

TEMEL EĞİTİMİN KADEMELENDİRİLMESİ SÜRECİNİN İZLENMESİ

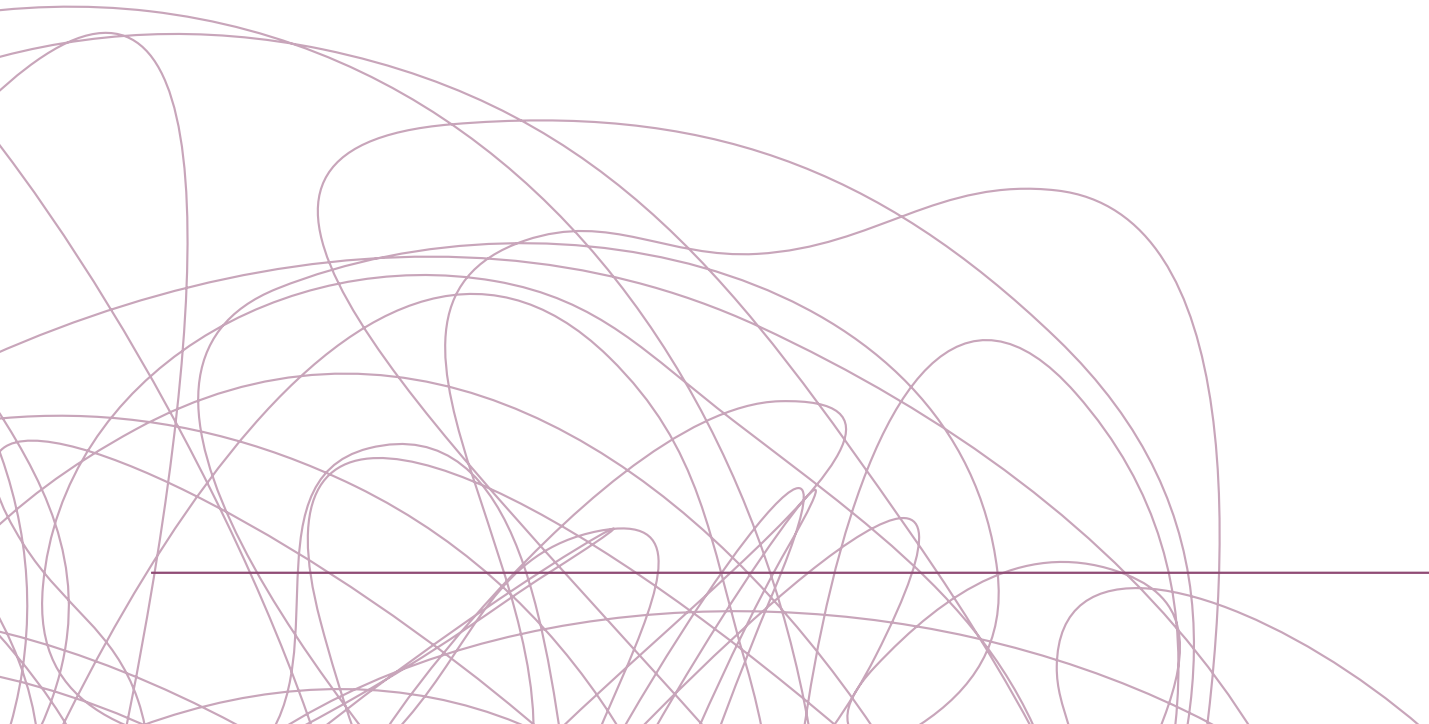


TÜRKİYE EĞİTİM GÖNÜLLÜLERİ VAKFI



EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

TEMEL EĞİTİMİN KADEMELENDİRİLMESİ SÜRECİNİN İZLENMESİ







23 Ocak 1995 tarihinde kurulan Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), aradan geçen 19 yıl içinde Türkiye'nin eğitim alanında faaliyet gösteren en yaygın sivil toplum kuruluşudur.

TEGV, Türkiye'nin geleceğinde aydınlık yüzler, donanımlı insanlar görmenin ön koşulunun, çocuklarımızı en iyi şekilde eğitmekten geçtiği inancıyla yola çıkmıştır. Eğitim Gönüllüleri'nin varoluş nedeni; ilköğretim çağındaki çocuklarımıza devlet tarafından verilen temel eğitime katkıda bulunmak ve onlara yaşam becerileri kazandırmaktır. TEGV, ilköğretim çağındaki çocuklarımızın Cumhuriyetimizin temel ilke ve değerlerine bağlı, akılcı, sağlıklı, özgüven sahibi, düşünen, sorgulayan, eleştiren, kendi iç yaratıcılığını harekete geçirebilen, barışçı, farklı düşünce ve inançlara saygılı, insan ilişkilerinde cinsiyet, ırk, din, dil farkı gözetmeyen bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunacak eğitim programları ile etkinlikler oluşturmakta ve uygulamaktadır.

TEGV, çocuklarımızın, daha güzel bir çocukluk yaşamaları ve yarınlara umutla bakmaları için, okul içi ve dışı saatlerde çok yönlü bir eğitim desteği almalarını ve çağdaş eğitim olanaklarından faydalanmalarını amaçlıyor. Türkiye genelinde, 37 ilde 10 Eğitim Parkı, 44 Öğrenim Birimi, 24 Ateşböceği (Gezici Öğrenim Birimi) ve 3 İl Temsilciliği ile çocuklarımıza eğitim desteği hizmetini sürdürüyor. Kuruluşundan bu yana 1,8 milyonun üzerinde çocuğa verdiği eğitim desteğini on binlerce gönüllüsü ile gerçekleştiriyor.

Eğitimde özgün modeli ile ulusal ve uluslararası işbirlikleri bulunan TEGV, 2007 yılında Küresel İlkeler Sözleşmesi'ni imzalamıştır.

TEGV ile ilgili detaylı bilgi için www.tegv.org adresi ziyaret edilebilir.



Eğitim Reformu Girişimi (ERG) çalışmalarını iki öncelikli amaç doğrultusunda sürdürüyor.

Bunlardan ilki, kız ve erkek tüm çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimlerini güvence altına alacak ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişimini üst düzeylere taşıyacak eğitim politikalarının oluşmasına katkıda bulunmaktır. ERG'nin katkıda bulunduğu diğer başlıca alan ise eğitime ilişkin katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasıdır.

2003 yılında Sabancı Üniversitesi bünyesinde yaşama geçen ERG, bu amaçlara yönelik olarak araştırma, savunu ve eğitim çalışmalarını "herkes için kaliteli eğitim" vizyonu doğrultusunda sürdürüyor.

ERG'İN KURUMSAL DESTEKÇİLERİ



YAZARLAR HAKKINDA

GÜLŞAH GÜRKAN

Gülşah Gürkan, lisans diplomasını 2011’de Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği bölümünden almıştır. 2011 yılında başladığı Boğaziçi Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi yüksek lisans programı kapsamında tez çalışmasına devam etmektedir. Temmuz 2012’den bu yana Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı’nda Öğrenme Tasarımı ve Ar-Ge Uzmanı olarak çalışmaktadır.

FULYA KOYUNCU

Fulya Koyuncu, Marmara Üniversitesi’nde lisans eğitimini tamamladıktan sonra, üniversite giriş sınavı kapsam ve yapı geçerliliği üzerine yazdığı tezi ile ODTÜ’den yüksek lisans derecesini almıştır. Araştırmamın yürütüldüğü süreç dahil olmak üzere, 2010-2013 yılları arasında TEGV’de yürütülen eğitim faaliyetlerinin izleme ve değerlendirilmesi üzerine çalışmıştır. 2013 yılı itibarı ile veri temelli, bilimsel bulguya dayanan eğitim politikaları oluşturarak fikir ve yayın üretip kamuoyuna mal etmeyi amaçlayan bağımsız bir düşünce kuruluşu olan TEDMEM’de eğitim uzmanı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda, doktora eğitimini ODTÜ’de öğretmen eğitimi üzerine sürdürmektedir.

AYTUĞ ŞAŞMAZ

Aytuğ Şaşmaz, kalkınma politikaları, devletlerin dönüşümü ve katılım üzerine çalışan karşılaştırmalı siyaset öğrencisidir. Boğaziçi Üniversitesi’nden siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler dalında lisans, LSE’den uluslararası siyasi iktisat alanında yüksek lisans derecesi aldı. 2008-2013 yılları arasında Eğitim Reformu Girişimi’nde politika analisti olarak eğitim sisteminde eşitlik, yönetim, finansman, program değerlendirme ve ortaöğretim alanlarında çalıştı. 2013 yılında Brown Üniversitesi’nde siyaset bilimi alanında doktora eğitimine başladı.

M. ALPER DİNÇER

M. Alper Dinçer, lisans diplomasını 2003’te Ankara Üniversitesi S.B.F. Uluslararası İlişkiler bölümünden, yüksek lisans diplomasını 2007’de Marmara Üniversitesi İngilizce İktisat bölümünden aldı. 2013’te Columbia Üniversitesi’nin Ekonomi ve Eğitim doktora programını tamamlayan Dinçer, doktora çalışmaları süresince, Türkiye’nin yakın geçmişte tecrübe ettiği eğitim politikası müdahalelerinin insani kalkınma göstergeleri üzerine etkilerini yarı-deneysel ekonometrik yöntemlerle inceleyen araştırmalara odaklandı. Eylül 2011’de Eğitim Reformu Girişimi’ne katılan M. Alper Dinçer’in ilgi alanlarının başında kalkınmakta olan ülkelerde ve Türkiye’de eğitim ekonomisi çalışmaları gelmektedir.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----|
| YÖNETİCİ ÖZETİ | 9 |
| GİRİŞ | 12 |
| ARAŞTIRMANIN AMACI | 13 |
| Raporun Yapısı | 13 |
| Alanyazın | 13 |
| Metodoloji | 14 |
| Bulgular ve Tartışma | 14 |
| Sonuç | 14 |
| ALANYAZIN | 15 |
| Sınıf Gruplaması Sistemleri ve Ortaokulların Yeniden Kurulması | 15 |
| İkili Öğretim ve Eğitim Çıktıları | 17 |
| METODOLOJİ | 18 |
| Nicel Çalışma | 18 |
| 1. Faz | 19 |
| 2. Faz | 20 |
| 3. Faz | 21 |
| Nitel Çalışma | 22 |
| BULGULAR VE TARTIŞMA | 24 |
| Sınıf Gruplaması Sistemi Değişikliği ve Akademik Başarı | 27 |
| Sabahçılık, Öğlencilik, Tam Gün Öğretim ve Akademik Başarı | 38 |
| Seçmeli Dersler | 48 |
| SONUÇ | 56 |
| KAYNAKLAR | 59 |
| EKLER | 60 |
| EK 1: 1. Faz Anketi | 60 |
| EK 2: 2. Faz Anketi | 60 |
| EK 3: 3. Faz Anketi | 60 |
| EK 4: Nitel Araştırma Protokolü | 60 |
| EK 5: İstatistiksel Ek | 60 |

ŞEKİLLER, GRAFİKLER VE TABLOLAR

Şekiller

| | |
|--|----|
| Şekil 1: Araştırmanın yapısı | 18 |
| Şekil 2: Nicel araştırma örnekleminin dağılımı | 19 |

Grafikler

| | |
|--|----|
| Grafik 1: 1. fazda katılımcıların bölge, cinsiyet ve sınıf kademesine göre dağılımı (kişi sayısı) | 20 |
| Grafik 2: 2. fazda katılımcıların bölge ve cinsiyete göre dağılımı (kişi sayısı) | 21 |
| Grafik 3: 3. fazda katılımcıların bölge ve cinsiyete göre dağılımı (kişi sayısı) | 21 |
| Grafik 4: Görüşmelerin illere göre dağılımı (kişi sayısı) | 23 |
| Grafik 5: Cinsiyet dağılımı (%) | 24 |
| Grafik 6: Hanehalkı büyüklüğü (%) | 24 |
| Grafik 7: Tek ebeveynle yaşama durumu (%) | 25 |
| Grafik 8: Anne ve babanın eğitim düzeyi (%) | 25 |
| Grafik 9: Anne ve babanın çalışma durumu (%) | 26 |
| Grafik 10: Ev kaynakları (%) | 26 |
| Grafik 11: 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında akademik başarı (%) | 28 |
| Grafik 12: Derslere odaklanma, dersleri takip ve kavrayış (Tamamen doğru, %) | 28 |
| Grafik 13: Okul ortamı (Tamamen doğru, %) | 29 |
| Grafik 14: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin hanehalkı büyüklüğü (%) | 34 |
| Grafik 15: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin kardeş sayısı (%) | 34 |
| Grafik 16: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerde anne ve babanın çalışma oranları (%) | 35 |
| Grafik 17: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin ev kaynakları (%) | 35 |
| Grafik 18: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin not ortalamaları (5 üzerinden) | 36 |
| Grafik 19: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin çeşitli okul niteliği göstergeleri (%) | 37 |
| Grafik 20: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerde okulda etkinlik (%) | 37 |
| Grafik 21: Sabahçı, öğlenci ve tam gün öğretim gören öğrenciler (%) | 39 |
| Grafik 22: 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında 5. sınıfların ortalama notları (5 üzerinden) | 40 |
| Grafik 23: Kahvaltı etme oranı (%) | 42 |
| Grafik 24: Öğle yemeği yeme oranı (%) | 42 |

Tablolar

| | |
|---|----|
| Tablo 1: Okulların dönüşümleri ve okullarda şube oluşturulmasındaki farklı uygulamalar | 31 |
| Tablo 2: Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerde ortalama memnuniyet (10 üzerinden) | 38 |
| Tablo 3: Sabahçı, öğlenci, tam gün öğretim gören öğrenci sayıları (boylamsal veri) | 39 |
| Tablo 4: 2012-13 eğitim-öğretim yılında okul başlangıç ve bitiş saatleri (ortanca/median) | 41 |
| Tablo 5: "4+4+4" düzenlemesi sonrası öğretim türü ve akademik başarı arasındaki ilişki | 43 |
| Tablo 6: Ekonometrik incelemede kullanılan değişkenler ve açıklamaları | 45 |
| Tablo 7: Katma değer modeli ile 5. sınıf matematik notu tahmini | 46 |
| Tablo 8: Katma değer modeli ile 5. sınıfta okul memnuniyeti | 47 |
| Tablo 9: Seçmeli derslerin işlenmesi | 52 |
| Tablo 10: Formun doldurulması ve tipik olarak seçilen dersler | 54 |
| Tablo 11: Formda seçilmek istenen ve alınan dersler (%) | 55 |

YÖNETİCİ ÖZETİ

6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, eğitim kademeleri ve okullar arasında sınıfların dağılımını yeniden düzenlemiştir. 2012-13 eğitim-öğretim yılı ile beraber, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sekiz seneyi aynı okulda ve eğitim kademesinde tamamladığı eski sistem, öğrencilerin ilk dört seneyi ilkokullarda, ikinci dört seneyi ise ortaokullarda tamamladığı yeni sistem ile değiştirilmiştir. Bu dönüşüme ek olarak 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf ders çizelgesine, dördü seçilebilecek 15 seçmeli ders eklenmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, kamuoyunda “4+4+4” olarak bilinen bu yasal düzenleme ile yaşama geçirilen yeni uygulamalara ilişkin betimsel bir araştırma ortaya koymaktır. Bu amaçla, 2012-13 eğitim-öğretim yılında ortaokulların yeniden eğitim vermeye başlaması ve 5. sınıftan itibaren seçmeli derslerin ders çizelgesine eklenmesi sürecinde öğrencilerin akademik başarılarının ve okul ortamlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu kapsamda kesintisiz 8 yıllık eğitim sistemi içerisinde okuyan 5. sınıf öğrencileri ve 4+4 olarak düzenlenen kesintili ilköğretim sisteminde okuyan 5. sınıf öğrencilerinin eğitim çıktıları ve ortamları karşılaştırılmış ve 5. sınıf ders çizelgelerine eklenen seçmeli derslerin seçim süreçleri incelenmiştir. Ayrıca, söz konusu yasal düzenleme sonucu tam gün öğretim veren pek çok okul binası ikili öğretim vermeye başlamıştır. Bu nedenle, 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin eğitim çıktılarının, ikili öğretim ve tam gün öğretim veren kurumlarda bulunmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırma kapsamında incelenmiştir.

Araştırma geniş bir örnekleme ulaşmak ve “4+4+4” düzenlemesi öncesi ve sonrası arasında karşılaştırma yapabilmek için 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirilen nicel bir çalışmadan ve öğrencilerin yeni sistemdeki ilk yıllarında deneyimledikleri durumları derinlemesine inceleyebilmek için 2012-13 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen nitel bir çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel bölümü üç fazdan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Bu üç faz belirli bir katılımcı grubunun zaman içerisinde değişen/değişmesi olası durumlarının izlenmesi amacıyla kurgulansa da, her fazda veri çeşitliliğini artırmak amacıyla yeni katılımcılar da araştırmaya dahil edilmiştir ve nicel çalışma 33 ilde toplam 1.894 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Böylece, 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında geniş bir örnekleme kapsayan kesit veri seti ve daha küçük bir örnekleme sahip boylamsal veri seti oluşturulabilmiştir. Nitel çalışmada ise Türkiye'nin farklı bölgelerinden dokuz ilde toplam 63 öğrenciyle görüşülmüştür. Görüşmeler, yan yapılandırılmış formatta gerçekleştirilmiştir ve öğrencilere genel olarak 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte nelerin değiştiği, bu değişikliklerin onları nasıl etkilediği ve seçmeli dersler konusundaki deneyimleri ve algıları sorulmuştur.

Araştırma bulguları, ortaokulların yeniden açılması ile 4. sınıftan 5. sınıfa geçen öğrencilerin okul ortamlarında önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç içinde öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri belirli ölçülerde farklılaşmıştır ve “4+4+4” düzenlemesi sosyal ortamın değişimi açısından birçok öğrenciyi etkilemiştir. Bu değişim, öğrenciler tarafından genel olarak olumlu biçimde algılanmamaktadır. Daha fazla öğrenci okullarda akran zorbalığı ile karşılaştığını bildirmekte ve yine daha fazla öğrenci okulu bırakmayı düşündüğünü dile

getirmektedir. Ayrıca öğretmenlerdeki değişikliklerle birlikte, öğrenciler derslerdeki değişimden de olumlu biçimde etkilenmediklerini belirtmektedir. Bazı öğrenciler, derslerin onlara daha zor geldiğini, bu nedenle notlarının düştüğünü ve okulu daha az sevdiklerini, bu kadar fazla dersi ve öğretmeni kaldıramadıklarını, ders kitaplarını birbirine karıştırdıklarını belirtmektedirler. Nitekim, 5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce notlarının dağılımı, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 2011-12 eğitim-öğretim yılına kıyasla daha düşüktür ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırma bulgularının işaret ettiği diğer önemli bir nokta “4+4+4” düzenlemesi sonucunda okulların işleyişindeki önemli değişikliklerdir. Tam gün öğretim veren okulların sayısı azalmış ve 2012-13 eğitim-öğretim yılında sabahçı ve özellikle öğlenci olan öğrencilerin akademik başarıları, tam gün öğretim alan öğrencilere kıyasla yaşanan dönüşümden daha fazla etkilenmiştir. Örneğin, 5. sınıfların İngilizce notu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğretim türüne göre farklılaşmazken, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında tam gün öğretim veren okullarda eğitim alan öğrencilerin İngilizce notu ikili öğretim veren okullardaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tam gün öğretim veren pek çok okulun, ikili öğretim vermeye başlaması ve seçmeli derslerin ders çizelgelerine eklenmesi öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin uzamasına yol açmıştır. Bunun bir yansıması olarak ikili öğretim yapan bazı okulların sabah 6:00’da başlayıp, akşam 19:30’da kapandığı görülmektedir. Okul saatlerindeki bu değişikliklerle beraber daha fazla sabahçı öğrenci kahvaltı yapamadığını ve daha fazla öğlenci öğrenci öğle yemeği yiyemediğini bildirmektedir.

Ekonometrik yöntemler ile boylamsal verinin incelenmesi, “4+4+4” düzenlemesinin yaşama geçirildiği 2012-13 eğitim-öğretim yılında derslerin boş geçmesi nedeniyle öğrencilerin akademik başarılarının gerilediğine işaret etmektedir. Benzer biçimde, ekonometrik incelemeler, “4+4+4” düzenlemesinin yaşama geçirildiği 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin okul memnuniyetinin okullarda rehberlik servisi bulunması, okulun geniş bir bahçesinin bulunması, okulun tam gün öğretim vermesi ve olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Seçmeli derslerle ilgili olarak, öğrenciler ve velilerin bilgilendirilmesi sürecinin iyileştirmelere açık olduğu; müdürler ve öğretmenlerin çok farklı yöntemlerle öğrencileri ve aileleri yönlendirdikleri bulgulanmaktadır. Bu koşullar altında “seçilen seçmeli dersler” ile “alınan seçmeli dersler” arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Seçmeli derslerin uygulanması aşamasında vurgulanması gereken önemli noktalardan biri, bu derslerde öğrenci ve öğretmen devamsızlığının diğer derslere göre daha yoğun olmasıdır. Bu sorunun altında yatan temel etkenin öğretmen bulunmaması olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, okulların mekansal ve mali imkanlarının yeterli olmaması, “4+4+4” düzenlemesinin okullarda tetiklediği tadilat süreci ve öğrencilerin kendi inisiyatifleri ile bu derslere girmemesi de, derslerin işlenmesinin önüne geçen diğer etkenler olarak dikkat çekmektedir.

Ayrıca, özellikle Matematik Uygulamaları ve İngilizce seçmeli derslerinde, ilgili zorunlu dersin tekrarı yapılması ve test çözülmesi; Kur’an-ı Kerim dersinde ise genellikle “bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi” yöntemiyle ders işlenmesi söz konusudur. Seçmeli derslerin bir diğer önemli sonucu, 5. sınıflar için kulüp faaliyetlerinin neredeyse tamamen ortadan kalkmış olmasıdır.

Bu araştırmanın bulguları sonucunda, “4+4+4” düzenlemesinin öğrenci başarısını ve okul memnuniyetini gözeterek biçimde sürdürülebilmesi için şu temel öneriler ortaya konulmaktadır: 1) İkili öğretim veren okulların sayısı hızla azaltılmalı ve bu amaçla okul inşaatı için yatırımlara

hız verilmelidir. 2) İlkokullardan ortaokullara geçen öğrencilerin sosyal çevreleri önemli ölçüde değişmektedir ve bu değişim öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Ancak, okullarda rehberlik servisi bulunması öğrencilerin okul memnuniyetleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle ortaokullarda rehberlik servisleri yaygınlaştırılmalıdır. 3) Benzer biçimde, ilkokullardan ortaokullara geçen öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri okul memnuniyetleri ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bu nedenle, branş öğretmenleri için, bu yaş grubundaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olacak destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve yaşama geçirilmesi gerekmektedir. 4) Bulgular, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda derslerin boş geçmesinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemediğine işaret etmektedir. Bu nedenle, her okulda derslerin verimli biçimde işlenebilmesini sağlayacak sayıda ve nitelikte branş öğretmenin bulunması sağlanmalıdır. 5) Seçmeli derslere ilişkin hem öğrenci hem velilerin bilgilendirilmesi süreçlerinin iyileştirmelere açık olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca okullarda seçmeli derslerin, özellikle öğretmen bulunmaması nedeniyle, sık sık boş geçtiği bildirilmektedir. Bu nedenle, öğrenci ve velilerin bilgilendirilme sürecinin iyileştirilmesi ve her seçmeli dersin seçilebilmesi ve verilebilmesine uygun fiziki ve insan kaynağı koşullarının okullarda sağlanması gerekmektedir.

GİRİŞ

Türkiye’de eğitim politikaları özellikle son 20 yılda, çeşitli politika müdahaleleri dolayısıyla çok hızlı bir dönüşüm içindedir. Örneğin, okula başlama yaşı 1983 ve 1985 arasında 5’e düşürülmüş, ancak bu uygulamadan 1986’da vazgeçilmiştir. 2012’de okula başlama yaşı tekrar düşürülmüş ve 66 ay olarak düzenlenmiştir. Ancak 2013-14 eğitim-öğretim yılı başlamadan önce, 66-69 ay yaş grubundaki öğrencilerin okula kayıtlarına ilişkin karar, tekrar velilerin inisiyatifine bırakılmıştır. Benzer biçimde, ortaöğretime ve yükseköğretime geçişi düzenleyen sınav sistemleri de sıkça değişmektedir. Son 20 yıl içinde yükseköğretime geçiş için kimi zaman iki aşamalı sınav, kimi zaman tek aşamalı sınav uygulanmıştır. Bununla beraber öğrencilerin hangi aşamada kaç test yanıtlayacakları, hangi kurumları nasıl seçecekleri ve mezun oldukları ortaöğretim programının başarı sıralarını nasıl etkileyeceği de yıllar içinde değişmiştir. Ortaöğretime geçiş sürecinde de görünüm farklı değildir. Türkiye’de ortaöğretime geçiş için son sekiz yılda dördüncü farklı sınav modeli 2013-14 eğitim-öğretim yılında yaşama geçecektir. Bu dönemde temel eğitimin yapısı da köklü değişikliklere uğramıştır. 1997’de üç yıl eğitim veren ortaokullar kapatılmış ve temel eğitim sekiz yıllık ilköğretim kurumlarında sunulmaya başlanmıştır; bu uygulamadan 2012’de vazgeçilmiş ve dörder yıl eğitim veren ilkokullar ve ortaokullar kurulmuştur.

Türkiye’de eğitim politikalarındaki dönüşümlerin sıklığına karşın, değişikliklerin izlenmemesi ve sonuçlarının ortaya konulmaması, hangi uygulamaların arzulanan, hangi uygulamaların arzulananmayan gelişmelere neden olduğunun öğrenilememesine yol açmaktadır.

Bu nedenle, okula başlama yaşı ve ortaokulların tekrar açılması örneklerinde olduğu gibi, geçmişte vazgeçilmiş olan uygulamalar, etkilerinin net biçimde bilinmemesine karşın zaman içinde tekrar yaşama geçirilebilmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı, kamuoyunda “4+4+4” olarak bilinen 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yaşama geçirilen yeni düzenlenmelere ilişkin betimsel bir araştırma ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda 2012-13 eğitim-öğretim yılında, ortaokulların yeniden eğitim vermeye başlaması ve 5. sınıftan itibaren seçmeli derslerin ders çizelgesine eklenmesi sürecinde, öğrencilerin akademik başarılarının ve okul ortamlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın bulgularının “4+4+4” sisteminin izleme ve değerlendirme sürecine ve bu konuya ilişkin bilgi birikimine katkıda bulunması hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen temel sorular şu şekilde özetlenebilir:

- Kesintisiz sekiz yıllık ilköğretim kurumlarında eğitim alan 5. sınıf öğrencileri ve iki dört yıl düzenlenen kesintili ilköğretim sisteminde eğitim alan 5. sınıf öğrencilerinin eğitim çıktıları ve ortamları arasında farklılıklar var mıdır?
- “4+4+4” düzenlemesinin yaşama geçirilmesi sonucu tam gün öğretim veren pek çok okul binası ikili öğretim vermeye başlamıştır. İdari veriler kullanılarak yapılan tahminler, ikili öğretim veren ilköğretim kurumlarının (ilk ve ortaokulların) sayısının 23 yüzde puan yükseldiğini göstermektedir.¹ Tam gün, sabahçı veya öğlenci olarak eğitim alan öğrenci kompozisyonu “4+4+4” düzenlemesi sonrası önemli bir değişiklik göstermiş ve tam gün öğretim alan öğrenci sayısı azalırken, sabahçı ve öğlenci olarak eğitim alan öğrencilerin sayısı yükselmiştir. Buna bağlı olarak, araştırmada incelenen diğer temel soru şu biçimde ifade edilebilir: Öğrencilerin eğitim çıktıları, ikili öğretim ve tam gün öğretim veren kurumlarda bulunmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
- “4+4+4” düzenlemesi okullarda nasıl yaşama geçirilmiştir? “4+4+4” düzenlemesi ile eşzamanlı olarak 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf ders çizelgesine, dördü seçilebilecek 15 seçmeli ders eklenmiştir. Bu derslerin seçim süreci okullarda nasıl yürütülmüştür?

