



Öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınav Başarılarının Belirleyicileri: Okul Dışı Değişkenlere İlişkin Bir Analiz

Gülay Aslan ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav başarılarını okul dışı bazı değişkenler üzerinden çözümlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin TEOG sınav puanları okul yönetimlerinden alınmıştır. Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 527 sekizinci sınıf öğrenci velisi katılmıştır. Bulgular, öğrencilerin TEOG sınav başarılarını sosyo ekonomik ve sosyo kültürel değişkenlerin artırdığını göstermiştir. Sosyo ekonomik ve sosyo kültürel değişkenlere ilişkin göstergelerden, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcamasının önemli olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise hane geliri, öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim ve baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin TEOG puanlarını yordadığını göstermiştir. Uzun dönemde bu değişkenlerin dezavantajlı gruplar lehine değiştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinde elzemdir.

Anahtar Kelimeler

TEOG Sınavı
Akademik başarı
Ailenin sosyo ekonomik/sosyo
kültürel yapısı
Türkiye

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.03.2016
Kabul Tarihi: 20.03.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 10.05.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6371

Giriş

Okul, gerek çocuğun öğrenmesini ve sosyalleşmesini, gerekse yeteneklerini geliştirerek bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlayan toplumsal bir kurumdur. Okulun bireysel hedeflere yaptığı katkının yanında, toplumların sürekliliği ve varoluşlarına da önemli katkılar sunmaktadır. İstenilen nitelikte bireylerin yetişmesi, okulların belirlenen amaçlara ulaşmasıyla yakından ilişkilidir (Balci, 2014). Bu amaçlar eğitimin toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik işlevlerinde ifade bulur. Bu işlevlerin eğitim kurumları ile bağının kurulması, farklı dönemlere dayanmaktadır. Örneğin eğitimin ekonomik işlevinin ağırlıklı olarak Sanayi Devrimi ile biçimlendiği söylenebilir. Sanayi Devrimi'nden bu yana eğitimin ekonomik sistem ile kurduğu güçlü bağ, onun yaygın olarak kurumsallaşmasını sağlamıştır. Eğitimin siyasal ve toplumsal işlevlerinin biçimlenmesinde ise kuşkusuz en belirgin katkıyı Fransız Devrimi yapmıştır. Ulus devletlerin ortaya çıkışı ve ulusal bilinci oluşturma işlevinin eğitimden beklenmesi ve aynı zamanda özgürlük, eşitlik, kardeşlik ilkeleri üzerinden bireysel haklara yapılan vurgu,

¹ Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, gulay.aslan@gop.edu.tr

eğitimin kurumsal düzeyde yaygınlaşmasının önünü açan bir diğer önemli gelişme olmuştur (Ercan, 1998, s. 59).

Eğitim ile ekonomik sistem arasındaki ilişkiyi açıklayan eğitim ekonomisi kuramları, eğitimin işlevine ilişkin açıklamalar getirmiştir. Bunlardan Eleme Hipotezi'ne (Screening Hypothesis) göre eğitimin işlevi, gelecekte işgücü piyasasına hazırlanan bireyleri eleme, seçme ya da sınıflandırmadır. Eğitim sistemi, çeşitli sosyo ekonomik düzeylerden ve toplumsal sınıflardan gelen bireyleri, geldikleri toplumsal gruplara uygun eğitim tür ve düzeylerine dağıtarak eleme işlevini gerçekleştirir. Böylece, eğitim sistemi gerek mesleki yapı gerekse sınıfsal yapı olarak toplumu yeniden üretmektedir (Ünal, 1996, s. 108). Bu süreçte eğitim bireyi sisteme dâhil ederken, sistemden mezun ederken ya da sistemden dışlarken eleme işlevini yerine getirir. Bu anlamda eğitim, bireyleri başarılı veya başarısız olarak ilan ederek başarılarını dereceler ve belgeler (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011; Kurul, 2012, s. 80; Özsoy, 2013; Ünal, 1991)

Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde kademler arası geçişin farklı biçimlerde düzenlendiği görülmektedir. Ulusal değerlendirme sistemleri ülkeden ülkeye farklılaşmakla birlikte, ortaöğretime geçiş sınavlı, sınavsız ya da sınav ile okul başarısını dikkate alan üç farklı modelle düzenlenmiştir. Sınavlı geçiş düzenleyen ülkeler arasında tek bir sınav tipinden söz edilemez. Bu sınavlar; merkezi, okul bitirme sınavı ya da okula giriş sınavı olarak çeşitlenmektedir. Sınavların yanı sıra Japonya, Güney Kore, Fransa, Singapur ve Almanya'da okul notları da etkili olmaktadır. Öte yandan İskoçya'da ortaöğretime geçişte hiçbir ölçüt uygulanmamaktadır. Amerika'da ölçütler eyaletlere göre farklılaşmakta olup, adrese dayalı öğrenci alan liselerin yanı sıra, sınavla öğrenci alan liselere de vardır (Dünya Bankası [DB], 2013; Yavuz ve Derinbay, 2014).

Türkiye'de ise ortaöğretime geçişin ağırlıklı olarak merkezi sınavla belirlenen ve kısmen okul başarısını da dikkate alan bir modele gerçekleştiği görülmektedir. 2013-2014 öğretim yılından itibaren ortaöğretime geçiş merkezi düzeyde yürütülen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı¹ (TEOGS) ile yapılmaya başlanmıştır. Bu sınav, Türkiye'de ortaöğretime geçişini düzenleyen ilk eleme ve seçme sınavı değildir. Geçmişten günümüze ortaöğretime geçişini düzenleyen farklı uygulamalar vardır. 1997 yılına kadar ortaöğretime geçiş, merkezi sınavlar ile beşinci sınıftan, 1997 yılından itibaren ise sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim ile birlikte sekizinci sınıftan sonra yapılmaya başlanmıştır. Fakat bu dönemde tüm ortaöğretim kurumları sınavlı geçiş kapsamında değildir. İlgili dönemde Fen lisesi, Anadolu lisesi, Askeri liseler, Mesleki ve Teknik lise türlerinin bazı bölümlerine geçiş sınavla yapılırken, diğer liselere geçiş sınavsızdır. Bu uygulama 2008 yılına kadar devam etmiş, 2008 yılından itibaren yerini Seviye Belirleme Sınavı'na (SBS) bırakmıştır. MEB, bu değişimin gerekçelerinden birini dersanelere olan ihtiyacın azaltılması olarak ifade etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Ortaöğretime geçiş sürecini düzenleyen sınavı ise 6., 7. ve 8. sınıf müfredatına uygun olarak, öğretim yılı sonunda yapılan üç merkezi sınava dönüştürmüştür. MEB'in dersanelere olan talebe ilişkin öngörüsünün aksine, genelde merkezi sınavların özelde ise SBS'nin dersanelere olan talebi arttırdığı görülmüştür (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010; MEB, 2010; Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010; Sarier, 2010; Şad ve Şahiner, 2016; Şahin, Uz Baş, Şahin Fırat ve Sucuoğlu, 2012). Ancak ilgili Sınav'ın ömrü kısa sürmüş ve Milli Eğitim Bakanlığı 2010 yılından itibaren kademeli olarak SBS'yi kaldırdığını ilan etmiştir. 2012 yılında yalnızca 8. sınıf öğrencilerinin girdiği SBS, 2013-2014 öğretim yılından itibaren ise yerini bir başka merkezi sınava TEOGS'a bırakmıştır.

¹ 2013-2014 öğretim yılından itibaren ilköğretimden ortaöğretime geçişini düzenleyen Seviye Belirleme Sınavı yerini Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOGS) sistemine bırakmıştır. İlgili sınavda sekizinci sınıf öğrencileri 12 merkezi ortak sınava girmektedir. Ortak sınav dersleri; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Yerleştirme 500 puan üzerinden yapılmaktadır. Bunun %30'unu 6. 7. ve 8. sınıf ortalamaları, % 70'ini ise merkezi ortak sınav puanı oluşturmaktadır.

Bu sınav ile birlikte; özel öğretim ve özel eğitim kurumları ile yetenekle öğrenci alan bazı lise türleri hariç², ortaöğretim kurumlarının neredeyse tamamına geçiş TEOG sınavı ile yapılmaya başlanmıştır. Görüldüğü gibi Türkiye’de kademler arası geçişi düzenleyen temel uygulama merkezi düzeyde uygulanan geniş ölçekli sınavlardır. Ancak, TEOG sınavında, yerleştirmeye esas olan puan hesaplanırken 6., 7. ve 8. sınıflardaki akademik başarının %30’u değerlendirme sürecine dahil edilmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de ortaöğretime geçişte kısmen okul başarısının da dikkate alındığı söylenebilir. Ayrıca, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yönlendirmeye ilişkin 6. Maddesi’nde “Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler” ifadesi yer almaktadır. Fakat Türkiye’de yönlendirme sisteminin etkin çalışmadığına ve çocukların yeteneklerini ortaya çıkarma, geliştirme ve mesleki rehberlik konusunda sorunların olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Dinç, Uzun ve Çoban, 2014; Yılmaz, 2004).

Eğitim sisteminin ağırlıklı olarak merkezi sınavlar üzerinden yaptığı bu dereceleme/sıralama, basit bir gruplandırma işlemi değildir. Nitelikli eğitim veren kurumların kontenjanların sınırlılığı, aileler ve öğrenciler açısından kıyasıya bir rekabetin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu rekabette sosyo ekonomik ve sosyo kültürel olarak daha avantajlı durumda olan ailelerden söz etmek mümkündür. Türkiye’de nitelikli bir ortaöğretim kurumuna gitmeniz, yükseköğretime gidip/gitmeyeceğinizi belirleyen önemli bir değişkendir. Nitekim farklı lise türleri ile yükseköğretime geçiş arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan veriler vardır. 2007 Öğrenci Seçme Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) sonuçlarına göre, son sınıfta okuyan Anadolu lisesi öğrencilerinin % 43’ü, genel lise öğrencilerinin % 2,5’i ve meslek lisesi öğrencilerinin % 1,7’sinin bir lisans programına yerleştiği tespit edilmiştir. İlköğretimden mezun olan bir bireyin hangi ortaöğretim kurumunda öğrenim göreceği, üniversiteye girme şansını ve dolayısıyla yaşamdaki gelir kazanma potansiyelini belirleyebilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009). Türkiye’de öğrencilerin PISA 2012 matematik puanlarındaki varyansın %61’inin okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu oran OECD ülkelerinin ortalamasına göre %37’dir. Okul türlerine göre matematik puanlarındaki farklılığın Türkiye’de OECD ortalamasının üstünde ve yüksek bir değer olduğu söylenebilir (Anıl, Özer Özkan ve Demir, 2012, s. 88) ve en başarılı lise türü ile en başarısız lise türü arasında puan farkları oldukça yüksektir.

