

**ÖĞRENCİLER VE AİLELERİ AÇISINDAN
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI: SOSYOLOJİK
BİR ARAŞTIRMA**

Şakir GÜLDER
191154201

DOKTORA TEZİ
Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ferhat DEĞER

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temmuz, 2025

**ÖĞRENCİLER VE AİLELERİ AÇISINDAN
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI: SOSYOLOJİK
BİR ARAŞTIRMA**

Şakir GÜLDER
191154201
ORCID: 0000-0003-0360-1357

DOKTORA TEZİ
Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ferhat DEĞER

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temmuz, 2025



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ŞAKİR GÜLDER'ın "Öğrenciler ve Aileleri Açısından Yükseköğretim Kurumları Sınavı: Sosyolojik Bir Araştırma" başlıklı tezi 03.07.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	Dr.Öğr.Üyesi Ferhat DEĞER (Danışman) Maltepe Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Nurgün OKTİK Maltepe Üniversitesi	
Üye	Prof.Dr.Halil Saim PARLADIR İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	
Üye	Doç.Dr. Sait GÜLSOY Atatürk Üniversitesi	
Üye	Dr.Öğr.Üyesi Ceren ALKAN Maltepe Üniversitesi	

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Doktora tezimin hazırlanma sürecinde bilgi birikimini, zamanını ve emeğini benimle paylaşan; katkı ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ferhat DEĞER'e,

Doktora çalışmalarına başlama aşamasında bana destek olan, cesaret veren ve tüm süreci yakından takip ederek çok değerli katkılar sunan Prof. Dr. Nurgün OKTİK'e, Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak çalışmanın gelişimine büyük ilgi gösteren, yönlendirmeleriyle araştırmaya önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Halil Saim PARLADIR'a,

Tez savunmamda görev almayı kabul ederek değerlendirme ve önerileriyle çalışmama kıymetli katkılar sunan Doç. Dr. Sait GÜLSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Ceren ALKAN'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimde kullandığım verilerin toplanmasında süreci kolaylaştıran değerli katkıları için, başta kıymetli mesai arkadaşım Vedat TEZBİTEN olmak üzere tüm dostlarıma; Doktora çalışmalarına başladığım ilk günden itibaren yanımda olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen eşim ve kızlarıma en içten şükranlarımı sunarım.

Şakir GÜLDER

Temmuz 2025

ÖZET

ÖĞRENCİLER VE AİLELERİ AÇISINDAN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI: SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Şakir Gülder

Doktora Tezi

Sosyoloji Anabilim Dalı

Sosyoloji Doktora Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ferhat Değer

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2025

Bu araştırmanın amacı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecini öğrenciler ve ailelerinin deneyimleri, görüşleri ve düşünceleri doğrultusunda sosyolojik bir perspektiften incelemek ve bireyler ile aileler üzerindeki çok boyutlu etkilerini toplumsal bağlamda değerlendirmektir. Araştırma, sıralı açıklayıcı karma teknik kullanılarak gerçekleştirilmiş; nicel veri toplama ve analiz süreciyle başlamış, ardından elde edilen nicel bulgular nitel veri toplama ve analiz teknikleriyle derinlemesine açıklanmıştır. Nicel aşamada tarama modeli, nitel aşamada ise yorumsamacı yaklaşım tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve 2024 YKS'ye hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin aileleri, nitel çalışma grubunu ise 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve 2024 YKS'ye hazırlanan 12. sınıf öğrencileri ve aileleri oluşturmuştur. Örneklem belirleme sürecinde “tabakalı örneklem” kullanılırken, nitel çalışma grubunun seçimi için “amaçlı örneklem” tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, SPSS 21 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin veriler, kişisel bilgi formu ile toplanmış ve frekans ile yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler için içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular ilgili temalar çerçevesinde yorumlanarak sunulmuştur.

Araştırma bulguları, üniversiteye geçiş motivasyonlarının ekonomik, bireysel ve toplumsal etkenler temelinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Yükseköğretime geçişin büyük ölçüde sınav sonuçlarına dayalı olması, öğrenciler ve aileler tarafından fırsat eşitliği açısından eleştirilmekte; ancak mevcut koşullarda sistemin değiştirilmesinin zorluğu, alternatif modellere yönelik çekinceleri beraberinde getirmektedir. YKS hazırlık sürecinde öğrenciler ağırlıklı olarak bireysel çalışma yöntemlerine yönelmekte, bunu özel kurslar ve destekleme-yetiştirme kursları izlemektedir. Bu süreçte öğrenciler; içsel baskı, motivasyon kaybı, sağlık sorunları ve yalnızlık gibi bireysel zorluklar yaşamakta; aynı zamanda sosyal çevreden uzaklaşmakta ve kişisel ilgi alanlarını ihmal etmektedir. Sınav süreci, yalnızca öğrencileri değil, aileleri de etkilemekte; ailelerin yaşam ritmini sınava göre şekillendirmekte, sosyal faaliyetlerini sınırlamakta ve ekonomik yüklerini artırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim ve Aile, Yükseköğretim, Yükseköğretim Kurumları Sınavı.

ABSTRACT

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS EXAM FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS AND THEIR FAMILIES: A SOCIOLOGICAL RESEARCH

Şakir Gülder

PhD Thesis

Department of Sociology

Sociology PhD Programme

Advisor: Dr. Lecturer. Dr. Öğr. Ferhat Değer

Maltepe University Graduate School of Education, 2025

The aim of this study is to examine the Higher Education Institutions Entrance Exam (YKS) preparation process from a sociological perspective in line with the experiences, opinions and thoughts of students and their families and to evaluate its multidimensional effects on individuals and families in a social context. The research was conducted using sequential explanatory mixed technique; it started with the quantitative data collection and analysis process, and then the quantitative findings obtained were explained in depth with qualitative data collection and analysis method. The survey model was preferred in the quantitative phase and the phenomenological model was preferred in the qualitative phase. The population of the quantitative part of the study consists of the families of 12th grade students studying in public secondary education institutions in Adapazarı district of Sakarya province in the 2023-2024 academic year, who are preparing for the 2024 YKS, and the qualitative study group consists of 12th grade students studying in public secondary education institutions in Adapazarı district of Sakarya province in the 2023-2024 academic year who are preparing for the 2024 YKS and their families. While "stratified sampling method" was used in the sample determination process, "purposive sampling method" was preferred for the selection of the qualitative study group. The quantitative data of the study were analyzed using the SPSS 21 software. Data on the participants were collected using a personal information form and analyzed using descriptive statistical methods, including frequency and percentage distributions.

Qualitative data were analyzed by content analysis method and the findings were interpreted and presented within the framework of relevant themes.

Research findings reveal that motivations for transition to university are shaped by economic, personal and social factors. The fact that transition to higher education is largely based on exam results is criticized by students and families in terms of equality of opportunity. However, the difficulties in changing the system under current conditions raise concerns about alternative models. In the YKS preparation process, students predominantly turn to self-study methods, followed by private courses and support and training courses. In this process, students experience individual difficulties such as internal pressure, loss of motivation, health problems and loneliness; at the same time, they move away from the social environment and neglect their personal interests. The exam process affects not only students but also families, shaping their rhythm of life according to the exam, limiting their social activities and increasing their economic burden.

Keywords: Education, Sociology of Education, Education and Family, Higher Education, Higher Education Institutions Entrance Exam.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	13
1.2. Amaç	18
1.3. Önem	20
1.4. Varsayımlar	21
1.5. Sınırlıklar	21
1.6. Tanımlar	22
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	23
2.1. Eğitim Kurumuna Sosyolojik Bakış	23

2.1.1. Düünden bugüne eğitim kurumundaki değişim ve neoliberal dönüşüm	23
2.1.2. Neoliberalizmin Türk eğitim sistemine yansımaları	29
2.1.3. Sosyolojik kurumlar olarak aile ve eğitim	31
2.1.4. Eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimi: Bourdieu'nün kuramsal yaklaşımı ..	33
2.2. Yükseköğretim	43
2.2.1. Yükseköğretime erişim	50
2.2.1.1. Yükseköğretime erişimde fırsat eşitliği	51
2.2.1.2. Erişimde fırsat eşitliği politikaları	54
2.2.1.3. Türkiye’de yükseköğretime erişim	56
2.2.2. Yükseköğretime geçiş uygulamaları	61
2.2.2.1. Uluslararası örneklerde yükseköğretime geçiş modelleri	61
2.2.2.2. Türkiye’de yükseköğretime geçiş	67
2.2.2.3. Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması: standart testler	72
3. YÖNTEM	77
3.1. Araştırma Modeli	77
3.1.1. Araştırmanın evreni örnekleme ve çalışma grubu	80
3.1.2. Karma teknik araştırması ve çalışma grupları	81
3.2. Veri Toplama Araçları	89
3.2.1. Nicel verilerin toplanması	89
3.2.2. Nitel verilerin toplanması	92

3.2.3. Veri toplama süreci	92
3.3. Verilerin Analizi	93
3.3.1. Nicel verilerin analizi	93
3.3.2. Nitel verilerin analizi	93
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	95
4.1. Yükseköğretim Talebi	95
4.1.1. Üniversiteye geçiş nedenleri	95
4.1.2. Günümüzde yükseköğretimin değeri ve gerekliliği	100
4.1.3. Yükseköğretim bölüm tercihi dinamikleri	105
4.2. Yükseköğretime Geçiş Sistemi: Sınav Olgusu	109
4.2.1. Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması	109
4.2.2. YKS yerine uygulanabilecek alternatif sistemler	114
4.2.3. YKS'nin yapısal ve işlevsel özellikleri	119
4.3. Yükseköğretime Geçiş: Sınava Hazırlık Stratejileri	130
4.3.1. YKS hazırlık sürecinde tercih edilen kurumlar/ yöntemler	131
4.3.2. YKS hazırlık sürecinde okulların rolü	141
4.3.3. YKS hazırlık sürecinde özel öğretim kurumlarının rolü	146
4.3.4. YKS hazırlık sürecinde başarının belirleyicileri	151
4.3.5. YKS hazırlık sürecinde başarı taktikleri	155
4.4. Sınava Hazırlık Sürecinde Öğrenciler	159

4.4.1. Sınava hazırlık sürecinin öğrencilerin günlük yaşamına yansımaları.....	159
4.5. Sınava Hazırlık Sürecinde Aileler.....	167
4.5.1. Sınava hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin bulgular	167
4.5.2. Sınav sürecinin aile yaşantısına yansımaları.....	174
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	183
KAYNAKÇA.....	197
EKLER.....	242
Ek 1- Derinlemesine Görüşme Formu (Öğrenci)	242
Ek 2- Derinlemesine Görüşme Formu (Veli)	245
Ek 3- Ailelerin Yükseköğretim Kurumları Sınavına İlişkin Görüşleri Anket Formu.....	248
Ek 4- Araştırma İzni	256
ÖZ GEÇMİŞ.....	257

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dünya Çapında Kabul Sistemleri Tipolojisi.....	62
Tablo 2. Yükseköğretime Geçiş Uygulamalarında Öne Çıkan Değişiklik Gerekçeleri..	71
Tablo 3. Araştırmanın Nicel Örneklem Grubuna İlişkin Sayısal Veriler.....	82
Tablo 4. YÖK Verilerine Göre Okul Türlerine Göre YKS'ye Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları	83
Tablo 5. Nicel Araştırma Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler	85
Tablo 6. Nitel Araştırma Katılımcı Profili (Öğrenci).....	87
Tablo 7. Nitel Araştırma Katılımcı Profili (Veli).....	88
Tablo 8. Öğrencilerin Üniversite Talebinin Nedenleri ne İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri	95
Tablo 9. Öğrencilerin Üniversite Talebinin Nedenlerine İlişkin Ailelerin Görüşleri	98
Tablo 10. Günümüzde Üniversitenin Değeri ve Gerekliliği	100
Tablo 11. Günümüzde Üniversitenin Değeri ve Gerekliliğine İlişkin Ailelerin Görüşleri	103
Tablo 12. Bölüm Tercihi Dinamiklerine İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri .	105
Tablo 13. Öğrencilerin Meslek Seçim Kriterleri ile İlgili Ailelerin Görüşleri	108
Tablo 14. Yükseköğretime Geçişte Sınav Uygulamasına İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri	110
Tablo 15. Yükseköğretime Geçişte Sınav Uygulamasına İlişkin Ailelerin Görüşleri .	112

Tablo 16. Yükseköğretime Geçişte Alternatif Sistemler Hakkında Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri	115
Tablo 17. Yükseköğretime Geçişte Alternatif Sistemlere İlişkin Ailelerin Görüşleri .	117
Tablo 18. YKS'nin Yapısal ve İşlevsel Özelliklerine İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri	120
Tablo 19. Ailelere Göre YKS'nin Olumlu Yanları	126
Tablo 20. Ailelere Göre YKS'nin Olumsuz Yanları.....	127
Tablo 21. YKS'nin Yapısal ve İşlevsel Özelliklerine İlişkin Ailelerin Görüşleri	128
Tablo 22. Sınav Hazırlık Yöntemleri: Tercih Edilen Kurumlar/Yöntemler	131
Tablo 23. Öğrencilerin YKS'ye Hazırlık Yöntemleri.....	136
Tablo 24. Özel Öğretim Kurslarını Tercih Nedenlerine İlişkin Ailelerin Görüşleri....	137
Tablo 25. Özel Ders Tercih Nedenlerine İlişkin Ailelerin Görüşleri.....	137
Tablo 26. Öğrencilerin Sınava Hazırlık Kurslarına Katılma Süreleri.....	138
Tablo 27. Öğrencilerin Özel Ders Alma Süreleri.....	139
Tablo 28. Okul Yaşantısı ve YKS Hazırlık Süreci	141
Tablo 29. Sınava Hazırlık Sürecinin Okul Eğitimine Etkileri	144
Tablo 30. YKS Hazırlık Sürecinde Okula Devam Durumu.....	145
Tablo 31. YKS Hazırlık Sürecinde Özel Öğretim Kurumlarının Rolüne İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri	147
Tablo 32. Özel Öğretim Kurslarının Öğrenci Başarısındaki Rolüne İlişkin Ailelerin Görüşleri	149
Tablo 33. Başarının Belirleyicilerine İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri.....	151

Tablo 34. Başarının Belirleyicilerine İlişkin Ailelerin Görüşleri.....	153
Tablo 35. Mezuna Kalmaya İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri.....	155
Tablo 36. Mezuna Kalma ile İlgili Ailelerin Görüşleri.....	156
Tablo 37. YKS Başarısızlığı Sonrası Ailelerin Alternatif Planları	157
Tablo 38. Sınava Hazırlık Sürecinin Öğrencilerin Günlük Yaşamına Yansımalarına İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri	159
Tablo 39. Sınava Hazırlık Sürecinin Fiziksel ve Psikolojik Etkileri	163
Tablo 40. Sınav Sonrası Ailelerin Endişe Kaynakları	164
Tablo 41. Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Ailelerin Görüşleri.....	164
Tablo 42. Sınava Hazırlık Sürecinin Sosyal Yaşama ve Aile Yaşamına Etkileri ile İlgili Ailelerin Görüşleri	165
Tablo 43. Ailelerin Hazırlık Sürecine Etkilerine İlişkin Öğrenci ve Ailelerin Görüşleri	167
Tablo 44. Ailenin Eğitim ve Kariyer Durumunun YKS Sürecine Etkisi.....	171
Tablo 45. Ailelerin Eğitime Katılımına İlişkin Görüşler	171
Tablo 46. Sınavın Aile Yaşamına Etkisi Üzerine Öğrenci ve Ailelerin Görüşleri	174
Tablo 47. Sınava Hazırlık Kursu İçin Yapılan Harcamalar	177
Tablo 48. Özel Ders İçin Yapılan Harcamalar	177
Tablo 49. Sınava Hazırlık Kursu ve Özel Ders Harcamaları Dışındaki Sınava Hazırlık Harcamaları.....	178
Tablo 50. Ailelerin Sınav Sürecine Katılımına ve Yaşantılarına Etkilerine Yönelik Görüşleri	179

Tablo 51. Sınav Sürecinin Aile İçi İletişime ve Başarıyı Anlamlandırmaya Etkileri.. 180



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dünya geneli yükseköğretim kayıt oranı (% Brüt) 1970-2024	45
Şekil 2. Türkiye'de Yıllara Göre Üniversite Sayısı Dağılımı	47
Şekil 3. Yükseköğretim mezunlarının nüfusa oranı (1990-2024)	48
Şekil 4. Yükseköğretim mezunlarının (25-34 yaş arası) genel nüfusa oranı	48
Şekil 5. Yıllara göre YKS'ye başvuran ve yerleşen aday sayıları	49
Şekil 6. 25-34 yaş grubunda ortaöğretim ve yükseköğretime katılımın gelişimi (2000-2018)	56
Şekil 7. Türkiye'de 2000-2021 yılları arasında yükseköğretimde okullaşma oranı	58
Şekil 8. Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Sistemi	69
Şekil 9. Karma Teknik Boyutları	78
Şekil 10. Açıklayıcı Sıralı Model	78
Şekil 11. Anket Geliştirme Süreci	89
Şekil 12. Anketlerin Uygulanma Süreci	90
Şekil 13. Nitel Araştırma Stratejisi	94

KISALTMALAR

AİHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
AL	: Anadolu Lisesi
AOBP	: Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı
SBL	: Sosyal Bilimler Lisesi
AYT	: Alan Yeterlilik Testi
DTÖ	: Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organization- WTO)
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursu
EU	: Avrupa Birliği (European Union)
FL	: Fen Lisesi
GATS	: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (General Agreement On Trade In Services)
IMF	: Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund)
ISCED	: Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
OBP	: Ortaöğretim Başarı Puanı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYS	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SES	: Sosyoekonomik Statü
SKH	: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization)
ÜSS	: Üniversitelerarası Seçme Sınavı
ÜSYM	: Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YÖS	: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

1. GİRİŞ

Türkiye'de eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreci, farklı açılardan eleştirel değerlendirmelere konu olmaktadır. Temel eğitimden ortaöğretime geçişte uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), yalnızca bir üst öğrenim düzeyine yerleştirme aracı olmanın ötesinde; fırsat eşitliği, toplumsal adalet ve yapısal eşitsizliklerin yeniden üretimi bağlamında da çok yönlü değerlendirilmektedir. Bu sınavların öğrenciler ve aileler üzerinde yarattığı sosyal, ekonomik ve psikolojik baskıların giderek artması, bireyciliği ve rekabeti önceleyen sınav temelli yapının, eğitimin toplumsal işlevlerini zayıflatan neoliberal politikalarla örtüştüğü yönündeki eleştirileri daha görünür kılmaktadır.

Bu tez, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecini, öğrenciler ve ailelerinin deneyim ve görüşleri doğrultusunda sosyolojik bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, öğrencilerin yükseköğretimi talep etme nedenleri, sınav sistemine ilişkin değerlendirmeleri, sürece dair izledikleri stratejiler ile akademik ve sosyal yaşantıları ele alınmıştır. Ayrıca, ailelerin bu süreçteki rolleri ile sınavın aile içi ilişkiler ve dinamikler üzerindeki etkileri de toplumsal bağlamda analiz edilmiştir.

Bu araştırmada, YYS sürecini sosyolojik olarak anlamlandırmak amacıyla Pierre Bourdieu'nün alan, sermaye ve habitus gibi temel kavramlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin ve ailelerin sınav sürecindeki tutumları, stratejileri ve kaynaklara erişimleri; sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında incelenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ve ailelerin sınava ve üniversiteye bakışları, habitus kavramı doğrultusunda ele alınmış; bu tutumların, içinde bulundukları sosyal çevre ve geçmiş deneyimlerle şekillendiği değerlendirilmiştir.

Dünya genelinde, özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim erişiminin artması, yükseköğretime yönelik küresel talebi önemli ölçüde artırmıştır. 2021'de yükseköğretime kayıtlı öğrenci sayısı 220 milyona ulaşarak 2000 yılındaki sayının iki katını aşmıştır. 2030'a kadar bu sayının 380 milyona ulaşması beklenmektedir (Murthi ve Bassett, 2022).

Türkiye’de ise son iki yıldaki düşüşe rağmen, uzun vadeli eğilimde yükseköğretime yönelik talebin sürekli arttığı görülmektedir (YÖK, t.y.a).

Yükseköğretime yönelik talebi belirleyen faktörlere ilişkin geniş bir literatür bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda bu faktörler, genellikle ekonomik, bireysel ve sosyal boyutlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Literatür bulguları, öğrencilerin üniversite tercihlerinde en belirleyici unsurun ekonomik beklentiler olduğunu ortaya koymaktadır. Yükseköğretim, kariyer yatırımı, meslek edinme ve yaşam standardını yükseltme aracı olarak değerlendirilmekte; bu yaklaşım, eğitimi bireysel ve toplumsal düzeyde stratejik bir yatırım olarak gören insan sermayesi teorisi ile paralellik göstermektedir (Becker, 1964; Schultz, 1961). Ali ve Jalal (2018), üniversitenin istihdamı belirlemede güçlü bir öngörücü olduğunu belirtirken (s. 79); Saiti ve Prokopiadou (2008), aile gelir düzeyinin yükseköğretime yönelik talepte etkili bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Dom (2019) ise yükseköğretimi, bireysel başarı ve sermaye üretimi açısından neoliberal bireycilik çerçevesinde değerlendirmekte; öğrencilerin üniversiteyi kişisel gelişim ve rekabet avantajı sağlayan bir araç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bireysel nedenler arasında kişisel gelişim, bağımsızlık ve entelektüel merak öne çıkmaktadır (Işığışok, 2019; Oliveira, Vieira ve Vieira,2012; Roy, 2026). Öğrencilerin üniversiteye yükledikleri anlamlar arasında kariyer hazırlığı, sosyal bağlantılar ve hayallerini gerçekleştirme gibi temalar da yer almaktadır (Henderson-King ve Smith, 2006, s. 195; Kennett, Reed ve Lam, 2011). Ayrıca, sosyalleşme ve yeni fikirlerden ilham alma (Barber, Donnelly ve Rizvi, 2013) gibi nedenler bireysel motivasyonları çeşitlendirmektedir.

Toplumsal düzeyde ise üniversite, statü ve prestij kazanımıyla ilişkilendirilmektedir. Jonbekov (2019), üniversitenin "eğitimsiz" damgasını engellediğini belirtirken (s. 1); Durazzi (2013), yükseköğretimi toplumsal yükselmenin aracı olarak görmektedir. Koçyiğit, Eğmir ve Akçıl, 2018, üniversite eğitiminin toplumda zorunlu bir norm hâline geldiğine dikkat çekmektedir (s. 139). McMahon (2020), üniversitenin bireysel kazançların yanı sıra toplumsal refah ve sosyal katkılar sağladığını ifade etmiş; Terziev

ve Vasileva (2022) ise eğitimin bireyleri topluma hazırlayan bir araç olduğunu belirtmiştir.

Bülbül (2021), ailelerin üniversiteyi geleceğe yatırım olarak gördüğünü ve alt sosyoekonomik sınıflarda iş bulma beklentisinin daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur (s. 324-325). Ule, Živodera ve Reymond (2015) da ebeveynlerin, çocukları için güvenli bir gelecek sağlayacak istihdam odaklı bir eğitim beklentisi taşıdığını ifade etmiştir (s. 335). Chan (2016), öğrencilerin bireysel ve faydacı beklentileri ile üniversitelerin toplumsal odaklı idealist amaçları arasında bir uyumsuzluk bulunduğuna dikkat çekmiş; bu farkın azaltılması için politika yapıcılara stratejik önerilerde bulunmuştur (s. 1).

Günümüzde yükseköğretimin değeri, ekonomik ve toplumsal açılardan farklı yönleriyle sorgulanmaktadır. Yükseköğretim düzeyindeki eğitimin ekonomik getirilerinin genel olarak olumlu olduğu belirtilmekle birlikte artan mezun sayısı ve sınırlı istihdam olanaklarının yükseköğretim diplomasının değerini düşürdüğü ve mezunları "eksik yeterlilik" sorunu ile karşı karşıya bıraktığı görüşü de mevcuttur (Bakış, 2015, s. 71; Kurt ve Gümüş, 2020). Bu durum, öğrencileri daha fazla diploma edinmeye yönlendirerek "diploma hastalığı" olarak adlandırılan bir soruna yol açmaktadır (Jonbekov, 2019, s. 1). Diploma enflasyonu, mezun işsizliği ve nitelik uyumsuzluğu gibi sorunlar, yükseköğretimin ekonomik değerine ilişkin eleştirilerin odağında yer almaktadır (Bağcı, 2018; Collins, Cottom ve Stevens, 1979; Çokgezen ve Altun, 2018).

Eğitimin ekonomik getirilerinin ötesinde, bireysel ve toplumsal düzeyde sağladığı faydalar da literatürde kapsamlı biçimde tartışılmaktadır. Bazı araştırmalar, yükseköğretimin bireylerin kişisel becerilerini ve sosyal sorumluluk bilincini geliştirdiğini; bunun da toplumsal uyuma ve refahın artmasına katkı sağladığını ileri sürmektedir (Hill, Hoffman ve Rex, 2005; McMahon, 2020). Ancak çatışmacı teoriler, eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ve ekonomik belirsizliklerin öğrencilerin eğitimden beklentilerini değiştirdiğini ileri sürmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015; Bowles ve Gintis, 2011).

Yükseköğretimde bölüm tercihleri, psikolojik, sosyal ve ekonomik dinamiklerin karmaşık etkileşimiyle şekillenmektedir. Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarıyla

bağımlı psikolojik faktörler, bölüm seçiminde önemli rol oynamaktadır (Korkut-Owen Kıpır, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012; Kuzgun, 2004). Bunun yanında aile, sosyal çevre ve arkadaş etkisi gibi sosyal faktörler de bölüm tercihlerinde belirleyici olabilmektedir (Pimpa ve Suwannapirom, 2008; Raposo ve Alves, 2019).

Ekonomik faktörlerin bölüm tercihlerinde baskın olduğunu, öğrencilerin gelecekteki gelir ve istihdam beklentilerini esas aldığını pek çok araştırma ortaya koymaktadır (Arcidiacono Hotz ve Kang 2012; Wiswall ve Zafar, 2015). Ancak iş gücü piyasasının belirsizliği ve diploma enflasyonu, ekonomik beklentilerin gerçekleşmesini güçleştirmekte, tercih süreçlerini daha karmaşık hale getirmektedir (Jonbekov, 2019). Bu bağlamda yükseköğretimde bölüm tercihleri, kişisel yetenek ve ilgilerin yanında ekonomik ve sosyal beklentilerle şekillenen çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Yükseköğretime geçiş sürecinde, öğrencilerin bireysel tercihleri kadar bu tercihleri şekillendiren yapısal araçlar da belirleyici rol oynamaktadır. Bu çerçevede merkezî sınav sistemleri, yükseköğretime erişimin temel aracı olma işlevini sürdürmektedir. Sınav uygulamasına yönelik değerlendirmeler ise ikili bir yapıya sahiptir. Bir yandan sınavların, bireylerin bilgi ve becerilerini nesnel ölçütlerle değerlendirme imkânı sunduğu; toplumsal iş bölümünün rasyonel biçimde düzenlenmesine imkân tanıdığı ve eşit yarışma koşulları sağladığı ileri sürülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Turan, Yasir ve Çakmak, 2015).

Öte yandan, merkezî sınav sistemine yönelik eleştiriler, büyük ölçüde fırsat eşitliği ve toplumsal adaletin zedelenmesi etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu eleştirilerde, sınavların sosyoekonomik eşitsizlikleri yeniden üreten bir işlev gördüğü, özellikle dezavantajlı grupların yükseköğretime erişimini sınırladığı vurgulanmaktadır (Grant, 2004; Seçkin, 2015). Ayrıca sınav merkezli yapının büyük bir ekonomik sektöre dönüşerek aileler üzerinde maddi baskı yarattığı; bu durumun özellikle düşük gelirli kesimden gelen öğrencileri yapısal olarak dezavantajlı konuma ittiği belirtilmektedir (Okumuş, 2017, s. 73; Özgen, Köşker ve Yalçın, 2014). Literatürde, sınav odaklı sistemin öğrenciler üzerinde erken yaşlardan itibaren yoğun bir baskı oluşturduğu, bireysel farklılıkları göz ardı ettiği ve bilişsel-sosyal gelişimlerini olumsuz etkilediği sıkça dile getirilmektedir (Aydın, 2018; TED, 2010). YÖK, merkezî sınav sisteminin bazı amaçlara ulaşsa da çok

boyutlu değerlendirme açısından ciddi yapısal sorunlar barındırdığını kabul etmektedir. Sistemin yalnızca sınav ve ortaöğretim başarı puanına dayanması, farklı yeteneklerin dışlanmasına yol açmakta; çoktan seçmeli sorular analiz ve ifade becerilerini ölçmede yetersiz kalmaktadır. Aday yoğunluğu nedeniyle uzun yanıtlı sorular uygulanamamakta, standart eksiklikleri ortaya çıkmakta ve sınav dışı nitelikler göz ardı edilmektedir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen, öznel değerlendirme ve dış baskı riskleri gerekçe gösterilerek merkezî yerleştirme uygulamasının sürdürülmesi gerektiği savunulmaktadır (YÖK, 2007, s. 75-76).

Baykal (2005)'a göre, Türkiye'de yükseköğretime geçişte sınavların zorunlu hale gelmesinin temel nedeni, sınırlı eğitim kaynaklarını en verimli şekilde kullanma gerekliliğidir. Yoğun talep ve sınırlı arz karşısında en uygun adayların seçimi kaçınılmaz hâle gelirken; lise notları, referans mektupları ve kura gibi yöntemler adalet sorunları barındırmaktadır. Ortaöğretim başarısının güvenilirliğinin yalnızca sınavla sağlandığı vurgulanmakta; eğitimin tamamlanmadığında etkisini yitiren bir yatırım olması nedeniyle, mevcut koşullarda sınavların en uygulanabilir, rasyonel ve adil seçim aracı olduğu savunulmaktadır (s. 88-89).

Sınavın rekabetçi yapısına odaklanan literatür, merkezî sınavların neoliberal politikaların eğitim alanındaki bir yansıması olduğunu ortaya koymakta ve bu yapının birey ile toplum üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Rekabetçi ortamın, öğrencileri sürekli öne çıkma çabasına ittiği, bunun da üzerlerinde ciddi bir baskı oluşturarak psikolojik açıdan yıpranmalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Kahveci, 2017; Ural, 2016). Eğitim sürecinin sınav başarısına indirgenmesiyle birlikte, öğrenciler erken yaşlardan itibaren yoğun bir rekabet ortamına maruz kalmakta; bu da dayanışma yerine bireyciliği teşvik eden bir kültürün oluşmasına yol açmaktadır (Demirer, 2011; Karabacak, 2010, s. 308).

Sınavların eleyici ve yarışmacı doğası, öğrencilerin gelişimini desteklemekten ziyade onları stres ve kaygı yüklü bir sürecin içine çekmekte; özellikle üniversiteye giriş sınavları “yıpratıcı” ve “tutarsız” olarak nitelendirilmekte ve ciddi duygusal yükler doğurmaktadır (Çakmak, 2019). Neoliberal eleştiriler, sınav sisteminin toplumsal eşitsizlikleri derinleştirdiğini ve dezavantajlı bireyleri dışlayıcı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Akgündüz, 2014; Değirmencioğlu, 2008; Turan vd., 2015).

Bu sistem, öğrencilerin yeteneklerini bütüncül biçimde değerlendirmekte yetersiz kalmakta; eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı becerileri desteklememektedir (Aksoy, 2005; Başaran, 2005; Göktaş, 2008). Sadece çoktan seçmeli sorulara dayalı yapı, öğrencileri 21. yüzyıl becerilerinden mahrum bırakmakta ve mesleki yönelimlerini sınırlamaktadır (Cemaloğlu, 2018; Tanrıkulu, 2009).

Sınav sistemine yönelik bir diğer eleştiri ise, bu uygulamaların yalnızca akademik başarıyı ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencileri sınıflandıran ve toplumsal ayrışmayı yeniden üreten bir mekanizma olarak işlev görmesidir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Ezbere ve eleme odaklı yapısı nedeniyle sınavlar, öğrencilerin gerçek yeteneklerini yansıtmakta yetersiz kalmakta; yarattıkları stres ve kaygı ise bireysel ve toplumsal düzeyde olumsuz psikolojik etkiler doğurmaktadır (Göktaş, 2008, s. 145; Özbudun ve Demirer, 2006, s. 14).

Ezber dayalı ve eleme odaklı yapısı nedeniyle sınavlar, öğrencilerin gerçek yetenek ve kazanımlarını yansıtmada yetersiz kalmaktadır. Bu sistemin yol açtığı yoğun stres ve kaygı ise bireysel ve toplumsal düzeyde psikolojik etkiler doğurmaktadır (Göktaş, 2008). Sosyoekonomik eşitsizlikler sınava hazırlık sürecinde daha da belirginleşmekte; özellikle alt gelir gruplarındaki öğrencilerin başarısızlıkları sistematik nedenlerden kaynaklansa da bireysel yetersizlik gibi algılanmaktadır (Aksoy, 2005; Değirmencioğlu, 2008).

Üniversiteye geçişin sınav temelli yapısı, öğrencileri yalnızca rekabet ortamına değil, aynı zamanda bu rekabet içinde avantaj sağlamak adına çeşitli hazırlık stratejileri geliştirmeye zorlamaktadır. Bu süreçte bireysel çalışma, dijital platformlar, özel öğretim kursları, özel dersler ve öğrenci koçluğu gibi çok yönlü yöntemler öne çıkmaktadır.

Literatürde bireysel çalışmanın öğrencilerin kendi hız ve öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirmelerini mümkün kıldığı vurgulanmaktadır (Kelecioğlu, 2004). Dijitalleşme bu süreci dönüştürmüş; EBA gibi kamu destekli platformların yanı sıra özel kurumların sunduğu online içerikler bireyselleştirilmiş öğrenmeyi desteklemiştir (Dereli, 2019). Sarsar ve Güler (2018), dijital eğitimi tamamen çevrimiçi ve hibrit modeller olarak sınıflandırmakta; bu sistemlerin öğrencilere esneklik sağladığını belirtmektedir. Dijital araçlar bilgiye erişimi kolaylaştırırsa da beraberinde bilgi kirliliği, güvenilirlik sorunları ve

bağımlılık gibi problemleri de getirmektedir (Yılmaz, Gümüş, Altunöz ve Onat Yılmaz, 2024).

Özel öğretim kursları sınav pratiği sağlayan ve destek sunan bir araç olarak öne çıkmakla birlikte, fırsat eşitliğini zedeleyen yapıları nedeniyle uzun süredir eleştirilmiştir (Baştürk, 2005; Özgen vd., 2014). 2014'teki düzenlemelere rağmen farklı biçimlerde varlığını sürdüren bu kurumlar, özellikle ekonomik olarak avantajlı grupların lehine işlev görmektedir. Benzer şekilde, bireyselleştirilmiş yapısıyla tercih edilen özel dersler, yalnızca belirli gelir gruplarına hitap etmekte ve eğitimdeki eşitsizlikleri pekiştirmektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020). Bunun yanında, özel derslerin sınav başarısına odaklanması, yaratıcılığı sınırlayarak öğrencilerde zihinsel yorgunluğa yol açabilmektedir (Tükkân, 2019).

Literatürde, merkezî sınavların eğitim sistemi üzerindeki etkilerinin çok boyutlu olduğu ve bu sürecin eğitimin temel amaçlarından sapmalara yol açtığı sıklıkla vurgulanmaktadır. Tan (1990)'a göre eğitimin temel işlevi bireyin toplumsal normlara uygun biçimde gelişimini sağlamak ve toplumsal istikrarı sürdürmektir. Ancak sınav odaklı sistemlerde bu işlevin ihmal edildiği ve eğitimin dar bir başarı tanımına indirgenildiği dile getirilmektedir (Özdaş, 2019).

Türk eğitim sisteminde bireyin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal yönlerini geliştirmeyi amaçlayan müfredat yapısı (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973), merkezî sınavların belirli ders ve kazanımlara odaklanması nedeniyle bütüncüllüğünü yitirmektedir (Yılmaz ve Bülbül, 2017, s. 597). Bu durum, öğrencilerin sanat ve spor gibi dersleri dışlayarak yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinden uzaklaşmalarına yol açmaktadır (Kumandaş, 2013).

Can (2010), merkezî sınavlar, okulların, öğretmenlerin rolleri ile eğitim programlarının işlevlerini geri planda bıraktığını; Buldur ve Acar (2019) ise, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerini sınavlara göre şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenciler okulu yalnızca bir araç olarak görmekte; devamsızlık, açık liseye geçiş gibi yöntemlerle sınava odaklı zaman planlaması yapmaktadır (Gül, Kıran ve Nasırsi, 2016; Köken, 2022). Nitekim Şanlı, Altun ve Tan (2015)'in araştırmasına göre, lise son sınıf öğrencilerinin %75'i üniversite sınavı nedeniyle devamsızlık yapmaktadır.

Eğitim, bireyleri yalnızca sınava değil toplumsal hayata da hazırlamalıdır. Ancak sınav merkezli sistem bu işlevi arka plana itmekte; öğrenciler yaşam boyu öğrenme, sosyal etkileşim ve problem çözme becerilerinden yoksun kalmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Güneş, 2014). Bu durum, bireyleri yalnızca sınav başarısına odaklanan, ancak toplumsal yeterlilikleri sınırlı kişiler hâline getirmektedir.

Özel öğretim kurumlarının YKS hazırlık sürecindeki artan rolü, sınav odaklı eğitim sisteminin doğrudan bir sonucu olarak değerlendirilmekte ve bu yapı “gölge eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Demirer, 2011). Örgün eğitimdeki yapısal eksiklikler, öğrencileri özel öğretim kurslarına ve özel derslere yönlendirmekte; bu durum, eğitimin piyasalaşmasına zemin hazırlamaktadır. Özgen ve diğerlerine (2014) göre bu kurumlar, sınav başarısını artırmayı amaçlasa da eşitsiz koşullar içinde fırsat eşitliğini olumsuz etkileyebilmektedir.

Yüksek gelirli ailelerin bu hizmetlere daha kolay erişebilmesi, sınav başarısının ekonomik sermayeyle doğrudan bağlantılı hâle gelmesine yol açmaktadır (Çiftçi ve Çağlar, 2014). Baştürk ve Doğan (2010), bu kurumların test odaklı eğitim anlayışını benimsediğini ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığını vurgulamaktadır (s. 151). Öte yandan Demirer (2011), özel derslerin bireyselleştirilmiş katkılar sunsa da eğitimde sınıfsal ayrışmaları derinleştirdiğini ve kamusal eğitimin eşitlikçi yapısını zayıflattığını ifade etmektedir.

Yükseköğretime geçişte başarıyı belirleyen etkenler incelendiğinde, bireysel çaba ve zekâyâ yapılan vurguya karşın, sosyoekonomik ve kültürel faktörlerin belirleyici rolü öne çıkmaktadır. Gelir tek başına yeterli bir değişken olmasa da ebeveynlerin eğitim düzeyi, öğrencilerin sınav başarısını ve tercih ettikleri bölümleri doğrudan etkilemektedir. Nitelikli lise eğitimi, sınav başarısında önemli bir avantaj sağlarken, bu liselere erişim de çoğunlukla yüksek sosyoekonomik gruplarla sınırlı kalmaktadır (Çiftçi ve Çağlar, 2014; Ekinci, 2011). Bu durum, kent kökenli ve imkânlarla daha kolay erişebilen öğrencilerin sistemde daha avantajlı bir konuma yerleştiğini göstermektedir.

Başarıyı yalnızca bireysel yetenekle açıklayan yaklaşımlar, toplumsal koşulların etkisini göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Turner, 1997). Bourdieu ve Passeron (2015), eğitim başarısının aileden aktarılan kültürel sermaye, dil ve davranış kalıpları ile yakından ilişkili

olduğunu vurgularken; Bowles ve Gintis (2011) de başarıyı nesiller arası statü aktarımıyla açıklar. Bu yaklaşımlar, bireylerin ait oldukları sınıfsal konumun, okula hazır bulunuşluklarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, TED (2010)'ın verileri, ailelerin iyi bir lise eğitiminin sınav başarısında kritik rol oynadığına inandığını ortaya koymakta; bu da eğitim sisteminin fırsat eşitliği sunmak yerine mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiğine işaret etmektedir. Eğitim aracılığıyla toplumsal hareketliliğin gerçekleşebilmesi ise ancak tüm öğrencilere nitelikli eğitim sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Atmaca, 2019).

Üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık süreci, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde çok boyutlu ve derin etkiler yaratmaktadır. Öğrenciler bu süreçte okul yaşantısından ve sosyal çevrelerinden uzaklaşmakta, tüm enerjilerini sınavlara hazırlık için harcamak zorunda kalmaktadırlar. TED (2005)'in araştırmasına göre, sınava hazırlanan öğrencilerin %40'ı boş zamana sahip olmadığını veya boş zamanını yalnız geçirdiğini belirtmiştir. Boş zaman etkinliklerinden mahrum kalmak ise öğrencilerin yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Sapancalı, 2011, s. 28). Ayrıca, öğrenciler sınav başarısı ile kişisel yetenek gelişimi arasında bir tercih yapmak zorunda kalmakta; bu ikilem, ilerleyen yıllarda travmatik etkiler bırakabilmektedir (Çolak, 2006). Sosyal ve kültürel etkinliklerden uzaklaşma, sosyal becerilerin gelişimini engellemekte; yalnızlaşma ve motivasyon kaybı gibi sorunlara yol açmaktadır (TED, 2010, s. 234).

Merkezî sınavların oluşturduğu yoğun rekabet ortamı, öğrencilerde yüksek düzeyde kaygıya yol açmakta; bu süreç, çoğu zaman yalnızca akademik bir başarı mücadelesi olarak algılanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde ve aile bağlarında gerilim yaratmaktadır. Gümüş (2018)'e göre, öğrencilerin aileleriyle daha az zaman geçirmesine ve ilişkilerde sorunlar yaşanmasına neden olmakta, sınav odaklı sistemin, gençlerin kendilerini ifade etme becerilerinin gelişimini engelleyerek onları duygusal ve sosyal açıdan zayıf bireyler hâline getirebildiğini belirtmektedir.

Sürecin olumsuz etkileri yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmamakta, aileler ve öğretmenler de bu baskıdan etkilenmektedir. Aileler hem maddi hem de manevi açıdan yıpranmakta ve çocuklarının başarısı için zaman zaman baskı uygulamaktadır; bu da aile içi iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Aydın, 2008).

Yükseköğretimin küresel ölçekte yaygınlaşması, çoğu zaman ekonomik büyümeden çok, ailelerin sosyal statülerini koruma veya yükseltme arzusu ile açıklanmaktadır. Ancak bu genişleme süreci, eşit erişim olanaklarıyla desteklenmediğinden, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip bireylerin yukarı yönlü hareketliliği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (Marginson, 2017, s. 1). Bu bağlamda ebeveynler, eğitimi yalnızca bilgi ve beceri edinimi olarak değil, toplumsal hareketlilik için stratejik bir araç olarak görmektedir (Köken, 2022; Ule vd., 2015).

