2017; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017; Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2017) bulunmaktadır. Buna karşın Nartgün ve Çakır'ın (2014) çalışmasında, baba eğitim düzeyinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Aslan'ın (2017) araştırmasına göre, baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyine göre çocuğun akademik başarısına daha fazla etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hortaçsu'ya (1995) göre babanın eğitim düzeyi, çocuğun okul sonrası evde iyi bir rehber ile öğrenim görmesi üzerinde etkili olmaktadır. Mevcut çalışmada ise babası yükseköğretim mezunu olanların lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre akademik açıdan daha başarılı olduğu; babası lise mezunu olanların da ortaokul ve ilkokul mezunu olanlardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne ile baba eğitim durumlarının yüksek olması, ailenin okul başarısını desteklemek için çocuğuna ek imkânlar sunmasının önünü açmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek, bilinçli ebeveynler çocuğun gelişimi için okul dışı etkinlikler, takviye dersler gibi daha fazla olanak sağlıyor olabilir. Bu yönüyle eğitim düzeyi yüksek ailelerin daha fazla maddi olanağa sahip olduğu göz önüne alındığında çocuklarının daha iyi eğitim görmesi için daha çok maddi kaynak ayırıyor olabilir. Literatürde bunu destekler birçok çalışma (Aslan, 2017; Aslanargun ve diğerleri, 2016; Çiftçi ve Çağlar, 2014; Gelbal, 2008; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017; G. Polat, 2008, Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2019) mevcuttur. Bu çalışmaların yanı sıra anne eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkisi olmadığını söyleyen çalışmalar da (Dinçer ve Kolaşın, 2009) bulunmaktadır.

Akademik başarının öğrencinin annesinin mesleğine göre farklılaştığının bulunduğu bu çalışmada annesi profesyonel meslek grubunda çalışan öğrencilerin, işsiz

ve nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlara göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Anne eğitim durumu ile anne mesleği arasındaki ilişkiyi kurmak için oluşturulan Ek 5'te verilmiştir. Buna göre 143'ü ilkokul mezunu olan annenin %38,6'sı işsiz, %10,1'i nitelik gerektirmeyen bir işte çalışıyor. 107'si ortaokul mezunu olan annenin %26,6'sı işsiz, %18,8'i nitelik gerektirmeyen bir işte çalışıyor. Lise mezunu 132 annenin %24,9'u işsiz, %57,9'u nitelik gerektirmeyen bir işte çalışıyor %4,7'si ise profesyonel bir mesleği icra ediyor. Yükseköğretim mezunu 125 annenin %9,9'u işsiz, %13,0'ü nitelik gerektirmeyen bir işle meşgul, %95,3'ü ise profesyonel bir meslekle uğraşıyor. Ek 5'ten yola çıkarak ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin genellikle işsiz kategorisinde; lise mezunu annelerin çoğunluğunun işsiz, yükseköğretim mezunu annelerin ise çoğunun profesyonel bir meslekte çalıştığını söylemek mümkündür. Ayrıca nitelik gerektirmeyen bir işte çalışan annelerin çoğunun lise mezunu olduğu da tablodan çıkan bir diğer sonuçtur. Bu da gösteriyor ki annenin eğitim seviyesi arttıkça çalışma hayatına katılımı ve çalıştığı mesleğin niteliği artmaktadır. Bu araştırma ile profesyonel mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının diğer çocuklara göre akademik başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu ile tablodan çıkarılan sonuçlar eşliğinde anne eğitim düzeyi yüksek çocukların daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada önceki araştırmalardan bazılarıyla (Aslan, 2017) aynı sonuca ulaşılmıştır. Ancak Aslanargun ve diğerleri'nin (2016) e-okul verileri üzerinde yaptığı çalışma ise anne mesleği ile not ortalaması arasında ilişki bulunmadığını söylemektedir. Buradan yola çıkarak literatürde anne mesleği ile öğrencinin akademik başarısı arasında bazı çalışmalarda ilişki bulunurken bazı çalışmalarda ise ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durumun yapılan araştırmaların örneklem grubu ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada incelenen bir diğer ilişki baba mesleği ile akademik başarı olmuştur. İnceleme ile baba mesleğinin öğrencinin akademik başarısı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu bulunmuştur. Babası profesyonel mesleklerde çalışan öğrencilerin başarısının babası işsiz ve nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aslanargun ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde öğrencinin not ortalaması ile baba mesleği arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Babanın daha nitelikli bir işte çalışması, aileye daha fazla maddi kaynak sunmasına; bu durum da çocukların okul dışı eğitiminde ek imkanlara erişmesine olanak tanımaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan babanın nitelik gerektiren bir işte çalışması çocuğun kariyer hedefleri üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir.