Bu anlamda eğitim, eleme hipotezinin iddia ettiği gibi bireyleri yalnızca “yeteneklerine” göre başarılı ya da başarısız olarak mı sınıflandırmaktadır, yoksa yeteneğin dışında başka faktörler de bu süreçte etkili midir? Bourdieu’ya göre kişinin eğitim sürecindeki başarı(sızlığı)sı, yeteneklerinin ürünü olmaktan ziyade, geldiği toplumsal sınıfın ürünüdür. Eğitim sistemi büyük ölçüde toplumsal üst tabakanın kültürünü aktarır. Dolayısıyla toplumsal alt tabakanın kültürel kodları ile yetişen bireylerin eğitim aracılığıyla çok uzun süreçte öğreneceği bir takım pratikleri, toplumsal üst tabakadan gelenler öğrenmiş olarak okula gelirler. Bu nedenle Bourdieu, kültürel sermayesi güçlü olan bireylerin okulda başarılı olma şanslarının daha yüksek olduğunu söyler. Bireyin geldiği toplumsal sınıf ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu savunur. Bourdieu’ya göre eğitim aynı zamanda bir mücadele alanıdır. Birey bu alanda sadece ekonomik sermaye ile değil, beslediği kültürel ve sosyal sermaye formlarıyla da mücadele eder (Güllüpinar ve İnce, 2014). Bourdieu, akademik başarıyı kültürel sermaye üzerinden sınıf kavramı ile açıklarken, Coleman okul ve aileden kaynaklanan etkenler üzerinde durur. Okulların öğrencilerin çoğu için bir farklılık yapamayacağını; ancak azınlık ve dezavantajlı öğrenciler için çok az geliştirme yapabileceğini iddia etmiştir (Balci, 2014, s. 16). Coleman’a (1988, s. 108’den aktaran Güllüpinar ve İnce, 2014) göre akademik başarıda rol oynayan temel etken ‘aile geçmişi’dir. Aile geçmişinin; finansal sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermaye olmak üzere üç farklı formu vardır.

² Özel öğretim kurumları kendi yönetmeliklerine göre öğrenci alabilmekte, ortaöğretim düzeyindeki özel eğitim kurumlarına geçiş il/ilçe öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu kararı ile sağlanmaktadır. Öte yandan güzel sanatlar lisesi ve spor liselerinde ise yerleştirme işlemleri bu okulların giriş mevzuatı esas alınarak yapılmaktadır.

Finansal sermaye aile geliri üzerinden çocuğa sağlanacak her türlü maddi olanağı içerir. Beşeri sermaye ebeveynlerin eğitim seviyesi ile ölçülür ve öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel bir çevre anlamına gelir. Ailenin çocuğun eğitimi için göstermiş olduğu çaba, ilgi, çocuk ile aralarındaki iletişim vb. ise sosyal sermaye formu olarak tanımlanır. Coleman, ekonomik ve beşeri sermayenin çocuğun eğitim başarısını açıklamada yetersiz olduğunu ve bunların sosyal sermaye formuna dönüşmesi gerektiğini söyler. Avantajlı aileler, ekonomik, beşeri ve sosyal sermayeye sahip olanlar ve bunu etkili kullanabilenlerdir.

Öğrencinin akademik başarısını/başarısızlığını okulla ilişkilendiren araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalar tarihsel olarak “etkili okul” araştırmaları, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği araştırmaları olarak adlandırılır. İlgili araştırmalar, başarıya etkisi bakımından okul kaynaklı değişkenleri incelemiştir. Bunlar arasında okulun etkinsin çok az ya da hiç olmadığını, okul dışı değişkenlerin özellikle çocukların sosyo ekonomik durumlarının daha etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Coleman, 1988; Gregg ve Machin, 1999; McNeal, 1999; Parcel ve Dufur, 2001; Schiller, Khmelko ve Wang, 2002). Ancak okulların imkânlarını iyileştirerek ya da okul değişkenlerini kontrol ederek akademik başarının artabileceğini ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemlisi Heyneman ve Loxley’in (1983) araştırmasıdır. Araştırmacılar, yüksek ve düşük gelirli iki farklı gelir grubunda bulunan 29 ülke verileri ile yaptıkları araştırmada, okulun sağladığı olanakların çocukların akademik başarısında, kişisel özelliklerden daha belirleyici olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu sonucu, düşük gelirli ülkelerde eğitim olanaklarının kısıtlılığı ve okullar arası eşitsizliklerin fazlalığı ile açıklamışlardır. Etkili okul araştırmaların ortaya koyduğu önemli bir bulgu, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile okul ve okul dışı faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin farklılaşabileceğidir. Yoksul ülkelerde, öğrenci başarı farklılığının açıklanmasında okul ile ilgili faktörlerin, okul dışı faktörlerden daha önemli olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bir ülke ne kadar yoksul ise okulun akademik başarı üzerindeki belirleyiciliği o denli artmaktadır (Balci, 2014, s. 20).

Akademik başarıyı öğrencinin cinsiyeti (Keskin ve Sezgin, 2009; Kılıç ve Karadeniz, 2004), okula başlama yaşı (Küçükler, 2016), zekâsı, yetenekleri (Yıldırım, 2000), özgüveni, motivasyonu, kişilik özellikleri (Keskin ve Sezgin, 2009; Nartgün ve Çakır, 2014; Yıldırım, 2000), herhangi bir derse karşı tutumu (Oliver ve Simpson, 1988; Pamuk ve Kiraz, 2016; Pehlivan ve Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014), ders çalışma alışkanlıkları (Smith ve Niemi, 2001), ailesi ve öğretmenleri ile kurduğu ilişki (Harding, 2003; Huang, 2008) gibi kişisel değişkenlerle açıklayan çalışmaların yanı sıra, öğretmen yeterlikleri (Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007) ve öğrenciye sağlanan eğitim ortam ve olanakları (Aydoğan, 2012; Sawkins, 2002; Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001; Yanpar, 1998), öğretimsel liderlik (Şahin, 2011a), okul kültürü (Şahin, 2011b) ile açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin akademik başarısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çokluğu da dikkat çekicidir (Akın, 2008; Austin ve Partridge, 1985; Benjamin, 1991; Birenbaum ve Nasser, 1994; Cassady, 2004; Culler ve Holahan, 1980; Hancock, 2001; Sullivan, 2002).

Alanyazın incelendiğinde akademik başarıya ilişkin hatırı sayılır bir alanyazın olduğu söylenebilir. Fakat bu araştırmaların büyük bir kısmının akademik başarıyı bireysel ya da kurumsal faktörler üzerinden ele aldıkları görülmektedir. Akademik başarıya ilişkin, okul dışı faktörleri araştıran çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Araştırmanın bu boşluğa katkı sunması ve eğitim politikalarına yön verenler için yol gösterici olması umulmaktadır. Araştırma, tek bir öğrencinin akademik başarısını yükseltmesine ve daha eşitlikçi bir eğitim sisteminin oluşturulmasına katkı sunduğu ölçüde amacına ulaşmış sayılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin TEOG sınav başarılarını okul dışı çeşitli değişkenler üzerinden çözümlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (i) Öğrencilerin ortalama sınav puanları (başarıları) ne düzeydedir? (ii) Bu puanlar öğrencilerin çeşitli özelliklerine (cinsiyet, yaşanılan yer, anne eğitim, baba eğitim, annenin çalışma durumu, babanın çalışma durumu, ailenin sosyal güvencesi, anne meslek, baba meslek, çocuğun ana sınıfına gitme durumu, çocuğun dershaneye ya da etüt merkezine gitme durumu, çocuğun taşıma kapsamında olma durumu, çocuğun odasının olma durumu, çocuğun derslerine yardımcı olacak birinin olma durumu, evde bilgisayar ve internetin olma durumu, evdeki çocuk sayısı, okula giden çocuk sayısı, hane geliri, çocuğa yapılan yıllık eğitim harcaması) göre farklılaşmakta mıdır? (iii) Öğrencilerin TEOG puanları ile hane geliri, öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki var mıdır? (iv) Hane geliri, çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu öğrencilerin TEOG puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma betimsel nitelikte olup, öğrencilerin TEOG sınav başarılarını çeşitli değişkenlere açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011, s. 81). Bu çalışmada öğrencilerin TEOG puanları ile cinsiyetleri, yaşadıkları yer, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne ve baba çalışma durumu, ailenin sosyal güvencesi, anne ve babanın mesleği, çocuğun anasınıfına, okul kursuna, dershaneye ya da etüt merkezine gitme ve son üç yılda okul değiştirme durumu, çocuğun taşınmalı eğitim kapsamında olup olmaması, çocuğa evde sağlanan olanaklar, hanedeki çocuk sayısı, okula giden çocuk sayısı, hanenin toplam geliri ve çocuk için yapılan eğitim harcaması gibi, okul dışı çok sayıda değişkenle ilişkisine bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Tokat'ta 2014-2015 öğretim yılında TEOG sınavına giren 9730 sekizinci sınıf öğrenci velisi oluşturmaktadır (Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2015). 9730 kişilik evreni % 1 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 624 kişidir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 98). Örneklemen belirlenmesinde, cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerinden yararlanılmış ve belirtilen evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygulama Tokat Merkez ilçede yapılmıştır. Taşınmalı eğitim kapsamında ilçe merkezi ve köylerden gelen öğrenciler nedeniyle, öğrencilerin yaşadığı yer tabaka olarak alınmıştır. Tabakaya giren okullar seçilirken, farklı sosyo ekonomik çevrelerden öğrenci alan ve taşıma merkezi olan okulların da örnekleme girmesine dikkat edilmiştir. İlgili örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için 650 öğrenci velisine anket uygulanmış, bu anketlerin 568'i geri dönmüştür. Buna göre dönüş oranı %87 olarak gerçekleşmiştir. Geri dönen anketlerin 527'si analizlere dâhil edilmiştir. Katılımcılara ait bazı kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci ve Ebeveynlerin Bazı Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler	f	%
Öğrencinin cinsiyeti		
Kız	312	59,2
Erkek	215	40,8
Yaşanılan yer		
Şehir merkezi	341	64,8
İlçe merkezi	53	10,1
Köy	132	25,1