RAPORUN YAPISI

ALANYAZIN

Raporun bundan sonraki bölümlerinde, ilk olarak ilgili alanyazın ele alınacaktır. Alanyazında, ilköğretimdeki sınıfların eğitim düzeylerine göre yeniden dağılımı, diğer bir deyişle 8+0 düzenlemesinden 4+4 düzenlemesine geçilmesini (**Sınıf gruplaması sistemleri ve ortaokulların yeniden kurulması**) ve ikili öğretim uygulamasının eğitim çıktıları ile ilişkisini inceleyen (İkili öğretim ve eğitim çıktıları) uluslararası alanyazın bulguları özetlenecek ve bu bulguların eleştirel bir değerlendirmesi sunulacaktır.

¹ Eğitim Reformu Girişimi, 2013.

METODOLOJİ

Raporda alanyazın bölümünü metodoloji izleyecektir. Bu bölümde, veri toplama sürecinde kullanılan yöntemler ayrıntılı biçimde betimlenecek ve yöntemlerin, araştırma sorularının yanıtlanmasına yardımcı olacak verilerin toplanması için neden uygun görüldüğü açıklanacaktır. Metodoloji bölümü, toplanan verilerin temsiliyet gücü ve bu veriler kullanılarak yapılacak çıkarımların ne ölçüde genellenebilir olduğunu ele alan bir değerlendirme ile tamamlanmaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular ve tartışma, araştırma bulgularının derlendiği ve tartışıldığı bölümün ana başlığıdır. Bu bölüm, araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında 5. sınıf öğrencilerinden toplanan nicel verilerin basit bir karşılaştırmasını sunmaktadır. Ardından, ilk araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla, bu iki örneklemin eğitim çıktıları ve eğitim ortamları temel istatistiksel yöntemler ile karşılaştırılmaktadır (*Sınıf gruplaması sistemi değişikliği ve akademik başarı*).

Bu incelemenin ardından ikinci araştırma sorusu yanıtlanmaktadır (*Sabahçılık, öğlencilik, tam gün öğretim ve akademik başarı*). Bu bölümde, *kesit ve boylamsal nicel veri* kullanılarak 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında öğretim türüne (sabahçı, öğlenci ve tam gün öğretim) göre dağılımı ile öğretim türüne göre akademik başarı, okul başlangıç ve bitiş saatleri ve öğrencilerin beslenme alışkanlıkları değerlendirilmektedir. Öğrencilerin öğretim türüne ilişkin "4+4+4" düzenlemesine geçiş sürecindeki izlenimleri nitel araştırmadan elde edilen bulgular ile sunulacaktır. Nitel araştırmadan derlenen bulgular, akademik başarı, okul başlangıç ve bitiş saatleri ile beslenme alışkanlığı boyutlarına odaklanmaktadır.

Bu betimsel incelemenin ardından, 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasında öğretim türünün öğrenci başarısıyla ilişkisinin farklılaşp farklılaşmadığının sınanması için çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analizde, 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında gözlemlenen 5. sınıf öğrencilerini içeren *kesit veriden* faydalanılmıştır. Ayrıca, *boylamsal veri* kullanılarak, 2012-13 için öğrenci başarısı ve memnuniyeti *katma değer modellemesi* olarak adlandırılan yöntem ile tahmin edilmiş ve öğrenci başarısı ve memnuniyetinin öğretim türü ve diğer okul girdileri ile ne ölçüde ilişkili olduğu "4+4+4" düzenlemesi bağlamında tartışılarak bölüm sonlandırılmıştır.

Son araştırma sorusunun yanıtlandığı bölüm (*Seçmeli dersler*), öncelikli olarak nitel çalışmadan derlenen bulgulara dayanmaktadır. Ancak 2. faz ve 3. fazlarda seçmeli derslere ilişkin derlenen nicel veriler de bu bölümde sunulacaktır. Böylece 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda uygulanan seçmeli dersler değerlendirilip bu derslere ilişkin öğrenci ve/veya velinin bilgilendirilmesi, seçim sürecinde okullar, veliler ve öğrencilerin izlediği yöntemler, derslerin uygulanışı ve işlenişi, seçmeli derslere devamlılık gibi pek çok farklı boyutta incelenecektir.

SONUÇ

Araştırma bulguların "4+4+4" düzenlemesine ilişkin pek çok alanda iyileştirmelerin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle raporun son bölümünde, araştırmada öne çıkan temel bulguların özetlenmesine ek olarak çeşitli politika önerileri sunulacaktır.

ALANYAZIN

SINIF GRUPLAMASI SİSTEMLERİ² VE ORTAOKULLARIN YENİDEN KURULMASI

6287 sayılı yasa temelinde eğitim kademeleri ve okullar arasında sınıfların dağılımı yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sekiz seneyi aynı okulda ve eğitim kademesinde tamamladığı eski sistem, öğrencilerin ilk dört seneyi ilkokullarda, ikinci dört seneyi ise ortaokullarda tamamladığı yeni sistem ile değiştirilmiştir. Böylece Türkiye’de 1997’ye kadar uygulanan 5+3 ve 1998 ve 2011 yılları arasında uygulanan 8+0’ı takiben 4+4 ile yeni sınıf gruplaması sistemi yaşama geçirilmiştir. Diğer taraftan, Türkiye’de gerçekleştirilen bu değişikliklere ilişkin kapsamlı değerlendirmelerin yapıldığını ve sınıf gruplaması sistemlerinin öğrencilerin başarıları, sosyal ve psikolojik gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiğini belirtmek güçtür. Mevcut olan sınırlı sayıda çalışma 1997’de zorunlu eğitim süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkarılmasının eğitime erişim ve çeşitli insani kalkınma göstergeleri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır.³

Dünyada sıklıkla uygulanan sınıf gruplaması sistemi 6+3’tür.

Verisine ulaşılabilen 207 ülkenin 126’sında ilkokullar altı sene ve 108’inde ortaokullar üç sene eğitim vermektedir. Diğer taraftan, örneğin Türkmenistan’da ilkokulların süresi üç seneye kadar düşerken, İrlanda’da sekiz seneye yükselebilmektedir. Benzer biçimde 20’ye yakın ülkede ortaokullar sadece iki sene eğitim verirken Litvanya’da bu süre altı seneyi bulabilmektedir. Bulgaristan, Macaristan, Hırvatistan, Romanya, Sırbistan ve Avusturya’da ise Türkiye’ye benzer biçimde ilkokullar ve ortaokullarda dörder sene eğitim verilmektedir.⁴

Bu hali ile sınıf gruplaması sistemleri küresel boyutta önemli ölçüde çeşitlilik göstermektedir.

Bu çeşitlilik, farklı tarihsel ve/veya sosyolojik koşulların ve pedagojik ihtiyaçların farklı sınıf gruplaması sistemlerine neden olduğu izlenimini yaratmaktadır. Ayrıca, sınıf gruplaması sistemlerinin akademik başarı, sosyal uyum, liseye hazırlık, veli katılımı, maliyet etkinliği, ulaşım verimliliği, bina kullanımı ve insan kaynakları dağılımı gibi çeşitli etkenler dikkate alınarak belirlendiği de ifade edilmektedir.⁵ Ancak üzerinde uzlaşılmış bir sınıf gruplaması sistemi bulunduğunu belirtmek olası değildir ve mevcut uygulamalar halen değişim içindedir.

Sınıf gruplaması sistemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar neredeyse tümüyle ABD ve çok sınırlı ölçüde Kanada’da gerçekleştirilmiştir. Bu alanda gerçekleştirilen ilk araştırmalar genel olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitimlerine ilkokullarda ve ortaokullarda devam

2 Araştırmacılar, eğitim kademeleri ve okullara göre sınıfların düzenlenmesini tarif eden bir kavrama Türkçe eğitim bilimleri alanyazınında rastlamamışlardır. İngilizce alanyazında ise bu amaçla kullanılan kavram grade-span configuration’dır. “Sınıf gruplaması sistemleri” bu İngilizce kavramı Türkçeleştirme çabasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

3 Gulesci ve Meyersson, 2012; Kırdar, Dayıoğlu, & Koç, 2009; 2011.

4 Bu veriler UNESCO Institute for Statistics’in Veri Merkezi’nden 2012 için derlenmiştir.

5 Seller, 2004.

eden öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmaktadır. Bu araştırmaların ortak bulgusu, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ortaokullarda devam eden öğrencilerin ilkokullarda devam eden öğrencilere kıyasla daha başarısız olduğuna işaret etmektedir.⁶ Ancak bu bulgular öncelikli olarak betimsel niteliktedir; 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ilkokul yerine ortaokula gitme ve düşük akademik başarı arasında nedensel bir bağlantı kurmayı olanaklı kılmamaktadır ve bu durumun neden düşük akademik başarı ile ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunmamaktadır. Diğer yandan son yıllarda gerçekleştirilen ve yarı deneysel yöntemler ile boylamsal veriyi inceleyen araştırmalar da 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ilkokul yerine ortaokula gitme ve çeşitli eğitim çıktıları arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Bedard ve Do'nun (2005) ABD için gerçekleştirdikleri çalışma, 6, 7 ve 8. sınıfları ortaokulda okumanın liseyi zamanında bitirme olasılığını % 3 azalttığını bulgulamaktadır. Benzer biçimde Rockoff ve Lockwood (2010) ve Schwartz vd.'nin (2011) New York City okulları örneklemini kullanarak yaptıkları tahminler 6 ve 7. sınıfları ortaokulda okumanın Matematik ve Fen Bilimleri alanlarında öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Son olarak Dhuley (2013) de Kanada'da 4, 5, 6 ve 7. sınıfları ortaokullarda okumanın öğrencilerin okuma ve Matematik başarılarında gerilemeye neden olduğunu göstermektedir. Ancak bu bulgular, yarı deneysel yöntemler ve boylamsal verinin kullanılması sayesinde ortaokula gitme ve akademik başarı arasındaki ters yönlü ilişkinin nedensel olduğu izlenimini kuvvetlendirse bile, ortaokullarda öğrencilerin hangi nedenlerle ilkokullara kıyasla daha az başarılı olduğunu açıklayamamaktadır.

Ortaokula gitme ve öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar, ortaokul ve öğrenci başarısı arasındaki ters yönlü ilişkiye belirli bir ölçüde ışık tutma potansiyeline sahiptir. Hough (1995), 10-14 yaş arasındaki dönemin fiziksel büyümenin hızla gerçekleştiği, ahlaki muhakemenin değerleri şekillendirdiği ve genç ergenlerin pek çok farklı sosyal olgu konusunda farkındalık kazandığı bir dönem olduğunu belirtir. Ayrıca, bu dönüşüm eşzamanlı ve ani olarak gerçekleştiği için çocuğun olgunluğunun bu tecrübenin altından kalkmak için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu sebeplerle Hough (1995), öğrenci odaklı eğitim felsefesine ve öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarına yanıt verebilecek donanıma sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda öğrencilerin bu dönemi daha az sorunla atlatacağını ve bu felsefenin ve öğretmenlerin ise daha yoğun olarak ilkokullarda bulunduğunu iddia etmektedir. Seidman vd.'nin (1994) ampirik çalışması bu çıkarımlar ile uyumlu görünmektedir. Bu çalışma, 7. sınıf ilkokullarda okuyan öğrencilere kıyasla ortaokullarda okuyan öğrencilerin özsaygı ve derse hazırlık düzeylerinin daha geride olduğunu, öğrenci ile okul arasında çatışmanın ortaokullarda daha sık görüldüğünü ve bunun müfredat dışı etkinliklere daha düşük katılıma neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak daha önce vurgulandığı üzere, farklı sınıf gruplaması sistemleri farklı koşullara bağlı olarak ve pek çok farklı nedenle tercih edilebilmektedir. Bu araştırmaların kapsamı tümüyle ABD ve Kanada ile sınırlıdır ve Türkiye'deki eğitim sistemi ABD veya Kanada'daki eğitim sistemlerinden önemli düzeyde farklılık göstermektedir. Örneğin, ABD ve Kanada'nın aksine Türkiye'de eğitim yönetişimi merkezî bir yapıya sahiptir ve bu ülkelere kıyasla özel okulların payı çok daha sınırlıdır. Bu sebeple söz konusu bulguların Türkiye'deki dönüşüme ancak sınırlı ölçüde ışık tutabileceği unutulmamalıdır.

6 Alspaugh, 1998; Byrnes & Ruby, 2007; Franklin & Glascock, 1998; Wihry, Coladarsi, & Meadow, 1992.

İKİLİ ÖĞRETİM VE EĞİTİM ÇIKTILARI

Hong Kong'dan Brezilya'ya dünyanın pek çok farklı ülkesinde geniş biçimde kullanılmasına rağmen ikili öğretimin eğitim üzerindeki etkisine ilişkin ampirik kanıt çok sınırlıdır. Diğer taraftan ikili öğretimin tasarımı ve uygulamasına ilişkin fayda-maliyet analizi çerçevesinde kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Bray, 2008). Bu çalışmalara göre ikili öğretim uygulamalarının temel amacı bütçe üzerinde oluşabilecek baskıyı en aza indirerek okullulaşma talebini karşılayabilmektedir. İkili öğretimin temel faydası, devletlerin ek okul binası ve insan kaynağı harcamalarını sınırlı tutarak eğitim olanaklarını artırmalarına izin vermesidir. Ayrıca, ikili öğretim, sınıf mevcutlarının düşürülmesi ve sınıfların aşırı kalabalıklaşmasının önüne geçilmesi amacı ile de kullanılabilir. ⁷

Diğer taraftan, ikili öğretim uygulamasının çeşitli aksaklıklara neden olması da söz konusudur ve pek çok veli ve eğitimci ikili öğretimi tam gün öğretime kıyasla daha düşük nitelikli olarak değerlendirir. Bray (2008) ikili öğretimde hizmet veren öğretmenlerin aşırı iş yükü yüzünden verimlerinin düşebileceğinin ve derslere hazırlık yapmaları için gerekli zamanı bulmakta güçlük çekebileceklerinin altını çizmektedir. Buna ek olarak, ikili öğretim ile ilişkilendirilen diğer önemli bir risk, eğitim-öğretim süresinin azalması sonucu öğretim programlarının daraltılması ve öğrencilerin sosyoekonomik konumları temelinde tam gün ve ikili öğretim uygulayan okullar arasında ayrışması ve dolayısıyla eğitimin eşitlikçi biçimde sunulamamasıdır. ⁸

Akademik başarı ve ikili öğretim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularından net bir sonuca varmak olası görünmemektedir. Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmaların çoğu, tam gün ve ikili öğretim yapan okullardaki öğrencilerin akademik başarıları arasında herhangi bir fark bulunmadığına işaret ederken; ikili öğretimin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini gösteren çalışmalar, bu etkiyi okul koşulları ve sosyoekonomik farklılıklara atfetmektedir. Buna rağmen, geniş çaplı uluslararası araştırmalar, ikili öğretim veren okullarda öğretmen niteliğinin görece olarak daha düşük olduğunu ve öğrenci ve öğretmenlerin görece olarak daha çok devamsızlık yaptığını bulmaktadır. ⁹

Bu bağlamda, Türkiye'ye eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için ikili öğretim veren okulların azaltılması önerilmektedir. ¹⁰

Bu araştırma kapsamında, 2012-13 eğitim-öğretim yılında "4+4+4" düzenlemesinin uygulamaya geçişi ve 5. sınıfların seçmeli ders seçim süreci de değerlendirilmektedir. Ancak yazarlar, yerel ve uluslararası alanyazında Türkiye'de uygulandığı biçimiyle "4+4+4" düzenlemesi ve seçmeli derslere ilişkin bu araştırmaya yol gösterecek çalışmalara rastlamamışlardır. Bu araştırmanın bulgularının, Türkiye'de seçmeli ders uygulaması konusunda gelecekte yürütülecek çalışmalara yol göstermesi umulmaktadır.

⁷ Bray, 2008.

⁸ A.g.e.

⁹ Linden, 2001.

¹⁰ OECD, 2007.

METODOLOJİ

Araştırma, geniş bir örnekleme ulaşmak ve “4+4+4” düzenlemesi öncesi ve sonrası arasında karşılaştırma yapabilmek için 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirilen nicel bir çalışmadan ve öğrencilerin yeni sistemdeki ilk yıllarında deneyimledikleri durumları derinlemesine inceleyebilmek için 2012-13 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen nitel bir çalışmadan oluşmaktadır.

Çevrimiçi anket uygulanarak gerçekleştirilen nicel çalışma pek çok farklı boyutta veri toplanmasını sağlamıştır. Nitel çalışma ise özellikle 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinin deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgi derlenmesini amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma kapsamında öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Nicel çalışmada kullanılan anketler ve nitel çalışmada tasarlanan görüşme protokolü, işlerliklerinin test edilmesi için pilotlanmış ve veri toplama araçlarına pilot çalışma sonrasında son halleri verilmiştir.

NİCEL ÇALIŞMA

Araştırma kapsamında geniş bir örnekleme ulaşmak hedeflenmiş ve araştırma TEGV’in 33 ildeki 64 etkinlik noktasında yürütülmüştür. Bu hali ile örneklem belirli bir bölge veya sosyoekonomik grup ile sınırlanmamış; geniş bir coğrafyada pek çok farklı özelliğe sahip geniş bir öğrenci grubu örnekleme yer almıştır.

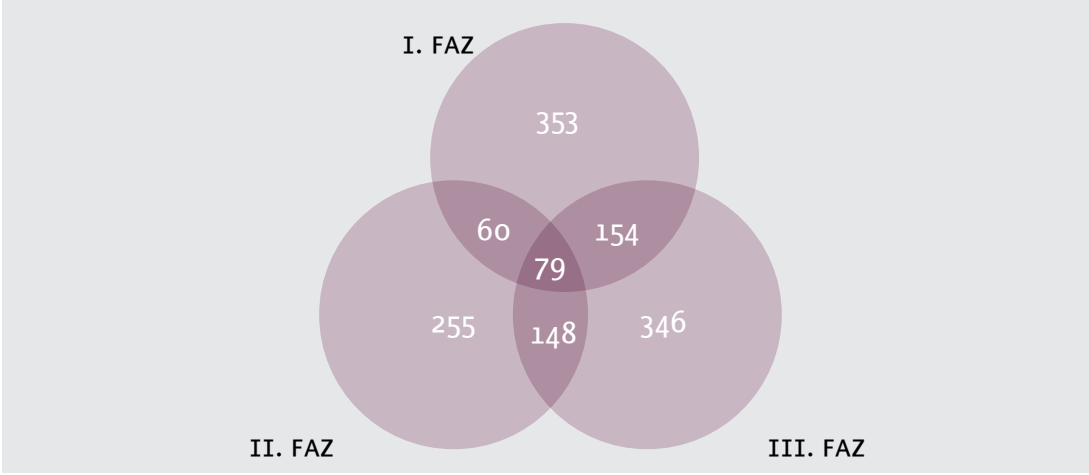
Araştırmamın nicel bölümü Şekil 1’de detaylı olarak verilmiş olan üç fazdan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Bu üç faz belirli bir katılımcı grubunun zaman içerisinde değişen/değişmesi olası durumlarının izlenmesi amacıyla kurgulansa da, her fazda veri çeşitliliğini artırmak amacıyla yeni katılımcılar da araştırmaya dahil edilmiştir ve nicel çalışma toplam 1.894 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Böylece, farklı zamanlarda elde edilen verinin karşılaştırmalara olanak sunması beklenmiştir.

ŞEKİL 1: ARAŞTIRMANIN YAPISI



Nicel araştırma örnekleminin dağılımı Şekil 2’de özetlenmiştir. Buna göre 79 öğrenci her üç faza da katılmıştır. 60 öğrenci sadece 1. ve 2. fazlara, 154 öğrenci sadece 1. ve 3. fazlara ve 148 öğrenci sadece 2. ve 3. faza katılmıştır. Her üç faza, sadece 1. ve 3. fazlara ve sadece 2. ve 3. fazlara katılan öğrencilerden toplanan veri ile öğrencilerin zaman içinde izlenmesine olanak veren ve daha küçük örneklem sayısına sahip bir boylamsal veri seti oluşturulmuştur.

ŞEKİL 2: NİCEL ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNİN DAĞILIMI

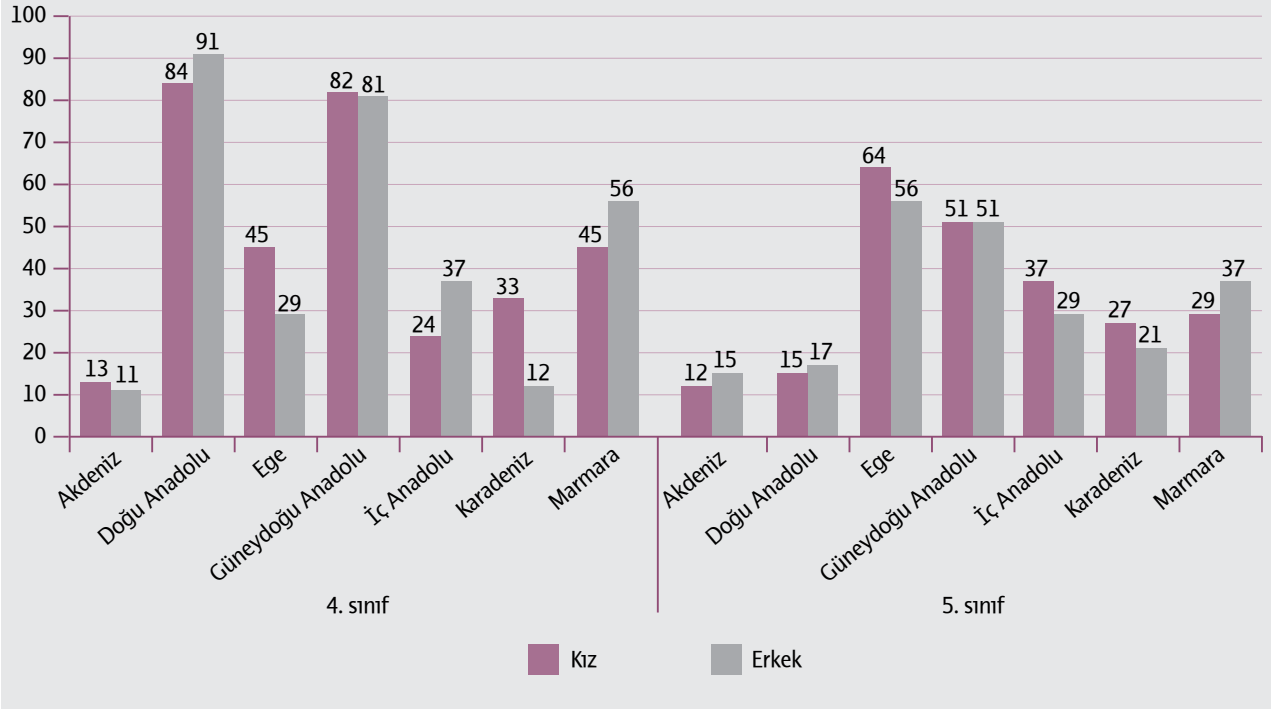


Nicel çalışma kapsamında uygulanan anketten elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS ve STATA programlarında analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Anketteki soru sayısının ve çeşidinin fazla olması sebebiyle, sorular için yürütülen analiz çalışmaları rapor boyunca alt başlıklar altında detaylandırılacaktır.

1. FAZ

Araştırmanın 1.fazı 2011-12 eğitim-öğretim yılının sonunda TEGV etkinlik noktalarına gelen toplam 1.145 öğrenciden geçmişe dönük ve geleceğe yönelik bilgiler almak üzere kurgulanmıştır. Verinin analizinde karşılaştırmaya olanak sağlaması açısından bu faz hem 4. hem de 5. sınıflarla gerçekleştirilmiştir. Bu faza katılan 4. sınıf öğrencileri (646 öğrenci) yeni sistemde okuyacakları 5. sınıf boyunca izlenebilecek olmaları; bu faza katılan 5. sınıf öğrencileri ise (499 öğrenci) eski sistemde 5. sınıfı okumuş bir örneklem olarak karşılaştırmaya olanak sağlayacak olmaları nedeniyle çalışmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmanın bu aşamasında katılımcı sayısının bölgelere, cinsiyete ve sınıflara göre dağılımı şu şekildedir (Grafik 1):

GRAFİK 1: 1. FAZDA KATILIMCILARIN BÖLGE, CİNSİYET VE SINIF KADEMESİNE GÖRE DAĞILIMI (KİŞİ SAYISI)

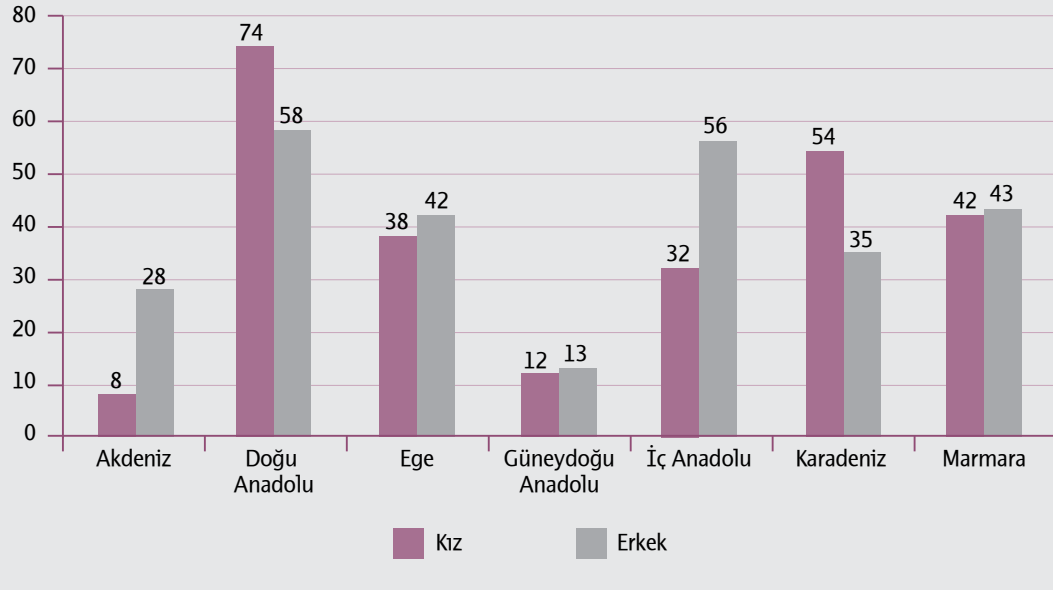


Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çevrimiçi uygulanan anket; demografik bilgilerin yanı sıra okul ortamı ve olanakları, okulda yapılan sosyal aktiviteler, devamsızlık ve sebepleri, temel derslerden alınan notlar, okuldan memnuniyet ve genel memnuniyet, okulun yaşam kalitesine etki ettiği çeşitli alanlar, okuldaki öğretmenlerin dersler ile ilgili uygulamaları, derslerin işleyişi, öğrencilerin sonraki yıl gidecekleri okul hakkında bilgiler, aile profili, evde sahip olunan kaynaklar ve okul dışı faaliyetler konularında bilgi almak üzerine tasarlanmıştır.