Bu araştırmada ailenin aylık geliri 15.001 TL ve üzeri, 9.001-15.000 TL arası, 5.001-9000 TL arası ve 5.000 TL ya da daha az şeklinde gruplanmıştır. Aile aylık geliri 15.001 TL ve üzeri olanların çocuklarının akademik başarısı, aile aylık geliri 5.000 TL ya da daha az, 5.001-9000 TL arası ve 9.001-15.000 TL arası olanlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile aylık geliri 9.001-15.000 TL arası olanların çocuklarının akademik başarısı, aile aylık geliri 5.000 TL ya da daha az ve 5.001-9000 TL arası olanlara göre yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar da gösteriyor ki ailenin aylık geliri arttıkça çocuğun akademik başarısı da artmaktadır. Aslan’a (2017) göre hane geliri ile ğrenci için yapılan harcama arasında aynı yönlü bir ilişki vardır. Aslan’ın (2017) araştırmasında LGS puanları, akademik başarının ölçütü kabul edilmiş; st gelir grubundaki ğrenci başarısının alt ve orta gelir grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra ğrencilerin OKS’deki başarıları ile sosyoekonomik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen kszler ve Sürekçi’ye (2010) göre ise ğrenci başarısı üzerinde en önemli etken ailenin gelir durumudur. Yine ifti ve ağlar’ın (2014) YGS’deki puanlar üzerinde yaptığı çalışmasının sonucuna göre ailenin aylık geliri ile ğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul not ortalamalarını araştırmasında akademik başarının yordayıcısı olarak alan araştırmalara bakıldığında ailenin aylık geliri ile not ortalamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma (Aslanargun ve diğerleri, 2016; Kılıç ve Haşıloğlu, 2017; Uzun ve okluk Bökeoğlu, 2019) mevcuttur. Buradan hareketle gelir durumu yüksek ailelerin, çocuklarının eğitimine sunacağı katkı daha fazla olacağı için, bu durum öğrencilerin öğrenim hayatında daha başarılı olmasına olanak sunabilmektedir.

Bu araştırmada öğrencinin akademik başarısının yerleşim yerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ailesi il merkezinde ve ilçede ikamet eden öğrencilerin akademik başarısı ailesi köyde ikamet edenlere göre daha yüksektir. İlçede ikamet edenlerin başarısı ise il merkezinde yaşayanlardan daha yüksektir. Literatürde bu sonuçlar ile benzerlik gösteren araştırmalar (Aslan, 2017) bulunmaktadır. Aslan’ın (2017) TEOG puanları üzerine yaptığı araştırmasına göre, yaşanılan yere göre öğrencilerin puanları farklılaşmaktadır. Aslan’ın (2017) araştırmasında, il merkezinde yaşayan öğrencilerin puanları ilçe ve köyde yaşayanlardan; ilçede yaşayanların puanları ise köyde yaşayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar ailelerin ve okulların imkanları dşnldğinde anlamlıdır. İl merkezinde yaşayan tüm ailelerin benzer olanaklara sahip olduğunu söylemek mümkün değilse de köyde yaşayan ailelerin şehirdeki ailelere göre

daha dezavantajlı olduğu söylenebilir. Bu dezavantajın kırsal kesimde, insanların nitelikli eğitime ulaşmasındaki zorlukla ve eğitime ayıracakları zaman ve maddi olanaklar ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Benzer araştırmaların yanı sıra, bu araştırmanın sonuçlarının aksine Çelikkol ve Avcı (2017) araştırmaları ile, ilçe ve beldede yaşayan öğrencilerini il merkezi ve köyde yaşayanlardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelikkol ve Avcı'nın (2017) araştırması ile bu araştırmanın farklı yanları olduğu gibi ailesi ilçede ikamet eden öğrencilerin, il merkezinde ikamet edenlerden daha başarılı olması yönüyle de benzerlik göstermektedir.

Mezun olunan ortaokul türü ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Araştırmada, özel okulda ortaokul öğrenimi görmüş olan öğrencilerin akademik başarısının resmi genel ortaokul ve imam hatip ortaokulunda öğrenim görmüş olanlara göre daha yüksek olduğu; genel ortaokulda öğrenim görmüş olan öğrencilerin akademik başarısının da imam hatip ortaokulunda öğrenim görmüş olanlardan yüksek olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencileri ortaokul sıralarında ve yaşları henüz 11-14 civarındayken ayrıştırmanın, lise yıllarında bu öğrencileri başarılı veya başarısız olarak etiketlemek yolunda bir adım olduğu söylenebilir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu özel okul öğrencilerinin akademik başarısının devlet okulunda (genel ve imam hatip ortaokulları) öğrenim gören öğrencilerden yüksek olmasıdır. Sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrenciler özel okula gitme imkanına sahiptir. Bu olanaklara sahip olmayan öğrenciler ise akademik olarak yaşitlarından daha geride kalabilmektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğinin bir başka boyutu olarak önümüze serilmektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009, s. 23). Özel okul ve devlet okulu ayrımı okulları türlere ayırmaktan pek de farklı sayılmaz. Eğitim sosyal ve ekonomik bir hak olarak devlet tarafından sunulan bir hizmet olmalıdır. Eğitimin devlet eliyle özel kurumlara gördürülmesi, zaten halihazırda olan gelir ve yaşam kalitesindeki eşitsizlikleri derinleştirmekten başka bir şey yapmayacaktır.