Tablo 1. Devamı

Kişisel Özellikler	f	%
Annenin çalışma durumu		
Çalışıyor	76	14,4
Çalışmıyor	450	85,6
Babanın çalışma durumu		
Çalışıyor	450	86,4
Çalışmıyor	71	13,6
Ailenin aylık ortalama geliri		
1300 TL ve altında olanlar	210	41,0
1301-2999 TL arasında olanlar	186	36,3
3000 TL ve üzerinde olanlar	116	22,7
Çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması		
999 TL ve altında olanlar	306	62,7
1000-1999 TL arasında olanlar	96	19,7
2000 TL ve üzerinde olanlar	86	17,6
Anne ya da babanın sosyal güvencesi		
Var	398	77,4
Yok	116	22,6
Annelerin ortalama eğitim süresi		6,9 yıl
Babaların ortalama eğitim süresi		9,7 yıl

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikle öğrencilerin akademik başarısını etkileyen değişkenlere ilişkin olarak alan yazın taraması yapılmış ve 30 sorudan oluşan taslak bir anket hazırlanmıştır. TEOG sınavında akademik başarıyı etkileyen aile geçmişine ilişkin olası değişkenlerin tespitinde, okulda görev yapan uygulayıcıların (öğretmen, müdür, müdür yardımcısı) konuya ilişkin bilgi ve deneyimlerinin fazla olduğu düşünüldüğünden, geliştirilen anket, ilgili grupların görüşlerine sunulmuştur. Bunun için bizzat araştırmacının yönettiği ve her biri onar kişiden oluşan üç farklı odak grup toplantısı; araştırmacının daveti ile Eğitim Fakültesi'ne gelen gönüllü katılımcılarla yapılmıştır. Bu odak grup toplantılarında 30 sorudan oluşan taslak anket tartışmaya açılmış; her bir sorunun uygunluğu, farklı eğitim seviyesindeki veliler tarafından anlaşılabilirliği ve öğrencilerin akademik başarısını etkilediği düşünülen olası yeni değişkenlerin neler olabileceği tartışılmıştır. Bu üç farklı grubun üzerinde uzlaştığı sorular araştırmacı tarafından birleştirilmiş ve anket formu geliştirilmiştir. Son adım olarak geliştirilen anket formu eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, uzman görüşü çerçevesinde son hali verilmiştir. Hem uygulayıcıların hem de uzmanların görüşünden hareketle sorular mümkün olduğu kadar basit, farklı eğitim seviyelerinden velilerin anlayabileceği biçimde düzenlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek için anket, örnekleme dâhil olmayan bir ortaokulda, 50 kişilik bir veli grubu üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın sonuçlarına bağlı olarak bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Soruların önemli bir kısmı, yukarıda sözü edilen gerekçeler nedeniyle, evet/hayır ya da var/yok biçimde düzenlenmiştir. Buna göre, ankette 3'ü kişisel, 13'ü ebeveynleri tanımaya, 24'ü çocuğa sağlanan ortam ve olanaklar ile eğitim yaşantısına yönelik toplam 40 soru bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci veri setini anket uygulanan öğrencilerin TEOG yerleştirme puanları oluşturmaktadır. Bu araştırmada akademik başarının ölçüsü öğrencilerin TEOG sınavından aldığı puanlardır. TEOG puanı; ortaokul öğrencilerinin sekizinci sınıfta girdikleri sınavın yanı sıra, öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji Bilgisi, TC İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerinin 6., 7. ve 8. sınıflardaki yıl sonu ortalamalarına göre hesaplanmaktadır ("TEOG Puanı Nasıl Hesaplanır?" t.y.). Anket uygulanan okullarda, TEOG sınav sonuçları açıklandıktan sonra ilgili öğrencilerin yerleştirme puanları okul yönetimlerinin izniyle alınmıştır. Anket, 2015 Mayıs ayının ilk üç haftasında tüm okullarda aynı anda, araştırmacı tarafından öğrenciler aracılığıyla velilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan anketler araştırmacı tarafından kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okullardan alınan TEOG sınavı yerleştirme puanları, ilgili öğrencilerin adı soyadı ve okul numarasından hareketle veri setine dâhil edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 18 programında yapılmıştır. Analizde aşağıdaki yol izlenmiştir. (i) Anketlere verilen yanıtların yönergeye uygunluğu kontrol edilmiş, yanlış doldurulmuş veya yanıtı bırakılmış anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ankette velilerden, çocuklarının TEOG puanları ile karşılaştırma yapabilmek için, çocuğun adını soyadını ve okul numarasını yazmaları istenmiştir. Bu bilgileri vermek istemeyen velilerin anketi doldurmamaları talep edilmiştir. Toplanan anketlerin 41 tanesi; öğrencilerin isim ve numaralarının yazılmaması, eksik doldurma gibi nedenlerle analize dâhil edilmemiştir. Bu eleme işlemi okullarda yapılmıştır. Böylece analize dâhil edilen anket sayısı 527 olmuştur. (ii) Ankette toplanan bilgilerden sınıflamalı ölçeğe girenler frekans ve yüzde kullanılarak çözümlenmiştir. (iii) Öğrencilerin TEOG yerleştirme puanları sürekli ve aralık ölçeğinde olduğundan, öğrencilerin akademik başarıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanarak saptanmıştır. (iv) Öğrencilerin akademik başarılarının, öğrencilerin kimi kişisel değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek için iki değişken ise İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-Testi (Independent Samples t-Test), değişken sayısı ikinin üzerinde ise İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Değişkenlik çözümlemesi sonucu F Testi anlamlı ise farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirtmek için Scheffé testi uygulanmıştır. Büyüköztürk'e göre (2012, s. 39-48) bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğinde, karşılaştırmaya ait iki ya da daha fazla grup ortalaması aynı değişkene ait, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her bir grupta normal ve ortalama puanları karşılaştırılacak gruplar ilişkisiz ise, iki ilişkisiz örneklem için farkın manidarlığını test etmek için t testinin, grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda Tek Faktörlü Varyans Analizi'nin (ANOVA) kullanılması uygundur. (v) Öğrencilerin TEOG puanları ile hane geliri ve öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması arasındaki ilişki için, dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği sayıltıları test edildikten sonra, Pearson korelasyon katsayısı, TEOG puanları ile anne ve baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişki için Nokta Çift Serili korelasyon katsayısı tercih edilmiştir. Anne eğitim ve baba eğitim düzeylerinin kendi arasındaki ilişki için ise Phi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu verilerin tamamı tek bir tabloda gösterilmiştir. (vi) Hane geliri, öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin TEOG puanlarının ne kadarını yordadığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. (vii) Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenleri gerektirdiği için anne ve babaların eğitim durumları üniversite mezunu olup olmamalarına göre "dummy" değişken olarak tanımlanmıştır (Üniversite mezunları=1, üniversite altı=0). (viii) Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmadan önce var sayımları test edilmiştir. Öncelikli olarak yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı ve değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Bunun için standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasındaki grafikler incelenmiş ve değişkenlerin doğrusal olduğu ancak hane geliri ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması değişkenlerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Her iki değişken için uç değerler tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidel'e (2007'den aktaran Başol ve Zabun, 2014) göre sürekli değişkenlerde standart değeri +3.29'un üzerinde olan değerler potansiyel uç değerdir. Buna göre sınır değerinin üzerinde olan 18 gözlem veri setinden silinmiştir. Ayrıca çoklu düzeyde uç değerleri belirlemek üzere Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve X^2 tablo değerleri ile karşılaştırılmış ve dört gözlem daha silinmiştir. (ix) Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık (multi-collinearity) olup olmadığına da bakılmıştır. Çoklu bağlantı, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin olmasıdır (Büyüköztürk, 2012, s. 100). Bunun için değişkenler arasında ikili korelasyon hesaplanmıştır. Çoklu bağlantı olmadığı sonucuna varılmıştır. Tolerans değerinin ($1-R^2$) .73 olup, .20'den büyük ve bire yakın olduğu; varyans büyütme faktörü (variance inflation factor, VIF), VIF değerlerinin de tamamının ikinin altında olduğu görülmüştür. Ayrıca durum indeksleri (condition indices, CI) incelenmiş ve tamamının 5'in altında olduğu ve sorun olmadığı görülmüştür. Bu bulgular topluca değerlendirildiğinde çoklu

bağlantının olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında yanıt aranan sorular amaç ifadelerine paralel olarak sunulmuştur. Araştırmanın ilk sorusu, öğrencilerin TEOG puanlarının ne olduğudur. Bu soruya yanıt bulmak üzere öğrencilerin TEOG puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin TEOG Puanları

Değişken	N	$\bar{X}$	S
TEOG Puanı	526	319,36	91,11

TEOG sınavında öğrencilerin yerleştirmeye esas puanları 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Araştırmaya katılan 526 öğrencinin ortalama puanı 319’dur. Yerleştirmeye esas puanlar dikkate alındığında genel olarak öğrencilerin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin TEOG Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, öğrencilerin TEOG puanlarının bazı değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin araştırmanın ikinci sorusu yanıtlanmıştır. Farklılık analizlerinin hangi değişkenlere göre yapılacağına, alan yazında yürütülen tartışmalar, bağımsız değişkenleri belirlemeye yönelik okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan odak grup toplantıları etkili olmuştur. Buna göre, cinsiyet, çocuğun yaşadığı yer, anne-babanın çalışma, eğitim durumu ve mesleği, ailenin sosyal güvencesi, çocuğun ana sınıfına, okul kursuna, dershaneye gitme durumu vb. değişkenlere bakılmıştır. Araştırmada çok fazla sayıda bağımsız değişken olması nedeniyle, okuyucunun takibini kolaylaştırmak için birbirine yakın olan değişkenler gruplandırılarak sunulmuştur.