Ailelerin çocuklarına sunduğu kültürel ve ekonomik olanaklar, onların eğitim sürecinde karşılaştıkları fırsatları doğrudan etkilemektedir. Çam ve Erçelebi (1996)'ye göre çocuklar ilk sosyal davranışlarını ailede edinirken, Karabacak (2010), ailelerin eğitime öncelik vererek kültürel sermaye sağladığını belirtmektedir. Eğitim ile istihdam arasındaki bağın güçlü şekilde kurulması, ebeveynlerin çocuklarını riskli meslek gruplarından uzak tutma çabalarıyla ilişkilidir (Ule vd., 2015). Ancak bu çaba, zaman zaman çocuklar üzerinde yüksek beklentilere ve baskıya dönüşebilmektedir. Nitekim TED'in (2010) raporunda, birçok öğrencinin ailesinin kapasitelerinin üzerinde başarı beklediğini düşündüğü görülmektedir. Bu baskı, özellikle sınav sürecinde psikolojik gerilime neden olmaktadır (Çalık, 2002; Şeftalici, 2017).

Ailenin eğitime etkisi kuramsal çerçevede çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Coleman (1988), bu etkiyi finansal, beşerî ve sosyal sermaye üzerinden açıklarken; Bourdieu kültürel sermaye aracılığıyla eğitimin sınıfsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğini savunur (Alpman, 2009). Ebeveyn eğitim düzeyinin akademik başarı üzerindeki belirleyici rolü birçok çalışmada ortaya konmuştur. Kocaman (2009) ve İnce (2014), sosyal ve kültürel sermayenin beklenti, tutum ve sosyal ağlar yoluyla başarıyı etkilediğini vurgulamaktadır.

Aile katılımı yalnızca ekonomik katkılarla sınırlı değildir; psikolojik destek, sosyal ortam sağlama, akademik yardım ve sürecin takibi gibi çok boyutlu destek biçimlerini de içerir. Bu desteklerin niteliği ise ailenin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak değişmektedir (Bülbül, 2021; Gölpek, 2011). Ule ve diğerlerine (2015) göre, orta ve üst sınıf ailelerin eğitime daha fazla kaynak ayırabildiğini gösterirken, Steelman ve Powell (1991), ailedeki çocuk sayısı ve gelir düzeyi gibi etkenlerin bu katkıyı sınırlayabildiğini belirtmiştir. Hill ve diğerleri (2004), ebeveyn katılımını; okul ile iletişim, evde akademik faaliyetler ve

gelecek planları gibi unsurlarla tanımlamakta; bu etkileşimlerin özellikle ortaöğretim çağındaki öğrenciler için kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Sınav hazırlık sürecinin aileler üzerindeki etkileri, sosyal ve ekonomik yaşamı derinden şekillendirmektedir. Literatür bulguları ve araştırma sonuçları, bu durumun birçok boyutunu ortaya koymaktadır. Ailelerin sınav sürecindeki sosyal yaşamları, büyük ölçüde "sınav odaklı yaşama" dönüşmekte; günlük rutinler çocukların ihtiyaçlarına göre yeniden organize edilmektedir. Biba, (2010)'nın ifadesiyle, sınav süreci "sanki tüm aile sınava giriyor" yönündeki bir anlamlandırmayı yaratmaktadır. Misafir kabullerinin sınırlandırılması, tatil planlarının ertelenmesi ve sosyal etkinliklerin sınav odaklı bir şekilde düzenlenmesi, sınav hazırlık sürecinde ailelerin yaşamlarına damgasını vuran değişikliklerdendir (Demirbilek ve Levent, 2019; TED, 2010).

Literatürde, sınav hazırlık sürecinin aile içi sosyal dinamikleri nasıl değiştirdiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Ailelerin sosyal ritüelleri, sınav odaklı düzenlemeler nedeniyle ertelenmekte veya tamamen terk edilmektedir. Sınavlar, akraba ziyaretleri gibi Türk aile yapısının temel sosyal etkinliklerini kısıtladığı gibi, aileler arasında rekabetçi bir ortam yaratmaktadır (Karabacak, 2010). TED (2010)'in bulguları, lise öğrencilerinin yarısının sınav hazırlıklarının aileyle birlikte yapılabilecek etkinlikleri engellediğini ve ailelerin sosyal ilişkilerinde bozulmalara yol açtığını göstermektedir.

Öte yandan, sınava hazırlık süreci ailelerin ekonomik kaynakları üzerinde de ciddi bir yük oluşturmaktadır. Eğitim harcamaları, özel dersler, özel kurs ücretleri ve kaynak kitaplar gibi giderler, aile bütçelerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Demirer, 2011). Türkiye'de merkezî sınavlara hazırlık için yapılan harcamalar, hane halkı giderlerinin bir bölümünü kapsamaktadır (Bülbül, 2021). Bu süreçte ekonomik açıdan avantajlı aileler, kaynaklarını çocuklarının eğitimi için bir avantaja dönüştürürken, dezavantajlı aileler daha sınırlı imkânlarla sınava hazırlık yapmaktadır (Ule vd., 2015).

Bu tez, sınav temelli eğitim sisteminin öğrenciler ve aileler üzerindeki çok yönlü etkilerini, Bourdieu'nün habitus, sermaye ve alan kavramları çerçevesinde sosyolojik bir bakışla incelemeyi amaçlamaktadır. Literatürde merkezî sınavlara yönelik eleştiriler genellikle bireylerin akademik, psikolojik ve ekonomik boyutlarına odaklanmış olsa da sınav sürecini hem öğrenci hem de aile deneyimlerini içerecek şekilde, toplumsal

bağlamda ve saha verilerine dayalı olarak ele alan çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, bu boşluğu doldurarak yükseköğretime geçiş sürecinin aile dinamikleri, sosyal sermaye aktarımı ve eğitim stratejileriyle nasıl şekillendiğini derinlemesine analiz etmeyi hedeflemiştir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere yapılandırılan tez beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramlar yer almıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde kuramsal ve kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. İki kısımdan oluşan bu bölümde, ilk olarak “Eğitim Kurumuna Sosyolojik Bakış” başlığı altında eğitim kurumunun tarihsel değişim ve dönüşüm süreçleri, neoliberal politikaların günümüz eğitime etkileri ile aile ve eğitim kurumları arasındaki ilişkiler sosyolojik kuramlar doğrultusunda ele alınmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın referans kuramı olan Pierre Bourdieu’nün yeniden üretim kuramına da ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. İkinci kısımda ise yükseköğretime erişim ve geçişe ilişkin temel kavramlar açıklanarak araştırmanın kuramsal altyapısının güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümü, tezin yöntemine ayrılmıştır. Nitel baskın karma teknik yaklaşımıyla yürütülen bu çalışmada, nicel veriler 743 öğrenci velisine uygulanan anketler; nitel veriler ise 36 öğrenci ve 24 veli ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle değerlendirilmiştir.

Dördüncü bölüm, tezin bulgularına ayrılmıştır. Bu bölümde, öğrenci ve velilerden elde edilen veriler beş tema çerçevesinde sunulmuştur. Nitel bulgular tablolaştırılmıştır, ilgili nicel veriler ise destekleyici olarak tablo altlarında verilmiştir. Ardından veriler analiz edilip yorumlanmış, örnek alıntılarla desteklenmiştir. Karma teknik yaklaşımına uygun olarak nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiş, bulgular literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Beşinci bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan temel sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Öğrenci ve velilerin yükseköğretime geçiş sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri özetlenmiş; bu bulguların eğitim politikaları ve

toplumsal yapıyla ilişkisi kısaca tartışılmıştır. Son olarak, elde edilen sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

1.1. Problem

Sosyolojik açıdan eğitim, bireyleri toplumsal koşullara uygun, etkin ve yaratıcı bireyler hâline getirmeyi amaçlayan, sistemli ve organize bir aktarım süreci olarak tanımlanır (Cătălin, 2021). Modern toplumlarda eğitim, çocukların kişisel gelişiminde ve sosyal kimliklerinin oluşumunda merkezî bir rol üstlenmektedir. Her bireyin resmi eğitime tabi olduğu günümüzde, eğitim süreci yalnızca bilgi edinmeyi değil, aynı zamanda bireyin yaşam tercihlerini, iş gücü piyasasındaki yerini ve toplumsal konumunu da doğrudan etkilemektedir (Domina, 2019, s. 1).

Eğitim, geleneksel olarak toplumsal değer ve normların aktarımıyla ilişkilendirilse de bu işlevin ötesine geçerek toplumsal değişimleri etkileyen dinamik bir kurum hâline gelmiştir (Dinçer, 2003, s. 1). Sanayi Devrimi öncesinde eğitim, dini kurumlar aracılığıyla yürütülen sınırlı ve sınıfa özgü bir etkinlik iken, mesleki bilgi ise loncalarda usta-çırak ilişkisiyle aktarılmaktaydı. Soylular özel eğitimden yararlanırken, halkın eğitime erişimi oldukça kısıtlıydı (Gittins, 2011, s. 138; Gökçe, 2019; Gündüz, 2014; Türer, 2016). Sanayi Devrimi ile birlikte zorunlu eğitim yaygınlaşmış, eğitim sistemleri ilköğretimden ortaöğretime kadar genişlemiş ve kamu hizmeti niteliği kazanmıştır. Bu süreçte yükseköğretim, ortaöğretimin devamı niteliğinde bir ihtisas alanı olarak yapılandırılmıştır (Dinç ve Koluman, 2014, s. 399).

Yükseköğretim, bilgi temelli toplumun inşası, bireysel gelişim ve toplumsal ilerleme için temel bir araç olarak kabul edilmekte; bireysel refahın yanı sıra ulusal kalkınmaya katkı sunmakta ve devletin toplumsal beklentilere yanıt verme kapasitesini güçlendirmektedir (Erdoğan, 2014, s. 24; Hunt, 2011, s. 30). Modern üniversiteler yalnızca bilgi üretim merkezleri değil, aynı zamanda sosyal adaletin desteklenmesinde rol üstlenen kurumlardır (Furlong ve Cartmel, 2009, s. 9). Bu doğrultuda, yükseköğretime katılım; bireylerin yetkinlik kazanması, kariyer hedeflerine ulaşması ve topluma aktif katkı sağlaması açısından kritik önem taşımaktadır. Aynı zamanda sosyoekonomik refahın artırılmasında belirleyici bir faktör olarak görülmektedir (Ateş, 2020; Yurdakul ve Demir, 2022).

Türkiye’de yükseköğretim, yalnızca bireyler değil, aynı zamanda aileler tarafından da meslek edinme, ekonomik güvence ve toplumsal statü kazanmanın temel bir aracı olarak görülmektedir. Özellikle ebeveynler, çocuklarının üniversite eğitimi almasını sosyal mobilité ve refah dolu bir yaşam için bir yatırım olarak değerlendirmektedir. “Daha çok eğitim, daha iyi iş” anlayışı hem bireysel hem de ailesel beklentilerle birleşerek yükseköğretime olan talebi giderek artırmakta; üniversite diplomasının sağladığı parasal getiri ve istihdam olasılığı, bu talebin kitleleşmesini ve yaygınlaşmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Bülbül, 2021; Erdem, 2014; Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçici, 2007; Koçyiğit vd., 2018; Tansel, 2013).

Üniversite eğitiminin sosyoekonomik prestij aracı olarak görülmesi ve çağ nüfusundaki artış, Türkiye’de yükseköğretime olan talebi sürekli yükseltme eğilimindedir (Gürbüztürk ve Kıncal, 2018). Nitekim bu talep, 2023 yılında 3.527.443 başvuru ile rekor seviyeye ulaşmıştır; ancak 2024 yılında YKS’ye başvuran aday sayısı yaklaşık 500 bin kişi (YÖK, t.y.b). Üniversite sayısındaki artışa rağmen, talebin hâlâ yüksek olması hem Türkiye’de hem de gelişmiş ülkelerde yükseköğretime yönelik taleplerin tümünün karşılanamamasına neden olmaktadır. Bu durum, üniversiteye kabul sürecinde çeşitli seçme ve yerleştirme prosedürlerinin uygulanmasına neden olmaktadır.

Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi, 1960’lardan itibaren sınav temelli merkezî bir yapıya dönüştürülmüş ve seçme-eleme esasına dayalı bir model benimsenmiştir. Bu tarihe kadar lise mezunları üniversitelere doğrudan kayıt yaptırabilirken, artan taleple birlikte kontenjan sınırlamaları ve farklı kabul kriterleri uygulanmaya başlanmıştır (Eşme, 2014, s. 149; Toker, 1997, s. 2). 1974’te ÜSYM’nin kurulmasıyla merkezî sınav sistemi kurumsallaşmış; zamanla ÖSYS (1981), ÖSS (1999), YGS-LYS (2010) gibi sistemlerle gelişmiş ve 2018’de yürürlüğe giren YKS sistemi günümüzde de uygulanmaktadır (Kılıç Y. , 2013; ÖSYM, 2024).

Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi, eğitim süreci ve toplumsal adalet üzerinde derin etkiler yaratan yapısal bir sorun olarak tartışılmaktadır. Bu tartışmalar; fırsat eşitliğinin sağlanamaması, arz-talep dengesizliği, yetersiz mesleki yönlendirme, ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki bağın zayıflığı ve neoliberal politikaların eğitim sistemine olumsuz etkileri gibi çeşitli boyutları içermektedir.

Türkiye’de yükseköğretime geçişin merkezî sınavla gerçekleştirilmesi, fırsat eşitliğini zedeleyen yapısal sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. YKS gibi standart testler, görünüşte objektif ölçüm araçları olsa da öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarından bağımsız bir değerlendirme sunmamaktadır (Ceci, 1996; Lai, 2023). Düşük gelirli ve kültürel sermayeden yoksun ailelerin çocukları, sınav hazırlığı için gereken kaynaklara ulaşmakta zorlanmakta, bu da başarı farklarını artırmaktadır (Jones, 2007; Şahin, 2019).

Bourdieu, kültürel sermayeye sahip öğrencilerin eğitimde avantaj sağladığını, okulun ise bu farklılıkları meşrulaştırarak mevcut sınıfsal ayrımları sürdürdüğünü vurgular (Bourdieu, 1994, s. 41). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Atmaca (2019), nitelikli okullara erişimin kültürel ve ekonomik sermayeye bağlı olduğunu gösterirken; Coşkun (2014), akademik başarıdaki farklılıkların sosyoekonomik geçmişle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yükseköğretime geçişteki başlıca sorunlardan biri arz-talep dengesizliğidir. 1980’lerden bu yana YKS’ye başvuran aday sayısı hızla artarken, üniversite kontenjanları bu talebi karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu durum, sınav sürecinin uzun süreli ve tekrar eden bir maratona dönüşmesine yol açmakta; her yıl sınava giren adayların önemli bir kısmının (%20) hâlihazırda üniversite öğrencisi olması, yönlendirme ve rehberlik sisteminin zayıflığını göstermektedir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 181; TEDMEN, 2013, s. 6; YÖK, t.y.b).

Hatakenaka, Türkiye’de bu yoğun rekabeti Japonya’daki “sınav cehennemi” kavramıyla ilişkilendirerek, temel sorunun yalnızca kontenjan yetersizliği değil, kaliteli üniversitelere erişim arzusu olduğunu vurgular (Hatakenaka, 2005, s. 141). Buyruk ise, sistemdeki krizin eğitim ve ekonomi arasındaki kopukluk ile nitelikli iş gücü eksikliğinden kaynaklandığını belirtir ve yükseköğretim sorunlarının yalnızca istihdam temelli değerlendirilmesinin, sınav sisteminin sorgulanmadan kabul edilmesine neden olduğunu ifade eder (Buyruk, 2009, s. 70).

Sisteme yönelik eleştirilerden biri, merkezî sınavların öğrenci niteliklerini sınırlı ölçüde yansıtmasıdır. Özellikle analitik düşünme, ifade becerileri ve bireysel yeteneklerin yeterince değerlendirilmemesi; sınavın yalnızca akademik başarıya odaklanması ve fırsat

eşitliğini zedeleyen sonuçlar doğurması, önemli eksiklikler arasında görülmektedir. YÖK, bu eleştirileri kabul etmekle birlikte, aday sayısının fazlalığı nedeniyle sistemin devam ettirilmesinin genel bir uzlaşısı olduğunu ifade etmektedir (YÖK, 2007, s. 75).

Ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki bağın zayıflığı sınav sistemine yönelik eleştirilerin başında gelir. Eğitim kademeleri arasında olması gereken bütüncül ilişki Türkiye'de yeterince kurulamamıştır (Bakioğlu, 2023, s. 43; Korkmaz, 2022, s. 1000). 1970'lerden itibaren okullar sınav odaklı yapılar hâline gelmiş, bu da öğrencilerde erken yaşta sınav kaygısının oluşmasına yol açmıştır. Öğretim programları sınav odaklı hâle gelmiş, öğrenciler yalnızca sınavda yer alacak içeriklere yönelmiştir (Değirmencioğlu, 2008; Gümüş, 2018).

Geçiş sistemine yönelik eleştirilerin önemli bir boyutu da neoliberal politikaların eğitim üzerindeki olumsuz etkileridir. “Bilgi toplumu”, “e-öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” gibi kavramlar, eğitimin kamusal niteliğinden uzaklaşıp piyasa temelli bir hizmete dönüşmesine neden olmuştur (Boratav, 1999, s. 32). Bu süreçte sınav odaklılık ve performans ölçümü ön plana çıkarken, standart testler başarıyı sınav sonuçlarına indirgemiş; özel kurumların güçlenmesi devlet okullarını ikinci plana itmiş ve özellikle düşük gelirli kesimler açısından eşitsizlikleri derinleştirmiştir (Aksoy, 2005; Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2009; Sayılan, 2012).

Çelebi ve diğerlerine (2009) göre, kapitalizmin ilkeleriyle uyumlu hale gelen sınav odaklı sistem, eşitsizlikleri yeniden üretmektedir (s. 35). Sınavın başarının tek göstergesi hâline gelmesi, fırsat eşitsizliğini artırmıştır (Akgündüz, 2014). Neoliberalizmin idealize ettiği birey rekabetçi, girişimci ve başarı odaklıdır. Eğitim sistemi de bu özelliklere sahip bireyler üretmeye yönelmiştir (Kahveci, 2017).

Neoliberal politikaların etkisiyle beklentilere cevap verecek bireyleri seçme ve eleme sistemleri toplumsal hayatın bir parçası hâline gelmiştir. Bu ise, bireylere farklı yaşam aşamalarında uygulanan sınavlarla gerçekleştirmektedir (Bourdieu, 1994, s. 42). Bourdieu'ye göre, modern toplumda eğitimin temel amacı eleme işlevini yerine getirmektir ve bu, sınavlar gibi rasyonel ayıklama araçlarıyla sağlanır. Eğitim sistemi, diplomaların yetkinlik simgesi olarak verildiği, aynı zamanda seçilenlerle elenenlerin ayrıştırıldığı bir kurumsallaşma mekânı olarak görülür (Bourdieu, 2015, s. 206).

Sınav odaklı sistemin doğurduğu yapısal sorunlar, büyük bir sınav hazırlık sektörünü doğurmuştur. “Okul dışı yapılar” olarak ifade edilen bu sektör ekonomik olarak büyümüş ve eğitimi şekillendirmede etkili olmuştur (Can, 2010, s. 13). Üniversite sınavlarının merkezî hâle gelmesiyle bu kurumlar yaygınlaşmıştır (Güneş, 2014, s. 462). Zaman içerisinde bu yapılara koçluk sistemleri gibi uygulamalar da eklenmiştir.

Türk eğitim sisteminde kademeler arası geçiş süreci, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla dâhil olmalarını gerektirmekte ve özellikle yükseköğretime geçişte aileleri sürecin aktif birer paydaşı hâline getirmektedir. Ailenin sağladığı destek, motivasyon ve öğrenme ortamı, öğrencinin akademik başarısı ve kişisel gelişimi üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (Hamilton, Werum, Steelman ve Powell, 2011, s. 205). Bu durumu teorik olarak ele alan klasik statü kazanımı yaklaşımı ebeveynlerin eğitim düzeyi ve beklentilerinin, çocukların eğitimsel ve mesleki başarılarında temel belirleyici olduğunu savunmaktadır (Blau ve Duncan, 1967). Ayrıca, insan sermayesi, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye teorileri, ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları yatırımların, ailesel avantaj ve dezavantajların kuşaklar boyunca devam etmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Becker, 1964; Bourdieu ve Passeron, 2015; Dimaggio, 1982; Lareau, 2003).

Ebeveynler tarafından genellikle daha dikkatli bir şekilde takip edilen eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçleri aileye farklı boyutlarda yansımaktadır (Conrade ve Ho, 2001; Niaraki ve Rahimi, 2013). Okulu sosyal ve ekonomik statü sağlayan diploma ve sertifikalar için bir araç olarak gören ebeveynler, çocuklarının yukarı doğru sosyal hareketlilikle daha iyi bir yaşam sürmesini istemekte ve bunun için çaba göstermektedirler. Ailenin eğitim sürecine katılımları ile beklentileri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Ule vd., 2015, s. 335-336). Sınavın, çocuğun gelecekte toplum içindeki sosyoekonomik konumunu büyük ölçüde belirleyeceğine inanılmaktadır (Köken, 2022).

Sınavlara hazırlık süreci, ailelerin önceliklerini değiştirmesine ve maddi yüklerinin artmasına neden olmaktadır. Özel kurs, özel ders ve ek materyal gibi harcamalar, aileleri ekonomik olarak zorlarken, mevcut ekonomik eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir (Aydın, 2008; Demirer, 2011; Kim ve Lee, 2006; Tomul, 2007). Bu süreç, maddi yüklerin

yanı sıra ev içi düzenlemelerde değişikliklere yol açmakta; sosyal yaşamı kısıtlayarak aile ritüellerini engellemektedir. Ayrıca, ailelerin rekabetçi ve kaygılı tutumları çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Cüceloğlu, 2015, s. 35).

Literatür incelendiğinde, Türkiye’de yükseköğretime geçişin 1970’lerden bu yana merkezî sınavlarla yürütüldüğü; bu sistemin seçme ve yerleştirme esasına dayalı, rekabetçi ve eleme temelli bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. YKS gibi standart sınavlar görünüşte fırsat eşitliği sunsa da sosyoekonomik eşitsizlikler, kültürel sermaye farkları, rehberlik eksiklikleri ve kontenjan sınırlamaları gibi yapısal sorunlar nedeniyle hem bireysel hem toplumsal düzeyde adalet tartışmalarına neden olmaktadır.

Sınav temelli bu model, yalnızca bireysel başarıyı ölçmekle kalmayıp, öğrencilerin akademik performansını, ailelerin stratejik kararlarını ve sosyal statü beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Ortaöğretim sistemindeki sınav odaklı programlar ve yönlendirme eksiklikleri, süreci bir yarışa dönüştürmekte; öğrencilerin gelişimini, ailelerin ise ekonomik ve sosyal yaşam düzenini olumsuz etkilemektedir. YKS süreci, bireysel bir sınavdan çok ailelerin kolektif katılım gösterdiği, fedakârlık ve beklentilerle biçimlenen bir toplumsal performansa dönüşmektedir.

Bu tezin temel problemi, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş süreciyle sınırlı olmak üzere, sınav merkezli sistemin eğitim sistemiyle ilişkili yapısal sorunları ile bu sürecin öğrenciler ve aileler üzerindeki çok yönlü sosyolojik etkileridir.

1.2. Amaç

Yükseköğretim, bireylere yalnızca mesleki bilgi ve beceriler kazandırmakla sınırlı kalmayan, aynı zamanda onların entelektüel gelişimini destekleyen, farklı disiplinler arasında düşünsel bağlantılar kurma yetisini geliştiren çok boyutlu bir eğitim kademesidir. Bu düzeyde sunulan eğitim; bilimsel düşüncüyü teşvik eden, bireylerin eleştirel bakış açılarını zenginleştiren, toplumsal ve kültürel duyarlılığı artıran bir nitelik taşır. Aynı zamanda öğrencilerin sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerle aktif biçimde etkileşime girmelerini sağlayarak çok yönlü bireyler olarak gelişmelerine katkıda bulunur. Bu yönüyle yükseköğretim, sadece akademik formasyon kazandırmakla

kalmayıp bireylerin yaşam boyu öğrenmeye açık, yaratıcı ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmesini hedefleyen vizyoner bir işlev üstlenmektedir.

Özellikle bilgi çağında, yükseköğretim kurumları bireylerin ve toplumların gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu önem, yükseköğretime olan talebin dünyada ve Türkiye’de yıldan yıla artmasına neden olmaktadır ve bu artışın önümüzdeki dönemlerde daha da artarak devam edeceği tahmin edilmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime geçiş, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretime geçişte talep yönünde olan arz talep dengesizliği, sınavın eleyici yapısını giderek daha belirgin hale getirmektedir. Bu durum, sınava hazırlık sürecini son derece rekabetçi bir yapıya dönüştürürken, öğrencilerin yarışta öne çıkabilmesi için yıllarca süren yoğun bir hazırlık dönemini zorunlu kılmaktadır.

YKS süreci, akademik hedeflerin ötesinde, bireylerin kişisel gelişimleri, ailelerin beklentileri, ekonomik koşulları ve toplumsal statü arayışlarıyla şekillenen çok boyutlu bir olgudur. Sınav sistemi, öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı yaratırken, bu süreçte kullandıkları stratejiler başarıya ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin motivasyonları, öz disiplinleri ve sınav kaygısıyla başa çıkma yöntemleri, akademik hedeflerine ulaşmalarında belirleyici olurken, bu süreç aynı zamanda aile desteği ve sosyoekonomik faktörlerden de güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Aileler ise bu süreçte hem ekonomik hem de duygusal destek sağlayıcıları olarak önemli bir işlev görmektedir. Ailelerin sınav sürecine yaklaşımı, öğrencilerine verdikleri destek türleri ve bu sürecin aile içi dinamiklere yansımaları, YKS’nin öğrenciler ve aileler üzerindeki etkileri ile toplumsal boyutlarını anlamak için önemli bir perspektif sunabilir. Bu bağlamda, YKS’nin yalnızca akademik bir süreç değil, aynı zamanda öğrenciler, aileler ve toplumsal yapılar üzerinde çok boyutlu etkileri olan bir süreç olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu tezin amacı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık sürecini öğrenciler ve ailelerinin deneyim, görüş ve düşünceleri doğrultusunda sosyolojik bir bakış açısıyla incelemek; sürecin bireyler ve aileler üzerindeki çok boyutlu etkilerini toplumsal bağlamda değerlendirmektir. Tez kapsamında, öğrencilerin ve ailelerinin yükseköğretime yönelik taleplerinin ardındaki nedenler, yükseköğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri,

bu süreçte izledikleri stratejiler, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamları, ailelerin üstlendiği roller ve sınav sürecinin aile bireyleri üzerindeki etkileri ele alınmıştır.

1.3. Önem

Türk eğitim sisteminin en belirgin özelliklerinden biri, merkezî sınavların yaygınlığıdır. Başlangıçta yükseköğretime geçiş odaklanan bu sınavlar, zamanla tüm eğitim kademelerine yayılmıştır. Öğrenciler ve mezunlar, eğitimde ilerlemek, istihdamda avantaj elde etmek ya da yeterliliklerini belgelemek amacıyla her yıl çeşitli sınavlara hazırlanmaktadır (Büyükcın, 2015, s. 69). Bu sınavlar arasında, yükseköğretime geçiş sınavları, katılımcı sayısı ve toplumsal olarak taşıdığı önem nedeniyle toplumun neredeyse her kesimini yakından ilgilendirmekte, bu konudaki tartışmalar ise kamuoyunda güncelliğini korumaktadır (Arslan, 2004, s. 37).

Bu tez, sürekli artan yükseköğretim talebine, yükseköğretime geçişte sınav uygulamalarına, YKS hazırlık sürecinde başarı stratejilerine, YKS'nin öğrenciler ve aileler üzerindeki etkilerine ve ailelerin bu süreçteki rollerine odaklanarak, sürecin farklı boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla sosyoloji perspektifinden ele almayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim talebi, bireylerin gelecek planları, mesleki beklentileri ve toplumsal statü arayışlarıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda, bireylerin ve ailelerin yükseköğretime yönelik motivasyonlarını anlamak eğitim politikalarının geliştirilmesinin yanında fırsat eşitliğinin sağlanması açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Literatürde, yükseköğretimi, yükseköğretime geçiş sistemini ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nı ele alan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların önemli bir kısmının kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılmış olması dikkat çekmektedir. Araştırmalar genellikle öğrencilerin başarı veya başarısızlık durumlarına, bu durumu etkileyen faktörlere ve sınav sisteminin yapısal sorunlarına odaklanmaktadır. Hazırlık sürecine yönelik araştırmalarda ise, daha çok sınavın öğrencilerin psikolojik durumları üzerindeki etkilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak, YKS hazırlık sürecinin, sosyolojinin temel kavramları çerçevesinde ele alındığı, öğrenciler ve ailelerin görüşlerinin birlikte değerlendirildiği ve yükseköğretime geçiş sistemiyle hazırlık sürecinin bir arada incelendiği araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu anlamda, bu araştırmanın alana güncel bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu tez, yalnızca literatüre katkı sunmayı değil, aynı zamanda öğrenciler, aileler, eğitimciler ve politika yapıcılar için yol gösterici bilgiler sağlamayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, yükseköğretime geçiş sürecinde karşılaşılan zorlukları ve fırsat eşitsizliklerini görünür kılarak, eğitim politikalarının iyileştirilmesine katkı sağlaması; ayrıca, öğrenciler ve aileler için daha etkili ve kapsayıcı destek mekanizmalarının geliştirilmesine zemin oluşturmaları beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Yükseköğretim, mesleki bilgi edindirmenin yanında bireylerin entelektüel gelişimlerini destekleyerek eleştirel düşünme, toplumsal sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme bilinci kazanmalarını hedefleyen vizyoner bir eğitim kademesi olarak talep gören ve talep görme eğiliminde olan bir yapıya sahiptir.
2. Üniversite eğitimi, bireylere prestij ve toplumsal statü kazandıran önemli bir kurum olarak görülmeye devam etmektedir.
3. Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması fırsat eşitliğini olumsuz etkileyen bir uygulama olarak kabul görmesine rağmen başka bir alternatif mümkün gözükmemektedir.
4. YKS hazırlık sürecinde uygulanan stratejiler, ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği gibi, öğrencilerin bireysel tercihlerine göre de şekillenmektedir.
5. YKS hazırlık süreci hem öğrencilerin hem de ailelerinin gündelik yaşamlarını zorlaştırmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli metodolojik ve kuramsal sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle, çalışma sosyoloji disiplini çerçevesinde ele alınmış olup, eğitim kurumlarıyla ilgili olgu incelenmesine rağmen eğitim bilimleri ve pedagojik kuramlar kapsamlı şekilde ele alınmamıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın teorik çerçevesi sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde şekillendirilmiş ve eğitim bilimleri disiplinine özgü kuramsal tartışmalara doğrudan yer verilmemiştir.

Bunun yanı sıra, araştırmanın saha çalışması belirli coğrafi ve zamansal sınırlamalara tabidir. Araştırma, Sakarya ili Adapazarı ilçesinde öğrenim gören lise öğrencileri, öğrenci velileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Bulgular, yalnızca 2023-2024 öğretim yılı verilerini kapsamaktadır ve farklı dönemlerde yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında değişkenlik gösterebilir.

Nicel araştırmada 1000 kişilik bir örneklem hedeflenmiş, ancak çeşitli sınırlılıklar nedeniyle çalışma 743 katılımcı ile tamamlanmıştır. Her okul türünden veli dahil edilmesi planlanmış olsa da öğrenci sayısının azlığı ve erişim güçlüğü nedeniyle sosyal bilimler lisesi örneklem dışında bırakılmıştır.

1.6. Tanımlar

Merkezî Sınav Sistemi: Millî Eğitim Bakanlığı ilgili Genel Müdürlük tarafından yapılan resmî/özel yerleştirme, bitirme, karşılaştırma sınavları.

Neoliberalizm: 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkan, serbest piyasa, bireysel özgürlük ve sınırlı devlet müdahalesiyle ekonomik büyüme ve toplumsal refahın sağlanabileceğini savunan bir düşünce akımı.

Özel Öğretim Kursu: Bireylerin ilgi, ihtiyaç ve öğrenim düzeylerine uygun olarak, Bakanlıkça belirlenen en fazla beş bilim grubunda eğitim veren özel öğretim kurumu.

Proje Okulu: Ulusal veya uluslararası düzeyde iş birliği protokolleri kapsamında kurulan, proje yürüten ya da belirli eğitim reformları ve programlarını uygulayan okullar.

Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan yükseköğretim kurumu.

Yükseköğretim: Millî eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümü.

Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YKS): Türkiye'de ÖSYM tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ve her yıl yapılan ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavı sistemi.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Kurumuna Sosyolojik Bakış

Bu bölümde eğitim kurumuna sosyolojik bir bakış açısıyla yaklaşılmış ve kurumun çeşitli yönleri ele alınmıştır. İlk olarak, eğitim kurumunun tarihsel süreçte geçirdiği dönüşüm incelenmiş; ardından bu dönüşümün neoliberal politikalarla nasıl şekillendiği ve Türkiye eğitim sistemine ne şekilde yansıdığı değerlendirilmiştir. Eğitimin aile kurumu ile ilişkisi ele alınarak bireylerin toplumsallaşma süreçlerindeki rolü tartışılmıştır. Son olarak, eğitim kurumunun toplumsal eşitsizlikleri nasıl yeniden ürettiği ve bu süreçte hangi mekanizmaların etkili olduğu, özellikle Bourdieu'nün kuramsal perspektifi çerçevesinde ele alınmıştır.

2.1.1. Düenden bugüne eğitim kurumundaki değişim ve neoliberal dönüşüm

Eğitim, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamlarını şekillendiren, bilgi ve becerilerin aktarılmasını sağlayan ve toplumsal ihtiyaçlara göre sürekli değişen temel bir kurumdur. İlk çağlarda eğitim, tarım toplumunun gereksinimlerine bağlı olarak örgütsüz ve sınırlı bir bilgi birikimiyle yürütölmüş; hayatta kalmak için gerekli beceriler, taklit ve gözlem yoluyla öğrenilmiştir (Işık, 2008, s. 235). Antik Yunan'da eğitim, yönetici sınıfın sürekliliğini sağlamak amacıyla dini ve vatandaşlık temelli bir yapıya sahip olmuştur. Çocukların eğitimi, jimnastik ve müzikle desteklenerek bedensel ve zihinsel gelişim hedeflenmiştir (Ünal, 2018, s. 27). Roma döneminde jimnastik ikinci planda kalmış, retorik ve felsefe öncelik kazanmıştır. Bu dönemde eğitimin temel amacı, iyi vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir (Yalçın, 2019, s. 53). Mısır'da eğitim, okuma yazma ve ahlak öğretilimine odaklanırken, Çin'de erdemli bireyler yetiştirme amacıyla gelenek ve dini inanışlara uygun bir yapı benimsenmiştir (Özmen, 2015, s. 45-46).

Orta Çağ'da eğitim, dinî otoritenin etkisiyle şekillenmiş; Batı'da Hristiyanlık, Doğu'da ise İslamiyet eğitim sistemlerinin temelini oluşturmuştur. Bu çağda eğitim skolastik, ezbere dayalı ve disiplinin cezayla sağlandığı bir yapıya sahipken, toplumsal cinsiyet eşitsizliği belirgin şekilde sürmüştür (Aykaç, 2018, s. 81-82; Yalçın, 2019, s. 54).

Fransız Devrimi sonrası okullar, cumhuriyetçi değerlerin öğretilip devlet otoritesinin aktarıldığı kurumlara dönüşmüştür. Kapitalizmle birlikte eğitim, vasıflı iş gücü yetiştirme amacıyla ekonomik ihtiyaçlara uyum sağlamış, toplumsal iş bölümündeki eşitsizlikleri yeniden üretmiştir. Eğitim sistemleri, politik ve ekonomik gücü elinde tutan kesimlerin çıkarlarına göre şekillenmiş ve bu gruplar, sistemlerini topluma ideal olarak sunmaya çalışmıştır (İnal, 2013, s. 4; Gök, 1999, s. 1).

Modern toplumlarda eğitim, bireysel ihtiyaçları karşılamanın yanı sıra fırsat eşitliğini destekleyen ve ulusal kimlik inşasına katkı sunan temel bir kurum olarak görülmektedir. 20. yüzyılda kitleselleşerek devlet kontrolünde standart bir yapıya kavuşmuş; toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacak bireyler yetiştirme işlevi öne çıkmıştır (Gül, 2020, s. 32). Eğitimin modernleşmesiyle birlikte bireysel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmış; dijitalleşme süreci öğrenme süreçlerini kolaylaştırırsa da dijital eşitsizlik riskini de beraberinde getirmiştir. Eğitim, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle dönüşümünü sürdürürken, toplumsal katılımın artırılmasında önemli bir rol üstlenmeye devam etmektedir (Oktay, 2020; Tan M. , 1994).

Eğitimin modernleşme süreci, sanayileşme ve şehirleşmeyle birlikte kitlesel eğitimi ön plana çıkarırken, ilerleyen dönemlerde küresel neoliberal dönüşümün etkisi altına girmiştir. Kökenleri 1938'deki Walter Lippmann Kolokiyumu'na dayanan ve teorik çerçevesi 1947'de Mont Pelerin Toplantısı'nda şekillenen neoliberalizm, sermaye birikimi ve yoğunlaşmasının arttığı bir bağlamda uygulanmış; bu doğrultuda eğitim politikaları da yeniden biçimlendirilmiştir (Steger, 2004, s. 64).

1970'lerden itibaren küresel ölçekte hâkimiyet kuran neoliberalizm, özelleştirme, devletin sosyal hizmetlerden çekilmesi ve düzenlemelerin sınırlandırılması gibi uygulamaları yaygınlaştırmış; eğitimden medyaya, şirket yönetimlerinden uluslararası kuruluşlara kadar birçok alanda belirleyici hale gelmiştir. Bu yönüyle neoliberalizm, yalnızca ekonomik bir model değil, dünyayı anlamaya ve yorumlamaya yön veren bir düşünce çerçevesine dönüşmüştür (Harvey, 2015, s. 11).

Neoliberalizm, son yıllarda sosyal, ekonomik ve özellikle eğitim politikalarını şekillendiren baskın bir anlayış olarak öne çıkmıştır. 1980'lerden itibaren kamu harcamalarının azaltılması, sosyal devletin zayıflatılması ve özelleştirme politikalarının

yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitimde rekabeti ve bireysel tercihi esas alan reformlar benimsenmiştir. Bu süreçte, kamu hizmetlerinin piyasa mantığına göre yeniden yapılandırılması, standart testler ve performans ölçümleriyle okullar arası rekabetin teşvik edilmesi ön plana çıkmıştır. Ancak bu yaklaşım, eğitimi bağlamından koparıp ticarileştirmiş; okul, öğretmen ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir (Chunlin, 2005; Kumar, 2019, s. 237; Nygreen, 2016, s. 235; Ross ve Gibson, 2006, s. 2-3).

David Hursh, kapitalist hükûmetlerin neoliberal eğitim reformlarını desteklemek için öne sürdüğü gerekçeleri eleştirmiştir. Bu yaklaşımla, sosyal hizmetlerdeki kesintilere karşı direnci azaltmak için toplumsal sorumluluk bireye yüklenmekte; başarı bireysel çaba ve seçime indirgenerek eşitsizlik kişisel yetersizlikle açıklanmaktadır. Ekonomik ve sosyal sorunlar somut kanıt olmadan eğitime bağlanırken, ırksal başarı farklarındaki gelişmeler göz ardı edilmektedir. Standartlaştırma, yüksek riskli testler ve rekabet gibi uygulamalar, halkta yanıltıcı beklentiler yaratırken, okullar derin ve anlamlı bir eğitim sağlamaktan uzaklaşmaktadır (Hursh, 2007, s. 26-27).

Neoliberal anlayış, iş dünyasının ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemi oluşturmayı hedefleyerek, okulları ve yükseköğretim kurumlarını kapitalist sistemin ekonomik ve ideolojik gereksinimlerine tabi kılar. Eğitim, itaatkâr ve verimli iş gücü yetiştirmek için yapılandırılırken, bu politikalar ulusötesi bir uzlaşıyla şekillenir. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşlar, iş dünyasının eğitim politikalarındaki etkisini artırarak yayılmasında kilit rol oynar (Hill, 2006, s. 120).

Neoliberal savunucular, piyasalaşma ve özelleştirmenin eğitimle uyumlu olduğunu öne sürse de bu anlayış eğitimle piyasa arasında temel farklılıkları göz ardı eder. John McMurtry (1991), bu farkları şöyle sıralar:

- i. Amaçlar: Piyasanın amacı, kâr sağlamak ve mülkiyeti özel bir yapıda tutarak başkalarını dışlamaktır. Oysa eğitim, paylaşıldıkça gelişir ve açık erişim yoluyla yayılır. Eğitimin paylaşılmayan bilgisi "kaybedilmiş" veya "ölü" kabul edilir.

- ii. Motivasyonlar: Piyasa, yalnızca ödeme yapabilenlerin ihtiyaçlarını karşılar. Eğitim ise öğrenmek isteyenlerin motivasyonuna dayanır ve tüketici taleplerinden bağımsızdır.
- iii. Yöntemler: Piyasa, mal ve hizmetlerini satmak için alıcıları hedeflerken, eğitim, öğrenmek isteyenlerden özerk olarak öğrenme çabası bekler. Eğitim, parayla değil, bireyin çabasıyla elde edilir.
- iv. Mükemmeliyet Standartları: Piyasada mükemmeliyet, ürünün satılabilirliği ve müşteri memnuniyetiyle ölçülür. Eğitimde ise standartlar, bilginin nesnelliği ve derinliğiyle belirlenir (s. 213-214).

Neoliberal anlayışın, bu temel çelişkileri göz ardı ederek eğitimi bir ticari meta hâline getirdiğini ve eğitimin özünü zayıflattığını ifade eden McMurtry bu konudaki kaygılarını şöyle dile getirmektedir:

Tarih boyunca toplumsal mücadelelerle kazanılan eğitim, özel alım-satım konu bir meta hâline gelme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Küresel ekonomiler bilginin bir meta olarak önemini artırdıkça, bilginin ve üretiminin kurumsal kontrol altına alınmasına yönelik baskılar da artmaktadır. Bu süreci sınırlayacak bir müdahale olmadığında, eğitim, kapitalist piyasanın yayılma döneminde "herkes için özgürlük" söylemiyle kutlanan ancak gerçekte eğitimi köklü biçimde dönüştüren 'totaliter an'a evrilebilir (McMurtry, 1991, s. 217).