2. FAZ

Araştırmanın 2. fazı 2012-13 etkinlik yılının ilk döneminin başında TEGV etkinlik noktalarına gelen, 1. faza katılmış 139 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, ilk faza katılmış ve ikinci faza da katılan öğrenci sayısının düşük olması olasılığını hesaba katarak araştırmacılar, 2. ve 3. fazda da karşılaştırmalar sağlayabilmek ve veri çeşitliliğini artırabilmek üzere 1. faza katılmamış yeni öğrencileri de bu faza dahil etmişlerdir. Bu durumda 2. faz, 1. faza katılmamış yeni öğrencilerle birlikte toplam 542 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu fazda yalnızca 2012-13 etkinlik yılında 5. sınıfa yeni başlayan öğrenciler anket uygulamasına dahil edilmiştir. 2. fazdaki katılımcıların sayısı illere ve cinsiyete göre şu şekildedir (Grafik 2):

GRAFİK 2: 2. FAZDA KATILIMCILARIN BÖLGE VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI (KİŞİ SAYISI)

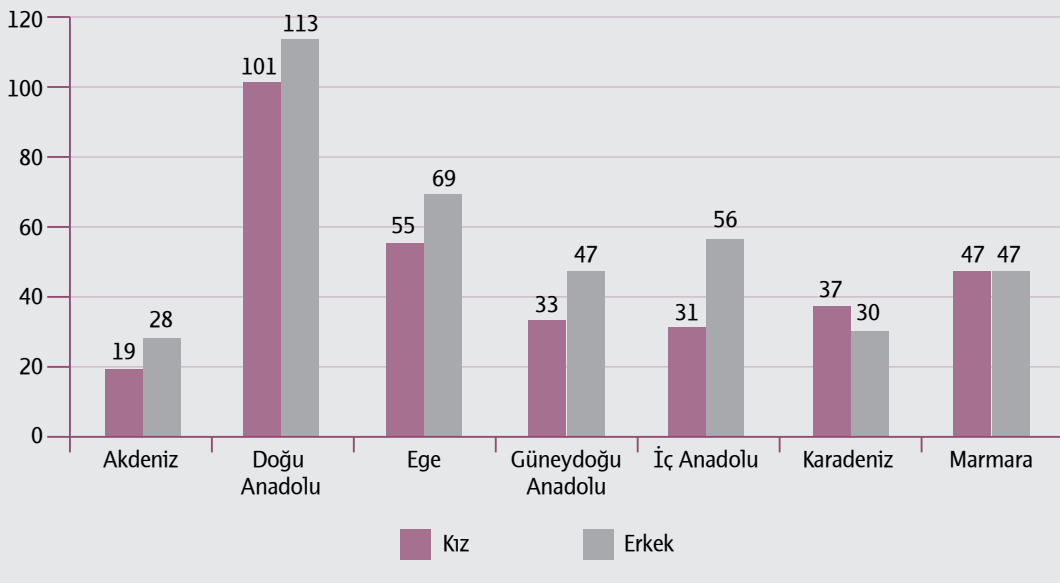


Bu fazda, ankette, ilk fazda sorulan bütün sorulara ek olarak, 5. sınıfta yeni sistemle birlikte meydana gelen değişimlere ilişkin, seçmeli dersler süreci, seçilen ve alınan dersler, seçmeli derslerdeki işleyiş, okul ve sınıf ile ilgili sorulara da yer verilmiştir.

3.FAZ

Nicel araştırmanın 3. fazı 2012-13 eğitim-öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiştir. Bu faz, TEGV etkinlik noktalarına gelen 1. ve 2. faza katılmış öğrencilerin yanı sıra araştırmanın önceki fazlarına katılmamış yeni öğrencilerle birlikte toplam 727 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu fazda olduğu gibi yalnızca 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 3. fazda katılımcıların bölgelere ve cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir (Grafik 3):

GRAFİK 3: 3. FAZDA KATILIMCILARIN BÖLGE VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI (KİŞİ SAYISI)



Nicel araştırmanın son aşaması olarak kurgulanan 3. fazda kullanılan anketin, 1. faza katılmış 5. sınıflar ile 3. faza katılan 5. sınıflar arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlaması hedeflenmiştir.

Bu nedenle, ilk iki fazda kullanılan sorular 3. fazdaki ankette de yer almıştır. Bu sayede 3 fazda da hem yeni katılan öğrencilerden veri elde etme, hem de en az iki faza katılmış, eşleşen öğrencilerin durumlarının izlenmesini sağlayacak verilerin toplanması mümkün olmuştur.

Son olarak tartışılması gereken önemli bir nokta, bu örneklem üzerinden elde edilecek bulguların ne ölçüde genellenebileceği ve örneklemin herhangi bir temsiliyet gücünün bulunup bulunmadığıdır. "4+4+4" düzenlemesini izleyen dönemde bu düzenlemeye ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesine yönelik çeşitli güçlükler ile karşılaşmıştır ve bu nedenle örneklem belirlenirken okulların ve/veya öğrencilerin Türkiye'deki okul ve/veya öğrencileri temsil edecek biçimde rassal olarak seçilmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle örneklem seçilirken temsiliyetin sağlanması öncelikli bir amaç değildi. Bu bağlamda, araştırma bulgularını genellerken temkinli olmak gerekmektedir. Diğer taraftan, nicel verinin derlendiği örneklemin genel özellikleri ve tüm Türkiye için temsiliyet gücü bulunan Hanehalkı İşgücü Anketi 2011'den (HİA 2011) derlenen bilgilerin karşılaştırılması, araştırma örnekleminin genel olarak Türkiye geneli ile ortak özellikler taşıdığını göstermektedir.

Bu amaçla HİA 2011'den 10 yaşındaki çocuklar ile bu araştırmanın nicel örnekleminde 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında 5. sınıfta bulunan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim ve istihdam durumları ve hanehalkı büyüklükleri karşılaştırılmıştır. HİA 2011'de 10 yaşında çocuklara odaklanılmasının nedeni, 10 yaşın tipik 5. sınıfa başlama yaşı olması ve araştırma örneklemindeki öğrencilerin de tipik olarak 10 yaşında bulunmasıdır. Bu karşılaştırmalara göre, HİA 2011'de hiç okula gitmemiş annelerin oranı % 19,2 iken bu araştırmanın örnekleminde hiç okula gitmemiş annelerin oranı 2011-12'de % 19,2 ve 2012-13'te % 21,4'tür. Üniversiteyi bitirmiş annelerin oranı ise HİA 2011'de % 4,5; bu araştırmanın örnekleminde 2011-12'de % 6,3 ve 2012-13'te % 5,1'dir. Babaların eğitim durumu karşılaştırıldığında, HİA 2011'de hiç okula gitmemiş babaların oranının % 3,4; bu araştırmanın örnekleminde hiç okula gitmemiş babaların oranının ise 2011-12'de % 6,8 ve 2012-13'te % 5,9 olduğu görülmektedir. HİA 2011'e göre annelerin % 29,3'ü ve babaların % 86,3'ü çalışmaktadır. Bu araştırmanın örnekleminde ise 2011-12'de annelerin % 25,5'i, babaların ise % 89,3'ü ve 2012-13'te annelerin % 22,3'ü, babaların ise % 89,4'ü çalışmaktadır. Son olarak, hanehalkı büyüklüğü karşılaştırması da bu araştırmanın örnekleminin ve HİA 2011 arasında çarpıcı farklılıklar olmadığını göstermektedir. HİA 2011'de hanesinde 4-5 kişi bulunanların oranı % 52,8 ve 10 kişiden fazla bulunanların oranı % 5,7'dir. Bu araştırmanın örnekleminde ise 2011-12 ve 2012-13'te hanesinde 4-5 kişi bulunanların oranı sırası ile % 48 ve % 53,4 ve 10 kişiden fazla bulunanların oranı % 5,9 ve % 4,6'dır.

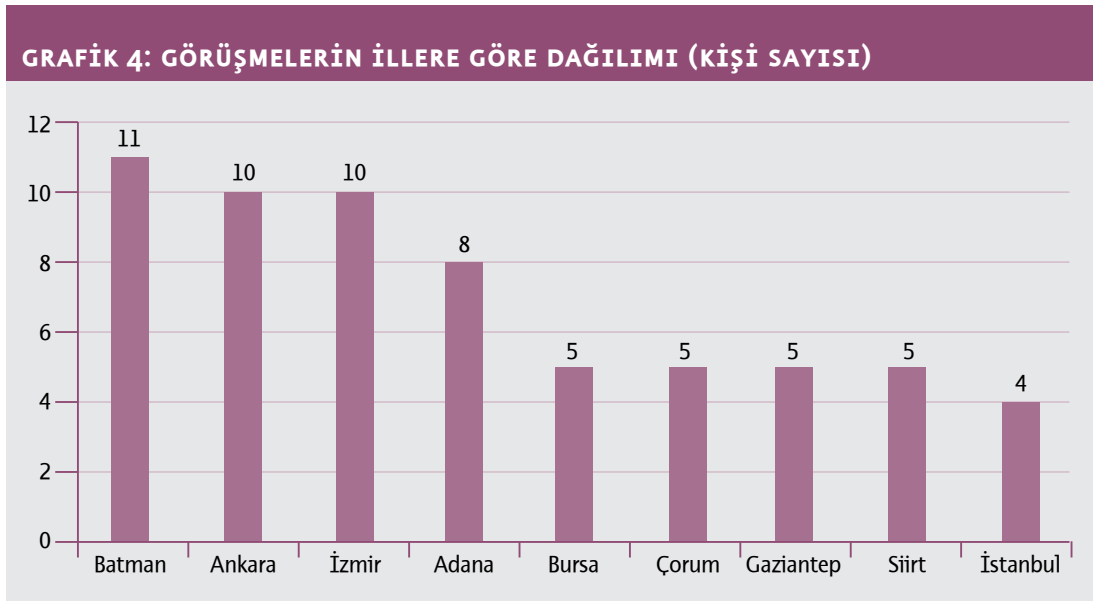
NİTEL ÇALIŞMA

Araştırma kapsamında, anketlerin yanı sıra görüşmeler yoluyla öğrencilerin 5. sınıf deneyimlerine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünün amacı, "4+4+4" düzenlemesinin ilk yılında okullarda gerçekleşen eğitim uygulamalarının ve bunlara bağlı olarak öğrenci deneyimlerinin çeşitliliğini, bu deneyimlerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve onları nasıl etkilediğini yakından incelemektir.

Nitel çalışmada Türkiye'nin farklı bölgelerinden dokuz ilde toplam 63 öğrenciyle görüşülmüştür.

Görüşme öncesinde, araştırmacılar tarafından görüşmede ele alınacak konuları ve görüşmenin yapısını belirlemek amacıyla bir görüşme protokolü oluşturulmuştur (bkz. EK 4). Görüşmeler, bu protokol eşliğinde yapılandırılmış formatta gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, öğrencilere genel olarak 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte nelerin değiştiği, bu değişikliklerin onları nasıl etkilediği ve seçmeli dersler konusundaki deneyimleri ve algıları sorulmuştur. Görüşmelerin her biri 30 ila 45 dakika sürmüştür ve görüşmeler bu illeri ziyaret eden araştırmacılar tarafından 24 Mart-4 Mayıs 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

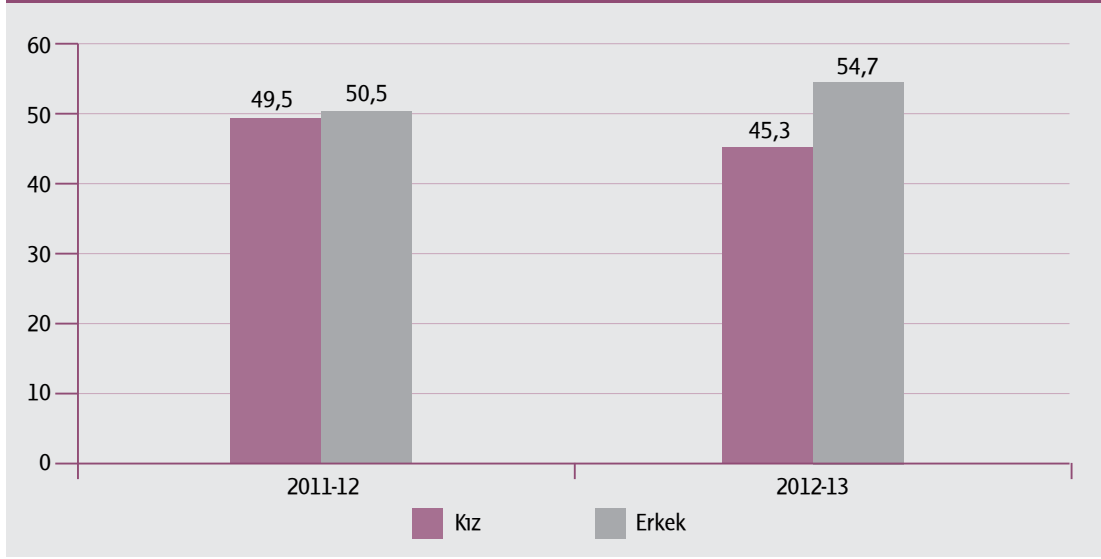
Görüşmeler sırasında alınan notlar ve oluşturulan ses kayıtlarının deşifre edilmesiyle 63 görüşme kağıda dökülmüş ve verisi oluşturulmuştur. Her görüşme, görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı ve bir diğer araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve ortaya çıkan temalar kodlanmıştır. Daha sonra, tüm kodlar yeniden okunmuş, ikişer araştırmacı tarafından da tekrar edilmiş olan kodlar silinmiş ve aynı üst temaya işaret eden kodlar bir araya getirilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen 63 öğrencinin 33'ü kız, 30'u erkektir. Öğrencilerin illere göre dağılımı aşağıda sunulmuştur (Grafik 4):



BULGULAR VE TARTIŞMA

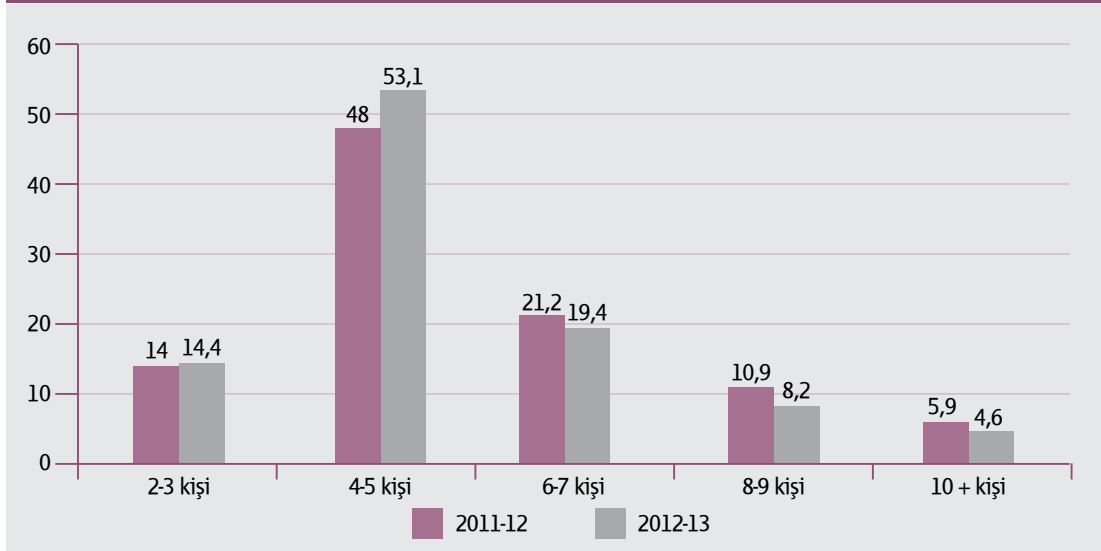
Araştırma kapsamında 2011-12 eğitim-öğretim yılında 499 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılında 713 5. sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu iki grupta cinsiyet dağılımı birbirine çok yakındır. Ancak 2012-13'te erkek öğrencilerin payı 2011-12'ye göre biraz daha yüksektir (bkz. Grafik 5).

GRAFİK 5: CİNSİYET DAĞILIMI (%)

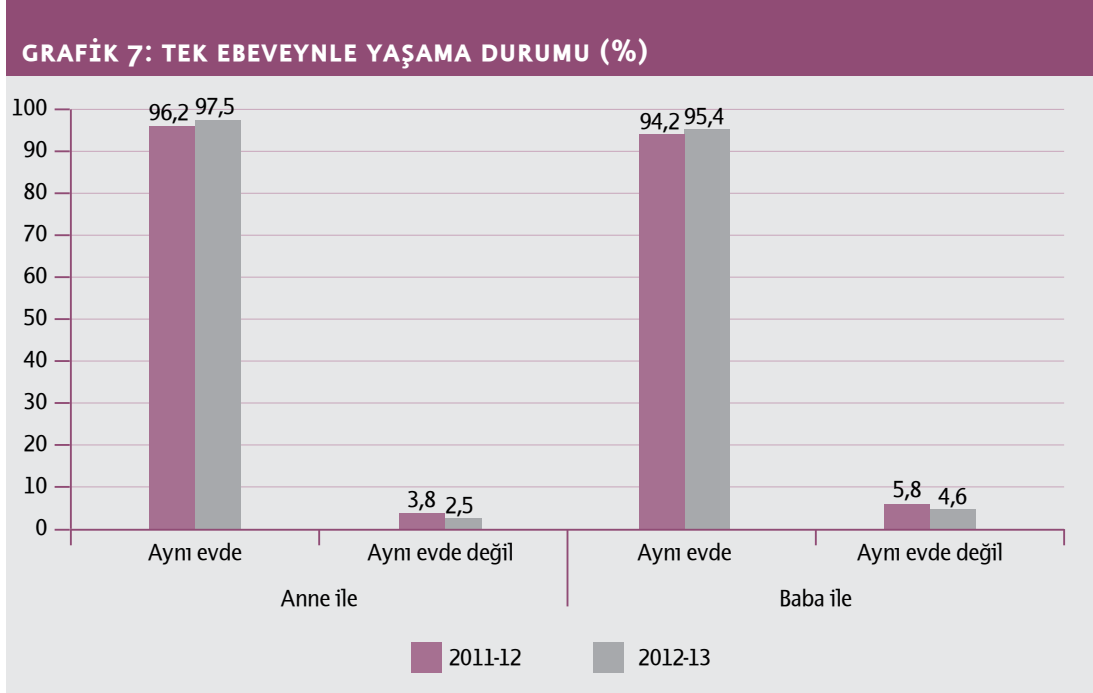


Her iki grupta da öğrencilerin çoğunluğu için hanehalkı büyüklüğü en fazla 5'tir. 2011-12'de öğrencilerin % 6'sının, 2012-13'te ise öğrencilerin % 5'inin hanehalkı büyüklüğü en az 10'dur (bkz. Grafik 6).

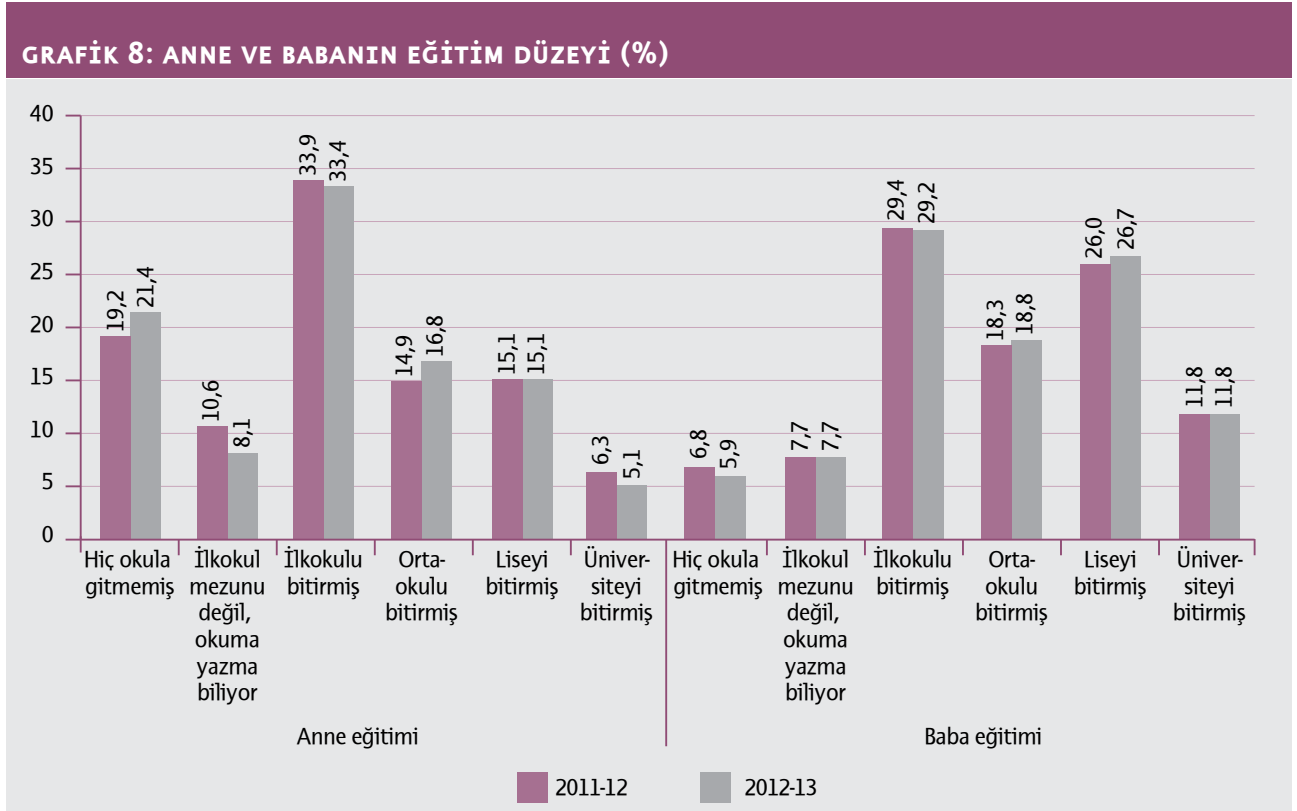
GRAFİK 6: HANEHALKI BÜYÜKLÜĞÜ (%)



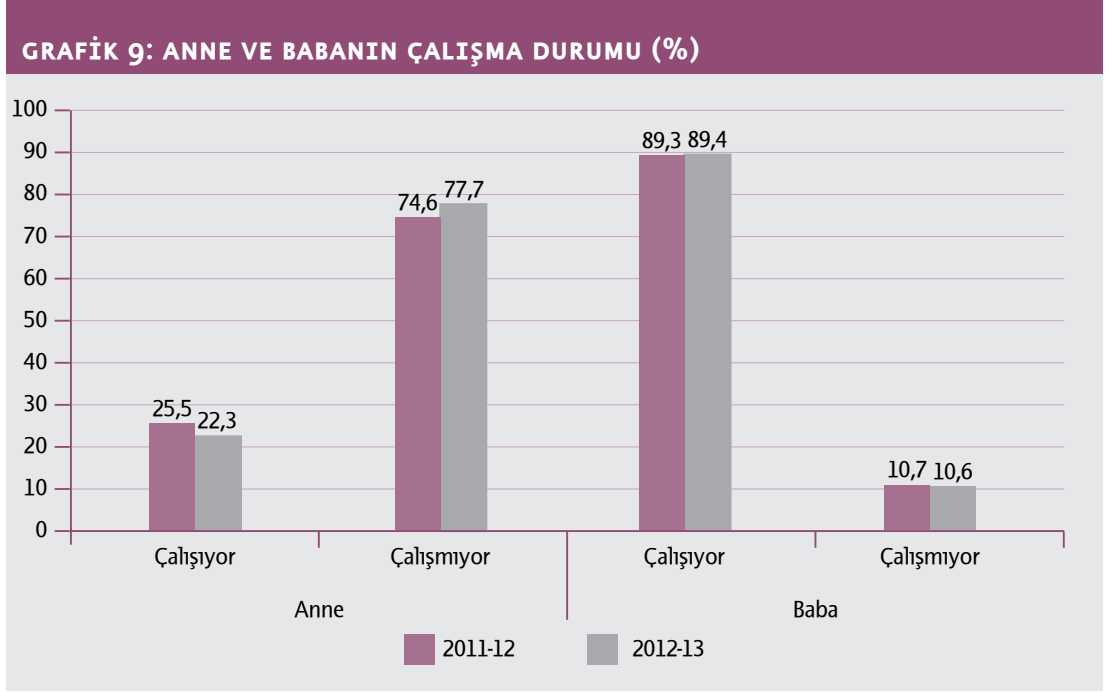
2011-12'de öğrencilerin % 4'ü, 2012-13'te ise % 3'ü anneleri ile aynı evde yaşamadıklarını bildirirken; bu oranlar baba ile aynı evde yaşamama durumu için sırası ile % 6 ve % 5'tir:



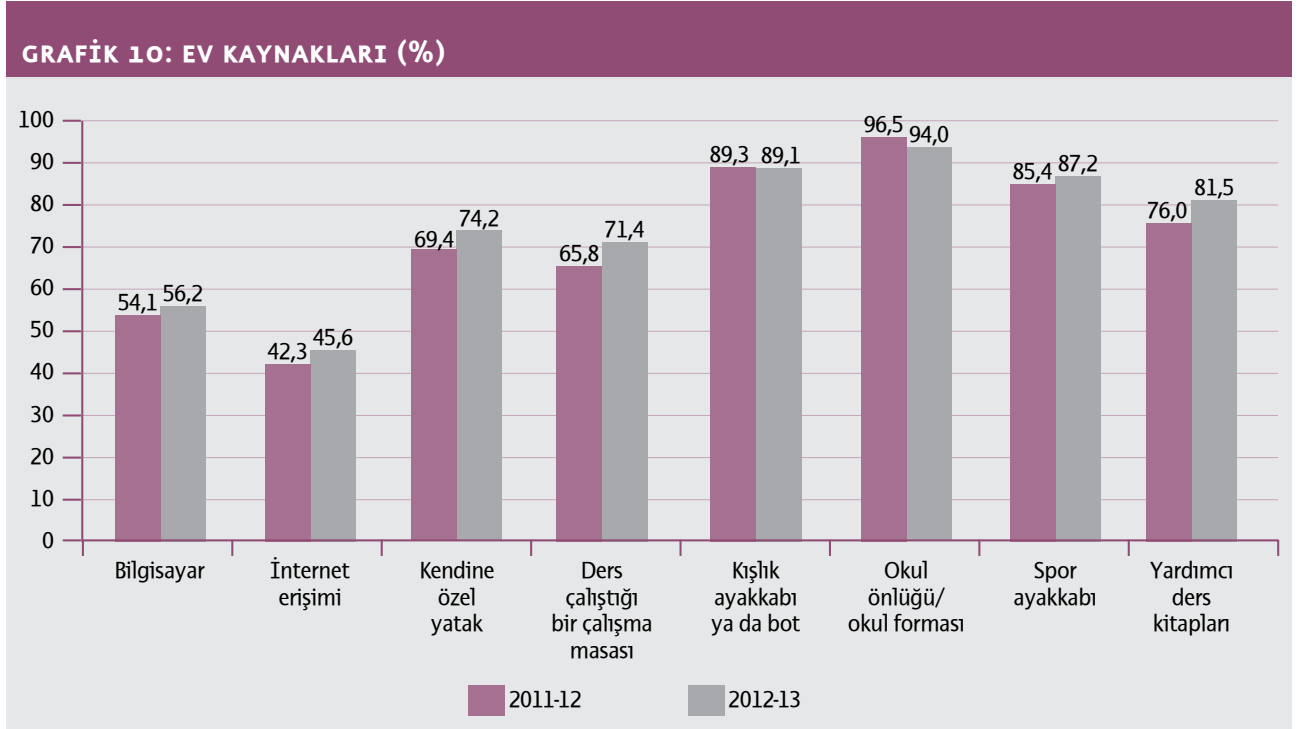
Anne ve babanın eğitimi de iki eğitim-öğretim yılı arasında önemli farklılık göstermemektedir. Annelerin 2011-12'de % 19'unun ve 2012-13'te % 21'inin hiç okula gitmediği bildirilmektedir. Diğer taraftan üniversite bitirmiş annelerin oranı 2011-12'de % 6, 2012-13'te ise % 5'tir. Örneklemede babalar annelere kıyasla daha eğitilmiştir. 2011-12'de babaların % 7'sinin, 2012-13'te % 6'sının hiç okula gitmediği bildirilirken, üniversiteyi bitirmiş babaların oranı 2011-12 ve 2012-13'te % 12'dir:



Benzer biçimde anne ve babanın çalışma durumu da bu iki öğrenci grubu arasında paralellik göstermektedir. 2011-12’de annelerin % 26’sının, 2012-13’te ise % 22’sinin çalıştığı bildirilmektedir. Babaların çalışma oranları ise çok daha yüksektir. Her iki yılda da babaların % 89’u çalışır görünmektedir (Grafik 9):



Son olarak, bu iki grup öğrencinin evlerinde bulunan eşyalar ve internet erişimine sahip olup olmadıkları karşılaştırıldığında büyük bir farklılık gözlemlenmemektedir.