Öğrencilerin Puanlarının Cinsiyet ve Yerleşim Yerine Göre Farklılaşmasıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre TEOG Puanlarına İlişkin *t* Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t
Cinsiyet	Kız	312	328,64	88,411	524	2,84
	Erkek	214	305,83	93,482		

* $p < .01$

Tablo 3’e göre öğrencilerin TEOG puanları [$t_{(524)}=2.84$, $p < .01$] anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{Kız}= 328.64$; $\bar{X}_{Erkek}=305.83$) ortalama 23 puan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kızların erkeklerden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin TEOG puanlarının yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre TEOG Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Faktörler	Değişkenlik Kaynağı Düzeyi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (S)	Anlamlılık Değeri (F)	Anlamlı Fark
Yaşanılan yer	Gruplar Arası	584293,253	2	292146,626	40,499	Şehir / İlçe
	Gruplar içi	3765548,733	522	7213,695		Merkezi ve
	Toplam	4349841,986	524			Köy

* $p < .01$

Analiz sonuçları, öğrencilerin puanları arasında yerleşim yeri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-522)}=40.50$, $p<.01$]. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffé testi sonuçlarına göre, şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{şehir}}=343.89$), ilçe merkezinden yaşayan ($\bar{X}_{\text{ilçe}}=287.45$) ve köyde yaşayan ($\bar{X}_{\text{köy}}=269.68$) öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Şehirde yaşayan öğrencilerin ilçede yaşayanlardan 56 ve köyde yaşayanlardan 74 puan daha yüksek aldığı görülmektedir. İlçe merkezleri ile köy arasında ($p<.01$) anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte ilçede yaşayan çocukların puanları (18 puan) köye göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Puanlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin puanlarının ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Faktörler	Değişkenlik Kaynağı Düzeyi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (S)	Anlamlılık Değeri (F)	Anlamlı Fark
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	526444,513	3	175481,504		Ortaöğretim ile okuma yazma bilmeyenler ve İlköğretim
	Gruplar içi	3747642,590	516	7262,873	24,161	Yükseköğretim ile okuma yazma bilmeyenler ve İlköğretim
	Toplam	4274087,103	519			
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	988281,420	2	494140,710		Yükseköğretim – Ortaöğretim ve İlköğretim
	Gruplar içi	3281149,376	514	6383,559	77,408	Ortaöğretim – İlköğretim
	Toplam	4269430,795	516			

* $p<.01$

Anne [$F_{(3-516)}=24.16$, $p<.01$] ve babaların [$F_{(2-514)}=77.41$, $p<.01$] eğitim düzeyleri öğrencilerin TEOG başarılarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır (Tablo 5). Annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar ($\bar{X}=373.45$); okuma yazma bilmeyenlere ($\bar{X}=297.31$) göre 76, ilköğretim mezunlarına ($\bar{X}=303.87$) göre 70 puan, yükseköğretim mezunu ($\bar{X}=400.97$) olan çocuklar ise okuma yazma bilmeyenlere göre 104, ilköğretim mezunlarına göre 97 puan yüksek almıştır. Öte yandan babası okuryazar olmayan çocuk yoktur. Babası ortaöğretim mezunu ($\bar{X}=323.97$) olanların ilköğretimden ($\bar{X}=286.91$) 37, yükseköğretim ($\bar{X}=396.81$) mezunu olanların ise ilköğretimden 110, ortaöğretimden 73 puan yüksek aldıkları görülmektedir. Veriler, ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiğini göstermiştir.

Öğrencilerin Puanlarının Ebeveynlerin Çalışma ve Ailenin Sosyal Güvence Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin puanlarının ebeveynlerin çalışma durumu ve ailenin sosyal güvencesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin *t*-testi sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin Çalışma Durumu ile Ailenin Sosyal Güvencesine Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t
Annenin çalışma durumu	Çalışıyor	76	349,93	83,43	523	3,17*
	Çalışmıyor	449	314,53	91,24		
Babanın çalışma durumu	Çalışıyor	449	323,68	90,93	518	2,27
	Çalışmıyor	71	297,52	86,82		
Ailenin sosyal güvencesi	Var	397	335,09	87,68	511	7,26*
	Yok	116	268,85	82,14		

*p<.01

Öğrencilerin TEOG puanları, annenin çalışma durumuna [$t_{(523)}=3,17$, $p<.01$] ve ailenin sosyal güvencesine [$t_{(511)}=7,26$, $p<.01$] göre anlamlı bir farklılık yaratmıştır (Tablo 6). Annesi çalışan öğrencilerin, çalışmayanlardan ($\bar{X}_{\text{Çalışıyor}}=349,93$; $\bar{X}_{\text{Çalışmıyor}}=314,53$) 35, sosyal güvencesi olan öğrencilerin, olmayanlardan ($\bar{X}_{\text{Var}}=335,09$; $\bar{X}_{\text{Yok}}=268,85$) 66 puan yüksek aldıkları görülmektedir. Babanın çalışma durumu [$t_{(518)}=2,27$, $p<.01$] ise anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Ancak yine de babası çalışan çocukların ortalama puanları (26 puan) yüksektir.

Öğrencilerin Puanlarının Ebeveynlerin Mesleklerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin puanlarının ebeveynlerin mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerinin Mesleklerine Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Faktörler	Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (S)	Anlamlılık Değeri (F)	Anlamlı Fark
Anne Meslek	Gruplar arası	187913,014	2	93956,507	11,945	Kamu çalışanı/ Diğer çalışanlar ve ev hanımları
	Gruplar içi	4027282,410	512	7865,786		
	Toplam	4215195,423	514			
Baba Meslek	Gruplar arası	714622,547	3	238207,516	34,720	Kamu çalışanı / Diğer tüm gruplar / Diğer çalışanlar ve esnaflarla işçiler arasında
	Gruplar içi	3402949,492	496	6860,785		
	Toplam	4117572,038	499			

*p<.01

Buna göre, öğrencilerin puanları arasında anne mesleği [$F_{(2-512)}=11.95$, $p<.01$] ve baba mesleği [$F_{(3-496)}=34.72$, $p<.01$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne mesleği; ev hanımları, kamu ve diğer çalışanlar olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, annesi kamu çalışanı ($\bar{X}=411.39$) olan çocukların puanları; ev hanımlarından ($\bar{X}=314.80$) 97, diğer çalışanlardan ($\bar{X}=323.37$) 88 puan yüksektir. Öte yandan baba mesleğinde ise işçi-çiftçiler, esnaflar, kamu ve diğer çalışanlar olmak üzere dördü bir gruplandırma yapılmıştır. Baba mesleğinde, kamu çalışanları ile diğer tüm gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kamu çalışanı olan babaların çocuklarının puanları, işçi ve çiftçilerden 97, esnaflardan 64 ve diğer çalışanlardan 56 puan yüksektir. Öte yandan, diğer çalışanlar ile esnafların çocuklarının puanları ise işçi-çiftçi babaların çocuklarından sırasıyla 41 ve 33 puan yüksektir. Görüldüğü gibi, en dezavantajlı durumda olan çocukların anneleri ev hanımı, babaları ise işçi-çiftçi çocuklarıdır.

Çocuğun Anasınıfına, Okul Kurslarına, Dershaneye Gitme, Taşımali Eğitim Kapsamında Olma ve Okul Değiştirme Durumuna Göre TEOG Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çocuğun anasınıfına, okul kurslarına, dershaneye gitme, taşımali eğitim kapsamında olma ve okul değiştirme durumuna göre TEOG puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çocuğun Anasınıfına, Okul Kurslarına, Dershaneye Gitme, Özel Ders Alma, Taşımali Eğitim Kapsamında Olma ve Okul Değiştirme Durumuna Göre TEOG Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t
Çocuğun anasınıfına gitme durumu	Gitti	233	337,38	89,95	521	4,11*
	Gitmedi	290	304,89	89,88		
Çocuğun okuldaki kurslara gitme durumu	Gitti	210	333,35	85,16	519	2,77
	Gitmedi	311	310,98	93,71		
Çocuğun TEOG sınavı için dershane ya da etüt merkezine gitme durumu	Gitti	194	362,96	92,30	521	9,03*
	Gitmedi	329	293,51	80,35		
Çocuğun taşımali eğitim kapsamında olup olmama durumu	Taşınıyor	90	261,78	82,37	517	7,03*
	Taşınmıyor	429	332,45	87,62		
Çocuğun son üç yıldır okul değiştirme durumu	Değiştirdi	154	324,32	85,08	523	0,80
	Değiştirmede	371	317,36	93,65		

*p<.01

Analiz sonuçlarına göre, çocuğun anasınıfına [$t_{(521)}=4,11$, $p<.01$], dershane ya da etüt merkezine gitme [$t_{(521)}=9,03$, $p<.01$] ve taşımali eğitim kapsamında olma [$t_{(517)}=7,03$, $p<.01$] durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anasınıfına giden çocuklar gitmeyenlerden 33 puan, dershane ya da etüt merkezine giden çocuklar gitmeyenlerden 69 puan, taşımali eğitim kapsamında olmayan çocuklar olanlara göre 71 puan yüksek almıştır. Öte yandan, okul kursuna giden/gitmeyen öğrenciler ile son üç yıl içinde okul değiştiren/değiştirmeyen öğrenciler arasında ise anlamlı farklılık ($p<.01$) bulunamamıştır.

Çocuğa Evde Sağlanan Çeşitli Olanakların Durumuna Göre TEOG Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çocuğa evde sağlanan çeşitli olanakların durumuna göre TEOG puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuğa Evde Sağlanan Çeşitli Olanakların Durumuna Göre TEOG Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t
Çocuğun kendisine ait çalışma odasının olup olmama durumu	Var	336	337,44	91,55	521	6,39*
	Yok	187	286,20	81,08		
Yaşanılan evin ısınma durumu	Soba	231	279,38	81,47	523	9,67*
	Kalorifer	294	350,85	86,07		
Çocuğa evde derslerinde yardımcı olan birinin olma durumu	Var	314	327,63	92,03	521	2,58
	Yok	209	306,75	88,94		
Evde bilgisayarın olup olmama durumu	Var	308	341,72	92,41	520	6,94*
	Yok	214	287,98	78,48		
Evde internetin olup olmama durumu	Var	264	346,72	88,63	519	7,29*
	Yok	257	291,43	84,29		

*p<.01

Analiz sonuçlarına göre, çocuğun kendisine ait odasının olup/olmama [$t_{(521)}=6,39$, $p<.01$], yaşanılan evin ısınma [$t_{(523)}=9,67$, $p<.01$], evde bilgisayarın olup/olmama [$t_{(520)}=6,94$, $p<.01$] ve evde internetin olup/olmama [$t_{(519)}=7,29$, $p<.01$] durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, evde kendine ait odası olanların 51, evleri kalorifer ile ısınanların 71, evlerinde bilgisayar olanların 54 ve evlerinde internet olanların 55 puan, olmayanlardan yüksek aldıkları görülmektedir. Çocuğun evde derslerine yardımcı olan birisinin olup/olmaması ise anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Hanedeki Toplam ve Okula Giden Çocuk Sayısına Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hanedeki toplam ve okula giden çocuk sayısına göre öğrencilerin TEOG puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Hanedeki Toplam Çocuk ile Okula Giden Çocuk Sayısına Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Faktörler	Değişkenlik Kaynağı Düzeyi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (S)	Anlamlılık Değeri (F)	Anlamlı Fark
Çocuk Sayısı	Gruplar arası	261930,473	2	130965,24	16,72	Bir ya da iki çocuğu olanlar ile üç ya da daha fazla olanlar arasında
	Gruplar içi	4064662,320	519	7831,72		
	Toplam	4326592,794	521			
Okula Giden Çocuk Sayısı	Gruplar arası	169966,761	3	56655,59	7,06	Bir çocuğu okula gidenlerle /İki çocuğu okula gidenler arasında
	Gruplar içi	4150114,015	517	8027,30		
	Toplam	4320080,776	520			

* $p<.01$

Buna göre, öğrencilerin puanları arasında çocuk sayısı [$F_{(2-519)}=16.72$, $p<.01$] ve okula giden çocuk sayısı [$F_{(3-517)}=7.06$, $p<.01$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analizler üç grup üzerinden yapılmıştır. Hanede bir ya da iki çocuğu olan ailelerin çocuklarının puanları ($\bar{X}=350.33$), üç çocuğu olanlardan ($\bar{X}=315.15$) 35, dört ya da daha fazla çocuğu olanlardan ($\bar{X}=314.80$) 58 puan yüksektir. Öte yandan hanede iki çocuğu okula gidenlerin ($\bar{X}=337.80$) puanları, bir çocuğu okula gidenlerden ($\bar{X}=289.61$) 48 puan daha yüksektir.

