T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE KAPSAMLI AKADEMİK GRUPLAMA VE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİ

DOKTORA TEZİ

MERYEM ÖZOĞLU

SOSYAL POLİTİKA ANABİLİM DALI

ANKARA, 2020

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE KAPSAMLI AKADEMİK GRUPLAMA VE EŞİTSİZLİĞİN YENİDEN ÜRETİMİ

DOKTORA TEZİ

MERYEM ÖZOĞLU

SOSYAL POLİTİKA ANABİLİM DALI

DOÇ. DR. BEKİR S. GÜR
DANIŞMAN

ANKARA, 2020

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması süresince değerli görüş ve önerileriyle araştırmaya önemli katkı sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Bekir S. GÜR'e,

Tez çalışmasının olgunlaşmasında yorum ve önerileri ile katkı sağlayan jüri üyeleri Prof. Dr. Erdal Tanas KARAGÖL, Doç. Dr. Zafer ÇELİK, Doç. Dr. Enes GÖK ve Dr. Öğr. Üyesi Zehra ERŞAHİN'e,

Araştırma kapsamında gidilen okullarda gerekli desteği sağlayan okul idarecilerine, çalışmama görüş ve düşüncelerini sunarak zaman ayıran tüm katılımcılara,

Her zaman olduğu gibi bu dönemde de beni yüreklendiren aileme, anlayış ve desteğiyle bana her zaman güç veren sevgili eşim Murat'a ve bu yoğun çalışma sürecinde beni büyük bir olgunluk ve sabırla destekleyen oğlum Ümit ve kızım Zeynep'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunun Bilim İnsanı Destekleme Programı (2228-B Yüksek Lisans Öğrencileri İçin Doktora Burs Programı) teşviki ile desteklenmiştir.

ÖZET

Ortaöğretime Geçişte Kapsamlı Akademik Gruplama ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi

Başarı ve sosyoekonomik arka plan arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmacı, akademik gruplamanın başta alt başarı gruplarına yerleştirilen öğrenciler olmak üzere çoğu öğrenci için akademik başarıyı artırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dahası, görece alt sosyal sınıflardan gelen yoksul öğrencilerin düşük başarı gruplarına yerleştirilmesine sebep olduğu gerekçesiyle gruplama yaklaşımı eleştirilmiştir. TEOG sistemi (2013-2017) ise ortaöğretime geçişte bütün öğrencilerin sınav başarısına göre hem okul türleri arasında hem de aynı okul türü içerisinde sınıflandırıldığı ve ayrıştırıldığı kapsamlı bir akademik gruplama örneği olmuştur. Okulların ve öğrencilerin başarı düzeylerine göre etiketlendiği bu sistemde, başarısız öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların etiketlenmesinin belirli ön kabullere yol açarak bu öğrencileri daha fazla başarısızlığa sürükleyecek birtakım süreçleri beraberinde getirip getirmediği sorusu araştırılması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, TEOG sisteminde başarılı/başarısız öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin eğitimin temel bileşenleri açısından sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, okulun genel ikliminin, okula ilişkin geliştirilen algının, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunun, sunulan öğrenme fırsatlarının ve dolayısıyla eğitimin genel niteliğinin okulların TEOG yerleştirmesine bağlı oluşan genel başarı düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, gruplamanın öğrencileri sadece başarı düzeyine göre değil aynı zamanda sosyoekonomik arka planına göre ayrıştırdığı yönünde güçlü bulgular elde edilmiştir. Buna göre, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler başarı düzeyi orta veya düşük okullarda yoğunlaşmaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, TEOG uygulamasıyla sosyoekonomik arka plan ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha da güçlenme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel eşitsizlik, eşitsizliğin yeniden üretilmesi, etiketleme, ortaöğretime geçiş, sosyal politika, TEOG

ABSTRACT

Extensive Academic Grouping at the Secondary School Placement and Reproduction of Inequalities

Many researchers investigating the relationship between socio-economic background and achievement suggest that tracking does not improve academic success for most students, particularly low achievers. In fact, they often criticize tracking for reproducing socio-economic inequality by placing disadvantaged students with low socio-economic backgrounds into the lower streams. According to TEOG secondary school placement system (2013-2017), all incoming high school students in Turkey were placed in a high school based on their TEOG exam scores. This placement system became an example of extensive academic grouping. Whether this system that stratifies all the secondary schools based on the TEOG scores of the incoming students creates further inequalities for lower achieving students by labeling them as low achievers and placing them in schools labeled as low stream is an important question to be explored further.

This qualitative study explores the implications of TEOG-based placement of students and stratification of schools on the educational processes. The findings of this study suggest that overall school climate, perceptions towards the school, motivations of students and teachers, learning opportunities presented in the school, and therefore, the overall quality of the education differs largely based on the achievement levels of schools that are identified by TEOG scores of the incoming students. Additionally, there are strong evidences that TEOG-based placements group students not only based on their academic success but also on their socio-economic backgrounds. Accordingly, students with low socio-economic backgrounds are overrepresented in schools labeled as low and mid-achieving. These findings suggest that extensive academic grouping of all incoming high school students tends to increase the effects of socio-economic background on academic achievement.

Keywords: Educational inequality, reproduction of inequality, labeling, transition to secondary school, social policy, TEOG

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR iii

TABLOLAR LİSTESİ iv

ŞEKİLLER LİSTESİ v

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları 4

1.3. Tanımlar 5

1.4. Araştırmanın Önemi 9

1.5. Varsayımlar 10

1.6. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları 10

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 12

2.1. Eğitim ve Eşitsizlik 12

2.1.1. Eğitim Sosyolojisinde Eşitsizlik Sorunsalı 14

2.1.2. Eğitsel Fırsat Eşitliği 17

2.1.3. Yeniden Üretim Perspektifinde Eğitim ve Eşitsizlik 18

2.2. Eğitimde Gruplama Yaklaşımı 29

2.2.1. Gruplamanın Tarihsel Gelişimi ve Bazı Yapısal Özellikleri 29

2.2.2. Gruplamanın Sonuçları 33

2.3. Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş ve Gruplama 52

2.3.1. Ortaöğretime Geçiş Sınavları ve TEOG Sistemi 58

2.3.2. Ortaöğretimde Okullar Arası Kalite Farklılıkları 62

2.3.3. Okullar Arası Farklılaşmaya Dair Araştırmalar 69

3. YÖNTEM 74

3.1. Araştırma Deseni 74

3.2. Örneklem 75

3.3. Veri Toplama Araçları 85

3.4. Verilerin Toplanması 87

3.5. Verilerin Analizi 88

3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik 90

4. BULGULAR VE TARTIŞMA 92
4.1. Akademik Başarı 92
4.1.1. Okula İlişkin Geliştirilen Algı 92
4.1.2. Akademik Başarı Farkının Açılması 114
4.1.3. Değerlendirme 117
4.2. Akademik ve Mesleki Motivasyon 122
4.2.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonu 122
4.2.2. Eğitimcilerin Mesleki Motivasyonu 152
4.2.3. Değerlendirme 161
4.3. Eğitim Öğretim Süreçleri 163
4.3.1. Okul Kültürü 164
4.3.2. Öğrenme Fırsatları 185
4.3.3. Değerlendirme 202
4.4. Sosyoekonomik Yapı 206
4.4.1. Sosyoekonomik Arka Plan 206
4.4.2. Aile Desteği ve Beklentisi 211
4.4.3. Değerlendirme 224
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 227
5.1. Sonuçlar 227
5.2. Öneriler 234
5.2.1. Politika Önerileri 234
5.2.2. Araştırma Önerileri 237
KAYNAKÇA 239
EKLER 258
Ek 1. Etik Kurulu Raporu 258
Ek 2. Araştırma İzni 259
Ek 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu 260
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları 261
Ek 4. Özgeçmiş 265

KISALTMALAR

AOBP	Ortaöğretim Başarı Puanı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization of Economic Development and Cooperation)
OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment)
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerileri Projesi (The Project of International Reading Language Skills)
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Fırsatlarında Gruplama Sonucu Oluşan Farklılıklar 46
Tablo 2. Okul Türüne ve Yıllara Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları 53
Tablo 3. Genel Ortaöğretim Okul Türlerine Göre Okul Sayıları (2002-2018) 56
Tablo 4. Okul Türüne Göre Okul, Derslik, Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları 66
Tablo 5. Okul Türlerine Göre Sözel, Sayısal, Eşit Ağırlık ve Dil Sınav Puanları 67
Tablo 6. Okul Türlerine Göre Sözel, Sayısal, Eşit Ağırlık ve Dil Yerleştirme Puanları..... 68
Tablo 7. Araştırma Sahasını Teşkil Eden Okullara Dair Bilgiler (2018-2019)..... 78
Tablo 8. Okul Düzeyinde Görüşülen Kişi Sayısı 78
Tablo 9. Katılımcı Öğrencilere Ait Bilgiler 79
Tablo 10. Katılımcı Öğretmenlere Ait Bilgiler 82
Tablo 11. Katılımcı Yöneticilere Ait Bilgiler 83
Tablo 12. Katılımcı Velilere Ait Bilgiler 84
Tablo 13. Tez Kodlama Haritası 89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gruplamanın uzun vadedeki etkileri 36

Şekil 2. Genel ortaöğretim okul ve öğrenci oranının yıllar itibarıyla değişimi 54

Şekil 3. Okul türleri itibarıyla ebeveynin eğitim düzeyi 63

Şekil 4. Okul türleri itibarıyla sosyo-ekonomik ve kültürel statü düzeyi 64

Şekil 5. Kapsamlı akademik gruplama sonucu oluşan okullar arası farklılaşma 93

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, temel varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmış ve araştırma kapsamında önemli görülen temel kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin belirli eğitim kademesinden veya yaştan itibaren aynı okul içerisinde veya farklı okullarda akademik başarılarına göre ayrıştırılması olarak tanımlayabileceğimiz gruplama *(tracking)* birçok ülkede uzun yıllardır uygulanan ve halen tartışılan bir yaklaşımdır (Loveless, 1998). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ortaöğretimde genel ve meslekî eğitim ayrımına dayalı bir sistem kurulması (Ergin, 1977), genel ortaöğretimde 1930'lardan sonra program farklılaştırmasına gidilmesi bu kapsamda ilk zikredilecek hususlardandır (Eskicumalı, 2002). Bununla birlikte, 1950'li yılların ortalarında, başarılı öğrencilerin daha nitelikli eğitim almalarına olanak sağlamak amacıyla kurulan Maarif Kolejleri, sınavla öğrenci alan ilk devlet liseleri olarak Türkiye'de ortaöğretim kurumlarının çeşitlenmesinde önemli bir aşamayı ifade etmektedir. Yine, 1960'lı yıllarda sınavla seçilen öğrencilerin fen ve matematik alanlarında bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmek amacıyla kurulan fen liseleri sınavlı okul uygulamasının ilk örneklerindendir (MEB, 2015a).

Başarılı öğrencilerin merkezi sınavlar yoluyla seçilerek daha nitelikli okullarda gruplandırılması ve daha ayrıcalıklı eğitim almalarını hedefleyen bu tür uygulamalar ilerleyen yıllarda hem çeşitlilik hem de sayı itibarıyla Türkiye genelinde artış göstermiştir. Tür bakımından artış Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu ticaret liseleri, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve sosyal bilimler liseleri gibi yine öğrencilerini merkezi sınavla seçerek alan yeni okul türlerinin açılmasıyla gerçeklemiştir. Kapsam bakımından en radikal artış ise sınavla öğrenci alan okulların Türkiye genelinde yaygınlaşmasının sonucudur. 1990'ların başında fen, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde eğitim gören öğrencilerin tüm lise öğrencileri içerisindeki payı %2 civarında iken 2010 yılında bu oran yaklaşık on kat artarak %19,7 olmuştur (Gür,

Çelik & Coşkun, 2013). Daha önceleri oldukça sınırlı sayıda ve gerçekten başarılı öğrencileri hedef alan bu uygulamaların zamanla hem tür hem de sayı bakımından aşırı derecede yaygınlaşması, bu okulların gerçek amaçlarının sorgulanmasına ve konunun fırsat eşitliği tartışmaları çerçevesinde ele alınmasına yol açmıştır (ERG, 2013; Dünya Bankası, 2011; TED, 2010).

Sınavla öğrenci alan okul türlerinin yakın geçmişe kadar sınırlı olması ve çok az sayıda öğrenciye hitap etmesi, dahası öğrencilerin bu okullara toplum nazarında belirli bir meşruiyeti olan merkezi sınavlarla seçilerek alınması 2000'li yıllara kadar bu uygulamaları eğitimde fırsat eşitliği ilkesi özelindeki tartışmalardan uzak tutmuştur. Ancak, gelinen noktada okul türleri arasında ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde ortaya çıkan başarı farklılıkları fırsat eşitliği tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu tartışmaların odağında hem girdi hem de çıktı ile ilgili tartışmalar yer almaktadır. Girdiler açısından bakıldığında; sınavla öğrenci alan liselere öğretmenlerin önceleri seçilerek ve tecrübeli öğretmenler arasından atanması, sınıf mevcutlarının daha düşük olması (Gür & Çelik, 2009), ders saatlerinin görece fazla olması, müfredatın daha akademik ağırlıklı olması (Polat, Özoğlu, Yıldız & Canbolat, 2013) gibi hususlar ön plana çıkmıştır. Eğitimin çıktıları açısından bakıldığında ise sınavla öğrenci alan okulların öğrencileri beklendiği üzere ulusal ve uluslararası sınavlarda daha başarılı performans sergilemiştir (ÖSYM, 2012; ERG, 2013; Gümüş & Atalmış, 2012).

Sınavla öğrenci alan okullar temelinde fırsat eşitliği tartışmaları büyürken 2013-2017 yılları arasında uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi kapsamında bütün öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına sekizinci sınıfta gerçekleştirilen değerlendirme sınavlarında göstermiş oldukları performansa göre yerleştirilmesiyle birlikte bütün öğrenciler için bir başarı sınıflandırmasına gidilmiştir. Daha açık ifade etmek gerekirse, TEOG öncesinde bazı okulların puanı varken bu sistemle birlikte tüm okulların bir puan değeri oluşmuş, okullar türleri ve başarılarına göre etiketlenerek sıralanmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarına –yani puanlarına– göre okul tercihinde bulunması belirli öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaşması sonucunu doğurmuştur ki bu durum zaten akademik başarı açısından hiyerarşik olan ortaöğretim sisteminin daha da hiyerarşik hale gelmesine neden olmuştur. Öte yandan, TEOG uygulaması herhangi bir okula yerleşememe, evinden 100-150 km uzaktaki bir okula yerleşme, zorunlu olarak açık liseye yerleşme, uzayan nakil süreçleri, başarıya göre etiketleme gibi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir (Çelik, Boz, Arkan, & Toklucu, 2017).

Netice itibarıyla, Türkiye'de sınırlı sayıda birkaç okul türüyle başlayan sınavlı okul uygulaması, TEOG ile birlikte tüm öğrencilerin ortaokul sonrası sınav başarısına göre hem okul türleri arasında hem de aynı okul türü içerisinde ayrıştırıldığı ve sınıflandırıldığı bir sürece dönüşmüştür. Aynı okul türü içerisindeki bu ayrıştırmalarda maksat gruplamada olduğu gibi farklı başarı düzeyindeki öğrencilere farklılaştırılmış eğitim sunmak da değildir. Öğrenciler ve gittikleri okullar, önceki yılların TEOG ve üniversite giriş sınav puanlarına, bulunduğu muhite, geçmiş yıllardan elde ettiği akademik şöhrete göre "başarılı", "orta düzeyde başarılı" ve "başarısız" olarak sınıflandırılmış ve genel-meslek ayrımı dışında aynı müfredata tabi tutulmuştur. Söz konusu uygulamayla öğrencilerin ve gittikleri okulların belirli kriterlere göre ayrıştırılmasının bir etiketleme (*labeling*) sürecine dönüşebileceği ve sonrasında öğrenci ve okullara karşı geliştirilen tutum ve davranışların bu etiketler üzerinden gerçekleşmesine zemin hazırlayabileceği göz ardı edilmiştir. Bu durumun, Türk millî eğitim sisteminin gerek kendi mevzuatında gerekse taraf olduğu uluslararası antlaşmalarda (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Birleşmiş Milletler'in Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşmesi vb.) kabul ettiği eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin ihlali gibi yol açabileceği sorunlar yeterince dikkate alınmamıştır. Nitekim, eğitim-öğretim girdilerinin kalitesinden eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesine ve yine öğretmen/idareci beklenti ve tutumlarından öğrenci/ailenin beklenti ve tutumlarına kadar akademik başarı üzerinde etkisi yadsınamaz birçok faktör gruplamaya bağlı olarak olumlu/olumsuz yönde şekilleniyorsa, bu tarz gruplamanın farklı okullara giden öğrenciler arasındaki başarı farkını daha da artırma riski bulunmaktadır. Zaten diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda da gruplamanın akademik başarı farkını artırdığı ve özellikle düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için olumsuzluklara yol açabileceği ortaya konmuştur (Ansalone, 2001; Chisaka, 2002; Gamoran, 2009).

TEOG sistemine neden olduğu pratik sorunların da etkisiyle, 2018 yılı itibarıyla son verilmiş ve ortaöğretime geçişte yeni bir sistem kurgulanmıştır. Buna göre; ortaöğretime geçişte %10 oranında öğrenci yapılacak merkezi sınav sonucuna göre, geriye kalan kesim ise ortaöğretim kayıt bölgeleri dikkate alınarak; öğrencilerin ikamet adresleri, ortaokullarda bulunuşlukları, okul başarı puanları, devam-devamsızlık durumları, tercih öncelikleri ve yaş kriterleri göz önünde bulundurularak yerel yerleştirme adı altında yine merkezi olarak yerleştirilmiştir. Ancak, Türkiye'de ortaöğretime geçişte okul türleri arasında ve aynı okul türü içinde başarıya dayalı sıralama içeren bir geçiş (gruplama) yöntemi olarak TEOG sistemi gruplamanın çok yönlü etkilerinin görülebileceği önemli bir süreci içermektedir.

Türkiye, uzun yıllardır ortaöğretimde farklı gruplama yaklaşımlarını benimsemiş bir ülke olsa da eğitimde gruplamanın sonuçlarını inceleyen araştırma sayısı sınırlıdır ve bu alanda ciddi bir açık söz konusudur. Özellikle son yıllarda TEOG sistemi özelinde okullar arası farklılıklara dikkat çekilse de (Bölükbaş, 2018; Karaağaç, 2019) halen Türkiye'deki gruplama yaklaşımı ve bu yaklaşım çerçevesinde TEOG sisteminin incelenmesi ihtiyacı sürmektedir. TEOG sistemi özelinde gerçekleştirilen bu araştırmada, TEOG yerleştirme (gruplama) sisteminde başarılı/başarısız öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin akademik başarı, farklı eğitim öğretim süreçleri ve okullardaki sosyoekonomik yapı açısından sonuçları incelenmektedir. Bu yönüyle araştırmanın, eğitsel eşitlik konusunda yeni sorun ve zorlukları açığa çıkarması ve daha eşitlikçi bir yaklaşımın geliştirilebilmesi açısından literatüre katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu tez çalışmasında, TEOG yerleştirme sisteminde başarılı/başarısız öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin akademik başarı, eğitim öğretim süreçleri ve sosyoekonomik arka plan açısından sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Anadolu liseleri özelinde gerçekleştirilen araştırmada söz konusu hususlar öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin perspektifinden değerlendirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1) TEOG yerleştirmesine göre yapılan sıralamada farklı başarı düzeyine sahip okullarda, (i) genel okul iklimi/kültüründe; (ii) sosyo-ekonomik yapıda; (iii) eğitim-öğretim süreçlerinde; (iv) öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin genel motivasyonunda ve (v) öğrenci ve velilerin okula yönelik geliştirdikleri tutumlarında ne tür benzerlikler ve/veya farklılıklar bulunmaktadır?
2) Ortaya çıkan bu benzerlik ve farklılıklar nasıl açıklanmaktadır?
3) Farklı başarı düzeyine sahip okullarda bu faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklar; öğrencilerin akademik motivasyonunu, gelecek beklentisini ve başarı algısını nasıl şekillendirmektedir?

1.3. Tanımlar

Akademik Motivasyon: Motivasyon genel anlamda istekleri, ihtiyaçları, beklentileri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 2005). Öğrencilerin akademik çalışmalarında ve başarılarında önemli bir rol oynayan motivasyon, öğrenme sürecinde ayrılan zaman, harcanan çaba, karşılaşılan engellerle başa çıkma ve öğrenmenin kalıcılığının sağlanması gibi birçok açıdan etkilidir (Peklaj & Levpušček, 2006). Motivasyon kavramına görece daha spesifik olan akademik motivasyon, öğrenme sürecindeki bilişsel, davranışsal ve duygusal faktörleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin, öğrenme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, öğretim sürecine katılım, ödev yapma ve okuldan memnuniyet gibi öğrenme sürecine dair çeşitli hususları içermektedir (Sivrikaya, 2019).

Akademik Benlik Algısı: Benlik kavramı, çevre ve diğerleriyle ile etkileşim içinde gelişen bireyin kendisine ilişkin algısına atıfta bulunan çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir. Genel benlik kavramının alt alanı olan akademik benlik kavramı, öğrencinin akademik yeteneğiyle ilgili algısını ifade etmektedir. Akademik benlik algısının oluşmasında akran, öğretmen ve ebeveyn tutum ve davranışları etkilidir ve bu algı başarı, eğitim istekleri, okulun tamamlanması ve daha sonra üniversiteye devam gibi eğitim çıktıları için önem arz etmektedir. Dolayısıyla, bireylerin kendilerini daha yetkin hissetmeleri, öz güvenlerinin yüksek olması, kendileri ve başarıları hakkında olumlu algıya sahip olmaları eğitim hayatını olumlu etkilemektedir (Yorke, 2013).

Etiketleme *(Labeling)*: Kişinin statüsünün, konumunun belirli normlar doğrultusunda tanımlanması anlamına gelmektedir. Bazı davranışların toplumsal normlardan farklı olduğu düşünüldüğünde, bu tür davranışlar sergileyen herhangi bir birey temel değerlerin ve normların güçlendirilmesi için nazara verilebilir, dışlanabilir. Etiketler, sembolik bir mesaj içermek suretiyle bu etiketin yapıştırıldığı kişi hakkında diğerlerine bilgi vermektedir. Okullarda etiketleme, özellikle öğrencinin akademik yeteneğini, davranışını veya karakterini tanımlamak üzere gerçekleşmekte olup bu etiketler öğrencilerin kendi imajları, akademik performansları ve davranışları üzerinde etkilidir. Öğrencilerin bu etiketleri içselleştirmeleri, eğitimlerinin bu yörüngede sürdürmeleri ve öğrencinin kendisi gibi etiketlenen akranlarıyla sosyalleşmesi olasıdır (Marsh, 2018).

Gruplama *(Tracking):* İzleme, takip etme anlamına gelen *tracking* gruplandırma pratiğine dayalı olarak öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklılaştırılmış müfredata tabi

tutulması anlamına gelmektedir. Gruplama yaygın olarak ortaöğretimde yani lise kademesinde uygulansa da bazı ülkelerde ortaokulda da görülebilmektedir (Useem, 1992). Gruplamayı ifade eden kavramların tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, uygulamadaki farklılıklarla birlikte kavramların da zaman içinde evrildiği anlaşılmaktadır. Gamoran (1992) *tracking'i* ortaöğretimde öğrencilerin farklılaştırılmış müfredatlara sahip akademik, genel ve mesleki programlara ayrılması anlamında kullanmıştır. Hallinan (1994) ise ders bazlı gruplamaya geçilmeden önce akademik, mesleki ve genel ayrımının yaygın olduğuna dikkat çekmiştir. Başlangıçta, orta ve lise kademelerinde öğrencilerin akademik, genel ve meslek gibi gruplara ayrılması ve ilerideki kariyerlerinin bu gruplamalar yoluyla belirlenmesi esastır. Daha sonraları, birçok Batı ülkesinde bu tarz gruplamanın yerini öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde ilerleyebilecekleri farklılaştırılmış ders programları yoluyla oluşturulan gruplamalar almıştır. Bu çeşit bir sınıflandırmada dersler ileri seviye, temel seviye gibi farklı düzeylerde sunulmakta olup ileri düzey dersler akademik ağırlıklı eğitime (*academic track*), temel seviye dersler ise genel veya mesleki eğitime (*general or vocational tracks*) karşılık gelmektedir.

Loveless (1998) *tracking'i* tanımlarken akademik/mesleki ayrımına girmeden ders bazlı gruplamayı açıklamakta ve ortaöğretimde öğrencilerin başarı ve IQ testleri sonucu aldıkları puanlara göre kategorize edilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Gruplamanın amacı öğrencilerin kendi akademik performanslarına göre eğitim almalarını sağlamak olduğundan gruplarla birlikte müfredat da farklılaşmakta ve mezuniyet sonrası da şekillenmektedir. Bu anlamda, gruplama genel itibarıyla üç düzeyi içerir: (1) öğrencileri en iyi kolejlere ve üniversitelere kabul için hazırlayan üst düzey başarı grupları (*high track*), (2) kabiliyet ve başarı anlamında orta düzeyde yer alan ya da liseden sonra ne yapacaklarından emin olamayanlardan oluşan kalabalık öğrenci grubu için orta düzey başarı grupları (*general track*), (3) düşük başarılı ve ilgisiz öğrencilerin yer aldığı daha çok mesleki derslerin ve düşük seviye akademik derslerin verildiği alt başarı grupları (*low track*). Orta düzey başarı gruplarından mezun olan öğrenciler ikinci başarı düzeyindeki *(second-tier)* üniversitelere, meslek yüksekokullarına *(community college)* veya doğrudan işgücüne yönelirken alt başarı gruplarında okul terki sık görülmekte, mezun olanlar ise işe girmekte ya da işsizlik yaşamaktadır (Loveless, 1998, s.8). Dahası, gruplamanın diğer derslerden bağımsız belirli bir ders merkezli yapılması da söz konusudur. Örneğin, okumada iyi olmamasına rağmen matematik ve fen bilimlerinde güçlü bir öğrenci matematik veya fizikte ileri seviye yerleştirme derslerine devam edebilmektedir. Bununla

birlikte, konular tamamen bağımsız sayılamaz. Programlar, bir öğrencinin bir derse ilişkin gruplamasında bir başka dersin etkili olmasını, ön koşul olmasını sağlayabilir ancak yine de artık lise tek bir müfredat üzerine değil farklı yolları barındıran bir yapıya sahiptir (Wilson & Rossman,1993).

Günümüzde gruplamanın, ülkeler arasında farklı uygulama biçimlerinden hareketle farklı şekillerde tanımlandığı ve isimlendirildiği görülmektedir. ABD'nin yanı sıra diğer Anglo ülkelerinde ve bazı İskandinav ülkelerinde ders bazlı gruplama *(course-by-course tracking)* yaklaşımı hakimdir. Bu tarz gruplama sistemlerinde, öğrenciler aynı dersin farklı seviyelerini alır veya aynı ders için daha yoğun ya da sade olmak üzere farklılaştırılmış müfredat uygulanmaktadır. Bununla birlikte, Kıta Avrupası ülkeleri ve bazı Asya ülkeleri dahil olmak üzere birçok ülkede ortaöğretimde gruplama, üniversiteye veya iş hayatına hazırlayan müfredatlarla, öğrencilerin genellikle ayrı okul binalarında yer alan kapsamlı programlara yerleştirilmesi anlamına gelmektedir. Gruplamanın bu şekli için daha çok akış anlamına gelen *streaming* kelimesi kullanılmakta ve bu ifadeyle akademik ve mesleki yönelimler (*academic and vocational streaming*) kast edilmektedir (Chmielewski, 2014).

Kapsamlı Akademik Gruplama: İlgili literatür incelendiğinde, ülkeler düzeyinde farklı gruplama biçimleri görülse de temelde iki yaklaşımın ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bunlar; aynı okul içinde yapılan ders bazlı gruplama ile genel meslek ayrımında yapılan okullar arası gruplamadır. TEOG sistemi bağlamında gruplamanın sonuçlarının incelendiği bu tez çalışmasında, gruplamanın farklı bir tanımının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunun nedeni, Türkiye'nin genel meslek ayrımında okul türleri arasında gruplama yapan bir ülke örneği iken tüm okulların ve öğrencilerin başarı puanlarına göre sıralandığı TEOG sistemiyle mevcut gruplama yaklaşımının ötesinde daha kapsamlı ve katı bir gruplama şeklinin benimsenmiş olmasıdır. Gruplamanın bu şeklini anlatmak için tez boyunca kapsamlı akademik gruplama ifadesi kullanılmaktadır.

Yetenek Gruplandırması (*Ability grouping*): Öğrencilerin öğretim için kendi öğrenme kapasiteleri baz alınarak gruplara ayrılması anlamına gelen yetenek gruplandırması daha çok ilköğretimde sınıflar arası ya da aynı sınıftaki öğrencilerin bazı dersler için kendi aralarında seviyelerine göre gruplara ayrılmaları anlamında kullanılmaktadır (Eskicumalı, 2002). Loveless (1998) yetenek gruplandırmasını, ilkokul sınıflarında genellikle okuma öğretimi için küçük, homojen grupların oluşturulması şeklinde açıklar. Yaklaşık aynı okuma yeterliliğine sahip çocuklar, belirli bir okuma etkinliği için, "kızıl kuşlar", "mavi kuşlar" vb. isimlendirmelerle gruplandırılmaktadır.

Öğrencilerin kendi seviyelerinde eğitim almalarını ve kendi hızlarında ilerlemelerini sağlayan bu sınıf içi yetenek grupları, ilköğretim okuma ve matematikte çok yaygın olmakla birlikte, ortaokul ve lisede nadiren görülmektedir (Hallinan & Sorensen, 1983).

Yetenek gruplandırmasını öğrencilerin akademik performansları hakkında kanıt veya varsayımlar üzerine çeşitli şekillerde farklı öğrenme ortamlarına ayrılması olarak açıklayan Braddock ve Slavin'e (1992b) göre öğrenme fırsatlarının sınıflandırıldığı bu sistemde, gruplar arasında müfredat, öğretmen beklentileri, sınıf içi gruplamanın süresi gibi farklı açılardan değişiklik görülebilmektedir. Ayrıca, söz konusu araştırmacılar "yetenek gruplaması" terimini yaygın kullanım bu olduğu için tercih ettiklerini ancak genellikle uygulanan performans değerlendirmelerinin gerçek yetenek ve kapasiteyle ilgili olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını belirtmiştir. Benzer noktaya, National Education Association (1990) tarafından hazırlanan raporda değinilmiş ve yetenek gruplaması öğrencileri tüm gün veya çoğunda ayıran ve belirli bir konudaki beceriden ziyade genel yetenek veya başarıya göre yerleştirmeyi temel alan bir okul seçim sistemi olarak tanımlanmıştır.

Yetenek gruplandırması, birçok eğitimci tarafından öğretmenlere grubun özelliğine göre öğretim yapma fırsatı sunmasından dolayı öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren makul bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Uygulama, sosyal bir kurum olarak okulun alt gruplara bölünerek, karmaşık bir organizasyon türü gibi çalışması mantığına dayanmaktadır. Okullarda, alt birimler genellikle sınıf seviyelerini ve sınıf içindeki yetenek gruplarını içerir. Farklı bir öğrenci kitlesiyle karşı karşıya kalan eğitimciler, öğrencileri farklı homojen kategorilere ayırırlar, böylece farklı öğrenci gruplarıyla farklı yollarla başa çıkabilirler (Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995). Ancak, öğrencilerin önceki akademik performansları üzerinden yapılan bu kategorilendirme istenmeden de olsa öğrencilerin aile kökeni ve sosyoekonomik yapılarına bağlı kalıyorsa okuldan beklenen sosyal entegrasyon sağlanamamaktadır. Ayrıca, yetenek gruplandırması öğrenciler arasında bir statü hiyerarşisinin oluşmasına yol açmakta ve okul dışından kaynaklanan sosyo demografik özellikleri pekiştirme olasılığı bulunmaktadır (Oakes 1990, Rosenbaum, 1976).

1.4. Araştırmanın Önemi

Yetenek gruplandırması ve gruplamaya dair literatür incelendiğinde, konuyla ilgili çalışmaların daha ziyade ABD ve Birleşik Krallık merkezli olduğu ve özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru gruplamanın eğitimsel eşitsizliklere odaklanan çok sayıda araştırmada ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda, ABD'de yapılan birçok araştırma gruplamanın akademik başarı başta olmak üzere eğitim öğretim süreçlerine etkilerine odaklanmıştır (Alexander ve McDill, 1976, Slavin,1990; Braddock & Slavin, 1992a; Gamoran ve Berends, 1987; Oakes, Gamoran, & Page, 1992). Bununla birlikte, özellikle gruplamanın sosyal kökenle ilişkisi ve etnik azınlıklar için olumsuz etkisine çok sayıda araştırmacı dikkat çekmiştir (Braddock, 1990; Callahan, 2005; Gamoran &Mare, 1989; Rosenbaum, 1980). Birleşik Krallık'ta yapılan araştırmalarda ise daha çok gruplamanın akademik başarı üzerindeki etkisi ve sosyal sınıflarla ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Ireson & Hallam, 2001; Ivinson ve Duveen, 2005; Kerckhoff, 1986; Venkatakrishnan & Wiliam, 2003). Öte yandan bilhassa son yıllarda PISA, TIMMS ya da PIRLS gibi uluslararası değerlendirme sınavlarına ait verilerin kullanımıyla ülkelerin gruplama yöntemleri ve gruplamanın etkilerinin karşılaştırıldığı çalışmalar ön plana çıkmıştır (Schuetz, Ursprung & Woessmann, 2008; Hanushek & Woessmann, 2006; Ammermüller, 2005; Van de Werfhorst & Mijs, 2010).

Konuyla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, eğitimsel eşitsizlikleri konu alan araştırmalarda sık sık okul türleri arasındaki farklılıklara dikkat çekilse de (Dinçer ve Uysal-Kolaşin, 2009; Polat, 2014; Gümüş & Atalmış, 2012; Şahin, Özdemir & Selvi, 2013) ortaöğretimde okul türleri itibarıyla gruplamanın sonuçlarını inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ortaöğretime yerleştirmede okul türüne dayalı gruplamanın yapıldığı ve okul türleri arasında yoğun olarak eşitsizliklerin geliştiği bir ülke örneği olarak Türkiye'de daha eşit bir eğitim için gruplamanın etkileri ve sonuçlarına dair yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dahası, TEOG sistemi (2013-2017) ile Türkiye'de ortaöğretimde gruplama daha kapsamlı bir hal almıştır. Bu uygulama, okul türleri arasında var olan başarı hiyerarşinin ötesinde aynı okul türü içinde başarıya dayalı bir hiyerarşinin gelişmesine zemin hazırlanmıştır. Görece katı bir uygulama olan TEOG sistemi uygulandığı süre boyunca, ortaöğretimde gruplama yaklaşımını farklı bir noktaya taşımıştır.

Kapsamlı akademik gruplama biçimi olması yönüyle dikkat çeken TEOG sistemiyle ilgili literatüre bakıldığında, araştırmacıların daha ziyade TEOG sınavlarının içeriği ve öğrenci üzerindeki etkisini incelemeye yöneldiği (Atila &Özeken, 2015; Zayimoğlu Öztürk & Aksoy, 2015; Kesici & Aşılıoğlu, 2017; Diken, 2018), bununla birlikte TEOG uygulamasını bir geçiş sistemi olarak ele alan ve sonuçlarını inceleyen araştırmaların olduğu (Çelik, vd. 2017; Şad & Şahiner; 2016) görülmektedir. Ayrıca, TEOG sınav başarısının sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı (Aslan, 2017; Karaağaç, 2019) ya da ortaöğretime geçişte seçiciliğin yoksul öğrencilerin akademik dirençliliği üzerindeki etkisinin (Bölükbaş, 2018) incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Literatürde, TEOG sistemini ortaöğretime geçişte bir gruplama yöntemi olarak ele alan ve bu bağlamda akademik başarı, eğitim öğretim süreçleri ve sosyoekonomik arka planla ilişkisini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. TEOG sistemi özelinde, gruplamanın çok yönlü sonuçlarının ortaya konulduğu bu araştırmaya ait bulguların, ortaöğretime geçiş sisteminin sıklıkla değiştiği ülkemizde fırsat eşitliğini artırmaya yönelik üretilecek politikalara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki varsayımlar esas alınarak yürütülmüştür ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmelidir:

- Hazırlanan ve pilot çalışmayla denenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın amacı doğrultusunda istenen verileri sağlama kabiliyeti taşımaktadır,
- Görüşülen öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin mülakatlar esnasında kendilerine yöneltilmiş soruları içtenlikle cevaplamıştır,
- Araştırma kapsamında okul içi süreçlerin gözlemleri esnasında okul her zamanki rutin işleyişe sahiptir, ayrıca ders gözlemleri sırasında öğretmenler derslerini normal, her zamanki seyrinde işlemiştir.

1.6. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Çalışma, Ankara ili merkez ilçelerinde faaliyet gösteren farklı başarı düzeyine sahip sınırlı sayıda okulda yürütülen keşfedici nitel bir araştırmadır ve ulaşılan sonuçlardan genelleme yapma gayesi gütmemektedir. Bu nedenle araştırma bulguları daha geniş veri

seti içeren çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, çalışmanın kapsamı Anadolu liseleri ile sınırlı tutulduğundan okul türleri arasındaki benzerlik ya da farklılıklara ilişkin bulgu sunmamaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen mülakatların öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli gibi incelemeye esas araştırma konularını farklı açılardan ele alabilecek katılımcılarla gerçekleştirilmesine karşın veli olarak sadece annelerle görüşülmüş olması, veli görüşlerinin kapsamı bakımından sınırlayıcı bir unsur olabilir. Bununla birlikte, görüşmeler sırasında katılımcıların farklı kaygılarla konuyla ilgili olumsuz düşüncelerini bütün açıklığı ve detayı ile aktarmamış olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitimde eşitsizlik yaygın bir sorun olarak birçok ülkenin gündeminde var olmaya devam etmektedir. İlgili araştırmalar, eğitimde eşitsizliği artırabilen birçok faktörü (toplumsal yapı, ailevi köken, cinsiyet, yaş, özel eğitim gereksinimi, eğitim sisteminin yapısı vb.) ortaya koymuştur. Bu faktörler çoğu zaman iç içe geçmekte ve karmaşık bir yapı halinde eşitsizliği körüklemektedir. Bu çalışmanın odak noktası, daha çok eğitimin yapısal bir boyutuyla ilgilidir. TEOG sistemi (2013-2017) çevresinde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin odağa alındığı bu çalışmada, gruplamanın etkileri ve eşitsizliğin yeniden üretilmesi açısından sonuçları araştırılmaktadır.

Konuyla ilgili literatüre yer verilen bu bölümde, araştırma kapsamının çerçevesini belirlemesi açısından öncelikle eğitim ve eşitlik konusu ele alınmış; "eğitim" fırsat eşitliği ve eşitsizliğin yeniden üretilmesi perspektifinde incelenmiştir. Ardından, eğitimde gruplama yöntemleriyle ilgili alan yazın incelenmiş, gruplamanın etkileri ve sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak, Türkiye'de ortaöğretimde gruplamanın tarihsel süreci, ortaöğretime geçiş sınavları ve okullar arası farklılıklara ilişkin literatür paylaşılmıştır.

2.1. Eğitim ve Eşitsizlik

İki veya daha çok şeyin eşit, denk ve müsavi olmaması durumunu (TDK, 2019) ifade eden eşitsizlik insanlık tarihi boyunca üzerinde durulan önemli meselelerden biri olagelmiştir (Rifkin, 1998). İnsanlar arasında iki tür eşitsizlik olduğunu düşünen Rousseau'ya (2001) göre bunlardan ilki, insanların yaş, bedensel güç, sağlık, zekâ ya da ruhsal durumları arasındaki farklılıklardan oluşan tabii eşitsizliktir. Diğeri ise, "bir çeşit toplumsal uzlaşmaya dayandığı ve insanların onayı ile kurulmuş ya da en azından onlarca kabul edilmiş olduğu" manevi veya politik eşitsizliktir (s.83). Doğal eşitsizlik, zamanla değiş tokuş düzeninden doğan eşitsizlikle artmıştır; "en güçlü olan daha fazla iş yaptı, en becerikli olan yaptığı işten daha fazla pay aldı, en zeki olan emeği azaltmak için araçlar geliştirdi, çiftçi daha fazla demire ya da demirci daha fazla buğdaya ihtiyaç duydu, eşit çalıştıkları halde biri çok fazla kazandı, ancak ötekinin eline sadece yaşayabilecek kadar bir şeyler geçti" (Rousseau, 2001, s.136). İnsanlar arasındaki farklılıklardan doğan eşitsizlikler karşılıklı ilişkilerin ve bir arada yaşama kültürünün gelişmesiyle artırmıştır.

Rousseau'ya (2001) göre eşitsizliğin bu türü bir çeşit kabulü ve karşılıklı anlaşmayı da içinde barındırmaktadır.

Eşitsizlik tartışmaları yüzyıllar öncesine dayansa da eşitsizliğin toplumsal bir sorun olarak ele alınması Fransız ve Amerikan Devrimleri ile gerçekleşmiştir. Fransız ihtilaliyle başlayan süreçte özgürlük, eşitlik, kardeşlik sloganlarıyla birlikte yükselen ulus devletlerde "yurttaş"lık ilkesinin benimsenmesi eşitlik açısından önemli bir kazanımdır. Yasalar önünde eşitlik, kişisel özgürlük, özel mülkiyet hakkı, düşünce özgürlüğü gibi temel prensiplerden yola çıkılarak 18. yüzyılda sivil yurttaşlığın gelişimini 19. yüzyılda siyasal yurttaşlık ve 20. yüzyılda toplumsal yurttaşlık alanlarındaki gelişmeler izlemiştir (Turner, 1997). Eğitimin toplumsal bir mesele olarak hak ve eşitlik tartışmalarında ele alınması da 18. yüzyıl sonlarına denk gelmektedir. Artık, toplumsal değişimin dinamiği olarak görülmeye başlanan eğitim, ne Antik Yunan ve Roma'daki gibi toplumun elit kesimlerine sunulan bir ayrıcalık ne de Orta Çağ'da olduğu gibi kilisenin çocuklar ve toplum üzerinde kurduğu otorite, hiyerarşi ve iktidarın aracıdır (Hesapçıoğlu & Dündar, 2011). Rönesans, aydınlanma, burjuvazinin siyasal gelişimi, reformasyon, sanayileşme gibi Orta Çağ sonrası toplumsal ve siyasal birçok gelişmenin sonucu olarak çocukluk ayrı ve özel bir yaşam evresi olarak görülmeye başlanmıştır (İnal, 2007). Bu fikirler, uzun yıllar etkisini sürdüren kilisenin otoriter ve baskıcı tutumundan uzaklaşılmasına yol açmış ve öncelikle toplumun siyasi ve ekonomik olarak yükselen yıldızı haline gelen burjuva ailelerde yer edinmeye başlamıştır. Fransız Devrimi'nin ardından ulus devlet bilincinin gelişmesiyle toplumsal sözleşmelerde yurttaşlık fikrine yer verilmesi ve egemenliğin ulusla tamamlanmasıyla birlikte eğitim, iyi bir yurttaş yetiştirmenin önemli bir aracı olarak kabul görmüştür. Eğitimin herkes için bir hak ve zorunluluk olup olmaması konusu uzun süre tartışılsa da devrimin; özgürlük, eşitlik idealleri bunlara sahip çıkabilecek vatansever, dürüst, çalışkan yurttaşlardan oluşan topluma eğitimle ulaşılabileceği düşüncesi yaygınlaşmış ve 19. yüzyılın sonlarında Fransa'da eğitimin parasız, zorunlu ve laik olmasını sağlamıştır (Bumin, 1983).

Ayrıca, Sanayi Devrimi öncesi Avrupa'da temel üretim birimi çocuğun yetiştiği, eğitildiği, üretime katıldığı yer aile iken Sanayi Devrimi'yle birlikte aile, bir üretim birimi olma özelliğini kaybetmiştir. Üretim aileden fabrikaya geçerken çocuklarla ilgili hususların toplumsal bir sorumluluk olarak değerlendirilmesi anlayışı gelişmiştir. 19. yüzyılda başta Avrupa ve Amerika'da olmak üzere eğitimin alt sınıflar düzeyinde ele alınması ve kamusal eğitimin yaygınlaşması bu sürecin sonucudur (Tan, 1987). Netice itibarıyla siyasi, sosyal,

ekonomik değişim ve dönüşümlerin etkisiyle siyasi demokrasi için eğitimli bir seçmen kitlesine, sanayi için eğitimli işçilere ve teknisyenlere ihtiyaç olduğu gerçeği giderek daha fazla kabul görmüştür. Toplumun esenlik ve refahının sürdürülmesi için kişisel bir sorumluluktan ziyade sosyal bir görev addedilen eğitim, bir medenileşme süreci olarak ulusal mirasın taşıyıcısı haline gelmiştir (Marshall, 2013).

2.1.1. Eğitim Sosyolojisinde Eşitsizlik Sorunsalı

Değişen ve dönüşen dünyada eğitimin toplumsal yaşamdaki rolü ve etkisini açıklamaya ilişkin farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Fransız sosyolog É. Durkheim'ın (1858-1917) görüşlerine dayanan ve T. Parsons'ın (1902-79) yorumuyla yapısal-işlevselcilik adını alan işlevselci paradigmadır. Bu yaklaşım çerçevesinde, toplumsal hayatın işleyişi insan vücuduna benzetilerek açıklanmıştır. Her biri özel fonksiyonlara sahip organlardan oluşan bir vücudun sağlıklı kalabilmesi organların görevlerini yerine getirmesiyle ilgilidir. Birbiriyle bağlantılı çalışan bu sistemdeki herhangi bir arıza, sistemin uyumunu etkileyecektir. Her organın, organizmanın genel sağlığı için hayati bir amaca hizmet etmesi gibi her sistem de toplumun genel sağlığı için hayati bir amaca hizmet eder. Örneğin, bir sosyal kurum olarak ve sosyal organizmanın bir parçası olarak eğitim; ekonomiye, aileye, politik ve dini sistemlere çeşitli şekillerde bağlıdır. Bu nedenle, bir bütünün parçası olarak diğerleriyle uyum içinde çalışmak ve belirli işlevlerin yerine getirilmesi bu yaklaşımın merkezindedir (Giddens, 2012). Bunu sağlayabilmek için toplumsal sistem yeniden düzenleme, dengeyi sağlama ve normale dönme eğilimindedir. Bu süreçte, toplumsal sistemleri harekete geçiren güç paylaşılmakta olan değerler, kabul edilen standartlar ve görüş birliğidir. İşlevselciler tarafından önem atfedilen değerler ve görüş birliği, bireylerin içerisinde yaşandığı topluma ahlaki olarak bağlı olmaları anlamına gelmektedir (Wallace & Wolf, 2018).

İşlevselci paradigmaya göre bireyin sosyalleşmesi ve topluma kazandırılmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Okullar, farklı toplumsal grupların ortak norm ve değerleri paylaşan tek bir topluma dönüştürülmesi, kültürel mirasın aktarılması, piyasaya işgücü temini, yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi gibi pek çok görevi yerine getirmektedir (Macionis, 2012). Toplumun farklı üyeleri farklı görevler yerine getirdiğinden öğrencilerin bu görevleri yapma becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek için okulların eşit eğitim fırsatı sunması gerekmektedir. Bireylerin başarılarının karşılığını aldıkları meritokratik bir modeli savunan bu sistemde, bireyler liyakat esasına göre sıralanmaktadır.

Eğitim, toplumdaki iş bölümüne temel oluşturmakta ve okullar, kimin doktor kimin temizlikçi olacağı konusunda yardımcı olmaktadır (Ainsworth, 2013). İşlevselci eğitim teorileri ideoloji ve çatışmanın toplumdaki rolünü ihmal etmeleri sebebiyle eleştirilmiştir.

1950'lerin sonlarında Amerika'da egemen sosyolojik yaklaşım haline gelen işlevselci yaklaşıma yönelik bir tepkiler sonucu çatışma teorisi geliştirilmiştir. K. Marx (1818-1883) ve M. Weber'in (1864-1920) düşüncelerine dayanan bu yaklaşım, toplumsal düzen, denge, istikrar ve görüş birliğini savunan işlevselciliği yıkmak yerine daha ziyade düzensizlik, değişim ve çatışmayı ele alan yapısal-işlevselciliğin sorunlarına odaklanarak bunların aşılması ve bütüncül bir bakış açısına ulaşılması amacını gütmüştür. Çatışmacı paradigmanın yapısalcı-işlevsel köklerinden kopamadığına dikkat çeken Ritzer, bu yönüyle onu eleştirel bir yaklaşım olarak görmektense tersine çevrilmiş bir tür yapısalcı-işlevselcilik olarak tanımlamıştır. Yapısalcı-işlevselci yaklaşımın sürekli denge halinde kurgusal bir dünya yaratması, toplumsal düzenin istikrarını sağlayan mekanizmaları öne çıkarması, buna karşı değişim ve çatışmayı göz ardı etmesi, bunlardan doğan farklılıkları sapkın, normal-dışı ve patolojik olarak tanımlaması çatışma kuramcıları tarafından eleştirilmiştir. Çatışma kuramcılarına göre toplumda çatışma ve gerilime kaynaklık eden farklılıklar vardır ve toplumsal hayatta, farklı çıkar gruplarının farklı hedefler için mücadelesine tanıklık edilir, bu mücadelenin yol açtığı çatışma, gerilim ve rekabet ise kaçınılmazdır (Tatlıcan, 2011). İşlevselci bakış açısının tersine çatışma kuramcıları menfaat gruplarının çekişmesine ve toplumsal bölünmelere dikkat çekmiş ve daha çok güç, eşitsizlik ve mücadele sorunları üzerinde durmuştur. Toplumdaki dezavantajlı ve baskın gruplar arasındaki gerilim ve çekişmeleri inceleyerek kontrol ilişkilerinin nasıl hayata geçirildiği ve devamlılığını nasıl sağlandığını anlamaya çalışmıştır (Giddens, 2012).

Çatışma teorisyenleri, eğitimin toplumdaki rolüne ilişkin iki temel argüman geliştirmiştir. Birincisi, okullar meritokratik değildir. Bireysel yetenek ve sıkı çalışma her zaman başarının garantisi değildir. Okullar, aileden sonra eşitsiz bir toplumda ana sıralama mekanizmasıdır. Farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin başarıları arasındaki farklılık, doğuştan gelen yeteneğin sonucu değil, genellikle baskın grupların çıkarlarını korumak amacıyla yapılan sıralamanın bir sonucudur. Bu nedenle, çatışma kuramcıları, okulu sosyal eşitsizliğin yeniden üretildiği yerler olarak görmüştür. İkinci argüman, geleneksel inanışın aksine okulların ideolojik olarak nötr yerler olmadığıdır. Okulda öğretilen beceriler, bilgiler ve değerler orta ve üst sınıflara aittir. Okullar, giyinme ve görgü kurallarından zevk ve ilgi alanlarına kadar belirli bir statü grubuna üyeliği öğretmektedir. Bu sistem içinde,

yüksek statü gruplarından gelen öğrenciler, sınıf kültürlerine de uyan yüksek statü okullarına devam etme eğilimindedir. Yüksek statülü meslekler ise yüksek statü okullarının mezunlarını işe alma eğilimindedir, zira bu mezunlar aynı statü kültürünü paylaşmaktadır. Bu arada, düşük statü grubundaki öğrenciler için aşılması güç engeller barındıran bu durum okullar içinde ve arasında yapılan sıralama ve gruplama yoluyla daha da şiddetlenmektedir (Ainsworth, 2013).

İşlevselci ve çatışmacı yaklaşımın yanı sıra toplumsal eşitsizlikle doğrudan ilgilenen bir diğer sosyolojik yaklaşım sembolik etkileşimci yaklaşımdır. Sembolik etkileşimci perspektif, G. H. Mead'in (1863-1931) çalışmalarının sosyolojik düşünce üzerindeki etkilerinin bir sonucudur. Diğer yaklaşımların aksine sembolik etkileşimcilik toplumun mikro boyutlarına, gündelik yaşantıya ve insanların bu yaşantı içindeki iletişimlerine odaklanmıştır. Toplumu içerden bir bakış açısıyla analiz eden sembolik etkileşimci yaklaşım, toplumu sembolik iletişim üzerinde temellenmiş olan etkileşimler aracılığıyla ele almıştır. Bu yaklaşıma göre, insan toplumsal bir varlıktır ve her toplumsal etkileşimin temeli, sembolik etkileşimdir. Sembolik etkileşim (anlamların semboller ve özellikle dil aracılığıyla paylaşımı) bireylerin benliklerini ve toplumu nasıl inşa ettiklerini açıklar. Mead, benliğin gelişiminde çocukluktaki oyunların önemine dikkat çekmiştir. Çocukların etraflarındaki yetişkinlerin rollerini üstlenerek bireysel ve diğer çocuklarla oynadıkları bu oyunlar kendini ve içinde bulunduğu toplumu tanıma ve kuralların içselleştirilmesinde önemlidir (Slattery, 2008).

Sembolik etkileşim yaklaşımı, eğitim kurumlarını benliğin gelişimi ve rollerin öğrenilip benimsenmesini sağlayan toplumsal mekanlar olarak ele almaktadır. Sınıftaki, oyun alanındaki ve okulun diğer alanlarındaki sosyal etkileşime odaklanan bu bakış açısı, okullarda neler olup bittiğinin ve okulda gerçekleşen olayların daha büyük toplumla nasıl bir ilişki içinde olduğunun anlaşılmasına katkı sağlar. Bu çerçevede araştırmalar, okuldaki sosyal etkileşimin cinsiyet rollerinin gelişimini etkilediğini ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilediğini ortaya koymuştur (Ballantine & Hammack, 2012). Bu yaklaşım çerçevesinde etiketleme konusuna eğilen sosyologlar, öğretmenlerin öğrencileri nasıl tanımladıkları ve öğrencilerin de kendileri hakkındaki düşüncelerinin gerçeği temsil edebildiği ve öğrencilerin eğitimdeki performansını etkileyebildiği üzerinde durmuştur. Öğretmen, öğrenci ve aile etkileşimi, sosyoekonomik karakteristiklerden etkilenerek toplumsal eşitsizlik yaratmaktadır. Ancak, bu durum bazı

bireyler tarafından eşitsizlik olarak algılanırken böyle algılamayan bireyler de olabilmektedir (Macionis, 2012).

2.1.2. Eğitsel Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği, demokratik toplumlarda hiçbir ayrım yapılmaksızın eğitim hizmetlerinden yararlanma noktasında, bütün öğrencilerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eşit şans veya olanaklara sahip olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Tezcan, 2012). Eşit eğitim şansıyla ifade edilen, kaynaklara erişim ya da onlardan yararlanma noktasında eşit olanaklara sahip olunması, fırsat eşitliği fikrinin temelinde yer almaktadır (Tunç, 1969). Klasik liberalizme ait bir söylem olan fırsat eşitliği kavramı, ailenin kökeninden, sosyal sınıflardan bağımsız yetenek ve zekanın önceliklendirildiği bir sistemi işaret etmektedir (Turner, 1997). Toplumun farklı üyeleri farklı görevler yerine getirdiğinden öğrencilerin bu görevleri yapma becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek için okulların eşit eğitim fırsatı sunması gerekmektedir. Bireylerin başarılarının karşılığını aldıkları bu sistemde, liyakat önem kazanmaktadır. Eğitim, toplumdaki iş bölümüne temel oluşturmakta ve okullar, kimin doktor kimin temizlikçi olacağı konusunda belirleyici olmaktadır (Ainsworth, 2013). Bu bağlamda, eğitimi toplumsal değişimin esas taşıyıcısı olarak gören klasik liberalizm temsilcileri, yeteneğe ve çalışmaya dayalı eğitimin zamanla toplumsal hareketliliği artıracağını ve kalıtım yoluyla gelen ayrıcalıkları azaltarak sınıfsal imtiyazlara son vereceğini savunmuştur (Tan, 1987). Ayrıca fırsat eşitliği fikri işlevselci paradigma çerçevesinde benimsenmiş, eğitimin toplumsal hayattaki rolünü irdeleyen birçok teorisyen zekâ ve yeteneğe odaklanmıştır (Hesapçıoğlu & Dündar, 2011).

Öte yandan, fırsat eşitliği ilkesiyle birlikte meritokrasi vurgusu da güçlenmiştir. Meritokrasi terimi ilk kez geleceğin mutsuz bir toplumu hakkında yazılan *Meritokrasinin Yükselişi (1958)* adlı hiciv kitabında İngiliz sosyolog Michael Young tarafından kullanılmıştır. Her ne kadar, Young kitabında meritokrasinin neden olduğu önyargılar ve eşitsizlikler konusunda oldukça eleştirel olsa da ilerleyen süreçte bu kavram etrafında daha olumlu çağrışımlar gelişmiş ve entelektüel açıdan en üstün kural haline gelmiştir. Esasında, meritokrasi fikri bu terim kullanılmaya başlanmadan önce gündeme gelmiştir. Büyük Buhran dönemi sonunda, Harvard Üniversitesi'nin Başkanı James Bryant Conant'ın (1938, 1940) yazdığı makalelerde, yer verdiği fikirler modern meritokrasi anlayışına çok yakındır. Conant, ısrarla güç ve imtiyazın her neslin sonunda otomatik olarak yeniden dağıtılabildiği bir sürecin gerekli olduğunu vurgulamıştır. 20. yüzyılın ortalarında Conant ve diğer

reformcular, okulları bu yeniden dağıtımın ana mekanizmaları olarak görmüşlerdir. Yeteneğin sosyal sınıf yapısının tepesinde yoğunlaşmadığı, bunun yerine geniş çapta dağıldığını varsayımından hareketle en mütevazi olandan en imtiyazlı olana kadar her öğrenciye yaşamın başlangıcında eşit bir eğitim fırsatı verilmesi topluma en yeteneklilerin yönetici olarak seçebilmesi için adil bir zemin hazırlayacaktır. Conant'ın demokratik bakış açısıyla, bu doğal yetenek aristokrasisi her yeni nesilde yeniden yaratılabilir. Böylece, farklı sosyal sınıfları temsil eder nitelikte toplumun en zeki ve en çalışkan bireyleri toplumsal olarak en üst statülerde görev yapabilecektir (Brint, 2017). Meritokrasi fikrinin bir diğer savunucusu ise Harvard psikoloji profesörlerinden Richard Herrnstein'dir. Herrnstein, 1973'te meritokrasi üzerine yazdığı kitapta biyolojik farklılıklara dikkat çekerek gerçek eşitliğin ancak insanların kapasitelerinin toplumsal hayata yansıtılmasıyla gerçekleşeceğini ileri sürmüştür. Bunun yolu, insanlara potansiyellerini özgürce gerçekleştirme imkânı sunan liberal toplumdur (Herrnstein, 1973).

Netice itibarıyla modern eğitim sistemleri, liberal karakterli fırsat eşitliği düşüncesinden güç alarak gelişmiştir. Okul içerdiği sosyalizasyon süreciyle toplumda ortak bir değer sistemi oluşturmanın aracı olarak görülmüş ve eşitsizliğin aşılmasında eğitime büyük önem atfedilmiştir. Yetenek ve zekanın ön plana çıktığı bu yaklaşım çerçevesinde, okulun işlevi bireylerin liyakat esasına göre toplumsal hayatta yer edinmelerini ve sistemin sürekliliğini sağlamaktadır. Bu görevi yerine getirirken okulun fırsat eşitliği sağlamasını yeterli bulan anlayış zamanla başlangıç şartlarındaki ve sonuçlardaki eşitliği gözardı ettiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Dündar, 2012).

2.1.3. Yeniden Üretim Perspektifinde Eğitim ve Eşitsizlik

Eğitim kurumlarının demokrasi ve eşitliği artırma yönündeki beklentileri yeterli ölçüde karşılamadığı görüşü özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru kuvvetlenmiş, eğitim sistemine sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk temelli eşitsizlikleri yeniden ürettiği yönünde yoğun eleştiriler yöneltilmiştir. Fransa'da Althusser, Bourdeiu, Establet; İngiltere'de Bernstein, Young, Willis; İtalya'da Gramsci, ABD'de Bowles ve Gintis başta olmak üzere farklı bakış açılarına sahip birçok araştırmacı eğitim ve kültür sisteminin farklı toplumlarda birer tahakküm ve sömürü aracı olarak işlev gördüğünü savunmuştur (Apple, 2006). Eğitimin toplumsal ve kültürel yeniden üretim aracı olarak rolünü tartışan bilim insanları okulların, mevcut sosyal ve ekonomik tabakalaşmanın korunmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmış ve işletilen kurumlar olduklarını ileri sürmüştür. Okulun, mevcut

sosyoekonomik eşitsiz yapının sürdürülmesi misyonu, eğitim öğretim süreçlerinde ve çıktılarda oluşan farklıkları açıklamaktadır (Oakes, 1982).

Eğitimin toplumsal hayattaki rolüne dair eleştirel bir yaklaşım geliştiren Gramsci konuyla ilgili tartışmaların fitilini ateşlemiştir. Gramsci, Mark ve Engels gibi devletin sadece politik yönü üzerinde durmamış aynı zamanda sivil toplumu (baskıyla donanmış hegemoni) gündeme getirmiş; devletin sivil toplumu oluşturan "hegemonik aygıtları"na okul, basın, sendika ve kiliseyi örnek verirken devletin baskıcı aygıtlarına ise ordu, polis, cezaevleri ve mahkemeleri örnek göstermiştir. Gramsci, geleneksel eğitim sisteminin yöneticiler ve halka farklı eğitim sunduğunu, sistemin özellikle ilkokulları ve meslek okullarını kurgulayarak işçi sınıfını sistematik olarak bilimsel bilgiden yoksun bıraktığını ileri sürmüştür. Okullar, devlete hâkim olan burjuva sınıfının çıkarlarına hizmet etmekte ve sınıf ayrıcalıklarını muhafaza etmektedir (Bumin, 1983). Gramsci, Mussolini hükümetince 1923'te gerçekleştirilen teknik ve mesleki hazırlık (iş için) ile kültürel ve bilimsel hazırlık (kişilerin "ruhsal" gelişimi için ve elbette politik liderlik için) arasındaki ideolojik bölünmeyi vurgulayan ve meslek liselerinin sayısının artmasıyla sonuçlanan eğitim reformunu eleştirmiştir. "El işi" ve "entelektüel iş" arasındaki geleneksel ayrımın eleştirilmesi, yeni bir eğitim teorisine doğru atılan en önemli adımlardan biridir (Monasta, 2002). Onun önerisi tüm öğrencilere genel, hümanist ve biçimlendirici ortak bir kültür sağlayan temel eğitim verilmesidir. Böyle bir müfredat, nihai uzmanlaşma için kapsamlı bir arka plan sağlayacaktır (Borg, Buttigieg & Mayo, 2002).

Althusser 1970 yılında yayımlanan "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" adlı makalesi ile Gramsci'nin açtığı tartışmayı sürdürmüştür. Althusser'in DİA'lar olarak ifade ettiği devletin ideolojik aygıtları, daha önce Gramsci tarafından hegemonik aygıtlar olarak tanımlanmıştır. Bir toplumun üretim yaparken üretim koşullarını da yeniden üretmezse yaşamını bir yıldan fazla sürdüremeyeceğini Marx'ın ifadesiyle açıklayan Althusser, "bu yeniden üretimin 'basit' (sadece önceki üretim koşullarını yeniden üretmek) ya da 'genişletilmiş' (önceki üretim koşullarını genişleterek)" olarak yapılabileceğini belirtir (Althusser, 2014, s. 35). Ayrıca, bu yeniden üretim süreci birbiriyle ilişkili birçok üreticiyi ilgilendiren grift bir yapıya sahiptir. Yeniden üretimin sağlanabilmesi ancak ilgili birimlerin yeniden üretilmesiyle gerçekleşmektedir. Diğer taraftan üretim sürecinin devamında önemli bir diğer faktör olan emek gücünün yeniden üretilmesi söz konusudur ki bu yeniden üretimin daha ziyade üretim süreci dışında, kapitalist okul sistemi içinde gerçekleştiğini ileri sürer.

Yeniden üretim aracı olarak okul; kapitalist toplumun devamlılığı açısından bireylerin iş dünyasının ihtiyaç duyduğu becerileri edinmesi -bu nitelikler beyaz ve mavi yakalılar için değişir-, kurulu düzenin kurallarının öğrenilmesi için önemli bir araçtır. Bu önemli araç, Althusser'in DİA'lar olarak bahsettiği dini kurumlar, aileler, sendikalar, haberleşme araçları vb. içinde en güçlü olandır. Okul, toplumdaki tüm çocukların en alıcı oldukları dönemlerinde haftanın beş günü, her gün yaklaşık sekiz saatlerini geçirdikleri kurum olması hasebiyle diğer ideolojik aygıtlardan daha etkilidir. Althusser'e göre, Fransız Devrimi ve sonrasında uzun yıllar süren restorasyon döneminde, burjuvazinin kiliseye karşı verdiği mücadele aslında kilisenin en güçlü ideolojik aygıt olmasıyla ilişkilidir. Burjuva sınıfı hem siyasal hegemonyasını kurabilmek hem de kapitalist toplumlarda gerekli olan yeniden üretimin sağlanabilmesi için yeni ideolojik aygıtlara ihtiyaç duymuş; "okul" modern toplumda kilisenin; okul-aile çifti ise kilise-aile çiftinin yerini almıştır (Althusser, 2014).

Öte yandan, ABD'de eğitimde eşitlik konusu ve dolayısıyla fırsat eşitliği kavramı J. Coleman'ın 1966'da yayınladığı *The Equality of Educational Opportunity* adlı çalışmasıyla tartışmaya açılmıştır (Hesapçıoğlu & Dündar, 2011). ABD Eğitim Bakanlığının 1964 İnsan Hakları Yasası'nın bir hükmünü yerine getirmek için Coleman ve bir grup bilim insanını görevlendirmesi üzerine yürütülen çalışmada, farklı ırklardan, renklerden, dinlerden ve ulusal kökenlerden gelen çocukların Amerika'da eşit eğitim fırsatını tecrübe edip etmediklerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Büyük ölçekli bu çalışmanın öne çıkan bulgusu, okul dışı faktörlerin öğrencilerin akademik performanslarında okullardaki farklılıklardan çok daha fazla etkili olduğudur (Ainsworth, 2013). Coleman Raporu, okuldaki öğrencilerin genel sosyoekonomik yapısının, öğrencinin bireysel arka planından bağımsız olarak, başarıda diğer okul içi faktörlere göre çok daha belirleyici rolü olduğunu; buna karşın okulların öğrenci başarısına, öğrencinin arka planından ve içinde bulunduğu sosyal şartlardan bağımsız olarak, katkısının oldukça sınırlı kaldığını vurgulamıştır (Coleman, 1966). Şunu ifade etmek gerekir ki, Coleman Raporu'nda çok sayıda okullar arası kaynak eşitsizliğine ve bunların giderilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmasına rağmen, raporun sonuçlarında başarı ile sosyal arka plan arasındaki ilişkinin ön planda tutulmasından ötürü, okullar arasındaki kaynak eşitsizliğini gidermek üzere okullara sunulacak ek kaynakların öğrenci başarısına bir etkisinin olmayacağı yönünde geleneksel bir algı oluştuğu ve bu yanlış çıkarıma bağlı olarak okullar

arasındaki kaynak dağılımına bağlı eşitsizliği giderme konusundaki çabaların baltalandığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Darling Hammond, 2010).

ABD'de eğitim ve eşitlik konusunu ele alan bir diğer önemli çalışma, iki politik iktisatçı olan S. Bowles ve H. Gintis'a aittir. Söz konusu yazarlar, 1976'da *Schooling in Capitalist America* adlı eserleriyle ABD eğitim sistemi üzerine radikal bir eleştiri sunmuşlardır. Eleştirilerinin odak noktası, öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi üzerine geliştirdikleri hipoteze dayanmaktadır. Buna göre; öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamlarında deneyimledikleri farklılıklar, toplumda halihazırda var olan sosyal, ekonomik ve politik eşitsizliğin korunması ve sürdürülmesinde doğrudan etkilidir. Onlara göre, "görünüşte nesnel ve meritokratik seçim ile ABD eğitiminin ödüllendirme sistemi; verimlilik, rasyonalite ve eşitlik gibi soyut kavramlara karşılık gelmezken ekonomik eşitsizliğin meşrulaştırılmasına ve eşit olmayan iş rollerinin sorunsuz bir şekilde sağlanmasına karşılık gelir." (Bowles & Gintis, 2011, s. 108).

Bowles ve Gintis'a (2011) göre okul bireyi liyakat temelinde geleceğe hazırlayan bir kurum olmak yerine mevcut sosyokültürel ve ekonomik eşitsizliklerin yeniden üretilmesine hizmet eder. Ancak eğitim sisteminin bu işleyişi, öğretmenler ve okulun yöneticileri tarafından bilinçli olarak inşa edilmemiştir. Okullar öğrencileri farklı yeteneklerin, tutumların ve davranışların ödüllendirildiği tabakalı gruplara ayırmak suretiyle farklı sosyal ilişkiler ve etkileşimler deneyimlemelerine zemin hazırlamaktadır. Okullarda tabakalı gruplama sonucunda farklı gruplardaki farklı tutumların pekiştirilmesini eşitsizliğin meşrulaştırılması (*the legitimation of inequality*) olarak tanımlayan Bowles ve Gintis'a (2011) göre bu süreç boyunca, öğrenciler daha geniş toplumun hiyerarşik otorite yapıları, farklı ücretlendirme gibi eşit olmayan özelliklerini doğal karşılamayı öğrenir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler mevcut eşitsiz toplumsal düzeni yöneten prensipleri meşru görmek ve kendilerini bulundukları konumdan büyük oranda sorumlu görmek için eğitilir. Alt toplumsal tabakadaki öğrenciler, gelecekteki sınırlı toplumsal rollerin, üst tabakadakiler ise onları bekleyen elit pozisyonların kendileri için uygun olduğunu benimser, içselleştirir. Çeşitli iş ortamlarındaki sosyal ilişkilerin taklidi olan yaşantılarla farklı tür ve düzeylerde geleceğin işçileri hazırlanmaktadır. Bunu, Mütekabiliyet İlkesi (*Correspondence Principle*) ile açıklayan araştırmacılar, iş yerindeki sosyal ilişkiler ve eğitim sistemindeki sosyal ilişkilerin birbirine uygun olduğunu ileri sürmektedir. Okul, çocukların beraberinde okula getirdikleri sosyal sınıf farklılıklarını pekiştirmekte ve bu süreçte, çeşitli sosyal sınıflardan çocuklar farklı şekillerde sosyalleşmektedir. Okullar,

sosyal sınıfların değerlerini ve karakteristik özelliklerini büyük ölçüde pekiştirerek öğrencileri mevcut sınıf yapıları içerisinde üstlenmeleri beklenen mesleklerin taleplerini karşılamaya hazırlar. Böylece, alt başarı gruplarındaki öğrencilerin yetişkin olarak düşük sınıf iş ve sosyal pozisyonları üstlenmesi, orta ve üst sınıf çocukların da kendi ebeveynlerinin izinden gitmeleri beklenir.

Özellikle okuldaki sosyalizasyon sürecine dikkat çeken Bowles ve Gintis (2011), öğrencilerin kurumsal yapılara, kendilerine ya da yetişkin toplumunda beklenen rollerine yönelik tutumlarında beklenen farklılıkların, çeşitli eğitim ortamlarında edindikleri bilgi türü ve miktarında beklenen farklardan daha önemli olduğunu ileri sürmektedir. Okul, öğrencileri geleceğe hazırlarken aynı zamanda kendileri hakkında, okul hakkında nasıl hissetmeleri gerektiği ve gelecekten neler bekleyebileceklerini öğrendikleri bir sosyalleşme sürecini içerir. Bu süreçte, bazı öğrenciler yetkin olduklarını, sınırsız bir potansiyele sahip olduklarını ve karşılaştıkları kurumlarda liderlik rolü oynayabileceklerini hissederken bazıları tersini hisseder. Tutumlardaki bu farklılıklar, süregiden eşitsiz ve demokratik olmayan sosyoekonomik sistemin devamını mümkün kılmaktadır.

Okul ve sınıf ilişkileri, "bireylerin benlik algılarını, isteklerini, sosyal sınıf tanımlarını emeğin sosyal bölümünün gereksinimlerine göre" yapılandırır (Bowles & Gintis, 2011, s. 129). Bu farklı gruplardaki öğrencilerin gelecekteki rollerine uygun farklı şekillerde sosyalleşmelerine neden olur. Alt sosyal sınıfların çalışma ortamlarının karakteristik özelliği olan kişisel arası yakın ilişkilerin yokluğu alt başarı gruplarındaki çocukların sınıf ortamlarında da görülür, buna karşılık, ekonomik hiyerarşide üst ve orta dereceli pozisyonlarda yer edinmesi beklenen üst ve orta sınıf öğrencilerin gelişmiş sosyal ilişkilere sahip olma olasılığı daha yüksektir. Bu durum onlarda aktif katılımı, başkalarıyla ilişki kurmayı, kuralların ve davranış standartlarının içselleştirilmesini sağlar. Alt sınıflar için uygun görülen zorlayıcı otorite ve kontrol yerine burada amaç öz düzenlemenin kazandırılmasıdır. Bu arada, alt başarı gruplarındaki çocukların dış kontrole tabi ve kurumlardan yabancılaşan ancak işyerinin ihtiyaçlarına uymaya istekli, alt sınıf çalışanlarına dönüşme olasılığı yüksektir.

Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde okulun rolü, Bowles ve Gintis gibi Bernstein'in 1970'lerde yayımlanan *Class, Codes, and Control* adlı çalışmasında da açık şekilde ifade edilmektedir. Bernstein, bu eserinde konuşma kodlarındaki sınıfsal farklılıkların okul başarısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin dil dağarcıklarının görece zayıf olduğunu, bu durumun akademik

gelişimlerinde belirgin bir dezavantaja neden olduğunu tespit etmiştir. Orta sınıf ailelerin çocukları ise küçük yaşlardan itibaren aile ortamında okuldaki egemen dil kalıplarını kullanıyor olmalarının avantajını yaşamaktadır (Bernstein, 2003). Yine toplumsal yapıyla eğitimin ilişkisini pedagojik düzeyde inceleyen Bernstein pedagojik ilişkinin hiyerarşi (aktarıcı ile alıcı arasındaki ilişkinin şartlarını içeren kurallar), sıralama (bilgi ediminde takip edilecek kurallar) ve ölçütsel (alıcının kendi bilgisini uygulamaya koymasında takip edileceği ölçütlere dair kurallar) olmak üzere üç kural dahilinde belirlendiğini ileri sürmüştür. Bu kuralların işleyişine göre aleni pedagoji *(visible pedagogy)* ve örtülü pedagoji *(invisible pedagogy)* olmak üzere iki tür pedagoji ortaya çıkmaktadır. Aleni pedagojide, bahsedilen kurallar açıkken örtülü pedagojide zımnidir. Örtülü pedagoji çoğu zaman aleni pedagoji içinde gömülü, üstü kapalı halde bulunur. Bernstein'e göre her iki pedagoji de belirli sosyal sınıflarla ilişkilidir ve bu ilişkiler doğrultusunda belirli öğrenci gruplarına hizmet eder. Aleni pedagoji, orta sınıfın ekonomik alanla doğrudan ilişkili kesimlerine fayda sağlarken örtülü pedagoji orta sınıfın sembolik kontrol alanıyla ilişkili olan ve çoğunlukla kamuda çalışanlar için avantajlıdır. Egemen söylemsel kodlarda uzmanlaşmış birimler ve özneler kümesini ifade eden sembolik kontrol alanına sahip kişiler, sahip oldukları bu söylemsel ve iletişimsel kaynakları iktidar ilişkilerine dönüştürebilmektedir. Her iki durum da alt sosyal tabakalardan gelen öğrenciler için dezavantaja dönüşmektedir. Özellikle, egemen dil kalıplarına hâkim olmayan bu öğrenciler için örtülü pedagojinin açık olmayan kurallarını ya da öğretmenlerin egemen dil kalıplarına uygun kodlu mesajlarını anlamak zordur (Gür, 2014, s. 37-38). Öğretmenler çoğunlukla orta sınıfa ait dil alışkanlıklarına sahip olmayanları diğerlerinden daha az zeki olarak etiketlemekte ya da tanımlamaktadır (Brint, 2017).

Diğer taraftan, Bernstein eğitim deneyimlerine katılımdaki farklılıklar üzerinde durarak bunun öğrencilerin okullarda yaşadıkları farklı sosyalleşme süreçlerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Genellikle sosyal sınıflara paralel gruplanan öğrenciler, toplumdaki çeşitli roller için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri farklılaşan sınıf ortamlarında edinmektedir. Düşük başarı grubuna yerleştirilen düşük başarılı bir öğrencinin, bu ortamları karakterize eden ödül ve cezalara vurgu yapılarak geliştirilen otoriter ilişkilerin bir sonucu olarak gittikçe daha ilgisiz olması ve okuldan uzaklaşması muhtemeldir. Bununla birlikte, üst sosyal sınıflardan gelen öğrenciler, eğitimle ve genel olarak kurumlarla daha rahat ve daha az zorlayıcı ilişkiler geliştirebilmektedir. Bu nedenle Bowles ve Gintis gibi Bernstein de farklı öğrenci gruplarının okulda yaşadığı sosyalleşme

sürecinin öğrenciler tarafından geliştirilen değer ve tutumlar açısından önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu değer ve tutumların öğrencileri sosyal sınıf kökenlerine göre beklenen sosyal, mesleki ve ekonomik hiyerarşideki yerlerinin koşullarını kabul etmeye hazırladığı konusunda hem fikirdirler (Oakes, 1982).

Paul Willis de diğerleri gibi çalışmalarında sınıf etkileşimlerinin ne tür sonuçlara yol açtığını açıklamaya çalışmıştır. Öğrencileri temelde pasif, itaatkâr okul sosyalleşmesi alıcıları olarak görmek yerine, bu sınıf içi etkileşime daha yakından bakıldığında, öğrencilerin, özellikle alt sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin, okulların onlara öğretmeye çalıştığı şeye aktif olarak direndikleri görülmüştür. Bu öğrenciler okulların beklediği davranışları ve değer verdikleri içeriği açıkça reddetmektedir. Bunu yaparak, öğrenciler kontrol mekanizması yerine geçen okulların kendilerini kontrol etmesini zorlaştırır. Paul Willis'in *İşçiliği Öğrenmek, Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* adlı 1977'de yayımlanan çalışmasında, okul ve öğrenciler arasındaki bu mücadeleyi, alt başarı gruplarındaki öğrencilerin bir kontrol mekanizması olarak okula karşı direnişlerinin nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Kitap, Paul Willis'in 1970'lerde İngiltere'de işçi sınıfının ağırlıklı yaşadığı bir kentte, bir erkek lisesinde okuyan ve okul kurallarına uymayı, okulun disiplinine tabi olmayı reddeden gençlerle – kitaptaki adlarıyla "hergelelerle" – yürüttüğü etnografik çalışmayı içermektedir. Bu çalışmada öğrenciler; sınıftan ayrılma, sigara içme, öğretmenlerin gündemlerini saptırma ya da altüst etme, rutinleri bozma ve kuralları çiğneme yollarını bularak okul ve sınıf ortamı üzerinde bir miktar kontrol önlemi aldıklarını iddia etmişlerdir. Ancak, çocuklar okullarının değerlerini ve beklenen davranışlarını reddetmekle ayrıca "manuel" çalışmanın aksine her türlü "zihinsel" biçimi de reddetmektedir. Böylece, endüstriyel çalışmaları kendileri için arzu edilir ve uygun görürler. Eğitime karşı geliştirilen bu muhalif tutum, eğitimin onlar için bir sosyal hareketlilik sağlayacağına inanmalarından kaynaklanırken aynı zamanda toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliğin yeniden üretilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca yazara göre, gelecekte iş yaşamını tolere edebilecek davranışlar olduğundan, direnç davranışları geliştirmek düşük seviyeli işçiler olmayı öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Willis, 2016).

Willis'in bulgularına göre alt sınıf öğrencilerinden alt sınıf işçilerin üretimi, Bowles ve Gintis tarafından öne sürülen okul ortamı ile iş yeri arasında kurulan ilişkiden daha karmaşıktır. Bu sonuçlar, öğrencilerin farklılaşan sosyalleşmelerinde sadece okulun öğrencilere yönelik farklı muamelelerinin değil, aynı zamanda öğrencilerin verdiği cevapların da önemli olduğunu göstermiştir. Bowles ve Gintis, öğrencileri gruplara

ayırarak ve farklı yetenek, tutum ve davranışları ödüllendirerek öğrencilerin okulun toplumda çeşitli düzeylerdeki işçi sınıfının tutum ve bilincini yeniden ürettiğini iddia eder, Willis ise öğrencilerin okulların kendilerine yönelik muamelelerini kabul ya da reddetmelerinin bu sürecin çok önemli bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir. Okul sıralama ve sosyalleşme süreçlerine dair bu iki ayrı görüş aslında örtüşmektedir. Gruplanmayla hiyerarşik ve otoriter bir toplumun sürdürülmesi için gerekli olan tutumları öğrenen öğrenciler bu okullaşma yapısının içeriğinde ve bağlamında farklılıklar yaşadıkça, farklı öğrenci grupları daha geniş toplumdaki farklı konumlara doğru sosyalleşmektedir. Başka bir deyişle, tüm öğrenciler okul hiyerarşisine ve otoritesine saygı duymayı öğrenir, bu davranışları benimsemese bile, talimatları izleme, dakiklik ve pasif katılımı uygun kurumsal davranışlar olarak kabul eder. Ancak, bu ortak sosyalleşme bileşenlerine ek olarak, farklı öğrenci gruplarında güçlendirilen ve benimsetilen tutumlarda önemli farklılıklar vardır (Oakes, 1985).

Diğer taraftan, okulun toplumsal ve kültürel yeniden üretim rolünü inceleyen Young, Apple, Bourdieu ve Passeron özellikle gruplar arasındaki müfredat farklılaşması üzerinde durmuş, farklı sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin, niteliksel olarak farklı türlerdeki eğitim programlarına maruz kalmalarının muhtemel olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun nedeni, okullarda bilginin seçilme, dağıtılma ve değerlendirilme şeklinin bazı öğrencilerin toplumda daha fazla güce erişmelerini sağlamasıdır. Bu nedenle okullar, yer aldıkları sosyoekonomik bağlamdan ayrı analiz edilemezken, müfredat farklılaşması da içinde bulunduğu geniş bir sosyal bağlama yerleştirilmeden anlaşılamaz (Hanson, 1990). Bu kapsamda, *Knowledge and Control* (1971) adlı eseriyle dikkat çeken İngiliz sosyolog Young, okul bilgisinin gruplar arasında farklı dağılımının farklı sosyoekonomik yapıyı temsil eden gruplar arasında kültürel bilginin eşitsiz dağılımına yol açarak yoksulluğun toplumda eşitsiz dağılımı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ileri sürmüştür. Diğerlerine nispeten bazı gruplar kendilerine sunulan bilgi türlerinin doğrudan bir sonucu olarak toplumda daha fazla güce erişim sağlamaktadır. Gücün dağılımı, güçlü olanların kontrol ettiği kurumlardaki (okullardaki) bilgi dağılımıyla sağlandığından okullarda, yüksek statü bilgiye sahip olanlar (iktidara erişim sağlayanlar) çoğu zaman, önemli miktarda ekonomik ve sosyal güce sahip olanların çocuklarıyla sınırlıdır. Bu durumu Apple (2006, s.64-65) şöyle açıklar:

> Okullar sadece toplumumuzun ihtiyaç duyduğu ‘o, nasıl, -mek, -mak’ bilgisini öğretmek için oluşturulmamıştır. Okullar aynı zamanda öyle bir örgütlenmiştir ki, sonuç olarak piyasaları

> genişletmek, üretimi, emeği, insanları kontrol etmek, sanayinin ihtiyaç duyduğu temel ve uygulamalı araştırmayla uğraşmak ve nüfus içerisinde yaygın 'yapay' ihtiyaçlar yaratmak için pek çok başka şeyin yanında ve teknik/işletme odaklı bilginin üretimine yardımcı olur. Bu işletme odaklı/teknik bilgi biriktirilebiliyordu. Tıpkı ekonomik sermaye gibi bir sermaye biçimi olarak hareket edebiliyordu ve bu kültürel sermaye, toplumdaki en güçlü sınıflar tarafından kontrol edilip onların çıkarlarını karşılama eğilimi içerisindeydi. Ekonomik ve kültürel sermaye ayrılmaz biçimde birbirine bağlıydı. Okulda en meşru görülen bilgi türleri ve öğrenci gruplarını sınıflandırmak için karmaşık bir filtre görevi üstlenen bilgi türleri, sosyal formasyon biçimimizin özel ihtiyaçlarıyla bağlantılıydı. Okullar belli tür bilgi ürettikleri gibi aynı zamanda öğrencileri sınıflandıran sapma kategorilerini de yeniden yaratmış oluyordu. Sapmanın yaratılması ve kültürel sermayenin üretimi ayrılmaz biçimde birbiriyle bağlantılıydı.

Eğitsel başarısızlığı "sapma" kavramıyla tanımlayan Apple'a (2006) göre, okulun temel ve gizli toplumsal rolü "sapmanın çoğaltılması"dır. Bu, okulun ekonomik ve kültürel ilişkileri bağlamında ele alınmaktadır. Okul, ekonominin ihtiyaç duyduğu bilgi ve donanımı üreten aynı zamanda ekonomi sektörünün sürdürülebilirliğini sağlamak adına gerekli kültür biçimlerini üreten yani bizzat üretimde rol oynayan bir müessesedir. Müfredat aracılığıyla bir taraftan hâkim hegemonyanın biçimlendirdiği ve uygun gördüğü bilgi korunmakta ve meşru kılınmakta iken diğer taraftan gizli müfredat aracılığıyla kültürel sermayenin üretimi ve dağıtımı sağlanmaktadır. Ayrıca, belirli bir miktarda işsizliğin ekonomik piyasada verim sağlayacağı anlayışına benzer olarak belirli oranda "sapma"nın da kültürel kurumlar için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemi, durumları "sapma" olarak nitelendirilebilecek öğrencilerin bunun sebebi olarak kendilerini görmelerini sağlar, bu aslında hayatlarının ilerleyen süreçlerini etkileme potansiyeli olan bir çeşit etiketlemedir.

Modern toplumda demokrasinin motoru olarak kabul edilen okulun liyakate dayalı olduğu vurgulanır ve sosyal hareketliliği sağlaması beklenir. Ancak, son zamanlarda yapılan birçok çalışma okulun sosyal hareketliliği sağlama aracı olarak etkisinin zayıf olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni, öğretim programları, gizli müfredat, eğitim yönetimi vb. eğitimin bileşenlerinin genellikle ideolojik bağlılıklar içermesidir. Bu noktada, kültürel sermaye önemli bir araçtır. Kültür, insanların günlük yaşam içindeki deneyimlerini ve özel grupların etkileşimiyle gelişen ve değişen olguyu içerir. Diğer taraftan, kültürün toplumdaki bazı gruplarca metalaştırılması ve biriktirilmesi söz konusudur. Bu şekilde biriktirilen sermaye, Bourdieu'nun ifadesiyle *kültürel sermaye* ekonomik sermaye ile ayrılmaz biçimde birbirine bağlı ve etkileşim halindedir. Kültürel ve ekonomik sermayenin okulun yapısı içine nasıl nüfuz ettiklerini ve onu nasıl şekillendirdiklerinin anlaşılabilmesi

için öğretim programlarının dayandığı felsefe, içerik, ilkeler ve uygulama biçimleri önemli ipuçları vermektedir (Apple, 2006).

Eğitim ve eşitsizlik, Fransız sosyolog P. Bourdieu'nun eserlerinde üzerinde durduğu temel meselelerdendir. Modern tabakalaşmış toplumlardaki sınıf, kültür ve iktidar arasındaki ilişkileri irdelerken eğitim kurumlarının bu ilişkilerdeki rolünü araştırmıştır. Bourdieu, toplumsal tabakalaşmada kültürün önemine bilhassa vurgu yapmış ve çağdaş toplumlarda statünün ve imtiyazın dağılımının oluşum ve denetiminde eğitimin temel unsur olduğunu ileri sürmüştür (Swatz, 2011). Bourdieu'ya (1986) göre işlev gördüğü alana bağlı olarak üç çeşit sermaye vardır: "istenildiği zaman doğrudan paraya çevrilebilen ve mülkiyet hakkı olarak kurumsallaştırılabilen olan *ekonomik sermaye (economic capital);* belirli şartlar altında ekonomik sermayeye çevrilebilen ve eğitsel yeterlikler formatında kurumsallaştırılabilen *kültürel sermaye (cultural capital),* yine belirli şartlar altında ekonomik sermayeye çevrilebilen, toplumsal yükümlülüklerden oluşan ve bir soyluluk göstergesi biçiminde kurumsallaştırılabilen *sosyal sermaye (social capital")" (s.243).* Söz konusu kültürel sermaye toplumda üç şekilde gerçekleşebilir; tecessüm etmiş halde (beden ve zihnin uzun süreli yatkınlıklarından doğan kültür, yetişme, edinim), nesnelleşmiş halde (resimler, kitaplar, sözlükler, aletler, makineler gibi) ve kurumsallaşmış halde (eğitsel kazanımlar). Fertlere her halükârda fayda sağlayan kültürel sermayenin elde edilip biriktirilebilmesi için ön koşul olan öncül kültürel sermayenin edinimi, ancak bu öncül kültürel sermayeye veya fazlasına sahip ailelerin çocukları için en başından başlar ve bu süreç bütün sosyalleşme dönemini kapsar. Kültürel sermayenin aktarımı kuşkusuz sermayenin kalıtsal aktarımının en gizli biçimi olduğundan yeniden üretim stratejileri sisteminde -görünür aktarım biçimleri için daha güçlü sansürlemeye ve denetlemeye yönelindiğinden- nispeten daha büyük ağırlığa sahiptir (Bourdieu, 1986, s. 244). Nitekim, eğitimle kazanılan vasıflar zaman, enerji ve para karşılığında satın alınabilecek ve daha sonra yüksek statülü meslekler ve gelirlerle mübadele edilebilecek bir tür sermayeye tekabül ettiğinden toplumda kültürel sermayenin eşitsiz dağılımı söz konusudur. Bourdieu (1986), toplumsal sınıflar arasında eğitimsel başarı ve kültürel tüketim yapıları bakımından ciddi farklılıklar olduğundan, öğrencinin akademik performansı ile ebeveynlerinin kültürel geçmişi arasında yakın bir ilişki olduğunu ve okul yoluyla ebeveynlerin kültürel mirasının çocuklarına aktarıldığını ileri sürmüştür.

Bourdieu ve Passeron (2019) kültürel sermayenin en önemli taşıyıcısı olarak görülen okulun üç kilit işlevi yerine getirdiğini ifade etmiştir. Eğitimin asli işlevi kültürel mirası

koruma, telkin etme ve yüceltmedir. Bu, gündelik okul hayatı içinde belirli bir kültürel gelenek çerçevesinde sağlanan sosyalleşme süreciyle sağlanır. İkincisi eğitimin dışsal işlevidir; toplumsal sınıf ilişkilerinin yeniden üretilmesi ve kültürel sermayenin eşitsiz dağılımının pekiştirilmesi. Eğitim sisteminin üçüncü işlevi olan meşrulaştırma ise okul aracılığıyla aktarılan kültürel mirasın yüceltilerek toplumsal yeniden üretimin gözden kaçmasına ve yanlış tanınmasına yol açmaktadır (Swatz, 2011, s.265). Ayrıca, Bourdieu eğitim sisteminin kültürel sermayeyi besleyen ve hâkim sınıfın yararına olacak şekilde öğrencileri ayrıştıran bir kurum işlevi gördüğünü düşünür. Okul, hâkim sınıfa ait bilgi ve becerilerin taşıyıcısı olduğundan köken itibarıyla bu sınıftan gelenler okul hayatında daha avantajlı olmaktadır. Hâkim kültürel sermayeye görece daha az sahip olan ailelerin çocukları ise başarılı olabilmek için hâkim sınıfın pratiklerini taklit ederler ki bu pratikler çoğu zaman başarısız olmakta ve sistemin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır (Özsöz, 2009).

Bourdieu'ya (2006) göre, okul bir dizi ayıklama işlemiyle öğrencileri miras yoluyla edindikleri kültürel sermayeleri oranında ayrıştırarak eskiden mevcut olan düzenin yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış bireyler arasındaki farkın korunmasını ve sürdürülmesini sağlar. Bu nedenle, Bourdieu, okulların eleyici ve seçici niteliklerine işaret ederek özellikle Fransız eğitim sisteminin sosyolojik olarak tabakalaşmış yapısına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde ABD ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde de en üst düzey toplumsal konumlara gelmeyi sağlayan eğitim kurumlarının neredeyse tamamının ayrıcalıklı sınıf veya statü gruplarının çocukları tarafından tekelleştirildiğini savunmaktadır (s.36). Okul aracılığıyla gerçekleştirilen bu ayrıştırma sürecinde seçme, öğretme, okul kültürü, müfredat gibi birçok faktör işlev görmektedir. Örneğin, bu mekanizmanın önemli bir bileşeni olan öğretmenler, köken itibarıyla hâkim sınıftan gelmeseler dahi taşıdıkları ve öğrencilere aktardıkları bilgi ve kültür hâkim sınıfın dilini gerektirdiği için, bu dili anlama konusunda hâkim sınıftan gelenler görece avantajlıdır. Benzer şekilde, zekaya dayalı ölçme değerlendirme ve seçme sistemlerinde matematik bilgisi değerlendirmelerde ve meslek seçiminde belirleyicidir. Bu noktada, öğrenciler "matematiğin hegemonik bir bilgi alanı oluşturduğunu kabullenmek ve bu kabule uygun davranmak zorundadırlar" (Aktay, 2007, s.483-484).

Netice itibarıyla, tarihsel süreç içinde siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelerin bir sonucu olarak eğitim yaygınlaşmış ve toplumsal hayatta önemi artmıştır. Eğitimin bireysel çaba ve yetenek temelinde toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliği azaltacağı düşüncesi

fırsat eşitliği vurgusuyla birlikte güçlenmiştir. Ancak, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılan birçok araştırmanın okulun etkisinin sosyoekonomik arka plana görece sınırlı kaldığını ortaya koyması meritokrasi tezini zayıflatmış ve fırsat eşitliği yaklaşımını tartışmaya açmıştır. Bu bağlamda, eğitimin toplumsal hayattaki işlevinin sorgulayan yeniden üretim teorisyenlerine göre okul, toplumsal sınıflara veya gruplara bağlı olarak ayrıcalık veya dezavantajların kuşaklar arası aktarımını büyük ölçüde kolaylaştıran bir alan olarak değerlendirilir. Eğitim sistemi; öğretim programları, gizli müfredat, kademeler arası geçiş, okul türleri gibi birçok bileşeniyle bu süreci yönetmekte ve mevcut yapının yeniden üretilmesini sağlamaktadır.

2.2. Eğitimde Gruplama Yaklaşımı

En geniş anlamıyla gruplama, öğretimin öğrencilerin seviyelerine veya ihtiyaçlarına göre verilmesini sağlamak amacıyla öğrencilerin yeteneklerine uygun koşulların oluşturulması anlamına gelmektedir. Gruplama, modern eğitim sistemlerinde yaygın görüldüğünden ve eğitim öğretim süreçlerini birçok açıdan etkileme potansiyeline sahip olduğundan eğitim araştırmalarında önemini korumaktadır. Bu bölümde, ilk olarak gruplamanın tarihsel gelişimi ve günümüzde farklı ülkelerdeki uygulama biçimleri üzerinde durulmakta; ardından gruplamanın akademik başarı, öğrenme fırsatları, sosyoekonomik arka plan gibi farklı açılardan sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmaktadır. Türkiye'deki gruplama ile ilgili uygulamalar sonraki bölümde ayrıca detaylı olarak ele alındığından bu bölümde daha ziyade diğer ülkelerdeki uygulamalar ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Gruplamanın Tarihsel Gelişimi ve Bazı Yapısal Özellikleri

Ortaöğretimde gruplamanın geçmişi 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Bu yüzyılın başlarında, ABD'de özellikle ekonomik faaliyetlerin tarım alanından sanayiye doğru kayması ve büyük göç akınlarının etkisiyle ortaöğretime talep artmıştır. Akademisyenlerce müfredattaki tek biçimlilik ve farklılaşmanın avantajları tartışılmış, özellikle ilerlemeciler gençlerin çıkarlarını hedef alan daha pratik bir müfredatı savunmuştur. Bu süreçte gruplama, öğrencilerin öngörülen yeteneklerine göre sınıflandırılması ve eğitimin yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarına göre verilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Giriş sınavları bir tarafa bırakılmış, liseler yavaş yavaş tüm

katılımcılara açılmıştır. Artık ortaöğretimde niteliksel farklılıklar yoluyla bir tabakalaşma oluşmaya başlamış, en yüksek dereceli seviyeden mezun olma ya da bir ortaöğretim kurumuna devam etmiş olma gibi farklı kriterler geliştirilmiştir (Loveless, 1998).