Bu bulgular 2011-12 ve 2012-13'te veri toplanan örneklemelerin ancak sınırlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu grupların eğitim çıktıları arasındaki gözlemlenebilecek farklılıkların, temel göstergelerdeki farklılıklardan ziyade diğer çevresel etkenlerle ilişkili olabileceğini ileri sürmek mümkündür.

Öğrencilere ilişkin söz konusu temel göstergelerin dağılımlarının 2011-12 ve 2012-13'te birbirlerinden istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Buna göre; cinsiyet, hanehalkı büyüklüğü, tek ebeveynle yaşama durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi ve çalışma durumu 2011-12 ve 2012-13 arasında farklılaşmamaktadır. Ev kaynakları arasında ise yatak, masa ve ders kitabına sahip olma ve önlüğe sahip olma 2011-12 ve 2012-13 arasında farklılaşmakta; ancak diğer ev kaynakları farklılaşmamaktadır. Bu istatistiksel testlerin ve çalışmanın devamında sunulacak diğer istatistiksel ve ekonometrik incelemelerin ayrıntıları EK 5'te bulunabilir.

SINIF GRUPLAMASI SİSTEMİ DEĞİŞİKLİĞİ VE AKADEMİK BAŞARI

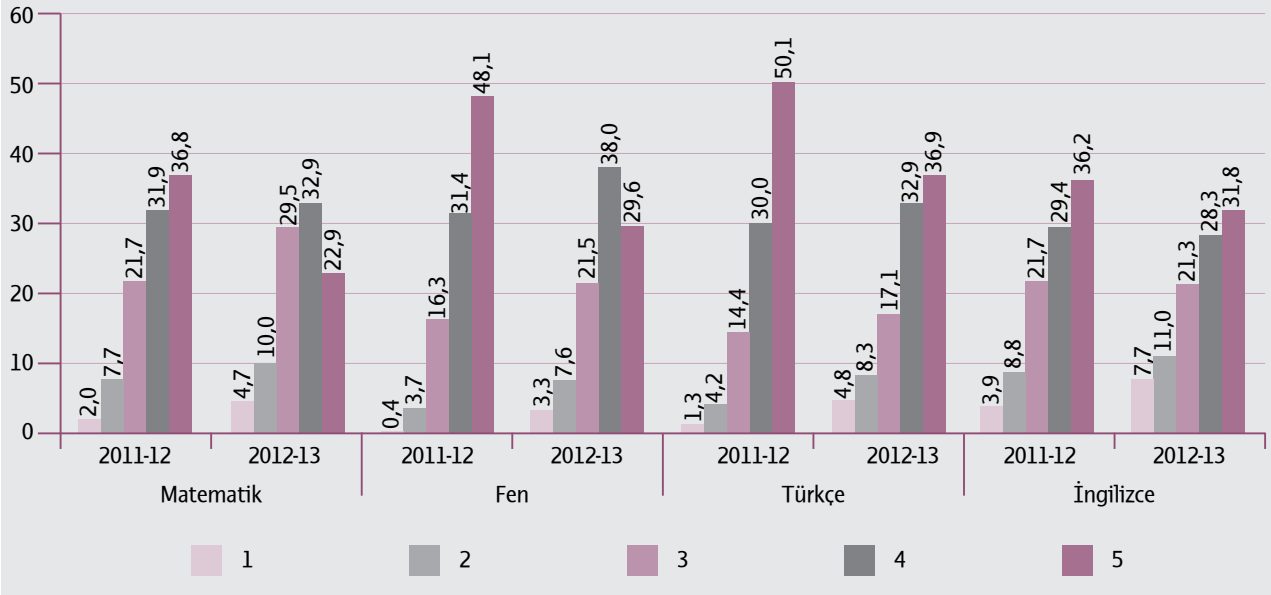
Sınıf gruplaması sistemindeki değişikliğin akademik başarı ile ilişkisini çıkarsamak için bu çalışmada ilk olarak 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarındaki 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, İngilizce, Matematik ve Fen ders notları karşılaştırılmıştır. 2011-12'deki 5. sınıflar, eski sınıf gruplaması sistemini deneyimleyen son öğrenci grubudur ve 5. sınıfı ilköğretim okullarında okumuşlardır. 2012-13'teki 5. sınıflar ise yeni sınıf gruplaması sisteminin uygulandığı ilk gruptur ve 5. sınıfı ortaokullarda okumuşlardır. Bu hali ile 2011-12 eğitim-öğretim yılındaki 5. sınıfların 2012-13 eğitim-öğretim yılındaki 5. sınıflar için doğal bir karşılaştırma grubu olduğu bu çalışmanın temel varsayımıdır.

2011-12 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe, İngilizce, Matematik ve Fen ders notlarının dağılımı incelendiğinde, İngilizce dışında tüm alanlarda öğrencilerin % 90'dan fazlasının notlarının en az 3 olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca Türkçe dersinde öğrencilerin yarıdan fazlasının notu 5'tir. 2012-13 eğitim-öğretim yılına bakıldığında ise düşük notların yoğunluğunun daha yüksek olduğu ve en yüksek not olan 5'in yoğunluğunun daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. 2012-13'te öğrencilerin % 90'ından fazlasının notlarının 3 veya 3'ten fazla olma durumu hiçbir alanda gözlemlenmemektedir (bkz. Grafik 11).

2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında 5. sınıf öğrencilerinin bu dört derste başarıları karşılaştırıldığında, başarı düzeyinin 2012-13'te önemli ölçüde daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

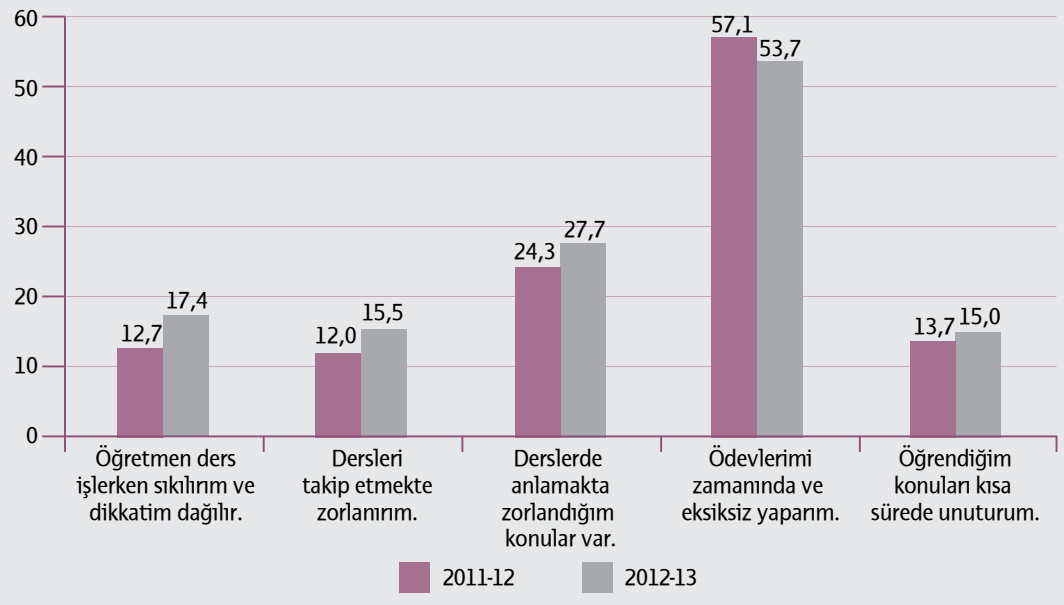
Bu farklılık bu dört dersten birine özel bir durum gibi görünmemektedir; 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasında akademik başarı dağılımı, incelenen dört derste de istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu durum alanyazında ABD ve Kanada'dan derlenen bulgularla uyum içindedir. Ayrıca, iki eğitim-öğretim yılında verilerin toplandığı 5. sınıf örneklemelerinin temel özelliklerinin farklılaşmadığı dikkate alındığında, bu bulguları gözlemlenen diğer çevresel veya ailesel değişkenlerle açıklamak olası görünmemektedir. Diğer taraftan bu farklılık, sınıf gruplaması sisteminin değişmiş olması dışında gözlemlenemeyen diğer başka çevresel etkenlerle ilişkili olabilir. Bu sebeple, bu bulgular nedensel değil, betimleyici nitelik taşımaktadır.

GRAFİK 11: 2011-12 VE 2012-13 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILLARINDA AKADEMİK BAŞARI (%)



Ancak, öğrenci başarısına ek olarak alanyazının işaret ettiği bazı diğer etkenlere odaklanarak sınıf gruplaması sistemi değişikliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki hakkında daha derinlikli bilgi sahibi olmak mümkün görünmektedir. Bu amaçla 5. sınıf öğrencilerinden derslere odaklanma, dersleri takip ve kavrayışlarına ilişkin çeşitli ifadeleri “Tamamen doğru”, “Yarı yarıya doğru”, “Pek doğru değil” ve “Hiç doğru değil” biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Grafik 12 bu alanlarda “Tamamen doğru” değerlendirmesinde bulunan öğrencilerin yüzdesini vermektedir.

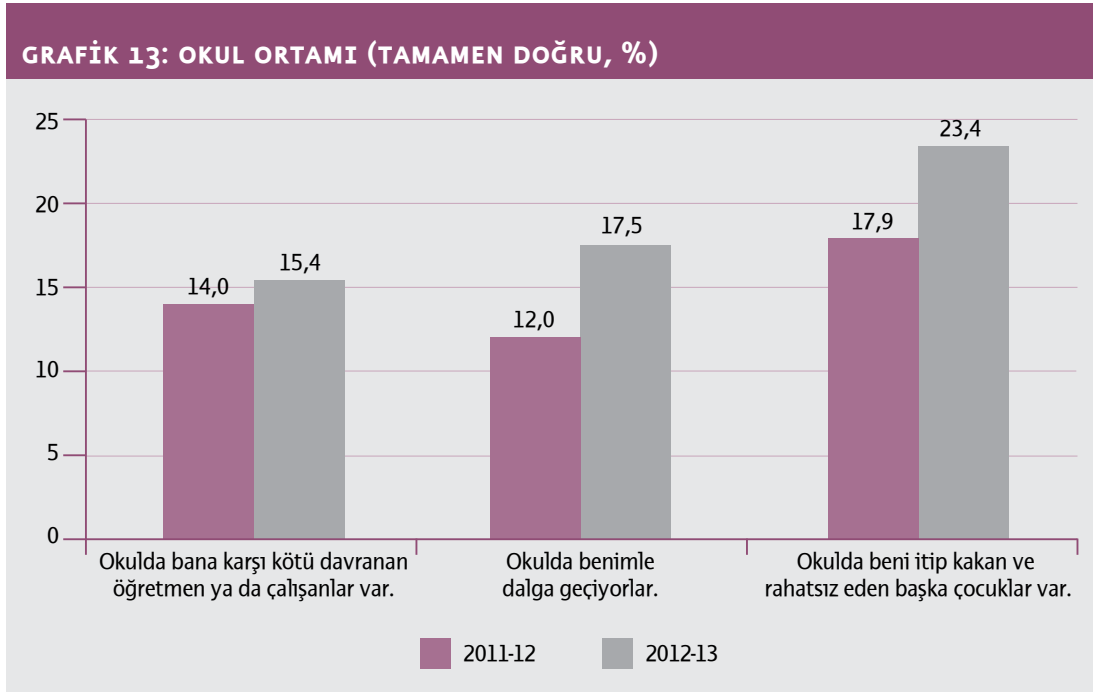
GRAFİK 12: DERSLERE ODAKLANMA, DERSLERİ TAKİP VE KAVRAYIŞ (TAMAMEN DOĞRU, %)



Grafik 12’ye göre, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinin daha büyük bir bölümü dersler işlenirken sıkıldığını ve dikkatinin dağıldığını belirtmektedir. Bununla uyumlu biçimde

dersleri takip etmekte zorlandığını söyleyen öğrencilerin payı da 2012-13 eğitim-öğretim yılında daha yüksektir. Ayrıca, öğretim programının değişmemiş olmasına, diğer bir deyişle derslerin içeriği ve kapsadığı konuların 2011-12 ve 2012-13 öğretim yıllarında aynı olmasına rağmen, 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin daha yüksek bir bölümü derslerde anlamakta zorlandıkları konular olduğunu bildirmektedir. Buna ek olarak, 2012-13'te öğrencilerin daha küçük bir bölümü ödevlerini zamanında ve eksiksiz yaptığını bildirirken; öğrendiklerini kısa sürede unuttuğunu düşünen öğrencilerin payı iki yıl arasında yükselmiştir. Ayrıca, 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasında ders işlerken sıkılma ve dikkatin dağılması ile dersleri takip etmede zorlanma dağılımlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Sınıf gruplaması sistemindeki değişikliklerle beraber öğrencilerin okul ortamı deneyimlerinin belirli bir ölçüde değişmesi beklenmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okul ortamındaki değişikliğe ilişkin değerlendirmeleri hakkında 5. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Grafik 13, bu alanda "Tamamen doğru" değerlendirmesinde bulunan öğrencilerin yüzdesini vermektedir.



2011-12 eğitim-öğretim yılına kıyasla 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin, öğretmen veya diğer okul çalışanları ile ilişkilerinde belirli ölçüde bir bozulma gözlemlenmektedir. Ancak, öğrenciler arası ilişkilerdeki gerilimin daha çarpıcı bir şekilde değiştiği göze çarpmaktadır.

Okulda kendisi ile dalga geçildiğini ve okulda kendisini itip kakan ve rahatsız eden öğrencilerin olduğunu ileri süren öğrencilerin oranı 2011-12 ve 2012-13 arasında % 30'a yakın artış göstermiştir.

Hem derslere odaklanma, dersleri takip ve kavrayış; hem de okul ortamı ile ilişkili bu farklılıklar 10-14 yaş arasında ortaokula geçiş ile ilişkili olarak alanyazında özetlenen bulgular ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, okulda dalga geçilme ile itilip kakılma ve rahatsız edilme dağılımları 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Okul ile öğrenci arasındaki ilişki hakkında öğrencilerden araştırma kapsamında yanıtlamaları istenen diğer bir soru, herhangi bir sebepten dolayı 5. sınıfta okulu bırakmayı düşünüp düşünmedikleridir. Okulu bırakmayı düşündüğünü belirten öğrencilerden, okulu neden bırakmayı düşündükleri hakkında açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. 2011-12 eğitim-öğretim yılında örneklemedeki 5. sınıf öğrencilerinin % 5,6'sı, 2012-13'de ise % 9,1'i okulu bırakmayı düşündüklerini belirtmiştir. Başka bir deyişle, okulu bırakmayı düşünen öğrencilerin oranı bu iki yıl arasında önemli ölçüde artmıştır. Açık uçlu yanıtlar bu iki öğretim yılı arasındaki farklılığın daha ayrıntılı biçimde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. 2011-12'de öğrencilerin sadece üçü, öğretmenler veya müdür ile ilişkisi sebebiyle; sadece biri, akademik başarısızlığı nedeniyle okulu bırakmayı düşündüğünü belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin hiçbiri, arkadaşları ile ilişkisini olası bir okulu bırakma nedeni olarak belirtmemektedir. Ancak 2012-13'te öğrenciler, okulu bırakmayı isteme nedeni olarak öğretmenler ve müdür ile ilişki, akran zorbalığı ve akademik başarı temalarına daha yoğun biçimde odaklanmaktadır. Özellikle bu bulgu 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasındaki farklılıkların sınıf gruplaması sistemindeki değişiklikten kaynaklanıyor olabileceği ihtimalini kuvvetlendirmektedir.

Okul ortamı ve öğrencinin eğitim çevresine ilişkin değişiklikler hakkında nitel araştırmadan derlenen bulgular, akademik başarının hangi kanallar üzerinden etkilenmiş olabileceğini daha açık ortaya koymaktadır. 2011-12 eğitim-öğretim yılında tüm 5. sınıf öğrencileri sekiz yıllık ilköğretim okullarında öğrenciyken, 2012-13'te öğrencilerin bir kısmı (tabelaları ilkokul/ortaokul olarak ayrılmış olsa da) halen ilköğretim okulu gibi faaliyet gösteren binalarda, bir kısmı yalnızca ortaokul olarak faaliyet gösteren binalarda, bir kısmı da imam-hatip ortaokullarında eğitim görmüştür. Büyük bir hızla gerçekleşen bu dönüşüm, okulların (genellikle il ve ilçelerde oluşturulan komisyonların kararlarıyla) farklılaşmasına neden olmuştur. Örneğin, okul dönüşümleri sonucunda belirli bir bölgenin "ortaokul"u olarak belirlenen okullar, "ilkokul" olarak belirlenen okullarda 4. sınıftan 5. sınıfa geçen öğrencileri alan okullara dönüşmüştür. Bazı okullar ise imam-hatip ortaokuluna dönüşmüştür. Özellikle okul dönüşümlerinin daha yavaş biçimde gerçekleştirildiği (birçok okulun hem ilkokul hem ortaokul olarak, ilköğretim okulu gibi kullanıldığı) illerde ve ilkokul-ortaokul ayrımının okul sayısı itibarıyla mümkün olmadığı bölgelerde ise okullar kendi öğrencileriyle eğitime devam etmiştir.

2012-13 eğitim-öğretim yılında, okulların öğrencilerin şubelere ayrılmasında farklı yöntemler uyguladıkları gözlemlenmiştir.

Bazı okullar, 4. sınıftaki şubeleri aynen devam ettirirken, bazı okullarda ya rasgele ya da seçmeli derslere göre şubelerdeki öğrenciler karıştırılmıştır.

Farklı okullardan öğrenci alır duruma gelen ortaokulların bazıları, diğer okullardan gelen öğrencileri mevcut şubelere yerleştirirken; bazıları şubeleri aynen devam ettirip yeni gelen öğrenciler için ayrı bir şube açmıştır. Bazı okullar ise bu durumu şubeleri karıştırarak yeni şubeler oluşturmak için bir fırsat olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin deneyimleri, okulların dönüşümlerinden ve şube oluşturma pratiklerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bazı öğrencilerin ne okulu ne de şubesi değişirken, bazıların hem okulu hem de şubesi değişmiştir. Okulu değişmeyen öğrencilerin bazıları, okula yeni katılan öğrenciler ve şubelerin karıştırılması nedeniyle tamamen yeni bir arkadaş grubuyla karşılaşmıştır. Bazı öğrenciler ise, okulları değişmiş olmasına rağmen, eski okullarındaki şubeler aynen korunarak yeni okulda bir şube oluşturulduğu için sınıf ortamlarında bir değişiklik yaşamamıştır.

Hem okul dönüşümlerinde hem de şube oluşturmadaki farklı uygulamalar ve sonuçta oluşan çeşitlilik aşağıdaki Tablo 1’de özetlenmektedir. Tablo 1 ayrıca, nitel araştırma kapsamında görüülen 63 öğrencinin okuduğu 35 okulun uygulamalarını da göstermektedir.

| TABLO 1: OKULLARIN DÖNÜŞÜMLERİ VE OKULLARDA ŞUBE OLUŞTURULMASINDAKİ FARKLI UYGULAMALAR | | | | |
|--|--|---|--|------------|
| | FARKLI OKULLARDAN ÖĞRENCİ ALAN BİR OKUL HALİNE GELME | İMAM-HATİP ORTAOKULUNA (FARKLI OKULLARDAN ÖĞRENCİ ALAN BİR OKULA) DÖNÜŞME | SADECE KENDİ ÖĞRENCİLERİYLE DEVAM ETME | BİLİNMIYOR |
| ŞUBELERİN AYNEN DEVAM ETTİRİLMESİ | (+ YENİ GELEN ÖĞRENCİLERE BAŞKA BİR SINIF AÇILMASI) 11, 13, 30 | | 01, 03, 05, 14, 15, 34, 35 | |
| DİĞER OKULLARDAN GELEN ÖĞRENCİLERİN VAR OLAN ŞUBELERE YERLEŞTİRİLMESİ | 19, 20, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 04, 02, 08, 06, 10 | 09 | (BU KOMBİNASYON MÜMKÜN DEĞİL) | |
| ŞUBELERİN KARIŞTIRILMASI (RASGELE) | 16, 17, 18, 25, 27, 29 | | 12, 21 | |
| ŞUBELERİN KARIŞTIRILMASI (SEÇMELİ DERSLERE GÖRE) | | | 28 | |
| BİLİNMIYOR (ÖĞRENCİDEN ALINAN BİLGİNİN YETERSİZ OLMASI SEBEBİYLE) | 07, 23 | | | 22 |

Not: Tablo 1’de kullanılan her bir sayı nitel araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin okullarını temsil etmektedir.

Tablo 1’de de görülebileceği gibi, şube oluşturmada en yaygın olarak görülen yöntemler şunlardır:

- Farklı okullardan öğrenci alan okullarda, diğer okullardan gelen öğrenciler sıklıkla var olan şubelere yerleştirilmektedir. Ancak bu tür okullarda, eski ve yeni tüm öğrencilerin karıştırılarak yeni şubeler oluşturulduğu da gözlemlenmektedir.
- Farklı okullardan öğrenci alan üç okulda ise eski şubeler korunmuş, yeni öğrencilerin tamamı onlar için oluşturulan özel şubelerde eğitim görmeye başlamıştır.
- Sadece kendi öğrencileriyle devam eden okullarda bekleneceği gibi şubelerin aynen devam ettirilmesine sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak, bu okullarda şubelerin karıştırılması uygulamasına da rastlanmaktadır.

Nitel çalışma kapsamında görüşme yapılan 63 öğrencinin 13’ü, eski okullarının ilkökul olması nedeniyle veya “4+4+4”ün gerektirdiği okul dönüşümleri sonucunda ikamet adreslerine atanan okul değiştiği için; üçü de, eski okullarının imam-hatip ortaokuluna dönüştürülmesi sonucunda okul değiştirmişlerdir. Bir öğrenci, 4. sınıfta devam ettiği okulun imam-hatip ortaokuluna dönüştürüldüğünü, ancak kendisinin ve velisinin bunu okul başlayana kadar bilmediğini ve şu anda da bu okula devam ettiğini bildirmiştir. Üç öğrenci taşınma nedeniyle okul değiştirirken, geriye kalan 43 öğrenci okul değiştirmemiştir.

2012-13 eğitim-öğretim yılının 5. sınıflar açısından önemli bir farkı, birçok öğrencinin, okul değiştirmese bile şube kompozisyonundaki değişim nedeniyle, sınıf ortamının büyük ölçüde

değişmiş olmasıdır. Bir başka deyişle, “4+4+4” düzenlemesinin, sosyal ortamın değişimi açısından yalnızca okul değiştirmek durumunda kalan öğrencileri değil, 4. sınıf okuduğu okullarda kalan birçok öğrenciyi de etkilediği söylenebilir.

“4+4+4” düzenlemesinin en önemli etkilerinden birinin, okul dönüşümlerinin tamamlanmamış olmasının öğrencilerin eğitim hayatında belirsizliğe yol açması olduğu görülmektedir.

Bazı öğrenciler, 2012-13 eğitim-öğretim yılında (4. sınıftan 5. sınıfa geçerken) okul değiştirmemiş olsalar da, şu anda gittikleri okulun sonraki yıl ne tür bir okul olacağını belirsiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, okul dönüşümlerinin yeterli ölçüde planlama yapılmadan ve öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyebilecek bir şekilde gerçekleştirilmekte olduğunun göstergesidir.

“4+4+4”e geçiş sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı bir diğer ani değişim, sınıf öğretmeni yerine tüm dersler için ayrı branş öğretmenlerinin derslere girmeye başlamış olmasıdır.

Öğrenciler, öğretmen değişikliğini genellikle olumsuz bulmakta ve sınıf öğretmenlerini özlediklerini belirtmektedir.

Öğretmen değişikliğini olumsuz bulma nedeni olarak; yeni öğretmenlerin daha “sınırlı” ve “daha az şefkatli” olması, özellikle eğitim-öğretim yılının başında öğrencilerin düzeylerini bilmemeleri ve öğrencilerin anlatılan dersleri anlamamaları belirtilmiştir. Bursa ve İstanbul’da iki öğrenci, bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“4. sınıfta öğretmenden izin alabiliyorduk. Şimdiki öğretmenlere sormıyorum, korkuyorum, hangisine soracağımı şaşıyorum. Öğretmenler kızıyor bazen, izin alamıyorum. Sınıf öğretmeni daha anlayışlıydı.” (16 numaralı öğrenci)

“Öğretmenlere alışamadım, bazıları da çok kötü kızıyor. Bence en iyi anlatan geçen seneki öğretmenimdi. Bunlar anlatamıyorlar, derse girip çıkıyorlar, başka bir şey yaptıkları yok.” (62 numaralı öğrenci)

Diğer yandan bazı öğrenciler yeni öğretmenlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu algının nedenleri olarak da yeni öğretmenlerin eski sınıf öğretmeninden daha iyi olması, yeni öğretmenin daha disiplinli olması nedeniyle sınıfta daha az ses çıkması ve konularını daha iyi bilmeleri gösterilmektedir.

Batman ve Siirt’te yaşayan birçok öğrenci, öğretmen değişimini pek fazla önemsemediğini, hatta olumlu bulunduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni, bu illerden araştırmaya katılan öğrencilerin, ilköğretimin ilk dört yılında birçok kez öğretmen değiştirmiş olmaları ve öğretmen değişiminin onları pek etkilememesi olabilir. Bu durum, Batman’da araştırmaya katılan bir öğrenci tarafından şöyle açıklanmaktadır:

“1. sınıftan beri zaten 11 öğretmen değişti. Çünkü sınıfımız yaramazdı. Bunlar bizi üzerti. Ama şimdi okul başından beri aynı öğretmenler derse devam ediyor. Her derse farklı öğretmen giriyor olsa bile, bunların devamlı olması, eskisinden daha iyi.” (33 numaralı öğrenci)

Öğretmenlerdeki değişikliklerle birlikte, öğrenciler derslerdeki değişimden de olumsuz biçimde etkilendiklerini belirtmektedir. Bazı öğrenciler; derslerin daha zor geldiğini, bu nedenle notlarının düştüğünü ve okulu daha az sevdiklerini, bu kadar fazla dersi ve öğretmeni anlamadıklarını, ders kitaplarını birbirine karıştırdıklarını belirtmektedir. Diğer yandan, bazı öğrenciler daha fazla

konu öğrendikleri için derslerdeki değişimlerden memnun olduklarını söylemektedir. Bu durum, akademik başarısı ve benlik algısı düşük ve yüksek olan öğrenciler arasındaki eğitim çıktıları farkını daha da açabilir.

Okul değiştiren ve/veya şubeleri karıştırılan öğrenciler, genellikle arkadaşlarının değişmiş olmasını olumlu karşılamadıklarını belirtmişlerdir.

En yakın arkadaşlarının başka sınıflarda okuması ve oyun arkadaşlarını kaybetmiş olmaları bu durumun sıklıkla belirtilen nedenleridir. Diğer yandan, şubesine yeni öğrenciler katılanlar bu değişiklikten memnun olduklarını, çünkü yeni insanlar tanıdıklarını ve çevrelerinin genişlediğini belirtmektedir. Gaziantep ilindeyse okullara yeni katılan öğrencilerden genellikle şikayetçi olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumun nedeni, yeni gelen öğrencilerin belli bir etnik kökene ait olduklarının ve yeni okullarda sorun yarattıklarının düşünülmesidir. Yaygınlaşması muhtemel bu yaklaşım, okulların ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün etkili müdahalesini gerektirebilir.