Hanedeki Toplam Gelir ve Öğrenci İçin Yapılan Yıllık Harcamaya Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hanedeki toplam gelir ve öğrenci için yapılan yıllık harcamaya göre öğrencilerin TEOG puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Hanedeki Toplam Gelir ve Öğrenci İçin Yapılan Yıllık Harcamaya Göre Öğrencilerin TEOG Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Faktörler	Değişkenlik Kaynağı Düzeyi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (S)	Anlamlılık Değeri (F)	Anlamlı Fark
Hane Geliri	Gruplar arası	621351,119	2	93956,507	43,789	Üç bin TL ve üzerinde olanlarla ile diğer gruplar 1301-2999 TL arasında olanlar ile 1300 TL ve altında olanlar
	Gruplar içi	3604153,179	508	7865,786		
	Toplam	4225504,298	510			

Tablo 11. Devamı

Faktörler	Değişkenlik Kaynağı Düzeyi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (S)	Anlamlılık Değeri (F)	Anlamlı Fark
Çocuğa Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması	Gruplar arası	635901,568	2	238207,516	45,180	İki bin TL ve üzerinde olanlar ile diğer gruplar
	Gruplar içi	3406125,506	484	6860,785		1000-1999 TL arasında olanlar ile 999 TL ve altında olanlar
Toplam		4042027,074	486			

*p<.01

Verilere göre, hane geliri [$F_{(2-508)}=43.79$, $p<.01$] ve çocuğa yapılan yıllık eğitim harcaması [$F_{(2-484)}=45.18$, $p<.01$] gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmıştır. Hane geliri alt (1300 TL ve altı), orta (1301-2999) ve üst (3000 TL ve üzeri) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Buna göre, üst gelir grubunda bulunan öğrenciler ($\bar{X}=369.63$), ortadan ($\bar{X}=330.18$) 39, alttan ($\bar{X}=281.15$) 88 puan, orta gelir grubunda bulunanlar ise alttan 49 puan yüksek almıştır. Öğrenciye yapılan yıllık eğitim harcamasına göre de üç grup (birinci 1-999 TL; ikinci 1000-1999 TL ve üçüncü 2000 TL ve üzeri) oluşturulmuştur. Üçüncü grupta bulunan öğrenciler ($\bar{X}=384.02$), birinciden ($\bar{X}=291.05$) 93, ikinciden ($\bar{X}=339.37$) 45 puan yüksek almıştır. İkinci grup ile birinci grup arasındaki fark (48 puan) da anlamlı bulunmuştur. Veriler, hane geliri ve öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması arttıkça, öğrencilerin TEOG puanlarının da arttığını göstermiştir.

Öğrencilerin TEOG Puanı, Hane Geliri, Öğrenci İçin Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması, Anne Eğitim ve Baba Eğitim Düzeylerinin İlişkisi ile İlgili Bulgular

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin TEOG puanları ile hane geliri ve öğrenci için yapılan yıllık harcama arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($p<.01$).

Tablo 12. Öğrencilerin TEOG Puanı, Hane Geliri, Öğrenci İçin Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması, Anne Eğitim ve Baba Eğitim Düzeylerinin İlişkisi³

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. TEOG puanı	1	.377**	.367**	.201**	.458**
2. Hane geliri		1	.322**	.442**	.501**
3. Öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması			1	.227**	.340**
4. Anne eğitim düzeyi				1	.315**
5. Baba eğitim düzeyi					1

**p<.01

Öğrencilerin hane gelirleri ve öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcamaları arttıkça akademik başarılarının arttığı görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin TEOG puanları ile ebeveynlerin üniversite mezunu olup olmaları arasında da pozitif bir ilişki vardır. Üniversite mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının TEOG puanları artmaktadır. Korelasyon katsayıları .20 ile .50 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, .70 ile 1 arasında olması yüksek, .70 ile .30 arasında olması orta ve .30’un altında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2012, s. 32). Buna göre TEOG puanları ile hane geliri, çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması ve baba eğitim durumu arasında pozitif yönde orta düzeyde, anne eğitim durumu ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

³ Tablo 12’de dördüncü ve beşinci değişkenlere ilişkin değerler Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısını, dördüncü değişkenin beş ile korelasyonu Phi korelasyon katsayısını, diğerleri ise Pearson korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Hane Geliri, Öğrenci İçin Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması, Anne Eğitim ve Baba Eğitim Durumunun Öğrencilerin TEOG Puanlarının Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Araştırma kapsamında yanıt aranan son soru, hane geliri, çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin TEOG puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Hane geliri, öğrenci için yapılan yıllık harcama, anne eğitim ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin TEOG puanlarının ne kadarını yordadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Hane Geliri, Öğrenci İçin Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması, Anne Eğitim ve Baba Eğitim Durumunun Öğrencilerin TEOG Puanlarının Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	258.88	7.46		34.69	.00
Hane geliri	.02	.00	.11	2.06	.04
Öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması	.03	.01	.30	6.57	.00
Anne eğitim durumu	12.18	20.69	.02	.59	.56
Baba eğitim durumu	60.74	10.80	.27	5.62	.00

$R = .55$, $R^2 = .30$, $F = 49.25$, $p < .01$

Tablo 13’de görüldüğü gibi, hane geliri, öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne ve baba eğitim durumlarının TEOG puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F = 49.25$, $p < .01$). Hane geliri, çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması, ebeveynlerin eğitim durumlarının TEOG puanlarının %30’unu yordadığı ($R^2 = .301$) görülmektedir. t değerleri incelendiğinde anne eğitim durumu hariç diğer değişkenlerin öğrencilerin TEOG puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ($p < .01$). β katsayıları dikkate alındığında, yordayıcı değişkenlerin TEOG puanları üzerindeki göreceli önem sırası; öğrenci için yapılan yıllık eğitim harcaması ($\beta = .30$), baba eğitim durumu ($\beta = .27$) ve hane geliri ($\beta = .11$) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatürde, öğrencilerin akademik başarı farklılıklarını açıklamak için çeşitli değişkenler tartışılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarıları, okul dışı değişkenlere odaklanılarak, TEOG puanları üzerinden çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG sınav başarıları orta düzeydedir. Ancak, kız öğrencilerin başarıları erkek öğrencilerden yüksektir. Bu sonuç birbiriye ilişkili iki sebepten kaynaklanıyor olabilir. Birincisi, başarısız olan kız çocuklarının ailenin toplumsal cinsiyet algısı nedeniyle sistemden ayrılıyor olma ihtimali, ikincisi ise yine aynı algı nedeniyle, ataeril ailelerde yetişen ve kırsal kesimde yaşayan kız çocuklarının, başarısız olduklarında sistem içinde devam etme şanslarının daha az olacağının farkında olmasıdır. Bu durum ise kız çocuklarının eğitime devam edebilmek için daha fazla çaba sarf etmeleri, daha iyi güdülenmeleri dolayısıyla akademik başarılarının daha yüksek olması anlamına gelebilir. Nitekim kız öğrencilerin akademik başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğuna ilişkin başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bahar, 2006; Büyüköztürk ve Denizkulu, 2002; Duckvorth ve Seligman, 2006; Durmuşçelebi, 2013; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004; Mau ve Lynn, 2001; Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002). Örneğin 2011 yılı ‘Trends in International Mathematics and Science Study’ (TIMSS) sonuçlarına göre, sınava katılan sekizinci sınıf öğrencileri arasında kız ve erkek öğrencilerin fen ve teknoloji başarı ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014). Öte yandan cinsiyet açısından akademik başarıda farklılık olmadığını içeren araştırmalar da vardır (Sadi, Uyar ve Yalçın, 2014).

Ailenin yaşadığı yerleşim yeri çocuğa sağlayacağı eğitim olanaklarını etkileyebilmektedir. Nitekim yapılan analizde, öğrencilerin TEOG puanları yaşanan yere göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Şehir merkezlerinde yaşayan öğrenciler, ilçe merkezleri ve köylerde yaşayanlardan daha yüksek puan almışlardır. Aynı şekilde ilçede yaşayanlar ile köyde yaşayanlar arasında da ilçede yaşayanlar lehine olumlu bir fark oluşmuştur. Buna göre, akademik başarı oranı en düşük öğrenci grubunu köyde yaşayanlar oluşturmaktadır. Bu hem okulların çocuklara sağladığı olanaklar hem de ailelerin çocuklara sağladığı olanakları göstermesi açısından anlamlıdır. Şehir merkezlerindeki bütün okulların öğrencilere benzer ortamlar ve olanaklar sağladığını iddia etmek yanlış olmakla birlikte, kategorik olarak köy okulları ile karşılaştırıldıklarında eğitim olanakları bakımından daha iyi oldukları bilinen bir durumdur. Bu nedenle köyde yaşayanlar eğitim açısından en dezavantajlı grubu oluşturmaktadır. Benzer bir bulgu 2011 yılında yapılan TIMSS Matematik 8. Sınıf Sınavı'nda da bulunmuştur. TIMSS Türkiye raporuna göre, okulu şehirde olan öğrencilerin matematik başarı ortalaması ile kasabada olan öğrencilerin ortalaması arasında okulu şehirde olan öğrenciler lehine 60 puanlık bir fark bulunmuştur (Büyüköztürk vd., 2014). Öte yandan Ünal ve diğerlerinin (2010) yürüttüğü bir araştırmada, şehir merkezinde bulunan ilköğretim okullarının eğitim ortam ve olanakları benzer olsa bile, öğrencilerin aynı okul içinde, ayrıcalıklı sosyal gruplar lehine ayrıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, mekânsal olarak birbirine çok yakın devlet okullarında bile toplumsal mesafenin, ailenin sosyo ekonomik ve sosyo kültürel yapısından kaynaklı olarak büyük olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma kapsamında köyde yaşayan çocukların tümünün köydeki okullara gittikleri de söylenemez. Çünkü bunların önemli kısmı taşınmalı eğitim kapsamında ilçe ve şehir merkezlerindeki taşıma merkezi okullara getirilmektedirler. Ancak bu uygulamanın, aileye ilişkin göstergelerin yarattığı eşitsizlikleri ortadan kaldırdığını söylemek mümkün değildir. Çünkü araştırmada taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerle, diğer öğrencilerin sınav başarıları karşılaştırıldığında, akademik başarının bu öğrenci grubunda düşük olduğu görülmektedir. Bu öğrenci grubunun akademik başarısının düşük olmasında ailenin çocuğa sağladığı olanakların yanı sıra, taşınmalı eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunların da etkili olduğu söylenebilir. Taşınmalı eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular (Büyükboyacı, 1998; Kabaş, 2006; Karakütük, 1998; Küçüksüleymanoğlu, 2006; Özgün, 2007) başarıyı olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir.