Neoliberal eğitim teorileri, insan sermayesi teorisi ve modernizasyon teorisi olmak üzere iki temel yaklaşıma dayanır. İnsan sermayesi teorisi, eğitimin bireyin sermayesini geliştirerek sosyo-ekonomik kalkınmaya katkı sağladığını ve maliyet-fayda analizleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur. T.W. Schultz ve G. Becker gibi iktisatçılar, eğitimin ekonomik getirisini vurgulamış, Becker eğitimi insan sermayesine yapılan en önemli yatırım olarak tanımlamıştır. Bu neoliberal yaklaşım, eğitimi bireysel kazanç odaklı bir yatırım olarak ele alarak, toplumsallaşma ve yetenek gelişimi gibi eğitim süreçlerini geri planda bırakmıştır (Ercan, 1999, s. 253; Saha, 2001, s. 166).

Modernizasyon teorisi, eğitimin bireylerde modern değerler geliştirerek kalkınmayı teşvik ettiğini ve bireylerin tutum, inanç ve davranışlarını merkeze aldığını savunur. İnsan sermayesi ve modernizasyon teorileri, 1950'lerden itibaren eğitim ve kalkınma

politikalarını şekillendirmiş, ancak Batı-merkezli ve kapitalist yaklaşımları nedeniyle eleştirilmiştir. Son dönemde küreselleşme teorisi, esnek üretim ve yaşam boyu öğrenimi vurgulayarak iş gücünün teknolojik yeniliklere uyum sağlama ve endüstriyel ihtiyaçları karşılama kapasitesine odaklanmaktadır (Saha, 2001, s. 166-167).

Küreselleşme, dünyanın yüksek düzeyde birbiriyle bağımlı hale gelmesini ifade eder. Ekonomik açıdan küreselleşme, malların ve sermayenin sınırlar olmaksızın serbestçe akışı ve pazarların genişlemesi anlamına gelir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanımıyla dünya daha fazla birbirine bağımlı hale gelirken, bu bağımlılık bireyleri ve toplumları derinden etkilemektedir (Oktik, 2024, s. 2).

Oktik (2024)'e göre eğitimde küreselleşme, teknoloji ve ekonomi alanlarında ilerlemeyi kolaylaştırır da eşitsizliğin derin olduğu toplumlarda sorunlar yaratmaktadır. Dünyada eğitime, özellikle yükseköğretime ayrılan ödenekler azalmış, öğrenciler yükseköğretim maliyetini karşılamak zorunda kalmıştır. Bu durum, öğrencileri geleceğe yatırım yapan müşteriler konumuna getirmiştir. Özel yükseköğrenim kuruluşlarının artışıyla birlikte, maliyetini karşılayabilen öğrenciler daha iyi koşullarda eğitim alabilmektedir (Oktik, 2024, s. 9).

Küreselleşme, eğitim politikasının şekillenmesinde uluslararası kuruluşların, özellikle Dünya Bankası, OECD ve UNESCO gibi örgütlerin, rolünü artırmaktadır. Ayrıca, ulusötesi şirketler, vakıflar, danışmanlar ve sivil toplum koalisyonları gibi hükûmet dışı aktörler de sürece dahil olmaktadır (Gülfidan, 2024, s. 14).

Küreselleşme bağlamında sağlık ve eğitim ilişkisini inceleyen Değer (2024), eğitim ve sağlığın birbirleriyle güçlü etkileşim içinde olan temel sosyolojik kurumlar olduğunu vurgular. Eğitim, sağlık farkındalığını artırabilirken, sağlık da bireylerin akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Değer, neoliberal kapitalizm koşullarında eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini nasıl yeniden ürettiğini ele almakta ve okullarda bu eşitsizliklere karşı direnç oluşturacak ilişkilerin nasıl örgütlenebileceğine odaklanmaktadır (Değer, 2024, s. 111).

Değer (2024)'e göre sağlık ve eğitim arasındaki ilişki, bireylerin bilişsel gelişimi ve akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sağlık sorunları, özellikle kronik

hastalıklar ve yetersiz beslenme gibi faktörler, çocukların öğrenme kapasitelerini ve okul performanslarını olumsuz etkileyerek eğitim sürecinde dezavantajlar yaratmaktadır. Sosyoekonomik eşitsizlikler ise bu sorunları daha da derinleştirerek, dezavantajlı bireylerin eğitimde başarıya ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Değer, 2024, s. 119).

Araştırmalar, sağlığın toplumsal belirleyicilerinin, sağlık eşitsizliklerini ve dolayısıyla eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini artırdığını göstermektedir. Özellikle düşük gelirli bireylerin sağlık sorunlarıyla mücadelesi, eğitimde dezavantaj döngüsünü sürdüren bir yapısal sorun yaratmaktadır. Sağlığın toplumsal belirleyicilerine odaklanarak, eğitim ve sağlık politikaları arasında daha güçlü bağlantılar kurulması gerekmektedir. Sağlık hizmetlerine erişimin artırılması, dezavantajlı topluluklar için eşitlikçi bir eğitim ve sağlık sistemi oluşturmanın anahtarı olarak öne çıkmaktadır (Değer, 2024, s. 122).

Eğitimde neoliberal yaklaşımların etkisini en yoğun biçimde gösterdiği alanlardan biri, genel olarak okullarda uygulanan sınavlar, özelde ise kademeler arası geçişte kullanılan seçme sınavlarıdır. Neoliberal politikalar, eğitimi bireycilik, rekabet ve başarı odaklı bir yapıya dönüştürerek piyasa temelli anlayışın egemenliğini pekiştirmiştir. Bu dönüşüm, bireylerin eğitime yalnızca ekonomik getiri sağlayan bir araç olarak bakmasına yol açmış; dersler, sınavlar ve diplomalar ise bireysel başarının dar anlamda ölçüldüğü göstergelere indirgenmiştir (Kahveci, 2017, s. 4-5). Devletin eğitimdeki rolü giderek azalırken, hizmetlerin özelleştirilmesiyle eğitim, kamusal bir hak olmaktan çıkmış ve özel bir mala dönüşmüştür. Bu süreçte, yüksek riskli sınavların yaygınlaşması ve okul özelleştirmeleriyle birlikte sosyoekonomik eşitsizlikler daha görünür hâle gelmiş; varlıklı öğrenciler avantaj kazanırken, dezavantajlı gruplar sistemin dışında kalmaya başlamıştır (Hursh, 2007, s. 575).

Neoliberal müfredat küreselleşme, davranışçılık ve pozitivizm etkisinde şekillenirken bilgi ölçülebilir ve mekanik bir yapıya dönüşmüştür (Kumar, 2019, s. 336). Öğrenme süreçleri geri plana itilmiş, öğrencilerin hayatı sınav başarısına; öğretmenlerin rolleri ise sınav performansına indirgenmiştir (Gürgeç, 2023, s. 41). Medya aracılığıyla yayımlanan sınav sonuçları ve derecelendirme sistemleri ise okullar arası rekabeti teşvik etmiş ve ayrışmayı derinleştirmiştir (Hursh, 2007, s. 504; Kumar, 2019, s. 243).

Eğitimin metalaşması, içeriğin piyasa beklentilerine göre yeniden şekillenmesine neden olmuş; bu durum eğitimin yalnızca erişimi olan bireylerce elde edilebilen bir fırsat hâline gelmesine yol açmıştır. Böylece eğitim, "etkililik" ve "verimlilik" gibi piyasa kavramlarıyla yeniden tanımlanmıştır (Freire, 1991; Kızıldaş, 2018, s. 14). Sınav sistemi, bilginin araçsallaştırılmasına ve öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin bastırılmasına neden olmuştur (Buyruk, 2009, s. 79).

Ticarileşen eğitim sistemi; öğrencileri ve aileleri “müşteri”, öğretmenleri ise “hizmet sağlayıcı” konumuna yerleştirmiştir. Bu sistem özel okul ve kursları yaygınlaştırmış; yüksek gelirli aileler için daha erişilebilir hale getirmiştir. Buna karşın alt gelir grubundaki aileler devlet okulları veya düşük maliyetli kurslarla yetinmek zorunda kalmış, bu da eğitimdeki eşitsizliği artırmıştır (Demirer, 2012, s. 54).

2.1.2. Neoliberalizmin Türk eğitim sistemine yansımaları

Türkiye’de neoliberal politikaların uygulanması, 24 Ocak 1980 kararlarıyla başlamıştır. Bu dönemde kapalı ve korumacı ekonomik sistemden serbest piyasa ekonomisine geçilmiş, özelleştirme politikaları benimsenmiştir. Neoliberal dönüşüm, kamusal hizmetlerin küresel piyasa dinamiklerine tabi hale gelmesine ve yerel eğitim politikalarının küresel yapıya uyarlanmasına yol açmıştır (İnal, 2013; Yıldız, 2008).

Bu süreçte Türkiye’nin küresel sisteme entegrasyonu, Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ile ilişkiler ve Avrupa Birliği (EU) üyelik süreci gibi faktörlerle hızlanmıştır. 1998 yılında Hizmet Ticareti Genel Anlaşması’nın (GATS) imzalanması, eğitimin ticarileştirilmesinde önemli bir adım olmuştur. Bu anlaşma, eğitimin yerelleştirilmesi, piyasa taleplerine uyarlanması ve özel girişimciliğin desteklenmesini hedeflemiştir (Sayılan, 2012, s. 45-48).

Neoliberal politikalar, sosyal devlet anlayışının zayıflamasıyla birlikte ekonomik hedefleri ön plana çıkaran bir eğitim anlayışını teşvik etmiştir. Bu anlayış, bireyin eğitime araçsallaştırılmış bir yaklaşımla ve bilgiye ekonomik kazanç sağlayan bir meta olarak bakmasını beraberinde getirmiştir (Kahveci, 2017, s. 3). Eğitimin ticarileşmesi, özel sektörün eğitim hizmetlerine girişini hızlandırırken, aynı zamanda fırsat eşitliğini

zedelemiştir. Bu durum, gelir düzeyi düşük olan bireylerin nitelikli eğitim fırsatlarına erişimini sınırlandırmış ve eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmıştır (Çam, 2006, s. 25).

Türkiye'de neoliberal politikalar sonucunda devletin kamusal hizmetlerdeki rolü daralmış, kamu hizmetlerinin bir kısmı özel sektöre devredilmiştir (Kurul, 2019). Merkezî sınavlar yüksek statülü mesleklere erişim aracı hâline gelirken, öğretmen performansları sınav sonuçlarına göre değerlendirilmeye başlanmıştır (Ünal, 2011, s. 14). Bu sınavlar, çocukların erken yaşlardan itibaren rekabetçi bir ortamda yetişmesine yol açmış, gelir düzeyi yüksek aileler özel ders ve kaynaklarla avantaj sağlarken, düşük gelirli aileler bu imkânlardan yoksun kalmıştır (Gür ve Çelik, 2009, s. 7). Ortaöğretimde sınavlar, öğrenciler ve kurumlar üzerinde ayrıştırıcı bir etki yaratmış, başarı kavramı sınav puanlarıyla tanımlanmıştır (Dil, 2010, s. 261).

Neoliberal dönüşümle birlikte okullar, toplumsal kültürü aktarmaktan ziyade piyasanın üretim ve tüketim dinamiklerine hizmet eden kurumlara dönüşmüştür. Standartlaştırılmış testler ve merkezî sınavlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını değerlendiren bir "ölçme fetişizmi" anlayışını beraberinde getirmiştir (Ünal, 2005, s. 5). Bu durum, öğretmenleri pedagojik sorumluluklardan uzaklaştırarak, onları sınav odaklı teknisyenlere dönüştürmüştür. Yıldız (2008), bu durumu "sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen" tipolojisiyle açıklamakta ve bu yaklaşımın idealist-toplumcu öğretmen modelini ortadan kaldırdığını savunmaktadır

Eğitimin küresel piyasaya açılmasıyla birlikte müfredatlar ve öğretim içerikleri piyasa taleplerine göre şekillenmiştir. Eğitim hizmetleri, reklam ve pazarlama stratejileri ile ticari bir anlayışa bürünmüş, okulların kalite ve verimlilik ölçütleri öğrenci skorlarına ve sınav başarılarına dayandırılmıştır (Çetin, 2015, s. 79). Bunun sonucu olarak özel okul sayısındaki artış, eğitimi ticari bir faaliyet hâline getirmiş ve "kâr insandan önce gelir" anlayışını yaygınlaştırmıştır (Kartal, 2020, s. 12).

Eğitimin piyasalaştırılması, öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde ciddi baskılar yaratmıştır. Eğitim sisteminde sınav odaklı yapının hâkimiyeti, öğrencilerin nitelikli eğitime erişim haklarını sınırlarken, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyini de düşürmüştür. Ünal (2005), öğretmenlerin eleştirel düşünme ve yaratıcı pedagojik uygulamalardan uzaklaşarak piyasa taleplerine uygun niteliksiz bir iş gücüne

dönüştüğünü vurgulamaktadır (s. 5). Benzer şekilde Aksoy (2005), sınav odaklı sistemin, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını şekillendiren merkezî bir mekanizma hâline geldiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin bireysel gelişimlerini ikinci plana iterken, eğitimin pedagojik işlevini zayıflatmıştır (s. 2-3).

Sonuç olarak, neoliberal politikaların eğitim üzerindeki etkileri, eşitsizlikleri derinleştirmiş ve eğitimin toplumsal işlevlerini piyasa koşullarına adapte etmiştir. Bu dönüşüm, eğitimi bir hak olmaktan çıkarıp ekonomik bir ayrıcalık hâline getirmiş, nitelikli eğitimi erişilebilir olmaktan uzaklaştırmıştır.

2.1.3. Sosyolojik kurumlar olarak aile ve eğitim

Toplumsal kurumlar, bireylerin yaşamlarını düzenleyen ve toplumsal yapının sürekliliğini sağlayan yapılardır. Aile, eğitim, hukuk, ekonomi ve din gibi temel kurumlar, bireyin sosyalleşme sürecinde merkezî roller üstlenir (Ural, 2020, s. 40). Bu kurumlar içinde aile, bireyin dünyaya gözlerini açtığı ilk toplumsal çevre olarak, kişilik gelişimi ve değer aktarımında belirleyici bir işlev görür (Dikeçligil, 2012, s. 24). Ogburn (1963)'e göre ailenin statü kazandırma, ekonomik destek sağlama, eğitim planlama ve sevgi ortamı oluşturma gibi temel işlevleri bulunmaktadır (s. 467).

Eğitim kurumu ise bireyin toplumsal yaşama hazırlanmasını sağlayan kurumsallaşmış bir yapıdır. Tarihsel olarak başlangıçta aile içinde deneyimsel olarak sürdürülen eğitim, yazının bulunmasıyla biçim kazanmış; sanayi devrimiyle birlikte ise üretim ilişkilerine paralel olarak iş gücü yetiştirmeye yönelik sistemli bir yapıya bürünmüştür (Bayar, 2020, s. 42; Oktay, 2020, s. 73). Sanayi öncesinde loncalar ve dinî kurumlar eğitimde önemli rol oynarken, sanayi sonrasında okullar bireylerin toplumsal ve mesleki rollerini edinmesinde temel araç hâline gelmiştir (Gül, 2020, s. 31; Sayın, 2020, s. 44).

Modern toplumda eğitim yalnızca bilgi aktaran bir kurum olmaktan çıkmış, aynı zamanda bireyleri iş gücü piyasasına hazırlayan ve toplumsal tabakalamada ayıklayıcı rol üstlenen bir filtreleme mekanizmasına dönüşmüştür (Tan M. , 1994, s. 203-204). Ancak bu süreç, ailelerin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye birikiminden bağımsız değildir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik politikalar üretilmekle birlikte

özellikle ebeveynlerin sosyoekonomik konumu çocukların akademik başarısında belirleyici olmaya devam etmektedir (Genç, 2016, s. 10-23).

Günümüzde aile, yalnızca geleneksel değerlerin aktarıldığı bir yapı değil, aynı zamanda bireyin dijitalleşen ve küreselleşen toplumda yönünü bulmasına yardımcı olan çok katmanlı bir destek sistemi hâline gelmiştir (Akçaoğlu, 2020, s. 103-104). Sosyal medya, bilgiye erişim olanakları ve kültürel çoğulculuk, ailelerin çocuk yetiştirme pratiklerini ve eğitimle kurdukları ilişkiyi yeniden şekillendirmiştir.

Ebeveynler çocuğun ilk öğretmenleri olarak yalnızca doğrudan eğitim sağlamakla kalmaz; aile içindeki davranış kalıpları ve psikososyal atmosfer yoluyla da çocuk gelişimini biçimlendirir (Cătălin, 2021, s. 511). Bu nedenle aile, eğitim kurumunun doğal bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

Eğitime aile katılımı, çocukların akademik başarısını artıran önemli bir etkidir. Hill ve diğerlerine (2004) göre bu katılım; öğretmenlerle iletişim, evde öğrenme ortamı oluşturma ve okul etkinliklerine katılım gibi çeşitli yollarla gerçekleşir (s. 1493). Valerie, Grace, Seamus ve Ed (1992) bu süreci, okul ve ailenin ortak vizyon geliştirdiği karmaşık bir etkileşim alanı olarak tanımlar. Wendy ve Slowiaczek (1994) ise ebeveyn katılımını, çocuklara yönelik özverili kaynak aktarımı biçiminde açıklar (s. 238).

Araştırmalar, ilkökul düzeyinde ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha yoğun katılım gösterdiğini; ortaokul ve lise dönemlerinde ise bu ilginin azaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveynlerin akademik içeriklere yabancılaşması ve ergenlik dönemindeki özerklik arayışıyla ilişkilidir (Eccles ve Harold, 2016, s. 5). Ancak bu dönemlerdeki aile desteğinin, öğrenci başarısı üzerinde hâlâ anlamlı etkiler yarattığı da belirtilmektedir (Nancy, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge ve Bates, 2004, s. 1493).

Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi, gelir seviyesi ve kültürel sermayesi gibi faktörler, eğitim sürecine katılım biçimini doğrudan etkilemektedir. Özellikle üniversite mezunu ebeveynler, çocuklarının akademik süreçlerine daha bilinçli ve aktif şekilde katkı sunmaktadır (Stevenson ve Baker, 1987, s. 1348). Chiu (2013)'ya göre, evdeki destek okul ortamındaki fiziksel katılımdan daha güçlü sonuçlar doğururken, okul etkinliklerine katılım da dolaylı olarak öğrenme süreçlerini desteklemektedir (s. 570-572).

Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocukların özgüvenini artırmakta, sosyal sermaye gelişimini desteklemekte ve öğrenme becerilerinin pekişmesini sağlamaktadır. Başarı yalnızca sınav sonuçlarıyla değil, okula devam, tutum ve davranışlarla birlikte değerlendirilmelidir (Epstein, 1990, s. 110).

Neoliberal politikaların etkisiyle eğitimde sorumluluğun ailelere kaydırılması, özellikle orta ve üst sınıf ailelere avantaj sağlarken, düşük gelirli gruplar için eşitsizlik riskini artırmıştır (Ule vd., 2015, s. 343). Bu noktada (Epstein ve Sanders (2002), okul-aile-toplum iş birliğine dayalı yeni modellerin gelişmekte olduğunu vurgular. Bu model, kaynakların birleştirilmesi yoluyla çocukların eğitim hedeflerine ulaşmasını amaçlayan dönüşümleri teşvik etmektedir (s. 410).

Bu doğrultuda geliştirilen kuramsal modellerden biri olan Epstein'in örtüşen etki alanları teorisi, okul ve ailelerin iş birliğini ön plana çıkarırken; Eccles ve Harold'un süreç-kişi-bağlam modeli, çevresel faktörler ile bireysel özelliklerin eğitim sürecine etkisini açıklamaktadır (Eccles ve Harold, 2016; Epstein, 1986). Bu modeller, çocukların eğitimsel başarısında kurumlar arası etkileşimin ne derece belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.4. Eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimi: Bourdieu'nün kuramsal yaklaşımı

Bourdieu'nün eğitimde eşitsizliğin yeniden üretimine ilişkin yaklaşımı, kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye türleri üzerinden sınıfsal yapıların nasıl sürdürüldüğünü açıklayan güçlü bir kuramsal çerçeve sunar. Eğitimde eşitsizlik, sosyolojinin temel tartışma alanlarından biri olup pek çok kuramcı tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Bowles ve Gintis, eğitimi sınıfsal ayrımları yeniden üreten bir yapı olarak görürken, Althusser, eğitim kurumlarını egemen ideolojinin aktarımını sağlayan devletin ideolojik aygıtı olarak tanımlar. Apple, müfredatın iktidar ilişkileriyle şekillendiğini savunurken; Bernstein, dilsel kodların sınıf temelli eşitsizlikleri nasıl pekiştirdiğine odaklanır. Paul Willis ise işçi sınıfı gençlerinin eğitime yönelik direnişlerinin, paradoksal biçimde sınıfsal konumlarını yeniden ürettiğini göstermiştir.

Bu kuramcılarının ortak noktası, eğitimi yalnızca bireysel başarıya dayalı bir sistem olarak değil, toplumsal yapının ve eşitsizliklerin yeniden üretildiği ideolojik bir alan olarak

görmeleridir. Bu bağlamda Bourdieu'nün habitus ve alan kavramları, diğer eleştirel yaklaşımlarla birlikte ele alındığında, eğitimdeki yapısal eşitsizlikleri daha derinlikli biçimde çözümlemeye imkân tanır.

Bu çerçevede, Bowles ve Gintis, bu yaklaşımı eğitim alanına uyarlayarak işlevselci kuramın savunduğu meritokrasi anlayışını temelden reddeder. Onlara göre, herkesin eşit koşullarda rekabet ettiğine dair inanç, aslında yapısal eşitsizlikleri gizleyen bir yanılsamadır. Eğitim sistemi yüzeyde fırsat eşitliği sunuyor gibi görünse de zengin ve güçlü ailelerin çocukları, sahip oldukları ayrıcalıklar sayesinde yeteneklerinden bağımsız olarak yüksek nitelikler ve iyi maaşlı işlere ulaşma eğilimindedir. Bu durum, “meritokrasi efsanesi” aracılığıyla meşrulaştırılırken; başarısızlık, bireylerin yetersizliğine bağlanmakta ve sistemin adaletsiz yapısı sorgulanmadan kalmaktadır (Haralambos ve Holborn , 2014, s. 667).

Eğitim sistemi, kapitalist iş yerlerindeki hiyerarşiyi yansıtarak, sınıfsal rollerin yeniden üretilmesine hizmet eder. Okullar, işçi sınıfı çocuklarını itaatkâr bireyler olarak şekillendirirken, üst sınıflardan gelen öğrencileri liderlik ve yönetim becerileriyle donatır. Böylece eğitim, bireyleri mevcut sınıfsal konumlarına uygun şekilde iş gücü piyasasına hazırlar. Aynı zamanda, başarıyı bireysel çabaya dayandırarak eşitsizlikleri meşrulaştırır ve ideolojik bir işlev görür (Hurn, 2018, s. 66; Swartz, 2002, s. 252-253)

Apple ise eğitimin politik niteliğini vurgular. Eğitim süreçlerinin “finansmandan müfredata, öğretim yöntemlerinden okula erişime kadar” tüm yönleriyle iktidar ilişkileri tarafından biçimlendirildiğini belirtir. Müfredat, yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda “toplumsal eşitsizlikleri, sınıf ayrımlarını ve cinsiyetçi hiyerarşileri pekiştiren bir araç” işlevi görür. Apple, neoliberal politikaların eğitimi “bir tüketim nesnesine dönüştürdüğünü” ve bu dönüşümün “demokratik eğitime zarar verdiğini” ifade eder (Apple, 1998; Kinchele, 2018, s. 148).

Bernstein, işçi sınıfı çocuklarının bilişsel gelişim açısından dezavantajlı olduğunu, bu durumun da dil kullanımlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtir. Orta sınıf ailelerin çocukları, bireysel farklılaşmayı destekleyen bir dilsel çevrede yetişirken; işçi sınıfı çocukları daha sınırlı ve bağlama bağımlı bir dil yapısıyla sosyal ve akademik başarıdan uzaklaşmaktadır (Bernstein, 2003, s. 17-18).

Paul Willis'in işçi sınıfı gençleri üzerine gerçekleştirdiği etnografik çalışması ise kültürel yeniden üretim sürecini farklı bir boyuttan ele alır. Willis, "işçi sınıfından gelen çocukların neden yine işçi sınıfına özgü işlerde çalıştığını" sorgulamış ve gençlerin okula yabancılaşmasının bu süreci nasıl desteklediğini incelemiştir. Willis, okulun yalnızca itaatkâr işçiler üretmediğini; aksine bu karşı kültürün, işçi sınıfı değerlerini pekiştirerek sınıfsal konumun yeniden üretimine katkıda bulunduğunu savunur (Haralambos ve Holborn , 2014, s. 668).

Althusser'in "Devletin İdeolojik Aygıtları" (DİA) ve "Devletin Baskı Aygıtları" (DBA) kavramları, devletin toplumsal yapının yeniden üretimindeki rolünü ideoloji ve baskı üzerinden açıklar. Eğitim kurumları, görünüşte eşitlikçi yapılarıyla bireysel gelişimi destekliyor gibi görünmekle birlikte gerçekte egemen sınıfın ideolojisini bireylere benimseten mekanizmalar olarak işlev görürler. Althusser, bu kurumların yalnızca bilgi değil, aynı zamanda ideolojik içerik sunduğunu ve bireyleri toplumsal düzenin kurallarına uyumlu hâle getirdiğini savunur (Althusser, 2010, s. 159-170).

Pierre Bourdieu'nün toplumsal yeniden üretim kuramı, eğitimde eşitsizliklerin yalnızca ekonomik değil, kültürel ve sosyal boyutlarıyla da şekillendiğini ileri sürerek eğitim sistemini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Ona göre, eğitim kurumu toplumsal yapının tarafsız bir yansıması olmaktan ziyade, mevcut sınıfsal ilişkilerin ve ayrıcalıkların sürdürülmesinde aktif bir rol oynar. Bu çerçevede, Bourdieu'nün özellikle sermaye, habitus ve alan gibi kavramları, eğitimdeki yapısal eşitsizlikleri anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir (Brubaker, 2007, s. 219; Nash, 1990, s. 431).

Kültürel sermaye, Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron tarafından, kültür ve eğitimin toplumsal yeniden üretimdeki rolünü analiz etmek için geliştirilmiştir. İlk olarak Fransa'da ortaya çıkan ve ABD'ye uyarlanan bu kavram, toplumsal tabakalaşma, eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretimi, aile geçmişinin akademik başarı ve evlilik seçimlerine etkisi gibi sosyal olguları açıklamada geniş bir kullanım alanına sahiptir (Lamont ve Lareau, 2015, s. 54).

Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kuramı, toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla nasıl sürdürüldüğünü anlamak için önemli bir kuramsal zemin sunar. Kültürel sermaye, bireylerin eğitim ve sosyalleşme süreçlerinde edindikleri bilgi, beceri, tutum ve sembolik

kaynakların toplamıdır. Bu yalnızca ne bilindiğini değil, bilginin nasıl edinildiğini ve toplumsal olarak nasıl değer kazandığını da kapsar. Bourdieu, kültürel sermayeyi bedenselleşmiş (kişisel yetkinlikler), nesnelleşmiş (kültürel ürünler) ve kurumsallaşmış (diplomalar gibi resmî belgeler) olmak üzere üç biçimde tanımlar (Bourdieu, 2004, s. 16).

Bu kavram eğitim sistemiyle doğrudan ilişkilidir. Bourdieu'ye göre, okullar her ne kadar eşit fırsatlar sunduğu izlenimini verse de aslında belirli kültürel sermaye türlerine sahip öğrencileri avantajlı kılar. Başarı, çoğu zaman bireysel yeteneklerden ziyade öğrencinin ailesinden getirdiği kültürel birikime bağlıdır. Okulun tanıdığı ve meşru kabul ettiği değerlere aşina olan öğrenciler, bu sistemi daha kolay içselleştirerek avantaj elde eder (Bourdieu, 2014, s. 28).

Bu bağlamda diploma, yalnızca bir eğitim belgesi değil; bireyin kültürel sermayesinin toplumsal olarak tanınmasını ve meşrulaşmasını sağlayan sembolik bir göstergedir. Toplum ve kurumlar, diplomanın taşıdığı anlamları sorgulamadan kabul eder. Bu durum, diploma sahibi bireylerin entelektüel birikim, genel kültür ve sosyal statü açısından üstün varsayılmasına yol açar. Buna karşılık, okul dışında edinilen bilgi ve beceriler çoğu zaman değersiz görülür; böylece diplomasız bireyler sistematik biçimde dışlanır (Bourdieu, 2014, s. 28).

Eğitim kurumları, kültürel sermayeyi üretmez; aksine, zaten var olanı tanır, sınıflandırır ve ödüllendirir. Bu mekanizma, özellikle orta ve üst sınıflardan gelen öğrencilerin avantajlı konumlarını koruyarak eşitsizliklerin yeniden üretilmesine zemin hazırlar. Eğitim sistemi, bireylerden belli bir kültürel arka planı "zımni" olarak talep eder ve buna sahip olanları başarılı sayar. Oysa bu türden kültürel kazanımlar, genellikle aileden miras alınır ve herkesin erişimine açık değildir. Bu nedenle, okul sistemi fırsat eşitliği sağlamak yerine, mevcut toplumsal farklılıkları doğal ve haklı gösterecek biçimde meşrulaştırır (Bourdieu, 2014, s. 28).

Bourdieu (1994), okulun işleyişini Maxwell'in ikinci termodinamik yasasına göndermeyle açıklar. Bu metafora göre okul, öğrencileri sahip oldukları kültürel sermaye düzeyine göre ayrıştırır. Bu ayrıştırma, özellikle kültürel sermayeyi doğrudan aileden miras alan öğrenciler için avantajlı bir konum yaratırken; yoksul ya da işçi sınıfı çocuklarını dezavantajlı hale getirir. Böylece eğitim sistemi, mevcut farkları görünmez

kılarken, çabanın sonucu gibi göstererek eşitsizlikleri doğal bir sürecin sonucuymuş gibi sunar (s. 40).

Bu durumun etkileri, erken çocukluktan itibaren görülmeye başlar. Üst sınıf aileler çocuklarının kültürel gelişimine yatırım yaparken, işçi sınıfı çocukları bu imkânlardan büyük ölçüde mahrum kalır. Başlangıçtaki bu eşitsizlik, okul başarısına yansır ve eğitim sistemi tarafından doğal bir yetenek farkı gibi sunulur. Oysa bu fark, esasen kültürel sermayeye erişimdeki eşitsizlikten kaynaklanır. Okul, bu farklılıkları meşrulaştırarak sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet eder (Haralambos ve Holborn , 2014, s. 697).

Aileler, çocuklarının geleceğini güvence altına almak için kültürel sermayeyi bilinçli ve stratejik biçimde kullanırlar. Bourdieu (1994)'ye göre, aileler toplumsal konumlarını korumak amacıyla doğurganlık, miras, evlilik ve özellikle eğitim gibi alanlarda yeniden üretim stratejileri geliştirir (s. 39). Ekonomik sermayenin doğrudan aktarımının sınırlı olduğu durumlarda, eğitimsel yatırımlar ön plana çıkar; aileler çocuklarına zaman ve kaynak ayırarak, özel dersler ve kurslar yoluyla kültürel sermayeyi aktarmaya çalışır. Bu nedenle, kültürel sermaye yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda kolektif bir sınıf stratejisinin ürünüdür.

Eğitim sisteminin dayattığı bireycilik, rekabetçilik ve hiyerarşik sınıflandırma biçimleri, özellikle orta ve üst sınıf çocuklarının zaten sahip olduğu değerleri pekiştirir. Okulun kullandığı öğretim yöntemleri, içerik seçimleri ve değerlendirme araçları, büyük ölçüde burjuvazinin kültürel normlarına uygun biçimde yapılandırılmıştır. Bu durum, ayrıcalıklı olanı ödüllendiren ve özgün olanı geri plana iten sınıflayıcı mekanizmalarla desteklenir (Bourdieu, 2014, s. 28). Böylece okul sistemi, kültürel sermayenin biçimsel içeriğinden çok, edinilme biçimine değer verir ve bireyin sınıfsal konumunu yeniden üretme işlevi görür.

Sosyal sermaye, bireylerin kişisel ve toplumsal hedeflerine ulaşmalarını sağlayan ilişki temelli kaynakları ifade eder. Ortak normlar ve aidiyet duygusuna dayanan bu yapı, karşılıklı beklenti ve destek ilişkilerini içerir. Yüksek sosyal sermayeye sahip topluluklarda bireyler hem yardım almayı hem de yardım etmeyi meşru görürken, düşük

sosyal sermayeye sahip yapılarda bireyler, başkalarının haksız biçimde daha fazla yarar sağladığını düşünme eğilimindedir (Furstenberg ve Kaplan, 2004, s. 221).

Bu çerçevede sosyal sermaye, bireyler arası ilişkilerden ziyade bu ilişkilerin dahil olduğu sosyal ağların yapısına ve bu ağlardan kaynaklanan karşılıklı yükümlülöklere dayanır. Ancak sosyal sermaye, sıklıkla sosyal dayanışma ile karıştırılmaktadır. Oysa sosyal sermaye, bireyler arasında karşılıklı beklentiler ve sorumlulukların dolaşımında olduğu bir sistemken; sosyal dayanışma, kolektif bütönlük ve ahlaki uyum gibi daha genel ve duygusal temellere dayanır (Furstenberg ve Kaplan, 2004, s. 221).

Bourdieu (2004), sosyal sermayeyi bireyin dâhil olduğu, az ya da çok kurumsallaşmış karşılıklı tanıma ilişkileri üzerinden işleyen kalıcı sosyal ağlarda yer alan fiilî ya da potansiyel kaynakların toplamı olarak tanımlar. Bu ilişkiler yalnızca bireyler arası fiziksel ya da toplumsal yakınlığa indirgenemez; aksine karşılıklı tanıma, güven ve süreklilik esasına dayanır. Üyelerine ortak olarak sahip olunan kaynaklardan yararlanma imkânı sunan bu ağlar, bireylere çeşitli biçimlerde sosyal “kredi” kazandırır (s. 21).

Bourdieu (2004)’ye göre sosyal ilişkiler ağı, doğuştan var olan sabit bir yapı değil, sürekli emek gerektiren bir yatırımdır. Bireyler, kısa süreli ve yüzeysel ilişkileri, uzun vadeli ve karşılıklı sorumluluklara dayalı bağlara dönüştürmek için stratejik çabalar harcar. Bu bağlar, sembolik roller ve alışverişler aracılığıyla kurumsallaşır; yeni üyelikler ise grubun sınırlarını ve kolektif kimliğini yeniden tanımlar. Özellikle modern toplumlarda bu süreç, aile dışındaki kurumsal mekanizmalar yoluyla şekillenir. Seçkin okullar, kulüpler ve kültürel etkinlikler gibi yapılar, bireylerin meşru sosyal bağlara erişimini düzenler (s. 21).

Aile, Bourdieu’nün çerçevesinde yalnızca bireylerin toplamı değil, kolektif bir aktör olarak ele alınır. Aileler, ekonomik, kültürel ve sembolik sermayeleri bir arada taşıyarak sosyal sermayelerini hem korur hem de gelecek kuşaklara aktarır. Bu aktarım, çocukların okul tercihlerinden yaşam alanı seçimlerine kadar pek çok alanda etkili olur. Böylece sosyal sermaye, yalnızca bireyler arası ilişkilerin değil, aynı zamanda kültürel sermayenin de mobilizasyonunu sağlayan kilit bir unsura dönüşür (Şatiroğlu, ty, s. 81).

Bourdieu (2004), ekonomik sermayeyi, doğrudan paraya dönüştürölebilen ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaşabilen bir kaynak olarak tanımlar. Ekonomik sermaye,

bireylerin eğitime erişimini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktördür. Örneğin, özel okul, özel ders ve eğitsel materyallere erişim gibi imkânlar, yüksek ekonomik sermayeye sahip bireylere önemli avantajlar sunar (s. 16).

Kültürel sermaye, ekonomik sermaye ile yakından ilişkilidir ve ekonomik sermaye bu süreci kolaylaştırır. Ekonomik sermayeye sahip olanlar, kültürel sermaye edinme şansına sahip oldukları gibi buna ihtiyaç duymadan avantaj sağlayabilir. Bourdieu, eğitim sisteminin kendi sağlamadığı dilsel ve kültürel yeterlilikleri talep ederek kültürel sermayeye sahip olanları desteklediğini belirtir (Brown, 2018, s. 5).

Bir ailenin kullanabileceği sermaye, ailelerin çocuklarının öğrenimini etkileyebilecekleri yollar sağlar. Ailenin elindeki mali sermaye miktarı, çocukların öğrenimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen barınma, mallar ve hizmetler gibi şeylere yapabilecekleri harcamaları belirler. Örneğin, çocukların başarı testlerinde iyi puan aldığı okullar, diğer okullardan daha kaliteli olarak algılanmaktadır ve bu okulların hizmet verdiği mahallelerdeki konutlar, diğer alanlara göre daha pahalıdır (Bayoh, Irwin ve Haab, 2006, s. 112).

Pierre Bourdieu'nün sermaye kuramında simgesel sermaye, diğer sermaye türlerinin ötesinde, onların toplumsal alanda meşrulaşmış ve tanınmış hâlidir. ABD merkezli sosyal bilimcilerin sıkça gözden kaçırdığı nokta, bu biçimin yalnızca “başka bir sermaye türü” değil, bizzat sermayenin toplumsal dolaşıma giren hali olduğudur (Göker, 2010, s. 283).

Simgesel sermaye, herhangi bir sermaye türünün algı kategorileri aracılığıyla tanındığı, yani keyfililiğinin doğal ve hak edilmiş bir üstünlük gibi algılandığı biçimdir. Bu yanlış tanıma süreci, sermayeye meşruiyet kazandırır (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 108).

Bir sermaye tanındığında, sahipleri onu simgesel ayrımlar, hiyerarşiler ve statüler üretmek için kullanabilir. Bu dönüşüm, alanın sosyal yapılarının bireylerin algısıyla örtüşmesini sağlar; çıkarlar görünmezleşir, iktidar ise “masum” ve doğal görünür. Bu anlamda simgesel sermaye, din, eğitim, sanat gibi alanlarda iktidarın semboller aracılığıyla meşrulaştırılmasını açıklar. Ancak sermaye ve çıkar gibi kavramları iktisadi indirgemecilikle ilişkilendiren çevrelerce eleştirilmiştir (Swartz, 2011, s. 65).

Bourdieu, çıkar temelli faaliyetlerin çıkar dışı gibi sunulmasının, onları simgesel iktidarla donattığını savunur. Bu “inkâr edilmiş sermaye”, meşru görünmekle birlikte iktidar talebini de içerir. Bu yönüyle, Weber’in karizmatik otorite kavramının bir türevidir (Swartz, 2011, s. 66).

Simgesel sermaye, hâkim grupların sömürü mantığına borçlu görünmeden meşru bir saygınlık elde etmesini sağlar. Tabi grupların bu hâkimiyeti tanınması, bir tür “meşruiyet avansı” işlevi görür. Bu süreç, simgesel sermayeyi aynı zamanda kolektif bir “güven sermayesi” ne dönüştürür. Ayrıca simgesel sermaye, maddi sermaye gibi biriktirilebilir ve belirli koşullarda onunla değiş tokuş edilebilir. Bu özelliği, onu yalnızca sembolik değil, toplumsal etki bakımından da güçlü kılar (Swartz, 2011, s. 132-133).

Pierre Bourdieu’nün toplumsal analiz kuramının merkezinde yer alan iki temel kavram olan habitus ve alan (field), birey ile yapı arasındaki diyalektik ilişkiyi anlamaya yönelik güçlü kuramsal araçlardır. Bourdieu’ye göre habitus, bireylerin düşünce, algı ve eylemlerinin sürekliliğini biçimsel kurallardan ya da açık normlardan daha güvenilir biçimde sağlayan bir yapıdır. Bireyin içinde olduğu koşullara özgü düşünce ve davranışları üretmesini mümkün kılar ve yalnızca onları üretir. Habitus, yalnızca davranışları yönlendiren değil, aynı zamanda anlam üretme biçimlerini şekillendiren zihinsel yapılar bütünüdür (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 110).

Habitus kavramı, toplumsal yapının birey bilgisi ve eylemi üzerinden nasıl yeniden üretildiğini açıklamak için geliştirilmiş yöntemsel bir çabadır. Bir yandan bireylerin düşünmeden gerçekleştirdiği alışkanlıkları ve eğilimleri içerirken, diğer yandan toplumsal mirasın kuşaklar arası aktarımını ifade eder. Habitus, bireyin nesnel olasılıklara dair öznel beklentileri doğrultusunda işleyerek belirli biçimlerde düşünme, hissetme ve hareket etme eğilimleri yaratır (Grenfell, 2005, s. 15). Bu yönüyle, biyografik belirlenimciliğin ötesine geçerek bireylerin pratik üretiminde aktif bir rol üstlenir.

Habitus yalnızca bireyin eylemlerini değil, eğitim, başarı ve strateji geliştirme süreçlerini de etkiler. Bu bağlamda, eğitimdeki başarı yalnızca bireysel yetenek ya da çabayla değil, bireyin sahip olduğu kültürel sermaye ve habitus ile yakından ilişkilidir. Üst sınıftan bireyler, bu sermayeyi erken yaşlarda içselleştirerek eğitim kurumlarına avantajlı biçimde

başlarken, işçi sınıfı çocukları, egemen kültürel normlara yabancı kalabilir (Ballantine, Hammack ve Stuber, 2017, s. 95).

Bourdieu'nün ikinci temel kavramı olan alan, toplumsal mücadelelerin yaşandığı, belirli sermaye türlerinin geçerliğiyle tanımlanan özerk bir yapısal düzlemdir. Alan, bireylerin konumlarını belirleyen tarihsel ve yapısal güç ilişkilerinden oluşan nesnel bir ilişkiler ağıdır (Swartz, 2011, s. 169). Her alan, kendi iç mantığına ve özgül kurallarına sahiptir; örneğin ekonomik alan kâr odaklı bir işleyişe sahipken, sanat alanı kârı dışlayan değerlere dayanır (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 81).

Alanın yapısı, oyuncular arasında süregelen güç dengelerine bağlıdır. Her oyuncu farklı türde ve miktarda sermayeyle donatılmıştır. Sahip olunan sermaye bireyin alandaki konumunu ve stratejilerini belirler. Ancak bu stratejiler yalnızca mevcut sermaye yapısıyla değil, bireyin geçmiş deneyimlerinden gelen habitus ile birlikte biçimlenir. Örneğin bir işletme sahibi daha çok ekonomik sermayeye dayanırken, bir öğretmen kültürel sermayesiyle öne çıkabilir. Aynı miktarda sermayeye sahip bireyler, farklı habituslara sahip oldukları için farklı eylem tarzları sergileyebilir (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 83).