Türkiye’de uzun yıllardır merkezi sınavlar, öğrencileri başarı sırasına göre belirli okullara seçmek ve yerleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu araştırma ile yerleştirme türü ile akademik başarıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Liseye merkezi yerleştirme ile yerleşen öğrencilerin yerel yerleştirme ile yerleşenlere göre akademik başarısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. LGS’nin öğrenciyi “tanılayan” veya “tanımlayan” yani bir yönüyle etiketleme yapan sınav olduğu olduğu kabul edildiğinde

“başarılı” öğrencilerin merkezi, “başarısız” öğrencilerin ise yerel yerleştirme ile bir okula seçilmesi ve yerleştirilmesinin sistemin olası bir sonucu olduğunu kabul etmek gerekir. Öğrencilerin akademik olarak daha başarılı liseye yerleşmek için sekizinci sınıfın sonunda girmiş oldukları LGS sonucunda alınan merkezi yerleşme puanları, öğrencilerin hem yerleşecekleri okulu hem de dokuzuncu sınıftaki not ortalamaları ile ilişkili bir durum oluşturacaktır. Bunun sonucunda yerleşme puanlarının sadece dokuzuncu sınıfta değil diğer sınıflarda da öğrenci başarısının devamlılığı üzerinde etki etme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre akademik başarıları arasında fark bulunmuştur. Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarısı diğer liselere göre daha yüksektir. Fen lisesinden sonra akademik başarıda sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik lise sıralaması ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle çıkan sonuç beklendiği şekilde oluşmuştur. Sekizinci sınıf sonunda yapılan merkezi sınav ile öğrenciler farklı liselere yerleştirilmektedir. Bu sınava sosyoekonomik yönden farklı ailelerin çocukları girmekte ve sınav temel eğitimden gelen dezavantajları yerleştirme sürecinde ortaya çıkarmaktadır. Sosyoekonomik yönden dezavantajlı aileden gelen öğrenciler bu dezavantajları kapatamadığında büyük oranda aynı liselere yerleşmektedir. Bu tür aileden gelen öğrencilerin yerleştiği okul ise genellikle mesleki ve teknik liseler olmaktadır (Özer, 2021, s. 245). Berberoğlu ve Kalender’in (2005) PISA ve ÖSS sonuçları üzerine yaptığı araştırmada, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin akademik başarısının genel liselerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Genel ortaöğretimin amacı, öğrencilerin bilgi düzeyini artırarak bir üst öğrenim olan üniversiteye hazırlamaktır. Mesleki ve teknik ortaöğretim ise öğrencilerin bir meslek edinmesini amaçlayarak bu meslek kolunda kendini yetiştirmesine olanak tanımaktır (Vuranok ve diğerleri, 2017). Bununla beraber bu araştırmanın kapsamında yer alanda fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik liseler eğitimin farklı amaçlarına hizmet için kurulmuştur. Bu liselerin farklı amaçlarla kurulmuş olması ama aynı ve sadece akademik bilgiyi esas alan bir sınavla veya öğrencilerin sekizinci sınıf yıl sonu puanlarına göre yine akademik başarı ölçütüne göre öğrenciyi seçmesi, lise türlerinin amaçları ile yapılan sınav arasında bir tezatlık oluşturmaktadır. Bu sebeptendir ki liselerin türlere ayrılması temelde eğitim sisteminin bir yanlışı olmakla birlikte bugün asıl kuruluş gayelerinden sapmış olan lise türleri eğitimde eşitsizliğin en temel odak noktalarındandır.

Öğrencilerin kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerine göre LGS puanları ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalamaları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, anne baba eğitim durumu, baba mesleği ve aile aylık gelirin öğrencilerin LGS puanlarıyla anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu, baba mesleği ve aile aylık gelirin öğrencilerin dokuzuncu sınıf not ortalamaları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Literatürde akademik başarıyı baz alan değişkenler ile öğrenci, ailesi ve okuluna ait değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Aslan'ın (2017) araştırmasında hane geliri, öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim ve baba eğitim durumunun öğrencilerin TEOG puanlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz ve diğerleri (2016) tarafından öğrencilerin matematik başarısı üzerinde çocuğun ve ailesinin özelliklerinin etkisini incelemek için yapılan çalışmada, öğrencinin matematik başarısı üzerinde çocuğun ve ailesinin özelliklerinin belirleyici olmadığı bulunmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma farklı liselere kayıtlı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarıları (LGS puanı ve dokuzuncu sınıf yıl sonu not ortalaması) ile çocuğun kişisel (cinsiyet ve yaş), ailesel (hane nüfusu, kardeş sayısı, anne eğitim, baba eğitim, anne meslek, baba meslek, aile geliri ve aile yerleşim yeri) ve kurumsal özellikleri (kayıtlı olunan lise türü, mezun olunan ortaokul ve yerleşime türü) arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Ayrıca araştırmada kademeler arası geçiş ve ortaöğretimde, akademik başarıya etki eden okul dışı faktörler incelenerek bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlar ışığında bazı öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma örnekleminde yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının kişisel, ailesel ve kurumsal özelliklerine göre farklılaşma durumuna ilişkin analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de kız öğrencilerin puanları, erkek öğrencilerin puanlarından yüksektir.
2. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında yaşa göre anlamlı farklılık vardır. Aynı sınıf düzeyinde, yaşı büyük olan öğrencilerin LGS puanı ve not ortalaması yaşı küçük olan öğrencilerden yüksektir.
3. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında hane nüfusuna göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de hane nüfusunun az olduğu ailedeki öğrencilerin puanları, kalabalık ailedeki öğrencilerin puanlarından yüksektir.
4. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında kardeş sayısına göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de kardeş sayısı arttıkça puanlar düşmektedir.
5. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de annesi

yükseköğretim mezunu olanların puanı annesi lise, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara; annesi lise mezunu olanların puanları da annesi ortaokul ve ilkokul mezunu olanlardan yüksektir. Puanı en düşük öğrencilerin anne eğitim durumu ilkokuldur. Annesi ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark yoktur.

6. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de babası yükseköğretim mezunu olanların puanları diğer eğitim kademesinde eğitim görmüş olanlara göre daha yüksek; babası lise mezunu olanların da ortaokul ve ilkokul mezunu olanlardan daha yüksektir.
7. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında anne mesleğine göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de annesi profesyonel meslek grubunda çalışan öğrencilerin puanları, işsiz ve nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlara göre daha yüksektir.
8. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında baba mesleğine göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de babası profesyonel mesleklerde çalışan öğrencilerin puanları, babası işsiz ve nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlara göre daha yüksektir.
9. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında aile aylık gelirine göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de ailenin geliri arttıkça öğrenci puanları da artmaktadır.
10. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında aile yerleşim yerine göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de ailesi il merkezinde ve ilçede ikamet eden öğrencilerin puanı, köyde ikamet edenlere; ilçede ikamet edenlerin de il merkezinde ikamet edenlere göre daha yüksektir.
11. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında mezun olunan ortaokul türüne göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de ortaokul öğrenimini özel bir okulda gören öğrencilerin puanı resmi genel ve imam hatip ortaokulunda öğrenim görmüş olanlardan yüksektir. Ayrıca genel ortaokulda öğrenim görmüş olan öğrencilerin puanı da imam hatip ortaokulunda öğrenim görmüş olanlardan yüksektir.
12. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında yerleşme türüne göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de puanı yüksek

öğrencilerin merkezi yerleştirme ile bir liseye yerleşmeyi tercih ettiği; akademik başarısı düşük öğrencilerin ise yerel yerleştirme ile ikametgâh adresine göre uygun bir liseye yerleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

13. Öğrencilerin LGS puanları ve dokuzuncu sınıf not ortalamalarında kayıtlı olunan lise türüne göre anlamlı farklılık vardır. Her iki puan türünde de merkezi yerleştirme puanı ile öğrenci alan liselerdeki öğrencilerin puanı, yerel yerleştirme ile öğrenci alanlardan yüksektir. Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan okullardan, fen lisesindeki öğrencilerin puanı sosyal bilimlerdeki öğrencilerden; yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardan, Anadolu lisesindeki öğrencilerin puanı ise mesleki ve teknik lise ile imam hatip lisesindeki öğrencilerden yüksektir.
14. Cinsiyet, anne baba eğitim durumu, baba mesleği ve aile aylık geliri özelliklerinin öğrencilerin LGS puanlarıyla anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Yaş, hane nüfusu, kardeş sayısı, anne mesleği, aile yerleşim yeri ve mezun olunan ortaokul özelliklerinin ise LGS puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.
15. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu, baba mesleği ve aile aylık geliri özelliklerinin öğrencilerin dokuzuncu sınıf not ortalamaları ile anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Hane nüfusu, anne mesleği, aile yerleşim yeri ve mezun olunan ortaokul ise not ortalamalarının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma bulguları ve bulgulara dayalı ortaya çıkan sonuçlar ile akademik başarı ile sosyoekonomik değişkenler arasında ilişkinin varlığı bir kez daha görülmüştür. Bu perspektifte aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

1. İlkokula kayıt yaşı 72 aya çıkarılmalı ve daha küçük yaştaki çocuklar (66-71 aylık) okulöncesi eğitime kaydedilmelidir.
2. Kız çocuklarının geçmişte olduğu gibi bugün de bazı sebeplerle kırsalda okula gönderilmediği bilinmektedir. 4+4+4 zorunlu eğitim sistemi ile kız çocuklarının örgün eğitimi tamamlama oranının arttığı yönünde sonuçlar

alınrsa da günümüzde bir şekilde örgün eğitim sistemi dışında kalan kız çocukları bulunmaktadır. Bu sebeple kız çocuklarının zorunlu eğitimi tamamlaması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

3. Türkiye’de kırsal ve kentsel ayrım coğrafi bir özellik olmanın dışında eğitimin de etkileyicisi konumundadır. Kırsaldaki okul ve eğitim imkanları ile kentteki imkanlar birbirinden oldukça farklıdır. Okul içi ve dışı imkanlar kırsalda daha kısıtlıdır. Bu da kırsalda yaşayan çocuğun kentte daha fazla imkana sahip olan çocuktan geride kalmasına zemin hazırlamaktadır. Kırsaldaki okullar materyal, fiziki olanaklar, öğretim kadrosu açısından iyileştirilmelidir. Bu kısmi olarak eşitsizliği azaltacaktır.
4. Ekonomik imkânı olan ve annenin çalışma hayatında olduğu ailelerde, annenin iş yükünü hafifletmek için zamanın çoğunu okulda geçirebilmesine imkân sunmasına dikkat ederek özel ortaokul tercihi yaptıkları dikkat çekmektedir. Bu durum aileler ve akabinde öğrenciler arasında var olan eşitsizliği eğitim ile derinleştirmektedir. Özel okul olgusu ortadan kalktığında ise öğrenciler için bir nebze daha adil eğitim imkanları sunulabilir. Özel okulların bakıcılık vazifesine son verilerek eğitim, vatandaşlara sadece devlet tarafından sunulmalı; eğitimin sınıfsal eşitsizlikleri derinleştirmesinin önüne geçilmelidir. Ya da devlet okullarındaki eğitimin niteliği ve sunulan olanaklar ücretsiz olarak özel okullar seviyesine çıkarılmalıdır.
5. Liselerin türlere ayrılması ve bu türlere yerleştirmede sadece akademik başarının baz alınması adil ve eşitlikçi bir seçme ve yerleştirme uygulaması olmaktan uzaktır. Eğer bir seçme yapılacaksa bu öğrencinin yeteneğine ve ilgi alanına göre yapılmalıdır. Yerleştirme türü olan yerel ve merkezi yerleştirmeler liselerin türlere ayrılmasının neticesinde ortaya çıkan bir durumdur. Liseleri türlere ayırmak yerine ortak bir müfredat eşliğinde meslek bazlı liseler oluşturulmalı (mühendislik ve tıp okulu, sanayi ve ticaret okulu, sosyal bilimler okulu, öğretmen okulları) ve bu liselere yerleşmenin öğrencinin yetenek ve ilgisine göre yapılmalıdır.
6. Kadınlara yönelik örgün ve yaygın eğitim imkanları artırılarak istihdam dahilinde bulunmayan kadınlara kitle iletişim araçları ve hayat boyu öğrenme kurumları vasıtasıyla eğitim verilmelidir.

7. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleğinin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında ebeveynlerin eğitim düzeyini artırıcı politikalar geliştirilmelidir.
8. Sosyal devlet anlayışının bir yansıması olarak devlet tüm vatandaşlarına eşit eğitim imkânı sunmalıdır. Bu sayede fırsat eşitliği ile hem kademeler arası geçişte hem de lise seviyesinde akademik başarının artmasına katkı sunulabilir.

Yeni Araştırma Önerileri

1. LGS puanı ve not ortalamasının, öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini uzun vadede incelemek için lise hayatı boyunca akademik başarısı izlenebilir.
2. Bu çalışmada ele alınmayan sosyal ve psikolojik bazı değişkenler (motivasyon, özgüven, akran etkisi vs.) çalışmaya dahil edilerek akademik başarıyı nasıl etkilediği ele alınabilir.
3. Sosyoekonomik değişkenlerin farklı bölge ve kültürlerdeki öğrenciler üzerinde akademik başarıya etkisi incelenebilir.
4. Aynı çalışma göçmen ve azınlık gruplar üzerinde yapılabilir.
5. Sosyoekonomik değişkenlerin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abay, A. R. ve Keleşoğlu, F. (2016). Okul sosyal hizmeti perspektifinden lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 9-25.
- Abide, Ö. F. ve Duman, T. (2021). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine etkisi: Karşılaştırmalı bir analiz. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(1), 290-303.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçay Üzüm, P. (2018). Hak arama özgürlüğü ve eğitim hakkı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Y. Karaman Kepenekçi ve P. Taşkın içinde, *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* (s. 491-501). Ankara: Pegem Akademi. DOI:10.14527/9786052411643
- Aksoy, D. ve Arık, B.M. (2017). *Liselere geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2012* (22 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunya, N. (2003). *Anayasa hukuku açısından Türkiye'de eğitim ve öğrenim hakkı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altunya, N. (2018). Türkiye'de eğitim hakkının hukuksal evrimi. Y. Karaman Kepenekçi ve P. Taşkın içinde, *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* (s. 525-535). Ankara: Pegem Akademi. DOI:10.14527/9786052411643
- Arıcı, İ. (2007). Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersindeki başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 151-168.
- Arık, B. M., Polat, E., Korlu, Ö. ve Düşkün, Y. (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

- Arıkan, N. İ. (2013). *Sosyoekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arıkan, N. İ. (2019). Akademik başarı ile seçilmiş sosyoekonomik değişkenler arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 14-29.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Aslan, G. ve Küçük, E. (2010, June). Why do parents send their children to private schools? F. Gök (Dü.), *XIV World Congress of Comparative Education Societies* içinde (s. 356). İstanbul: Boğaziçi University.
- Aslan, G. ve Küçük, E. (2022). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyleri: Öğrenci ve Okul Düzeyine İlişkin Bazı Değişkenlerin Aşamalı Doğrusal Modelleme (HLM) ile Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 158-181.
- Aslan, O. ve Çelik, S. (2022). İlkokula başlama yaşının akademik başarıya etkisi: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 6(21), 109-126.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Atar, E. ve Aykaç, N. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. A. Akdoğanbulut İnsan ve A. Yavuz Akengin (Ed.), *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (s. 83-104). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950, 4 Kasım). 12 Ağustos 2024 tarihinde https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_TUR adresinden alınmıştır.
- Avrupa Sosyal Şartı (1961, 3 Mayıs). 12 Ağustos 2024 tarihinde <https://www.anayasa.gov.tr/media/3680/avrupasosyalsarti.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 37(164), 20-30.
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. *American Psychologist*. 37. 122-147.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place: Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30 (3/4), 155-166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346> adresinden alınmıştır.
- Batyra, A. (2017). Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Başarı Farkı (Yayın no. 1540). Eğitim Reformu Girişimi. https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=1540 adresinden alınmıştır.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 4(7), 21-35.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (İngilizce’ye çev. R. Nice). London: Sage Publication.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bozkurt, E. ve Bircan, M. A. (2015). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile Matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 201-220.
- Buyruk, H. (2009). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: Üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 6-45.

- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2014). Farklı yaş aralığındaki birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma, kalem tutma, derse katılma ve akademik başarılarının karşılaştırılması. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 31-54.
- Candaş, A. (2010). *Türkiye'de Eşitsizlikler: Kalıcı Eşitsizliklere Genel Bir Bakış*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. ve York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: Superintendent Documents Catalog. 26 Aralık 2023'te files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf adresinden alınmıştır.
- Çelikkol, Ö. ve Avcı, N. (2017), Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanların araştırılması (Isparta il merkezi örneği), *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 165-183.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2914
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989, 20 Kasım). 12 Ağustos 2024 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden alınmıştır.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. ve Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Department for Education, UK. (2012). *Applications and offers for entry to secondary schools in England in academic year 2012/2013*. <http://dera.ioe.ac.uk/13995/1/OSR07-2012.pdf> adresinden alınmıştır.

- Demirbilek, M. (2022). Ortaöğretime geçişte alternatif modeller. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 133-149. <https://doi.org/10.53444/deubefd.987848>
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve cumhuriyet döneminde ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 255-268.
- Duran, E. (2013). İlkokula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı beceri gelişimlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1075-1085. DOI : [10.9761/jasss_630](https://doi.org/10.9761/jasss_630)
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği* (Yayın No. 279897). Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dünya Bankası. (2010). *Türkiye: Gelecek nesiller için fırsatların çoğaltılması*. Washington: World Bank.
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Dünya Bankası. 25 Aralık 2023’te tarihinde <https://documents1.worldbank.org/curated/en/546661468109487977/pdf/777220REVISED000PUBLIC00Egitim0TURK.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ekinci, C.E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-297.
- Eurypedia. (2013). *European encyclopedia on national education systems*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Countries> adresinden alınmıştır.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gevrek, Z. E. ve Seiberlich, R. R. (2014). Semiparametric decomposition of the gender achievement gap: An application for Turkey. *Labour Economics*, 31, 27–44.

- Görlitz, K., Penny, M. ve Tamm, M. (2022). The long-term effect of age at school entry on cognitive competencies in adulthood. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 194(C), 91-104.
- Güllüpnar, F. ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa’da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi kültürel yapı sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(46), 84-121.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5390>
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *Seta Analiz Dergisi*, 69, 4-26.
- Hampden-Thompson, G. ve Johnston, J. (2006). *Variation in the relationship between non school factors and student*. Washington: Research Report. U.S. Government Printing Office. https://eprints.whiterose.ac.uk/72575/1/non_school_factors.pdf adresinden alınmıştır.
- Heyneman, S. P. ve Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low- income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194. DOI:<http://doi.org/10.1086/227799>
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373-383.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. Resmi Gazete (05.01.1961). Sayı: 222. 28.12.2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf> adresinden alınmıştır.
- İncirci, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ve başarısızlığını etkileyen faktörler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1247-1285.

- İmamoğlu, E. (2023). Küresel cinsiyet eşitsizliği endeksinin değerlendirilmesi: Türkiye ve Avrupa Birliği (AB) ülkeleri üzerinden bir analiz. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(4), 364-392. DOI: 10.53443/anadoluibfd.1280638
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948, 10 Aralık). 10 Ağustos 2024 tarihinde <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> adresinden alınmıştır.
- Karaağaç Cingöz, Z. ve Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırması. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 247 - 288.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kemer, Y. (2022). *PISA 2008 sonuçlarına göre Türkiye'deki aile eğitim düzeylerinin öğrenci akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kılıç, Y. ve Haşiloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri dersleri örnekleme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1025-1049.
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye'de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korir, W. (2017). Influence of number of siblings and learning resources at home on students' academic performance. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 8(6), 291-299.
- Köksal, O., Güler, M. ve Çetin, F. (2019). Öz-yeterlilik algısı, yaşam doyumu ve bir role tutulma etkileşimi: Sosyal bilişsel bir yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 54, 193-207.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 9-17.
- Köse, M. R. (1998). Başarı yönelimlerindeki cinsiyet farklılıklarının akademik seçim ve edinimlere dönük etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 36-45.

- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 39-54.
- Kuşci, A. (2021). *Türk eğitim tarihi (1923-1950)*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Küçüker, E. (2016). A Comparison of the Academic Achievements of Students with Different Primary School Entrance Age. *Education*, 1(137), 46-58.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- Küçüker, E. (2023). A longitudinal research on children with different primary school entrance age. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(4), 1498-1518.
- Landerso, R., Nielsen, H.S. ve Simonsen, M. (2017). School starting age and the crime-age profile. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 127(602), 1096-1118.
- Marks, G. H. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20(4), 483-505. DOI: 10.1177/0268580905058328.
- Marshall, C., ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage publications.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete (05.01.1973). Sayı: 1739. 25.03.2023'te <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *Millî Eğitim İstatistikleri: 2010-2011*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012a). 18.03.2024'te https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). Resmi Gazete (07.09.2013). Sayı: 28758. 28.12.2023'te https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). Resmi Gazete (26.07.2014). Sayı: 29072. 28.12.2023'te <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2012b). 02.02.2025 tarihinde https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/09155501_PISA_2012.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri: 2016-2017*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı* (MEB Yayını No. 3). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018c). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. (MEB Yayını No. 1). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019a). *2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav* (MEB Yayını No. 7). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_ortaogretim_kurumlarına_iliskin_merkezi_sinav.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi (2019b). 30.07.2024'te https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Liselere yerleşme sisteminde yeni dönem. 24.03.2024'te <https://www.meb.gov.tr/liselere-yerlestirme-sisteminde-yeni-donem/haber/21421/tr> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *2021 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav* (MEB Yayını No. 16). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023a). *LGS yerleştirme sonuçları açıklandı*. 28.12.2023 tarihinde meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/30468/tr adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2023b, 29 Eylül). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi*. https://mtgmn.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf adresinden alınmıştır.