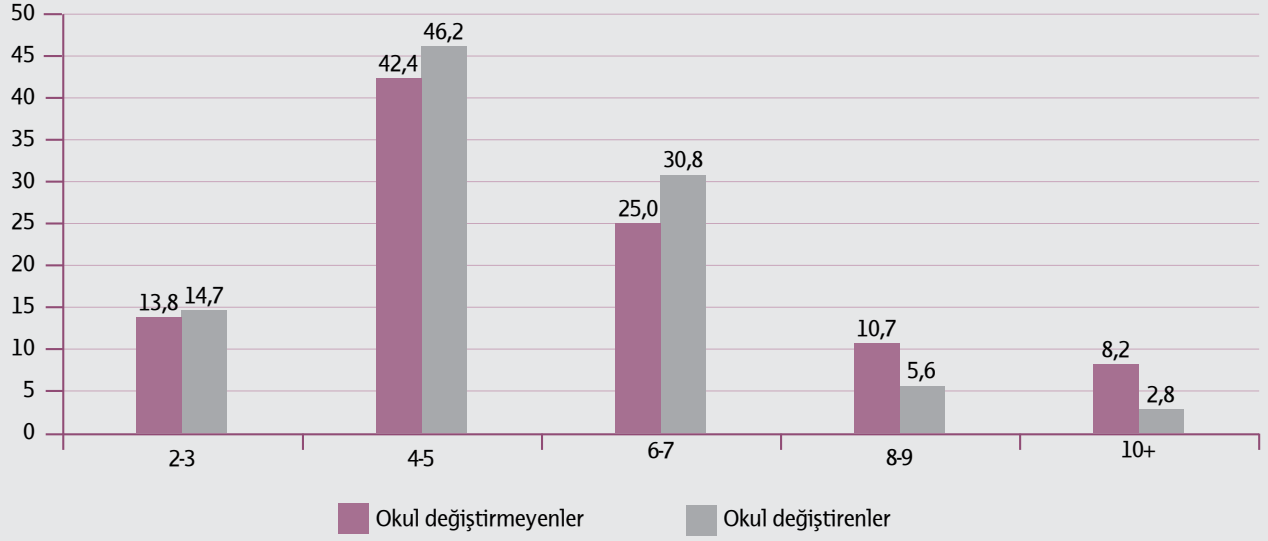
"4+4+4" düzenlemesiyle gelen tüm bu değişikliklerin öğrenciler tarafından olumlu karşılanması düşük bir olasılıktır. Birçok öğrenci, derslerine, öğretmenlerine ve arkadaşlarına ilişkin değişimlerin nedenini bilmemektedir. Bu sebeple, bu ani ve hazırlıksız değişim sonucunda öğrencilerin "eğitim çıktıları"nda düşüş yaşanabilir. Diğer yandan, Türkiye'deki öğrenciler değişikliklerin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini görebilmektedirler. Bunun bir örneği olarak, aynı öğrenci, öğretmenlerin değişimiyle ilgili hem "sınıfın seviyesini bilmiyorlardı" hem de "artık daha çok konu öğreniyoruz" yorumunu (5 numaralı öğrenci) yapmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okula duydukları sevgi yoğun bir şekilde devam etmektedir. Okulların niteliklerinin okula aidiyet duygusunu devam ettirecek şekilde geliştirilmesi, eğitimde gerçekleştirilmesi gereken en büyük hedeflerden biri olmalıdır.

Boylamsal veri kullanılarak, okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin profilleri ve okul değişiminin eğitim çıktıları ve okul ortamı ile ilişkisi belirli bir ölçüde değerlendirilebilir.

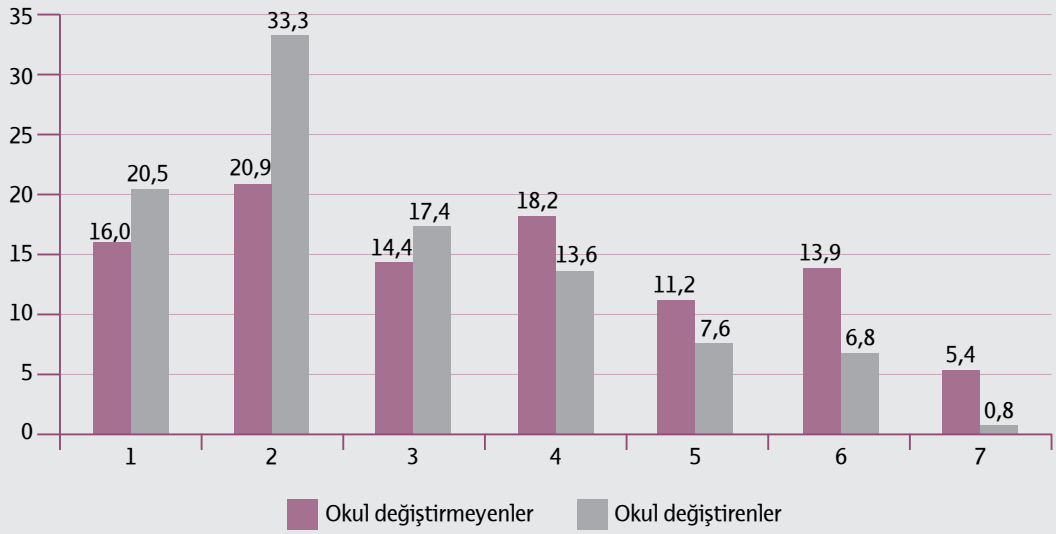
2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında izlenen 329 öğrencinin % 42'si 4. sınıftan 5. sınıfa geçerken okul değiştirmiş ve % 58'i okul değiştirmemiştir.

Buna ek olarak okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin özellikleri karşılaştırıldığında, okul değiştiren öğrencilerin değiştirmeyen öğrencilere kıyasla, sınırlı da olsa, daha elverişli sosyoekonomik koşullara sahip olduğu göze çarpmaktadır. Okul değiştiren öğrenciler değiştirmeyenlere kıyasla daha az kardeşe sahiptir ve daha az bireyin yaşadığı hanelerde yaşamaktadır:

GRAFİK 14: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERİN HANEHALKI BÜYÜKLÜĞÜ (%)

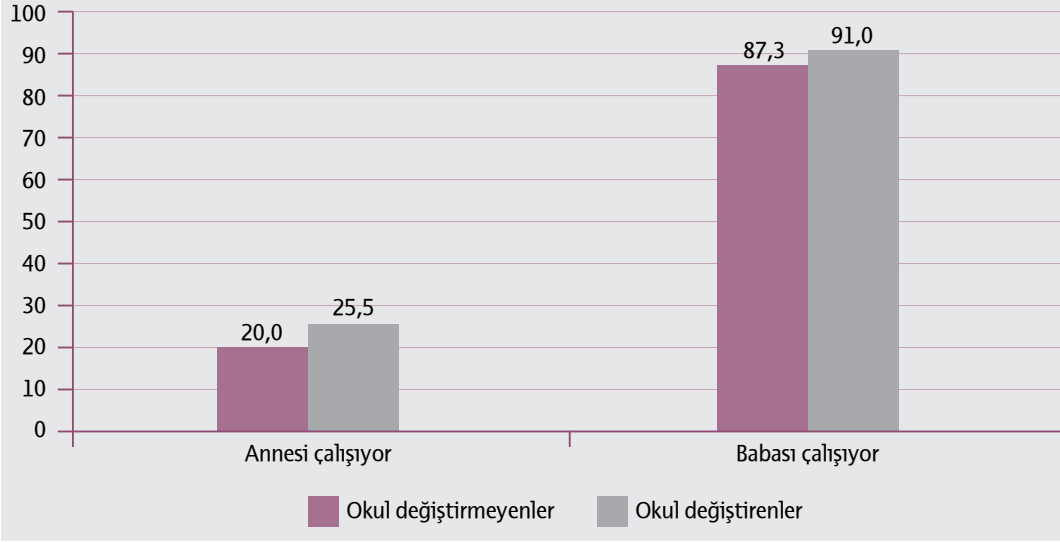


GRAFİK 15: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERİN KARDEŞ SAYISI (%)



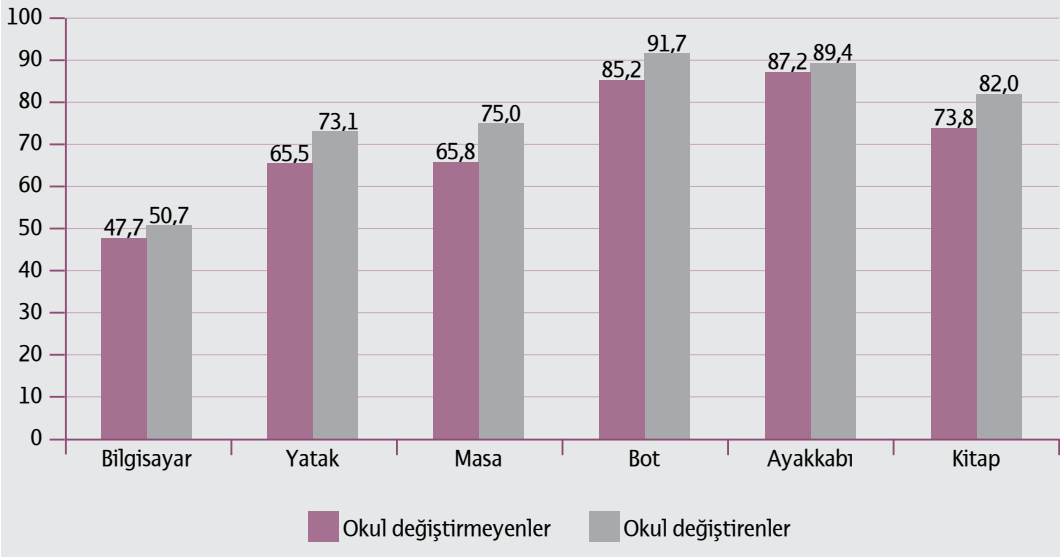
Ayrıca, okul değiştiren öğrencilerin hem annelerinin, hem babalarının çalışma olasılığı değiştirmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek görünmektedir (bkz. Grafik 16).

GRAFİK 16: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERDE ANNE VE BABANIN ÇALIŞMA ORANLARI (%)



Ek olarak, okul değiştiren öğrencilerin evlerinde bilgisayar, kendilerine özel yatak, ders çalışmak için masa, kışlık bot, spor ayakkabı ve yardımcı ders kitabı bulunma olasılığı okul değiştirmeyenlere göre daha yüksektir (bkz. Grafik 17). Ancak, okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin temel özellikleri sadece belirli alanlarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Bu alanlar; hanehalkı büyüklüğü, kardeş sayısı, masaya, bota ve kitaba sahip olmadır. Diğer temel göstergelerdeki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

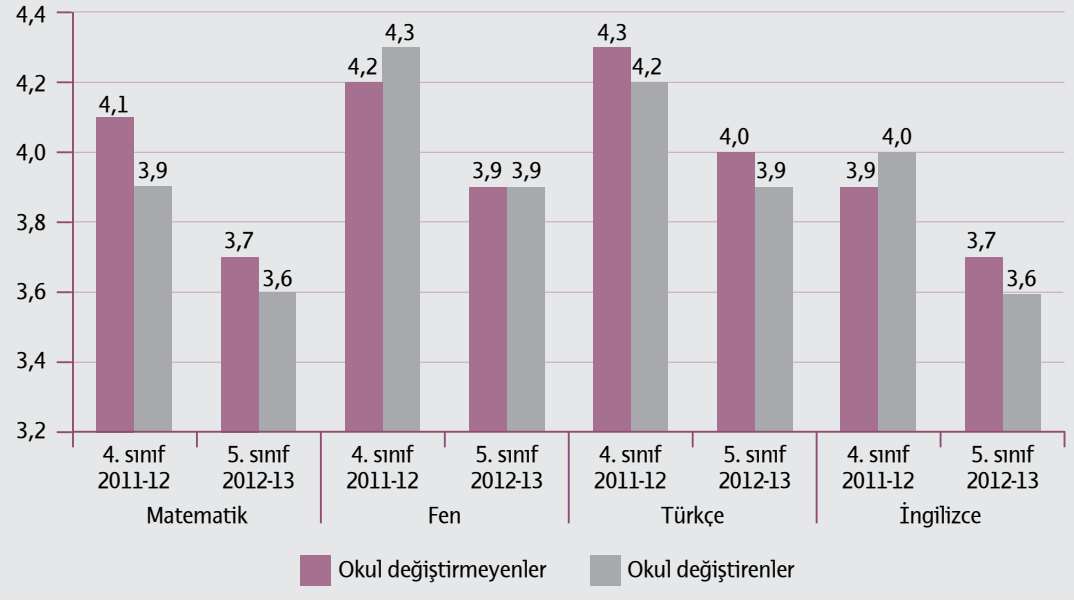
GRAFİK 17: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERİN EV KAYNAKLARI (%)



Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırıldığında ise herhangi bir farklılık belirmemektedir.

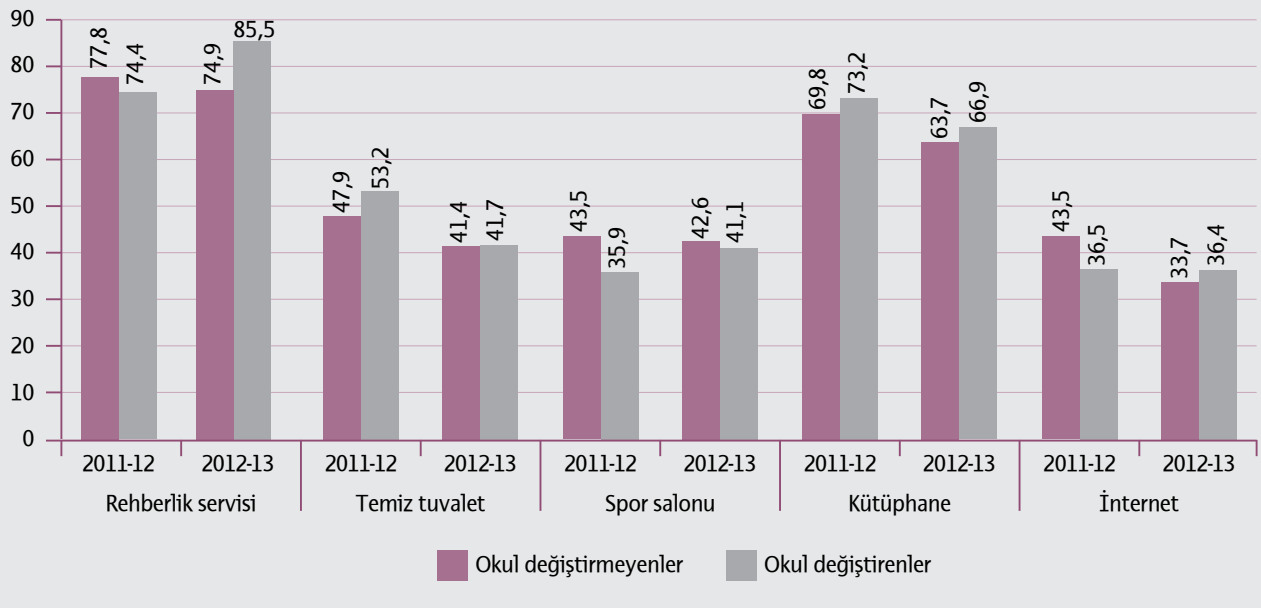
Her iki grup için de 5. sınıfta akademik başarıda Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce derslerinde gerileme söz konusudur. Ancak notlardaki gerileme okul değiştirme durumuna göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

GRAFİK 18: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERİN NOT ORTALAMALARI (5 ÜZERİNDEN)



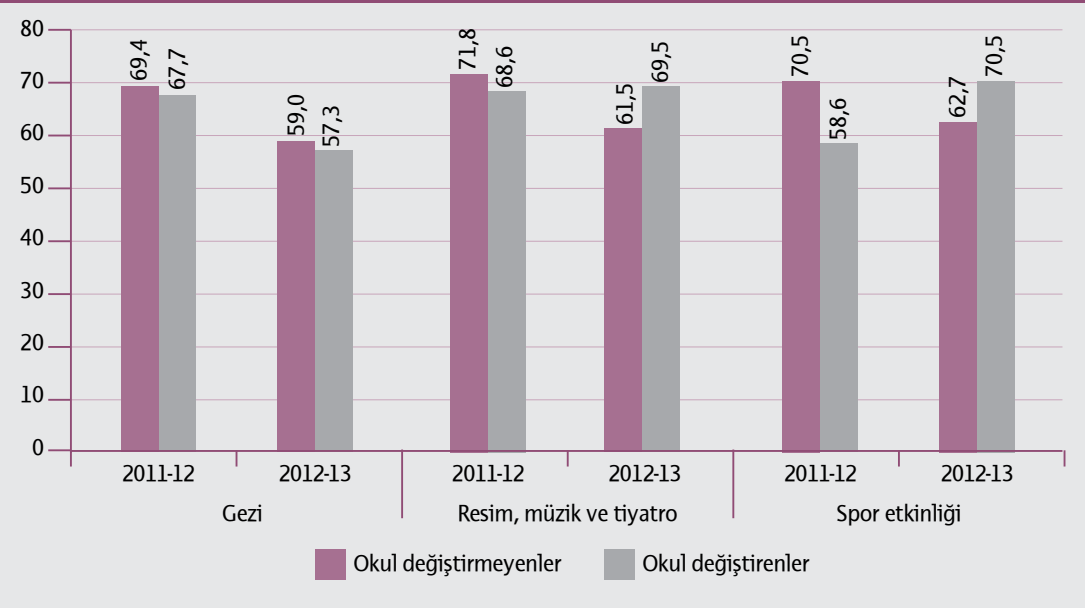
Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin eski ve yeni okullarındaki koşullar karşılaştırıldığında, akademik başarıya benzer biçimde, çarpıcı bir farklılığa rastlanmamaktadır. Ancak okul değiştiren öğrencilerin yeni okullarında rehberlik hizmetinin bulunma ihtimali eski okullarına kıyasla daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer taraftan her iki grup için de okulun tuvaletlerinin temiz olması durumu 4. sınıftan 5. sınıfa gerileme göstermiştir. Bu durum, belirli bir ölçüde daha çok okulun ikili eğitim yapmaya başlamış olması ile ilişkili olabilir. Diğer bir bulgu da her iki grup için de okullarında kütüphane bulunma olasılığının düşmüş olmasıdır. Bu bulgunun sınıf gruplaması sistemindeki değişiklik ve ders çizelgesine seçmeli derslerin eklenmesi sonucu ortaya çıkan derslik ihtiyacının, kütüphanelerin bir bölümünün dersliğe dönüştürülerek giderilmeye çalışılmış olması ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir (Grafik 19).

GRAFİK 19: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERİN ÇEŞİTLİ OKUL NİTELİĞİ GÖSTERGELERİ (%)



Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerle ilişkili olarak boylamsal veriden çıkarılabilecek bir diğer önemli sonuç, okul değiştiren öğrencilerin değiştirmeyen öğrencilere kıyasla daha fazla resim, müzik, tiyatro ve spor etkinliği düzenlendiğini bildirmeleridir. Ancak sadece spor etkinliği istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer taraftan, okulda düzenlenen gezi etkinlikleri açısından bu iki grupta herhangi bir farklılık dikkate çarpmamaktadır.

GRAFİK 20: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMİYEN ÖĞRENCİLERDE OKULDA ETKİNLİK (%)



Son olarak, boylamsal verisi bulunan öğrencilerin hayatlarından, okullarından, okuldaki arkadaşlarından ve öğretmenlerinden memnuniyetleri 1’den 10’a uzanan bir ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. 2011-12 eğitim-öğretim yılında okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrenciler tüm memnuniyet alanlarında istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Ancak 2012-13 öğretim yılında okul değiştiren ve değiştirmeyenler sadece hayat ve okul memnuniyeti alanlarında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu durum, okul değiştirmeyen öğrencilerin arkadaş ve öğretmen memnuniyeti alanlarında okul değiştirenlere yakınsadığını ortaya koymaktadır.

TABLO 2: OKUL DEĞİŞTİREN VE DEĞİŞTİRMEYEN ÖĞRENCİLERDE ORTALAMA MEMNUNİYET (10 ÜZERİNDEN)

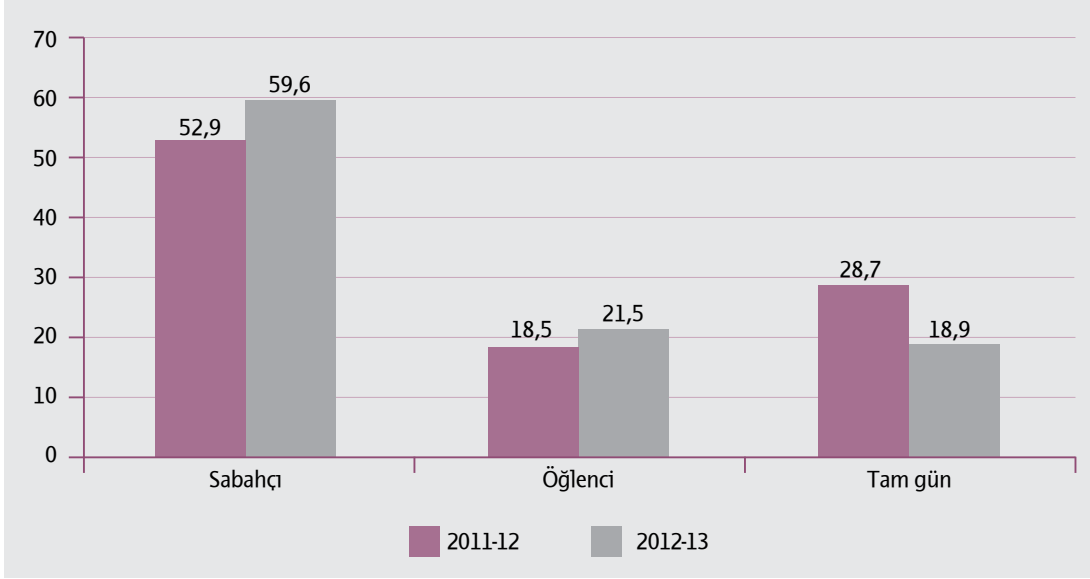
| | 2012-13 | 2011-12 |
|-------------------------------|---------|---------|
| HAYATTAN MEMNUNİYET | | |
| OKUL DEĞİŞTİRENLER | 8,30 | 8,14 |
| OKUL DEĞİŞTİRMEYENLER | 7,75 | 7,33 |
| OKULDAN MEMNUNİYET | | |
| OKUL DEĞİŞTİRENLER | 7,89 | 8,13 |
| OKUL DEĞİŞTİRMEYENLER | 7,32 | 7,14 |
| ARKADAŞTAN MEMNUNİYET | | |
| OKUL DEĞİŞTİRENLER | 7,98 | 8,07 |
| OKUL DEĞİŞTİRMEYENLER | 7,93 | 7,21 |
| ÖĞRETMENDEN MEMNUNİYET | | |
| OKUL DEĞİŞTİRENLER | 8,24 | 8,32 |
| OKUL DEĞİŞTİRMEYENLER | 8,07 | 7,64 |

SABAHCILIK, ÖĞLENCİLİK, TAM GÜN ÖĞRETİM VE AKADEMİK BAŞARI

Sınıf gruplaması sistemindeki değişiklik daha fazla şube ve okul açılmasını gerektirmiştir; çünkü “4+4+4” düzenlemesi, ilkokul ve ortaokulların birbirinden ayrı kurumlar olarak düzenlenmesini öngörmüştür. Ortaya çıkan derslik ihtiyacının karşılanabilmesi için 2011-12 eğitim-öğretim yılında tam gün öğretim veren ilköğretim okullarının bir bölümü 2012-13’te ikili öğretime geçmiş, okul binalarının bir bölümü yarım gün ilkokul ve yarım gün ortaokul olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bu araştırmanın örnekleminde bulunan ve 2011-12’de 5. sınıfta bulunan öğrencilerin % 53’ü sabahçı, % 18’i öğlenci ve % 29’u tam gün öğretim almıştır. 2012-13 eğitim-öğretim yılında ise 5. sınıf öğrencilerinin % 60’ı sabahçı, % 22’si öğlenci ve % 19’u tam gün öğretim almıştır. Bu iki öğretim yılında tam gün, sabahçı ve öğlenci öğretim dağılımı istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklıdır.

GRAFİK 21: SABAHÇI, ÖĞLENCİ VE TAM GÜN ÖĞRETİM GÖREN ÖĞRENCİLER (%)



Tüm bunlara ek olarak, araştırma kapsamında 329 öğrenci 4. sınıfın sonundan 5. sınıfın sonuna kadar izlenmiştir. Böylece aynı öğrenciler incelenerek 4. ve 5. sınıflarda sabahçı, öğlenci veya tam gün öğretim alma durumları değerlendirilebilmektedir. Buna göre, 4. sınıfta 329 öğrencinin 84'ü tam gün öğretim alırken, 5. sınıfta bu öğrencilerin sadece 40'ı tam gün öğretim almaya devam etmiştir. Geriye kalan 44 öğrencinin 5'i öğlenci, 39'u ise sabahçı olmuştur.

TABLO 3: SABAHÇI, ÖĞLENCİ, TAM GÜN ÖĞRETİM GÖREN ÖĞRENCİ SAYILARI (BOYLAMSAL VERİ)

| | | 5. SINIF (2012-13) | | |
|--------------------|---------|--------------------|---------|---------|
| | | SABAHÇI | ÖĞLENCİ | TAM GÜN |
| 4. SINIF (2011-12) | SABAHÇI | 73 | 28 | 9 |
| | ÖĞLENCİ | 75 | 46 | 14 |
| | TAM GÜN | 39 | 5 | 40 |

Bu veriler iki noktayı açığa çıkarmaktadır. İlk olarak, tam gün öğretim alan öğrencilerin oranı 2011-12 eğitim-öğretim yılına kıyasla 2012-13'te yaklaşık olarak 10 yüzde puan daha düşüktür. İkinci olarak, öğlencilerin oranı bu dönemde sadece 3 yüzde puan yükselirken, sabahçıların oranı yaklaşık olarak 7 yüzde puan yükselmiştir.

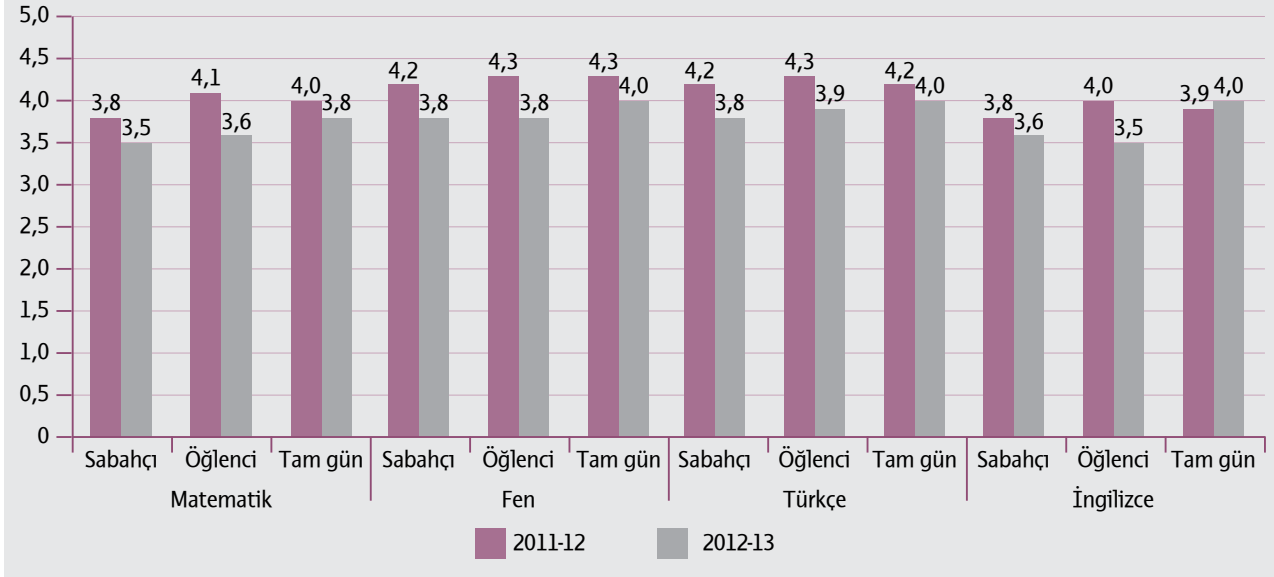
Bu durum, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfa geçen öğrencilerin genellikle sabahçı olduklarını ortaya koymaktadır.