Bulgular, Bourdieu'nun "kültürel", Coleman'ın ise "beşeri" sermaye kavramları ile açıkladığı; anne-babanın eğitim seviyesinin çocuğun akademik başarısında önemi bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin TEOG puanları arasında, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annesi ortaöğretim mezunu olan çocuklar; okuma yazma bilmeyenlere göre 76, ilköğretim mezunlarına göre 70 puan daha yüksek almıştır. Annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar ise okuma yazma bilmeyenlere göre 104, ilköğretim mezunlarına göre 97 puan daha yüksek almıştır. Öte yandan babası ortaöğretim mezunu olan çocuklar, ilköğretim mezunlarına göre 37, yükseköğretim mezunu olanlar ise, ilköğretim mezunlarına göre 110 ve ortaöğretim mezunlarına göre 73 puan daha yüksek almışlardır. Buna göre, anne-babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların akademik başarılarının bariz bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Bu ilişkiyi doğrulayan başka araştırmalarda bulunmaktadır (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; DeGarmo, Forgatch ve Martinez, 1999; Hall, Davis, Bolen ve Chia, 1999; Hortaçsu, 1994; Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000). Bu araştırmalardan bazılarında çocuğun akademik başarısında annenin (Hall vd., 1999; Hortaçsu, 1994; Öksüzler ve Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000), bazılarında ise babanın (Alomar, 2006; Anıl, 2009; Hortaçsu, 1995; Keskin ve Sezgin, 2009; Özer ve Anıl, 2011) daha etkili olduğu bulunmuştur. Anne-baba eğitim düzeyi çocuğun akademik başarısının önemli bir yordayıcısıdır (Kuyper vd., 2000). Bu araştırmanın bulguları çocuğun akademik başarısını yordamada babanın eğitim düzeyinin daha önemli olduğunu göstermiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi, Türkiye'de öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı performansını manidar düzeyde açıklayan özelliklerden biri olarak belirlenmiştir. Yapısal modelle elde edilen kestirimlere göre anne ve baba eğitim düzeyindeki 1 birim artış, öğrenci performanslarında 0,12 birim artışa karşılık gelmektedir. Diğer bir ifadeyle anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısı da artmaktadır (Anıl vd., 2012).

Çocuğun anne-babasının çalışma durumu, mesleği, ailenin sosyal güvencesi de okul dışı göstergelerdendir. Çocuğun akademik başarısı, anne çalışma durumu ve ailenin sosyal güvencesinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Annesi çalışan çocukların çalışmayanlardan ortalama 35, ailesinin sosyal güvencesi olan çocukların olmayanlardan 66 puan daha yüksek aldıkları bulunmuştur. Babanın çalışma durumu ise anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak yine de babası çalışan çocukların ortalama puanları çalışmayanlardan daha yüksektir. Araştırmada annenin çalışma durumu ile çoğun akademik başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu Öksüzler ve Sürekçi'nin (2010) Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) verilerine dayalı olarak yürüttükleri araştırma bulguları ile örtüşmemiştir. Araştırmacılar çalışan annelerin çalışmayanlara göre öğrencinin başarısı üzerinde negatif etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan ailede sosyal güvencenin olması çocuğun akademik başarısında anlamlı bir puan farkı yaratmıştır. Bu bulguyu Bakış, Levent, İnel ve Polat'ın (2009) yaptığı bir araştırma desteklemektedir. İlgili araştırmada tüm bireyleri kapsayan sosyal güvenlik şemsiyesi olan hanelerde, erkek çocuklarının eğitime katılım olasılığının arttığı bulunmuştur. İki araştırmanın bulguları birlikte ele alındığında sosyal güvenlik şemsiyesinin olması sadece katılımı değil, akademik başarıyı da artıran bir değişken olarak görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin puanları arasında anne mesleği ve baba mesleği arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, annesi kamu çalışanı olan çocukların puanları; ev hanımlarından ve diğer çalışanlardan daha yüksektir. Öte yandan kamu çalışanı olarak istihdam edilen babaların çocuklarının puanları, sırasıyla işçi ve çiftçilerden, esnaflardan ve diğer çalışanlardan daha yüksektir. Ayrıca diğer çalışanlar ile esnafların çocuklarının puanları, işçi-çiftçi babaların çocuklarından daha yüksektir. Veriler, hem anne hem de babanın kamu çalışanı olmasının önemli olduğunu göstermiştir. Bu ise aslında haneye düzenli bir gelir gelmesi ve diğer çalışanlara göre bu gelirin görece olarak yüksek olması ile ilişkili olabilir. Diğer yandan, TEOG sınav başarısı açısından en şansız grubu işçi ve çiftçi çocuklarının oluşturduğu da görülmektedir. Bakış ve diğerleri (2009) gelirinin yarısından fazlası tarımdan gelen hanelerde, kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranının daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunsa da, anne mesleği ile akademik başarı arasında ilişkinin olmadığını bulan araştırmalar da vardır (DeGarmo vd., 1999).

Çocuğun okulöncesi eğitim kurumlarına gitmesi de akademik başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Ana sınıfına giden çocukların gitmeyenlerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Finn-Stevenson, Desimone ve Chung'a (1998) göre, nitelikli okulöncesi eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim PISA 2003 verileri üzerinden yapılan bir analiz Türkiye'de bir yıl okul öncesi eğitimin 15 yaşında matematik testinde alınan sonuçlar üzerinde iki yıllık eğitime denk olumlu bir katkı yaptığını göstermiştir (Schleicher, 2004'den aktaran ERG, 2009, s. 22). Ayrıca TEOG sınavı için dershaneye ya da etüt merkezine giden çocukların gitmeyenlerden daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Beidel, Turner ve Taylor- Ferreira'e göre (1999) öğrencilerin soru çözümüne, sınavlarda zaman kullanımına ilişkin taktikler ve test çözme pratiği edinmesi öğrencilerin sınav başarılarını olumlu etkilemektedir. Öğrencilerin merkezi sınavlardaki akademik başarıları ile dershaneye gidip/gitmeme ilişkisini araştıran ve bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen başka çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin Yıldırım (2013), öğrencilerin aldığı puanlarda dershanelerin belirleyici olduğunu; Baran ve Altun (2014) dershanelerin çocukların okul başarısını artırdığını tespit etmiştir. Başol ve Zabun'un (2014) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıf Seviye Belirleme Sınavı'ndaki puanları, dershaneye gidip gitmeme durumlarına göre incelenmiş ve her iki sınıf düzeyi için de arada 60 puan üzerinde dershaneye giden öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencinin dershaneye gitme süresi arttıkça başarısının pozitif olarak etkilendiğini tespit eden araştırmalarda vardır (Öksüzler ve Sürekçi, 2010). Öte yandan dershanelerin 2014-2015 öğretim yılından itibaren kapatılması ile birlikte okullarda hafta içi ve hafta sonu kursları düzenlenmeye başlanmıştır. Bu araştırmada bu kursların etkisi de görülmek istenmiştir. Okullarda düzenlenen kurslara giden çocukların gitmeyenlere göre puanları yüksek olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçta, okullarda görev yapan öğretmenler ile dershanede görev yapan

öğretmenlerin sınavlara hazırlık tecrübelerinin farklı olması etkili olmuş olabilir. Çünkü öğretim, okullarda genellikle konu merkezli iken, dershanelerde test çözümü ve soru çözüm stratejisi ağırlıklıdır ve okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerinin daha az olduğu söylenebilir.

Çocuğun son üç yılı içinde okul değiştirip/değiştirmemesi akademik başarısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Burada beklenti, okul değiştirmeyen çocukların öğretmenleri tanıma, okul iklimine alışkın olma gibi çeşitli nedenlerle akademik başarılarının daha yüksek olacağı yönündedir. Ancak araştırmada, okul değiştiren öğrencilerin puanlarının, beklentinin aksine daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul değiştirmenin bir kısmının adres değişimine bağlı zorunlu değişiklikler, bir kısmının ise ailelerin nitelikli okul arayış olarak yorumlanabilir. Nitekim PISA 2003'te matematik okuryazarlığında, Türkiye okullar arası eşitsizlik bakımından OECD ülkeleri arasında birinci sırada yer almaktadır (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bu eşitsizlikler ailelerin okul değiştirme nedenleri arasında olabilir.