Bourdieu, alanı oyunla ilişkilendirir. Oyuncular, açıkça ifade edilmeyen kurallar doğrultusunda “enjeux” adı verilen kazanım veya kayıplar uğruna rekabet ederler. Bu rekabet, oyuncuların oyunun anlamına ve kurallarına dair ortak inançlar (doxa) taşıması ve oyuna yatırım yapması (illusio) ile sürer. Her alanda geçerli olan sermaye türü farklıdır ve bu geçerlilik zaman içinde değişebilir. Bir sermaye ancak o sermayenin geçerli olduğu bir alan var olduğunda etkilidir (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 83).

Habitus ve alan arasındaki ilişki çift yönlüdür. Alan, habitusu biçimlendirir; habitus da alanın bir anlam dünyası olarak kurulmasına katkı sağlar. Bu etkileşim, bireyin içinde bulunduğu toplumsal dünyayı doğal, kaçınılmaz ve sorgulanamaz biçimde algılamasına yol açar. Bourdieu bu durumu, bireyin içinde yüzdüğü sosyal gerçekliği “sudaki balık gibi” fark etmeden yaşamasıyla açıklar (Bourdieu ve Wacquant, 2014, s. 117-118).

Bourdieu, eğitim sistemini toplumsal eşitsizliklerin ve sınıfsal hiyerarşilerin yeniden üretildiği bir mekanizma olarak görür ve bu süreçte sınavların önemli bir işleve sahip

olduğunu savunur. Ona göre eğitim, “kurumsallaşmış bir sınıflandırıcı” işlevi görerek, sınavlar aracılığıyla bu eşitsizlikleri meşrulaştırır ve sürdürür (Türk, 2007, s. 616). Sınavlar yalnızca bilgi ölçme aracı değil; egemen kültürün değerlerini bireylerin bilincine yerleştiren ideolojik araçlardır. Özellikle dilsel ve kültürel sermaye açısından avantajlı bireyler, sözlü ve yazılı sınavlarda daha başarılı olurken, dezavantajlı bireyler dışlanmakta ve eğitim sisteminin psikososyal baskılarına maruz kalmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 180-181).

Eğitimde fırsat eşitliği söylemine rağmen, sınavlar eşitlik görüntüsü altında toplumsal imtiyazları sürdürür. Bourdieu’ye göre bu sınavlar, pedagojik süreçlerde eşitsizliği derinleştirir ve dezavantajlı bireyleri alt statülü kurumlara yönlendirerek ayrımcılığı pekiştirir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Neoliberal politikaların etkisiyle sınavlar, modern eğitim sisteminin temel eleme mekanizmasına dönüşmüş ve bu süreç “kurumsallaşma ritüeli” olarak adlandırılmıştır (Bourdieu, 1994, s. 42).

Bourdieu, sınavların yalnızca bir ölçme ve değerlendirme aracı olmadığını; aynı zamanda entelektüel iletişim biçimlerini ve pedagojik mesajları şekillendiren, kurumsallaşmış modeller olduğunu vurgular. Bu modeller, toplumsal olarak meşruiyet kazanmış zihinsel kalıpları yeniden üretirken, eğitim sisteminde var olan eşitsizliklerin görünmez hale gelmesine katkı sunar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 183).

Sınav sonuçları, bireylerin sınıfsal kökenlerinden bağımsız değildir; özellikle işçi sınıfından gelen öğrencilerin prestijli akademik alanlara yönelme olasılığı düşüktür. Bu durum, evde edinilen dilsel ve kültürel sermayenin, soyut düşünceye dayalı disiplinlerde belirleyici olmasıyla daha da güçlenir. Eğitim sistemi, disiplinler arasında kurduğu hiyerarşiyle toplumsal eşitsizlikleri sürekli yeniden üretir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 101-102).

İmtiyazlı sınıflar, eğitim kurumları aracılığıyla ayrıcalıklarını nesiller arası biçimde aktarırken, bu süreç tarafsızlık görüntüsü altında yürütülür. Oysa eğitim sistemi, kararların biçimsel açıdan tarafsız görünmesine rağmen, sınıfsal ayrımları sürdüren bir işlev görür. Bu mekanizma, bireysel başarı ve hareketlilik söylemleriyle sınıf ilişkilerinin yeniden üretimini gizleyerek toplumsal düzenin devamlılığını sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 208-210). Bourdieu’ye göre, eğitim sisteminin eşitsizlikleri nasıl

gizlediğini kavrayabilmek için sınavlara yönelik eleştirilerin yüzeysel düzeyde kalmaması gerekir. Sınavsız süreçlerde de eşitsizliğin nasıl üretildiğini sorgulayan daha derin ve yapısal bir eleştiriye ihtiyaç vardır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 180).

Bourdieu'nün eğitim sosyolojisine getirdiği eleştirel yaklaşım, toplumsal eşitsizliklerin yalnızca ekonomik değil, kültürel ve sosyal sermaye aracılığıyla da yeniden üretildiğini ortaya koyar. Habitus, kültürel sermaye ve sembolik şiddet kavramları üzerinden şekillenen bu analizde eğitim sistemi, tarafsız bir yapıdan ziyade, mevcut sınıfsal yapının sürekliliğini sağlayan ideolojik bir aygıt olarak değerlendirilir. Sınavlar, görünürde eşitlikçi bir işleyişe sahip olsa da gerçekte egemen sınıfların kültürel üstünlüklerini meşrulaştırmakta ve alt sınıfların başarısızlıklarını bireysel yetersizlik olarak sunarak yapısal eşitsizlikleri gizlemektedir. Bu bağlamda Bourdieu, eğitimde fırsat eşitliği söylemini sorgularken, daha derinlikli ve yapısal bir dönüşüm ihtiyacını vurgular.

2.2. Yükseköğretim

Yükseköğretim, ön lisans, lisans ve lisansüstü öğretimi kapsayan ortaöğretim üstü öğretim kademesidir (TDK, 2024). Bu kurumlar, öğrenme ve eğitim süreçlerine yön vermenin yanı sıra; araştırma-geliştirme, eğitim-öğretim ve topluma hizmet gibi temel işlevleri yerine getiren önemli yapılardır (Yamamoto, 2018, s. 132). Yükseköğretim kurumları, ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli bilginin üretildiği ve nitelikli insan kaynağının yetiştirildiği merkezlerdir (Gedikoğlu, 2013, s. 179).

Yükseköğretimin temel işlevleri, öğretim, araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Bu üçlü yapı; bireylerin bilgi, beceri ve değer yönünden gelişimini sağlamakta, bilimsel yenilikleri teşvik etmekte ve toplumsal sorunlara çözüm arayan iş birliklerini desteklemektedir (Buys ve Burnsnall, 2007, s. 74; Sánchez-Barrioluengo, 2014). Barnett (1992)'e göre yükseköğretimin amacı yalnızca bilgi vermek değil, aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, akademik özgürlüğü korumak ve entelektüel kültürü yaşatmaktır (s. 8-9).

Yükseköğretim kurumları, bireylerin toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişimlerine katkı sunarak ulusal kalkınmada kritik roller üstlenir. İnsan sermayesi kuramına göre yükseköğretim, üretkenliği artırmakta ve ekonomik büyümeyi desteklemektedir

(Hanushek ve Woessmann, 2012; McMahon, 2009). Üniversite mezunları, daha yüksek gelir ve istihdam olanaklarına sahip olmakta; yaşam memnuniyetleri, sağlık düzeyleri ve toplumsal katılım oranları artmaktadır (Feinstein, Budge, Vorhaus ve Duckworth, 2008; McMahon, 2009). Aynı zamanda bu bireyler, daha düşük suç oranları ve yüksek gönüllülük eğilimleriyle sosyal bütünleşmeye katkıda bulunmaktadır (Lochner ve Moretti, 2004).

1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile birlikte eğitim hakkı temel bir insan hakkı olarak tanınmış, bu durum devletleri yükseköğretime daha fazla yatırım yapmaya yöneltmiştir (Kamanzi, Goastellec ve Pelletier, 2021, s. 32). Artan sanayileşme ve teknolojik gelişmeler, uzmanlaşmış iş gücüne olan ihtiyacı artırmış; bu da yükseköğretimin hem ekonomik hem de toplumsal statü açısından önemini büyütmüştür (King ve Ritchie, 2013, s. 26-27).

1980 sonrası dönemde bilgi ekonomisinin yükselişi, yükseköğretimi beşerî sermaye gelişiminin merkezine yerleştirmiştir. Mühendislik, bilişim ve sosyal bilimlerde nitelikli insan gücü ihtiyacı artmış; üniversiteler bu ihtiyacı karşılamaya yönelmiştir (Yavuz, 2012). Aynı zamanda üniversiteler, sanayi ile iş birliği yaparak yenilikçi çözümler üretmeye başlamış, araştırma odaklı projelerle toplumsal sorunlara cevap vermeye yönelmiştir (Oktik, 1996, s. 118).

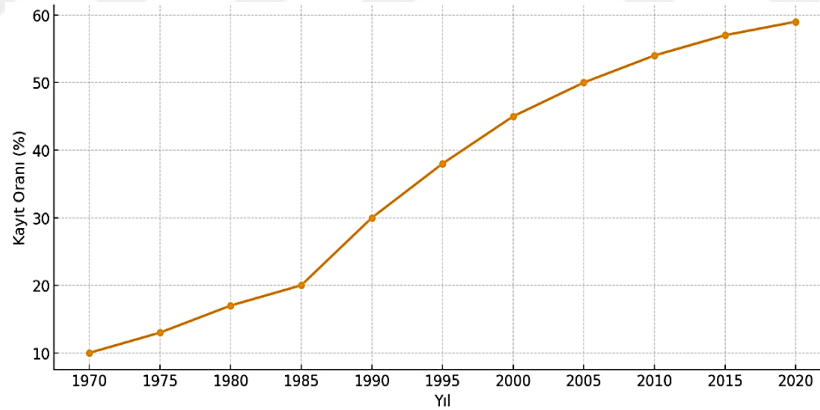
Yükseköğretimin genişlemesiyle birlikte orta ve alt sınıflardan gelen gençlerin üniversiteye erişimi artmış; bu durum daha kapsayıcı okul reformlarını ve fırsat eşitliği politikalarını beraberinde getirmiştir (Gibbons, 1998, s. 18). Ancak yükseköğretimin yaygınlaşması tüm eşitsizlikleri ortadan kaldırmamıştır. Smolentseva (2021), kitleselleşmenin üç boyutlu toplumsal etkisine dikkat çeker: Katılım arttıkça yeni sosyal ayrımlar doğmakta, üniversiteler arasında kalite farklılıkları eşitsizliği derinleştirmekte ve diploma toplumsal statüyü belirleyen temel unsur hâline gelmektedir (s. 188).

Yükseköğretimin dönüşümünü değerlendiren sosyolojik kuramlar arasında önemli görüş ayrılıkları vardır. İşlevselci yaklaşımlar, yükseköğretimi sosyal uyum ve beceri gelişimi açısından olumlu bir kurum olarak değerlendirirken; çatışma kuramları, bu sistemin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğine vurgu yapar (Ballantine vd., 2017, s. 351). Parsons ve Platt (1970), üniversite diplomasının orta sınıfın toplumsal statüsünü

belirlediğini savunur. Becker'in insan sermayesi kuramı ise eğitimi ekonomik bir yatırım olarak ele alarak devletin eğitim politikalarını rasyonel fayda ilkesi çerçevesinde şekillendirdiğini ortaya koyar (Marginson, 2017, s. 1).

Günümüzde yükseköğretim, yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve teknolojik boyutlarıyla bütüncül bir sistem hâline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme, dijitalleşme, açık erişim ve uluslararasılaşma gibi eğilimler, bu kurumları küresel düzeyde daha esnek ve erişilebilir hale getirmiştir (Callender, Locke ve Marginson, 2022, s. 3). Bununla birlikte, eğitim kurumlarının dijital yetkinlikleri, yenilikçi araştırma kapasiteleri ve sosyal etkileri, artık yalnızca öğrenci sayılarıyla değil; toplumsal etkileriyle de ölçülmektedir. Ancak hâlâ yükseköğretim, varlıklı kesimlerin lehine işleyen bir yapıya sahiptir ve dezavantajlı grupların erişim oranları görece düşük kalmaktadır (Marginson, 2016; Salmi, 2020).

Yükseköğretimin küresel düzeyde çok boyutlu hale gelmesi, erişim imkânlarını önemli ölçüde artırmıştır. Yaşam boyu öğrenme, dijitalleşme ve uluslararası politikalar sayesinde dünya genelinde kayıt oranlarında sürekli bir yükseliş gözlemlenmektedir.



Şekil 1. Dünya geneli yükseköğretim kayıt oranı (% Brüt) 1970-2024 (worldbank, 2024)

Grafik, 1970'ten 2024'e kadar dünya genelinde yükseköğretim kayıt oranlarının düzenli bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. 1970'lerde %10 olan oran, 1995'te %20'ye, 2000'lerde %30'un üzerine çıkarak 2024'te yaklaşık %55'e ulaşmıştır. Bu yükseliş,

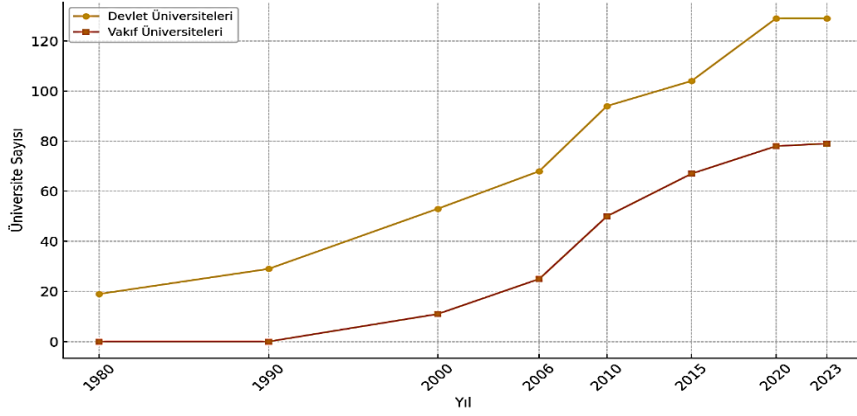
üniversite eğitimine olan küresel talebin arttığını ve yükseköğretim fırsatlarının daha geniş kitlelere yayıldığını göstermektedir.

Türkiye’de eğitimin kitleleşmesi, 1876 Kanun-i Esasi ile zorunlu eğitimin kabulüyle başlamış, Cumhuriyet döneminde hız kazanmıştır (Kodaman, 1988, s. 28). Tüm yönetimler okullaşma oranlarını artırmayı öncelikli hedef olarak benimsemiş, özellikle ilkokul düzeyinde önemli ilerlemeler sağlanmıştır (Özer, 2022, s. 12). Kurtuluş Savaşı sonrası gerçek kurtuluşun çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmakla mümkün olacağı ve bunun da modern eğitimle gerçekleşeceği vurgulanmıştır (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015, s. 318).

Cumhuriyet’in hemen ardından çıkarılan 493 sayılı yasa ile Darülfünun’ un adı İstanbul Darülfünunu olarak değiştirilmiş ve bu kurum, Cumhuriyet döneminin ilk üniversitesi olmuştur (Şimşek, 2016, s. 147). Türkiye’de yükseköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla 1933, 1946 ve 1981 yıllarında üç temel üniversite reformu gerçekleştirilmiştir (Arslan, 2005, s. 24). 1933’te 2252 sayılı yasa ile kurulan İstanbul Üniversitesi, modern üniversite anlayışına geçişin ilk somut adımıdır (Şimşek, 2016, s. 150). Çok partili dönemin ilk yıllarında ise üniversitelerin ülke geneline yayılması, bölgelerarası eşitsizliklerin giderilmesinde temel strateji olarak benimsenmiştir (Baskan, 2001, s. 24).

1950’lerden itibaren devlet üniversitelerinin sayısı artarken, özellikle 1973–1975, 1982, 1992 ve 2000–2006 yılları bu artışta kritik dönüm noktaları olmuştur. Üniversite kuruluşları, genellikle ekonomik ve politik gerekçelere dayandırılmıştır (Yazar ve Averberk, 2018, s. 10). 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında toplanmış; böylece Türkiye, elit üniversite modelinden kitlesel üniversite anlayışına geçiş sürecine girmiştir. Bu dönemde yükseköğretime dair göstergelerde büyük artış yaşanmış, 1982 yılında çıkarılan yasa ile sekiz yeni üniversite kurulmuştur (Baskan, 2001, s. 24).

Grafikte 1933’ten bu yana Türkiye’de üniversite sayılarındaki artışı devlet ve vakıf üniversiteleri olarak yıllara göre izlemek mümkündür:

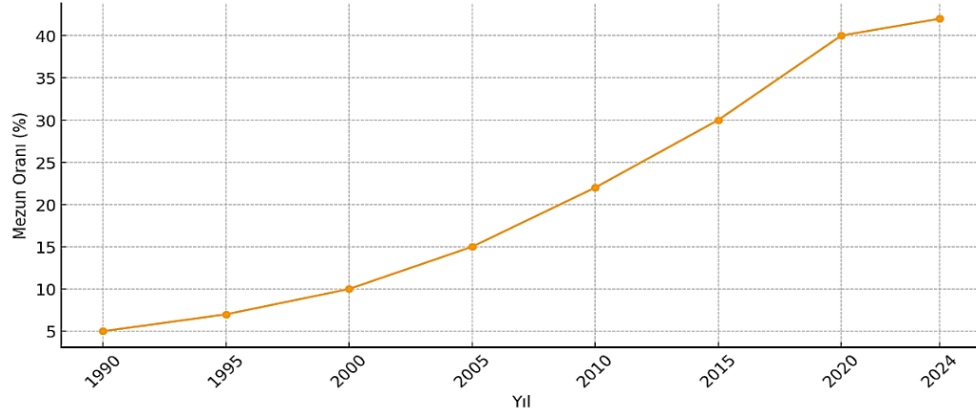


Şekil 2. Türkiye'de Yıllara Göre Üniversite Sayısı Dağılımı (YÖK, t.y.b)

Şekil 2, Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinin 1980’den 2023’e kadar sayısal gelişimini göstermektedir. Bu süreçte özellikle 2000’lerden sonra hem devlet hem vakıf üniversitelerinin sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Devlet üniversitelerinin sayısı vakıf üniversitelere göre her dönem daha yüksek olmuştur, ancak vakıf üniversiteleri özellikle son 20 yılda önemli bir büyüme sergilemiştir. Son yıllarda her iki türdeki üniversite sayısında artış hızı yavaşlamıştır.

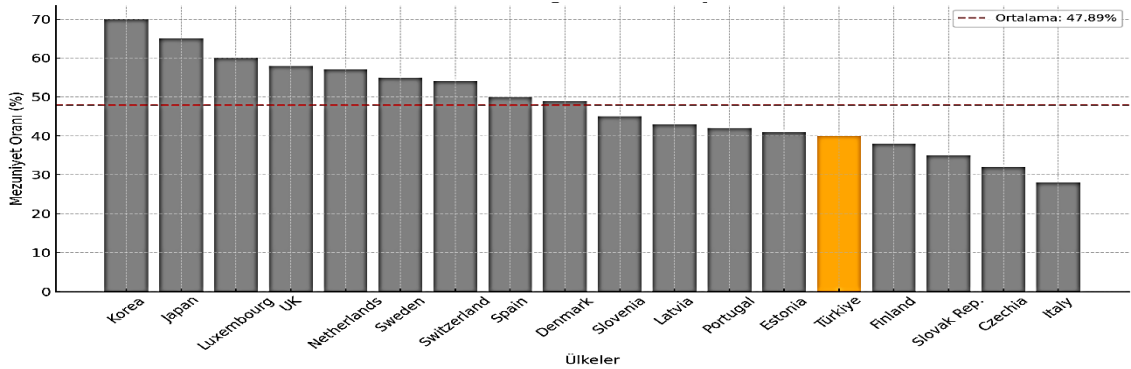
2006 sonrasında Türkiye’de üniversite sayısında dikkate değer bir artış yaşanmıştır. Bu süreçte uygulanan "her ile bir üniversite" politikası, üniversite sayısındaki bu yükselişte etkili olmuştur. Özellikle kırsal kesimlerde kurulan devlet üniversiteleri, bölgesel kalkınma ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli rol oynamıştır (Gür ve Özoğlu, 2015, s. 307).

2020-2023 döneminde Türkiye’deki üniversite sayısı toplamda 200’ü geçerek 129 devlet ve 79 vakıf üniversitesi ile sabitlenmiştir. Bu durgunluk, üniversite sayısındaki artışın artık yerini kaliteyi ön plana çıkaran politikalara bıraktığını veya sistemin bir doygunluk noktasına ulaştığını işaret etmektedir. Şekil 3, yükseköğretimin devlet ve vakıf düzeyinde genişleyerek üniversiteye erişimin kolaylaştığını ve bu durumun öğrenci sayısında sürekli bir artışa yol açtığını göstermektedir.



Şekil 3. Yükseköğretim mezunlarının nüfusa oranı (1990-2024) (OECD, 2024)

Grafığe göre, Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının nüfusa oranı 1991'den 2022'ye kadar düzenli bir artış göstermiştir. 1990'larda %6-9 arasında olan oran, 2005'te %12,52'ye, 2013'te %22,46'ya, 2022'de ise %41,25'e ulaşmıştır. Bu artış, yükseköğretime erişimin genişlediğini ve mezuniyet oranlarının önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Bu artışa rağmen, Türkiye'nin yükseköğretim mezunlarının nüfusa oranı halen OECD ülkelerinin gerisinde kalmakta olup, Şekil 4 Türkiye'nin uluslararası sıralamada ortalamanın altında olduğunu ortaya koymaktadır.

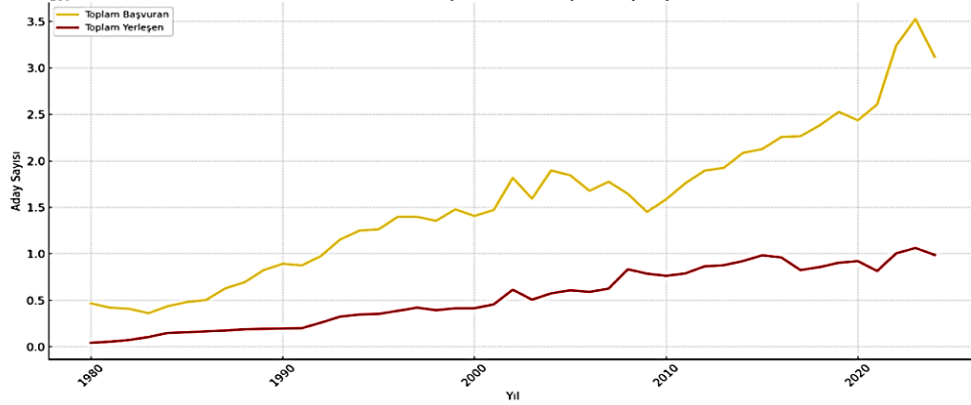


Şekil 4.Yükseköğretim mezunlarının (25-34 yaş arası) genel nüfusa oranı (OECD, 2022a)

Türkiye'de yükseköğretim sistemi son dönemde ciddi bir genişleme yaşamasına rağmen, yükseköğretim mezunu oranı OECD ortalamasının altında kalmıştır. Özellikle 2000 yılında Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının oranı sadece %8,8 olarak gerçekleşmiş ve OECD ülkeleri arasında en alt sıralarda yer almıştır. Türkiye, 2022 yılında sahip olduğu %41,25'lik oran ile 2000 yılındaki oranın çok üzerinde yer almakla birlikte yine

OECD ülkelerinin sahip oldukları %47,42 oranın altında kalmıştır. Bu durum, genişlemenin henüz uluslararası ortalamayı yakalamaya yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Şekil 5’de 1980 ile 2024 yılları arasında Türkiye’de üniversiteye başvuran ve yerleşen aday sayıları incelenmektedir.



Şekil 5.Yıllara göre YKS’ye başvuran ve yerleşen aday sayıları (YÖK, t.y.b)

Grafik, 1980’den 2024’e kadar üniversitelere başvuran ve yerleşen aday sayılarındaki değişimi ortaya koymaktadır. 1980’li yıllarda yaklaşık 500 bin civarında olan başvuru sayısı, 2000’li yılların başından itibaren dikkat çekici bir artış göstermiş ve 2023 yılında yaklaşık 3,5 milyonla zirveye ulaşmıştır. 2024 yılında ise başvuru sayısı hafif bir düşüşle 3,2 milyon civarına gerilemiştir. Bu gelişme, Türkiye’de yükseköğretime yönelik talebin son 40 yılda katlanarak arttığını ve genç nüfusun büyük bir bölümünün üniversiteye yöneldiğini göstermektedir. Ancak yerleşen aday sayısı, bu artışa paralel şekilde yükselmemiş; 2024 itibarıyla yaklaşık 1 milyon düzeyinde kalmıştır. Bu durum, üniversiteye olan yoğun talebe karşın kontenjanların sınırlı olduğunu ve yükseköğretime erişimdeki rekabetin sürdüğünü ortaya koymaktadır.

2010 sonrası dönemde üniversiteye başvuran aday sayısındaki keskin artış, üniversite eğitiminin gençler için giderek daha fazla bir zorunluluk veya hedef hâline geldiğini göstermektedir. Ancak aynı dönemde yerleşen aday sayısındaki artış, başvurulara kıyasla daha yavaş ve sınırlı kalmıştır. 1980’lerden itibaren gözlenen kademeli artış, özellikle başvuru sayısındaki hızlı yükselişle karşılaştırıldığında yetersiz kalmaktadır. Bu durum,

Türkiye’de yükseköğretime erişimin oldukça rekabetçi bir yapıya büründüğünü ve gençlerin üniversiteye girebilmek için yoğun bir mücadele içerisinde olduklarını açıkça ortaya koymaktadır.

2.2.1. Yükseköğretime erişim

Eğitim sistemleri, bireylerin bilişsel ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla kademeli olarak yapılandırılmış olup, bu yapının en üst basamağını yükseköğretim oluşturmaktadır (Wells, Seifert, Padgett, Park ve Umbach 2011, s. 30). 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren küresel ölçekte kitleselleşen yükseköğretime erişim, bireysel düzeyde yaşam kalitesinde artış ve sosyal hareketlilik sağlarken; toplumsal düzeyde iş gücü niteliğini artırarak ekonomik büyüme ve sosyal refaha katkı sunmaktadır (Brown, Reay ve Vincent, 2013; Salmi ve Bassett, 2014). Bu çerçevede, yükseköğretim yalnızca akademik bir aşama değil, aynı zamanda toplumsal adalet ve fırsat eşitliği açısından da kritik bir araçtır (Brown vd., 2013; Sit, 2024).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4.3 doğrultusunda, yükseköğretime erişim liyakat ve çaba esasına dayalı, ayrımcılıktan uzak bir hak olarak tanımlanmakta ve 2030’a kadar herkesin erişimini hedeflemektedir (Atherton, Dumangane ve Whitty, 2016). Ancak bu hedefe ulaşabilmek için sosyoekonomik, cinsiyet temelli, etnik ve coğrafi engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Clancy ve Goastellec, 2007, s. 137).

Bu alandaki ilk sistematik çalışmalar arasında yer alan 1963 tarihli Robbins Raporu, yükseköğretime erişimde aile geçmişi, ekonomik koşullar ve temel eğitim düzeyindeki eşitsizlikleri belirleyici etkenler olarak saptamıştır. Ancak aradan geçen yıllara rağmen birçok ülkede eşitlikçi erişim politikaları hâlâ yeterli veri temeline dayanmamaktadır (Atherton, 2021). UNESCO için yapılan araştırmalar da sosyoekonomik konum, etnik köken, cinsiyet, engellilik ve coğrafi farklılıkların yükseköğretime erişimde kalıcı eşitsizlikler yarattığını göstermektedir (Osborne, 2016, s. 119). Bu nedenle, özellikle dezavantajlı gruplara yönelik “ikinci şans” politikaları, yükseköğretimin kapsayıcılığını artırmada önemli bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Yükseköğretime erişimde karşılaşılan yapısal engeller, özellikle yeterince temsil edilmeyen gruplar açısından çok boyutlu eşitsizlikleri beraberinde getirmektedir. Düşük gelirli öğrenciler, yükseköğretim ücretleri ve mali kısıtlamalar nedeniyle nitelikli kurumlardan dışlanmakta, bu da eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir (Junor ve Usher, 2004; Salmi ve D'Addio, 2020, s. 3). Sosyoekonomik arka plan, üniversiteye katılım ve başarı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir; uzun süreli çalışmak zorunda kalan öğrenciler akademik başarıda geride kalmakta ve bu durum eşitsizlikleri pekiştirmektedir (Letseka ve Pitsoe, 2014, s. 1945).

Yükseköğretimin kitleselleşmesi başlangıçta eşitlikçi bir hedef taşısa da sosyal sınıfa bağlı farklılıklar korunmaya devam etmiş; üst sınıftan öğrenciler yüksek statülü üniversitelere daha kolay erişirken, dezavantajlı gruplar düşük kaliteli kurumlarla sınırlı kalmıştır (Sabzalieva, Gallegos, Yerovi, Chacón, Mutize, Morales ve Cuadro, 2022, s. 20). Toplumsal cinsiyet bağlamında bazı ilerlemeler sağlanmış olsa da kadınlar özellikle STEM ve liderlik alanlarında düşük temsille karşı karşıyadır; öte yandan erkek öğrenciler sağlık ve sosyal bilimler gibi alanlarda az temsil edilmektedir (Haunberger ve Hadjar, 2022). Kadınların ve erkeklerin yükseköğretime erişimi hâlâ bölgesel farklılıklar göstermektedir (Sit, 2024).

Engelli bireyler ise ayrımcılık, toplumsal ön yargılar ve rol model eksikliği nedeniyle sistemin dışında kalmakta; üniversite tamamlama oranları oldukça düşük seviyelerde seyretmektedir (UNESCO, 2023). Benzer şekilde, kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler de düşük kaliteli okullar, sınırlı kaynaklar ve sınav sistemindeki dezavantajlar nedeniyle eşit koşullarda yarışamamaktadır (Chankseliani, Gorgodzeb, Janashiac ve Kurakbayevd, 2020, s. 12). Institute for Social Science Research (2017) bulgularına göre, eşitlik gruplarındaki öğrencilerin yükseköğretime erişimini sınırlayan engellerin üçte biri bireysel faktörlerden kaynaklanmakta; bunlar arasında finansal güçlükler, akademik yetersizlik, düşük öz-yeterlik ve aile desteği eksikliği öne çıkmaktadır (Tomaszewski, Kubler, Perales, Western, Rampino ve Xiang, 2018, s. 13-15).

2.2.1.1. Yükseköğretime erişimde fırsat eşitliği

Yükseköğretime erişimde fırsat eşitliği, adil ve demokratik toplumların temel ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Bu yalnızca hukuki eşitliğin değil, fiili eşitliğin de

sağlanmasını gerektirir. Özellikle sanayileşmiş ülkelerde, yüksek statülü üniversitelere giriş süreçleri liyakat ve eşit fırsat ilkeleri çerçevesinde değerlendirilirken, McDonough ve Miller (2016)'e göre bu anlayış, bireylerin aile geçmişlerinden bağımsız olarak eşit kabul şansına sahip olmaları gerektiği varsayımına dayanır. Ancak toplumsal ve ekonomik eşitsizlikler, bu idealin uygulanmasını önemli ölçüde zorlaştırmaktadır (s. 153).

Yükseköğretime erişim politikaları tarihsel olarak üç evrede gelişmiştir. İlk evrede, kalıtsal başarı anlayışıyla akademik başarı sosyal kökene bağlıydı ve kentli, erkek, üst sınıf bireyler avantajlı konumdaydı. İkinci evrede, herkesin üniversiteye erişim hakkı tanınsa da başarı kriterleri toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmekteydi. Öne çıkan fırsat eşitliği yaklaşımı ise yalnızca başarıya değil, bireylerin karşılaştığı yapısal engellere de odaklanarak, pozitif ayrımcılığı ve çeşitliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Clancy ve Goastellec, 2007, s. 139).

Yükseköğretime erişimdeki eşitsizlikler, yalnızca üniversiteye kabul süreciyle sınırlı kalmayıp, öğrencilik dönemi ve mezuniyet sonrası fırsatlarda da devam etmektedir. Crawford, Gregg, Macmillan, Vignoles ve Wyness (2016), dezavantajlı öğrencilerin üniversiteye girdikten sonra akademik başarı, sosyal uyum ve kariyer gelişiminde çeşitli engellerle karşılaştığını vurgulamaktadır. Bu durum, fırsat eşitliği tartışmalarının yalnızca erişime odaklanmakla yetinmeyip, yükseköğretimin tüm aşamalarını kapsayan bütüncül ve adil bir yaklaşımla ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (s. 555).

Ulusal bağlamlar, fırsat eşitliği politikalarının biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Her toplum, sosyal çeşitliliği belirli kategoriler aracılığıyla tanımlar. Örneğin, ABD'de etno-ırksal farklılıklar temel ölçüt olurken, İrlanda'da sosyoekonomik gruplar esas alınmakta, Endonezya'da ise coğrafi köken merkezî bir konumda yer almaktadır (Clancy ve Goastellec, 2007, s. 140). Bu farklılıklar, yükseköğretim politikalarının kültürel ve tarihsel özgüllükle şekillendiğini ve evrensel modellerin her bağlamda geçerli olmayabileceğini göstermektedir.

Son yıllarda sosyal adalet, yükseköğretim politikalarının hem kuramsal tartışmalarında hem de uygulamalı reformlarında merkezî bir yer edinmiştir. Ancak kavram, yükseköğretim bağlamında genellikle açık ve bütünlüklü bir biçimde

tanımlanamamaktadır. Brennan ve Naidoo'ya (2008) göre bu kavramsal belirsizlik, politikaların yönünü belirlemede teorik karmaşalara yol açmaktadır. Buna rağmen sosyal adalet, eşitlikçi ve kapsayıcı bir sistemin inşasında anahtar bir rol üstlenmektedir (Brennan ve Naidoo, 2008, s. 287).

Washington (2007), sosyal adaleti çeşitlilik ve çok kültürlülükle birlikte değerlendirerek, üniversitelerde kapsayıcı bir yapı oluşturma'nın önemini vurgular. Sosyal adalet bu bağlamda, hiçbir farklılık biçimini diğerine üstün kılmadan, herkesin yükseköğretime eşit erişimini ve katılımını hedefleyen geniş kapsamlı bir anlayışı temsil eder (Ateş, 2020, s. 201). Rawls'un "Hakkaniyet Olarak Adalet" kuramı da bu çerçevede önemli bir kuramsal temel sunmakta; adaletin, fırsat eşitliği ve dezavantajlı grupların yararına yapılan düzenlemeler yoluyla sağlanabileceğini savunmaktadır (Rawls, 1999, s. 12).

Zajda ve diğerlerine (2006) göre sosyal adalet; kaynakların, hakların ve fırsatların toplumun tüm kesimleri arasında adil bir biçimde dağıtılmasını gerektirir. Ancak artan gelir uçurumları ve sınıfsal eşitsizlikler bu hedefi zorlaştırmakta, bu nedenle yapısal dönüşümler ve uluslararası iş birlikleri kaçınılmaz hale gelmektedir. Sosyal adalet yalnızca erişim hakkını güvence altına almakla kalmaz; aynı zamanda bireylerin eğitim sürecinde karşılaştığı sosyal, ekonomik ve kültürel engellerin kaldırılmasını da içerir (Zajda, Majh Ovich ve Rust, 2006, s. 9-22).

Gibbs, sosyal adaleti çelişkili değerlerin kesişiminde yer alan karmaşık bir mesele olarak görür ve yalnızca eşit erişimle sınırlı kalan politikaların yetersiz olduğunu belirtir. Ona göre, etkili bir sosyal adalet anlayışı, farklılıkları ve ihtiyaçları gözeterek güçlendirici bir yapıyla bireylerin desteklenmesini gerektirmektedir (Gibbs, 2013, s. 3). Benzer şekilde Meuret' de sosyal adaletin yalnızca üniversiteye girişle sınırlı tutulamayacağını, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirebileceği adil bir sistemin gerekliliğini vurgular. Bu anlayış, yalnızca eşit fırsatlar sunmakla kalmaz; aynı zamanda geçmiş dezavantajları telafi eden mekanizmaları da içerir (Meuret, 2001, s. 7).

Yükseköğretimde sosyal adaletin sağlanması, eğitimin tüm aşamalarını kapsayan bütüncül ve dönüşüm odaklı politikalarla mümkündür. Bu politikalar, yalnızca bireysel başarıyı değil, toplumsal bütünleşmeyi ve demokratik değerleri de güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Sosyal adaletin gerçek anlamda hayata geçirilebilmesi için, eşit

erişimin ötesine geçilerek ayrımcılığı önleyen, destekleyici ve kapsayıcı bir yükseköğretim yapısının inşa edilmesi gerekmektedir.

2.2.1.2. Erişimde fırsat eşitliği politikaları

Yükseköğretimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet sağlama çabaları, küresel eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri hâline gelmiştir. OECD'ye göre, bireylerin yaşam şansları büyük ölçüde aldıkları eğitimin niteliğine bağlıdır. Dezavantajlı bölgelerdeki eğitim kurumları, toplumsal katılım açısından kritik bir rol oynasa da yapısal eşitsizlikler birçok ülkede varlığını sürdürmekte; öğrencilerin bir kısmı temel kazanımlara ulaşmadan eğitim sisteminin dışında kalmaktadır. Bu durum bireysel gelecekleri ve toplumsal kalkınma kapasitesini olumsuz etkilemektedir (OECD, 2012).

Eğitim sisteminde yaşanan eşitsizlikler, yükseköğretime geçiş sürecinde daha da belirginleşmekte; üniversiteler, yalnızca eşitsizlikleri yansıtan değil, aynı zamanda yeniden üreten kurumlara dönüşebilmektedir. Burke ve Lumb (2024)'a göre, yükseköğretim reformları genellikle istihdam ve sosyal hareketliliğe odaklanmakta; oysa kimlik, aidiyet ve yükseköğretim hakkı gibi temel meseleler yeterince gündeme alınmamaktadır (Burke ve Lumb, 2024, s. 2). Eğitimde genişleme, üretkenliğe katkı sağlayabilirken bu büyümenin hangi sınırlar içerisinde gerçekleşeceği ve kimleri kapsayacağı soruları, fırsat eşitliği açısından kritik öneme sahiptir (Baldwin ve James, 2010, s. 338).

Yükseköğretime erişimi daha adil hale getirmek için geliştirilen stratejiler genellikle iki temel hedef etrafında şekillenmektedir. Birincisi, sistemin toplumsal temsiliyet gücünü artırmak için katılım yapısını dönüştürmeyi amaçlayan adalet ilkesidir. İkincisi ise, yetersiz temsil edilen grupların erişim ve mezuniyet oranlarını artırmaya yönelik kapsayıcılık stratejileridir (Marginson, 2011, s. 23). Bu çerçevede, eşitliğin sağlanması yalnızca üniversiteye giriş hakkı ile sınırlı kalmamakta; kabul sürecinden mezuniyete kadar tüm aşamaları içeren bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir.

Uluslararası düzeyde de eşitlikçi politikaların önemi vurgulanmaktadır. 1998 yılında düzenlenen UNESCO Yükseköğretim Dünya Konferansı'nda yayımlanan bildirme, yükseköğretime erişimin liyakat, yetenek, çaba ve bağlılık temelinde gerçekleşmesi

gerektiğini belirtmiş; ayrımcılığın kabul edilemez olduğu ifade edilmiştir. Ancak zamanla küresel piyasa rekabeti ve GATS gibi anlaşmaların etkisiyle bu eşitlikçi vizyon zayıflamıştır (Amutuhaire, 2023, s. 22).

Birçok ülke, farklı sosyal grupların katılımını artırmak için çeşitli politika araçları geliştirmiştir. Örneğin, Endonezya’da 2013 yılında uygulamaya konan Eşitlik ve Erişim Politikası ile üniversitelerin en az %20’sinin düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerden oluşması hedeflenmiştir (Fadhil ve Sabic-El-Rayes, 2021, s. 57). Benzer şekilde, Brezilya’da kamu üniversiteleri, dezavantajlı gruplara %50’lik kota uygulamasıyla pozitif ayrımcılık sağlamaktadır (Giardili, 2018, s. 35). Hindistan ise belirli kast ve kabileler için uzun süredir kota sistemi uygulamakta; Güney Afrika performans temelli finansman ile siyah öğrencilerin kaydını desteklemektedir. Polonya ise engellilere yönelik altyapı yatırımlarına öncelik vererek eşit erişim alanında ilerleme kaydetmektedir (Bagde, Eppe ve Taylor, 2016; UNESCO, 2020).

Yükseköğretimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik stratejilerden biri, bağlamsal değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin akademik başarıları, bulundukları sosyal ve ekonomik koşullar çerçevesinde değerlendirilmektedir; böylece başarı yalnızca mutlak puanlarla değil, bireylerin karşılaştığı engeller göz önünde bulundurularak yorumlanmaktadır. Bazı ülkeler ise sınav sistemlerini yeniden yapılandırarak bölgesel veya sosyal temelli kotalar uygulamaktadır. Örneğin, Kırgızistan’daki Ulusal Burs Sınavı (NTS), kırsal kesimden gelen öğrencilere özel kontenjanlar tanımış ve toplam bursiyerlerin %60-70’i bu gruptan seçilmiştir. Ancak yine de standart testler, varlıklı öğrencilerin özel hazırlık avantajları nedeniyle tam anlamıyla eşitlik sağlayamamaktadır (Shamatov, 2012, s. 76).

Yükseköğretime erişimi kolaylaştıran bir diğer yöntem ise açık erişim modelidir. Bu model genellikle uzaktan eğitimle sunulan ve minimum kabul koşullarıyla öğrenci alan programları kapsamaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaygınlaşan bu model, eğitimde kitleselleşmeyi hızlandırırsa da düşük statülü diplomalar ve yüksek terk oranları gibi zorlukları beraberinde getirmektedir (Baldwin ve James, 2010, s. 338).