Avrupa ülkelerinde de gruplama, ABD'de olduğu gibi 20. yüzyıl başlarında görülmeye başlanmıştır. Fransa'da Alfred Binnet 1904'te, öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflandırılmasını sağlayacak bir yol geliştirmek için görevlendirilmiştir. Binnet tarafından geliştirilen zekâ testi *(Intelligence Quotient-IQ)* testi, 1920'lerden itibaren yaygın bir şekilde kullanılmış ve gruplamaya geçişte önemli olmuştur. IQ testi ile öğrencilerin bireysel olarak değişik derecelerde entelektüel yeteneklere sahip olduğu ve bunun statik ve hesaplanabilir bir ölçü olduğu inancı yaygınlaşmıştır. Buna göre öğrenciler, zekâ puanlarına göre gruplara ayrılabilmektedir. Öte yandan, başlangıçta okullar ve bölgeler gibi daha büyük grupların başarısı hakkında veri toplamak amacıyla geliştirilen ancak öğrencilerin bireysel performansını tespit etmeye de yardımcı olan diğer standart test yöntemleri eğitimde giderek daha önemli hale gelmiş ve gruplama sürecinde yaygın olarak kullanılmıştır (Johnston & Wildy, 2016). Modern ölçme sistemlerinin geliştirilmesi, eğitim çevrelerinde gruplama fikrinin kısa sürede kabul görmesini sağlamış, öğrenciler özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde "zeki", "normal" ve "yavaş öğrenenler" gibi çeşitli şekillerde sınıflandırılmaya başlanmıştır. Bu sınıflandırmalar çerçevesinde farklı yetenektekiler için farklı programlar geliştirilmiş ve öğrenciler üniversiteye veya mesleğe yönlendirilmiştir. Eğitimin amacını, öğrencilerin yeteneklerine uygun gelişimlerinin sağlanması ve ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi olarak açıklayan birçok eğitimci gruplandırma fikrini işlevsel bularak desteklemiştir (Eskicumalı, 2002). Liselerin kurumsal yapısının oluşumuna kaynaklık eden bu süreç hatasız değildir. IQ ve akademik başarıyı ölçen testler, öğrencileri gruplara yerleştirme görevine meşruiyet kazandırmış olsa da güvenilmezlikleri ve kültürel önyargıları nedeniyle eleştirilmiştir (Ireson & Hallam, 2001; Loveless, 1998).

Gruplamanın ilk uygulama yerlerinden biri olan ABD'de yapılan bir araştırma, uygulamanın ilk örnekleri hakkında fikir vermektedir. Rosenbaum (1978), nüfusunun çoğunluğunu beyaz Avrupa kökenli ve işçi sınıfı oluşturan Grayton kasabasının tek lisesinde gerçekleştirdiği saha araştırmasında gruplamanın işleyiş sistemine ilişkin ayrıntılı analizler yapmıştır. Söz konusu okulda gruplama 9. sınıfta öğrencilerin; koleje hazırlık, işletme ve genel programlardan birini seçmesiyle başlamaktadır. Öğrenci el kitabında, grup değişikliklerinin her zaman mümkün olduğu belirtilse de pratikte çok yaygın olmadığı

görülmüştür. Hatta, uygulanan gruplama sisteminde yukarı doğru hareketliliğin sınırlı olduğu gözlemlenmiş olup yöneticilerin bunu gizlemeye çalıştıkları fark edilmiştir. Rosenbaum (1978) bu sistemi, "turnuva" metaforuyla açıklamıştır. Turnuva hareketliliğinin kuralları basitçe şöyle açıklanmıştır; kazandığınızda, sadece bir sonraki tura geçme hakkını kazanırsınız, kaybedince sonsuza dek kaybedersiniz. Her yıl, kolej hazırlık grubunda kalmak için yarışanlardan birkaç öğrenci daha elenmektedir. Sistemdeki bu açık, yalnızca aşağı açılan bir supap gibidir. Turnuva, kazananlar için gelecekteki başarıların gerçekleşebileceğini vaat ederken elenenler için tur bitmiştir. Diğer taraftan yazara göre, Amerikan okullarındaki büyük çeşitlilik göz önüne alındığında, herhangi bir modelin tüm grup sistemlerini tanımlayabileceği şüphelidir.

Genel itibarıyla, gruplama sistemlerinde zaman içinde daha esnek bir yapıya geçiş söz konusudur. Bu kapsamda, ABD'de1986'da New York banliyölerinde bulunan Rockville Okul Bölgesinde yapılan incelemeler önem arz etmektedir. Bu bölgedeki okullar, ABD'deki birçok ortaöğretim kurumuyla aynı özelliklere sahiptir. İyileştirici sınıflardan onur sınıflarına kadar çeşitli başarı düzeylerini yansıtan bu sınıflar okulun öğrenci nüfusunun demografik çeşitliliğini yansıtmamaktadır. Üst orta sınıf beyaz öğrencileri, yüksek sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunu oluşturuyorken etnik azınlık öğrencileri çoğunlukla düşük sınıflarda veya özel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Rockville okul bölgesi reformları, 1987 yılında bu bölgeye atanan Müfettiş William H. Johnson liderliğinde yapılan incelemeler sonucunda gruplamayı azaltmaya yönelik atılan adımları içermektedir. Ortaokulda başlayan bu reformlar liseyi de içinde alacak şekilde genişletilmiştir (Burris & Garrity, 2008). Lucas'a (1999) göre, Rockville okul bölgesinin katı gruplama sistemleri (öğrencilerin üniversiteye hazırlık, genel veya mesleki programlara veya okullara atandığı) incelenmeye başlandığı zaman, ABD'de katı gruplama sistemi büyük ölçüde yıkılmış, yerini müfredat farklılaşmasıyla karakterize edilen daha esnek gruplama sistemleri almıştır.

Tarihsel süreç içinde ABD gibi çoğu gelişmiş ülke, görece katı gruplama yaklaşımı olarak kabul edilen akademik / mesleki gruplamadan daha esnek yaklaşımı içeren ders bazlı gruplamaya geçmiştir. 1960'lı ve 70'li yıllarda Birleşik Krallık, İsveç, Norveç ve Finlandiya gibi pek çok ülke, seçim yaşını erteleme yoluna gitmiş ve akademik / mesleki gruplamadan uzaklaşarak ders bazlı gruplamanın yapıldığı *kapsamlı okul* modeline geçmiştir. Fransa, İspanya ve Polonya ise 1980'lerde ve 90'larda benzer reformları yapmıştır. Temelde ders bazlı gruplamalar ile okul türü düzeyinde yapılan gruplamalar

arasında üç farklılık söz konusudur: (1) Ders bazlı gruplama okul içinde gerçekleşirken çoğu ülkede akademik / mesleki gruplar fiziksel olarak ayrı binalarda bulunmaktadır (Belçika gibi bazı ülkelerde ise akademik ve meslek gruplar yan yana aynı binada bulunur). (2) Ders bazlı gruplamada gruplanan derslerdir (yani öğrenciler farklı konularda farklı seviyelerde ders alabilir) buna karşın akademik / mesleki gruplamada gruplanan öğrencilerdir (diğer bir ifadeyle, gruplama tüm ders içeriklerini belirleyen programların üzerinde çalışmaktadır). (3) Ders bazlı gruplamada teorik olarak tüm öğrenciler, derslerinin seviyesinden bağımsız olarak üniversiteye hak kazanırken akademik / mesleki gruplamanın yaygın olduğu ülkelerde genellikle ait olunan grup yükseköğretime devam edilip edilmeyeceğini belirler. Bununla birlikte, her iki gruplama türünde de öğrencilerin başarı düzeylerine göre müfredatın farklılaştırılması amaçlanır ve araştırma bulguları her ikisinin de çoğu zaman öğrencileri sosyoekonomik olarak ayrıştırdığı yönündedir (Chmielewski, 2014).

Genel itibarıyla gruplama pratikleri, gruplamanın kapsamı (kaç ders için yapıldığı), gruplar arası geçişin esnekliği (Gamoran, 2009), seçim yaş ve gruplara yerleştirmenin akademik başarı, önceki ders notları gibi objektif kriterlere göre mi yoksa anne baba tercihi gibi daha öznel taleplere göre mi yapıldığı noktasında farklılaşmaktadır (Broaded, 1997). Yine gruplama kriterleri itibarıyla bakıldığında, bazı eğitim sistemlerinde gruplama anaokulu taraması ile başlamaktadır. IQ ve erken başarı testleriyle yapılan ölçümler yeteneğin ölçülmesi olarak ifade edilmekte ve ilkokulda grubun belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Böylece 12 yıllık eğitim için bir eğitim rotası oluşturulmuş olur. Bazı eğitim sistemlerinde ise öğretmen tavsiyeleri, notlar ve öğrenci motivasyonuna dayanan bir meritokratik yerleştirme esastır. Bir kısım eğitim sistemlerinde ise, belirli şartların sağlanması koşuluyla öğrenciler ve velilerin grup seçmelerine izin verilir. Örneğin, ortalamasını 90 veya daha yüksek bir seviyede tutmaları koşuluyla onur dersi almalarına izin verilir. Bazı okullarda gruplamaya ilişkin kurallar ve standartlar aynı iken diğerlerinde her bölüm kendi grup sayısını ve yerleştirme esaslarını belirleyebilir (Burris & Garrity, 2008).

Günümüzde farklı ülkelerin gruplama yaklaşımı incelendiğinde öğrencileri 10-12 yaş gibi erken bir yaşta yeteneklerine göre okullar arasında gruplandıran ülkeler olduğu gibi (Avusturya, Almanya, Japonya, Macaristan, Singapur, Slovak Cumhuriyeti vb.) kapsamlı okullar dahilinde (okul içinde yapılan ders bazlı gruplamalar) eğitim sunanların da (Avustralya, Belçika, Kanada, Japonya, Norveç, İsveç, ABD gibi) olduğu görülmektedir.

İngiltere ve Tayvan gibi bazı ülkelerde ise hem okul içinde hem okullar arasında gruplama yapılmaktadır (Gamoran, 2009; Hanushek & Woessmann, 2006; OECD, 2016). Ancak, her iki gruplama türünün uygulandığı bu ülkelerde genellikle biri daha baskındır. Örneğin, Birleşik Krallık'ta hâlâ bazı akademik okullar (gramer okulları) vardır, ancak öğrencilerin %90'ı ders bazlı gruplama yapan kapsamlı okullara devam etmektedir. Buna karşın, Almanya'da bazı kapsamlı okullar *(Gesamtschulen)* olsa da bunlar öğrencilerin yalnızca %10'unu almaktadır. Esneklik noktasında, yıllık ders seçimleri gruplar arasında daha fazla hareketlilik sağladığından ders bazlı gruplama akademik / mesleki gruplamaya göre daha az katı olarak tanımlanır. Ayrıca, genellikle ders bazlı gruplamada, yerleştirmeler önceki başarıya ve öğrenci seçimine dayanırken akademik / mesleki gruplama yapan ülkeler yerleştirme kriterlerine göre de farklılık arz etmektedir. Örneğin, Japonya'da giriş sınavları yerleşilecek grubu belirlerken (Chmielewski, 2014) Almanya ve İtalya'da yerleştirmeler çoğunlukla öğretmen değerlendirmeleri ve ebeveyn seçimine dayalıdır (Bratti, Cappellari, Groh-Samberg & Lohmann, 2012).

2.2.2. Gruplamanın Sonuçları

Birçok araştırmada, gruplamanın okul içi ekinliklerin yanı sıra öğrenci başarısı ile ilişkili olabilecek okul dışı süreçleri de etkilediğine dair önemli bulgular ortaya konulmuştur. Bu bölümde gruplamanın akademik başarı, akademik motivasyon ve benlik algısı, akran etkisi ve sosyal ilişkiler, öğrenme fırsatları, müfredat farklılaşması gibi okul içi süreçleri; aile geçmişi, sosyoekonomik arka plan gibi okul dışı süreçleri nasıl etkilediğine dair araştırma bulguları paylaşılmaktadır.

Akademik Başarı

Gruplamanın akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar temelde iki noktaya odaklanmaktadır: Birincisi, heterojen yerleştirme ve gruplanmış homojen yeteneklerin karşılaştırmasını içerirken diğeri öğrenciler tarafından farklı yetenek gruplarında kaydedilen ilerlemelerin karşılaştırılmasıdır (Slavin, 1990). Gruplamanın temelinde yatan varsayımlardan biri, akademik başarı seviyeleri, kabiliyetleri, öğrenme düzeyleri, geleceğe yönelik beklentileri benzer olan öğrencilerin birlikte daha iyi öğrenebileceğidir. Ancak, bu konuda yürütülen araştırmalar istikrarlı olarak, öğrencileri başarı düzeyine göre erken yaşlardan itibaren gruplamanın çoğu öğrencinin daha iyi

öğrenmesine fayda sağlamadığını ve eğitsel eşitsizliği artırdığını göstermiştir (Esposito, 1973; Hanushek & Woessmann, 2006; Johnston & Wildy, 2016; Kulik & Kulik,1982).

Kerckhoff (1986) tarafından 5-10. sınıf öğrencileri kapsamında 8500 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve beş yıl süren boylamsal araştırma yetenek gruplamasıyla ilgili önemli sonuçlara ulaşmıştır. Birleşik Krallık'ta okullar arası ve okul içi gruplama üzerine yapılan bu araştırmada, 1958 yılından itibaren doğan çocuklara ait verileri tutan Ulusal Çocuk Gelişimi Çalışmasının verileri kullanılmıştır. Ortaöğretimde yüksek başarılıların gittiği gramer okulları, düşük başarılıların gittiği modern okullar (*secondary modern schools*) ve farklı başarı seviyelerinden öğrencilerin bulunduğu kapsamlı okullarda (*comprehensive schools*) okuma ve matematik başarıları incelenmiş, aynı zamanda farklı okul türlerinde üst, orta, alt ve karma yerleştirilen öğrenciler karşılaştırılmıştır. Okul içinde ve okullar arasında yapılan karşılaştırmalarda; karma yerleştirmeyle karşılaştırıldığında gruplamanın genel başarı seviyesinin artması noktasında herhangi bir faydasına rastlanılmamıştır. Benzer sonuçlar, Slavin (1990) tarafından yapılan bir meta-analizde de ortaya konulmuştur. Çalışmada, ortaöğretim kurumlarında gruplamayla ilgili 29 araştırma incelenmiş olup yetenek gruplamasının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, homojen gruplama ile heterojen yerleştirmeyi kıyaslayan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde; homojen gruplamada düşük başarı gösterenlerin kaybederken, yüksek başarı gösterenlerin kazandıklarına ilişkin tezin az da olsa desteklendiği öne sürülmektedir.

Yine homojen ve heterojen başarı gruplarının karşılaştırıldığı bir diğer kapsamlı çalışma Braddock ve Slavin (1992a) tarafından gerçekleştirilmiştir. *National Longitudinal Study* verilerinin kullanıldığı araştırmada okullarına gruplanarak ya da gruplanmadan başlayan sekizinci sınıf öğrencilerinin onuncu sınıftaki durumları önceki notları ve test puanları, cinsiyet, etnik köken, sosyoekonomik durum, okul büyüklüğü ve diğer değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca, üst, orta ve alt başarı düzeyindeki öğrenciler gruplamanın yapılmadığı okullardaki benzer başarı düzeyine sahip öğrencilerle kıyaslanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; karışık ve temel ders başarı testlerinde (okuma, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler) gruplamanın yapıldığı okullardaki düşük başarılı öğrenciler gruplama yapılmayan okullardaki benzer başarı düzeyine sahip öğrencilerden önemli ölçüde düşük performans sergilemiştir. Diğer taraftan, yüksek ve ortalama başarı elde edenler arasından tutarlı bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırmaya göre, test puanları gruplamanın olumsuz etkilerinin tek göstergesi değildir. Gruplamanın

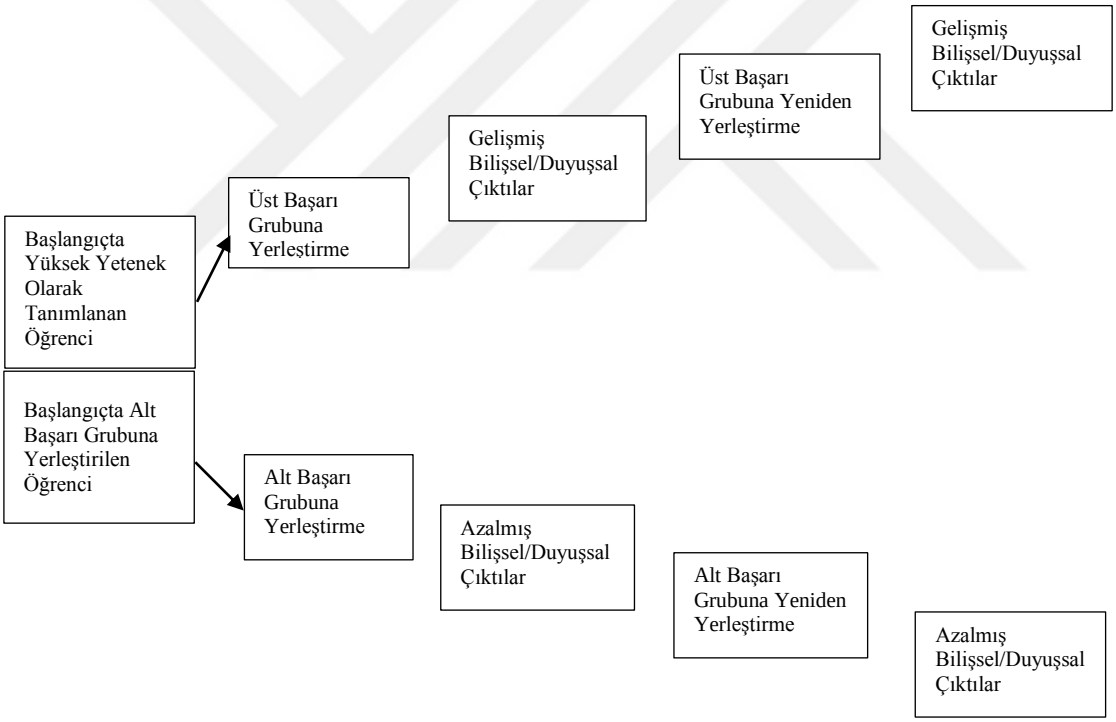
yapıldığı okullarda sekizinci sınıftaki düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin onuncu sınıfta kolej ve üniversite için ön koşul olan hazırlık derslerini alma ihtimali gruplamanın yapılmadığı okullardaki benzer durumdaki öğrencilere göre daha düşüktür. Bu etki, sekizinci sınıfta alt başarı grubunda olmanın öğrenciler için üniversiteye giden yolun kapandığı anlamına gelirken gruplamanın yapılmadığı okullardaki düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler için bu durum söz konusu değildir.

Homojen ve heterojen başarı gruplarıyla ilgili İngiltere'de yapılan bir başka çalışmada da başarıya göre heterojen gruplamanın homojen gruplamadan daha verimli olduğu, heterojen sınıflarda öğrenmenin düşük veya orta yetenekli öğrenciler için daha fazla avantaj sağladığı tespit edilmiştir (Venkatakrishnan & Wiliam, 2003). Buna göre, başlangıçta düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler, heterojen sınıflarda öğrenmede, başlangıçta akademik yetenekleri yüksek olan öğrencilere göre daha fazla avantaja sahiptir. Öte yandan, gruplamanın başarıyı olumlu etkilediğine dair bulgular da vardır. Kulik (1981), ortaöğretimde yetenek gruplandırmasına yönelik 41 araştırmanın sonuçlarını incelediği meta-analizde dört ana alanda gruplamanın etkileriyle ilgili bulgulara ulaşmıştır; genel öğrenci başarısı, benlik kavramı, derse ve okula karşı tutum. Çalışmaların %70'inde sınav puanları gruplanmış sınıflarda daha iyi iken %30'unda gruplanmamış sınıflarda daha iyidir.

Homojen gruplamanın akademik başarıyı nasıl etkilediğine odaklanılan ve akademik gelişim açısından başarıya göre ayrıştırılan grupların kendi içerisinde karşılaştırıldığı ikinci tür çalışmalarda genellikle homojen öğrenme gruplarının zeki ve yetenekli öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamı oluşturduğu ve bir avantaj sağladığı, buna karşın ortalama ve düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin homojen gruplardan akademik ve diğer açılardan negatif etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin farklı gruplarda elde ettikleri kazanımları karşılaştıran araştırmacılar; yetenek düzeyi, sosyoekonomik durum ve diğer faktörler kontrol edildiğinde, üst başarı gruplarında bulunmanın başarıyı artırırken, bunun bir maliyeti olarak, alt başarı gruplarında bulunmanın başarıyı önemli ölçüde azalttığı sonucuna ulaşmıştır (Alexander, Cook, & Mc Dill, 1978; Caro, 2009; Esposito, 1973; Gamoran ve Berends, 1987; Gamoran ve Mare, 1989; Huang, 2009; Lavrijsen & Nicaise, 2016).

Gruplamanın net etkilerinden birisi de başarı açısından öğrenciler arasındaki ilk farkları genişletmesidir (Chmielewski, 2014; Gamoran, 2009; Gamoran & Mare, 1989; Kerckhoff, 1986). Hanushek ve Woessmann (2006), PISA ve PIRLS'e katılan 20 ülkeyi

karşılaştırmış, erken gruplama (10 yaş gibi) yapılan ülkelerdeki ilk ve orta dereceli öğrenciler arasında akademik başarı eşitsizliğinin artış eğiliminde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, bazı araştırmacılar gruplamanın etkilerinin uzun vadede görülebileceğini ileri sürmüştür. İlkokulda düşük yetenekli gruplara yerleştirilen öğrencilerin, ortaokulda bu gruplarda devam etmeleri ve tipik olarak lisede üniversite hazırlığı içermeyen gruplara yerleştirilmeleri muhtemeldir. Gruplar arasında hareketlilik meydana geldiğinde ise bu çoğunlukla aşağı yöndedir (Gamoran, 1987; Gamoran vd.,1995; Oakes, 1985). Gruplamanın uzun vadedeki etkileri Şekil 1'de gösterilmektedir. Başlangıçta, üst ya da alt yetenek grubunda yer alması bir öğrenci için eğitim hayatında belirleyici bir etkiye sahiptir, bununla birlikte gruplamanın ne kadar erken başladığı da önemli bir husustur.



Şekil 1. Gruplamanın uzun vadedeki etkileri (Oakes, 1987)

Diğer taraftan, müfredat ve değerlendirmeye bağlı, iyi belirlenmiş standartlara sahip ülkelerde, alt başarı gruplarını teşvik edecek mekanizmalarla gruplamanın zararlı etkileri azaltılabilmektedir. Örneğin, Tayvan'daki farklı başarı seviyelerini hedef alan önemli sınavların alt başarı grupları da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için motivasyon unsuru

olduğu ve sonuçta gruplamanın başarı eşitsizliğinin küçülmesine katkıda bulunduğu öne sürülmektedir (Broaded, 1997). Benzer şekilde, İsrail örneğinde, Ayalon ve Gamoran (2000), üniversite hazırlık matematik programlarında birden fazla yetenek seviyesine sahip okulların tek seviyeli okullardan sosyal kökene bağlı eşitsizlikleri azaltma noktasında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bunu, alt başarı gruplarındaki öğrencilerin ortaöğretimden sonra girilen sınava üst başarı gruplarındaki öğrenciler gibi teşvik edilmelerinin sonucu olarak yorumlamıştır.

Akademik Motivasyon ve Öz Benlik Algısı

Eğitimde gruplamanın öğrenci psikolojisini ve davranışlarını nasıl etkilediği birçok araştırmanın konusu olmuştur. Gruplamayı savunanlar, yavaş öğrenenlerin karma yetenek sınıflarına girdiklerinde duygusal gerilimler yaşayacağını, kendi başarı düzeylerine yakın bir öğrenme grubunda kendilerini daha iyi hissedeceklerini ileri sürmektedirler. Buna karşın, birçok araştırma, orta ve düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin okula karşı pozitif tutum geliştiremediklerini ortaya koymuştur (OECD, 2013). Daha ziyade, düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin düşük özsaygı geliştirdikleri, bunda öğretmenlerin ve üst başarı gruplarındaki akranlarının etkisi olduğu belirtilmektedir. Düşük gruplara yerleştirilmek öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini olumsuz etkilemektedir (Lucas, 1999; Oakes, Gamoran & Page, 1992). Bu öğrencilerin akademik benlik saygısının daha düşük olduğu, utanç ve öfke duyguları gösterme eğiliminde oldukları, daha depresif oldukları ve okul terk oranlarının görece yüksek olduğu tespit edilmiştir (Alexander ve McDill, 1976; Hallam & Ireson, 2005; Lipps vd., 2010; Preckel, Gotz, & Frenzel, 2010; Rosenbaum, 1980). Bununla birlikte, düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin ders dışı okul etkinliklerine daha az katıldığı, okul içinde ve sınıflarda daha fazla olumsuz davranışlar sergilediği, okul dışında daha fazla suça karıştıkları tespit edilmiştir (Shafer & Olexa, 1971). Diğer taraftan, üst başarı gruplarında olmanın öğrencilerin özgüvenlerini beslediği ortaya konulmuştur (Esposito, 1973).

Diğer çalışmalarla tutarlı olarak Oakes'in (1985) araştırmasında da düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin öz benlik algılarının ve eğitimsel beklentilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre, üst düzey başarı gruplarındaki öğrencilerin hem akademik hem de kişisel anlamda kendileriyle ilgili algıları olumlu iken düşük başarı gruplarında bunun tersi yönünde bir algı vardır. Bu, hiyerarşik gruplama sisteminde öğrenci

tutumlarının okulların kültürel yeniden üretim yeri olarak tanımlanması görüşünü desteklemektedir. Diğer taraftan; öğrencilerin okullarından, derslerinden ve sınıflarından memnun olma derecelerinde gruplar arasında önemli farklılıklar bulunmamıştır. Alt başarı gruplarındaki öğrencilerin bir hiyerarşik okul yapısının altında olduklarına dair kanıtlara rağmen bundan kaynaklı memnuniyetsizliklerini ifade etmemeleri ilgi çekicidir. Oakes'e (1985) göre bu, eşitsizliğin meşrulaştığının bir göstergesidir, bunlar kanıksanmış gerçeklerdir. Ayrıca, homojen gruplarla kıyaslandığında; öğretmen öğrenci ilişkisi açısından heterojen grupların çoğunlukla üst düzey başarı gruplarına (%46), önemli ölçüde ortalama başarı gruplarına (%37), kısmen de (%17) düşük başarı gruplarına benzediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Braddock ve Slavin (1992a) buna ek olarak alt başarı gruplarındaki öğrencilerin heterojen gruplardaki düşük başarılı öğrencilere göre kaderlerinin başkalarının elinde olduğu inancını daha fazla hissettiklerini tespit etmişlerdir.

1960'ların sonlarından itibaren düşük başarılı öğrencilerin düşük başarılı sınıflarda olmalarından kaynaklı statü yoksunluğunu aşmak için genellikle kötü eğitim başarısı ile biten okul karşıtı tutumlar geliştirdikleri birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Bu araştırmalar esas olarak ABD ve İngiltere'de yapıldığından, gruplamanın bu etkileri çoğunlukla okul içi sistemlerde gösterilmiştir. Buna karşın, okul içi gruplamanın yanı sıra okullar arası gruplamanın mevcut olduğu Flaman okulları kapsamında yürütülen araştırmaya göre teknik ve mesleki okullardaki öğrenciler (düşük başarı grupları) akademik eğitim sunan okullardaki (daha üst düzey başarı grupları) akranlarına göre daha fazla değersizlik hissi yaşamakta, bu durum onların okul içi etkinliklere daha az katılmasına yol açmaktadır (Van Houtte & Stevens, 2010). Ayrıca, okullar arası gruplama ve okul içi gruplamanın değersizlik hissiyle ilişkisinin incelendiği bir başka çalışmada, aynı okul içinde üst başarı gruplarındaki öğrencilerle doğrudan karşı karşıya gelen düşük başarılı öğrencilerde değersizlik duygusunun daha fazla geliştiği tespit edilmiştir (Van Houtte & Stevens, 2015).

Gruplamanın bir diğer negatif sosyo psikolojik sonucu olarak etiketlemeye dikkat çekilmiştir. Düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin daha ziyade, düşük sosyal statü geliştirmeleri muhtemeldir. Gruplama akademik performansa dayalı bir hiyerarşi oluşturur, öğrencilerin öğretmenler ve diğerleri tarafından yüksek başarılı, ortalama, düşük seviye vb. tanımlarla karakterize edilmesi etiketlemeye dönüşmekte; öğrenci, akranları ve yetişkinler tarafından ait olduğu başarı sınıfı nazara verilerek tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okul ortamında farklı muamele görmelerine neden olan bu durum, özellikle alt başarı

gruplarındaki öğrenciler için öğrenmeye yönelik motivasyon ve çabanın düşmesi, başarısızlığı kabullenme, düşük akademik performans sergileme gibi sonuçlar doğurmuştur. Çoğunlukla bu öğrencilerin gerilediği ve olumsuz davranışlar geliştirdikleri görülmüştür (Hallinan, 1994; Rwodzi, Nel & Krog, 2018).

Anderson ve Oakes'da (2014) etiketleme sürecinde eğitimcilerin rolüne dikkat çekerek, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin daha az yetenekli olduğuna inanmaları halinde buna öğrencilerin de inanacağının altını çizer. Gruplama sürecine eşlik eden etiketler genellikle indirgenmiş özgüvene dönüşmekte ve en yüksek statü etiketine sahip olmayan tüm öğrenciler için beklentilerin azalması şeklinde sonuçlanmaktadır. Düşük veya orta gruplara yerleştirilenler için genellikle bu süreç kendi kendine gerçekleştiren kehanete dönüşür; düşük beklentiler, daha az fırsat ve genellikle beklenen performansla eşleşen (ancak aşmayan) bir akademik performansın sergilendiği görülür. Ayrıca, söz konusu etiketler sadece öğrencileri etkilemez, etkileri tüm topluma yayılır. Örneğin, öğretmenler için üst düzey sınıflara girmek bir ayrıcalık halini alır. Alt başarı gruplarındaki öğretmenler işlerinin çok zor olduğu konusunda takdir görse de genellikle bu öğretmenlerin içerik alanlarında daha az başarılı oldukları düşünülmektedir. Bu eğilimler, gruplamanın kişinin değeri ve potansiyelindeki "gerçek" farklılıkları temsil ettiği fikrini pekiştirmektedir.

Flaman Bölgesinde yapılan bir çalışmada ise gruplamanın akademik ve mesleki ayrımında yapılması halinde olumsuz etiketlemenin daha ziyade mesleki eğitimdeki öğrencilere yönelik gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır (Stevens & Vermeersch, 2010). Bu mesleki okullardaki öğretmenler öğrencilerinin akademik alan öğrencilere göre daha az becerikli, daha rahatsız edici ve okula karşı daha az ilgili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu öğrencilerden akademik beklentilerinin düşük olduğu ve öğretim etkinliklerinin de düşüncelerden etkilendiği tespit edilmiştir. Benzer bulgulara ulaşılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin alt gruplardaki, özellikle de teknik / meslek okullarındaki öğrencilerle ilgili olumsuz yargılarının öğrencilerin davranışlarına ve arka plan değişkenlerine atfedilebileceğini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili görüşlerinin alt gruplarda daha olumsuz olması, öğretmenlerin düşüncelerini tam olarak öğrencilerin özelliklerine dayandırması nedeniyledir. Araştırma, öğrencileri düşük gruplarda daha az ilgili ve daha rahatsız edici algılayan öğretmenlerin pedagoji, müfredat ve beklentilerini bu algılara göre uyarladıklarını göstermiştir (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013).

Akran Etkisi ve Sosyal İlişkiler

Akran ilişkileri ve sosyal çevre okul çalışmaları ve akademik motivasyon için önemlidir. Konuyla ilgili araştırmalar başarı üzerinde akran etkisine ve özellikle başarı artışında görece başarılı okul arkadaşlarının etkisine dikkat çekmiştir (Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2001; Hoxby, 2000). Öğrencilerin arkadaşlarını çoğunlukla kendi gruplarından seçtikleri ortaöğretimde, arkadaşlık yapıları ile içinde bulunulan grup arasında yakın ilişki olduğu, dahası grup üyeliğinin öğrencilerin sınıftaki akran ilişkilerinin yanı sıra ders dışı etkinliklerde de arkadaş seçeneklerini etkilediğine dikkat çekilmiştir (Alexander & McDill, 1976). Sınıf kompozisyonunda akran gruplarının etkisinin önemine değinen Sorensen (1970), öğrencilerin olumsuz geçmişlerden gelen performanslarının, akranların özelliklerinden daha fazla etkilenme eğiliminde olduğunu ileri sürer. Ayrıca, gruplar arası sınıf içi sosyalleşmedeki farklılıklara vurgu yapan bazı araştırmalar yüksek, orta ve düşük seviyedeki öğrencilerin beklenen yetişkin iş rollerine paralel sosyalleştiği sonucuna ulaşmıştır (Oakes, 1985; Schafer ve Olexa, 1971; Stevens and Vermeersch 2010).

Ayrıca, son yıllarda yapılan çalışmalarda akademik başarının en önemli belirleyicisi olarak tanımlanan akademik benlik kavramının öğrencilerin kendilerini karşılaştırdıkları akranlarından büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir (Johnston & Wildy, 2016). Başarıya göre gruplanmış sınıflarda akran etkisini inceleyen çalışmaların sonuçları farklılaşmaktadır. Temelde yetenek gruplaması lehine olan argüman, gruplamanın yüksek başarılılar için, diğer yüksek başarıların zorlu ve teşvik edici olmasının faydalı olduğu düşüncesini savunur (Feldhusen, 1989). Kulik (1981) yüksek yetenekli öğrencilerin birbirlerine sağladığı teşviğin başarı üzerindeki olumlu etkisine değinmiştir. Ayrıca, öğrencilerin benzer başarı düzeyindeki akranlarıyla bir arada olduklarında okul derslerini daha çok sevdiği, kendileri ve okul hakkında daha olumlu tutumlar geliştirdiği ve gruplamanın mümkün kıldığı özel müfredattan faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Duflo, Dupas & Kremer'e (2011) göre üst başarı gruplarında akran etkisi doğrudan pozitif etkiye sahipken alt başarı gruplarında öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine göre öğretim yapmalarına olanak sağladığından gruplama dolaylı olarak düşük başarılı öğrencilere de yarar sağlamaktadır.

Diğer taraftan birçok araştırmacıya göre gruplama sonucu alt gruplara yerleştirilmiş öğrenciler için yüksek rol modellerinin bulunmadığı sınıf ortamında gözlemlemek ve yüksek motivasyonlu, başarılı öğrencilerle etkileşime girmek için fırsatlar sınırlıdır

(Johnston & Wildy, 2016; Lazear, 2001). Aynı şekilde, yüksek yetenekli öğrenciler, daha düşük gruplardaki öğrencilere yardımcı olarak, liderlik becerilerini geliştirme konusunda daha az fırsata sahip olurlar (Johnston & Wildy, 2016). Bunu destekler nitelikte, Zimmer (2003) gruplamanın düşük ve orta düzey yeteneğe sahip öğrenciler için olumlu akran etkisini azalttığı, buna karşın yüksek yetenekli öğrenciler için herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, aynı çalışmada düşük ve ortalama yetenekli öğrencilerin daha alt düzeydeki akranlarıyla birlikte olmaları halinde gruplamanın pozitif etkisi olduğunun altı çizilmiştir. Öte yandan, akranların düşük yetenekli öğrencilerin başarısı üzerinde yüksek yetenekli öğrencilerin başarısında olduğundan daha büyük bir rol oynadığı ortaya konulmuştur (Zimmer & Toma, 2000).

Öğrenme Fırsatları ve Müfredat Farklılaşması

Sınıf içi etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan materyaller, öğretime ayrılan zaman gibi eğitsel girdiler gruplama da farklılık arz eden unsurlar olarak birçok araştırmacı tarafından gündeme getirilmiştir. Temelde yetenek gruplaması lehine olan argüman, gruplamanın öğretmenlere öğretimi farklı öğrenci kitlelerinin ihtiyaçlarına uyarlamalarına izin vereceği, yüksek başarılı olanlara daha zor materyaller sağlama ve düşük başarı gösterenlere daha fazla destek sağlama fırsatı sunacağı yönündedir (Feldhusen, 1989). Ancak, Hallinan'a (1994) göre alt başarı gruplarında; ders içeriklerinin ya da materyallerin üst başarı gruplarında olduğu gibi ilgi çekici olmaması, öğrenme motivasyonun ve öğretmen beklentisinin düşük olması, dersin önemli bir bölümünün sınıf yönetimi sağlama çabasıyla geçmesi öğrenme sürecini yavaşlatır. Gruplar arasından başarı düzeyi yükseldikçe öğretimin miktarı ve kalitesi artmaktadır. Üst başarı gruplarında öğretim materyalleri ve içerik daha ilgi çekicidir ve ders saati içinde öğretime ayrılan süre görece fazladır. Bu gruplarda öğrenciler, daha hızlı ve daha fazla öğrenmektedir. Buna karşın düşük başarı gruplarındaki öğrenciler için gruplama yöntemi daha az öğrenme fırsatı sağlar. Benzer bulgulara ulaşan birçok araştırmacı; üst düzey başarı gruplarında öğretime ayrılan sürenin daha fazla ve öğretimin daha etkili olduğuna buna karşın alt başarı gruplarında, orta veya yüksek yetenekli gruplardaki öğrencilere göre daha az materyale ve daha düşük kaliteli eğitime maruz kalındığına dikkat çekmiştir (Evertson, 1980; Ireson & Hallam, 2001; Oakes, Gamoran, & Page, 1992; Page & Valli, 1990).

Üst başarı gruplarının öğrenmeye alt başarı gruplarından daha elverişli olması, görece düşük yetenekli öğrencilerin iki kat dezavantajlı oldukları anlamına gelir. Sadece

öğrenmeyi zor bulmazlar, aynı zamanda çoğu düşük düzeyli grupta bulunan zayıf öğrenme ortamı nedeniyle dezavantajlıdırlar. Düşük yetenekli bir öğrenci daha yüksek bir gruba yerleştirilirse, güçlü öğrenme ortamı öğrencinin yeteneğini telafi edebilir ve daha yüksek başarıya yol açabilir (Hallinan, 2000). Adelman (1999) ise üst düzey sınıflarda başarısız olan öğrencilerin dahi sadece zorlu bir müfredata maruz kalmaları sonucunda bir üniversite diploması kazanma şansına sahip olabileceklerini öne sürer. Yine bazı araştırmalar, üniversite hazırlık grubunda bulunmanın öğrenci arka plan özellikleri ve önceki yetenekler kontrol edildiğinde bile öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Gamoran, 1986; Lee, 1986). Diğer taraftan bazı araştırmacılar, üst başarı gruplarının eğitim ortamlarının daha kaliteli eğitim fırsatı sunduğuna vurgu yapmıştır. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Educational Statistics) verileri incelendiğinde, üniversite hazırlık gruplarındaki öğrencilerin fen laboratuvarlarına erişiminin orta ve alt başarı gruplarına görece fazla olduğu görülmektedir (Oakes, 1987). Dahası, üst başarı grupları dışındaki gruplarda üst başarı gruplarında yapılan bazı etkinliklerin göz ardı edilmesi muhtemeldir (örneğin, kolej hazırlık-kimya dersinde laboratuvar çalışması yapılırken genel-kimyada göz ardı edilir.) (Rosenbaum, 1978).

Gamoran vd. (1995) sınıftaki öğretimin niteliği ve etkililiğindeki farklılıkların, çeşitli seviyelerde sınıflandırılan öğrenciler arasında oluşan başarı farkını önemli ölçüde açıkladığını ileri sürmüştür. Araştırmalarında, üst düzey sınıflarda; ders esnasında tartışma süresinin daha uzun olduğu ve sorulan soruların daha üst düzey olduğu gözlenmiş, bu tartışmaların üst düzey sınıflarda öğretimsel açıdan görece fazla fayda sağladığı tespit edilmiştir. Applebee, Langer, Nystrand ve Gamoran (2003) tarafından 64 İngilizce sınıfında (orta ve lise) yapılan bir araştırmada, edebiyat eğitiminde tartışma becerisine dayalı yaklaşımların, üst başarı düzeyindeki sınıflarda daha fazla kullanıldığı ve bu farkın gruplamanın yazma performansı üzerindeki etkisinin sadece üçte birini oluşturduğu tespit edilmiştir. Tartışmaya dayalı yaklaşımlar şöyle sıralanmıştır: (a) otantik soruları (önceden belirlenmiş cevapları olmayan sorular) ve "kavrayış" sorularını (önceki ifadelere dayanan sorular) kullanmak, (b) açık tartışmayı teşvik etmek, (c) birden fazla bakış açısı geliştirmek, (d) farklı müfredat konularını birbirine bağlayan konuşmaları başlatmak. Watanabe (2008) ise iki öğretmenin dil sanat dersinde 68 saatlik sınıf gözleminin derinlemesine analizi sonucunda paralel öğretim farklılıklarını ortaya koymuştur. Üst düzey başarı grubunda; daha zorlayıcı ve anlamlı bir müfredat, daha farklı türlerde daha

fazla yazma ödevi ve öğretmenlerden daha fazla geri bildirim alma söz konusu iken alt başarı grubunda test hazırlığına daha fazla vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst başarı gruplarında öğretmen-öğrenci ilişkileri daha sıcak ve destekleyici iken düşük seviyeli sınıflarda daha ziyade olumsuz bir atmosfer ve yabancılaşma hakimdir. Öğrencilerin iş birliğini ve dikkatini korumanın görece zor olduğu bu sınıflarda, öğretmenler özenli öğrenci davranışını pekiştirmek ve yanlış davranışları durdurmak için daha fazla emek sarf eder (Evertson, 1980). Yine, Finley'in (1984), yaklaşık %25'i azınlık öğrencilerden oluşan bir okulda yaptığı etnografik araştırmada; okulda kötü performans gösteren öğrencilerin büyük ölçüde azınlık ve istihdam olanaklarının düşük olduğu yoksul bölgelerden geldikleri ve okulun kendilerine sunabilecekleri ile gelecekleri arasındaki bağlantıyı net göremedikleri saptanmıştır. Bu öğrencilerin, sınıfta serbest bırakılma veya isyankâr olmaları muhtemeldir ve bu yüzden bu tür sınıflarda öğretim yapmak zordur. Öğretmenler bu öğrencileri diğerlerinden ayırmayı, mümkün olduğunda onlardan uzaklaşmayı tercih eder. Bu öğrenciler hiyerarşik yapının altında kalır ve öğretmenleri de onlarla birlikte demoralizasyonlarını paylaşır. Bir diğer araştırmada da yoksul ve azınlık öğrencilerin bulunma ihtimalinin yüksek olduğu düşük başarı gruplarında yabancılaşma, mesafe, otoritenin görece fazla olduğu, bu sınıflarda öğretmenlerin, disiplin ve öğrenci davranışları konusunda daha fazla zaman harcadığı, öğrencilerin öğretmenlerini daha fazla cezalandırıcı ve kendileri hakkında daha az endişeli bulduğu, öğrencilerin birbirlerine ve sınıf deneyimlerine yönelik olumsuz tutum ve davranışlarının daha fazla olduğu belirtilmektedir. Tahmin edilebileceği üzere, üst başarı gruplarıyla ilgili bulgular tersi yönündedir (Oakes, 1985).

Gruplamanın öğretmenler açısından sonuçlarını araştıran vaka çalışmalarında başarılı öğrencilerin gittiği akademik programlarda ders veren öğretmenlerin derse hazırlanmak için daha fazla zaman harcadıkları, daha hevesli oldukları ve daha ilginç materyaller kullandıkları tespit edilmiştir (Ireson & Hallam, 2001; Rosenbaum, 1976; Guthrie & Leventhal, 1985). Alt başarı gruplarında genellikle en az nitelikli öğretmenler yer alırken üst başarı gruplarına en iyi öğretmenlerin verilmesi, başarı farkını şiddetlendiren ve düşük başarı gösteren öğrenciler için başarısızlık döngüsünü devam ettiren bir uygulamaya dönüşmüştür (Education Trust, 2004). Diğer taraftan, öğretimsel farklılıklar sadece öğretmenlerin sınıfta ne yaptığını değil, aynı zamanda öğrencilerin nasıl tepki verdiğini de kapsar. Bu konuda önemli sonuçlara ulaşan Carbonaro (2005), okul çalışmalarında üst

düzey öğrencilerin alt düzey öğrencilerden daha fazla çaba göstermesinin başarının farklılaşmasında kısmen etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, alt başarı gruplarındaki öğrencilere yönelik öğretimin üst başarı gruplarından entelektüel olarak daha az uyarıcı nitelikte olmasıyla ve öğrencilerin beraberlerinde getirdikleri farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gruplar arası müfredat farklılıkları birçok araştırmacı tarafından ele alınmış, ağırlıklı olarak üst düzey başarı gruplarında derslerin odak noktasının kavramlar, süreçler ve üst düzey beceriler iken alt başarı gruplarında basit ve temel seviye bilgi ve beceriler üzerine yoğunlaşılmasına dikkat çekilmiştir (Alexander & McDill, 1976; Gamoran, 1987). Yani, üst başarı gruplarındaki öğrencilere onları kolejlere, üniversiteye hazırlayacak üst düzey bilgi verilirken alt başarı gruplarındaki öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması söz konusudur. Nitekim, ilköğretim ve ortaöğretim gruplama sistemlerinin birlikte incelendiği çalışmalarda görülmüştür ki farklılıklar kısmen dezavantajlı öğrencileri katı kurs programları için hazırlayamayan daha önceki koşulların sonucu olsa da ortaöğretimde gruplamanın net etkisi, ekonomik olarak dezavantajlı ve azınlık öğrencilerin fen ve matematik alanında kariyer yapmak için alt yapı niteliğindeki bilgilere ve giderek artan teknolojik işgücü için gerekli bilimsel okuryazar ve eleştirel düşünme becerilerine önemli ölçüde daha az erişime sahip olmalarıdır (Anderson & Oakes, 2014; Rosenbaum, 1978).

Oakes (1990) üniversiteye ya da kolejlere geçişte belirli alanlar için olmazsa olmaz dersleri, *kapı bekçisi (gatekeeper)* olarak tanımlar ve bu derslerin yaygınlığı ile okulların sosyoekonomik yapısı arasında sıkı bir ilişki olduğunu vurgular. Bu nedenle, gruplama ve öğrenci arka plan özellikleri arasındaki bağlantılar göz önüne alındığında, yoksul ve etnik azınlık öğrencilerin, bilgiye kısıtlı erişim nedeniyle orantısız bir şekilde engellendiği için gruplamanın eşit eğitim fırsatını kısıtladığı düşünülmektedir. Aynı hususa dikkat çeken Gamoran (1987), müfredatın okullardaki fırsat farklılığının temelini oluşturduğunu savunur. Müfredat farklılıklarının ortaya çıkardığı eşitsizliğe dikkat çeken diğer araştırmalarda da gruplamanın öğrencilerin ders çeşitlerine erişimini etkilemesi ve okul müfredatında izledikleri yolu şekillendirmesinin yol açtığı eşitsizliğin üzerinde durulmuştur. Daha düşük gruplara yönelik müfredatlarda daha az matematik ve fen dersleri vardır ve bunlar için daha az akademik ders almaları gerekir (Gamoran, 1986; Guthrie & Leventhal, 1985). Ayrıca, düşük gruplardaki öğrenciler sanat ve meslek alt dallarındaki seçmeli derslere, zorunlu ders programı seçmeli dersler için çok az zaman harcayan üst

başarı gruplarındaki öğrencilere göre daha fazla erişime sahiptir (Lee, 1986). Öte yandan, yüksek yetenek gruplarındaki öğrencilere yönelik tahakkuk eden avantajların öncelikle homojen gruplamayla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Diğer değişkenler kontrol edilerek heterojen ve homojen gruplarda benzer dersleri alan öğrenciler incelendiğinde yetenekli öğrencilerin (diğer öğrenciler gibi) gruplamadan nadiren faydalandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Kulik & Kulik, 1982, Esposito, 1973).

Eğitimde gruplamayı yapısal olarak inceleyen Sorensen (1970), gruplama ile oluşan farklılıkların neden olabileceği eşitsizliklere işaret etmiştir. Öğretim amacıyla öğrencilerin gruplandırılmasını örgütsel farklılaşma olarak tanımlayan Sorensen'e (1970) göre öğrencileri farklı müfredatlara sahip sınıflara yerleştirmeyi amaçlayan yatay farklılaşma ile varsayılan öğrenme kapasitelerine göre farklı gruplara yerleştirmeyi amaçlayan dikey farklılaşma arasında büyük bir ayrım vardır. Dikey farklılaşmanın amacı; okulun bir öğrencinin öğrenme kapasitesiyle ilgili olarak nitelendirdiği hangi özelliklerde olursa olsun, farklılık miktarını azaltmaktır. Neredeyse evrensel bir dikey farklılaşma biçimi, istisnalar olmasına rağmen yaş dereceli gruplamadır, yaş gruplarına göre değişen eğitim yaşının belirli bir öğrenme kabiliyetini yansıttığı varsayımına dayanır. Bir müfredatta ortaya çıkan faaliyetlere göre ortaya çıkan farklılaşma ise yatay farklılaşmadır. Bu noktada, dikey farklılaşma ilk sınıf seviyelerinde önemli iken yatay farklılaşma üst sınıf seviyelerinde daha fazla önem kazanır. Üst sınıflardaki bu farklılaşma genellikle, eğitim sisteminin öğrenciyi hazırladığı gelecekteki faaliyetler (mesleki ve diğer) için bazı endişeleri yansıtır. Pratikte, yatay ve dikey farklılaşma sıklıkla çakışır, böylece farklı müfredatlara sahip gruplar öğrenme kapasitesi temelinde oluşturulur.

Bir diğer önemli husus, gruplamanın yapısıyla ilgilidir. ABD'de yapılan bir araştırmada ulusal bir örneklemde lise transkriptleri incelenmiş olup öğrencilerin geniş (*broad*) müfredat programlarından ziyade ders bazlı gruplandırıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin ders seviyeleri ile konu alanları arasında korelasyon gösterme eğiliminde olduğu ve gruplamanın bu daha ince versiyonunun başarı eşitsizliğine yol açtığına dikkat çekilmiştir (Lucas, 1999). Anderson ve Oakes'da (2014) bu eşitsizliklerin okulda geçirilen yıllar boyunca bazılarının aşırı yararına ve diğerlerinin aşırı zararına bağlı olarak biriktiğini öne sürmektedir. Tablo 1'de özetlendiği üzere, gruplama neticesinde öğrenme koşulları farklılaşmakta ve farklılıklar eşitsizlikleri artırmaktadır. Öğrencilerin daha ziyade yüksek sosyoekonomik sınıfları temsil ettiği üst başarı grupları lehine gelişen bu eşitsizlikler, bilginin ayrıcalıklı olanı destekleyen yönde dağıtıldığı

görüşünü desteklemektedir. Bu durum, başarı temelli gruplamanın farklı toplumsal sınıfları yansıttığı ve görece üst düzey toplumsal grupları temsil eden öğrencilerin sosyoekonomik güce ulaşmayı sağlayan bilgi türüne erişimlerinin görece yüksek olduğu kanaatini güçlendirmektedir.

Tablo 1

Öğrenme Fırsatlarında Gruplama Sonucu Oluşan Farklılıklar

Üst Grubun Avantajları	**Alt Grubun Dezavantajları**
Kavramları, sorgulamayı ve problem çözmeyi içeren bir müfredat	Temel bilgi ve becerileri içeren bir müfredat
Öğrencilerin özerk düşünürler olarak ön plana çıkarılması	Kural ve prosedür takibinin öğretimine önem verilmesi
Öğretime ayrılan zamanın daha fazla olması	Disiplin ve sosyalleşme için daha fazla zaman harcanması
Daha aktif ve etkileşimli öğrenme etkinlikleri	Daha fazla çalışma sayfası verilmesi ve yerinde (sırada) çalışmanın yaygın olması
Bilgisayarların öğrenme aracı olarak kullanılması	Bilgisayarların çalışma sayfası tamamlama etkinliklerinde yardımcı olarak ya da diğer düşük seviyeli işlerde kullanılması
Daha nitelikli ve deneyimli öğretmenler	Daha az deneyimli öğretmenler
Ekstra zenginleştirme faaliyetleri ve kaynakları	Birkaç zenginleştirme fırsatı
Daha ilgi çekici ve arkadaşça sınıf ortamı	Yabancılaşmış ve düşmanca sınıf atmosferi
Zorlayıcı bir sınıf örneği	Çalışmayan bir sınıf örneği

Kaynak: Anderson ve Oakes, 2014, s.115

Öte yandan, gruplamanın etkisinin içeriğe bağlı olduğu ve ilkesel olarak, gruplamanın düşük başarılılar üzerindeki zararlı etkilerinin azaltılabileceği veya ortadan kaldırılabileceği de ileri sürülmüştür (Broaded, 1997). Nitekim, son yıllarda farklı ülkelerde yapılan araştırmalar, müfredat reformları yoluyla alt başarı düzeylerinde başarının görece yükseltildiğini ortaya koymuştur. İskoçya'da düşük seviyeli öğrenciler için standartları yükseltmek amacıyla ortaöğretim müfredatında yapılan reform, zaman

içinde başarıdaki eşitsizliğin azalmasında etkili olmuştur. Benzer şekilde Avustralya'da, ortaöğretimde İngilizce müfredatında; grupların azaltılması ve eş zamanlı olarak alt başarı gruplarına yönelik standartların yükseltilmesi yoluyla yapılan reformun genel olarak test puanlarını yükseltmiş olabileceği düşünülmektedir (Gamoran, 2009).

Sosyoekonomik Arka Plan

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gruplama eşitsizlik tartışmaları çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Birçok araştırmacı, yoksul ve azınlık gençlerin orantısız bir şekilde düşük başarı gruplarına; daha iyi bir sosyoekonomik geçmişe sahip olanların yüksek gruplara yerleştiğini ve bunun tesadüf olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gruplama, sosyal eşitsizliği şiddetlendirmesi ve yeniden üretilmesine yol açmasından dolayı eleştirilmiş; öğrencileri haksız yere kategorize etmek, öğrenme güçlüğü olanları damgalamak, onları kendilerinin ve ebeveynlerinin kontrol edemediği bir kadere teslim etmekle suçlanmıştır (Loveless, 1998).

Öncelikle, eğitim ve sosyoekonomik arka plan arasındaki ilişkiye bakılacak olursa birçok araştırmada, ebeveynin eğitim durumu, gelir durumu, yakın çevre, okul öncesi eğitim fırsatı, sağlık hizmetlerine erişim hatta ebeveynlerin tutum ve davranışlarının eğitsel başarıyı etkilediği ortaya konulmuştur (Burris & Garrity, 2008; Coleman, 1966). Araştırmalar gruplamanın erken yaşta yapılmaya başlandığı eğitim sistemlerinde, öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerinin başarıları üzerindeki etkisinin, gruplamanın daha geç yaşlarda yapıldığı eğitim sistemlerine göre daha fazla olduğu yönünde güçlü kanıtlar sunmaktadır (OECD, 2013; Schuetz vd., 2008; Van de Werfhorst, 2018). Bu bulgu aslında beklendik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, aile geçmişi ile öğrenmeye yönelik öğrenci özellikleri arasındaki yüksek korelasyona dikkat çeken Sorensen'e (1970) göre, öğrencileri varsayılan öğrenme kapasitelerine göre farklı gruplara yerleştirmeyi amaçlayan dikey farklılaşma, sınıfların aile geçmişine göre ayrılmasına yol açmaktadır. Genel itibarıyla düşük yetenek ırk, etnisite ya da sosyoekonomik statüyle ilişkili bulunduğundan gruplama bu tür öğrenciler için bir ayrımcılığa dönüşmekte, mevcut dezavantajlarının akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini sürekli kılmaktadır (Hallinan, 1994).

Alexander ve McDill (1976) tarafından yapılan araştırmada, bir üniversite hazırlık programına kaydolmak için sosyal geçmişin ve demografik özelliklerin önemi değerlendirilmiş olup gruplamada, ölçülen yetenek kadar sosyal geçmişin de belirleyici

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, başarı grupları arası müfredat farklılaşması üzerinde durulan araştırmada; eğitim sistemi yoluyla statü avantajlarının ve dezavantajlarının korunmasına katkıda bulunulduğu öne sürülmüştür. Yine bir başka araştırmada; eğitimsel hedefler, akademik başarı ve önemli kişilerin sağladığı sosyal destekler, katılımcının koleje başvurusu ve başvurusunun kabul edilip edilmediği incelenmiş, gruplamada, yetenek ve akademik performansla ilgisi olmayan faktörlerin oldukça etkili olduğu (%60) sonucuna ulaşılmıştır. Netice itibarıyla, başarıyla ilgili ölçütler, gruplamanın tek ya da ana temelleri değildir. Öyleki eşit yetenek, motivasyon ve geçmiş performansa sahip iki öğrencinin farklı gruplara yerleştirilmesine sıklıkla rastlanılmaktadır. Bir grup için fırsatların genişlemesi ve diğer grup için sınırlandırılması olarak tarif edilebilecek bu durum, gruplamanın eğitimsel ve sosyoekonomik eşitsizlikleri beslediğinin göstergesidir (Alexander, Cook & McDill, 1978).

Konuyla ilgili farklı ülkelerde yapılan araştırmalardan hareketle; gruplama ve yetenek gruplamasının ülkeler bazında farklı biçimlerde uygulanmasına rağmen sonuçların büyük ölçüde benzer olduğu saptanmıştır. Eğitim ve sosyoekonomik arka plan arasındaki sıkı bağa dikkat çeken araştırmacılar, gruplamanın görece olumsuz sosyoekonomik kökene sahip öğrenciler için fırsatları kısıtladığına ve sosyal eşitsizliği güçlendirdiğine vurgu yapmıştır (Anderson ve Oakes, 2014; Bratti vd., 2012; Gamoran vd.,1995; Horn, Balázsi, Takács & Zhang, 2007; Holm, Jæger, Karlson & Reimer, 2013; Schindler, 2016; Van Houtte ve Stevens, 2015). Ayrıca, gruplamanın farklı yapısal özelliklerine odaklanan araştırmacıların benzer sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, İsrail'de Ayalon (2006) ve Birleşik Krallık'ta Ivinson ve Duveen (2005) müfredat farklılıklarına dayanan yatay farklılaşmanın (sınıflar arasındaki bölünmeler) öğrencileri dikey farklılaşma (seviyeler arasındaki bölünmeler) gibi sosyal kökenlere göre sınıflandırma eğiliminde olduğuna dikkat çekmiştir. Gruplamanın yapıldığı yaş da sosyoekonomik arka plana dayalı eşitsizlikler açısından önem taşımaktadır. TIMSS verileri kapsamında, 50'den fazla ülkede bulunan 13 yaşındaki öğrencilerin test puanları kullanılarak yapılan araştırmada, erken gruplamanın aile geçmişinin test puanları üzerindeki etkisini ve eşitsizliklerin şiddetini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Schuetz vd., 2008). Gruplamayla karakterize edilen okul sistemlerinde aile geçmişinin rolünü araştıran diğer çalışmalarda da erken gruplamanın aile geçmişinin etkisini artırarak eşitsizliği artırdığı vurgulanmıştır (Brunello & Checchi, 2007; OECD, 2004; Lavrijsen & Nicaise, 2015; Woessmann, 2009).

Öte yandan, gruplamanın hangi şeklinin (okul içi ders bazlı veya akademik/mesleki gibi program/okul bazlı) sosyoekonomik eşitsizlikleri daha çok pekiştirdiği de incelenmiş olup program türü düzeyinde gruplama yapan ülkelerde öğrencilerin sosyal geçmişlerinin başarı şansı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Ammermueller, 2005; Brunello & Checchi, 2007; Chmielewski, 2014; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Bu bağlamda, program türü düzeyinde gruplamanın temsilcisi olan Danimarka'da yapılan araştırmanın bulguları önem arz etmektedir. Araştırmaya göre programlar arasında yükseköğretime devam etme açısından önemli farklılıklar vardır ve bu nokta görece zayıf sosyoekonomik kökene sahip öğrencilerin ağırlıklı olarak bulunduğu meslek liselerinden mezun olanlar dezavantajlıdır. Mesleki eğitim iki karşıt şekilde çalışmaktadır; dezavantajlı kökenden gelen daha fazla öğrencinin lise eğitimine ulaşmasını sağlar (böylece ortaöğretime erişimdeki eşitsizliği azaltır) ama aynı zamanda bu öğrencilerin yükseköğretimde devam etme ihtimalini azaltır (böylece yüksek öğrenime erişimde eşitsizliği arttırır). Mesleki eğitimin karşıt etkilerine rağmen, genel itibarıyla incelendiğinde sosyoekonomik eşitsizliklerin mesleki eğitimin bulunmaması halinde daha yüksek olabileceği gözlenmiştir (Holm, Jæger, Karlson & Reimer, 2013).

Flaman Bölgesinde program türüne göre yapılan gruplamanın sonuçlarının değerlendiren Van Houtte ve Stevens (2015), gruplamanın sadece öğrenci grupları arasında akademik bir farklılığa neden olmadığı, aynı zamanda sosyoekonomik farklılıkları pekiştirdiği üzerinde durmuştur. Van Houtte ve Stevens'a (2015) göre, öğrencileri farklı okullara ayırmanın olası bir sonucu biri bilişsel odaklı diğeri bilişsel odaklı olmayan kişilerin yaşadığı, her birinin kendine özgü sosyoekonomik geçmişleri ve kendi değerleri, tutumları ve alışkanlıkları olan iki ayrı dünyanın yaratılmasıdır. Bu bağlamda, toplumun eğitimsel kazanım ve sosyoekonomik arka plan temelinde çift bir topluma dönüşmesi arzu edilmiyorsa, okullar arası gruplama teşvik edilmemelidir.

Gruplama sürecinde öne çıkan bir diğer husus, ebeveynlerin tutumlarıdır. Genel itibarıyla, orta sınıf ebeveynlerin hem bireysel hem de sınıf olarak gruplamayı sürdürme ve çocuklarına okulun gruplama sisteminde en iyi pozisyonları sağlama noktasında proaktif olduğuna işaret edilmektedir (Useem, 1992). Yine birçok araştırmada, sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynlerin okullarda gruplamanın sürdürülmesi konusunda ısrarcı oldukları ortaya konulmuştur. Bu ebeveynler, çocukları için avantajlı yerleri güvence altına alabilirler ve bu belirli bir durumda çok çeşitli kaynakları kullanabildikleri için değil, daha önemlisi, yönlendirme noktasında yeterli kişisel deneyimlere sahip olmalarındandır.

Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ebeveynler, üniversiteye girme çabaları karşısında çocuklarını alkışlayabilir, ancak sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynler, çocuklarını koleje ulaşma çabalarında sadece motive etmekle kalmaz, koçluk da yapabilirler. Alkışlama ve koçluk arasındaki fark kolej için neyin önemli olduğuna ilişkin bilgidir (Lucas, 2001). Bu noktada, eğitimde ailenin rolüne odaklanan Lucas'ın (2001), eğitimsel geçişler ve gruplamada, sosyal kazanımın eğitimsel kazanımdaki rolünü "Etkili Bir Şekilde Muhafaza Edilen Eşitsizlik (*Effectively maintained inequality-EMI*)" teorisiyle açıklar. Etkili bir şekilde muhafaza edilen eşitsizlik teorisine göre; sosyoekonomik açıdan avantajlı aktörler, kendileri ve çocukları için sahip oldukları avantajlarını kullanmalarının mümkün olduğu her yerde bir dereceye kadar avantaj sağlarlar (Lucas, 2001).

Yine, ebeveyn eğitimi ve geliri gibi hususlarda aile geçmişinin etkisi ve gruplamayla etkileşiminin bireysel sonuçları üzerinde durulan bir başka çalışmada, gruplamanın eğitim kazanımı ve işgücü piyasası açısından aile geçmişinin rolünü güçlendirdiği tespit edilmiştir. Buna göre, gruplama sistemi meslek okullarında, genellikle daha zayıf sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin başarılarının azalmasına, buna karşın daha güçlü bir geçmişe sahip olan akademik okullardaki öğrencilerin başarılarının artmasına yol açar. Bu nedenle, gruplamanın aile geçmişiyle yüksek oranda ilişkili olduğu sistemlerde gelir eşitsizliğinin artması ve nesiller arası hareketliliğin azalması muhtemeldir (Brunello & Checchi, 2007). Benzer şekilde, 20'nin üzerinde ülkeye veri sağlayan Avrupa Sosyal Tarama Araştırması (ESS) 2012, 2014 verilerinden hareketle yapılan analizde; ebeveyn eğitimi ile mesleki statü arasındaki ilişkinin tüm ülkeler için anlamlı ve pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu ilişki yüksek dereceli gruplama sistemlerine sahip ülkelerde daha güçlüdür. Daha açıkça ifade etmek gerekirse, yüksek dereceli gruplama sistemi olan ülkelerde eğitimsel kalıtımın ve sosyal kökenin eğitim yaşantısı üzerinde doğrudan etkileri daha kuvvetlidir. Sosyal geçmişin doğrudan etkisi ebeveynlerin sosyal ağlarının önemine atfedilebilir. Yüksek dereceli gruplama genellikle düşük dereceli mesleki hareketlilik dereceleriyle ilişkili olduğundan ve bu sistemlerde işgücü piyasasına giriş yapan meslekler daha önemli hale geldiğinden, ebeveynlerin stratejik bilgi ve sosyal ağları daha prestijli işlere erişimi kolaylaştırmak adına daha büyük bir rol oynamaktadır (Reichelt, Collischon & Eberl, 2019).

Öte yandan birçok araştırmacı, yetenek gruplamasının en önemli sonuçlarından biri olarak; farklı ırk veya sosyal geçmişlerden orantısız sayıda öğrenciye sahip sınıfların oluşturulması anlamında ayrıştırma üzerinde durmuş, gruplamanın toplumsal sınıf ve etnik

köken arasındaki farklılıkların oluşmasına veya büyümesine yol açtığına dikkat çekmiştir. Özellikle Amerika'da yapılan çok sayıda araştırmada ırkçılık ve etnisite sorununa değinilmiş, gruplama sisteminde siyahiler ve azınlıkların daha ziyade düşük başarı gruplarına ya da mesleki eğitim programlarına yerleştirilmesinin var olan toplumsal eşitsizliklerin pekiştirilmesi ve sürdürülmesinde etkili olduğu öne sürülmüştür (Alexander, Cook, & Mc Dill, 1978; Chmielewski, 2014; Braddock ve Slavin, 1992b).

Braddock (1990), çoğunlukla siyahların ve yerli Amerikalıların iyileştirici İngilizce ve matematik sınıflarında; Hispaniklerin iyileştirici İngilizce ve matematikte sınıflarında ve özellikle de özel eğitim sınıflarında yer aldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte, Asyalıların iyileştirici herhangi bir sınıfta yoğun olarak bulunmadığı ve diğer ırk-etnik grupların aksine matematikte üst başarı sınıflarında yoğun olarak yer aldıkları belirtilmektedir. Bu durumu, National Center for Educational Statistics (1985) verilerini kullanarak analiz eden Oakes (1987), yoksul ve azınlık gençlerin (temel olarak siyahiler ve Hispanikler) büyük ölçüde düşük başarı gruplarına ve üniversite hazırlığı içermeyen gruplara yerleştirildiğini öne sürer. Dahası, ırk ve sınıf farklılaşmasının mesleki programlar içinde de gerçekleşmekte olduğuna dikkat çeken yazar, siyahiler ve Hispaniklerin daha ziyade görece düşük seviyeli meslekler için eğitilen programlara kaydolduğunu belirtir. Bu ırk ve sosyal sınıf yerleştirme farklılıkları, ne test puanlarının, danışman ve öğretmen tavsiyelerinin ne de öğrenci ve veli seçimlerinin yerleştirmenin temeli olduğunu gösterir. Bir diğer önemli husus ise ağırlıklı olarak yoksul ve azınlık nüfuslarına hizmet veren okulların akademik konularda daha az ileri düzey ve daha fazla iyileştirici kurs sunmaları, yine bu okullarda daha az akademik programlar ve daha fazla mesleki programlar bulunmasıdır.

Diğer taraftan, ABD okullarının demografik yapısı değiştikçe, gruplamayla ilgili yeni eşitsizlik kalıpları gündeme gelmiştir. Callahan (2005) tarafından yapılan araştırma, İngilizce öğrenenlerin ayrıca gruplandırılmasının ve normal müfredattan daha basit farklılaştırılmış müfredat uygulamasının zamanla dil seviyeleri ilerleyen öğrencilerin gelişimini sınırlandırdığını ortaya koymuştur. Mevcut örnekte öğrencilerin ancak %15'i ortaöğretim boyunca bir veya daha fazla kolej hazırlık fen dersi almış, diğerleri ise herhangi bir bilim dersini tamamlamışlarsa bile bunlar üniversite hazırlık müfredatında olmayan fen dersleridir. Neticede, öğrencilerin %98'i dört yıllık bir üniversiteye gidebilmek için gereken dersleri alamamıştır. Paul (2005)'de beş farklı okulda yaptığı incelemede benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada, kolej hazırlık müfredatına açılan kapı

olan cebir-1'e kaydolma oranı ırk ve etnik kökene göre incelendiğinde, Afrika kökenli Amerikalı ve Hispanik öğrencilerin Asya kökenli Amerikalı ve beyaz öğrencilere göre daha düşük oranlarda kayıt yaptırdığı görülmüştür.

Gruplamada düşük başarı gruplarındaki öğrencilerle ilgili bulgular, sistemi adil görmeyi zorlaştırmaktadır. Veriler, düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere eğitimin dört boyutu üzerinde düşük kalitede bir okullaşma yaşadığını, fakir ve azınlık öğrencilerin farklı grup düzeylerinde eşit olarak temsil edilmediğini göstermektedir (Oakes, 1985). Bu durum şöyle açıklanabilir:

> Zayıf ve azınlık öğrencilerinin alt başarı gruplarındaki orantısız yerleştirilmelerini, eğer bu gençlerin orta ve üst-orta sınıf beyazlardan daha az öğrenme yeteneğine sahip oldukları biliniyorsa uygun bulabilirdik. Durum böyle değil. Ya da düşük yerleştirmeler, yoksul ve azınlık öğrencilerin çoğunun sergilediği bariz eğitim eksikliklerini gidermek için sunulsaydı uygun olduğu düşünülebilirdi. Düşük grup yerleştirmeleri, dezavantajlı öğrencileri daha yüksek gruplarda başarıya hazırlamaya ve onları gelecekteki eğitimsel veya lise sonrası fırsatlara yönlendirmeye hizmet etse, onlara olan ihtiyacı sorgulamayız. Ancak, bu nadiren olur (Oakes,1987, s.136-137).

Gruplamanın sosyoekonomik yapıyla ilişkisi birçok çalışmanın konusu olmuş ve özellikle kapsamlı okul politikalarına geçişin sosyoekonomik eşitsizlikler etkisini azalttığı vurgulanmıştır (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr, 2013; Meghir & Palme 2005). Yine yakın zamanda, dokuz farklı ülkenin 1964, 1981 ve 1995 yıllarına ait uluslararası değerlendirme verilerini (TIMMS vb.) kullanarak eğitsel eşitsizlikleri sosyoekonomik arka plan bağlamında inceleyen Van de Werfhorst (2018), farklı türden gruplama pratiklerinden vazgeçilerek kapsamlı okul politikalarına geçiş yapan eğitim sistemlerinde sosyoekonomik eşitsizliklerin önemli ölçüde azaldığını ortaya çıkarmıştır.

2.3. Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş ve Gruplama

Türkiye'de gruplama genel itibarıyla ortaöğretimde başlamakta olup okul türleri marifetiyle okullar arasında gerçekleştirilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ortaöğretimde genel ve meslekî eğitim ayrımına gidilmiştir. Tablo 2'de, genel ortaöğretim ile meslekî ve teknik ortaöğretimin okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının zaman içindeki değişimi verilmiştir.

Tablo 2

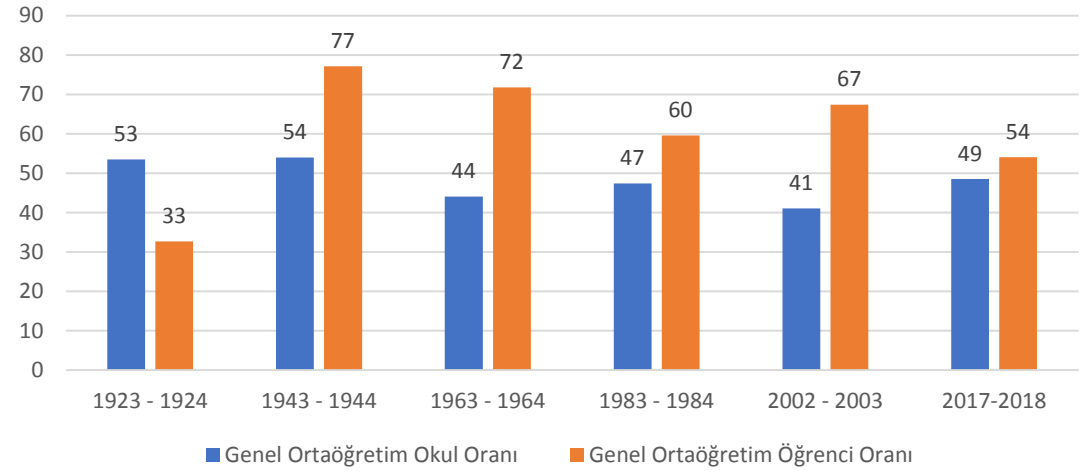
Okul Türüne ve Yıllara Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Öğretim yılı	Ortaöğretim			Genel ortaöğretim			Meslekî ve teknik ortaöğretim		
	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Okul	Öğrenci	Öğretmen	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	43	3.799	838	23	1.241	513	20	2.558	325
1943-1944	202	48.290	3.674	109	37.259	2.071	93	11.031	1.603
1963-1964	654	178.286	15.014	288	127.968	7.137	366	50.318	7.877
1983-1984	2.576	901.793	83.714	1.220	537.617	47.030	1.356	364.176	36.684
2002-2003	6.212	3.023.602	137.956	2.552	2.038.027	77.253	3.660	985.575	60.703
2017-2018	11.783	5.689.427	347.969	5.717	3.074.642	159.579	4.461	1.987.282	145.511

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerinden derlenmiştir.

Genel ortaöğretime rağbet, Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana ortaöğretimin değişmeyen özelliği olmuştur. 1960'lardan itibaren genel ortaöğretim de okul sayısı oransal olarak %50'nin üzerine çıkmamış olsa da genel ortaöğretimdeki öğrenci oranı 1940'lardan sonra her zaman %50'nin üzerinde olmuştur (Şekil 2).

Türkiye'de gerek genel gerek meslekî ortaöğretim kapsamında değişen koşullar ve şartlar doğrultusunda program ve okul türü farklılaştırmasına gidilmiştir. Bu çerçevede, genel liselerde ilk defa 1931 yılında program farklılaştırılarak öğrenciler lise üçüncü sınıfta fen bölümü ve edebiyat bölümü adıyla iki ayrı programa yerleştirilmiştir. Fen bölümü öğrencilerini mühendislik ve fen fakültelerine, edebiyat bölümü öğrencilerini ise sosyal bilimler fakültelerine hazırlamak amacıyla yapılan bu program farklılaştırmasında öğrenciler ilk iki yılda aldıkları notlara göre lise üçüncü sınıfta fen veya edebiyat bölümüne yerleştirilmiştir. Lisenin ilk iki yılında aynı dersler verilmiş, lise son sınıfta fen bölümünde matematik ve fen derslerinin arılığı artırılırken, edebiyat bölümünde edebiyat ve sosyal derslerin ağırlığı artırılmıştır. 1980'1i yıllardan itibaren öğrencilerin programlara göre program ayrıştırılması lise ikinci sınıftan itibaren gerçeklemeye başlamış ve fen bölümü kendi içinde tabii bilimler ve matematik şeklinde iki dala ayrılmıştır (Eskicumalı, 2002).



Şekil 2. Genel ortaöğretim okul ve öğrenci oranının yıllar itibarıyla değişimi

Kaynak: Millî Eğitim istatistiklerinden derlenmiştir.

Öte yandan, genel ortaöğretimde yeni okul türlerinin ilk örnekleri 1955 yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da açılan "Maarif Kolejleri"dir. Başarılı öğrencilerin daha nitelikli ve yabancı dilde eğitim almalarına olanak sağlamak amacıyla o dönemde popüler olan yabancı kolejlere alternatif olarak kurulan bu okullar 1975 yılında Anadolu lisesi adını almıştır. İlk fen lisesi ise 1964 yılında Ford Vakfının desteğiyle Ankara'da açılmıştır. Öğrencilerin fen ve matematik alanlarında, bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmek amacıyla açılan fen liselerinin öğretim süresi Anadolu liseleri gibi dört yıldır. Bununla birlikte, sosyal bilimler alanında oluşan ihtiyaç doğrultusunda ilk sosyal bilimler lisesi 2003 yılında İstanbul'da açılmıştır. Öğretim süresi hazırlıkla birlikte beş yıl olan bu okulların amacı, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin sosyal bilimci olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmektir (MEB, 2015a). Anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri gibi sınavla öğrenci alan bir diğer okul türü olan Anadolu öğretmen liseleri ise başta öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, yabancı dil öğretmek ve ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vermek amaçlarıyla 1990 yılından itibaren açılmıştır (MEB, 1990).

Her ne kadar sınavla öğrenci alan okul statüsünde olsalar da söz konusu okulların öğrenci alış süreçlerinde bazı farklılıklar vardır. Anadolu liselerine öğrenci alımı, 1999 yılına kadar ilkokuldan sonra yapılan merkezi sınav sonuçlarına göre yapılmış, sınavı geçen öğrenciler ortaokula başlamadan önce bir yıl hazırlık eğitimi almıştır. Sekiz yıllık kesintisiz

eğitimle birlikte, bu sınav 8. sınıfın sonuna, hazırlık eğitimi ise lisenin ilk yılına alınmıştır. Böylelikle, Anadolu liseleri hazırlıkla birlikte 4 yıl eğitim veren kurumlar haline gelmiştir. Ayrıca, Anadolu liselerine kayıt yaptırmak için öğrencilerin ilköğretimde belirli bir başarı düzeyine sahip olması gerekmezken fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde durum farklı olmuştur. Fen liseleri giriş sınavına başvuracak öğrencilerin 6 ve 7. sınıfta temel dersler olan Türkçe, matematik ve fen bilgisi derslerinde yılsonu ortalamasının en az 4,00; sosyal bilimler liselerine girecek öğrencilerin ise Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde yılsonu ortalamasının en az 4,00 olması şartı aranmıştır. Bununla birlikte, 1990'lı yıllarda genel liseler bünyesinde açılan süper liseler, ilköğretim ortalamasına göre öğrenci alan ve yabancı dil ağırlıklı lise formatında hizmet veren ayrıcalıklı okullar arasında yer almıştır. Buna göre, genel ortaöğretimde; giriş için ilköğretimi bitirmenin yeterli olduğu genel liseler, not ortalamasına göre öğrenci alan süper liseler, merkezi sınav puanına göre öğrenci alan Anadolu ve Anadolu öğretmen liseleri, not ortalaması ve merkezi sınav sonucuna göre öğrenci alan fen ve sosyal bilimler liseleri olmak üzere farklı okul türleri oluşmuştur (Gür vd., 2013).

Diğer taraftan, 1990'lardan itibaren genel liselerde öğrenciler fen, Türkçe-matematik, sosyal olmak üzere üç dala; Anadolu liseleri ve süper liselerde ise fen ve Türkçe-matematik olmak üzere iki dala ayrılmaya başlanmıştır. Bu sınıflandırmalarda, çoğunlukla öğrencilerin lise birinci sınıf notları belirleyici olmuştur. Bununla birlikte farklı dallara ayrılan öğrenciler aynı dal içinde seviyelerine göre farklı sınıflara ayrılmıştır. Örneğin, fen derslerinde notları görece yüksek öğrenciler A şubesine, orta ve alt olanlarının sırasıyla B ve C şubelerine yerleştirilmiştir. Bu uygulama aynı okul içinde başarıya dayalı bir hiyerarşi oluşturulmasının bir örneği olmuştur. Şubeler arası başarı farklılığının okuldan okula değişebildiği, bazı okullarda daha belirgin hale geldiği bu durum bir nevi okul içi gruplama örneğidir (Eskicumalı, 2002).

2000'lere kadar Türkiye'de maksatları yükseköğretime öğrenci hazırlamak olan genel ortaöğretim kurumlarına bakıldığında, okul türleri arasında not ortalaması ve/veya merkezi sınavlar yoluyla akademik başarıya dayalı bir hiyerarşi oluşturulduğu görülmektedir. Sistem, ilköğretimi bitirenler arasında öncelikle genel ortaöğretime devam edeceklerin ayrılması ve kalanların meslek lisesine devam etmeleri şeklinde işlemektedir. Genel ortaöğretim ise kendi içinde akademik başarı düzeyine göre farklı okul türlerine ayrılmaktadır. Okullar arası katı bir gruplama sisteminin bir örneği sayılabilecek bu durum, okul içi başarıya dayalı sınıflandırmalarla pekiştirilmektedir.

Fen lisesi, sosyal bilimler lisesi gibi okullarda başarılı öğrencilerin merkezi sınavlar yoluyla seçilerek gruplandırılması ve nispeten daha ayrıcalıklı eğitim almalarını hedefleyen uygulamalar ilerleyen yıllarda hem çeşitlilik hem de sayı itibarıyla Türkiye genelinde artış göstermiştir. Kapsam bakımında genişleme süreci, fen liselerinin ve maarif kolejlerinden dönüştürülerek açılan Anadolu liselerinin sayılarının artması ve Türkiye genelinde yaygınlaşmasıyla başlamıştır. Örneğin, Tablo 3'te 2000'li yıllar itibarıyla genel ortaöğretim okul türlerinin sayısındaki değişim verilmiştir. Buna göre, fen liselerinin sayısı 2002-2003 eğitim öğretim yılında 58 iken 2018-2019 eğitim öğretim yılında 310'a çıkmıştır. Sosyal bilimler liselerinin sayılarında ciddi artış yaşanmış, 2007-2008 eğitim öğretim yılında 13 olan okul sayısı, 2018-2019'da 89'a çıkmıştır. Benzer şekilde diğer sınavlı okul türlerinin sayılarında da yüksek oranda artış görülmektedir.

Tablo 3

Genel Ortaöğretim Okul Türlerine Göre Okul Sayıları (2002-2018)

Okul Türü	**2002-2003**	**2007-2008**	**2012-2013**	**2018-2019**
Genel Lise	1.584	1.940	1.111	-
Anadolu Lisesi (Sınavlı)	424	835	1.627	229
Anadolu Lisesi (Sınavsız)				2.352
Anadolu Öğretmen Lisesi	-	-	299	-
Fen Lisesi	58	82	144	310
Sosyal Bilimler Lisesi		13	32	89
Toplam	2.066	2.870	3.213	2.980

Kaynak: Millî Eğitim istatistiklerinden derlenmiştir.

Sınavlı okullarda tür bakımından büyüme ise ilerleyen yıllarda Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu ticaret ve meslek liseleri, Anadolu imam hatip liseleri gibi yine öğrencilerini merkezi sınavla seçerek alan okul türlerinin açılmasıyla gerçekleşmiştir. İyi örnek olarak algılanan bu uygulamaların yaygınlaştırılması yönündeki talepler neticesinde, sınavla öğrenci alan okulların sayısı 2000'li yılların başından itibaren hızla artmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılına gelindiğinde, özel okullar dışında merkezi sınavla öğrenci alan okul türlerinin sayısı 19'a ulaşırken okul sayısı 3.306'ya, öğrenci sayısı ise 1.105.253'e

ulaşmıştır. Aynı yıl, resmî ortaöğretim okulları içinde sınavlı okul oranı %38,98 iken bu okullardaki öğrenci oranı %28,78'dir (MEB, 2011).

Gerek genel ortaöğretimde gerekse mesleki ve teknik eğitimde sınavla öğrenci alan okul türlerinin önemli ölçüde artması bu konuda bazı önlemler alınmasını gerekli kılmıştır. Ortaöğretimi bu parçalanmış yapısından kurtarmak, teknik ve fiziki alt yapısını güçlendirmek amacıyla 2006 yılında "Ortaöğretimi Yeniden Yapılandırma Projesi" başlatılmıştır. Kalkınma planları, hükümet programları başta olmak üzere üst politika belgelerinde bu konuya yer verilerek ortaöğretimin okul türü yerine program çeşitliliğini esas alan bir yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, 3.12.2008 tarihli ve 2008/81 sayılı "Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması" başlıklı Genelge yayımlanmıştır. Genelgede, "tek yönetim çok program" ilkesiyle ortaöğretimde okul türlerinin aşamalı olarak 15'e kadar indirileceği belirtilmiştir. 06.05.2010 tarihli ve 2010/30 sayılı Genelge ile genel liselerin Anadolu Lisesine dönüştürülmesi bu sürecin sonucudur. Benzer şekilde, Anadolu öğretmen liseleri de ildeki ihtiyaca göre fen, sosyal bilimler veya Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Bir diğer önemli gelişme, TTKB'nin 20.7.2010 tarihli 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren liselerde alan uygulamasının kademeli kaldırılmasına ilişkin kararıdır. Böylece, 9. sınıftan sonra fen, Türkçe-matematik, sosyal bilimler ve yabancı dil şeklinde yapılan gruplamalar yerini ortak ders ve seçmeli ders uygulamasına bırakmıştır (Çelik, 2011). Artık uygulamada gruplar, seçmeli dersler yoluyla oluşturulmaktadır.

Ortaöğretimde okul türünün fazla olması, sınavla öğrenci alan okul sayısındaki aşırı büyüme okul türleri arasında var olan başarı farklılığını derinleştirmiştir. Okul türlerinin azaltılması (genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi) politikasından önce sınavla öğrenci alan okullarda sınıf mevcudu 24-30 arasında değişirken genel liselerde böyle sınırlama olmaması, bazı genel liselerin çok kalabalık olması ve ikili eğitim yapılması okullar arası eşitsizliği pekiştirmiştir. Bununla birlikte sınavla öğrenci alan okulların fizikî ve teknolojik alt yapılarının genel ve mesleki liselerden daha iyi olması ve sınıf başına düşen öğrenci sayılarının diğer okullara göre az olmasına bağlı olarak, bu okullardaki öğrencilerin zaten görece fazla olan olanaklardan daha fazla faydalanması söz konusudur (Gür & Çelik, 2009). Ayrıca, 2015 yılında yapılan düzenlemeye kadar sınavla öğrenci alan okulların öğretmenleri de sınavla seçilmiştir (MEB, 2015b). Amaçları öğrencileri yükseköğretime hazırlamak olan okul türleri arasında öğretmen ve öğrenci niteliği

bakımından farklılıklar bulunması bir tabakalaşma örneği olarak eğitim sisteminin eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiğinin önemli bir göstergesidir.

Diğer taraftan, 1999 yılında YÖK tarafından alınan katsayı kararı ve Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) uygulamaları yükseköğretime geçişi önemli ölçüde etkilemiş ve ortaöğretimde okullar arası farklılıkları belirginleştirmiştir Katsayı kararı ile meslek liselilerin yükseköğretimde tercih edebilecekleri alanların ciddi ölçüde sınırlandırılması meslek liselerinin tercih edilebilirliğini önemli ölçüde azaltmıştır. Bu uygulama, genel ortaöğretimde yığılmaya yol açarken meslek liselerinin kapasitesi altında hizmet vermesine neden olmuştur (Taşpınar, 2014). Bir öğrencinin lise notunun öğrenim gördüğü lisedeki öğrencilerin üniversite giriş sınavında aldıkları puanların ortalamasıyla ağırlıklandırılması anlamına gelen AOBP ise bireysel başarıyı ve gayreti geri plana iterek ortaöğretim kurumları arasında açık bir hiyerarşi ve tabakalaşma yaratmıştır. Bu uygulama, yükseköğretime geçişte avantaj sağlaması öngörülen "iyi lise"de okumanın önemini artırırken sınav baskısının daha erken yaşlara çekilmesine yol açmıştır. Bireysel başarıdan ziyade okul başarısını ön plana çıkaran AOBP rekabet eşitsizliğini artırmış, özellikle sınavla öğrenci almayan genel liselerde eğitimin niteliğinin ve dolayısıyla mezun niteliğinin düşmesine sebep olmuştur. Bu iki uygulamanın sonucu olarak çoğunlukla alt sosyoekonomik yapıyı temsil eden çocukların gittiği meslek liselerinin yükseköğretime geçişleri katsayı uygulamasıyla engellenmiş; yine toplumun dar ve orta gelir grubundaki daha geniş bir kısmının tercih ettiği genel liselilerin yükseköğretime geçişleri ve üniversitelerin iyi bölümlerine girişleri AOBP ile önemli ölçüde sınırlandırılmıştır (Kurt & Gür, 2012). Bu bağlamda, 2010 yılında katsayı uygulamasının, 2012'de ise AOBP'un kaldırılması eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen önemli adımlardır. Yükseköğretime geçişte eşitliği destekleyen bu gelişmelere karşın halen ortaöğretime geçiş ve yerleştirme sistemleri çevresinde fırsat eşitliği tartışmaları devam etmektedir.

2.3.1. Ortaöğretime Geçiş Sınavları ve TEOG Sistemi

Ortaöğretimde sınavlı okulların gün geçtikçe daha fazla tercih edilmesi ve artan nüfus ve okullaşma oranlarına paralel olarak ortaöğretime geçiş bir sorun olmaya başlamış ve bu sorun sınavlar yoluyla çözülmeye çalışılmıştır. Ortaöğretime geçişte ilk merkezi sınav uygulamaları 1950'lere kadar uzanmakta olup Maarif Kolejleri bu yöntemin ilk örneklerini teşkil etmiştir. Ardından fen liseleri (1964), Anadolu imam hatip liseleri (1985), Anadolu öğretmen liseleri (1990) ve sosyal bilimler liseleri (2003) sınavla öğrenci

alan okullar kategorisine dahil olmuştur. 1999 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim kapsamında bu liselerin ortaokul kısımları kapatılınca bütün okulların tek bir sınavın sonucuna göre öğrenci alması gündeme gelmiş ve bu kapsamda 2000 yılında Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulanmıştır. 2004 yılında uygulamaya konulan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ile özel okullar ve polis kolejlerinin öğrenci seçim süreci de bu sınav çerçevesinde değerlendirilmiştir (Aykaç & Atar, 2014). LGS sisteminden OKS'ye geçişte sınav içeriği değişmezken sınavla öğrenci alan okul sayısı ve türü artmıştır.

OKS'nin sınav kaygısını ve okul dışı kaynaklara yönelmeyi artırdığı gerekçesiyle 2007'de yeni bir geçiş sistemi üzerinde konuşulmaya başlanmıştır. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adı verilen üç aşamalı bu sistemde, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına geçişte kullanılacak olan yerleştirme puanı öğrencilerin 6., 7. ve 8. Sınıfların sonunda girecekleri Seviye Belirleme Sınavı sonuçlarına okul başarı puanı ve davranış notunun eklenmesiyle hesaplanmıştır. Ancak yapılan itirazlar sonrasında davranış notu Danıştay kararı ile iptal edilmiştir. 2008 yılında OKS 8. Sınıflar için son kez uygulanmış ve aynı yılda 6. ve 7. sınıflar SBS ile ilk kez tanışmıştır. Ne var ki, bu sistem de OKS gibi, öğrencilerin sınav stresi ve kaygısını artırdığı ve onları daha erken yaşlarda okul dışı kaynaklara yönelttiği, okullarda verilen eğitimi arka plan ittiği gerekçeleriyle eleştirilmiş ve MEB'in 2010 yılında aldığı bir kararla 2011-2012 eğitim öğretim yılında son kez uygulanmıştır (MEB, 2010). Sonrasında ise tekrardan sadece 8. sınıfların sınava girdiği tek aşamalı SBS uygulamasına geçilmiştir.

2012-2013 yılında uygulanmaya başlanan tek aşamalı SBS'nin de sınav merkezli eğitimle ilgili mevcut sorunlara çözüm olamayışı, yeni bir ortaöğretime geçiş sistemi arayışlarını kuvvetlendirmiştir. Bu sürecin sonunda, 2013 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi MEB tarafından kabul edilmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. TEOG sistemi, sınavların temel derslerin yazılısı olarak kurgulanması, yerleştirmelerin tüm okullar için merkezi olarak tercihe dayalı yapılması, sağlık vb. gibi mazeretleri nedeniyle sınava giremeyen öğrencilere ayrı bir mazeret sınavının yapılması gibi önceki sınavlara kıyasla birçok yeniliği barındırmıştır. Bu sistemde, 8. sınıfın belirlenen altı temel dersi (matematik, Türkçe, fen ve teknoloji, İngilizce, Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi, din kültürü ve ahlak bilgisi) için her iki dönemde bir yazılısı Bakanlık tarafından Türkiye genelinde merkezi ortak yazılı olarak yapılmıştır. Bahse konu derslerden, her dönem iki yazılı sınav içeren

derslerin ilk yazılı sınavı, üç yazılı sınav içeren derslerin ise ikinci yazılı sınavı merkezi yazılı olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Ortaöğretime geçişte kullanılan yerleştirme puanı, merkezi olarak yapılan bu ortak yazılılardan elde edilen ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı ile öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda elde ettiği yıl sonu başarı puanlarının toplanıp ikiye bölünmesi ile hesaplanmıştır. Okul-içi süreçlerle daha fazla bütünleştiği ve dolayısıyla okullarde sunulan eğitim-öğretimin önemini artırma potansiyeli olduğu için bu sistem olumlu karşılanmış; ancak tüm ortaöğretim kurumlarına merkezi yerleştirmeyle öğrenci yerleştirmeye çalışan bu sistemin uygulanmasında pratikte birçok sorunla karşılaşılmıştır (TEDMEM, 2015; Aykaç & Atar, 2014).

TEOG sistemiyle bir öğrencinin evinin yakınındaki herhangi bir okula doğrudan kayıt yaptırabilmesinin önüne geçilmiştir. Öğrencinin puanı yetmediği için mahallesindeki vasat dahi olsa herhangi bir okula gidemediği için uzak mesafelerde okul tercihi yol masrafını ve yolda geçen süreyi artırmış, bununla birlikte okul-öğrenci-aile arasındaki bağı zayıflatmıştır. Okullar arasında başarıya göre oluşmuş katı hiyerarşi, öğrenci ve ailelerin tercihlerinde en etkili husus olmuş, görece küçük puan farklılıkları bile kendi mahallesindeki okuldan ziyade kilometlerce uzaklıktaki mesafedeki okulun seçilmesi için yeterli olmuştur (Bölükbaş, 2018). TEOG yerleştirmelerinde sık rastlanan sorunlardan biri de birçok öğrencinin herhangi bir okula yerleşememesidir. 2015 yılında 1,28 milyon öğrencinin yaklaşık 180 bini tercihte bulunmamış ve 71 bini ise tercih ettikleri herhangi bir okul puanları yetmediği için yerleştirilememiştir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu öncelikli olarak açık öğretim lisesine yerleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu yerleştikleri okullardan memnun kalmadığı ya da "daha iyi" bir okula yerleşme arzusu ile birçok kez nakil başvurusunda bulunmuştur. 2015 yılında ilk yerleştirmede tercih yapan 1,1 milyon öğrencinin yaklaşık 435 bini ilk nakil döneminde, 341 bini ikinci nakil döneminde, 283 bini ise üçüncü nakil döneminde nakil talebinde bulunmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Sonuçta, yerleştirme işlemlerinden sonra nakil süreçleri ya da açıköğretimden örgün öğretime geçiş işlemleri eğitim öğretim yılı başladıktan sonra iki üç ay devam etmekte ve öğretim sürecini aksatmaktadır. Ayrıca okulların puanlarıyla değerlendirilmesi ve başarılarına göre etiketlenmesi, özellikle daha düşük puanlı okullardaki öğrenci, öğretmen ve yöneticileri olumsuz etkilemiştir. Görece düşük başarılı okullarda öğretmenleri, daha yüksek puanlı okullardaki akranları, hatta kendileri tarafından "başarısız" olarak tanımlanan öğrencilerin bu kabulleri aşması güçtür. Düşük puanlı

okulların düşük puanlı öğrencileri aldığı bu sistem bir nevi kısır döngüye dönüşerek devam etmektedir (Çelik vd., 2017).

TEOG sisteminin yol açtığı en önemli sorun, ortaöğretimde okul türleri arasında bulunan hiyerarşiyi derinleştirmesidir. Öncesinde, sınavlı okulların sayılarının ve türlerinin gün geçtikçe artması ve TEOG'la birlikte sınavsız okul kalmaması tüm okulların başarıya göre sıralandığı ve etiketlendiği bir sistemi beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin puanlarına göre okul tercihinde bulunması, belirli öğrencilerin belirli okullara yerleşmesini sağlamıştır. Sonuç olarak başarılı öğrenciler fen, sosyal bilimler ve önceden başarısıyla şöhret kazanmış Anadolu liselerine giderken, başarısız öğrenciler genellikle meslek ve imam hatip liselerine gitmiştir. Örneğin, 2017 yılı TEOG yerleştirmesinde 500 tam puan üzerinden 400 ve üzeri puanla öğrenci alan okulların oranı fen ve sosyal bilimler liseleri içinde %94, Anadolu liseleri içinde %49, Anadolu imam hatip liseleri içinde % 11, meslek liseleri içinde ise %3'tür. Yükseköğretime geçiş sınav ortalamaları ve PISA verileri de girdilerde oluşan bu başarı farklılığının korunduğunu göstermektedir. Gerek yükseköğretime geçiş sınavlarında gerekse PISA değerlendirmelerinde fen liseleri, sonra sosyal bilimler liseleri en başarılı liseler iken meslek liseleri ve imam hatipler en başarısız okul türleridir (Çelik vd., 2017).

Tüm öğrencilerin sınava girmesi, okullar arası başarıya dayalı oluşan hiyerarşinin derinleşmesi, etiketleme, yerleştirme işlemlerinden kaynaklanan sorunlar gibi TEOG sisteminin yol açtığı sıkıntılar ortaöğretimde yeni bir sistemin kurgulanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu doğrultuda, 2018 yılında ortaöğretime geçiş yeniden düzenlenmiş olup merkezi ve yerel yerleştirme olmak üzere iki ayrı yol çizilmiştir. Buna göre, sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına yerleştirmeler Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adı verilen merkezi sınav sonucuna göre puan ve tercih üstünlüğüne göre yapılmaktadır. Diğer okullara ise okulların türü, kontenjanı, bulunduğu yere göre oluşturulan kayıt alanı ile öğrencilerin ikamet adresi, ortaokullarda bulunuş süresi, tercih önceliği, ortaokul başarı puanı, devam-devamsızlık durumları ve yaş kriteri göz önünde bulundurularak yerel yerleştirme yapılmaktadır. Ayrıca, yerleştirme işlemleri, yine Bakanlıkça yürütülmektedir (MEB, 2018a).