Akademik başarıyı etkilediği düşünülen diğer değişkenler ise ailenin evde çocuğa sağladığı olanaklarla ilişkili değişkenlerdir. Bu değişkenlerin tamamı ailenin ekonomik durumuna ilişkin değişkenlerdir. Örneğin bilgisayar, PISA'nın sosyo ekonomik durum endeksi ile korelasyonu en yüksek maldır (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bu araştırmada, çocuğun evde kendine ait odasının olması, evin kalorifer ile ısınması, evde bilgisayarın olması ve evde internetin olması istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmıştır. Bazı araştırmalarda öğrencilerin sahip oldukları eğitim materyalleri, bilgisayar ve internet olanakları ile fen bilimleri başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Christman ve Badgett, 1999; Özer ve Anıl, 2011). Bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir başka araştırma Oral ve McGivney (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, 2011 yılında TIMSS 8. sınıf matematik sonuçlarını kullanarak bazı özellikler açısından sınıflandırdıkları iki grup arasında karşılaştırma yapmışlardır. Birinci grup, evinde interneti, kendisine ait odası, 100'den fazla kitabı olan ve ebeveynlerinden birinin en az lise mezunu olduğu öğrencilerdir. İkinci grup ise ebeveynlerinden en az birinin lise altı eğitimi olan, interneti, kendine ait odası olmayan ve evinde 25'ten az kitap bulunan öğrencilerden oluşmuştur. İki grubun başarısı karşılaştırıldığında, birinci gruptaki öğrencilerin, ikinci gruptaki öğrencilerden 179 puan daha yüksek performans gösterme olasılığının olduğu bulunmuştur. 2006 yılı PISA sonuçlarına göre, evinde bilgisayar olan öğrencilerin PISA test sonuçları 15 ila 24 puan daha yüksektir (Dinçer ve Kolaşın, 2009). Van der Berg'e (2010'dan aktaran Oral ve McGivney, 2014) göre yoksul çocukların ev kaynaklarındaki eksiklik ve yetersiz beslenme çocuğun öğrenmesini kısıtlayarak daha iyi durumda yaşamakta olan yaşlılarına göre daha yavaş öğrenmesine yol açmaktadır. Bu ise düşük gelir düzeyinden gelen çocuklar okula erişseler bile, okula devam edebilmek ve başarı gösterebilmek için daha fazla çaba sarf etmeleri anlamına gelebilmektedir. Öte yandan bu bulgu, Akyol ve arkadaşlarının, 2010 yılında 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmemiştir. İlgili araştırmada öğrencinin ayrı odasının olması, bilgisayar ve internet imkânlarına sahip olması ile başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Oysa Sadi ve diğerlerinin (2014) yaptıkları bir başka araştırmada, öğrencilerin biyoloji dersi başarılarında oda, internet ve kütüphane imkânlarına sahip olmaları anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Bu araştırmada incelenmeye değer görülen başka bir değişken, çocuğun evde derslerinde yardımcı olan birisinin/birilerinin varlığının, çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisidir. Buna göre, çocuğun evde derslerine yardımcı olacak biri(leri)nin olması TEOG puanlarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, evde yardımcı olunan ailelerdeki öğrencilerin puanları 21 puan daha yüksektir. Aile desteği olarak ifade edebileceğimiz bu durum, akademik başarıya etki eden değişkenler arasında genellikle incelenen değişkenlerden biridir. Örneğin Diaz (1989'den aktaran Sadi vd., 2014) yaptığı bir araştırmada, akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli özelliğin, anne-baba destek ve ilgisinden yoksunluk olduğunu tespit etmiştir.

Hanedeki toplam ve okula giden çocuk sayısına göre öğrencilerin TEOG puanlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir ya da iki çocuğu olan ailelerin çocuklarının puanları, üç çocuğu olanlardan 35, dört ya da daha fazla çocuğu olanlardan 58 puan daha yüksektir. Görüldüğü gibi çocuk sayısının artması ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki vardır. Çocuk sayısı arttıkça, öğrencilerin akademik başarıları düşmektedir. Genellikle yapılan çalışmalarda ailenin geniş olmasının çocuğun eğitime katılımını olumsuz yönde etkilediğine ilişkin başka araştırmalar da vardır (Knodel ve Wongsith, 1991'den aktaran Öksüzler ve Sürekçi, 2010). Okula giden çocuk sayısı üzerinden yapılan analizlerde ise, bir çocuğu okula giden aileler ile iki çocuğu okula giden aileler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Beklentinin aksine iki çocuğu okula gidenlerin puanları, bire göre daha yüksektir. İki çocuğu okula giden ailelerdeki çocukların puanlarının yüksekliği, çocukların kendi aralarındaki etkileşimi ya da anne-babanın eğitim açısından deneyim kazanmış olması ile açıklanabilir. Öte yandan okula giden çocuk sayısı iki çocuktan fazla ise akademik başarı düşmektedir. Evdeki toplam çocuk sayısı ve okula giden çocuk sayısının, ikiden fazla olması durumunda akademik başarının düşmesi, hane gelirinin daha fazla çocuk arasında paylaşılması, dolayısıyla çocuklar için yapılan eğitim harcamalarının azalmasından kaynaklanıyor olabilir. Çam (2006) da ailedeki kişi sayısının artmasının akademik başarıyı düşürdüğünü tespit etmiştir.

Okul dışı değişkenlerin önemli bir kısmı, ailenin sosyo kültürel ve sosyo ekonomik durumuna ilişkin değişkenlerdir. Bunların başında ise ailenin geliri gelmektedir. Analiz sonuçlarına göre, hane geliri ve çocuğa yapılan yıllık harcama bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gelir gruplarına göre öğrencilerin akademik başarıları farklılaşmıştır. Buna göre, üst gelir grubunda olan öğrenciler, orta gelir grubundan ve alt gelir grubundan yüksek puan almışlardır. Orta gelir grubunda olan öğrenciler ise alt gelir grubundan yüksek puan almıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Benzer bir bulgu Öksüzler ve Sürekçi'nin (2010) araştırmalarında da bulunmuştur. Araştırmacılar, ailenin gelir seviyesi arttıkça OKS'de öğrencilerin başarısının arttığını, en büyük ve istatistiksel olarak anlamlı etkinin ise en yüksek gelir grubunda olduğunu bulmuşlardır. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi ile çocuğun akademik başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koyan başka araştırmalar da vardır (Acemoğlu ve Pischke, 2000; Eamon, 2005; Gelbal, 2008; Hochschild, 2003; Jeynes, 2013; Johanningmeier, 2008; Köse, 2007; McNeal, 1999; Oral ve McGivney, 2014; Sirin, 2005; DB, 2013; White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993). Örneğin Yelgün ve Karaman (2015) yaptıkları bir örnek olay çalışmasında, akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen etkenlerin başında ailelerin sosyo ekonomik durumlarının geldiğini bulmuşlardır. Öte yandan ailenin sosyo ekonomik durumu ile çocuğun akademik başarısı arasında ilişki olmadığını bulan araştırmalar da vardır (DeGarmo vd., 1999; Catsambis, 2001)

Gelire bağlı olarak incelenmesi gereken bir başka değişken ise çocuk için yapılan eğitim harcamasıdır. Öğrenciye yapılan yıllık harcama tutarına göre, üst düzey harcama grubunda olanlar, alt ve orta düzeyden daha yüksek puan almışlardır. Orta düzey harcama grubu ile alt düzey arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur. Buna göre orta düzeyde bulunan öğrencilerin puanları, alt düzeye göre daha yüksektir. Hane geliri ve öğrenci için yapılan yıllık harcama arttıkça, öğrencilerin TEOG puanlarının da belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Yüksek gelir seviyesine sahip aileler, yaptıkları eğitim harcaması ile çocukları için daha zengin öğrenme ortamları yaratabilmektedir. Türkiye'de gelire göre sıralı yüzde yirmilik gruplar itibarıyla 2012 yılı hanehalkı tüketim harcamalarının dağılımı incelendiğinde; toplam eğitim hizmeti harcamalarında en düşük gelir grubunun payı % 2,3 iken en yüksek gelir grubunun payı % 66,8 olmuştur. Eğitim harcamalarındaki bu çarpıklık; çocukların eğitime erişimi, okul başarısı, okula devamı ve eğitimin niteliği gibi eğitsel eşitsizliklerin oluşmasında belirleyici bir unsurdur (Aslan, 2015). Bourdieu'ya göre sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocuklar, okulda verilen kültürel sermaye kodlarına sahip olarak geldikleri için daha başarılı olurlar.

Öte yandan hane gelirinin ve harcamanın çocuğun akademik başarısındaki etkisini tam olarak ortaya koymak da güçtür. Hane geliri tek başına incelenmesi gereken önemli bir değişken olmakla birlikte, çocuğun akademik başarısına etki ettiği düşünülen diğer değişkenleri de etkileme potansiyeli vardır. Bu nedenle okul dışı faktörlerden aileye ilişkin değişkenlerin neredeyse tamamının birbiriyle ilişkili, ailenin sosyo kültürel ve sosyo ekonomik durumuna ilişkin değişkenler olduğu görülmektedir. Örneğin, çocuğun kendisine ait odasının, bilgisayarının ve internetin olması, evin ısınma biçimi, çocuğun dershaneye ya da etüt merkezine gitmesi, anne babanın mesleği, çalışma durumu ve eğitim seviyesi, çocuğun yaşadığı yer, çocuğun eğitimi için yapılan harcama vb. aileye ilişkin değişkenlerden bazılarıdır. Bu değişkenler üzerinde hane gelirinin belirleyiciliği yadsınamaz. Bu nedenle ilgili değişkenler üzerinden tanımlanan her etki, aynı zamanda gelir ve dolayısıyla harcama etkisi olarak yorumlanabilir. Nitekim araştırmada ilgili değişkenlerin neredeyse tamamına ilişkin anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu araştırma, gelir düzeyi ve gelirdüzeyinin etki ettiği değişkenler üzerinden yapılan analizlerde, çocuğun akademik başarısı ile hane geliri ve yıllık eğitim harcaması arasında anlamlı ve pozitif ilişkinin olduğunu; gelir arttıkça akademik başarının arttığını göstermiştir. Nitekim çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları; hane geliri, çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin TEOG puanlarını yordadığını göstermiştir. Bulgular, en önemli yordayıcı değişkenin ise çocuk için yapılan yıllık eğitim harcaması olduğunu ortaya koymuştur. Abbott ve Fouts'a (2003) göre ailenin bütçeden eğitime ayırdığı pay başarıya önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında akademik başarı ile sosyo ekonomik düzey arasında en güçlü ilişki bulunan üç ülkeden biridir (OECD, 2010).

Araştırmanın sonucu olarak ortaya çıkan bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir: Araştırma bulguları, okul dışı değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Okul dışı faktörlerden diğer değişkenleri etkilemesi bakımından, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve aile gelirinin belirleyici olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermiştir. Bu nedenle, uzaktan eğitim/açık öğretim ya da kitle iletişim araçları yoluyla ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseltilebilir. Öte yandan gerek örgün eğitim kurumlarında gerekse yaygın eğitim kurumlarında ebeveynlerin eğitim algısını güçlendirmeye yönelik eğitimlerin düzenlenmesi etkili olabilir. Uzun dönemde ise başta kız çocukları olmak üzere çocuk yaşta evliliklerin önüne geçilmesi, zorunlu eğitimi tamamlamadan sistem dışına çıkan çocukların engellenmesi, sınıf tekrarı ve terklerin azaltılması için gerekli tedbirlerin alınması ve böylece geleceğin ebeveynlerinin eğitim seviyesinin yüksek olması akademik başarının uzun dönemde artırılmasında yararlı olabilir.