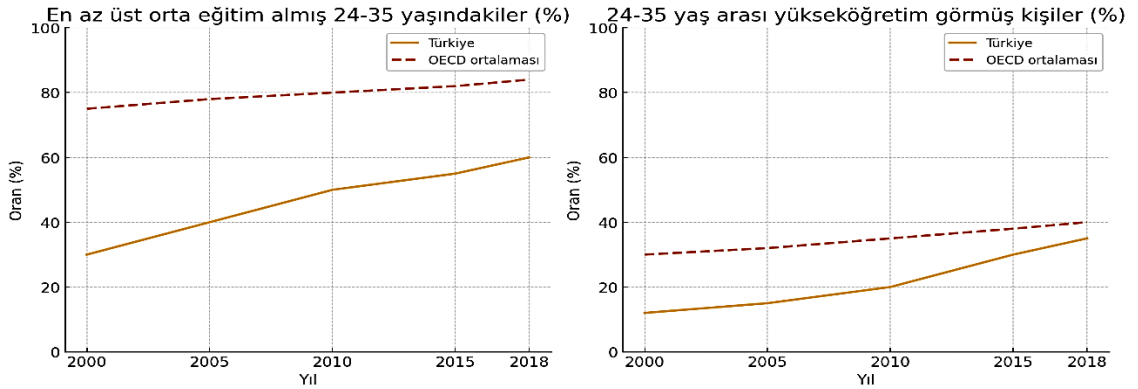
Öte yandan, engelli bireylerin yükseköğretime eşit erişimi için de çeşitli yasal ve teknolojik düzenlemeler hayata geçirilmektedir. ABD’de Rehabilitasyon Yasası,

engellilere yönelik ayrımcılığı yasaklamakta ve üniversiteleri erişilebilir ortamlar oluşturmakla yükümlü kılmaktadır. Bu düzenlemeler; işaret dili tercümanları, sınavlarda ek süre, destekleyici teknolojiler ve dijital öğrenme platformlarında erişilebilirlik standartları gibi uygulamaları içermektedir (Ayeni ve Eden , 2024, s. 200).

Yükseköğretime erişimde fırsat eşitliği ve sosyal adalet, sadece bireysel haklara değil; toplumsal kalkınma, sosyal uyum ve demokratik katılıma hizmet eden stratejik bir gerekliliktir. Başarılı politikalar, sadece kontenjan ve mali destekle değil; farklılıkları gözetken bütüncül yaklaşımla mümkündür.

2.2.1.3. Türkiye’de yükseköğretime erişim

Türkiye’de, 2000 yılından bu yana eğitime erişimde belirli bir artış sağlamış olmakla birlikte, tüm çocukların en erken yaşlardan itibaren eğitime erişimini ve özellikle en dezavantajlı durumda olanların eğitimlerini tamamlamalarını sağlamaya yönelik zorluklar halen devam etmektedir.



Şekil 6. 25-34 yaş grubunda ortaöğretim ve yükseköğretime katılımın gelişimi (2000-2018) (OECD, 2020, s. 5)

Grafiklere göre en az üst orta eğitim almış 24-35 yaş grubunda, Türkiye’de 2000-2018 arasında ciddi bir artış görülmektedir. Geçen 18 yıl içerisinde oran yaklaşık %30’dan %60’a yaklaşmıştır. Ancak Türkiye, bu süreçte yine OECD ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye’de yükseköğretim görmüş 24-35 yaş grubundaki artış daha belirgin olup 2000’de %10’un altında olan oran, 2018’e gelindiğinde %40’a ulaşmıştır. Türkiye, başlangıçta OECD ortalamasının oldukça gerisindeyken bu fark zamanla azalmıştır.

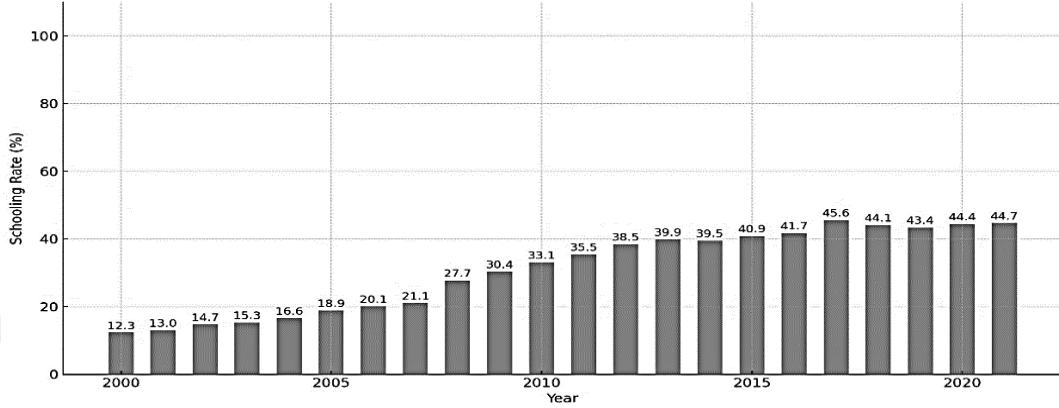
Yükseköğretime erişimdeki bu genişleme, Türkiye'nin eğitime dair politikalarında niceliksel bir büyümeye işaret etmektedir. Özellikle 2012-2020 yılları arasında 20-39 yaş arası nüfus gruplarında OECD ortalamasının üzerinde artışlar kaydedilmiş, 25-29 yaş grubunda %13, 30-39 yaş grubunda ise %9 puanlık artışlar yaşanmıştır. Bu eğilim, 25-34 yaş grubunda yükseköğretim görmüş birey oranının %43,5'ten %63,7'ye çıkmasıyla desteklenmiştir (OECD, 2023a, s. 9).

Bu olumlu gelişmelere karşın, Türkiye eğitim sisteminde süregelen eşitsizlikler tam anlamıyla ortadan kaldırılamamıştır. 2018 PISA verilerine göre, 15 yaş grubundaki öğrencilerin %26,1'i okuma ve %36,7'si matematikte temel yeterlilik düzeyinin altında kalmıştır. Başarı düzeylerindeki farklılıklar, özellikle düşük sosyoekonomik geçmişe sahip, kırsal bölgelerde yaşayan veya evde Türkçe dışında bir dil konuşan öğrenciler arasında daha belirgin hale gelmiştir. Kaynak yetersizlikleri ve kent-kır arasındaki fırsat eşitsizlikleri bu durumu derinleştirmektedir (OECD, 2022b, s. 2).

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) verileri, Türkiye'de sosyoekonomik koşulların akademik başarı üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır. 2012-2013 döneminde kırsal bölgelerde okullaşma oranı kentsel alanlara göre %15 daha düşüktür. Ayrıca, Güneydoğu, Kuzeydoğu ve Ortadoğu Anadolu'da erkeklerin okullaşma oranı kızlara göre %7-8 daha yüksektir. Evde Türkçe konuşan öğrenciler, Türkçe konuşmayanlara göre yaklaşık iki yıl önde bir akademik performans sergilerken, matematik yeterliliği Ege'de %27, Güneydoğu'da ise %45 oranında düşüktür (ERG, 2014, s. 14).

Türkiye'deki eğitim politikaları, farklı yaş gruplarına yönelik erişim artışını desteklerken göçmen nüfus gibi yeni demografik gerçekliklere de yanıt vermek durumunda kalmıştır. 2013-2020 yılları arasında 5-14 yaş grubundaki eğitime kayıt oranı %20,2 oranında artarak OECD ortalamasıyla paralel bir düzeye ulaşmıştır (OECD, 2023b, s. 4). 2008 yılında 20-24 yaş grubundaki gençlerin eğitime katılım oranı OECD ülkeleri arasında en düşük düzeydeyken, 2018 itibarıyla bu fark önemli ölçüde kapanmıştır. Özellikle 4+4+4 sistem değişikliği, mesleki eğitim destekleri ve cinsiyet temelli müdahaleler, lise sonrası eğitim kazanımlarının artmasına katkı sağlamıştır.

Türkiye, 2006 sonrası artan genç nüfus ve yükseköğretim talebine yanıt olarak üniversite sayısını hızla artırmıştır. Ancak bu genişleme, akademik verimlilikte aynı ölçüde bir gelişme sağlayamamış; öğretim elemanı yetersizliği ve altyapı eksiklikleri, eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir (Akçığit ve Özcan-Tok, 2020, s. 12).



Şekil 7. Türkiye'de 2000-2021 yılları arasında yükseköğretimde okullaşma oranı (OECD, 2023a)

Grafikte görüldüğü üzere, yükseköğretimde okullaşma oranı 2000-2001 akademik yılından 2017-2018'e kadar sürekli olarak artmıştır. Son 20 yılda, yükseköğretim okullaşma oranı %12,3'ten %44,7'ye yükselmiştir. Bu durum, Türkiye'nin eğitim yoluyla uluslararası düzeyde rekabetçi bir insan kaynağı yetiştirmesi açısından özellikle önemlidir. Öte yandan, yükseköğretimdeki öğrenci sayısı ve oranındaki artış, politika yapıcıların ulusal ve bölgesel düzeyde yanıt vermesi gereken yükseköğretime yönelik toplumsal bir talebe işaret etmektedir. Bununla birlikte, 2017'den sonra okullaşma oranlarında hafif düşüşün olduğu da görülmektedir.

Yükseköğretimde okullaşma oranı artış gösterse de erişimi sınırlayan faktörler varlığını sürdürmektedir. Gelir düzeyi, ebeveyn eğitimi ve coğrafi konum gibi etkenler, özellikle düşük gelirli öğrencilerin üniversiteye erişiminde belirgin eşitsizlikler yaratmaya devam etmektedir (Hatakenaka, 2007, s. 15).

Parsons, kırsal alanı ekonomik, coğrafi, fiziksel ve sosyal olarak dezavantajların bulunduğu ve bireylerin hayatlarını kısıtlayan yer olarak tanımlamaktadır (Bulut ve Coşkun, 2018). Türkiye'de kır nüfusu azalmakla birlikte, kır-kent arasındaki ekonomik

ve sosyal farklar eğitimde ciddi eşitsizlikler doğurmaktadır. Kırsal bölgelerde okula erişim zorlukları, öğretmen yetersizliği, taşınmalı eğitim uygulamaları ve okul türlerinin sınırlılığı, öğrencilerin eğitim fırsatlarını kısıtlamakta; yatılı okullardaki öğrenciler hem ekonomik hem de psikolojik güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır (Aysel, 2015; Turan ve Çubukçu, 1999).

Kırsalda eğitim, öğretmenlerin tecrübesizliği, ücretli öğretmen uygulamaları ve altyapı eksiklikleri nedeniyle daha da karmaşık bir yapıya sahiptir. Ulaşım, beslenme, barınma ve iletişim olanaklarının yetersizliği hem öğrencilerin öğrenme süreçlerini aksatmakta hem de öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir (Analı ve Şahin, 2020, s. 399). Eğitim materyalleri ve teknolojik donanım eksiklikleri, kırsaldaki öğrencileri kentteki akranlarına göre dezavantajlı duruma getirmektedir (Turan ve Garan, 2008). Ayrıca nitelikli okul türlerine ve sınavlara hazırlık desteğine erişim sınırlı, internet altyapısı ise yetersizdir; bu da kırsal öğrencilerin rekabet gücünü zayıflatmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretime erişim üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda dikkat çekmektedir. Literatürde toplumsal cinsiyet, sosyoekonomik durum (SES), aile geçmişi ve coğrafi konum gibi faktörlerin yükseköğretime erişimde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Örneğin, Yaşar (2018), cinsiyet eşitsizliğinin önemli ölçüde azalmakla birlikte mevcudiyetini koruduğunu; Seskir (2017) ise lisansüstü programlara katılımda erkek öğrencilerin kadınlara oranla daha fazla olduğu ancak kadınların sayısında da artış görüldüğünü belirtmektedir (s. 331). Maya (2013), Türkiye'nin yükseköğretimde cinsiyet eşitliği sağlama konusunda Avrupa ülkelerinin gerisinde kaldığını göstermiştir (s. 69).

Aile geçmişi ve SES'in yükseköğretime erişimde etkili olduğu bu alanda yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır. Ekinci (2011), ebeveyn eğitiminin önemli bir rol oynadığını bulmuştur. Bülbül (2021), okul türünün (örneğin, Fen ve Anadolu liseleri) yükseköğretime geçişte belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Buyruk (2009), alt sosyoekonomik ailelerden gelen öğrencilerin iş garantisi sunan meslekleri tercih ettiğini tespit etmiştir.

Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi üzerine yaptığı çalışmada (Tomul, 2007), Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgelerinde erişim oranının batıya göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Caner ve Ökten (2013) ise yüksek gelirli ve eğitilmiş

ailelerden gelen öğrencilerin özel üniversitelere veya daha fazla devlet desteği alan prestijli devlet üniversitelerine erişim sağlama olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, Türkiye’de yükseköğretime erişim üzerine yapılan araştırmalar erişimde cinsiyet, SES, aile geçmişi ve coğrafi konum gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de yükseköğretim genişlemiş, ancak kaynak ve altyapı yetersizlikleri nedeniyle eşitsizlikler giderilememiştir. Dezavantajlı bölgelerde kurulan üniversiteler yeterli etkiyi yaratamamış; gelir düzeyi ve coğrafi konum, yükseköğretime erişimde belirleyici olmuştur. Varlıklı öğrenciler prestijli üniversitelere yönelirken, düşük gelirli öğrenciler daha sınırlı seçeneklerle karşı karşıya kalmıştır. Kız öğrencilerin hareketlilik kısıtları da bu durumu derinleştirmektedir (Kaya, 2023). Öte yandan, açık ve uzaktan eğitim politikalarıyla erişim artışı hedeflenmiş, bu model zamanla teknolojik dönüşümle şekillenmiş ve küresel gelişmeler doğrultusunda uygulanmıştır (Yücel, 2023).

Engellilik, Sanayi Devrimi sonrası daha görünür hâle gelmiş; sosyal politikalarla desteklenen engellilerin topluma katılımı, demokratik toplumların temel hedefi olmuştur. Türkiye’de bu doğrultuda çeşitli kamusal uygulamalar geliştirilmiştir (Genç ve Çat, 2013) Yükseköğretime erişimde dezavantajlı gruplara bazı ayrıcalıklar tanınmaktadır. Özellikle engelli bireyler için sınavlarda ek süre, okuyucu desteği ve kontenjan gibi düzenlemelerin yanı sıra burs, yurt, öğrenim ücreti indirimi ve ders muafiyetleri gibi destekler sağlanmaktadır. Ayrıca üniversitelerde engelli öğrenci birimleri kurulmuş, ağır engellilik durumunda kredi borçlarının silinmesi gibi kolaylıklar getirilmiştir. Bu uygulamalar, engelli bireylerin yükseköğretimden eşit şekilde yararlanmasını desteklemektedir (YÖK, t.y.b)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), okul türleri arasındaki eşitsizlikleri azaltmak ve fırsat eşitliğini desteklemek amacıyla meslek lisesi mezunlarına yönelik çeşitli düzenlemeler geliştirmiştir. Bu doğrultuda, yalnızca ilgili meslek liselerinden mezun öğrencilerin tercih edebileceği M.T.O.K. bölümleri oluşturulmuş ve özellikle mühendislik gibi alanlarda teknoloji fakülteleri aracılığıyla yeni erişim olanakları sunulmuştur. Ayrıca, bu

öğrencilere ek puan avantajı sağlanmış olup Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) 0,12 katsayısıyla çarpılmaktadır (genctercih, 2023).

YÖK, mücbir sebeplerin yol açtığı dezavantajları azaltmak amacıyla özel politikalar geliştirmektedir. 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrasında, depremde etkilenen illerdeki adaylara destek olmak için devlet üniversitelerinde genel kontenjanları etkilemeden %25 oranında ek kontenjan ayrılmış, vakıf üniversitelerinde ise her programa 1 kontenjan tahsis edilmiştir (YÖK, 2023b). Ayrıca, cinsiyet temelli eşitsizlikleri azaltma hedefiyle, 2023 yılında 34 yaşını doldurmuş ve çeşitli nedenlerle üniversiteye devam edememiş kadınlar için devlet üniversitelerinde özel kontenjanlar açılmıştır (YÖK, 2023a).

2.2.2. Yükseköğretime geçiş uygulamaları

2.2.2.1. Uluslararası örneklerde yükseköğretime geçiş modelleri

Ortaöğretim sonrası yükseköğretime geçiş, ülkelerin eğitim sistemlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Akademik eğitim alacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla eleme sınavları uygulanabilirken, ortaöğretim altyapısına dayalı farklı yöntemler de kullanılmaktadır. Özellikle kontenjanı sınırlı yükseköğretim kurumlarına nitelikli öğrencilerin seçilmesi için ülkeler, farklı kabul sistemleri geliştirmişlerdir. Dünya genelinde üniversiteye girişte uygulanan seçme ve eleme süreçleri, Helms tarafından beş farklı sistem olarak tanımlanmıştır:

Tip 1: Ortaöğretim Bitirme Sınavları, adayların ulusal veya bölgesel düzeydeki sınav puanlarının değerlendirildiği bir sistemdir. Bu puanlar, tek başına veya diğer kriterlerle birlikte kullanılır ve süreç merkezî ya da kurumlarca yönetilebilir. Bazı durumlarda, demografik faktörlere bağlı olarak baraj puanları esnetilebilir.

Tip 2: Giriş Sınavları: ulusal veya bölgesel düzeyde hükûmet ya da bazı durumlarda bireysel kurumlar tarafından düzenlenir. Adayların lise bilgilerini ölçen bu sınavlar, kabul sürecinde tek başına veya diğer kriterlerle birlikte değerlendirilir.

Tip 3: Standartlaştırılmış Yetenek Testleri: Bu testler, adayların bilişsel yeteneklerini ölçmek için tasarlanmış olup genellikle akademik başarı gibi diğer faktörlerle birlikte değerlendirilir. Ancak, testlerin adil olup olmadığı ve üniversite başarısını öngörme gücü tartışmalıdır.

Tip 4: Birden Fazla Sınav: Bu sistemde, ulusal düzeydeki bitirme veya giriş sınavlarının sonuçları, ek olarak hükûmet, eğitim kurumu veya bağımsız kuruluşlar tarafından düzenlenen sınavlarla birlikte değerlendirilir.

Tip 5: Sınavsız: Bazı sistemlerde, üniversite kabul sürecinde sınav şartı aranmamakta ve seçim, adayların ortaöğretim akademik performansına dayanmaktadır. Bu yöntem, özellikle ABD’de özel sektörde yaygınlaşmaktadır (Helms, 2008, s. 8-18).

Tablo 1. Dünya Çapında Kabul Sistemleri Tipolojisi (Helms, 2008, s. 8).

Tür	Kriterler	Ülkeler
Tip 1: Ortaöğretim Bitirme Sınavları	Sadece ulusal sınav puanı	Avusturya, Fransa, İrlanda, Mısır
	Ulusal sınav puanı artı ortaöğretim akademik performansı	Tanzanya
	Ulusal sınav puanı artı başvuru dosyası	Birleşik Krallık
	Bölgesel/eyalet sınav puanı artı ortaöğretim akademik performansı	Avustralya
Tip 2: Giriş Sınavları	Sadece ulusal sınav puanı	Çin, İran, Gürcistan
	Ulusal sınav puanı artı ortaöğretim akademik performansı	Türkiye, İspanya
	Sadece kurum tarafından yapılan sınav puanları	Arjantin, Paraguay
	Kurum tarafından yapılan sınav puanları artı ortaöğretim akademik performansı	Bulgaristan, Sırbistan
Tip 3: Standartlaştırılmış Yetenek Testleri	Standartlaştırılmış yetenek testi puanları veya ortaöğretim akademik performansı	İsveç
	Standartlaştırılmış yetenek testi puanları artı başvuru dosyası	Amerika Birleşik Devletleri
Tip 4: Birden Fazla Sınav	Ulusal giriş sınavı puanları artı kurum tarafından yapılan giriş sınavı puanları	Japonya, Rusya, Fransa (Grandes Écoles)
	Ulusal giriş sınavı puanları, kurum tarafından yapılan giriş sınavı puanları ve/veya ortaöğretim akademik performansı	Brezilya
	Ulusal ortaöğretim bitirme sınavı puanları ve kurum tarafından yapılan giriş sınavı puanları	Finlandiya
	Ulusal ortaöğretim bitirme sınavı puanları artı standartlaştırılmış yetenek testi puanları	İsrail
	Birden fazla kurum tarafından yapılan birden fazla sınav	Hindistan
Tip 5: Sınavsız	Ortaöğretim akademik performansı	Norveç, Kanada
	Başvuru dosyası sınav puanı gerektirmez	Bazı ABD kurumları

Tablo 1’de dünya genelinde yaygın olarak uygulanan yükseköğretime geçiş sistemlerinin ülkelerdeki uygulamaları, seçilen bazı ülkeler bazında kısaca açıklanmıştır.

Yükseköğretime geçiş sistemleri yalnızca akademik başarıyı belirlemekle sınırlı kalmayıp, toplumsal eşitlik ve sosyal hareketliliği de etkileyen önemli yapılardır. Ülkeler, kendi tarihsel ve kültürel koşullarına göre merkezî sınavlara ya da çok boyutlu değerlendirme süreçlerine dayalı modeller geliştirmiştir. Fransa, Almanya, Japonya ve Çin sınav odaklı yapılar benimserken; ABD, Kanada ve İngiltere daha esnek ve bireysel farklılıkları gözetilen sistemler uygulamaktadır. Aşağıda bu modellerin yapısal özelliklerine yer verilmiştir.

Fransa’da ortaöğretim, genel, teknolojik ve mesleki olmak üzere üç farklı yola ayrılmaktadır. Lisenin sonunda öğrenciler, genel, teknik veya mesleki baccalauréat sınavlarından birine girer. Genel baccalauréat (bac général), yükseköğrenime geçişte en prestijli seçenek olarak görülürken, teknik ve mesleki baccalauréat sınavları ise daha belirli alanlara odaklanmaktadır. Bu sınavlar, öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini ölçmeyi hedefler ve sonuçlar kısa bir süre içinde açıklanır. Bac diploması, iş bulma ve yükseköğrenime geçiş için kritik öneme sahiptir (Stevenson ve Lee, 1997, s. 23-24).

Fransa’da yükseköğretim, Bologna Süreci kapsamında lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerine ayrılmış olup ECTS kredi sistemi uygulanmaktadır. Prestijli Grandes Écoles gibi seçkin kurumlara kabul, baccalauréat sonrasında özel bir seçme süreci içerir. Bu yapı, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki alanlarda ilerlemelerine olanak tanırken, baccalauréat sınavları yükseköğretime geçişin temel belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Sağlam, 2004, s. 10).

Amerika Birleşik Devletleri’nde yükseköğretime geçiş süreci, büyük ölçüde bireysel kurumların belirlediği kriterlere dayanır. Ancak, kabul testleri, sistematik bir şekilde seçim sürecinin önemli bir unsuru olarak kullanılmaktadır. Ülke genelinde birçok test uygulanmakla birlikte, SAT ve ACT en yaygın kullanılanlardır. Bu testler, öğrencilerin ulusal müfredatta yer alan konu alanlarındaki bilgilerini değerlendirmenin yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi sınıf içinde ve dışında kazanılan yetkinlikleri de ölçmektedir (Edwards, Coates ve Friedman, 2012, s. 10).

ABD’de lise başarı notları (HSGPA), öğrencilerin dört yıllık akademik performansını ve disiplinlerini yansıtan önemli bir ölçüt olarak kabul edilir. Ancak, okullar arasındaki değerlendirme standartlarının farklılık göstermesi, bu ölçütün güvenilirliğini sınırlayabilmektedir. SAT ve ACT, bu farklılıkları telafi ederek öğrencileri standart bir ölçekte değerlendirmeyi amaçlar. Araştırmalar, SAT’ın HSGPA ile birlikte kullanıldığında öğrencilerin akademik başarısını öngörmede daha güçlü bir araç olduğunu göstermektedir (Zwick, 2013).

Başvuru sürecinde yalnızca akademik başarı değil, ders dışı etkinlikler, spor, müzik gibi yetenekler ve liderlik gibi özellikler de dikkate alınmaktadır. Özellikle özel üniversitelerde referans mektupları, kişisel ifadeler ve mülakatlar kabul sürecinde önemli bir rol oynar (Zwick, 2013). Ayrıca, esnek program yapısı sayesinde farklı derslerden alınan krediler kolaylıkla transfer edilebilmektedir (Yakar, 2020, s. 56).

ABD’de kabul sürecinin bu çok yönlü yapısı, öğrencilerin akademik potansiyellerinin yanı sıra kişisel yeteneklerini, liderlik becerilerini ve topluma katkı sağlama kapasitelerini de değerlendiren kapsamlı bir sistem sunmaktadır. Bireylerin akademik başarılarının yanında bütünsel gelişimleri de değerlendirilmektedir.

Almanya’da öğrenciler, ilkokuldan (Grundschule) sonra başarı ve eğilimlerine göre Gymnasium, Realschule, Hauptschule veya Gesamtschule gibi farklı ortaöğretim kurumlarına yönlendirilir. Gymnasium, yükseköğretime geçiş için en önemli okul türü olup, 5. sınıfta başlar ve eyalete göre 12. veya 13. sınıfta tamamlanır. Bu sürecin sonunda, öğrencilerin Abitur sınavını başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Abitur, Almanya’da yükseköğrenime geçiş için temel koşuldur ve öğrencilerin not ortalamaları, üniversiteye girişte belirleyici bir rol oynar. Ancak, tıp gibi yüksek talep gören bölümler için daha sıkı kabul kriterleri uygulanmaktadır (Gülcan, 2021, s. 105; Günay ve Gür, 2009, s. 2).

Almanya'daki yükseköğretim sistemi, geleneksel üniversiteler, uygulamalı bilimler üniversiteleri (politeknikler), öğretmen yetiştirme kolejleri, ilahiyat kolejleri ve sanat ile müzik kolejleri olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin üçte biri, geleneksel üniversiteler dışındaki kurumlarda eğitim görmektedir. 1998 yılında yenilenen yükseköğretim yasası, uluslararasılaşmayı teşvik etmek ve uluslararası öğrenci sayısını

artırmak amacıyla Amerikan tarzı ikili derece sistemini benimsemiştir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 99).

Almanya'nın eğitim sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yönlendirme yapılmasını sağlarken, Abitur sınavı yükseköğretime geçişin temel belirleyicisi olarak kritik bir role sahiptir. Bu yapı, yükseköğretim kurumlarına erişimde başarıya dayalı bir yaklaşım benimsemektedir.

Japonya'da yükseköğretime geçiş, lise sonrası uygulanan Ulusal Üniversite Giriş Sınavı (National Centre Test for University Admissions) üzerinden gerçekleşir. 1990 yılından bu yana kullanılan bu sınav, lise mezunlarının çeşitli disiplinlerdeki başarı düzeylerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış ve 1979'dan itibaren uygulanan benzer bir sınavın yerini almıştır. Bu sistem, Japonya'da köklü bir geçmişe sahiptir ve üniversite girişinde önemli bir rol oynar (Mori, 2002; Ono, 2007).

Üniversite giriş sınavları, Japonya'da öğrenciler arasında yoğun bir rekabet yaratmaktadır. Japon eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı, prestijli üniversitelere kabulü başarılı bir kariyer ve toplumsal statü için kritik bir adım hâline getirmiştir. Bu süreç, "sınav cehennemi" olarak adlandırılır ve lise öğrencilerinin yoğun hazırlık dönemleri geçirmesine neden olur. Birçok öğrenci, sınava hazırlık için özel ders alırken, başarısız olanlar ronin statüsüyle bir yıl veya daha fazla süre hazırlık yaparak sınavı tekrar denemektedir. Ronin deneyimi, genel olarak üniversiteye giren öğrencilerin %30'unu, en prestijli üniversitelerde ise %60'ını kapsamaktadır (Ono, 2007, s. 272).

Japonya'da mesleki ve teknik eğitim sunan teknik liseler özel amaçlı okullar ve çok amaçlı okullar gibi alternatif seçenekler de bulunmaktadır. Ancak üniversiteye girişte başarı akademik ve toplumsal prestij açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sistem, bireylerin yalnızca eğitim hayatını değil, aynı zamanda kariyerlerini ve toplumsal statülerini de şekillendiren bir süreç olarak öne çıkmaktadır (Mori, 2002; Ono, 2007).

İngiltere'de yükseköğretime geçiş, öğrencilerin A-Level sınavlarından aldıkları sonuçlara dayanır. Lisenin son iki yılında gerçekleştirilen A-Level sınavları, öğrencilere derinlemesine bilgi sağlar ve dünya çapında tanınır. Öğrenciler bu sınavlarda A ile E arasında bir not alır ve üniversiteler, giriş standartlarını kendileri belirleyerek belirli

derslerden yüksek notlar talep edebilir. Bazı üniversiteler, A-Level dışında ek sınavlara da başvurulmasını isteyebilir (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 106).

Başvurular, UCAS sistemi üzerinden yapılır. Öğrenciler, GCSE notları, referans mektupları, kişisel bir beyan ve en fazla beş program tercihini içeren bir başvuru formu doldurur. Başvurular, A-Level ikinci yılının Aralık ortasına kadar tamamlanır ve sonuçlar açıklanmadan üniversitelere iletilir. Üniversiteler, şartlı kabul veya şartsız kabul teklif eder. Kabul edilmeyen adaylar, clearing house sistemiyle boş kontenjanlara yönlendirilir veya A-Level sınavlarını tekrar ederek başvurularını yenileyebilirler. Oxbridge için başvuru süreci diğer üniversitelerden farklıdır; adaylar yalnızca birine başvurabilir (Stevenson ve Lee, 1997, s. 17).

A-Level sistemine alternatif olarak, mesleki veya teknik eğitim seçenekleri de mevcuttur. National Vocational Qualifications gibi programlar, mesleki yeterlilik sağlamak amacıyla 1988'de uygulanmaya başlanmıştır (Stevenson ve Lee, 1997, s. 13-14). İngiltere'nin yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencilerin akademik başarılarını ve üniversitelerin belirlediği kriterleri dikkate alarak esnek ve kapsamlı bir yapı sunmaktadır.

Finlandiya eğitim sistemi, eşitlik, yerel özerklik ve yaşam boyu öğrenme prensiplerine dayanır. Eğitim tamamen kamu tarafından finanse edilir ve okullar arasındaki farklar oldukça küçüktür. Lise eğitimi, genel lise ve mesleki lise olarak ikiye ayrılır. Genel ortaöğretim öğrencileri, eğitimlerini ana dil, yabancı dil, sosyal bilimler ve fen bilimlerinden oluşan bir olgunluk sınavıyla tamamlar. Mesleki lise öğrencileri modül sonu sınavlara katılarak mesleki yeterliklerini ölçen bir yeterlik sınavını tamamlar (eurydice, 2024; TED, 2010, s. 83).

Finlandiya'da merkezî bir sınav sistemi bulunmamaktadır. Ancak olgunluk sınavı, öğrencilerin farklı disiplinlerdeki bilgi ve yeterliklerini ölçerek yükseköğretime geçişte önemli bir rol oynar. Mesleki eğitim öğrencileri de belirli şartları sağlayarak bu sınava katılabilir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, s. 17).

Finlandiya'da yükseköğretim sistemi, üniversiteler ve uygulamalı bilimler üniversiteleri olarak ikiye ayrılmıştır. Üniversiteler akademik odaklı eğitim sağlarken, uygulamalı bilimler üniversiteleri mesleki odaklıdır. Doktora gibi en üst düzey yeterlikler yalnızca

üniversitelerde sunulmaktadır. Finlandiya'nın eğitim anlayışı, yaşam boyu öğrenme prensibi doğrultusunda her yaştan bireyin eğitime erişimine olanak tanımakta ve eğitim kalitesini yüksek seviyede tutmayı başarmaktadır (eurydice, 2024).

Kanada'da yükseköğretime kabul süreci, programların seçicilik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bazı programlar açık kayıt politikası uygularken, mühendislik, işletme ve tıp gibi daha rekabetçi alanlar, bütüncül bir kabul süreci benimsemektedir. Bu süreç, lise notları gibi akademik kriterlerin yanı sıra, kişisel denemeler, portföyler ve video beyanlar gibi akademik olmayan özelliklerin değerlendirilmesini de içerir (McKeown, Vedan, Traplin, Sanford ve Bourne, 2020, s. 99).

Bütüncül kabul yaklaşımı, liderlik potansiyeli, yaratıcılık, zorluklarla başa çıkma becerisi ve topluma hizmet gibi özellikleri değerlendirmek için rubrikler kullanır. Bu yöntem, özellikle yeterince temsil edilmeyen grupların kabul oranlarını artırma potansiyeli nedeniyle araştırmacılar tarafından desteklenmektedir (Oliveri ve Ezzo, 2014). Ancak, bu sürecin yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler için avantaj sağlayabileceği ve ön yargıya yol açabileceği yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Özellikle, bu öğrencilerin topluluk bağlantıları ve kendilerini ifade etme becerileri, akademik olmayan kriterlerde daha başarılı olmalarını sağlayabilir (Tancock, 2017).

Kanada'daki kabul sürecinde bilişsel ve bilişsel olmayan ölçütlerin ağırlıkları, kurum ve programlara göre değişmektedir. Bazı durumlarda, güçlü bilişsel olmayan özellikler, düşük akademik performansa rağmen öğrencinin kabul edilmesini destekleyebilir (Tancock, 2017). Bu esnek ve kapsamlı sistem, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel özelliklerini değerlendiren dengeli bir yapı sunmaktadır.

2.2.2.2. Türkiye’de yükseköğretime geçiş

Türk eğitim sistemi, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm örgün eğitim kademelerini içeren kademeli bir yapıya sahiptir. Bu sistemde ortaöğretim, yükseköğretime geçiş öncesindeki son basamak olarak konumlanmakta; öğrencilere genel kültür kazandırarak onları üniversiteye, meslek yaşamına ya da doğrudan iş hayatına hazırlamayı hedeflemektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ortaöğretim kurumları, dört yıllık bir eğitim süreci sunmakta olup, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

tarafından belirlenen programlara göre eğitim vermektedir. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, MEB ve YÖK tarafından belirlenen kriterler doğrultusunda yükseköğretime başvurma hakkına sahiptir.

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde birçok farklı okul türü bulunmaktadır. Bu okullar arasında fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, çok programlı liseler ve güzel sanatlar, spor ile sahne sanatları liseleri yer almaktadır (MEB, 2024).

1964’te kurulan fen liseleri, fen ve matematik alanlarında yetenekli öğrencileri bilimsel düşünceye yönlendirmeyi ve bilim insanı yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kartal, 2018). Öğrenciler bu liselere merkezî sınav (LGS) puanlarıyla kabul edilmektedir.

Sosyal bilimler liseleri ise edebiyat ve sosyal bilimler alanında yetkin bireyler yetiştirme hedefiyle 2003 yılından itibaren faaliyet göstermektedir. Ortaokulu tamamlayan öğrenciler, merkezî sınav (LGS) puanlarına göre bu okullara başvurabilmektedir (Kartal, 2018, s. 35; MEB, 2021).

1955’te “Maarif Koleji” adıyla açılan ve daha sonra Anadolu lisesi kimliğini kazanan okullar, öğrencileri yükseköğretime hazırlayan köklü kurumlardır. Bu liselere yerleştirme işlemleri merkezî sınav puanı ya da adrese dayalı sistemle gerçekleştirilmektedir (MEB, 2021).

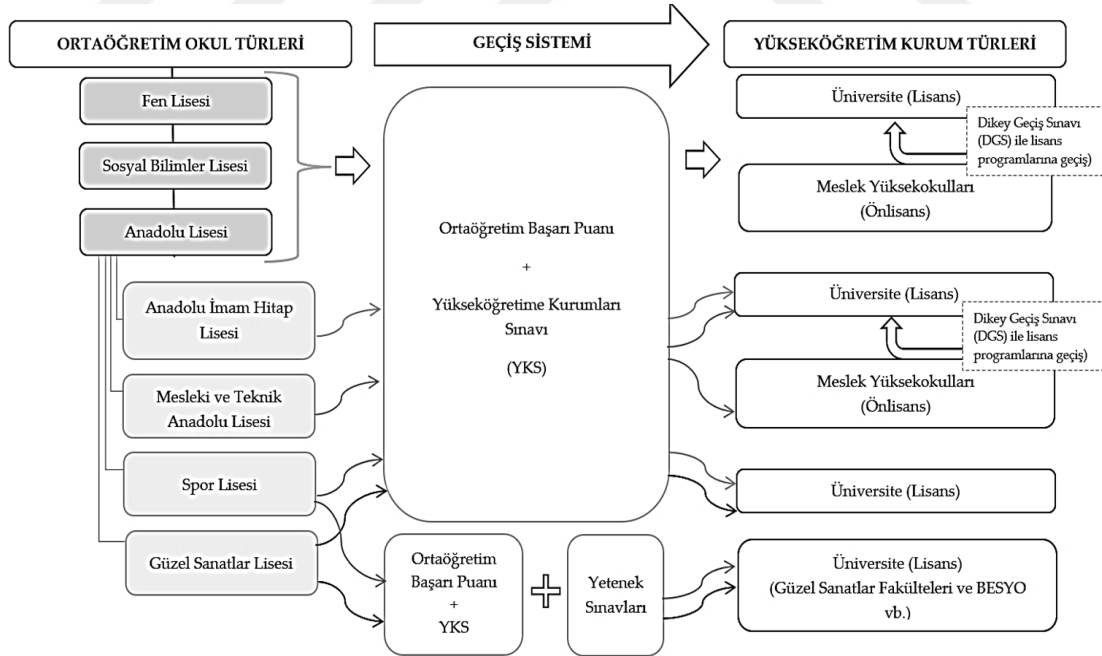
Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, girişimci, üretken ve sektörel ihtiyaçlara duyarlı bireyler yetiştirme amacıyla sosyal ve ekonomik sektörlerle iş birliği içinde çalışmaktadır. 2005’te başlatılan MEGEP gibi projelerle bu okulların altyapısı ve uygulama alanları güçlendirilmiştir (MEB, 2018).

Anadolu imam hatip liseleri, başlangıçta din hizmetleri alanında meslek elemanları yetiştirmek amacıyla kurulmuşken, zamanla farklı programlar uygulayan çok yönlü eğitim kurumlarına dönüşmüştür. Günümüzde bu okullarda Temel İslam Bilimlerinin yanı sıra fen ve sosyal bilimler, uluslararası programlar, yabancı diller, mûsikî, spor, sanat, hafızlık ve teknoloji gibi çeşitli alanlarda eğitim verilmektedir. Öğrenci kabulü ise merkezî sınav (LGS) puanına veya adrese dayalı yerleştirme sistemine göre yapılmaktadır

(MEB, 2020). İmam hatip liselerinin tercihinde kaliteli bir akademik eğitimle birlikte manevi gelişim beklentisi de etkili olmaktadır (Öztürk, 2023, s. 57).

2015 yılından itibaren uygulamaya konulan proje okulları, kaliteyi artırma ve nitelikli eğitim sunma hedefiyle seçilmiş Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liseleri arasından belirlenmiş, öğretmen ve yönetici atamaları doğrudan Bakanlık tarafından yapılmıştır. Bu okullar da merkezî sınavla öğrenci almakta ve seçkin yapıları nedeniyle zaman zaman kamuoyunda tartışma konusu olmaktadır (Cirit ve Günay, 2019, s. 146-147).

Türk eğitim sisteminde kademeler arası geçiş, özellikle ortaokuldan ortaöğretime geçiş, her dönem tartışma konusu olmuştur. Geçmişten günümüze temel eğitimin son aşamasında, farklı dönemlerde çeşitli sıralama ve eleme sistemleri uygulanmıştır. Halen Liselere Geçiş Sistemi (LGS), merkezî sınav, adrese dayalı yerleştirme ve yetenek sınavlarıyla seçme ve yerleştirme yapmaktadır. Merkezî sınav sonuçlarıyla fen, sosyal bilimler, proje Anadolu ve proje Anadolu imam hatip liselerine giriş için yoğun bir rekabet yaşanmakta, 8. sınıf öğrencileri ve velileri bu süreçte yoğun bir hazırlık dönemi geçirmektedirler.



Şekil 8. Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Sistemi

(Korkmaz, 2022, s. 1004)

Türkiye’de ortaöğretimden yükseköğretime geçişte lise türüne göre iki farklı yöntem uygulanmaktadır. Tüm lise mezunları, yükseköğretime devam edebilmek için ortaöğretim başarı puanı ve merkezî sınav puanına sahip olmalıdır. Ancak güzel sanatlar ve spor lisesi mezunları, alanlarıyla ilgili fakültelere yerleşmek istediklerinde, bu puanlara ek olarak yetenek sınavına katılmak zorundadır (Korkmaz, 2022, s. 1004).

Yükseköğretime geçişte ülkeler farklı yöntemler benimserken, Türkiye öğrenci elemesini girişte yapmayı tercih etmiştir. Lise mezunları ile yükseköğretim kontenjanları arasındaki dengesizlik, merkezî sınav sisteminin kurulmasına yol açmıştır. Çoktan seçmeli sorulara dayalı bu sistem, kontenjanlara uygun aday seçimini sağlamayı amaçlamakta ve ÖSYM tarafından yürütülmektedir (YÖK, 2007, s. 73). Cumhuriyetin ilanından 1960’lara kadar, lise mezunu sayısının azlığı nedeniyle üniversitelere girişte herhangi bir sınav uygulanmamış, öğrenciler doğrudan fakültelere kabul edilmiştir (Gürbüztürk ve Kıncal, 2018, s. 49). Ancak 1960’lı yıllarda mezun sayısındaki artışla birlikte bazı üniversiteler kendi sınavlarını yapmaya başlamış; sınavların tarihsel olarak çakışması ve ekonomik yük oluşturması merkezî sistem arayışlarına hız kazandırmıştır (Bozgedik, 2017, s. 6).

Bu çerçevede, 1961-1962 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi’nde merkezî sınav sisteminin ilk adımları atılmış; tek kayıt, test esaslı sınav ve puan-tercih-kontenjan uyumuna dayalı yerleştirme gibi uygulamalar devreye girmiştir (Eşme, 2014, s. 149). 1964’te Üniversiteler Arası Kurul’un kararıyla bu model yaygınlaştırılmış, 1974’te ÜSYM’nin kurulmasıyla merkezî öğrenci yerleştirme dönemi resmen başlamıştır (Eşme, 2014, s. 149; Kılıç, 1999, s. 300). 1975-1980 yıllarında uygulanan ÜSS sistemi, test temelli ve kontenjan odaklı bir yapı sunarken, 1981’de ÖSYM adıyla yeniden yapılandırılan kurum, 1982’de ortaöğretim başarı puanlarını da hesaplamaya dahil etmiştir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). 1983’te iki aşamalı sınav yapısına geçilerek ÖSS-ÖYS sistemi uygulanmış; 1999’da ÖYS kaldırılarak Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) devreye alınmıştır. Bu durum, özellikle fırsat eşitliği ve okul türleri arasındaki adalet tartışmalarını gündeme taşımıştır (Bakioğlu, 2023; Kurt ve Gür, 2012).

2010 yılında sistem, YGS ve LYS olmak üzere iki aşamalı hâle getirilmiş; alan bazlı oturumlar ve başarı sıralaması uygulamalarıyla ölçme geçerliliği artırılmıştır. 2018’de

yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sistemiyle TYT, AYT ve YDT oturumları getirilmiş, puan türleri sadeleştirilmiş, TYT puanı iki yıl geçerli hâle getirilmiştir (YÖK, 2018). Pandemi sürecinde sınav süresi uzatılmış, baraj puanları geçici olarak düşürülmüş, 2022 yılı itibarıyla ise tamamen kaldırılmıştır. Diğer yandan eczacılık ve diş hekimliği gibi bazı bölümlerde başarı sıralaması şartı getirilerek hem erişimi kolaylaştıran hem de niteliği önceleyen bir düzenleme hedeflenmiştir. Bu süreçte Türkiye'nin merkezî sınav sistemine dayalı yapısı, yükseköğretime geçişte eşitlik, erişilebilirlik ve nitelik dengesini sağlamaya yönelik önemli bir araç olarak şekillenmiştir.