Bu düzenleme, ortaöğretime geçişte TEOG öncesi sistemleri anımsatsa da tüm öğrencilerin merkezi olarak yerleştirilme işlemine devam edilmesi söz konusudur. Yeni düzenlemede öne çıkan bir başka husus, Millî Eğitim Bakanlığınca sürdürülen bir

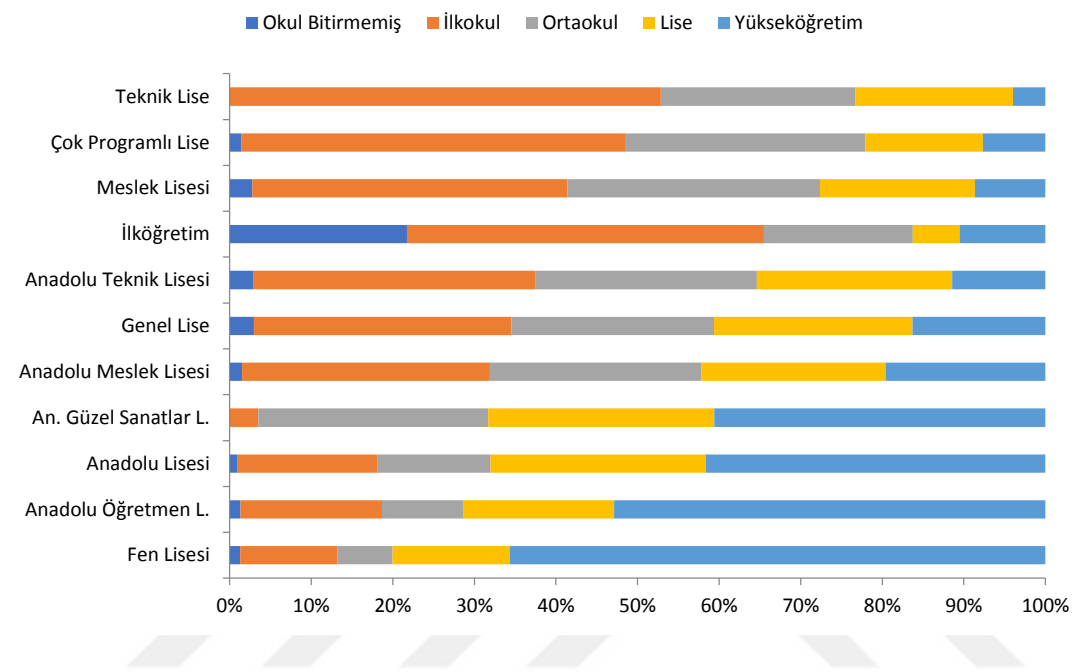
uygulama olan proje okullarının sayısının artırılarak bu okulların sınavlı okul kategorisine dahil edilmesidir. İlgili Yönetmelik'te "yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar" (MEB, 2016) olarak tanımlanan ve Bakanlığa özel ve yeni reformların gerçekleştirilebilmesi için alan açan proje okulları son düzenlemeyle amacına uygun olmayacak şekilde dönüştürülmüştür. Proje okullarının müstakil bir okul türü olmamasına karşın merkezi sınavla öğrenci alan okullar kategorisine dahil edilmesi aynı okul türü içinde sınavlı/sınavsız Anadolu lisesi gibi bir hiyerarşi oluşturmaktadır. Bir diğer husus, zamanla azalması beklenen merkezi sınavla yerleşen öğrenci oranının artıyor olmasıdır. 2018 yılı LGS sonucuna göre sınavlı okullara yerleşen öğrenci oranı yaklaşık yüzde 10 iken bu oran 2019 yılında yüzde 12'ye çıkmıştır. Bu artış, MEB'in tercih kılavuzunda da yer aldığı üzere 2019'da hem sınavla öğrenci alan Anadolu liselerinin kontenjanlarının hem de listeye yeni Anadolu, Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin eklenmesinin olası bir sonucudur (Emin, 2019). Ancak, son düzenlemeyle birlikte sınavlı okul sayısının azaltılması yönündeki politikalarla uyumlu olmayan bu durum aksine sınavlı okul sayısının artma ihtimalinin güçlü bir göstergesidir.

2.3.2. Ortaöğretimde Okullar Arası Kalite Farklılıkları

Önceleri sınırlı sayıdaki başarılı öğrenciyi hedef alan sınavlı okulların 2000'lerden itibaren hem tür hem de sayı bakımından aşırı derecede yaygınlaşması, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu bölümde okul türleri arasındaki farklılaşma öncelikle sosyoekonomik arka plan, eğitim ortamları, öğretmen başına düşen öğrenci gibi girdi temelli göstergeler kapsamında ele alınmaktadır. Ardından, çıktılarda oluşan farklılıklar ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin sonuçları çerçevesinde incelenmektedir.

Ortaöğretime yerleştirmede, öğrencilerin sosyoekonomik arka planı okul türü bağlamında önemli farklılıklar arz etmektedir. PISA 2009 verilerinden hareketle, okul türlerine göre ebeveynin eğitim düzeyi incelendiğinde yükseköğretim mezunu ebeveyn oranının en yüksek fen liseleri (%65,7), Anadolu öğretmen liseleri (%52,8) ve Anadolu liselerinde (%41,6) bulunduğu, buna karşın en düşük meslek liseleri (%8,6), çok programlı liseler (%7,6) ve teknik liselerde (%4) bulunduğu görülmektedir (Şekil 3). Ayrıca, ilköğretimde okul bitirmemiş ebeveyn oranı görece yüksek iken ortaöğretim okul türleri

içinde ilgili oranın düşük olması ebeveynlerden en az birinin herhangi bir düzeyde okul bitirmiş olmasının ortaöğretime devam etme açısından önemli bir faktör olduğuna işaret etmektedir.

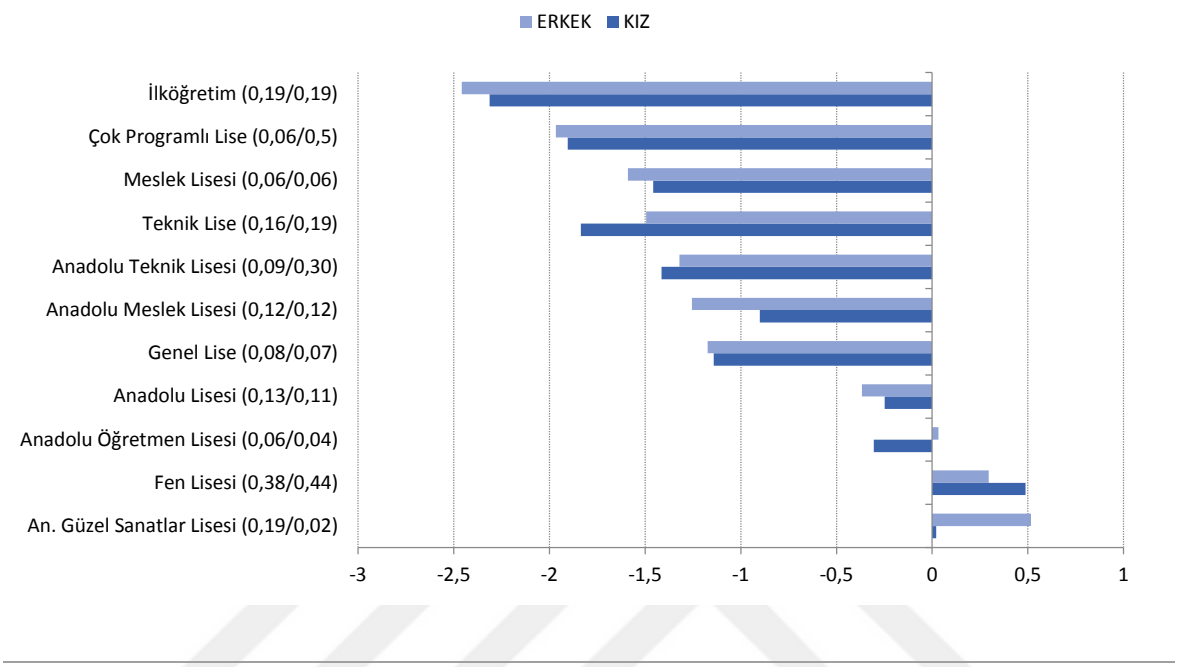


Şekil 3. Okul türleri itibarıyla ebeveynin eğitim düzeyi

Kaynak: Polat, Özoğlu, Yıldız ve Canbolat, 2013, s.36

Yine PISA 2009 verileri incelendiğinde, 15 yaşındaki öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statü düzeyi açısından Türkiye (-1,16) OECD ortalamasının (0) altında kalırken aynı zamanda kendi içinde okul türleri arasında ciddi farklılık söz konusudur. Sosyoekonomik ve kültürel statü düzeyinin en yüksek olduğu okul türü kız öğrencilerde ise fen lisesi, erkek öğrencilerde ise Anadolu güzel sanatlar lisesidir. Bu göstergenin en düşük olduğu okul türleri ise hem erkek hem de kız öğrenciler için teknik liseler, meslek liseleri ve çok programlı liselerdir (Şekil 4). Genel itibarıyla okul türleri bağlamında ebeveynin eğitim düzeyi ile sosyoekonomik ve kültürel statü düzeyi arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Okul türleri arasında başarıya dayalı oluşan hiyerarşinin ailenin sosyoekonomik yapısıyla yakından ilgili olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum, okul türleri yoluyla

oluşturulan tabakalaşmanın toplumsal eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiğinin önemli bir göstergesidir.



Şekil 4. Okul türleri itibarıyla sosyoekonomik ve kültürel statü düzeyi

Kaynak: Polat vd., 2013, s.42

PISA 2012 verilerinden elde edilen sonuçlara göre, ailenin sosyoekonomik yapısı ve anne baba eğitim düzeyi öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarını anlamlı düzeyde açıklayan faktörler arasındadır. Özellikle ev olanakları, evdeki eğitimsel kaynaklar, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim düzeyi ve refah düzeyiyle tanımlanan ailelerin sosyoekonomik durumu, Türkiye'de öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı performanslarını en iyi açıklayan faktördür. Öyle ki, sosyoekonomik durumdaki 1 birim artış öğrenci performansında 0,31 birim artış sağlamaktadır. Öte yandan, öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansları açısından alt, orta ve üst yeterlik düzeylerinde ayrı ayrı incelendiğinde ailenin sosyoekonomik durumunun en fazla alt yeterlik düzeyindeki öğrencilerin performanslarını etkilediği görülmektedir. Türkiye'de öğrencilerin PISA 2012 matematik okuryazarlığı performansını anlamlı düzeyde açıklayan faktörlerden birisi olarak anne ve babanın eğitim düzeyindeki 1 birimlik artış, öğrenci performanslarında 0,12 birimlik artışa karşılık gelmektedir. Yani, anne ve baba eğitim

düzeyi arttıkça öğrenci başarısı da anlamlı düzeyde artmaktadır (Anıl, Özer Özkan & Demir, 2015). Okul türlerine göre oluşan farklılığa bakıldığında PISA 2012 verileri, PISA 2009 göstergelerine paralel sonuçlar içermektedir. Akademik başarı düzeyi görece yüksek olan fen lisesi, polis okulu, Anadolu öğretmen lisesi, sosyal bilimler liseleri gibi okulların matematik performansı, aynı zamanda refah düzeyi diğerlerine kıyasla yüksektir. Okulların matematik performansı düştükçe buna paralel olarak refah düzeyi de düşmektedir (Polat, 2014). Ayrıca, TEOG ve LGS verilerinden yola çıkılarak yapılan analizlerde elde edilen sonuçlar da bu doğrultudadır (MEB, 2019; Karaağaç, 2019).

Diğer taraftan, sınavla öğrenci alan okullarda öğretmenlerin önceleri seçilerek ve tecrübeli öğretmenler arasından atanması, sınıf mevcutlarının daha düşük ve müfredatın daha akademik ağırlıklı olması gibi hususlar fırsat eşitliği tartışmalarında ön plana çıkmıştır. Örneğin, 2010-2011 eğitim öğretim döneminde derslik başına düşen öğrenci sayısı genel liselerde 45, endüstri meslek liselerinde 43, imam hatip liseleri ve Anadolu liselerinde 27 iken fen liselerinde 18, sosyal bilimler liselerinde ise 14'tür (MEB, 2011). Bununla birlikte, okul türlerinin azaltılması politikası kapsamında 2010 yılından itibaren okul dönüşümlerinin yapılmasıyla birlikte sınıf mevcutları fen ve sosyal bilimler liselerinde 30, diğer okullarda ise 34 öğrenci olarak belirlenmiştir. Ancak sınıf tekrar edenler, öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonunca yerleştirilen ve nakilleri yapılan öğrenciler de dâhil edildiğinde sınıf mevcutlarının fen ve sosyal bilimler liselerinde 36'ya, diğer okul türlerinde ise 40'a kadar çıkarılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2013).

2017-2018 yılı itibarıyla resmî ortaöğretim kurumları ve öğrenci sayıları incelendiğinde, Anadolu lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenci oranının görece fazla olduğu buna karşın Anadolu imam hatip lisesi ve çok programlı Anadolu lisesinde düşük olduğu görülmektedir. Bu dağılım, ortaöğretimde okul türü tercihleri noktasında fikir vermektedir. Okul türlerine göre derslik başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında genel ortalama 23 iken mesleki ve teknik Anadolu liseleri ile Anadolu liseleri ortalamanın üzerinde, çok programlı Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve güzel sanatlar liseleri ise ortalamanın altındadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları açısından genel ortalama 13 iken bu sayı, fen ve sosyal bilimler liselerinde ortalamanın görece üzerinde, güzel sanatlar liselerinde ise altında gerçekleşmiştir (Tablo 4).

Öte yandan ortaöğretimde okul türleri arasında ortaya çıkan bir diğer farklılık, başarı farklılığıdır. Bu durum gerek yükseköğretime geçiş sınavlarında gerekse uluslararası sınavlarda gözlenmektedir. 2018 yılında uygulanmaya başlanan Yükseköğretim Kurumları

Sınavı (YKS) sonuçları okul türlerine göre incelendiğinde fen liseleri, özel fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri ve özel temel liselerin imam hatip liseleri, meslek liseleri, teknik liseler, spor ve güzel sanatlar liselerine kıyasla daha iyi ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Okul Türüne Göre Okul, Derslik, Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2017-2018)

OKUL TÜRÜ	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğrenci/ Okul Oranı	Öğrenci/ Derslik Oranı	Öğrenci/ Öğretmen Oranı
Anadolu Lisesi	2.552	1.350.124	529	26	15
Fen Lisesi	310	118.584	383	22	17
Güzel Sanatlar Lisesi	82	14.659	179	16	6
Sosyal Bilimler Lisesi	92	34.908	379	21	16
Spor Lisesi	74	14.812	200	19	13
Çok Programlı Anadolu Lisesi	762	151.863	199	14	11
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2.552	1.371.978	538	27	12
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1.591	512.218	322	16	12
Genel Toplam	**8.015**	**3.569.146**	**445**	**23**	**13**

Kaynak: MEB İstatistiklerinden derlenmiştir (MEB, 2018c).

Ayrıca, sayısal puan türünde fen liseleri (334,65) ve özel fen liselerinin (326,39) 100 puanın üzerinde farkla diğer okul türlerinden farklılaşması dikkat çekmektedir. Benzer şekilde dil sınavı puan sonuçlarında da fen (352,38) ve özel fen liseleri (359,23) ön plana çıkmaktadır. Sözel puan türünde sosyal bilimler liseleri (287,15) görece yüksek puana sahip olurken en yüksek puanlar açısından eşit ağırlık sınav puanları arasında çok fazla farklılık görülmemektedir (Tablo 5). 2018 yılı YKS sonuçlarına Ortaöğretim Başarı Puanın (OBP) da eklenmesiyle oluşturulan yerleştirme puanları ise Tablo 6'da verilmektedir. Sınav puanlarına benzer şekilde özel fen liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri ve özel temel liselerin 2018 yılı YKS yerleştirme puanları görece yüksek iken spor liseleri, meslek liseleri, teknik liseler, güzel sanatlar liseleri ve çok programlı liselerin yerleştirme puanları düşüktür.

Tablo 5

Okul Türlerine Göre Sözel, Sayısal, Eşit Ağırlık ve Dil Sınav Puanları

Okul Türü	Sözel Sınav Puanı		Sayısal Sınav Puanı		E. Ağırlik Sınav Puanı		Dil Sınav Puanı	
	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama
Anadolu Lisesi (Yabancı Dil Ağır.)	328.978	226,54	399.040	202,73	447.943	209,36	38.191	259,96
Fen Lisesi	7.674	255,43	31.166	334,65	31.217	288,13	1.573	352,38
Özel Fen Lisesi	2.569	251	7.879	326,39	7.904	284,78	1.224	359,23
Sosyal Bilimler Lisesi	2.921	287,15	2.831	212,05	2.933	290,3	326	296,42
Spor Lisesi/Özel Spor Lisesi	44.166	185,27	846	148,67	1217	161,27	16	184,9
Özel Temel Lise	95.608	217,38	122.426	201,91	134.337	207,56	6.852	250,3
Çok Programlı Liseler	7.342	202,09	5.444	155,59	7.516	171,41	146	205,21
Güzel Sanatlar Liseleri	1.486	196,64	1.030	152,23	1.487	167,1	158	225,17
İmam Hatip Liseleri	138.138	219,74	100.688	165,34	146.064	184,65	7.540	197,28
Ticaret Meslek Liseleri	38.541	199,58	29.411	153,61	39.219	170,21	1.324	195,84
Teknik Liseler	35.263	198,49	33.954	161,62	39.142	173,11	1.263	209,6
Endüstri Meslek Liseleri	47.127	193,48	38.588	153,87	49.350	166,36	1.367	196,14
Kız Meslek Liseleri	48.440	206,61	33.095	152,95	48.830	173,08	1.384	193,01
Sağlık Meslek Liseleri	49.957	216,38	54.637	175,23	58.214	186,96	1.205	214,97
Diğer Meslek Liseleri	143.342	190,48	123.070	156,32	153.415	166,72	3.592	190,99

Kaynak: Tanberkan, Şensoy, Suna ve Eroğlu, 2018, s.80

Tablo 6

Okul Türlerine Göre Sözel, Sayısal, Eşit Ağırlık ve Dil Yerleştirme Puanları

Okul Türü	Sözel Yerleştirme Puanı		Sayısal Yerleştirme Puanı		E. Ağırlik Yerleştirme Puanı		Dil Yerleştirme Puanı	
	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama	Aday Sayısı	Ortalama
Anadolu Lisesi (Yabancı Dil Ağır.)	264.842	282,91	192.378	295,5	289.024	278,79	31.467	325,26
Fen Lisesi	7401	307,19	30.559	390,22	30.691	342,38	1.569	404,28
Özel Fen Lisesi	2.346	309,69	7.484	388,95	7.525	344,66	1.216	414,36
Sosyal Bilimler Lisesi	2.909	337,27	2.205	274,51	2.909	340,96	320	348,4
Spor Lisesi/Özel Spor Lisesi	582	249,07	7	251,03	96	244,63	7	256,59
Özel Temel Lise	71.479	277,03	57.892	295,46	83.755	278,94	5.468	317,04
Çok Programlı Liseler	4.662	263,55	387	262,68	1.730	255,1	76	298,3
Güzel Sanatlar Liseleri	946	256,24	18	254,47	239	243,66	110	295,56
İmam Hatip Liseleri	109.165	273,17	15.258	270,37	61.673	255,79	3.333	291,44
Ticaret Meslek Liseleri	25.054	254,18	1.216	243,72	8.546	242,93	598	280,47
Teknik Liseler	22278	254,85	4088	247,53	10394	<241,95	725	283,75
Endüstri Meslek Liseleri	27279	250,52	1892	247,56	7876	240,94	622	281,29
Kız Meslek Liseleri	34004	264,81	925	242,4	13232	247,98	597	280,62
Sağlık Meslek Liseleri	38930	273,16	16361	254,21	29060	253,19	808	283,32
Diğer Meslek Liseleri	77687	255,09	9169	251,27	26214	247,37	1616	273,97

Kaynak: Tanberkan vd., 2018, s.82

Okul türleri arasındaki başarı farklılığını ortaya koyan bir diğer önemli gösterge PISA sonuçlarıdır. OECD tarafından finanse edilen ve 2000 yılından itibaren uygulanan sınav, 15 yaş grubu öğrencilerin uluslararası değerlendirmesini sağlamaktadır. Okul türlerine göre PISA 2015 sonuçları incelendiğinde fen okuryazarlığı alanında fen liselerinin ilk sırada yer aldığı (534), onu sosyal bilimler liseleri (518) ve Anadolu liselerinin (461) izlediği görülmektedir. Çok programlı Anadolu liseleri (388) ile mesleki ve teknik liseler (392) ise ortaöğretim kurumları arasında en düşük ortalamalara sahiptir. Ayrıca, PISA 2015 fen okuryazarlığı puanlarındaki değişimin (varyansın) kaynağına ilişkin bulgular, OECD ülkelerinde fen okuryazarlığı puanlarındaki değişimin %30,5'inin okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını ancak bu oranın Türkiye'de % 70 olduğunu göstermektedir. Bu durum, okullar arası başarı farklılaşmasının boyutlarını gözler önüne sermektedir. PISA 2015 okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı puan ortalamalarına ait sonuçlarda çok fazla değişmemekte olup her üç alanda da ortaöğretim kurumları arasında ilk üçte yer alan okulların sıralaması değişmemiştir. Bununla birlikte, sıralamanın sonlarında yer alan okul türlerinin sıralaması fen ve okuma alanında değişmese de matematik alanında değişmiştir. Matematik okur yazarlığında ortaöğretim kurumları arasında güzel sanatlar liseleri son sırada yer almaktadır (Taş, Arıcı, Ozarkan & Özgürlük, 2016).

Özetle, Türkiye'de ortaöğretimde okul türleri arasında hem girdi hem çıktılar açısından ciddi farklılıklar söz konusudur. Girdi temelli farklılıklarda öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına, eğitim ortamlarına, öğrenci sayılarına ilişkin farklılıklar ön plana çıkarken çıktılarda gerek yüksek öğretime geçiş sınav sonuçları gerekse uluslararası değerlendirmelere ait veriler okul türleri arasında oluşan başarı farklılıklarına dikkat çekmektedir.

2.3.3. Okullar Arası Farklılaşmaya Dair Araştırmalar

Daha öncede bahsedildiği üzere Türkiye'de eğitimde gruplama yaklaşımı uzun süredir uygulansa da literatürde bu uygulamaların etkileri ve sonuçlarını inceleyen ve özellikle sürece odaklanan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, Türkiye'de gruplamanın sonuçları daha çok okul türü ayrımında oluşan başarı farklılıkları dolayısıyla gündeme gelmiştir. Özellikle 2000'lerden sonra sınavlı okulların artması ve ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde bu okullardaki öğrencilerin daha başarılı

performans sergilemesi araştırmacıları sınavlı okul uygulamalarını fırsat eşitliği temelinde incelemeye sevk etmiştir. Bu çerçevede yapılan bazı araştırmalar ve öne çıkan bulguları şunlardır:

Berberoğlu ve Kalender (2005) tarafından ÖSS (1999-2002) ve PISA (2003) verilerinin analiz edilmesi sonucu, okul türleri arasında önemli ölçüde farklılaşma olduğu; meslek liselerinin genel liselerin çok altında kalırken genel liselerin de fen liselerinin oldukça gerisinde olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları, her iki değerlendirmede de bölgeler ve okul türleri düzeyinde başarı farklılıkları olduğu yönündedir. Ancak, bölgeler arası farklılaşma okul türü değişkeni ile kıyaslandığında görece düşüktür. Ununla birlikte, bölgeler itibarıyla Doğu, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri görece düşük performans göstermiştir. Okul türleri düzeyinde ise fen liseleri açık ara üst performans gösteren okul türü olarak ön plana çıkarken genel liseler ve meslek liselerinin başarısı oldukça düşüktür.

Dinçer ve Uysal-Kolaşin'in (2009) PISA 2006 test sonuçlarından yola çıkarak yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğrencinin sosyoekonomik altyapısı ve kayıtlı olduğu okul türü sınav performansı üzerinde en etkili faktörlerdir. Henüz tüm okulların sınavlı olmadığı, başka bir deyişle sınavlı okul sayısının sınırlı olduğu bu süreçte, sınavlı okulların başarı açısından önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin; Anadolu liselerindeki öğrenciler bütün alanlarda, genel liselerdeki öğrencilerden 36 ila 42 puan daha başarılı iken genel liselerdeki öğrenciler bütün alanlarda meslek liselerindeki öğrencilerden 35 ila 45 puan daha başarılıdır. Kısacası, araştırmaya göre okul türü çalışmaya katılmış olan diğer bütün değişkenlerden daha belirleyicidir.

Gümüş ve Atalmış (2012), PISA 2003-2009 verilerini analiz ederek bölgeler arası ve okul türü düzeyinde oluşan farklılıkları incelemiştir. Söz konusu sınav sonuçları karşılaştırıldığında, bölgeler arası başarı boşluklarının kapatılmasına ilişkin bazı olumlu işaretlere rastlandığı buna karşın okul türleri arasındaki başarı boşluklarının devam ettiği görülmüştür. Araştırmacılara göre, okul türü düzeyindeki farklılaşma önemini korumaktadır ve bunun azaltılabilmesi için düşük başarı düzeyindeki okullarda eğitim kalitesinin artırılması hususu ayrıca önem kazanmaktadır.

Şahin, Özdemir ve Selvi (2013) ortaöğretim kurumlarının 2003-2010 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları; okul türü, il, bölge gibi çeşitli değişkenler çerçevesinde analiz edilmiş ve sınav başarısı üzerinde okul türü değişkeninin diğer

değişkenlere göre çok daha fazla etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, Türkiye'de ortaöğretim kurumlarının toplumsal eşitsizliği azaltmanın ötesinde, toplumsal eşitsizliği derinleştiren bir fonksiyon icra ettiğinin altını çizmiştir.

Önür'ün (2013) TEOG öncesi süreçte sınavla öğrenci almakta olan bir fen lisesi ve sınavsız öğrenci alan bir genel lisenin karşılaştırıldığı çalışmada öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin oldukça farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aylık ortalama gelir ve ebeveyn eğitim düzeyi fen liselerinde görece yüksektir. Bununla birlikte bu okuldaki öğrencilerin babaları daha çok zihin gücüyle çalışılan mesleklere sahip iken genel lisedeki öğrencilerin babaları çoğunlukla beden gücüyle çalışmaktadır. Yine, fen lisesindeki öğrencilerin eğitim hayatında ailenin desteği ve beklentisi daha yüksektir. Bu öğrenciler ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte daha yüksek oranda dershaneye devam etmektedir. Ayrıca, okullar eğitim ortamları yönüyle de farklılaşmakta olup fen lisesi fiziki alt yapı itibarıyla daha donanımlıdır. Dahası, fen lisesindeki öğrencilerin hazırbulunuşluğu, özgüvenleri, geleceğe yönelik hedefleri ve başarmaya dair motivasyonları daha yüksektir. Okullar arası farklılıklara dikkat çeken Önür'e (2013) göre sistem içinde fen lisesi öğrencileri özenle hedeflerine taşınırken genel lisedeki öğrenciler için durum o kadar parlak değildir. Okul içi ve okul dışı birçok faktör genel lise öğrencilerinin eğitimden yararlanma adına fırsatlarını sınırlandırmaktadır.

Polat (2014) tarafından PISA 2012 verileri kapsamında yapılan analizde okul türleri arasındaki başarı farklılaşmasının büyüklüğüne değinilmiş ve bu durum ortaöğretimdeki hiyerarşik yapının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. İlgili araştırmaya göre, ortaöğretim düzeyinde en yüksek performans gösteren okul türü olan fen liseleri ile en düşük performans gösteren meslek liseleri arasında yaklaşık 240 puanlık fark bulunmaktadır ki bu fark 6 yıllık eğitime denk gelmektedir.

Ataç-Kavurmacı (2017) tarafından gerçekleştirilen ve LYS (2011), PISA (2012) ve Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerinin kullanıldığı araştırmada coğrafi ve okul temelli eşitsizliklere dikkat çekilmiştir. Araştırma sonuçları, eğitimsel başarının sosyoekonomik statü ile doğrudan ilişkili olduğu ve sistemin daha iyi sosyal geçmişe sahip olanlar için avantaja dönüştüğü yönündedir.

Çelikkol ve Avcı'nın (2017) TEOG sınavına ait 2014-2105 eğitim-öğretim yılı verilerini kullanarak gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre ortaöğretime geçişte

ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısı büyük ölçüde etkilidir. Daha açık ifade etmek gerekirse, aile gelir düzeyi yüksek görece öğrenciler fen lisesi, Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi gibi sınavla öğrenci alan okullara giderken ailesinin gelir düzeyi düşük olanlar mesleki ve teknik Anadolu lisesi ile Anadolu imam hatip lisesi gibi başarısı düşük liselere gitmektedir. Netice olarak, ortaöğretime geçişte ailenin gelir düzeyi eğitimsel eşitsizliğe neden olan en önemli faktördür, bununla birlikte seçicilik uygulaması bu eşitsizliği pekiştirmektedir.

Çelik ve diğerleri (2017) tarafından TEOG sisteminin sonuçlarının incelendiği araştırmada; TEOG sisteminin okullar arası hiyerarşiyi güçlendirdiği, okulların ve öğrencilerin sınav puanlarına göre etiketlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, tüm öğrencilerin sınava girdiği ve merkezi olarak yapılan yerleştirmenin sonucunda hiçbir okula yerleşememe, zorunlu olarak açık öğretime yerleşme, evinden uzak okula yerleşme, okul-aile-mahalle ilişkisinin zayıflaması, uzayan nakil süreçleri gibi birçok olumsuzluğun yaşandığı belirtilmiştir.

Aslan (2017) tarafından gerçekleştirilen benzer çalışmada, sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin öğrencilerin TEOG sınav başarılarını artırdığı, bu çerçevede özellikle ebeveyn eğitim seviyesi ve çocuk için yapılan yıllık eğitim harcamanın etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bölükbaş'ın (2018) sosyal politikaların yoksul çocukların akademik dirençliliği üzerindeki etkilerini ve seçicilik uygulamasının bu öğrencilerin akademik dirençliliğine etkisini incelediği araştırmada, TEOG sisteminin sonuçları farklı yönleriyle belirlenmiştir. Araştırmaya göre, sosyal politika uygulamaları yoksul çocukların içinde bulunduğu risklilik durumunu görece hafifletse de çocukların maruz kaldığı riskin düzeyi arttıkça söz konusu uygulamaların etkisi azalmaktadır. Ayrıca, TEOG sisteminde öğrencilerin okullara sınav puanlarına göre yerleştirilmesinin düşük başarılı öğrencilerin akademik dirençlilikleri önünde yeni engeller yarattığı tespit edilmiştir. Düşük başarılı öğrencilerin bulunduğu okullarda öğrencilerin motivasyonun düşük olduğuna dikkat çekilmiş ve başarılı öğrenci örneklerinin sınırlı olduğu bu okullarda öğrencilerin rol model alma, yardımlaşma ve rekabet etme gibi olumlu akran etkisinden mahrum kaldığı ifade edilmiştir. Dahası, bu okullarda disiplin sorunlarının, okul terklerin ve negatif arkadaş etkisinin daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Düşük başarılı okullardaki öğretmenlere bakıldığında bu okullardaki öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini düşük tuttuğu, derse hazırlık sürelerinin görece az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise TEOG

sisteminde öğrencilerin sınav puanlarına göre yerleştirilmesinin sonucunda okullar arası müfredat farklılığı oluşmasıdır. Düşük başarılı okullarda derslerin daha yüzeysel ve temel seviyede işlenmesiyle açıklanan bu farklılaşma düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için extra bir dezavantaj oluşturmaktadır. Nitekim Bölükbaş (2018), tüm öğrenciler için seçicilik uygulamasının düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için fırsatları sınırlandıran ve eğitimsel eşitsizlikleri artıran bir uygulama olduğunu ifade etmiştir.

Karaağaç (2019), öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin TEOG sınavında gösterdikleri başarı üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilerin TEOG puanları, okul türleri ile sosyoekonomik ve kültürel özellikleri arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin TEOG sınav puanları sosyoekonomik durumlarına göre önemli ölçüde değişmekte olup sosyoekonomik statü ve sınav puanları arasında pozitif korelasyon vardır. Araştırma sonuçları okul türü perspektifinden incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının devam ettikleri okullara göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın PISA 2015 sonuçlarına (%30) göre daha yüksek olduğu (%62,5) görülmektedir. Okul türlerinin genel başarı düzeyi ile devam eden öğrencilerin sosyoekonomik statüleri birlikte değerlendirildiğinde başarı ve sosyoekonomik statü farkının benzer bir eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Netice itibarıyla, başarı düzeyi yüksek okullara sosyoekonomik olarak görece avantajlı öğrenciler giderken başarı düzeyi düşük okullarda sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı öğrenciler devam etmektedir.

Netice itibarıyla, 2000'lerden itibaren daha fazla görünür hale gelen okul türleri arası başarı farklılaşması araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Konuyla ilgili çalışmalar, daha çok ulusal ve uluslararası değerlendirmelerin analizlerini içerse de az da olsa eğitimin girdileri ve eğitim öğretim süreçlerine odaklanan araştırmalar mevcuttur. Araştırma bulguları büyük ölçüde, sosyoekonomik arka plan ile akademik başarı ve dolayısıyla gidilen okul türü arasında yakın bir ilişki olduğu yönündedir. Daha açık ifade etmek gerekirse başarı düzeyi yüksek okul türlerine giden öğrenciler görece üst sosyoekonomik statüye sahip iken düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler ağırlıklı olarak başarı düzeyi düşük okul türlerine gitmektedir. Bu araştırmalar ile okul türleri arasındaki farklılıklara dikkat çekilse de eşitsizliğin daha ince bir versiyonunu içeren aynı okul türü içindeki farklılaşmayı odağa alan çalışmalara rastlanmamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, örneklem ve veri toplama araçlarına dair açıklayıcı bilgiler paylaşılmış; verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin başvurulan yöntemler ve takip edilen süreçler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Türkiye'de ortaöğretimde TEOG yerleştirme sistemine bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeyine göre çeşitlilik gösteren okulların, genel okul iklimi/kültüründe; sosyoekonomik yapısında; eğitim-öğretim süreçlerinde; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin genel motivasyonunda; öğrenci ve velilerin okula yönelik geliştirdikleri tutumlarında ve öğrencilerin akademik motivasyonu, gelecek beklentisini ve başarı algısında ortaya çıkan benzerlik ve farklıların öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konularda şimdiye kadar sınırlı sayıda çalışma yapılmış olması ve çalışmaların kapsamlarının görece dar olması nedeniyle, bu araştırma amacı itibarıyla keşfedici bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Keşfedici araştırmalar, daha önceden çalışılmamış, az anlaşılmış ve dolayısıyla alan yazında yeterli bilgi birikiminin sağlanamadığı konular ile araştırmacının yeni bilgiler elde etmeye ihtiyaç duyduğu konuları incelemek için en uygun araştırmalardır. Bu türden araştırmalar, araştırmacıya ve alan yazına konuyla ilgili ön bilgi sağlarlar ve sonrasında konu ile ilgili yapılacak araştırmalara kaynak teşkil edecek bilgi birikimi oluştururlar (Neuman, 2013).

Nitel araştırma yöntemi bu tür keşfedici araştırmalar için en uygun yöntemdir. Nitekim, nitel araştırmalar yeni konuları keşfetmeye daha açık olma eğilimi taşırlar (Neuman, 2013) ve genellikle keşfedilmesi gereken bir problem veya durumdan hareketle yürütülmektedir (Creswell, 2007). Diğer taraftan, keşfedici araştırmalar bir konu veya durum ile ilgili yeni bilgiler elde etmek ve ön bilgi sağlamak amacını gütse bile bu amaç, ele alınan konu ve durum ile ilgili yüzeysel bilgiye işaret etmemektedir. Aksine, nitel araştırmalar çalışılması planlanan konu hakkında karmaşık ve detaylı bir kavrayış geliştirme ihtiyacına bağlı olarak tercih edilmektedir (Creswell, 2007). Bu detaya ulaşabilmek için, ilgili bireylerle görüşmek ve hikayelerini dinlemek, onların hikayelerine

referans olacak dokümanları incelemek ve onları doğal ortamlarında gözlemlemek gibi derinlemesine bilgi elde etme imkânı sunun nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır.

TEOG yerleştirme sistemine bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeyine göre çeşitlilik gösteren okullarda, akademik başarı ile ilişkili olabilecek, okulların kendi iç dinamikleri ve kültürel yapıları gibi karmaşık birçok faktör özelinde ortaya çıkabilecek benzerlik ve farklılıkların incelendiği bu araştırmada, konunun tüm ilgili paydaşların perspektifinden kapsamlı ve derinlemesine ele alınması ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu araştırmada, en yaygın olarak kullanılan nitel veri toplama araçlarından olan derinlemesine mülakat ve gözlem kullanılmıştır. Derinlemesine mülakatlar konu ile en yakından ilgili olan paydaşlarla, yani öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilmiştir. Gözlemler ise örnekleme kapsamında belirlenen okullarda gerçekleştirilmiş olup hem incelemeye esas ilgili konularda daha detaylı bilgi sunmak hem de mülakatlarda elde edilen verileri zenginleştirmek ve desteklemek üzere yapılmıştır.

3.2. Örneklem

Bu araştırmada örneklem oluşturulurken tabakalı amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın amacına uygun olarak zengin bilgi sunma potansiyeli olan vakaların (kişiler ya da araştırma sahalarının) seçildiği örneklemlere pratiğidir (Gall, Gall & Borg, 2003). Yani araştırmacı, amaçlı bir şekilde araştırmaya esas araştırma sorusu ve araştırmanın ana olgusu hakkında derinlemesine bilgi sunma potansiyeli olan örnekleri seçerek örnekleme dahil eder (Cresswell, 2007). Tabakalı amaçlı örneklem ise belirli kritere göre tanımlanmış farklı kategoriler/gruplar içerisinde yer alan belirli sayıda çeşitli vakanın amaçlı örneklem seçimi ile örneklem içerisinde temsilini sağlamayı hedefler. Bu sayede araştırmacı farklı grupların belirgin karakteristikleri hakkında ve dahası gruplar arasındaki farklılıklar hakkında bir kavrayış geliştirebilir (Gall vd., 2003).

Bu araştırmada tabakalandırma, okul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı TEOG sınav sonuçlarına göre oluşan taban puanlar kullanılarak, Ankara ili merkez ilçelerindeki Anadolu liseleri puanlarına göre sıralanarak ilk yüzde 10'luk ve son yüzde 10'luk kısımdan ikişer okul seçilmiştir. Ardından, orta düzey okul için yüzdelik puan sıralamasında %40-60 aralığında yer alan okullardan ikisi seçilerek toplam altı okul belirlenmiştir. Okullardan üst düzeyde yer alanlardan biri LGS sisteminde sınavlı

okul kategorisinde yer alırken diğer okullar mahalli yerleştirme kapsamındadır. Bu çerçevede, okullara ilişkin detaylı bilgiye Tablo 7'de yer verilmiştir. Okullar belirlendikten sonra, üst (A1 ve A2 okulları), orta (B1 ve B2 okulları) ve alt (C1 ve C2 okulları) başarı düzeyindeki bu altı okulun her birinden idareci, öğretmen, öğrenci ve veliler örnekleme dahil edilmiş ve bunlarla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. İdareci seçiminde, her okuldan biri okul müdürü diğeri okul müdür yardımcısı olmak üzere iki yönetici örnekleme dahil edilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde ise görüşülen öğretmenlerin, öğrencilerle daha fazla vakit geçiren ve bu bağlamda araştırma konusu ile ilgili daha fazla bilgi sunma potansiyeli olduğu düşünüldüğünden, bilhassa zorunlu derslere giren öğretmenler olmasına ve bunun yanında sayısal ve sözel branşları temsil etmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin belirlenmesinde ise örnekleme dahil edilen öğrencilerin farklı sınıf seviyelerini, başarı düzeylerini ve cinsiyetleri temsil etmesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen ve özellikle öğrenci seçiminde, tabakalı amaçlı örneklemle birlikte kısmen azami çeşitleme örnekleme yöntemine de başvurulmuştur. Amaçlı örneklem çeşitlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, araştırma problemi ile ilgilisi bağlamında farklı örneklerin örnekleme dahil edilir (Grix, 2010). Bu yöntem, incelenen problem veya olguyla ilişkili çeşitlilikleri içeren farklı ana temaları keşfetmeyi amaçlamaktadır (Neuman, 2013). Veliler ise örnekleme dahil edilen öğrencilerin annelerinden seçilmiştir. Özellikle annelerle görüşülmesinin sebebi pilot uygulama sırasında annelerin öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha aktif ve ortaöğretime geçiş sürecine daha vakıf oldukları yönündeki kanıdır.

Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esası dayalı olarak katılım sağlamış olup araştırmaya dahil edil edilmeden önce tüm katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılım için rızaları alınmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü önceden kararlaştırmak yerine doyum noktası rehberliğinde ilerlemek önerilmektedir. Glaser ve Stauss'a (1967) araştırma soruları kapsamında katılımcılardan elde edilen cevaplarda araştırma soruları ile ilişkili yeni kavramlar yerine eski kavramların tekrar etmeye başladığı aşama olarak tanımlanan doyum noktasına ulaşılana kadar yeni katılımcıların örnekleme dâhil edilerek veri toplamaya devam edilmesini önermektedir. Bu araştırmada kapsamında elde edilen veriler için belirli bir doyum noktasına ulaşılana dek mülakatlara devam edilmiştir. Ayrıca, araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamış olup bunun yerine her birine farklı rumuzlar verilmiştir. Katılımcılar için rumuz oluşturulurken iki yol izlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine ait rumuzlarda okul kodu,

katılımcının statüsü ve mülakat sırası birleştirilmiştir. Okul kodu, okulun başarı düzeyini göstermektedir: A1 ve A2 okulları üst düzey, B1 ve B2 okulları orta düzey, C1 ve C2 okulları alt düzey okullardır. Okul kodunun ardından rumuzda katılımcı statüsüne yer verilmiştir. Bu kapsamda; öğrenciler için T (talebe), öğretmenler için Ö, yöneticiler için Y harfi kullanılmıştır. Son olarak rumuzda, mülakat sırası yer almaktadır (Örnek rumuz: A1T1). Katılımcı velilerle ilgili rumuzlar ise kimin hangi öğrencinin velisi olduğuna dair bilgiyi paylaşmak adına öğrenci kodlarının yanına V harfi konulmak suretiyle oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında 60 öğrenci, 39 öğretmen, 12 yönetici ve 38 veli ile görüşülmüştür. Bu çerçevede katılımcı sayısı üst düzey okullarda 45, orta düzey okullarda 52 ve alt düzey okullarda 52 olmak üzere toplam 149 kişidir. Mülakatlara katılan kişilerin okul bazlı dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Katılımcı öğrencilere dair bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır. Ebeveyn bilgileri incelendiğinde annesi ya da babası üniversite mezunu olan öğrencilerin büyük ölçüde üst ve orta düzey okullarda buna karşın annesi ya da babası ilkokul mezunu öğrencilerin çoğunlukla alt düzey okullarda bulunduğu görülmektedir. Aylık ortalama gelir durumu itibarıyla bakıldığında ise üst ve orta düzey okullarda arasında pek bir farklılık görülmese de alt düzey okullarda gelir durumunun görece düşük olduğu göz çarpmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ait bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır. Öğretmenlerin seçiminde bilhassa zorunlu derslere giren öğretmenler olmasına, sayısal ve sözel branşları temsil etmesine dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılı genel olarak 10 yıl ile 30 yıl arasında değişmekte olup lisansüstü eğitim alan öğretmen oranı oldukça düşüktür.

Katılımcı yöneticilere ait bilgiler ise Tablo 11'de yer almaktadır. Araştırma sırasında her okuldan iki yöneticiyle görüşülmüş olup yöneticilerin tamamına yakını gerek öğretmenlikte gerekse idarecilikte uzun yıllar hizmet vermiş deneyimli eğitimcilerdir. Ayrıca, yöneticilerin hemen hemen yarısı lisansüstü eğitim aldığını ifade etmiştir. Son olarak katılımcı velilere ait bilgiler Tablo 12'de verilmektedir. Görüşülen velilerin tamamı öğrenci anneleridir. Daha önce de belirtildiği üzere, özellikle annelerle görüşülmesinin sebebi pilot uygulama sırasında annelerin öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha aktif oldukları yönünde oluşan kanı ve okul yöneticilerinin de bunu destekleyen tavsiyeleridir.

Tablo 7

Araştırma Sahasını Teşkil Eden Okullara Dair Bilgiler (2018-2019)

Okul Kodu	TEOG Başarı Düzeyi (2017)	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	Derslik Başına Öğrenci Sayısı	Fen Laboratuvarı	Resim Sınıfı	Müzik Sınıfı	BT Sınıfı	Kapalı Spor Salonu	Yemekhane
A1	Üst	650	55	26	25	3	1	2	-	1	1
A2	Üst	940	60	27	35	3	1	2	1	1	1
B1	Orta	685	60	26	26	2	1	1	1	1	-
B2	Orta	735	59	28	26	1	1	1	1	-	-
C1	Alt	705	38	21	33	2	-	-	-	-	-
C2	Alt	680	42	20	34	2	-	1	1	-	-

Not: A2 okulunun öğrenci sayısı TEOG sisteminin uygulandığı süre boyunca 700 civarında iken yeni sistemle birlikte okulun sınavsız olması sonucu kontenjanlar artırılmış ve okul 2018-2019 eğitim öğretim yılında önceki yıllara göre daha fazla sayıda öğrenci almıştır.

Tablo 8

Okul Düzeyinde Görüşülen Kişi Sayısı

Okul Kodu	Öğrenci	Öğretmen	Yönetici	Veli	Toplam
A1	8	6	2	6	22
A2	9	5	2	7	23
B1	10	7	2	7	26
B2	11	7	2	6	26
C1	12	7	2	6	27
C2	10	7	2	6	25
Toplam	**60**	**39**	**12**	**38**	**149**

Tablo 9

Katılımcı Öğrencilere Ait Bilgiler

Sıra	Öğrenci Kodu	Sınıfı	Cinsiyeti	Kardeş Sayısı	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği	Annenin Eğitim Durumu	Babanın Eğitim Durumu	Aylık Ortalama Gelir (TL)
1	A1T1	10	Kız	4	Ev Hanımı	İş Makinası Operatörü	Üniversite	Yüksekokul	3-4 Bin Aralığında
2	A1T2	10	Kız	2	Hemşire	Polis	Yüksekokul	Üniversite	7-9 Bin Aralığında
3	A1T3	10	Erkek	2	Memur	Subay	Üniversite	Üniversite	10 Bin ve Üzeri
4	A1T4	10	Erkek	2	Öğretmen	Mühendis	Üniversite	Üniversite	10 Bin ve Üzeri
5	A1T5	11	Kız	2	Ev Hanımı	Doğalgaz Teknisyeni	Ortaokul	Lise	4-5 Bin Aralığında
6	A1T6	11	Kız	2	Öğretmen	Diş Hekimi	Üniversite	Üniversite	10 Bin ve Üzeri
7	A1T7	11	Kız	3	Çaycı	Gişe Personeli	Ortaokul	Ortaokul	4-5 Bin Aralığında
8	A1T8	12	Kız	3	Ev hanımı	Emekli	Ortaokul	Lise	3 Bin ve Altı
9	A2T1	10	Erkek	2	Ev Hanımı	Esnaf	Ortaokul	Ortaokul	3-4 Bin Aralığında
10	A2T2	10	Kız	2	Öğretmen	Memur	Üniversite	Üniversite	7-9 Bin Aralığında
11	A2T3	10	Erkek	2	Ev Hanımı	Teknisyen	Ortaokul	Yüksekokul	3-4 Bin Aralığında
12	A2T4	10	Erkek	2	Memur	Satış Müdürü	Lise	Üniversite	3-4 Bin Aralığında (Sadece Anne)
13	A2T5	11	Kız	3	Ev Hanımı	Özel Sektör	İlkokul	Ortaokul	3 Bin ve Altı
14	A2T6	11	Erkek	3	Ev Hanımı	Zabıta	Lise	Lise	4-5 Bin Aralığında
15	A2T7	11	Kız	3	Ev Hanımı	Serbest Meslek	İlkokul	Ortaokul	7-9 Bin Aralığında
16	A2T8	11	Kız	3	Ev Hanımı	Özel Sektör	Ortaokul	Ortaokul	3 Bin ve Altı
17	A2T9	11	Kız	4	Ev Hanımı	Emekli Astsubay	İlkokul	Üniversite	3 Bin ve Altı
18	B1T1	10	Kız	2	Biyolog	Memur	Üniversite	Üniversite	7-9 Bin Aralığında
19	B1T2	10	Kız	3	Ev hanımı	Memur	Ortaokul	Lise	7-9 Bin Aralığında
	B1T3	10	Kız	2	Evhanımı	Özel Sektör	Lise	Lise	3 Bin ve Altı

Sıra	Öğrenci Kodu	Sınıfı	Cinsiyeti	Kardeş Sayısı	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği	Annenin Eğitim Durumu	Babanın Eğitim Durumu	Aylık Ortalama Gelir (TL)
21	B1T4	10	Erkek	3	Evhanımı	Mobilyacı	İlkokul	İlkokul	3 Bin ve Altı
22	B1T5	11	Erkek	3	Evhanımı	Tezgahtar	Ortaokul	Ortaokul	4-5 Bin Aralığında
23	B1T6	11	Kız	1	Evhanımı	Serbest Meslek	Ortaokul	Üniversite	4-5 Bin Aralığında
24	B1T7	12	Kız	4	Ev Hanımı	Ziraat Mühendisi	Lise	Üniversite	5-6 Bin Aralığında
25	B1T8	12	Kız	2	Ev Hanımı	Matbaacı	Lise	Lise	5-6 Bin Aralığında
26	B1T9	12	Erkek	2	Özel Sektör	Özel Sektör	Üniversite	Lise	5-6 Bin Aralığında
27	B1T10	12	Erkek	3	Öğretmen	Makine Mühendisi	Üniversite	Üniversite	5-6 Bin Aralığında
28	B2T1	10	Kız	2	Ücretli Öğretmen	Müfettiş	Üniversite	Üniversite	5-6 Bin Aralığında
29	B2T2	10	Erkek	1	Ev Hanımı	-	Ortaokul	-	10 Bin ve Üzeri (Sadece Anne)
30	B2T3	10	Kız	3	Ev Hanımı	Makine Mühendisi	Üniversite	Üniversite	3-4 Bin Aralığında
31	B2T4	10	Erkek	2	Ev Hanımı	Astsubay	Lise	Lise	4-5 Bin Aralığında
32	B2T5	11	Erkek	2	Terzi	Garson	İlkokul	Ortaokul	5-6 Bin Aralığında
33	B2T6	11	Kız	5	Ev Hanımı	Emekli	İlkokul	İlkokul	3 Bin ve Altı
34	B2T7	11	Kız	3	Memur	Kimyager	Üniversite	Üniversite	3-4 Bin Aralığında (Sadece Anne)
35	B2T8	12	Kız	3	Ev Hanımı	Mühendis	Lise	Üniversite	4-5 Bin Aralığında
36	B2T9	12	Erkek	4	Ev Hanımı	Emekli	Ortaokul	Lise	4-5 Bin Aralığında
37	B2T10	12	Erkek	2	Sekreter	Bankada Şef	Lise	Üniversite	5-6 Bin Aralığında
38	B2T11	12	Erkek	2	Memur	Serbest Meslek	Yüksekokul	Lise	4-5 Bin Aralığında
39	C1T1	10	Erkek	5	Evhanımı	Manav	İlkokul	İlkokul	3-4 Bin Aralığında
40	C1T2	10	Kız	2	Sekreter	Dolmuş Şoförü	Lise	Ortaokul	3 Bin ve Altı (Sadece Anne)
41	C1T3	10	Kız	3	Ev Hanımı	Mobilyacı	İlkokul	İlkokul	3 Bin ve Altı
42	C1T4	10	Erkek	3	Ev Hanımı	Fotoğrafçı	İlkokul	Ortaokul	3 Bin ve Altı
43	C1T5	10	Erkek	4	Güvenlik Görevlisi	Mobilyacı	Ortaokul	Ortaokul	3 Bin ve Altı (Sadece Baba)

Sıra	Öğrenci Kodu	Sınıfı	Cinsiyeti	Kardeş Sayısı	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği	Annenin Eğitim Durumu	Babanın Eğitim Durumu	Aylık Ortalama Gelir (TL)
44	C1T6	11	Erkek	3	Evhanımı	Polis	İlkokul	Yüksekokul	4-5 Bin Aralığında
45	C1T7	11	Erkek	2	Ev Hanımı	Parkeci (Sezonluk İş)	İlkokul	İlkokul	3 Bin ve Altı
46	C1T8	11	Kız	2	Hizmetli	Otobüs Şoförü	İlkokul	İlkokul	3-4 Bin Aralığında
47	C1T9	12	Erkek	2	Temizlik Görevlisi	Garson	İlkokul	İlkokul	4-5 Bin Aralığında
48	C1T10	12	Erkek	2	Evhanımı	Güvenlik	İlkokul	Ortaokul	3 Bin ve Altı
49	C1T11	12	Erkek	4	Evhanımı	Polis	İlkokul	Yüksekokul	4-5 Bin Aralığında
50	C1T12	12	Erkek	3	Evhanımı	İnşaatçı (Sezonluk İş)	İlkokul	İlkokul	3 Bin ve Altı
51	C2T1	10	Kız	2	Evhanımı	Esnaf	Üniversite	Lise	3-4 Bin Aralığında
52	C2T2	10	Erkek	3	Evhanımı	Mobilyacı	Lise	Ortaokul	3 Bin ve Altı
53	C2T3	10	Kız	3	Evhanımı	Mobilyacı	İlkokul	İlkokul	3 Bin ve Altı
54	C2T4	10	Erkek	3	Evhanımı	Pazarcı	İlkokul	Lise	3 Bin ve Altı
55	C2T5	10	Kız	2	Öğretmen	Emekli Polis	Üniversite	Üniversite	7-9 Bin Aralığında
56	C2T6	11	Kız	2	Evhanımı	Mobilyacı	Ortaokul	İlkokul	3-4 Bin Aralığında
57	C2T7	11	Erkek	4	Evhanımı	Emekli	İlkokul	Ortaokul	4-5 Bin Aralığında
58	C2T8	11	Erkek	3	Evhanımı	Turizmci	Ortaokul	Ortaokul	3-4 Bin Aralığında
59	C2T9	12	Kız	3	Çaycı	Terzi	İlkokul	Ortaokul	5-6 Bin Aralığında
60	C2T10	12	Erkek	3	Evhanımı	Asansörcü	Lise	Lise	3 Bin ve Altı

Not: Aylık ortalama gelir durumu altında, sadece anne ya da baba yazılması, anne babanın ayrı olduğu ve öğrencinin sadece yanında kaldığı ebeveynden maddi destek gördüğü anlamına gelmektedir.

Tablo 10

Katılımcı Öğretmenlere Ait Bilgiler

Sıra	Öğretmen Kodu	Toplam Hizmet Yılı	Bu Okuldaki Hizmet Yılı	Branşı
1	A1Ö1	10	2	Matematik
2	A1Ö2	33	21	Türk Dili ve Edebiyatı
3	A1Ö3	10	8	Bilişim Teknolojileri
4	A1Ö4	27	5	Fizik
5	A1Ö5	25	4	Coğrafya
6	A1Ö6	24	11	Felsefe
7	A2Ö1	32	13	Matematik
8	A2Ö2	31	19	Tarih
9	A2Ö3	24	11	Fizik
10	A2Ö4	24	18	Matematik
11	A2Ö5	15	5	İngilizce
12	B1Ö1	24	12	Türk Dili ve Edebiyatı
13	B1Ö2	30	20	Felsefe
14	B1Ö3	26	17	Matematik
15	B1Ö4	28	15	Matematik
16	B1Ö5	26	9	Kimya
17	B1Ö6	23	12	Tarih
18	B1Ö7	21	7	Türk Dili ve Edebiyatı
19	B2Ö1	28	2	Matematik
20	B2Ö2	15	2	Türk Dili ve Edebiyatı
21	B2Ö3	31	4	Kimya
22	B2Ö4	23	5	İngilizce
23	B2Ö5	24	3	Fizik
24	B2Ö6	25	15	Biyoloji
25	B2Ö7	29	15	Tarih
26	C1Ö1	28	2	İngilizce
27	C1Ö2	11	4	Matematik
28	C1Ö3	18	9	Matematik
29	C1Ö4	27	6	Fizik
30	C1Ö5	17	8	Matematik
31	C1Ö6	11	2	Türk Dili ve Edebiyatı
32	C1Ö7	25	5	Kimya
33	C2Ö1	24	13	Türk Dili ve Edebiyatı
34	C2Ö2	14	7	Bilgisayar
35	C2Ö3	27	13	Biyoloji
36	C2Ö4	8	3	İngilizce
37	C2Ö5	20	10	Felsefe
38	C2Ö6	19	12	Matematik
39	C2Ö7	25	5	Biyoloji

Tablo 11

Katılımcı Yöneticilere Ait Bilgiler

Sıra	Yönetici Kodu	Öğretmenlikteki Hizmet Yılı	Yöneticilikteki Hizmet Yılı	Bu Okuldaki Hizmet Yılı	Branşı
1	A1Y1	10	28	4	Türk Dili ve Edebiyatı
2	A1Y2	18	7	5	Matematik
3	A2Y1	8	14	4	Biyoloji
4	A2Y2	21	4	3	Tarih
5	B1Y1	19	9	5	Türk Dili ve Edebiyatı
6	B1Y2	7	18	8	Coğrafya
7	B2Y1	5	32	3	Türk Dili ve Edebiyatı
8	B2Y2	13	10	4	Biyoloji
9	C1Y1	3	36	5	Fizik
10	C1Y2	13	4	6	Biyoloji
11	C2Y1	19	1	14	Matematik
12	C2Y2	18	5	16	Fizik

Tablo 12

Katılımcı Velilere Ait Bilgiler

No	Veli Kodu	Eğitim Durumu	Mesleği
1	A1T1V	Üniversite	Ev Hanımı
2	A1T2V	Yüksekokul	Hemşire
3	A1T3V	Üniversite	Memur
4	A1T5V	Ortaokul	Ev Hanımı
5	A1T6V	Üniversite	Öğretmen
6	A1T7V	Ortaokul	Çaycı
7	A2T2V	Üniversite	Öğretmen
8	A2T1V	Ortaokul	Ev Hanımı
9	A2T3V	Ortaokul	Ev Hanımı
10	A2T4V	Üniversite	Memur
11	A2T7V	İlkokul	Ev Hanımı
12	A2T8V	Ortaokul	Ev Hanımı
13	A2T9V	İlkokul	Ev Hanımı
14	B1T2V	Ortaokul	Ev Hanımı
15	B1T1V	Üniversite	Biyolog
16	B1T5V	Ortaokul	Ev Hanımı
17	B1T7V	Lise	Ev Hanımı
18	B1T8V	Lise	Ev Hanımı
19	B1T9V	Lise	Özel Sektör
20	B1T10V	Üniversite	Öğretmen
21	B2T1V	Üniversite	Öğretmen
22	B2T2V	Ortaokul	Ev Hanımı
23	B2T3V	Üniversite	Ev Hanımı
24	B2T5V	İlkokul	Terzi
25	B2T8V	Lise	Ev Hanımı
26	B2T11V	Yüksekokul	Memur
27	C1T1V	İlkokul	Ev Hanımı
28	C1T2V	Lise	Sekreter
29	C1T7V	İlkokul	Ev Hanımı
30	C1T8V	İlkokul	Hizmetli
31	C1T9V	İlkokul	Hizmetli
32	C1T11V	İlkokul	Ev Hanımı
33	C2T1V	Üniversite	Ev Hanımı
34	C2T2V	Lise	Ev Hanımı
35	C2T4V	İlkokul	Ev Hanımı
36	C2T5V	Üniversite	Öğretmen
37	C2T7V	İlkokul	Ev Hanımı
38	C2T8V	Ortaokul	Ev Hanımı

3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi olan derinlemesine mülakat yoluyla elde edilmiştir. Mülakat, katılımcıların bir konu hakkındaki kişisel deneyimlerini, bakış açılarını ve düşüncelerini kendi ifadeleri ile derinlemesine aktarmasına olanak tanıyan esnek bir veri toplama yöntemdir (Neuman, 2013). Mülakat yönteminin planlı-derinliğine ya da eylem mülakat, tam yapılandırılmış-kalıplaştırılmış mülakat ve stres mülakatı olmak üzere farklı türleri bulunmaktadır (Balcı, 2015). Bu çalışmada, mülakat türlerinden planlı-derinliğine mülakat benimsenmiştir. Planlı-derinliğine mülakat, yarı yapılandırılmış olup temel alanlarda önceden hazırlanmış sorular kullanılmak suretiyle gerçekleştirilmektedir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış mülakat formları aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği yapılandırılmış mülakat tekniğine göre biraz daha esnek görüşme yapma imkânı sunmaktadır (Karasar, 2009). Bu teknik aracılığıyla görüşmeci hem önceden hazırlamış olduğu mülakat soruları sorma olanağı bulur, hem de bu sorular kapsamında daha derinlemesine bilgi almak için ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Bu mülakat tekniği, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle nitel araştırmalarda daha fazla tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Mülakat soru formları hazırlanırken öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgilere dayalı olarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Her bir katılımcı grubu için ayrı ayrı hazırlanan mülakat formları, katılımcıların kişisel demografik bilgilerinin yer aldığı ilk bölüm ve soruların yer aldığı ikinci bölümden oluşmaktadır. Hazırlanmış olan mülakat formları; araştırmanın amaçlarına uygunluğu ile soruların anlam ve anlaşılırlığı açılarından bir alan uzmanı ile bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. İlgili uzmanların geri dönütleri sonucunda sorular gözden geçirilerek formlar yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formlarıyla ilgili soruların niteliği, yeterliği ve zamanlama hakkında bilgi edinmek için araştırma kapsamında değerlendirilmeyecek bir okulda pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular neticesinde formlara son şekli verilmiştir.

Mülakat formları hazırlanırken soruların anlaşılır olması, odaklı sorular sorulması, çok boyutlu ve yönlendirici sorulardan kaçınılması, alternatif sorular ve sondalar

hazırlanması, farklı türden sorular yazılması ve soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi önemlidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Bu araştırma kapsamında sorular hazırlanırken bu hususlara dikkat edilmiştir. Ayrıca, katılımcılara açık uçlu sorular sorularak beklenmeyen veya planlanmayan ama araştırma sorusu açısından önem arz eden cevapların alınması, böylece konu hakkında daha detaylı bilgiye ulaşılması sağlanmıştır. Araştırmada yer alan sorular genel anlamda TEOG sınavı temelinde öğrencilerin başarı düzeylerine göre gruplandırıldığı bir okul sistemi içinde başarı ya da başarısızlığı derinleştirecek birtakım süreçlerin varlığını keşfetmek üzerine odaklanmaktadır. Katılımcıların hepsine, mülakat formunda yer alan tüm sorular yöneltilmiştir. Ayrıca verilen cevapları daha derinlemesine irdelemek için formda yer almayan ek sorular yöneltildiği de olmuştur. Mülakat formları Ekler bölümünde yer almaktadır.

Ayrıca, araştırma kapsamında mülakatın yanı sıra yine nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem tekniğinden de faydalanılmıştır. Gözlem belirli bir ortamı, o ortam içindeki fiziksel şartları, insanlar ve vuku bulan olaylar üzerinden ayrıntılı olarak incelemek istediğimizde tercih edilebilecek en ideal veri toplama yöntemidir (Neuman, 2013). Bu araştırmada TEOG taban puanına göre üst, orta ve alt başarı düzeyinde yer alan Anadolu liselerinden her bir kategoriden ikişer okul seçilmek suretiyle toplam altı okulda öğrenci, öğretmen ve idarecilerin davranış ve tutumları ile okulların fiziksel şartları gözleme dayalı olarak incelenmiştir. Gözlemler hem incelemeye esas ilgili konularda daha detaylı bilgi elde etmek hem de mülakatlarda elde edilen verileri zenginleştirmek ve desteklemek üzere yapılmıştır.

Gözlem katılımlı ve katılımsız olmak üzere ikiye ayrılmakta olup saha araştırmalarında daha çok katılımlı gözlem uygulanmaktadır (Balcı, 2015). Katılımlı gözlemde araştırmacı gözlemlenen olayların düzenli bir katılımcısıdır. İçeriden birisi gibi davranır ve gözlemlenen kişiler gözlem yapıldığının farkında değildir. Bu araştırmada araştırmacı dışarıdan birisi olarak gözlem yapmış ve gözlemlenen ortamlarda araştırmacı kimliğini açıkça belirtmiştir. Gözlemler, belirlenen okulların öğretmenler odasında, sınıflarda, kantinde, okul bahçesinde, koridorlarda gerçekleştirilmiştir. Bu ortamlarda öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin kendi aralarındaki etkileşimlerine odaklanılmış, öğrencilerin başarısına etki etme ihtimali olan tüm olay ve süreçler gözlemlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında araştırmanın modeli, yöntemi ve veri toplama araçları belirlendikten sonra Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvuru yapılarak araştırmanın etik onayı alınmıştır. Ardından, 2016-2017 yılı eğitim öğretim yılı itibarıyla TEOG sınav sonuçlarına göre oluşan taban puanlardan hareketle Ankara'daki Anadolu liseleri üst, orta ve alt başarı düzeyi olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorileri temsilen her bir kategoriden beşer okul seçilerek 15 okuldan oluşan bir liste hazırlanmıştır. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılarak belirlenen okullar bünyesinde gruplamanın akademik başarı ve başarıya etki eden diğer unsurlar üzerindeki etkisinin araştırılmasının amaçlandığı belirtilmiş ve araştırma için izin istenmiştir. Gelen izinle birlikte örneklemde yer alacak okullar belirlenmiştir. Okul seçiminde daha önce de belirtildiği üzere tabakalı örnekleme yolu ile önce üst, orta ve alt başarı düzeyine sahip okullardan her bir kategoriden iki okul olacak şekilde düzenleme yapılmıştır.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının II. döneminde yürütülmüş olup bu kapsamda her okulda derinlemesine mülakatlar ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Mülakat ve gözlemler için her bir okul birkaç gün öncesinden aranarak araştırmanın amacı, yöntemi ve görüşülecek kişiler ve yapılacak gözlemler hakkında okul idaresine bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Araştırma süresince her bir okulda ortalama 3-4 gün geçirilmiş olup 09:00-15:00 saatleri arası okulda olmaya çalışılmıştır. Her bir okulda öncelikle okul yöneticisiyle görüşme gerçekleştirilmiş, ardından öğretmen, öğrenci, veli görüşmeleri ve gözlemler yürütülmüştür.

Derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmeden önce örnekleme dahil edilen tüm katılımcılar, bilgilendirilmiş onam formu (*informed consent form*) ve aynı zamanda sözlü anlatımla araştırmanın amacıyla ilgili bilgilendirilmiştir. Ayrıca, katılımcılara kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırmanın raporlaması esnasında kendilerinden bazı kodlamalar vesilesiyle bahsedileceği belirtilmiş ve mülakatlar esnasında mümkün olduğunca rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Mülakatlar esnasında öncelikle katılımcılardan görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi konusunda izin istenilmiş ve buna müsaade eden katılımcılarla yapılan mülakatlar ses kayıt cihazına alınmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu ses kayıt cihazı kullanılmasında bir mahsur görmediğinden kayıt cihazı önemli ölçüde kullanılmış olsa da mülakatlar sırasında önemli görülen bilgiler not alınmıştır.

Katılımcıların birbirinden etkilenmesinin önüne geçmek ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam sunabilmek için mülakatlar mümkün olduğunca sessiz bir ortamda, yüz yüze ve araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Mülakat süresi, mülakat yapılan kişinin statüsüne bağlı olarak değişse de 15 ile 45 dakika arasında sürmüştür.

Gözlemler sırasında ise öncelikle gözlem formu doldurulmuş, bunun yanı sıra eğitim öğretim süreçlerini etkileme potansiyeli bulunan diğer tüm hususlar not edilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en yoğun olduğu derslerin yanı sıra, okul bahçesi, kantin, sınıflar, koridorlar, öğretmenler odası gibi önemli alanlarda da gözlemler gerçekleştirilmiştir. Her bir okulda ikişer ders olmak üzere toplam 12 derse girilerek ders içi öğretmen ve öğrenci tutumlarını yakından izleme fırsatı elde edilmiştir. Ayrıca, ders gözlemlerinin alt ve üst sınıflardan olmasına ve görüşülen öğretmenlerin sınıfında yapılmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan nitel veriler, yarı-yapılandırılmış mülakat formları ve buna ek olarak yapılan gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, küçük analiz birimleri halinde kategorize ettiği, sentezleyerek önemli değişkenleri ortaya çıkardığı, bunlar arasında belirli örüntüleri ortaya çıkardığı ve hangi bilgilerin raporda yer alacağına karar verdiği süreçtir. Bu süreçte, araştırmacı sahadan elde ettiği verilerden hareketle bu veriler içinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve tümevarım yöntemi ile ortaya çıkarmaya çalışır (Özdemir, 2010).

Nitel veri analizinde kodlama, analiz sürecinin en önemli aşamalarından birisidir. Kodlama işlemi, ham verileri anlamlı küçük parçalara ayırma ve daha sonra onları belirli bir anlam bütünlüğünde sistematik bir şekilde tekrar bir araya getirerek kavramsallaştırma işlemidir (Neuman, 2013). Bu araştırmada veriler analiz edilirken, nitel araştırmalarda teori üretmeye yönelik olarak geliştirilen gömülü teori (temellendirilmiş kuram) metodolojisinde kullanılan ve Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen üç aşamalı nitel veri kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, **açık kodlama** olarak ifade edilen ilk aşamada, verileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmaya ve temel analitik kategoriler geliştirir. Bu aşamada kategoriler genellikle düşük soyutlama düzeyindedir ve araştırma sorularından, ilgili literatürdeki temel kavramlardan veya veri toplarken katılımcıların kullandığı terimlerden hareketle başlar. **Eksen kodlama** olarak adlandırılan ikinci aşamada

ise araştırmacı, verilerden daha ziyade ilk aşamada kodlanan kategorilere odaklanır ve bu kategoriler arasında bağlantı kurmaya ve daha analitik kategoriler (temalar) keşfetmeye çalışır. Bu süreçte kategoriler filtrelenir ve birleştirilip ayrıştırılabilir; yeni kodlar ve fikirler ortaya çıkabilir. **Seçici kodlama** olarak nitelendirilen son aşamada ise elde edilen temaları lens olarak kullanarak tüm verileri yeniden gözden geçirmeyi ve temaları ve kategorileri rafine etmeyi gerektirir. Bu aşamada ayrıca seçici olarak temalara örnek oluşturan vakalar taranıp belirlenir.

Tablo 13

Tez Kodlama Haritası

Temalar	**Kategoriler**	**Kodlar**
Akademik Başarı	Okula ilişkin geliştirilen algı	Aidiyet
		Etiketleme
		Hiyerarşi
	Akademik başarı farkının açılması	Geçmişe göre başarının düşmesi
		Okullar arası başarı farkının açılması
Akademik ve Mesleki Motivasyon	Akademik motivasyon ve gelecek beklentisi	Motivasyon
		Özgüven
		Geleceğe Dair Hedef ve Beklentiler
		Ders Çalışma Disiplini
		Akran etkisi
	Eğitimcilerin Motivasyonu	Öğretmen Motivasyonu
		Yönetici Motivasyonu
Eğitim Öğretim Süreçleri	Okul Kültürü	Sosyal İlişkiler
		Davranış biçimleri
		Ders dışı bilimsel, kültürel, sportif faaliyetler
	Öğrenme Fırsatları	Derslerin işlenişi
		Katılım
		Derslerde öğretmen tutum ve davranışları
		Derslerde öğrenci tutum ve davranışları
Sosyoekonomik Yapı	Aile Özellikleri	Ailenin sosyoekonomik yapısı
		Ailevi sorunlar
	Aile Desteği ve Beklentisi	Aile Desteği
		Aile Beklentileri
		Rol Model Olma

Analiz aşamasında, öncelikle mülakat kayıtları (transkriptler) ve notlarından elde edilen veriler Microsoft Excel'de öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler olmak üzere dört ayrı sayfaya aktarılmış ve her bir katılımcı için bir satır kullanılmak suretiyle mülakat sorularına ve bazı temel kategorilere göre sütün bazlı kategorize edilerek düzenlenmiştir. Ardından, yukarıda izah edilen üç aşamalı kodlama süreci takip edilmiş ve tüm katılımcı grupları için ayrı ayrı olmak üzere birbirine yakın içerikler kendi aralarında gruplandırılarak belirli kategoriler oluşturulmuş, sonrasında ise kategoriler belirli temalar altında birleştirilmiştir. Örneğin, farklı başarı düzeyine sahip okullardaki öğrencilerin akademik motivasyonları, geleceğe dair hedefleri ve beklentileri, ders çalışma disiplinlerine ilişkin hususlar bir araya getirilerek "akademik motivasyon" adı altında bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori, yine tüme varım yöntemiyle oluşturulan "eğitimcilerin mesleki motivasyonu" kategorisiyle birlikte "akademik ve mesleki motivasyon" teması altında birleştirilmiştir. Bu süreç, tüm katılımcı grupları için ayrı ayrı yürütülmüş olup genel kodlama haritası Tablo 13'te sunulmuştur. Mülakatlardan elde edilen verilerinin analizi yapılırken, gözlem notları da göz önünde bulundurulmuş ve her bir kategori ve temaya ilişkin gözlemler not edilmiştir. Analiz sonuçlarında elde edilen bulgular bu tema ve kategoriler altında sunulmuştur. Gerekli görülen yerlerde her bir tema veya kategoriyle ilgili bulguları desteklemek ve zenginleştirmek için mülakat yapışan kişilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca ilgili temayı destekleyecek türden gözlem verisi varsa bunlar ilgili tema altında raporlanmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenilirlik

Bir araştırmanın niteliği, yapılan çalışmanın geçerli ve güvenilir olması ile yakından ilgilidir. Araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği olguyu, olabildiğince tarafsız ve olduğu biçimiyle gözlemlemesi ve yansıtması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda geçerlik yerine kredibilite ve itimat edilebilirlik gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bu çalışma kapsamında, geçerliği artırmak için uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgi birikimi olan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerin yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi nitel bir araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini yükselten yöntemlerden biridir. Bu yöntem uzman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2003). Bu araştırmada, elde edilen veriler ve araştırma süreci bir uzman tarafından incelenmiştir. Bununla birlikte geçerliği artırmak için katılımcı teyidinden de

yararlanılmıştır. Katılımcı teyidinin bir yolu da veri toplamanın hemen sonunda araştırmacının topladığı verileri özetlemesi ve katılımcıdan bu verilerin doğruluğuna ilişkin fikirlerinin alınmasıdır (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). Bu yöntem ile katılımcılar eklemek istedikleri algılar ya da deneyimler var ise bunları ekleme fırsatı bulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından her bir katılımcı grubuna yönelik bazı katılımcılar seçilmiş ve bu katılımcılardan teyit alınmıştır.

Çalışma kapsamında geçerliği artırmak için kullanılan yöntemlerden biri de üçgenleme (nirengi) yöntemidir (Creswell, 2003). Üçgenleme, iki veya daha fazla veri kaynağının (örneğin, farklı grup üyeleriyle yapılan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri) veya iki veya daha fazla veri toplama yönteminin (örneğin, anket, görüşme ve gözlem) sonuçlarının mukayese edilmesidir. Bu şekilde yöntemlerden birisinin zayıf kalan yönleri diğerlerinin güçlü yönleriyle telafi edilebilmekte ve bir veri kaynağından elde edilemeyen veriler diğer kaynaktan elde edilebilmektedir (Streubert & Carpenter, 2011). Bu çalışmada, gerek gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama araçlarının kullanılması gerekse yarı yapılandırılmış soru formlarında tüm katılımcılara benzer soruların sorulması ele alınan konunun farklı bakış açılarıyla yorumlanmasına imkân vermiştir. Bununla birlikte, her bir katılımcı grubuna bir diğerinin tutum ve davranışlarıyla ilgili sorular sorularak tarafsız bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmada araştırmacı, nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle güvenilirlik peşinde değildir. Nicel araştırmada güvenirlik, aynı sonuçların veya ölçümün farklı şartlarda tekrar elde edilebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Yani, güvenilirlik, aynı araştırma aynı yöntemlerle farklı araştırmacılar tarafından yürütülünce elde edilen sonuçların aynı ya da benzer olması durumu ile ilgilenir. Yani, nicel araştırmada güvenirlik, nesnellik ve tekrar edilebilirlikle ilgidir. Oysa nitel araştırmada olay ve olgular sürekli değişkenlik gösterdiği ve araştırmacının etkisinin olmadığı nesnel bir araştırma yürütmek imkânsız olduğu için nesnellik ve tekrar edilebilirlik mümkün değildir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda araştırmacı güvenirlik yerine güvenirliliğin önkoşulu alanlardan biri olan tutarlılığa ve teyit edilebilirliğe odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, tutarlık ve teyit edilebilirlik mülakat ve gözlemlerden elde edilen ham verinin araştırmacı tarafından tekrar kodlanmasıyla ve elde edilen bulguların bir uzman tarafından ham verilerle karşılaştırılarak teyit edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, mülakatlardan ve gözlemlerden elde edilen nitel verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular belirli kategoriler ve temalar altında sunulmuş ve her tema altında elde edilen bulgulara ilişkin tartışma yürütülmüştür. Bulgular; akademik başarı, akademi ve mesleki motivasyon, eğitim öğretim süreçleri ve sosyoekonomik yapı ana temaları altında sunulmuştur. Bulguların sistematik bir şekilde aktarılması amacıyla her kategoride bulgular, okul başarı düzeyine göre ayrı ayrı sunulmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 5'te özet olarak verilmiştir.

4.1. Akademik Başarı

Öğrencileri merkezi sınavlar marifetiyle başarıya dayalı gruplamanın farklı başarı düzeyine sahip okullarda başarıyı ve başarıyı etkileme potansiyeli bulunan diğer faktörleri nasıl etkilediği sorusu bu araştırmanın temel çıkış noktasıdır. Bu nedenle öncelikle, akademik başarı teması altında okula ilişkin geliştirilen algının başarı düzeyine göre nasıl değiştiği ve okullar arası başarı farkının açılması incelenmiştir.

4.1.1. Okula İlişkin Geliştirilen Algı

Okula ilişkin geliştirilen algının okula bakışı ve aidiyeti etkilediği açıktır. Dahası, akademik başarı vurgusunun çok fazla olduğu günümüzde, okulların başarı durumlarına göre sıralandığı bir okul sistemi içinde bu algı ve tutumların etiketlemeye dönüşmesi ve eğitim öğretim süreçleri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olması muhtemeldir. Araştırma kapsamında öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere çeşitli sorular yöneltilerek katılımcıların okulun akademik başarısına ilişkin düşünceleri alınmıştır. Bu kapsamda eğitimcilere ve velilere okulu akademik açıdan nasıl konumlandırdıkları sorulmuştur. Öğrencilere ise okullarını sevip sevmedikleri, memnun olup olmadıkları sorulmuş; böylece okula karşı geliştirdikleri duygu ve düşüncelerden yola çıkılarak okullarını nasıl tanımladıkları ve okula karşı nasıl bir tutum geliştirdikleri incelenmiştir.

Şekil 5. Kapsamlı akademik gruplama sonucu oluşan okullar arası farklılaşma

Üst Düzey Okullarda Okula İlişkin Geliştirilen Algı

Üst düzey okullarda öğrencilerin büyük ölçüde okullarıyla ilgili olumlu bakış açısına sahip oldukları, bu öğrencilerin okullarını genel itibarıyla "başarılı okul, iyi okul" tabirleriyle tanımladıkları görülmüştür (A1T1, A1T2, A1T3, A1T4, A1T5, A1T6, A1T6, A1T8, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T6, A2T8). Öğrencilerin okulla ilgili düşüncelerini açıklarken sık sık okulun başarı düzeyine vurgu yaptıkları, görece başarılı bir Anadolu lisesinde okuyor olmanın memnuniyeti ve aidiyeti artırdığı gözlenmektedir. Örneğin, bir öğrenci evine uzak olsa da okulunu başarılı bulduğu için tercih ettiğini ve duyduğu memnuniyeti şu sözlerle anlatmıştır: "Bu okula isteyerek geldim, gerçekten memnunum. Başka bir okul olsaydı, mesela iki okul arasında kalmıştım, bayağı bir süre düşündüm, çünkü burası bayağı evime uzak, üç aktarmayla gidip geliyorum. Öbür yer daha yakındı ama ben burayı tercih ettim. Güzel ve başarılı bir yer olduğu için." (A1T1).

Sınav sonucu görece başarılı bir okula yerleşmek, iyi bir akademik performansın göstergesi olarak öğrencilerin akademik benlik algısını pozitif etkilemekte, bununla birlikte gelecek başarısı hakkında da fikir vermektedir. Öğrenciler, okula karşı duyduğu memnuniyeti açıklarken sık sık kendi başarı düzeyine işaret eden ifadeler kullanmıştır. Bu durum, öğrencilerin okulla kendilerini özdeşleştirdikleri ve akademik başarı üzerinden olumlu bir kimlik geliştirdiklerinin göstergesidir. Bir öğrencinin şu sözleri bu durumu en iyi şekilde yansıtmaktadır: "Okulum hakkında iyi düşüncelerim var. Yani sonuçta 8'inci sınıfta bir sınava girdik, bu sınavın karşılığında böyle iyi bir okul kazandığım için kendimi şanslı hissediyorum. Elimden geldiğince çalışıyorum derslerim için. Yani böyle başarılı okul kazandığım için de kendimi iyi hissediyorum." (A2T2).

Öte yandan, üst düzey okullardaki birçok öğrenci aslında, fen lisesinde okumak istediklerini ancak puanları yetmediği için okudukları Anadolu liselerini tercih ettiklerini ifade etmiştir (A1T1, A1T5, A1T7, A2T3, A2T6, A2T8). Bu öğrencilerden biri ilk tercihinin fen lisesi olduğunu ve dolayısıyla okula ilk başladığında okuldan hoşnut olmadığını ancak zamanla bu fikrinin değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir: "Aslında fen lisesini istiyordum, buraya ilk geldiğimde hiç istemiyordum burayı. Ama şimdi, 11'inci sınıfta gerçekten diyorum iyi ki gelmişim. Çok iyi bir okul, bana kattığı çok şey var hem duygusal yönden hem akademik anlamda çok şey kattı. O yüzden şu an mutluyum burada olmaktan." (A2T8). Yine fen lisesi hedefleyen bir başka öğrenci, ilk hedefleri arasında olmasa da bir arkadaşının vesilesiyle bu okuldan haberdar olduğunu ve okulu tercih ettiğini

belirtir. Diğerleri gibi bu öğrenci de okula geldikten sonra memnun kalmıştır. Ayrıca, genellikle üst başarı düzeylerinde sık rastlanan akranlarıyla yarışma duygusunun okul tercih sürecinde de öğrenciyi harekete geçirdiği anlaşılmaktadır.

> Bu okul tercihlerimin arasında yoktu. Bu okul neden yoktu çünkü biraz tercihlerimde biraz şey seçtim, çünkü ailem ve ben fen lisesi istiyorduk. O yüzden yoktu bu okul tercihlerim arasında. Nakillerde bir tane arkadaşım burayı yazmış, benim yarıştığım bir arkadaşımdı. Sonra burayı yazdığını öğrenince bu okulu merak ettim araştırdım, çok başarılı bir okul olduğunu öğrendim, ben de yazdım. Ve ben de geldim buraya, gerçekten düşündüğüm gibi de çıktı, çok memnunum. (A1T5)

Diğer taraftan, üst düzey okullardan ikincisinin (A2) TEOG döneminde yüzdelik dilimi oldukça yüksek olmasına karşın (%3-4) yeni sistemle birlikte sınavsız okul kategorisine alınmış olmasının bazı üst sınıf öğrencilerini hayal kırıklığına uğrattığı gözlenmiştir (A2T5, A2T7, A2T9). Bu öğrenciler de diğer birçok üst düzey öğrenci gibi ilk önceliği fen lisesi olan öğrencilerdir. Fen lisesine puanları yetmediği için bu okula gelmişler ancak okulun Anadolu liseleri içinde görece başarılı olması okulu benimsemelerini sağlamıştır. Ancak, son düzenlemeyle okullarının sınavsız olması okulun başarı düzeyine ilişkin geliştirdikleri olumlu algıyı zedelemiştir. Öğrencilerin kendi başarı düzeyleriyle özdeşleştirdikleri okulun yeni statüsünden duydukları memnuniyetsizliği yansıtan bu durum, sınavlı/sınavsız, proje okulu/mahalle okulu gibi akademik başarı üzerinden geliştirilen etiketlemeye bir örnek teşkil etmektedir. Bu öğrencilerden biri tercihlerden okulun sınavsız olmasına kadar gelişen sürece dair anlattıkları okulun akademik şöhretine ilişkin algının nasıl değiştiğini açıklamaktadır:

> Bu okul Ankara'da en iyi okullardandı, okuldu artık değil çünkü sınavsız oldu ve gerçekten çok kötü oldu. Çünkü ben bir kendime bakıyorum, bir dokuzlara bakıyorum. Arada o kadar çok fark var ki. Öğretmenlerimiz bile diyor ki Almanca kitabımız vardı bizim mesela dokuzlara Schritte'yi almamışlar. Schritte'nin daha böyle seviyesi düşük bir kitabını almışlar onu bile yapamıyorlarmış. (A2T9)

Üst düzey okullarda görüşülen öğretmenlerin okul hakkındaki görüşlerine gelince, öğrencilerin büyük çoğunluğu gibi öğretmenlerin de okullarıyla ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4, A2Ö5). Öğretmenlerin okullarını "belirli bir düzeyin üstünde okul"; öğrencilerini ise "belirli bir seviyede öğrenci, zeki, başarılı, hazırbulunuşlukları yeterli" gibi özellikleriyle tanımlamaları okulun ve öğrencilerin başarı durumuna ilişkin

kanaatlerinin oldukça olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okulla ilgili görüşlerin öğrencilerde olduğu gibi akademik başarıya ilişkin değerlendirmeler üzerinden yapıldığı görülmektedir.

Görece başarılı bir Anadolu lisesinde zeki ve başarılı öğrencilerle çalışıyor olmak öğretmenlerin okula karşı geliştirdikleri olumlu duygu ve düşüncelerin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Bu okulda memnun olmadığım hiçbir şey yok ama en memnun olduğum şey öğrenciler. Zaten, belirli bir düzeyin üzerindekiler geliyor. Yani öğrenci zekâsı üst düzey. Bilgi önemli değil bizim için asıl olan zekâ yani. Bilgi çünkü biz ekleyeceğiz yani bilgi önemsiz bir şey. Zekâ da işe yarayacak bir zekâ. Standart üstü öğrenciler var. Okuma alanında işte yeni şeyler bulabilecek, yaratabilecek çok fazla öğrencimiz var. Onun için şanslıyız. (A1Ö2)

Okullarının hem Türkiye genelinde hem de Ankara özelinde oldukça başarılı olduğunu ifade eden bir öğretmene okulun bu başarıyı neye borçlu olduğu sorulduğunda, bu durumun öğrenci profiliyle ilgili olduğunu ifade etmiştir: "Okulumuz gerçekten güzel bir okul. Öğrencilerimiz çok iyi. Kaliteli geliyorlar kaliteli gidiyorlar. Yani çocuklar belirli bir başarı seviyesinin üzerinde geliyorlar. Doğal olarak okulun katkıları da var ama çocuk bilinçli çocuk." (A2Ö2). Yine, öğrenci profilinin oldukça "kaliteli" olduğunu, bazen aldıkları sonuçların şaşırtıcı ölçüde iyi olduğunu ifade eden bir başka öğretmen, aynı zamanda okulun akademik şöhretine dikkat çekmiştir. Öğretmen, burada çalışmaya başlamadan önceki düşüncelerini de paylaşarak okul ve öğrenci profilini şu sözlerle anlatmıştır:

> Bu okula ben gelmeden önce akademik başarısı çok yüksek bir okul olarak tanımlamıştım; başarılı, kaliteli bir okul olarak, gerçekten de öyleydi ve öyle olmaya da devam ediyor. Çok farklı kalitede öğrencilerimiz var, yönlendirildiklerinde araştırmasını bilen, değerlendirmesini bilen, sadece ben kendi branşım adına, coğrafya için şunu söyleyebilirim, yorumlama noktasında biraz geri kalıyorlar. Onun da şundan kaynaklandığını düşünüyorum, sayısalcı bir kitle oldukları için orda biraz gecikmeleri var, ama bu konuda da kitap okuma, tartışma konularını izlemek şeklinde yönlendirme yaptığımda "tutabilene de aşk olsun" diyeceğim öğrencilerimiz var. (A1Ö5)

Öğrencilerin başarı düzeyi öğretmenlerin okula karşı olumlu yaklaşım geliştirmelerinde oldukça etkilidir. Bununla birlikte, öğretmenler genellikle öğrencileri davranışsal açıdan da olumlu değerlendirmekte ve başarı düzeyi ile davranışsal özelliklerin paralel olduğunu düşünmektedir. Örneğin, bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: "Genel

öğrenci profiline baktığınızda hem zeki öğrenciler hem de davranış bakımından düzgün öğrencilerle çalışıyoruz. Buraya gelen öğrenciler zaten belli bir düzeyin üzerinde geliyorlar. Zaten o zekâ konusundaki şeyi ispatlayıp geliyorlar ve burada da diğer tüm branştaki öğretmenleri üzerine birçok şey katarak onları ileriye hazırlıyor." (A2Ö5). Bazı öğretmenler ise mevcut okullarını daha önceki okullarıyla kıyaslayarak şu anki durumdan memnuniyetlerini dile getirmiştir. Örneğin, daha önce birçok okul türünde çalıştığını ifade eden tecrübeli bir fizik öğretmeni, mevcut okulundaki öğrenci profilini hem akademik hem davranışsal açıdan oldukça olumlu değerlendirmektedir. Söz konusu öğretmen düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Ben her çeşit okulda çalıştığım için, imam hatip, endüstri meslek, genel lise çok programlı falan. Öğrenci profili çok iyi. Öğrenci davranışları çok düzgün, diğer okullarla karşılaştırdığım zaman. O anlamda, öğrenci anlamında bu okulda şikâyet edilecek hiçbir şey yok. Yani öğrenci çok iyi… Öğrenci seviyesi düşükse kendi branşında verimli olmuyorsun. Şimdi burada mesela matematikte hiç takılmıyoruz çocukların matematik altyapısı çok iyi. (A1Ö4)

Üst düzey okullarda yöneticilerin de okulla ilgili düşünceleri oldukça olumludur ve onlar da öğretmenler gibi düşüncelerini açıklarken başarıya vurgu yapmıştır. Yöneticiler, öğrencilerden bahsederken "başarılı, zeki, çalışkan" gibi akademik anlamda pozitif yönlerinin yanı sıra davranışsal olarak da olumlu özelliklere sahip olduklarını ifade etmiştir (A1Y1, A1Y2, A2Y1, A2Y2). Örneğin yöneticilerden birisi okulun başarısına vurgu yaparken şu ifadeleri kullanmıştır: "Tabi öğrencilerimiz gerçekten iyi, özellikle de bizim buraya gelen öğrenciler akademik anlamda çok başarılı öğrenciler, %1, %2, %3'lük dilimde olan öğrenciler. Başarı düzeyleri yüksek, bundan tabi mutlu oluyoruz ve daha fazlasını yapmaya çalışıyoruz." (A1Y2). Yine bir başka yönetici, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra davranışsal açıdan da olumlu özelliklere sahip olduğuna dikkat çekmiştir: "Okulumuz Millî Eğitim Bakanlığının standartlarının üzerinde hem öğrenci kalitesi hem fiziki donanımı, her zaman tabiki daha üstü illaki vardır, bu sınırsız bir şeydir, ama memnunuz, okulumuzun öğrenci kalitesi, öğretmen kalitesi oldukça iyi. Öğrencilerimizin başarısı oldukça yüksek. Davranışsal açıdan da öyle, aklı başında çocuklar." (A2Y2). Bir başka yönetici ise öğrencilerin akademik özelliklerinin yanı sıra okulun genel atmosferinin başarıyı artıran unsurlar arasında önemli bir etkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu okul yöneticisi düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

> Öğrencilerimiz üst düzey öğrenme kabiliyetine erişen çocuklar, öğretmenlerimiz iyi, idareci arkadaşlarımız ekip ruhuyla çalışan, hizmetli, kantinci, servisçiler dahil olmak üzere bu okulda

> çalışan herkesin sorumluluk anlayışıyla takıma katkı sağlaması sonucu okulumuz her yönden başarılı ve lider konumda eğitime devam etmektedir. Öğrencilerimiz başarılı çocuklar, buraya belirli bir yüzdelik dilimden gelen öğrencilerin çıktı olarak da üniversite yerleştirmelerinde aynı yüzdelik dilimlerde bulunmaları önemli. Ama sadece öğretimsel anlamda düşünmüyorum, davranışsal olarak da iyi insanlar, iyi yurttaşlar olmaları bir eğitim yöneticisinin öncelikli bir görevi olduğunu düşünmekteyim. (A1Y1)

Öte yandan, üst düzey okullardan sistem değişikliği sonucunda mahalle okulu olan (A2) okulun müdürü, okullarının görece üst başarı seviyesine sahip olduğunun altını çizerek bu seviyeyi korumaya çalıştıklarını belirtmiştir. Okul müdürünün konuya dair açıklamaları incelendiğinde, yeni sistemde sınavsız okullara giriş kriterlerinden olan diploma puanının okullara belirli başarı düzeyine sahip öğrencileri alma imkânı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, tüm okulların sınavla öğrenci aldığı TEOG sistemi sonrası sınavlı okul sayısı azaltılsa da başarıya göre sıralama uygulamasının devam ettiğini göstermektedir. Yeni sistemde aynı kayıt alanı içinde bulunan sınavsız okullar arasında TEOG döneminde taban puanı daha yüksek olanlara, daha çok başvuru olduğu için, ortaokul başarı ortalaması daha yüksek öğrencileri seçme fırsatı sunmaktadır. TEOG sistemi kadar kesin hatlarla seçici olmasa da bu sistem de kendi içinde seçici ve gruplayıcı bir özelliğe sahiptir. Okul müdürü düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

> Okulumuz Ankara'nın köklü okullarından bir tanesi, sayılı okullarından bir tanesi. Kendi statüsünde Türkiye'de ilk 10'da. Bizim okulda şu avantaj vardı daha önceden seçme öğrenci geliyordu yüzde 1 ile 4'lük dilimden öğrenciler geliyordu. Dolayısıyla iyi kumaştan iyi elbise çıkabiliyordu. Bakanlığımızın geçen seneki bu sınavsız sistem değişikliğiyle beraber okulumuz geçen seneden itibaren mahalli okul oldu. Bizim okul yine diploma puanıyla aldığı için yani rastgele yerleşmedi. Diploma puanı, devamsızlık, yaş, geçen sene 5, 6 kriter vardı buna göre aldı. 310 öğrenci aldık. Bunun yaklaşık 250 tanesi diploma puanı olarak analiz ettiğimizde 90 ve yukarısıydı. 50, 60 öğrencimiz belki, en düşük aldığım öğrenci 80 puan. Yani yine belirli bir başarı seviyesinde aslında. Çok düşük almadık. (A2Y1)

Üst düzey okullarda görüşülen velilerin okula ilişkin görüşleri diğer katılımcıların görüşleriyle benzerdir. Veliler de diğerleri gibi başarılı kabul edilen bu okullarla ilgili olumlu algıya sahiptir ve çocuklarının bu okullarda okuyor olmasından oldukça memnundur (A1T1V, A1T2V, A1T3V, A1T5V, A1T6V, A1T7V, A2T2V, A2T1V, A2T4V, A2T8V). Örneğin, kendisi bir başka okulda memur olarak çalışan bir veli bu okulla ilgili düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır:

> Okulumuzdan çok memnunuz. İyi bir okul. Ankara'nın en iyi okullarından biri. Hatta ben kendim de okulda olduğum için komşu okul, okulu çok iyi tanıdığım için idaresi de öğretmenler de öğrenci kalitesi de iyi bir okul olduğu için şey düşünmüyorum, öyle bir imkân olsa deseler ki şu anda … lisesi [daha yüksek puanlı okulları sayıyor] deseler bile göndermem, okul olarak çok güzel çok iyi bir okul. (A2T4V)

Velilerin görüşleri incelendiğinde okulun akademik şöhretinin tercih sürecinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Velilerden bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Ben zaten okulu daha önceden de biliyordum, başarılı bir okul olduğunu, birkaç tanıdığın çocuğu orda okumuştu. Okulun eğitimiyle ilgili zaten mezun olan öğrenciler olsun, okula giren öğrenciler olsun hep başarılıydı, okulun taban puanı çok yüksekti, herkesin girmek isteyip de giremediği bir okuldu, onun için yani eğitimini ve disiplinini çok sevdiğimiz için istemiştik bizde. Olunca da çok sevindik açıkçası, çünkü gerçekten iyi bir okul, çok memnunuz. (A2T1V)

Ayrıca okulun başarılı bir okul olarak kabulünün eğitimin temel bileşenlerine dair olumlu yaklaşımı beslediği görülmektedir. Okulun eğitim düzeyinden bahsederken veliler çoğunlukla öğretmenlerle ilgili de olumlu görüş bildirmiştir. Örneğin bir veli "Biz araştırdığımıza göre buranın biraz daha eğitimleri güzel olduğu için tercih ettik. Burada biraz daha başarılı dediler, öğretmenleri çok iyi, çok kaliteli… Ama okulda gerçekten çok güzel bir okul. Uzaklık bir dezavantaj olabilir ama çok güzel çok memnunuz." (A1T5V) sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Aynı okul için bir başka veli, "Devlet okulu ama özel okul gibi, uzak ama okul iyi bir okul olduğu için yine de tercih ettik, yani öğretmenlerimiz olsun idarenin yaklaşımı olsun hepsi çok iyi, çok memnunuz." (A1T7V) sözleriyle eğitimciler hakkında olumlu düşüncelerini paylaşırken aynı zamanda okulun imkanlarını özel okul benzetmesiyle açıklamıştır. Yine bu veliler gibi diğer birçok veli, evlerinin uzak olmasına rağmen eğitimin iyi olduğunu düşündükleri için bu okulu tercih ettiklerini belirtmiştir (A1T1V, A1T3V, A1T6V, A2T3V, A2T7V). Öğrencilerin istekleri dışında uzak mesafedeki okullara kayıtlarının yapılması ve bu durumun mağduriyetlere sebep olduğu hususu TEOG sürecinde sıklıkla dile getirilen olumsuzluklar arasındadır. Ancak, bu durumun üst düzey okullarda sorun teşkil etmediği anlaşılmaktadır. Yani, başarılı bir okul söz konusu olduğunda aile ve öğrenci bu zorluğa gönüllü katlanmaktadır. Bu velilerden biri aslında fen lisesi istediklerini ama olmayınca bu okulu tercih ettiklerini belirtmiş, okulun uzak olmasına karşın başarılı olmasının belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu veli, okulla ilgili düşüncelerini "Bu okulun tercih etmemizin sebebi, başarılı bir okul olması. Öğrenciler sınavla yerleştikleri için oldukça iyi, seviyeleri birbirine yakın. Çok şükür bu okulu beğendik, inşallah böyle gider." (A1T1V) sözleriyle dile getirmiştir.