Nartgün, Ş. ve Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.

National Information Center for Academic Recognition Japan [NICJP] (2022). *Overview of the Japanese education system*. <https://www.nicjp.niad.ac.jp/en/japanese-system/about.html> adresinden alınmıştır.

- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. London: Pearson Education.
- Ocak, G., Akgül, A. ve Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s. 37-55.
- OECD (2007). *Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD Publications.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264040014-en
adresinden alınmıştır.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010). Türkiye'de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finansal Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*. 47(543), 79-89.
- Önemli, M. ve Yöndem, Z. D. (2012). Öğrenmede öz düzenlemeye dayalı psikoeğitim grup çalışmasının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 59-73.
- Özer, M. (2021). *Eğitim politikalarında sistemik uyum*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozkan.htm
adresinden alınmıştır.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'de finansal yapıyla ilgili bir çözümleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: Kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 58-84.

- Pehlivan, O. C. (2021). *2018 PISA sınavı Türkiye örnekleminin akademik başarısını etkileyen sosyokültürel ve sosyoekonomik faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Polat, G. (2008). *Sosyo Ekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri*. (ISBN 975-19-4655-3). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı-Uzmanlık Tezleri.
- Poyraz, K. ve Ergün, M. (2023). Lise giriş sistemi sınavları (LGS) üzerine bir araştırma. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(54), 1517-1535.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), s. 107-129.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Sucu, Ş. ve Keser, A. (2022). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği tehdidini ulusal ve uluslararası bağlamda güvenlikleştirme girişimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 722-756.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356–370.
- Suna, H. E. ve Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70.
- Suna, H. E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Aşkar, P. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyiciler. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162. DOI: 10.26650/JECS2021-934211

- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M. ve Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 41-64. DOI:10.26650/JECS2020-0034
- Şahin, A. E., Kardaş-İşler, N. ve Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkökula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının LGS verileri temelinde analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 387-420. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1089906>
- Şahin, A. E., Zoraloğlu, S. ve Kardaş-İşler, N. (2023). 4+4+4 düzenlemesiyle okula erken yaşta başlayan çocuklar: “Bir yaş daha büyük olsaydım çok daha iyi olurdu!”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 209-224. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1161146>
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloglu, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Talim Terbiye Kurulu (1946, 2-10 Aralık). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf adresinden alınmıştır.
- Taş, İ. D. (2016). *Mesleki gelişimi destekleyecek bir öğretmen değerlendirme modeli önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili 2000-2018 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 633-649. doi: 10.17679/inuefd.545558
- Tutal, Ö. ve Oral B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47937/606407>
- Türk Dil Kurumu (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu sözlüğünde. 15.10.2023'te <http://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Türk Eğitim Derneği (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Resmi Gazete (09.22.1982). Sayı: 17863. 28 Aralık 2023'te <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024, 25 Mart). *İşgücü İstatistikleri, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Is-gucu-Istatistikleri-2023-53521>
- Ural, A. ve Çınar, F. N. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 41-56.
- Uzun, G. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 655-684.
- Ünal, L. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin sisypnos miti: "Eğitimde fırsat eşitliği". F. Gök (Ed.) içinde, *75 yılda eğitim* (s. 39-72). Bilanço 98 Yayın Dizisi.
- Vuranok, T. T., Özcan, M. ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası örneği). Babaoğlu, E., Kırıl, E., Çilek, A. ve Yılmaz, F. G. (Ed.), *Eğitime farklı bakış* içinde (s. 177-188). EYUDER Yayınları.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.
- World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report: Insight Report* (ISBN-13: 978-2-940631-97-1). https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf
- Yavuz, M. ve Derinbay, D. (2014). Türkiye'de ortaöğretime geçiş için bir model önerisi. A. Akdoğanbulut-İnsan ve A. Yavuz-Akengin (Ed.), *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (ss. 181-200). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yılmaz, K. (2018). Eğitim hakkı ve mevcut sosyal konumu yeniden üreten bir araç olarak okul. Y. Karaman Kepenekçi ve P. Taşkın içinde, *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* (s. 353-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurt, E. (2022). Türkiye'de Akademik Motivasyon Konusunda Yapılan Araştırmaların İncelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
25.07.2023	12	01-19

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 12.03- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 14.07.2023 tarih ve 314681 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

CALISMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Ortaöğretime Geçişte ve Ortaöğretimde Akademik Başarının Analizi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER Kübra AYDIN (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İzinli)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İzinli)

Ek 2. Örnek Öğrenci Bilgi Formları

Tarih: _____


ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİSİ	
Adınız Soyadınız:	Cinsiyetiniz:
Sınıfınız ve Numaranız:	Doğum Yeri ve Doğum Tarihiniz:
Okulunuz:	Adresiniz:
Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Sürekli kullandığınız ilaç ve tıbbi cihaz var mı? Nedir?
Ne yapmaktan hoşlanırsınız?	Sürekli bir hastalığınız var mı? Varsa nedir?
Yakın zamanda taşındınız mı, okul değiştirdiniz mi?	Ders dışı faaliyetleriniz nelerdir?
Kendinize ait teknolojik aletleriniz var mı? Varsa günde/haftada ne kadar süre kullanırsınız?	Hala etkisi altında olduğunuz bir olay yaşadınız mı? Yaşamışsanız açıklayınız?