Tablo 2.Yükseköğretime Geçiş Uygulamalarında Öne Çıkan Değişiklik Gerekçeleri

Yıl	Uygulama	Öne Çıkan Değişiklik Gerekçeleri
1964-1973	Kısmi Merkezîleşme	Öğrenci talebinin artması
1974-1980	Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÜSS)	Yükseköğretime geçiş sınavlarının kurumsallaştırılması ve standardize edilmesi Artan talep karşısında sınavın merkezî olarak gerçekleştirilmesi
1981-1998	Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÜSS) ve Üniversitelerarası Yerleştirme Sınavı (ÜYS)	Testlerin geçerlik ve güvenilirliklerinin artırılması
	[İsim değişikliği sonrası: Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS)]	Genel kültür-genel yetenek değerlendirmesinin dahil edilmesi Daha etkili öğrenci seçme ve yerleştirmenin yapılabilmesi
1999-2009	Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)	Okullar ve okul türleri arasında eşitlik sağlanması Ortaöğretim ve yükseköğretimde alan bazlı devamlılığın sağlanması Ortaöğretimle yükseköğretim arasındaki bütünlük ve devamlılığın güçlendirilmesi Mesleki ve teknik eğitimin teşvik edilmesi Dershane, kurs, özel ders vb. okul dışı kaynaklara yönelimin azaltılması
2010-2017	Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)	Ortaöğretim ve yükseköğretimde alan bazlı devamlılığın sağlanması Alan sayısının artırılmasıyla yönetsel açıdan sınavın geçerliğinin iyileştirilmesi Sınav kapsamının genişletilmesi Ortaöğretim kademesindeki öğretim programlarının ve kazanımlarının etkili bir biçimde uygulanması
2018-	Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)	Puan türlerinin azaltılması Sınav stresini azaltmak ve zamana yayılmasını önlemek Program bazlı olarak aday havuzunu daraltmak Başarı çitasını yükseltmek Soruların taksonomik olarak farklı bilişsel seviyelere göre çeşitlendirilmesi

(Bakioğlu, 2023, s. 50)

Tablo 2, Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminin artan talep ve toplumsal ihtiyaçlara bağlı olarak nasıl dönüştüğünü ortaya koymaktadır. 1964’te başlayan kısmi merkezîleşme, 1974’te ÜSS ile kurumsallaşmış; 1981-1998 arasında test güvenilirliği ve

yerleştirme etkinliği hedeflenmiştir. 1999-2009 döneminde ÖSS ile eşitlik ve yönlendirme ön plana çıkarken, 2010-2017’de YGS-LYS ile alan bazlı yapılar güçlendirilmiştir. 2018 sonrası YKS ise puan türlerini sadeleştirerek adalet ve nitelik odaklı bir yapıyı amaçlamıştır.

2.2.2.3. Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması: standart testler

Standartlaştırılmış testler, bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini tarafsız ve ölçülebilir biçimde değerlendirmeyi amaçlayan testlerdir (Karen, Rasmussen ve Ydesen, 2013). Tarafsızlık, açıklık ve doğruluk bu testlerin temel nitelikleridir (Lai, 2023, s. 1615). Genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan bu sınavlar, bireylerin eğitim ve kariyer yolculuklarında belirleyici olduğu için “yüksek riskli” ya da “kader sınavı” gibi ifadelerle de tanımlanmaktadır (Halliday, 2019, s. 364; Kumandaş, 2013)

Bu testler, akademik yerleştirme, mezuniyet, öğretmen ve okul performansının ölçümü gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmakta; ayrıca okul finansmanı ve eğitim politikalarının yürütülmesinde hesap verebilirlik aracı olarak değerlendirilmektedir (Ballantine vd., 2017; Cho ve Chan, 2019). Wang, Beckett ve Brown (2006)’a göre, merkezi uygulanan standart testler, devlet kontrolü, içerik standartları, standart prosedürler ve sonuçların ödül-yaptırım mekanizması olarak kullanılması gibi dört temel özelliğe sahiptir.

Yükseköğretime artan talep, seçici sistemleri zorunlu kılmış ve birçok ülke standart testleri tercih etmiştir. Bu testler, sistematik bir öğrenci seçimi sağlayarak fırsat eşitliğini desteklemeyi amaçlamaktadır (Anlı, 2015; Elwick, 2021). Tarihsel olarak, bu testlerin kökeni 1900’lere, Binet ve Simon’un zekâ ölçeğine kadar uzanmakla birlikte endüstrileşme ve savaş dönemleri testlerin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır (Erkut, 2016; Grant, 2004). Teknolojik gelişmeler ise çoktan seçmeli testlerin çağdaş biçimlerini ortaya çıkarmıştır.

Standart testlerin üniversiteye girişte kullanımı, eğitim politikaları ve sosyal eşitlik açısından tartışmalıdır. Eleştiriler, bu testlerin etnik ve cinsiyet temelli ayrımcılık yaratabileceğini, hatalı ölçümler yapabileceğini ve başarıyı doğru yansıtamadığını savunmaktadır. Buna karşılık, savunucular testlerin liyakati belirlemede etkili olduğunu,

kabul süreçlerinde öngörü gücü sağladığını ve kaldırılmasının nitelikli adaylar için adaletsizliğe yol açacağını belirtmektedir (Calvin, 2000, s. 20). Bu durum, testlerin işlevine dair farklı görüşleri ortaya koymaktadır.

Standart testlerle ilgili olumlu perspektifte, bu testler, öğrenmeyi destekleyen ve değerlendirmeyi kolaylaştıran etkili araçlar olarak değerlendirilmektedir. Benjamin ve Pashler (2015), bu testlerin bilgiyi hatırlamayı teşvik ederek hafızayı güçlendirdiğini, unutmayı azalttığını ve öğrenilen bilgilerin farklı durumlara uygulanmasını kolaylaştırdığını belirtir. Ayrıca eksik öğrenmeleri belirleyerek öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilinçli biçimde yönlendirmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (s. 14-20).

Bishop (1997)'a göre, merkezî sınavlarda kullanılan bu testler, farklı okullardaki öğrencilerin başarılarını nesnel bir ölçütü karşılaştırma imkânı sunmakta ve yüksek standartlara ulaşmayı teşvik etmektedir (s. 2) Elwick (2021) ise bu testlerin adaletli değerlendirme izlenimi yarattığını ve meritokrasi sistemini güçlendirdiğini savunur. Standart testlerin sınıf geçme, mezuniyet, akademik yerleştirme gibi birçok süreçte yaygın olarak kullanıldığı da belirtilmektedir (s. 3)

Wang ve diğerlerine (2006) göre bu testler, eğitimde hesap verebilirlik sağlamak, müfredatı ulusal standartlara uygun hâle getirmek ve sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltmak açısından işlevseldir (s. 308). Kolanchery (2015), başarı testlerinin hem öğretmen hem de öğrenciye geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini geliştirdiğini vurgular (s. 17). Miller (2016) ise bu testlerin güvenilir, tarafsız ve zaman tasarrufu sağlayan araçlar olduğunu, öğrenci ve veliler tarafından genellikle olumlu karşılandığını belirtir.

Son olarak, Meader (2019), bu testlerin öğrenci grupları arasındaki farkları analiz etmeye olanak sağladığını ve veriye dayalı eğitim politikalarının geliştirilmesini desteklediğini ifade eder

Standart testleri olumsuz perspektiften değerlendiren eleştirmenler, asgari beceri testlerinin dezavantajlı öğrenciler için adaletsizlik yaratabileceğini, öğretim esnekliğini

sınırlayabileceğini ve sınav odaklı eğitim anlayışını derinleştirebileceğini savunmaktadır (Messerli, 2003).

Standartlaştırılmış testler, akademik başarıyı ölçmeyi amaçlasa da fırsat eşitliği açısından eleştirilmekte; yüksek gelirli ve eğitilmiş ailelerden gelen öğrenciler daha başarılı olurken, düşük gelirli ve dezavantajlı gruplardaki öğrenciler genellikle daha düşük başarı göstermekte ve yeterli desteğe erişememektedir (Lai, 2023, s. 1617). Bu durum, testlerin yalnızca başarıyı değil, sosyoekonomik farklılıkları da ölçtüğü eleştirilerini doğurmakta; adalet ilkesine dayalı bir değerlendirme sistemini zedelemektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği hedefi, dezavantajlı grupların desteklenmesini gerektirirken, mevcut müfredat ve sınav sistemleri bu grupların ihtiyaçlarını göz ardı edebilmektedir (Şahin, 2019, s. 2). Düşük gelirli öğrenciler sınav hazırlığı için gerekli kaynaklara ulaşmakta zorlanmakta, kültürel ve akademik desteklerden mahrum kalmaktadır (Ceci, 1996, s. 52-54). Müfredatın sınav odaklı daralması da bu öğrencilerin temel arka plan bilgilerini edinmesini zorlaştırmaktadır (Jones, 2007, s. 78). Standart testlerin yüksek riskli karar süreçlerinde belirleyici olması, bu koşullarda daha da adaletsiz görülmektedir (Lipman, 2006, s. 45).

Testlerin, sadece sosyoekonomik değil, aynı zamanda etnik ve kültürel farklılıklar açısından da taraflılık içerdiği öne sürülmektedir. Kozol (1992), bu durumu "acımasız eşitsizlikler" olarak tanımlamış; Crouse ve Trusheim (1988) ise bu testlerin baskın kültürün değerlerini yansıttığını, azınlık grupların sistematik olarak dezavantajlı hale geldiğini savunmuştur. Shepard ve Greene (2002), performans farklılıklarının sosyal sınıf ve okul kalitesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda standart testlerin mevcut toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten araçlara dönüştüğü ifade edilebilir.

Standart testlerin olumsuz etkileri yalnızca fırsat eşitliği ile sınırlı kalmamakta, okul öğrenmeleri üzerinde de derin izler bırakmaktadır. Eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı, müfredatın genişlik ve derinliğini daraltarak ezberci bir öğrenme anlayışını teşvik etmektedir. Erkök (2022), ulusal sınavların eğitim sistemini ezber odaklı bir yapıya çektiğini, bu sınavların problem çözme becerilerini değil, işlevsiz ezber gücünü ölçtüğünü vurgulamaktadır (s. 30). Benzer şekilde, bu testlerin öğrencileri sorun çözmek yerine yalnızca sınava hazırlanmaya yönlendirdiği ifade edilmektedir (Ullman, 2005).

Yüksek riskli sınavlar, öğretmenleri test içeriğine odaklanmaya ve test edilmeyen konuları göz ardı etmeye zorlamakta, böylece sanat, müzik ve sosyal bilimler gibi dersler ihmal edilmektedir (Jones, Jones ve Hargrove, 2003). Lai (2023), bu durumun öğretmenlerin güçlü öğrencilere daha fazla destek verirken yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri ihmal etmesine neden olduğunu belirtmektedir. Testlerde ölçülmeyen beceriler ve kazanımlar göz ardı edilmekte, bu da eğitimin niteliğini düşürmektedir (Blazer, 2011, s. 5).

Atılğan (2018), yüksek riskli sınavların okulları işlevsiz hale getirdiğini ve öğrencilerin okullara yalnızca diploma almak için devam ettiğini vurgulamaktadır (s. 6). İlhan ve Kinay (2018), bu sınavların öğretmenleri müfredattan çok sınav içeriğine yönlendirdiği ve okul değerlendirmelerini ikinci plana ittiği belirtilmektedir. Sınav odaklı öğretim, öğrenciler arasında yoğun rekabet yaratarak eğitimin iş birliği ve yenilikçilik gibi önemli boyutlarını zayıflatmaktadır.

Özsoy (2004), eğitimin ölçülebilir, ekonomik bir faydaya indirgenmesinin öğretmenlerin ve öğrencilerin çabalarını değersizleştirdiğini belirtirken (s. 74); Karp (2002), sınav hazırlıklarının öğretimin kapsamını daraltarak kaliteli öğretimi engellediğini ifade etmektedir. Pedulla, Abrams, Madaus, Russell, Ramos ve Miao (2013), öğretmenlerin test edilen konulara daha fazla zaman ayırırken, test edilmeyen alanları ihmal ettiğini vurgulamaktadır.

Sınav temelli sistem, okul dışı öğrenme kurumlarına olan bağımlılığı da artırmıştır. Özel kurslar ve dershaneler, öğrenciler için sınav başarısının neredeyse zorunlu bir parçası hâline gelmiş; bu durum fırsat eşitsizliğini daha da pekiştirmiştir (Demirer, 2012, s. 2; Köken, 2022, s. 10). Gölge eğitim sektörünün büyümesi, eğitimdeki yapısal yetersizliklerin sonucudur (Can, 2010). Bu sistem, özellikle dar gelirli aileler üzerinde ekonomik baskı yaratmakta, okul eğitiminin işlevselliğini sorgulatmaktadır (Bacanlı ve Dombaycı, 2013; Buyruk, 2009). Üstelik öğrenciler bu kurslara giderek öğrenmeye değil yalnızca sınavı geçmeye odaklanmakta, bu da eğitimin anlamını daraltmaktadır.

Öğretmenler ve okul yöneticileri de merkezî sınavların baskısı altındadır. Test başarısına odaklanan değerlendirme anlayışı, öğretmenlerin pedagojik kararlarını sınırlandırmakta ve yaratıcılığı baskılamaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019, s. 317). Öğretmenlerin yıllara

dayalı gözlemlerinin yerini standart puanların alması, eğitimde profesyonel yargının zayıflamasına neden olmaktadır. Bu da öğretmenlerin öğrenciye özgü öğrenme ihtiyaçlarını yeterince göz önünde bulundurmasını engellemektedir.

Standart testlerin yüzeysel ölçüm yapması da önemli bir eleştiri konusudur. Bu testler çoğunlukla bilgi hatırlamaya odaklanmakta, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini yeterince değerlendirememektedir (Davies ve Guppy, 2018). Üstün yetenekli öğrenciler bile bu sınavların sınırlayıcı yapısı nedeniyle öğrenme motivasyonlarını kaybedebilmektedir (Moon, Brighton, Jarvis ve Hall, 2007, s. 118). Bununla birlikte, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmeyen bu sınavlar, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Sanat, spor gibi alanlar ise değerlendirme dışı bırakılarak önemsizleştirilmektedir.

Sınav odaklı sistemin aile yapıları üzerindeki etkisi de dikkat çekicidir. Yoğun sınav temposu, aile içi iletişimi zayıflatmakta, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki kontrolünü artırmakta ve ilişkilerde çatışma yaratmaktadır (Saito, 2006, s. 106; Cho ve Chan, 2019, s. 7). Aileler ekonomik olarak da sınav sisteminin yükünü taşımakta, bu durum aile içi huzuru olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2008; Erkut, 2016). Özellikle düşük gelirli ailelerde çocukların eğitime yapılan maddi yatırım, ekonomik baskıyı artırmakta ve aile bireyleri arasında gerilim yaratmaktadır.

Son olarak, standart testlerin öğrencilerde ciddi ruhsal ve fiziksel sorunlara neden olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı; stres, baş ağrısı, uyku problemleri ve yorgunluk gibi belirtilerle kendini göstermektedir (Blazer, 2011, s. 5; Minarechová, 2012, s. 90). Ayrıca, sınav baskısı öğrencilerin öz saygılarını zedelemekte, sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve bazı ülkelerde genç intiharlarıyla ilişkilendirilmektedir (Cho ve Chan, 2019, s. 2; Reddell, 2010). Bu sağlık sorunları yalnızca akademik performansı değil, öğrencilerin genel yaşam kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Tüm bu yönleriyle değerlendirildiğinde, standart testlerin yalnızca ölçme-değerlendirme aracı olmanın ötesinde, eğitim sisteminin yapısal, pedagojik, toplumsal ve psikolojik boyutlarını etkileyen çok katmanlı bir unsur olduğu söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemine ilişkin ayrıntılar kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Araştırma modeli, evren ve örneklem özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analiz teknikleri açıklanarak çalışmanın metodolojik çerçevesi ortaya konmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin ve ailelerin YKS'ye ilişkin deneyim, görüş ve düşünceleri incelemek amacıyla karma teknik benimsenmiş ve sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında tarama modeli, nitel aşamasında ise yorumsamacı yaklaşım tercih edilmiştir. Bu metodolojik yaklaşım, nicel verilerle genel eğilimlerin belirlenmesine, ardından nitel verilerle bu bulguların daha derinlemesine yorumlanmasına olanak tanımış; böylece araştırma konusu çok boyutlu bir biçimde ele alınmıştır.

Karma teknik araştırması, araştırmacının tek bir çalışmada veya programda hem nicel hem de nitel tekniklerle veri toplamasını, analiz yapmasını, bulguları entegre etmesini ve çıkarımlarda bulunmasını içeren bir yaklaşım olarak tanımlanır (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4). Sosyal bilimlerinde bu teknik, farklı perspektiflerden elde edilen verilerin bir araya getirilerek daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesine olanak sağlar (Creswell, 2021, s. 2). Bu yaklaşımı savunanlar, tek bir teknikle ele alınamayan karmaşık araştırma sorunlarının, nicel ve nitel verilerin birleştirilmesiyle daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilirliğini vurgularlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2023, s. 503).

Karma teknik yaklaşımı, bireysel ve toplumsal olgular ile çevresel etmenler arasındaki karmaşık etkileşimleri daha derinlemesine anlamak amacıyla farklı veri kaynaklarını ve analitik teknikleri bir araya getiren çok yönlü bir yaklaşımdır (Creamer, 2022, s. 2). Teddlie ve Tashakkori (2009)'ye göre, karma teknik hem doğrulayıcı hem de keşfedici araştırma sorularını aynı anda ele alabilme kapasitesiyle, daha güçlü ve kapsamlı çıkarımlar yapılmasına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle, nitel ve nicel verilerin birlikte

kullanılmasına olanak sağlayarak farklı bakış açılarını kapsayan daha bütüncül bir yaklaşım sunar (s. 37).

Karma teknik, sosyal gerçekliği hem nitel hem nicel boyutlarıyla birlikte ele alarak, daha geniş ve çok yönlü bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşım, toplumsal olguların daha kapsamlı ve derinlikli biçimde anlaşılmasını sağlar. Özellikle karmaşık sosyal yapıların analizinde güçlü bir anlam inşasına katkı sunar (Cohen, Manion ve Morrison, 2021, s. 31).

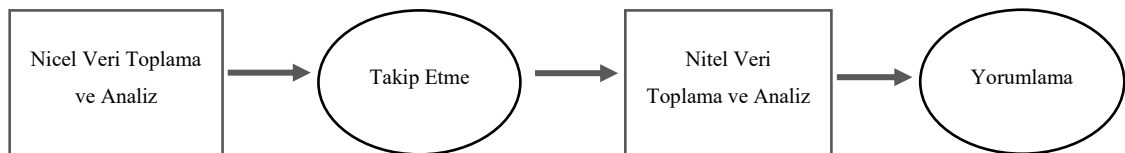
Leech ve Onwuegbuzie (2009), karma araştırma tasarımlarının karma düzeyi, zaman yönelimi ve statü vurgusu olmak üzere üç temel boyutta şekillendiğini ifade etmektedir.



Şekil 9. Karma Teknik Boyutları (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s. 269)

Bu boyutlar, karma tasarımların esnekliğini ve çok yönlülüğünü ortaya koyarak, farklı araştırma problemlerine uygun çözüm üretme potansiyelini artırmaktadır. Leech ve Onwuegbuzie (2009)'nin tanımına göre, tam karma sıralı baskın durum tasarımı, araştırma sürecinde bir ya da birden fazla aşamada veya aşamalar arasında nitel ve nicel tekniklerin bütüncül biçimde birleştirilerek kullanıldığı bir yaklaşımı ifade eder. Bu tasarımda, nitel ve nicel aşamalar sıralı biçimde ilerler ve aralarındaki geçişler mantıklı bir bütünlük içinde gerçekleşir (s. 271).

Karma araştırma desenleri çeşitleme, gömülü desen, açıklayıcı desen, açımlayıcı desen gibi başlıklar altında beş temel kategoride toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Şekil 10. Açımlayıcı Sıralı Model (Creswell ve Clark, 2020, s. 79)

Açımlayıcı sıralı model, öncelikle nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği, ardından bu bulguların nitel verilerle detaylandırıldığı iki aşamalı bir karma araştırma desendir.

Nicel sonuçların neden ve nasıl ortaya çıktığını anlamaya yönelik olarak, nitel veriler süreci takip eder ve yorumlama aşamasında her iki veri seti birlikte değerlendirilir (Creswell ve Clark, 2020, s. 79).

Araştırmanın ilk aşamasında, “Ailelerin Yükseköğretim Kurumları Sınavına İlişkin Görüşleri” anketiyle nicel veriler toplanmış; bu verilerin analizi ve literatür doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla da nitel veriler elde edilmiştir. Karma tekniğin tercih edilme nedeni, bir tekniğin bulgularını diğer teknikle tamamlayarak detaylandırmak, açıklamak ve geçerliliği artırmaktır (Greene, Caracelli ve Graham, 1989, s. 258).

Araştırmanın nicel boyutunda, ailelerin YKS’ye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu model, mevcut durumun nicel veriler aracılığıyla sistematik biçimde ortaya konmasını sağlayarak, ailelerin sınav sürecine yönelik tutum ve değerlendirmelerinin geniş bir örneklem üzerinden analiz edilmesine imkân tanımaktadır. Tarama modeli, daha çok “ne nerede ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi sorulara yanıt arar, ancak “neden” sorusuna yeterince güçlü bir cevap sunmaz (Wellington, 2006). Araştırmacılar genellikle katılımcıların görüşlerinin örneklemde nasıl dağıldığıyla ilgilenmekte olup, bu süreçte cevap seçeneklerinin katılımcıların gerçek görüşlerini tam olarak yansıtamayabileceği veya onları belirli bir görüş yönünde etkileyebileceği olasılığı bulunmaktadır (Fraenkel vd., 2023).

Araştırmanın nitel boyutunda, bireylerin yaşantılarını kendi öznel bakış açılarıyla nasıl anlamlandırdıklarını incelemeye odaklanan yorumsamacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, bireyin deneyimini kendi bağlamı içinde anlamaya çalışır; deneyimi evrensel ve tekil bir açıklamaya indirgemekten ziyade, çoklu ve bağlamsal anlamlara vurgu yapar (Creswell, 2013, s. 77). Yorumsamacı yaklaşım, yalnızca deneyimlerin betimlenmesine odaklanmaz; aynı zamanda, bireylerin zihninde anlam üreten yapıların nasıl oluştuğunu inceler. Bu yaklaşım, objektif bir analiz yerine, bireyin deneyimlerini merkezîne alarak insan yaşantısının belli bir yönünün açık ve doğru bir şekilde betimlenmesini hedefler. Fenomenoloji, bu yönüyle nitel ve betimsel bir araştırma yaklaşımı olup derinlemesine anlam üretme sürecine odaklanır (Dinçer, Yılmaz ve Ekşi, 2023, s. 12,26).

Nitel araştırmalar, toplumsal yaşamı bireylerin bakış açısıyla anlamayı amaçlar. Bu yaklaşımın temel hedefi, bireylerin doğal ortamlarında deneyimlerine nasıl anlam yüklediklerini ve onlar açısından neyin önemli ya da anlamlı olduğunu ortaya çıkarmaktır (Neuman, 2014, s. 131). Bu nedenle nitel araştırmalarda, önceden belirlenmiş hipotezlere yer verilmez; zira araştırmanın yönü, sürecin doğal akışı içinde katılımcıların ifade ettiği anlamlar doğrultusunda şekillenir. Amaç, bireylerin deneyimlerini sınırlamadan derinlemesine kavrayabilmektir.

Bu tezde yorumsamacı yaklaşımın baskın olduğu bir teknik benimsendiğinden, araştırma hipotez temelli değil, varsayımlardan hareketle anlam ve deneyim odaklı bir yapıyla yürütölmüştür.

3.1.1. Araştırmanın evreni örnekleme ve çalışma grubu

Bu araştırmanın evreni, Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve 2023-2024 öğretim yılında YKS'ye girecek olan 12. sınıf öğrencileri ve onların aileleridir. Araştırmanın Adapazarı'nda gerçekleştirilme nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Adapazarı'nda Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na ilişkin veli ve öğrenci görüşlerini inceleyen bir çalışmanın daha önce gerçekleştirilmemiş olması, bu araştırmanın alana özğün bir katkı sunmasına imkânı tanımaktadır.
- TÜİK 2023 nüfus verilerine göre, Adapazarı ilçesi 279.431 kişilik bir nüfusa sahiptir. Nüfusun %86,21'i kentsel, %13,79'u kırsal alanlarda yaşamaktadır. İlçede sanayi ve tarım sektörünün etkili olması, farklı sosyoekonomik ve demografik özelliklere sahip bir toplum yapısını beraberinde getirmektedir (adapazarı, ty).
- Adapazarı'nda, Türk eğitim sisteminde farklı programlar uygulayan ortaöğretim kurumlarının tümü (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, proje uygulayan Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, proje uygulayan Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi) bulunmaktadır.

3.1.2. Karma teknik araştırması ve çalışma grupları

Bu çalışmada, veri toplama süreci karma araştırma tekniğine uygun biçimde yapılandırılmış; nicel ve nitel bölümler için ayrı örneklem ve çalışma grupları belirlenmiştir. Nicel aşamada evren ve örneklem süreci açıklanırken, nitel aşamada amaçlı örnekleme ile oluşturulan grupla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu tekniksel yaklaşım, her iki tekniğin güçlü yanlarından yararlanarak araştırmanın kapsamını genişletmiş ve elde edilen bulguların geçerliliğini artırmıştır.

Nicel Bölüm- Evren ve Örneklem: Nicel çalışmalar için örnekleme ilkeleri, araştırma soruları ve tasarıma uygun bir yapı benimsemelidir. Örneklem büyüklüğü, araştırmanın amacı doğrultusunda büyük, küçük ya da değişken olabilir (Cohen vd., 2021, s. 44).

Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi üzerine yapılan araştırmalar, bu sürecin sosyal, eğitsel ve ekonomik boyutlarının aile kurumu ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile ve eğitim kurumları, eğitimin temel unsurlarını oluşturduğundan, bu iki yapıyı birbirinden bağımsız incelemek mümkün değildir (Sönmez, 2022, s. 255). Aileler, çocuklarının YKS sürecinde motivasyonlarını artırma, akademik hedeflerini yönlendirme, zaman yönetimi ve sınav stresiyle başa çıkma becerilerini geliştirme ile ders materyali ve kaynak temini gibi konularda aktif rol üstlenerek bu sürece önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, ailelerin sınav sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesinin, yalnızca öğrencilerin bireysel başarılarını değil, aynı zamanda sürecin sosyal, duygusal ve çevresel boyutlarını da kapsayan bütüncül bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada örneklem belirleme sürecinde “tabakalı örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Bu teknikte, evren öncelikle benzer özellikler taşıyan alt gruplara (tabakalara) ayrılmakta ve her bir tabakadan rastgele örnekleme yapılmaktadır. Söz konusu teknik, evrenin temsil gücünü artırırken aynı zamanda örnekleme hatasını en aza indirme açısından da önemli avantajlar sunmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 136; Singh ve Mangat, 1996, s. 103).

Tablo 3. Araştırmanın Nicel Örneklem Grubuna İlişkin Sayısal Veriler

Okul Türü	Toplam Okul Sayısı	Örneklem Alınan Okul Sayısı	12. Sınıf Öğrenci Sayısı	Örneklem Sayısı
Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	1	260	58
Anadolu Lisesi	7	4	1.368	353
Fen Lisesi	1	1	162	69
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	11	6	1.223	139
Proje Uygulayan Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	130	52
Proje Uygulayan Anadolu Lisesi	1	1	200	72
Toplam	25	14	3.343	743

Adapazarı'ndaki ortaöğretim kurumlarının toplam öğrenci sayıları ve örnekleme alınan öğrenci sayıları Tablo 3'de sunulmuştur. Evren olarak belirlenen Adapazarı ilçesinde toplam 25 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlar arasından örneklem grup oluşturulurken i) okul türü sayıları ii) okul türüne göre öğrenci sayılar iii) yükseköğretime hazırlıkta okul türü programları iv) yükseköğretime başvuran ve yerleşen öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları kriter olarak alınmıştır. Bu bağlamda;

- Araştırma evreninde bulunan her okul türü örneklem grubuna dahil edilmiştir.
- Fen lisesi 1 adet bulunuyor olmasına rağmen yükseköğretime hazırlık programı uyguluyor olması ve öğrencilerin üniversite hedefiyle bu okula yerleşmiş olmaları nedeniyle örneklem gruba dahil edilmiş ve fen lisesi öğrenci velileri örneklem grubun %9,29'unu oluşturmuştur.
- Akademik liselerden Anadolu liselerinin sayısı 8 olmakla birlikte bu okullardan biri proje okulu statüsündedir ve bu okul örneklem grupta yer almıştır. Bunun dışında 7 okuldaki 4'ü örneklem gruba dahil edilmiştir. Örneklem grup içerisinde Anadolu lisesi öğrenci velisi oranı %47,51'dir.
- 8 mesleki ve teknik Anadolu lisesi bulunmakla birlikte bu okullardan 6'sı örneklem grup içerisinde yer almış ve örneklem grup içerisinde meslek lisesi öğrenci velisi oranı %18,21 olmuştur. Okul sayısı fazla olmasına rağmen örneklem grup içerisinde mesleki ve teknik Anadolu lisesinin daha az yer almasının nedeni bu okullarda istihdama yönelik ve sektörel ihtiyaçlara göre insan kaynağı oluşturmayı hedefleyen öğretim programlarının uygulanıyor olması ve üniversite hedefi olan öğrenci sayısının akademik liselere göre daha az olmasıdır.

- 5 Anadolu imam hatip lisesi bulunmakla birlikte bu okullardan biri proje okulu statüsündedir ve bu okul örneklem grupta yer almıştır. Normal program uygulayan 4 Anadolu imam hatip lisesinden örneklem olarak alınan okul sayısı 1, öğrenci oranı ise %7,81 olmuştur.
- 2 adet proje okulu bulunmaktadır. Bunlardan biri Anadolu imam hatip, diğeri Anadolu lisesidir. LGS sonucuna göre öğrenci kabul eden özel statülü bu okullar yükseköğretime hazırlık programı uyguladıklarından ayrı ayrı örneklem gruba dahil edilmişlerdir. Örneklem grup içerisinde proje Anadolu imam hatip lisesi öğrenci oranı %7, proje uygulayan Anadolu lisesi öğrenci oranı %9,69 olmuştur.
- Örneklem grup oluşturulurken ÖSYM'nin YKS'ye başvuran ve yerleşen aday sayılarının okul türlerine göre dağılımları ile ilgili istatistikleri de kısmen esas alınmıştır. Ancak ÖSYM verilerinde okul türleri içerisinde proje statüsünde olan okul ayrımı yapılmamaktadır. Bu nedenle ÖSYM verileri dikkate alınırken yükseköğretime hazırlık programı uygulayan proje okulları da akademik liseler kapsamında değerlendirilmiştir.
- İlçede 1 adet sosyal bilimler lisesi bulunmaktadır ve bu okulun 12. sınıf öğrenci sayısı, ilçedeki toplam 12. sınıf öğrencilerinin %1,71'ini oluşturmaktadır. Bu okul türünün de örnekleme dahil edilmesi planlanmış ancak öğrenci velilerine ulaşılamaması ve öğrenci sayısının oldukça sınırlı olması nedeniyle örneklem grubundan çıkarılmıştır.

Tablo 4. YÖK Verilerine Göre Okul Türlerine Göre YKS'ye Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları (<https://istatistik.yok.gov.tr/>)

Okul Türü	2021,2022, 2023 Yıllarında Sınav Giren Öğrenci Sayıları	Lisans Yerleşen Öğrenci Sayısı	Oran %	Ön Lisans Yerleşen Öğrenci Sayısı	Oran %	Toplam Yerleşen Öğrenci Sayısı	Oran %
Akademik Liseler	5.816.861	1.071.017	18,41	640.719	11,01	1.711.736	29,43
Anadolu İmam Hatip Lisesi	873.700	133.501	15,28	96.494	11,04	229.995	26,32
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2.647.152	93.248	3,52	390.549	14,75	483.797	18,28

Cohen ve diğerleri (2021) örneklem büyüklüğünün araştırmanın amacı, problem yapısı, evrenin büyüklüğü ve özellikleri ile teknik unsurlar gibi birçok etken tarafından belirlendiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, evrenin tabakalı yapısı ve karma teknik

dikkate alınarak örneklem farklı sosyoekonomik düzeyler, okul türleri ve diğer demografik değişkenleri temsil edecek şekilde çok boyutlu bir yapıda oluşturulmuştur; böylece verilerin geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü üzere, Adapazarı’ndaki akademik liseler, Anadolu imam hatip liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin aile sayısı, yani hedef evren, toplamda 3.363 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada başlangıçta 1000 kişilik bir örneklem ulaşılması hedeflenmiş, ancak veri toplama sürecinde karşılaşılan çeşitli teknik ve saha kaynaklı aksaklıklar nedeniyle toplamda 743 geçerli katılımcı verisi elde edilmiştir. Her ne kadar planlanan sayıya ulaşamamış olsa da elde edilen örneklemin demografik özellikleri ve dağılımı incelendiğinde, çalışmanın amacı doğrultusunda yeterli temsil gücüne sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve eğitim durumu gibi kriterler açısından çeşitlendirilmiş bir yapı göstermektedir. Bu durum, araştırma nicel bulgularının genellenebilirliğini ve yorumlanabilirliğini artırmış; örneklemin hem niceliksel hem de niteliksel açıdan araştırma evrenini yansıttığı sonucuna ulaşılmasına olanak tanımıştır.

Tablo 5. Nicel Araştırma Katılımcılarına Ait Kişisel Bilgiler

Kategori	Alt Kategori	f (Sıklık)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	205	27,6
	Kadın	538	72,4
Yaş	30-35	7	0,9
	36-40	116	15,6
	41-45	288	38,8
	46-50	190	25,6
	51-55	110	14,8
	56-60	24	3,2
	60+	8	1,1
Eğitim Durumu	Okuryazar ya da ilkokul mezunu	165	22,2
	Ortaokul	97	13,1
	Lise ve dengi okul	223	30,0
	Ön lisans	54	7,3
	Lisans	165	22,2
	Lisansüstü	39	5,2
Eşin Eğitim Durumu	Okuryazar değil	6	0,8
	Okuryazar ya da ilkokul mezunu	166	22,3
	Ortaokul	127	17,1
	Lise ve dengi okul	228	30,7
	Ön lisans	40	5,4
	Lisans	146	19,7
	Lisansüstü	30	4,0
Meslek	Çiftçi	8	1,1
	Esnaf	25	3,4
	Ev hanımı	195	26,2
	İşçi	125	16,8
	İşsiz	90	12,1
	Memur	139	18,7
	Sanayici	3	0,4
	Serbest meslek	50	6,7
	Tüccar	2	0,3
	Emekli	105	14,1
	Diğer	1	0,1
Medeni Durum	Belirtmek istemiyor	4	0,5
	Evli	675	90,8
	Boşanmış	49	6,6
	Eş vefat	15	2,0
Hanede Yaşayan Kişi Sayısı (Katılımcı hariç)	0	5	0,7
	1	25	3,4
	2	48	6,5
	3	147	19,8
	4	285	38,4
	5	156	21,0
	6+	58	7,8
Ailenin Aylık Geliri	17.002 TL'den az	60	8,1
	17.003- 25.000 TL	195	26,2
	25.001- 50.000 TL	283	38,1
	50.001- 75.000 TL	102	13,7
	75.001- 100.000 TL	74	10,0
	100.000 TL'den fazla	29	3,9
Oturulan Evin Mülkiyet Durumu	Aile üyelerinden birine	542	72,95
	Özel bir şahsa ait kiralık mesken	185	24,90
	Kamuya veya şirkete ait lojman	16	2,15

Nitel Bölüm- Katılımcı Havuzu: Araştırmanın nitel çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının kişisel gözlemlerine dayanarak, araştırma sorunsalına uygun özelliklerde bireyleri veya birimleri seçtiği tekniktir. Bu teknikte, belirli durumları, olguları ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmek ve açıklamak hedeflenir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 131; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Kardeniz ve Demirel, 2020, s. 92). Bu yaklaşımın amacı, araştırılan konuyla ilgili derin bilgi ve deneyime sahip kişilerin örnekleme dahil edilmesini sağlamaktır (Altunışık, 2023, s. 164).

Amaçlı örnekleme tekniğın altında yer alan “maksimum çeşitlilik örnekleme” bu çalışmada tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen konuyla ilgili farklı durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla, çeşitli özelliklere sahip bireyleri seçmeyi hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118). Bu doğrultuda, araştırma grubunu Adapazarı ilçesindeki farklı ortaöğretim kurumlarında 12. Sınıfta öğrenim gören ve 2024 yılında YKS'ye hazırlanan öğrenciler ile onların aileleri oluşturmuştur. Katılımcıların farklı cinsiyet, eğitim, meslek ve gelir düzeyine sahip bireylerden seçilmesiyle çeşitlilik sağlanmıştır. Bu farklılıkların belirlenmesi için okul müdürleri, rehber öğretmenler ve katılımcılarla iletişim kurulmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama sürecinde, ailelerden 24, öğrencilerden ise 36 kişiyle görüşme yapılarak veri doyumuna ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Katılımcı seçiminde nitel araştırma literatürü ve benzer temadaki önceki çalışmalar dikkate alınmış; farklı sosyoekonomik ve kültürel özellikleri yansıtan bireylerin sürece dâhil edilmesiyle verilerin çeşitliliği ve araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Analiz aşamasında katılımcıların her birine öğrenci- veli (Ö, V) cinsiyet (K, E), katılımcı numarası (1,2,3...) ve öğrenim görülen okul türünü (Anadolu lisesi: AL, mesleki ve teknik Anadolu lisesi: MTAL, fen lisesi: FL, Anadolu imam hatip lisesi: İHL, sosyal bilimler lisesi: SBL) içerir kodlar verilmiştir. Öğrenciler için örnek kod: Öğrenci, Erkek, 1 No.lu Katılımcı, Anadolu lisesi (ÖE1AL); veliler için örnek kod: Veli, Erkek, 1 No.lu Katılımcı, fen lisesi (VE1FL) şeklindedir.

Tablo 6. Nitel Araştırma Katılımcı Profili (Öğrenci)

Sıra No	Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Kardeş Sayısı	Baba Öğrenim Durumu	Baba Mesleği	Anne Öğrenim Durumu	Anne Mesleği	Ortalama Aylık Gelir
1	(ÖE1AL)	Erkek	AL (Proje)	1	Lisansüstü	Öğretmen	Lisans	İşçi	50.000-75.000 TL
2	(ÖK2İHL)	Kız	AİHL (Proje)	1	Lisans	Öğretmen	Lisans	Öğretmen	75.000-100.000 TL
3	(ÖK3SBL)	Kız	SBL	1	Lisans	Öğretmen	Lisans	Öğretmen	75.000-100.000 TL
4	(ÖK4İHL)	Kız	AİHL (Proje)	1	Yüksekokul	Memur	Yüksekokul	Memur	25.000-50.000 TL
5	(ÖK5AL)	Kız	AL (Proje)	2	Lise	Kırtasiyeci	Lise	Ev Hanımı	17.000-25.000 TL
6	(ÖK6AL)	Erkek	AL (Proje)	1	İlkokul	Tornacı	İlkokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
7	(ÖE7İHL)	Erkek	AİHL (Proje)	2	Lise	Esnaf	Lise	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
8	(ÖK8AL)	Kız	AL	2	Yüksekokul	Teknisyen	Lise	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
9	(ÖK9FL)	Kız	FL	1	Lise	İşçi	İlkokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
10	(ÖE10AL)	Erkek	AL	0	Lisans	Dış Ticaret	Lise	Memur	50.000-75.000 TL
11	(ÖK11AL)	Kız	AL (Proje)	2	Lise Terk	Satış Elemanı	Lise	Temizlik Görevlisi	50.000-75.000 TL
12	(ÖE12AL)	Erkek	AL	0	Yüksekokul	İşçi	Lise	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
13	(ÖE13AL)	Erkek	AL (Proje)	1	Lisans	Yönetici/Özel	Lise	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
14	(ÖK14İHL)	Kız	AİHL	2	Lise	Esnaf	İlkokul	Ev Hanımı	17.000-25.000 TL
15	(ÖK15MTAL)	Kız	MTAL	2	Lise	İşçi	Lise	Ev Hanımı	17.000-25.000 TL
16	(ÖK16MTAL)	Kız	MTAL	2	Lise	Şoför	Lise	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
17	(ÖE17MTAL)	Erkek	MTAL	2	Ortaokul	İşçi	Lise	Güvenlik Görevlisi	25.000-50.000 TL
18	(ÖE18FL)	Erkek	FL	1	İlkokul	Kurye	Lisans	Öğretmen	50.000-75.000 TL
19	(ÖK19AL)	Kız	AL	4	İlkokul	Emekli	İlkokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
20	(ÖK20AL)	Kız	AL	1	Ortaokul	Emekli	Okur Yazar	Mutfak Çalışanı	17.000-25.000 TL
21	(ÖE21MTAL)	Erkek	MTAL	3	İlkokul	Kaynakçı	İlkokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
22	(ÖE22FL)	Erkek	FL	1	Lisans	Öğretmen	Lisans	Öğretmen	75.000-100.000 TL
23	(ÖE23FL)	Erkek	FL	2	Lisans	Memur	Ortaokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
24	(ÖE24SBL)	Erkek	SBL	1	Lise	Esnaf	Lise	Ev Hanımı	75.000-100.000 TL
25	(ÖK25AL)	Kız	AL	1	Ortaokul	Emekli	Lise	Usta öğretici	50.000-75.000 TL
26	(ÖK26AL)	Kız	AL (Proje)	0	Lisansüstü	Yönetici/	Lisansüstü	Öğretmen	50.000-75.000 TL
27	(ÖK27MTAL)	Kız	MTAL	4	Lise	Esnaf	Okur Yazar	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
28	(ÖE28MTAL)	Erkek	MTAL	2	Lise	Elektrikçi	İlkokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
29	(ÖK29AL)	Kız	AL	1	Lise	Fabrikada şef	Lise	Muhasebe	50.000-75.000 TL
30	(ÖE30MTAL)	Erkek	MTAL	2	Lise	İşçi	Lisans	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
31	(ÖE31AL)	Erkek	AL	2	İlkokul	Esnaf	İlkokul	Esnaf	50.000-75.000 TL
32	(ÖK32MTAL)	Kız	MTAL	1	Lisans	Satın Alma Müdürü	Lise	Ev Hanımı	100.000 TL'den fazla
33	(ÖE33AL)	Erkek	AL	2	Lise	İşçi	Lisans	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
34	(ÖK34AL)	Kız	AL	2	Lise	Esnaf	Lisans	İşçi	50.000-75.000 TL
35	(ÖK35MTAL)	Erkek	MTAL	1	Lise	Esnaf	Ortaokul	Ev Hanımı	25.000-50.000 TL
36	(ÖK36İHL)	Kız	AİHL	2	Ortaokul	İşçi	Ortaokul	Ev Hanımı	17.000-25.000 TL

Tablo 7. Nitel Araştırma Katılımcı Profili (Veli)

Sıra No	Kod	Cinsiyeti	Yaşı	Çocuğunun Okul Türü	Mesleği	Eğitim Durumu	Ailenin Ortalama Geliri
1	(VE1FL)	Erkek	50	FL	Öğretmen	Lisans	75.000-100.000 TL
2	(VE2FL)	Erkek	50	FL	Öğretmen	Lisans	75.000-100.000 TL
3	(VE3AİHL)	Erkek	45	AİHL	Kobi Uzmanı	Yüksek Lisans	100.000 TL'den fazla
4	(VK4SBL)	Kadın	53	SBL	Emekli/Bankacı	Lisans	100.000 TL'den fazla
5	(VK6AL)	Kadın	43	AL	Öğretmen	Lisans	75.000-100.000 TL
6	(VK5AL)	Kadın	50	AL	Öğretmen	Lisans	50.000-75.000 TL
7	(VK7AL)	Kadın	46	AL	Ev Hanımı	Lisans	75.000-100.000 TL
8	(VK8AL)	Kadın	53	AL	Çalışmıyor	Lise	17.000-25.000 TL
9	(VE9MTAL)	Erkek	64	MTAL	Emekli	Lise	25.000-50.000 TL
10	(VE10MTAL)	Erkek	58	MTAL	Emekli/Memur	Yüksekokul	25.000-50.000 TL
11	(VK11AİHL)	Kadın	53	AİHL	Ev Hanımı	İlkokul	17.000-25.000 TL
12	(VK12AL)	Kadın	40	AL	Ev Hanımı	Ortaokul	25.000-50.000 TL
13	(VK13MTAL)	Kadın	46	MTAL	Ev Hanımı	Lise	100.000 TL'den fazla
14	(VE14SBL)	Erkek	47	SBL	Öğretmen	Lisans	100.000 TL'den fazla
15	(VE15MTAL)	Erkek	50	MTAL	Serbest Meslek	Lise	50.000-75.000 TL
16	(VE16AL)	Erkek	52	AL	Öğretmen	Lisans	75.000-100.000 TL
17	(VE17AİHL)	Erkek	49	AİHL	Avukat	Lisans	100.000 TL'den fazla
18	(VE18AL)	Erkek	51	AL	Esnaf	Yüksekokul	75.000-100.000 TL
19	(VE19MTAL)	Erkek	45	MTAL	Esnaf	Ortaokul	50.000-75.000 TL
20	(VE20AL)	Erkek	59	AL	Öğretmen	Lisans	50.000-75.000 TL
21	(VK21MTAL)	Kadın	45	MTAL	Ev Hanımı	Lise	25.000-50.000 TL
22	(VK22AL)	Kadın	40	AL	İşçi	İlkokul	17.000-25.000 TL
23	(VK23AİHL)	Kadın	45	AİHL	Ev Hanımı	Ortaokul	50.000-75.000 TL
24	(VE24FL)	Erkek	49	FL	Öğretmen	Lisans	100.000 TL'den fazla

3.2. Veri Toplama Araçları

Karma teknikle yürütülen bu araştırmada, nicel ve nitel bölümler için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, tekniğin doğasına uygun olarak aşağıda ayrı başlıklar altında detaylı biçimde sunulmuştur.