Diğer taraftan B okulundaki bazı veliler, okulun son düzenlemeyle sınavsız okul olması nedeniyle bazı öğretmenlerin sınavlı okullara gitmesi sonucu, öğrencilerin yaşadığı hayal kırıklığına değinmiştir (A2T3V, A2T7V, A2T9V). Bu durum onlar için okula bakışı kısmen olumsuz hale getirmiştir. Velilerden biri kendi ifadeleriyle bu durumu şöyle açıklamıştır: "Bu okulu eğitimi kaliteli olduğu için tercih etmiştik... Evet iki yıla kadar memnunduk ama bu yıl nasıl diyeyim biraz öğretmenlerinden şikayetçi. … Birkaç öğretmenleri değişmiş o yönden kalite düştü bir de şeyler oldu ya, bu adrese dayalı olduğu için ondan sonra diyor okulumuz biraz kalitesizleşti, yani önceden daha iyiydi." (A2T9V). Aynı şekilde okulun sınavsız okul olmasını eleştiren bir başka veli, proje okullarına giden öğretmenlerden dolayı kızının sıkıntı yaşadığını, bu nedenle son sene özel okula almayı düşündüklerini ifade etmiştir. Büyük kızının da üniversitede okuduğunu söyleyen velinin okula ve öğrenciye dair şu sözleri bu kategori altındaki değerlendirmeleri özetler niteliktedir: "Tabiki devlet okulunu ben isterim tercih ediyorum ama şöyle de bir şey var benim şu zamana kadar gözlemlediğim, çocuk iyiyse herkes iyi oluyor, öğretmen, okul, her şey ona göre oluyor, özeli de aynı devleti de." (A2T7V).

Orta Düzey Okullarda Okula İlişkin Geliştirilen Algı

Orta düzey okullarda, öğrencilere okullarıyla ilgili düşünceleri ve okullarından memnun olup olmadıkları sorulduğunda öğrencilerin büyük kısmının okula karşı kısmen olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir (B1T1, B1T2, B1T3, B1T6, B1T8, B1T10, B2T1, B2T3, B2T5, B2T6, B2T7, B2T9, B2T11). Bazı öğretmenlerin ders işleyiş tarzı ya da bazı öğrencilerin olumsuz davranışları öğrencilerin memnun olmadıkları hususlar içinde sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okullarının başarı düzeyinden bahsederken "orta, ortalama" gibi ifadeler kullandıkları ve bunu okulun TEOG puanı, eğitimin kalitesi veya öğrenci profiliyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Örneğin bir öğrenci, okulunu tarif ederken, düşüncelerini "Burası ortalama bir devlet okulu, her açıdan" (B1T1) sözleriyle dile getirmiştir. Yine iki katılımcı düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Okul orta düzey bir okul. 400 puanlık bir okul. Ben geldiğimde 410'du. Nasıl düşünüyorsam öyle bir okul oldu. Öğretmenleri bakımından, hocaları bakımından… Evet, yani orta düzeyde 400 puanlık bir okul nasıl olabilirse öyledir diye düşünüyordum öyle oldu…Yani, arkadaşlar bakımından iyi, öğretmenler bakımından iyi. (B2T4)

> Bizim orası da güzel ama okulları öyle çok şey değil yani. Bu okulun puanı 420, ben öyle girdim ama bizim oradaki 360. Öğretmen seviyesi falan da çok değişiyor. O yüzden ben

> okulumdan memnunum burası iyi. Sadece bazı öğretmenlerden memnun değilim. Onun dışında iyi. (B1T3)

Üst düzey okullardaki birçok öğrenci gibi bu okullardaki öğrenciler de genellikle nakil süreçlerinde puanı daha yüksek okullara gitmek için başvuru yaptıklarını söylemiştir. Ancak her iki grup arasındaki fark üst düzey okullardaki öğrencilerin zaman içinde okullarını daha fazla benimsemiş olmalarıdır. Ayrıca, öne çıkan bir diğer farklılık üst düzey okullardaki öğrencilerin okullarından bahsederken sıklıkla akademik başarıya vurgu yapmaları ve bu hiyerarşik sıralama içinde en üstlerde olmanın verdiği özgüvenin ve mutluluğun açıklamalarına yansımasıdır. Orta düzey okullarda ise okula karşı geliştirilen olumlu tutum görece zayıf kalmaktadır. Örneğin, kendi okulunun taban puanından yaklaşık 40 puan yüksek bir okula eğitimin daha iyi olacağını düşünerek nakil başvurusu yapan ancak nakil çıkmadığı için bu okulda devam eden bir öğrenci okuluyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Şimdi dışarıdan şey görünüyor. Biraz seviyesi düşük gibi, ben bu okula gelmeden önce herkes kötüledi o okul çıkmasıydı falan dedi. Bende ilk başta üzülmüştüm daha iyi bir yer mi olsa diye. Nakille … okuluna başvurduk, oranın eğitimi daha iyi diye, çıkmadı, ama sonra arkadaşlarıma alıştım, arkadaşlarımı seviyorum. Sadece öğretmen açığı biraz var, işte birkaç ay derslerimiz boş geçmek zorunda kaldı, o sıkıntı oldu. (B2T3)

Söz konusu öğrenci gibi okulunu eğitim açısından görece yetersiz bulan bir başka öğrenci de kendi puanından yaklaşık 60 puan yukarıda bir okula gitmek istediğini ama aldığı puandan dolayı gidemediğini belirtmiştir. Bu okula gelmek zorunda kaldığı için sitem eden öğrenci, düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Çok memnun değilim açıkçası, aslında bizim evin orada …. var, orada okumak isterdim çünkü çok güzel bir yer ve eğitim olarak çok güzel o yüzden orayı istiyordum, evime de çok yakın. Ama olmadı, buraya gelmek zorunda kaldım. Burası ortalama bir okul, hocaları bazen yeterli gelmiyor. Başka, çok fazla olumsuz şeyim yok ama genel olarak müfredat dolu dolu işlenmiyor. Bazı dersler çok boş geliyor bana. (B2T6)

Diğer taraftan, orta düzey okullardaki bazı öğrencilerin okullarını akranlarına göre daha olumlu değerlendirdiği görülmüştür (B1T4, B1T5, B1T7, B2T4, B2T8). Okul aidiyetinin yüksek olduğu gözlenen bu öğrencilerin açıklamalarında üst düzey okullardaki akranları gibi başarı vurgusu ön planda değildir. Olumlu düşüncelerin daha çok öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla güzel ilişkiler geliştirmiş olmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, TEOG puanı okulun ortalamasından görece yüksek olan bir

öğrenci evine yakın olduğu için bu okulu seçtiğini belirtmiş ve okuluyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: "Okulumu beğeniyorum çünkü gerek temizlik olsun gerek öğretmenlerin tavırları olsun gayet iyi yani. Hocalar ders anlatışı da iyi. Sınıflara hakimdir hocalarımız. Hepsi de bizim iyiliğimizi düşünüyor, o yüzden memnunum." (B1T5). Benzer şekilde, bir başka öğrenci "Ben 9'uncu sınıfta … [Kendi okulundan 40 puan yüksek bir okuldan bahsediyor] istiyordum biraz da puanım yetmediği için burada kaldım. Ama alıştıktan sonra da gitmek istemiyorsun zaten. O yüzden seviyorum yani, iyi bir okul." (B1T7) demiştir. Okulunu sevdiğini belirten bir diğer öğrenci ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Okulu seviyorum. Çünkü güzel bir yer, iyi bir okul bence, Burası gelinmesi gereken bir yer, bir eksiği olan bir yer değil… Aidiyet hissediyoruz. Bunu geçen de konuşmuştuk arkadaşlar arasında. Okul evimiz gibi. Ciddi anlamda. Buraya geldiğimizde dışarı çıkmışız gibi bir his yok. Buraya geldiğimizde evimizde gibi rahatız. Öğretmenlerimiz de idare de bize öyle davranıyor. Bu yüzden seviyoruz okulumuzu. (B2T8)

Öte yandan, orta düzey okullardaki bir kısım öğrencinin okullarına karşı daha ziyade olumsuz bir tutum geliştirdiği fark edilmiştir (B1T9, B2T2, B2T10). Bu öğrencilerden bazılarının düşüncelerinin temelinde okullarıyla ilgili olumsuzluklarla birlikte genel olarak okula ve okumaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutumların etkili olduğu düşünülmektedir (B1T9, B2T10). Örneğin, bu öğrencilerden biri okulla pek ilgilenmediğini belirtmiş ve okula dair sorulara genellikle "Bir şey demeyeyim o konuda çok bir şey bilmiyorum." şeklinde cevaplar verirken arkadaşlık ilişkileri sorulduğunda "Bir, iki tane arkadaşım var çok arkadaşım yok zaten. Onlar da gerçek hayatta değil sadece okulda görüşüyoruz." demiştir (B1T9). Bir diğer öğrenci ise, okula karşı olumsuz tutumunu açıklarken okulun eğitim seviyesini düşük bulduğunu belirtmiş ve ne öğretmenleri ne okul ortamını sevdiğini söylemiştir (B2T2).

Diğer taraftan orta düzey okullarda, öğretmenlere okulun genel başarısı ve öğrenci profiliyle ilgili düşünceleri sorulduğunda, öğretmenlerin öğrenciler kadar olumlu düşüncelere sahip olmadığı anlaşılmıştır. Genel itibarıyla öğretmenler okulun başarı düzeyini ve öğrenci profilini akademik olarak "orta" veya "düşük" ifadeleriyle tanımlamıştır (B1Ö1, B1Ö2, B1Ö3, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B1Ö7, B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Bu noktada iki okul arasında öğrencilerin davranışsal özellikleri açısından bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okullardan birinde öğretmenler öğrencilerini genellikle akademik olarak orta, davranışsal olarak iyi (B1) şeklinde tarif

ederken diğer okuldaki öğretmenler öğrencilerinin davranışsal olarak da sıkıntılı olduğunu (B2) belirtmiştir. Öğrenci profilinin görece olumlu değerlendirildiği okulda bir öğretmen öğrencileri şu sözlerle anlatmıştır: "Öğrencilerimiz akademik anlamda düşük, davranışsal olarak da normal diyebiliriz, öyle çok sıkıntılı çocuklarımız yok." (B1Ö5). Yine aynı okuldan bir başka öğretmen, TEOG sınav sistemi içinde iyi öğrencilerin iyi okullara gittiğinin altını çizerek bu okula gelen öğrencileri "elde kalan kırıntılar" olarak tanımlamıştır. İlgili öğretmen kendi sözleriyle bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Öğrenci açısından şöyle düşünüyorum, zaten iyi öğrenciler dediğimiz, sisteme göre fen lisesine giden öğrenciler. Çok iyi işte proje okuluna giden öğrenciler, puanı iyi olanlar zaten oralara gidiyor. Dolayısıyla elde kalan kırıntılar bize geliyor. Şöyle düşünecek olursak, akademik başarı çok fazla yok. Ancak iyi aile çocukları. Bizi burada zorlamıyorlar ahlaki açıdan olsun, disiplin açısından olsun bizi zorlayan çocuklar değiller, memnunum. (B1Ö6)

Diğer okuldaki öğretmenler ise öğrencilerin hem akademik hem davranışsal olarak düşük profil sergilediğine vurgu yapmıştır. Bir öğretmen öğrenci profilini; "Okumasa da olur denen tipler bize geldiği için bence profil bozuldu." (B2Ö7) sözleriyle anlatırken bir başka öğretmen ailevi arka plana dikkat çekmiştir:

> Hem akademik olarak çok düşük hem davranışsal olarak çok düşük. Çünkü biraz aileler şöyle, vasat ailelerden geliyor çocuklar. Dolayısıyla ya anne baba ayrılmış ya vefat etmiş veya evi çok uzak, anneannesinin, babaannesinin, halasının evinde kalıyor. Mesela bazıları da öyle var, evi Keçiören tarafında, Mamak tarafında ama ne yapıyor çocuk diyor ki, "Hocam, zamanım yollarda geçiyor. Oradaki okullar kötüydü o yüzden buraya geldim." Halbuki kendisi de çok başarılı değil yani, geliyor ama. Zaten okulun Anadolu lisesi olarak puanı düşük. Puan düşük olduğu için zaten ona bağlı olarak da seviyede düşük oluyor. (B2Ö6)

Her iki okulda TEOG taban puanı açısından Ankara sıralamasında "orta" kategorisinde yer alsa da puanı görece yüksek olan okuldaki (B1) öğrencilerin davranışsal açıdan daha olumlu değerlendirilmesi, diğer okullarda da akademik boyut ve davranış boyutunun paralel olduğunu savunan eğitimcilerin görüşlerini desteklemektedir. Öte yandan, bir öğretmen öğrenci profilini daha önce çalıştığı bir meslek lisesiyle kıyaslayarak oraya göre hem akademik hem davranışsal olarak iyi olduğunu belirtmiştir (B2Ö5). Orta düzey bir Anadolu lisesinin öğrenci profilinin meslek liselerine kıyasla iyi olduğuna dikkat çeken bu kıyaslama okullar arası hiyerarşiyi yansıtması bakımından önemlidir. Üst, düzey okullardaki öğrenciler hem akademik hem davranışsal olarak olumlu değerlendirilirken başarı düştükçe bu değerlendirmeler de olumsuzlaşmaktadır. Netice itibarıyla, gruplamanın

bir sonucu olarak belirli öğrencilerin belirli okullarda sınıflandırılması beraberinde okulların öğrenci profiliyle ilgili genel bir kanının oluşmasına ve toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul görmesine neden olmaktadır.

Orta düzey okullarda yöneticilerin okul ve öğrenci profiliyle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmen görüşlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. TEOG puanı görece yüksek okuldaki yöneticiler, başarı durumunu "orta seviye" olarak tanımlamıştır (B1Y1, B1Y2). Bu okuldaki yöneticilerden biri okullarını şu sözlerle tarif etmiştir: "Yani normal bildiğiniz ortalama bir devlet okulu, akademik başarı açısından da ortalama bir profile sahip olduğumuzu söyleyebilirim." (B1Y2). Bir diğer yönetici ise, ortalama diye ifade edilen öğrenci kitlesinin özelliklerine değinmiş ve bu öğrencilerin akademik gelişimlerinin üst düzey akranlarına kıyasla yavaş olduğuna dikkat çekmiştir: "Bizde orta seviyede bir öğrenci grubu var. Orta seviyede bir öğrenci grubundan kastım şu, aslında kolay şekillenebilir ama zor öğretilebilir. Yani eğitim etkinliğini hızlı yapabilirsiniz fakat öğretim etkinliğini biraz daha yavaş gidersiniz." (B1Y1)

Diğer okuldaki yöneticilere göre okulları TEOG sürecinde orta seviye bir Anadolu lisesi iken özellikle yeni sistemden sonra akademik profilde düşüş görülmüştür (B2Y1, B2Y2). Yöneticilerden biri mahalle okulu olduktan sonra öğrenci profilinin biraz daha düştüğüne dikkat çekerek "mahalle okulu" kavramının içinin boş kaldığını belirtmiştir. Bunun sebebi, TEOG'dan sonra gelen öğrencilerin mahalle okulundan beklenen başarı açısından karma yapıya sahip olmamasıdır. İfade edilene göre gelen öğrenciler akademik olarak daha düşük bir profile sahiptir. Söz konusu yönetici, bu durumu şöyle dile getirmiştir:

> Bu seneye kadar ortalama bir okulduk, yani başarı seviyesi ortalardaydı, %20-25 arası bir dilimden geliyorlardı ama son gelen bu 9'lar yüzde kaçtan inanın bilmiyorum ama puan olarak söyliyim 370'lerdeydi en son TEOG'daki taban puanı şu anki 10. sınıfların, bunların ki 160 falan, baya düşük yani. Ve o düşünülenin olduğunu düşünmüyorum ben, kendi içinde sistem yine bir puanlama yapmış, mahalle mektebi diye bir şey yok. (B2Y2)

Bu okuldaki diğer yöneticinin öğrencilerle ilgili aşağıdaki açıklamaları ise öğrenci profilinin daha rahat anlaşılmasını sağlamaktadır:

> Şimdi şöyle bu okul sınavsız bir okul, okuldaki çocuklar orta halli hem akademik açıdan hem sosyal açıdan, orta halli, başarı çok yüksek değil tabii. Şimdi buraya gelen öğrencilerde şey yok. İlköğretimden ya da ortaokuldan buraya gelip de kazanması gereken birtakım temel becerileri kazanmamış, yeterli bilgi düzeyini almamış, muhakemesi fazla gelişmemiş

> öğrenciler genelde bu okula geliyor. Şu önemli, bir öğrencide iki şey önemli. Birincisi okuduğunu iyi anlamak. İkincisi de iyi muhakeme edebilme. Bu ikisini iyi yapabilen insan bütün derslerde başarılıdır. Şimdi okuma yazması zayıf olan az kitap okumuş, okuduğunu anlayamayan insan ya da buraya gelenler genellikle böyle, kaç kitap okudun desem, belki bir iki kitap ya okumuştur ya okumamıştır. Bir de matematiği iyi olmayan yani diyor ki öğretmen "120'yi 4'e böl dedim bölemedi" diyor. Yani 9'uncu sınıfa gelmiş, 10. sınıfa gelmiş, 9-10 yıl eğitim görmüş bir öğrencinin 120'yi 4'e bölememesi acı bir şeydir. Dolayısıyla bu çocukların muhakemesi de gelişmemiştir. Eğer matematikleri iyi değilse, dolayısıyla muhakemesi de gelişmemiştir. Tabii bütün bunlar davranışa da yansıyor. (B2Y1)

Öte yandan, orta düzey okullarda velilerin okulla ilgili görüşleri incelendiğinde çoğunluğun öğretmen ve yöneticilere paralel düşüncelere sahip olduğu ve okullarını "ortalama, orta seviye" olarak tanımladıkları görülmektedir (B1T1V, B1T8V, B1T9V, B2T1V, B2T2V, B2T3V, B2T5V, B2T8V, B2T11V). Velilerin açıklamalarında başarı vurgusu çok fazla görülmezken okulu tercih sebepleri arasında puanın yetmesi, eve yakınlık, disiplinli olması gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Özellikle puandan dolayı okulun tercih edildiğini belirten birçok veli çocuklarının daha yüksek puanlı bir okula gitmesi halinde daha iyi bir eğitim alacağını düşünmektedir: "Bizim okul puanımız Anadolu lisesi olarak en yakın oraydı... Ama yani başarı açısından çok olumlu bir şey söyleyemeyeceğim." (B2T2V); "Aslında tabi daha iyi bir okula gitsin isterdim, ama puanımız buraya yetti, yoksa… [40-60 puan yüksek okullardan bahsediyor] gitsin isterdim." (B2T5V). Ayrıca bazı veliler, sınav sisteminden dolayı çocuklarının mecburen bu okullara gittiğini belirtmiş, onları daha iyi okullara gidemeyişinden dolayı duyduğu üzüntüyü paylaşmıştır. Örneğin, bu şekilde düşünen bazı veliler görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: "Bakanlık bize seçenek sunmadı, çocuğun notu nereye yetiyorsa oraya. Yani okulu biz seçmedik. Ben eğer ki seçebiliyor olsaydım… gönderecektim çocuğumu. [40 puan daha yüksek bir okuldan bahsediyor.]. Mecburen buraya gönderdik o zaman. Normalde gerçekten devlet okulu olması sebebiyle disiplinli bir okul, başarısı da ortalama, yani orta düzeyde bir okul." (B1T9V); "Biz bu okulu tercih etmek istemedik. Bizim en son tercihimiz hatta tercih etmek istemediğimiz bir okuldu ama kızım sınavda çok heyecandan dolayı çok hata yaptı ve boşlukları çok fazla olduğu için biz buraya düşmek zorunda kaldık. Yoksa kızımın dersleri iyiydi. Bizim hiç aklımızda olmayan bir okuldu." (B2T1V).

Okulun disiplinli olması veliler için önemli bir tercih sebebi olsa da yeterli değildir. Bir veli, okulu disiplin yönüyle beğendiğini ifade ederken eğitim yönüyle gördüğü eksiklikleri şöyle açıklamıştır:

> Daha iyi olabileceğini düşünüyorum eğitim açısından… Anlayamadığı şeylerin tekrarı konusunda çocuğa çok iş düşüyor. Çocuğun kendisi çalışması gerekiyor bir şeyleri tamamlayabilmesi için. Daha çok veriyle öğretmenlerin anlatması, belki sınıflarda disiplini sağlamak zordur o konularda tam bilmiyorum. Ama daha çok veriyle gelip de çocukları bilmedikleri konuları daha detaylandırarak, dersi derste anlayacakları şekilde yönlendirirlerse bence çocuğa çok iş düşmez. Örnek soru çözme sayısını bile artırmaları gerektiğini düşünüyorum ben. Sadece müfredattaki kitaptaki iki soruyla değil de soru sayısını artırarak daha çok soru çözmeleri gerektiğini düşünüyorum açıkçası. (B1T1V)

Bir başka veli, okulu yakın ve disiplinli olmasından dolayı seçtiklerini söylemiştir. Ancak, okuldaki öğretmen eksiği ve bazı derslerin boş geçmesini olumsuz değerlendiren veli düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: "Aslında yani burası ortalama bir okul, öyle çok başarılı diyemem. Biz burayı yakın diye tercih ettik. İlk yıl gerçekten iyiydi, ama bu yıl hiç memnun değilim okuldan. Aslında disiplinli bir okul yani bir düzeni var açıkçası, onun için iyi ama öğretmen eksiği çok fazla, sürekli öğretmen değişiyor, sürekli. En büyük sıkıntı bu, hocaların değişmesi, derslerin boş geçmesi. (B2T3V). Bir diğer veli ise özellikle üniversite hazırlık sürecinde okulun eksik kaldığına dikkat çekmiştir: "Benim şikâyetim, bu sene benim çocuğumun son senesi ve diğer okullarda son sene olan öğrencilere her hafta ya da her ay sınav yapılıyor. Ama bizim okulda yapılmıyor, bayağı eksik. Benim çocuğum her ay o sınava katılabilir her ay deneme sınavı olabilir ve kendini ona göre daha iyi geliştirebilir." (B2T8V).

Orta düzey okullarda okulun başarı durumunu görece olumlu değerlendiren velilerin çocukları TEOG puanı daha yüksek olan okula (B1) gitmektedir (B1T2V, B1T5V, B1T7V, B1T10V). Bu velilerden biri, okulu puanın tutması ve evlerine yakın olduğu için tercih ettiklerini, ayrıca iyi bir okul olduğuna dair etraftan duyduklarının etkili olduğunu belirtmiştir. Söz konusu veli okuldan memnuniyetini şu sözlerle açıklamıştır: "Yani çocuklarla en başta mesela derslerde falan gözlemliyorum evet yapıyorlar, ödev veriyorlar. Başarılıysa takdir ediyorlar. Başarısızsa peşine düşüyorlar niye böyle oldu diye. Bir de severek gidiyor. Severek gitmesi çok önemli bir çocuğun okula." (B1T2V). Yine bir başka veli, oğlunun puanının daha yüksek olmasına rağmen evlerine yakın olduğu için bu okulu tercih ettiklerini ifade etmiştir. Velinin, okulla ilgili düşünceleri incelendiğinde birçok veliden farklı olarak okuldan ziyade öğrenmenin sorumluluğunu çocuğunda bulan yaklaşıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Veli görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "İyi bir okul, oğlum memnun okulundan biz de memnunuz. Biz burayı eve en yakın okul diye yazmıştık, puanı baya yüksekti ama yakın diye burayı yazdık, çünkü okula gidip gelmek

zaman kaybı insan açısından etkiliyor kişiyi. Okul sonuçta eğitimi veren yine aynı, alacak olan kişi almadıktan sonra da zaten yapabileceğimiz bir şey yok." (B1T5V).

Alt Düzey Okullarda Okula İlişkin Geliştirilen Algı

Alt düzey okullarda öğrencilerin okullarıyla ilgili duygu ve düşünceleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun okula karşı kısmen olumlu tutum geliştiği tespit edilmiştir (C1T2, C1T3, C1T4, C1T5, C1T8, C1T11, C1T12, C2T1, C2T2, C2T3, C2T4, C2T5, C2T6, C2T8, C2T9, C2T10). Genelde okullarını "iyi okul" ya da "ortalama bir okul" ifadeleriyle tanımlayan bu öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin sebepleri değişmektedir. Bazıları, özellikle öğretmenleriyle ilgili olumlu buna karşın kimi akranlarıyla ilgili olumsuz düşünceler paylaşmıştır. Örneğin öğrencilerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "Okulumu çok seviyorum, iyi bir okul bence, eğitim açısından, çok iyi hocalar ve çok iyi ilgileniyorlar. Gelen öğrenciler burayı çok fazla yükseltemiyorlar diye düşünüyorum. Bence çok daha fazlasını hak eden bir okul. Bana göre öyle yani." (C2T9). Yine bir diğeri, TEOG sınavına bilinçli bir şekilde hazırlanmadığı için pişmanlık duyduğunu söylemiştir. Okulunu, ortalama bir okul olarak tarif eden bu öğrenci düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Ben TEOG'a çalışırken farkında değildim. Yani şimdiki aklım olsa daha çok çalışır daha iyi bir okula giderdim. Dershaneye gidiyordum ama kıymetini bilemedim. Çok farkında değildim ama şimdi anladım tabii ki… Ben buraya gelmeden önce çok ön yargılıydım ama şu an memnunum yani iyi ki bu okuldayım… Yani öğretmenler iyi bence birçok okula göre… Ama öğrenciler yani çalışan gayret eden öğrenciler var tabi ama çoğu ilgisiz bana göre, pek çalışmıyorlar gibi. (C1T2)

Okuluna nakille geldiğini, puanı daha yüksek olmasına karşın (60 puan yüksek) evine yakın olduğu için burayı tercih ettiğini dile getiren bir başka öğrenci ise görece düşük başarı düzeyine sahip bu okuldaki; derslerin seviyesini düşük bulmakta ve akranlarıyla ilgili gözlemi pek dersle ilgili olmadıkları yönündedir. Öğrenci, bu okulla ilgili düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır: "Öğretmenler iyi, dersler güzel işleniyor, ama seviyesi düşük… Öğrencilerden tamamen ilgisiz olanlar çok fazla…Ama şimdi burada şöyle bir şey var ben mesela geldiğimde yüksek, ben çalışkanım çok iyiyim deyip insanlar bazen salabiliyor ki ilk dönem ben de bu yenilgiye düştüm ama sonra kendimi toparladım. Asla öyle bir şey olmamalı, nerede olursanız olun çalışmalısınız yani." (C1T4). Yine, TEOG sınavına hazırlanmadığı için pişmanlık duyan bir diğer öğrenci, daha başarılı bir

okula gidemese de başarılı olacağına dair ümidi yitirmemiştir. Söz konusu öğrencinin okulları başarı düzeylerine göre etiketleyen anlayışa karşı bir meydan okuma niteliğindeki ifadeleri aşağıda verilmiştir:

> TEOG sınavına keşke çalışsaydım, daha iyi yerlere gitseydim. Ama şöyle oldu sınava bir gün önce çalıştım. Yani o da çalışma değil arkadaşla buluştuk onların evinde, oyunlar falan oynadık telefonla. Onun dışında çalışma falan yoktu, aklımda da yoktu aslında. Şöyle bir hedefim vardı en kötü 300'ün üstünde bir puan olur diye düşündüm, bir kötü liseye girerim zaten. Bence lise önemli değil, ismi belki güzel olur o farklı bir şey tabii, başarılı, iyi bir okula gitmek isterdim, ama ben en kötü liseden de başarılı olarak çıkabileceğime inandım. (C1T5)

Öte yandan, okulunu sevmesine rağmen evine çok uzak olduğu için zorlandığını ifade eden bir öğrenci bu okula gelmek zorunda bırakıldığı için sistemi eleştirmiştir: "Başarı olarak orta seviyelerde bence, zaten TEOG puanı da öyleydi. Aslında sevmiyor değilim burayı ama evime çok uzak, yolda çok yoruluyorum. TEOG puanım düşük olduğu için mecburen bu okula geldim ama geliş gidişim çok sıkıntı olduğu için memnun değilim. Yani bilmiyorum sonuçta bu kadarına gerek var mı, yani her gün o kadar yol geliyorum ne için diyorum bazen." (C2T6).

Daha önce bahsedildiği üzere, okuluna karşı kısmen olumlu tutum geliştirdiği düşünülen öğrencilerden hepsinin okulu sevip sevmeme nedenleri aynı değildir. Bu öğrencilerden biri nakille geldiği okula henüz tam alışamadığını dile getirmiştir: "Oranın puanı yüksekti biraz, daha iyiydi yani eğitim açısından, okulun de içi güzeldi… Okul yeri güzel yani… Yani burada eğitimin pek şey yaptığını düşünmüyorum yani çok iyi olduğunu ama bizden de kaynaklanıyor olabilir. Onun dışında güzel okul yani." (C2T8). Bir diğer öğrenci, okulu 12. sınıf olduğu için öğretmenlerin rahat bırakmasından dolayı sevdiğini söylemiştir. Söz konusu öğrenci önceki yıllarda, öğretmenlerinin meslek lisesine yönlendirdiğini ancak meslek lisesinin ortamının iyi olmadığını düşünerek geçiş yapmadığını şu sözlerle belirtmiştir: "Okuldan memnunum ben ya. Güzel… Şu an biz 12 olduğumuz için biz rahatız mesela. 11'inci sınıf olsam iyi değil derdim. Ama 12'de rahatım istediğimi yapabiliyorum yani… Zaten iyi ayımız kalmış bırakmaları normal. 11'de sıkıntıydı sevmiyordum ben bu okulu. Çok sıkıyorlardı. Öğretmenler çok emrivaki konuşuyor hocam, adamın moralini bozuyor. Okuldan soğumuştum." (C1T12).

Diğer taraftan alt düzey okullarda bazı öğrenciler, okullarına dair daha olumlu düşüncelere sahiptir. Okullarını "iyi bir okul" olarak tanımlayan bu öğrencilerin çoğunluğu aynı okuldadır (C1T1, C1T6, C1T7, C1T9, C1T10, C2T7). Bu öğrenciler de daha ziyade

öğretmenleriyle ilgili olumlu düşüncelerinden bahsetmişlerdir. Zaten, okulda geçirilen sürede de bu okuldaki (C1) öğretmen öğrenci ilişkilerinin genellikle iyi olduğu, öğretmenlerin samimi ve yakın duruşlarına karşılık öğrencilerin öğretmenlerini sevdiği ve saydığı gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin okula bakışını etkilediği ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı anlaşılmaktadır. Okulunun görece başarılı öğrencilerinden biri okuluyla ilgili düşüncelerini şu şekilde anlatmıştır: "TEOG ile geldim. İlk baştan tereddüt ettim acaba gitsem mi puanım iyi diye. Ama yani iyi ki gelmişim diyorum. Öğretmenler açısından falan çok iyi, idari açıdan çok iyi, memnunum yani her açıdan." (C1T10). Bir diğeri ise düşüncelerini; "Okulumdan çok memnunum Şimdi hocalarımız müdür yardımcılarımız bakımından çok iyi. Eğitim açısından iyi yani. Yerine göre hatta bayağı iyi." (C1T9) sözleriyle ifade etmiştir. Bu öğrencinin "yerine göre baya iyi" ifadesi TEOG puanı görece düşük olmasına karşın iyi bir ekip ruhuna ve eğitimci kadrosuna sahip olan okulun öğrencinin beklentisinin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Alt düzey okullarda öğretmenler ise genellikle okullarının akademik düzeyini "orta altı, düşük" olarak tanımlamış ve öğrenci profillerinin hem akademik hem davranışsal açıdan düşük olduğunu ifade etmiştir (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö3, C1Ö4, C1Ö5, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Her iki okul arasında, öğretmen görüşleri birbirini destekler niteliktedir. Okulların başarı düzeyini açıklarken sık sık TEOG başarı sıralamasına vurgu yapılması gelen öğrenciyle ilgili de belirli ön kabullerin olduğuna işaret etmektedir. Örneğin öğretmenlerden biri okuluyla ve öğrenci profiliyle ilgili düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır:

> Yani bizim öğrencilerimiz çok başarılı öğrenciler değiller, TEOG sıralamasında da okulumuz Ankara'da ortalamanın biraz daha altındaydı zaten, yani öğrenciler için orta seviye diyebilirim, hani istisnalar da var, başarılı öğrenciler de var, ancak genel olarak isim yapmış üniversitelerden daha çok Anadolu'daki üniversitelere atıyorum Kırıkkale üniversitesi, Yozgat üniversitesi bu tarz üniversitelere öğrenciler yerleşiyor, daha orta seviyede. Bir de işte şey seçenler oluyor polisliği, askerliği seçenler oluyor yani ortalama seviyede, çocukların akademik başarılarıyla orantılı olacak şekilde yerleşiyorlar. (C1Ö3)

Ayrıca her iki okulda da öğrencilerin davranışsal olarak sıkıntılı olduğuna dikkat çekilmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri; "Okulumuzun akademik seviyesi düşük maalesef… Öğrenci profili açısından eğitim sevileri düşük, davranış problemleri olan, akademik olarak da eksiklikleri olan öğrenciler olarak nitelendirebilirim." (C2Ö6). Yine bir başka öğretmen düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Genel olarak akademik profilin

düşük olduğu söylenebilir, yani ilgili çocuk sayısı az, her geçen günde azalıyor, davranışsal olarak da aynı şekilde düşük bir profil var maalesef, nasıl davranacağını bilmiyor, öğrenmek de istemiyor sorun da orda zaten, yani eğitim açısından zor bir öğrenci profili olduğunu söyleyebilirim." (C2Ö4).

Bazı öğretmenler düşüncelerini açıklarken diğer okullarla kıyaslama yoluna gitmiştir. Örneğin, okuluna sağlık meslek lisesinden geldiğini belirten bir öğretmenin "Benim geldiğim okul sağlık meslek lisesiydi, orda belirli bir puanla geldikleri için öğrenci seviyesi biraz daha iyiydi, burada biraz daha düşük geldi bana, yani orta seviyenin biraz altında bir Anadolu lisesi diyelim." (C1Ö6) demesi görece daha yüksek puanla öğrenci alan sağlık meslek lisesinin hiyerarşik yapıdaki yeriyle uyumludur. Bununla birlikte öğrenci profilini diğer meslek liselerine kıyasla açıklayan öğretmenlerin ifadeleri daha olumsuzdur. Öğrenci profilinin ne kadar düşük olduğunu anlatırken "meslek lisesine gidebilecek öğrenciler" (C1Ö1) ifadesinin kullanılması buna bir örnektir. Bir diğer örnek ise okuldaki öğrencilerin ne kadarının Anadolu lisesinde olması gerektiğine ilişkin aşağıdaki açıklamada görülebilmektedir:

> Şimdi bizim öğrenci profilimiz düşük iyi öğrenci yok mu var ama sayıca çok az. Aslında şöyle her sınıfta ikişer üçer tane yaramaz çocuklar var, 8-10 tane meslek liseli çocuk var, kesinlikle onların meslek lisesinde olması lazım, meslek lisesinde olması gereken çocukları alır Anadolu lisesine koyarsanız, o çocuklara anne balarına ve ülkeye yazık etmiş olursunuz. Yani kişi başına harcamış oldukları paraları doğru ve yerinde harcamamış olursunuz, ülke ekonomisine zarar vermiş olursunuz, üretime katkıda bulunamaz o çocuklar, işsiz ordusuna yenilerini katmış olursunuz… Bu öğrenciler mezun olunca ne yapacaklar. Hiçbir şey olamayacaklar, üniversite sınavına girecekler iki-üç yıl başaramayacaklar, sonra bunları askere alacaklar, o yaştan sonra birinin yanında çırak olarak işe başlayacak. Onu yapacak, o kadar net yani bence herkes görüyordur, memleketin en akıllısı biz değilizdir diye düşünüyorum. (C1Ö4)

Alt düzey okullardaki yöneticiler de öğretmenler gibi çoğunlukla okulun başarı düzeyini ve bununla bağlantılı olarak öğrenci profilini "düşük" olarak tanımlamıştır (C1Y2, C2Y1, C2Y2). Bununla birlikte, öğrencilerin ve okulun akademik profiline görece olumlu yaklaşan okul müdürü (C1Y1) de dahil olmak üzere tüm idareciler özellikle sistemin değişmesinden sonra profilin daha da düştüğünün altını çizmiştir. Söz konusu okul müdürü okulunu şu sözlerle anlatmıştır:

> Şu ana kadar biliyorsunuz TEOG ile öğrenci alıyorduk. TEOG ile öğrenci aldığımız zaman belli bir seviye grubu oluşuyordu. Mesela biz 300 civarında öğrenci alıyorduk, bu puan civarında yani öğrencimizin kalitesi o aralıkta iyi ama kalkıp da bir fen lisesiyle veya Atatürk

> Anadolu Lisesiyle yarışmamız söz konusu değil. Çünkü herkesin puanı belli … Genelde puanı daha iyi olan çocuklar geliyor ötekiler gelemiyordu. Ötekiler de ah vah ediyordu niye gidemedik niye şey yapamadık diye. Bu yıl tabii hepsi yerleştiler… Ama tabi eski sisteme göre daha yüksek puan bandıyla alan okullar onların seviyesi bizden bayağı şey [TEOG puanı 30,40 puan daha yüksek olan birkaç okul ismi sayıyor], ondan sonra da biz geliyoruz. Biz onlardan iyiyiz dersek yanlış söylemiş oluruz. Yani çocuk ortada sonuçta, tabii seviye farkı Allah ne verdiyse o yani çocuğu ne yapsan ne etsen çocuk uğraşıyor şey yapıyor ama kapasite meselesi. (C1Y1)

Diğer yöneticilere göre okulun akademik performansını daha iyi değerlendiren bu yöneticinin diğer okullarla kıyaslama yoluyla yaptığı açıklama, gruplama sonucu okulların ve öğrencilerin puanları itibarıyla nasıl etiketlendiğinin bir göstergesidir. Bu etiketleme beraberinde bir kabulü de getirmektedir; başarıya etki edebilecek diğer unsurlar göz ardı edilerek öğrencilerin başarı düzeyi Allah vergisi zekanın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın aynı okuldaki bir diğer yöneticinin öğrenci profilini çok yönlü bir bakış açısıyla ele aldığı ve farklı bir yaklaşıma sahip olduğu görülmüştür:

> Akademik başarı yıldan yıla değişiyor. Son sınıf öğrencilerimiz şu anda bıçak sırtındalar. Birçoğu eksiklerini çalışsalar bile bu sene yetişmeyeceğini bu sene bir yer kazanamayacağını, tekrarını düşünüyorlar. 11'inci sınıflar geldikleri yıl genel olarak düzeyleri düşüktü. 10'larda da toplasanız 10 öğrenci 15 öğrenci ancak çıkar, belli bir amaca yönelik çalışan. 9'uncu sınıflar işte bu sene baya düştüler seviye olarak, onlarda da elenme olmazsa aynı sıkıntılar son sınıfa kadar onlarda da devam edecek. Ama bizim kötü dediğimiz öğrenciler zekasıyla ilgili problemi olan çocuklar değil en az kendi şeyini bilen kadar zeki bir çocuk ama bizim çocuklarımızın çalışma alışkanlıkları yok. Altyapıyla alakalı temel bilgi eksiklikleri çok fazla, ailevi sıkıntıları çok fazla. Ekonomik sıkıntıları çok fazla. (C1Y2)

Diğer alt düzey okuldaki yöneticiler de düşük profilin altını çizmiştir. Örneğin yöneticilerden birinin "Öğrenci profili düşüş içinde, seviye olarak düşük fakat alt yapı sürekli eksik olarak geliyor, matematik de dört işlem bilgileri bile yok genelde. Yani aslında, tabela Anadolu lisesi ama buraya meslek lisesi profilinde öğrenciler geliyor." (C2Y2) şeklindeki ifadeleri yine meslek liselerine bakışı yansıtmaktadır. Benzer şekilde diğer yönetici de açıklamasında okulu iyi bir Anadolu lisesi ile meslek liseleri arasında geçiş noktası olarak tanımlamıştır. Söz konusu yöneticinin ifadeleri şu şekildedir:

> Hazır bulunuşluk düzeyleri çok düşük. Temel yeterlilik bilgileri eksik. İlköğretimden eksik yani çok fazla eksik bilgiyle geliyorlar. TEOG puanıyla gelenler tabii bir nebze puan şeyine göre sıralamasına göre geldikleri için, daha sonraki yani bu seneki dokuzlar sınavsız geldikleri için profil daha da düştü kayıt bölgesinden dolayı. Yani gelen öğrenciler ilköğretimden ciddi

anlamda eksik geliyorlar. Nakil isteme durumlarına baktığımız zaman ya okulu beğenmiyor ya arkadaş ortamını. Puanı daha yüksek bir okula nakil istiyor. Ya da bakıyor ki mesela bir grup öğrenci diyor ki düz lise bana göre değil ama beni devlet bu okula yerleştirdi. Ben nakil isteyeyim meslek lisesine, yani bu okul meslek lisesiyle iyi bir Anadolu lisesi arasında bir geçiş noktası gibi bir yer oldu bizim için. (C2Y1)

Bununla birlikte, yöneticiler öğrencilerin akademik profilinin düşük olmasına karşın velilerin çocuklarının Anadolu lisesinde okuyor olmasını önemsediğini, özellikle meslek lisesine yönlendirme yaptıklarında güçlü bir dirençle karşılaştıklarına değinmiştir. Üniversite sınavını kazanma ihtimali düşük birçok öğrenciyi en azından meslek sahibi olsun diye meslek liselerine yönlendirdiklerinde ailelerin buna şiddetle karşı çıktığı ifade edilmiştir. Örneğin, bazı yöneticiler bu konuyu şöyle açıklamıştır:

Bir de şu var, mesela çocuk şu anda 12 tane zayıfı var ben burada kalacağım diyor. Diyoruz ki evladım senin gideceğin yer meslek lisesi. Git kendine bir meslek edin. Burası akademik lise, akademik lisede sen bunu başaramazsın. Sene sonunda büyük ihtimalle kalacaksın sınıfta. Onun için bir an önce yolunu ayır. Tavsiyemize uyan öğrenci oluyor ama veliler istemiyor genelde. İlla istiyor ki çocuğu burada okusun. Diyor ki benim çocuğum Anadolu lisesinde okuyacak. Diyoruz ki senin çocuğun Anadolu lisesinde okursa bu yıl kalır, bir daha ki yılda kalır örgün eğitimin dışına çıkar bu. Bu riski göze alıyorsan kalsın, bizim için mahsuru yok. Ama şu anda meslek lisesine götürürsen çocuk kendine bir yön verir ileride kendine bir meslek edinir diyelim elektrikçi olur marangoz olur şu olur bu olur, ama anlamıyorlar. (C1Y1)

Bazı öğrencileri mesleğe yönlendiriyoruz, burada başarılı olamayacağı çok açık en azından bir meslek öğrensin, ama veli bunu hakaret sayıyor. Buradaki öğrenci şu anki sınıf geçme sistemine göre mezun olamayan öğrenci yok, 5 zayıfı var öğrencinin, Türk dili ve edebiyatının ortalaması 50 olunca geçiyor. Veliye diyoruz ki buradaki öğrenci üniversiteye gitmek zorunda, 4 yıl sonra üniversite sınavını kazanamadığında sıfır tecrübeyle hayata atılacak, elinde bir lise diploması, başka hiçbir vasfı yok. Sanki çocuğun seviyesi düşecek gibi algılıyorlar. Meslek lisesine gittiğinde en azından bir mesleği olacak ama maalesef veliler bu konuda mesleği farklı algılıyorlar. (C2Y2)

Katılımcı velilerden biri yöneticilerin bahsettiği dirençli velilerin bir örneğidir. Söz konusu veli, oğlunun zayıfı çok fazla olmasına ve okul yöneticilerinin meslek lisesine yönlendirmesine karşın oğlunun Anadolu lisesinde devam etmesini istemektedir. Ayrıca, görüşmeler sırasında oğlu da mesleğe geçmek istediğini söylemiştir, ancak annesi bunu istememektedir. İlgili veli düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Bizimki dinlemiyor derslerini, zaten ben bunun farkındayım, birazcık dikkat eksikliği var. Geçen senelerde vardı ama çocuğum birazcık çaba gösterdiğinde bunu aştı. Ama burada

> gerçekten okulun ortamından dolayı mı hani sınıfların kalabalıklığından mı bilmiyorum ama öğretmenleriyle de konuştum şey dediler oğlum için var ile yok arasında bir çocuk. Bir köşede oturan bir çocuk, dinlemiyor diyorlar. Yani bilmiyorum gerçekten çok üzülüyorum. Babası da üzülüyor. Böyle giderse sınıfta kalacak diye üzülüyor. Zaten öğretmenleri de mesleğe verin en azından bir mesleği olsun dediler. Bu şekilde giderse üniversite şansı yok diyor, öyle düşünüyorlar. Babası da öyle diyor, bir mesleği olsun, ben de istiyorum ki Anadolu lisesini bitirsin ne bileyim belki çocuk uyum sağlar. Ben de çocuğuma güveniyorum, yapar, yapabileceğine inanıyorum. (C2T2V)

Diğer taraftan, alt başarı düzeyindeki okullarda büyük ölçüde veliler okulun başarı düzeyini, eğitim kalitesini olumlu değerlendirerek "iyi, güzel" ifadeleriyle tanımlarken bazı veliler okulun başarı seviyesini "orta", bazıları ise "düşük" ifadeleriyle tanımlamıştır. Velilerin, okula ilişkin bu algılarının öğrenci görüşlerini desteklediği söylenebilir. Okulun eğitim seviyesi hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunan velilerin bu düşüncelerinde genel itibarıyla öğretmenler ve okulun ortamıyla ilgili algılarının etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bunların hepsinin aynı okulun velisi olması dikkat çekmektedir (C1T1V, C1T2V, C1T7V, C1T8V, C1T9V, C1T11V). Bir veli okulla ilgili "İyi, güzel bir okul, memnunuz yani eğitim yönünden öğretmenler yönünden, oğlum da iyi bahsediyor yani, genelde olumlu konuşuyor okulla ilgili." (C1T1V) derken bir başkası düşüncelerini "İyi bir okul, öğretmenleri falan ilgileniyorlar yani, biraz da çocukla ilgili yani, çocuğun içinde olacak, yoksa öğretmenler de bir yere kadar." (C1T11V) sözleriyle açıklamış, çocuğu özelinde öğrencilerin de rolüne dikkat çekmiştir.

Okulla ilgili görece olumsuz değerlendirmelerde bulunan velilerin yine aynı okuldan olması dikkat çekicidir (C1T11V, C2T1V, C2T2V, C2T4V, C2T5V, C2T7V, C2T8V). Söz konusu veliler diğer alt düzey okulun aksine bazı öğretmenler ve okulun ortamıyla ilgili negatif yargılara sahiptir. Ancak her iki okul için de okul ortamı ve öğretmen tutumlarının okulun başarı durumunu değerlendirirken velileri etkilediği anlaşılmaktadır. Örneğin, bazı öğretmenlerin öğrencilere okulu hak etmedikleri yönünde aşağılayıcı ifadeler kullandıklarını belirten bir veli, okulun eğitim kalitesini görece düşük değerlendirmektedir. Ona göre eğitimin iyi olduğu bir okulda, öğrencileri bu şekilde okuldan soğutan davranışların görülmemesi gerekirdi. Ayrıca bu ifadeler, gruplamayla başarı düzeyi düşük öğrencilerin bir araya getirilmesinin bir sonucu olarak öğrencilerin maruz kalabileceği olumsuz etiketlemelere bir örnektir. Söz konusu veli kendi ifadeleriyle durumu şu şekilde anlatmıştır:

> Yani ben başarıyla ilgili iyi bir şey söyleyemeyeceğim. Bazı öğretmenler var, memnun olmadığımız, bazılarından da çok memnunum. Mesela sınıf öğretmeninden çok memnunum. Ama matematik öğretmeninden hiç memnun değilim. Çünkü çocuklara "niye burada oturuyorsunuz, buraları işgal ediyorsunuz, dersi dinlemiyorsunuz?" gibi şeyler söylüyormuş. Ben ondan hiç memnun değilim. Mesela geçen yıl başka bir öğretmenden memnun değildik… Yani okuldan soğutma gibi bir şey bu, nasıl bir öğretmenlik bilmiyorum, onları teşvik edecekleri yerde uzaklaştırma gibi bir şey bu. (C2T4V)

Yine okulun TEOG puanını nazara verilerek okul başarısının düşük olduğuna yönelik yorumlar yapıldığı görülmektedir. Örneğin bir velinin; "Yani, dedim ya puanımıza göre diye, puanımız da çok yüksek değildi açıkçası, burası oldu, başarısı da ona göredir diye düşünüyorum." (C2T8V) şeklindeki açıklaması puanın başarının belirleyicisi olarak düşünüldüğüne örnektir. Öte yandan, özellikle iki veli okulun ortamını da göz önünde bulundurarak başarı düzeyinin düşük olduğunu ifade etmiştir (C2T1V, C2T2V). Bu velilerden birinin konuya ilişkin açıklaması aşağıda verilmiştir:

> Doğrusunu söylemek gerekiyorsa okul hakkında bir bilgimiz yoktu. En son sene olan sınavımız vardı ya TEOG diye, oradaki sınava girdi. Puanımız pek yüksek olmadı maalesef, düşük geldi. Daha sonrasında tercihleri yaptık. Okul çıktıktan sonra araştırdık. Aslında ben … istemiştim, orası daha yakın, biraz daha eğitim olarak daha bilinçli, onu söyleyebilirim. Çünkü bu zamana kadar onunla ilgili bilgilerim vardı. Bu okulun daha yeni yapılmış olması, fazla bilgim yok, puanı da düşüktü zaten. Ama şimdi okulun eğitimi güzel o konuda hiçbir şey söyleyemem, öğretmenler iyi, güzel ilgileniyorlar ama ortamı olsun öğrenciler olsun yani pek iyi değil, okula da gittiğimde yani pek beğenemedim açıkçası. (C2T1V)

4.1.2. Akademik Başarı Farkının Açılması

Farklı başarı düzeyine sahip okullarda gruplamanın etkisi incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer husus, orta ve alt düzey okullarda zamanla akademik profilinin düşmesi ve dolayısıyla okullar arası başarı farkının açılmasıdır. Akademik başarıdaki düşüş konusunu orta ve alt düzey okulların eğitimcileri dile getirdiğinden bu kategori orta ve alt düzey okullar kapsamında ele alınmakta ve bu okullardaki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri çerçevesinde incelenmektedir.

Orta Düzey Okullarda Akademik Başarının Düşmesi

Orta düzey okullarda birçok öğretmen son yıllarda okullarında başarının düştüğü, her geçen yıl gelen öğrencilerin daha düşük profile sahip olduğu üzerinde durmuştur. Daha

önceleri, okul genel lise olduğu dönemde üniversite sınavında hem genel anlamda daha yüksek başarı gösterdiklerini hem de iyi bölümleri kazanan öğrenci sayınının fazla olduğunu ifade eden öğretmenler, son yıllarda okulun akademik başarının düşüş içinde olduğunun altını çizmiştir (B1Ö1, B1Ö3, B1Ö4, B2Ö1, B2Ö3, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Öğretmen ifadeleri incelendiğinde, her iki okulun da genel lise olduğu ve okullar arası başarı hiyerarşisinin son dönemlerdeki kadar katı olmadığı sürece dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. TEOG süreciyle birlikte tüm okulların sınavlı olması ve başarı durumuna göre sıralanmasıyla eş zamanlı olarak bahse konu okullarda başarının düşmesi söz konusudur. Öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle anlatmıştır: "Öğrenci profili yani her geçen sene daha bir önceki seneye ara vererek başlıyoruz, her sene biraz daha düşüyor akademik profil, yani düz lise olduğumuz dönemlerde daha iyiydi açıkçası. Sonra Anadolu lisesi olduk, sınavla falan gelmeye başladılar, her yıl biraz daha düştü profil diyebilirim." (B1Ö1). Benzer şekilde bir başka öğretmen ise bu süreci şöyle açıklamıştır:

> Düz lise olduğu zaman çok başarılıydı çocuklarımız. Çünkü karmaydı çocuklar evinin yakını diye çok başarılı çocuklar da gelmişti, o zaman Anadolu liseleri sayılıydı. Ama sonra sayı arttı, sınavla birlikte puan peşinde bir kovalamaca, herkes daha iyisine gitmek istedi, arada 20 puan da olsa öğrenci puanı üst olanı seçti, öyle olunca öğrenciler belirli bir aralıktan gelmeye başladı, bu da hem başarıyı düşürdü hem tekdüzeliği getirdi. (B2Ö6)

Orta düzey okullardaki yöneticilerin çoğunluğu da TEOG sistemiyle birlikte, gruplamanın etkisiyle başarının zaman içinde düştüğüne değinmiştir (B1Y1, B1Y2, B2Y2). B1Y2, genel liseden Anadolu lisesine geçiş sürecini ve sistemsel değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediğini şu şekilde izah etmiştir:

> Akademik başarı düşüyor, her yıl biraz daha düşüyor, bunu gözlemliyoruz. Tabi okulumuzda geçmişten günümüze çok farklı değişmeler oldu, düz liseden Anadolu lisesine dönüştük, son sisteme göre mahalle okuluyuz, yakın çevreden sınavsız öğrenci alıyoruz… 1990'lı yıllardaki sistemimizde her şey daha güzeldi, bu okulun geçmişinde normal liseyken çok iyi çocuklar da vardı çok kötü de ama öyle bir ayrım yoktu, çok iyi yerleri kazanan öğrencilerimiz de vardı, ama artık ondan sonra sistemler sınavlar sınavlar derken maalesef okullar belirli bir kapasiteyle sınırlandırıldı, senin puanın şu, sen şu öğrenciyi alacaksın. Böyle bir şey olabilir mi? Maalesef bazı okulların ben sayfasına bakıyorum biz tekrar nitelikli okul olduk sınavla öğrenci alacağız diye sayfalarına aynen koydular, okul yaptı yani bunu, biz öğretmenler bile bunu kabullendik. (B1Y2)

Alt Düzey Okullarda Akademik Başarının Düşmesi

Orta düzey okullarda olduğu gibi alt düzey okullarda da birçok öğretmen özellikle son yıllarda akademik başarının düştüğüne dikkat çekmiştir (C1Ö2, C1Ö5, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö6, C2Ö7). Öğretmenlere göre beş altı yıl öncesiyle kıyaslandığında okullarındaki başarı oranında düşüş söz konusudur. Bir öğretmen bu düşüşü şu sözlerle ifade etmiştir: "Her yıl başarı düzeyimiz düşüyor açıkçası. Bu artık izlenen politikalardan mı, öğrencilerin profilindeki düşüşten mi kaynaklanıyor onu tam bilemiyorum ama her yıl biraz daha geriye gidiyoruz. Geçen senelerde %50 civarında bir başarımız vardı, geçen yılı söylemiyorum, ondan önceki senelerde, ama gün geçtikçe düşüyor, geçen yıl daha kötüydük mesela." (C1Ö2). Bir diğer öğretmen bu düşüşe görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Benim bu konuda bir fikrim vardır, önceden başarılı öğrenci ya da akademik olarak iyi yerlere gelen öğrenci Türkiye genelinde %30'ken şimdi %20, o %20'de sınav sistemlerinden, özel okullardan kaynaklı bu okullara gelmiyor, önceden bir şekilde o %30'un içinden 3-5 öğrenci bu okullarda oluyordu, ama artık bu okullarda olmuyor. Nerde oluyorlar, işte özel okullarda, ekonomik durumu iyi olanlar özel okullarda oluyor, özel okulların da daha iyilerinde oluyorlar ya da devletin çok çok daha iyi okullarında %4, %3'lük öğrencinin bulunduğu okullarda. O yüzden buralara gelen öğrenciler de başarının gittikçe düştüğünü görüyoruz. (C2Ö6)

Bir başka öğretmen ise okulun düz liseden Anadolu lisesine geçiş sürecini ve gelinen noktayı şu sözlerle anlatmıştır:

> Bu sınavlı sistemle okullara öğrenci alınmaya başlandığından beri, Anadolu Lisesi adını aldığımızdan beri her geçen gün daha düşük profilli öğrenciler bize geliyor… Düz liseyken biz bu bölgenin en başarılı liselerinden birisiydik. Herhangi nitelikli bir okula yerleşememiş öğrencilerimiz bize geliyordu ama evlerine yakın olması bakımından puanı çok iyi olup ucundan kıyısından kaçırmış öğrencilerimiz de var düşük profilli öğrencilerimiz de. Ama başarılı öğrencilerimiz çok çok daha fazlaydı şimdiye göre. Aynı puanlı öğrenciler tercih etmeye başladığından beri de her geçen gün biraz daha puanımız düştü. Şu anda sanırım en düşük puanlı öğrencilerin geldiği bir okul durumundayız Ankara'da. Bu ister istemez bizim başarımızı düşürüyor aşağıya çekiyor. (C2Ö1)

Alt düzey okullardaki yöneticiler de özellikle son yıllarda başarının giderek düştüğünün, akademik motivasyonu yüksek, hedefleri olan öğrenci sayısının her geçen gün azaldığının altını çizmiştir (C1Y1, C1Y2, C2Y1, C2Y2). Örneğin bir yönetici okullarının başarıdaki değişimini; "Okulun başarı durumu son yıllarda giderek düşüyor. 2016'da üniversiteye yerleştirme oranı %71 iken 2017'de %38,5, 2018'de ise %27'ye düşmüş

durumda.” (C2Y2) sözleriyle dile getirmiştir. Yine bir başka yönetici bu süreci şu şekilde anlatmıştır:

> Bu okul düz liseden Anadolu lisesine döndüğünde ilk gelen öğrencilerimiz 440, 450, 460 düzeyinde öğrencilerdi. Açıkta kalan hiçbir öğrencimiz olmadı o seneki mezunlardan. Hatta okul birincimiz Ankara Hukuk'a yerleşti. Bir sene sonra bu sayı 20 kişi azaldı, 20 kişi ilk girişte yerleşemedi, ondan sonraki sene bu sayı biraz daha arttı. Yani genel olarak son yıllarda ciddi bir düşüş yaşadık bu bir gerçek. (C2Y1)

Öte yandan, yöneticilerin üzerinde durduğu bir diğer husus, okullarının genel lise olduğu dönemde şu anki halinden daha başarılı olduğudur. Örneğin bir yönetici, okulun hem son yıllardaki durumuna hem de genel lise olduğu dönemine dikkat çekerek başarıdaki değişimi şu sözlerle dile getirmiştir: “Bizim bu okul ilk Anadolu lisesi olduğu zaman ilk mezunlarımızda bizim başarı oranımız yüzde 90'dı… Ama bugün öyle değil, başarı giderek düştü… Anadolu lisesi olmadan önce de yine düz liseyken de bu kadar düşmemişti başarı, yani o zaman da tamam düşük profilli öğrenci çoktu ama başarılı, iyi yerlere yerleşen öğrencilerimiz de vardı, bu kadar düşük değildi.” (C1Y2).

Hem orta düzey okullarda hem alt düzey okullarda dile getirilen başarı düşüşü iki farklı noktaya işaret etmektedir. Öncelikle, her iki kategorideki okullarda genel liseden Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Eğitimcilerin, okulun düz lise yani genel lise olduğu dönemde başarının daha yüksek olduğu yönündeki ifadeleri şu anki homojen gruplamayla o dönemdeki karma sistemin bir karşılaştırmasını içermektedir. Buna göre, okulların başarıya göre karma yani heterojen bir yapıya sahip olduğu dönemde başarı görece yüksektir. İkinci olarak, son yıllarda başarının gittikçe düşmesi söz konusudur. Bu düşüş, homojen gruplamanın bir sonucu olarak mevcut durumda üst düzey okullarla orta ve alt düzey okullar arasında başarı farkının açıldığına işaret etmektedir. Netice itibarıyla, orta ve alt düzey okulların başarısı kendi geçmiş başarılarıyla ve mevcut durumda üst düzey okullarla kıyaslandığında düşüş içindedir.

4.1.3. Değerlendirme

Akademik başarı, eğitim sisteminin başlıca çıktılarından biri olduğundan gruplamanın sonuçlarının analiz edilmesinde önem arz etmektedir. Dahası, benzer başarı düzeyine sahip öğrencilerin bir araya getirilmesiyle daha verimli bir öğrenim gerçekleşeceği fikrinden hareketle geliştirilen gruplama sistemlerinin akademik başarıyı nasıl etkilediği konusu

birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Okulların ve öğrencilerin başarı düzeylerine göre sıralandığı ve her öğrencinin puanına uygun okula yerleştirildiği bir süreci içeren TEOG sisteminin akademik başarıyı ve başarıyı etkileme potansiyeli bulunan diğer unsurları nasıl etkilediği sorusu bu araştırmanın temel çıkış noktasıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında, katılımcılara yöneltilen çeşitli sorularla akademik başarı ve başarıyla ilişkili hususlara dair düşünceleri alınmıştır. Akademik başarı teması altında toplanan bu veriler; okula ilişkin geliştirilen algı ve başarı farkının açılması kategorileri çerçevesinde sunulmuştur.

Okula ilişkinin geliştirilen algının okulun başarı düzeyine göre nasıl değiştiği incelendiğinde, araştırma kapsamındaki okulların tümü Anadolu lisesi olmasına karşın başarı düzeyi değiştikçe buna bağlı birçok hususun farklılaştığı tespit edilmiştir. Öncelikle, üst düzey okullarda tüm katılımcılar, okullarını "başarılı, üst düzey, iyi" gibi olumlu ifadelerle tanımlamıştır. Okulun başarı düzeyinin yüksek olmasının, tercih sürecinde uzak olması gibi pratik olumsuzlukları geride bıraktığı öğrenci ve veli ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öte yandan bu okullarda, öğretmen ve yöneticiler tarafından öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra davranışsal olarak olumlu özelliklerinin de öne çıkarıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, üst düzey okullarda farklı bakış açılarına göre başarılı okul, başarılı öğrenci algısının birbirini beslediği ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine yol açarak bir etiketleme sürecine dönüştüğü söylenebilir. Bunun bir diğer göstergesi, son düzenlemeyle "sınavsız okul" olan B okulunun bu durumunu bazı katılımcıların okulun başarı düzeyi açısından olumsuzluk olarak değerlendirmesidir.

Diğer taraftan, orta ve alt düzey okullarda öğrencilerin çoğunlukla okullarından kısmen memnun oldukları, memnuniyetsizlikleri arasında en fazla bazı öğretmenlerden ya da öğrencilerden kaynaklanan olumsuz düşüncelerin dile getirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, bu okullardaki öğrencilerin üst düzey okullardaki akranları gibi okula ilişkin açıklamalarında sürekli okulun başarı düzeyine vurgu yapmadıkları, daha çok "ortalama bir okul" ifadesinin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu okullardaki diğer katılımcıların okullarına ilişkin yaklaşımı incelendiğinde, orta düzey okullarda "orta düzey, ortalama bir okul" düşüncesinin öne çıktığı görülmektedir. Özellikle, TEOG taban puanı görece daha düşük olan okuldaki (B2) öğrencilerin, akademik profilleriyle birlikte davranışsal olarak da olumsuz değerlendirildiği fark edilmiştir. Alt düzey okullarda ise eğitimciler, okullarının başarı düzeyini "orta altı, düşük" ifadeleriyle tanımlamış ve öğrencilerin hem akademik hem davranışsal açıdan düşük profile sahip olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, alt düzey

okullardaki velilerin okula ilişkin tutumları değişmektedir. Okulların birinde (C1) öğretmenlerin daha ilgili ve okul idaresinin daha disiplinli olduğunu düşünen veliler okula karşı daha olumlu bir tutum geliştirirken diğerinde (C2) veliler bu konularda biraz olumsuz düşünmekte, bu da okula bakışı etkilemektedir. Ayrıca, gözlemlerimize göre her iki okulun öğrenci profili oldukça benzese de veliler tarafından ikinci okulun (C2) ortamı görece olumsuz değerlendirilmektedir. Bunun okulların disiplin ve düzen konusunda farklılaşan tutumlarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Her üç kategori birlikte değerlendirildiğinde, üst düzey okullarda tüm katılımcıların okullarına yönelik oldukça olumlu bir yaklaşım içinde olduğu; buna karşın orta ve alt düzey okullarda öğrenci ve veliler için okul yönetimi, öğretmenler ve diğer öğrencilerden; eğitimciler için ise öğrenci ve öğrenci arka plan özelliklerinden kaynaklanan olumsuz düşüncelerin okula yaklaşımı etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, okula dair açıklamaların akademik başarı düzeyiyle ilişkilendirilerek yapılması başarı düzeyine bağlı etiketleme yapıldığının ve bunun okula yönelik geliştirilen algıyı etkilediğinin göstergesidir. Başarı düzeyine bağlı geliştirilen etiketlemeleri gruplamanın negatif sosyo psikolojik sonuçlarından biri olarak tanımlayan Hallinan (1994), bu durumun öğrencilerin akademik performansını etkileme potansiyelinin yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Etiketleme, özellikle düşük başarı gruplarındaki öğrenciler için öğrenmeye yönelik motivasyonun düşmesine ve başarısızlığı kabullenmeye yol açarak bir çeşit kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmekte ve düşük akademik performans ve başarısız bir okul hayatıyla sonuçlanmaktadır (Anderson & Oakes, 2014). Araştırmada elde edilen bulgular, bu tespitleri ve TEOG sınavı özelinde yapılan diğer çalışmaların konuya yönelik bulgularını destekler niteliktedir (Çelik vd., 2017; Bölükbaş, 2018). Başarı öğrenci ve diğer katılımcılar için üst düzey okullarda motive edici bir işleve sahipken orta ve alt düzey okullarda ağırlıklı olarak bunun tersi söz konusudur.

Etiketlemeyle ilgili değerlendirilebilecek bir diğer husus, eğitimcilerin öğrencilere yönelik değerlendirmelerinde öne çıkan genellemeci yaklaşımdır. Okulun başarı düzeyine istinaden öğrencilerin karakteristik özelliklerine ilişkin genellemeci bir tavır geliştirildiği ve bu tavrın farklı başarı düzeyindeki okullar için oldukça farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst düzey okullardaki öğrenciler için başarılı, sorumluluk sahibi, çalışkan, davranışsal olarak düzgün gibi olumlu öğrenci özellikleri sıklıkla vurgulanırken orta ve alt düzey Anadolu liseleri ya da meslek liselerindeki öğrenciler için daha ziyade olumsuz nitelendirmeler de bulunulmuştur [“elde kalan kırıntılar” (B1Ö6); “okumasa da olur denen tipler” (B2Ö7);

“çocuk ortada sonuçta… kapasite meselesi.” (C1Y1); “tabela Anadolu lisesi ama buraya meslek lisesi profilinde öğrenciler geliyor.” (C2Y2) …]. Okulun genel öğrenci profiline yönelik bu tarz genellemeci yaklaşımlar, araştırma sonuçlarının sunulduğu diğer temalarda görüleceği üzere eğitim öğretim süreçlerinin farklılaşmasında etkili olmakta ve düşük başarılı okullardaki öğrenciler açısından eğitsel fırsatların kısıtlanması neden olmaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin de eğitim öğretim açısından yapılması gerekenler hususunda kendilerini sınırlandırmalarına yol açan bu yaklaşım mesleklerinin doğası gereği öğrenci profilinden bağımsız olarak öğretmenlerden beklenen idealist tutumdan uzaktır.

Ayrıca öğrenci ve veliler genellikle hedeflerinde daha üst puanlı okullar olduğunu, ancak alınan puandan ötürü bu okulları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu durum, okullar arası başarı hiyerarşisinin varlığının en somut göstergesidir. Öte yandan, kısmen orta düzey okullarda (C2 okulu) ve alt düzey okullarda birçok katılımcının okullarıyla ilgili düşüncelerini meslek liseleriyle yapılan kıyaslamalar yoluyla dile getirmeleri yine okullar arası hiyerarşiye işaret etmektedir. Bu okullarda, birçok katılımcının dikkat çektiği üzere, meslek liselerine karşı geliştirilen olumsuz algı (eğitim kalitesinin düşük olduğu, güvenli bir okul ortamı olmadığı vb. kaygılar) öğrenci ve veliler açısından Anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında bir tercih yapılması gerektiğinde eskiden günümüze ulaşan akademik şöhretinin de etkisiyle Anadolu liselerini açık ara öne çıkarmaktadır. Orta (B2 okulu) ve alt düzey okullarda birçok eğitimci bu okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasından hareketle meslek lisesinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Veli ve öğrenciler ise sözü edilen olumsuz imaj ve kaygıların etkisiyle meslek lisesinden uzak durmaya çalışmaktadır. Bu durum, okul türlerinin akademik şöhretiyle birlikte gelişen olumlu-olumsuz etiketlemelerin okul tercihinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Buna karşın, genel liseden Anadolu lisesine dönüştürülen bu okullardaki başarının ve üniversiteye yerleşen öğrenci oranının düşük olması öğrencilerin ileriki hayatlarında istihdam olanaklarını sınırlandırmaya devam edecektir. Meslek liseleriyle ilgili değerlendirmeler daha önce yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır (Stevens & Vermeersch 2010; Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013).

Orta ve alt düzey okullarda akademik başarı açısından öne çıkan bir diğer husus, son yıllarda başarının giderek düşmesidir. Üst düzey okullarda bu konuya değinen eğitimci olmazken orta ve alt düzey okullarda hem öğretmenler hem yöneticiler başarı düşüşünü dile getirmiştir. 2000’li yıllardan itibaren Anadolu lisesine dönüştürme çalışmaları kapsamında okullarının Anadolu lisesi olduğunu dile getiren eğitimciler, düz liseden

Anadolu lisesine dönüşünce başarının kısmen arttığını ancak zamanla Anadolu liselerinin sayısının artması ve ardından TEOG ile her gün biraz daha başarılarının düştüğünü ifade etmiştir.

Akademik başarıdaki düşüş, gruplamanın orta ve alt düzey okullar kapsamında ortaya çıkan bir sonucu olarak bir kısır döngüye işaret etmektedir. Öğrencilerin başarılarına göre gruplanmasıyla başlayan süreç, okulun başarı hiyerarşisinde bir yer edinmesi, okulun ve öğrencilerin başarı düzeyine göre etiketlenmesiyle devam etmektedir. Okulun ve öğrencilerin başarı düzeyine göre etiketlenmesi iç içe süreçlerdir. Başarı düzeyine göre etiketlenen öğrencilerin bu durumu kabullendiği ve ona uygun davranış geliştirdiği, dahası öğrenci profilinin eğitim öğretimin kalite ve seviyesinde belirleyici olduğu birçok eğitimci/araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Okulun başarı düzeyinin yükselmesine engel olan bu durum bir sonraki sene ortaöğretime geçişte akademik başarı düzeyi aynı (orta, düşük) veya görece düşük öğrencilerin bu okulları seçmesine yol açarak sistemin kendi içinde birbirini besleyen unsurları barındıran bir kısır döngüye dönüşmesiyle sonuçlanmaktadır. Buna göre, araştırma kapsamında orta ve alt düzey okullarda gruplamanın akademik performansı artırıcı bir etkisine rastlanılmaması şaşırtıcı değildir. Bu sonuçlar, gruplamanın başarı açısından öğrenciler arasındaki ilk farkları genişlettiğine dair bulgular içeren diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Chmielewski, 2014; Hanushek & Woessmann, 2006; Gamoran vd.,1995; Gamoran, 2009; Gamoran & Mare, 1989; Kerckhoff, 1986).

Orta ve alt düzey okullarda öne çıkan bir diğer husus, okulların mevcut başarı durumuyla kıyaslandığında düz lise zamanında daha başarılı olduğuna dair görüşlerdir. Birçok eğitimci, daha ziyade heterojen bir yapının hâkim olduğu 2000'lerin başına kadar, Anadolu lisesine gidememiş birçok başarılı öğrencinin bu okullara geldiğine ve başarıyı yükselttiğine değinmiştir. Bu bulgular, orta ve alt düzeydeki öğrenciler için başarı açısından homojen gruplamadan ziyade heterojen yapının daha verimli olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulgularıyla benzerdir (Braddock & Slavin, 1992a; Oakes, 1985; Venkatakrishnan & Wiliam, 2003). Öte yandan, eğitimcilere göre son düzenlemeyle tekrar mahalle okulu fikrini hayata geçirmeye çalışan Bakanlığın bu konuda henüz başarıya ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, okulların eskiden gelen akademik şöhreti ve TEOG sürecinde oluşan başarı hiyerarşisinin etkisiyle kayıt şartları içinde yer alan "ortaokul mezuniyet ortalaması" kriterinin yine okullar arasında başarı sıralaması yapılmasına olanak tanımasıdır. Eğitimcilerin de altını çizdiği gibi bu sistemle yine daha

iyi öğrenci daha iyi bir okul arayışına girerken amaçlanan mahalle okuluna ulaşılamamıştır.

4.2. Akademik ve Mesleki Motivasyon

Öğrencilerin akademik çalışmalarında ve başarılarında motivasyon önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, öğrenim sürecinde öğrenciler kadar öğretmenlerin davranış ve tutumları da etkilidir. Bu nedenle araştırmamızda, başarının elde edilmesinde ve sürdürülmesinde büyük ölçüde etkili olan motivasyonun gruplamadan nasıl etkilendiği hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından değerlendirilmiştir. Bu çerçevede mevcut tema altında, öğrencilerin öğrenmeye açıklığı, geleceğe dair hedef ve beklentileri, ders çalışma alışkanlıkları "öğrencilerin akademik motivasyonu" kategorisinde incelenirken diğer kategoride öğretmen ve yöneticilerin mesleki motivasyonu ele alınmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonu

Başarma azmi, geleceğe yönelik hedefine ulaşma düşüncesi ya da akranlarıyla yarışma gibi birçok unsur motivasyon üzerinde etkilidir. Bu bölümde, farklı başarı düzeyine sahip okullarda öğrenci motivasyonunun nasıl değiştiği ve bununla ilişkili olarak ders çalışma disiplinine sahip olup olmadıkları öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin bakış açısıyla incelenmektedir.

Üst Düzey Okullarda Akademik Motivasyon

Akademik benlik algısının pozitif, geleceğe yönelik hedeflerin yüksek olduğu üst düzey okullarda genel itibarıyla öğrencilerin akademik motivasyonlarının da yüksek olduğu ve belirli bir ders çalışma disiplinine sahip oldukları tespit edilmiştir (A1T1, A1T2, A1T3, A1T4, A1T5, A1T6, A1T6, A1T8, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A2T7, A2T8, A2T9). Öğrencilerin akademik motivasyonunu etkileyen hususlar arasında kendi ifadeleriyle "iyi, başarılı okul"da okuyor olmak, benzer seviyedeki akranlarıyla eğitim almak ve geleceğe yönelik hedefleri önemli bir yere sahiptir.

Görüşmeler sırasında da öğrencilerin okullarının başarı düzeyine ilişkin olumlu algılarının onları pozitif etkilediği gözlenmiştir. Öğrencilerin okulla ilgili olumlu ifadelerinin yanı sıra akranları için "çalışkan, zeki, başarılı" gibi ifadeler kullanmaları esasında kendi akademik benlik algılarının olumlu olduğuna işaret etmektedir. Bazı

öğrencilerin akranlarıyla ilgili ifadeleri şöyledir: “Herkes çok çalışkan, herkesin notları çok iyi.” (A1T1); “Herkesin zekâ seviyesi yakın.” (A1T3); “Memnunum çünkü seviyem yani tam seviyemde bir okul, yani benim gibi insanlar var aynı düşüncede.” (A1T5); “Gayet iyi öğrenciler var, çalışma ortamı falan gayet güzel.” (A1T8); “Arkadaşlarım konusunda da memnunum, sonuçta hepsinin bir hedefi var, ona göre çalışıyorlar.” (A2T2); “Yani öğrencilerin geneli başarılı, kültürlü insanlar… Burada olmaktan mutluluk duyuyorum.” (A2T5); “Çalışma açısından da zaten hepimiz aynı seviyede insanlarız.” (A2T8).

Başarılı kabul ettikleri akranlarıyla birlikte eğitim almanın sınıf ortamında sağladığı yarış ve rekabet öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmektedir. Üst düzey okullardaki öğrencilerin büyük çoğunluğu akranlarıyla yarışmanın motivasyonu yükselterek başarıya katkı sağladığından bahsetmiştir (A1T1, A1T2, A1T3, A1T5, A1T6, A1T7, A2T1, A2T2, A2T5, A2T6, A2T7, A2T8, A2T9). Öğrenciler rekabetin faydasını şu sözlerle dile getirmiştir:

> Sınıf çok çalışkan. Herhalde zaten 10’ların içinde çalışkanların başında yer alıyor. Herkeste bir çalışma şeyi var. Herkesin notları çok iyi olduğu için böyle bir rekabet ortamındayız ve insanın daha çok çalışası ya da ne bileyim buna daha çok ağırlık vermeliyim. En azından kendini tartabiliyorsunuz bu ortamda. (A1T1)

> Herkes çalıştığı için, çalışmaya teşvik eden bir okul ortamı var. Böyle bir okulda okumak iyi benim için, çünkü daha düşük sevilerle birlikte olduğu zaman insan kendini kandırabilir iyi bir şey yaptığı zaman, ama böyle bir ortamda düşük alınca ya da yüksek alınca insan kendine inanıyor. Bu ortamda daha çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum. (A1T4)

> Ne bileyim bir de bende şöyle bir olay var, rekabet ortamı olacak yani eğer benim seviyemden aşağıda insanlar olsaydı ders açısından rekabet ortamına giremezdim, yani bir yarış olmazdı, zaten yapıyorum, zaten onlardan yükseğim diyerek iyice düşerdi. (A1T5)

> İnsanda çalışma azmini daha çok geliştiriyor, mesela onlarda çalışıyor sen de çalışmalısın gibi hırs yapıyor insanda. (A2T2)

> Çok iyi bence. Çünkü mesela ortaokuldayken bir çalışmayan vardı çalışan vardı, ona göre kaynatma oluyordu dersi kaynatma ama şimdi herkes çalışıp geldiği için aynı puan dereceleri olduğu için görüyorsun sürekli herkes çalışıyor, sende diyorsun ki onlar çalışıyor benim de çalışmam lazım, öyle çalışıyorsun. (A2T7)

> Çalışma açısından zaten hepimiz aynı seviyede insanlarız. Yani rekabet edebiliyoruz birbirimizle ama bunda aşırıya da kaçmıyoruz. (A2T8)

Öte yandan bazı öğrenciler ise üst düzey okul ortamındaki rekabetin başarıyı artırsa da yıpratıcı olabildiğini belirtmiştir (A1T2, A2T5). Bu öğrenciler de diğerleri gibi rekabetin motivasyona katkısını olumlu değerlendirmektedir, ancak bazen yorucu olduğuna şu sözlerle dikkat çekmiştirler. Bu öğrencilerden biri bu konuyu; "Mesela ortaokuldayken genelde hepimiz sınıflarımızın en iyisiydik. Ama burada mesela hepimiz iyiyiz. Bir rekabet ortamı oluşuyor. Yani daha çok çalışıyoruz. Bir yandan da psikolojimizi kötü etkileyebiliyor. Çalışıyorum, ama mesela onlar daha yüksek not alıyorlar daha çok çalışıyorlar falan, illa ki etkiliyor o da insanı." (A2T5) sözleriyle açıklarken bir diğeri şu şekilde dile getirmiştir:

> Ortaokulda mutluydum, genel olarak başarılı olduğum için mutlu hissettiriyordu ama burada her zaman zorladığım için yine aynı başarımı sürdürdüğümü düşünüyorum hatta başarımın arttığını düşünüyorum. O yüzden burada da olmak güzel. Ama ne bileyim biraz daha ortaokula göre iyi değil. Yorucu oluyor, çok fazla yorucu oluyor hatta. Kendime zaman ayırdığım zamanda da acaba diyorum bu saatte de ders çalışsaydım daha mı iyi olurdu diyorum. Ama bu da sadece stresten ve ders çalışmaktan vücudu çok yoruyor. Zihinsel olarak da yoruluyorum. (A1T2)

Öte yandan, öğrenciler arası yardımlaşma üst düzey okullarda öne çıkan olumlu akran etkisinin bir diğer örneğidir. Birçok öğrenci, kendileri gibi başarılı arkadaşlarıyla eğitim almanın, yapamadıkları konularda yardımlaşma imkânı tanıdığını ifade etmiştir. Başarı üzerinde olumlu bir etkisi olan bu yardımlaşma kültürünün aynı zamanda öğrencilerin birbirini desteklemesini sağlayarak motivasyonlarını da yükselttiği gözlenmiştir (A1T4, A1T7, A1T8, A2T2, A2T3, A2T6, A2T8, A2T9). Bazı öğrenciler, konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Dersler konusunda da öyle, yani bir derste daha iyi olan diğerine yardımcı olabilir, birbirimize soruyoruz mesela yapamadığımız soruları, bu da işimizi kolaylaştırıyor açıkçası, iyi oluyor." (A1T4); "Bir de arkadaşlar arası yardımlaşma oluyor, dersler noktasında, bunun da katkı sağladığını düşünüyorum başarıya." (A1T7); "Mesela arkadaşımız bir soru gelince biz ona bakarız ya da ben götürürüm arkadaşlarım sorularıma bakar şey değil hani, ben senin sorularına bakmayayım gibi değil kesinlikle herkes birbirine yardımcı olmaya çalışıyor." (A2T6); "Dersle alakalı bile olsa ben mesela bir test kitabı çözüyorum ben o kitabı çözdüm arkadaşlarıma öneriyorum. Onlar çözdüğü kitabı bana öneriyorlar ve bu gerçekten çok güzel oluyor, bilmediğimiz soruları çözmek de çok iyi oluyor." (A2T9).

Üst düzey okullarda öğrencileri motive eden bir diğer önemli husus geleceğe yönelik hedeflerdir. Görüşülen öğrencilerin çoğunluğu; tıp (A1T1, A1T2, A1T6, A1T7, A1T8, A2T2, A2T5, A2T7, A2T8, A2T9) ve mühendislik (A1T3, A2T1, A2T3, A2T4, A2T6) okumak istediğini belirtmiştir. Bu noktada da eğitimden beklentileri, hedefleri benzer akranlarıyla eğitim almanın üst düzey okullardaki öğrencilerin motivasyonunu artırarak onlara avantaj sağladığı düşünülmektedir. Bazı öğrencilerin bu konudaki ifadeleri şöyledir: "Ben doktor olmak istiyorum, ortalama hepimizin beklentileri benzer. Hepimiz iyi bir üniversiteyi kazanıp hayatımıza iyi bir şekilde devam etmeyi istiyoruz ve herkes bu yönde düşündüğü için öğretmenlerimiz de bizi bu yönde hazırlıyorlar. (A1T1); "Bilgisayar mühendisi olmak istiyorum, arkadaşlarıma baktığım zaman da yani hemen hemen çoğumuzun hedefi zaten ilk 1000, 2000 yani daha üstünü düşünen olduğunu sanmıyorum. Herkesin yüksek hedefleri. Bu yüzden herkes birbirini olumlu yönde etkiliyor." (A1T3); "Ben doktor olmak istiyorum. Sınıfta herkesin de bir hedefi var benim gördüğüm ve onun için çalışıyor. Mesela benim yakın arkadaşlarımın hepsinin de böyle bir hedefi var yani iyi bir yer ne bileyim ODTÜ, Hacettepe, Ankara'dır, İstanbul'dur, İzmir'dir hep böyle hedefleri olan insanlar." (A2T7).

Üst düzey okullar çoğunlukla yüksek bir hedefe kilitlenmiş, akademik motivasyonu güçlü ve hedefine emin adımlarla ilerleyen bir öğrenci profiline sahiptir. Görüşmeler ve ders gözlemleri sırasında da öğrencilerin kendileriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplardan ve kendilerini ifade ediş biçimlerinden akademik benlik saygılarının ve özgüvenlerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Doktor olmak isteyen AT7, okullarındaki öğrencilerin hayata yönelik beklentilerini "Toplumda böyle üst düzey kalbur üstü insanlardan oluşan bir topluma adım atmak, oraya girmek amaç." sözleriyle ifade etmiştir. Bu sözler, eğitimin sosyal sınıf atlama mekanizması olarak kabul edildiği Türkiye'de üst düzey okullara devam eden öğrencilerin ve ailelerinin hedeflerini yansıtmaktadır.