Böylece okul binalarının sabahları genellikle ortaokullar ve öğlenleri de ilkokullar tarafından kullanıldığı ileri sürülebilir.

2011-12 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin notlarının sabahçı, öğlenci veya tam gün öğretim alma durumuna göre çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce derslerinde ortalama notlar her üç durumda da 4 civarındadır. 2012-13 eğitim-öğretim yılında ise her üç durumda da notlar ortalama olarak gerilemiş görünmektedir. Ancak bu gerileme

2012-13 öğretim yılında tam gün öğretim alan öğrenciler için sınırlı kalmıştır. Matematik, Fen ve Türkçe derslerinde ortalama notlar tam gün öğrencileri için % 5-6 oranında düşmüştür; İngilizce için % 2 oranında yükselmiştir. 2012-13 eğitim-öğretim yılında sabahçı olan öğrencilerin ortalama notları ise 2011-12 öğretim yılında sabahçı olanlara kıyasla Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce alanlarında sırası ile % 8, % 9, % 9 ve % 6 gerileme göstermiştir. Öğrenciler için ise bu gerilemenin boyutu yine sırası ile % 14, % 12, % 8 ve % 13'tür.

GRAFİK 22: 2011-12 VE 2012-13 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILLARINDA 5. SINIFLARIN ORTALAMA NOTLARI (5 ÜZERİNDEN)



Çok benzer bir durum 4 ve 5. sınıflarda izlenen öğrencilerin verisi kullanılarak da ortaya konulmaktadır. 4 ve 5. sınıfı sabahçı olarak okuyan öğrencilerin notlarında 4. sınıftan 5. sınıfa düşüş çok sınırlı (% 2-3) kahrken, 4. sınıfta sabahçı veya tam gün öğretim alıp 5. sınıfta öğlenci olan öğrencilerin notlarındaki düşüş % 10'ları bulmaktadır.¹¹

Özetle, sınıf gruplaması sistemi değişikliğinden doğan bir gereksinim olan yeni okul organizasyonu, sistematik olarak daha az öğrencinin tam gün öğretim almasına neden olmuştur. Buna bağlı olarak 2012-13 eğitim-öğretim yılında sabahçı ve özellikle öğlenci olan öğrencilerin akademik başarıları, dersler arasında çeşitlilik göstermekle beraber, tam gün öğretim alan öğrencilere kıyasla bu dönüşümden daha fazla zarar görmüştür.

2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında öğrencilerin Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce derslerinde başarısının öğretim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA yöntemi ile incelenmiştir. Buna göre, 2011-12 eğitim-öğretim yılında öğretim türüne göre farklılaşma sadece Matematik alanında bulunmaktadır. Öğlenciler, sabahçılardan Matematik alanında istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha başarılıdır. Ancak bu farklılık 2012-13 eğitim-öğretim yılında görülmemektedir. 2012-13 eğitim-öğretim yılında ortaya çıkan bir ayrım; 2011-12 eğitim-öğretim yılında bir farklılık görülmemesine rağmen, tam gün öğretim alan öğrencilerin İngilizce alanındaki başarısının sabahçı ve öğlencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olmasıdır.

¹¹ Ancak, bu hesaplamaların yapıldığı gözlem sayısının sınırlı olması (30-35) not değişimine ilişkin boyamsal veri üzerinden yapılan çıkarımların güvenilirliğini azaltmaktadır.

2011-12 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta okuyan öğrenciler, Temmuz 2010'da yürürlüğe giren haftalık çizelge uyarınca haftada 30 saat ders görmekte, bu zamanın tamamına yakını sınıf öğretmeniyle geçirmektedir. 2012-13'te ise, 5. sınıf öğrencileri Haziran 2012'de yürürlüğe giren haftalık çizelge uyarınca, haftada 36 saat ders görmüş ve bu derslere sınıf öğretmenleri yerine branş öğretmenleri girmiştir. 2012-13 eğitim-öğretim yılındaki ders çizelgeleri, haftada sekiz saat olmak üzere seçmeli dersleri de kapsamaktadır. Okulların önemli bir bölümünün ikili eğitim vermesi ve ders programının seçmeli derslerle uzamış olması, okulların açılış saatlerinin erkene çekilmesine ve kapanış saatlerinin geç saatlere ertelenmesine neden olmuştur. Bu araştırmanın örnekleminde bulunan 5. sınıf öğrencilerinin 2012-13 eğitim-öğretim yılında ilk derslerinin başlama ve son derslerinin bitiş saatleri Tablo 4'te verilmiştir:

TABLO 4: 2012-13 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA OKUL BAŞLANGIÇ VE BİTİŞ SAATLERİ (ORTANCA/MEDIAN)

| | BAŞLAMA | BİTİŞ |
|---------|---------|-------|
| SABAHCİ | 07.20 | 13.00 |
| ÖĞLENCİ | 12.30 | 18.00 |
| TAM GÜN | 08.45 | 15.00 |

Bu bilgiler, okul başlangıç ve bitiş saatleri hakkında çok genel bir tablo sunmaktadır.

Bazı bölgelerde sabahçı öğrencilerin okulları sabah 06.00'da başlayabilmekte, öğleenci öğrenciler okuldan 19.30'da ayrılabilirler.

Okul saatlerindeki bu değişiklik daha önce özetlenen diğer bulgularla da ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin derslere odaklanma, dersleri takip etme ve kavrama, ödevleri zamanında ve eksiksiz yapmaya ilişkin yaşadıkları sorunlar ve öğrendiklerini unutmaya daha eğilimli olduklarını düşünmeleri okula giriş saatlerinin erkene çekilmiş ve okuldan çıkış saatlerinin geç saatlere ertelenmiş olması ile ilişkili olabilir. Bu gelişmeler bir bütün olarak öğrencilerin akademik başarısının genel olarak gerilemesi ile sonuçlanmış olabilir.

Nitel araştırma da bu bulguların destekler niteliktedir. "4+4+4" düzenlemesi nedeniyle haftalık ders saatlerinin artmış olması, öğrencilerin en somut deneyimledikleri değişimdir. Öğrenciler genellikle sabahları çok erken kalkmak zorunda kaldıklarından ve bu nedenle kahvaltı yapamadıklarından, ayrıca teneffüslerin çok kısalmış olmasından bahsetmektedir. Batman'dan bir öğrenci, ders saatlerinin değişmesinden nasıl etkilendiklerini şu şekilde anlatmaktadır:

"Ders saatlerimizde değişiklik oldu. İlk dönem saat 05.30'da okula geliyorduk. Sadece 5. sınıflar diğer sınıflardan bir saat erken okula geliyorlardı. O kadar erken kalkıyorduk ki uykumu alamıyordum, sabah kalkmakta zorlanıyordum ve uyku açılmadığı için kahvaltı yapamıyordum. İkinci dönem daha geç gitmeye başladık, güneş saati değiştiği için." (34 numaralı öğrenci)

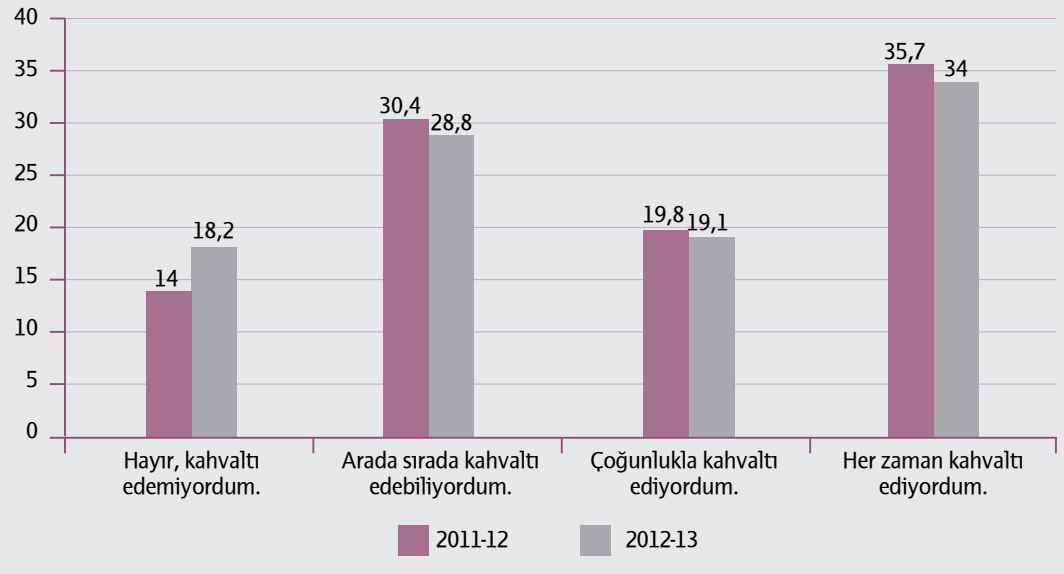
Ders saatlerinin uzamasından dolayı derslerde konsantrasyonu yitirme ve özellikle son derslere denk gelen seçmeli derslerden sıkılma, son derslerde uykunun gelmesi gibi etkiler de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Diğer yandan, öğrencilerin genellikle sabahçı olmayı öğleenci olmaya tercih ettikleri görülmektedir. Bunun sebebi, öğrencilerin deyişiyle "gün içinde yapılacak şeylere daha fazla vakit kalması"dır. 5. sınıfa geçilmesinin doğrudan sonucu, birçok okulda öğleencilikten sabahçılığa geçiştir. Öğrencilerin bu durumdan genellikle memnun oldukları gözlemlenmektedir.

Okulların başlama ve bitiş saatlerindeki değişikliği öğrencilerin beslenme düzenlerindeki farklılıklarla da ilişkilendirmek olasıdır.

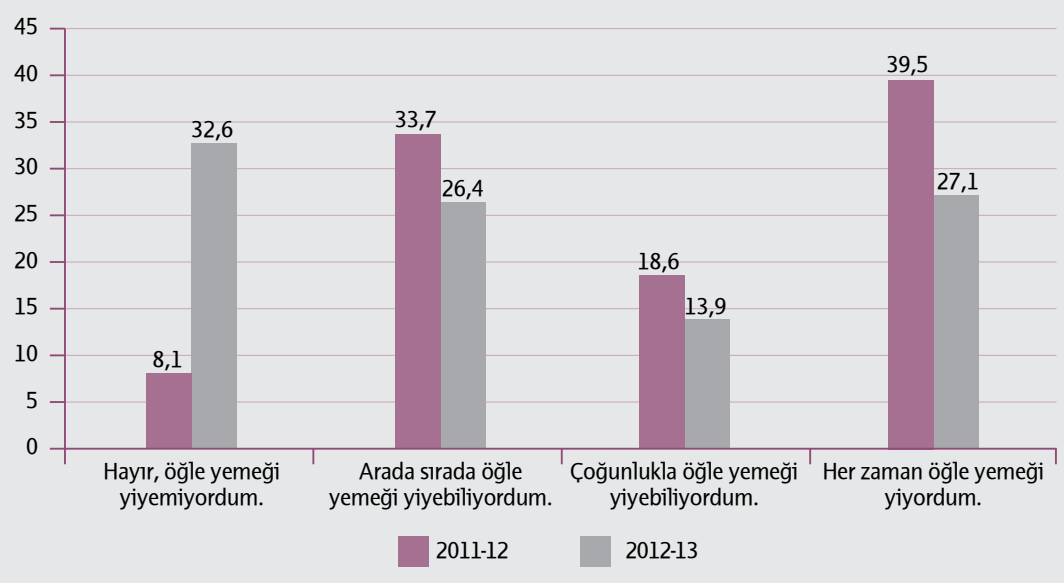
5. sınıftaki sabahçı öğrencilerin kahvaltı alışkanlıkları iki eğitim-öğretim yılı arasında karşılaştırıldığında, 2012-13'te sabahçı öğrencilerin daha az kahvaltı etmiş oldukları göze çarpmaktadır.

GRAFİK 23: KAHVALTI ETME ORANI (%)



Benzer biçimde, bir önceki yıla kıyasla, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfa giden öğrenci öğrenciler çok daha yoğun biçimde öğle yemeği yiyemediklerini bildirmektedir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin beslenme alışkanlıklarında görülen bu değişikliğin de akademik başarıya yansımış olma olasılığı vardır.

GRAFİK 24: ÖĞLE YEMEĞİ YEME ORANI (%)



Ekonometrik yöntemler kullanılarak tam gün, sabahçı ve öğlenci eğitim almanın 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasında eğitim çıktılarıyla ne ölçüde ve nasıl ilişkili olduğunu daha açık bir biçimde özetlemek mümkündür. Yukarıda belirtildiği üzere sabahçı veya öğlenci eğitim alma durumu "4+4+4" düzenlemesi sonrasında öğrencileri çeşitli biçimlerde etkileyebilecek durumları tetiklemiş görünmektedir: Sabahçı öğrenciler okula daha erken saatlerde başlarken öğlenci öğrenciler okuldan daha geç saatlerde ayrılmıştır. Bu durumun beslenme alışkanlıklarının değişmesi ve özellikle öğlenciler için, gün içinde diğer etkinliklere zaman kalmaması gibi yan etkileri olmuştur. Özetle, 2012-13 eğitim-öğretim yılında sabahçı veya öğlenci olmanın 2011-12 eğitim-öğretim yılında sabahçı veya öğlenci olmaya kıyasla eğitim çıktıları üzerinde farklı bir etkisi olduğunu ileri sürmek ve çok değişkenli regresyon analizi ile bu savı test etmek mümkündür. Bu amaçla, 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta bulunan öğrencilerin verileri kullanılarak aşağıdaki model tahmin edilmektedir:

MATEMATİK NOTU_(5.SINIF)

$$= \text{sabit terim} + \text{öğretim türü} + (\text{öğretim türü} \times 2012_13) \\ + \text{cinsiyet} + \text{anneninin eğitim seviyesi} \\ + \text{babanın çalışma durumu} + \text{evde internet erişimi} \\ + \text{hata terimi}$$

Bu modelde, *öğretim türü*, tam gün, sabahçı veya öğlenci olarak eğitim almayı yansıtmaktadır. *Öğretim türü X 2012_13* ise öğretim türünün Matematik başarıları üzerine 2012-13 eğitim-öğretim yılında ek bir etkisinin olup olmadığının test edilmesi için modelde yer almaktadır. *Cinsiyet*, *anneninin eğitim seviyesi*, *babanın çalışma durumu* ve *evde internet erişimi* kontrol değişkenleri olarak modele eklenmiştir. Bu model matematik notuna ek olarak Fen, Türkçe ve İngilizce notları için de tahmin edilmiştir. *Öğretim türü X 2012_13* için tahmin edilen değerler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Tahminlerin tüm ayrıntıları EK 5'te bulunabilir.

TABLO 5: "4+4+4" DÜZENLEMESİ SONRASI ÖĞRETİM TÜRÜ VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

| | TAHMİN | STANDART HATA | T İSTATİSTİĞİ |
|-----------------------|--------|---------------|---------------|
| MATEMATİK NOTU | | | |
| ÖĞLENCİ X 2012-13 | -0,29 | 0,18 | -1,66 |
| TAM GÜN X 2012-13 | 0,01 | 0,16 | 0,09 |
| FEN NOTU | | | |
| ÖĞLENCİ X 2012-13 | -0,20 | 0,16 | -1,28 |
| TAM GÜN X 2012-13 | -0,05 | 0,15 | -0,33 |
| TÜRKÇE NOTU | | | |
| ÖĞLENCİ X 2012-13 | -0,07 | 0,17 | -0,43 |
| TAM GÜN X 2012-13 | -0,08 | 0,16 | -0,52 |
| İNGİLİZCE NOTU | | | |
| ÖĞLENCİ X 2012-13 | -0,38 | 0,19 | -1,98 |
| TAM GÜN X 2012-13 | 0,10 | 0,18 | 0,55 |

Bu tablo yorumlanırken *Sabahçı X 2012-13*'ün, yani 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta sabahçı olmanın sabit tutulduğu ve karşılaştırma grubu olduğu unutulmamalıdır. Tablo 5'e göre 2012-13 eğitim-öğretim yılında sabahçı veya tam gün olarak eğitim alma ve öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak, 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğlenci olma durumu ve öğrenci başarısı arasında Matematik ve İngilizce alanlarında istatistiksel olarak anlamlı ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Fen alanı için de benzer bir çıkarımda bulunmak mümkün görünse de, tahmin bu çıkarımı yapmak için yeteri kadar hassas değildir. Türkçe alanında ise öğretim türü ile öğrenci başarısı ilişkisi 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Özetle, bu bulgular öğlenci olma durumunun 2012-13 eğitim-öğretim yılında 2011-12 eğitim-öğretim yılına kıyasla Matematik ve İngilizce alanları ile ters yönde ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

2012-13 öğretim yılında 5. sınıflarda Matematik notunun standart sapmasının 1,09 ve İngilizce notunun standart sapmasının 1,24 olarak tahmin edildiği dikkate alındığında, 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğlenci olma durumunun Matematik notunu 0,27 (-0,29/1,09) ve İngilizce notunu 0,31 (-0,38/1,24) standart sapma aşağı çektiği ileri sürülebilir. OECD, Türkiye'de Matematik alanında bir eğitim-öğretim yılında öğrencilerin ortalama 0,21 standart sapma ilerlediğini tahmin etmektedir (OECD, 2004). Ancak, bir kısıtlılık olarak, OECD'nin bu tahminleri yoğun olarak lise öğrencilerini içeren bir örneklem ile gerçekleştirdiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu bulguların işaret ettiği önemli noktalardan biri, tahminlerin alanlara göre çeşitlilik göstermesidir. Bu durumu açıklamak için ileri sürülebilecek argümanlardan biri; öğlencilerin okuldan geç ayrılması, okul dışı etkinliklere zaman ayıramaması veya öğle yemeği yiyememesinin akademik başarı ile ilişkisinin alana göre farklılaştığı olabilir. Ancak, dikkate değer diğer bir olasılık, 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğlenci olan 5. sınıf öğrencilerinin, Matematik ve İngilizce öğretmeni yokluğu nedeniyle, bu derslerinin boş geçiyor olması veya bu derslerin Matematik ve İngilizce öğretmeye yetkin olmayan öğretmenler tarafından veriliyor olması olabilir.

Bu model, özünde, iki zaman kesitinde (2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında) 5. sınıf öğrencilerinin öğretim türlerinin akademik başarıları ile ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaya yardımcı olmaktadır. Diğer taraftan, öğretim türleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin nedensel bir bağlantıya işaret ettiğini ileri sürmek için 2011-12 ve 2012-13 eğitim-öğretim yıllarında program türlerine göre öğrencilerin gözlenen ve gözlenmeyen özelliklerinin dağılımının farklılaşmadığını varsaymak gerekmektedir. Bu varsayımın ne ölçüde geçerli olduğunu test etmek mümkün değildir; ancak program türlerine göre öğrencilerin gözlenen ve gözlenmeyen özelliklerinin 2011-12'ye kıyasla 2012-13 eğitim-öğretim yılında daha farklı biçimde dağılmış olma olasılığı göz ardı edilmemelidir. Örneğin, "4+4+4" düzenlemesi sonrası okul dönüşümleri sırasında çocuklarının eğitimi ile daha ilgili olan veliler çocuklarının okullarında ortaokul öğrencilerinin sabahçı olması için idari birimlere baskı yapmış olabilirler veya çocuklarını sabahçı olarak eğitim alabilecekleri okullara kaydettirmiş olabilirler. Böyle bir durumda, yukarıdaki model ile tahminler yanlış olacak ve çeşitli gözlenemeyen etkenler 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğlenci olmaya atfedilecektir.

Bu sınırlılıkları belirli bir ölçüde azaltmak, öğrencilerin geçmiş akademik birikimlerinin kontrol değişkeni olarak modele eklenmesi ile sağlanabilir. Bu yaklaşım alanyazında katma değer modellemesi olarak adlandırılır ve geçmiş akademik birikim değişkeninin tüm geçmiş girdileri yansıtan bir istatistik olduğu varsayımına dayanır (Todd & Wolpin, 2003). Bu varsayım altında güncel akademik başarı geçmiş akademik birikimin ve güncel eğitim girdilerinin bir fonksiyonu olarak tanımlanır.

Katma değer modeli bu araştırma çerçevesinde boylamsal veri ile tahmin edilebilir; çünkü boylamsal veri, öğrencilerin hem güncel hem geçmiş akademik birikimlerini yansıtan değişkenleri, hem de güncel eğitim girdilerini yansıtan değişkenleri içermektedir. Bu araştırmada tahmin edilen katma değer modeli şu şekilde ifade edilebilir:

MATEMATİK NOTU_(5.SINIF)

=sabit terim + Matematik notu_(4.sınıf) + öğretim türü
 +rehberlik servisi + boş geçen ders + temiz tuvalet
 +spor salonu + geniş bahçe + kütüphane
 +okulda internet + revir + okulda gezi
 +okulda kültürel etkinlik + okulda spor etkinliği
 +yakın arkadaş + hata terimi

Bu modelde kullanılan değişkenler şu şekilde özetlenebilir:

| TABLO 6: EKONOMETRİK İNCELEMEDE KULLANILAN DEĞİŞKENLER VE AÇIKLAMALARI | |
|--|---|
| DEĞİŞKEN | AÇIKLAMA |
| MATEMATİK NOTU _{5. SINIF} | 5. SINIF YIL SONU MATEMATİK NOTU |
| MATEMATİK NOTU _{4. SINIF} | 4. SINIF YIL SONU MATEMATİK NOTU |
| ÖĞRETİM TÜRÜ | SABAHCİ/ÖĞLENCİ/TAM GÜN |
| REHBERLİK SERVİSİ | OKULUMUZDA YARARLANABİLECEĞİM BİR REHBERLİK SERVİSİ VAR. (EVET/HAYIR) |
| BOŞ GEÇEN DERS | ÖĞRETMENİ OLMAYAN VE BOŞ GEÇEN BAZI DERSLERİMİZ VAR. (EVET/HAYIR) |
| TEMİZ TUVALET | OKULUMUZUN TUVALETLERİ TEMİZ. (EVET/HAYIR) |
| SPOR SALONU | OKULUMUZDA RAHATÇA KULLANABİLDİĞİMİZ BİR SPOR SALONU VAR. (EVET/HAYIR) |
| GENİŞ BAHÇE | OKULUMUZDA OYUN OYNAYABİLDİĞİMİZ GENİŞ BİR BAHÇE VAR. (EVET/HAYIR) |
| KÜTÜPHANE | OKULUMUZDA RAHATÇA KULLANABİLDİĞİMİZ BİR KÜTÜPHANE VAR. (EVET/HAYIR) |
| OKULDA İNTERNET | OKULUMUZDA RAHATÇA İNTERNETE ERİŞEBİLİYORUZ. (EVET/HAYIR) |
| REVİR | OKULUMUZUN REVİRİ VAR. (EVET/HAYIR) |
| OKULDA GEZİ | OKULUMUZDA BENİM DE İSTERSEM KATILDIĞIM GEZİLER DÜZENLENİR. (EVET/HAYIR) |
| OKULDA KÜLTÜREL ETKİNLİK | OKULUMUZDA BENİM DE İSTERSEM KATILABİLECEĞİM RESİM, MÜZİK, TİYATRO ETKİNLİKLERİ DÜZENLENİR. (EVET/HAYIR) |
| OKULDA SPOR ETKİNLİĞİ | OKULUMUZDA BENİM DE İSTERSEM KATILABİLECEĞİM SPOR ETKİNLİKLERİ DÜZENLENİR. (EVET/HAYIR) |
| YAKIN ARKADAŞ | OKULDA EDİNDİĞİM YAKIN ARKADAŞLARIM VAR. (TAMAMEN DOĞRU, YARI YARIYA DOĞRU, PEK DOĞRU DEĞİL, HİÇ DOĞRU DEĞİL) |

Bu şekilde model, 5. sınıftaki akademik başarıyı (*Matematik notu_{5. sınıf}*) geçmiş akademik birikimi (*Matematik notu_{4. sınıf}*) ve güncel eğitim girdilerini (okulun öğretim türü, okulda kütüphane bulunup bulunmaması, okulda gezi düzenlenip düzenlenmemesi, öğrencinin arkadaşları ile ilişkileri vb.) kullanarak tahmin etmektedir. Ayrıca, bu model ile, Matematik notuna ek olarak Fen, Türkçe ve İngilizce notları da tahmin edilmiştir. Tüm regresyon çıktıları EK 5'te bulunabilir. Matematik notu için yapılan tahminler şu şekildedir (Tablo 7):

TABLO 7: KATMA DEĞER MODELİ İLE 5. SINIF MATEMATİK NOTU TAHMİNİ

| | TAHMİN | STANDART HATA | T İSTATİSTİĞİ |
|------------------------------------|--------------|---------------|---------------|
| MATEMATİK NOTU _{4. SINIF} | 0,45 | 0,06 | 7,49 |
| REHBERLİK SERVİSİ = HAYIR | -0,10 | 0,16 | -0,64 |
| BOŞ GEÇEN DERS = HAYIR | 0,26 | 0,12 | 2,09 |
| TEMİZ TUVALET = HAYIR | 0,03 | 0,13 | 0,25 |
| SPOR SALONU = HAYIR | 0,03 | 0,13 | 0,27 |
| GENİŞ BAHÇE = HAYIR | -0,04 | 0,21 | -0,19 |
| KÜTÜPHANE = HAYIR | 0,14 | 0,13 | 1,11 |
| OKULDA İNTERNET = HAYIR | -0,08 | 0,13 | -0,62 |
| REVİR = HAYIR | -0,10 | 0,15 | -0,65 |
| OKULDA GEZİ = HAYIR | -0,08 | 0,13 | -0,59 |
| OKULDA KÜLTÜREL ETKİNLİK = HAYIR | -0,14 | 0,15 | -0,96 |
| OKULDA SPOR ETKİNLİĞİ = HAYIR | -0,11 | 0,15 | -0,78 |
| YAKIN ARKADAŞ = YARI YARIYA DOĞRU | -0,03 | 0,18 | -0,16 |
| YAKIN ARKADAŞ = PEK DOĞRU DEĞİL | -0,30 | 0,36 | -0,86 |
| YAKIN ARKADAŞ = HİÇ DOĞRU DEĞİL | -0,83 | 0,40 | -2,07 |
| ÖĞRETİM TÜRÜ = ÖĞLENCİ | -0,10 | 0,14 | -0,73 |
| ÖĞRETİM TÜRÜ = TAM GÜN | -0,04 | 0,16 | -0,24 |
| SABİT TERİM | 1,98 | 0,31 | 6,44 |

Boylamsal veri kullanılarak gerçekleştirilen bu tahminler dört önemli noktaya işaret etmektedir. İlk olarak, beklendiği gibi, öğrencilerin 5. sınıf Matematik başarısı geçmiş akademik birikimleri ile kuvvetli biçimde ilişkilidir.

Okulla ilişkili etkenler arasında, derslerin boş geçmemesi, Matematik başarısı ile doğru yönde; öğrencinin okulda edindiği yakın arkadaşlarının olmaması ise Matematik başarısı ile ters yönde ilişkilidir.

Diğer taraftan, öğretim türü, 5. sınıf Matematik başarısını katma değer modelinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde tahmin etmemektedir. Bu durum, özellikle derslerin boş geçmemesi ve 5. sınıf Matematik notu arasındaki doğru yönlü ilişki dikkate alındığında, Tablo 5'te derlenen bulguların doğrudan öğretim türü ile ilişkili olmadığına işaret etmektedir; çünkü geçmiş akademik birikim, okuldaki arkadaş ortamı ve derslerin boş geçmeme durumunu kontrol eden katma değer modelinde, öğretim türünün 5. sınıf öğrenci başarısını açıklayıcı gücü ortadan kalkmaktadır. Bu bulgular, öğleden sonra eğitim sunulan ortaokullara sistematik olarak akademik birikimi daha düşük öğrencilerin devam ettiği ve bu ortaokullarda derslerin boş geçme olasılığının daha yüksek olduğu izlenimini doğurmaktadır.