VELİ BİLGİSİ	
Adı-Soyadı:	Yakınlığı:
Eğitim Durumu:	Telefon Numarası:
	Mesleği:

Anne	Adı Soyadı	Baba
	Doğum Yeri / Doğum Tarihi	
	Öz mü?	
	Sağ mı?	
	Engel durumu var mı?	
	Eğitim Durumu	
	Mesleği	

AİLE BİLGİSİ	
Kaç kardeşsiniz?	Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?
Okula giden kardeş sayınız:	Aile üyelerinde sürekli bir hastalığı/engeli olan biri var mı? Varsa yazınız.
Evinizde sizinle birlikte kim/kimler yaşıyor? Yakınlık derecelerini belirtiniz.	

TEŞEKKÜR EDERİZ

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

B.K.G.A.C.

*Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi Bakanlıkça önerilen ortak formu kullanmıştır.



Milli Piyango İhya Balak Fen Lisesi

Sayın Velimiz,

Okul-aile iletişiminin kurulmasında "tanıma" önemli bir yer tutmaktadır. Psikolojik Danışma Rehberlik Hizmetleri öğrenciyi tanımakla başlar. Öğrenciyi tanımadaki amaç, öğrencinin kendisini tanımaya yardımcı olmaktadır. Bu süreçteki ilk bilgi kaynağımız siz değerli velilerimizsiniz.

Çalışmalarımızın başlangıcında dolduracağınız "Öğrenci Tanıma Formu" ayrıntılı sorunlardan oluşmaktadır. Lütfen formu doldurarak Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümüne ulaştırınız. Vereceğiniz bilgilerin gizliliği korunacaktır. Öğrenci Çocuğunuz ile ilgili özellikle sağlık durumu sorularını samimi ve doğru cevap vermeniz emanetinize daha sahip olacağınıza güvencedir.

Tanıma Formumuz 5(Beş) bölümden oluşmaktadır. Tüm Bölümler öğrencimizi ve ailesini tanımak için bizim açımızdan oldukça önemlidir.

1. Bölüm : Amacımız ve Giriş
2. Bölüm : Öğrenciye Ait Bilgiler
3. Bölüm : Öğrenci Babasına Ait Bilgiler
4. Bölüm : Öğrenci Annesine Ait Bilgiler
5. Bölüm : Öğrenci ve Aile Bilgileri

Okul İdaremiz ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri birimimiz ile sizlerle daha ileri, daha başarılı, daha mutlu yıllar geçirmek dileğindeyiz.

Sizlere ve çocuklarınıza yardımcı olabilmekten mutluluk duyar, işbirliğimizin devamını dileriz.

Milli Piyango İhya BALAK Fen Lisesi Müdürlüğü

Paylaşmıyor

* Zorunlu soruyu belirtir

Öğrenciye Ait Bilgiler

Öğrenci Adı *

Yanıtınız

Öğrenci Soyadı *

Yanıtınız

Sınıfınız / Şubeniz *

(9/A,9/B,11/A Formatında Yazınız)

Yanıtınız

Okul Numaranız *

Yanıtınız

Ek 3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları Dağılımı

		Cinsiyet				
		%	Kız	%	Erkek	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	23,4	52	30,2	86	27,2
	Ortaokul	14,9	33	27,7	79	22,1
	Lise	37,8	84	18,2	52	26,8
	Yükseköğretim	23,9	53	23,9	68	23,9
	Toplam	100,0	222	100,0	285	100,0

Ek 4. Cinsiyete ve Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Türlerinin Dağılımı

Anne Eğitim Lise Türü	İlkokul				Ortaokul				Lise				Yükseköğretim			
	Kız	%	Erkek	%	Kız	%	Erkek	%	Kız	%	Erkek	%	Kız	%	Erkek	%
Fen lisesi	4	7,1	2	2,3	2	5,6	2	2,6	14	16,1	9	16,9	24	40,0	35	53,0
Sosyal bilimler lisesi	10	17,9	3	3,6	3	8,3	2	2,6	22	25,3	8	15,1	14	23,3	10	15,1
Anadolu lisesi	16	28,6	7	8,2	16	44,4	13	16,9	47	54,0	10	18,9	22	36,7	17	25,8
İmam hatip lisesi	-		38	44,7	-		40	51,9	0	0,0	23	43,4	0	0,0	4	6,1
Mesleki ve teknik lise	26	46,4	35	41,2	15	41,7	20	26,0	4	4,6	3	5,7	0	0,0	0	0,0
Toplam	56	100,0	85	100,0	36	100,0	77	100,0	87	100,0	53	100,0	60	100,0	66	100,0

Ek 5. Anne Eğitim Durumu ile Mesleği Arasındaki İlişkiye Ait Frekans Tablosu

		Meslek					
	Anne			Nitelik gerektirmeyen iş		Profesyonel meslek	
		İşsiz	%		%		%
Eğitim Durumu	İlkokul	136	38,6	7	10,1	0	0,0
	Ortaokul	94	26,6	13	18,8	0	0,0
	Lise	88	24,9	40	57,9	4	4,7
	Yükseköğretim	35	9,9	9	13,0	81	95,3
	Toplam	353	100,0	69	100,0	85	100,0

ÖZGEÇMİŞ