Diğer taraftan, üst düzey okullardaki öğrenciler akademik motivasyonlarına paralel olarak belirli bir ders çalışma disiplinine sahiptir. Ders çalışma konusunda bazı öğrenciler daha yoğun bir programdan bahsetse de tüm öğrencilerin belirli bir çalışma alışkanlığı, düzeni olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, 11 ve 12. sınıfların yoğun ders çalışma programları vardır, ancak ara sınıflardakiler de genellikle belirli bir ders çalışma düzenine sahip olduklarını ifade etmiştir. Örneğin bir 10. sınıf öğrencisi okuldan sonraki bir günlük programını şu şekilde açıklamıştır: "Önce biraz dinleniyorum, yemek falan yiyorum, sonra zaten ödevler oluyor, önce konu tekrarı yapıp sonra ödevlere geçiyorum, öğrendiğimiz

konularla ilgili test çözüyorum, böyle yani genelde". (A1T1). Ayrıca, bu öğrencilerin öne çıkan bir diğer özelliği ders çalışma alışkanlığını erken yaştan itibaren kazanmış olmalarıdır. Farklı başarı düzeylerindeki okullara devam etmekte olan öğrencilerin çoğu 8. sınıfta lise giriş sınavlarına hazırlık sürecinde özel kurs, etüt merkezine ya da okul kurslarına gittiğinden bahsetmiştir. Ancak, burada ayırt edici unsur öncesinden gelen çalışma alışkanlığıdır. Örneğin bir öğrenci ortaokuldaki ve lisedeki çalışma temposunu şu sözlerle anlatmıştır:

> Yani diğer, 6'ncı, 7'nci sınıflara bakarak ekstra bir çalışmam oldu diyebilirim. Çünkü mesela ne kadar test kitabı bitirdiğime bakıyorum bayağı bitirmişim, özellikle matematikte. Çünkü çalışmalarım, ben çalışıyorum konu anlatımı ama o dersi anladığımı soru çözerek anlıyorum. Soru çözerek oturtuyorum onu kafamda, o yüzden matematikte çok soru çözmüştüm. … Tabi şimdi de öyle, sonuçta iyi bir liseyi kazanmak güzel bir şey ama başarıyı sürdürmek çalışmakla olur, daha üniversite sınavı var önümüzde, yarış bitmiyor sonuçta. (A1T5)

Bununla birlikte bazı öğrenciler ise robotik kodlama, yapay zekâ vb. alanlarda çalışmalar yürüttüklerini (A2T3, A2T4), bazılarıysa (A2T1, A1T3) profesyonel olarak sporla ilgilendiklerinden bahsetmiştir. Ancak, yine de belirli bir disiplin çerçevesinde hem eğitim hayatlarını hem diğer çalışmalarını yürüttükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, söz konusu öğrencilerin anneleri de çocuklarının ders dışı faaliyetlerini derslerini ihmal etmeden yürütebildiğini belirtmiştir. Örneğin öğrencilerden birinin konuya ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

> Okul dışında genel olarak vaktim antrenmanda geçiyor… Teakwondo yapıyorum. Yakında şampiyona falan olduğunda genelde antrenmandayım günün her saatinde… Sporcu zaten zeki, çevik ve ahlaklı olmalıdır. Zekiliğin bir gereği olarak da çalışmamız lazım. Yani bizim hocamız da zaten, dersleri kötü olanı şampiyonaya falan çıkarmam, diyor… Zaten, benim bir hedefim var, yüksek bir hedefin varsa ona göre kendini ayarlaman lazım, programını yapman lazım, yani şimdiden sıkı tutman lazım, bırakırsan işin ucu kaçabilir. (A2T1)

Yine ders dışı faaliyet olarak kodlama ve yapay zekâ konularında çalışan bir diğer öğrencinin hem kendi hem de annesinin sözlerinden bu alanda yoğun uğraş verdiği ve bu çalışmaları derslerle birlikte yürüttüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca söz konusu öğrencinin bu alandaki çalışmaları meslek seçimi konusunda da farkındalığını artırmış olup aynı gözlemler, kodlama ve yapay zekâ konusunda çalışan diğer öğrenci (A2T4) için de geçerlidir. Söz konusu öğrenci kendi ifadeleriyle durumu şu şekilde anlatmıştır:

> Mühendislik düşünüyorum ama daha hangi bölümün olmasına karar vermedim. Şimdiye kadar yaptığım projelerde vesaire evde kendi başıma çalıştım. Hiç böyle bir grup olarak çalışmadığım için çoğu mühendislik alanından parça parça bilgiye sahibim ve bir projeyi tamamlayabilmek için tüm mühendislik bölümlerinden bilgiye ihtiyacım oluyor. O yüzden şu an hangisini seçsem diye karar veremiyorum. Çünkü hiçbir grupla çalışmadım daha önce. Grupla çalışmaya yeni yeni başladık örneğin bir arkadaş yazılımı yapıyor, ben tasarımını yapıyorum, bazı arkadaşlar araştırma geliştirmeyi yapıyor. Bu şekilde çok kısa sürüyor işler. Hemen proje bitirilebiliyor. Eskiden ben kendim evde yaparken çok uzun süreçli oluyordu. Bir yazımı ona ayırıyordum. Bir de grupla çalışmak hangi mühendisliği seçeceğim konusunda da bana yardımcı oldu, onu da düşünüyor insan hangi çalışmalarda daha iyisin ya da hangi alanda çalışmak daha çok hoşuna gidiyor bunu daha iyi anlıyorsun. (A2T3)

Üst düzey okullarda öğretmenler genel itibarıyla, öğrencilerin akademik motivasyonunun yüksek olduğunu, geleceğe yönelik yüksek hedefleri olduğunu ve belirli bir ders çalışma disiplinine sahip olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, başarıya dayalı gruplamanın öğrencileri yarışma, yardımlaşma, başarıyı daha ileri taşıma ve hedeflerine ulaşma noktasında olumlu etkilediğini belirtmiştir (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4, A2Ö5). Örneğin, bir matematik öğretmeni (A1Ö1) ve bir tarih öğretmeni (A2Ö2), çalıştıkları okulları eski okullarına kıyaslayarak bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

> Daha önceden meslek liselerinde çalıştım, her türden meslek lisesinde çalıştım. Kız meslek, güzel sanatlar, İmam Hatip yani orada tabii öğrencilerde bir yarış yok, bir hedef yok. Kendi dersim adına temelleri de çok iyi olmadığından bırakmışlar. Ama mesela bizim sınıflarımız gibi sınıflarda böyle öğrenciler genelde daha basit düzeyde değil daha ileri sorular çözebildiğimiz için onları daha ileriye götürebiliyoruz. Burada kendi seviyesinde olan arkadaşlarla yarışıyorlar. Diğer türlü belki bir kısmında tembellik olabilir ya da ben sınıfta zaten en iyiyim daha fazla çalışmama gerek yok diye o olayı kendisine ölçüt alabilir. Ama burada, birbirlerine bakıp hem motive oluyorlar hem yarışıyorlar, bir de dediğim gibi birbirlerine yardımcı da oluyorlar yani akran öğrenme dediğimiz olay da gerçekleşiyor… Aslında, bu okuldaki öğrencileri düşündüğüm zaman, bu öğrenciler daha farklı başarı düzeylerinde akranlarıyla birlikte eğitim alsalar belki şu anki başarılarını yakalayamayabilirdi, çünkü burada birbirlerini ve hatta öğretmenlerini de motive eden bir atmosfer oluşuyor. (A1Ö1)

> Ben şimdi pek çok okul türünde çalıştım, genel lisede çalıştım, çok programlı lisede çalıştım, imam hatipte çalıştım. Gördüm ki buradaki başarı hiçbir yerde yok. Birbirlerini motive ediyorlar. Birbirlerine soru soruyorlar. Yani doğal olarak bir başarılı okulda sınavla gelen öğrencilerin bir arada bulunması daha şey daha verimli hem birbirlerini hem okulu ileri götürüyorlar. (A2Ö2)

Ayrıca, öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer husus, öğrencilerin ders çalışma konusunda sorumluluk sahibi olmaları ve düzenli çalışma alışkanlığına sahip olmalarıdır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Bir de sorumluluk sahibi çocuklar. Ben bir şey söylemesem de biliyorum ki onlar iki, üç test bitiriyorlar. Evlerindeki kitaplar güzel. Nöbetçiyim sürekli gelip soru soruyorlar, çözemedikleri soruları. O anlamda böyle hani bir yönlendirmeye veya bir kontrole ihtiyaç yok. Yani bir de çalışma düzeni oturmuş çocuklarda." (A1Ö4). Öte yandan, öğretmenler genel olarak, motivasyonun yüksek olmasını gruplamanın bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlere göre gruplamayla birlikte, üst düzey öğrencilerin birbirlerini ve hatta öğretmenlerini olumlu etkilemesi, motivasyonu ve başarıyı artırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler gruplamaya yönelik olumlu bir tutum içindedir. Konuya dair bir Türk dili ve edebiyatı ve bir matematik öğretmeninin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Buradaki çocuklar zeki, başarılı çocuklar, bir arada eğitim görmeleri de onları daha fazla çalışma konusunda motive ediyor. Yeri geliyor yarışıyorlar yeri geliyor birbirlerinden destek alıyorlar, bu onları daha da ileri götürüyor… O yüzden bu öğrencilerin bence bir arada eğitim görmesi lazım. Yönetici olacaklar, ülkeyi idare edecekler onlar. Amerika şeyle ilgilenmez, işte alttaki eğitim almış almamış ilgilenmez. Üstteki yüzde 10'u iyi eğitir onlar diğerlerini idare eder. Ama bizde herkes idareci olacak gibi. Biz herkesi doktor, mühendis, avukat yapamayız. Yani bu ülkenin her şeye ihtiyacı var bir de kapasite var. Şimdi Amerika niye ileri, yüzde 10'luk kesimi çok iyi eğitiyor. Öbür tarafı da meslek anlamında iyi eğitiliyor. Bizde herkes doktor olacak, herkes avukat olacak. Bu tarz bir eğitim anlayışı var. Bu da ister istemez hayalci, büyük bir çoğunluk ortaya çıkıyor. (A1Ö2)

> Bu şekilde daha verimli oluyor bence, belirli bir başarı seviyesinde olunca öğrenciler birbirlerini de motive ediyorlar, yarışıyorlar bu onların başarısını artırıyor… İleri taşıyorlar birbirlerini, çünkü biliyor ki arkadaşlarının hepsi iyi, kendi yerini görebiliyor bu biçimde. Ama karışık bir grupta öğrencilerin çoğu kötüyse öğrenci kendini çok iyi zannediyor. Ama oraya göre çok iyi, kötülerin içinde iyi. Başka bir grupta belki çok kötü olacak onun farkına varamıyor. Yani öyle karma ortamlarda çocuklarda özgüven de oluşabiliyor. Buradaki öğrenci diyor ki işte yüzde 1'lik, yüzde 2'lik dilime girmek zorunda ona göre temposunu artırmalı, bu onun motivasyonunu artırıyor. Şimdi grup çok iyi olunca o iyi grup içinde en iyisi olmaya çalışıyorlar. Ailelerin beklentisi de çok yüksek bu çocuklardan. Şimdi bir yandan aile baskısı, bir yandan kendini arkadaşlarıyla kıyaslıyor, o yüzden çok çalışıyorlar. (A2Ö4)

Bazı öğretmenler ise gruplamanın başarılı öğrencilere fayda sağladığı gibi alt düzey başarılı öğrencilerin de motivasyonuna katkı sağlayacağını düşünmektedir (A1Ö6, A2Ö1). Öğretmenler, bu konudaki düşüncelerini kendi ifadeleriyle şu şekilde dile getirmiştir:

> Bence burada olduğu gibi üst başarı grupları için homojen gruplama önemli, diğer alt düzeydekiler onları geriye çekebilir. Yani kötüler vasatların yaptığını yapsın diye, iyinin daha ileriye gitmesine engel olunmaması lazım. Bu tarz başarılı okullarda bile ilgisiz öğrenci ilgisiz kalabiliyor, ancak genel olarak iyiler birbirinden olumlu etkileniyor… Motive ediyor onları kendileri gibi başarılı zeki öğrencilerle bir arada olmak, bir yarış söz konusu ama diğer türlü olsa bu öğrenciler yarışacakları kendilerine rakip görecekleri akranları olmayınca bu kadar efor sarf etmezler diye düşünüyorum. (A1Ö6)

> Şimdi diğer türlü olunca iyi öğrencilerin yanında kompleks olayları oluyor kendilerine olan özgüvenlerini kaybediyorlar. Yani mesela çocuk sorunun cevabını vermeden bir başkası veriyor ve kendini ezik hissediyor. Yapamadığı zaman ben hiçbir şeyi başaramıyorum böyle bir komplekse giriyor öğrenci. Bir kere burada ben başarısızım ben iyi değilim ben hayatta her şeyde başarısız olurum benim zekâm düşük demeye başlıyor. Ama bu seviyeyi sen dengeli tuttuğun zaman zayıf öğrencinin özgüveni daha çok gelişir bence. Çünkü şöyle, özgüven bakımından mesela diyelim ki öğrencinin isteği olduğu zaman iyi öğrenciden bir şey kapar. Ama isteği de olmuyor ki zayıf zaten. Kapasitesi düşük olabiliyor ya da becerisi zayıf olabiliyor, çok az etkileyebilir ama bu sefer olumlu öğrenciyi de düşürebilir, bence ayrı olması daha mantıklı. (A2Ö1)

Görüldüğü üzere üst düzey okullardaki öğretmenler genellikle gruplamanın başarı ve motivasyon üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerden sadece biri gruplamanın başarılı öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini kabul etse de diğer okullarda da böyle öğrencilere ihtiyaç olduğunu belirterek akademik başarı ve motivasyon için heterojen bir yapının daha verimli olacağına dikkat çekmiştir:

> Yani tabi buradaki öğrenciler birbirlerini olumlu etkiliyorlar ama inanın diğer okullarda da böyle öğrencilere ihtiyaç var, örnek olmaları, diğerlerini de harekete geçirmeleri açısından, başarısız öğrenciler onlara bakarak daha fazla çalışmaya motive olur. Hatta öğretmenlerin de ihtiyacı var yani sınıfınızda başarılı istekli öğrenci görmek öğretmeni de motive eder diye düşünüyorum. (A2Ö5)

Diğer taraftan, üst düzey okullarda yöneticiler de öğretmenler gibi öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek olduğu ve geleceğe yönelik hedefleri olduğuna değinmiş ayrıca, başarıya dayalı gruplamanın öğrenci motivasyonuna olumlu etkisi konusuna dikkat çekmiştir (A1Y1, A1Y2, A2Y1, A2Y2). Hedefleri yönüyle öğrenci profilini bir yönetici şu şekilde açıklamıştır:

> Şu anki öğrenciler, 12. sınıfı söyleyeyim 190 öğrencimiz var, bunların tamamına yakını dört yıllık fakülteyi kazanabilecek durumdalar, ama tabi bizim öğrencilerimizin hedefleri biraz yukarlarda olduğu için geçen sene 20-25 bine girip de tercihte bulunmayan öğrenciler vardı,

> işte "Hocam, benim hedefim, ODTÜ Makine" falan diyor, onun dışındaki bir bölüme gitmek istemiyor veya Ankara dışındaki bir üniversiteye, biraz önce bir veli geldi, makine mühendisliği istiyormuş, Ankara dışı tutuyor ama ekonomik sebepler de vardı, "göndermedik, Ankara'da istiyoruz" falan yani bizim öğrenciler dört yıllık üniversiteye çok kolay girebilecek seviyede ve daha böyle ilk 50 bindeki okullara gidebilecek seviyede, bizim her sene işte ilk bine 2-3 öğrenci, ilk 10 bine yaklaşık 20 öğrenci, ilk 20 binde 30-40 öğrenci, ilk 50 binde 100 öğrencimiz falan olur. (A2Y2)

Ancak, başarının devam etmesi noktasında üst düzey öğrencilerin bir arada eğitim görmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, bir okul müdürü "Şimdi öğrenciler başarı düzeyleri yakın olduğu zaman yarışıyorlar, birbirlerine güzel örnek olabiliyorlar, bu tabi başarılı bir grup öğrenci için artı, ayrıca başarının devamlılığı için de gerekli." (A2Y1) sözleriyle durumu özetlemiştir. Benzer şekilde diğer okulun müdürü, en üst düzeydeki (%3, %5) öğrenciler için homojen gruplamanın gerekliliğini şöyle anlatmıştır:

> Şimdi burada öğrencilerin başarı düzeyleri yakın, bu yapı çocukları ister istemez yarışa sokuyor, örnek vereyim, sınavlara bir hazırlanıyorlar, hepsi birinci olmak için büyük bir gayret gösteriyorlar ve ortak sınavlar bittiğinde hepsi birlikte halay çekiyor. Haa, diğerleri de ayrıştırmamak lazım, bizim zamanımızda da öyleydi veya Anadolu liseleri ilk açıldığı zaman, devam ettir, her okulu Anadolu lisesi yapıcam diye bir gayret içine girme, meslek liseleri de olsun. Çok alt düzey olanlar değil de çok üst düzeyde olan çocuklar var, %3-5'e kadar olan öğrencileri Anadolu liseleri bünyesine alırsın, akademik eğitim yapar. Ama diğer taraftan da bu ülkenin meslek lisesi mezunlarına da ihtiyacı var, ara elemana da ihtiyacı var, herkes üniversite okuyacak doğru bir yaklaşım değil. (A1Y1)

Bir diğer yönetici ise karma bir sınıf ortamında buradaki başarının sürdürülemeyeceğini düşünmektedir. Bunun tek sebebi, öğrencilerin karma bir okulda üst düzey okullardaki olumlu akran etkisinden mahrum kalması değildir. Aynı zamanda, karma ortamda çalışkan öğrencilerin "inek" gibi ifadelerle etiketlendiğine dikkat çeken yönetici, bunun öğrencilerin çalışma azmini baltalayacağını düşünmektedir. Farklı okul türlerinde de çalıştığını ifade eden söz konusu yöneticinin konuyla ilgili izlenimleri şöyledir:

> Bunlar çalışan öğrenciler, birinin çözemediği soruyu geliyor diğer arkadaşına soruyor. Akran çalışması dediğimiz olay, birbirlerinden öğrenme yaygın… Ama karma bir sınıf olsa başarı bu kadar olur mu? Olmaz. Çünkü orda o çalışkan öğrenci dışlanıyor, ondan yardım istemek şöyle dursun, o "çalışkan," o "inek" diyorlar, dışlıyorlar… Bence bu şekilde olması daha iyi, ya şimdi böyle bir gruplama olmazsa iyi öğrenciyi kaybedebiliyoruz bir mahalle mektebinde, iyi bir öğrenci, şu an sınavsız alan okullardan birinde, zayıf olan öğrenci pozitif olan öğrenciyi

örnek almıyor, alamıyor, tam tersi oluyor, belki de bu daha kolay olduğu için, iyi öğrenci o tarafa doğru kayıyor. Yani ben Anadolu lisesinde çalıştım, endüstride çalıştım, kız meslek lisesinde çalıştım, mahalle okulunda da çalıştım kesinlikle homojen gruplama daha iyi. (A1Y2)

Yine bir başka yönetici, başarı düzeyi görece düşük bir okulda, bir sınıf ortamında da başarılı öğrenci örneklerini görmenin diğerlerine fayda sağlayacağını düşünse de böyle bir sistemde başarılı öğrencilerin de kaybedilme riskine dikkat çekmiştir. Bu noktada, diğer okul yöneticisiyle (A1Y2) benzer görüşlere sahip olan yönetici durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Gruplama, başarılı öğrencilerin lehine iken aşağı seviyedeki öğrencilerin aleyhine onu biliyoruz. Bir çocuk meslek lisesi seviyesinde ya da düşük seviyede bir Anadolu lisesinde yani bu öğrenciler sadece kendileri gibi başarısız öğrencilerle orta seviyedeki öğrencilerle bir arada olması bir onların dünya görüşünü motivasyonunu yani muhtemelen o okulda işte ben tıp istiyorum işte ODTÜ Makine istiyorum, Boğaziçi psikoloji istiyorum falan diyen öğrenci olmaması, çocukların hayal gücünü de geleceğe bakışını da beklentisini de olumsuz anlamda, o sınıfta da böyle üst düzey başarılı öğrenciler olsa hedeflerine uygun çalışsalar yani aşağıdaki öğrenciler için motivasyon kaynağı olarak haa ama tersi de risk yukardaki çocukların aşağıdaki gruba uyma ihtimali de var, belki aşağıdakiler daha karizmatik, daha böyle kişisel anlamda karşılarındakini etkileyebilecek vasıflara sahiptir, yukardaki başarılı olsa bile kişisel anlamda böyle etkileme gücü zayıf bir öğrencidir, aşağıdaki çocuğa uyabilir, bu tür örnekleri de görüyoruz yani. (A2Y2)

Üst düzey okullarda diğer katılımcılar gibi veliler de akademik motivasyonun yüksek olduğuna belirtmiş ve başarıya dayalı gruplamanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığına vurgu yapmıştır (A1T1V, A1T2V, A1T3V, A1T5V, A1T6V, A1T7V, A2T2V, A2T1V, A2T3V, A2T4V, A2T7V, A2T8V, A2T9V). Veliler özellikle, çocuklarının üst düzey akranlarıyla birlikte eğitim görmesinin onları daha fazla çalışma, akranlarıyla yarışma noktasında olumlu etkilediğinin üzerinde durmuştur. Örneğin bazı velilerin konuya ilişkin ifadeleri şöyledir:

Hepsi aynı seviyedeler, kamçılıyor bu onları, çünkü kendisi söylüyor, normalde ben bir şey yapmadım daha millet şu konuda, mesela dershaneye gidenler vardı, işte şu konuları çözüyorlar, diyor kendini kamçılıyor. Tamam kızım çok emek veriyor çalışıyor ama arkadaşlarının da hep başarılı olması olumlu etkiliyor, daha fazla çalışıyor. (A1T7V)

Benim gördüğüm kendi aralarında yarışıyorlar, o açıdan güzel. Yani bence yarış, çocukların kendi seviyesinde olanlarla daha çok olur. Yani 20, 30 alan bir çocuğu, 80, 90 alan bir çocukla yarışa sokamazsınız. Çocuk kendisi de girmez o yarışa zaten, birbirlerini rakip görmezler

çünkü. O yüzden biraz kendi seviyesinde olanlarla bulunması tabii ki daha iyi, bu onların başarısını artırıyor bence. (A2T4V)

Bu okula gittikten sonra yani kızım daha da iyi oldu yani, okulun birincileri var sınıflarında, o yüzden onlarla yarışıyor yani kızım. Bence yani TEOG sistemi daha iyiydi, yani herkes seviyesine göre, puanına göre olursa daha iyi yani, başarılılar kendi aralarında yarışır, öbürleri kendi aralarında, herkes kendi seviyesine göre yarışır bence, o sistem güzeldi yani. (A2T9V)

Arkadaştan etkilenme hususunda hassasiyetlerini dile getiren birçok veli, bu okullarda başarılı arkadaşlarıyla birlikte olmanın çocuklarını pozitif yönde etkilediğini düşünmektedir. Bazı veliler bu durumu şu sözlerle açıklamıştır:

Bence hepsinin böyle aynı ya da yakın seviyede olması çok olumlu etkiliyor, yani şöyle, kızım mesela arkadaşlarından çok etkilenen bir kız. Yani çalışmayan bir öğrenciyle, şimdi eleştirmek gibi olacak belki ama çalışmayanların bulunduğu bir ortamda bulunursa büyük ihtimalle benim kızım da bırakacak çünkü çok çabuk etkileniyor kızım arkadaşlarından. Yani ben kızım açısından istemezdim. Belki evet ev yakınındaki okul daha iyi olacak ama ben başarı açısından tercih ediyorum. Yani bu okulu da o yüzden tercih ettik, başarılı olduğunu duymuştuk, öyle olmasaydı göndermezdim. (A2T2V)

Bence herkesin kendi seviyesiyle olması iyi oluyor, verimli oluyor bence, birbirlerini iterler, karışık olursa birazcık gevşeklik olur diye düşünüyorum. Arkadaşlarıyla birbirlerini etkiliyorlar, mesela hedef koyuyorlar, şu kadar soru yapalım, bu kadar soru yapalım diye, birbirlerini olumlu etkiliyorlar, eğer soru çözmezse arkadaşı bunda da bir gevşeklik olacak muhakkak. Hepsinin de hedefi belli, hepsinin de bir amacı var, bu da çok önemli, hepsi de bir şey için uğraşıyor, onun için birbirlerini etkiliyorlar ister istemez. (A2T8V)

Akran etkisine dikkat çeken yine bir başka veli, başarıya dayalı gruplamanın özellikle akran öğrenme imkânı sağladığını, bunun da başarıyı artırdığını ifade etmiştir. İlgili veli, düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Şimdi bu TEOG kalktı ya inanın karman çorman oldu. Ben yani seviniyorum oğlumun okulunda böyle bir şey olmadığına. Çünkü yüzde 50'lik puanla atıyorum 430 puan alan bir çocuk aynı sınıfta aynı okulda. Yani ben böyle insanları kategorize etmiyorum ama tabii ki belli bir seviyede yani sınıflarda böyle aynı olması iyi yani bence. Çünkü ben öyle inanıyorum çocukların birbirlerini etkilediğine. Yani o görüyor mesela oğlumun birkaç arkadaşı var matematikte çok iyi, oturuyorlar rehberlik derslerinde veya boş saatlerinde oğluma matematik anlatan, anlamadığı konuları anlatan çocuklar var yani. Oğlumda aynı şekilde onlara mesela kendi yapıyor onu arkadaşlarına, ciddi arkadaşları var yani. (A2T3V)

Üst düzey okullardaki öğrenciler genellikle ortaokullarında sınıflarındaki, okullarındaki en başarılı öğrencilerdir. Görüşmeler sırasında birçok öğrenci ve veli şu anki okullarını anlatırken karma yapıya sahip olan ortaokullarıyla kıyaslama yapmıştır. Bu açıklamalara göre, her ne kadar ortaokulda sınıfın en başarılısı olmak öğrenciyi motive etse de mevcut durumda kendisi gibi başarılı akranlarıyla bir arada olmanın daha verimli olduğu düşünülmektedir. Bazı velilerin bu duruma ilişkin açıklamaları şu şekildedir:

> Ortaokulda, sınıf 30 küsur kişi, sınıfın dersini götüren 5 kişi, yani 4 ya da 5 kişi. Sınıfın başarı düzeyi düşük olduğunda dersi 3, 4 öğrenci götürdüğünde öğretmenler o sınıfta ders anlatmaktan hoşlanmıyorlar, bir aktiviteye katılmak istemiyorlar. Ama sınıfın genel not ortalaması, başarı düzeyi yüksek, katılım oranı yüksek bir sınıf olduğunda öğretmenler de daha bir şevkle her şeyi yapıyorlar yani aktiviteleri, çocukların daha farklı gelişmesini sağlıyorlar. Biz bunun sıkıntısını yaşadık ortaokulda, biraz bunalıma da girdi bir dönem, "Ben diğer arkadaşlarım yüzünden bunları yaşamak zorunda mıyım" diye. O yüzden şu anki sınıf daha iyi, çünkü en azından ders akışında devam ediyor. Öğretmen başlangıcı yapsa bile sonunu öğrenciler devam ettiriyor. Herkes çalışıyor, görüyor arkadaşı da çalışıyor, diğerleri de çalışıyor. Herkes dersine katılıyor. O da otomatik olarak o sürüye katılıyor. Çok etkilidir yani genel olarak, herkes ne yapıyorsa ona katılıyorsun ona uyum sağlıyorsun. (A1T2V)

> Kızım, ortaokulda okul birincisiydi. Mesela onunla tabii ki gurur duyuyorum çocuğumla. Ama burada da aynı seviyede olduğu için aşağısı yukarısı yok hep aynı seviyede. Tabii ki o biraz daha onu hırslandırıyor ve yoruyor. Kendini hep başarılı gördüğü için 7'nci sınıfta da çok başarılıydı, 8'inci sınıfta da çok başarılıydı. Ama burada aynı seviyede bütün çocuklar aynı başarı düzeyinde. Tabii ki o şeyi var hırslandırıyor. Mesela 90 aldıysa neden 90 aldım ben neden 100 alamadım. Böyle bir çocuk. Öyle yani. Tabii ki isterim hep başarılı olmasını ama çocuğumdan memnunum. Başarısının üstüne başarı koymaya gayret ediyor. Mesela benim şu dersim 95, 100 ben bırakayım da nasıl olsa 100 biraz askıya alayım derslerimi diye bir alternatifi yok. Biraz daha gayret ediyor. (A1T5V)

Ayrıca, veliler çocuklarının ders çalışma düzeni hakkında da bilgi vermiştir. Veli ifadeleri incelendiğinde genellikle, üst düzey okullardaki öğrencilerin belirli bir ders çalışma disiplinine sahip oldukları yönündeki görüş kuvvetlenmektedir. Örneğin bazı veliler, çocuklarının rutin çalışma şeklini şöyle anlatmıştır: "Şimdi de 60-70 test kitabı var, her konudan sonra testlerini çözüyor, öyle devam ediyor. Anlamadığı soruları ben ya da ben yapamıyorsam öğretmenine çözdürüyor." (A1T1V); "Zaten çocuk 3'ü çeyrek geçe çıktığı için eve 5'de geliyor. 5 çeyrek, 5'i 10 geçe falan mesela, geliyor yemek yiyor, biraz dinleniyor, gecenin 2'leri, 3'lerine kadar çalışıyor. Yani o kadar yorgun gidiyor ki okula." (A1T5V); "Yani kızım daha çok ders odaklı, notum düşmesin diye sürekli çalışıyor,

uğraşıyor." (A1T2V); "En çok kitap okumayı çok seviyor kızım, boş vakitlerinde kitap yani, çok az televizyon izler, başka bir şeysi yok yani, hep ders çalışır çoğunluğu, akşam gelir 10-15 dk. bizi görür, biz televizyon izlersek izler, oturur gider, pek görmeyiz zaten, genelde odasında çalışır." (A2T9V).

Orta Düzey Okullarda Akademik Motivasyon

Orta düzey okullarda öğrenciler akademik motivasyon açısından incelendiğinde üç özelliğin ön plana çıktığı görülmektedir: akademik benlik saygısı ve motivasyonu yüksek öğrenciler, kısmen akademik motivasyona sahip öğrenciler ve akademik motivasyonu düşük öğrenciler. Birinci grup içinde yer alan öğrenciler; başarı düzeyleri ve akademik motivasyonları görece yüksek, geleceğe yönelik hedefleri olan, ayrıca belirli bir ders çalışma alışkanlığına sahip olduğunu ifade eden öğrencilerdir (B1T2, B1T5, B1T6, B1T7, B2T8, B2T11). Akademik benlik algıları oldukça olumlu olan bu öğrencileri daha çok geleceğe yönelik hedefler, idealler ve ailelerinin beklentilerinin motive ettiği gözlenmiştir. Bu durumda hem başarılı olup hem de başarılı akranlarıyla birlikte olmanın öğrenciye sağladığı yarış, rekabet ve yardımlaşmadan büyük ölçüde mahrum oldukları söylenebilir. Öğrencilerden bazıları bu durumdan rahatsızlığını dile getirse de çoğunlukla okulunu benimsemiş olmanın etkisiyle şikayetçi değillerdir. Örneğin, kendisi gibi başarılı akranlarıyla eğitim alma ihtiyacı hisseden bir öğrencinin konuya ilişkin ifadeleri şöyledir:

> Ben, benim gibi böyle başarılı öğrencilerle birlikte olmak isterim. Çünkü zaten ben burada biliyorum başarılı olduğumu ve burası için yeterli olduğumu hatta üstte olduğumu. O yüzden artık daha başarılı insanlarla birlikte olup onlarla yarışmak, kendini geliştirmek istiyorum…Ama işte dershane ortamı gibi bir ortam olduğu zaman orada daha yüksek dershanede seçmeyi düşünüyorum ben, Atatürk Anadolu'dan falan gelen çocuklarla birlikte okuyabileceğim, daha yüksek öğrencilerle bulunmak isterim yani. (B1T2)

Diğer taraftan, okulundan ve arkadaş ortamından oldukça memnun olan bir diğer öğrenci ise akranlarına yardımcı olurken kendisinin de konuları pekiştirdiğini, daha iyi bir öğrenme gerçekleştirdiğini ifade ederek sınıf ortamında görece başarılı olmasının kendisine fayda sağladığını belirtmiştir:

> Diş hekimi olmak istiyorum… Burada aldığım eğitimin beni amacıma ulaştıracağını düşünüyorum, çünkü öğretmenlerimiz gayet iyi, işini severek yapıyor hocalarımız… Zaten başarı seviyesinin farklı olması daha verimli oluyor bence. Çünkü bilenlerle bilmeyenler, bilen bilmeyene yardım ederse en azından kendisini daha çok pekiştirir, daha iyi anlar yapacağını. Herkesin seviyesi aynı olursa hiç kimse birbirine bir şey katamaz orada, böyle düşünüyorum…

> Evet arkadaşlarıma yardım ettiğim durumlar oluyor, aslında bana daha kârlı oluyor. Çünkü ben kendi bildiğimi orada pekiştiriyorum. (B1T5)

Orta düzey okullarda motivasyonu yüksek ve geleceğe yönelik hedefleri olan bu öğrencilerin aynı zamanda belirli bir ders çalışma alışkanlığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğrenci geleceğe yönelik ideallerini ve günlük çalışma rutinini şu şekilde anlatmıştır: "Ben aslında ilk önce polis olmak istiyorum. Ama ailem çok istemiyor, o olmazsa psikoloji istiyorum… Ben direk okuldan eve gidemiyorum. Direk kütüphaneye gidiyorum, saat 9'a 10'a kadar kütüphanede çalışıyorum. Sonra eve gidiyorum, dinleniyorum biraz." (B1T6). Benzer şekilde bir diğer öğrenci ise düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır:

> Moleküler biyoloji ve genetik istiyorum. Başladım sınava yönelik çalışmaya, TYT çözüyorum. 9 ve 10'un konularını bitirmeye çalışıyorum. 10'uncu sınıfın yine yaz tatiline geçerken 11'in konularına da bakacağım… Aslında çok sosyal biri değilim ya da olamıyorum. Çünkü işte ailemin de bana yüklediği bir sorumluluk var, benim de kendime. O yüzden pek fazla şey yapamıyorum. Ama arkadaşlarımla arada buluşuyorum. Kitap okuyorum. Genelde ödev yapıyorum, ders çalışıyorum ama, çok boş zamanım olmuyor hep tekrarlar falan öyle. (B1T2)

Yine gıda veya genetik mühendisliği okumak istediğini belirten, akademik benlik algısı güçlü ve üniversite sınavına yönelik elinden gelen hayreti gösterdiğini ifade eden bir başka öğrenci ders çalışma düzenini şöyle anlatmıştır: "Günlük vaktimi şu an sadece dershaneyle değerlendiriyorum. Burada okul kurslarına kalıyorum. Öğretmenlerimden eksiklerimi dinliyorum. Soru çözüyoruz hep birlikte. Daha sonra buradan çıkıp dershaneye gidip orada eksiklerimi tamamlıyorum. Öyle yani, yazın başladım, zaten çalışıyordum eskiden de yazın hani çalışma temposunu artırmaya başladım." (B2T8).

Öte yandan, ikinci kategoride yer alan yani kısmen akademik motivasyona sahip öğrenciler, geleceğe yönelik üniversite okuma hedefi olan ancak bunun için gereken gayreti sarf etmediğini ya da yeterli alt yapıya sahip olmadığını düşünen öğrencilerdir (B1T1, B1T3, B1T4, B1T8, B1T10, B2T1, B2T2, B2T3, B2T4, B2T6, B2T7, B2T9). Bu öğrenciler, özellikle ders çalışma alışkanlığına sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle, geleceğe yönelik hedefleri olsa da bu hedeflere ulaşma noktasında inançları yüksek değildir. Örneğin bazı öğrenciler ideallerini ve ders çalışma hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır: "Psikolog olmak istiyorum… Aslında özele geçmek istiyorum. Yani çok fazla çabalamam gerekir bu okulda okumaya devam edersem eğer, çünkü benim çalışma alışkanlığım yok, hiç çalışmadım. Çalışamıyorum. Nefret ediyorum.

Oturamıyorum o masaya adam akıllı." (B1T1); "Ben psikolog olmak istiyorum… Okul dışında, sinemaya gideriz arkadaşlarla, yemek yeriz ya da direk eve giderim. Kitap okurum genellikle onun dışında film izlerim. Ders çalışamıyorum ben." (B1T3); "Ben, doktor olmak istiyorum… Okul dışında, şimdi doğruyu söylemek gerekirse ben genelde internete bakıyorum, genelde Youtube'a falan bakıyorum, televizyona falan...Yok çalışamıyorum yani düzenli olarak, ders çalışamıyorum, ama ödevlere bakıyorum." (B2T1); "Okuldan sonra yani telefona bakıyorum, çok şey yapmıyorum, yemek yiyorum… Ders çalışma yani aksıyor ama yine de dikkat etmeye çalışıyorum." (B2T3).

Üçüncü kategoride yer alan öğrenciler ise akademik motivasyonu düşük öğrencilerdir (B1T9, B2T5, B2T10). Bu öğrencilerin ifadelerinden geleceğe yönelik hedeflerinde üniversite okuma hayalinin güçlü olmadığı ve ders çalışma alışkanlığına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin bu öğrencilerden biri, 12. sınıf olmasına rağmen ne okumak istediğine karar veremediğini, sınava yönelik bir çalışma sistemi olmadığını belirtmiştir: "Bilmiyorum yani hiç düşünmedim de mühendis olmak isterdim puanım yeterse... Çok çalışmadığım için puanımın yeteceğini düşünmüyorum… Şimdi puana göre karar vereceğim şimdi bir şey olmadığı için puana göre bir şeyler düşüneceğim yani bölüm olarak… Çok değil de hafif çalışma var yani, ama pek de çalışmıyorum yani." (B1T9).

Orta düzey okullarda genel itibarıyla öğretmenler öğrencilerin akademik motivasyonunun düşük olduğunu düşünmekte olup bu konuda hemfikirdirler. Her iki okulda da öğretmenler, üniversite ideali olan ve bunun için gerekli gayreti gösteren öğrenci sayısının az olduğuna dikkat çekmiştir. Çoğunlukla, öğrencilerin belirli bir hedefinin olmadığı ya da bir üniversite hedefi olsa da bunun için gayret sarf etmediği düşünülmektedir (B1Ö1, B1Ö2, B1Ö3, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B1Ö7, B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Bazı öğretmenlerin bu konuya ilişkin açıklamaları aşağıda verilmiştir:

> Genelleme yaparsak üniversite hayali kuranlar var ama işte onun için gerekli performansı gösteriyorlar mı, o noktada sorun var. Birkaç tane her sınıfta var öyle öğrenci. Hayali var ve onun için çok çaba sarf ediyor. Tıbbı istiyor, hukuku istiyor, hayali var, mühendislik istiyor. Genetik istiyor. Onunla ilgili hayali var onunla ilgili alanını da ona göre seçiyor. Ama bu tarz öğrenciler genele döktüğünüz zaman çok az sayı olarak. Genelleme yapamıyorum yani, her sınıfta 5, 6 tane öğrenci. (B1Ö1)

> İdealleri var. Her çocuk gibi yani bunlar da işte hukuk fakültesi, tıp fakültesi düşünenler var ama oraya ulaşabiliyorlar mı, bu çok çok azı, yani bir, iki. Çünkü bunun için yani işte o bilince

sahibi değil daha çocuklar, motivasyonları yok. Zannediyorlar ki evet biz bu çalışmayla oralara ulaşabiliriz ama bu bir gerçek değil tabii ki. (B1Ö2)

Öğrencilerimiz genelde vasat diyebilirim. Genel anlamda baktığınızda başarı seviyesi düşük, yani öğrenciler aslında zekiler, yapabilirler ama çalışmıyorlar. Çalışma yöntemlerini mi bilmiyorlar veyahut da şu anda teknolojiye bilgisayara telefona çok bağlılar ya, ondan mı kaynaklanıyor, çalışmıyorlar bilmiyorum. Çalışsalar yapabilecek kapasitedeler ama yok çalışmıyorlar. (B2Ö5)

Yine tecrübeli bir öğretmen, genelde öğrencilerin çalışma alışkanlığına sahip olmayışını, vakitlerini boşa harcadığını, akademik anlamda geleceğe yönelik beklentilerinin olmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin uyku problemine dikkat çeken öğretmen, teknolojiyle fazla hemhal olan öğrencilerin ciddi anlamda uyku problemi yaşadığına şu sözlerle değinmiştir:

Sadece gelip sabahtan akşama kadar burada oturan çocuklar. Yani çocuk mezun olduğu zaman sudan çıkmış balık gibi olacak bir sene sonra, çünkü hiçbir şey yapmayı bilmiyorlar. Hayata ilişkin hiçbir şeyi bilmiyorlar… İnternette ya da kendi aralarında geyik muhabbeti. Boş, hiçbir şey yok… Her şeye de ilgisizler… Bir şey olur, insanın hayatında bir şey olur. Bunlarda hiçbir şey yok. Sadece o dersi onu ezberliyor sınav zamanı. Zaten ezber olan şey unutulacak. Onun dışında bir bakış açısı olsun bir vizyon olsun hani hiçbir şey yok. Şu var kızlarda zengin birini bulma hayali var, o var kızlarda şimdi. Türkiye standartlarında iyi bir koca, zengin bir koca bulma hayalleri var. Güzel bir hayat yaşamak. Ama onun dışında bir de şey, çoğunun problemi bunlar geceleri uyumuyorlar pek yeni nesilde en çok dikkatimi çeken şeylerin başında bunlarda uyku problemi var inanılmaz bir şekilde… Son 3, 4 yıldır, öncelerde görmedim. Bıraksan bütün gün uyuyacaklar bunlar… Genellikle telefonun başındalar ya birbirleriyle yazışıyorlar ya telefonda vakit geçiriyorlar. (B2Ö2)

Orta düzey okullarda, üzerinde durulan bir başka konu ise temel liseye ya da özel okula geçiştir. Üst düzey okullarda da bu konu dile getirilmiş, sınav kaygısıyla son sene özel okullara geçişin olduğu belirtilmiştir. Ancak, orta düzey okullarda dikkat çekilen husus azimli, çalışkan öğrenci sayısının görece az olduğu bu okullarda çoğunlukla bu öğrencilerin de özele geçmesi okulun profilini düşürmektedir. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir: "Çok bilinçli değiller tabii ki buradaki öğrenciler. Okulun genel yapısı itibarıyla yüksek bir kaliteli bir öğrenci profili yok, başarı anlamında diyorum, okulun başarısı düşük hedefleri de o düzeyde düşük. Hedefi olan öğrencilerin de bir kısmı 11'inci sınıfta ayrılıyor, bir kısmı 12'nci sınıfta ayrılıyor. Zaten sınıf mevcutlarımız 11 ve 12'de oldukça azalıyor, başarı da düşüyor." (B2Ö3).

Ayrıca, birçok öğretmen akademik motivasyonun eksikliğini gruplamanın olumsuz bir sonucu olarak değerlendirmektedir (B1Ö2, B1Ö3, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Birçok öğretmen, benzer başarı seviyesindeki öğrencilerin bir arada olmasını sağlayan bu sistemin öğrenciler için farklı örnekleri görme, daha başarılı olanları örnek alma gibi fırsatları sınırlandırdığını ve tekdüze bir öğrenci profili oluşturduğunu düşünmektedir. Motivasyonu olumsuz etkileyen bu durumu öğretmenlerden biri şu şekilde dile getirmiştir:

> Ben çocukların farklı hem bilgi olarak hem sosyoekonomik olarak farklı durumlar göstermesi gerektiğine inanıyorum. Yani hep aynı tip aynı tip aşamıyor kendini. Orada kalıyor. O grubun en iyisiyse onun yettiğini düşünüyor mesela ve en iyi sanıyor kendini. Daha iyileri fark etmesi gerekiyor ya da daha kötüleri diye düşünüyorum. Ama ilk yıllarda, işte sınav uygulanmaya başladığında, hakikatten öyle mi olsa diye düşündüğüm çok olmuştur, ama olmadı, sıkıcı oldu tek tip hoş olmadı bence. Değişiklik lazım, çünkü şey oluyor, beyin fırtınası yapamıyorsunuz. Aynı tip düşünceler. Ama değişik olduğunda farklı farklı fikirler çıkıyor sanki daha enerjili oluyor. (B1Ö4)

Orta ve alt düzey öğrencilerin bir arada eğitim alması, rol model olabilecek öğrencilerin az sayıda olması ya da olmaması bu okullarda motivasyonu ve sonuç olarak başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Birçok öğretmenin üzerinde durduğu bu konuyu öğretmenlerden biri "Sınıfta başarıyı sürükleyecek öğrenci de olmazsa diğerleri hepten pes ediyor. Başarılı öğrenci olacak ki bir örnek teşkil etsin diğer öğrencileri de çalışmaya sevk etsin. Hepsi kötü, olmuyor." (B2Ö3) sözleriyle dile getirirken bir diğeri "Ortanın üzerinde olan öğrencileri bir sınıfta toplamanız evet o sınıfı götürmek açısından iyidir ama orta ve altında olanları bir sınıfa koyduğunuz zaman inanın hem öğretmen için eziyet hem öğrenci için eziyet. Çünkü dersi götürebileceğiniz bir lokomotif öğrenciler olmayınca çok zor." (B1Ö6) şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen iyi örneklerin eksikliğinin yanı sıra öğrencilerin çoğunun eğitimle ilgili farkındalıklarının düşük olduğunu belirtmiş ve bu öğrencileri "uyanamamış öğrenciler" tabiriyle tanımlamıştır (B2Ö1). Ayrıca birçok öğretmen, öğrencilerin başarı düzeylerine göre gruplandırılmasının bir etiketlemeye dönüşerek zamanla içinde bulunulan başarı düzeyini kabullenmeye yol açtığına ve bu durumun hedefleri ve motivasyonu sınırlandırdığına dikkat çekmiştir (B1Ö2, B1Ö4, B1Ö5, B2Ö1, B2Ö2, B2Ö4, B2Ö6, B2Ö7). Öğretmenlerden biri bu etiketleme sürecini ve bunun farklı başarı düzeylerindeki gruplar için etkilerini şu sözlerle anlatmıştır:

> Bence bu şekilde başarılarına göre ayrılmamalı öğrenciler, yani her seviyeden öğrencinin bir sınıfta olması gerekiyor. Çünkü bu hem kendi algıları için çok önemli, yani işte şu gruptayım

> demek o grupta olmanın psikolojisindeki şeyini yaşamaması gerekiyor, etiketlenmemesi gerekiyor. Şimdi düşünün iyi bir sınıf oluşturduk. Şimdi ben fen lisesinde çalıştım, Ankara Fen Lisesinde çalıştım. Şimdi işte biliyorsunuz oradaki öğrencilerin durumunu. Birbirlerini çok motive ediyorlardı yani başarıları konusunda... Ama normal okullarda düzey farkı gözetildiğinde, zaten iyi öğrenciler bir şekilde seçiliyorlar, geriye kalanlar da işte mesela buradaki öğrenciler gibi, bunların arasında çıta çok farklı olmadığı için tekdüze bir hal alıyor zamanla, içinde bulunduğu gruba ayak uyduruyor öğrenci. (B2Ö2)

Yine bir başka öğretmen, bu etiketlemenin farklı başarı gruplarında yer alan öğrencilerin hedef ve motivasyonunu nasıl etkilediğine dair düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Bu şekilde grupladığınız zaman öğrencileri, çocuk kendi durumunu da kabulleniyor. Çocuk zaten okula gittiğinde işte, ben yapamıyorum, diyor, benim zaten meslek lisesindeki arkadaşlar da bunu söylüyor. Çünkü en az puan alanlar maalesef ki oralara yerleştiriliyor. Buradan yola çıkarak tabii ki çocuğun kendiyle ilgili algısı çok önemli. İşte geleceğe yönelik planları, hiçbir plan yapamaması, elbette ki burada işte o toplumsal eşitsizliklerin ilk basamağını oluşturuyoruz, maalesef oluşturuyoruz. Mesela fen lisesinden yola çıkarak söylüyorum çocuk zaten diyor ki ben Türkiye'de en üst noktalara gelebilecek düzeye sahibim… Bu bizim tarzımızda okullar için şöyle gelişiyor, çocuk kendine bir sınırlandırıyor, en baştan kabulleniyor. (B2Ö4)

Birçok öğretmenin işaret ettiği üzere, gruplama sonucu başarı düzeyine göre oluşan etiketlemenin öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olduğu açıktır. Bu etkinin orta düzey okullarda bir çeşit kabullenmeye yol açtığı ve zihinlerde suni bir bariyer oluşturduğu düşünülmektedir. Örneğin, bir matematik öğretmeni bu durumu kendi tecrübelerine dayanarak şu şekilde anlatmıştır:

> Şimdi çocuklarda şöyle bir şey de var, mesela çocuk buraya belli bir puanla geldi, zaten ortalama bir puanla geldiği için kendi başarı durumuyla ilgili bir algıya sahip, o zaten baştan belli. Başarmak için gayret etmiyor, o motivasyondan yoksun en baştan… Kendini kapatıyor çocuk ve ben inanılmaz denemeler yaptım, inanılmaz. Mesela bir öğrencim var birinci dönemden beri uğraşıyorum bu çocuğu açmaya. Yok hocam diyor yapamıyorum ben diyor. Çocuğum diyorum bak 10 tane bak sınıfta çözdüm. Aynı sorulardan çalışma kâğıdı dağıttım. Hepsini sınıfta tek tek çözdüm bir yaz Allah aşkına. Evde abisi var az çok anlıyor evde yardım edebilir, abin de yardım edebilir diyorum, yok. Yapmıyor çocuk. Bilmiyorum, ben anlamıyorum diyor. Bu saatten sonra da olmaz diyor, 11. sınıfta, 11'e kadar uyuyarak gelmiş. (B2Ö1)

Başka öğretmenlerin de dikkat çektiği üzere, ilköğretimde sınıfta kalma olmamasından dolayı çalışmadan sınıf geçmeye alışma ve ortaöğretimde gruplama sonucu öğrencinin okulun bulunduğu başarı düzeyini içselleştirmesi ve kendisini sınırlandırması söz konusudur. Bir diğer öğretmen durumu şöyle açıklamıştır:

> Burada kendini bırakan öğrenci yani herhangi bir çalışma gayreti içinde olmayan çok öğrenci var, çok fazla. Hiçbir şekilde ilişkili değil derslerle… Yani şöyle, ben şuna bağlıyorum, ilk okul orta okul bir çalışma alışkanlığı oturmamış, vasat bir şekilde tamamlamış, buraya gelince dersler ağırlaşıyor, çocuk yapamayacağını düşünüyor, bırakıyor, yani arkadaş çevresi de çok etkili, etrafında başaran örneklerde pek göremiyor açıkçası, yani bu sistemin böyle bir şeyi var, mesela eskiden genel liseyken başarımız daha yüksekti, sınıflarda çok başarılı öğrenciler de vardı, o tarz öğrenciler örnek oluyor, sınıfı sürüklüyor ama bu şekilde hep vasat, öğrenci kendini kapatıyor, bir duvar oluşuyor sanki önünde, yani çok etken var. (B2Ö2)

Orta düzey okullarda okul yöneticileri de öğretmenler gibi öğrencilerin akademik motivasyonlarını düşük olarak değerlendirmektedir (B1Y1, B1Y2, B2Y1, B2Y2). Bir okul müdürü, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasında çalışma disiplinine sahip olmamalarının etkisine dikkat çekmiştir:

> Bizim öğrencilerimiz çok yetersiz öğrenciler mi? Değil. Öğrenme etkinlikleri eksik mi? Değil. Buradaki sorun şu, bizim öğrenci grubumuz yeterince disipline olamamış öğrenci grubu. Disiplineden kastım tavır davranış değil, öğrenme disiplini. Yani alt öğrenmeden itibaren disipline olamadığı içinde o etkinlikleri artık şimdi öğrencinin yaş grubuna göre bazen o yaş grubunda alması gereken bir şey var. O yaş grubunda almadığı zaman bir daha ne yaparsanız yapın, dönün dönün tekrar yapın anlatamazsınız. Yani yaşa bağlı öğrenme. Bizdeki öğrenci biraz daha bu yaşa bağlı disiplin olma durumunu kaçırmış öğrenci. Öyle olunca lise de bu onların motivasyonlarının da düşmesine neden oluyor. (B1Y1)

Orta düzey okul yöneticilerine göre başarmak için gerekli olan disiplin ve motivasyondan yoksun bu öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerinin olmasının da sonucu değiştirme potansiyeli düşüktür. Yöneticilerden biri bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Böyle okullara gelen çocuklar zaten akademik olarak dersleri düşük, hedef de yok, hedefleri olsa zaten belli bir hedefleri olsaydı dersleri daha yüksek olurdu, daha başarılı öğrenciler olurdu bu çocuklarımız… 11, 12'de biraz daha netleşiyor, ama o zaman da biraz geç kalmış oluyorlar tabi, çünkü üniversiteyi kazanmak bir yıllık çalışmayla olmuyor." (B1Y2).

Ayrıca, yöneticilerden önemli bir kısmı başarıya dayalı gruplamanın akademik motivasyonu düşürdüğünde hemfikirdir (B1Y1, B1Y2, B2Y2). Bu yöneticilere göre, sınıf

ortamında çeşitliliği, başarılı örnekleri görmemek hem öğrencilerin hem öğretmenlerin motivasyonunun düşmesinde etkilidir. Bununla birlikte, gruplamanın bir sonucu olarak öğrencinin var olan durumu kabullenmesi ve kendini sınırlandırması söz konusudur. Orta düzey okullarda birçok öğretmen tarafından dile getirilen bu duruma yöneticilerde değinmiştir. Yöneticilerden biri bu kabullenme sürecinde öğretmen tutumlarının etkisi üzerinde durmuştur:

> Bazı öğrenciler de bir boş vermişlik var, bakıyorsunuz, bir şey beklemiyorlar, bir hedefleri bir gayeleri yok, bizden bir şey olmaz düşüncesi var, şöyle bir durum var karşılaştığımız, burada bazı arkadaşlarımız da sizden bir şey olmaz diyor, takdir edersiniz ki ondan sonra o öğrenciden başarılı olmasını beklemeniz bir hayal olur. Öğrencinin zaten motivasyonu eksik, kendisiyle ilgili başarısıyla ilgili olumsuz düşünceleri var, bir de gidip siz ona, sen zaten yapamazsın derseniz öğrencinin inancı kuvvetlenir, "Öğretmen de öyle düşünüyor, ben yapamam." der. (B1Y1)

Öte yandan, okulunda uzun yıllardır çalışmakta olan bir yönetici okulun düz liseden Anadolu lisesine dönüşüm sürecine değinerek okulun adındaki Anadolu ibaresinin öğrenciler üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Başlangıçta sınavlı olan Anadolu liseleri öteden beri olumlu anlamda akademik şöhrete sahiptir. Genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi sonucu artık Anadolu liseleri ayrıcalıklı okul statüsünü kaybetse de şöhreti devam etmektedir. Söz konusu yönetici bu durumu "Çocuklarla konuştuğumda bir hedefleri yok, yani çocuklar burada okuduklarına bile inanamıyor ki, ben Anadolu lisesinde okuyorum falan diyor. Aslında Anadolu lisesi bir etiket, o çocuğun yetersizliğini kapatan çok güzel bir etiket." (B2Y2) sözleriyle dile getirmiştir.

Orta düzey okullardaki velilere çocuklarının akademik motivasyona ve ders çalışma alışkanlığına sahip olup olmadığı sorulduğunda velilerin önemli bir kısmı çocuklarının bir hedefi olduğu ve akademik motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir (B1T2V, B1T1V, B1T5V, B1T7V, B1T8V, B2T1V, B2T3V, B2T8V, B2T11V). Konuyla ilgili veli ifadeleri incelendiğinde, hiçbir veli üst düzey okullardaki gibi benzer başarı düzeyine sahip akranlarıyla birlikte eğitim almanın avantajından bahsetmemiştir. Daha ziyade çocuklarının başarma azminden, hedefleri doğrultusunda çabaladıklarından bahsetmişlerdir. Bazı velilerin konuyla ilgili açıklamaları şu şekildedir:

> Okul dışında da oturup evde bir ders yaptığı var, dışarı çıktığı yok, haydi git diye söylerim bazen. Oğlum bazen çık gez diye bir yere gitmez. Spor aktivitesi haydi git okulda yap ya da şurada yap diye bir söyleriz top aldım hatta masanın altında duruyor top da. Derse adapte

> oluyor. Yaz geldiğinde piknik alanına falan gittiklerinde orada oynuyor. Yoksa dersleri olduğu için okul zamanı başka bir şeye vakti kalmıyor. (B1T5V)

> Aslında kendini çok organize eden bir çocuk. Çok iyi biliyor işini. Okuldan çıkar, gelir yemeğini yer ondan sonra tekrar koçluğuna yani dershanesine gider. Orada dersini işler. Ondan sonra gelir eğer kendinde açık görüyorsa onu evde çalışıp kapatmaya çalışır. Yani bu yıl artık son senesi de olduğu için günleri çok yoğun geçiyor. Her şeyini ayarlamaya çalışıyor. O yönden hiçbir şikâyetim yok. (B2T8V)

Üst düzey okullardan farklı olarak orta düzey okullarda bireysel çaba ön plana çıkmaktadır. Örneğin, çocuğunun motivasyonundan bahseden bir veli başarılı olduğu halde bunun okulun değil kendi çalışma azminin sonucu olacağına dikkat çekmiştir: "Okul ne kadar etkili bilmiyorum ama kendinin özverili çalışması var ben ona güveniyorum. Okulu şey yapmak istemem eğitimini de bilemiyorum derslerde öğrencilerin kaynattığını şunu bunu biliyorum. Okulda çok fazla ders çalışamadığı halde derslere giriyor onu sadece biliyorum. Dediğim gibi bu kendi başarısı olacak." (B1T7V)

Ayrıca, bazı veliler çocuklarının okul dışında vaktini nasıl geçirdiğinden bahsederken telefona ayrılan zamanın fazla olmasından şikâyet etmiştir. Bazı veliler çocuklarının hedeflerini, günlük rutinlerini ve telefona ayrılan sürenin uzunluğunu şu şekilde dile getirmiştir: "Her gün düzenli olarak tekrar yapar. Ödevi varsa yapar. Araştırması varsa yapar… Bazen bana ev işlerinde yardım eder. Öyle yani aktif bir çocuktur öyle pasif değildir ama bu telefonlardan çok şikayetçiyim hiç yalan söylemeyeyim, çok vaktini alıyor yani telefon, ondan şikayetçiyim, belki daha fazla çalışacak telefonla uğraşmasa. (B1T2V); "Şöyle biraz telefon sıkıntımız var, maalesef telefon düşkünlüğü var, şimdi okuldan geliyor yoruluyor. Telefonu eline alıyor biraz yatış bir saat. Ondan sonra kalkıyor yemeğini yiyor falan. Günde bir saat muhakkak oturup bakar." (B2T3V).

Orta düzey okullarda velilerin büyük kısmı çocuğunun üniversite hedefi olduğundan ve belirli ölçüde buna yönelik çaba sarf ettiğinden bahsetse de bazı veliler çocuklarının akademik motivasyonunun düşük olduğunu ve ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını belirtmiştir (B1T9V, B1T10V, B2T2V, B2T5V). Bu velilerden bazıları durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

> Yani boş bir çocuk değil zeki bir çocuk ama vermiyor kendini…Öyle ders falan da çalıştığı yok. Okul dışında vaktini genelde evde değerlendirir. Ya evde cep telefonundan video seyreder

ya televizyonda playstation oynar ya da binde bir internet kafeye gider dışarıya. O kadar, başka da bir şey yapmaz yani arkadaşlarıyla falan görüşmez. (B1T9V)

Üniversiteyi biz gözümüzden çıkarmış durumdayız o kazanacağım diyor ama hiç ders çalıştığı yok. Grafik tasarım diyor, çizimine güveniyor. Ama çalışmıyor, sonuçta çalışmadan olacak iş değil yani üniversite sınavı, bunu herkes bilir. Ben artık oğluma şey diyorum herkes okumak zorunda değil. Sen de başka bir iş yapacaksın diyorum. Hiç ders çalıştığını görmüyorum. Söylediğim zaman da bana karışmayın diyor. Okuyacağım göreceksiniz diyor ama çalışmayınca millet iki senedir hazırlanıyor bizde daha hiçbir şey yok. (B2T5V)

Yine çocuğunun ders çalışma konusunda motivasyonunun düşük olduğunu belirten bir veli, ayrıca sınıf geçme sistemine yönelik eleştirini dile getirmiştir. Zayıf dersler olsa da sene sonu ortalamasıyla sınıfın geçildiği bu sistem, veliye göre gerçekten çocukların okuması, iyi bir eğitim alması idealleriyle çelişki içindedir. Veli kendi sözleriyle bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir:

Aslında çok zeki bir çocuktu. Tabii lisede yeterli gelmedi. Hep takdirle teşekkürle lise 1'e kadar geldi. Lise 1'de çalışmadan olmayacağını söyledik ama "Ben yaparım" dedi. Olmadığını görüyor ama pek fazla bir şey yapmıyor. Olmuyor, zayıfları geliyor ama hala çıkayım gezeyim modunda. Bilmiyorum yani çok tepki verdiğinizde fazla tepki alıyorsunuz. O yüzden de haydi oğlum diyemiyorum çünkü anlamıyor beni. Ben zaten şu anki sistemi de anlamıyorum. Çocuğun atıyorum üç tane zayıfı var, onlarla birlikte geçiyor, yıl sonu ortalamasıyla geçiyor. Geçmemesi gerekiyor. Çocuk zayıf işte bir şey bilmiyor, geçmesin yani mantıken. Bizim dönemimizde geçilmiyordu. Alttan bir ders veriyordun gidiyordun yani onu tekrar etmek ya da bir sınıfta kalmak. Şimdi bu çocuk nasıl üniversiteye gidecek. Biyoloji zayıf, kimya zayıf, bilmem ne zayıf. Nasıl geçecek yani. Ben eğitim sistemini gerçekten anlamıyorum bu çocukların okumasını istiyor muyuz istemiyor muyuz? (B2T2V)

Öte yandan bazı veliler, sınıf ortamından ya da arkadaşlarından akademik açıdan rahatsızlıklarını dile getirerek çocuklarının daha başarılı, üst düzey bir okulda okuma fırsatına sahip olsaydı daha başarılı olabileceğine değinmiştir (B1T2V, B1T7V, B1T8V, B2T1V). Örneğin, TEOG puanı yetmediği için istedikleri daha yüksek puanlı okulu seçemediklerini belirten bir veli mevcut okullarının çocuğunun başarısında çok da etkili olmadığını düşünmektedir:

Yani sınavlarda düşük alınca bu okulu mecburen seçmek zorunda kaldık, ama uyum sağlayamadı, çok zorlandı, hala da zorlanıyor. Öğretmenler de söylemişlerdi geçen yıl, şey dediler sınıf ortamı çok kötü biz ders anlatamıyoruz anlatamadığımız içinde ilgili birkaç öğrenci varmış sanırım, yazık o çocuklara yazık oluyor dediler. Durmadan öğretmenlerin başında duruyorlarmış durmadan dersi bölüyorlarmış. Kızınıza yazık olacak dediler bana, bunu

> duyunca ben daha çok üzüldüm. İsterdim daha iyi bir okula gitmesini, zaten hedefi de öyleydi ama olmadı, onun sıkıntısını çekiyoruz. (B2T1V)

Yine, kızı 12. sınıf öğrencisi olan bir başka veli, kızının sınıfında üniversiteye yönelik çalışan, gayret eden öğrenci sayısının çok az olduğunu ve bu durumun kızına zarar verdiğini dile getirmiştir: "Yani ne beklersiniz şimdi 12. sınıftalar, biraz gayret göstersinler, çalışsınlar şunun şurasında ne kaldı, ama mesela sınıflarında böyle üniversite sınavını kafaya koyup da çalışan çok az, 3-4 kişi, öyle olunca benim kızım çok zarar görüyor, keşke gerçekten hepsinin bir üniversite okuma hedefi olsaydı da bir gayret gösterselerdi, bu şekilde diğerlerine de zarar veriyorlar." (B1T8V).

Alt Düzey Okullarda Akademik Motivasyon

Orta düzey okullarda olduğu gibi alt düzey okullarda görüşülen öğrenciler de akademik motivasyon ve ders çalışma disiplini açısından kendi içerisinde farklılık göstermektedir. Bu öğrencilerden akademik motivasyonu yüksek ve belirli bir ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu belirlenen öğrencilerin başarma azminin, geleceğe dair hedeflerinin ve ailelerinin desteğinin onları motive ettiği tespit edilmiştir (C1T2, C1T4, C1T5, C1T10, C2T3, C2T5). Örneğin, doktor olmak isteyen ve bunun için elinden geldiği kadar çalıştığını belirten iki öğrenci hedefleriyle ilgili şunları söylemiştir: "Öğretmenlerimiz çok iyi, çok ilgileniyorlar, o yüzden bunu değerlendirebilirsek hedefimize ulaşacağımızı düşünüyorum… Annem de elinden geleni yapıyor, çok destekliyor beni, inşallah hedefime ulaşırım." (C1T2); "Geleceğe dair düşüncelerim tabiki de diğerlerinden farklı oluyor. Ortalamama bakıyorum, derslerime bakıyorum, daha fazla odaklanmak istiyorum, ileriye dönük daha fazla düşünüyorum, ilerde yapmak istediğim mesleğe ulaşmak için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. Yani diğer öğrencilere göre daha ilgili diyelim." (C2T3)

Alt düzey okullardaki akademik motivasyonu yüksek öğrenciler, üst düzey okullarda olduğu gibi olumlu akran etkisinden bahsetmemiş olmakla birlikte kendilerini sınıf arkadaşlarından ayrı tutmaktadır. Sınıflarındaki akademik iklimi yeterli bulmayan bu öğrenciler, kendi rakiplerinin daha üst düzey puanlı okullarda olduğunu düşünmektedir. Yine doktor olmak istediğini belirten bir öğrenci bu konuyu şu sözlerle ifade etmiştir:

> Şöyle ben hiçbir şey yapmadığım sürece zaten o hedefe ulaşamam yani. Kendine güvenip kendin çalışırsan her türlü ulaşırsın. Mesela "Başarılıyım ben, nasıl olsa zaten yapıyorum, zekiyim." deyip dersleri salabilirsin halbuki senin rakiplerin artık bu okulda değil başka

okulda. Mesela, o yatmaya karar verdi, gitti telefonunu aldı, halbuki onlar o anda bir sürü test bitiriyor olabilir. (C1T4)

Diğer taraftan alt düzey okullarda bazı öğrencilerin kısmen akademik motivasyona sahip olduğu tespit edilmiştir (C1T1, C1T3, C1T7, C1T8, C1T9, C1T11, C2T1, C2T6, C2T9, C2T10). Bu öğrenciler belirli bir hedefi olsa da ders çalışmadıklarını, ders çalışma alışkanlığına sahip olmadıklarını ya da çalışmalarına rağmen yapamadıklarını söylemiştir. Örneğin, diyetisyen olmak istediğini ifade eden bir öğrenci derslerinde istediği başarıyı yakalayamadığını şöyle anlatmıştır: "Düzelmiyor, çalışıyorum, bu yıl daha çok çalışıyorum ama olmuyor. Annem yardım ediyor genelde, işte inkılap, coğrafya olsun, çok yardım ediyorlar. Mesela teyzem mimar kendisi, sayısal derslerime o yardım ediyor. Dayım dile yardım ediyor, iyi oluyor aslında ama yeterli olmuyor herhâlde, bilmiyorum." (C2T1). Yine bir başka öğrenci üniversite okumak istese de yeterli ölçüde çalışmadığını ve bunda evinin okula uzak olmasının da etkili olduğunu söylemiştir: "Maalesef, yeteri kadar çalıştığımı düşünmüyorum, bahanem şu şekilde, eve gittiğimde çok fazla yorgun oluyorum. Çünkü iki, iki buçuk saatim sadece gidişte yolda geçtiği için eve gittiğimde çok yorgun oluyorum ve hani ders çalışma isteğim bu yüzden olmuyor." (C2T6)

Alt düzey okullardaki bazı öğrencilerin ise akademik motivasyonu oldukça düşüktür. Bu öğrencilerden bazılarının üniversite okumayı düşünse de hiçbir çaba sarf etmediği, geleceğe yönelik kafasının karışık olduğu ya da başarısızlığı kabullendiği görülmüştür (C1T6, C1T12, C2T2, C2T4, C2T7, C2T8). Bazıları düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Yani, mesleğe gitseydik en azından bir mesleğimiz olurdu. Burada o da yok… Öğretmenler demişti, onlar diyordu mesleğe gidin diye, onlar çok istedi de ben gitmedim… Üniversite, zor, çalışmadık şimdiye kadar, şimdi de iki ay kaldı zaten." (C1T12); "Pek düşünmedim orasını açıkçası… Arkadaşlardan okumak isteyenler var tabi, en azından bir hedefleri var, ona ulaşmak için çalışabilirler de ben pek düşünmedim…Bilmem, yapamam herhâlde." (C2T4); "Üniversite okusam güzel olur ama bilmiyorum ki olur mu?.. Çalışmıyorum, şimdi kitabı açıyorum, bir sayfanın daha ilk satırında geri bırakıyorum, ders çalışma isteğim gelmiyor. Seneye başlarım, o da mecburiyetten olacak zaten. Seneye aklım başıma gelir büyük ihtimal." (C2T7)

Alt başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler, genel itibarıyla öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olduğunu ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarının olmadığını düşünmekte olup bu konuda hemfikirdirler (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö3, C1Ö4, C1Ö5, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7).

Birçok öğretmen, öğrencilerin üniversite okuma hayalinin olmadığını, olsa da buna yönelik herhangi bir çaba sarf etmediğini düşünmektedir. Örneğin öğretmenlerden biri bu durumu; "Çoğunun maalesef, gelecekle ilgili bir fikirleri yok, böyle bir düşüncesi yok, nasıl düşüneceğini bilmiyor ya da düşünmüş ama bu konuda herhangi bir çaba harcamayan çocuklardan oluşuyor. Yani 10, 15 tanesinin bir hedefi var ama bunlarda zaman içinde elenecektir diye düşünüyorum, 7'ye, 8'e düşecektir bu sayı." (C2Ö6) sözleriyle açıklamıştır. Yine bir başka öğretmen öğrencilerin hedef belirleme ve bu hedefler doğrultusunda sorumluluk alma noktasındaki eksikliklerini şu sözlerle ifade etmiştir:

> Aslında benim beklediğim performansı göstermiyorlar, en hani hedefini koymuş öğrenci çok var soruyorum derslerde, işte ne istiyorsunuz, hedefiniz belli mi, işte söylüyor, "Hocam, ben doktor olucam, ben diyor mühendis olucam, avukat olucam, öğretmen olucam, polis olucam." Peki hedefiniz için çalışıyor musunuz? Hayır. Yani çocuklar diyorum "Kusura bakmayın doktor olmak istiyorsunuz ama benim şu anki gözlemlerime göre, burdan doktor çıkamaz çünkü ben doktor olacak öğrencinin çok daha sıkı çalışması gerektiğini biliyorum." (C1Ö3)

Diğer taraftan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin nasıl çalışacaklarını, nasıl bir yol izleyeceklerini bilmediğini düşünmektedir, bu da onların başarıya ulaşmasını engellemektedir. Örneğin bir öğretmen bu durumu "Şöyle düşünüyorlar; 'Ben istersem yaparım. Ben kendimi istediğim zaman toparlayabilirim.' Fakat dört yıllık eğitimin bir sonucu o üniversiteye girmek, o birikimi birleştirip dört yılı ölçen bir sınava giriyorlar. Aslında, çocuklar kendilerini tanımada eksikler. Çalışmanın bir eylem olduğunu başarının da planlı çalışma sonucunda gelebileceğini ancak mezun olduktan sonra fark ediyorlar." (C2Ö1) sözleriyle anlatmıştır. Yine birçok öğretmen, bu konuda öğrencileri bilinçlendirmek için çaba sarf ettiklerini ancak çok da etkili olamadıklarına dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden biri bu durumu ilişkin şu sözlerle dile getirmiştir: "Ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar, sistemli çalışılması falan gerektiğini bilmiyorlar… Aslında bir sürü bir şeyler yapıyoruz, etkinlikler yapıyoruz rehberlik dersimizde ya da mesela rehberlik öğretmenlerimiz bizden ders saatlerinde alıp çocuklara bilgiler de veriyor bilinçlendirmek için, ama sorun neyden kaynaklanıyor bilmiyorum ama sanırım çok yeterli olmuyor." (C2Ö6)

Öte yandan birçok öğretmen, bu okullardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun Anadolu lisesinde okuyabilecek alt yapıya ve hazırbulunuşluğa sahip olmadığını düşünmektedir. Bu görüşe göre, öğrencilerin çoğu Anadolu lisesi müfredatını öğrenebilecek kapasiteye sahip olsa da bunun için çaba sarf etmemektedir, alt yapılarının

da eksik olması da işlerini daha fazla zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, zaman zaman aileleri çocuklarının en azından bir meslek sahibi olması için meslek lisesine göndermeleri hususunda yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, meslek liselerine karşı oluşmuş ön yargı buna karşın Anadolu liselerinin toplum nazarındaki olumlu algısı velileri bunu yapmaktan alıkoymaktadır. Öğretmenlerden bazıları Anadolu liseleri ve meslek liseleriyle ilgili algıyı şu şekilde açıklamıştır:

> Aslında bizde sıkıntı ailede başlıyor. Şimdi çocuk gerçekten bundan önceki aldığı, aileler mesela çocuk Anadolu lisesine yerleşti ya Anadolu lisesinde okuyor benim çocuğum diyor. Ama bu çocuğun kapasitesi Anadolu lisesi okumaya uygundur uygun değildir bakmıyor yani. Biz anlatıyoruz mesela zaman zaman bu çocuk akademik olarak başarısız en azından meslek lisesinde bir meslek öğrenir falan diye anlattığımızda, olur mu hocam diyor Anadolu lisesinden alınıp meslek lisesine gönderilir mi, diyor. Gözlerinde büyütüyorlar Anadolu lisesini, o etiket onlar için çok önemli. Halbuki çocuğun geleceğiyle ilgili ciddi oynamalarda bulunuyorlar. (C1Ö2)

> Çoğu sadece bir lise mezunu olmayı düşünüyor. Ama lise mezunu olurken de meslek lisesi olmayıp ailelerin bir kaygısı oluyor meslek liselerinin kötü imajından dolayı o meslek lisesine gider kaybolur işte farklı öğrencilere takılır, farklı alışkanlıklar edinir diye düşünüyor. Başka da bir alternatif olmadığı için Anadolu lisesi, Anadolu liselerinin daha iyi, daha güvenli olacağını düşünüyorlar, öyle yani liseyi bitirsin yeter, anlayış bu, çünkü her şeyde de karşılarına işe girerken hayatta direk lise mezuniyeti önlerine çıkacağı için liseyi bitirmek istiyor, akademik kaygısı olmasa bile. Yani bir meslek bir üniversite kaygısı yok aslında. (C2Ö2)

Ayrıca birçok öğretmen, öğrencilerin büyük kısmının zorunlu eğitimden dolayı bu okullarda olduğuna dikkat çekmiştir. Zorunlu olarak liseye devam eden bu öğrenciler, ailelerinin isteği üzerine düşük puanlı bu Anadolu lisesinde eğitime devam etmektedir. Öğretmenlere göre, akademik motivasyonu ve bununla birlikte hazırbulunuşlukları düşük bu öğrencilerin halihazırda aldıkları eğitimin onların gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı tartışmalıdır. Örneğin bir matematik öğretmeni öğrencilerin içinde bulunduğu çıkmazı şu sözlerle anlatmıştır: "Çocukların çoğu zorunlu eğitimden dolayı okulda, emin olun 12 yıllık zorunlu eğitim olmamış olsaydı bu çocukların yaklaşık 650 mevcudumuz var bu 650 mevcudun yaklaşık 300 tanesi gelmeyecekti, dışarda bir mesleğe ya da iş imkânı olan başka bir yerlere yöneleceklerdi, ailesi yönlendirecekti, zorunlu olduğu için Anadolu lisesine geliyorlar." (C1Ö5). Yine bir başkası düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Zorunlu eğitimden dolayı buradalar, bunların çoğu da %80'i, gözlemliyorum ben, sırf ailesini mutlu etmek amacıyla okuyan çocuklar, yani ailesi onu okula geliyor bilsin, ailelerin birçoğu da olaya hâkim olmadıkları için çocuk ne derece okuyor, akademik başarısı nedir ne değildir, farkında değil ama okula gitmesi onun için yeterli geliyor. Dolayısıyla çocuklarımızın birçoğu, hakikaten birçoğu barajı geçemiyor. (C1Ö7)

Öğretmenlere göre, alt düzey okullarda hedefler noktasında öne çıkan bir diğer husus, birçok öğrenci hedefinin sadece lise mezuniyetini alma olması ya da öğrencilerin görece kolay elde edilecek mesleklere yönelmesidir. Örneğin öğretmenlerden birinin çocukların geleceğe dair hedefleriyle izlenimleri şu şekildedir: "Çocuklarda hep kolay para kazanmanın yollarını aramaya çalışıyorlar gördüğüm kadarıyla. Onun için okumak da çok bir şey, eski cazibesini kaybetmiş durumda ve okuyana da toplumumuzda gerekli değer verilmediği için okumak çok bir artık tırnak içerisinde prim getiren bir şey değil. Bunların da toplumda bir yansıması olacaktır yani." (C2Ö2). Bir başka öğretmen de şu sözlerle bu konuya değinmiştir:

> Açıkçası en açıkçasını söyleyeceğim ben 12'nci sınıfta özellikle onların hedefleri biraz daha netleştiği için soruyoruz genelinde şöyle bir yapı var, asker olacağım, polis olacağım. Kolaydan hemen bir maaşa bağlanayım, bunun derdindeler. Hiç üretme, üretime katkım olsun mantığı yok yani. Artı bunun da etkisi olduğunu düşünüyorum ben, izledikleri dizilerin falan da etkili olduğunu düşünüyorum. (C1Ö2)

Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu alt başarı düzeyinde homojen gruplamanın akademik başarıyı olumsuz etkilediğini düşünmektedir (C1Ö5, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Öğretmen görüşleri incelendiğinde, orta düzey okullardaki öğretmenlerin üzerinde durduğu gibi düşük başarılı bu öğrencilerin görece başarılı akranlarıyla birlikte eğitim almalarının onların çalışmaya, öğrenmeye olan motivasyonunu artırabileceği yönündeki inancı paylaştıkları görülmektedir. Özellikle, sınıflarda rol model olabilecek öğrencilerin az sayıda olması ya da olmaması öğrenciler için bir kayıp olarak değerlendirilmektedir. Bazı öğretmenlerin konuya ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

> Bu şekilde olmuyor, sanırım farklı seviyelerde olması daha iyi yani böyle olumlu çalışan öğrenciyi görünce diğerlerini heveslendirebiliyor, bence farklı seviye grupları bir arada olsa daha iyi olur, bir de öğretmen açısından da zorluk oluyor, yani iyi bir sınıfa giren bir öğretmenin dersleri biraz daha iyi geçerken ortalamanın altında olan sınıfların bir arada olduğu sınıflara girince öğretmen için inanılmaz zor oluyor. Bir de çocukların örnek alacakları, motive olacakları arkadaşları olmamış oluyor. (C1Ö6)

> Burada ciddi bir motivasyon eksikliği var öğrencilerde, bu da ister istemez öğretmeni de etkiliyor. Ben buna çok kafa yordum, ben lisede okuduğum dönemde bizde karma bir yapı vardı, ama çoğunluğumuz başarılıydı, niye başarılıydık çünkü diyelim ki 30 kişilik sınıfın 15'i çalışkan 15'i değil ya o 15'lik grup da diğerine uyuyor, onun böyle bir pozitif tarafı var. Burada onun eksikliğini görüyoruz, çünkü nedir mesela sınıfta üç-beş tane iyi öğrenci, göze batan öğrenci varsa biz onları takdir ediyorsak diğerleri de onlara ulaşmak için bir hizaya geliyorlar, biz bunu yapamıyoruz, nerdeyse takdir edeceğin öğrenci yok, herkes aynı yapıda çok atlama sıçrama yapabilen öğrenci yok… Aslında karma yapı başarılı öğrenciye de fayda sağlıyor, başarılı olan öğrencilerimiz o grubun içerisinde kendilerini iyi hissetmeye başlıyorlar ya o iyi hissetme duygusuyla daha da çabalıyorlar aslında. (C1Ö7)

Öte yandan, bazı öğretmenler başarıya dayalı gruplamanın öğrencilerde mevcut başarı durumunu kabullenmeye yol açarak başarmaya yönelik motivasyonu olumsuz etkilediğinin altını çizmiştir. Mevcut başarı durumunu kabullenen ve etrafında başarılı örnekleri de göremeyen öğrenciler daha iyisini yapabilecek kapasite de olsa da çeşitli nedenlerle kendini sınırlandırmaktadır (C1Ö1, C1Ö5, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö5, C2Ö7). Gruplamayla birlikte etiketlemenin bir sonucu olarak bir çeşit kendini gerçekleştiren kehanete dönüşen bu durumu, bir öğretmen şöyle açıklamıştır:

> Mesela eskiden bizim öğrencilerimiz daha başarılıydı, iyi yerlere yerleşen öğrencilerimiz daha çoktu. Ama çok düştü başarı, ben bunu şuna bağlıyorum, öğrencilerin çoğunda vardır bu, buraya geliş puanı üzerinden kendini tanımlıyor, işte şu puanı aldım, okulun puanı da çok yüksek değil yani, öyle olunca çocuk bunu aşamıyor, aşması da beklenmez zaten, çünkü bunu aşmak zordur, çocuğun zaten altyapısı yetersiz, bunu aşması iyice zorlaşıyor, kabullenmek hem kolay hem elverişli oluyor onun için. (C1Ö7)

Diğer taraftan bir başka öğretmen ise başarı seviyesi düşük öğrencilerin bir arada eğitim almasının olumsuz bir sonucu olarak az sayıdaki azimli, çalışkan öğrencinin de arkadaşlarının tepkilerinden çekinerek derslerden uzaklaşabildiğine değinmiştir. Bu öğretmen, düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Şimdi tüm öğrenciler bu şekilde belirli bir başarı seviyesinde olunca, hem de biraz alt bir seviyede, örneğin çalışmak isteyen bir çocuk varsa da ya arkadaşlarının yanında çok özür diliyorum "inek" diye vasıflandırmasınlar diye kendini gösteremeyen öğrencilerimiz de var ya da çalışmak isteyip de arkadaşının işte "bak bak bizden ayrılıyor" gibi demesi, kopamıyorlar maalesef, o şekilde devam ediyorlar, bir adım ileri gidemiyorlar, o nedenle de başarıyı kötü anlamda etkiliyor diye düşünüyorum. (C1Ö5)

Alt düzey okullarda gruplamanın olumsuz sonuçlarını birçok öğretmen dile getirmiştir. Özellikle, öğretmenlerden birinin ortaöğretime geçişte elemeye dayalı yerleştirmenin sonuçlarına dair değerlendirmeleri öğrencilerin ve öğretmenlerin içinde bulunduğu duruma dair fikir vermektedir:

> Bugüne kadar bu Anadolu lisesi sınavlarından kaynaklı hep eleme sistemiyle olduğunu düşündüğüm için hep şöyle düşündüm çok iyi öğrenciler hep çok iyi okullara gidiyor, orta düzeydekiler orta düzey okullara, benim çalıştığım bölge ve benim çalıştığım okula da böyle iyice elenip kalburun üstünde kalan öğrenciler geliyor. Bunun dezavantajını yaşadığımı düşünüyorum öğretmen olarak. Hep aynı zihniyette, aynı bakış açısına sahip aynı akademik beceriye sahip öğrenciler doğal olarak buraya gelmiş oluyor, çünkü sınav sistemleri öğrencileri bence bu anlamda eliyor. İşte her anlamda daha başarılı, daha iyi, daha zeki dediğimiz, daha akademik başarısı yüksek öğrenciler çok daha iyi okullara gittiği için böyle bir grubun içinde hep aynı sıkıntıyı yaşıyorsunuz, başarıyı ilerletemiyorsunuz. Çünkü malzeme ortada, hep aynı bakış açısına sahip öğrenci. (C2Ö6)

Alt başarı düzeyine sahip okullardaki yöneticiler de öğretmenlerle benzer görüşlere sahiptir. Buna göre, akademik motivasyon genel olarak düşüktür, hedefi olan ve ona ulaşmak için gayret gösteren öğrenci sayısı oldukça azdır (C1Y1, C1Y2, C2Y1, C2Y2). Bazı idarecilerin konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: "Bugün oğlum işte hedefin ne diye sorduğun zaman hele bu sene geçsin diyen öğrenciler var. Çocuğun amacı sınıfı geçmek de değil zamanı geçirmek, bu sene geçsin, çocuğun bakış açısı bu." (C1Y2); "Bölüm azında hedefi olan öğrenci kitlesi azaldı, burada çoğunlukla üniversite okuma hedefi var ama herhangi bir üniversite okuma hedefi, yani şu üniversitede şu bölümü okumak istiyorum diye hedefleri olan öğrenci kitlesi yok." (C2Y2)

Yine, öğretmenlere benzer şekilde yöneticiler de öğrencilerin mevcut durumu kabullendiğini ve etrafında başarılı örnekler görememesinin de bunu pekiştirdiğine dikkat çekmiştir. Örneğin bir okul yöneticisi bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: "Zayıfı çok olan öğrenciler, mesela alt yapıları zayıf geliyorlar, şimdi dersleri anlayamayan derse katılmayan öğrenci anlayamayınca yazılıya yansıtamıyor. Yansıtamayınca düşük not aldığında da diyor ki, hocam benim kapasitem bu, ben yapamam, üniversitede okuyamam, liseyi belki bitirebilirim. Etrafına bakıyor hepsi de kendisi gibi, yani başarılı öğrenciler de fazla olmadığı için etraflarında, olsa belki o da harekete geçecek." (C2Y1)

Alt düzey okullardaki velilerin çocuklarının akademik motivasyonuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, velilerin büyük kısmı çocuklarının motivasyonunun düşük olduğunu, üniversite okumak istese de bunun için gerekli gayreti göstermediğini ve belirli

bir ders çalışma alışkanlığına sahip olmadıklarını ifade etmiştir (C1T7V, C1T8V, C1T9V, C1T11V, C2T2V, C2T4V, C2T7V, C2T8V). Örneğin, kızının psikolog olmak istediğini belirten bir veli, düzenli ders çalışma alışkanlığının olmadığını "Yani öyle düzenli ders çalışmayı fazla beceremiyor, normal geçiyor. Şeylerde hep teşekkür ederdi ortaokulda hep teşekkürle gelirdi. Liseden sonra bir tane iki tane takıntıyla böyle kendini idare ediyor." (C1T8V) sözleriyle dile getirmiştir. Yine bir başka veli oğlunun polis olmak istediğini ancak bunun için çaba göstermediğini şu sözlerle anlatmıştır: "Yani okulda aldığı eğitim tamda yeterli değil ama biraz da çocuğun elinde olan bir şey biraz da… Çok ders çalışan bir çocuk değil, genelde okulda çalışıyor, dersi dinliyorum diyor, çok aşırı yani derse düşkün bir çocuk değil maalesef, ders konusunda biraz tembeliz. Test çözüyorum okulda diyor, evde yani pek bakmıyor, okuldan çıkınca genelde arkadaşlarıyla takılıyor." (C1T11V).

Bu velilerden bazıları, çocuklarının bir çeşit başarısızlığı kabullendiğini ve değiştirmek için hiçbir çaba göstermediğini belirterek bu durumdan duydukları rahatsızlığı paylaşmıştır (C2T2V, C2T4V, C2T7V, C2T8V). Örneğin, çocuğunun başarısızlığından dolayı okul idaresinin meslek lisesine yönlendirdiğini ifade eden bir veli, oğlunun Anadolu lisesinde devam etmesini istemektedir. Ancak, oğlunun derslere kayıtsız halinin farkında olan anne yaşadığı çaresizliği şu şekilde dile getirmiştir:

> Bizimki dinlemiyor derslerini, zaten ben bunun farkındayım, burada gerçekten okulun ortamından dolayı mı hani sınıfların kalabalıklığından mı bilmiyorum ama öğretmenleriyle de konuştum şey dediler, çok çalışması lazım diyorlar, dikkatli dinlemesi lazım diyorlar. Dinlerse yapar, yapamayacak bir çocuk değil diyorlar. Ama bu sene böyle giderse sınıfta kalma ihtimali çok yüksek diyorlar. Ne yapmam gerektiğini ben de bilmiyorum. (C2T2V)

Öte yandan, alt düzey okullardaki bazı veliler çocuklarının akademik motivasyonunun yüksek olduğunu ifade etmiştir (C1T1V, C1T2V, C2T1V, C2T5V). Bu veliler, çocuklarının üniversite okuma hedefi olduğunu, bunun için ellerinden geldiği kadar emek verdiklerini düşünmektedir. Örneğin, kızının pilot olmak istediğini belirten bir veli, profesyonel olarak sporla da ilgilendiği için yoğun bir çalışma programı olduğunu belirtmiştir: "Sporcu olduğu için yoğun geçiyor baya, ikisini bir arada götürmekte, ama sporu da bırakmak istemiyor. Aslında çok gayret ediyor, ikisini bir arada götürmek zor Türkiye şartlarında biliyorsunuz, antrenmandan dokuz buçukta geliyor, geldiği zaman ders çalışıyor bir, bir buçuk saat ders çalışıyor, maalesef bir buçukta yatmak zorunda

kalıyoruz." (C2T5V). Yine bir başka veli, doktor olmak isteyen kızının ders çalışma düzenini şöyle anlatmıştır:

> Çok nadir dışarıya çıkar. Okuldan geldikten sonra biraz dinlenir, tekrarını yapar. Ondan sonra ödevlerini, öğretmen bir şeyler verdiyse onları yapar. Biraz dinlenir durur tekrar gider kendisi çalışır. Okuyacağı bir kitap bir şey varsa onları okur, kendi bir programı var yani. Hocaları test kitapları veriyor, bir kitap ayrı ek kitaplar veriyor. Onları mesela gider kendisi alır söylemeden. Getirir çalışır, götürür getirir maşallah hani o konuda sıkıntı yok. Hiç demedim çalış diye, söylemedim yani hiç. (C1T2V)

4.2.2. Eğitimcilerin Mesleki Motivasyonu

Okulların farklı başarı düzeyine göre gruplandırılması öğrencileri etkilediği kadar öğretmenleri ve idarecileri de etkileyen önemli bir husustur. Bu bölümde farklı başarı düzeyindeki okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin rutin işleri, işlerinin yoğunluğu ve mesleki motivasyonları kendi görüşleri doğrultusunda incelenmektedir.

Üst Düzey Okullarda Eğitimcilerin Mesleki Motivasyonu

Üst düzey okullardaki öğretmenler, görece başarılı öğrencilerle çalışmanın onları branşına yönelik daha fazla mesai harcama ve alıcı bir öğrenci kitlesi karşısında daha verici olma noktasında motive ettiğini ifade etmiştir (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4, A2Ö5). Ayrıca, görüşmeler sırasında öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilme imkânı bulduklarından okullarına ve öğrencilerine karşı oldukça olumlu duygular geliştirdiği gözlenmiştir. Bazı öğretmenler, bu okullarda çalışmanın hem öğretmenleri hem yöneticileri motive ettiğini belirtmiştir. Bir öğretmen düşüncelerini, "Öğrencilerin iyi olması, belirli düzeyde, belirli aralıkta öğrenciler alınması, bu öğrenciler hem birbirlerini motive ediyor hem öğretmeni motive ediyor hem de idareyi motive ediyor. Yani ben çok şanslı olduğumu düşünüyorum burada öğretmenlik yaparak." (A2Ö3) sözleriyle özetlemiştir. Bununla birlikte, alıcı bir öğrenci kitlesiyle çalışıyor olmanın öğretmeleri daha verici olma ve içerikte daha fazla ayrıntıya inme noktasında motive ettiği anlaşılmaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: "Farklı bir öğrenci kitlesiyle karşı karşıyayız, algıları çok açık, çok zeki öğrencilerimiz var, bunu gördükçe zaten öğretmen de ona göre öğrenci ne kadar ne istiyorsa onu vermeye çalışıyoruz." (A1Ö1); "Benden aldıkça daha fazlasını vermek için çabalayan bir insanım, onlar istedikçe ben veriyorum, diğer derslerde de aynı, onlar talep

ettikçe, karşılığında geri dönüt sağlayıp ondan bir üst seviyeye onları taşımak isteyen arkadaşlarımız var… Bu benim gelişmem açısından etkili, çünkü karşınızda böyle alıcı bir kitle olunca hep daha iyisini yapmaya çalışıyorsunuz." (A2Ö5)

Üst düzey okullarda, öğretmenler açısından özellikle öne çıkan husus branşlarıyla ilgili daha fazla çalışma ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymalarıdır. Her iki okulda da üzerinde durulan bu konu, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden bağımsız olarak dile getirilmiştir. Örneğin bir tarih öğretmeni, "Doğal olarak soru soran, ilgili olan bir öğrenci karşısında biz de onlar gibi ders çalışıyoruz, yani o çok belirleyici." (A2Ö2) derken bir fizik öğretmeni hala öğrenci gibi ders çalıştığını, daha fazla soru çeşidi görmek için mesai harcadığını şöyle ifade etmiştir:

> Mesela ben buraya geldiğimden beri sürekli test kitabı çözüyorum, çocukların elinde hepsinin olduğu için. Diğer okullarda ben sallanarak giriyordum derse. Zaten bildiğimin yarısını bile veremedim çocuklara. Ama burada ellerindeki test kitaplarını bildiğim için soru geldiğinde bozulmamak adına, evde çocuklarım var benim iki tane, 6'ncı sınıfta olan sürekli şey diyor, anne öğrenci misin öğretmen mi anlayamadım, çünkü evde hep yanımda bir test kitabı vardır. Televizyon seyrederken falan bir iki soru çözerim. Yani diğer arkadaşları bilmiyorum da ben burada çalışmaya başladığımdan beri kaynak tarıyorum. (A1Ö4)

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin seviyesi hem dersin düzeyini hem de öğretmenin derse hazırlık amacıyla yaptığı çalışmanın süresini ve niteliğini etkilemektedir. Bunun yanı sıra, üst başarı düzeyindeki öğrencilerle çalışmanın öğretmen için de bir eğitim sürecine dönüştüğü ifade edilmiştir. Bir matematik öğretmeni bu durumu, "Burada çalışmak motive ediyor tabii, aslında iyi öğretmen iyi öğrenci yetiştirir dışında iyi öğrenci de iyi öğretmen yetiştirir. Öğrencinin iyi olması; getirdikleri sorular, sorgulamaları, mecburen sen de hazırlıklı olmak zorunda kalıyorsun yıllardan beri yani." (A2Ö1) sözleriyle dile getirmiştir. Yine tecrübeli bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni bu okulun mesleki gelişimine katkısını şu sözlerle anlatmıştır:

> Tabii daha üretken oluyorsunuz. Yani karşınızda zekâ var, bir zekâ değil 30 zekâ. Onlara ilham vereceksiniz ki onlardan daha uyanık olmak zorundasınız. Bu anlamda tabii ki etkiliyor, çalışmayı etkiliyor, hazırlığı etkiliyor, okunan kitaplar artıyor, çok etkiliyor yani. Çünkü öğrenci bir şey istiyor, talep ediyor. Talep eden öğrenci karşısında da siz kendinizi yenilemek zorundasınız. İşte yeni çıkan kitapları okumak zorundasınız, onlara onu anlatmak zorundasınız. Öğretmen okuyor ben de okuyorum diyor o zaman öğrenci. Bu öğretmenler içinde bir şans. Aslında öğrenciler de bizi eğitiyor. Ben bu okula geldiğimden bu yana ciddi eğitildim yani. Kim eğitiyor öğretmenler değil öğrenciler eğitti, o yüzden şanslıyım. (A1Ö2)

Üst düzey okullarda yöneticiler de bu okullardaki öğrenci profilinin hem öğretmenlerin hem kendilerinin mesleki motivasyonunu artırdığını belirtmiştir (A1Y1, A1Y2, A2Y1, A2Y2). Bir yönetici, bu durumun öğretmenleri nasıl etkilediğini şu şekilde açıklamıştır:

> Böyle bir okulda öğretmen kendini güncellemezse sıkıntı yaşar. Yani, yarın anlatacağın konunun hazırlığını yapmadan bu öğrencinin karşısına çıkamazsın, çünkü sorgulayan öğrenci var, bu öğrencinin sorduğu soru sıradan soru değil, sıradan basit bir soruyu, bir meslek lisesinde ya da bir mahalle okulundaki öğrencinin sorduğu soruyla şu öğrencinin sorduğu soru çok farklı, bu uğraşıyor, uğraşıyor çözemediği zor soruları soruyor, dolayısıyla sen de kendini sürekli yenilemek zorundasın. (A1Y2)

Diğer taraftan, Ankara'nın en yüksek puanlı öğrenci alan Anadolu liselerinde görev yapmanın yöneticiler için diğer başarılı okullarla sürekli bir yarış halinde olma, akademik başarının yanı sıra bilim, kültür gibi farklı alanlarda da adından söz ettiren bir okul olma noktasında motive ettiği ifade edilmiştir. Yöneticilerden biri bu konudaki düşüncelerini "Okulumuzdan memnunuz, çok şükür, burada elimizden geldiğince öğrencilere öğretmen arkadaşlara yardımcı olmaya çalışıyoruz, okulu bir adım öne götürmeye çalışıyoruz. Başarı düzeyleri yüksek, bundan tabi mutlu oluyoruz ve daha fazlasını yapmaya çalışıyoruz, diğer okulları geçmeye çalışıyoruz, Ankara'nın en iyisi olmaya çalışıyoruz." (A1Y1) şeklinde dile getirmiştir. Yine bir başka yönetici, disiplin, düzen konusunda sıkıntılı olmayan bu okullarda çalışmanın idareciler için görece kolay olduğuna dikkat çekmiştir. Ancak, diğer okullarda da değinildiği üzere bürokratik işleyişten kaynaklanan yazışma yoğunluğu özellikle müdür yardımcılarının dile getirdiği olumsuzluklardandır. Söz konusu yöneticinin bu duruma ilişkin ifadeleri şöyledir: "Valla bizim işimiz kolay, müdür yardımcılığını çok sevmedim açıkçası ama bir başka okulda da bu işi hiç yapmam, biz böyle, işte çocuğun kıyafetiyle işte niye kırmızı giydin, ondan sonra işte niye derse bir dk. geç kaldın falan gibi, öyle ciddi baş ağrıtan şeylerle uğraşmıyoruz." (A2Y2).

Orta Düzey Okullarda Eğitimcilerin Mesleki Motivasyonu

Orta düzey okullarda öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve derse hazırlık amacıyla yaptıkları çalışmalar hakkındaki düşünceleri üst düzey okullardan farklılık arz etmektedir. Bu okullarda çalışmakta olan öğretmenlerden ikisi (B1Ö3, B2Ö1) mesleki motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise mesleki motivasyonlarının görece düşük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ifadeleri

derse yönelik hazırlıkların ve extra çalışmaların daha çok öğrenci profiline bağlı olarak değiştiği, öğrencinin alma ihtiyacı ve kapasitesinin belirleyici olduğu yönündedir (B1Ö1, B1Ö2, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B1Ö7, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Örneğin, öğrenci profilinden kaynaklı motivasyonunun görece düşük olduğunu belirten bir öğretmen düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır:

> Öğrettiğinizi bir hafta sonra geri almaya çalıştığınızda bakıyorsunuz ki yok, çünkü ihtiyaç hissetmiyorlar öğrenmek için. Büyük çoğunluğu için bunu söylüyorum, ihtiyaç yoksa öğrenmek için çaba sarf etmiyor çocuk. Bu tabii bizi de biraz geriye çekiyor açıkçası, bizde biraz doyum sağlamak istiyoruz. Daha ilgili öğrenciler bekliyoruz, bir merak etsin, öğrenmeye hevesli olsun istiyoruz. Ama maalesef sınav sisteminden gelen öğrenci profili belli. (B1Ö2)

Bununla birlikte, bazı öğretmenler öğrenci profilinden kaynaklanan memnuniyetsizliği paylaşsa da sevdiği mesleği yapıyor olmanın onları motive ettiği gözlenmiştir (B2Ö3, B2Ö7). Bu öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Her sene bir şey öğrendiğimi fark ediyorum. Ben kendim hem mesleğimi hem branşımı çok seven, âşık olan birisiyim. Ama yeterince doyuma ulaştık mı, ulaşmadık. Ama bıkkın mıyım hayır, hiç bıkkın değilim. Yılgınlık, bıkkınlık henüz yok. Şimdi buradaki öğrenci kamçılıyor mu desem hayır, kamçılamıyor, biz onları kamçılıyoruz. Beni zorlayan ama çalışmaya sevk edecek bir öğrenci profili yok. (B2Ö3)

Orta düzey okullarda öğretmenler genellikle öğrenci kitlesine dikkat çekerek öğretimde bunun önemi üzerinde durmuştur. Öğrenmeye açık, hevesli bir öğrenci kitlesi öğretmeni daha fazla öğretme noktasında harekete geçirirken görece daha az ilgili bir öğrenci karşısında öğretmen motivasyonu düşmektedir. Üst düzey okullarla kıyaslandığında, orada öğretmeni zorlayan, harekete geçiren bir öğrenci kitlesi mevcut iken orta düzey okullarda öğretmenin öğrenciyi zorlaması söz konusudur. Örneğin bir öğretmen bu durumu "25 yıllık öğretmenim mesleki doyuma ulaşamadım. Çünkü, neden? Hiç iyi öğrencilerle çalışamadım ve iyi bir eğitim sisteminde çalışamadım, öğretmene değer veren bir eğitim sisteminde çalışmadım, öğretmene değer veren bir idareyle de çalışmadım." (B2Ö6) sözleri anlatmıştır. Benzer duyguları paylaşan bir başka öğretmen ise sürekli orta seviye başarı düzeyindeki öğrencilerle çalışmanın motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiş ve daha başarılı öğrencilerle çalışmak için fırsat kolladığını şöyle ifade etmiştir: "Öğrenci kalitesi düştükçe mesleki doyuma ulaşmanız zor. Ben şimdi 12 yıldır buradayım, artık hakikatten hep aynı kitle, hep aynı grup ben kendi adıma sıkılmaya başladım, iyi

çocuklarla çalışmayınca motivasyonun düşüyor ister istemez. Ben mesela proje okulu ya da fen lisesi istiyorum ama olmayınca burada devam ediyoruz mecburen." (B1Ö6). Diğer taraftan, şu anki okuluna bir proje okulundan gelen bir başka öğretmen ise mevcut durumunu "İstanbul'dan Bayburt'a gitmiş gibi" ifadesiyle açıklamıştır. Bu durum, farklı başarı düzeyine sahip okullarda çalışmanın öğretmeni nasıl etkilediğine ilişkin çarpıcı bir örnektir. Söz konusu öğretmen düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Buraya isteyerek gelmedim, ben proje okulundaydım ... Lisesinde, orada bizim tam puanla gelmiş öğrencilerimiz vardı, 20 kişi 25 kişilik sınıflar vardı, ben orada çocuklara susun demiyordum, sus kelimesini unutmuştum. Biz ders işliyorduk ders dışında sürekli faaliyet, onu mu yapalım, bunu mu yapalım, şunu mu yapalım, ben yapmasam bile zorla yaptırıyorlardı çocuklar, o kadar çok talep geliyordu ki, ben yorulsam dahi bir bakıyordum ki bir şeyin içindeyim. Burada nasıl, burada çabuk mu pes ettim, çabuk pes ettim, çünkü şartlar sizi ona götürüyor. Yani yapamıyorsun çünkü öğrenciden talep yok, taşıma suyla da değirmen dönmüyor. Çocuk kendisi istemeli, bir süre sonra yoruluyorsun artık. Dolayısıyla burada mecburiyetten, ne kadar görev varsa Milli Eğitimden, sonuçta ben bir öğretmenim, devlet memuruyum. Ne kadar mecburiyetten görev düşüyorsa onu yapıyorsun bir süre sonra. (B2Ö2)

Aslında bu pasaj, üst ve orta başarı düzeyindeki iki okulun eğitim öğretim süreçlerini özetlemektedir. Bir tarafta sadece dersler konusunda değil sosyal etkinlikler konusunda da kendini yetiştirmek isteyen ilgili bir öğrenci kitlesi diğer tarafta ise günü kurtarmak isteyen bir öğrenci kitlesi vardır. Buna göre, okuldaki etkinliklerin kalitesini belirleyen, öğretmeni harekete geçiren aslında öğrencidir. Aynı öğretmenin iki farklı okulda iki farklı şekilde davranmasının nedeni öğrenci profili olarak izah edilmektedir.