"4+4+4" düzenlemesi ile 5. sınıflarda sınıf öğretmenlerinin yerini branş öğretmenleri almıştır. Bu durum, ilgili dersin branş öğretmeninin bulunamaması veya bu ders için görevlendirilen geçici sözleşmeli öğretmenin eğitim-öğretim yılını tamamlamadan okuldan ayrılması gibi nedenlerle pek çok okulda derslerin zaman zaman boş geçmesine yol açmış olabilir. Tablo 7'de sunulan bulgular

böyle bir argüman ile uyumludur. Ayrıca, bu araştırmanın özellikle nitel ayağı öğrencilerin okul ortamının “4+4+4” düzenlemesi ile dramatik biçimde değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu değişimin önemli bir bölümünü öğrencinin arkadaş çevresindeki değişim oluşturmaktadır. Bu süreç içinde öğrenciler, okul değiştirmeleri, arkadaşlarının okul değiştirmesi, şubelerin kanştırılması gibi pek çok farklı nedenle yakın arkadaşlarından ayrılmış olabilirler. Tablo 7, arkadaş çevresindeki bu dönüşümün akademik başarıya olumsuz yansımış olma olasılığına işaret etmektedir.

“4+4+4” düzenlemesinin yaşama geçirildiği 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin genel olarak okul memnuniyetinin; okul girdileri, arkadaşlar ve öğretmenler ile ilişkiler ne ölçüde bağlantılı olduğunu incelemek için benzer bir ekonometrik inceleme yürütülmüştür. Ancak, bu incelemede bağımlı değişken okul memnuniyetidir ve katma değer modeline, kontrol değişkeni olarak, akademik birikimi yansıtan bir değişken yerine geçmiş eğitim-öğretim yılındaki okul memnuniyeti kullanılmıştır. Ayrıca, modele, öğrenci-öğretmen ilişkilerini yansıtan bir kontrol değişkeni eklenmiştir. Öğrenciler çevrimiçi anketlerde “Okulda bana karşı kötü davranan öğretmen ya da çalışanlar var” ifadesini “Tamamen doğru”, “Yarı yarıya doğru”, “Pek doğru değil” veya “Hiç doğru değil” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin öğretmen ve okul çalışanlarına ilişkin bu değerlendirmelerinin okul memnuniyetini tahmin edebileceği varsayılmıştır. Bu nedenle bu değişken modele eklenmiştir. Tahmin sonuçları şu şekildedir (Tablo 8):

| TABLO 8: KATMA DEĞER MODELİ İLE 5. SINIFTA OKUL MEMNUNİYETİ | | | |
|---|--------------|---------------|---------------|
| | TAHMİN | STANDART HATA | T İSTATİSTİĞİ |
| OKUL MEMNUNİYETİ _{4. SINIF} | 0,19 | 0,05 | 3,51 |
| REHBERLİK SERVİSİ = HAYIR | -0,58 | 0,34 | -1,71 |
| BOŞ GEÇEN DERS = HAYIR | 0,12 | 0,26 | 0,46 |
| TEMİZ TUVALET = HAYIR | -0,09 | 0,26 | -0,33 |
| SPOR SALONU = HAYIR | -0,27 | 0,27 | -1,00 |
| GENİŞ BAHÇE = HAYIR | -1,65 | 0,48 | -3,48 |
| KÜTÜPHANE = HAYIR | -0,12 | 0,27 | -0,46 |
| OKULDA İNTERNET = HAYIR | -0,29 | 0,27 | -1,09 |
| OKULDA GEZİ = HAYIR | -0,15 | 0,27 | -0,54 |
| OKULDA KÜLTÜREL ETKİNLİK = HAYIR | 0,03 | 0,31 | 0,11 |
| OKULDA SPOR ETKİNLİĞİ = HAYIR | -0,14 | 0,31 | -0,44 |
| YAKIN ARKADAŞ = YARI YARIYA DOĞRU | 0,54 | 0,40 | 1,35 |
| YAKIN ARKADAŞ = PEK DOĞRU DEĞİL | -0,85 | 0,67 | -1,26 |
| YAKIN ARKADAŞ = HİÇ DOĞRU DEĞİL | -2,45 | 0,82 | -3,00 |
| ÖĞRETİM TÜRÜ = ÖÇLENCİ | -0,21 | 0,31 | -0,69 |
| ÖĞRETİM TÜRÜ = TAM GÜN | 0,66 | 0,33 | 2,00 |
| KÖTÜ ÖĞRETMEN = YARI YARIYA DOĞRU | 0,99 | 0,43 | 2,28 |
| KÖTÜ ÖĞRETMEN = PEK DOĞRU DEĞİL | 0,49 | 0,46 | 1,07 |
| KÖTÜ ÖĞRETMEN = HİÇ DOĞRU DEĞİL | 1,34 | 0,38 | 3,50 |
| SABİT TERİM | 5,89 | 0,63 | 9,36 |

Tablo 8'e göre 2012-13 eğitim-öğretim yılında okul memnuniyeti 2011-12 eğitim-öğretim yılındaki okul memnuniyeti ile istatistiksel olarak anlamlı ve doğru yönde ilişkilidir.

Diğer taraftan, okulda rehberlik servisinin olmaması, okulun geniş bir bahçesinin olmaması ve öğrencinin okulda yakın arkadaşlar edinememiş olması okul memnuniyeti ile istatistiksel olarak anlamlı ve ters yönde; öğretmenlerin veya diğer okul çalışanlarının öğrenciye kötü davranmaması ve tam gün öğretim almak ise okul memnuniyeti ile doğru yönde bağıntı göstermektedir.

"4+4+4" düzenlemesi için bu bulgular kritik öneme sahiptir; çünkü "4+4+4" düzenlemesinin geçiş dönemi olan 2012-13 eğitim-öğretim yılında pek çok öğrenci okul memnuniyeti, okullarında rehberlik servisinin bulunmaması nedeniyle olumsuz yönde etkilenmiş görünmektedir. Öğrencilerin eğitim ortamlarının büyük ölçüde değiştiği bu dönemde rehberlik hizmetlerinden mahrum olmalarının bu dönüşümü öğrenciler için güçleştirdiği söylenebilir.

Ek olarak, okulun geniş bir bahçesinin bulunup bulunmaması, öğrencilerin okul memnuniyeti için önemli görünmektedir. Bu bulgu, okul dönüşümlerinin okul bahçelerinden fedakarlık yapılmadan tamamlanması gerektiğine işaret etmektedir. "4+4+4" düzenlemesi sonrası ortaya çıkan derslik ihtiyacını karşılamak amacıyla pek çok okulun bahçesine kurulan prefabrik sınıfların, öğrencilerin okul memnuniyetlerini olumsuz etkileme ihtimali yüksek görünmektedir.¹²

Öğrencilerin yakın arkadaşlarından yoksun kalmaları ise sadece akademik başarıyla değil okul memnuniyetiyle de ilişkili görünürken; öğrencilerin öğretmenlerle olumlu ilişki içinde olmaları (veya öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının öğrencilere kötü davranmaması) okul memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı biçimde tahmin eden bir diğer etkidir. Alanyazın, "4+4+4" düzenlemesinin geçiş dönemini deneyimleyen öğrencilerin, ilkokullar yerine ortaokullarda eğitim görmeleri durumunda öğretmenleri ile ilişkilerinin daha olumsuz olabileceğinin altını çizmektedir; çünkü ilkokul öğretmenlerinin bu yaş grubundaki öğrencilerin duygusal ve psikolojik gereksinimlerini karşılamakta daha yetkin oldukları düşünülmektedir. "4+4+4" düzenlemesi sonrası sınıf öğretmenlerinin yerini branş öğretmenlerinin almış olması benzer bir etkinin Türkiye'de de gözlemlenmesine neden olmuş olabilir. Bu olgu, belirli bir ölçüde 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrenci-öğretmen ilişkisi ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkiyi açıklayabilir.

Son olarak, tam gün öğretim gören öğrencilerin okul memnuniyeti, sabahçı ve öğlenci olarak eğitim alan öğrencilere kıyasla daha yüksek görünmektedir. Bu bağlamda, "4+4+4" düzenlemesi ile sistematik olarak tam gün öğretim yapan okulların ikili öğretim yapan okullara dönüştürülmüş olmasının öğrencilerin okul memnuniyetlerini olumsuz etkilemiş olması olası görünmektedir. Bu nedenle, OECD'nin de vurguladığı gibi Türkiye'de tam gün öğretim veren eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması için gerekli adımların hızla atılması önemlidir.

SEÇMELİ DERSLER

Ortaokul düzeyinde yeni seçmeli dersler sunulması ve seçmeli derslerle ilgili öğrenci ve velinin seçimine dayanan yeni bir sistemin getirilmesi, "4+4+4" sisteminin merkezinde bulunan bir başka değişikliktir. Ortaokulun bir yönlendirme kademesi olarak düzenlenmesi, ortaokulların yeniden kurulmasının (dolayısıyla 8+4 yerine 4+4+4 sisteminin oluşturulmasının) en önemli gerekçelerinden biri olarak gösterilmiş ve bu yolda seçmeli derslere önemli görevler biçilmiştir. Bu nedenle, seçmeli

¹² <http://www.haberturk.com/gundem/haber/772171-prefabrik-cozum>

derslerle ilgili okullarda oluşan pratikleri, öğrencilerin seçimlerini ve bu seçimlerin sonuçlarını yakından incelemek gerekir.

Seçmeli derslerle ilgili bilgilendirme: Araştırmanın nitel ayağı çerçevesinde görüşme yapılan öğrenciler arasında İzmir ve Bursa’da yaşayanlar, çoğunlukla okul yönetimlerinin seçmeli derslerle ilgili olarak okullar başlamadan önce bilgilendirme toplantıları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu illerde yaşayan öğrenciler, velileriyle birlikte bu toplantılara katıldıklarını ve seçmeli derslerle ilgili bilgi aldıklarını belirtmektedir. Bu illerin dışındaki illerde ise öğrenciler, seçmeli derslerin içeriklerine ilişkin okullardan hiçbir bilgi almadıklarını söylemektedir. Bu okullar, genellikle ilk gün seçmeli derslerle ilgili formları dağıtmış ve içerikle ilgili bilgilendirme yapmadan öğrencilerin ve velilerin formu doldurmasını istemiştir. Çok az sayıda öğrenci televizyon ve internetten bilgi aldığını söylerken, birçok öğrenci seçmeli derslerin adlarına göre “tahminde bulunarak” seçim yaptığını belirtmektedir. 25 numaralı öğrenci, bilgilendirme eksikliğinde dersleri nasıl seçtiğini şöyle anlatıyor:

“[Seçmeli derslerin seçimine ilişkin] okuldan yardımcı olan yoktu. Dramanın tiyatro gibi olacağını biliyordum. İngilizcenin kurs gibi bir yer olacağını biliyordum. Kuran-ı Kerim’de de sanki Kuran götürüp başımızı kapatacağız diye düşünüyordum. Ama kurs gibi olur bir şeyler öğrenirim, geliştiririm diye düşündüm. Çünkü bazı sureleri duaları tam bilmiyorum da. Resimde de resim yaparsız diye düşündüm. Diğer derslerde neler yapılacağını tahmin etmemiştim çok.”

Bilgilendirme eksikliği, ders seçimlerini yakından etkilemiştir. Bu durumun en somut örneğini 34 numaralı öğrenci şu şekilde açıklamaktadır:

“Derslerin yalnızca isimlerini biliyorduk, neler yapılacağını bilmiyorduk. Hatta Lehçeler dersinde Kürtçe işleneceğini bilmiyorduk, o yüzden onu seçmedik. Bilsesdik mutlaka seçerdik.”

Seçime ilişkin okulun izlediği yöntem: Bilgilendirme etkinliklerine ek olarak, okulun derslerin seçimine yönelik izlediği yöntem de ders seçme sürecinin nasıl işlediğinin belirleyicisidir. 2012-13 eğitim-öğretim yılının başında, öğrencilerin tüm seçmeli ders seçeneklerinin bulunduğu bir form doldurması ve seçtikleri dersin sunulması ile ilgili okulların her türlü çabayı göstermesi gerektiği MEB tarafından belirtilmiştir. Bu durumun tek istisnası, herhangi bir dersin okulda 10’dan az kişi tarafından seçilmesidir. Ancak uygulamada, okul yönetimlerinin ders seçme hakkını çok farklı şekillerde kısıtlayabildiği gözlemlenmiştir:

- Bazı okullarda müdürler, form doldurulmadan önce öğrencileri bazı derslerin açılmayacağına ilişkin bilgilendirmiştir. Örneğin 13 numaralı öğrenci, bilgilendirme toplantısı sırasında müdürün “İngilizce dersinin olmayacağını” belirttiğini söylüyor. 62 numaralı öğrencinin söyledikleri de seçmeli derslerle ilgili okuldaki yönlendirmenin boyutlarını ortaya koyuyor: *“Derslerden birkaç tanesi yasaklandı. Bilişim, Görsel Sanatlar filan yasaklandı. Galiba öğretmen yok. Güzel Sanatlar öğretmeni vardı aslında ama geldi, ‘ben istemiyorum, sakın seçmeyin’ dedi, biz de seçmedik. Bir öğretmen geldi, ‘şunlara çarpı koyacaksınız, sakın bunları seçmeyin’ dedi, biz de seçmedik.”*
- Bazı okullarda, bazı dersler zorunlu olarak tüm 5. sınıf öğrencilerine aldırılmıştır. Örneğin, İzmir’deki bir okulda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin herkes tarafından “zorunlu seçmeli” olarak alınması sağlanmıştır. Adana’daki bir okulda ise üç seçmeli din dersi, tüm öğrencilere zorunlu seçmeli olarak aldırılmaktadır. 61 numaralı öğrenci bu durumu şöyle açıklamaktadır: *“Dersleri annem seçmişti. Okul başlamadan önce dersleri seçmek için okula gittik. Müdür herkese aynı olduğunu söyledi. ‘Sadece bunları öğrenmen gerek’, dedi. Annem de onları seçti. Seçebileceğimiz başka dersler de vardı: Resim, Müzik, Matematik, İngilizce... Ama okulda Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dışında ders seçebilen arkadaşım yok.”*

- Bazı okullarda öğrenciler, seçmeli derslerin sınıfın çoğunluğunun seçtiği derslere göre belirlendiğini söylemektedir. Dolayısıyla öğrenciler, seçtikleri dersleri alamamış olmalarını sınıfın çoğunluğundan farklı bir seçim yapmış olmalarına bağlamaktadır.
- Bazı öğrenciler ise seçtikleri derslere fazla talep olması nedeniyle, başka seçmeli derslere yönlendirildiklerini belirtmektedir. Örneğin 20 numaralı öğrenci bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *“Bizim okul hangi sınıfta daha az varsa, oraya yönlendiriyor. Mesela Temel Dini Bilgiler dersinde çok az kişi var. Ashında biz Kur’an-ı Kerim dersini seçmiştik ama bizi Temel Dini Bilgiler dersine yönlendirdiler. Çünkü çok kişi Kur’an dersine gitmiş. (...) Okulla konuştuk ama bizim müdür yardımcılarını çok sinirli. O yüzden konuştuk ama olmadı işte.”*
- Bazı öğrenciler ise seçtikleri dersi alamamalarını doğrudan yeterli talebin oluşmamasına bağlamaktadır.

Görüldüğü üzere, öğrenciler ve veliler hem bilgilendirme eksikliği hem de farklı yöntemlerle yönlendirme içinde seçim yapmaya çalışmaktadır. Bu durumda “seçilen seçmeli dersler” ile “alınan seçmeli dersler” arasında bir fark ortaya çıkmaktadır. Okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bu yönlendirmenin seçmeli derslerin mantığıyla uyummadığını belirtmek gerekir.

Seçime ilişkin öğrencinin ve velinin izlediği yöntem: Okul yönetimlerinin belirlediği alan içinde, öğrenci ve veliler de ders seçimine ilişkin farklı yöntemler izlemiştir. Çoğu okulda kısıtlı bir alan olsa da, derslerin seçimine dahil olan kişilere bakıldığında, bir uçta tüm derslerin aile tarafından, çocuğa söz hakkı tanınmadan belirlenmesi yer alırken; diğer uçta ailenin haberi ve bilgisi olmadan derslerin öğrenci tarafından seçilmesi bulunmaktadır. Küçük bir azınlık dışında derslerin tamamen öğrenci tarafından seçilmesinin yaygın olmadığı görülmektedir. Ancak araştırmanın nitel ayağı, bu iki uç arasında ilginç bir yöntemin oldukça yaygın biçimde kullanıldığını göstermektedir: 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerden (genellikle) dört seçmeli ders seçmeleri beklenmiştir. Birçok öğrenci, kendilerinin bir ya da iki, aile üyelerinin de iki ya da üç ders seçtiğini belirtmiştir. Diğer bir deyişle, seçilecek dersler birçok durumda aile üyeleri arasında paylaşılmıştır.

Derslerin seçiminde, akademik kaygı sonucu seçmeli dersi başka bir dersin destekçisi olarak görme ve dinin gereklerini öğrenme isteğinin baskın olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin ders seçebildiği durumlarda, geride olduklarını düşündükleri dersleri seçmeli dersler yoluyla geliştirme isteğinin ağır bastığı ve seçmeli derslerin bu amaçla seçildiği görülmektedir. Derslerin ilgi ya da yatkınlık sonucu seçilmesi yöntemine çok daha az rastlanmaktadır.

Seçmeli derslerin uygulanışı: Seçmeli derslerin okullarda uygulanışıyla ilgili farklı yöntemlere rastlanmaktadır:

- Bazı okullar, (2012-13 eğitim-öğretim yılındaki gerekliliklere aykırı olarak) seçmeli dersleri sınıflardaki çoğunluğun tercihinin göre verdiğinden, seçmeli ders saatlerinde öğrencilerin farklı mekanlara dağılması gerekmemiştir.
- Bazı okullar, eğitim-öğretim yılının başında sınıfları seçmeli derslere göre düzenlemiştir; diğer bir deyişle, aynı dersleri seçen öğrencileri aynı sınıflara yerleştirmeye çalışmıştır. Bu durumda da, okul genelinde “seçmeli ders saatleri” ve bu saatlerde öğrencilerin farklı mekanlara dağılması uygulamasına gerek kalmamıştır. Ancak bu durumda, herhangi bir öğrenci seçmeli dersini değiştirmek isterse sınıfını değiştirmek zorunda kalmaktadır. 1 numaralı öğrenci bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *“Sürekli sınıflar değişiyor, birisi bir seçmeli dersi bırakınca bütün sınıfların ders programı değişiyor. Yılın başından beri 15 kere ders programı değişti. Artık ders programını öğrenemiyorum.”*

- Birçok okulda haftanın bir günü “seçmeli ders günü” olarak belirlenmiştir. Sekiz ders saati olarak düzenlenen bu günde, öğrenciler her iki saatte bir seçmeli derslerini değiştirmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin her iki ders saatinde bir, seçmeli ders mekanını da değiştirmesi ve kendi seçtiği seçmeli dersin verildiği dersliğe ya da mekana geçmesi gerekmektedir. Bu uygulamayı gerçekleştiren okullardan bazıları, ikinci dönemde buna son vermiştir. Bunun nedeni, öğrenciler tarafından bir gün boyunca sürekli mekan değiştirmenin zorluğu olarak açıklanmaktadır.
- Birçok okulda seçmeli dersler günlere yayılmıştır. Seçmeli ders saatleri günün son iki saati ya da (nadiren) günün ilk iki saati olarak belirlenmiştir. Öğrenciler bu saatlerde seçtikleri derslere göre farklı dersliklere dağılmaktadır. Bu durumda öğrenciler, seçmeli derslerinin olduğu günlerde okuldan daha geç çıktıklarını belirtmektedir. Uygulama kolaylığı nedeniyle son yöntemin en sıklıkla başvurulan yöntem olduğu söylenebilir.

Uygulamada karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, eğitim-öğretim yılı içinde bir öğrenci seçmeli derslerini değiştirmek isterse ne yapılacağına belirsiz olmasıdır.

Öğrencilerin seçmeli dersleri bırakmalarının mümkün olup olmadığı, bırakabilirlerse bunu ne zaman yapabilecekleri belirsizdir. Bu durumda öğrencilerin seçmeli dersleri değiştirebilmesine ilişkin uygulamalar, okul yönetimlerinin kararlarına/inisiyatiflerine bağlı olarak değişebilmektedir. 60 numaralı öğrenci, ders seçimiyle ilgili deneyimini şu şekilde aktarmaktadır:

“Arkadaşlarım çoğunlukla seçmeli derslerden mutsuzlar. Öğretmenleri bazen girmiyormuş. İngilizcede ben de sorun yaşadım. Öğretmenimiz derste oturuyordu sadece. Bizi de oturup kitap okutuyordu. Türkçe kitaplar İngilizce dersinde. Öğretmenimiz de elinde telefonu ile bir işlemler yapıyordu. Dersler böyle geçiyordu. Diğerleri bu sınıfta kalmaya devam etti çünkü değiştirme imkanları olmadı. Ben annemle geldiğim için değiştirdiler. Yoksa değiştirmeyeceklerdi. Benim annem ilgilediği için değiştirebildik.”

Aynı okulda okuyan 61 numaralı öğrencinin söyledikleri, bu bilgiyi doğrulamaktadır:

“Ben önceden camiye çok giderdim. Bu yüzden Kuran-ı Kerim’i seçmeyeyim zaten biliyorum diye düşündüm. Ama dinle ilgili olsun istedim. Bu yüzden Temel Dini Bilgiler’i seçtim. Ama çok sıkıcı geldi bana çünkü bildiklerimi anlatıyorlar zaten. Bu yüzden değiştirmek istedim. Hocanın yanına gittim. Hoca seçmeli değişmez dedi. Müdür de sıkılmış. Bizlerle uğraşmak istemiyor. Ama başka arkadaşlarım seçmeli derslerini değiştirebilmiş. Ben değiştiremedim.”

Devam/Devamsızlık: Seçmeli derslerde öğrenci ve öğretmen devamsızlığının diğer derslere göre daha yoğun olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenciler, seçmeli derslerin zaman zaman öğretmenler kurulu toplantısı, tören, öğretmenin hasta olması, okulda temizlik olması gibi nedenlerle iptal edilebildiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu derslerde ilgisiz olabildikleri de belirtilmektedir. Örneğin 20 numaralı öğrenci, “Zeka Oyunları dersinde genellikle satranç oynuyoruz. Ama öğretmenimiz bizimle fazla ilgilenmiyor, bizi kendi halimize bırakıyor. Öğretmenimiz başımızda dursun istiyoruz ama durmuyor. Bazen çay içmeye gidiyor” demiştir. Ayrıca öğrenciler kendilerinin ya da arkadaşlarının seçmeli derslerde devamsızlık yaptığını dile getirmektedir. 23 numaralı öğrenci, bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: “Seçmeli derslere girmeyenler de var. Zorunlu diyorlar ama arkadaşlarımız 14.30’da çıkıyor eve gidiyorlar. Yoklama alınıyor ama onlar ‘yok yazılırım’ diyor gidiyor. Ben de bazen girmiyorum ama zor durumda kaldığımız zaman, bir yere gitmemiz gerektiği zaman.”

Nicel araştırmanın 2. fazında (2012-13 eğitim-öğretim yılının başında) ve 3. fazında (2012-13 eğitim-öğretim yılının sonunda) öğrencilere seçmeli dersleri işleyip işleyemedikleri sorulmuştur. Nicel veriden derlenen bulgular, derslerin hem 2012-13 eğitim-öğretim yılının başında hem de 2012-13 eğitim-öğretim yılının devam eden aylarında düzenli biçimde işlenmesinde çeşitli aksaklıklarla karşılaşıldığını doğrulamaktadır. Buna göre, 2012-13 öğretim yılının başında öğrencilerin % 10'undan fazlası, Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Yaşayan Diller ve Lehçeler ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım seçmeli derslerini işleyemediklerini bildirmektedirler. Okulda bu dersleri işleyebilecek öğretmenlerin bulunmaması, bu derslerin işlenememesinin temel nedenlerinden biri olabilir; nitekim açık uçlu yanıtlarında öğrenciler dersleri işleyememe nedenleri arasında en yoğun biçimde öğretmen eksikliğini belirtmişlerdir. Ancak, açık uçlu yanıtlar, öğretmen bulunmaması dışında başka nedenlerle de öğretim yılının başında derslerin işlenemediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, okullarında devam eden inşaat, okulların maddi durumlarının iyi olmaması, okullarında salon, uygun yer olmaması ve gerekli malzemelerin bulunmaması nedeniyle de dersleri işleyemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, okul yönetimlerinin seçmeli ders uygulamasına hazırlıksız yakalandığına işaret etmektedir. Ancak, bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin okul dışı nedenlerle de (örneğin evde yapacak çok işi olmak, gezmeye gitmek gibi) seçmeli derslere girmemeyi tercih ettiklerini ve bu nedenle dersi işlemediklerini belirtmektedirler.

2012-13 eğitim-öğretim yılının sonunda toplanan veriler, seçmeli derslerin işlenmesine ilişkin aksaklıkların eğitim-öğretim yılı içinde hafiflediğini göstermektedir. Öğrencilerin % 20'den fazlası Temel Dini Bilgiler, Okuma Becerileri, Yazarlık ve Yazma Becerileri, Yaşayan Diller ve Lehçeler, Yabancı Dil, Bilim Uygulamaları, Müzik, Spor ve Fiziki Etkinlikler ve Drama seçmeli derslerini zaman zaman işlemediklerini bildirmektedirler. Öğrencilerin % 10'undan fazlası ise Müzik ve Zeka Oyunları derslerini hiç işlemediklerini bildirmektedirler (bkz. Tablo 9). Bu durum, belirli bir ölçüde, seçmeli derslerde öğretmenlik yapmaları için görevlendirilen geçici sözleşmeli öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içinde okullarından ayrılması ile ilişkili olabilir.

TABLO 9: SEÇMELİ DERSLERİN İŞLENMESİ

| SEÇMELİ DERSLER | 2012-13 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI BAŞI (%) | 2012-13 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI TAMAMI (%) | |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|-----------|
| | İŞLEMEDİK | ZAMAN ZAMAN İŞLEMEDİK | İŞLEMEDİK |
| KUR'AN-I KERİM | 10,3 | 15,2 | 3,4 |
| HZ. MUHAMMED'İN HAYATI | 12,3 | 15,3 | 3,5 |
| TEMEL DİNİ BİLGİLER | 12,8 | 22,6 | 5,7 |
| OKUMA BECERİLERİ | 9,5 | 24,6 | 2,2 |
| YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ | 8,3 | 26,8 | 7,3 |
| YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER | 62,5 | 27,6 | 3,5 |
| YABANCI DİL | 4,6 | 16,4 | 3,5 |
| BİLİM UYGULAMALARI | 9,9 | 20,2 | 6,7 |
| MATEMATİK UYGULAMALARI | 4,6 | 16,0 | 4,8 |
| BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM | 19,1 | 18,7 | 5,8 |
| GÖRSEL SANATLAR | 8,8 | 18,1 | 9,6 |
| MÜZİK | 8,2 | 26,1 | 10,2 |
| SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER | 2,7 | 24,0 | 6,9 |
| DRAMA | 3,4 | 20,0 | 4,4 |
| ZEKA OYUNLARI | 11,7 | 18,9 | 11,3 |

Seçmeli derslerin içeriği: Seçmeli derslerde genellikle aşağıdaki iki pratiğe rastlanmaktadır:

- İlgili zorunlu dersin tekrarnın yapılması ve test çözülmesi. Bu duruma özellikle Matematik ve İngilizce derslerinde rastlanmaktadır.
- Kur'an-ı Kerim dersinde genellikle "bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi" yöntemiyle ders işlenmektedir. Daha önce Kur'an kursuna gitmiş öğrenciler, bilmeyen arkadaşlarına Kur'an-ı Kerim'in Arapça okunması için gerekli beceriyi kazandırmaya çalışmaktadır.