3.2.1. Nicel verilerin toplanması

Bu araştırmanın nicel verileri, “Ailelerin Yükseköğretim Kurumları Sınavına İlişkin Görüşleri” anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Literatür taraması sonucunda araştırma amacına doğrudan uygun, hazır bir ölçme aracı bulunamadığından, anket formu araştırmacı tarafından özgün biçimde oluşturulmuştur. Anketin geliştirilme sürecinde ise, Büyüköztürk ve diğerleri (2020) tarafından önerilen sistematik işlem basamakları temel alınmıştır.



Şekil 11. Anket Geliştirme Süreci (Büyüköztürk vd., 2020, s. 130)

Anket geliştirme sürecinde öncelikle, araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası literatür taranarak hem nitel hem de nicel çalışmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda, geçmiş araştırmalarda kullanılan anket formları, açık uçlu sorular, liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorular ve elde edilen yanıtlar dikkate alınarak 236 maddelik bir başlangıç madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, bu maddeler araştırmanın tematik yapısına uygun biçimde sınıflandırılmış; yineleyen ya da benzer içerikte olduğu değerlendirilen maddeler ayıklanarak madde sayısı 185’e düşürülmüştür.

Bu ön değerlendirmeyi takiben, madde havuzu farklı okul türlerinde görev yapan, aralarında bir rehber öğretmenin de bulunduğu beş öğretmene sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda soru sayısı 125’e indirilmiştir. Sonraki aşamada, alanında uzman üç akademisyen ve üç Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşleri doğrultusunda dil ve içerik açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak, 105

veliyle gerçekleştirilen pilot uygulama aracılığıyla, anketin uygulanabilirliği, madde anlaşılabilirliği ve süre yönetimi açısından değerlendirmeler alınmış ve yapılan son düzenlemeler sonucunda anketin 91 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

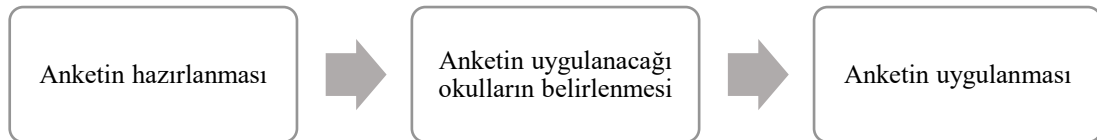
Ailelerin sosyoekonomik statüsü de (SES) ebeveynlerin gelir durumu ve eğitim düzeyi dikkate alınarak alt, orta ve üst düzey olarak ele alınmış; düzeyler arasındaki niceliksel farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, meslek, gelir durumu, maddi olanaklar gibi) belirlemeye yönelik 10 soru ve çocuğun öğrenim gördüğü okul, genel sınav sistemi ve sınava hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 20 soru bulunmaktadır. Bu bölümde toplam 30 çoktan seçmeli soru yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümü, 5'li Likert tipi 61 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına paralel olarak oluşturulan 5 tema bulunmaktadır:

1. Yükseköğretim Talebi: 9 soru,
2. Yükseköğretime Geçiş ve Sınav Olgusu: 11 soru,
3. Sınava Hazırlık Stratejileri: 13 soru,
4. Sınav Sürecinde Öğrenciler: 9 soru,
5. Sınav Sürecinde Aileler: 19 soru.

Bu yapı, anketin katılımcıların genel ve demografik bilgilerinin yanında araştırma amacına yönelik detaylı verilerin toplanmasını sağlamıştır.



Şekil 12. Anketlerin Uygulanma Süreci

Hazırlanan anket formunun uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler Sakarya Valiliği'nden alınmış ve uygulamanın gerçekleştirileceği okulların belirlenmesine yönelik hazırlık süreci başlatılmıştır. Araştırma öncesinde, Adapazarı ilçesinin eğitim yapısına ilişkin bilgi edinmek amacıyla Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Adapazarı

İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü web siteleri incelenmiş; ayrıca ilgili kurumlardaki yetkililerle görüşmeler yapılarak süreç hakkında detaylı bilgi toplanmıştır.

Okul seçimi ve örneklem belirleme sürecinde araştırmanın hedef evrenini oluşturan tüm okullara ulaşmak çeşitli nedenlerle mümkün olmadığından, evrenin genel özelliklerini yansıtacak biçimde, demografik, sosyoekonomik ve kurumsal çeşitliliği gözeten, araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikte bir örneklem grubu oluşturulmuştur.

- Okulların bulunduğu çevrenin sosyokültürel ve sosyoekonomik yapısı,
- Okulların akademik başarı düzeyleri,
- Okul yöneticilerinin araştırmaya katılım konusundaki gönüllülük durumları.

Bu kriterler doğrultusunda, ilçedeki toplam 25 ortaöğretim kurumundan 14 okul araştırma kapsamına alınmıştır. Anket uygulaması ise 10–25 Mayıs tarihleri arasında, 15 günlük bir süre içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Anketlerin uygulanma aşamasında araştırma kapsamına alınan okullar belirlendikten sonra, ilgili okul müdürleri ve rehber öğretmenlerle randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve çalışma hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Okul müdürlerine, ailelere ulaştırılmak üzere anket formları teslim edilmiş ve formların bir hafta içerisinde toplanacağı ifade edilmiştir. Özellikle mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, sınava başvuru yaptığı bilinen ve öğretmen gözlemlerine göre sınava aktif olarak hazırlanan öğrencilerin ailelerine ulaşılmasının önemi vurgulanmış; bu doğrultuda rehber öğretmenlerin desteği talep edilmiştir.

Hazırlanan 1000 adet basılı anket formundan 850'si geri toplanmıştır. Ancak bu formlardan 122'si eksik, tutarsız ya da hatalı doldurulduğu gerekçesiyle analiz sürecine dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın nicel verilerine ilişkin analizler 743 geçerli form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Nicel veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, elde edilen bulguları derinlemesine açıklamak ve niteliksel boyutta zenginleştirmek amacıyla, ailelerin ve öğrencilerin YKS'ye ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırma aşamasına geçilmiştir.

3.2.2. Nitel verilerin toplanması

Pozitivist bilim anlayışında, nicel tekniklerle “nesnellik” ilkesi temel alınarak sosyal gerçekliğe ulaşmak hedeflenir. Ancak sosyal bilimlerin araştırma konuları, doğa bilimlerindeki gibi sade, genellenebilir ve kolaylıkla ölçülebilir değildir. Bu nedenle, “yorumsamacı paradigmayı” esas alan nitel araştırmalar, deneyimleri, tutumları ve davranışları anlamada daha etkili bir tekniktir (Sığırı, 2023, s. 173). Nitel araştırmalar, toplamaya çalıştığı verilerin nitel özellik taşımasıyla nicel araştırmalardan ayrılır. Nitel araştırma, “verilerin sayılar biçiminde olmadığı araştırmalar” (Punch, 2015, s. 6) olarak tanımlanır. Nitel veri, “sayılar biçiminde olmayan görgül dünya bilgisidir” (Punch, 2015, s. 58). Kavramlar, düşünceler, eylemler, tutumlar, renk gibi unsurlar nitel özellik taşır.

Nitel verilerin önemli bir özelliği, standartlaştırılmış bir yapıya sokulmayarak araştırmacının bakış açısına, yorumuna ve analiz tekniklere göre farklı şekillerde yapılandırılabilmesidir (Firestone, 1987). Bu esneklik, araştırmacılara veriler üzerinde daha etkin bir kontrol imkânı sunar. Ancak bu durum, nitel verilerin standart bir yapıya dönüştürülememesi nedeniyle farklı araştırma sonuçları arasında birebir karşılaştırmalar yapmayı güçleştirir. Nitel veriler yoruma açık ve kişiselliğe dayalıdır (Yeşil, 2022, s. 67).

3.2.3. Veri toplama süreci

Bu araştırmada, nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış “Öğrenciler ve Aileleri Açısından Yükseköğretim Kurumları Sınavı” görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, karma sıralı olarak modellenmiş ve görüşme formu, nicel bölümde elde edilen sonuçlara dayandırılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulguların derinlemesine incelenmesi amacıyla, belirlenen 5 temaya bağlı olarak toplam 15 soruya yer verilmiştir:

- Yükseköğretim Talebi: 3 soru,
- Yükseköğretime Geçiş ve Sınav Olgusu: 4 soru,
- Sınava Hazırlık Stratejileri: 5 soru,
- Sınav Sürecinde Öğrenciler: 1 soru,
- Sınav Sürecinde Aileler: 2 soru.

Katılımcıların belirlenmesi aşamasında görüşme yapılacak veli ve öğrenciler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin desteğiyle, farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlayacak şekilde seçilmiştir. Görüşmeler ise randevu sistemiyle ve genellikle rehberlik odasında yüz yüze gerçekleştirilmiş; katılımcılara süreç ve ses kaydı konusunda ön bilgilendirme yapılmıştır. Yaklaşık 35-40 dakika süren görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmış ve içerik analizi süreci başlatılmıştır.

Analiz sürecinde, görüşme verileri kodlanarak çalışmanın temaları çerçevesinde kategorilere ayrılmıştır. Kodlama, “verilerden kesitler elde etmek için kullanılan kısaltmalar, kelimeler, semboller ya da sayılar” olarak tanımlanır (Merriam, 2015, s. 165). Bu süreçte, kısa ifadelerle kodlanan veriler gözden geçirilerek anlamlı kategoriler altında toplanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

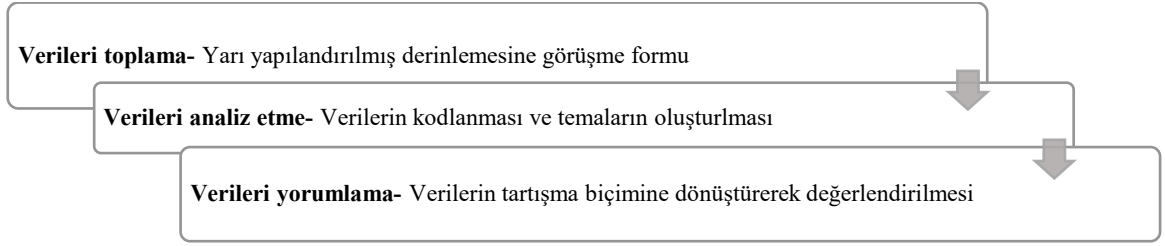
3.3.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik veriler, kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiş; bu veriler, betimsel istatistik teknikleri (frekans ve yüzde analizleri) kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın bulgular bölümünde tablolar eşliğinde yorumlanarak sunulmuştur.

3.3.2. Nitel verilerin analizi

Nitel araştırma sürecinin sistematik ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla, görüşmeler öncesinde yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular yer almış; ikinci bölümde ise, araştırmanın amacına uygun açık uçlu ifadelerle yer verilerek derinlemesine veri elde edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma sürecinde, Creswell (2020)’in önerdiği nitel araştırma stratejisi izlenmiştir. Nitel çalışma sürecinde uygulanan adımlar şu şekilde sıralanabilir:



Şekil 13. Nitel Araştırma Stratejisi (Creswell, 2020, s. 182)

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, kodlar, alt temalar ve temaların belirlenmesi sürecinde kullanılan, veriler arasındaki kavram ve tematik ilişkileri ortaya çıkararak bunları açık ve sistematik bir şekilde sunmayı amaçlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Başka bir ifadeyle, içerik analizi, verilerde gizli olabilecek anlamları ve gerçeklikleri ortaya çıkarmayı hedefler.

Nitel araştırmalarda içerik analizi genellikle dört aşamada gerçekleştirilir:

1. Verilerin Kodlanması: Verilerin anlamlı ve sınıflandırılabilir bir şekilde düzenlenmesi,
2. Temaların Oluşturulması: Kodlar arasında ilişkiler kurularak temaların belirlenmesi,
3. Kodların ve Temaların Düzenlenmesi: Verilerin bütünlük içinde sunulması için temaların yapılandırılması,
4. Bulguların Yorumlanması: Temaların ve ilişkilerin analiz edilerek yorumlanması (Creswell, 2020, s. 311).

Bu araştırmada, nicel bulgular temel alınarak oluşturulan görüşme sorularına verilen yanıtlar, içerik analizi tekniğiyle sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Beş ana tema doğrultusunda yapılandırılan analiz sürecinde, ilgili alt temalar, kodlar ve alt kodlar belirlenmiş; böylece veriler derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, öğrenciler ve ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler beş tema temelinde tablolandırılmıştır. Ailelere uygulanan anketlerden elde edilen nicel veriler ise, ilgili nitel bulguları desteklemek amacıyla yine tablolar halinde sunulmuştur. Her tablonun ardından veriler analiz edilmiş, yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Karma teknik yaklaşımına uygun olarak, nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiş; bulgular karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuş, böylece kapsamlı ve bütüncül yorumlara ulaşılması amaçlanmıştır.

4.1.Yükseköğretim Talebi

Bu bölümde araştırmanın “Yükseköğretime geçiş talebi” teması bağlamında, üniversiteye geçiş nedenleri, günümüzde üniversitenin değeri ve gerekliliği ile üniversitede bölüm tercihi dinamiklerine ilişkin elde edilen bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.1.1.Üniversiteye geçiş nedenleri

“Neden üniversite” alt teması doğrultusunda, öğrenci ve aile görüşleri incelenmiş; üniversiteye yönelik motivasyonları yansıtan kodlar tematik bütünlük içinde tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 8. Öğrencilerin Üniversite Talebinin Nedenleri ne İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kodlar
Yükseköğretim Talebi	Neden Üniversite	Ekonomik Nedenler	Meslek edinmek
			Daha rahat iş bulmak
			Ekonomik özgürlük ve rahat yaşam
			Hayallerini/Hedeflerini gerçekleştirmek
		Bireysel Nedenler	Kendini gerçekleştirmek ve geliştirmek
			Sosyal ve kültürel gelişim
			Bağımsız yaşama isteği
			Kariyer yapmak
			Daha iyi bir gelecek beklentisi
			Mutlu olma arzusu
		Toplumsal Nedenler	Statü edinmek
			Beklentilere cevap vermek
			Toplumsal fayda sağlamak

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin ve ailelerin görüşlerine göre, üniversiteye yönelme nedenlerinin ekonomik, bireysel ve toplumsal boyutlar etrafında şekillendiği görülmektedir.

Ekonomik açıdan üniversite eğitimi öğrenciler ve aileler tarafından meslek edinme ve gelir elde etmenin aracı olarak görülmektedir. Öğrenciler ekonomik bağımsızlık ve kariyer hedeflerine odaklanırken, aileler daha çok uzun vadeli istikrar ve toplumsal güvence beklentisiyle hareket etmektedir. Nitel bulgular, her iki grup açısından da ekonomik gerekçelerin belirleyici olduğunu; ancak ailelerin bu gerekçelere statü ve yaşam kalitesi beklentilerini de eklediğini göstermektedir.

“Lise mezunu olarak benim ileride meslek sahibi olabileceğim, geçimimi sağlayabileceğim genel olarak pek bir iş fırsatı yok” (ÖE23FL).

“Öncelikle babam bir fabrikada çalıştığı için, babamdan gelecek bir mesleğim yok. Hayatımı idame edebilmek için üniversite okumam ve bir meslek sahibi olmam gerekiyor. Yani bir anahtar olarak ilk önce işe yarayacak” (ÖE33AL).

“Ama bu hani altın bilezik diyorlar ya en azından elimde diplomam olsun ve en azından işsizlik riskimi ortadan kaldırmak istiyorum bir nebze daha” (ÖK34AL).

“İyi bir üniversite diplomasının anlamı iş demek, meslek demek, iyi bir para demek” (VE16AL).

“İleride iyi bir meslek sahibi olup iş bulması hem kendi isteği hem de bizim temel beklentimiz; asıl amacımız da bu yönde” (VE10MTAL).

Tablo 8’e göre üniversite tercihlerinde bireysel hedefler hem öğrenciler hem de aileler tarafından önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Öğrenciler, bireysel gelişim ve bağımsızlığa daha fazla odaklanırken; aileler, güvenli bir gelecek ve kariyer beklentisini ön plana çıkarmaktadır. Her iki grup için de hayal ve hedefler belirleyici unsurlar arasında yer almakta, ancak öğrenciler kişisel gelişim ve özgürlük arayışını ailelere kıyasla daha sık ifade etmektedir.

"Çünkü kendimi geliştirmenin tek yolu olduğunu düşünüyorum. İnsan istediği bir konuda zaten kendini geliştirebilir. Ama üniversite bunu daha kolay yapmanı sağlıyor" (ÖK3SBL).

"Kendimi daha iyi yerlerde görmek istediğim için. ... Kariyerim için en sağlıklı neyse onu tercih etmek istiyorum" (ÖK16MTAL).

"Geleceğim için. Yaşam açısından. Yaşam standartımı yükseltmek istiyorum" (ÖK32MTAL).

"Yani sonuçta bir işçiyiz. Tek maaşlı çalışıyoruz. Yani bu şekilde arkamızda çocuğumuza bırakabileceğimiz bir malımız da yok. Onun geleceği hakkında bu yani. İyi bir gelecek için bu gerekli" (VK11AİHL).

"İş bulmayı da bir kenara bırakacak durumda ideallerin peşinde koşuyor. Mesela tiyatrodan insanların para kazanamadığını biliyor ama ben tiyatro da yaparım diyor mesela" (VK22AL).

"Ama insanın kendini yetiştirebilmesi için, bir üst kademeye çıkabilmesi için, dediğim gibi para kazanmak değil. Para kazanırsınız ama kariyer yapamazsınız. İşinde daha iyi yere gelebilmek. Kariyer fırsatı" (VE10MTAL).

Tablo 8 incelendiğinde, toplumsal nedenlerin, ekonomik ve kişisel gerekçelere kıyasla daha arka planda kaldığı görülmektedir. Aileler, özellikle statü kazanımına öğrencilerden daha fazla önem atfederken, her iki grup da toplumsal beklentiler ve topluma katkı gibi unsurlara sınırlı düzeyde vurgu yapmıştır. Bu durum, üniversite tercihlerinde toplumsal motivasyonların ikincil düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

"Bence üniversite, toplumun gözünde bir statü göstergesi ve bu nedenle insana o statüyü kazandırdığını düşünüyorum" (ÖE24SBL).

"Üniversite mezunu olmayanlar bir yere gelemiyor görüşü var ya. O yüzden kendi mesleğimi yapsam da yine üniversite mezunu olmak istiyorum" (ÖE7İHL).

"İkincisi insanlara yararlı olmak istiyorum. İstedğim meslek insanlara yararlı olan bir kısım. Onun dışında devlete faydalı olmak istiyorum" (ÖK5AL).

“İnşallah güzel bir eğitim alacak. İsteddiği alanda güzel bir eğitim alacak. İyi bir eğitim aldıktan sonra vatanına, milletine, ailesine faydalı bir birey olarak yetişsin” (VK6AL).

“Mutlaka üniversite okuması gerekiyor. Bizim ailede üniversite okumak aile geleneği. Çevremizdeki herkes üniversite mezunu” (VK5AL).

Tablo 9. Öğrencilerin Üniversite Talebinin Nedenlerine İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Üniversite bir meslek edinmeyi sağlar.	n	20	103	177	319	124	743	3,57	1,019
	%	2,69	13,86	23,82	42,93	16,69	100		
Üniversite mezuniyeti geliri yüksek bir iş olanağı sağlar.	n	37	187	236	197	86	743	3,15	1,159
	%	4,98	25,17	31,76	26,51	11,57	100		
Üniversite toplumda saygın bir yer edinmeyi sağlar.	n	24	108	180	307	124	743	3,54	1,068
	%	3,23	14,54	24,23	41,32	16,69	100		
Üniversite yaşam kalitesini artırır.	n	17	110	211	292	113	743	3,50	,989
	%	2,29	14,80	28,40	39,30	15,21	100		
Üniversite iyi bir kariyer yapmayı sağlar.	n	12	57	206	348	120	743	3,68	,791
	%	1,62	7,67	27,73	46,84	16,15	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 9’a göre, ailelerin üniversiteye yönelik en güçlü beklentisi kariyer ve meslek edinme üzerinedir. Mesleki ve sosyal kazanımlar olumlu değerlendirilirken, ekonomik getiriler konusunda daha temkinli bir yaklaşım sergilenmiştir. Bu durum, ailelerin üniversite eğitimini öncelikle mesleki başarı ve toplumsal statü açısından değerli gördüklerini, ancak ekonomik beklentiler konusunda daha ihtiyatlı olduklarını ortaya koymaktadır.

Nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde, üniversiteye geçişte ekonomik nedenlerin hem öğrenciler hem de aileler için temel bir motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Öğrenciler meslek edinme ve ekonomik özgürlük hedeflerine odaklanırken, aileler daha çok iş güvencesi ve genel ekonomik istikrara vurgu yapmıştır. Bu bulgular, her iki grubun da üniversiteyi ekonomik açıdan anlamlı bulduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür, yükseköğretime yönelme nedenlerini ekonomik, bireysel ve toplumsal olmak üzere üç ana boyutta ele almaktadır. Bu çok boyutlu yaklaşım, üniversite tercihlerinin yalnızca bireysel bir karar olmadığını, aynı zamanda geniş bir toplumsal ve yapısal bağlamda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ekonomik beklentiler, birçok çalışmada üniversite tercihinin en baskın belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır. Araştırma

bulgularında yükseköğretimin kariyer yatırımı, meslek edinme ve yaşam standardını artırma aracı olarak görülmesi; eğitimin bireysel ve toplumsal düzeyde bir yatırım olduğu fikrini savunan insan sermayesi teorisi ile örtüşmektedir (Schultz, 1961; Becker, 1964). Bu doğrultuda, üniversitenin istihdam olanaklarını artırıcı etkisi (Ali ve Jalal, 2018) ve aile gelir düzeyinin bu talep üzerindeki belirleyici rolü (Saiti ve Prokopiadou, 2008), ekonomik etkenlerin sadece bireysel değil, aynı zamanda yapısal düzeyde de belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, neoliberal bireycilik bağlamında yapılan analizler, yükseköğretimin bireysel başarı, rekabet avantajı ve sermaye üretimi aracı hâline geldiğine işaret etmektedir (Dom, 2019). Bu yaklaşım, eğitimi toplumsal refahın ötesinde bireysel kazanım odaklı bir sürece indirgemekte; öğrencilerin üniversiteye kişisel gelişim ve rekabetçi üstünlük sağlama motivasyonlarıyla yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin üniversiteye yüklediği anlamların salt ekonomik olmadığını; aynı zamanda öznel hedefler ve bireysel arzularla da biçimlendiğini göstermektedir.

Bireysel nedenler, literatürde kişisel gelişim, bağımsızlık, entelektüel merak ve sosyal deneyim gibi temalarla öne çıkmaktadır (Roy, 2016; Oliveira vd., 2012; Işığçık, 2019). Üniversitenin sadece bir meslek edinme aracı değil, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirebileceği bir alan olarak görülmesi, modern yükseköğretim anlayışının bireysel tatmin ve özerklikle de iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal çevreden uzaklaşma (Bui, 2002), arkadaş edinme ve yeni fikirlere açılma (Barber vd., 2013) gibi nedenler, üniversiteye yönelimin sosyo-psikolojik boyutuna da dikkat çekmektedir. Literatürdeki bu bulgular, araştırmaya katılan öğrenci ve ailelerin yükseköğretimi talep nedenleri ile örtüşmektedir.

Toplumsal düzeyde, yükseköğretimin statü ve prestij sağlama işlevi hâlen güçlü bir motivasyon kaynağıdır. Jonbekov (2019), üniversite mezuniyetinin bireyi “eğitimsiz” olarak damgalanmaktan koruduğunu belirtirken; Durazzi (2013), eğitimin toplumsal hiyerarşide yukarıya tırmanma aracı olarak işlev gördüğünü ileri sürmektedir. Bu durum, üniversite eğitiminin bireysel tercihin ötesinde bir toplumsal zorunluluk hâline geldiğini ve özellikle alt sosyoekonomik gruplarda daha belirgin şekilde anlam kazandığını ortaya koymaktadır (Koçyiğit vd., 2018; Bülbül, 2021). Araştırmada ekonomik ve bireysel

nedenler öne çıkmakla birlikte statü edinme ve beklentilere cevap verme yönündeki bulgular literatürde vurgulanan toplumsal nedenlerle örtüşmektedir.

Yükseköğretimin bireysel faydalarının yanı sıra toplumsal katkıları da literatürde vurgulanmaktadır. McMahon (2020), mezunların topluma sağladığı maddi ve manevi katkılara; Terziev ve Vasileva (2022) ise eğitimin bireyi toplumsal hayata hazırlama işlevine dikkat çekmektedir. Literatürde üniversiteye yönelik talepler arasında yer alan topluma katkı isteği, bu araştırmada öğrenci ve ailelerin “topluma fayda sağlamak” şeklindeki ifadeleriyle somutlaşmıştır. Ancak bu noktada, Chan (2016)’in ortaya koyduğu gibi, öğrencilerin bireysel ve faydacı beklentileri ile üniversitelerin daha idealist ve toplumsal hedeflere yönelmesi arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Bu durum, yükseköğretim sistemlerinin sadece arz-talep ilişkisiyle değil, aynı zamanda kültürel ve ideolojik düzeydeki anlam farklılıklarıyla da karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, literatür yükseköğretime yönelimi açıklarken ekonomik rasyonalite, bireysel tatmin ve toplumsal statü beklentilerinin birlikte işlediğini göstermektedir. Bu çok katmanlı yapı, öğrencilerin kararlarını yalnızca ekonomik fırsatlar değil; aynı zamanda sosyal normlar, aile etkileri ve kişisel hedeflerin de şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yükseköğretim, bireysel kazanım ile toplumsal işlevler arasında giderek daha karmaşık bir dengede konumlanmaktadır.

4.1.2. Günümüzde yükseköğretimin değeri ve gerekliliği

Bu bölümde "Günümüzde Üniversitenin Değeri ve Gerekliliği" alt teması çerçevesinde olumlu ve olumsuz perspektiflerden öğrencilerin ve ailelerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Günümüzde Üniversitenin Değeri ve Gerekliliği

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kodlar
Yükseköğretim Talebi	Günümüzde Üniversitenin Değeri ve Gerekliliği	Olumlu Perspektif	İş ve kariyer için gerekli
			Hedefe bağlı gereklilik
			Sosyal ve kültürel fırsatlar
			İyi üniversite avantaj sağlar.
			Kolaylaştırıcı işlev
		Olumsuz Perspektif	Statü için gerekli
			İş garantisi sağlamıyor.
			Yoğun talep toplumsal iş bölümünde dengeyi bozuyor.
			Hayata atılmayı geciktiriyor.
			Kişisel gelişim daha önemli.
			Bazı bölümler gereksiz

Tablo 10’a göre, üniversite eğitimi olumlu açıdan kariyer, statü, sosyal fırsatlar ve hedefe ulaşma aracı olarak değerlendirilirken; olumsuz açıdan iş garantisi sunmaması, hayata geç başlamaya neden olması ve bazı bölümlerin gereksiz görülmesi gibi eleştirilerle sorgulanmaktadır. Bu durum, üniversitenin hem yüksek beklentilerle anlam yüklendiğini hem de işlevselliği açısından tartışmaya açık olduğunu göstermektedir.

Katılımcı ifadeleri, üniversite eğitiminin meslek edinme, iş bulma ve kariyer hedeflerine ulaşmada önemli görüldüğünü göstermektedir. Öğrenciler üniversiteyi bireysel gelişim ve kariyer yönlendirme açısından değerlendirirken, aileler daha çok ekonomik güvence ve toplumsal statü aracı olarak görmektedir. Her iki grup da üniversite eğitiminin yüksek gelir ve prestij sağladığına, bireyin toplumsal konumunu yükselttiğine inanmaktadır. Bu görüşler, eğitimin bireysel ve toplumsal faydalarına ilişkin çok boyutlu bir anlamlandırmayı yansıttığı biçiminde değerlendirilebilir.

"Üniversitenin evet eğitimin yanında aynı zamanda geleceğimizde sonradan kariyerimizi yöneltecek iş bulmada çok etkisi oluyor" (ÖK11AL).

"Üniversite okumayı gerektirmeyen bir sürü meslek olduğunu düşünüyorum. Ama benim yapmak istediğim şey için üniversite eğitimi şart o yüzden benim için önemli" (ÖE22FL).

"Üniversite eğitimi ile sadece işimizi değil çevremizi de belirliyoruz aslında" (ÖE28MTAL).

"İş bulmak için güzel bir üniversiteye okunur. Güzel üniversiteler çok daha fazla imkân sunuyor çünkü" (ÖE12AL).

"Bundan sonrasını diyorum ben ona. Bir merdiven gibi düşün. Şu anda üniversite sınavı. Ondan sonra iyi bir kariyer (VK7AL).

"Yani o da şundan: Üniversite mezunu olup bu dönem için söylüyorum, üniversite mezunu olup normal piyasa şartlarından daha iyi gelir olan kesim var. Daha çok tercih edilme kriteri" (VE19MTAL).

Tablo 10'a göre, olumsuz perspektifte üniversiteye yönelik en yaygın eleştirilerden biri, öğrenciler ve aileler tarafından sıklıkla dile getirilen "İş garantisi sağlamıyor" kodudur.

Aileler buna ek olarak, “Yoğun talep toplumsal iş bölümünde dengeyi bozuyor” ve “Kişisel gelişim daha önemli” ifadelerine öğrencilerden daha fazla vurgu yapmıştır. Öte yandan, öğrenciler “Barajın kaldırılmasına bağlı nitelik kaybı” kodunu dile getirirken, bu görüş aileler tarafından hiç ifade edilmemiştir. Bu farklılıklar, üniversiteye yönelik eleştirilerin grupların önceliklerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, üniversite eğitiminin artan talep ve azalan nitelikle mesleki yığılmaya yol açtığını, ekonomik beklentileri karşılamadığını belirtmektedir. Diplomanın sembolik kaldığı, zanaatkarların daha avantajlı olabildiği ve meslek dengesinin bozulduğu ifade edilmektedir.

“Yani belki hani bir 10 sene önce bunu sorsaydınız diyebilirdim ama aslında şu anda üniversite okumanın iş bulmayı daha zorlaştırdığını düşünüyorum. Yani çünkü çok fazla yığılma var üniversitelerde” (ÖK3SBL).

“Eskiden aslında daha az üniversite vardı. Nitelikli üniversite sayısı daha fazlaydı ve bu yüzden insanlar eğitilmiş ve donanımlı biri olabilmek için üniversiteye şart gözüyle bakılıyordu. Ama şimdi (...)” (ÖK11AL).

“Zanaatkarların, ustaların sayısı git gide azalıyor herkes üniversite okuyacağım dediği için. Bugün zanaatkarlar, ustalar daha çok kazanıyorlar. Maddi olarak birçok üniversite mezunundan daha iyi durumdalar” (ÖK4İHL).

“Bazıları inatla 3, 4 yıl, belki daha fazla giriyor sınava. Bir türlü hayata atılamıyor. Ben o kadar ısrarcı değilim. Yani şimdi üniversite okumadan da alanında çok başarılı insanlar var sonuçta. Hatta herkes üniversite okuyacak diye bir kaide de yok” (ÖE12AL).

“Yani ben Diyarbakır'dayken hukuk fakültesi mezununun gelip ücretli öğretmenliğe başvurduğunu görünce çok üzülmuştüm. Ehliyet sınavlarına orada girdiğim zaman işsiz hukuk mezunu, bilgisayar mühendisleri görmüştüm” (VE10MTAL).

“Bu ülkeye terzi de lazım, çiftçi de lazım, doktor da lazım. Çok üst düzeyde proje geliştirecek kapasitede insanlar da lazım” (VK6AL).

“İyi eğitemiyor tabi. İçi boş tabi ki hocam. Sadece sembolik bir diploma. Başka bir şey yok. Sayıları çok fazla” (VK22AL).

Tablo 11. Günümüzde Üniversitenin Değeri ve Gerekliliğine İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Üniversite mezuniyeti hayattaki en önemli aşamalardan biridir.	n	34	121	210	219	159	743	3,47	1,279
	%	4,58	16,29	28,26	29,48	21,4	100		
Üniversite mezuniyeti hayatta başarılı olmak için gereklidir.	n	26	147	192	246	132	743	3,42	1,206
	%	3,5	19,78	25,84	33,11	17,77	100		
Üniversite ilgili olduğumuz alanda yeteneklerimizi geliştirmemizi sağlar.	n	14	85	174	372	98	743	3,61	0,844
	%	1,88	11,44	23,42	50,07	13,19	100		
İyi bir diploma iyi bir gelecek demektir.	n	25	96	158	298	166	743	3,65	1,136
	%	3,36	12,92	21,27	40,11	22,34	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 11'e göre aileler, üniversitenin bireysel gelişim ve gelecek açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Özellikle yetenek geliştirme (%50,07) ve iyi bir gelecek sağlama (%62,45) ifadelerine verilen yüksek destek, bu olumlu tutumu yansıtmaktadır. Ancak, üniversitenin hayatta başarı ya da önemli bir aşama olarak görülmesine yönelik destek daha sınırlıdır; bu ifadelerle yönelik kararsızlık oranlarının yüksekliği (%25,84 ve %28,26), ailelerin bu konuda daha temkinli yaklaştığını göstermektedir. Genel olarak üniversite, geleceğe hazırlık açısından değerli bulunmakta, ancak bu değer mutlak bir gereklilik olarak görülmemektedir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, üniversitenin değerine ilişkin öğrenciler ve ailelerin ortak noktalarının yanı sıra farklı perspektiflerinin de olduğu görülmektedir. Nitel bulgularda öğrenciler ve aileler üniversiteyi iş ve kariyer için bir gereklilik olarak görmektedir. Bu durum, nicel bulgularda "Üniversite mezuniyeti hayatta başarılı olmak için gereklidir" ve "İyi bir diploma iyi bir gelecek demektir" ifadeleriyle desteklenmektedir.

Bununla birlikte, nitel bulgular ailelerin "Kolaylaştırıcı işlev" ve "Statü için gerekli" gibi toplumsal yönlere daha fazla vurgu yaptığını gösterirken, nicel bulgularda bu tür temalar ön plana çıkmamıştır. Ayrıca, nitel bulgulardaki "Kişisel gelişim daha önemli" gibi eleştiriler, nicel bulgulardaki olumlu değerlendirmelerle doğrudan örtüşmemektedir. Genel olarak, her iki grup da üniversiteyi bireysel gelişim, meslek ve statü kazanımı

açısından önemli bir araç olarak görmekte, ancak aileler ekonomik güvenceye daha fazla vurgu yapmaktadır.

Literatürde, üniversite eğitiminin sadece mesleki bilgi ve beceriler kazandırmakla kalmayıp, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirdiği de vurgulanmaktadır (Jonbekov, 2019; Oliveira vd., 2012). Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek bireylerin daha prestijli sosyal konumlara ulaşarak statü kazandıkları belirtilmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009). Nitekim araştırmada üniversite eğitiminin gereklilik nedenleri arasında “statü için gerekli” ifadesinin yer alması araştırmaya katılan öğrenci ve ailelerin önemli bir kısmının bu görüşte olduğunu ortaya koymakta ve literatürü desteklemektedir. Can (2010), eğitim ve ekonomik başarı arasındaki bağlantıya dikkat çekerek, ailelerin eğitimi başarılı bir meslek ve ekonomik güç için temel bir gereklilik olarak gördüğünü belirtmiştir. Katılımcıların iş ve kariyer için gerekli ifadelerinin yoğunluğu, Can (2010)’ın bu tezini doğrulamaktadır.

Katılımcıların “Üniversite eğitimi şart değil,” “İş garantisi sağlamamakta” ve “Herkes uygun olmayabilir” gibi ifadeleri, eğitim sistemine yönelik bu eleştirel bakış açısıyla örtüşmektedir. Üniversite eğitiminin istihdam garantisi sağlamadığı ve bireysel beklentileri karşılamakta yetersiz kaldığına dair bu görüşler, özellikle mezun fazlalığı ve istihdam sorunlarına işaret etmektedir. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da bu eleştirileri destekler niteliktedir. Örneğin, Bağcı (2018) ile Çokgezen ve Altun (2018), artan üniversite sayısının istihdam sorununu çözmek yerine, mezun işsizliği ve nitelik uyumsuzluğu gibi sorunları derinleştirdiğini ortaya koymuştur. MEB (2018) raporu da üniversitelerden mezun olan kişilerin istihdam edilemediği ve genç işsizliğinin arttığı gerçeğine dikkat çekerek bu sorunu açıkça ifade etmektedir.

Çatışma teorisyenlerinin vurguladığı bir diğer önemli nokta, eğitimin sosyal sınıf farklılıklarını yeniden üretmesidir. Bourdieu’nün kültürel sermaye kavramına göre, okullar, elit kültürel değerleri ödüllendirerek üst sınıf bireylerin avantajlarını yeniden üretir (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 59-60). Bu doğrultuda, toplumsal statü kazanımında diplomanın içeriğinden ziyade bireyin sahip olduğu sosyal ve ekonomik sermaye belirleyici olmaktadır. Katılımcıların iş güvencesi ve kişisel gelişime yönelik eleştirileri, eğitimdeki yapısal eşitsizlikleri vurgulayan literatürle örtüşmektedir.

Öte yandan, eğitimin bireysel ve toplumsal faydalarına yönelik daha iyimser teorilere karşın, modern iş gücü piyasasındaki belirsizlikler, bireylerin eğitimden beklentilerini yeniden şekillendirmiştir. Jonbekov (2019) ile Moreau ve Leathwood (2008), diploma sahibi olmanın istihdam piyasasında avantaj sağlamadığı ve mezun işsizliğinin kalıcı bir sorun hâline geldiği tespitini yapmaktadır. Bu durum, bireylerin işsizlik korkusuyla eğitim sürelerini uzatma eğiliminde olduğunu ve yükseköğretimin bir çözüm olmaktan çıkıp, sorunların kaynağı hâline geldiğini göstermektedir. Araştırmada üniversite eğitiminin değeri ve gerekliliğine olumsuz perspektiften bakan öğrenci ve ailelerin ifadeleri, yükseköğretimin avantaj sağlamadığına dair literatürde yer alan bulguları doğrular niteliktedir.

4.1.3. Yükseköğretim bölüm tercihi dinamikleri

Bu bölümde öğrencilerin ve ailelerin “Bölüm tercihlerini etkileyen dinamiklere ilişkin görüşleri” alt teması incelenmiştir. Bu alt tema altında toplanan görüşler, bölüm tercihi faktörleri ve bölüm tercihi aktörleri olmak üzere iki kod altında gruplanmıştır.