Öte yandan, orta düzey okullarda çalışıp da mesleki motivasyonunun görece yüksek olduğunu ifade eden öğretmenler de vardır. Bu öğretmenlerden biri (B1Ö3) bu durumu, derslerini istediği yoğunlukta işleyebilmesi ve öğrencilerin ilgisinin yüksek olmasıyla açıklarken diğeri için (B2Ö1) kendi hedefleri, planladığı çalışmalar ve idealist kişiliğinin etkili olduğu gözlenmiştir. İdealist kişiliğiyle dikkat çeken bu öğretmen kendi ifadeleriyle düşüncelerini şöyle anlatmıştır:

> Bu okulda daha yeni olduğum için kafamda da birkaç hedef olduğu için henüz ulaşamadım ama derslerimi daha verimli işlediğimi düşünüyorum her geçen gün daha iyi. Geldiğim okul daha iyiydi, tamam, burada düşük ama biz öğretmeniz her okulda çalışmak için. Öğretmen ne demek her okulda çalışacaksın ki benim eşim asker, eşim nereye ben oraya, gittim yani kaç okul değiştirdim. Burası benim 7'nci ya da 8'inci okulum tam emin değilim. Yani yeniden başlıyorsun öğretmenlikte. Yok ben orada çalışmam, yok burada çalışmalıyım ne demek yani

> bu, evet, öğrenciler ilgisiz ama biz de öğretmen olarak bununla mücadele etmek zorundayız. (B2Ö1)

Orta düzey okullarda, okul yöneticileri de öğretmenlerin çoğunluğu gibi öğrenci profilinin, öğretmeni kendini geliştirme, yenileme konusunda motive edecek bir yapıya sahip olmadığını belirtmiştir (B1Y1, B1Y2, B2Y1, B2Y2). Örneğin bir yönetici bu durumu "Burada öyle akademik beklentisi çok yüksek bir öğrenci kitlesi var diyemeyiz, öğretmeni mesleki anlamda motive edecek üst düzey bir öğrenci kitlesinden söz edemeyiz belki ama öğretmenin işini iyice zorlaştıran alt grup da söz konusu değil." (B1Y1) sözleriyle açıklamıştır. Yine bir başka yönetici öğrenci profilinin etkisini şu şekilde dile getirmiştir:

> Çocukların durumları çok yeterli olmadığı için alttan gelen şeyler anlamında çok öyle dikkatle dinleyip öğretmeni yoran bir öğrenci grubu yok maalesef, bizler ne bekleriz, işte öğretmen sınıfa girince öğrenci öğretmeni yorsun mahvetsin, soru sorsun konu anlattırsın merak etsin, ben hep liseye çocuklar gelince şunu söylüyorum dönem başından itibaren sık sık, burası artık lise, sizler ortaokulda değilsiniz, burada siz daha çok soru soracaksınız, siz daha çok merak edeceksiniz, öğretmenler daha çok soru soran merak eden öğrenciyi sever diyorum, onlar size ödev vermeyecekler diyorum ya da verseler de vermeye de bilirler sizin işiniz araştırmak, öğrenmek, bunları bekliyorum sizlerden diyorum ama bunu yapan öğrenci sayısı çok mu hayır, azınlıkta kalıyor. (B1Y2)

Diğer taraftan, öğretmeni harekete geçiren bir öğrenci profili olmasa da öğretmenlerin meslekleri gereği idealist olması gerektiğine değinen bir diğer yönetici ise bu konuda gözlemlediği eksikliği şu şekilde paylaşmıştır:

> Öğrenci çok önemli yani öğrenci alıcı olursa öğretmen de daha verici olmak için çabalar ama öğretmenlik farklı bir şey, öğretmenin idealist olması lazım, sevmesi lazım, sevgi dolu olması lazım. Ama bizde pek öyle değil diyor ki ücret var mı, kaç saat ücret vereceksiniz, ücret var mı ya da benim zamanım yok diyor, şey de değişti, toplum, insan, beklentiler falan her şey değişti keşke değişmeseydi. (B2Y1)

Öte yandan, orta düzey okullarda yöneticiler, okullarını eğitim öğretim açısından daha iyi bir noktaya taşıma konusunda motivasyonlarının yüksek olduğunu ancak öğrenci profili itibarıyla daha yavaş yol aldıklarını ifade etmiştir (B1Y1, B1Y2, B2Y1, B2Y2). Bununla birlikte, her iki okulun yöneticileri öğrencilerle kurulan ilişkinin temelinde akademik boyuttan ziyade onlarla bağ kurma, olumlu anlamda davranış değişikliği sağlama gibi hususların ön plana çıktığını belirtmiştir. Yine bir yönetici, öğrencilerle kurulan manevi bağdan bahsetmiştir. Akademik performansının çok değiştirilemediği bu

okullar için bu durumun eğitimcilerin motivasyonunu artırdığı anlaşılmaktadır. Söz konusu yönetici düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Siz fen lisesindeki öğrenciden verdiğinizi alırsınız haz duyarsınız, burada öyle akademik olarak bir geri dönüş çok yok ama mesela geçenlerde bir çocuk geldi, kaynaştırma öğrencisi, kâğıt topluyordu annesi, herkes dedi ki iş okuluna gitsin falan, baktım şöyle kadına gariban, anam aklıma geldi, dedim ki burada kalsın, şimdi çocuk çok mutlu. Burada arkadaşları falan da oldu, öbür taraftan kavga dövüşle gelmiş buraya ama bu okulda hiç problem yok. Aşağıya gönderiyorum yemek verin falan diyorum. İşte öyle manevi bir şey, yoksa o çocuk okuyup doktor olacak değil okuyup bir şey olacak değil, ama işte dokunmak böyle bir şey. (B2Y1)

Diğer taraftan, üst düzey okullarda memur, hizmetli gibi yardımcı personelden yana bir eksiklikten bahsedilmezken bu okullardan özellikle birinde (B2) yoğun olarak dile getirilmiştir. Bürokratik işlerin ve yazışmaların yöneticilerinin önemli ölçüde vaktini aldığı ve onları eğitimle ilgili yapılabilecekler hususunda sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Bu konuyu dile getirenlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Müdür yardımcısının işi çok, insanları karşılayacak kimse yok, sekreterlik işi yapıyorum, rehber öğretmen bir taneydi, rehber öğretmenlik yapıyorsunuz, yeri geliyor temizlik yapıyorsunuz, okulun her şeyi sizsiniz. Yani okulların yeniden yapılandırılması gerek, madem böyle iş yükümüz var evet, biz yapmayız demiyoruz, o zaman sayısı artır ki ilgilenelim, çünkü her şeyiz bakın sosyal hizmetlerden geldiler geçen gün, bir çocuğun durumunu konuşmak için, ben aile ziyareti bile yapıyorum biliyor musunuz, üzülüyorum, çocuğu kaybedicez çünkü, anne yok ortada, baba yok, ben gidiyorum çocuğun ev ziyaretini yapıyorum, telefonu var, aaa dediler şaşırdılar, çocuğun telefonu mu var sizde, evet normalde kimseye vermem, fakat, bu çocuk özel bir çocuk dedim, ilgilenilmesi gerekiyor, bravo hocam dediler, gittiler. Ama ben artık yetemiyorum, yetişemiyorum, tükendim artık. (B2Y2)

Alt Düzey Okullarda Eğitimcilerin Mesleki Motivasyonu

Alt düzey okullarda, öğretmenlerin mesleki motivasyonunun okul atmosferinden nasıl etkilendiği incelendiğinde her iki okulda da öğrencilerin başarı durumundan dolayı motivasyonun düşük olduğuna dair görüşün ön plana çıktığı tespit edilmiştir (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö3, C1Ö4, C1Ö5, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Öğretmenler, alt yapısı zayıf, öğrenme hevesi olmayan, bunu bir ihtiyaç olarak da görmeyen öğrencilerle çalışmanın motivasyonu düşürdüğünü ifade etmiştir. Bir öğretmen bu durumu "Şu anda herkesin başarısız olduğu sınıflarımız var bizim ya da en altta kalmış artık, başarısızlığın en altında kalmış sınıflar, o zaman da öğretmen olarak tabi

motivasyonunuz düşük oluyor." (C2Ö7) sözleriyle ifade ederken bir diğeri düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Gönül ister ki daha iyi öğrencilerle emekli olmadan önce çalışabilelim, gelen öğrenci seviyesi hep aynı dolayısıyla biz de kendimizi geliştiremiyoruz. Daha iyi okullardaki öğretmenler daha iyi öğretmen oluyor çünkü geliştirmek zorundalar kendilerini, bizim gibi okullardaki öğretmenlerde daha vasat, ne kadar isteseniz de maalesef bunu yukarıya çıkartamıyorsunuz çünkü gelen soru kapasitesi belli, dolayısıyla siz de meslek anlamında tatmin edici bir sonuca ulaşamıyorsunuz, yükselemeden aynı seviyede emekli oluyorsunuz. (C1Ö5)

Öğretmen görüşleri üst düzey okullarla birlikte değerlendirildiğinde açıklamaların birbirini desteklediği görülmektedir. Alt düzey okullardaki öğretmenler, üst düzey okullardaki meslektaşlarının aksine onları zorlayan bir öğrenci kitlesi olmadığından kendilerini fazla geliştiremediklerini, mesleki motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, özellikle son yıllarda öğrencilerin akademik performansının gittikçe düşmesi ve tüm öğrencilerin benzer seviyede olması sonucu mesleki motivasyonlarının iyice düştüğüne dikkat çekmiştir. Diğer taraftan bazıları ise okulun başarı durumunun düşük olmasının onlar için mesleğini icra etme noktasında yetersiz kaldığını, daha iyi okullarda çalışma imkanları olsaydı çok daha verimli olabileceklerini ifade etmiştir. Örneğin bir fizik öğretmeni bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> Okul genel olarak iyi ama bana yetmiyor. Ben diyelim ki 8, 10 tane kitap yazmışım, çeyrek asır dershanede çalıştım, fiziğin tamamının cd'sini çektim, yazdığım dergilerin sayısı 400'ü geçti. Çocuklarla çalıştığımız zaman yapıyoruz, ama önemli olan bütün zamanın verimli geçmesi, bütün emeğin ülke için verimli geçmesi. Yani uygun zamanda uygun kişilerin uygun yerde olması. Burası uygun değil mi hayır burası da uygun, burada da memleketimin çocukları var ama diyelim ki ben emekli olucam, bu bilgiler daha üst düzey çocuklara verilmiş olsaydı daha fazla verim alınırdı. (C1Ö4)

Öte yandan, her iki okulda da bazı öğretmenler başarı durumunun yanı sıra sosyoekonomik olarak da görece düşük profile sahip bu okullarda öğretmenlik yapmanın onları mesleki anlamda olmasa da öğrencilere yardımcı olma, sıkıntılarını paylaşma gibi manevi anlamda motive ettiğini belirtmiştir. Bir öğretmen bu konuya "Mesleki açıdan tatmin etmiyor, ama şu var, bizim çocuklar biraz daha yardıma muhtaç, sorunları çözmeye açık, bu insani kısmı hoşuma gidiyor." (C1Ö7) sözleriyle değinirken bir başkası düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Mesleki doyum sağlamak mümkün değil. Ben felsefe öğretmeniyim, dolayısıyla çocukların şimdi kitap okuma alışkanlıkları yok, anne baba eğitimsiz dolayısıyla çocuklar sokak kültürüyle bizim okulumuza geliyorlar. O mesleki doyumu yaşamak mümkün değil. Nasıl bir doyum sağlıyorsunuz diye soracak olursan, ben çocuklarla ilgilenmeyi seviyorum. Yani sorunlarını gelip anlatmaları konusunda olsun ya da maddi sıkıntıları olanlara bazen kendimiz para topluyoruz, bazen maddi durumu iyi olan velilerden destek alıp çocuğa yardım ediyoruz. Yani mesleki anlamda doyum yok ama bu konular bizi biraz vicdanen rahatlatıyor. (C2Ö5)

Alt düzey okullardaki yöneticilerin öğretmen motivasyonu konusunda düşünceleri incelendiğinde, her iki okulda da öğretmenlerin gayretli ve azimli olduğu ancak alt düzey öğrenci profilinin öğretmenleri sınırlandırdığı ifade edilmiştir (C1Y1, C1Y2, C2Y1, C2Y2). Örneğin bir yönetici bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Ben öğretmenin katkısının %5 olduğunu düşünüyorum, öğrenci almak istemezse öğretmen ne kadar verici olursa olsun başarıya ulaşamaz. Ben okulun temel unsurunun öğrenci olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz gayretli, bir şeyler vermeye çalışıyorlar ama öğrenci almak istemezse ne yapabilirler." (C2Y2). Öte yandan, yöneticilerin kendi mesleki motivasyonları hakkındaki görüşlerine gelince, özellikle birinin (C1Y1) gerek okula gerekse sisteme yönelik daha olumlu bir bakışa sahip olduğu buna karşın diğerlerinin (C1Y2, C2Y1, C2Y2), orta düzey okullardaki bir yönetici (B2Y2) gibi hem iş yoğunluğu hem de öğrenci profili nedeniyle görece olumsuz yaklaşıma sahip olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım, eğitim ve öğretim açısından daha fazla ilgi bekleyen bir öğrenci kitlesiyle karşı karşıya olmalarına rağmen iş yoğunluğundan dolayı yapılan çalışmaların eğitim açısından yeterli görülmemesiyle ilişkilidir. Bu husus, mesleki doyumu, motivasyonu azaltan bir durum olarak ön plana çıkmaktadır. Bir yönetici, düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Burada memur yok, evrak işi bizim çok fazla vaktimizi alıyor. Esas işimiz okuldaki eğitim öğretim ortamını düzenlemek iyileştirmek çocuklara yeni imkanlar sunmak ama maalesef evraklarla uğraşmaktan çocuklarla uğraşamaya fırsat bulamıyoruz. Öğrenciler noktasında da maalesef izinlerle, raporlarla, devamsızlık, disiplin gibi işlemlerle uğraşmak bizim daha çok vaktimizi almakta. Ben bireysel ilgisi olan bir öğretmenim, daha doğrusu kendimi öğretmen değil eğitimci olarak ben nitelendiriyorum. Benim çalışma gruplarım var. Bir öğretmenin yakından ilgilenebileceği öğrenci sayısı gerçek anlamda en fazla 8'dir. Ben şu anda sadece 9'uncu sınıflarda 49 öğrencimiz var. 10'uncu sınıflarda 30, 11'inci sınıflarda 20'ye yakın öğrenci var. Çocukların hepsine günlük çalışma programı yapmışım ve bunların günlük soru takiplerini yapıyorum, ben bunları yapmak için mesaim dışında vakit harcamak zorundayım ama çocukların bu konuda ihtiyaçları var. (C1Y2)

4.2.3. Değerlendirme

Akademik ve mesleki motivasyon teması altında öncelikle farklı başarı düzeyine sahip okullardaki öğrencilerin motivasyonu, geleceğe dair beklentileri ve ders çalışma alışkanlıkları incelenmiştir. Bu kapsamda, üst düzey okullardaki öğrencilerin akademik motivasyonunun oldukça güçlü olduğu, geleceğe yönelik hedeflerinin yüksek olduğu, bununla birlikte belirli bir ders çalışma disiplinine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, üst düzey okullardaki tüm katılımcılar, benzer başarı düzeyine sahip akranlarıyla bir arada eğitim almanın rekabet, yarış ve yardımlaşma gibi olumlu akran etkisini artırdığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada benzer bulgulara ulaşılmıştır (Feldhusen, 1989; Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2001; Kulik,1981). Dahası, görüşmeler sırasında üst düzey okullardaki öğrencilerin hedeflerine nasıl ulaşacakları konusunda farkındalığının yüksek olduğu gözlenmiştir. Üst düzey okullardaki öğrenciler açısından öne çıkan bir diğer özellik, özgüvenlerinin ve akademik benlik saygılarının yüksek oluşudur. Birçok çalışma, üst başarı gruplarında olmanın öğrencilerin özgüvenlerini beslediğini ortaya koymuştur (Esposito, 1973; Oakes, 1985).

Diğer taraftan, orta ve alt düzey okullardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun görece düşük akademik motivasyona sahip olduğu, akademik benlik algılarının güçlü olmadığı, gelecekte üniversite okumak isteyen öğrenci oranı fazla olsa da çoğunun ders çalışma alışkanlığına sahip olmadığı hem kendi ifadelerinden hem diğer katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ilgili birçok araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Alexander & McDill, 1976; Hallam & Ireson, 2005; Lipps vd., 2010; Preckel vd., 2010; Rosenbaum, 1980; Zimmer 2003). Bununla birlikte, orta ve alt düzey okullarda olup da akademik motivasyonları ve başarı düzeyleri görece yüksek öğrencilerde başarma azmi, idealine ulaşma arzusu ve aile desteğinin motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin üst düzey okullarda görülen olumlu akran etkisinden (yardımlaşma, rekabet, yarış) mahrum olduğu söylenebilir. Başarı üzerinde akran etkisinin önemi (Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2001; Hoxby, 2000;) ve özellikle akranların düşük yetenekli öğrencilerin başarı düzeyinde, yüksek yetenekli öğrencilerin başarısında olduğundan daha büyük bir role sahip olduğu (Zimmer & Toma, 2000) göz önünde bulundurulduğunda, orta ve alt başarı düzeyinde bulunmanın öğrencinin akademik başarısı açısından dezavantaja dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Öte yandan araştırmada elde edilen bulgulara göre gruplamanın akademik motivasyon üzerinde ortaya çıkan bir diğer etkisi kabullenme ve kendini sınırlandırmadır. Üst düzey okullarda eğitimciler büyük ölçüde başarıya dayalı gruplamanın öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmiş olup buna karşın orta ve alt düzey okullarda bunun tersi bir durum söz konusudur. Başarı düzeyi görece düşük bu öğrencilerin iyi örneklerin olmadığı ya da çok az olduğu sınıf ortamında çoğunlukla başarılarını daha ileri taşıyabilecekleri motivasyonu kazanamadığı, bunun yerine mevcut durumu kabullenmenin yaygın olduğu ve bunun eğitimcilerin de motivasyonunu düşürdüğü ifade edilmiştir. Gruplamanın eğitim öğretim süreçleriyle ilgili önemli bir sonucu olan bu kabullenme olgusu diğer birçok araştırma sonucunda da ortaya konulmuştur (Anderson & Oakes, 2014; Ansalone, 2001; Chisaka, 2002; Rwodzi vd., 2018; Oakes, 1985).

Araştırma kapsamında okullar arası farklılıkta öne çıkan bir diğer husus, öğrencilerin ders çalışma disiplinleriyle ilgilidir. Orta ve alt düzey okullarda akademik benlik algısı güçlü az sayıda öğrencinin ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu, çoğunluğun ise son sınıfta sınava yaklaşmanın etkisiyle derslere ilgi gösterdiği buna karşın üst düzey okullarda son sınıfta artan bir performans olsa da öncesinde de genellikle öğrencilerin belirli bir çalışma disiplinine sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üniversite sınavındaki performanslarını büyük ölçüde belirleyen bu durum, orta ve alt düzey okullarda üniversiteye yerleşen öğrenci oranının düşük kalmasına sebebiyet vermekte ve sonraki yıllarda okulu seçecek öğrenci ve ailelerinin görüşlerini etkilemektedir. Carbonaro (2005) tarafından yapılan çalışmada da okul çalışmalarında üst düzey öğrencilerin alt düzey öğrencilerden daha fazla çaba gösterdiği ve bunun başarının farklılaşmasında kısmen etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, üst düzey okullarda öğrencilerin eğitimin kendilerine sağlayacağı faydalar hakkında farkındalıklarının yüksek olduğu ve gelecekte seçebilecekleri mesleklerle ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları buna karşın özellikle alt düzey okullarda öğrencilerin okulun kendilerine sunabilecekleri ile gelecekleri arasındaki bağlantıyı net göremedikleri saptanmıştır. Bu yönüyle bulgular, Finley'in (1984) ulaştığı sonuçlarla tutarlıdır.

Farklı başarı düzeyine sahip okullarda eğitimcilerin motivasyonu incelendiğinde, farklılaşan öğrenci profilinin öğretmen ve yönetici motivasyonunu etkileyen temel unsur olduğu gözlenmiştir. Bu konuda üst düzey okullar diğer okullardan tamamen ayrılmaktadır. Kendi ifadeleriyle öğrenmeye hevesli, alıcı, davranışsal açıdan olumlu

özelliklere sahip bir öğrenci kitlesiyle çalışmak öğretmenleri kendilerini geliştirme ve yenileme konusunda motive ettiği gibi derse hazırlık çalışmalarının da görece fazla olmasına neden olmaktadır. Ancak, bu durum, her iki okulda da bir rahatsızlık olarak dile getirilmemiştir. Benzer husus, üst düzey okullardaki yöneticiler içinde geçerlidir. Yöneticiler, disiplin ve düzen konusunda pek sıkıntı görülmeyen bu okullarda akademik başarıyı artırmak, daha fazla proje ve benzeri faaliyet yapmak ve okulun başarısını daha ileri taşımak için gayret sarf ettikleri ifade etmiştir. Orta ve alt düzey okullarda ise öğretmenler genellikle mesleki motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiş, bunun sebebi olarak öğrenme isteği olmayan, bunu bir ihtiyaç olarak da görmeyen öğrenci profiliyle çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu daha iyi, başarılı bir okulda çalışmayı arzuladığını dile getirmiştir. Orta ve alt düzey okullardaki yöneticiler de bu konuya değinmiş olup aynı zamanda özellikle bazıları memur gibi yardımcı eleman eksiğinden dolayı iş yüklerinin fazla olduğuna, bu durumun eğitim öğretimle ilgili yapılacak çalışmaları da sınırlandırdığına dikkat çekmiştir. Daha çok benzer olumsuzlukların dile getirildiği orta ve alt düzey okullarda eğitimciler için örneğin evine yakın olması, öğretmen ve idareci arkadaşlarıyla uyum içinde çalışma ya da manevi doyum sağlama (yoksul ya da ailevi sorunları olan öğrencilere yardımcı olma) gibi hususlar motivasyonu artıran unsurlar olarak dile getirilmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde elde edilen izlenimler de eğitimci görüşlerini desteklemektedir. Üst düzey okullardaki öğretmen ve yöneticilerin bu okullarda çalışmaktan oldukça memnun olduğu, bunun öğretmenler odasının atmosferini, yönetici-öğretmen ilişkisini etkilediği gözlenmiştir. Orta ve alt düzey okullarda ise orada olmaktan çok kişiler arası uyumun memnuniyet üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, farklı başarı düzeyine sahip okullarda görevli eğitimcilerin motivasyonunu inceleyen pek çok araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Anderson & Oakes, 2014; Ireson & Hallam, 2001; Rosenbaum, 1976; Finley 1984; Guthrie & Leventhal 1985).

4.3. Eğitim Öğretim Süreçleri

Eğitim yapısı itibarıyla girdiler, süreçler ve çıktılar olmak üzere üç temel bileşeni içeren kurumsal bir sistemdir. Benzer yetenek düzeyine sahip öğrencilerin bir arada eğitim almasının daha verimli olacağı anlayışı üzerine inşa edilen gruplamanın eğitim sisteminin temel bileşenleriyle etkileşimi birçok açıdan araştırma konusu olmuştur. Bu noktada, öne çıkan bir diğer husus gruplamanın okul kültürü, eğitim ortamları, öğrenme koşulları gibi

eğitim öğretim süreçlerini oluşturan faktörler üzerindeki etkisidir. Bu bağlamda, mevcut tema altında farklı başarı düzeyine sahip okullarda okul kültürü ve öğrenme fırsatlarının nasıl değiştiği incelenmektedir.

4.3.1. Okul Kültürü

Toplumsal yapının bir parçası olarak okullar, öğrenciler için sadece öğretim değil aynı zamanda sosyalizasyon süreci sağlayan kurumlardır. Okul içinde öğrenciler arası, öğrencilerle öğretmenler arası sosyal ilişkiler, öne çıkan davranış biçimleri ve ders dışı bilimsel, kültürel, sportif faaliyetler okul iklimini şekillendirmekte ve başta öğrenciler olmak üzere ilgili tüm bireylerin okula karşı geliştirdikleri tutumu etkilemektedir. Bu bölümde, katılımcı görüşleri ve gözlemler yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda başarı düzeyine göre okul kültürünün nasıl farklılaştığı incelenmektedir. Okulun sosyal ortamı ve ders dışı etkinlikler bağlamında katılımcı görüşleri farklılaştığından her düzeyde öncelikle öne çıkan davranış biçimleri ve sosyal ilişkiler sunulmuş ardından ders dışı etkinliklere dair katılımcı görüşleri paylaşılmıştır.

Üst Düzey Okullarda Okul Kültürü

Üst düzey okullarda öğrenciler genel itibarıyla öne çıkan davranış biçimleri ve sosyal ilişkiler yönüyle okul iklimini olumlu değerlendirmektedir (A1T1, A1T2, A1T3, A1T4, A1T5, A1T6, A1T7, A1T8, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A2T7, A2T8, A2T9). Bu konuda; akranlarla ilgili başarılı, zeki, entelektüel ve davranışsal açıdan olumlu özelliklerin öne çıktığı, eğitimcilerle geliştirdikleri sosyal ilişkilerin iyi olması ve sosyal etkinlikler yönüyle okul imkanlarının çok ve çeşitli olması öne çıkmaktadır. Öğrenciler okullarının sosyal ortamını belirli bir seviyedeki okul algısından hareketle tanımlamış; akranlarının zeki ve başarılı olmalarının yanı sıra saygılı, entelektüel olduğunu ve öğretmenlerinin ise kendilerine karşı anlayışlı ve sevecen olduğun ifade etmiştir. Ayrıca, birçok öğrenci eski okullarıyla kıyaslayarak mevcut okullarının daha güvenli olduğuna dikkat çemiştir. Bazı öğrencilerin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

> İnsanlar çok böyle sevecen, sakin, mesela eski geldiğim okul, normal bir okuldu her düzeyden öğrenci olduğu için bazı öğrenciler böyle girdili çıktılı oluyordu, ne yapacağımı kestiremiyordum ama burada dolaşırken bir şey olur mu olmaz mı ya da bu insanlardan bir şey gelir mi diye korkmuyorum, gayet sakin insanlar hepsi ve sevecen, öğretmenler de öyle sakinler. (A1T1)

> Disiplin sorunları yok çünkü herkes mesela bir uygulama oluyor yeni bir uygulama, mesela zil sistemi diyelim, onlara hemen odaklanıyor, hemen uyum sağlıyor. Çok uyumlu bir ortam, başta biraz tuhaf kaçtı bana bir insan böyle yeni bir ortama hemen nasıl ayak uydurur, ama olabiliyormuş. (A1T4)

> Okulumdan memnunum, öğretmen kadrosu, yönetim kadrosu çok ilgili, çok iyiler bize karşı. Okulda yani herkesin zekâ seviyesi yakın olduğu için herkes çok çabuk kaynaşıyor. Bu yüzden çok samimi bir ortam var okulda. (A2T1)

> Yani herkes iyi ne kavga türü şeyler ne kötü bir ortam, öyle bir şey yok yani. Arkadaşlık ilişkileri de aynı şekilde, çok güzel herkes seviyeli. Zaten herkes buraya gelirken yani belli kişiler geldiği için öyle sıkıntı olabilecek bir ortam yok genelde. Herkes saygılı, kütüphanesi zengin, sosyal etkinlikler var, memnunum yani. (A2T7)

Ayrıca, birçok öğrenci okullarındaki arkadaş ortamının onları olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bu etkilenme sadece akademik başarı anlamında değil; okunulan kitaplardan dinlenilen müziğe kadar pek çok konuda birbirlerinden etkilendiklerini, paylaşım içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci okuldaki arkadaşlık ilişkilerini şu şekilde dile getirmiştir: "Yani genellikle okulda kavga olur ama bizim okulumuzda hiç olmadı kavga, bu hoşumuza gidiyor, tartışma hiç olmuyor veya işte eziksin veya o tarz kelimeler kullanılmıyor üst sınıflar bize karşı, yani kardeş abi abla ilişkisi anlamında iyi bir şey." (A2T2). Bir başka öğrenci ise arkadaşlık ilişkilerinin etkisini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Beni o kadar çok etkiledi ki, ben biraz arkadaş çevremden de çok etkilenen bir insanım ve öncelikle mesela ortaokuldayken daha çok küfreden, benim ilgi alanım dışında çok fazla insan vardı ama şimdi öyle değil, mesela ben kitap okuyorum, o kitap okuyor. Ben ona kitaplarımı veriyorum, o bana kitaplarını veriyor. Ne bileyim beraber müziklerimizi tartışıyoruz, izlediğimiz filmleri dizileri, daha yeni bilimsel bir teori hakkında mesela konuştuk. (A2T9)

Yine, okul ortamının entelektüel anlamda iyi olduğuna dikkat çeken öğrenciler, bu noktada akranlarını olumlu değerlendirmektedir. Farklı görüşlere sahip olsalar da rahatlıkla bir araya gelip sohbet edebildiklerini ifade eden bu öğrencilerin ilişkilerinde karşılıklı saygı ve anlayışı inşa edebildikleri anlaşılmaktadır. Bu hususta dikkat çeken bazı ifadeler şöyledir: "Okulun entelektüel seviyesi iyi bence. Rahatlıkla istediğiniz konuda istediğiniz şekilde konuşabileceğiniz insanlar var. Kafa dengi çok kolay bulabiliyorsunuz, öğretmenler de aynı şekilde arkadaşınızmış gibi konuşabiliyorsunuz." (A1T6); "Elit bir ortam denebilir, yani öğrencilerin geneli kültürlü insanlar. Arkadaşlık ilişkileri güzel. Yani

biz illa ki yani farklı görüşlerden insanlarız ama birbirimize saygı duyuyoruz, aynı ortamda bulunabiliyoruz." (A2T5).

Netice itibarıyla, üst düzey okullardaki öğrencilerin kendileri gibi akranlarıyla olumlu okul atmosferini paylaşmaktan memnun olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bu okullardan birinin yeni sistemde mahalle okulu olması (A2) ve sınavsız öğrenci almasının özellikle okulun üst sınıf öğrencilerini rahatsız ettiği gözlenmiştir. Bu öğrenciler, sınavsız gelen öğrencilerin okul iklimine uyum sağlayamayacağını düşünmektedir (A2T5, A2T7, A2T8, A2T9). Öğrencilerden biri bu konudaki endişelerini "Şimdi aslında bu yıla kadar çok daha memnundum. Okulumuz niteliksiz oldu. Daha düşük kalitedeki öğrenciler geldi falan. Okulun ortamı değişti… Yani şöyle, tam açıklayamam ama hareketleri falan, konuşma biçimleri farklı yani, bizim gibi değiller." (A2T5) şeklinde ifade etmiştir.

Üst düzey okullarda, öğretmenler akademik açıdan olduğu gibi sosyal ilişkileri ve öne çıkan davranış biçimleri itibarıyla da öğrencilerden memnundur (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4, A2Ö5). Diğer okullarda olduğu gibi üst düzey okullarda da öğretmenler genel olarak başarı düzeyi ve davranış biçimi arasında pozitif korelasyon olduğunu belirtmiş, akademik başarı arttıkça öğrencilerin davranış olarak da daha olumlu özelliklere sahip olduğunu ifade edilmiştir. Örneğin bir öğretmen bu hususa ve öğrencilerin davranışsal olarak olumlu özelliklerine şu sözlerle dikkat çekmiştir: "Bir de çocukların davranışıyla zekâsı aynı, doğru orantılı bana göre. Çocuk ne kadar zekiyse otokontrol o kadar iyi, öğretmene karşı mesela çok nadir sinirlenirim ben, geçen sene sınıfa sinirlendim sesimi yükselttim, ertesi gün çiçekle geldiler. Sizi üzdük hocam falan diye, böyle mahcup olan çocuklar." (A1Ö4). Yine bu öğrencilerden bahsedilirken kullanılan "nerde nasıl davranacağını bilen" (A2Ö2) ya da "çok terbiyeli çok saygılı" (A2Ö3) gibi ifadeler öğretmenlerin bakışını yansıtmaktadır.

Davranışlarının yanı sıra öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sosyal ilişkileri de olumlu değerlendirilmektedir. Ayrıca, her iki okulda da disiplin konusunda sıkıntı yaşanmadığı, kavga gürültüye pek rastlanmadığı ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin bu hususta ifadeleri şu şekildedir: "Sosyal ilişkileri çok sağlıklı, hiç sorun yok, kavga yok, öfke yok, ailesinden getirdiği bir sorunu sınıfa yansıtma yok." (A1Ö2); "Hani asla öyle bir kaba kuvvetmiş, ya da yanlış bir davranışmış yapmıyorlar, ben bugüne kadar görmedim." (A1Ö5); "Kendi aralarındaki ilişkileri oldukça iyi, çocukların birbirleriyle öyle bir çatışma, büyük bir kıskançlık görmedim, hepsinin kendi özel yaşam alanı, seviyeli bir iletişim kurma şekli var." (A1Ö6); "Birbirlerine karşı da hiç saygısızlık falan görmedim ben,

birbirlerine de ölçülüler." (A2Ö4); "Kendi aralarındaki ilişkileri düzeyli yani çocuklarda oturmuş bazı şeyler, kime nasıl davranacağını biliyor, bizlere karşı da saygılılar." (A2Ö5). Bir başka öğretmen ise öğrencilerin eleştiriye açıklık ve kendini ifade edebilme becerilerinin sosyal ilişkileri üzerindeki etkisine değinmiştir: "Davranışsal olarak da çok düzgün çocuklar, özgüvenleri vardır, kendilerini çok güzel ifade ederler, beklentilerini açıkça dile getirebilirler, yeri geldiği zaman eleştirmeyi ve eleştirilebilmeyi de göğüsleyecek kapasitede öğrencilerdir diyebilirim." (A1Ö5).

Üst düzey okullarda yöneticiler de okul atmosferini etkileyen hususlar konusunda öğretmenlerle benzer düşüncelere sahiptir (A1Y1, A1Y2, A2Y1, A2Y2). Öncelikle, öğrenci davranışları, sosyal ilişkiler ve disiplin konusunda okul yöneticilerinin olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bir okulun müdürü öğrencilerini; "Öğrencilerimiz sadece akademik başarı olarak üst düzey değil aynı zamanda davranışsal olarak da saygılı, aklı başında çocuklar" (A1Y1) sözleriyle anlatmıştır. Bahse konu okul müdürü ayrıca, okullarında zil olmadığına ve öğrencilerin derslere vaktinde girip çıktığına, teneffüslerde herhangi bir gürültü patırtı olmadığına dikkat çekmiştir. Bir diğer okul müdürü ise öğrencilerin davranışsal özelliklerinden şöyle bahsetmiştir:

> Benim gözlediğim, davranış olarak biz şanslıyız gerçekten ben daha önce Ankara'nın farklı bölgelerinde farklı okullarda çalıştım, sosyoekonomik düşük yerde de çalıştım. Tabii bu yönden baktığımız zaman iletişimi, davranışı, konuşması, saygısı iyidir… Oluyor tabii ki sigara içen de olur arada, yanlış davranışta bulunanlar da olur, ergenlik döneminde zaten, gençlik hata yapacak hatasından ders alması lazım. Ama diğer okullarla karşılaştırdığımız zaman şeydir bu, yok denecek seviyededir, az seviyededir. (A2Y1)

Diğer katılımcılar gibi veliler de okul atmosferini gerek sosyal ilişkiler açısından gerek öne çıkan davranış biçimleri açısından olumlu değerlendirmektedir (A1T1V, A1T2V, A1T3V, A1T5V, A1T6V, A1T7V, A2T2V, A2T1V, A2T3V, A2T4V, A2T7V, A2T8V, A2T9V). Özellikle, belirli bir seviyenin üstündeki öğrencilerin bir arada olması veliler açısından okulun ortamını daha güvenli kılmaktadır. Örneğin bir veli okul iklimini diğer okullarla karşılaştırarak şöyle anlatır: "Yani bütün çevredeki okullara baktığımızda da güzel bir okul imkanları olsun, temizliği, düzeni güzel yani. Bir de yani öyle karışık bir ortam yok, hep yani aklı başında, düzgün çocuklar." (A2T8V). Benzer görüşlere sahip bir diğer veli ise bu durumun aileleri rahatlattığına dikkat çekmiştir: "Ortaokul bizim biraz karışıktı, her türden öğrenci vardı, sıkıntılıydı. Burada öyle değil, gayet uyumlu, hiçbir sıkıntı yaşamadık. Kavga olsun, tartışma, herhangi, öğrenci, öğretmenle ilgili aralarında o

tür sorun çıkmıyor çünkü seviyeli bir okul. O yönden çok yani gönlüm rahat bir şekilde gönderiyorum." (A1T2V)

Veli görüşleri incelendiğinde hem başarılı hem güvenli bir ortam sağladığı için okulların olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Bu tutum, gruplamaya dair olumlu bir yaklaşım içinde olduklarına işaret etmektedir. Velilerden birinin konuya dair yaklaşımı şöyledir:

> Bir de eğitim seviyesi aynı olunca bunların düşünme yöntemleri de aynı oluyor, bakış açıları da aynı oluyor. Bence aynı müzikten hoşlanıyorlar, aynı konuyu konuşuyorlar, aynı filmi izliyorlar. Derse bakış açıları aynı oluyor, çok az bakış açılarla birbirinden ayrılıyorlar. Yani bu ülkede yani ben gerçekten herkesle iletişim kurduğumu düşünen kompleksleri olmayan bir insanım ama ne yazık ki böyle olmak zorunda, çocuğum istiyorum ki iyi bir okulda okusun, iyi seviyede olan çocukların arasında olsun, başarısız çocukla aynı yerde olmasın, çünkü o onu başka şeye sürükleyecek, başka konulardan konuşacak dersle ilgili konuşmak yerine, bir sürü kaygılar uyandırıyor bende. Ama şunu da biliyorum çok iyi okullarda okuyup kötü davranışlar sergileyen çocuklar da olabilir, ama temel olarak bazı kriterleri aile olarak göz önünde bulundurmamız lazım. (A1T3V)

Diğer taraftan, üst düzey okullar ders dışı etkinlikler yönüyle değerlendirildiğinde, öğrenci görüşleri etkinliklerin çeşitli ve yeterli olduğu yönündedir (A1T1, A1T2, A1T3, A1T4, A1T5, A1T6, A1T7, A1T8, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A2T7, A2T8, A2T9). Her iki okulda da sanatsal, sportif ve bilimsel etkinlikler yapıldığı ve ayrıca bu etkinliklerin yapılabilmesi için fiziki ortamın bulunduğu ifade edilmiştir. Bir öğrenci bu durumu "Kütüphanesi zengin, istediğiniz alanda çalışma yapabileceğiniz bir ortam var, yani hem akademik hem sosyal olarak kendinizi geliştirebileceğiniz bir ortam var." (A1T7) sözleriyle açıklarken bir diğeri hem ortama ve bunun arkadaşlık ilişkilerine etkisine şu sözlerle değinmiştir: "Resim yapmak isteyenler mesela resim atölyesinde vakit geçirirken bilgisayarcılar bilgisayar atölyesinde vakit geçiriyorlar. Arkadaşlarını da ona göre seçiyorlar, öyle gruplar oluşuyor, ama arkadaşlık ilişkileri anlamında bana en uzak arkadaş grubu bile yani konuşup anlaşabileceğim kadar yakın." (A2T3)

Üst düzey okullarda, öğretmenler de okulda yürütülen ders dışı faaliyetler noktasında okullarını yeterli bulmaktadır (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4, A2Ö5). Öğretmenler okullarında, öğrencilerin ilgi alanlarına göre bilimsel, kültürel ve sportif birçok faaliyet yapıldığını belirtmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

> Açık fikirli, mesela yaratıcı fikirleri olan arkadaşlar var. Mesela müzik öğretmenimiz bir saat sokakta sanat etkinliği başlattı, bir hafta boyunca işte öğrenciler kendi müzik grupları var. Bir de buradaki çocukların neredeyse yüzde 80'i bir enstrüman çalıyor. Bateri, gitar, flüt, keman. Böyle değişik enstrümanlar, bağlama falan, kendileri grup oluşturuyorlar öğle arasında çıkıp işte kendileri düzenleme yapıyorlar. 10, 15 dakika veya 40 dakika nasıl doldururlarsa, bir hafta boyunca böyle bir etkinlik oluyor. Geçen sene 80'ler oldu, çocukların hepsi 80'lerin kıyafetlerini giydi böyle dolaştılar. Sergiler oluyor resim sergileri, bilim şenliği var, geziler var. Yani gezi kulübü şehir dışı gezileri yapıyor, kültürel geziler yapıyor günü birlik. Ne bileyim şimdi de başka bir şeyler, spor karşılaşmaları da var beden eğitimi öğretmeniyle. Bunlar çocukları heyecanlandırıyor. (A1Ö4)

> Birçok faaliyet yapılıyor okulumuzda, kültürel olsun sportif faaliyetler olsun, TÜBİTAK projeleri gibi bilimsel çalışmalar da var, faaliyetler açısından oldukça zengin bir okul. Zaten ortam olarak da müsait, resim atölyesi, müzik atölyesi, işte bilgisayar odası, ilgili öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri alt yapıda var yani. İsteyen istediği alanda hobilerini geliştirebiliyor, mesela bilişim grubu var, robotik kodlama, yapay zekâ gibi alanlarda projeler yapıyorlar, yarışmalara katılıyorlar, onun dışında sanat faaliyetleri var; resim sergileri, tiyatro, hikâye kitabı çıktı, güzel faaliyetler var yani. (A2Ö5)

Bununla birlikte, öğretmenler özellikle 9 ve 10. sınıfların ders dışı faaliyetler konusunda hevesli olduğunu, onların öğretmenleri de harekete geçirdiğine dikkat çekmiştir. Bir öğretmen, öğrencilerin ilgisini "İlgili öğrenci zaten gelip sizi buluyor, mesela bu sene TÜBİTAK faaliyetine dersine girmediğim sınıftan öğrenciler geldi, hocam bizimle bir çalışma yapar mısınız, girdiğim öğrencilerle birleştik bir proje hazırladık, yarışmaya katıldık, sonucunu bekliyoruz." (A2Ö2) sözleriyle örneklendirmiştir. Dahası, üst düzey okullarda bazı öğretmenler ders dışı faaliyetlere katılmaktan zevk aldıklarını, bu faaliyetlere katılarak öğrencilerine de örnek olduklarını dile getirmiştir (A1Ö3, A1Ö5). Ayrıca, üst düzey okullarda yapılan etkinliklerin niteliği de farklılaşmaktadır, daha kaliteli projeler ve çalışmalar yürütüldüğü saptanmıştır. Örneğin, bir coğrafya öğretmeninin öğrencileriyle yürüttüğü e-Twining projesi öğrencilerin yaklaşımını ve çalışmaların niteliğini yansıtmaktadır. Söz konusu öğretmen bu projesi şu sözlerle anlatmıştır:

> Şu anda, yürütmekte olduğum e-Twining projesinde Kore'yle bağlantılı olduğunu keşfedince, ülkemize gelen ya da bizim ziyaret ettiğimiz alanlarda Koreli turistlerin çok olduğunu gördük, Korece konuşan öğrencim vardı, hemen bir röportaj ayarladık, ardından Kore Kültür Merkeziyle irtibata geçtik, kardeş okul projesi kapsamında bir isteğimiz oldu, eğer bu gerçekleşirse Seul'de akademik başarı anlamında, bilişim teknolojisi anlamında çok başarılı olarak bulduğumuz 3 okuldan biriyle kardeş okul olacağız… Hem kardeş okul projesi hem mesela onların ödül programları da var, siz yıl boyunca onların Kore kültürünü tanıtan,

geliştiren aktiviteleri de yaptığınızda bu konuda çalışma yapan öğretmen ve öğrencileri devlet ücretsiz olarak Kore'ye gönderiyor, iki öğrenci şu anda bu anlamda yoğunlaşmış durumda. (AÖ5)

Okul yöneticileri de ders dışı etkinlikler konusunda öğretmenlerle benzer düşüncelere sahiptir (A1Y1, A1Y2, A2Y1, A2Y2). Her iki okulda da okul yöneticileri, akademik faaliyetlerin yanı sıra okullarında sosyal, bilimsel ve sportif faaliyetlerin çok ve çeşitli olduğunu belirtmiştir. İdarecilerin, etkinliklere yaklaşımı benzerdir, her iki okulda da sadece akademik başarıya yönelmediklerini; sanatta, sporda, bilimde de öncü okul olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Nitelikte farklılaşmayı beraberinde getiren bu yaklaşımla akademik başarının yanı sıra farklı alanlarda da öncü okul olmak hedeflenmektedir. Dahası, her iki okulda da öğretmenlerin okul idaresinin ders dışı etkinlikler konusunda beklentilerinin yüksek olduğuna dair görüşleri yöneticilerin ifadelerini desteklemektedir. Bir yönetici bu konudaki hassasiyetini şu sözlerle dile getirmiştir:

Okulumuzda bir eğitim yöneticisi olarak sadece akademik başarıyı düşünmemekteyim, öğrencilerin ilgi alanlarına bağlı olmak üzere sportif, kültürel, sanatsal, sosyal becerilerinin gelişmesi konusunda çalışmalar yapıyoruz. Bununla ilgili güzel etkinlikler olmakta, böylelikle hem okula severek gelmeleri hem de okula karşı aidiyet duygusu geliştirmeleri noktasında çok büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Geçen yıl hazırlamış olduğumuz derginin yaklaşık 100 sayfasının etkinliklerle dolu olması da bunun bir örneğidir. (A1Y1)

Bununla birlikte, bir diğer yönetici, diğer okullarda düzenli olarak yapılmayan toplum hizmeti çalışmalarının bu okulda aksatılmadan yapıldığına dikkat çekmiştir: "Toplum hizmeti çalışmaları var mesela, her sınıfın toplum hizmeti çalışmaları var, her dönem, huzur evi, çocuk yuvası ziyaretleri, ağaç dikimi, her sene çok güzel yapıyor sınıf öğretmenleri, hiçbir yerde yapılmıyor toplum hizmeti çalışması." (AY2). Diğer taraftan, her iki okulda da öğrencilerin talepleri doğrultusunda okul kurslarının açıldığı belirtilmiştir. Özellikle, B okulunun müdürü okul kurslarının çok verimli olduğunu belirtmiş ve bu konuda iddialı olduğunu göstermiştir. Bu konuda öğrenci ve veli görüşleri de yöneticinin ifadelerini destekler niteliktedir. İlgili yönetici okul kursunu şöyle açıklamıştır:

Bizim okul bu yönden gerçekten Ankara'da dershane sistemi uygulayan bir okul. Çocuklara diyorum ki hangi öğretmenlerden ders almanız lazım. Bu çocuklarda tabii şey yaratıyor ben istediğim fizik öğretmeninden, kimya öğretmeninden, matematik öğretmeninden, hatta bu yeni

> destekleme yetiştirme kurs sistemi üstelik öğretmenlere çalışma şansı veriyor. Ben A okulundan bir öğretmeni buraya getirebiliyorum, bu avantajları da var. (A2Y1)

Üst düzey okullarda diğer katılımcılar gibi veliler de okul kültürünün önemli bir parçası olan ders dışı etkinlikleri yeterli bulmaktadır (A1T1V, A1T2V, A1T3V, A1T5V, A1T6V, A1T7V, A2T2V, A2T1V, A2T3V, A2T4V, A2T7V, A2T8V, A2T9V). Bazı veliler özellikle çocuklarının bu faaliyetlere katılmasından duydukları memnuniyeti dile getirmiştir. Örneğin bu velilerden biri kızının katıldığı bazı faaliyetlerden bahsetmiştir: "İşte bir edebiyat konusuydu herhalde geçenler Kastamonu'ya gittiler. Cengiz Aytmatov konulu bir panel vardı ona gitti konuşmacı oldu, bilim şenliğine katıldı ama birinci olamadı yani dereceye giremedi. Ama çok güzel bir şeydi bence, o önceden düşündüğü bir şeydi onunda." (A1T7V). Yine bir başka veli, kodlama ve yapay zekâ alanında oldukça faal olan oğlunun çalışmalarına okulun verdiği destekten oldukça memnun olduğunu belirtmiştir:

> Bilişim öğretmenimiz çok iyi, yardımcı oluyor. Okul idaresi onu kısıtlamıyor her türlü ihtiyacını gerektiği zaman teneffüsler hatta yemek saatinde bile bilgisayar odasında bilgisayarları kullanmasına izin veriyorlar. Yani bir de okul olarak da okulun içindeki öğrencilerdeki herhangi bir alanda, spor alanında da olabilir bu tür alanlarda da olabilir olan öğrenciyi keşfettikleri zaman ya da öğrendikleri zaman okul idaresi her şekilde yardımcı oluyor, kesinlikle bırakmıyorlar. (A2T4V)

Ancak bazı veliler okulun imkanları güzel olsa da uzaklıktan dolayı çocuklarının ders dışı faaliyetleri pek takip edemediğini dile getirmiştir (A1T1V, A1T2V, A1T6V, A2T7V, A2T8V). Örneğin; bir veli bu durumu "Aslında okulda farklı sosyal etkinlikler de oluyor ama okul çok uzak olduğu için ve okulda çok yorulduğu için derslerden başka bir şeye fırsat kalmıyor. Hatta bunu MEB'e bildirdim. Evime yakın bir okul olsun isterdim. Burada bir okul düşündük ama olmadı." (AV1) sözleriyle ifade ederken bir başka veli "Bizim ev uzak biraz, zaten okula servisle gidip geliyorlar. Okul yakın olsaydı gitmek istedikleri şeyler var, yani gönderebileceğim şeyler var. Büyük ihtimalle bu sene evi taşıyacağım okula yakın bir yere. Artık biraz zorlanıyoruz, o yüzden yakın yere taşınmam gerekiyor." (AV2) demiştir.

Ayrıca, araştırma sürecinde okullarda yapılan gözlemler de okul kültürünü oluşturan unsurlar açısından katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Örneğin, okulların birinde zil olmadığı halde öğrencilerin buna uyum sağladığı, teneffüse giriş çıkışlarda oldukça sakin oldukları dikkat çekmiştir (A1). Öte yandan her iki okulda da sınıflar, koridorlar, kantin ve yemekhane oldukça temiz ve bakımlıdır. Kapalı spor salonları, resim ve müzik atölyeleri

öğrencilere ders dışı kaliteli vakit geçirme imkânı sunmaktadır. Ayrıca, her iki okulda da öğretmenlerden memuruna, güvenliğine kadar personelin uyumlu bir ekip ruhuna sahip olduğu görülmüştür, bunun da olumlu bir atmosferin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, ders dışı etkinlikler açısından her iki okulda oldukça zengindir. Görüşmeler sırasında okul yöneticileri etkinliklere dair broşürleri ve tüm bu çalışmaların da yer aldığı okul dergilerini paylaşmıştır. Dahası, ikinci okulun (A2) okul radyosunun olması da okul kültürünün aktarılmasında önemli bir araç olarak kabul edilebilecek önemli bir detaydır.

Orta Düzey Okullarda Okul Kültürü

Orta düzey okullarda öğrenci davranışları ve sosyal ilişkiler bağlamında okul kültürüne ilişkin öğrenci görüşleri farklılık arz etmekte olup öğrencilerin yarıdan fazlası olumsuz öğrenci davranışları ya da disiplini sağlamaya yönelik idari baskının fazla olduğunu düşünseler de genel olarak olumlu görüş bildirmiştir (B1T1, B1T2, B1T3, B1T4, B1T5, B1T6, B1T7, B1T9, B1T10, B2T3, B2T8). Kısmen de olsa olumlu düşünceye sahip bu öğrencilerin çoğunluğunun aynı okulda olması dikkat çekicidir (B1). Bazıları okul iklimine dair görüşlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

> Çok disiplinli, ortamı diğer devlet liselerine göre bayağı iyi. Sigara içilmiyor genelde. Disiplinli bir okul. Kavga falan olmuyor gayet iyi bir ortamı var. Sadece bazıları kendini mafya zannediyorlar. Onun dışında geneli iyi yani. (B1T1)

> Herkes birbiriyle arkadaş yani öyle diğer okullar gibi ben böyle çatışma falan görmüyorum. Herkes herkesi tanıyor, güzel, uyumlu. Herkes birbirine saygılı. Benim çevremde yani benim kendim açımdan çok güzel. Tabi bazı bazı serseri tipler olabiliyor ama onun dışında sorun yok. (B1T4)

> Aidiyet hissediyoruz. Bunu geçen de konuşmuştuk arkadaşlar arasında. Okul evimiz gibi. Ciddi anlamda. Buraya geldiğimizde dışarı çıkmışız gibi bir his yok. Buraya geldiğimizde evimizde gibi rahatız. Öğretmenlerimiz de idare de bize öyle davranıyor. Bu yüzden seviyoruz okulumuzu. Sevmediğim yönü bazı seviyesiz öğrenciler oluyor bunları sevmiyorum ya da bazı kurallar çok katı olabiliyor. (B2T8)

Diğer öğrenciler ise gerek olumsuz öğrenci davranışlarını dile getirerek gerekse okulun disipline yönelik tutumunda aşırıya kaçtığını düşünerek okul ortamını olumsuz değerlendirdiğini ifade etmiştir (B1T8, B2T1, B2T2, B2T4, B2T5, B2T6, B2T7, B2T9, B2T10, B2T11). Yine bu öğrencilerin de çoğunluğu aynı okulun öğrencilerdir (B2).

Okulda çok fazla kavga olduğunu belirten bir öğrenci düşüncelerini "Öğrencilerde disiplin yok, böyle çok kaba saba konuşmalar var. Öğretmenlere çok saygısızlık yapılıyor ve çok kavgalar oluyor. Yani birbirleriyle daha çok böyle alay etme şeyindeler." (B2T1) şeklinde ifade ederken bir diğeri kavgaların yanı sıra çok fazla sigara içildiğine değinmiştir:

> Kavga çok fazla oluyor, akran zorbalığı çok fazla okulumuzda, yani disiplin de fazla aslında ama bu konuda anlamıyorum, yok yani, kavga olaylarında falan pek yok, herkes birbirini dövüyor kimse ceza almıyor. Onun dışında tuvaletlerde çok fazla sigara içiliyor, ona da hiçbir şey yapılmıyor. Benim nefes darlığım var, teneffüste dışarda gezip katıma girdiğimde katım duman altı oluyor, nefesim kesile kesile ders işliyorum, bazen ders işleyemiyorum dışarı çıkıyorum. (B2T2)

Bazı öğrenciler ise okul yönetiminin aşırı baskıcı bir tutuma sahip olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilere göre, yönetim daha önemli konularla uğraşmaktansa gereksiz meseleler üzerinde mesai harcamaktadır. Özellikle okulların birinde (B2) çok fazla dile getirilen bu hususu bir öğrenci hapishane benzetmesiyle açıklamıştır: "Okulda bize çok büyük bir baskı var, bir hapishane gibi yani. Çünkü karşılaştırma yaptığın zaman gerçekten yani okulun bir başarıya öncelik vermesi gerekiyor. Ama okul bunun yerine gidip daha gereksiz şeylerle uğraşıyor. Mesela atıyorum formaya çok takıyorlar ya da disipline çok şey yapıyorlar." (B2T11). Benzer şekilde bir başka öğrenci okulun disiplin konusundaki tutumunu katı bulduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Okulun genel olarak aşırı disiplin olduğunu düşünüyorum. Mesela gereksiz konuların üstüne aşırı düşünüldüğünü ama çok önemli olan konuların üstüne az düşüldüğünü düşünüyorum. Mesela örnek vermem gerekirse, siyah pantolon mesela ben buna karşıyım yani sürekli küçüklüğümden beri böyleyim yani çok sorun yaşıyorum ben sürekli disipline gidiyorum kıyafetten." (B2T10).

Orta düzey okullardaki öğretmenlerin okul atmosferine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise daha ziyade okulların birinde (B1) öğrencilerin davranışsal ve sosyal açıdan olumlu değerlendirildiği görülmektedir (CÖ1, CÖ2, CÖ3, CÖ4, CÖ5, CÖ6, CÖ7). Örneğin bazı öğretmenler bu konuya dair görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "Davranışsal olarak da normal diyebiliriz, öyle çok sıkıntılı çocuklarımız yok. Yani işte böyle disiplin problemi olmayan çocuklarımız, var tabii bir iki ama onlar bütün okullarda oluyor." (B1Ö5); "Akademik başarı çok fazla yok ancak iyi aile çocukları. Bizi burada zorlamıyorlar ahlaki açıdan olsun, disiplin açısından olsun bizi zorlayan çocuklar değiller. Bu okulda inanın doğru düzgün disiplin sorunu bile yok." (B1Ö6).

Öte yandan, öğrencilerin davranışlarını ve sosyal ilişkilerini görece olumsuz değerlendiren öğretmenlerin diğer okulda (B2) görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinde okulun mahalle okulu olmasından sonra gelen öğrencilerin de etkisi olduğu gözlenmiştir (B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Öğretmenlerden biri öğrenciler de görülen sıkıntıları şu şekilde dile getirmiştir:

> Öfke kontrolü, en büyük sıkıntı bence, daha dün nöbetimde oldu. Bir kız grup birbirine girdi mesela kavga ettiler. Sebep de büyük sınıflar küçük sınıflardan saygı bekliyor. İşte bize yer versinler, bize saygı göstersinler, sözleriyle davranışlarıyla, dün mesela öyle bir kavga oldu… Bir de küfürlü konuşma, yani çok rahat küfür ediyorlar o dikkatimi çekiyor, ağız alışkanlığı gibi. (B2Ö1)

Ayrıca, tüm okullarda eğitimcilerin dikkat çektiği nokta, davranış ve akademik başarı arasındaki paralelliktir. Bu kategorideki ilk okul (B1) ve ona göre daha düşük puanla öğrenci alan diğer okul (B2) arasında öğrenci davranışları ve sosyal ilişkiler açısından ortaya çıkan farklılık da bu duruma işaret etmektedir. Bir öğretmen kendi tecrübelerinden yola çıkarak bu durumu; "Bizim okul akademik olarak çok yüksek değil, davranış olarak da çok altta değil bazı semtlerdeki gibi, ama çok parlak da diyemeyeceğim. Zannediyorum akademiyle davranış paralellik arz ediyor. Vasat bu anlamda. Benim kendi deneyimlerimden." (B2Ö4) sözleriyle anlatmıştır.

Öte yandan, orta düzey okullardaki okul yöneticilerinden biri okulun sosyal ortamını daha olumlu değerlendirmektedir. Bu yönetici, okullarında sigara (sigaranın okul içinde içilmesini önleme) ve şiddetin önüne geçtiklerini, derslerde telefon kullanımını azaltma ve kopyayı engellemeye yönelik çalışmalar yürütüldüğünden bahsetmiştir (B1Y1). Diğer yöneticiler ise öğrenci davranışları ve sosyal ilişkileri kapsamında okul iklimini görece olumsuz değerlendirmektedir (B1Y2, B2Y1, B2Y2). Örneğin yöneticilerden biri sık karşılaşılan sorunları şöyle dile getirmiştir: "Bana göre berbat, bir kere sigara alışkanlığı dokuzda başlıyor, böyle bütün kötü alışkanlıklara dokuzda, bu geçmişten beridir böyle, birbirlerini hep kötüye motive ediyorlar ve çok küfürlü konuşuyorlar. Bu kız erkek hepsinde aynı. Artı tabi saygısızlık, dersin akışını bozan davranışlar, kavgada çok yaygın, küfürleşme kavga." (B2Y2).

Orta düzey okullardaki velilerin yarısından fazlası okulun sosyal ortamını olumlu değerlendirmektedir (B1T2V, B1T1V, B1T5V, B1T7V, B1T9V, B1T10V, B2T3V). Bu konuda velilerin özellikle, okul için "disiplinli okul" ifadesini kullandıkları ve okulların disiplin anlayışından dolayı güven duydukları anlaşılmaktadır. Örneğin bir veli okulun

disiplin konusundaki tutumunu "Bir disiplinli olması çok iyi açıkçası, yani ortamı falan düzgün öyle disiplin sorunları falan yok ama eğitim açısından daha iyi olabileceğini düşünüyorum." (B1T1V) sözleriyle olumlu değerlendirdiğini belirtmiştir. Yine bir başka veli okulun tutumunu olumlu değerlendirirken aynı zamanda öğrenci profilinin zorluğuna değinmiştir: "Ama disiplinli bir okul, bir düzeni var açıkçası, onun için iyi yani. Öğretmenler mesela çok uğraşıyor, gerçekten çocukların faydasına olacak şeyler yapmaya çalışıyorlar. Ama çocuklar çok yaramaz, usanıyorlar, bıkıyorlar. Lakayt, eski öğrenciler yok, hocalar da usanmış bıkmış ne yapsın." (B2T3V).

Diğer veliler ise özellikle arkadaş ortamı ve disiplinsizlik nedeniyle okul atmosferini olumsuz değerlendirmektedir (B1T8V, B2T1V, B2T2V, B2T5V, B2T8V), buna karşın velilerden biri bazı öğrencilerin de dile getirdiği gibi okul yönetiminin disiplin tutumunu aşırı baskıcı olarak nitelendirmektedir (B2T11V). Okul iklimini olumsuz değerlendiren velilerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Okulun genel ortamı şöyle sınıflar çok kalabalık. Ben okula gidiyorum, şöyle diyor öğretmeni mesela, kimyacı diyor ki ben sınıfa giriyorum, sınıftaki bütün çocuklar azman gibi diyor yani susturamıyorum. Susmayınca da ders anlatamıyorum diyor ki haklı doğal olarak onların susması lazım ki ders anlatsın. Anlatamıyorum 45 dakika boşu boşuna geçiyor diyor. Çok üzülüyorum diyor. Sonuçta ben bundan ekmek yiyorum ama susturamıyorum yapacak hiçbir şeyim yok diyor. Yani boyundan büyük çocuklar biri bir şey diyor biri bir şey diyor. Yani ben çok hak verdim, öğretmenler de çok haklı. Velilere söylüyoruz çocuğunuzun şu problemi var bakın diyoruz gelmiyor diyor. (B2T2V)

Orta düzey okullarda bilimsel, sosyal ve sportif etkinlikler açısından öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasının faaliyetleri yeterli bulmadığı tespit edilmiştir (B1T3, B1T4, B1T6, B1T10, B2T1, B2T2, B2T3, B2T6, B2T7, B2T8, B2T9, B2T10). Örneğin, bir 12. sınıf öğrencisi "Daha fazla, hani biz şu an gidiyoruz bizim için çok bir önemi kalmadı da daha fazla spora, sanata teşvik olsa daha güzel olur. Geziden çok öğrenciyi bu tür şeylere teşvik etmek yani ilgi alanlarımıza yönelik teşvikler." (B2T8) sözleriyle daha çok kendilerinin de içinde bulunabilecekleri, katkı sunabilecekleri, üretebilecekleri faaliyetlerin eksikliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca, birçok öğrenci okullarındaki fiziki alanların yeterli olmadığını belirtmiştir. Bir öğrenci bu durumu "Bir de bizim ilgi alanlarımıza yönelemiyoruz. Müzik sınıfı yok spor salonu yok. Spor salonu, müzik salonu işte laboratuvar tarzı yerler olsa daha eğlenerek yani öğreniriz mutlu oluruz." (B2T3) sözleriyle ifade etmiştir. Yine bazı öğrenciler, bu konudaki eksiklikleri şu şekilde dile getirmiştir:

> Sosyal olarak yeterli değil, mesela sportif olarak da yeterli değil. Çünkü öğrencilerin daha çok spor alanına ihtiyacı var. Bir de hep erkekler tarafından düşünülmüş futbol falan, oyunlar falan ama kızlara hiçbir şekilde hak vermiyorlar. Mesela sınıflar arası kızlar arasında voleybol turnuvası olabilir ya da başka güzel spor aktiviteleri falan da var. Mesela tiyatro olabilir. Bir tiyatro kulübü kurabilirler, orada sergileyebileceğimiz bir oyun yapabiliriz. (B1T6)

> Spor salonumuz olsa büyük bir iyi olabilirdi ama burada dışarda futbol oynanıyor, kışın hiçbir şey yapılmıyor mesela, yerlerde mesela düşersek maç yaparken çok kötü yaralanıyoruz, onun dışında top kaçıyor sürekli filan, masa tenisi var aşağı katta, onu da çok oynayamıyoruz, sürekli sıra var… Bazen işte şehir dışına falan da geziler yapılıyor, bu sene daha yapılmadı, bir tane yapılacak ona da kimse gitmek istemiyor, çok saçma sapan bir yer. (B2T2)

Bazı öğrenciler ise okullarındaki ders dışı etkinlikleri yeterli bulmaktadır (B1T1, B1T2, B1T5, B1T7, B1T8, B1T9, B2T4, B2T5, B2T11). Ancak anlatılan faaliyetlere bakıldığında, üst düzey okullara göre hem çeşit hem içerik yönüyle sınırlı görünmektedir. Örneğin öğrencilerden biri yapılan çalışmaları şöyle anlatmıştır: "Fazlasıyla yapılıyor faaliyetler, geziler oluyor baya sık, onun dışında bir kardeş okulumuz var ona gidiliyor. Ona yardım ediliyor. Onun dışında onlara yardım ettiğimiz için ödül olarak bazen sinemaya götürüyorlar, tiyatro oluyor tiyatroya götürüyorlardı." (B2T4). Yine yapılan çalışmaları bir başka öğrenci şu sözlerle anlatmıştır:

> Geziler falan yapılıyor. Öğle teneffüslerinde kendi aralarında sınıflar futbol turnuvaları falan var. Bilim ve fen kulübü var, ben başkanıyım. Haftalık programlarımız oluyor. Onlar doğrultusunda yapıyoruz. Mesela işte diyelim ki bilim ve fen konulu bir poster hazırlayacağız bu hafta ona yönelik çalışıyoruz. Birkaç kişi daha var tabii ki. Mesela TÜBİTAK'a okulca başvuru yaptı pek çok hocamız ben de bir tanesinin içindeyim. (B1T2)

Sosyal bilimsel etkinlikler konusunda öğretmenlerin yarısı eldeki imkânlar ölçütünde gerekli çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir (B1Ö1, B1Ö3, B1Ö7, B2Ö1, B2Ö3, B2Ö5, B2Ö7). Örneğin bir Türki dili ve edebiyatı öğretmeni yaptıkları bazı çalışmaları şöyle özetlemiştir: "Mesela bugün bir yazı yazma yarışması düzenledim, 8. saat öyle bir yarışma yapacağız, bu tarz yazı çalışmaları yaptırıyoruz, konuşma çalışmaları yaptırıyoruz, tiyatroya götürüyoruz, yani aslında biz etkinlik yaptırmayı çok istiyoruz, hakikaten biz de çok keyif alıyoruz bundan ama bazen dersler aksıyor, zaman sıkıntısı oluyor." (B1Ö7). Bir başka öğretmen ise yapılan faaliyetlerin öğrencileri nasıl motive ettiğine dikkat çekmiştir:

> Ben gezi inceleme kulübündeyim. Geçen hafta şeye gittik 12 Mart sebebiyle İstiklal Marşımızın kabulü, önce Etnografya'ya gittik konularımız gereği. Oradan yürüyerek Hamamönü'nde Mehmet Akif Ersoy evini ziyaret ettik. Ama yine imkanlar diyeyim yine, 52

> öğrenci, beş öğretmen gittik. Çünkü dediğim gibi seçmece öğrenci götürdük. Orada bizi üzmeyecek, sorun çıkarmayacak çocukları götürdük. Tabii kırılan öğrencilerimiz de oldu. Hocam ben size ne yaptım da beni götürmediniz diyen de oldu. Dedim empati yapın, şu an beş-altı kişi gittiysek daha sonra da sizi götüreceğiz. Ama davranışlarınıza çeki düzen vereceksiniz. Ödül olması amacıyla götürünce çok mutlu oldu çocuklar. Şimdi 18'inde Arkeoloji ve Koç müzesinden randevu aldık. Oraya götüreceğiz yine çocukları. Şehir içerisinde tanıma olarak götürüyoruz ve seviyorlar çok mutlu oluyorlar. Derslerde de mesela hiç dersle alakası olmayan çocuk bugün dersi dinliyor, ikinci geziye o da gitsin diye. (B2Ö7)

Diğer öğretmenler ise öğrencilerden kaynaklanan olumsuzluklardan ya da imkânların sınırlı olmasından dolayı çok fazla etkinlik yapamadıklarını dile getirmiştir (B1Ö2, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B2Ö2, B2Ö4, B2Ö6). Örneğin, bir öğretmen öğrencilerin bilimsel faaliyetlere karşı olumsuz tutumunu, "Ders dışına çıktığında ilgisi tabii ki var, hangi konudan bahsedersen et, ama bir bilimsel çalışma yapalım dediğin zaman herkes geri kaçıyor." (B1Ö5) sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise okulun imkanlarının kısıtlı olduğuna dikkat çekmiştir: "İmkanlar yok, bizim burada spor salonumuz bile yok. Yine de öğretmenler kendi çabalarıyla TUBİTAK projesi yapan var, … gerçekten kalben kendini vermiş arkadaşlarımız, yoksa 30 kişinin arasında içine kapanık ama derya deniz bir çocuk keşfetmeniz çok da kolay değil gerçekçi olalım yani." (B2Ö4). Söz konusu öğretmenin ifadelerinden, okulun imkanlarının sınırlı olmasının yapılabilecek faaliyetler konusunda öğretmenlerin bakış açısını da sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Bir diğer öğretmen ise öğrencilerin gezilerde nasıl davranacaklarını bilmediğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir:

> Yok çok yapamıyoruz etkinlik olarak, şimdi ben bir iki kere götürmek istedim. Daha doğrusu bir kere Kurtuluş Savaşı Müzesine gittik. Çocuklar çok sık dışarı çıkmadıkları, yani grup olarak ya da öğretmenle dışarı çıkmadıkları için böyle hiç yapmadıkları hareketleri yaptılar, şımardılar, dur, sus demek zorunda kalıyorsun, kocaman adamlar. Dolayısıyla ben orada biraz bunaldım, rahatsız oldum. Şimdi kendi sınıfım 10'uncu sınıf, illa "Hocam, bir yere götür." diyorlar. Ben yazışma işleri çok fazladır diye götürmek istemiyorum. Okul idaresiyle şey yapıyorsunuz ama aracı siz bulmak zorundasınız, çocukların güvenliği sizden sorumlu bu sorunlardan dolayı ben çok götürme taraftarı değilim. (B1Ö6)

Orta düzey okullarda öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkılarak üst düzey okullarda olduğu kadar sosyal bilimsel etkinliklerin yapılmadığı ve yapılan etkinliklerin daha çok gezi kapsamında gerçekleştirildiği söylenebilir. Okul yöneticileri ise daha çok eldeki imkanlar doğrultusunda sosyal ve bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bu konuda, ders saatleri dışında öğrenci ve öğretmenlerin kalmak istememesi ve fiziki alt

yapının yetersizliği dile getirilen sorunlar arasındadır. Bir yönetici yapılan faaliyetleri şu sözlerle anlatmıştır: "Okulumuzda, sportif kültürel aktiviteler yapılmaya çalışılıyor, spor salonumuz olmasa da özellikle mayıs ayı gibi oldukça fazla turnuvalarımız oluyor işte futbol gibi, jimnastiğe götürüyoruz mesela, yani okulun kapsamında yeterli olduğunu düşünüyorum, okulun imkanları ölçüsünde diyelim daha doğrusu." (B2Y1). Bir diğer yönetici ise özelliklere sorunlara dikkat çekmiştir:

> Aslında yeterli anlamda sağlıyoruz dersek bu doğru bir ifade olmaz. Neden olmaz, çünkü bizde zaten sekiz saat ders görüyoruz. Sekiz saat sonunda bir aktivite için çocuğu tutacak zamanımız yok. Zaten dersiniz bittiğinde servisle, otobüsle, dolmuşla çocuğun ilk ihtiyacı evine ulaşma ihtiyacı. Bazen bir saat bazen bir buçuk saat yola giden çocuklar var. Bu çocukları tutup bir etkinlik, aktivite yapma şansınız çok fazla olmuyor. Öğretmen de kalmıyor işin açıkçası onu da biliyorsunuz evine ulaşacak, yemeği, çoluğunu çocuğunu alacak çayını çorbasını, bir dert o da bir dert. (CY1)

Ayrıca, her iki okulda da öğrenci talepleri doğrultusunda ilgili derslerin kurslarının açıldığı ifade edilmiştir. Özellikle okulların birinde, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere yardımcı olmak ve onları motive etmek için okul idaresinin kütüphanede sağladığı çay-simit imkânının olumlu karşılandığı öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Okul müdürü, bu çalışmaları kısaca paylaşmıştır: "Yani biz burada her imkânı da sağlıyoruz. Mesela çocuklar burada gelsinler diye ben semaver kurdum kütüphaneye. Simit koyduruyorum. Gravyer peynir koyduruyorum. Çocuklar gelsinler ders çalışsın yesinler falan diye. Hiç olmazsa onun bahanesine gelsin çalışsınlar diye öyle bir uygulama da yaptım." (B2Y1).

Sosyal ve bilimsel aktiviteler konusunda velilerin yapılan faaliyetleri yeterli bulduğu, bunun dışında bir beklenti içinde olmadığı gözlemlenmiştir (B1T2V, B1T1V, B1T5V, B1T7V, B1T8V, B1T9V, B1T10V, B2T1V, B2T2V, B2T3V, B2T5V, B2T8V, B2T11V). Diğer taraftan, orta düzey okullarda araştırmacının okul kültürüne ilişkin gözlemleri eğitimcilerle benzer niteliktedir. İlk okulda (B1) gerek teneffüslerde gerek derslerde yapılan gözlemlerde öğrenci davranışları daha olumlu değerlendirilirken diğerinde (B2) arkadaşına sataşma ve laf dalaşı gibi davranışların biraz daha fazla görüldüğü söylenebilir. Ayrıca her iki okulun da oldukça temiz olmasına karşın ikinci okulda (B2) tuvaletlerde sigara içilmesi oldukça kötü bir koku oluşmasına neden olmaktadır. Öte yandan, birçok öğrencinin dile getirdiği gibi ikinci okuldaki (B2) yönetimin disiplin ve düzen konusunda oldukça hassas olduğu gözlenmiştir. Günlük kıyafet, takı, toka kontrollerinin yapıldığı

buna rağmen hedeflenen düzeyde disiplin sağlanamadığı okul idarecileri tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, okulun tutumunu baskıcı bulan ergenlik yaşındaki birçok liseli genç için tepki duydukları ve belki de tepkilerini sınırları zorlayarak gösterdikleri bir sürece dönüşmüştür.

Alt Düzey Okullarda Okul Kültürü

Alt düzey okullarda öğrencilerin okulun sosyal ortamına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel itibarıyla olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin büyük kısmı bazı olumsuz öğrenci davranışlarından rahatsızlık duyduklarını dile getirseler de genel olarak okul ortamını sevdiklerini, sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir (C1T1, C1T2, C1T3, C1T4, C1T5, C1T8, C1T9, C1T11, C2T1, C2T3, C2T4, C2T5, C2T8, C2T10). Bu öğrencilerden bazıları görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: "Çok seviyesizlik sergileyen insanlar var okulda ama benim kendi arkadaş ortamımda ben kendim de öyle şeylerden pek hoşlanmadığım için arkadaş ortamımda gayet seviyeli ne yapması gerektiğini bilen insanlar." (C1T3); "Arkadaşlarım cidden çok iyi. İyi insanlar var burada. O yüzden seviyorum okulumu. Çok sosyal yani herkes birbiriyle arkadaş. Bir kavga olsun bir mutlu olsun birisi, hep hemen birleşiyorlar iyi yani, çok iyi. Tabi bazı serseri tipler de var açık söyleyeyim yani çok gereksiz insanlar var." (C2T1).

Alt düzey okullardaki bazı öğrenciler ise okullarının sosyal atmosferinden son derece memnun olduklarını dile getirmiştir (C1T6, C1T7, C1T10, C1T12, C2T2, C2T6, C2T7, C2T9). Bu öğrenciler bazı olumsuz sayılabilecek durumların (sigara kokusu vb.) farkında olsalar da herhangi bir rahatsızlık dile getirmemiştir. Örneğin, okulunu meslek lisesiyle kıyaslayan bir öğrenci, "Öğrenci bakımından okul iyi diğer okullara bakınca. …Mesleğe gittim o okulla bu okul arasında dağlar kadar fark var… Hocam insanları farklı. İyi insanlar. Oradakiler değişik insanlar… Keko. Hani değişik insanları. Herkesi görseniz mafya. Bu okulda yok öyle şeyler." (C1T12) demiştir. Ayrıca, yine okullarındaki bazı sorunlara değinmiş olsalar da okul aidiyetlerinin yüksek olduğu gözlenen bazı öğrencilerin konuya dair düşünceleri şu şekildedir: "Çok disiplinli bir okul. Eğer disiplinli olmasa her gün kavga olur gürültü olur yani okunmaz bir hale gelir bu okul… Müdürümüz, müdür yardımcılarımız falan çok iyi hocalar, kavga sorunu falan oluyor mesela, hepsi ilgileniyor." (C1T7); "Burası çok güzel, iyi yani memnunum okuldan, bir sıkıntı yok… En başta sigara çok içiliyor. 50 kişi içiyor bir kişi yakalanıyor. Hocalar da sıkıldı artık, yakalayamıyorlar.

Tuvaletlere girilmiyor zaten. Ondan sonra ne var, hocaya karşı gelenler oluyor. Hocalarla kavga edenler oluyor, onlar var." (C2T7).

Ayrıca, her iki okulda da gözlemler sırasında koridorlara hatta tuvaletlerin yanındaki sınıflara varana kadar ciddi anlamda tuvalet ve sigara kokusu olduğu fark edilmiştir. Oldukça rahatsız edici bu duruma öğrencilerin sadece bir kısmı değinmiştir (C1T8, C2T3, C2T5, C2T8, C2T10). Örneğin bir öğrenci "Açıkçası memnunum. Disiplini falan gayet iyi. Çok iyi öğrenciler olmasa da aslında müdür ve müdür yardımcıları bizim için çok çaba gösteriyorlar. Beğeniyorum ama tuvaletler falan sıkıntı ama onlar da bizim hatalarımız aslında… Çok sigara içiliyor tuvaletlerde, erkekler çok yoğun sigara kullanıyorlar." (C1T8) derken bir başkası "Yani okul ortamı özellikle yani benim sınıf arkadaşlarım falan gayet iyi, bir sıkıntım yok ama samimi konuşacağım ben, çok kokuyor okul, tuvalet kokusu, sigara kokusu ikisi de karışmış, ben oraya zaten giremiyorum. Yani ta sınıfa kadar kokuyor, koridor koksa eyvallah diyeceğim." (C2T10) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğretmenlere gelindiğinde ise ilk okuldaki (C1) öğretmenlerin birçoğu ve diğer okuldaki (C2) tüm öğretmenler; öğrenci davranışları ve sosyal ilişkilerini olumsuz değerlendirmektedir (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö5, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Her iki okulda da öne çıkan husus, öğrencilerin akademik profilleriyle birlikte davranışsal olarak da düşük profile sahip olmasıdır. Bu nedenle her iki okulda da eğitimin öğretimin önüne geçtiği, öğrencilere nerede nasıl davranılması, nasıl konuşulması gerektiğinin öğretilmesinin bir iki yılı aldığı belirtilmiştir. Örneğin, öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

> Şimdi öğrencilerden memnun muyum hayır, belki ilk görev yerim olsaydı, ilk defa burada çalışmış olsaydım, öğrenci grubundan memnun olabilirdim ama ben çok iyi Anadolu liselerinde de çalıştım daha önce farklı şehirlerde dolayısıyla işte hazırbulunuşluk, öğrenci hazırlığı, veli ilgisi bunlar bildiğim şeyler burada o yüzden öğrenci biraz zor. Öğrenciye öğretim yapmaktan çok eğitim yapmak zorunda kalıyoruz. Hala biz 9. sınıf öğrencilerimize nasıl oturulması gerektiğini nasıl kalkılması gerektiğini, öğretmene ne söylemesi ne söylememesi gerektiğini öğretmek dönemindeyiz. Bu yaklaşık iki yılımızı alıyor, 11'den sonra değişiyorlar, yaşla da ilgili, biraz daha olgunlaşıyorlar. (C1Ö7)

Bununla birlikte, alt düzey okullarda en fazla karşılaşılan sorunlar; sigara, kavga, saygısızlık, kız-erkek ilişkilerinden kaynaklı sorunlar, küfürdür. Bazı öğretmenler, bu sorunları şu şekilde anlatmıştır: "Birincisi kavga, ikincisi kız erkek ilişkisi, bunu çünkü

baskılanmış bir topluluktan geliyor bizim öğrencilerimiz, yasak olan şeyler de cazip geliyor, dışarıda da buluşamıyorlar, ilişkilerini okulda sürdürmeye çalışıyorlar en büyük sıkıntımız bu, bir de sigara." (C1Ö5); "Kavga, dövüş var. Onun haricinde öğretmene saygısızlık, arkadaşları arasında bu disiplin suçu değil ama sonuçta öğretmen oradayken arkadaşlarıyla tartışabiliyorlar, küfür edebiliyorlar, hani bunlar sıkıntı. Ama bu okulda genelde disiplin olarak sigara özellikle çok fazla olur." (C2Ö4). Öte yandan, alt düzey okullardan ilkinde bir kısım öğretmen söz konusu sıkıntıların farkında olsalar da genel olarak öğrencileri davranış ve sosyal ilişkiler itibarıyla daha olumlu değerlendirmektedir (C1Ö3, C1Ö4, C1Ö6). Bu öğretmenlerden biri görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Genelde büyük bir disiplin sorunumuz olmuyor, mesela internet üzerinden çocukların birbirlerinin paylaşımlarına yaptıkları bazı yorumlar okul içerisindeki tartışmalara neden olabiliyor, yani çocuğun birisi fotoğraf paylaşıyor, diğeri yorum yapıyor, sonra bu bir atışmaya neden oluyor, beğenmiyor diyelim, birisi diğerinin yaptığı yorumu beğenmiyor ya da dalga geçer gibi yorum yapıyor, işte o tartışmalar okula yansıyabiliyor o tarz sıkıntılar yaşıyoruz bunun dışında büyük bir disiplin sorunumuz olmadı. Onun dışında sigara, kavga falan oluyor öyle yani. (C1Ö3)

Alt düzey okulların yöneticilerinin öğrenci davranışları ve sosyal ilişkilere dair görüşleri incelendiğinde ise ilk okulun müdürünün bazı olumsuzlukların farkında olsa da daha olumlu bir yaklaşım içinde olduğu (C1Y1) diğerlerinin ise kısmen olumsuz düşüncelere sahip olduğu (C1Y2, C2Y1, C2Y2) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, yöneticilerin ifadelerinde en fazla öne çıkan husus, öğretmenlerin de üzerinde durduğu gibi bu okullarda öğretimden ziyade eğitimin ön plana çıkması ve davranış değişikliği sağlamanın güç olmasıdır. Okul yöneticileri bu konuyu şu şekilde dile getirmiştir:

> Sigara var, sigarayla ilgili bir alışkanlık söz konusu. Onun dışında çocukların yaşları itibarıyla ergenlik dönemleri, kendilerini ispat etme çabası var. Ufak tefek şeylerden bile çocuklar birbirleriyle kavga edebiliyor. Kavgaları gürültüleri eksik olmuyor pek ve bir şeyleri değiştirmek gerçekten zor. Velinin bakış açısı da öyle. Siz yapmadınız mı, siz kopya çekmediniz mi, çocuğun davranışının yanlış olduğunu, çocuğun alacağı cezaya karşı çocuğu masum gösterme telaşında. İşin daha kötüsü çocuklar da aynı durumda. Çocuk yaptığı şeyin yanlış olduğunu düşünmüyor. Bir şey olmaz diyor herkes yapıyor diyor. Öyle olunca da davranışı düzeltmek gerçekten zor. (C1Y2)

> Terbiye sınırları içinde olan da var sokak kültürünü devam ettiren de geldikleri çevreyle ilişkili. Tuvalette sigara içiyorlar, ne kadar engel olmaya çalışsak da önüne geçemiyoruz, kavga, sosyal medyadan birbirlerine laf atma, öğretmenlerine laf atma. Oturmuş bir disiplin

anlayışı var yani çocuk bir şey yapınca bunun bir karşılığının olacağını biliyor, ama yine de yapıyor, değiştirmek zor bunu. (C2Y2)

Alt düzey okullarda velilerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, özellikle ilk okulun velileri, okulun disiplinli ve düzenli bir okul olduğunu, idarecilerin ve öğretmenlerin ilgili olduğunu ifade ederek olumlu değerlendirmelerde bulunsalar da diğer okuldan sadece bir veli benzer şekilde görüş bildirmiştir (C1T1V, C1T2V, C1T7V, C1T8V, C1T9V, C1T11V, C2T4V). Bu velilerden bazıları okul idaresinin ve öğretmenlerin tutumunu; "Memnunuz; ders yönünden, disiplinli, güvenliği var okulun, öğretmenleri daha ilgili, müdürü daha ilgili." (C1T7V); "Öğretmenleri çok iyi ilgileniyorlar, ondan sonra bir şey olduğu zaman benim her şeyden haberim oluyor. Öğretmenler arıyor, okul idaresi de olabilir. Bizim bu çevredeki okullar yani pek iyi değil, o yüzden orası disiplinli bir okul, memnunuz içimiz rahat." (C1T9V) sözleriyle anlatmıştır. Buna karşın velilerden ikinci okuldan olan velinin okul ortamından olumlu bahsetmesinde ise kızının sporcu olması etkili olmuştur. Söz konusu veli, rutin antrenmanlarından dolayı okulu ve sporu bir arada götürebilmesi amacıyla TEOG puanı okulun puanından çok yüksek olmasına karşın kızlarını evlerine yakın olan bu okula aldıklarını belirtmiş ve kızının burada okul birincisi olduğunu da ifade etmiştir (C2T5V). Velinin okula olumlu bakışında hem kızının okul ve sporu bir arada sürdürebilmesi için işinin kolaylaşmış olmasının hem de okul birincisi olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan, ikinci okuldaki diğer veliler okulun ortamını olumsuz değerlendirmektedir (C2T1V, C2T2V, C2T4V, C2T7V, C2T8V). Velilerin böyle düşünmesinde, disiplin sağlanamaması ve sigaranın yaygın olması özellikle dile getirilen hususlardandır. Bu duruma ilişkin bir veli, "Okula geldiğimde yani çok ağır bir sigara kokusu var, yani nasıl oluyor bu anlamadım, çok aşırı, rahatsız oldum, demek çok içiyor öğrenciler, böyle olunca içmeyecek olanın da aklına düşebilir, pek hoşuma gitmedi açıkçası." (C2T1V) derken bir başkası "Hiçbir disiplin düzen yok okulda. Geçenlerde bir geldim şok oldum okulun ortamı pek hoşuma gitmedi açıkçası. Çocukların disiplini yok, bilmiyorum artık öğretmenler zapt edemiyor herhalde şimdiki gençleri. Yani çocuklar öğretmenler odasının karşısındaki tuvalette bile sigara içiyorlar gördüm bunu." (C2T2V) sözleriyle şaşkınlığını dile getirmiştir.

Okuldaki bilimsel ve sosyal etkinlikler konusunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğu yapılan faaliyetleri yeterli bulduğunu dile getirmiştir (C1T1, C1T2, C1T3, C1T4, C1T5, C1T6, C1T7, C1T8, C1T9, C1T10, C1T11, C1T12, C2T2, C2T4, C2T7, C2T8). Bu

öğrencilerden bazıları düşüncelerini şöyle paylaşmıştır: "Yeterli bence, geziler oluyor mesela bazen, hocalar seçiyor, seçiyorlarsa katılıyoruz, seçmiyorlarsa katılmıyoruz." (C1T1); "Güzel şeyler yapılıyor. Geçen sene hatta okul açısından öğretmenler açısından bayağı beğenilen tiyatro çalışmamız vardı. Seviyorum bu tarzda şeyleri. Okulda da yapılan çalışmalara katılmaya çalışıyorum. Kendimi geliştirebilmek isterim açıkçası." (C1T8); "Sporla ilgili faaliyetler var, önceden bende katılıyordum, koşu vardı, futbol oynuyordum şimdi yok, işte hastalıktan dolayı pek ilerleme falan olamayacağı için katılmıyorum." (C2T4).

Sosyal ve bilimsel faaliyetleri yetersiz bulan öğrenciler ikinci okuldadır (C2). Bu öğrenciler hem faaliyetlerin azlığından hem de okulun fiziki olarak küçük olmasından kaynaklı imkânların sınırlılığından bahsetmiştir (C2T1, C2T3, C2T5, C2T6, C2T9, C2T10). Bu durumu anlatırken (C2T1) "Çevre kulübündeyim. Birkaç kere çağırdılar toplantıya, gittik, orada birkaç şey yaptık, çağırmadılar başka. Aslında yapılabilir bir şeyler ama fazla yapıldığını görmüyorum." derken, (C2T9) "Biz mezun oluyoruz ama geziler falan daha fazla olabilir mesela. Bir de çok küçük yani okul, spor salonu falan yok, bir şey yapmak da pek mümkün değil." demiştir.

Diğer taraftan alt düzey okullarda öğretmenlerin birçoğu okullarındaki sosyal ve bilimsel etkinliklerin imkânlar doğrultusunda yapıldığını ifade etmiştir (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö4, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Örneğin, bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yaptıkları etkinlikleri şöyle anlatmıştır: "Okulumuzda yine benim geldiğim okula kıyasla sosyal kulüpler geziler inanılmaz fazla bu okulda, kadroda çok iyi olduğu için öğretmenlerimiz gözlemliyorum birçok yere gezi düzenliyorlar, biz edebiyat zümresi olarak ilçede düzenlenen birçok yarışmaya katılmaya çalışıyoruz, şiir yarışmaları, kompozisyon, resim yarışmaları." (C1Ö6). Yine bir matematik öğretmeni önceki yıllarda yaptığı etkinliklerden bahsetmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin alt düzey olması sebebiyle matematik alanında çalışmalar yapamadığını daha çok satranç, model uçak yapımı gibi çalışmalar yürüttüklerini ifade etmiştir: "Bilimsel aktiviteler değil ama sosyal aktiviteler yapan bir öğretmenim, bu sene biraz ara verdim diyelim, daha önce çocukları model uçak yapımına yönlendirdim, satranca yönlendirdim, ama matematik projeleri tabiki okuldan kaynaklı zaten çalışma düzeyi olarak matematiği bilmeyen öğrencilerle çalıştığım için bir matematik projesi yapmaya şimdiye kadar cesaret edemedim." (C2Ö6). Buna karşın, her iki okuldan da bazı öğretmenler bilimsel, kültürel ya da sportif faaliyetlerin çok fazla yapılamadığını belirtmiştir (C1Ö3, C1Ö5, C2Ö2, C2Ö3). Bunda, ders programlarının

yoğun olması ve öğrencilerin isteksizliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bir öğretmen bu konuyu "Öğrencilerin çok talebi yok, aslında yapılabilir." (C2Ö2) şeklinde özetlerken bir diğeri düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

> Şimdi şöyle bizim ders saatimiz çok fazla, artı kurslar var, destekleme yetiştirme kursları, yani biz ful kapasite çalışıyoruz. Dolayısıyla da akademik anlamda araştırma ya da bir etkinlik yapmaya çok fırsat kalmıyor. Okul adına TÜBİTAK projesi yapmaya çalışan oluyor, ilgilenmeye çalışıyoruz ama çok fazla yol gösteremiyoruz maalesef, öğrenciler projelerini kendileri belirliyor bizimle de fikir telakkisinde bulunuyorlar, bu şekilde ancak yardımcı oluyoruz. (C1Ö5)

Sosyal ve bilimsel etkinlikler konusunda yöneticilerden birinin yaklaşımı olumludur (C1Y1). Söz konusu yönetici okullarında gerek kültürel gerekse sportif faaliyetlerin yoğun olarak yapıldığını şu sözlerle anlatmıştır: "Okulumuz hareketli bir okul, her hafta en az bir, iki tane etkinliğimiz olur. Tarihi kültürel yerleri gezme olur işte bir bilimsel bir sergiye götürürüz. Üniversiteleri gezdiririz… İki yıl üst üste Ankara şiir okuma yarışmasında derece aldık, çeşitli kompozisyon yarışmalarında aynı, sportif yarışmalarda erkek kızlar il üçüncüsü oldular." (C1Y1). Diğer idareciler ise sınırlılıklara dikkat çekmiş, imkanların el verdiği ölçüde geziler ya da sportif faaliyetler yapıldığından bahsetmiştir. Ayrıca, her iki okulda da kapalı spor salonu ve sanat dersleri için atölye olmayışı, açık spor alanlarının az oluşu sınırlılıklar arasında dile getirilmiştir.

Alt düzey okullardaki velilerin daha ziyade beklentisinin disiplin ve eğitim olduğu görülmüştür. Okuldaki bilimsel ve sosyal faaliyetler hakkında çok fazla görüş bildirmemişlerdir. Bununla birlikte alt düzey okullarda yapılan gözlemler sonucunda her iki okulda da öne çıkan hususlar; sigaranın ve küfürlü konuşmanın yaygın olması, teneffüslerde birbiriyle uğraşan, tartışan öğrencilere sıkça rastlanması ve kötü kokudur. Tuvaletlerde yoğun sigara içilen bu okullarda sigara ve tuvalet kokusu tuvaletlerin dışına da yayılmaktadır. Onun dışında ikinci okulda (C2) kılık kıyafet konusunda özellikle kız öğrencilerin iddialı tercihler yaptığı, makyajın oldukça yaygın olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, her iki okul da fizikî olarak küçük sayılabilecek okullardır. Kapalı spor salonu, resim ve müzik atölyeleri yoktur. Bu okullarda öne çıkan olumlu bir nitelik, ilk okulda (C1) öğretmen, idareci ve öğrenciler arasındaki uyumlu ve samimi ilişkidir. Görüşülen öğrenciler genellikle öğretmenlerinden övgüyle bahsetmiştir. Gerek okul ortamında gerekse öğretmenler odasında tanık olunan öğretmen öğrenci diyalogları da bu olumlu ilişkiyi yansıtmaktadır.

4.3.2. Öğrenme Fırsatları

Bu bölümde, farklı başarı düzeyindeki okullarda derslerin işlenişi, katılım ve öğretim açısından ortaya çıkan farklılıklar incelenmektedir. Yapılan ders gözlemlerinin de katkısıyla hazırlanan bu bölüm, ağırlıklı olarak derslerin başlıca aktörleri olan öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Üst Düzey Okullarda Öğrenme Fırsatları

Üst düzey okullarda öğrenciler, genel itibarıyla öğretmenlerin ders anlatışını ve dersler sırasında sınıf atmosferini olumlu değerlendirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin genel itibarıyla öğretmenleri hakkında oldukça olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir (A1T1, A1T2, A1T3, A1T4, A1T5, A1T6, A1T7, A1T8, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A2T8). Ders esnasında gerek öğretmenlerin tutumu gerek sınıfın ilgisi öğrencilerin memnuniyet duydukları hususlar arasında sıklıkla zikredilmiştir. Örneğin bir öğrenci öğretmenlerin tutumunu; "Öğretmenler anlayıp anlamadığımıza önem veriyorlar. Mesela farklı sorular getirdiğimizde bakıyorlar, öğle arasında ya da ders sonlarında sorularımızı cevaplıyorlar. Ders içi etkinliklerimizde de yardımcı oluyorlar, mesela biz, 'Hocam şöyle bir düşüncem var bunu uygulayabilir miyiz?' dediğimizde yardım ediyorlar, ne branş olursa olsun." (A2T2) sözleriyle anlatmıştır. Bir başka öğrenci, derslerin nasıl geçtiğini şu sözlerle özetmemiştir: "Mesela kendi sınıfım için konuşursam ders esnasında hayat duruyor diyebilirim yani derse odaklıyız." (A2T6). Yine bir diğer öğrenci, derslerin nasıl geçtiğine dair düşüncelerini şu şekilde anlatmıştır:

> Bence öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı hepsinin çok iyi. Zaten hepsi oldukça deneyimli öğretmeler, buraya geldiğimden beri hepsinin en az 18, 15 yıl çalıştığını duyduk hepsinden... Dersler genel olarak çok hızlı geçiyor. Biz dur durak demeden dersler geçiyor. Sınıfta aktif oluyor genelde. Mesela bir konuyla ilgili bir şey oluyor herkes birbiriyle mesela matematikte bir soru çözüyoruz diyelim herkes birbiriyle ben bunu buldum sen ne buldun, ben onu böyle buldum sen nasıl buldun, hoca çözmeden çok kişi birbiriyle alışveriş veya kendi eksiğini bulup onu çıkartabiliyor. Sıralar arasında konuştuğumuz oluyor ama dersle ilgili oluyor. Hocalar da pek bir şey söylemiyor. (A1T1)

Öte yandan öğrencilerin çoğunluğu gerek ders esnasında gerekse diğer zamanlarda akranlarıyla yarışmanın ya da yardımlaşmanın öğrenimlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir (A1T1, A1T2, A1T5, A2T1, A2T3, A2T5, A2T6, A2T7, A2T8, A2T9). Örneğin bir öğrenci; "Herkes zaten dersle alakalı oluyor. Mesela matematik sevenler

matematikte diğer arkadaşlarına yardım ediyor. Fizik bilenler fizikte diğer arkadaşlarına yardım ediyor. O şekilde daha dengeli bir sınıf dağılımı oluyor." (A1T4) sözleriyle yardımlaşmanın katkısından bahsederken bir diğeri aralarındaki rekabeti şöyle dile getirmiştir: "Rekabet hissediliyor, mesela arka taraftan bir arkadaşımız soruya cevap verdiğinde ben de hırslanıyorum acaba o dersi daha mı iyi dinledi de benden önce cevap verdi ya da benden daha iyi cevap verdi diye, ya da aldığımız notlara bakarak bir yarış oluyor." (A1T5). Öğrencilerden biri ise derslerde oluşan bu rekabetin yıkıcı değil yapıcı olduğuna şu sözlerle dikkat çekmiştir:

> Derslere güzel, etkin bir katılım var, bir de yani herkes katılmaya çalışır, onda da bir yarış oluyor ders sırasında. Yani hırs değil ama azim var, bir yarış var, genelde ama kimse birbirine karşı bir kin beslemiyor, yani şöyle söyleyeyim hırslı olursanız sınav zamanı dayanışma içinde olmazsınız ama azimliyseniz eğer sınav zamanında dayanışma içinde olursunuz. Biz sınav zamanı dayanışma içinde oluyoruz genelde. (A2T5)

Ayrıca, gerek ders gözlemleri sırasında elde edilen veriler gerek katılımcıların ifadeleri üst düzey okullarda derslerin içerik yönüyle daha üst düzey olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, A okulundaki açık defter kitap uygulaması üst düzey okullarda öğretim açısından ortaya çıkabilecek farklılıklar için önemli örnektir. Orta ve alt düzey okullarda görülmeyen, biraz daha üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ölçmeye dayalı bu uygulamaya dair bir öğrencinin ve velisinin görüşleri şöyledir:

> Gerçekten memnunum öğretmen olsun, verdikleri yöntemler eğitim şekilleri olsun, her yönden iyi bir tek sınavlarından memnun değilim. Çünkü ilk sınavlarımız iyiydi fakat ikinci sınavlarda defter kitap açık yaptılar ve ondan sonra bu defter kitaptan sonra biz bu zamana kadar hiç defter kitap açık sınav olmamıştık ilk kez karşılaştık ve biraz, ilk kez karşılaştığımız için biraz zorlandığımızı düşünüyorum genel olarak. (A1T1)

> Açık defter kitap uygulaması yapıldı sınavlarda, onda zorlandı baya, önce buna hazırlamalıydı öğretmenleri, yorumlama da eksikti, evde ben çalıştırdım, ama zorlandı yine de. Bu neslin en büyük eksikliği yorum yapamamaları, yorum yapamıyorlar, düşünün 21 Haziran-21 Mart olayını yorumlayamıyordu, yoruma dayalı bir sistem lazım, öğretmenlerin yoruma dayalı öğretim yapması lazım, çocuk ezber yapmamalı, yorumlamayı öğrenmeliler. (A1T1V)

Bununla birlikte, üst düzey okullardaki öğrenciler fen bilimleri derslerinde ara ara laboratuvar kullanıldığından bahsetmiştir. Bu da yine öğrenme de farklılık oluşturabilecek hususlardandır. Diğer taraftan, üst düzey okullardaki kimi öğrenciler öğretmenlerden bazılarının ders işleyişini ve sınıf hakimiyetini yeterli bulmamaktadır (A2T7, A2T9).