Nitel çalışma çerçevesinde görüşülen öğrencilerden bazıları, "seçmeli fen" (Bilim Uygulamaları) dersini sevdiğini, bu derste birçok deney yaptıklarını belirtmiştir. 14 numaralı öğrenci "*Fende deneyler yapıyoruz, belgesel izliyoruz, zaten seçmeliler arasından bir tek Fen dersini seviyorum*" demiştir.

Seçmeli derslerin sonuçları: Seçmeli derslerin en somut sonucu, 5. sınıflar için kulüp faaliyetlerinin neredeyse tamamen ortadan kalkmış olmasıdır. Öğrenciler, okullarındaki diğer tüm sınıflarda olsa da kendilerinin kulüp faaliyeti olmadığını çünkü seçmeli ders aldıklarını belirtmektedir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, seçmeli dersler genellikle akademik kaygı sonucunda ve aileyle birlikte belirlenmektedir. Kulüp faaliyetleri ise, gerçekten amaçlarına uygun biçimde yaşama geçirildiği takdirde çocuğun tüm bu kaygılardan uzakta seçim yapabilme olasılığının olduğu nadir alanlardan biridir. Bu nedenle 5. sınıf öğrencilerinden bu hakkın alınmış olması, istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Seçmeli derslerin bir diğer önemli sonucu, öğrencilerin çok yorulmasıdır. Bununla bağlantılı olarak birçok öğrenci, son iki ders saatini hiç sevmemekte, zaman zaman bu derslerde devamsızlık yapmaktadır.

Nicel araştırmadan derlenen bulgular, seçmeli derslerin okullarda nasıl seçildiği ile ilgili daha ayrıntılı bilgi üretilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin % 30'u seçmeli dersler ile ilişkili olarak ders seçim süresince herhangi bir kaynaktan bilgi almadıklarını belirtmektedir. Geriye kalan % 70'in % 90'ı, yani örneklemdaki öğrencilerin % 63'ü; müdür, öğretmen veya rehberlik servisinden bilgi alarak dersleri seçtiklerini ifade etmektedirler. Özetle, öğrencilerin % 37'si ya hiç bilgi almadan ya da müdür, öğretmen veya rehberlik servisinden bilgi almadan seçmeli derslerini seçmiş görünmektedir. Öğrencilerin % 53'ü seçim süresinde arkadaşları veya ailelerinden bilgi aldıklarını vurgulamaktadır. Video veya internet gibi kaynakları kullanarak seçmeli dersler hakkında bilgilenme durumu ise % 12 düzeyindedir.

Seçmeli ders formlarının doldurulması sürecinde ise öğrencilerin sadece % 60'ı formları kendilerinin doldurduğunu, % 31'i ise formları anne-babalarının doldurduğunu belirtmiştir. Geriye kalan % 9'un ders seçme formlarının üçte ikisini müdür, öğretmen veya rehberlik servisi ve üçte birini abla-ağabey veya arkadaşlar doldurmuştur.

Formun kimin tarafından doldurulduğu, hangi derslerin formda belirtildiği ile ilişkili görünmektedir. Tablo 10, formu dolduran kişi ve formda en çok belirtilen dört dersi sırası ile göstermektedir.

TABLO 10: FORMUN DOLDURULMASI VE TİPİK OLARAK SEÇİLEN DERSLER

| KENDİ | ANNE-BABA | ABLA-AÇABEY | MÜDÜR | ÖĞRETMEN | REHBERLİK |
|----------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|------------------------|
| YABANCI DİL | MATEMATİK UYGULAMALARI | KUR'AN-I KERİM | YABANCI DİL | MATEMATİK UYGULAMALARI | YABANCI DİL |
| MATEMATİK UYGULAMALARI | YABANCI DİL | HZ. MUHAMMED'İN HAYATI | MATEMATİK UYGULAMALARI | YABANCI DİL | MATEMATİK UYGULAMALARI |
| KUR'AN-I KERİM | KUR'AN-I KERİM | MATEMATİK UYGULAMALARI | KUR'AN-I KERİM | KUR'AN-I KERİM | KUR'AN-I KERİM |
| SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER | HZ. MUHAMMED'İN HAYATI | YABANCI DİL | HZ. MUHAMMED'İN HAYATI | SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER | HZ. MUHAMMED'İN HAYATI |

Tablo 10, formu kim doldurursa doldursun, Matematik Uygulamaları, Yabancı Dil ve Kur'an-ı Kerim veya Hz. Muhammed'in Hayatı'nın en çok seçilmek istenen dört dersten üçünü oluşturduğunu göstermektedir. Diğer taraftan formun öğrenci veya öğretmen tarafından doldurulması durumunda, Hz. Muhammed'in Hayatı yerine Spor ve Fiziki Etkinlikler en çok belirtilen dört ders arasına girmektedir.

Formlarda belirtilen dersler ve sonuçta alınan derslerin karşılaştırılması, hangi seçmeli derslerin seçildiği ve hangilerinin alındığı konusunda çıkarımlar yapmayı olanaklı kılmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Matematik Uygulamaları, Yabancı Dil, Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Spor ve Fiziki Etkinlikler derslerini seçmişlerdir ve büyük oranda bu dersleri alabilmişlerdir. Örneğin Yazarlık ve Yazma Becerileri, Yaşayan Diller ve Lehçeler, Drama ve Müzik gibi dersler seçilmesine rağmen sırası ile ancak % 58, % 61, % 63 ve % 67 oranında alınabilmiştir. Diğer taraftan Temel Dini Bilgiler, Yazarlık ve Yazma Becerileri, Yaşayan Diller ve Lehçeler ile Müzik'i alan öğrenciler, sırası ile % 23, % 23, % 20 ve % 19 oranında, bu dersleri seçmemiş olmalarına rağmen bu dersleri almaktadır (bkz. Tablo 11). Temel Dini Bilgiler dersini ise normal koşullar altında bu dersi alması beklenecek (formlarında bu dersi belirtmiş) öğrenciden daha fazla sayıda öğrenci almaktadır; dersi alan öğrencilerin % 22'sinin formunda bu ders belirtilmemiştir. Bu durum genel olarak seçmeli derslerin sunulmasındaki verimsizliği ortaya koymaktadır.

TABLO 11: FORMDA SEÇİLMEK İSTENEN VE ALINAN DERSLER (%)

| SEÇMELİ DERSLER | FORMDAKİ DERSLER | ALINAN DERSLER | FORMDA BULUNMA VE ALINMA | FORMDA BULUNMAMA VE ALINMA |
|----------------------------------|------------------|----------------|--------------------------|----------------------------|
| MATEMATİK UYGULAMALARI | 65,8 | 65,4 | 90,1 | 6,3 |
| YABANCI DİL | 61,7 | 58,2 | 89,3 | 4,0 |
| KUR'AN-I KERİM | 50,4 | 50,4 | 92,8 | 4,1 |
| HZ. MUHAMMED'İN HAYATI | 37,3 | 36,4 | 88,5 | 9,4 |
| SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER | 37,1 | 35,1 | 87,1 | 10,1 |
| OKUMA BECERİLERİ | 24,5 | 24,4 | 87,8 | 11,6 |
| BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM | 24,0 | 21,5 | 78,4 | 16,2 |
| ZEKA OYUNLARI | 21,0 | 18,3 | 75,3 | 6,2 |
| TEMEL DİNİ BİLGİLER | 16,9 | 17,9 | 77,7 | 23,1 |
| GÖRSEL SANATLAR | 13,8 | 15,4 | 78,3 | 15,1 |
| BİLİM UYGULAMALARI | 16,1 | 13,8 | 76,6 | 10,5 |
| MÜZİK | 13,8 | 12,7 | 67,0 | 18,9 |
| DRAMA | 10,4 | 8,8 | 62,5 | 13,8 |
| YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ | 6,9 | 6,1 | 58,5 | 22,6 |
| YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER | 6,6 | 4,9 | 60,8 | 19,6 |

SONUÇ

Araştırma bulguları, ortaokulların yeniden açılması ile 4. sınıftan 5. sınıfa geçen öğrencilerin, okulları değişsin veya değişmesin, okul ortamlarında önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç içinde öğrencilerin okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri belirli ölçülerde farklılaşmıştır. Bir başka deyişle, "4+4+4" düzenlemesi sosyal ortamın değişimi açısından yalnızca okul değiştirmek durumunda kalan öğrencileri değil, kendi okullarında kalan birçok öğrenciyi de etkilemiştir.

Bu değişim, öğrenciler tarafından genel olarak olumsuz biçimde algılanmaktadır. Daha fazla öğrenci okullarda akran zorbalığı ile karşılaştığını bildirmekte ve yine daha fazla öğrenci okulu bırakmayı düşündüğünü dile getirmektedir. Genel olarak akademik başarısızlık, arkadaşlar ve öğretmenlerle yaşanan sorunlar okulu bırakmayı düşündüren temel temalar olarak kendini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerdeki değişikliklerle birlikte, öğrenciler derslerdeki değişimden de olumsuz biçimde etkilendiklerini belirtmektedir. Bazı öğrenciler, derslerin daha zor geldiğini, bu nedenle notlarının düştüğünü ve okulu daha az sevdiğini, bu kadar fazla dersi ve öğretmeni kaldıramadıklarını, ders kitaplarını birbirine karıştırdıklarını belirtmektedirler. Nitekim, 5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen, Türkçe ve İngilizce notlarının dağılımı, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 2011-12 eğitim-öğretim yılına kıyasla daha düşüktür ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencileri etkileyen bir diğer önemli gelişme, "4+4+4" düzenlemesinin öğrencilerin eğitim hayatlarında yol açtığı belirsizliktir. Öğrencilerin önemli bir bölümü 2012-13 eğitim-öğretim yılında okul değiştirmemiş olsalar da, sonraki yıl hangi okula gideceklerini bilmediklerini belirtmektedirler. Bu durum, okul dönüşümlerinin yeterince planlama yapılmadan ve öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyebilecek bir şekilde gerçekleştirilmekte olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

Okul değiştiren ve değiştirmeyen öğrencilerin özellikleri karşılaştırıldığında, okul değiştiren öğrencilerin değiştirmeyen öğrencilere kıyasla, sınırlı da olsa daha avantajlı bir sosyoekonomik altyapıdan geldikleri göze çarpmaktadır. Bu durum, görece olarak avantajlı sosyoekonomik konumdaki ailelerin eğitim sistemindeki dönüşümü bir çeşit okul seçme fırsatına dönüştürdüğü izlenimini yaratmaktadır. Ancak genel olarak, öğrenciler okul değiştirsün veya değiştirmesün, 4. sınıftan 5. sınıfa ortalama notlarda gerileme görülmektedir.

"4+4+4" düzenlemesi sonucunda okulların işleyişi önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Tam gün öğretim veren okulların sayısı azalmış ve 2012-13 eğitim-öğretim yılında sabahçı ve özellikle öğlenci olan öğrencilerin akademik başarıları, tam gün öğretim alan öğrencilere kıyasla yaşanan dönüşümden daha fazla etkilenmiştir. Örneğin, 5. sınıfların İngilizce notu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğretim türüne göre farklılaşmazken, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında tam gün öğretim veren okullarda eğitim alan öğrencilerin İngilizce notu ikili öğretim veren okullardaki öğrencilere kıyasla daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu değişikliğe ek olarak seçmeli derslerin ders çizelgelerine eklenmesi öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin uzamasına ve özellikle ikili eğitim yapan okullarda okulun çok erken saatlerde başlayıp çok geç

saatlerde bitmesine yol açmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak, sabahçıların kahvaltısı ve öğlencilerin öğle yemeği yemesinin güçleştiği gözlemlenmektedir.

Ekonometrik incelemeler, “4+4+4” düzenlemesinin yaşama geçirildiği 2012-13 eğitim-öğretim yılında derslerin boş geçmesi nedeniyle öğrencilerin akademik başarılarının gerilediğine işaret etmektedir. Bu durum, 5. sınıflarda 2012-13 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmenlerinin yerini branş öğretmenlerinin almış olması; ancak her ders için ilgili branş öğretmenin okullarda bulunmaması veya bu dersler için görevlendirilen geçici sözleşmeli öğretmenlerin eğitim-öğretim yılını tamamlamadan okullarından ayrılmış olmaları ile ilişkili olabilir. Öğrencilerin akademik başarısının yüksek tutulabilmesi için derslerin yetkin öğretmenler tarafından verilmesinin ve boş geçmemesinin sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Benzer biçimde, ekonometrik incelemeler, “4+4+4” düzenlemesinin yaşama geçirildiği 2012-13 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin okul memnuniyetinin okullarda rehberlik servisi bulunması, okulun geniş bir bahçesinin bulunması, okulun tam gün öğretim vermesi ve olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri ile yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretim sisteminin dönüşümünde olduğu bu dönemde okullarda rehberlik servisinin bulunması ve verimli biçimde çalışması öğrencilerin bu dönemi daha az güçlüklerle atlatalmalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca, okul binası inşasına hız verilmesi, eğitim-öğretim sisteminde ikili öğretim veren okulların sayısının azaltılması ve bu yolla okul bahçelerine kurulan prefabrik sınıfların kaldırılarak okul bahçelerinin genişlemesi öğrencilerin okul memnuniyetini yukarı çekebilecek diğer politika adımları olabilir. Öğrencilerin okul memnuniyeti için bir diğer önemli etken olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileridir. Bu nedenle, Türkiye’de 5. sınıflarda hizmet veren branş öğretmenlerinin 5. sınıf yaş grubu ile çalışmak konusunda desteklenmesi gerekliliği öne çıkan bir gereksinim olarak görünmektedir.

Seçmeli derslere ilişkin olarak, öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmesi sürecinde aksaklıklar yaşandığı göze çarpmakta; müdürler ve öğretmenlerin farklı yöntemlerle öğrencileri ve aileleri yönlendirdikleri bulgulanmaktadır. Bu koşullar altında “seçilen seçmeli dersler” ile “alınan seçmeli dersler” arasında fark olması kaçınılmaz hale gelmektedir. Okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bu yönlendirmenin seçmeli derslerin mantığıyla uyumadığını belirtmek gerekir.

Seçmeli derslerin uygulanması aşamasında vurgulanması gereken önemli noktalardan biri, bu derslerde öğrenci ve öğretmen devamsızlığının diğer derslere göre daha yoğun olmasıdır. Seçmeli derslerin önemli bir bölümü 2012-13 eğitim-öğretim yılı boyunca verimli biçimde işlenememiştir. Bu sorunun altında yatan temel etkenin öğretmen bulunmaması olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, okulların mekansal ve mali imkanlarının yeterli olmaması, “4+4+4” düzenlemesinin okullarda tetiklediği tadilat süreci ve öğrencilerin kendi inisiyatifleri ile bu derslere girmemesi de derslerin işlenmesinin önüne geçen diğer etkenler olarak dikkat çekmektedir.

Ayrıca, özellikle Matematik Uygulamaları ve İngilizce seçmeli derslerinde, ilgili zorunlu dersin tekrarı yapılması ve test çözülmesi; Kur’an-ı Kerim dersinde ise genellikle “bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi” yöntemiyle ders işlenmesi söz konusudur. Seçmeli derslerin bir diğer önemli sonucu, 5. sınıflar için kulüp faaliyetlerinin neredeyse tamamen ortadan kalkmış olmasıdır.

Bu araştırmanın temel sınırlılıklarından biri bulguların sadece öğrencilerden toplanan nicel ve nitel verilerin incelenmesi sonucunda üretilmiş olmasıdır. Ancak, bu araştırmanın bulguları, “4+4+4” düzenlemesini okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerden toplanan veriler temelinde inceleyen başka bir araştırmanın bulgularıyla önemli ölçüde örtüşmektedir: Çelik vd. (2013) “4+4+4” düzenlemesine ilişkin izleme ve değerlendirme çalışmalarında 46 okulda, 52 yönetici

ve 104 öğretmen ile derinlemesine görüşmelerde bulunmuştur ve altı ilde toplam 53 veli ile odak görüşmesi yapmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ilk ve ortaokulların tamamen ayrılmadığı ve dönüşüm sürecinde sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Ancak, ayrılmış okullar arasındaki mesafenin az olması ve/veya okulların yeterli fiziki mekanları bulunması durumunda okulların dönüşüm sürecini görece sorunsuz geçirdiği bulgulanmaktadır. Çelik vd. (2013) okul dönüşümü sürecinin beraberinde ciddi öğretmen açığı ortaya çıkardığını ve bu açığın ücretli öğretmenlerle giderilmeye çalışıldığını, ayrıca 5. sınıfların ortaokula dahil edilmesi ile birlikte birçok okulda branş öğretmeni sıkıntısının yaşandığını bildirmektedir. Ek olarak, Çelik vd. (2013) okul dönüşümleri sürecinde derslik gereksiniminin karşılanması için okullarda tüm fiziki imkanların kullanıldığını; sınıf öğretmenlerinin norm fazlası olmaması ve seçmeli derslerin işlenebilmesi için önceden derslik olarak kullanılmayan yerlerin (koridor, kantin, depo, müdür ve müdür yardımcısı odası vb.) dersliğe çevrildiğini bulgulanmaktadır. Ders saatlerinin uzaması, başlangıç ve bitiş saatleri ve seçmeli derslere ilişkin Çelik vd. (2013)'nin ve bu araştırmanın bulguları da önemli ölçüde örtüşmektedir: 5. sınıf öğrencileri günde yedi veya sekiz saat ders almaya hazır değildiler; son saatlerde derslerin verimi düşmekte ve öğrenciler sıkılmaktadır. Öğlenci grupların geç saatlerde okuldan ayrılmalarda ciddi sorunları beraberinde getirmektedir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin yönlendirmesi seçmeli ders sürecinde belirleyici olmaktadır ve seçmeli dersler öğretmen açığı nedeniyle aksamıştır.¹³

Bu araştırmanın bulguları sonucunda, "4+4+4" düzenlemesinin öğrenci başarısını ve okul memnuniyetini gözetecek biçimde sürdürülebilmesi için şu temel öneriler ortaya konulmaktadır: 1) İkili öğretim veren okulların sayısı hızla azaltılmalı ve bu amaçla okul inşaatı için yatırımlara hız verilmelidir. 2) İlkokullardan ortaokullara geçen öğrencilerin sosyal çevreleri önemli ölçüde değişmektedir ve bu değişim öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Ancak okullarda rehberlik servisi bulunması öğrencilerin okul memnuniyetleri ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle ortaokullarda rehberlik servisleri yaygınlaştırılmalıdır. 3) Benzer biçimde ilkokullardan ortaokullara geçen öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkileri okul memnuniyetleri ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bu nedenle, branş öğretmenlerine bu yaş grubundaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olacak destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve yaşama geçirilmesi gerekmektedir. 4) Bulgular, 2012-13 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda derslerin boş geçmesinin öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğine işaret etmektedir. Derslerin boş geçmesinin altında yatan temel nedenlerden biri boş geçen derslerin branş öğretmenlerinin okullarda bulunmaması olabilir. Bu nedenle, her okulda derslerin verimli biçimde işlenebilmesini sağlayacak sayıda ve nitelikte branş öğretmenin bulunması gerekmektedir. 5) Seçmeli derslere ilişkin olarak öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi süreçlerinde aksaklıklar olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca okullarda seçmeli derslerin, özellikle öğretmen bulunmaması nedeniyle, sık sık boş geçtiği bildirilmektedir. Bu nedenle, öğrenci ve velilerin bilgilendirilme sürecinin iyileştirilmesi ve her seçmeli dersin seçilebilmesi ve verilebilmesine uygun fiziki ve insan kaynağı koşullarının okullarda sağlanması gerekmektedir.

Son olarak, yukarıda bahsedilen öneriler doğrultusunda atılacak adımların 2013-14 eğitim-öğretim yılında ortaokula geçen veya devam eden öğrencilerin akademik başarısını ve okul memnuniyetini artırma olasılığı bulunmakla beraber, bu araştırma, "4+4+4" düzenlemesine ilişkin olarak sınırlı sayıda bulguyu, önemli kısıtlılıklarla incelemektedir. Bu nedenle, "4+4+4" düzenlemesine ilişkin araştırmaların hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bizzat gerçekleştirilmesi hem de bağımsız araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecek araştırmaların desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

13 Çelik vd., 2013.

KAYNAKLAR

- Alsbaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25.
- Bedard, K., & Do, C. (2005). Are middle schools more effective? The impact of school structure on student outcomes. *Journal of Human Resources*, 40(3), 660-682.
- Bray, M. (2008). *Double-shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness* (Vol. 90): Commonwealth Secretariat.
- Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing Achievement between K-8 and Middle Schools: A Large Scale Empirical Study. *American Journal of Education*, 114(1), 101-135.
- Çelik, Z., Boz, N., Gümüş, S. & Taştan, F. (2013). *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Dhuey, E. (2013). Middle school or junior high? How grade level configurations affect academic achievement. *Canadian Journal of Economics/Revue Canadienne D'économique*, 46(2), 469-496.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2013). *Eğitim İzleme Raporu 2012*.
- Franklin, B. J., & Glascock, C. H. (1998). The Relationship between Grade Configuration and Student Performance in Rural Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 14(3), 149-153.
- Gulesci, S., & Meyersson, E. (2012). 'For the Love of the Republic' Education, Religion, and Empowerment.
- Hough, D. L. (1995). The Elemiddle School: A Model for Middle Grades Reform. *Principal*, 74(3), 6-9.
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M., & Koç, İ. (2009). The impact of schooling on the timing of marriage and fertility: Evidence from a change in compulsory schooling law.
- Kırdar, M. G., Dayıoğlu, M., & Koç, İ. (2011). The Effect of Compulsory Schooling Laws on Teenage Marriage and Births in Turkey.
- Linden, T. (2001). *Double-shift secondary schools: Possibilities and issues*. World Bank Washington, DC.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*.
- OECD. (2007). *Reviews of National Policies for Education Basic Education in Turkey*.
- Rockoff, J. E., & Lockwood, B. B. (2010). Stuck in the middle: Impacts of grade configuration in public schools. *Journal of Public Economics*, 94(11), 1051-1061.
- Schwartz, A. E., Stiefel, L., Rubenstein, R., & Zabel, J. (2011). The path not taken: How does school organization affect eighth-grade achievement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 293-317.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65(2), 507-522.
- Seller, W. (2004). Configuring schools: A review of the literature.
- Todd, P. E., & Wolpin, K. I. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *The Economic Journal*, 113(485), F3-F33.
- Wihry, D. F., Coladarci, T., & Meadow, C. (1992). Grade span and eighth-grade academic achievement: Evidence from a predominantly rural state. *Journal of Research in Rural Education*, 8(2), 58-70.

EKLER

EK 1: 1. FAZ ANKETİ

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_1.faz_anket.pdf

EK 2: 2. FAZ ANKETİ

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_2.faz_anket.pdf

EK 3: 3. FAZ ANKETİ

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_3.faz_anket.pdf

EK 4: NİTEL ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_gorusme_protokolu.pdf

EK 5: İSTATİSTİKSEL EK

erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Statistical_Appendix%20%282%29.pdf

KOORDİNASYON GÜLŞAH GÜRKAN, M. ALPER DİNÇER, KATKIDA BULUNANLAR ELA HASANOĞLU,
SEVİM ÇONKA, IŞIL ORAL, IŞIK TÜZÜN, YAYINA HAZIRLAYANLAR DENİZ AKSAY, AYŞEGÜL TAŞITMAN,
SÜPERVİZYON SUAT KARDAŞ, BATUHAN AYDAGÜL

YAPIM MYRA

KOORDİNASYON ENGİN DOĞAN, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI RAUF KÖSEMEN, SAYFA TASARIMI GÜLDEREN
RENÇBER ERBAŞ

BASKI İMAK OFSET

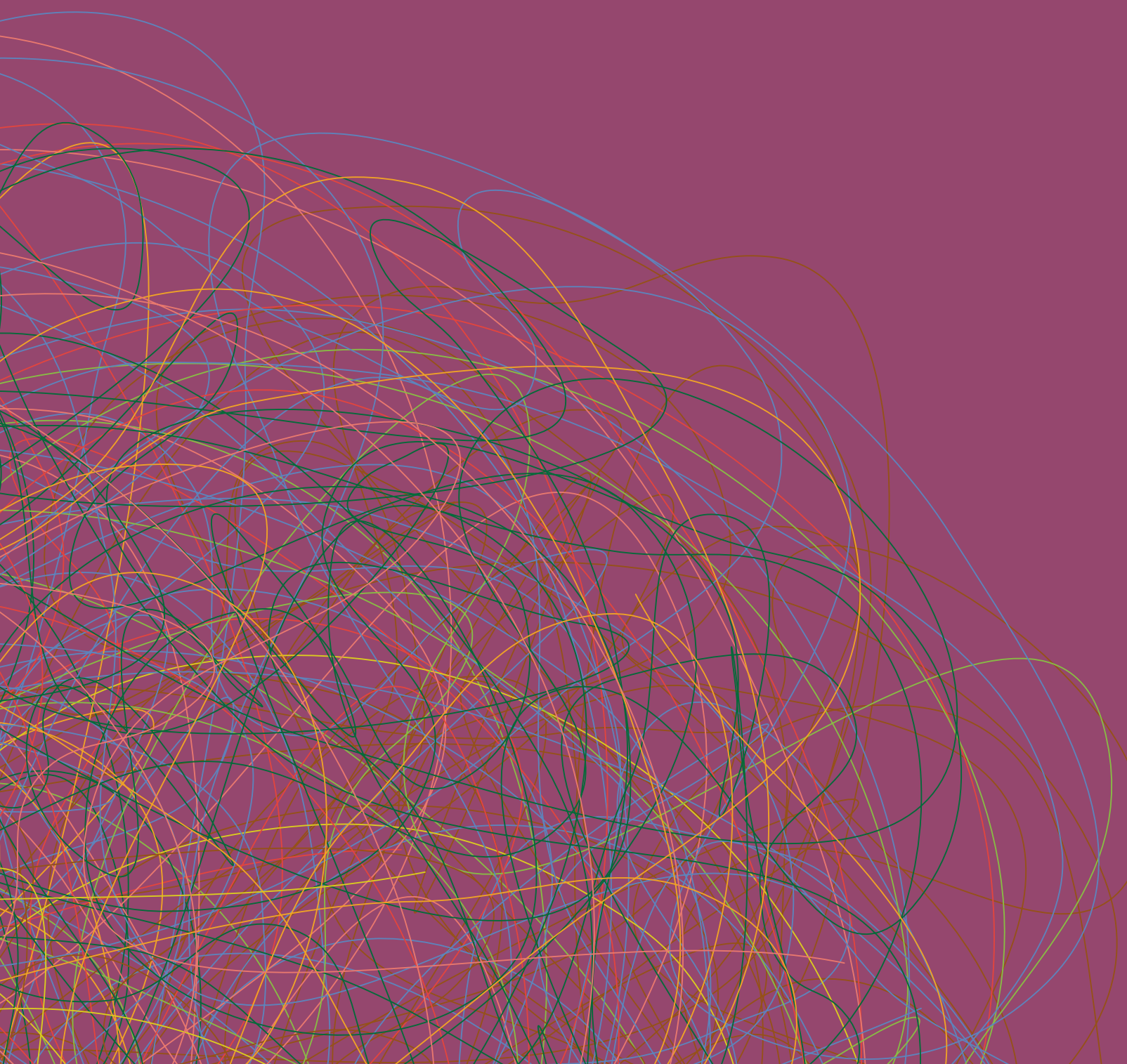
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye karşısı) No: 1

Yenibosna-Bahçelievler / İSTANBUL

T 0212 656 49 97 F 0212 656 29 26

ISBN 978-605-4348-68-8

İSTANBUL, MART 2014





EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

Bankalar Caddesi
Minerva Han No 2 Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 05 42
F +90 (212) 292 02 95

erg.sabanciuniv.edu

ISBN 978-605-4348-68-8