Akademik başarının uzun dönemli belirleyicilerinden biri diğeri aile geliri olarak tespit edilmiştir. Ebeveyn özelliklerini ve aile gelirini hedef alan politikaların/uygulamaların akademik başarıda ortaya çıkan eşitsizliği uzun dönemde azaltmakta daha başarılı olacağı söylenebilir. Özellikle sosyo ekonomik düzeyi düşük aileler için sistematik ve düzenli gelir ve istihdam yaratma politikaları, bu ailelerin çocuklarının akademik başarısını yükseltebilir. Bu nedenle okullarda sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına yönelik olarak yapılan yardımların, düzensiz, keyfi ve okulun olanaklarına bağlı uygulamalar olmaktan çıkartılması gerekmektedir. Bu uygulamalar sistematik ve düzenli sosyal politikalara dönüştürülmelidir.

Yerleşim yerine ilişkin bulgular, öğrencilerin akademik başarılarının mekânsal olarak da farklılaştığını göstermiştir. Bu bulgu şehir, ilçe ve köy okulları arasındaki ortam ve olanaklarının farklılığı ile de açıklanabilir. Bu nedenle, başta ortaokullar olmak üzere tüm okullarda geçerli olacak asgari nitelik standardı belirlenmeli, bu standardın sağlanması için çaba gösterilmeli ve standart göstergeleri sürekli izlenmelidir. Özellikle sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeyin düşük olduğu çevrelerdeki okullar başta olmak üzere, bu okullara ayrılan kaynağın dağıtımında pozitif ayrımcı politikalar izlenmelidir. Böylece okullar üzerinden, ailelerin bu dezavantajlarını en aza indirecek eğitim ortamları ve olanakları sağlanabilir. TEOG sınavı üzerinden, öğrenciler ve aileleri nitelikli eğitim kurumları için kıyasıya rekabet ettikleri görülmektedir. Bu yarış ortadan kaldırmanın en etkili yolu,

bütün eğitim kurumlarını nitelikli hale getirmek ve nitelikli kurumları ayrıcalık olmaktan çıkarmaktır. Öte yandan ilköğretimde iyi düzenlenmiş bir yönlendirme sistemi ile her öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini fark etmesi ve sistem içinde buna göre ilerlemesi elzemdir.

Araştırmacılara ise şu öneriler sunulabilir: Akademik başarıyı yükseltmeye yönelik olarak, özellikle dezavantajlı gruplarla derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir. Akademik başarısı düşük öğrencilerin tekil eğitim öyküleri üzerinden başarısızlığın öznel nedenleri araştırılabilir. Sosyo ekonomik ve sosyo kültürel düzeyin daha yüksek olduğu özel okullarda araştırma tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Abbott, M. L. ve Fouts, J. T. (2003). Constructivist teaching and student achievement: The results of a school level classroom observation study in Washington. 15 Haziran 2008 tarihinde <https://www.spu.edu/orgs/research/ObservationStudy-2-13-03.pdf> adresinden erişildi.
- Acemoğlu, D. ve Pischke, J. S. (2000). Changes in the wage structure, family income, and children's education. 2 Temmuz 2013 tarihinde <http://econ.lse.ac.uk/staff/spischke/nels5.pdf> adresinden erişildi.
- Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and deppession, anxiety and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.
- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011). Eğitimde nitelik: Eğitim ekonomisi kuramlarının eğitim niteliklerine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(33), 60-69.
- Akyol, C., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 1-21.
- Alomar, B. O. (2006). Personel and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y. ve Demir, E. (2012). *PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist*, 20(1-2), 40-49.
- Austin, J. S. ve Partridge, E. (1985). Prevent school failure: Treat test anxiety. *Preventing School Failure*, 40, 10-13.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 29-43.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bakış, O., Levent, H., Insel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, İ. N. ve Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 333-344.
- Başol, G., Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 14(1), 63-87.
- Beidel, D. C., Turner, S. M. ve Taylor-Ferreira, J. C. (1999). Teaching study skills and test taking strategies to elementary school students. *Behavior Modification*, 23(4), 630-646.
- Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test anxious students: Further support for an information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Birenbaum, M. ve Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-302.

- Büyükboyacı, S. (1998). *Taşımalı ilköğretim ve sorunları: Çanakkale ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. ve Denizkulu, D. (2002). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(2), 187-204.
- Cassady, C. J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-572.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high schools seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.
- Christman, E. ve Badgett, J. (1999). A comparative analysis of the effects of computer-assisted instruction on student achievement in differing science and demographic areas. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 18, 135-143.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Culler, R. E. ve Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *EPAA*, 8(1), 1-46.
- DeGarmo, D. S., Forgatch, M. S. ve Martinez, C. R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, 70(5), 1231-1245.
- Dinç, E., Uzun, C. ve Çoban, O. (2014). Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 209-235.
- Dinçer, M. A. ve Kolaşın, G. U. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Duckvorth, A. L. Ve Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives giriş the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 373-385
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye'de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Dünya Bankası Rapor No: 77722-TR. 23 Ocak 2016 tarihinde http://issuu.com/worldbankturkeyoffice/docs/promotingexcellence_tr adresinden erişildi.
- Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighbourhood and parenting influences on academic achievements of latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 34(2), 163-175.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm: Neo-liberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Finn-Stevenson, M., Desimone, L. ve Chung, A. (1998). Linking child care support service with the school: Pilot evaluation of the school of the 21st century. <http://www.yale.edu/bushcenter/21C/pdf/article2.pdf> adresinden erişildi.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gregg, P. ve Machin, S. (1999). The Relationship between childhood experiences, subsequent educational attainment and adult labour market performance. *Centre for Economic Performance, London School of Economics*.
- Güllüpınar, F. ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa’da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(46), 84-121.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Hall, W., Davis, N., Bolen, L. ve Chia, R. (1999). Gender and racial differences in mathematical performance. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 677-689.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students’ achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.
- Harding, D. J. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: The effects of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology*, 109, 368-385.
- Heyneman, S. ve Loxley, W. (1983). The distribution of primary school quality within high- and low-income countries. *Comparative Education Review*, 27(1), 108-118.
- Hortaçsu, N. (1994). Parents’ education level, popularity, individual cognitions, and academic performance: An investigation with turkish children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents’ education levels’, parents’ beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373-383.
- Hochschild, J. L. (2003). Social class in public schools. *Journal of Social Issues*, 59(4), 821-840.
- Huang, L. (2008). Social capital and student achievement in norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 320-325. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.004
- Jeynes, W. (2013). Rules of engagement: Building a college-going culture in an urban school. *Urban Education*, 48, 529-55.
- Johanningmeier, E. V. (2008). Equality of educational opportunity. *American Educational History Journal*, 35(2), 365-379.
- Kabaş, N. (2006). *Taşınmalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar: Bolu ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakütük, M. (1998). Taşınmalı ilköğretim uygulaması ve sorunları : “Sincan ilçesi örneği”. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 16-21.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No: 5.

- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 10(4), 3-18.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 483-498.
- Köse, M. R. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanelerin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(17), 46-77.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim finansmanı* (Geliştirilmiş 2. bs.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, metacognition and self regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-205.
- Küçük, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education*, 137(1), 46-58.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşınalı eğitim: Bursa ili örneği. *İlköğretim Online*, 5(2), 16-23.
- Mau, W-C. ve Lynn, R. (2001). Gender differences on the scholastic aptitude test the American college test and college grades. *Educational Psychology*, 21(2), 133-136. doi:10.1080/01443410020043832
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement associal capital: Differential effectiveness in science achievement, truancy and drop out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *64 Soruda ortaöğretime geçiş sistemi ve seviye belirleme sınavı örnek sorular*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- 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.
- Ocak, G., Akgül, A. ve Yıldız, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. doi:10.1787/9789264091504-en
- Oliver, J. S. ve Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72(2), 143-155.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010). Türkiye’de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojit yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543), 79-89.
- 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.
- Özgün, A. (2007). *İstanbul’da taşınalı eğitimin okul, veli, öğrenci açısından olumlu ve olumsuz etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özsoy, C. (2013). Bilgi ekonomisi ve eğitim. E. Kutlu ve B. T. Tosunoğlu (Ed.), *Bilgi ekonomisi içinde* (s. 168-190). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2748.
- Pamuk, E. ve Kiraz, Z. (2016). Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Ders Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Problemler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 977-1003.
- Parcel, T. L. ve Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2010). The reliability and validity study of the attitude scale for biology course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2185-2188.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. ve Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Sadi, Ö., Uyar, M. ve Yalçın, H. (2014). Lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarında, cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile yapısının rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sawkins, J. W. (2002). Examination performance in Scottish secondary schools: An ordered logit approach. *Applied Economics*, 34, 2031-2041
- Schiller, K. S., Khmelko, V. T. ve Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64, 730-742.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Skouras, A. S. (2014). Factors associated with middle-school mathematics achievement in Greece: The case of algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(1), 12-34.
- Smith, J. ve Niemi, R. G. (2001). Learning history in school: The impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education*, 29(1), 18-42. doi:10.1080/00933104.2001.10505928
- Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. *Chrestomaty: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston*, 1, 263-273.
- Şad, S. N. ve Şahiner, K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. doi:10.17051/io.2016.78720
- Şahin, S. (2011a). Instructional leadership in Turkey and the United States: Teachers' perspectives. *Problems of Education in the 21st Century*, 34(34), 122-137.
- Şahin, S. (2011b). An Aspect on the School Culture in Turkey and the United States. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 593-607. doi:10.1007/s12564-011-9160-2
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. ve Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- TEOG Puanı Nasıl Hesaplanır? (t.y.). 20 Aralık 2015 tarihinde <http://www.teoges.org/teog-puani-nasil-hesaplanır/> adresinden erişildi.
- Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2015). *Tokat il geneli 2014-2015 öğretim yılı istatistikleri*. Tokat: Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi.

- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Ünal, L. I. (1991). İşgücü piyasalarında eğitimsel niteliklerin rolü. Ankara: *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 747-764.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar yayınları.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- White, S. W., Reynolds, P. D., Thomas, M. M. ve Gitzlaff, N. J. (1993). Socioeconomic status and achievement revisited. *Urban Education*, 28, 328-343.
- Yanpar, T. Ş. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersinde çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 45-53.
- 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 kademler arası geçiş ve yeni modeller uluslar arası kongresi içinde* (s. 181-199). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir?. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 251-268. doi:10.15390/EB.2015.2331
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. T. (2004, Temmuz 6-9). *Okullardaki mesleki rehberlik uygulamalarında iki temel sorun*. XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri, Malatya.