Ayrıca bu öğrenciler, okulun sınavsız olmasıyla alanında iyi olduğu düşünülen popüler bazı öğretmenlerin sınavlı okullara gitmesinden dolayı üzüntü duymaktadır. İlgili öğrencilerin velileri de bu durumdan rahatsız olduklarını dile getirmiştir (A2T7V, A2T9V). Öğrencilerden biri ve velisi bu konuya dair düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Gerçekten çok sevmiştim ilk geldiğimde. Ama 10'uncu sınıfta çıkan işte okulların sınavlı ya da sınavsız olmasına, bizim okulun sınavsız olması o kadar kötü oldu ki bizi gerçekten çok etkiledi, 12'leri de etkiledi. Çünkü bu okul öyle olunca okuldan toplam üç hoca ayrıldı, sınavlı okullara gittiler, okulun en iyi hocalarıydı. Onlar ayrıldı ve bu bizi o kadar çok etkiledi ki. (A2T7)

> Evet iki yıla kadar memnunduk ama bu yıl diyeyim biraz öğretmenlerinden şikayetçi bazı öğretmenlerinden o yani yoksa arkadaşları falan iyi. Birkaç öğretmenleri değişmiş o yönden kalite düştü bir de şeyler oldu ya, bu adrese dayalı olduğu için ondan sonra diyor okulumuz biraz kalitesizleşti, yani önceden daha iyiydi. Yani şu ana kadar hiçbir şikâyeti gelmedi ortam yönünden yani müdüründen arkadaşlarından etraftan çok şükür bir sıkıntımız olmadı. Sadece işte dediğim bu yıl ki öğretmenlerinden bazılarıyla ilgili yoksa memnun okulundan. (A2T9V)

Üst düzey okullarda, genel itibarıyla öğretmenler öğrencilerin derslere karşı oldukça ilgili olduğunu, derse aktif katılım sağladığını ve dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirdiğini belirtmiştir (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4, A2Ö5). Örneğin, öğrencilerin ilgilerinden oldukça memnun olduğunu ifade eden bir matematik öğretmeni derslerin nasıl geçtiğini; "Biz şöyle işliyoruz, tahtada sorularımızı seçip tek tek çözüyoruz. Kimi zaman o kadar hızlı yapanlar var ki birebir yaparken diğer tahtaya farklı soru yazmak zorunda kalıyoruz. Çok hızlı öğrencilerimiz var. Yani bunu gördükçe zaten öğretmen de ona göre öğrenciler ne kadar ne istiyorsa onu vermeye çalışıyoruz." (A1Ö1) sözleriyle özetlemiştir. Bir tarih öğretmeni ise öğrencilerin derse olan ilgisini ve bu ilginin öğretmen açısından sonuçları hakkında şunları söylemiştir:

> Bir öğretmen olarak çok rahatsın, niye rahatsın, ben tarihi bir defa anlattığımda çocuk iyi dinler, soru cevap yaptığımda çok geri dönüt çıkar. Burada dersinizi verimli bir şekilde işleyebilirsiniz, sorun olmaz yani öğrenci ders kaygısı içindedir. Tabii ki tarihe ilgisi olanlar vardır, MF'ci olup tarihe çok büyük ilgisi olan öğrencilerimiz de var. Ama diğerleri de yine ders kaygısı içinde olduğundan derse ilgilidir. (A2Ö2)

Söz konusu tarih öğretmenin ifadeleri, sözel sınıfların olmadığı üst düzey okullarda sözel bir ders olan tarihin nasıl işlendiği ve öğrencilerin ne kadar ilgili olduğuna dair fikir verdiğinden ayrıca kıymetlidir. Yine mesela dil öğrenimi, niteliksel farklılaşmanın

sağlandığı özel alanlardan olduğu için İngilizce dersinin de ayrıcalıklı bir yönü vardır. Diğer okullarda, İngilizce öğretmenleri derslerine gereken önemin verilmediğini ve öğrencilerin dil öğreniminin kendilerine sağlayacağı kazancın bilincinde olmadığını düşünürken üst düzey okullarda durum farklılaşmaktadır. Bir İngilizce öğretmeni bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> Genelde ilgili öğrencilerimiz, tabi İngilizce olunca bazılarının özel ilgi alanı oluyor dil onlar daha da ilgili oluyor, onlarla biraz daha derine inebiliyoruz ama genel olarak da dersleri rahatça işleyebileceğiniz bir ortam var, farklı okullarda da çalıştım, öğrencinin derse ilgisini çekmek, bunu belirli bir seviyede tutmak zordur, bu anlamda buradaki öğrenci çok farklı, derslere ilgi düzeyi yüksek, tabi bu da dersinizi daha rahat işlemenize yardımcı oluyor, hatta daha ne verebilirim düşüncesine kapılıyorsunuz. (A2Ö5)

Ayrıca araştırma sırasında, diğer okuldaki (A1) İngilizce öğretmenleriyle yapılan sohbetlerde de öğrencilerin düzeylerinin iyi olduğu, hatta bazı öğrencilerin ortaokulda özel okulda okumamasına rağmen çok iyi bir seviyede oldukları, bunu lisede de geliştirmeye devam ettikleri söylenmiştir. Ayrıca, bu okullardaki sayısal branş öğretmenleri derslerini müfredata uygun hatta biraz daha ayrıntılı ve üst seviyede işlediklerini ifade etmiştir. Örneğin, bir fizik öğretmeni bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır: "Ben çok yoğun ders anlattığım için çocukların çok iyi dinlemesi gerekiyor, çünkü dersimizden gelen bir şey var, fizik dersi olduğu için çocuklarımızın beni çok iyi dinlemesi gerekiyor. Ama çok şanslıyız yani ben öyle düşünüyorum açıkçası, çünkü öğrenciler dersle ilgili, gayretli, yani ben yoğun işliyorum mesela, öğrenciler buna ayak uyduruyor." (A2Ö3). Benzer şekilde bir diğer fizik öğretmeni, öğrencilerin seviyeleriyle doğru orantılı olarak derslerini üst seviyede işleyebildiğini belirtmiştir:

> Matematikte hiç takılmıyoruz çocukların matematik altyapısı çok iyi. Bir de hepsinin en az bütün derslerden mesela en azından iki tane test kitabı var. Dershaneye gidiyorlar, özel ders alıyorlar. Çocuk derse hazırlıklı geliyor. Şimdi hazırlıklı gelen bir öğrenciye fizik anlatmak çok kolay, matematikte boğulmuyorsun, hatta daha üst seviyede işliyorsun, çünkü alt yapısı güçlü, alıcı bir kitle var karşında. Ders anlatımı da hızlı, ben soru yazıyorum, işlem tıkır tıkır hızlı yapılıyor. (A1Ö4)

Dahası, öğrencilerin almaya açık ve motivasyonlarının güçlü oluşunun öğretmenleri de daha verici olma noktasında motive ettiğine birçok öğretmen dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, öğrenci potansiyelinin derslerde daha üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinlikler yapılmasına ve bunun yanı sıra ölçme değerlendirmenin de yine üst düzey

olmasına imkân tanıdığı belirtilmiştir. Örneğin, okulların birinde uygulanan açık defter kitap uygulaması buna örnek gösterilebilir. Öğretmenlerden biri uygulamayı şöyle anlatmıştır:

> Gelen öğrencinin kalitesi çok önemli. Seviye olarak çok önemli. Yani o olduktan sonra, tabii ki öğretmene de çok iş düşüyor. Başarılı öğrenci gelince öğretmenin ona göre daha fazla hazırlık yapması, daha farklılaşması gerekiyor. Şimdi, son sınava göre baktığımızda mesela bizler artık derslerimizde daha çok yorumlamaya yönelik sorular soruyoruz. Hatta açık uçlu, defter kitap açık sınav yaptık, çok da iyi oldu. Yalnız şu da var öğrencilerimiz açıp baktılar mı defter kitaba, bakmadılar. Derste o konuyu öğrendikleri pekiştirdikleri için gerek kalmadı. O sadece bir güven verdi onlara o sınav esnasında. Sorular anlamında kendimizi birazcık daha değiştirmeye geliştirmeye çalışıyoruz. Yorumlama yani sadece bilgiyi verip de sonucu isteme şeklinde değil, bir problem gibi bir hikâye gibi soru sorup öğrenci önce konuyu anlayacak. Konudan çıkacak soruyu da kendi çıkarıyor onun içerisinden. Bu tarz sorularla derslerimizi aslında birazcık daha farklı işlemeye çalışıyoruz… Yani hem dersin işlenişi hem de ölçme değerlendirme daha üst düzey öyle söyleyebiliriz. (A1Ö1)

Diğer taraftan üst düzey okullarda öne çıkan bir başka husus, öğrencilerin çok fazla kitap okuyor olmasıdır. Her iki okulda da gerek öğretmenlerle gerek öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu durum dile getirilmiştir. Örneğin, bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, öğretmenlerden daha fazla okuyan öğrencileri olduğunu belirterek bu okulda çalışmanın kendisine de katkı sağladığını ifade etmiştir: "Gerçekten çok güzel kitap okuyorlar. Yani öğretmenlerden daha fazla okuyorlar. Bu öğretmenler içinde bir şans. Aslında öğrenciler de bizi eğitiyor. Ben bu okula geldiğimden bu yana ciddi eğitildim yani. Kim eğitiyor öğretmenler değil yani öğrenciler eğitti, o yüzden şanslıyım." (A1Ö2)

Öte yandan, üst düzey okullardaki birçok öğretmen başarıya göre gruplamanın sınıflarda bir denge sağlayarak öğretim sürecini rahatlattığına dikkat çekmiştir (A1Ö1, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4). Dersin belirli bir seviyede işlenebilmesine imkân tanıyan bu durum öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmektedir. Aksi halde başarılı öğrencilerin kaybedilebileceğine değinen bir öğretmen "Ama öteki türlü yani çalıştığım diğer okullarda sınıfta dersle ilgili öğrenci az olunca ister istemez dersin hızı düşüyor, geri kalanı derse çekeyim derken daha parlak ilgili öğrenciyi yavaşlatmış oluyorsunuz." (A2Ö2) derken bir başkası gruplamanın tüm öğrencilere fayda sağlayacağına dair görüşleri şu sözlerle dile getirmiştir:

> Bir de öğretmenin izleyeceği bir yöntem var. Bir ne diyeyim ders işte müfredat var, şimdi aynı sınıfta birden fazla seviye olduğunda öğretmen hangisine göre gideceğini bilemez. Orta

> seviyeden devam ederse ileri seviyedeki dersten kopabilir. Yine orta seviyede devam ettiğinde daha düşük seviyedeki öğrenci kopabilir. Yani bu sefer sadece orta seviye devam edebilir diğer gruplar kopar. Ama aynı seviyede olduğunda hiçbir öğrencinin kopma ihtimali olmaz çünkü aynı seviyede zaten öğrenci. O yüzden bence kesinlikle ve kesinlikle öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılması lazım. (AÖ3)

Ayrıca, öğretmenlere göre benzer başarı seviyesinde olmaları sınıf ortamında gerek yardımlaşma gerek yarışma olsun öğrencileri harekete geçirerek öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Bu duruma ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri şöyledir: "Mesela ders konusunda birbirlerine yardımcı oluyorlar. Aslında birbirine yardım ettiğinde daha da güzel oluyor. Bizden önce birbirlerine soruyorlar yapamadıkları soruları bunu çok güzel buluyorum." (A1Ö1); "Öğrencilerin altyapıları iyi, sınavla geldikleri için iyiler bence, iyi bir seviyedeler, artı öğrencilerin iyi olmasından dolayı birbirlerini de besliyorlar aslında, yardımlaşıyorlar." (A2Ö1).

Bununla birlikte, üst düzey okullarda yapılan ders gözlemlerinde elde edilen bulgular öğrenci ve öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Her iki okulda da ikişer derse gözlemci olarak katılım sağlanmış olup ders esnasındaki öğrenci ve öğretmen tutumları incelenmiştir (A Okulu: 10. sınıf biyoloji, 11. sınıf matematik, A2 Okulu: 12. sınıf tarih, 9. sınıf kimya). Her iki okuldaki derslerde de öğrencilerin oldukça ilgili olduğu, aktif katılım sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca, ikinci okulun (A2) yeni sistemle mahalle okulu olmasından dolayı 9. sınıflarda mevcudun fazla oluşu hem sınıfın fizikî büyüklüğü hem de sınıf atmosferi itibarıyla olumsuz değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden birinin (A1Ö1) 11. sınıflardaki matematik dersine ilişkin dikkat çeken hususlar şunlardır:

Ders saatinde öğretmenle birlikte sınıfa girilmiştir, sınıf mevcudu yaklaşık 20 kişidir. Öğretmen hem beyaz tahtayı hem akıllı tahtayı aktif kullanarak her iki tahtaya da birer soru yazmıştır. Görüşme sırasında AÖ1, bazı öğrenciler daha iyi olduğu için iki soru yazıyorum, biri daha zor olan, daha ileri öğrenci birinciyi yapınca ona geçebilsin diye bu yolu izlediğini söylemiştir. Öğretmen, sorunun çözümü için verdiği sürede öğrenciler kısık sesle aralarında tartışmışlar ve daha sonra öğretmen soruyu çözmüştür. Diğer soruları öğrencilerin çözdüğü derste öğrencilerin ilgisinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, "Hocam, ben böyle bir soru görmüştüm" gibi araya girerek kendi sorularını sorarak ya da "Hocam, ya şöyle olsaydı?" gibi sorunun muhtemel şekillerini gündeme getirerek dersin içeriğini zenginleştirdikleri görülmüştür. Ders esnasında hafif bir uğultu olsa da bunun sorularla ilgili olmasından kaynaklı öğretmen müdahale etmemiştir. Genel itibarıyla,

saygılı ve anlayışlı bir atmosferin hâkim olduğu, öğrencilerin aktif katılım sağladığı, sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip oldukları ve öğretmenin de anlatmaya gayretli oluşu dikkat çekmiştir.

Orta Düzey Okullarda Öğrenme Fırsatları

Orta düzey okullarda öğrencilerin çoğu derslerin işlenişi ve derse katılım konusunda kısmen olumsuz düşüncelere sahiptir. Genelde öğrenciler, öğretmen tutumları ya da bazı öğrencilerin ilgisizliği, konuşması gibi dersin işleyişini bozan hususlardan rahatsızlık duyduğunu dile getirmiştir (B1T1, B1T2, B1T3, B1T6, B1T8, B1T10, B2T1, B2T2, B2T3, B2T4, B2T6, B2T7). Özellikle dersteki öğretmen tutumlarından rahatsızlıklarını dile getiren öğrenciler bu konuda öğretmenlerin sınıfa hâkim olamamasından, bazı derslerin yüzeysel işlendiğinden ya da boş geçtiğinden bahsetmiştir. Yine öğrencilerin çoğu bazı akranlarının konuşarak ya da diğer öğrencilere sataşarak dersin işlenişini bozan ya da aksatan davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Örneğin bir öğrencinin bu konudaki görüşleri ve bunun yanı sıra annesinin kızının görüşlerini destekleyen ifadeleri şu şekildedir:

> Yani bence ders ağırlıkları biraz daha fazla olmalı. Saçma sapan şeyler koydular, bilgi kuramı gibi mesela, boş slayt yapıyoruz boş geçiyor yani onlar yerine önemli dersleri koyabilirler. Derste sadece ders anlatıp geçiyorlar mesela, yüzeysel bir şekilde, bu da kötü. Test getirebilirler, birçok soru çeşidi var yani çözebilirler anlamadığımız yerlerle falan ilgilenebilirler. Mesela o konuda biraz sıkıntılıyım. Bir de bazıları derslerde özellikle dersi kaynatmaya kurulu makine gibiler, direk dersi nasıl kaynatacakları falan, yani zaten hocalar onlara kızarken de ders kaynıyor. (B1T1)

> Anlayamadığı şeylerin tekrarı konusunda çocuğa çok iş düşüyor, çocuğun kendisi çalışması gerekiyor bir şeyleri tamamlayabilmesi için, daha çok veriyle daha çok öğretmenlerin anlatabilmesini isterdim, çocukların bilmedikleri konuları daha detaylandırarak, dersi derste anlayacakları şekilde anlatmalarını. Örnek soru çözme sayısını bile artırmaları gerektiğini düşünüyorum ben. Sadece müfredattaki kitaptaki iki soruyla değil de soru sayısını artırarak daha çok soru çözmeleri gerektiğini düşünüyorum açıkçası. (B1T1V)

Bazı öğrenciler ise özellikle ileri yaştaki öğretmenlerin derslerde daha tahammülsüz olduklarından ya da ders anlatımında dikkatsiz davranabildiklerinden bahsetmiştir. Derslerin işlenişini aksatan bu durum öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilmektedir. Örneğin bu konuya değinen bir öğrenci şunları söylemiştir: “Yaşılar, alttan alamıyorlar, tahammül seviyeleri olmuyor. Onun dışında, diğerleri empati kuruyorlar anlayışla

karşılıyorlar. Bazı derslerde, yani çok eğlenceli olan öğretmenler mesela sıkıldığımız zaman bizi bırakan öğretmenlerimiz daha eğlenceli hızlı geçiyor onların dersleri. Onun dışında çok yavaş geçen herkesin uyuduğu dersler de var." (B1T3). Yine bu hususu dile getiren bir başkası düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

> Ama bazen bazı hocalar bayağı eksik, mesela hocaların sürekli yanlışlarını buluyoruz özellikle matematikte. Hoca formülleri falan yanlış yapıyor eksiyi unutuyor, artıyı unutuyor. Bizim sınıftaki dersi çok iyi olan kişiler onu düzeltiyor. Bu yani eğer onlar fark etmezse biz yanlış yapmış oluruz, bu çok büyük bir sıkıntı. Öyle olunca biraz tabii strese giriyorlar acaba ne oldu niye yapamadım falan oluyorlar, fark ediyor hoca da. Bir de bence öğretmenliğin emekliliği biraz daha şey olabilir. Çünkü yaş ilerledikçe artık o konuları unutma gibi şeyler oluyor, ben ona bağlıyorum. (B2T6)

Kimi öğrenciler ise özellikle öğretmenlerin dersi ilgi çekici hale getiremediğini, öğrencilerle bağ kuramadığını, derslerin monoton ve sıkıcı geçtiğini ifade etmiştir. Bu konuya değinen bir öğrenci düşüncelerini dile getirmiştir: "Öğretmenler açısından fazla parlak bir şey göremiyorum. Mesela bazı hocalar çok katı, normalde bir derse girdiğinde öğrenciyi mutlu etmen için bir şey yapman gerekiyor, güzel bir enerji vermen gerekiyor, ama öyle değiller. Soğukkanlı bir şekilde giriyorlar, dersi anlatıyorlar, bazen yani çok şey oluyor, elektrik alamıyoruz, o dersten soğumaya başlıyoruz." (B1T6). Benzer şekilde bir başka öğrenci bu konuya şu sözlerle değinmiştir: "Öğretmenlerden iyi olanlar var, ama kötü olanlar çoğunlukta. Mesela yani dersleri çok monoton anlatıyorlar, derse bizi çekemiyorlar, genelde sıkılıyoruz, konuşuyoruz, konuştuğumuz için de kızıyorlar." (B2T2). Söz konusu öğrencinin annesi de derslerin işlenişindeki soruna dikkat çekmiş, bununla birlikte öğrenci profilinden dolayı öğretmenlerin içinde bulunduğu durumun güçlüğünden bahsederek onlara hak verdiğini belirtmiştir. Bu veli düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

> Sınıflar çok kalabalık, mesela ben oğlumun okuluna gidiyorum, şöyle diyor öğretmeni mesela, ben sınıfa giriyorum, sınıftaki bütün çocuklar azman gibi, diyor, yani susturamıyorum, susmayınca da ders anlatamıyorum, diyor ki haklı doğal olarak onların susması lazım ki ders anlatsın, anlatamıyorum 45 dakika boşu boşuna geçiyor diyor, çok üzülüyorum, diyor. Yani ben çok hak verdim, öğretmenler de çok haklı. Öğretmenlerin de çok yapacak bir şeyi yok bu durumda, ne yapabilir ki. Yani 40 kişilik sınıfta, 10 kişiyi sustursam diyor 20'si susmuyor. Yani öğretmenleri de suçlayamam bu durumda biz kendi evimizdeki çocukları susturamıyoruz. (B2T2V)

Ayrıca, diğer okullardaki eğitimcilerin dile getirdiği gibi orta ve alt düzey okullarda derslerle görece daha ilgili bir öğrencinin sınıfın çoğunluğu ilgisiz olunca arka planda kalabildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğrenci sınıf arkadaşlarının alaycı tavırlarından çekindiği için derslerde soru soramadığını belirtmiş, öğretmenlerin de buna engel olmadığına dikkat çekmiştir:

> Şimdi bizim buradaki öğretmenlerimiz aslında iyi öğretmenler, ama bazıları pek ilgilenmiyor. Mesela öğretmenlere saygısızlık yapılınca pek fazla şey yapmıyorlar… Yani aslında arkadaşlar çok önemli olduğu için bir şey sormaya da çekiniyor insan. Çünkü kimse bir şey sormuyor, hoca, "anladın mı?" deyince "anladım," diyorlar. Böyle dalga geçme şeyi çok olduğu için de soramıyorsunuz, işte öyle aslında öğretmenler iyi de öğrencileri disiplin konusunda pek şey yapamıyorlar. (B2T1)

Bir diğer öğrenci ise üniversite sınavına hazırlandığı süreçte sınıf arkadaşlarının birçoğunun ilgisiz olduğunu, bununla beraber ders çalışanlara karşı saygılı ve anlayışlı olmadıklarını belirtmiştir: "Bizim sınıf 12 kişi, dört beş kişi çalışıyor, aralarında ben de varım onların. Ama karşılıklı saygı yok, mesela diyor ki, ben seneye hazırlanacağım, ama burada ben hazırlanıyorum belki ben bu sene girmek istiyorum, seneye vaktim olmayacak, ailem dershaneye gönderemeyecek, ama diyor ki ben bu sene hazırlanmıyorum ki ne yapabilirim." (B1T8). Söz konusu öğrencinin velisi ise bu hususta öğretmenlerin ilgisizliğinden duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir:

> Geçen seneye kadar çok iyiydi bu 12'nci sınıfta artık bilmiyorum neden kaynaklanıyor, çocuklardan mı kaynaklanıyor, hocalardan mı kaynaklanıyor boş vermişlik var derslerde. Öğretmenler herhalde sıkıntılı zamanları diye üstlerine mi gitmek istemiyorlar, hani psikolojik açıdan okulda rahat olsunlar babında mı düşünüyorlar bilemiyorum artık neden kaynaklanıyor ama bu sene öğretmen yönünden çok fazla verim alamıyoruz. (B1T8V)

Orta düzey okullarda öğrencilerin dikkat çektiği bir diğer husus ise laboratuvar kullanımının sınırlılığıdır. Örneğin bir öğrenci bu durumu; "Ben mesela laboratuvara gidip deney yapmayı isterdim, bunu çok isterdim. Hep istiyoruz ama hiç götürmüyorlar. Birkaç kez gittik, onun dışında hep yapacağız deyip götürmediler." (B1T3) sözleriyle dile getirmiştir. Öte yandan, bu okullardaki öğrencilerin bir kısmı genel itibarıyla derslerin işlenişi ya da ders esnasında sınıf atmosferini akranlarına göre daha olumlu değerlendirmektedir (B1T4, B1T5, B1T7, B1T9, B2T5, B2T8, B2T9, B2T11). Bu öğrencilerden biri öğretmenleri ve ders esnasındaki sınıf atmosferine dair görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Öğretmenlerimiz gayet yeterli yani okuldaki öğretmenler de diğer okullardaki öğretmenlere göre daha yani işlerini severek yapıyorlar. Sınıflara da hakimler, iyi yani. Zaten sınıfta ders olduğu zaman susuluyor, hocayla tamamıyla alakalı oluyoruz, öğretmenimizi dinliyoruz. Sonra gerekli notları alıyoruz. Onların bize karşı söylediği önemli noktalar varsa onları çalışıyoruz tabii. Ara ara koşuşanlar oluyor ama şimdi biz seneye üniversite sınavına gireceğiz, herkes bunun bilincinde, o yüzden daha dikkatli hareket ediyoruz. Öyle bir şey olduğu zaman biz kendimiz uyarıyoruz onları. (B1T5)

Bir diğeri ise yine sınıf arkadaşlarının derse ilgili olduğunu ifade etmiş ve öğretmenleriyle ilgili şunları söylemiştir: "Öğretmenler ders olarak üzerine düşeni yapıyorlar. Bize her şeyi öğretmeye çalışıyorlar. Sadece okul sınavına değil üniversite sınavına da hazırlıyorlar bizi. Hiçbir şekilde bizi geri çevirmiyorlar. Soru sormaya gittiğimizde veya konu anlatmak istediğimizde. Bu yüzden onları çok seviyoruz." (B2T8). Diğer taraftan, derslerle ilgili soruları bu okullardaki bazı öğrenciler kendilerinin pek ilgili olmadığını açıkça belirterek cevaplamıştır (B1T9, B2T10).

Orta düzey okullardan ilkinde görüşülen öğretmenler, derslerin nasıl geçtiğiyle ilgili olarak öğrencilerin alt yapılarının ve ilgilerinin yetersiz olduğundan bahsederken (B1Ö1, B1Ö2, B1Ö3, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B1Ö7) diğer okulda bunlara ek olarak öğrencilerin gereksiz konuşma, dikkati dağıtma gibi ders içi davranış sorunlarına da değinilmiştir (B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Örneğin gidilen okulların birincisinde bir öğretmen kendi ifadeleriyle bu durumu şöyle dile getirmiştir: "Dersimle acayip ilgililer falan diyemeyeceğim, zaten genel şeye de uymuyor bu, yani genel olarak ben diğer arkadaşlarımda da gözlemlediğim iyi denebilecek öğrenci maalesef çok az. Bunun dışında şey yaşamıyoruz sınıf yönetimi konusunda herhangi bir sıkıntı yok, bir tane öğrenci, iki tane öğrenci, onların da derse katılımını sağlıyoruz." (B1Ö2). Diğer okuldaki durumu ise bir başka öğretmenin şu sözleri anlatmaktadır:

> Zaten hedefi olan öğrenci ilgileniyor, o da dediğim gibi sınıf 20 kişiyse beş kişi ancak ilgileniyor, geri kalan ilgilenmiyor, yazmıyor, uyuyor. Mesela uyuyarak dersi geçiren çok öğrenci var, sessiz kalıp öğretmeni rahatsız etmeyelim, dersi rahatsız etmeyelim, böyle geçinip gidelim diyenler var, dersi bölen de var, bir yandan yazıyor bir yandan konuşuyor. Bir yandan yazıyor mesela not tutuyor bir yandan arkadaşını işte konuşmaya teşvik ediyor gibi böyle hareketli öğrenciler de var. Sınıftan sınıfa da değişiyor ama ilgili öğrenci sayısı az maalesef. (B2Ö1)

Diğer taraftan her iki okulda da öğretmenler, derslerde öğrencilerin ilgisi ve kapasiteleri ölçüsünde ayrıntıya ya da derine inilebildiğinden söz etmiştir. Dolayısıyla

görece ilgisiz ya da dikkati çabuk dağılan öğrenci profilinin ağırlıklı olmasının derslerin daha yüzeysel işlenmesine yol açtığını bir kimya öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir:

> Öğrencinin seviyesi belirleyici oluyor, yani siz öğretmen olarak onun aldığı alabileceği kadar veriyorsunuz, daha alıcı bir grup olsa atıyorum bir fen lisesi daha farklı olur tabiki bizim de vereceklerimiz, ama burada dediğim gibi öğrencilerimiz orta ve belki alt diyebileceğimiz düzeyde bizde derslerde onların seviyesine göre onların ilgisini çekecek örneklerle vermeye çalışıyoruz, daha temel seviyede işliyoruz, yoksa öğrenci çok da alıcı değil. (B2Ö3)

Ayrıca, ders bazında bir kıyaslama yapıldığında üst düzey okullarda fizik öğretmenleri çok yoğun ve daha üst seviye ders işlediklerinden bahsetmiş olmalarına (A1Ö4, A2Ö3) karşın orta düzey okullarda bu dersin biraz daha genel kültür seviyesinde işlendiği belirtilmiştir (B2Ö5). Bununla birlikte, fizik dersi müfredatının da yoğun olmadığı, dersin daha yüzeysel işlenmesine olanak tanıdığı ifade edilmiştir:

> Şimdi fazla derine inilmiyor, öğrencilerin hazır bulunuşlukları iyi değil yani sınıflarda birer, ikişer kişi var iyi denebilecek. Zaten Milli Eğitim'de bize diyor fazla derine inme. Müfredatta ne varsa onu anlat. Eğer müfredattaki konuları alır derine inmezsen biter, çünkü fiziği gittikçe basitleştirdiler, masala döndürdüler. Sözel kısmı daha fazla, sayısal kısmı 11'de sayısallaşıyor. 9 ve 10 da pek sayısal yok olan sayısal da zaten çocuklara yetiyor. Aslında ders sevdirirsen çok zevkli geçiyor, hayatın içinden örneklerle vermeye çalışıyoruz. Mesela, ODTÜ'de fizik alanında bir laboratuvar varmış herhalde, oraya götüreceğiz. İstiyoruz ki fiziğin yaşamın her alanında olduğunu görsünler ve ona göre de ilgileri, istekleri artsın. (B2Ö5)

Belirli bir dersin farklı yoğunlukta işlenmesine örnek olan bu durum aynı okul türü içinde müfredat farklılaşmasının bir örneğidir. Alt yapıları ve hazırbulunuşlukları görece zayıf öğrencilerin bulunduğu orta düzey okullarda verilen fizik dersi daha yüzeysel, genel kültür seviyesinde işlenmektedir. Bu öğrencilerin transkriptlerinde aynı ders adları yazacak olmasına karşın dersin seviyesi oldukça farklıdır. Sınıf geçme sisteminin de geçmiş yıllara göre kolaylaştırıldığı ortaöğretimde, bu ders özelinde söyleyecek olursak öğrencilerin zorlanmadan ve öğrenmeden sınıf geçme ihtimali yüksektir. Örneğin, aynı okuldaki matematik öğretmeni de sınıf geçme sisteminin kolaylığına değinmiş ve bu durumu şu sözlerle dile getirir:

> Fen sınıfının normalde matematiğe daha ilgili olması gerekir değil mi, ama değiller, şöyle biz dün müdür yardımcısı arkadaşımla fen sınıfının fen notlarına baktık, fizik kimya biyoloji. 20, 30 yani bunlar ailelerinin zoruyla fen sınıfına gelmiş öğrenciler. Mesela eskiden fen bölümüne geçmesi için çocuğun fizik, kimya, biyoloji notlarının belli bir ortalamada olması gerekiyordu. Artı matematik dersinde uyuyan fen öğrencisi var, yani sistem böyle. Çocuk 50 ortalamayı

> tutturunca mesela 12 tane ders var, bu 12 dersin ortalaması 50'yi tutunca geçiyor çocuk. Resim, beden, müzikten 100 alıyor çocuk. Hasbelkader edebiyattan şuradan buradan 40, 50 tutturuyor. Diğerleri 30, 30 olsa bile geçiyor bu çocuk ortalamayla geçiyor ki fen öğrencisi dediğim gibi. (B2Ö1)

Orta düzey okullarda öne çıkan bir diğer husus, kitap okuma alışkanlığının olmaması ve okuduğunu anlama noktasında görülen zayıflıktır. Üst düzey okullarda gerek öğretmen gerekse öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın her iki orta düzey okulda da Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, öğrencilerinin bu konudaki eksikliklerine değinmiş, kitap okuma alışkanlığının olmadığına ve okuduğunu anlama konusunda zayıf kaldıklarını dikkat çekmiştir (B1Ö1, B1Ö7, B2Ö2). Örneğin bir öğretmen öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki zayıflığını şu şekilde ifade etmiştir: "Algılama zayıflığı olduğunu düşünüyorum öğrencilerin, dinlediklerini anlamakta zorluk çekiyorlar, bir şey okuttuğunuz zaman da çok basit bir metin de bile ne anlattı bu metin ne söylüyor dediğiniz de gerçekten bunu algılayabilen öğrenci sayısı oldukça az ne ifade etme güçleri var ne de okuduklarını anlama güçleri." (B1Ö7). Yine bir diğer öğretmen konuya dair düşüncelerini bir misal çerçevesinde şöyle anlatmıştır:

> Bir kere altyapıları çok eksik, muhakeme yetenekleri çok eksik, okuma alışkanlıkları hemen hemen hiç yok. Mesela çok ilginçtir bir tane öğrencim, şimdi edebiyat olunca biz dönemde iki kitap okutuyoruz özet istiyoruz, hiç dedi kitap okumadım hayatımda, ilkokuldayken Cin Ali kitaplarından sonra hiçbir tane kitap okumamış. Erkek öğrenci, ona bir tane kişisel gelişim kitabı verdim dedim ki, hayatında bir ilk olsun sadece, hayatında ilk olsun istiyorum senin, bugün okuma saati vardı, her gün belli bir saat diyelim ki bu hafta 5'inci saat yapıyoruz, ilk defa dedi hayatımda bir kitabın yarısına geldim, yani bu tarz öğrenciler var ve hayatında kitap okumamış bir öğrenciye edebiyat anlatmaya çalışıyorum, çok ilginç bir şey. (B2Ö2)

Ayrıca, bazı öğretmenler gruplamayla öğrencilerin tek tipleştiğini değinerek sınıfta, başarılı, azimli öğrencilerin görülmeyişinin öğrenciler açısından rol model eksikliğine neden olduğu belirtilmiştir. Dersi ileri götürebilecek öğrencilere akranları kadar öğretmenlerin de ihtiyacı olduğunu bir öğretmen şu sözlerle dile getirmiştir:

> Derse katılım sağlayacak öğrenciler olmayınca çok zor, bu hem öğrencinin motivasyonunu etkiliyor hem bizi…Mesela biz tarihçi olduğumuz için hep bize sosyal sınıflar gelir, bir fen sınıfı gibi değil, kalite düşük. Davranış daha bozuk oluyor. Diyelim ki çocuk sporla ilgileniyor, niye fizik kimya ile uğraşayım, ben gidip BESYO okuyacağım, ne varsa sosyal derslere geliyor

çünkü daha kolay geliyor. Ama öğrenmeye de hevesi yok, öyle olunca yani o öğrenciyle yol almak çok zor. (B2Ö7)

Öte yandan, orta düzey okullarda yapılan ders gözlemlerinde derslere ilgi gösteren ve aktif katılım sağlayan öğrenci sayısının az olduğu, üst sınıflarda daha çok sessiz bir sınıf ortamı olsa da 9. ve 10. sınıflarda kendi aralarında konuşmadan kaynaklı sesin, uğultunun fazla olduğu görülmüştür (B1 Okulu: 11. sınıf TDE, 9. sınıf Biyoloji; B2 Okulu: 11. sınıf TDE, 10. sınıf: Kimya). Örneğin, ikinci okulda yine katılımcı öğretmenlerden birinin (B2Ö2) Türk dili ve edebiyatı dersine ait gözlem verileri şu şekildedir:

Sınıf mevcudu yaklaşık 20 kişi olup öğretmen 11'lerin en kalabalık sınıfı olduğunu söylemiştir. Öğrenciler genelde sessizdir, sınıfın yaklaşık yarısı derse ilgilidir diğer yarısı ise ilgisiz ama sessizdir. Anlatım bozukluklarının işlendiği derste mevcudun az olması da öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır. Soru cevap şeklinde ilerleyen derste öğretmen öğrencilerin katılımını artırmaya gayret etmektedir. Ayrıca, öğretmen konferans salonunda sınıflar arası münazara yapma konusunda öğrencileri teşvik etse de öğrencilerin buna pek ilgi göstermediği gözlenmiştir.

Alt Düzey Okullarda Öğrenme Fırsatları

Alt düzey okullarda öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf arkadaşlarının davranışlarından ya da bazı öğretmenlerle yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak derslerin işlenişi ve katılım konusunda kısmen olumsuz düşüncelere sahiptir (C1T1, C1T2, C1T3, C1T4, C1T5, C1T8, C1T11, C2T1, C2T3, C2T4, C2T5, C2T6, C2T10). Bu konuda, birinci okuldaki (C1) öğrenciler öğretmenlerinden olumlu bahsetse de derslerde konuşulması gibi akranlarının dersin akışını bozan davranışlarından rahatsız olduklarını dile getirmiştir. Örneğin, bir öğrenci bu konuyu şu sözlerle dile getirmiştir: "Öğretmenlerimiz çok ilgili, bu bizim için çok iyi ama sınıftakiler öyle değil, yarısı neredeyse ilgili değil. Bu dersin bölünmesine neden oluyor, bizim hakkımıza giriyorlar, mesela çok konuşuyorlar derslerde, bizim dinlememizi engelliyorlar. Mesela öyle olmasa daha ilgili olsalar hocalar daha fazla soru çözebilir, daha verimli geçebilir derslerimiz." (C1T2). Diğer okuldaki (C2) öğrenciler de akranlarıyla ilgili benzer olumsuzlukları dile getirmiştir. Bununla birlikte bazıları öğretmenlerin ders anlatış şekliyle ilgili eksiklikler olduğunu düşünmektedir. Örneğin, okuldaki öğrencilere göre sosyoekonomik durumu iyi olan bir öğrenci, bu eksiklikleri matematik, kimya ve fizikten özel ders alarak gidermeye çalıştığını belirtmiştir (C2T5).

Orta ve alt düzey okullarda son sınıfta üniversite sınavı yaklaştıkça ders çalışma ve derslere ilgi gösterme düzeyinin arttığı daha önce de belirtilmiştir. Bu konuya değinen bir son sınıf öğrencisi polis ya da subay olmak için gerekli sınavları vermek adına çaba sarf ettiğini ve okulun son zamanlarını değerlendirmeye çalıştığını belirtmiş, bununla birlikte kendi özeleştirisini ve sınıf arkadaşlarının ilgisizliğini şu sözlerle anlatmıştır:

> Öğretmenlerimiz gayet iyi. Belki bu çevredeki en iyi öğretmen kalitesine sahibiz ama öğrenciler iyi değil. Mesela sevmediği ders var konuşuyor, ilgisi olmasa bile saygı duyması, kimsenin hakkına girmemesi lazım. Yani sınıfın çok ilgili olduğunu söyleyemem, aslında kötü bir şey, kimse okumaya gelmemiş gibi, keyifli vakit geçirmek için geliyor. İnsanlar derse odaklı olmayabiliyor ama yapacağımız bir şey yok biz dersi dinleyeceğiz. Dokuzda, onda bende böyle düşünmüyordum, kafamın dikine gidiyordum. Sevmediğim ders varsa öğretmeni de sevmiyordum. Ama işte öyle olmuyormuş. (C1T11)

Ayrıca, alt düzey okullarda görüşülen bazı veliler de derslerde çok konuşulduğuna, bunun çocuklarının dersi dinleyişine engel olduğuna değinmiştir (C1T2V, C2T1V, C2T2V, C2T5V). Örneğin, bir öğrenci düşüncelerini "Dersler sürekli hocaların dur, sus, yapma işte sakin olun, ders anlatıyorum falan demesiyle geçiyor. Onun dışında iyi. Yine ders anlatılıyor. Hocalar zaten iyi ama yani bazı derslerde sınıf çok gürültü yapıyor, anlayamıyoruz hocayı ya da ilgimizi çekmiyor bazı dersler." (C2T1) şeklinde anlatırken annesinin ifadeleri de onu destekler niteliktedir: "Bu sene başında gittim okula, öğretmenlerle konuştuk, şöyle hepsinin ortak noktası, sınıfta fazla ses olduğu, konuşulduğu, kızım konuşmasa bile başkalarının konuştuğunu, hep konuşmalardan şikayetçiler. Yani öğretmenler de bıkmış benim anladığım, onlar da çaresiz, ne yapacaklarını bilemiyorlar." (C2T1V).

Alt düzey okullardaki bazı öğrenciler ise gerek derslerin işlenişini gerek sınıfın ders esnasındaki atmosferini olumlu değerlendirmektedir (C1T6, C1T7, C1T9, C1T10, C2T9). Bu öğrencilerden biri düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: "Öğretmenlerimiz ilgili, öğretmenler odasına soru sormaya gittiğimizde falan gayet ilgililer mesela bir konuda eksiğimiz varsa onlar yardımcı oluyor. Anlamadıklarımızı sorduğumuz zaman sürekli tekrar ediyorlar. Dersin akışını bozan bir arkadaşımız da yok, dersler akıcı geçiyor." (C1T10). Öte yandan, bazı öğrenciler ise derslerle ilgili hususlarda kendilerinin ilgisiz olduğu yönünde cevap vermiştir (C1T12, C2T2, C2T7, C2T8). Akademik motivasyonları görece düşük bu öğrencilerin bazı öğretmenlerin ilgisizliği ya da motivasyon düşürücü sözlerinden dolayı da rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir: "Dersten derse değişiyor. Ben

sevdiğim öğretmenin dersinde sadece dinliyorum yani. Sevmediğim bir öğretmenin dersinde hiç ders dinlemiyorum. Daha çok gıcıklık yapıyorum yani ne yaparsa yapsın. O beni rahatsız ediyor, çok emrivaki konuşuyor, azarlıyor, sizden bir şey olmaz diyor, sanki kim varsa karşısında." (C1T12); "Öğretmenler pek samimi içten değil yani girip çıkıyorlar öyle, mecburiyetten yapıyorlar. Mesela geçen sene çok farklıydı o özel olduğu için. Dokuzda da farklıydı, özel okul olmasa da orada ilgi çoktu iyiydi. Burada öyle değil. Öğrencilerden de yani ilgili olanlar var ama çoğu ilgisiz, ben de yani çok ilgili sayılmam." (C2T8).

Alt düzey okullarda derslerin işlenişi, katılım, hazırbulunuşluk gibi konularda öğretmen görüşleri incelendiğinde orta düzey okullardaki öğretmenlere benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Özellikle, derslere karşı ilgisizlik, altyapının eksik olması, öğrenmeye açık olmama gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, dersin işlenişini bozan öğrenci davranışlarından duyulan rahatsızlık sıklıkla dile getirilmiştir. Bu konuda, her iki alt düzey okuldan elde edilen veriler birbirini destekler niteliktedir (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö3, C1Ö4, C1Ö5, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Bir matematik öğretmeni öğrencilerin ilgisizliğini şu sözlerle dile getirmiştir: "Biz 40 kişilik sınıfta adam akıllı işleyebildiğimiz dersi dikkatli dinleyen yazan ve size katılan 10 tane öğrenciyi bulduğumuz zaman mutlu oluyoruz, bu öğrencileri kazanmak için çaba sarf ediyoruz, diğerleri de çok fazla ilgi göstermiyorlar, hatta işleyişimizi çok engelliyorlar, problem yaşıyoruz." (C1Ö5). Bir biyoloji öğretmeni ise öğrencilerin ilgisizliğinin öğretmenin motivasyonunu düşürdüğünü ve dersin daha yüzeysel işlenmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Söz konusu öğretmen, derslerinde günlük hayattan örnekler vererek ilgi çekmeye çalıştığını, konuları basite indirgeyerek biraz daha genel kültür seviyesinde işlediğini belirtmiş ve düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

> Öğrencileri ilgili tutmak için sürekli canlı, yani yaşamsal örnekler veriyorsunuz, daha basite indirgeyerek anlatıyoruz yani anlayabilmeleri için. Dediğim gibi öğrenciler eski sistem öğrenciler gibi öğreneyim hevesinde değil de zamanı geçiştireyim, bu benim için geçiştirilecek bir zaman, süremi bir doldurayım bir an önce o şekilde düşündükleri için sürekli süreci canlı tutabilmek adına sürekli yaşamdan bir örnekle konuyu ilişkilendirmek gibi. Eskiden böyle değildi yani bundan beş altı yıl önce böyle değildi. Ama şimdi son zamanlar da iyice onları odaklayacak şeylere yönelmemiz gerekiyor. Yoksa çocuk umurunda bile değil, hiçbir şey umurunda değil. Yani öğrenmiş, öğrenmemiş genel anlamda söylüyorum ben bunu, her geçen gün umursamazlık hat safhada. Biz anlatmaya çalışıyoruz ama öğrencide onu göremeyince bu öğrenmeyecek ben şu kadarını öğretirim deyip mecbur geçiştirmek zorunda kalıyoruz. (C2Ö3)

Diğer taraftan, alt başarı düzeylerinde Türk dili ve edebiyatı, matematik gibi temel derslerde öğretmenler sıklıkla alt yapı eksikliğinden ve öğrencilerin ilgisizliğinden bahsetmiştir. Üst düzey okullarda, örneğin matematik öğretmenleri öğrencilerin oldukça ilgili olduğunu (A1Ö1, A2Ö1) ya da sınavda önemli bir yere sahip olduğunun farkında olduklarından derslere önem verdiğini (A2Ö4) belirtmiştir. Oysa orta düzey (B1Ö4, B2Ö1) ve alt düzey okullarda (C1Ö3, C1Ö5, C2Ö6) hem alt yapı eksikliği hem ilgisizlik üzerinde durulmuştur. Örneğin öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

> Matematikte alt yapısı iyi, dersi anlayan, böyle başarabilen öğrenci seviyor, öğrenci başaramayınca yapamayınca sevemiyor, bu sefer kendini geri plana çekiyor, genelde matematik biraz zorluyor çocukları. Şimdi 40'ar kişilik sınıfımızda dersle ilgili görünen %50, ama temel yeterliliğin iyi olduğu öğrenci bu 40 kişiden yaklaşık 5 kişi. Matematik dersinde temel yeterlilik çok yok, hazır bulunuşlukları çok düşük ve önemsemiyorlar da. Öyle olunca biz de elimizden geldiğince onların seviyesine göre ayarlamaya çalışıyoruz ama yine de çok zorlanıyorlar. (C1Ö3)

Ayrıca, orta düzey okullarda olduğu gibi alt düzey okullarda da Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmadığını, derslerde öğretmenden yazdırmasını bekleyen bir öğrenci profiline sahip olduklarını ifade etmiştir (C1Ö6, C2Ö1). Öğretmenlerden birinin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

> Çok bilinen yazarların dahi isimlerini duymadıklarını görüyorum, eserlerini bilmiyorlar, yani bazen şaşırıyorum bunu da bilmiyorsunuz diyorum, çok bilinenleri bilmediklerinde çok şaşırıyorum, doğal olarak kitap okuma alışkanlığının olmadığını söylemeye gerek bile yok… Şunu gözlemliyorum burada, biz öğretmen konumundayız onlar hep almaya alışmışlar, aslında bilgiye ulaşmanın inanılmaz yolları var günümüzde, ama çocuklar hep hazır bilgiye ulaşmışlar, interneti ya da teknolojiyi doğru yönde kullanmıyorlar, hep böyle öğretmenden bir bilgi akışı bekliyorlar, hazır hap bilgi istiyorlar bizden, öğretmen söylesin biz yazalım. (C1Ö6)

Diğer taraftan, her iki okulda da İngilizce öğretmenleri öğrencilerin alt yapılarının eksik olduğundan, ilgisizliğinden ve çalışma alışkanlığına sahip olmayışından duydukları rahatsızlığı dile getirmiştir. Birbirini destekler nitelikteki bu ifadeler, İngilizce branş bazında düşüldüğünde ayrıca dikkat çekmektedir. Diğer temel derslerden farklı olarak yabancı dil öğretimi özellikle üst düzey okullarda önemle üzerinde durulan hususlardandır. Her iki üst düzey okulda da dil eğitiminin önemsendiği veli ve öğretmenlerce ifade edilmiştir (A1Ö5, A2Ö5, A1T2V, A2T1V), buna karşın alt düzeylerde öğretmenler konunun üzerinde dursa da öğrencilere yabancı dil eğitiminin önemini kavratamadıklarını belirtmiştir (C1Ö1, C2Ö4). Kendi ifadeleriyle öğretmenler bu konuyu şu sözlerle

açıklamıştır: “İstek yok çoğunda, konuşuyoruz mesela bazen ilgilerini çekmeye çalışıyorum ama pek etkisi olmuyor, o an için etkili olsa da devamı gelmiyor. İstek olmayınca, o da engelliyor, 9’da olmayınca 10’da daha da engelliyor, 11’de, 12’de tamamen kopuyorlar. Arka sıraya geçiyor oturuyor mesela hiçbir şey anlamadan.” (C1Ö1); “Aman aman ilgilendikleri yok ve anlıyorum da yani çocuk neyine ilgilensin ki şimdi ortamı belli, etrafı belli, akrabası yoksa dışarıda bir yerde az çok bilmiyorsa bilmez. O yüzden İngilizce’nin önemini kavramıyor, anlatsam da bunları teker teker anlatıyorum ki örnekler de veriyorum kendimden dışarıdan, ama çocuk onu kavrayamıyor tam olarak.” (C2Ö4).

Öte yandan, diğer okullarda olduğu gibi alt başarı düzeyindeki okullarda da gözlem amaçlı derslere girilmiştir (C1 Okulu: 10. sınıf matematik, 9. sınıf fizik; C2 okulu: 12. sınıf TDE, 9. sınıf matematik). Her iki okulda, üst sınıflarda mevcut 30-31 iken 9. sınıflarda 40-42 kişidir. Fiziki olarak 9. sınıfların ciddi anlamda yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu sınıflarda kalabalığın neden olduğu havasızlığın yanı sıra ciddi anlamda gürültü söz konusudur. Bununla birlikte, tüm sınıflarda ders süresince öğrencilerin kendi aralarındaki konuşmadan kaynaklı uğultu dikkat çekmiştir. Ayrıca, orta düzey okullarda sözü edilen ilgisiz ama sessiz öğrencilerin bu okullarda da olduğu gözlenmiştir. Orta düzey okullarla karşılaştırıldığında, her iki okulda da öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti hususunda biraz daha gayret sarf ettiği, öğrencilerin kendi ifadeleriyle dersi kaynatmaya daha elverişli olduğu görülmüştür. Bu derslerden bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninin (C2Ö1) 12. sınıflardaki dersine ilişkin gözlemler aşağıda paylaşılmıştır:

Öğretmen, bu sınıfın okulun en uyumlu sınıflarından olduğunu, 12. sınıf oldukları için derslere daha ilgili olduklarını söylemiş olup derste, konu tekrarı amaçlı soru çözümü yapılmıştır. Ders esnasında, gereksiz konuşan ve ilgisiz olanların oldukça fazla olduğu buna karşın bazılarının da sesiz ve ilgisiz olduğu görülmüştür. Daha ziyade ön sıradaki öğrencilerin ilgili olduğu ve bazılarının sıralarının altında test kitapları bulunduğu, arka sıralara gelindikçe ilgili öğrencilerin azaldığı fark edilmiştir. Arka sıralarda daha çok cep telefonundan müzik dinleyen, konuşan ya da uyuyan öğrenciler vardır. Öğretmenin, ders işlenebilen bir sınıf diye tarif ettiği bu sınıfta ilk iki-üç sıradakiler ders boyunca katılım sağlamıştır, buna karşın sınıfın yaklaşık üçte birinde masanın altında ya da üstünce defter kitap bulunmamaktadır.

4.3.3. Değerlendirme

Eğitim öğretim süreçleri okul iklimi, eğitimciler, eğitim ortamları, öğrenme koşulları, müfredat gibi birçok bileşeniyle eğitimin girdileri ve çıktıları üzerinde etkili olma potansiyeline sahiptir. Eşitlikçi ideal bir eğitim sisteminin öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkarabilecekleri ve istidatları ölçüsünde kendilerini geliştirebilecekleri yapıda olması beklenir. Bu noktada, yapısal bir unsur olan gruplamaya bağlı olarak eğitim öğretim süreçlerinin değişip değişmediği, değişmesi halinde eşitlik ilkesinin nasıl etkilendiği sorusu önem kazanmaktadır. Eğitim öğretim süreçleri teması altında okul kültürü ve öğrenme fırsatları olmak üzere iki kategori dahilinde bu soruların cevapları aranmıştır.

Üst düzey okullarda tüm katılımcılar öne çıkan davranış biçimleri, sosyal ilişkiler ve ders dışı etkinlikler kapsamında okul kültürünü olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilerin gerek akranlarıyla gerek eğitimcilerle saygılı, uyumlu ilişkiler geliştirdiği belirtilmiştir. Bu okullarda sosyal, bilimsel ve sportif etkinlik yelpazesi oldukça geniştir ve fizikî şartlar da buna elverişlidir. Okul kültürüne ilişkin araştırmacı gözlemleri de katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Buna ilave olarak, her iki okulda da yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin uyum içinde çalıştığı gözlenmiştir. Orta düzey okullara bakıldığında ise ilkinde (B1) öğrenciler arası sosyal ilişkiler ve öne çıkan davranış biçimleri itibarıyla genellikle katılımcıların çoğunluğunun olumlu düşüncelere sahip olduğu buna karşın ikinci okuldaki (B2) katılımcıların görece olumsuz yaklaşım sergilediği görülmüştür (öfke kontrolünün olmaması, kavgalar, küfür ve sigara kullanımı gibi). Sosyal, bilimsel ve sportif etkinlikler açısından ise orta düzey okullarda katılımcıların büyük çoğunluğu eldeki imkanlar ölçüsünde gerekli çalışmaların yapıldığını dile getirmiştir. Bahse konu etkinliklerin daha ziyade futbol, voleybol turnuvası gibi sportif faaliyetler ya da geziler olduğu dikkat çekmiştir. Okulların fiziki şartları göz önünde bulundurulduğunda bu durum olağan karşılanmaktadır. Ancak, öğrenci profilinin de yapılan etkinlikler de belirleyici olduğu dikkat çekmiştir.

Öte yandan alt düzey okullar okul kültürü açısından incelendiğinde, her iki okulda da öğrencilerin çoğunlukla olumlu bir bakış açısına sahip olmasına karşın eğitimci ve velilerin ilk okulda (C1) daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, her iki okulda da davranışsal yönden olumsuzluklar, kendi aralarındaki ilişkilerde kavga, laf atma, küfürün yaygın olması, aşırı derecede sigara kullanımı özellikle eğitimciler tarafından dile getirilen hususlar arasındadır. Sosyal ve sportif etkinlikler açısından ise her iki okulda da üst

düzeylerle karşılaştırıldığında çok fazla bir şey yapılmadığı, bu hususta katılımcıların imkanlar ölçüsünde çalışmaların yürütüldüğü konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Okulda yapılan gözlem sonuçları da katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bulgular Shafer & Olexa (1971) tarafından gerçekleştirilen ve düşük başarı gruplarındaki öğrencilerin ders dışı okul etkinliklerine daha az katıldığı, okul içinde ve sınıflarda daha fazla olumsuz davranışlar sergilediği ve disiplin olaylarının daha fazla gerçekleştiği yönündeki bulgularıyla paraleldir. Ayrıca, yapılan gözlemler sırasında alt düzey okulların hijyen açısından sıkıntılı olduğu, özellikle öğrenci tuvaletlerinden rahatsız edici şekilde tuvalet ve sigara kokusu yayıldığı fark edilmiştir.

Diğer taraftan, etkinlikler açısından okullar kıyaslandığında bilimsel etkinlikler daha ziyade üst düzey okullarda yapılırken bu okulların sosyal ve sportif etkinlikler açsından da orta ve alt düzey okullara nazaran aktif olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, bu okullarda öğrencilerin ilgi alanlarına uygun çalışma yapabilecekleri fiziki ortama sahip olduğu buna karşın orta ve alt düzey okullarda sosyal etkinliklerin daha çok geziler kapsamında, sportif faaliyetlerin ise belirli branşlarda yapılan turnuvalardan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, üst düzey okullardaki öğrencilerin gerek bilimsel gerek diğer faaliyetler açısından öğretmenlerini ve okul idaresini harekete geçiren, teşvik eden yapıları onları ayırmaktadır. Ancak, bu okullardaki eğitimcilerin de gerek akademik gerek davranışsal açıdan beğeni ve takdirle bahsettikleri öğrencileriyle iş birliğine açık oldukları gözlenmiştir. Buna karşın, düşük başarılı okullarda eğitimcilerin daha çok olumsuz nitelikleriyle anlattıkları öğrencilerinin ders dışı etkinliklerle ilgili taleplerine karşı mesafeli oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, üst düzey okullarda "80'ler Balosu" yapılabiliyorken orta ve alt düzey okullardaki eğitimcilerin çoğunlukla gezi söz konusu olduğunda dahi öğrenci davranışlarını söz konusu ederek olumsuz yaklaştıkları fark edilmiştir.

Ayrıca, farklı başarı düzeyine sahip Anadolu liselerinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda okullar arasında öğrenme koşullarının ve derslerin içeriğinin önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Genel itibarıyla üst düzey okullarda öğretmenler, öğrencilerin derslere karşı ilgi, alaka ve beklentilerinin görece yüksek olduğunu, bunun öğretmenleri de daha verici olma noktasında motive ettiğini ve bu durumun derslerin daha verimli, ayrıntılı ve derin işlenebilmesine imkân sağladığı üzerinde durmuştur. Öğrenciler de genel olarak derslerin işlenişi, içeriği ve katılım noktasında

olumlu düşüncelere sahiptir. Dersler de yapılan gözlemler de üst düzey okullardaki öğrenme ortamının olumlu bir öğrenme iklimine örnek teşkil ettiği yönündedir.

Orta düzey okullarda derslerin işlenişi ve katılım açısından öğrencilerin çoğunluğu bazı arkadaşlarının dersin akışını bozan davranışlarından kaynaklanan ya da öğretmenlerin ders işleyiş biçimiyle ilgili (sınıf hakimiyetinin zayıflığı, derslerin yüzeysel işlenmesi vb.) olumsuz düşüncelere sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğu ise öğrencilerle ilgili alt yapı eksikliği, hazırbulunuşluğun yetersizliği ve ilgisizlikten duydukları rahatsızlığı dile getirmiştir. Özellikle ikinci okuldaki (B2) öğretmenler, dersin akışını bozan öğrenci davranışlarına da rahatsız edici hususlar arasında değinmiştir. Öte yandan, alt düzey okullarda öğrenciler genellikle dersin akışını bozan öğrenci davranışlarından şikayetçi olmakla birlikte özellikle ikincisin de (C2) bazı öğretmenlerin ders işleyiş şekline yönelik eleştirilerini paylaşmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu ise öğrencilerin ilgisizliği, alt yapı eksikliği, ders çalışma alışkanlığından yoksun olması ve dersin akışını bozan davranışlarından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir.

Her üç düzey okuldaki öğrenme koşullarına dair öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ders gözlem sonuçları birlikte değerlendirildiğinde aynı okul türü olmasına karşın önemli farklılıklar ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Üst düzey okullar hem öğrenci hem öğretmen performansıyla olumlu anlamda büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Orta düzey okullar, alt düzey okullara göre öğrencilerin derse katılım ve ilgisi yönüyle görece daha etkindir, buna karşın alt düzey okullarda kendi aralarında konuşma, laf atma ya da tamamen ilgisiz olma gibi ders akışını bozan öğrenci davranışlarına daha fazla rastlanmaktadır. Ayrıca, yine öğrenci ve öğretmenlerce dile getirilen bir başka husus üst düzey okullarda benzer başarı seviyesine sahip akranlarıyla birlikte öğrenim görmenin yardımlaşma ve yarışma ortamı sağlayarak öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olmasıdır. Üst düzey okullarda ortaya çıkan bu olumlu sonucun aksine orta ve alt düzey okullarda dersi sürükleyen başarılı, ilgili, çalışkan öğrenci örneklerinin görece az oluşu öğrenme ortamı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Farklı başarı düzeyine sahip okullar arasında öğretim ve öğrenme açısından ortaya çıkan söz konusu farklılıklar, daha önce pek çok araştırmada da ortaya konulmuştur (Anderson & Oakes, 2014; Evertson, 1980; Ireson & Hallam, 2001; Oakes, Gamoran, & Page, 1992; Page & Valli, 1990). Söz konusu farklılaşma, öğrencilerin kendi seviyelerine yakın akranlarıyla bir arada daha iyi öğreneceği anlayışı üzerine inşa edilen gruplama yaklaşımının sorgulanması gerektiğini bir kez daha göstermiştir.

Ayrıca, daha önce homojen başarı gruplarını inceleyen birçok araştırmacının ortaya koyduğu üzere, homojen öğrenme gruplarının zeki ve yetenekli öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamı oluşturduğu, buna karşın ortalama ve düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin homojen gruplardan zarar gördüğü bulgusunun bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülmektedir (Alexander, Cook, & Mc Dill, 1978; Caro, 2009; Esposito, 1973; Gamoran ve Berends, 1987; Gamoran & Mare, 1989; Huang, 2009; Lavrijsen & Nicaise, 2016). Yine bu araştırma, üst düzey okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha sıcak ve destekleyici olduğu, buna karşın öğrencilerin dikkatini korumanın görece zor olduğu düşük seviyeli sınıflarda öğretmenlerin özenli öğrenci davranışını pekiştirmek ve yanlış davranışları durdurmak için daha fazla emek sarf ettiği yönündeki diğer araştırma bulgularını desteklemektedir (Anderson & Oakes, 2014; Evertson, 1980; Oakes, 1985).

Diğer taraftan araştırma sonuçlarına göre, gruplar arasında müfredat farklılaşması tespit edilmiştir. Gruplamanın bir sonucu olarak üst düzey okullarda konular daha derin, ayrıntılı, zorlayıcı işlenirken orta ve alt düzey okullarda daha yüzeysel ve basit işlenmektedir. Ayrıca, üst düzey okullarda çözülen soru sayısı, sorunun zorluk derecesi, kullanılan ölçme değerlendirme sistemleri (açık uçlu vb.) öğrencilerin seviyesiyle orantılı olarak daha ziyade üst düzey bilişsel becerilere yöneliktir. Bu farklılaşma, alt yapının ve hazırbulunuşluğun görece zayıf olduğu orta ve alt düzey okullarda eğitimin niteliğini düşürerek buradaki öğrenciler için extra bir dezavantaja dönüşmektedir. Öğretmenler bu durumu açıklarken örneğin, daha çok öğrenci profilini nazara vermişlerdir. Örneğin, üst düzey okullardaki fizik öğretmenleri öğrencilerin seviyeleri iyi olduğundan yoğun ders işlediklerinden, bolca soru çözdüklerinden bahsederken orta ve alt düzey okullardaki fizik/kimya öğretmenleri hayatın içinden örneklerle dersi anlaşılır kılmaya, ilgi çekici hale getirmeye çalıştıklarını, daha çok genel kültür düzeyinde kazanım sağlama yoluna gittiklerini ifade etmiştir. Matematik, Türk dili ve edebiyatı, İngilizce branş öğretmenlerinin de söylemleri benzer niteliktedir. Bununla birlikte, üst düzey okullarda öğrencilerin fen laboratuvarlarına erişiminin orta ve alt başarı gruplarına göre fazla olduğu tespit edilmiş olup bu da eğitimin içeriği ve eğitim ortamları yönüyle ortaya çıkan eşitsizliğe işaret etmektedir.

Aynı okul türü içinde gözlenen müfredat farklılaşmaları, öğrencilerin aynı transkriptlere sahip olabilmesine karşın aynı derslerle ilgili oldukça farklı bilgi ve birikimi kazanabildiğine işaret etmektedir. Öte yandan, sınıf geçmenin kolaylaştırıldığı ve seçmeli derslerin önemli bir yekûn tuttuğu ortaöğretim sistemi, orta ve alt başarı düzeyindeki

okullardaki öğretmen ve öğrenciler için daha zorlayıcı bir öğretimi teşvikten de yoksundur. Düşük başarılı okullardaki öğrenciler için eğitimin niteliğini düşüren bu farklılıklara, daha önce yine TEOG kapsamında okullar arası farklılıkları inceleyen Bölükbaş (2018) tarafından da dikkat çekilmiş; düşük başarılı okullardaki öğrencilerin temel akademik becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle bu okullarda fiili bir müfredat farklılaşması yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca bulgular, gruplama sonucu oluşan müfredat farklılıklarına değinen ilgili literatürü de desteklemektedir (Anderson ve Oakes, 2014; Applebee vd., 2003; Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995; Watanabe, 2008).

4.4. Sosyoekonomik Yapı

Sosyoekonomik yapı ile eğitim arasındaki ilişki öteden beri araştırmacıların ilgisini çekmiş, özellikle eşitlikle ilgili tartışmalarda ele alınmıştır. Gruplamanın okulları nasıl etkilediği konusunun öne çıktığı bu araştırmada, öğrenciler sosyoekonomik profilleri açısından da incelenmiştir. Bu tema altında, farklı başarı düzeyine sahip okullarda akademik başarı ve aile geçmişi arasındaki ilişki ile ailelerin tutum ve beklentisi incelenmektedir.

4.4.1. Sosyoekonomik Arka Plan

Okulun sosyal kompozisyonu ve ebeveynlerin sosyoekonomik profilinin eğitim fırsatlarına etkisi Coleman'dan (1966) bu yana birçok araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Kapsamlı akademik gruplamanın okulun genel sosyoekonomik yapısıyla ilişkisinin incelendiği bu bölümde, farklı başarı düzeyine sahip okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik arka planı öğretmen ve yönetici görüşlerinden hareketle incelenmektedir. Ayrıca, her okulda bu konuya hâkim oldukları düşünüldüğünden özellikle rehber öğretmenlerle de görüşülerek okulun genel sosyoekonomik yapısıyla ilgili bilgi alınmış, onların da katkısıyla genel kanıya ulaşılmıştır.

Üst Düzey Okullarda Sosyoekonomik Arka Plan

Üst düzey okullarda, öğretmenler genel itibarıyla ailelerin sosyoekonomik yapısını "orta" ifadesiyle tanımlamıştır. Açıklamalarında çok zengin ya da görece yoksul öğrencilerin de olduğu ancak çoğunluğun memur sınıfı gibi orta sınıf ailelerden geldiği ifade edilmiştir (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö3, A1Ö4, A1Ö5, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö4,

A2Ö5). Örneğin bir öğretmen, öğrencileri sosyoekonomik olarak "Genelde kendine yetebilen ailelerin çocukları olduğunu söyleyebilirim." (A1Ö5) şeklinde tanımlarken bir başkası sosyoekonomik arka planı "Daha çok memur ya da daha çok mesela özel sektör de çalışan var. Yani böyle çok üst düzey yok benim anladığım kadarıyla, nasıl desem çok zengin çok maddi durumu iyi çok yok, orta gibi geliyor bana, daha çok memur çocukları ya da ne bileyim serbest meslekte çalışan ailelerin çocukları." (A2Ö3) sözleriyle anlatmıştır.

Ayrıca, bazı öğretmenler ise sosyoekonomik yapıyı açıklarken öğrencilerin başarı seviyelerinin sosyoekonomik durumlarına göre daha iyi olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durumu bir öğretmen "Bizim okuldaki öğrencilerin yapısı Türkiye, ortalama olarak öyle, zekâ olarak değil de zekâ olarak tabii üst ama şey olarak sosyal ve ekonomik anlamda Türkiye'yi karşılar. Ama kesinlikle bizim çocuklarımız velilerinden iki adım ilerideler. Nasıl olmuş bilmiyorum, ama öyle." (A1Ö2) sözleriyle anlatmıştır. Bir başka öğretmen ise "Sosyo ekonomik arka planları başarı durumlarına göre daha şey, daha düşük, daha orta seviye denebilir, başarıları üst seviye." (A1Ö6) açıklamasıyla onu desteklemektedir. Diğer taraftan, birçok öğretmen gruplamayla benzer sosyoekonomik yapıların bir araya geldiğini düşünmektedir. Bu durum, söz konusu okullarda biraz daha eğitime önem veren orta sınıf ailelerin çocuklarının bir araya gelmesini sağlamış ve böylece toplumsal yapının işleyişine, kurallarına dair birikim ve kültüre daha fazla hâkim olan öğrencilerin benzer özelliklere sahip akranlarıyla bir çeşit seçkin bir topluluk oluşturmasına yol açmıştır. Örneğin bir öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Aile eğitimi önemli, aile eğitim vermiş, okuduğu okullarda da seçkin öğrencilerle bir araya gelmiş. Seçkin öğrencilerle bir araya gelince yeni bir seçkinlik oluşturuyor. Öyle, bizim yaptığımız bir şey yok. Dokuzuncu sınıfta daha biz bir şey yapmadan onlar kendiliğinden iyiler, nerede nasıl davranılır bunu biliyorlar, sorumluluk sahibi çocuklar, bu aileden gelen bir şey." (A1Ö2). Bir başkası ise düşüncelerini şöyle anlatmıştır: "Aslında aile önemli burada, belirli bir kültürü alıyor öğrenci, o kültürle geliyor, yani çocuk doğruları öğrenerek geldiği için kendisi de doğruları yaparak devam ediyor. Okul ortamı da onlar için baktığınızda benzer özelliklere sahip çocuklar, seçilmiş çocuklar, bu ortam da onlardaki güzel özellikleri pekiştiriyor." (A2Ö2)

Öte yandan, üst düzey okullarda yöneticiler de öğretmenlere benzer şekilde öğrenci profilinin sosyoekonomik arka planını "orta sınıf, memur sınıfı" gibi ifadelerle tanımlamıştır (A1Y1, A1Y2, A2Y1, A2Y2). Bir yönetici veli profilini "Veliler, orta düzey memur, daha ziyade öğretmen, asker, polis çocukları burada." (A1Y2) sözleriyle anlatırken

bir diğeri “Bizim öğrencilerimizin ekonomik seviyesi orta, orta üst çok az diyebilirim, üst seviyede nerdeyse yok. Bizim veli profilimiz de genelde böyle memur, eğitimli, orta düzey memur” ((A2Y2) şeklinde tarif etmiştir.

Orta Düzey Okullarda Sosyoekonomik Arka Plan

Orta düzey okullardan ilk okulda (B1) ailelerin sosyoekonomik yapısını bazı öğretmenler “orta düzey” (B1Ö1, B1Ö2, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö7) ifadesiyle tanımlarken bazıları “ortanın üzeri” (B1Ö3, B1Ö6) tabiriyle açıklamıştır. Örneğin bir öğretmen aile profilini “Orta, hani eski deyimle orta direk dediğimiz kendi yağıyla kavrulan aileler var. Çok üst düzey dediğimiz ailelere pek rastlamıyoruz ya da çok alt düzeyde ailelere rastlamıyoruz. Orta düzeyde aileler var.” (B1Ö1) şeklinde tarif ederken sosyoekonomik yapının görece daha iyi olduğunu dikkat çeken bazı öğretmenler görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: “Bence sosyoekonomik yapı genellikle iyidir yani. Böyle zengin zengin çocuklar yok burada ama memleketi genel düşündüğümde iyi yer yani, öyle çok bir maddi sıkıntı yaşayan öğrenci pek yok.” (B1Ö3); “Ortanın üstü diyebiliriz. Çok maddi sorun çeken öğrencilerimiz yok benim bildiğim kadarıyla. 12 yıldır buradayım. Orta, ortanın üzeri diyebiliriz.” (B1Ö6)

Diğer okulda ise (B2) öğretmenler hem maddi hem kültürel anlamda karma bir öğrenci kitlesi olduğuna değinerek çoğunlukla ailelerin sosyal yapısını “kozmopolit” ifadesiyle, ekonomik yapısını ise “orta-alt” ifadesiyle tanımlamıştır (B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Öğretmenlerden biri düşüncelerini “Burada genelde çok kozmopolit bir öğrenci kitlesi var ama ekonomik olarak söyleyecek olursa orta ve alt denebilir. Öyle maddi durumu iyi denebilecek pek öğrenci yok.” (B2Ö5) şeklinde ifade ederken bir başkası “Ekonomik anlamda da sınıfsal anlamda da orta altı yani sosyoekonomik orta altı benim gözlemlediğim. Orta alt deyince zaten en alta kadar gidiyor. Ama arada münferit olarak daha üstte olan öğrenciler var.” (B2Ö4) demiştir.

Ayrıca orta düzey okullarda, birçok öğretmen ailelerin sosyoekonomik yapısından bahsederken ailevi problemleri olan ya da anne babası ayrılmış öğrenci sayısının fazla olduğuna dikkat çekerek aileden kaynaklanan sorunların çocukların eğitim hayatını etkilediğine değinmiştir (B1Ö1, B2Ö1, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6). Örneğin ilk okuldaki bir öğretmen “Ayrılmış ailelerin çocukları fazla diye biliyorum.” (B1Ö1) sözleriyle bu konuyu gündeme getirmiştir. Diğer okuldaki öğretmenler ise biraz daha ileri giderek ailevi

sorunların eğitim hayatına etkisine işaret etmiştir. Bu öğretmenlerden biri düşüncelerini şu sözlerle anlamıştır:

> Bazı sınıflarda anneleri babaları olmayan çocuklarımız var, boşanmışlar ya da çocuklar akraba yanında kalıyor bazı sebeplerden dolayı. Onlar da haliyle iyi olan da var mesela, bir öğrencim var, anne baba ayrı, dedeyle nine bakıyor ve kız derslerine sarılmış bir durumda. Ama çoğu da anne baba ayrı deyip ona sığınıyorlar ve o yönde davranışlarında olsun, derslerinde olsun pek hani düzen olmuyor, onu kullanıyorlar yani. Ama bilinçli olan sorumluluk sahibi öğrenci her şekilde anneden de olsa babadan da olsa yapıyor. (B2Ö6)

Ayrıca, bazı öğretmenler üst düzey okullardaki meslektaşları gibi öğrencilerin başarı düzeyine göre gruplanmasının okullarda benzer sosyoekonomik yapıların bir araya gelmesine yol açtığına dikkat çekmiş ve bu durumun öğrencilerin çevreleriyle iletişimini sınırlandırdığına değinmiştir (B1Ö3, B1Ö4, B2Ö4, B2Ö7). Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Amacımız bu çocuklara matematiği zehir gibi öğretmek mi, hepsi zehir gibi öğrense Einstein gibi matematik çözüyorsa ne olacak ki bizim amacımız bu mu yani? Üniversite sınavına sokacağız yine birileri daha iyi olacak birileri kötü görünecek. Bizim amacımız bence birlikte sosyal yaşantıyı sağlamak burada. O anlamda bence bu sınavlı yapı iyi değil. Mesela yıllar önce sadece fen liseleri vardı fen lisesi sınavına girecek çocuk kendini zaten bilirdi, ailesi de bilirdi, öğretmenleri de bilirdi. Onlara hatta el altından sen gir falan derlerdi. Mesela benim gibi bir çocuğa sen gir demezlerdi, deselerdi biz girmezdik. Orasını herkes bilirdi ve bundan kimse gocunmazdı. Çok üst düzey ders çalışanlar girer, diğerleri mahallenin çocukları hep aynı okula giderdi. Bence bunun bir sürü avantajı var. Şimdi aynı apartmanda oturan çocuklar birbirlerini tanımıyor, mahalle arkadaşlığı yok. Çocukları servislere bindiriyoruz biri bir tarafa gidiyor biri bir tarafa gidiyor. O mahallenin esnafını tanımıyorlar. Mahallenin esnafı o mahalledeki çocukları tanımıyor. Halbuki herkes kendi mahallesindeki okula gitse. Hatta yürüyerek okula gitse. Mahalledeki arkadaşları birbirlerini tanısa bir sosyal çevre de oluşur orada. Bence bu da zehir gibi matematik bilmelerinden daha iyi. (B1Ö3)

Diğer taraftan orta düzey okullarda yöneticiler de sosyoekonomik arka plana ilişkin öğretmenlerle benzer görüşlere sahiptir. Okulların ilkinde (B1) veli profili üst düzey okullarda olduğu gibi "orta sınıf" ifadesiyle tanımlanırken (B1Y1, B1Y2) diğer okulda "orta sınıf ve altı" (B2Y1, B2Y2) şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin, birinci okulun müdürü veli profilini açıklarken "Bizde de çok yüksek bir veli profilinden söz edemeyeceğim, daha çok orta sınıf diyebiliriz, sosyokültürel açısından ya da maddi olarak da öyle." (B1Y1) ifadelerini kullanmış, diğeri ise "Orta halli yani veli profili hem ekonomik hem sosyal olarak orta halli, hatta çoğu orta sınıfın biraz daha altı gibi." (B2Y1) demiştir. Ayrıca, her

iki okulda da ailevî problemlerin sık görüldüğü üzerinde durulmuştur. Yöneticilerden biri bu konuyu şu sözlerle ifade etmiştir:

> Bakın, arkadaşlara çalışma yaptırdık, aile durumlarıyla ilgili, çok yüksek boşanma oranları, maalesef okulumuzun nerdeyse üçte biri ayrı anne baba, ailevi sorunları var, maddi sorun var, manevi sorun var, işte bu sorunlar üst üste gelince öğrenci de zorlanıyor zaten. Geçenlerde anne geldi mesela, çalışıyor, diyor ki babadan fayda yok, ben çocuklarıma ancak babalık yapabiliyorum, dört çocuğu var kadının, ancak babalık yapabiliyorum, nafakalarını temin edebiliyorum, geçimlerini ancak sağlıyorum, annelik yapacak ne enerjim kalıyor ne vaktim kalıyor, diyor. (B2Y2)

Alt Düzey Okullarda Sosyoekonomik Arka Plan

Alt düzey okullarda ailelerin sosyo ekonomik yapısı öğretmenler tarafından genel itibarıyla "orta-alt" (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö3, C1Ö4, C1Ö5, C1Ö7, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö7) ya da "alt" (C1Ö6, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö5, C2Ö6) olarak ifade edilmiştir. Örneğin bir öğretmen sosyoekonomik yapıyı "Orta gelirli, düşük gelirli yani yüksek gelirli aile yok. Sıkıntıda olan aileler var, yani çalışma şartları dönemlik çalışanlar var, inşaat işi gibi ya da asgari ücretle çalışıyorlar, dolayısıyla hani dar gelirli diyebilirim, çünkü geçim problemi yaşayanlar da oluyor." (C1Ö3) sözleriyle anlatırken bir başkası "Aileler sosyal ve ekonomik olarak orta ya da alt diyebileceğimiz bir yapıda, genelde asgari ücretle çalışan veliler çoğunluktadır diye tahmin ediyorum, eğitim durumları da ilkokul ortaokul çoğunluğu gördüğümüz kadarıyla." (C2Ö4) demiştir. Profilin biraz daha düşük olduğunu düşünen bir diğeri ise düşüncelerini "Genelde düşük olduğunu gözlemliyorum, alt sınıf diyebiliriz, yani hem anne babaların eğitim seviyeleri düşük hem de maddi imkanlar kısıtlı, bu da tabi öğrencilere onların eğitimlerine yansıyor." (C1Ö6) şeklinde açıklamıştır. Ayrıca, her iki okulda da maddi imkansızlıkların yanı sıra ailevi problemlerin de yaygın görüldüğü vurgulanmıştır. Öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

> Aile profili düşük profilli aileler, çocuklarını değişen çağın şartlarına uygun eğitmeye çalışırken ilgisiz bırakan ya da kendini ailevi problemleriyle baş edemeyen anne ve babaların çocukları daha çok bize geliyor. Sınıflarımızda eskiden bir veya iki çocuğun ailesinde problem varken şimdi yarıya yakınının ailesinde problemler var. İşte anne baba ayrı ya da babanın alkol problemi olanlar var. Annenin hastalığından dolayı, işte kanser hastalığıyla uğraşanlar falan, bunun eve yansımaları var, maddi sıkıntılar var. Sadece anne baba ayrılığından ziyade aile içerisindeki geçimsizlik de çok fazla. (C2Ö1)

Öte yandan, bazı öğretmenler diğer okullardaki öğretmenlerin de dikkat çektiği üzere eğitimde gruplamanın toplumsal bir gruplamayı beraberinde getirdiğini; toplumsal olarak görece üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının daha üst düzey okullara gittiğini, buna karşın alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin düşük başarı düzeyindeki okullarda bir araya geldiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri bu durumu şöyle anlatmıştır:

> Bu elenme akademik olarak değil, davranışsal olarak da sosyal olarak da oluyor, gözlemliyorsunuz, aynı davranışları sergileyen öğrenciler oluyor. Örnek vereyim olumsuz anlamda, bir sınıfta toplu yerde nasıl oturacağını bilmeyen öğrenciler oluyor, dokuzuncu sınıfta, ama normalde dokuzuncu sınıfta 15, 16 yaşında çocuğun toplu bir yerde nasıl oturması gerektiğini biliyor olması gerekiyor, işte o bilenler, akademik olarak elenirken aynı zamanda sosyal olarak da elenmiş oluyorlar yani sürekli bir eleme işlemi sonucunda bize gelene kadar o eleğin üstünde kalan tortular vardır ya işte o elemelerden geçemeyenler bizim gibi bu tip okullarda yığılıyor. (C2Ö6)

Alt düzey okullardaki okul yöneticileri ise aileleri sosyoekonomik olarak genel itibarıyla "orta altı, alt" olarak tanımlamıştır (C1Y1, C1Y2, C2Y1, C2Y2). Örneğin bir yönetici, "Ortanın altındayız. Buradaki ailelerin genellikle sosyoekonomik durumları çok zayıf. Yine bizim bölgeyle ilgili bir durum. Velilerinizin çoğu ilkokul ortaokul mezunu." (C1Y2) derken bir başkası "Sosyoekonomik olarak vasat, hatta zayıf diyebiliriz." (C2Y2) demiştir. Yine yöneticilerin dikkat çektiği husus ailevi sorunların fazla oluşudur, örneğin bir yönetici, bu konunun üzerinde durarak düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

> Maddi durumları zayıf olan öğrencimiz çok fazla. Kirasını ödeyemeyen, elektriği, suyu kesilmiş, artı annesi hasta, artı çocuğun babası yok. Başta servise yazdırmışlar ama gelememiş parasızlıktan. Bu şekilde öğrencimiz var. Yine bölünmüş aile sayısı giderek artıyor, amcasının dedesinin yanı gibi akraba yanında kalan çok fazla öğrenci var. Yani ailevi durumları tabii sıkıntılı olduğu zaman, çocuğun okula derslerine konsantre olması da zorlaşıyor, ha bunu kendine dert edinmeyen öğrenciler de var, bu öğrenciden öğrenciye karakter farklılığı olduğu için kimisinde olumsuz etkiliyor kimisinde de belki bizim bilmediğimiz okuldan çıktıktan sonra bunu yaşıyor. (C2Y1)

4.4.2. Aile Desteği ve Beklentisi

Bu bölümde, farklı başarı düzeyine sahip okullarda öğrencilerin eğitim hayatına dair ailelerin desteği ve beklentisi farklı bakış açılarıyla incelenmektedir. Öncelikle genel

profili yansıtmak açısından öğretmen ve yönetici görüşlerine yer verilmekte olup ardından katılımcı öğrenci ve velilerin konuyla ilgili düşünceleri paylaşılmıştır.

Üst Düzey Okullarda Aile Desteği ve Beklentisi

Üst düzey okullarda ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarıyla ne kadar ilgili olduğu konusunda öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Bazı öğretmenler veli profilinin genel itibarıyla ilgili olduğunu düşünürken (A1Ö1, A1Ö2, A1Ö4, A1Ö5, A2Ö2, A2Ö3, A2Ö5), bazıları ilgili veliler olabildiği gibi ilgisiz velilerin de olabildiğini belirtmiştir (A1Ö3, A1Ö6, A2Ö1, A2Ö4). Örneğin, velilerin ilgili olduğunu düşünen bir öğretmen bu konuda "Genelde profili eğitimli, bu çok önemli, veli çok sık geliyor, soruyor, sorguluyor. Kimi zaman fikir almak için toplantı dışında da yani velilerimizin buraya gelmesi öğrenci için çok iyi oluyor." (A1Ö1) derken bir başkası düşüncelerini "İstisnalar dışında genelde velilerimiz ilgilidir, çocuklarına destek olurlar yani çocuğunun dersleriyle olsun, sorunlarıyla olsun ilgilidir, bizimle de gelir konuşurlar kendi çözemedikleri bir sorun olursa." (A2Ö2) şeklinde ifade etmiştir.

Diğer taraftan velilerin ilgili olduğunu düşünen bazı öğretmenler bunu daha çok öğrencilerin başarısıyla, davranışlarıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Mesela bir öğretmen; "Bence ilgileniyorlar, ilgilenmese böyle harika öğrenciler olmaz. Yani ilgi demek işte sürekli arayıp durumunu sormak değil. Takip ediyorlar, defterlerine bakıyorlar, o belli yani. Belki gördükleri eksiklikleri paylaşıyorlar, onları yönlendiriyorlar." (A1Ö2) sözleriyle düşüncelerini paylaşırken bir başkası bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Bu çocuklar otomatik olarak başarılı gidiyor. Aileleri belirli bir eğitim seviyesinde, maddi durumları iyi, öyle çok zengin olmasalar da kendi kendilerine yeten insanlar, çocuklarıyla ilgilenmeyi önemsiyorlar, bilinçliler. Aileler, bu çocuklara gerçekten çok zaman ayırmışlar; bir enstrüman çalsınlar, bir spor dalıyla uğraşsınlar, ders çalışsınlar. Yani büyük emek veriyorlar çocuklara ve onu görüyorsun çocukların duruşunda, oturuşunda. (A1Ö4)

Bazı öğretmenler ise ailelerin ilgili olmalarının yanı sıra beklentilerinin de yüksek olmasına dikkat çekmiştir. Bazıları bu konuyu şu sözlerle ifade etmiştir: "Veliler çocuklarının eğitim durumlarını takip ediyorlar, ilgileniyorlar ama beklentileri de yüksek, yani en iyisini istiyorlar çocukları için, bu anlamda biraz olumsuz da etkiliyor olabilirler, bir baskı gibi çocuklarda. Onları da anlıyorum tabi insan çocuğu için en iyisini ister ama çocuğun ne istediği de çok önemli sonuçta." (A2Ö5); "Çoğu velilerimiz aşırı ilgili, beklentileri de çok yüksek. Yani performansının belki de çok üstünde, tabii bu öğrenciler

de sıkıntı yaratabiliyor, baskı yaratabiliyor, bazen bıkkınlık da yaratabiliyor. Biz mesela velilerle görüştüğümüzde diyoruz ki arkadaşlar tamam öğrencilerin başarısı güzel bir şey ama çok fazla üzerine gitmek de ters tepki yapabilir." (A2Ö3).

Öte yandan, bazı öğretmenler hem ilgili hem ilgisiz veliler olabildiğini belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden biri velilerin öğrencilere çok güvenmesinden dolayı takip etme noktasında zayıf kaldıklarını belirtmiştir: "Veliler ilgilendiklerini düşünüyorlar ama her şeyi öğrenciden bekliyorlar onlar halleder mantığıyla bir takip söz konusu değil. Yani bugün ne yaptın, her gün gittiği zaman sorulması lazım ki öğrenci takip edildiğinin farkına varsın." (A2Ö4). Bazı öğretmenler ise velilerin okula çok fazla güvendikleri için çok ilgilenme ihtiyacı duymadığına dikkat çekmiştir. Örneğin, bir öğretmen bunu şöyle anlatmıştır: "Belki kendilerini tam yeterli görmedikleri için bütün görevi okula vermiş gibiler, okul bunu yapar, okul ilgilenir, okul çalıştırır, çünkü okul çok iyi, okula güvendikleri için, kendileri özel bir şey yapmayı düşünmüyorlar ya da tam da bilmiyorlar, yani okul daha iyi bilir, ama herhangi bir durumda koşturabiliyorlar hemen." (A1Ö6).

Yöneticilere gelindiğinde, ailelerin desteği konusunda ise biri (A1Y1) ailelerin çoğunlukla çocuklarını okula yerleştirdikten sonra sorumluluğu okula bıraktıklarını ifade ederken diğer yöneticiler (AY2, BY1, BY2) çocukların başarılarını sürdürmelerinde velilerin katkısı olduğuna vurgu yapmıştır. Velilerin ilgisini bir yönetici, "Hani birçok okulda o sıkıntıdır ya veli gelmiyor diyorlar, burada veliyi arasan hemen geliyor, ama gerek kalmıyor, hiç veliyi aramıyorsun, bir dert sıkıntı olmadığı için." (A1Y2) sözleriyle anlatmıştır. Başarıda, sosyal arka planın etkisi üzerinde duran bir yönetici ise başarının sürdürülmesinde ailenin önemine değinerek düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır:

> Veli faktörü önemli, veli ilgili, çocuğuna olanak hazırlıyor, bizim öğrencilere de söylüyorum, siz istediğiniz okula gidin, çalışma disiplinini bırakmadığınız sürece başarılı olursunuz. Açık söylemek gerekirse, bazen bu öz eleştiridir bazen bizim meslektaşlarımız belki çocuğa dokunamıyoruz bile, yüzde 4'den alıp da yüzde 1'e soktuğumuz öğrenci belki daha azdır. Bu anlamda başarısız sayılabiliriz, bu anlamda bence en önemli farklılık çocuğun ailesinin eğitime yaklaşımı, çocuğun disiplini. Bunlar yüzde 70'lik kısmı oluşturuyor belki. Okul, öğretmen, çevre faktörü belki yüzde 30'dur. (A2Y1)

Diğer taraftan velilerin iyi bir üniversite ve iyi bir bölüm beklentisinin oldukça yüksek olduğunu düşünen yöneticiler, eğitim sisteminin çocuklarla birlikte aileleri yarıştırdığına dikkat çekmiştir. Yöneticilerden birinin bu duruma ilişkin eleştirilerini şu şekilde paylaşmıştır:

> İyi bir üniversite, iyi bir bölüm kazanma beklentisi var. Özellikle de bizim buraya gelen öğrenciler tabi akademik anlamda çok başarılı öğrenciler, yani bunlar yarış atları gibi, veli de o şekilde görüyor, veli de yarışıyor, çocukları da yarıştırıyor. Bir sosyal aktivite, ne bileyim bir sosyallik bu anlamda biraz sıkıntıları var bu çocukların, fiziksel olarak da dikkat edersen şöyle bir atletik, sportif bir yapıları yok, oturmuş ders çalışıyor, sürekli ders, sürekli ders, sürekli ders. Şu merdivenden düşüp de ayağını sakatlayan öğrenci var, ne kadar çocuklar ham ki merdivenden düşüp bacaklarını burkuyorlar kaç kişi. Bireysel olarak sporla ilgilenenler var tabi ama onlar istisna işte. Bizim aslında eğitim sistemimizin sıkıntısı bu. (AY2)

Bu okullardaki katılımcı öğrencilerin aileleriyle ilgili düşüncelerine bakıldığında, öğrencilerin tümü ailelerinin kendilerine eğitim hayatlarında gerekli desteği sağladığını düşünmektedir (A1T1, A1T2, A1T3, A1T4, A1T5, A1T6, A1T7, A1T8, A2T1, A2T2, A2T3, A2T4, A2T5, A2T6, A2T7, A2T8, A2T9). Bu desteğin içeriğinde takip etme, yönlendirme, maddi manevi destek olma gibi hususlar ön plana çıkmıştır. Örneğin, bir öğrenci ailesinin maddi manevi destek olduğunu şöyle anlatmıştır: "Yeterli ölçüde destek olduklarını düşünüyorum, çünkü annem zaten çok başarılıymış ama babası okutamamış, o yüzden içinde bir ukde kalmış abimle benim çok üstüme düşer. Dershaneye gönderiyor, mesela test kitapları benimle birlikte almaya gider, yani ellerinden geleni yapıyorlar aslında." (A1T5). Yine bir başka öğrenci ailesinin gerek maddi açıdan gerekse yönlendirme açısından yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Babasının üniversite mezunu olduğunu belirten öğrenci, özellikle onun vizyonunun geniş olduğunu ve okuması için kendisine gerekli desteği sağladığını şu sözlerle açıklamıştır: "Ben çok ilgilendiklerini düşünüyorum, öncelikle babamın. Babam üniversite okumuş o da sonuçta okumayan insanların çalışma imkanlarının çok az olduğunu görüyor, o yüzden okumama annemden çok babam destek oluyor, bir de abim çok şey yapıyor. Yani maddi açıdan da öyle, ellerinden geldiği kadar destek oluyorlar, bir eksiklik yaşatmıyorlar." (A2T9).

Bununla birlikte bazı öğrenciler ailelerinin dersler konusunda da yardımcı olduğunu ifade etmiştir (A1T1, A2T2). Örneğin, bir öğrenci öğretmen olan annesinin ve yine üniversite mezunu olan babasının derslerine katkı sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Annem öğretmen, normalde coğrafya mezunu ama sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokulda olduğu için. Derslerimde istediğim konuları öğretmesini isteyince öğretiyor elinden geldiğince, babam da mesela matematik konusunda yardımcı oluyor." (A2T2)

Katılımcı veliler ise genel itibarıyla çocuklarının eğitimiyle ellerinden geldiği kadar ilgilendiklerini ifade etmiştir. Bu noktada ailenin sosyoekonomik durumuna göre yönlendirme, takviye almasını sağlama ve derslerine yardımcı olma gibi hususlarda

farklılık gözlenmektedir. Örneğin, bir veli üniversite mezunu bir ev hanımı olduğundan kızının eğitimiyle yakından ilgilendiğini, derslerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca velinin ifadelerinden yönlendirme, takip ve motive etme konusunda da oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır:

> Veli toplantılarını takip ediyorum. Ders notlarını takip ediyoruz. Bana kalsa sınav kağıdını vermelerini isterim. Ben çocuğumun eksiğini görmek isterim. Ama öğretmenler yanlış anlayabiliyor, onların eksiğini görmeye çalışıyoruz gibi düşünebiliyorlar. Ama ben kendi çocuğumun eksiğini görmek isterdim, gereken noktada ona destek olmak için. Sonuçta, okul bitince de yarış bitmiyor. KPSS var, buna kendilerini hazırlamalılar… Bence başarı tesadüf değil; sadece çocuk değil, okul, aile hep birlikte çalışılarak başarı elde ediliyor. Ben evde çalışıyorum ona anlatmak için, eksik kaldığı yerlerde tamamlamaya çalışıyorum… Çocuk tek başına yürüyemez, ona destek olmak gerekir, bir soru değil 0,5 puan bile etkilediği için çocuğumuzun geleceğini düşünmek zorundayız. (A1T1V)

Ancak sadece söz konusu velinin çocuğunun dersleriyle bu kadar ilgili olduğu gözlenmiştir, diğer veliler ise daha çok çocuklarının derslerini takip ettiklerini ve gerektiği noktada takviye aldırdıklarını ifade etmiştir (A1T2V, A1T3V, A1T6V, A2T2V, A2T1V, A2T4V, A2T7V). Bir veli bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Sıkıştıkça 9 ve 10'uncu sınıfta özel ders aldırdım. Fizikten, matematikten ama bu sürekli değildi. Bu yıl da 11'inci sınıf olduğu için dershaneye gidiyor. Önümüzdeki yıl için de büyük ihtimalle özel okula geçiş yapacağız. Bunun sebebi okulumuzdan memnun olmadığımız için değil de okul üniversiteye hazırlıkta yeterli olmayacaktır diye bir endişemiz var." (A1T6V). Bir diğer veli ise takip noktasında üniversite okuyan kızının yardımcı olduğuna da değinmiştir: "Kızım ders çalışır, kitabını da okur, etütlere gider, tabiki biraz ablası sağ olsun itekleme yapıyor yani. Derslerine de yardımcı oluyor gereken yerde, ders çalışma konusunda da onu itekliyor. Ablasının o konuda çok faydası var. Ama okul uzak kalıyor biraz, onun için seneye özele göndermeyi düşünüyoruz." (A2T7V).

Ayrıca, çocukları sporcu olan (A1T3V, A2T1V) ya da robotik kodlamayla uğraşan (A2T3V, A2T4V) velilerin çocuklarına hem derslerinde hem de ilgi duydukları alanlarda yardımcı olmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Örneğin, bir veli oğlunun yoğun programını ve derslerle birlikte spor aktivitelerini sürdürebilmesi için nasıl bir yol izlediklerini şöyle açıklamıştır: "Elimizden geldiği kadar, tabi babası yoğun çalıştığı için daha çok ben, ama o da takip eder, bir düşüş olduğunda falan konuşur ilgilenir, oğlum tekvandoya da gittiği için yani programlı olmak zorunda. İngilizce'ye gidiyor, özel kursa, hafta sonları, zaten hafta

içi iki gün okulun kursuna kalıyor, üç gün de antrenmanlarda yani yoğun bir programı var." (A2T1V).

Bazı veliler ise ekonomik olarak sıkıntı yaşadıklarını ancak ihtiyaç olursa kendilerini zorlayarak da olsa çocuklarını dershane, etüt merkezi gibi takviye alabilecekleri kurumlara göndermeyi planladıklarını dile getirmiştir (A1T5V, A1T7V, A2T3V, A2T8V, A2T9V). Bir veli, bu konuya dair düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır: "Destek olamıyoruz. Yani bir de servisle falan da bir şeyimiz yok otobüsle gönderiyoruz. Aslında dershaneye gönderecektik, kalktı falan dediler. Yani Nisanda herhalde erken kayıt döneminden faydalanıp yazdıracaktık. Nasıl olacak şimdi onu da bilmiyorum. Bakalım yine gerek duyarsa kendisi bir hal çaresine bakacağız mecbur yani çocuk o kadar emek veriyor sonuçta." (A1T7V)

Orta Düzey Okullarda Aile Desteği ve Beklentisi

Orta düzey okullarda velilerin öğrencilerin eğitim hayatıyla ne ölçüde ilgili olduklarına dair öğretmen gözlemleri değişmemekte olup genel itibarıyla velilerin çok da işin içinde olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışkan ve başarılı öğrenci velilerinin daha ilgili olduğu, sorunlu sayılabilecek öğrencilerin velilerine ise ulaşılamadığı ya da görüşülse de bu velilerle sağlıklı iletişim kurulamadığı üzerinde durulmuştur (B1Ö1, B1Ö2, B1Ö4, B1Ö5, B1Ö6, B1Ö7, B2Ö1, B2Ö2, B2Ö3, B2Ö4, B2Ö5, B2Ö6, B2Ö7). Ayrıca, velilerin daha çok 9. sınıfta ilgili olduğu, buna karşın sınıflar ilerledikçe okulla ilişkisinin azaldığı birçok öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bir öğretmen bu konuyu şu şekilde açıklamıştır:

> Hiç ilgili değiller. Bazı velileri defalarca çağırıyoruz halen gelmiyor. Veli toplantısına 9'ların velileri çok geliyor, 10, 11, 12'ler gelmiyor. 9'lardan sorunlu öğrencilerin velisi hiçbir zaman gelmiyor. Yani çok efendi, tamam belki akademik başarısı yok çocuğun ama gayret gösteriyor belki yapamıyor, ders çalışma yöntemini bilmiyor belki mesela o çocukların velileri geliyor. Ama esas bizim problem yaşadığımız, şikayetçi olduğumuz gelsin diye defalarca aradığımız veli hiç gelmiyor ya da idare böyle arayacak disipline verdik şöyle böyle gelmezseniz atılacak şöyle böyle, o zaman geliyor. (B2Ö6)

Bununla birlikte bazı öğretmenler, velilerin son sınıfta çocuklarını özel okula almasına değinerek bunun bilinçli olarak yapılmadığını, birilerinin yapmasının diğerlerini teşvik ettiği üzerinde durmuştur. Bir öğretmen bu durumu, "Aile o kadar da çok bilgili, bilinçli değil. Mesela özellikle 11, 12. sınıflarda çocuğunu burdan alan çok veli oluyor, çok

bir şey bildiğinden değil, çok bilmediğinden. Ne yapacağını bilmediğinden alıyor. Arkadaşım gitti ben de gideyim, orada başarılı olacak diye aile de onun için alıyor." (B2Ö4) sözleriyle anlatmıştır. Öte yandan, sadece bir öğretmen velilerin ilgisine dair tamamen olumlu yorumlarda bulunmuştur (B2Ö3). Ancak, bahse konu öğretmenin okula dair geliştirdiği algının genel olarak olumlu olduğu da belirtilmelidir.

Orta düzey okullarda, okul yöneticilerinin veli desteği hususundaki görüşleri öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Yöneticiler tarafından, bu okullardaki veli profili ilgi açısından görece olumsuz değerlendirilmekte, ayrıca parçalanmış aile sayısının artması gibi ailevi sorunların da olumsuz etkisine dikkat çekilmektedir (B1Y1, B1Y2, B2Y1, B2Y2). Velilerin ilgisizliğini bir yönetici şu sözlerle anlatmıştır:

> Hiç ilgili değiller, çocuk ayılıyor bayılıyor, anne diyor ki, çalışıyorum ama hocam, hepimiz çalışıyoruz, senin çocuğun ölmek üzere, karın ağrısıyla kıvranıyor, arıyorsunuz veliyi, çalışıyorum hocam, ya da adam diyor ki, hocam dükkanım var bırakıp gelemiyorum, kimseye güvenemem, çocuğun ya çocuğun, siz bir zahmet götürür müsünüz diyor hastaneye. Hani, okul aile birliği toplantısı yapıyoruz, 2 veli geldi, birini başkan yaptık diğerini yardımcı, 2 kişi katıldı bütün okuldan. (B2Y2)

Yöneticiler genellikle, velilerin ilgisizliğinin sebepleri arasında maddi sorunlara, ailevi sorunlara değinerek kendi hayatlarındaki sıkıntılarla baş etmeye çalıştıklarından çocuklarının eğitim hayatına yeterince ilgi gösteremediklerine dair izlenimlerini paylaşmışlardır. Bir yönetici bu durumu şöyle açıklamıştır: "Eskiden bir anne baba dengesi söz konusuydu, maalesef okulumuzun nerdeyse üçte biri ayrı anne baba, aile sorunları var, maddi sorun var, manevi sorun var, bu sorunlar üst üste gelince veli çok ilgilenemiyor zaten, anne baba ne kadar oğlum bunu yap dese de öğrenci yapmıyor maalesef, baştan itibaren bir dengesizlik oluşmuş, o denge oturmamış." (B1Y2). Bununla birlikte, yine her iki okulda da dile getirilen hususlardan birisi bazı velilerin çocuklarının yanlışlarında bu yanlışları düzeltme noktasında okul ile iş birliğine girme konusunda direnç göstermesidir. Çocuklarının hatasını kabullenme ve bunun üstesinden gelmek için çaba sarf etmek adına veliler zayıf kalmaktadır. Bir yönetici bu durumun veli profilinin sosyokültürel alt yapısıyla ilişkili olduğunu düşünmektedir ve bu konuyu şöyle açıklamıştır:

> Çağırıyoruz mesela görüşmeye, hiçbir veli şeyi kabul etmiyor, çocuğunun eksiğini kabul etmiyor. Çocuğum mükemmel, davranışları mükemmel, zekâsı çok yüksek. Mesela 10 tane zayıfı olan çocuk için diyor ki benim çocuğum aslında çok zeki diyor, yapar bu ikinci dönem hepsini düzeltir, falan diyor. Veli hep çocuğunu şey görüyor hep farklı görüyor. Hep büyük

> yerlere geleceğini falan düşünüyor yani. Gerçeği görmüyor. İşte hırsızlık yapıyor kamera kaydı mı var. Sigara içiyor kamera kaydı mı var. Yani veli çocuğun arkasında durduğu müddetçe yapabileceğimiz hiçbir şey yok. Şimdi şöyle, çok elit olan kesimde bu problem olmaz. Çok gariban olan yerde de problem olmaz. Problem nerede olur, bir söz var Anadolu'da, oturduğu yer ahır eskisi, çaldığı İstanbul türküsü, biraz böyle hafif palazlanmıştır, gecekonduda palazlanmıştır ama üste saldırır, problem bunlarda var. (B2Y1)

Ayrıca yöneticilere göre bazı velilerin çocuklarına ilişkin beklentilerinin düşük olması ilgisizliklerini açıklamaktadır. Okul müdürleri bu konuya dair görüşlerini şu sözlerle paylaşmışlardır: "Veli çocuğunu hazırlıyor ortaokulda, iyi bir liseye yerleştirirse takip etmeye devam ediyor. Eksiklerini giderme falan, okuluna gidiyor, öyle şeyleri takip ediyor. Ama istenilen seviyede bir başarıyı yakalayamazsa veli biraz o işin motivasyonundan kopuyor. Bizimkiler genelde ikinci anlattığım grupta, velinin biraz daha çocuğa dair umudu düşüyor." (B1Y1); "11, 12'nci sınıfa geldiklerinde velinin bu çocuk okur, umudum var bu çocuktan, dediği öğrenciler, maddi durumu da iyiyse özel okula gidiyorlar. Burada kalan çocuklar gariban çocuklar, parası pulu olmayan çocuklar ya da velisinin umudunu kestiği yani bu liseyi bitirsin yeter diye düşündüğü çocuklar." (B2Y1). Diğer taraftan, bir diğer yöneticinin şu ifadeleri çocuğunun eğitim hayatından umudunu kesmiş bir veliye örnek teşkil etmektedir:

> Mesela velinin bir tanesi şey dedi, ben de falancanın yanındayım, şuradan bir mezun edin siz çocuğu onun işi hazır dedi, dedim, beyefendi okumayacak belli, meslek lisesine gönderin, o kadar salak ki dedi, bakın aynen tabir bu, o kadar salak ki dedi, oraya göndersem ya kolunu sakat bırakır ya elini, hocam şurada idare ediverin bir lise diploması alsın, dedi. Ben onu güvenlik görevlisi bir şey yaparım, dedi, yani meslek lisesinde bile okuyacak durumda değil benim çocuğum orda sakat kalır, orda aletler var bilmem neler var, tabir bu. (B2Y2)

Öte yandan üst düzey okullarda olduğu gibi orta düzey okullarda da neredeyse tüm öğrenciler ailelerinin eğitim hayatlarıyla yeterli derecede ilgilendiğini belirtmiştir (B1T1, B1T2, B1T3, B1T4, B1T5, B1T6, B1T7, B1T8, B1T9, B1T10, B2T1, B2T3, B2T4, B2T5, B2T6, B2T8, B2T9, B2T10, B2T11). Evleri uzakta olduğu için akrabalarının yanında kalanlar da (B1T7, B2T6) dahil olmak üzere öğrenciler genelde ailenin ilgisi konusunda sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmiştir. Örneğin, ailesi Konya'da yaşayan, daha iyi bir eğitim alması için ailesi tarafından Ankara'daki ablasının yanına gönderilen bir öğrenci "Normalde kız çocukları okumasın falan diyorlar ya ailem bu konuya çok karşı, tam tersi bizde kız çocukları daha çok okutulur." (B2T6) demiştir. Yine bir başka öğrenci düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: "Bayağı ilgililer. Babam hep böyle baskı yapıyor

işte ders çalış falan, bana akıl fikir veriyor, annem de. Yönlendirme noktasında da mesela babamın bir sürü çevresi var. O çevresinden bilgi alıyor, işte kızım bu bölümü okuyabilir çok güzel şu bölüm gibi." (CT6). Bununla birlikte, anne babası ayrı olan ve anneleriyle yaşayan öğrenciler "Annem ilgilenmeye çalışıyor, babamla görüşmüyoruz zaten." (B2T2); "Annem aşırı ilgili, babamdan hiçbir şey göremiyorum." (B2T7) sözleriyle sadece annelerinden destek gördüklerini belirtmiştir.

Orta düzey okullarda görüşülen velilerin çocuklarının eğitim hayatına ilişkin beklentileri ve onlara ne ölçüde destek sağlayabildikleri incelendiğinde ise veli desteğinin çoğunlukla yardımcı kaynak alma, kursa gönderme, özel ders aldırma gibi farklı şekillerde ortaya çıktığı görülmektedir (B1T5V, B1T7V, B1T8V, B1T10V, B2T3V, B2T8V, B2T11V). Bazı veliler, çocuklarına nasıl destek olduklarını şu şekilde anlatmıştır: "Zaten fazlasıyla test kitapları falan var, bittiği zaman gidip test kitabı alalım diye söylüyor yani şu an dershaneye de gitse aynı eğitim sonuçta insanın kendisinde bitiyor. Yani bizim de yapacağımız şey zaten sınırlı. Öyle ben oturup şimdi ona ders öğretecek kapasitem yok." (B1T5V); "Bizim orta birden beri her sene dershane okul, yatırım yapa yapa yani." (B1T8V); "Elimizden geldiği kadar ne gerekiyorsa yaptık, ben çalışan bir anneyim, birebir destek olamıyorum, dershaneye göndermekle bir katkıda bulunabiliyorum." (B2T11V).

Bazıları ise çocuklarının eğitimiyle yeterli derecede ilgilenemediklerini düşünmekte olup bu konuda suçluluk duymaktadır (B1T2V, B1T1V, B2T1V). Bu velilerden kimi maddi imkansızlıklardan bahsetmiş kimi ise özel ders verebilecek kimseyi bulamama gibi daha farklı sorunlara dikkat çekmiştir. Bu velilerden bazılarının konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir: "Mesela çok isterdim kızımın böyle altıncı sınıftan sonra başka derslerle daha doğrusu etütlerle takviye etmeyi çok isterdim ama imkanlardan dolayı olmadı o zaman. Halen de pişmanlığını yaşıyorum. Belki çok iyi bir okulda da okuyabilirdi." (B1T2V); "Biraz eksik kaldığımızı düşünüyorum, ek derslerini tamamlayamıyoruz çocuğun, anlamadığı gibi ben de tam anlayamıyorum. Hoca da bulamadığım zaman o çocuk anlayamadığı yeri kendi kendine telafi edemiyor." (B1T1V).

Bazı veliler ise özellikle ergenlik yaşında olmalarının da etkisiyle çocuklarıyla yaşadıkları sorunlardan ve çocuklarının eğitim hayatına çok fazla müdahale edilmesine izin vermediklerinden bahsetmiştir (B1T9V, B2T2V, B2T5V). Bu velilerin, biraz çaresizlik içinde bulunduğu, çocuklarıyla iletişimlerinin zayıf olduğu, psikiyatriste götürme, konuşma gibi birçok yol denemelerine rağmen sonuç alamadıkları anlaşılmaktadır. Bir veli, içinde bulundukları çaresizliği şöyle açıklamıştır: "Futboldan normalde iki sene önce

almıştık, derslerine yoğunlaşsın diye. Birinci dönem karneyi görünce işte bunun için inatlaşıyor belki de hani, dışarıda gezeceğine futbola gitsin dedik. Tekrar lisansını yeniledik devam ediyor. İşte benim futbolumu engelledin, işimi engelledin diyordu, biz dedik haydi engellemeyelim. Bahanemiz olmasın. Bakalım inatlaşma nereye kadar devam edecek. Psikiyatriste de götürdük psikiyatrı da reddetti." (B2T5V).

Alt Düzey Okullarda Aile Desteği ve Beklentisi

Alt düzey okullarda, orta düzey okullarda olduğu gibi öğretmenlere göre genellikle öğrencinin eğitim durumuyla ilgili bir veli profili bulunmamaktadır. Bu konuda, öğretmen görüşleri birbirini destekler niteliktedir (C1Ö1, C1Ö2, C1Ö3, C1Ö4, C1Ö5, C1Ö6, C1Ö7, C2Ö1, C2Ö2, C2Ö3, C2Ö4, C2Ö5, C2Ö6, C2Ö7). Örneğin bir öğretmen velilerin ilgisizliğini "Bizde maalesef kötü, hatta buraya gelen velilerden çocuğunun numarasını, sınıfını, kaça gittiğini bilmeyen velilerimiz var. Daha geçen gün geldi, herhâlde diyor 9'dan 10 a geçmişti diyor, profilimiz bu, ha çok bilinçli velilerimiz var mı, 2-3 tane ancak çıkar." (C2Ö7) sözleriyle anlatmıştır. Yine bir başka öğretmen, velilerin ilgisizliğine değinmiş, aynı zamanda sosyokültürel düzeylerinden dolayı ihtiyaç halinde çocuklarının derslerinde yardımcı olabilecek, takibini yapacak ya da yönlendirebilecek donanıma sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Söz konusu öğretmen düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

> Çok az yani bize gelip çocuğuyla ilgili soran çok az veli var, yani ben bu okulda öyle öğrenciler tanıyorum ki dört yıl boyunca çocuğu okutmuşuz velisini bir kere görmediğim öğrenciler var. Evdeki durumları çok bilmiyorum ama ilgili olsa okula da gelir diye düşünüyorum. Bir de şu var ilgi anlamında mesela çocuğunun derslerine yardımcı olabilecek ona yol gösterecek pek bir veli yok çünkü çoğu zaten ilkokul, ortaokul mezunu, lise müfredatına yabancı, o yüzden çocuğuna destek olabilecek durumda değil ya da maddi imkanları sınırlı olduğu için dışardan bir özel ders aldırayım şu konuda eksiği var kapatayım gibi bir takip de söz konusu değil. Çocuğun Anadolu lisesinde okuyor olması onlar için zaten kendi durumlarından daha ileri bir nokta olduğundan olumlu ama bu devirde bunun yeterli olmadığının kimisi farkında kimisi onun da farkında değil. (C1Ö3)

Ayrıca, orta düzey okullarda olduğu gibi alt düzey okullarda da öğretmenler sorunlu öğrencilerin velilerine ulaşamadıklarından bu öğrencilerin sorunlarını çözme ve onları kazanma adına yol kat edemediklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle anlatmıştır: "Velilerimizin okula gelip bizlerle iletişim halinde olduğu çok nadirdir yani belli başlı bazı velilerimiz gelirler, düzenli olarak öğretmenlerle konuşurlar görüşme yaparlar. Çözüm üretmemiz gereken öğrencilerin velileri gelmiyor. Bunlar, çocuklarıyla

ilgili temel sıkıntıların farkındalar, çözüm üretme konusunda kendileri yetersiz kalıyor, duymayım görmeyim bilmeyim mekanizmasıyla bunu yapıyorlar." (C2Ö1). Diğer taraftan, birçok öğretmen söz konusu sorunlu öğrencilerin velilerine ulaşamamalarının yanı sıra görüştüklerinde de sağlıklı iletişi kuramadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya dair düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Velilerimizde de sıkıntı var, velilerimiz bir kere bilinçsizce aşırı korumacılar çocuklarına karşı, mesela ben bazı veliyi çağırıyorum diyorum ki çocuğunuz ders çalışmıyor, çalışmıyor derken derse hazır gelmiyor, diyor ki, hayır hocam bütün gece ders çalışır, demek ki çalışmıyor, bütün gece ders çalışsa bu çocuk aptal değil bir şekilde geri dönüşü olur, ya sizi kandırıyor, ders çalışıyorum diye ya da siz onu öyle zannediyorsunuz öyle algılamak işinize geliyor. O kadar dikkat ediyoruz ki zaten sorunlu çocuklarımızın velileri de sorunlu, iyi öğrencilerimizin velileri de iyi. Üç ayak işte veli, öğrenci, öğretmen üç ayağının o iki ayağı öğretmene çok destek olamıyor. (C1Ö7)

Öte yandan, öğrencilerin hal ve davranışlarındaki yanlışların aile yapısına atfedildiği gözlenmiştir. Birçok öğretmen, öğrencilerin aileleri tarafından bilinçsizce yetiştirildiğini, ailelerinde ve çevrelerinde görüp öğrendiklerini yansıttığını düşünmektedir. Bir öğretmen bu durumu "Ben eğitimdeki temel unsurun ailede kilitlendiğini düşünüyorum, ailelerin, anne babaların çok iyi eğitimi olsa çocuklar bu durumda olmayacaktı." (FÖ3) sözleriyle özetlerken bir başkası şöyle ifade etmiştir:

> Sigara içimi çok fazla, ben onu şeye bağlıyorum, sosyoekonomik yapının çok düşük olması, ailedeki eğitim seviyesinin düşük olması ve çocukların bu çevrede büyümesi o alışkanlığa erken yaşta başlamalarını sağlıyor. Anne baba içiyor, çocuk o ortamda büyüyor. Bir de yetiştikleri kültürel ortamda sigara içmek erkeklik göstergesi şeklinde düşük bir bakış açısına sahip oldukları için biraz çağın gerisinde bir bakış açısına sahip oldukları için çok erken yaşta, ortaokuldan bile başlayıp buraya liseye gelen öğrencilerimiz var. Aynı sosyal yapının çevrenin çocukları oldukları için birbirlerini etkiliyorlar. Aynı yapıdan geliyorlar çünkü, çok azı dediğim gibi anne babanın eğitimli olduğu, daha bilinçli olduğu sayısı gerçekten çok az. (C2Ö5)

Alt düzey okullardaki yöneticiler de velilerin çok ilgili olmadıkları konusunda öğretmenlerle hemfikirdir. Bazı yöneticiler, velilerin sosyoekonomik olarak güçsüz olduklarına ve ailevi sorunlarına dikkat çekerek çocuklarının eğitimiyle ilgilenemediklerini vurgulamıştır (C1Y1, C1Y2, C2Y1, C2Y2). Örneğin bir yönetici ailelerin ilgisizliğini ve okula düşen sorumluluğu şu sözlerle anlatmıştır: "Çoğunlukla ya ne yapacaklarını bilmediklerinden ya da kendi dertlerinden yakından takip ettiklerini düşünmüyorum. Yani aile olayı bizde çok ön planda. Ailesi sorunlu öğrenci sayısı fazla, öyle olunca ilgilenmek

gerekiyor, eğitim ön plana çıkıyor, öğretim geri planda kalıyor doğal olarak, sonuçta herkes fizikçi olacak diye bir şey yok ama herkes masum olmak zorunda." (C2Y1). Yine bir diğer yönetici, velilerin bilinçsizliğini ve ilgisizliğine dair şu şekilde görüş bildirmiştir:

> Ailelerin genellikle sosyoekonomik durumları çok zayıf, velilerinizin çoğu ilkokul ortaokul mezunu, yani çocuklarına rehberlik edecek düzeyde değiller. Tabii ki ilgili velilerimiz var ama sayıları çok az, yüzde 5'lik kısım bile değil. Genel olarak çocuğun belli saatler içerisinde okulda olması onlar için yeterli. Velinin de bir amacı yok yani benim çocuğum okusun, şurayı kazansın, şunu yapsın faydalı olsun diye bir düşünceye sahip değil. Devamsızlıktan kalan öğrenci var velisi diyor ki hocam gitsin gelsin diyor. Evde ne yapayım ben bu çocuğu benim işim var gücüm var diyor. (C1Y2)

Öte yandan, her ne kadar öğretmen ve yöneticiler, velilerin ilgisizliğinden bahsetseler de katılımcı öğrencilerin çoğunluğu ailelerinin eğitimleriyle yeteri kadar ilgilendiğini düşünmektedir (C1T6, C1T7, C1T8, C1T10, C1T11, C2T1, C2T2, C2T3, C2T5, C2T6, C2T7, C2T8, C2T9, C2T10). Örneğin bir öğrenci bu ilgiyi "Gereğinden fazla ilgililer hatta bazen sıkılabiliyorum." (C2T1) şeklinde açıklarken bir başkası şöyle söylemiştir:

> Kendi kararlarımı kendimin vermesini istiyorlar. Şey derler hep bana sen okumak istersen kendin seç bölümünü arkandayız falan şeklinde bana destek olurlar. Maddi manevi de yapabilecekleri her şeyi yapıyorlar, istediğim de. Yani aşırı ısrarcı bir tutum değil de benim geleceğim açısından, gelecekte pişman olmamak adına öğütler veriyorlar. (C1T8)

Ancak, orta ve üst düzey okullarda neredeyse tüm öğrenciler velilerini eğitim hayatları konusunda ilgili bulmasına rağmen alt düzey okullarda bazı öğrenciler ailelerinden gereken ilgiyi göremediğini ifade etmiştir (C1T1, C1T2, C1T3, C1T4, C1T5, C1T9, C1T12, C2T4). Bu durumu bir öğrenci "Ailem yani pek ilgili değiller bence, ben benimle ders çalışmalarını isterdim, daha yakın olmalarını, yapamadığım derslerimde yardımcı olmalarını." (C1T1) sözleriyle ifade ederken bir başkası "Yok yani ailem pek bilmiyor yani okulla ilgili şeyleri, sınava gireceğimden belki haberleri bile yoktur. Ama yanımda olmalarını isterdim yani" (C1T12) demiştir. Bununla birlikte, görüşülen öğrenciler arasında annesi babası ayrılmış öğrenciler sadece birlikte yaşadıkları ebeveynden maddi destek gördüklerini ifade etmiştir (C1T2, C2T5). Bunlardan babasıyla yaşadığını belirten bir öğrenci ilgilenme noktasında ailesinden pek bir şey göremediğini şu sözlerle dile getirmiştir:

> Babam aslında ilgili değil diyemem, babam beni biraz tanır. Kendisini belki örnek aldığım içindir, okumasam da bir meslek sahibi olacağımı bilir, hayatımı kurtaracağımı bilir. O yüzden beni sıkmaz, ilgilenmez de aslında. Tek söyleyeceği bir laf var işte kendin okursun kendin kazanırsın gibisinden, başka bir şey yok ilgilenme falan, gerek de yok zaten ben hayatım olduğu için düşünmüyorum kimsenin ilgilenmesini falan. (C1T5)

Alt düzey okullardaki velilerin görüşlerine gelince birçoğu maddi imkansızlıklarını söz konusu ederek sınırlı destek sağlayabildiklerini ifade etmiştir (C1T1V, C1T2V, C1T7V, C1T8V, C1T9V, C1T11V, C2T2V, C2T4V, C2T7V). Örneğin, maddi sıkıntıları dolayısıyla oğlunu dershaneye gönderemediğini söyleyen bir veli düşüncelerini şöyle anlatmıştır:

> Dershaneye gitmek istiyor ama bizim bütçemiz olmadığı için gönderemiyoruz, dün mesela kitap fuarına gitmiş oradan üç dört tane test kitabı almış, kendi kendine bir şeyler yapmaya çalışıyor. Ama diyor ki ben dershaneye gitmiş olsam daha güzel yerleri kazanırım diyor, bende diyorum oğlum diyorum sen düzenli çalışırsan dershaneye bile gerek kalmaz, dersini düzenli dinlersen, testini her gün çözersen, gönderebilsek ah keşke de göndersek, kardeşi de var, ikisi bir arada çok zor. (C1T7V)

Alt düzey okullarda görülen bir diğer önemli husus, çocukların aile çevresinde örnek alabileceği ya da eğitimleriyle ilgili onları yönlendirebilecek kişilerin olmamasıdır. Örneğin, kızının geleceği için okumasını destekleyen onun arkasında olduğunu vurgulayan bir veli kızını yönlendirme, takip etme gibi konularda bir şey yapamadığını ancak elinden geldiği ölçüde maddi manevi ona destek olduğunu şu sözlerle anlatmıştır: “Ben kendisine diyorum, arkandayım diyorum. Çünkü biz çok çektik zamanında, çok çabalıyorum oku diye, büyük kızımı okutamadım, büyük kızım bir şeyi beceremedi, liseyi bitirdi başka yapamadı. Sonra pişman oldu ama iş işten geçti. O yüzden elimizden geldiği kadar, ne gerekiyorsa yani. Babası da öyle, sen oku der ben her şeyimi satarım der.” (C1T8V).

Ayrıca birçok veli, maddi durumları iyi olmadığı için çocuklarına bir iş kurma fırsatına sahip olmadıklarını belirtmiş, onlar için okumaktan başka çare olmadığına değinmiştir. Kimi veliler ise maddi imkansızlıkların yanı sıra çocuğunun belirli bir rahatsızlığı olması sebebiyle ağır işlerde çalışamayacağını ancak okuyarak hayatını kurtarabileceğini ifade etmiştir. Örneğin, bu velilerden biri oğlunun genetik rahatsızlığı yüzünden ağır işlerde çalışamayacağını, okumaktan başka çaresi olmadığını, ancak oğlunun okumaya çok hevesli olmamasının onu üzdüğünü şu sözlerle dile getirmiştir:

> Bir hedefi yok gibi, belki hani daha ilerisini düşünemiyor mu, düşünmek mi istemiyor, bilmiyorum ki onu. Abisi var o çalışıyor şu an, lise mezunu zaten, o okumadı, okuyamadı yani. Ablası da lise mezunu o da üniversiteye gitmek istedi ama bizim durumlardan dolayı kendi gitmek istemedi. Yani aile içinde öyle bir üniversite okuyan kimsemiz yok. İnşallah aklını başına alır. Zaten bizde genetik bir rahatsızlık olduğu için ağır işlerde çalışamaz, o yüzden mutlaka okuması lazım. Ama bunu kafasına sokamadım maalesef. (C2T4V)

Bu okullarda okumakta olan öğrencilerin velileri çoğunlukla maddi açıdan sınırlı destek sağlayabildiklerini söyleseler de bazı velilerin maddi açıdan görece daha iyi durumda olduğu gözlenmiştir (C2T1V, C2T5V, C2T8V). Mesela kendisi de öğretmen olan bir veli, kızını gerek yönlendirme gerek eksik kaldığı konularda takviye etme açısından destek sağladığını şu sözlerle anlatmıştır: "Mesela eksik olduğu konular, mesela anlamadığı konular olursa onunla ilgili özel ders alıyor. Ama önümüzdeki yıldan itibaren düzenli almaya başlayacak belli derslerden üniversiteye hazırlık olsun diye. Yani sporla okulu beraber götürebilmesi için destek oluyoruz elimizden geldiğince." (C2T5V).

4.4.3. Değerlendirme

Daha önce yapılan birçok araştırmada, farklı okul türleri düzeyinde ebeveynin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeyi itibarıyla arka planın değiştiği belirtilmiş olup fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinden çok programlı liseler ve meslek liselerine geçişte sosyoekonomik arka planın değiştiği ve sosyal statünün düştüğüne dikkat çekilmiştir (Anıl, Özer Özkan & Demir, 2015; Polat vd., 2013; Polat, 2014). Ancak, aynı okul türü içinde farklılaşma olup olmadığı sorusu bu çalışmayla birlikte ele alınmış, farklı başarı düzeyine sahip Anadolu liselerinde ailelerin sosyoekonomik yapısı ve çocuklarının eğitim hayatıyla ne denli ilgili oldukları incelenmiştir.

Sosyoekonomik aile profili eğitimciler tarafından genel itibarıyla üst düzey okullarda "orta", orta düzey okullarda "orta ve orta-alt", alt düzey okullarda ise "orta-alt ve alt" olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda, başarı düzeyi düştükçe sosyoekonomik yapının değiştiği söylenebilir. Daha önce gruplama ve sosyoekonomik yapının ilişkisini inceleyen birçok araştırmada, başarı seviyesi ile sosyoekonomik düzey arasındaki negatif korelasyon üzerinde durularak gruplamanın görece düşük sosyoekonomik arka plana sahip öğrenciler için dezavantaja dönüştüğüne vurgu yapılmıştır (Alexander & McDill, 1976; Brunello & Checchi, 2007; Oakes, 1990; Gamoran vd.,1995; Slavin, 1990; Holm vd., 2013; Horn vd., 2007; Schindler, 2016). Bu araştırmada başarı düzeyi değiştikçe sosyoekonomik yapının

değiştiğine dair bulgular, söz konusu çalışmaların sonuçlarıyla benzer nitelikte olup gruplamanın sosyal sınıflar arasındaki farklılıkları derinleştirdiği görüşünü desteklemektedir.

Ayrıca, üst düzey ve kısmen orta düzey okullardaki (B1 okulu) öğrencilerin eğitimciler tarafından davranışsal olarak olumlu değerlendirilmesi ve özellikle üst düzey okullardaki öğrencilerden bahsedilirken nerede nasıl davranacağını bilen, kurallara uyan, sorunlarını konuşarak çözebilen, eleştiriye açık gibi niteliklerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Buna karşın, alt düzey okullarda öğrencilerin lise çağına gelmiş olmalarına rağmen sınıfta, okulda yani bir toplumsal alanda nasıl davranacağını, nasıl konuşacağını bilmediği sıklıkla ifade edilmiştir. Alt düzey okullarda öğrencilerin alışık olduğu davranış şekilleri öğretmenlerce olması gereken şekilde değildir, bu nedenle bu okullarda eğitimin öğretimin önüne geçtiği belirtilmiştir. Bu durum, yeniden üretim teorisyenlerinin üzerinde durduğu okulun hâkim sınıf ideolojisini yansıtan bir araç olduğu görüşünü desteklemektedir. Üst düzey okullardaki öğrenciler için okul ortamı içine doğduğu, küçük yaşlardan itibaren aşina olduğu kültürü yansıtan bir alan iken alt düzey okullardaki öğrencilerin bu kültürü ve bu kültürün hâkim olduğu müfredatı anlayabilmesi, öğrenebilmesi zaman almaktadır (Apple, 2006; Bourdieu & Passeron, 2019). Bu süreçte gruplama ile öğrencilerin okul ortamında deneyimledikleri farklılıklar, toplumda halihazırda var olan sosyal ve ekonomik eşitsizliğin korunması ve sürdürülmesinde doğrudan etkilidir (Bowles & Gintis, 2011).

Diğer taraftan, farklı başarı düzeyine sahip okullardaki veli profilinin öğrencilerin eğitimiyle ne denli ilgili olduğuna dair eğitimci görüşleri incelendiğinde, genellikle üst düzey okullarda daha ilgili bir veli profilinden bahsedilirken orta ve alt düzey okullardaki velilerin görece ilgisiz ve aynı zamanda bilinçsiz olduğu yönünde yaygın bir kanaat vardır. Yine eğitimcilere göre, üst düzey okullarda iyi bir üniversite, iyi bir bölüm anlamında veli beklentisi çok yüksektir. Orta ve özellikle alt düzey okullarda da üniversite kazanma noktasında beklenti olsa da okulu bir güvenli zaman geçirme yeri olarak gören, lise mezuniyetini yeterli gören veliler de azımsanmayacak ölçüdedir. Ayrıca, eğitimciler anne babaların çoğunluğunun ilk okul, ortaokul mezunu olduğu alt düzey okullarda velilerin çocuklarının Anadolu lisesinde okuyor olmasını önemli bir başarı olarak kabul ettiğine ve çocuklarını yönlendirme, onlara yardımcı olma gibi konularda kendilerini yetersiz bulduğuna değinmiştir. Bununla beraber, orta ve alt düzey okullarda maddi sıkıntılardan ya da ailevi sorunlardan dolayı eğitimin arka planda kalabildiği vurgulanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenci ve veliler açısından durum incelendiğinde ise velisinden bu konuda yeterli ilgiyi göremediğini belirten öğrenciler orta ve özellikle alt düzey okullardadır. Bununla birlikte, üst düzey okullarda maddi açıdan destek sağlamanın yanı sıra yönlendirme, takviye etme hususunda da velilerin önemli bir rol üstlendiği, buna karşın özellikle alt düzey okullarda maddi sıkıntıların daha fazla zikredildiği ve yönlendirme konusunda velilerin pek bir şey yapamadığı anlaşılmaktadır. Tüm katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynlerin maddi imkanlarının yanı sıra çocuklarını yönlendirme, takip etme ve onları çağın ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun donatma çabasının gruplar arasında farklılıklara yol açtığı gözlenmektedir. Bu durum, gruplar arasında eğitimin niteliğinde oluşan farklılıklarla birlikte değerlendirildiğinde, gruplamanın daha iyi bir geçmişe sahip öğrenciler için avantaj sağladığına dair diğer çalışmaların (Ammermueller, 2005; Bölükbaş, 2018; OECD, 2008) sonuçlarını desteklemektedir.

Öte yandan, özellikle üst düzey okullardaki velilerin gruplamanın devam etmesi, orta ve alt düzey okullardaki velilerin ise çocuklarının daha iyi düzeydeki akranlarıyla eğitim alması yönündeki görüşleri ön plana çıkmaktadır. Çocuklarının okulları dolayısıyla üst düzey okullarda ortaya çıkan memnuniyet orta ve alt düzey okullarda yerini daha iyi bir okul arzusuna bırakmaktadır. Bu sonuç, daha önce farklı araştırmalarda da üzerinde durulan orta sınıf ebeveynlerin hem bireysel hem de sınıf olarak gruplamayı sürdürme ve çocuklarına gruplama sisteminde en iyi pozisyonları sağlama noktasında ısrarcı olabildikleri bulgularını desteklemektedir (Lucas, 2001; Useem, 1992).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular ilgili literatür göz önünde bulundurularak tartışılmış ve sonrasında bu bulgulardan yola çıkılarak öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Eğitimde gruplama yaklaşımı, akademik başarı seviyeleri, kabiliyetleri, öğrenme düzeyleri, geleceğe yönelik beklentileri benzer olan öğrencilerin birlikte daha iyi öğrenebileceği varsayımı üzerine inşa edilmiştir. Türkiye'de gruplama süreci, Cumhuriyetin ilk yıllarına uzanan genel ve mesleki ortaöğretim ayrımına dayansa da sınavlı okullar 1950'lerden itibaren görülen uygulamalardır. Zamanla gerek sınavlı okul sayısının gerekse okul türleri arasındaki başarı farkının açılması eşitlik tartışmalarını alevlendirmiştir. Bununla birlikte, eğitimde eşitliği inceleyen birçok araştırmanın erken yaşta gruplamanın ve katı gruplama sistemlerinin gruplamanın neden olduğu eşitsizlikleri artırdığı yönündeki bulgularına karşın TEOG uygulaması (2013-2017) erken yaşta katı bir gruplama yaklaşımına örnek teşkil etmektedir. Ortaöğretime geçişte kapsamlı bir gruplama uygulaması olarak TEOG sistemi okullar arası var olan başarı hiyerarşini artırmıştır (Çelik vd., 2017). Bu bağlamda, ortaöğretimde artan okullar arası hiyerarşiyle ilişkili olarak yapılan bu tez çalışmasında, TEOG yerleştirme (gruplama) sisteminde başarılı/başarısız öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin akademik başarı, eğitim öğretim süreçleri, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin genel motivasyonu ve sosyoekonomik arka plan açısından sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada başarıya dayalı gruplamanın etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlandığından tek bir okul türüne odaklanılarak okul türü dolayısıyla oluşabilecek ve araştırmayı odağından uzaklaştırabilecek farklılıkların etkisinin azaltılması planlanmıştır. Araştırma, Ankara ilinde gerçekleştirilmiş olup ortaöğretimde öğrenci yoğunluğunun görece fazla olduğu Anadolu liseleri kapsamında yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen okullar, 2016-2017 eğitim öğretim yılı TEOG sınav sonuçlarına göre oluşan taban puanlarından hareketle tanımlanmış olan üst, orta ve alt başarı düzeylerini temsilen ikişer okul seçilmesiyle

belirlenmiştir. Araştırmada veriler, nitel araştırmalarda en fazla tercih edilen veri toplama yöntemi olan derinlemesine mülakat yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, her bir okulda öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerle gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda konuya ilişkin farklı bakış açılarının değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinde okullarda gerçekleştirilen gözlemler ile mülakat verileri desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan nitel veriler; (i) akademik başarı, (ii) akademik ve mesleki motivasyon, (iii) eğitim öğretim süreçleri ve (iv) sosyoekonomik yapı temaları altında incelenmiştir. Akademik başarı temasında, başarıya dayalı gruplamanın farklı başarı düzeyine sahip okullarda okula ilişkin geliştirilen algıyı ve okulun genel başarısını nasıl etkilediğine odaklanılmıştır. Diğer birçok araştırmanın da ortaya koyduğu üzere, okula dair okulun genel başarı düzeyiyle ilişkili etiketlemeler üzerinden bir algı geliştirilmekte ve bu durum öğrencilerin, eğitimcilerin ve velilerin okula yaklaşımını etkilemektedir (Ansalone, 2001; Anderson & Oakes, 2014; Chisaka, 2002; Hallinan, 1994; Rwodzi, Nel & Krog, 2018). Başarı düzeyi görece yüksek okullarda okulla daha olumlu bir bağ geliştirilmesine katkı sunan bu durum düşük başarılı okullar için negatif sonuçlar doğurmaktadır. Genel başarı düzeyinin görece düşük olması, bu okullarda eğitimcilerin beklentilerini düşük tutmasına yol açmaktadır. Özellikle alt düzey okullarda, eğitimcilerin öğrencilerden bahsederken "ilgisiz, alt yapısı eksik, davranış olarak sorunlu", "meslek lisesinde okuması gereken" ya da "zorunlu eğitimden dolayı mecburiyetten okuyan" ifadelerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiş, ayrıca bunları öğrencilere de söylendikleri gözlemlenmiştir. Bu okullardaki öğrencilerin çoğunluğunun ise kendi başarı düzeyiyle ilgili olumlu bir tutum geliştiremediği, mevcut durumu kabullenerek kendini kapatma ya da sınırlandırmanın yaygın olduğu gözlenmiştir.

Diğer taraftan görece düşük başarılı Anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında yapılan kıyaslamalarda meslek liselerine karşı olumsuz algı geliştirildiği gözlemiştir. Bu bağlamda düşük başarı, düşük kalitede eğitim, güvensiz okul ortamı ve olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler gibi öne çıkan tanımlamalar meslek liseleriyle ilgili daha önce yapılan birçok çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Stevens & Vermeersch 2010; Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013). Ayrıca, orta ve alt düzey okullarda eğitimcilerin son yıllarda okulun genel başarısının düştüğüne dair görüşleri gruplamanın başarı açısından öğrenciler arasındaki ilk farkları genişlettiğine ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir (Alexander vd., 1978; Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986).

Araştırma bulgularının incelendiği ikinci tema, akademik (öğrenci) ve mesleki (öğretmen) motivasyondur. Öncelikle, farklı başarı düzeyine sahip okullardaki öğrencilerin akademik motivasyonu incelendiğinde yine üst düzey okulların olumlu anlamda farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu okullar genel itibarıyla akademik motivasyonu güçlü, geleceğe yönelik hedefleri yüksek, bunun için ne yapması gerektiğinin bilincinde olan ve sorumluluklarını yerine getiren bir öğrenci kitlesine sahiptir. Bununla birlikte, benzer özelliklere ve beklentilere sahip bu öğrencilerin bir arada eğitim almaları rekabet, yarış ve yardımlaşma gibi olumlu akran etkisini artırmaktadır. Benzer sonuçlara konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada da ulaşılmıştır (Feldhusen, 1989; Duflo vd., 2011; Hanushek vd., 2001). Yine, bu öğrencilerin özgüvenlerinin ve akademik benlik saygılarının yüksek oluşu da gerek bu araştırma da gerek diğer çalışmalar da ortaya konmuştur (Esposito, 1973; Oakes, 1985). Buna karşın, orta ve alt düzey okullardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun görece düşük akademik motivasyona sahip olduğu, akademik benlik algılarının üst başarı grubundaki öğrenciler kadar güçlü olmadığı, gelecekte üniversite okumak isteyen öğrenci oranı fazla olsa da çoğunun ders çalışma alışkanlığının olmadığı tespit edilmiştir. Düşük başarılı okullarda öğrencilerin motivasyonlarının bu denli düşük olmasında birçok araştırmacının değindiği üzere (Anderson & Oakes, 2014; Rwodzi, Nel & Krog, 2018; Zimmer, 2003) gruplamanın bir sonucu olarak "düşük başarılı" olarak etiketlenmeleri ve öğretmenleri, aileleri, arkadaş çevrelerinin bu durumu pekiştirici tutum ve davranışları etkili olmaktadır.

Diğer taraftan, farklı başarı düzeyine sahip okulların farklılaşan öğrenci profilinin öğretmen ve yöneticilerin mesleki motivasyonunu etkileyen temel unsurlardan olduğu gözlenmiştir. Bu konuda yine, üst düzey okullar diğer okullardan tamamen ayrılmaktadır. Kendi ifadeleriyle "öğrenmeye hevesli", "alıcı", "davranışsal açıdan olumlu" özelliklere sahip bir öğrenci kitlesiyle çalışmak eğitimcileri kendilerini geliştirme, yenileme ve daha üretken olma konusunda motive etmektedir. Ayrıca, her iki okulda da öğretmenler derse yönelik çalışmalarının fazla olduğuna değinse de bu durum bir rahatsızlık olarak dile getirilmemiştir. Bu sonuçlar, akademik programlarda ders veren öğretmenlerin derse hazırlanmak için daha fazla zaman harcadığı ve daha hevesli olduğu yönündeki bulguları desteklemektedir (Anderson & Oakes, 2014; Ireson & Hallam, 2001; Rosenbaum, 1976; Finley 1984; Guthrie & Leventhal 1985). Benzer şekilde üst düzey okullardaki yöneticiler de okullarından memnun olduklarını belirtmişler; disiplin ve düzen konusunda pek sıkıntı görülmeyen bu okullarda akademik başarıyı artırmak, daha fazla proje yapmak ve okulun

başarısını daha ileri taşımak için gayret sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Orta ve alt düzey okullarda ise öğretmenler genellikle mesleki motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiş, bunun sebebi olarak da akademik başarısı düşük ve davranışsal açıdan olumsuz özelliklere sahip öğrenci profiliyle çalışıyor olmalarını göstermişlerdir. Bölükbaş'ın (2018) da dikkat çektiği üzere öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerinin azaldığı bu okullarda öğretmen yılgınlığının ortaya çıktığı, motivasyonlarının düştüğü, derse daha az hazırlanarak geldikleri ve zamanla mesleki körelme yaşadıkları gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu daha iyi, başarılı bir okulda çalışmayı arzuladığını dile getirmiştir. Bu okullardaki yöneticiler de genellikle benzer sorunları ifade etmiş, aynı zamanda çoğu memur gibi yardımcı eleman eksikliğinden dolayı iş yüklerinin fazla olduğuna, bu durumun eğitim öğretimle ilgili yapılacak çalışmaları sınırlandırdığına dikkat çekmiştir.

Araştırma verilerinden yola çıkılarak oluşturulan bir diğer tema, eğitim öğretim süreçleridir. Bu tema altında öncelikle, öğrencilerin davranış biçimleri, sosyal ilişkileri ve ders dışı etkinlikler okul kültürü bağlamında ele alınmıştır. Başarı düzeyiyle ilişkili olarak okulun başarısı düştükçe öğrencilerin öne çıkan davranış biçimleri ve sosyal ilişkilerine dair olumsuzluk değerlendirmelerin arttığı gözlenmiştir. Üst düzey okullarda, öğrenciler anlatılırken öne çıkan "nasıl davranacağını bilen, saygılı, anlayışlı" gibi ifadeler yeniden üretim teorisyenlerince, okulların hâkim kültürel normlar doğrultusunda inşa edildiği yerler olduğu yönündeki görüşlerini desteklemektedir (Althusser, 2014; Bowles & Gintis, 2011; Bourdieu & Passeron, 2019). Bu öğrencileri tanımlarken kullanılan "nerede nasıl davranacağını bilen" ifadesi aslında, okulla aynı normları, kültürel kodları paylaşan sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin önceki öğrenmelerine atıftır. Ağırlıklı olarak, alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin bulunduğu düşük başarılı okullarda ise öğrenciler gerek davranışları gerek sosyal ilişkileri itibarıyla normlara uymamaktadır, bu nedenle söz konusu okullarda eğitimin öğretimin önüne geçtiği sıklıkla dile getirilmiştir. Öte yandan, okullar ders dışı etkinlikler yönüyle değerlendirildiğinde ise yine üst düzey okullar sosyal, bilimsel ve sportif etkinlik yönüyle diğer okullardan pozitif yönde ayrılmaktadır.

Aynı tema altında incelenen bir diğer husus, pek çok çalışmada dikkat çekildiği üzere farklı başarı düzeyine sahip okullarda öğrenme koşullarının değişmesidir (Ireson & Hallam, 2001; Oakes vd., 1992; Page & Valli, 1990). Okulların hepsi Anadolu lisesi olmasına karşın, üst düzey okullar ile diğerleri arasında önemli ölçüde farklılaşma tespit edilmiş olup bu okullarda öğrencilerin alt yapılarının ve hazırbulunuşluklarının yüksek

olmasının derslerin daha verimli, ayrıntılı ve derin işlenebilmesine imkân sağladığı gözlenmiştir. Diğer taraftan, görece düşük başarılı okullarda sınıf hakimiyetinin daha önemli hale geldiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin derslerle ilgili karşılıklı eleştirilerinin arttığı fark edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin ilgisizliğinin, alt yapı yetersizliklerinin, dersin akışını bozan hareketlerinin derslerin daha yüzeysel işlenmesine yol açtığını dile getirmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerle benzer olumsuzlukları ifade eden bazı öğrencilerin bu süreçte sınıf yönetimindeki eksiklikler gibi öğretmenlerden kaynaklanan olumsuzlukları da paylaşması, verimli bir öğretim ortamının oluşturulmasında her iki tarafın sorumlu olduğu gerçeğini ortaya koymuştur.

Ayrıca birçok araştırmacının üzerinde durduğu gruplar arası müfredat farklılaşması (Applebee vd., 2003; Bölükbaş, 2018; Gamoran vd., 1995; Guthrie & Leventhal, 1985; Watanabe, 2008) bu araştırmada da gözlenmiş; üst düzey okullarda konuların daha derin, ayrıntılı, zorlayıcı işlenmesine karşın alt yapının ve hazırbulunuşluğun görece zayıf olduğu orta ve alt düzey okullarda derslerin daha yüzeysel ve temel seviyede işlendiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla okullar arasında işlenen konunun muhtevası, çözülen soru sayısı, sorunun zorluk derecesi, kullanılan ölçme değerlendirme sistemlerine kadar öğrencilerin seviyesiyle orantılı olarak farklılık oluşmaktadır. Aynı okul türünde, içerikte ortaya çıkan bu farklılıklar öğrencilerin aynı transkriptlere sahip olmasına karşın aynı derslerle ilgili oldukça farklı bilgi ve birikim kazandığını işaret etmektedir. Ayrıca sınıf geçmenin kolaylaştırıldığı ve seçmeli derslerin önemli bir yekûn tuttuğu ortaöğretim sistemi, orta ve alt başarı düzeyine sahip okullardaki öğretmen ve öğrenciler için daha zorlayıcı bir öğretimi teşvikten de yoksundur.

Araştırma verilerinin incelendiği son tema, sosyoekonomik yapıdır. Bu tema altında farklı başarı düzeyine sahip okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik arka planı ve öğrencilerin eğitim hayatında ailelerin desteği ve beklentilerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki okul türleri arasındaki sosyoekonomik farklılıklara daha önce yapılan birçok çalışmada değinilmiştir (Anıl vd., 2015; Polat, 2014; Şahin vd., 2013). Aynı okul türü bünyesinde yürütülen bu araştırmada ise sosyoekonomik farklılaşmanın daha ince bir boyutu ortaya konulmuştur. Buna göre, araştırma kapsamındaki okullara genel itibarıyla bakıldığında üst düzey okullar "orta", orta düzey okullarda "orta ve orta-alt", alt düzey okullarda ise "orta-alt ve alt" olmak üzere farklı sosyoekonomik yapıları temsil etmektedir. Diğer taraftan sosyoekonomik olarak ulaşılan bir diğer sonuç, okullar arası sosyoekonomik yapı değiştikçe öğrencilerin eğitim hayatıyla

ilgili olarak velilerin ilgi ve beklentilerinin de değiştiğidir. Bu kapsamda, üst düzey okullarda ağırlıklı olarak daha ilgili, bilinçli ve okuldan beklentisi yüksek bir veli profili mevcut iken orta ve özellikle alt düzey okullarda profil değişmektedir. Söz konusu okullarda çocuklarının üniversite okumasını arzulayan veliler ağırlıklı olsa da çocuklarını yönlendirme ve takip etme hususunda beklenilen performansı gösteremeyen, okulu zaman geçirmek için güvenli bir alan olarak gören, lise mezuniyetini yeterli bulan velilerin sayısı da az değildir. Ayrıca, özellikle alt düzey okullarda geçim sıkıntısı kadar ailevi sorunların da yaygın olduğu fark edilmiştir. Dahası, anne babaların çoğunluğunun ilk okul, ortaokul mezunu olduğu bu okullarda veliler çocuklarını yönlendirme, onlara destek olma açısından yetersiz kalabilmektedir. Çoğunlukla çocuklarının Anadolu lisesinde okuyor olması bu veliler için önemli bir başarı olarak kabul edilmekte, böylece düşük başarılı Anadolu liseleri çocuğun başarısızlığını örten ve eğitimsel eksiklikleri sürdüren bir alan olmaya devam etmektedir.

Bu araştırmada olduğu gibi gruplamaya dair ilgili literatürde pek çok kez başarı düzeyiyle ilişkili olarak sosyoekonomik arka planın değiştiğine ve okulun başarısı düştükçe okulda alt sosyal sınıfların temsilinin arttığına dikkat çekilmiştir (Brunello & Checchi, 2007; Oakes, 1990; Gamoran vd.,1995; Slavin, 1990; Horn vd., 2007; Schindler, 2016). Ayrıca sonuçlar, TEOG uygulaması çerçevesinde eğitim ve eşitsizliklere odaklanan Bölükbaş (2018) ve Karaağaç'ın (2019) bulgularını desteklemekte olup akademik elemeye dayalı seçimlerde bireysel başarının tek başına belirleyici olmadığı, ortaöğretime yerleştirmede ailenin sosyoekonomik yapısının bu süreci etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu ortaya konulmuştur. Ne yazık ki sosyoekonomik alt gruplarda yer alma ve düzensiz aile ortamı gibi öğrencilerin okul dışı hayatındaki dezavantajlar eğitim fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gerek ailelerinden getirdikleri gerekse okullarında karşılaştıkları eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikalar başlangıç şartlarında ve fırsatlarda eşitliği sağlama adına önemlidir. Aksi takdirde, çok az sayıda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencinin Türkiye'de "iyi okullar" olarak nitelenen okullara yerleşebilmesi gibi istisnai sayılabilecek durumlara odaklanmak fırsat eşitliğinden yoksun ve dezavantajlı yığınların göz ardı edilmesini kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Dahası, söz konusu başarılı öğrencilerin bu okullara yerleşmesi, sınavın bir kapı açarak eşitlik sağlandığı argümanının ötesinde bireysel çaba ya da ailesel-sosyal faktörlerin sonucudur (TEDMEM, 2017). Nitekim az sayıdaki iyi okula her halükârda sınavlı giriş olabilir ve ülkenin her yerinden öğrenciler bu okullara girebilir. Zaten, bu okullar eskiden

bu yana sınavlı okul kategorisindeydi ve farklı illerden öğrenciler bu okullarda eğitim alabilmekteydi. Ancak, bu sınav tüm okullar için yapıldığında öğrenciler sadece başarı düzeylerine göre değil aynı zamanda sosyoekonomik arka planlarına göre homojenleştirilmektedir. Araştırmamızda ortaya konduğu ve Bölükbaş'ın (2018) da dikkat çektiği üzere eğitimin niteliğinde ciddi farklılaşmaya neden olan bu durum genellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan düşük başarılı öğrenciler için eğitimsel eşitsizliği artırmaktadır.

Netice itibarıyla, araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde kapsamlı akademik gruplamanın eğitimin temel bileşenleri açısından okullar arasındaki farklılıkları derinleştirdiği görülmektedir. Üst düzey okullarda daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim sunulmasına imkân tanıyan bu durumun düşük başarılı okullarda niteliğin azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca, akademik başarı temelli öğrenci seçimi okullar arası sosyoekonomik farklılıkları büyütme eğiliminde olduğundan bu durum sosyoekonomik statü ile akademik performansın ilişkisini artırarak daha iyi sosyal geçmişe sahip olanlar için avantaja dönüşmektedir (Ammermüller, 2005; OECD, 2008). Öte yandan, özellikle üst düzey okullardaki velilerin gruplamanın devam etmesi, orta ve alt düzey okullardaki velilerin ise çocuklarının daha iyi düzeydeki akranlarıyla eğitim alması yönündeki arzuları, daha önce farklı araştırmalarda da üzerinde durulduğu üzere orta sınıf ebeveynlerin hem bireysel hem de sınıf olarak gruplamayı sürdürme ve çocuklarına gruplama sisteminde en iyi pozisyonları sağlama adına ısrarcı tutumlarını yansıtmaktadır (Lucas, 2001; Useem, 1992).

Kapsamlı akademik gruplamanın sonuçları, TEOG sistemine son verilmesi ve LGS düzenlemesi kapsamında sınavlı okulların sayısının azaltılması yönünde alınan kararı desteklemektedir. Ancak LGS düzenlemesinde eğitimsel eşitlikle ilgili üç hususun ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öncelikle kayıt bölgesi, mezun olunan ortaokulda bulunma süresi, not ortalaması gibi kriterlerle yerel yerleştirmenin yine Bakanlıkça yapıldığı LGS düzenlemesi, daha ince bir gruplamayı çağrıştırmaktadır. Nitekim, araştırma kapsamında gidilen okullarda da belirli ortaokulların belirli liselerde yoğunlaştığı, yerel yerleştirme kapsamında olsa da tercihlerde akademik şöhretin etkili olduğu ve henüz hedeflenen mahalle okuluna ulaşılamadığı gözlenmiştir.
- LGS düzenlemesi kapsamında yetkililerce merkezî sınavla öğrenci alacak okulların kontenjanının il düzeyinde %10 olacağı açıklanmıştır (Bakan Yılmaz'dan LGS açıklaması, 2018; Liselerin yüzde 10'u sınavla öğrenci alacak; 2018). Bu

doğrultuda, 2018 yılı LGS sonucuna göre sınavlı okullara yerleşen öğrenci oranı yaklaşık yüzde 10 olarak gerçekleşmiştir. Ancak, 2019 yılında MEB'in tercih kılavuzunda da belirtildiği üzere hem sınavla öğrenci alan Anadolu liselerinin kontenjanlarının hem de listeye yeni Anadolu, Anadolu imam hatip, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin eklenmesinin sonucu olarak ilgili oran yüzde 12'ye çıkmıştır (Emin, 2019). Sınavlı okul sayısının azaltılması yönündeki politikalarla uyumlu olmayan bu durum, sınavlı okul sayısının zamanla artabileceği izlenimi vermektedir.

- LGS kapsamında, sınavlı okulların belirlenmesi sürecinde sınırlı sayıdaki proje okullarının sayısı önemli ölçüde artırılmıştır. Proje okullarının pek çoğu, öğretmen atama ve yönetici görevlendirme hususunda tanınan esneklik dışında aynı okul türündeki diğer okullardan farklı değilken bu okulların sınavlı okullar kapsamına dâhil edilmesi okullar arası hiyerarşi oluşturmanın bir örneğidir. Ayrıca, bu uygulama, Bakanlığın ortaöğretimde okullar arası başarı ve kalite farklılıklarının azaltılması politikalarıyla da uyumlu değildir (MEB, 2018b).

5.2. Öneriler

TEOG sistemi çerçevesinde, ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplamanın sonuçlarına odaklanan bu tez çalışmasında elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

5.2.1. Politika Önerileri

- Bu araştırmanın bulguları, okullar arası farklılıkların görece yüksek olduğu bir ülke örneği olarak Türkiye'de, kapsamlı akademik gruplamanın okullar arası başarı hiyerarşisini artırmak suretiyle mevcut eşitsizlikleri derinleştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu açıdan TEOG yerleştirme sistemine son verilmiş olması oldukça yerinde bir karardır. Öğrencilerin önemli bir kısmının yerleştirilmesinde, okul başarısı ile birlikte, mahalli yerleştirmenin esas alındığı yeni sistemin mahalle okullarının yeniden güçlenmesine katkı sunma potansiyeli bulunmaktadır. Nitekim, TEOG yerleştirme sistemi, öğrencilerin "daha iyi" okul arayışına bağlı olarak kendi ikamet ettiği bölgeden uzak başka okulları tercih etmesine neden olduğu için fazlaca eleştirilmiştir. Ne var ki, TEOG sonrası

uygulamaya konan yeni yerleştirme sisteminde, kayıt alanı, mezun olunan ortaokulda bulunma süresi, ortaokul başarı ortalaması gibi kriterlerle öğrencilerin mahalli olarak yerleştirilmesi esas alınarak gruplamayı daha ince ve bölgesel/mahalli olarak sürdürdüğü düşünülmektedir. Sonuçta, okullar arası kalite farklılıkları hem okul türü hem de bölgesel (yerleşim yeri özelinde) ortaya çıkmaktadır ve yerleşim yerine göre ortaya çıkan kalite farklılıklarını ortadan kaldırmadan öğrencileri mahallesindeki okulla sınırlandırmak eşitsizliği yerleşim yeri özelinde sürdürme riskini barındırmaktadır. Bu haliyle arzu edilen kapsamlı mahalle okullarına ulaşılması vakit alacağından, daha esnek bir geçiş sisteminin tasarlanmasına hâlâ ihtiyaç vardır. Bundan dolayı, mevcut sistemin uygulamaları eşitlik/eşitsizlik çerçevesinde izlenmeli ve okullar arasında olası hiyerarşileri en aza indirebilecek daha esnek bir sistem kurgulanmalıdır.

- Yeni yerleştirme sistemine ilişkin önemli bir husus, sınavlı okullara yerleştirmeler için 2018'de kriter alınan %10 barajıdır. Herhangi bilimsel veriye dayanmayan bu baraj ilgili Yönetmelikte fen ve sosyal bilimler liselerinin açılabilmesi için belirtilen oranın (%5) oldukça üzerindedir (MEB, 2017). Ayrıca, sınavlı okul sayısını azaltma düşüncesiyle yola çıkılmasına karşın uygulamanın ikinci yılında ilgili oran %12'ye çıkmıştır. Sınavlı okullar ve sınavların çeşitli politikaların sonucu olarak toplum nazarında kazandığı önemi bir anda kaybetmesi beklenemez ancak eğitimsel eşitlik açısından istikrarlı bir duruşla sınavlı okulların sınırlı sayıda tutulması gerekmektedir.
- Başlangıçta sınırlı sayıda açılan fen ve sosyal bilimler liselerinin sayısındaki ciddi artış ve kuruluş amaçlarından uzaklaşılması, bu sınavlı okullarla ilgili soru işaretlerini gündeme getirmektedir. Yükseköğretime geçişte daha yüksek puan elde etmekle eş değer görülen bu okulların sayılarının azaltılması ve müfredatlarında yapılacak değişikliklerle öğretimin niteliğinin amaçlarına uygun olarak farklılaştırılması gerekmektedir. Dahası sınırlı sayıda tutulması fen ve sosyal bilimler liselerini fırsat eşitliğine dair tartışmaların uzağında tutacağı gibi bu okullarla yüksek başarılı öğrencilerin eğitiminde duyulan ihtiyaç da karşılanabilecektir.
- TEOG sonrası yeni geçiş sisteminde sınavlı okullara girişte kullanılan merkezi sınava giren öğrenci oranı 2019 itibarıyla %80'lerde olup halen oldukça yüksektir. Her ne kadar yeni sistemde sınavsız öğrenci alan okullara yerleştirmede, bu sınavın sonuçlarının bir karşılığı olmasa bile bu sınav öğrencileri kendi nazarında ya da

ebeveynleri nazarında etiketlemekte ve gittikleri sınavsız okulları etiketleme potansiyeli bulunmaktadır. Dolayısıyla, yüksek başarılı öğrencileri hedef alan okullara öğrenci seçiminde daha farklı yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

- Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmesi, ortalama eğitim yılının yükseltilmesi açısından oldukça önemlidir, ancak okullarda yapılan gözlemler nicelikteki olumlu artışın henüz niteliğe yansımadığı yönündedir. Bu nedenle, okullar arası kalite farkını azaltmaya yönelik her türlü tedbir, fırsat ve imkân eşitliğine katkı sunarak ortaöğretime yerleştirmelerde "iyi lise" arayışının önemini azaltacaktır. Ortaöğretimde okullar arası kalite farklarını azaltacak politikalar izlenmelidir. Böylece, görece dezavantajlı okulların iyileştirilmesi sağlanmalı ve mahalle liselerinin değeri artırılmalıdır.
- Çoğunlukla okullarda eğitim öğretim faaliyetleri gruplamanın sonucu olarak öğrenci profiline göre değişmekte olup müfredatın ve ders dışı faaliyetlerin gelen öğrenci kitlesinin özelliklerine göre şekillendiği gözlenmiştir. Öğrenci profilinin belirleyici olduğu ve "gelen öğrenci kitlesi" yaklaşımıyla eğitimcilerin öğrenci özelliklerine ilişkin genellemeci bir tutum geliştirdikleri bir sistemde fırsat eşitliğinden söz edilemeyeceği açıktır. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği idealist bir tutum sergilenmesi beklenirken genellemeci tavrın yaygın olduğu gözlenmiştir. Bu noktada, heterojen bir öğrenci kitlesi öğretmenleri farklı öğrenci özelliklerine uygun öğretim yapmak için teşvik edeceğinden öğretmenlere kendilerini yenileme ve geliştirme imkânı sunarak mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerle ilgili bir diğer husus, gruplama politikalarının bir sonucu olarak gelen öğrencilerin kendilerini sınırlandırdığından bahsetseler de araştırmamız da düşük başarı düzeyindeki okullarda beklentinin düşük tutulmasından ötürü büyük ölçüde eğitimcilerin de kendilerini sınırlandırdığı gözlenmiştir. Ancak, dezavantajlı bireylerin eğitiminde öğretmen tutumlarının oldukça etkili olduğu (Bölükbaş, 2018) göz önünde tutulduğunda öğretmenlerin beklentiyi düşürmesinin buradaki öğrenciler için olumsuz sonuçları mevcuttur. Bu nedenle, öğretmenleri mesleki anlamda teşvik edecek politikaların geliştirilmesine acilen ihtiyaç vardır. Yapılan ek dersler için ek ücretlendirme, yine birebir ek dersler için ayrı ücretlendirme gibi teşviklerin etkili olma potansiyeli yüksektir.

- Bu çalışmada TEOG uygulaması sonucu Anadolu liseleri arasında oluşan farklılıklara odaklanılsa da özellikle düşük başarılı Anadolu liseleriyle yapılan kıyaslamalarda meslek liselerine yönelik olumsuz algı da gözlenmiştir. Meslek liselerinin öğrenciler ve velileri açısından son tercih olma statüsünden çıkarılabilmesi için istihdamla ilişkisi güçlendirilmeli ve kalitesi arttırılmalıdır.
- Başarıya dayalı seçim öğrencileri sadece başarı düzeylerine göre değil aynı zamanda sosyoekonomik arka planlarına göre gruplandırdığından üst düzey okullarda sosyo-ekonomik açıdan daha iyi bir ortam oluşurken alt sosyal sınıflardan gelen öğrenciler ağırlıklı olarak düşük başarılı okullarda toplanmaktadır. Bu durum, toplumsal barışın, huzurun ve birlikte yaşama kültürünün gün geçtikçe daha kıymetli hale geldiği günümüz dünyasında eğitimin tasarımına ilişkin düzenlemelerin eğitimin toplumla ilişkisi göz ardı edilmeden yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, farklı sosyoekonomik yapıları temsil eden öğrencilerin bir arada olabileceği kapsamlı okul modeline yönelik politikaların geliştirilmesi, Türkiye'deki toplumsal yapının daha eşitlikçi bir hal alabilmesi açısından oldukça önemlidir.

5.2.2. Araştırma Önerileri

- Ortaöğretimde TEOG uygulaması kaldırılmış olsa da yeni sistemde mahalli yerleştirmelerdeki kayıt alanı, ortaokulda bulunma süresi, ortaokul ortalaması gibi kriterler gruplamanın ince bir versiyonda devam ettiğini göstermektedir. Ayrıca, ortaöğretimde okul türü düzeyinde gruplama sürmektedir. Bu nedenle, gruplama, yetenek gruplaması ve yüksek başarılı öğrencilerin eğitimi gibi alanlarda çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Okullar arasında görülen müfredat farklılıkları, eğitimin niteliğini değiştiren en önemli hususlardandır. Müfredat farklılıklarına odaklanan okul türleri ve aynı okul türü içinde yapılacak çalışmalarla bu farklılaşma daha detaylı incelenmesi önemli görülmektedir.
- Ortaöğretimde TEOG uygulaması kaldırılmış olsa da genel-meslek ayrımına dayalı gruplama devam etmektedir. Meslek liselerine yönelik geliştirilen olumsuz algıya araştırma kapsamında değinilmiştir. Bu durum, meslek liselerinde eğitimin kalitesinin artırılması ve mevcut alan/dallar ile istihdam ilişkisinin

güçlendirilmesine yönelik politikalara yön verecek daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

- Etiketleme konusunda farklı ülkelerde gruplama ve yetenek gruplamasıyla ilişkili olarak birçok çalışma bulunsa da Türkiye'de bu konuya odaklanan ya da değinen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Düşük başarılı okullardaki öğrenciler için mevcut dezavantajlarını büyüten bu durum eğitim başarısını olumsuz etkilemektedir. Türkiye okullar arası başarı farklılığının görece yüksek olduğu bir ülke örneği olarak (Karaağaç, 2019) ortaöğretimde gerek okul türleri arasında gerekse aynı okul türü içinde etiketlemeye ilişkin çalışmalara uygun bir zemin sunmaktadır.
- Bu araştırma, bir ildeki aynı okul türü içerisindeki farklı başarı düzeylerindeki okulları kıyaslamak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulguların diğer okul türlerini kapsayacak daha geniş kapsamlı araştırmalarla sınanmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

"Bakan Yılmaz'dan LGS açıklaması." (2018). Erişim: http://www.hurriyet.com.tr/egitim/bakan-yilmazdan-lgs-aciklamasi-40802522

"Liselerin yüzde 10'u sınavla öğrenci alacak". (2018). Erişim: https://www.memurlar.net/haber/744715/liselerin-yuzde-10-u-sinavla-ogrenci-alacak.html

Adelman, C. (1999). *Answers in the toolbox: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment.* Jessup, MD: U.S. Department of Education.

Ainsworth, J. (2013). *Sociology of education : An A-to-Z guide*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Aktay, Y. (2007). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı & Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve zanaat Pierre Bourdiue derlemesi* (s. 473-498) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.

Alexander, K. L., & McDill, E. L. (1976). Selection and allocation within schools: some causes and consequences of curriculum placement. *American Sociological Review, 41*, 963-80.

Alexander, K.L., Cook, M.A., & McDill, E.L. (1978). Curriculum tracking and educational stratification. *American Sociological Review, 43*, 47-66.

Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin, Çeviri Ed.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Ammermueller, A. (2005). Educational opportunities and the role of institutions. ZEW-Centre for European Economic Research Discussion Paper No. 05-044. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.753366

Anderson, L., & Oakes, J. (2014). The truth about tracking. P. C. Gorski & K. Zenkov (Ed.), *The big lies of school reform finding better solutions for the future of public education* (s. 109-128) içinde. New York: Routledge Publishing.

Anıl, D., Özer Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*.

Ankara: MEB Yayınları.

Ansalone, G. (2001). Schooling, tracking, and inequality. *Journal of Children and Poverty, 7*(1), 33–47. http://doi.org/10.1080/10796120120038028

Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. (E. Bulut, Çeviri Ed.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40, 685–730.

Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, *42* (190), 211-236. Erişim: http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6371/2624

Ataç-Kavurmacı, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 59-86. DOI: 10.15390/EB.2017.7124

Atila, M., & Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 124-140. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20280/214999

Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical curriculum differentiation and ınequality in achievement: A different story or more of the same? *Teachers College Record, 108*(6), 1186–1213. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00690.x

Ayalon, H., & Gamoran, A. (2000). Stratification in academic secondary programs and educational inequality: Comparison of Israel and the United States. *Comparative Education Review, 44*, 54–80.

Aykaç, N., & Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. A. Akdoğanbulut İnsan & A. Yavuz Akengin (Ed.), *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (s. 83-104) içinde. Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ballantine, J. H., & Floyd M. Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: A systematic analysis*. Routledge

Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: OSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4*(7), 21-35.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control (Cilt 1)*. London: Routledge & Kegan Paul

Borg, C., Buttigieg, J. A., & Mayo, P. (2002). Gramsci and education: A holistic approach. C. Borg, J. A. Buttigieg, & P. Mayo (Ed.), *Gramsci and education* (s. 6-19) içinde. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2019). *Yeniden üretim, eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Tümer, L. Ünsaldı & Ö. Akkaya, Çeviri Ed.). Ankara: Heretik Yayınları.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (241–258) içinde. Westport, CT: Greenwood.

Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler*. (H. U. Tanrıöver, Çeviri Ed.). İstanbul: Hil Yayınları

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life.* Chicago: Haymarket Books.

Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye'de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Braddock, J. H. (1990). *Tracking: Implications for student race-ethnic subgroups.* Report No. 1.

Braddock, J. H., & R. E. Slavin (1992a). *Life in the slow lane: A longitudinal study of effects of ability grouping on student achievement, attitudes, and perceptions*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Effective Schooling for disadvantaged Students.

Braddock, J. H., & R. E. Slavin (1992b). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education*. Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED355296

Bratti M., Cappellari L., Groh-Samberg O. & Lohmann H. (2012). School tracking and intergenerational transmission of education. J. Ermisch, M. Jäntti & T. Smeeding (Ed.), *From parents to children: the ıntergenerational transmission of advantage* (s. 311-344) içinde. New York: Russell Sage Foundation. Erişim: http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447805.17

Brint, S. G. (2017). *Schools and societies (Third edition)*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.

Broaded, C. M. (1997). The limits and possibilities of tracking: Some evidence from Taiwan. *Sociology of Education, 70*, 36–53.

Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy, 22*(52), 782–861. doi:10.1111/j.1468-0327.2007.00189.x

Bumin, K. (1983). *Batı'da devlet ve çocuk.* İstanbul: Alan Yayıncılık.

Burris, C. C., & Garrity, D. T. (2008). *Detracking for excellence and equity*. Alexandria, VA: ASCD.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Callahan, R. M. (2005). Tracking and high school english learners: Limiting opportunity to learn. *American Educational Research Journal, 42*(2), 305–328. doi:10.3102/00028312042002305

Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education, 78*(1), 27–49. doi:10.1177/003804070507800102

Caro, D. H. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. Canadian Journal of Education, 32(3), 558–591.

Chisaka, B. C. (2002). Ability grouping in zimbabwe secondary schools: A qualitative analysis of perceptions of learners in low ability classes. *Evaluation & Research in Education, 16*(1), 19–33. http://doi.org/10.1080/09500790208667004

Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, *120*(3), 293-324.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* London: SAGE Publications.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (14. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, Z. (2011). 2000'li yıllarda Türk eğitim sisteminin genel görünümü. B. Gür (Ed.), *Türkiye'de eğitim* (17-76) içinde. İstanbul: Meydan.

Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z., & Toklucu, D. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler*. İstanbul: SETA Yayınları.

Çelikkol, Ö., & Avcı, N. (2017). Aile gelir düzeyi bağlamında liselere erişimde eğitimsel eşitsizlik alanların araştırılması (Isparta il merkezi örneği). *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(2), 165-183.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.* New York: Teachers College Press.

Diken, E. (2018). Fen bilgisi öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavındaki kaygılarına yönelik görüşleri (Kars ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7* (2), 718-741. doi: 10.15869/itobiad.376591

Dinçer, M. A., Uysal-Kolaşin, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri.* Türkiye'de eğitimde eşitliğin geliştirilebilmesi için verilere dayalı savunu

projesi araştırma raporu. Erişim adresi: http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-ogrenci-basarisinda-esitsizligin-belirleyicileri/

Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review, 101*(5), 1739-1774.

Dündar, S. (2012). Aristokrasiye eğitimsel bir bakış: Postmodernizmde eşitsizliğin dönüşümü. *HAYEF Journal of Education, 9*(2), 85-102. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8797/109945

Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Erişim: https://abdigm.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/26

Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış: 2016 izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Emin, M. N. (2019). *2019 LGS ilk yerleştirme sonuçları*. SETA Perspektif, Sayı 245. Erişim: https://www.setav.org/perspektif-2019-lgs-ilk-yerlestirme-sonuclari/

ERG (2013). *Eğitim izleme raporu*. Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi. Erişim: http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-rapor-2013/

Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi (Cilt 5)*. İstanbul: Eser Matbaası

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Eskicumalı, A. (2002). Okul bilgisinin dağıtılması ve eğitimde gruplama. *Eğitim Yönetimi, 29*, 47-68.

Esposito, D. (1973). Homogeneous and heterogeneous ability grouping: Principalfindings and implications for evaluating and designing more effective educational environments. *Review of Educational Research, 43*, 163-179.

Evertson, C. M. (1980). *Differences in instructional activities in high and low achieving junior high classes.* Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education. Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED195546

Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership, 44*(6), 6-11.

Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education, 57,* 233-43.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.

Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education, 59*(4), 185-198. doi:10.2307/2112346

Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education, 60*(3), 135-155.

Gamoran, A. (1990). *The variable effects of tracking: Inequality and productivity in American high schools*. Madison, WI: University of Wisconsin.

Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable? *Educational Leadership, 50*(2), 11-17.

Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice* (WCER Working Paper No. 2009-6). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research. Erişim: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php

Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research, 57*(4), 415-435.

Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology, 94*(5), 1146-1183.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, *32*(4), 687-715.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Yayıma Haz.). İstanbul: Kırmızı Yayınları

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.

Guthrie, Larry F., and Constance D. Leventhal. (1985). *Opportunities for Scientific Literacy for High School Students*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Chicago.

Gümüş, S., & Atalmış, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time? *Mevlana International Journal of Education, 2*(2), 48-64.

Gür, B. S. (2014). *Eğitimle İmtihan*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.

Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler* (Rapor no. 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Gür, S. B., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Hallam, S., & Ireson, J. (2005). Secondary school teachers' pedagogic practices when teaching mixed ability and structured ability classes. *Research Papers in Education, 20*(1), 3–24.

Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education, 67*(2), 79-84. doi:10.2307/2112697

Hallinan, M. T. (2000). *Ability group effects on high school learning outcomes.* South Bend, IN: Institute for Educational Initiatives. (ERIC Document Reproduction Service No ED 467 684). Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED467684

Hallinan, M., & Sorensen, A. (1983). The formation and stability of ınstructional groups. *American Sociological Review, 48*(6), 839-851.

Hanson, S. (*1990*): The college-preparatory curriculum across schools*:* Access to similar learning opportunities*?* R. Page & L. Valli (Ed.), *Curriculum differentiation*: *Interpretive studies* in *U.S. secondary schools* (s. 67-90) içinde. Albany: State University of New York Press.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and ınequality? Differences- in-differences evidence across countries. *The Economic Journal, 116*(510), C63–C76. doi:10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2001). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics, 18*(5), 527–544.

Herrnstein, R. J. (1973). *I.Q. in the meritocracy.* Boston-Toronto: Atlantic Monthly Press.

Hesapçıoğlu, M., & Dündar, S. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm.* Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Holm, A., Jæger, M. M., Karlson, K. B., & Reimer, D. (2013). Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. *Social Science Research, 42*(6), 1431–1442. doi: 10.1016/j.ssresearch.2013.06.001

Horn, D., Balázsi, I., Takács, S., & Zhang, Y. (2007). Tracking and inequality of learning outcomes in Hungarian secondary schools. *PROSPECTS, 36*(4), 433–446. doi:10.1007/s11125-006-9003-9

Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation.* Working Paper 7867. National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w7867

Huang, M. (2009). Classroom homogeneity and the distribution of student Math performance: A country-level fixed-effects analysis. *Social Science Research, 38*(4), 981–791.

Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. London: SAGE.

Ivinson, G., & Duveen, G. (2005). Classroom structuration and the development of social

representations of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education, 26*(5), 627–642.

İnal, K. (2007). *Modernizm ve çocuk: Geleneksel, modern, ve post-modern çocukluk imgeleri*. Ankara: Sobil Yayıncılık.

Johnston, O., & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education, 60*(1), 42–59. doi:10.1177/0004944115626522

Karaağaç, Z. (2019*). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kerckhoff, A. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review, 51*(6), 842–858.

Kesici, A. & Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *KEFAD, 18*(3), 394-411.

Kulik, C.V., & Kulik, J. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal, 19*(3), 415-428.

Kulik, Chen-Lin C. (1981). *Effects of ability grouping on secondary school students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Pesearch Association, Los Angeles.

Kurt, T., & Gür, B. S. (2012). *Eğitimde Eşitsizliğin Algoritması: AOBP*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları

Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education, 11*(3), 334-349.

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). New empirical evidence on the effect of educational tracking on social inequalities in reading achievement. *European Educational Research Journal*, *14*(3–4), 206–221. doi: 10.1177/1474904115589039

Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, *116*(3), 777–803.

Lee, V. E. (1986). *The effect of curriculum tracking on the social distribution of achievement in Catholic and public secondary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Lipps, G. E., Lowe, G. A., Halliday, S., Morris-Patterson, A., Clarke, N., & Wilson, R. N. (2010). The association of academic tracking to depressive symptoms among adolescents in three Caribbean countries. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *4*(16), 16–20.

Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate* (Volume 2, No. 8). Washington. DC: Thomas B. Fordham Foundation. Erişim: https://eric.ed.gov/?id=ED422454

Lucas, S. R. (1999). *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools.* New York: Teachers College Press.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained ınequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *The American Journal of Sociology, 106*(6), 1642-1690.

Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji*. (V. Akan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık

Marshall, T. H. (2013). Yurttaşlık ve sosyal sınıf. Buğra, A., & Keyder, Ç. (Ed.), *Sosyal Politika Yazıları* (19-32) içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.

MEB. (1990). Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliği. Erişim: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20723.pdf&main=http://www. resmigazete.gov.tr/arsiv/20723.pdf

MEB (2010). Seviye belirleme sınavının değerlendirmesi. Ankara: MEB EARGED.

MEB. (2011). Millî Eğitim İstatistikleri 2010-2011. Erişim: http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69

MEB. (2011). Millî Eğitim İstatistikleri 2010-2011. Erişim: https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/69

MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim: https://www.mevzuat.gov.tr/Yonetmelikler.aspx

MEB. (2015a). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ankara: MEB.

MEB. (2015b). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Erişim: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm

MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Erişim: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm.

MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği. Erişim: http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-kurum-acma-kapatma-ve-ad-verme-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-yayimlanmistir/icerik/770

MEB. (2018a). *Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu*. Erişim: https://odsgm.meb.gov.tr/www/2018-yili-ortaogretime-gecis-tercih-ve-yerlestirme-kilavuzu/icerik/322

MEB. (2018b). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

MEB. (2018c). Millî Eğitim İstatistikleri 2017-2018. Erişim: http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2017-2018/icerik/327

MEB. (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf.

Meghir, C., & Palme, M. (2005). Educational reform, ability, and family background. *The American Economic Review, 95*(1), 414–424.

Monasta, A. (2002). Antonio Gramsci: The message and the images. C. Borg, J. A. Buttigieg, & P. Mayo (Ed.), *Gramsci and education* (s. 45-56) içinde. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

National Education Association (1990). *Academic tracking: Report of the NEA Executive committee/subcommittee on academic tracking.* Washington, DC: National Education Association. Erişim: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED322642.pdf

Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (Cilt: 1-2)* (S. Özge, Çeviri Ed.). Ankara: Yayın Odası.

Oakes, J. (1982). The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking. *The Urban Review, 14*(2), 107–120. doi:10.1007/bf02174647

Oakes, J. (1985). *Keeping track : How schools structure ınequality*. New Haven: Yale University Press.

Oakes, J. (1987). Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective. *Educational Psychologist, 22*(2), 129-153.

Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalitiles: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Sanca Monica: RAND.

Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differenriation: Opportunities, outcomes, and meanings. P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (s. 570-608) içinde. Washington, DC: American Educational Research Association.

OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2008). *Ten steps to equity in education*. Paris: OECD Publishing. Erişim: http://www.oecd.org/general/searchresults/?q=Policy%20Brief%20Ten%20Steps%20to%20Equity%20in%20Education&cx=012432601748511391518:xzeadub0b0a&cof=FORID:11&ie=UTF-8.

OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, polices and practices* (Volume IV). Paris: OECD Publishing. Erişim: http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en

OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. Erişim: https://doi.org/10.1787/9789264267510-en

Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi SBE, Malatya. Kaynak: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ tezSorguSonucYeni.jsp. Erişim: 20.02.2019

ÖSYM. (2012). *YGS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Erişim: https://www.osym.gov.tr/TR,986/2012-ygs-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html

ÖSYM. (2018). *YKS değerlendirme raporu*. Erişim: https://www.osym.gov.tr/TR,15258/2018-yks-degerlendirme-raporu.html

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 323-343.

Özsöz, C. (2009). Pierre Bourdieu sosyolojisi ve simgesel şiddet (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Paul, F. G. (2005). Grouping within Algebra I: A structural sieve with powerful effects for low income, minority, and immigrant students. *Educational Policy*, *19*(2), 262–282. Erişim: https://eric.ed.gov/?id=EJ690120

Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. P. (2013). School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economy*, *31*(3), 577–602.

Peklaj, C. & Levpušček, M. P. (2006). *Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology*. 31. Association of Teacher Education in Europe ATTE.

Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı".* Ankara: SETA Yayınları

Polat, S., Özoğlu, M., Yıldız, R., & Canbolat, Y. (2013). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu.* Ankara: MEB Yayınları

Preckel, F., Gotz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology, 80*(3), 451–472.

Reichelt, M., Collischon, M., & Eberl, A. (2019). School tracking and its role in social reproduction: reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *The British Journal of Sociology, 70*(4), 1323-1348. doi:10.1111/1468-4446.12655

Rifkin, J. (1998). *Genlerden yararlanma ve dünyayı yeniden kurma: Biyoteknoloji yüzyılı* (C. Kapkın, Çeviri Ed.). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Rosenbaum, J. E. (1978). The structure of opportunity in school. *Social Forces, 57*(1), 236-256.

Rosenbaum, J. E. (1980). Social implications of educational grouping. D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education* (s. 361-401) içinde. Washington, DC: American Educational Research Association.

Rosenbaum, J.E. (1976*). Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking.* New York: Wiley.

Rousseau, J. J. (2001). İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı. (R. N. İleri, Çeviri Ed.). İstanbul: Say Yayınları.

Rwodzi, M., Nel, N., & Krog, S. (2018). The process and forms of labelling learners in Zimbabwean schools: A challenge. *Participatory Educational Research, 5*(1), 1-16. Erişim: http://dx.doi.org/10.17275/per.18.1.5.1

Schafer, W., & Olexa, C. (1971). *Tracking and opportunity: The locking-out process and beyond.* Scranton, PA: Chandler.

Schindler, S. (2016). School tracking, educational mobility and inequality in German secondary education: developments across cohorts. *European Societies, 19*(1), 28–48. doi:10.1080/14616696.2016.1226373

Schutz, G., Ursprung, H. W., & Woessmann, L. (2008). Educational policy and equality of opportunity. *Kyklos, 61*(2), 279–308. doi: 10.1111/j.1467-6435.2008.00402.x

Sivrikaya, A. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training, 5*(2), 309-315. doi:10.20448/journal.522.2019.52.309.315

Slattery, M. (2008). *Sosyolojide temel fikirler*. (Ü. Tatlıcan ve G. Demiriz, Çeviri Ed.). İstanbul: Sentez Yayıncılık

Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 60*(3), 471-499. doi: 10.3102/00346543060003471

Sorensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education, 43*(4), 355-376.

Stevens, P. A. J., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education, 36*(3), 267–284. doi:10.1080/03054981003629862

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.

Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* (E. Gen, Çeviri Ed.), İstanbul: İletişim Yayınları

Şad, S. N. & Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(1): 53-76.

Erişim: http://ilkogretim-online.org.tr doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720

Şahin, Y., Özdemir, C., & Selvi, O. (2013). Effects of school typeand region on transition to tertiary education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(24), 89-103. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11220/133975

Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği (sosyolojik bir kavram olarak gelişim). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *20*(1-2), 245-259.

Tanberkan, H., Şensoy, S., Suna, E., & Eroğlu, E. (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu*. Ankara: ÖSYM.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H.B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: MEB.

Taşpınar, M. (2014). Türk eğitim sisteminde kademeler arası geçiş açısından meslekiteknik eğitimin yeri. A. Akdoğanbulut İnsan & A. Yavuz Akengin (Ed.), *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (s. 707-722) içinde. Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.

Tatlıcan, Ü. (2011). *Sosyoloji ve sosyal teori yazıları*. İstanbul: Sentez Yayıncılık

TDK. (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim: https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 20.11.2019

TED. (2010). *Ortaöğretime ve yüksek öğretime geçiş sistemi*. Ankara: Dumat Ofset Matbacılık.

TEDMEM. (2017). *"Ortaöğretime geçiş" yerine ortaöğretimi yeniden düşünmek*. Erişim: https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ortaogretime-gecis-yerine-ortaogretimi-yeniden-dusunmek [8.1.2020]

Tezcan, M. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

The Education Trust. (2004). *The real value of teachers: If good teachers matter, why don't we act like it*? Washington, DC: The Education Trust, Inc.

Trenton S. Marsh, L. (2018). Symbolic violence: School-imposed labeling in a "No-Excuses" charter school. *Perspectives on Urban Education 15*(1), 1-8. Kaynak: https://urbanedjournal.gse.upenn.edu. Erişim: 10.07.2019

Tunç, S. (1969). *Türkiye'de eğitim eşitliği.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Turner, B. (1997). *Eşitlik* (B. S. Şener, Çeviri Ed.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Useem, E. L. (1992). Middle schools and math groups: Parents involvement in children's placement. *Sociology of Education, 65*(4), 263-279.

Van de Werfhorst, H. G. (2018). Early tracking and socioeconomic ınequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. *Research in Social Stratification and Mobility, 58, 22-32.* doi:10.1016/j.rssm.2018.09.002

Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement ınequality and the ınstitutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology, 36*(1), 407–428. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102538

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education, 36*(1), 23–43. doi:10.1080/03054980903481564

Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2015). Tracking and sense of futility: the impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British Educational Research Journal, 41*(5), 782–800. doi:10.1002/berj.3172

Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. J. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education, 16*(3), 329–352. doi:10.1007/s11218-013-9216-8

Venkatakrishnan, H., & Wiliam, D. (2003). Tracking and mixed-ability grouping in secondary school mathematics classrooms: A case study 1. *British Educational Research Journal, 29*(2), 189–204. doi:10.1080/0141192032000060939

Wallace, R. A., & Wolf, A. (2018). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. (M. R. Ayas ve L. Elburus, Çeviri Ed.). Ankara: Doğu Batı Yayınları

Watanabe, M. (2008). Tracking in the era of high-stakes state accountability reform: Case studies of classroom instruction in North Carolina. *Teachers College Record, 110*, 489–533.

Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek, sınıf, işçilik ve eğitim: İşçi çocukları nasıl işçi oluyor*? (D. Elhüseyni, Çeviri Ed.). Ankara: Heretik Yayıncılık

Wilson, B. L., & Rossman, G. B. (1993). *Mandating academic excellence: High school responses to state curriculum reform*. New York: Teachers College Press.

Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: A review. Research reports. *CESifo DICE Report, 7*(1), 26–34..

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yorke, L. (2013). Validation of the academic self-concept questionnaire in the Vietnam School survey round. Young Lives. Erişim: http://www.younglives.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan

Zayimoğlu Öztürk, F, & Aksoy, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 439-454. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20279/214935

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, *22*(3), 307–315. http://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00055-9

Zimmer, R. W., & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis & Management*, *19*(1), 75–92. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6688(200024)19:1<75::AID-PAM5>3.0.CO;2-W

EKLER

Ek 1. Etik Kurulu Raporu

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ)
ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Politika Anabilim Dalı öğrencilerinden Meryem ÖZOĞLU'nun "Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: Ortaöğretime Geçişte İzlenen Yerleştirme Politikalarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" adlı araştırması değerlendirilmiştir.

(Bu kısım başvuru sahibi tarafından doldurulmalıdır)

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	☑
Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.	☐
Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.	☐

AYBÜ ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	2018 – 360
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	22.10.2018
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	21.11.2018 – 34
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

		İMZA
Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR	**Başkan**	
Prof. Dr. Tekin AKDEMİR	**Bşk. Yrd.**	
Prof. Dr. Seldağ GÜNEŞ PESCHKE	**Üye**	
Doç. Dr. Özge GÖKBULUT ÖZDEMİR	**Üye**	
Dr. Ögr. Üyesi Fatma DOĞAN GÜZEL	**Üye**	
Dr. Ögr. Üyesi Behlül TOKUR	**Üye**	
Dr. Ögr. Üyesi Şule KAYA	**Üye**	
Dr. Ögr. Üyesi Birgül ÖZKAN	**Üye**	

Ek 2. Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.25058964 26.12.2018
Konu : Araştırma İzni

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 11/12/2018 Tarihli ve 8100 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Politika Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Meryem ÖZOĞLU'nun **"Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: Ortaöğretime Geçişte İzlenen Yerleştirme Politikalarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi"** konulu çalışma kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
2../12./201..

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ab4e-2591-3065-b2bf-e74e kodu ile teyit edilebilir.

077 - 2050877 - 2050877 - 2050877 - 2050877 - 205

Ek 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Meryem ÖZOĞLU tarafından yürütülen "Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: Ortaöğretime Geçişte İzlenen Yerleştirme Politikalarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Amacı: 2013-2017 yılları arası uygulanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) değerlendirme sistemine odaklanılan bu araştırma kapsamında; TEOG yerleştirme (gruplama) sisteminde başarılı/başarısız öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin öğrenciler açısından sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır.

b. Araştırmanın İçeriği: Bu araştırmanın, nitel araştırma yöntemiyle Ankara ili merkez ilçelerinde hizmet veren, 2018-2019 eğitim öğretim yılında merkezi sınav sonucuna veya adrese dayalı yerleştirme sistemine göre öğrenci alan Anadolu liselerinden son TEOG dönemindeki akademik sıralamasına göre farklı başarı düzeylerine sahip 12 okul kapsamında gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

c. Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma [x] Tez çalışması

d. Araştırmanın Öngörülen Süresi: Yaklaşık 1 Ay

e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 144

f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Anadolu Liseleri

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:.....
İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;
Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:.....
İmzası:

Araştırmacının
Adı-Soyadı: Meryem ÖZOĞLU
İmzası:

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Katılımcı Öğrencilere Yöneltilen Sorular

Okulunuz hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Memnun olduğunuz veya memnun olmadığınız yönleri neler?

Bu okul kaçıncı tercihinizdi, isteyerek mi yoksa mecburiyetten mi bu okula geldiğinizi düşünüyorsunuz? Alternatifiniz olsa hangi okula / nasıl bir okula gitmek isterdiniz? Neden?

Sekizinci sınıfta sınavlara hazırlık amacıyla ekstra bir çalışmanız oldu mu? Sınava hazırlanırken nasıl bir yol izlediniz, okul dışında takviye ders/kurs aldınız mı?

Aileniz eğitiminizle ne denli ilgilenir?

Okulunuzun genel ortamı nasıl, bu ortam sizi nasıl etkiliyor?

Sınıfınızın ortamı genel olarak nasıl?

Dersler nasıl geçiyor?

Okulda aldığınız eğitimi yeterli buluyor musunuz?

Öğretmenleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Genel olarak öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımı nasıl?

Öğretmenler ödev veriyor mu? (Cevap evet ise) Bunlar genelde ne tür ödevler oluyor; okulda öğrenilenleri geliştirmek amacıyla mı, proje ödevi mi?

Kitap okumayı sever misiniz?

Ders çalışmak, kitap okumak gibi amaçlarla okul kütüphanesini aktif olarak kullanır mısınız?

(Okulda laboratuvar mevcut ise) Fen derslerinde laboratuvarlar kullanılıyor mu, hangi sıklıkta kullanılıyor?

Okulda sınıflar arası bilgi yarışması ya da satranç, basketbol, futbol gibi farklı alanlarda turnuva vb. yapılıyor mu? Okullar arası yapılan etkinliklere katılıyor musunuz?

Dersler dışında okulda bilimsel aktiviteler yapılıyor mu? Bilim şenliklerine, proje yarışmalarına katılımınız teşvik ediliyor mu? (Yapılıyor ise) Bunlar hakkında bilgi verir misin?

Okulda bir sorunun olduğunda kiminle paylaşırsın? Öğretmenlerin ya da yöneticilerin sorunlara yaklaşımı nasıl olur?

Okul saatleri dışında vaktinizi nasıl geçirirsiniz?

Düzenli olarak takip ettiğiniz sportif ya da kültürel aktiviteler var mı?

İleriye yönelik ne tür planlarınız/beklentileriniz var? Üniversite okumak istiyor musunuz? Ne olmak istiyorsunuz?

Bu okuldan beklentileriniz neler?

Bu beklentileriniz okuldaki diğer öğrencilerin beklentileriyle benzer mi?

Katılımcı Velilere Yöneltilen Sorular

Bu okulu tercih etmenizde hangi faktörler etkili oldu? Kaçıncı tercihinizdi?

Çocuğunuzun okulu hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?

Okulun genel başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Başarılı ise veya başarısız ise) Sizce bu durum hangi faktörlerle ilgili?

Okulun genel ortamını nasıl değerlendirirsiniz?

Çocuğunuzun bu okulda aldığı eğitimi yeterli buluyor musunuz?

Çocuğunuzla ilgili ileriye yönelik ne tür beklentileriniz var?

Çocuğunuz üniversite okumak istiyor mu, ileride ne olmak istiyor? Ona bu konuda destek oluyor musunuz?

Bu okulun beklentilerinizi karşılayacağını düşünüyor musunuz?

Alternatifiniz olsa başka bir okula göndermek ister miydiniz? Hangi okula ve neden?

Veli toplantılarına katılır mısınız? Çocuğunuzun öğretmenleriyle hangi sıklıkta görüşürsünüz?

Okulla ilgili bir sorununuz ya da öneriniz olduğunda bunu kiminle paylaşırsınız? Öğretmen ve okul yöneticilerin tutumları nasıl olur?

Akademik başarıyı artırmak amacıyla çocuğunuz için kurs, özel ders gibi ders dışı aktiviteler sağlıyor musunuz? (Evet, ise) Bunlar ne tür etkinliklerdir?

Sekizinci sınıfta sınava hazırlandı mı, bu süreçte nasıl bir yol izlediniz, gerekli desteği sağlayabildiğinizi düşünüyor musunuz?

Çocuğunuzun okul içinde katıldığı sportif ya da kültürel aktiviteler var mı? (Var ise) Bunlar ne tür etkinlikler, onu nasıl etkiliyor?

Çocuğunuz okul saatleri dışında vaktini nasıl geçirir? Okul dışında düzenli olarak takip ettiği sportif ya da kültürel aktiviteler var mı?

Katılımcı Öğretmenlere Yöneltilen Sorular

Okulun genel başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Başarılı ise veya başarısız ise) Sizce bu durum hangi faktörlerle ilgili?

Okulunuzdaki öğrencilerin genel profili hakkında ne düşünüyorsunuz? Başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, vb.

Öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin genel olarak okula yönelik tutumları nasıl?

Dersleriniz nasıl geçiyor? Genel olarak öğrencilerin derslere karşı ilgileri nasıl?

Öğrencilerinizle bilimsel, sportif ya da kültürel ders dışı aktivitelerde bulunuyor musunuz? (Cevabı evet ise) Bunlar ne tür etkinliklerdir ve öğrencileri nasıl etkiliyor? (Cevabı hayır ise) Sizce neden ders dışı etkinlikler yapılmıyor, bunun sebepleri neler?

Öğrencileriniz genel olarak derslerin dışında akademik başarılarını artırmak amacıyla özel ders/ kurs vb. destek alıyor mu?

Okulda destekleme kursu var mı, öğrencilerin katılım durumu nasıl?

Öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileri nasıl?

Okul terki, devamsızlık çok karşılaşılan sorunlar mı? Daha çok ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Muhatap olduğunuz kadarıyla, velilerin çocuklarının eğitim hayatıyla ilgili beklentileri nasıl?

Genel olarak veliler çocukların eğitimleriyle ne denli ilgilenirler?

Velilerin okula yönelik genel tutumları nasıl?

Okul idaresinden genelde hangi konularda destek bekliyorsunuz? Bu desteği görebiliyor musunuz?

Derslerine girdiğiniz sınıflardan hareketle; sizce TEOG döneminde olduğu gibi bir okulun başarı düzeyi birbirine yakın öğrencilerden oluşması nasıl bir sınıf ve okul atmosferi oluşturuyor?

Bu sene sınav sistemi, ortaöğretime geçiş değişti, sizce ne değişti? Bu konuyla ilgili gözlemleriniz neler?

Mesleki açıdan bu okulda çalışmak sizi nasıl etkiliyor? Başka bir okulda çalışmak isteseniz nasıl bir okul tercih ederdiniz? Neden?

Katılımcı Yöneticilere Yöneltilen Sorular

Okulun genel başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Başarılı ise veya başarısız ise) Sizce bu durum hangi faktörlerle ilgili?

Okulunuzdaki öğrencilerin genel profili hakkında ne düşünüyorsunuz? Başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, vb.

Öğrencilerin geleceğe yönelik beklentileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin genel olarak okula yönelik tutumları nasıl?

Okulunuzda bilimsel, sportif ya da kültürel ders dışı aktivitelerde bulunuyor musunuz? (Cevabı evet ise) Bunlar ne tür etkinliklerdir ve öğrencileri nasıl etkiliyor? (Cevabı hayır ise) Sizce neden ders dışı etkinlikler yapılmıyor, bunun sebepleri neler?

Öğrencileriniz genel olarak derslerin dışında akademik başarılarını artırmak amacıyla özel ders/ kurs vb. destek alıyor mu?

Okulda destekleme kursu var mı, öğrencilerin katılım durumu nasıl?

Öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkileri nasıl?

Okul terki, devamsızlık çok karşılaşılan sorunlar mı? Daha çok ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Muhatap olduğunuz kadarıyla, velilerin çocuklarının eğitim hayatıyla ilgili beklentileri nasıl?

Genel olarak veliler çocukların eğitimleriyle ne denli ilgilenirler?

Velilerin okula yönelik genel tutumları nasıl?

Hangi aralıklarla veli toplantısı yapılıyor, bunlara katılım ne düzeyde oluyor? Toplantılarda genel olarak hangi konuları ele alıyorsunuz? Toplantılarda ya da diğer veli görüşmelerinizde veliler daha çok hangi konuları gündeme getiriyor?

Sizce TEOG döneminde olduğu gibi bir okulun başarı düzeyi birbirine yakın öğrencilerden oluşması nasıl bir sınıf ve okul atmosferi oluşturuyor?

Bu sene sınav sistemi, ortaöğretime geçiş değişti, sizce ne değişti? Bu konuyla ilgili gözlemleriniz neler?

Mesleki açıdan bu okulda çalışmak sizi nasıl etkiliyor? Başka bir okulda çalışmak isteseniz nasıl bir okul tercih ederdiniz? Neden?

Ek 4. Özgeçmiş

KİŞSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Meryem ÖZOĞLU
Doğum tarihi : 1984
Doğum yeri : Erzurum
Medeni hali : Evli
Uyruğu : T.C.
Adres : Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Politika Anabilim Dalı, Ankara
E-mail : meryemozoglu@gmail.com

EĞİTİM

Lise	: Bornova Çimentaş Lisesi/ 2002
Lisans	: Fatih Üniversitesi/ Fen Edebiyat Fakültesi/ 2006
Yüksek lisans	: Fatih Üniversitesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı/ 2009
Pedagojik Formasyon	: Gazi Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ 2011

İŞ TECRÜBESİ

Öğretmen	2012-2013	Kalecik Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Ankara
Uzman Yardımcısı	2013-	Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara

YABANCI DİL

İngilizce	YDS: 90 (Eylül,2015)

ÖDÜLLER

Lisans Bursu	2002-2006	Fatih Üniversitesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans Bursu	2006-2009	Fatih Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Bursu	2014-2019	TÜBİTAK Doktora Bursu (2228-B)

YAYINLAR

Özoğlu, M. (Ocak, 2020). "Eşitsizliğin Yeniden Üretimi: Ortaöğretime Geçişte İzlenen Yerleştirme (Gruplama) Politikalarının Eğitim Öğretim Süreçleri ve Eğitimin Çıktıları Üzerindeki Etkisi". 3.Uluslararası Sosyal Bilimleri Kongresinde (USBIK 2020) sunulmuş bildiri, Kayseri Üniversitesi, Kayseri.

Polat, S., Canbolat, Y., Özoğlu, M., Yıldız, R. (2013). Ortaöğretim göstergeleri 2013. Ankara: MEB Yayınları

Polat, S., Özoğlu, M., Yıldız, R., & Canbolat, Y. (2013). Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu. Ankara: MEB Yayınları

Dilekci, M. (2007, Nisan). "Orhan Kemal'in Köy Romanlarındaki Şahısların Bedensel Özellikleri." Türk Kültüründe Beden Uluslararası Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dilekci, M. (2007, Nisan). "Ermeni Edebiyatında Türk-Ermeni Müşterekleri." Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.