Tablo 12. Bölüm Tercihi Dinamiklerine İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kodlar
Yükseköğretim Talebi	Bölüm Tercihi Dinamikleri	Bölüm Tercihi Faktörleri	İlgi alanları ve yetenekler
			İş garantisi ve gelecek kaygıları
			Kariyer hedefleri ve gelecek planları
			Topluma katkı ve idealler
			Rahat ve özgürce iş yapma isteği
			Çocukluk hayali
		Bölüm Tercihi Aktörleri	Aile üyeleri ve yakın çevre
			Arkadaş ve tanıdıkları
			Öğrenci kararı

Tablo 12’ye göre, öğrenciler ve aileler bölüm tercihlerinde en çok bireysel ilgi ve yeteneklere önem vermektedir. Bu durum, tercih sürecinde kişisel eğilimlerin ve bireysel yeterliliklerin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Aileler, özellikle iş garantisi ve gelecek kaygılarına öğrencilerden daha fazla vurgu yaparken, kariyer hedefleri her iki grup açısından da ortak bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Topluma katkı sağlama ve çocukluk hayali gibi idealler ise her iki grupta daha sınırlı biçimde ifade edilmiştir. Tercih sürecinde aile üyeleri ve arkadaş çevresinin etkisi görülmekle birlikte, ailelerin çocuklarının kararına öncelik tanıdığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bölüm tercihleri, bireysel ilgi, yetenek ve mesleki idealler doğrultusunda şekillenirken; aileler daha çok ekonomik kaygılar, sosyal statü beklentisi ve geleceğe dair güvence arayışıyla tercihleri değerlendirmektedirler. Öğrenciler kendilerini ifade edebilecekleri alanlara yönelme eğilimindeyken, aileler bu tercihlere saygı göstermekle birlikte ekonomik getirisi yüksek bölümlere yönlendirme eğilimindedir. Bu durum, bölüm tercihlerinin bireysel ve ailevi dinamiklerin etkileşimiyle çok boyutlu bir şekilde belirlendiğini göstermektedir.

"Görsel iletişim ve tasarım. İlgi alanım bu bölüm. Kendimi buna ait hissediyorum" (ÖK16MTAL).

"Ben hukuk okumak istiyorum. Hukuk bölümü... Adaletsizlik olduğunda hep orada olan bir insan oldum. Ayrıca içimde bir pusula var ve o beni doğru alana götürüyor diyebilirim" (ÖK26AL).

"Uluslararası İlişkiler bölümünü tercih edeceğim. Nedeni şöyle. Nasıl diyeyim? Şirkette çalışma imkânım var. Zor bir iş değil. Dil gerektiriyor sadece ki o dil de bende var zaten" (ÖK4İHL).

"Psikoloji. Çünkü ben insanlarla konuşmayı seviyorum. İnsanların dertlerine çözüm bulmayı seviyorum. Gözlem yapmayı seviyorum" (ÖK11AL).

"Eczacılık. Çünkü, ya kendimi düşününce biraz daha düşük tempolu işler bana göre gibi geliyor. O yüzden eczacılık iyi benim için" (ÖK9FL).

"Yani kabiliyeti var. Küçük yaştan beri şiirler yazıyor. Hikâyeler falan yazıyor küçüklükten beri. O anlamda ben de başka bir yere gitmesini istemedim açıkçası. Kendi kabiliyeti öyle olduğu için. Kendisi de orayı istiyor" (VE3AİHL).

"Daha iyi bir yaşam istiyor, daha güzel yaşam istiyor. İlerlemek istiyor. Yapacağı iş bunları sağlasın istiyor ve göz önünde bulunduruyor" (VE14SBL).

Genel olarak öğrencilerin bölüm tercihlerinde sosyal çevrenin ve aile içi etkileşimlerin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrenciler, aile bireylerini, akrabalarını ve yakın çevrelerindeki kişileri rol model olarak onların deneyimlerinden ve önerilerinden

etkilenmektedir. Özellikle ebeveynler, kardeşler ve tanıdıklar, bölümlerin seçilmesinde doğrudan veya dolaylı bir şekilde yönlendirici olabilmektedir.

"Babam ve babamın arkadaşları, rol modellerim var içlerinde. Onların bulundukları konumlar, sahip oldukları imkanlar ve yaptığımız sohbetler sonucunda çok cezbedici geldi" (ÖK2İHL).

"Abim etkili oldu açıkçası. Bana bu bölümü öneren o oldu. Çünkü abimin arkadaşı bu bölümde okuyor. Ve hani işte onunla konuşurken anlatmasını istemiş arkadaşından. Ve diyor ki hani o işi anlatırken dedim ki bu kesinlikle Cerenlik bir iş" (ÖK3SB).

"Özel bir etki olmadı. Genel olarak takip ediyorum. Kendim karar verdim" (ÖK36İHL).

"Annem ve babam ikisi de sağlıkçı olmak istemişler. Bu zamana kadar da bana bunu aşıladılar. Ben de onların beni bu meslekte görmelerini istiyorum. Kendime o mesleğin yakışacağını düşünüyorum, yapabileceğimi düşünüyorum " (K27MTAL).

"Arkadaşının ablası şehir planlamacılığında çalışmış, okuyor. Ondan etkilendi de mimar olmak istedi. Şu anda arkadaş etkisi(...) Arkadaş etkisi de var bölüm tercihinde" (VE15MTAL).

"Ben karışmıyorum. Genelde hiç şey yapmıyorum. Yani o konuda yönlendirme de yapmadım. Kendi hayatı, biraz daha kendi seçsin. Hani yarın o konuda hani keşke demesin. Kendi yönelimi, kendi merakı bu yüzden" (VE17AİHL).

"Annemin bir profesör arkadaşı vardı, ben sürekli onların evimde de vakit geçirdim. O etkili oldu" (K26AL).

Nitel bulgular, üniversite ve bölüm tercihlerinde ailelerin etkili bir rol oynadığını, ancak sürecin yalnızca ebeveyn yönlendirmesiyle değil, öğrencilerin bireysel kararlarıyla da şekillendiğini ortaya koymaktadır. Aileler, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini gözeterek daha çok ekonomik güvence, istihdam olanakları ve toplumsal statü beklentileri doğrultusunda yönlendirme yaparken; öğrenciler kişisel ilgi alanları, bireysel gelişim ve kariyer hedeflerine öncelik vermekte, üniversiteyi kimlik ve anlam inşası açısından da değerlendirmektedir. Bu farklı öncelikler kuşaklar arası gerilimlere yol açsa da süreç

çoğunlukla karşılıklı anlayışla dengelenmekte ve aileler yönlendirici olmanın yanı sıra destekleyici bir işlev de üstlenmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Meslek Seçim Kriterleri ile İlgili Ailelerin Görüşleri

Maddeler	n	%	Vaka %
İlgi ve yeteneği	487	26,06	65,55
Toplumsal fayda	195	10,43	26,24
Aile geleneğini sürdürme	25	1,34	3,36
Statü	74	3,96	9,96
İş güvenliği, istikrar	130	6,96	17,50
Çocuğumun tercihi	476	25,47	64,06
Gelir/Kazanç	307	16,43	41,32
İstihdam olanağı	175	9,35	23,55
Toplam	1869	100	

Tablo 13, öğrencilerin meslek seçim kriterleriyle ilgili ailelerin görüşlerini sekiz ana başlık altında sınıflandırmaktadır. Ailelerin en sık vurguladığı kriterler "İlgi ve yeteneği" (%26,1 frekans, %65,5 vaka yüzdesi) ve "Çocuğumun tercihi" (%25,5 frekans, %64,1 vaka yüzdesi) olmuştur. Bu veriler, ailelerin meslek seçiminde öğrencilerin bireysel özelliklerine ve kararlarına öncelik verdiğini göstermektedir. Ekonomik faktörler arasında "Gelir/Kazanç" ve "İstihdam olanağı" önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, "Toplumsal fayda" ve "İş güvenliği, istikrar" orta düzeyde ifade edilen kriterler olarak dikkat çekmektedir.

Aileler, meslek seçiminde öğrencilerin bireysel tercihlerine öncelik verirken, ekonomik faktörleri de göz önünde bulundurmaktadır. Toplumsal fayda ve iş güvenliği orta düzeyde önemsenirken, aile geleneği ve statü gibi geleneksel faktörler düşük önceliklidir. Bu durum, ailelerin birey merkezli ve pragmatik bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

Nitel ve nicel bulgular, ailelerin bölüm tercihlerinde çocuklarının ilgi ve yeteneklerini desteklediğini, ancak ekonomik güvence ve istihdam beklentilerine daha fazla öncelik verdiğini göstermektedir. Nitel bulgularda "ilgi alanları ve yetenekler" ve "iş garantisi" temaları öne çıkarken, nicel bulgular bu eğilimleri "ilgi ve yeteneğe uygunluk" ve "gelir/kazanç" ifadeleriyle desteklemektedir. Ailelerin, çocuklarının kararlarını önemsemeleri her iki bulguda da belirgindir. Ancak toplumsal fayda ve statü unsurları daha düşük önceliklidir. Genel olarak, aile tercihlerinde bireysel gelişimle ekonomik kaygıların baskın olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan elde edilen bulgular, öğrencilerin bölüm tercihlerinde bireysel yetenek, ilgi alanları, kariyer hedefleri ve sosyal çevrenin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler, psikolojik ve sosyal unsurlarla ilgili literatürle uyumludur (Korkut-Owen vd., 2012; Kuzgun, 2004). Özellikle "yetenek ve ilgi alanları" ile "aile ve sosyal çevre" gibi unsurların tercihlerde belirleyici olduğu yurtiçi ve uluslararası çalışmalarda vurgulanmıştır (Raposo ve Alves, 2019; Yamamoto, 2018). Ayrıca, kariyer hedefleri ve iş garantisi beklentisi gibi ekonomik faktörler, Wiswall ve Zafar (2015) ile Arcidiacono ve diğerlerinin (2012) bulgularını desteklemektedir.

Ancak bazı katılımcılar, dışsal etkilerden bağımsız olarak tamamen bireysel karar verdiklerini ifade etmiştir. Bu durum, Kuzgun (2004)'un üniversite tercihlerinde sosyal çevre ve aile gibi etkenlere yaptığı vurguyla tam anlamıyla örtüşmemekte; kimi öğrenciler için bireysel ilgi ve yeteneklerin, çevresel faktörlerin önüne geçebildiğini ve karar sürecinde daha özerk bir tutum benimsendiğini göstermektedir. Öte yandan, bazı öğrencilerin tercihlerini arkadaş çevresi ya da tanıdıklarının yönlendirmesiyle şekillendirdiklerini belirtmeleri, Raposo ve Alves (2007) ile Pimpa ve Suwannapirom (2008)'un sosyal referans gruplarının belirleyici rolüne dair bulgularını destekler niteliktedir.

4.2. Yükseköğretime Geçiş Sistemi: Sınav Olgusu

Bu bölümde “Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması”, “Alternatif geçiş sistemleri” ve “YKS’nin yapısal ve işlevsel özellikleri” ile ilgili bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.2.1. Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması

Bu bölümde, öğrencilerin ve ailelerin yükseköğretime geçiş sürecindeki sınav uygulamasına ilişkin değerlendirmeleri ayrıntılı ve çok boyutlu bir biçimde analiz edilmiştir. Katılımcıların sınav sistemine yönelik görüşlerini yalnızca sınavın teknik işleyişine ve prosedürel yönlerine indirgemedikleri, aynı zamanda sosyal eşitsizlikler, duygusal yıpranma, aile içi dinamikler ve eğitimde yapısal adaletsizlik gibi daha geniş toplumsal bağlamları da dikkate alarak değerlendirdikleri görülmektedir. Sınav uygulaması, bireysel başarı ya da akademik yeterlilikten çok, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, psikolojik dayanıklılık ve sistemin genel işlevselliği üzerinden sorgulanmakta; bu

sorgulama, katılımcıların sınavın sadece bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda bir toplumsal eleme ve yönlendirme mekanizması olduğuna dair algılarını da ortaya koymaktadır.

Bu değerlendirmeler, “Olumlu Perspektif” ve “Olumsuz Perspektif” olmak üzere iki ana tema altında sistematik biçimde gruplandırılmış ve her iki bakış açısı da alt temalar yoluyla detaylandırılmıştır. Böylece, sınav sistemine dair farklı sosyoekonomik ve duygusal konumlanmalar kapsamlı bir şekilde analiz edilerek hem sınavın birey üzerindeki etkilerine hem de eğitim sistemindeki yapısal sorunlara ışık tutulmuştur.

Tablo 14. Yükseköğretime Geçişte Sınav Uygulamasına İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması	Olumlu perspektif	Adil ve objektif bir uygulama.
		Sonucu gösterilen çaba belirliyor.
		Başka bir sistem mümkün değil.
		Nüfus ve talep fazlalığı nedeniyle gerekli.
		Fırsat eşitliği sağlıyor.
		Akademik kapasiteyi ölçmek için gerekli.
		Seçme ve sıralama için gerekli.
		Fırsat eşitliği sağlamıyor.
	Olumsuz perspektif	Adil bir uygulama değil.
		Alana/İlgiye göre uygulanmıyor.
		Psikolojik ve fiziksel yıpranmaya neden oluyor.
		Alternatif sistemler geliştirilmeli.
		Sosyal hayatı kısıtlıyor.
		Tek bir sınav öğrencilerin tüm geleceğini belirliyor.
		Sınav ailenin ve çevrenin baskısına neden oluyor.
		Psikolojik/Fiziksel faktörler sınav sonucu etkiliyor.
		Bazı düzenlemeler gerektiriyor.

Tablo 14'e göre öğrenciler ve aileler sınav sistemine ilişkin hem olumlu hem olumsuz görüşler dile getirmiştir. Öğrenciler, sınavı daha çok “adil ve objektif” bulmakta ve çabanın belirleyici olduğu yönündeki görüşe katılmaktadır. Her iki grup da sınavın mevcut nüfus ve talep yoğunluğu karşısında gerekli olduğunu düşünürken, aileler sınavın seçme ve sıralama işlevine, öğrenciler ise akademik kapasiteyi ölçme yönüne daha fazla vurgu yapmıştır.

Sınav uygulamasına ilişkin olumlu perspektifi benimseyen öğrenci ve aile sayısı, olumsuz perspektifi benimseyenlere göre oldukça düşüktür. Bu durum, sınav uygulamasına dair geniş bir kesimin eleştirel bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki

alıntılarda da ifade edildiği üzere, bazı öğrenciler ve aileler sınav sistemine karşı temkinli bir yaklaşım sergilemektedir:

“Bence fırsat eşliği var. Bence herkes eşit koşulda. Yani barajın kalkması bir az şey oldu ama(...) Onun dışında herkes eşit, eşit şekilde giriyor” (ÖK20AL).

“Başka bir şekilde yükseköğretime geçiş(...) Bazen çok mantıklı geliyor. Bazen de sınavın yapılmaması ütopyik geliyor. Bu kadar insan... Başka nasıl olacak ki?” (ÖK3SBL).

“Sınav olmadan... Çünkü nüfusumuz çok fazla, öğrenci sayımız çok fazla olduğu için üniversite sınavı gerekli. ... Mesela bazı ülkelerde nüfus az oluyor. Nüfus az olduğu için herkesin istediği mesleği yapabilmesi gibi bir imkânı var” (ÖE33AL).

“Fırsat eşitliği, evet. Herkes aynı sınava giriyor. Şimdi özel okulda okuyan da benimle aynı sınava giriyor, ben de aynı sınava giriyorum. Ya da açığa geçen de benimle aynı sınava giriyor. Yani nerede okursanız okuyun hepimiz aynı sınava giriyoruz” (ÖK34AL).

“Yani bir eleme bu, bir yarış sonuçta. Bir seçim olacak. Sınav da bunun bir parçası. Sınavsız yükseköğretime geçmek mümkün gözüküyor” (VE1FL).

“Ne ile ölçülecek? Hani diyoruz ya başarılı çocuklar bu memleket için gerekli diye. Onları güzel eğitim alabilecekleri okullar için seçmek, ayırmak gerekiyor. Seçme için gerekli. Yoksa başka bazı şeyler girer işin içine, o da adil olmaz” (VE15MTAL).

“Ne kadar emek verdiğine bağlı. Tabi bazı talihsizlikler olabilir ama genel olarak sınav gösterilen çaba ile örtüşüyor diye düşünüyorum” (VE1FL).

Sınav uygulamasına yönelik olumsuz görüşler, özellikle fırsat eşitsizliği, adalet eksikliği ve sınav sisteminin yapısına dair eleştirilerde yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar, sosyoekonomik farklılıkların sınav sürecinde belirleyici olduğunu; kaynaklara erişim, özel ders ve özel kurs imkanlarının eşitsizlik yarattığını belirtmiştir. Ayrıca sınavın bireysel farklılıkları dikkate almaması ve tek bir sınavla geleceği belirlemesi, adil bulunmamakta ve psikolojik baskı unsuru olarak değerlendirilmektedir.

“Yok, tabii ki öyle. Eşit şartlarda falan değil. Bazıları kaynak kitap, internet veya dersane gibi imkânlarla erişemeyebiliyor” (ÖK9FL).

“Sınav genel olduğu için doğru bulmuyorum. Tıp için sınava girenler Türkçe tarih felsefe çözüyorlar. Biyolojiyi daha çok ilgilendiren bir bölüm ama diğer derslerle biyolojinin kat sayısı aynı” (ÖE7İHL).

“Yani biraz da kısıtlayıcı bence. Aslında herkesin dediği gibi en güzel yaşıymızdayken evde veya bir yerde oturup 5 saat bir sınava çalışmak ve hayatımızı yaşayamamak...” (ÖK26AL).

“Tek sınavla öğrencilerin geleceğinin belirlenmesine karşıyım ben. Sadece sınava bağlanarak çocuğun bir yerlere yönlendirilmesi hakikaten gençlik yılları anlamında bir kayıp” (VE3AİHL).

“Adil değil. Haksızlığın ortada döndüğü bir şekilde. Gerçekten adaletli insanlar istiyorlarsa başta o çocuklara adaletli davranılacak. Şartlar farklı. Ama elek aynı” (VK12AL).

Sınav uygulamasına yönelik olumsuz görüşler, fırsat eşitsizliği, adalet eksikliği ve sistemin yapısına dair eleştirilerde yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar, sosyoekonomik farklılıkların süreci belirlediğini; kaynaklara erişim, özel ders ve kurs olanaklarının eşitsizlik yarattığını ifade etmiştir. Ayrıca sınavın bireysel farklılıkları gözetmemesi ve tek bir sınavla geleceği şekillendirmesi, adil bulunmamakta ve psikolojik baskı kaynağı olarak görülmektedir.

Tablo 15. Yükseköğretime Geçişte Sınav Uygulamasına İlişkin Ailelerin Görüşleri

SES Düzey		Uygun ve adil bir sistem	Alternatifi olana kadar iyi bir sistem	Değişiklik gerektiren bir sistem	Seçmek ve sıralamak için kurgulanmış bir sistem	Kalkması gereken bir sistem	Hazırlıkta şartlar eşit değil	Strese neden oluyor	Toplam
Alt SES	n	24	9	114	40	56	0	46	289
	%	8,30%	3,11%	39,44%	13,84%	19,40%	0,00%	15,91%	100,00%
	Vaka %	48,00%	22,00%	41,00%	32,00%	32,20%	0,00%	70,80%	39,10%
Orta SES	n	19	14	107	31	73	2	15	261
	%	7,28%	5,36%	41,00%	11,88%	27,97%	0,77%	5,74%	100,00%
	Vaka %	38,00%	34,10%	38,50%	24,80%	42,00%	28,60%	23,10%	35,30%
Üst SES	n	7	18	57	57	45	5	4	193
	%	3,63%	9,33%	29,53%	29,53%	23,32%	2,59%	2,07%	100,00%
	Vaka %	14,00%	43,90%	20,50%	44,50%	25,90%	71,40%	6,20%	25,70%
Toplam	n	50	41	278	128	174	7	65	743
	%	6,80%	5,50%	37,60%	16,90%	23,50%	0,90%	8,80%	100,00%
	Vaka %	100,00 %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00 %	100,00%

Tablo 15'in verilerine göre, yükseköğretime geçişte sınav uygulamasına ilişkin aile görüşleri sosyoekonomik statüye (SES) göre farklılık göstermektedir. Tüm gruplarda en yüksek oranlar “Değişiklik gerektiren bir sistem” ifadesine verilmiş olup; bu görüş alt (%39,4), orta (%41,0) ve üst (%30,0) SES gruplarında ortak bir eğilim olarak öne çıkmaktadır. “Kalkması gereken bir sistem” yanıtı özellikle orta (%28,0) ve üst (%23,7) SES grubunda dikkat çekici oranlara ulaşırken, alt grupta bu oran %19,4’tür. “Seçmek ve sıralamak için kurgulanmış bir sistem” ifadesi üst SES grubunda %28,4 ile belirgin biçimde yüksektir. “Uygun ve adil bir sistem” görüşüne katılım ise üç grup arasında en düşük üst SES grubunda (%3,7) gerçekleşmiştir.

Veriler, ailelerin mevcut sınav sistemine yönelik eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Çoğunluk, uygulamanın değişikliğe ihtiyaç duyduğunu vurgularken, önemli bir kesim sistemin tamamen kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Buna karşın, uygulamanın adil ve uygun bulan ailelerin oranı oldukça düşüktür. Ayrıca, sistemin stres yaratma etkisi de dikkat çekicidir. Bu durum, mevcut sınav sisteminin bireysel ve yapısal düzeyde sorgulandığını ve daha iyi alternatiflere duyulan ihtiyacın aileler arasında yaygın olduğunu göstermektedir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sınav sistemine dair öğrenci ve aile görüşlerinde bazı ortaklıklar ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı sınavı adil bir sistem olarak görürken, aileler bu görüşe daha mesafeli yaklaşmaktadır. Her iki grup da sistemin değişime ihtiyaç duyduğunu sıklıkla vurgulamaktadır. Özellikle olumsuz perspektifte, sınavın fırsat eşitliği sağlamadığı ve adil olmadığı yönündeki eleştiriler hem öğrenci hem ailelerce paylaşılmaktadır. Öğrenciler daha çok bireysel ve psikolojik etkileri vurgularken, aileler sistemin genel yapısını eleştirmektedir. Bulgular, sınav sistemine yönelik değerlendirmenin işlevsel zorunluluk ile yapısal dönüşüm ihtiyacı arasında şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca, sosyoekonomik eşitsizlikler ve sınav formatının bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, sistemin yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Literatürde sınav sistemini destekleyen çalışmalar, sınavların objektif ve nesnel bir değerlendirme aracı olduğunu vurgulamaktadır. Büyüköztürk (2016), sınavların bilgi ve beceri ölçümünde temel araç olduğunu belirtirken; Turan ve diğerleri (2015), eşit

koşullarda yarışma imkânı sunduğunu savunmaktadır. Gür (2014) ise doğru uygulandığında merkezî sınavların toplumsal düzeni destekleyebileceğini ifade etmektedir. Araştırma bulgularında sınav uygulamasını olumlu değerlendiren katılımcıların, literatürdeki destekleyici tutumu doğrular nitelikte ifadeler kullandıkları görülmektedir. Ancak sistemin sık sık değişmesi, müfredatla bağının zayıf olması ve yalnızca bilgiye odaklanması, bu olumlu yönlerin sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Bununla birlikte, literatürde sınav uygulamasına yönelik eleştiriler daha çok fırsat eşitliği ve toplumsal adalet eksikliği konularında yoğunlaşmaktadır. Seçkin (2015) ve Grant (2014), merkezî sınavların sosyoekonomik eşitsizlikleri yeniden üreten bir mekanizma olduğunu ve dezavantajlı öğrenciler için başarının daha zor bir hedef hâline geldiğini ifade etmektedir. Özgen vd. (2014), sınav odaklı sistemin ekonomik yük getiren büyük bir sektöre dönüştüğünü ve bireyleri zorlayıcı bir "ekonomik kapan" içine soktuğunu ileri sürmektedir. Okumuş (2017) ise sınav sisteminin, geniş imkanlara sahip ailelerin çocuklarına avantaj sağlarken, düşük gelirli ailelerin çocuklarını dezavantajlı bir konuma ittiğini ve toplumsal eşitsizlikleri daha da derinleştirdiğini belirtmektedir. Aydın (2019), sınavların öğrenciler üzerinde erken dönem baskısı yarattığını ve sınav odaklı eğitimin bireylerin gelişimini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada sınav uygulamasına olumsuz perspektiften yaklaşan katılımcılar, literatürde yer alan sınavın fırsat eşitsizliğine neden olmasına ve adil bir uygulama olmamasına baskın bir şekilde vurgu yaparken; yine literatürde sınav uygulamasına yönelik diğer eleştirileri de büyük ölçüde dile getirmişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların görüşleri literatürdeki eleştirilerle örtüşmektedir.

4.2.2. YKS yerine uygulanabilecek alternatif sistemler

Öğrenciler ve ailelerle yapılan görüşmelerde, sınav sistemine yönelik olumsuz değerlendirmelerin ağırlıklı olduğu görülmüştür. Bu durum, yapısal sorunların daha fazla tartışılmasına ve alternatif modellerin gündeme gelmesine yol açmıştır. Ancak farklı sistem önerilerine dair ortak bir uzlaşa sağlanamamıştır. Bulgular, mevcut yapının çok boyutlu ve kapsamlı bir değerlendirme gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 16. Yükseköğretime Geçişte Alternatif Sistemler Hakkında Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kodlar
Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması	Yükseköğretime geçişte alternatif sistemler	Olumlu	Üniversiteler kendi sınavlarını yapabilir.
			Lise ortalama notları esas alınabilir.
			Referans/beceri mektupları, portfolyo vb. esas alınabilir.
			Lise bitirme sınavları uygulanabilir.
		Olumsuz	Lise ortalama notlarına göre uygun olmaz.
			Lise bitirme sınavları ile uygun olmaz.
			Üniversitelerin kendi sınavlarını yapması uygun olmaz.
			Referans/beceri mektupları, portfolyo vb. ile kabul uygun olmaz.

Öğrenci ve aileler, mevcut sınav sistemine yönelik eleştirileri doğrultusunda alternatif değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar, üniversitelerin kendi sınavlarını yapması, lise notları ve referans mektuplarının dikkate alınması gibi önerilerde bulunmuştur. Bu görüşler, merkezî sınavın bireysel farklılıkları ve uzun vadeli çabaları yeterince yansıtmadığı eleştirisinde birleşmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, alternatif sistemlere yönelik olumlu görüşler arasında "Üniversiteler kendi sınavlarını yapabilir" önerisinin hem öğrenciler hem de aileler tarafından güçlü biçimde desteklendiği görülmektedir. Benzer şekilde, "Lise ortalama notları esas alınabilir" önerisi de her iki grup tarafından kabul görmektedir. Öte yandan, "Referans/beceri mektupları, portfolyo vb. esas alınabilir" gibi daha nitel değerlendirme ölçütlerine dayalı önerilerin daha sınırlı destek bulduğu dikkat çekmektedir:

“Üniversiteler kendi sınavlarını yapabilir evet. En mantıklısı bu aslında. İnsan o zamana kadar hani öğrenciler, o zamana kadar talebeler kendi hangi bölümü seçeceğine hem karar vermiş olabilir hem hangi üniversitelerde şansını deneyebileceğine dair kendince bir liste oluşturur” (ÖK11AL).

“Lise ortalama notlarına göre olsaydı tabii ki güzel olur. Çünkü burada da biz dört sene emek veriyoruz. (...) öğrenci mesela 3 sene çalışmayıp son sene üniversiteye gireceğim diye(...) Çok kazanan arkadaşım oldu benim böyle. Haksızlık oluyor tabi” (ÖK29AL).

“Referans mektupları(...) Öğretmenler toplansalar, mesela bu öğrenci şu bölümle geçebilir diye referans mektubuna yazsalar” (ÖK15MTAL).

“Lise bitirme notları olabilir bana göre. Onun dışında başka alternatifler de olabilir” (ÖK32MTAL).

“Herkes istediği bölüme dair dersleri almalı. O bölümle ilgili dersler dışında birçok dersleri yapmak zorunda. Bence değil. Bence çocuklar o yüzden çok kopuyorlar” (VK4SBL).

“Yani ortalamasına göre değerlendirilebilir. Ama tabii ki öndeki, daha önceki sezonlarda edilmiş sınav ortalamaları olsun, çocukların yerleştirişleri olsun, meslek edinenler olsun, onların bir başlangıcını yapması lazım yani. Lise yaşantısı hiçe sayılmamalı bu süreçte” (VK22AL).

“Alternatif fikir benimki. Herkes aynı şeyden sorumlu olmamalı bence. İlgisi, yeteneği neyse ona göre yönlendirilmeli ve seçme de o şekilde yapılmalı” (VE24FL).

Katılımcılar, alternatif sistemlerin adalet, güvenilirlik ve uygulanabilirlik açısından çeşitli sakıncalar taşıdığını belirtmişlerdir. Lise notlarının, farklı okullarda eş değer olmamasının adaletsizlik riski yaratacağı düşünülürken, üniversitelerin kendi sınavlarını yapmasının hem lojistik zorluklar doğuracağı hem de öğrencilerde yeni stresler yaratacağı ifade edilmiştir. Referans mektupları gibi öznel kriterlerin ise kayırmacılığa yol açabileceği endişesi dile getirilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, profesyonel olmayan uygulamalar ve kültürel farklılıkların bu alternatiflerin adil şekilde işlenmesini zorlaştıracağını vurgulamıştır.

“Lise ortalamasına göre... Ama bu gerçek bir sayı vermez. Çünkü mesela özel okullar 9'dan başlayıp hep 100 verebilir mesela. O olmaz(...) Evet, ütöpik gelmeye başladı” (ÖK3SBL).

“Lise bitirme sınavı(...) Bu güzel olurdu aslında ama bütün okullarda aynı sınav uygulanırsa(...) Yoksa okulun kendi bitirme sınavıyla olmaz bu işler!” (ÖE21MTAL).

“Her üniversitenin kendi sınavını yapması(...) Öyle de çok uğraştırıcı olur gibi. Sürekli oradan oraya. Oradan oraya. Dolayısıyla bunun uygulanabilirliği çok yok” (ÖK9FL).

“Referans mektupları(...) Kime göre neye göre olur o zaman” (ÖK14İHL).

“Ama özel okullarla devlet okulları arasında(...) Sakıncası var. Yani eşit şeyde değiller, eşit kulvarda şey yapmıyorlar” (VK7AL).

“Yani şimdi biz hem doğu toplumuyuz hem batı toplumuyuz. Birçok konuda profesyonel davranamıyoruz, duygusal yaklaşıyoruz ve adam kayırma, torpil mevzularını daha henüz aşamadık. Bu durum bence böyle bir sisteme de yansır. Olumsuz yansır” (VE2FL).

“Şimdikinden bir farkı olmaz. Yine bir sınav telaşı olur. Bir de her okul kendi yapacaksa zaten o hiç olmaz. Hiç adil olmaz” (VK21MTAL).

“Dört sene sonunda bu çocuğu nereden nereye getirdiğinizi ölçebilen bir sınav... Ama bunun yine üniversite ya da okullar yapacaksa yine duygusal davranacağımızı, özel okulların burada dengeleri bozacaklarını düşünüyorum” (VE14SBL).

Tablo 17. Yükseköğretime Geçişte Alternatif Sistemlere İlişkin Ailelerin Görüşleri

SES Düzey		Lise ağırlıklı not ortalamaları ile kabul	Lise bitirme sınavı notlarına göre kabul	Her üniversitenin kendi sınavı ile kabul	Mülakat ve referans mektupları ile kabul	Açık uçlu sorulardan oluşan sınav ile kabul	İlgi, yetenek beceriye, göre kabul	Toplam
	n	71	69	82	12	7	5	246
Alt SES	%	28,86%	28,05%	33,33%	4,88%	2,85%	2,03%	100,0%
	Vaka %	42,80%	51,50%	34,30%	27,90%	21,20%	26,30%	38,80%
Orta SES	n	61	44	77	17	17	6	222
	%	27,48%	19,82%	34,68%	7,66%	7,66%	2,70%	100,0%
	Vaka %	36,70%	32,80%	32,20%	39,50%	51,50%	31,60%	35,00%
Üst SES	n	34	21	80	14	9	8	166
	%	20,50%	12,70%	48,2%	8,40%	5,40%	4,80%	100,00%
	Vaka %	20,50%	15,70%	33,50%	32,60%	27,30%	42,10%	26,20%
Toplam	n	166	134	239	43	33	19	634
	%	26,20%	21,10%	37,70%	6,80%	5,20%	3,00%	100,0%
	Vaka %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 17'deki veriler, ailelerin yükseköğretime geçişte alternatif sistemlere yönelik tutumlarının sosyoekonomik statüye (SES) göre farklılaştığını göstermektedir. Genel olarak en çok desteklenen yöntem %37,7 ile “Her üniversitenin kendi sınavı ile kabul” olurken, bu seçeneğe en yüksek destek üst SES grubundan gelmiştir (%48,2). Alt ve orta SES grupları ise daha çok “Lise not ortalamasına göre kabul” (%28,9 ve %27,5) ve “Bitirme sınavı notlarına göre kabul” gibi yerleşik ve maliyeti düşük yöntemlere yönelmiştir.

Bu farklılıklar, her sosyoekonomik statü (SES) grubunun kendi yaşam deneyimleri ve fırsat eşitsizlikleri doğrultusunda belirli kabul sistemlerini daha adil veya avantajlı

bulduğunu göstermektedir. Alt SES grubu, standart ve merkezî sınav sistemlerini fırsat eşitliği açısından daha güvenilir bulurken; Üst SES grubu, bireysel özellikleri öne çıkaran esnek yöntemleri, sahip olduğu kültürel sermayeyi avantaja dönüştürme aracı olarak görmektedir. Orta SES grubu ise her iki yaklaşım arasında bir denge kurarak hem nitelikli hem de objektif ölçütlerin bir arada kullanılabileceği sistemleri tercih etmektedir.

Öğrenci ve veli görüşlerine göre sınav sistemi, fırsat eşitliği sağlamamakta, bireysel farklılıkları gözlememekte ve sosyoekonomik eşitsizlikleri artırmaktadır. Literatür, merkezî sınavların nesnellik sağladığını kabul etmekle birlikte, öğrencilerin çok yönlü gelişimini ve potansiyelini ortaya koymada yetersiz kaldığını belirtmektedir (Seçkin, 2015; Grant, 2014).

Sınavla yükseköğretime geçiş uygulamasına yönelik eleştirilerin farkında olduğunu belirten ÖSYM, mevcut sistemi şu argümanlarla savunmaktadır:

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi bazı amaçlara ulaşsa da çeşitli yetersizlikler barındırmaktadır. Sadece sınav ve ortaöğretim başarı puanına dayanması, öğrencilerin farklı yeteneklerini dışlamaktadır. Çoktan seçmeli sorular, analiz ve ifade becerilerini ölçmekte yetersiz kalmakta, uzun yanıtli sorular ise aday sayısının fazlalığı nedeniyle uygulanamamaktadır. Ayrıca, yüksek puanlı adayların tercih etmediği programlara düşük puanlıların yerleşmesi, standart eksikliği eleştirilerine yol açmaktadır. Adayların sınav dışı niteliklerinin dikkate alınamaması da sistemin önemli bir eksikliğidir. Ancak öznel değerlendirme ve dış baskı riskleri nedeniyle merkezî yerleştirmenin sürdürülmesi gerektiği görüşü hâkimdir (YÖK, 2007, s. 75-76).

Literatürde mevcut sınav yapısına yönelik eleştirileri büyük ölçüde ifade eden öğrenciler ve aileler, mevcut sınav sisteminin bireysel farklılıkları, ilgi ve beceri temelli değerlendirmeyi göz ardı ettiğini belirtmekte; dolayısıyla daha kapsayıcı ve adil alternatif sistemlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Ancak bu alternatiflerin uygulanabilirliği, nesnelliği ve güvenilirliği konusundaki endişeler, mevcut yapının sürdürülmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, yalnızca sınav sisteminin teknik boyutuyla değil, aynı zamanda Türkiye'deki eğitim kaynaklarının sınırlılığı ve fırsat eşitsizliği gibi yapısal sorunlarla da yakından ilişkilidir.

Baykal (2005)'ın da vurguladığı gibi, sınırlı kaynakların en verimli şekilde kullanılabilmesi adına, yükseköğretime geçişte nesnel ve standart bir sıralama aracı olarak sınavlar öne çıkmaktadır. Sınav dışı yöntemler (kura, tavsiye mektubu, not ortalaması gibi) güvenilirlik ve adalet açısından ciddi sorunlar taşımakta; bu nedenle sınav, mevcut koşullarda “en az sorunlu” seçenek olarak kabul görmektedir (Baykal, 2005, s. 88-89). Nitekim araştırma bulgularında “mevcut koşullarda en uygun sistem bu” görüşünün ağırlığını hissettirmesi, öğrenci ve ailelerin araştırmacıların bu konudaki düşüncelerini pekiştirdiği söylenebilir.

Ancak burada asıl sorun, sınavın varlığından çok, sınavın tek ve belirleyici unsur hâline gelmesidir. Öğrencilerin yalnızca akademik başarıya indirgenmesi, onların çok yönlü gelişim potansiyelini göz ardı etmektedir. Alternatif sistemlerin uygulanabilir hale gelmesi ise yalnızca teknik bir mesele değil; eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen kalitesi, okul türleri arasındaki uçurumlar gibi yapısal sorunların çözülmesine bağlıdır. Dolayısıyla, öğrenciler ve ailelerin dile getirdiği alternatif sistem arayışı haklı olmakla birlikte, bu sistemlerin başarılı olabilmesi için kapsamlı bir eğitim reformuna ihtiyaç duyulmaktadır.

4.2.3. YKS'nin yapısal ve işlevsel özellikleri

Bu bölümde katılımcı ifadeleri doğrultusunda elde edilen veriler, dört ana kod altında tematik biçimde yapılandırılmıştır: Rekabet, Sıralama ve eleme, Standart testler ve Uygulanma sıklığı. Her bir kod, öğrencilerin ve ailelerin sınav deneyimlerine, sınavın bireysel psikolojiye ve sosyal ilişkilere etkisine, ölçme niteliğine ve sistemsel uygulama biçimine ilişkin yorumlarını kapsamaktadır. Aşağıda sunulan tablo, bu alt temalar ve kodlar doğrultusunda öğrencilerin ve ailelerin YKS sistemine ilişkin değerlendirmelerini sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

Tablo 18. YKS’nin Yapısal ve İşlevsel Özelliklerine İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kodlar
Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması	YKS’nin yapısal ve işlevsel özellikler	Rekabet	Rekabet sürecin bir parçası.
			Rekabet motivasyonu artırıyor.
			Rekabet hissetmiyor/um.
			Rekabet arkadaşlık ilişkilerini etkiliyor.
			Rekabet strese neden oluyor.
			Rekabet özgüveni zedeliyor.
		Sıralama ve eleme	Sıralanmak kötü hissettirir.
			Elenmek başarısız olarak etiketlenmek demektir.
			Sıralanmak ve elenmek sürecin bir parçası.
			Sıralama ve eleme kriterleri standart olmamalı.
		Standart testlerle yapılması	Sıralamayı performans belirliyor.
			Beceri ve yetenekleri ölçmez.
			YKS başarısı ile mesleki başarı arasında güçlü bir bağ yoktur.
			Çalışma disiplini ve azmi ölçer.
			Fırsat eşitliğine aykırılık
			Objektiflik
			Ezberci eğitimi teşvik
			Geniş kitleler için uygunluk
			Test çözme becerisini ölçer.
			Seçeneklerin sağladığı mantık yürütme avantajı
			Şansa dayalı başarı
			Okullardaki ölçme değerlendirme sistemi ile uyumsuzluk
			Sınav stresini yönetme becerisini ölçer.
		Uygulanma sıklığı	Yılda bir kez yapılması uygun.
			Yılda bir kez yapılması uygun değil.
			Tek seferde sınav stresinden kurtulmayı sağlıyor.
			Telafi imkânı sunmuyor.
			TYT ve AYT’nin bir gün arayla art arda yapılması uygun değil.
			Anlık olumsuzluklar performansı etkileyebiliyor.

Tablo 18, yükseköğretime geçiş sürecine ilişkin olarak “YKS’nin Yapısal ve İşlevsel Özellikleri” alt teması çerçevesinde elde edilen bulguları yansıtmaktadır. Bu kapsamda, katılımcı görüşlerinden hareketle rekabet, sıralama ve eleme, sınavın standart test formatında uygulanması ve uygulama sıklığı gibi boyutlara ilişkin çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Söz konusu kodlar, sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri ile sistemin işleyişine dair anlamlandırma ve değerlendirmeleri çok boyutlu şekilde ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir bölümü sınav sistemindeki rekabetin doğal ve kaçınılmaz bir süreç olduğunu, bu durumun motivasyon sağladığını ifade etmektedir. Rekabetin bireyleri daha fazla çalışmaya teşvik ettiği, sıralama ve başarı hedeflerinin ise öğrencileri motive ettiği düşünülmektedir. Çoğu öğrenci, rekabetin hayatın her alanında var olduğunu ve emek

verenlerin hak ettikleri karşılığı alacağına inandıklarını belirtmektedir. Rekabetin sınav ortamında bir ölçüde gerekli olduğu ve bireyleri hedeflerine ulaşmada canlı tuttuğu genel bir görüş olarak öne çıkmaktadır.

“Eleme ve seçmenin olduğu yerde rekabetin olması kaçınılmaz ve bence bu doğal. Ayrıca bu durum bizi bir ölçüde motive ediyor. İlk yüze girmek, ilk beş yüze girmek(…)” (ÖE22FL).

“Bence hak eden kazanacak zaten sonuçta. Bu rekabet olmak zorunda. Sonuçta hayatın her yerinde rekabet var” (VE15MTAL).

“Az da olsa rekabete girmek iyi, senin çalışmanı arttırıyor motive ediyor” (ÖK35MTAL).

“Aslında çok kafaya takan da bir insan değilim bu konuları. Tabii sınav günü ne olur ne bitmez orasını pek bilemem ama yani dediğim gibi çalışan her türlü karşılığını alıyor” (ÖE12AL).

“Bu bir yarışsa ki öyle, rekabet de olacak, olmalı da” (VE24FL).

“Evet belli bir miktarda rekabet olmalı. Bir sıralama olacağını düşünüp ona göre motive etmeli kendini (…)” (VE9MTAL).

Katılımcıların diğer bölümü, sınav sürecindeki rekabetin öğrenciler üzerinde psikolojik baskı yarattığını ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Rekabetin kıyaslama, özgüven kaybı ve değersizlik duygusuna yol açtığı; stres ve başarısızlık korkusunu artırdığı ifade edilmiştir. Genel olarak aşırı rekabet bireysel ve sosyal düzeyde yıpratıcı bulunmuştur.

“Rekabetin üst düzeyde olduğunu düşünüyorum. Rekabet(…) Bir noktada oluyor ve rekabet sonucunda hırs da oluyor. Bundan dolayı arkadaşlıkların bozulduğunu da gördüm” (ÖK6AL).

“Şöyle, ilk olarak rekabet, mücadele. Bunlar bence bizim yaşımızda, özellikle şu anki olgunluk çağında hissetmememiz gereken duygu” (ÖK11AL).

“Sistem, bireyleri kendi yeteneklerine odaklanmaktan çok başkalarıyla kıyaslamaya yönlendiriyor ve bu durum kişinin kendini değersiz hissetmesine neden oluyor” (ÖK26AL).

“Kendi samimi olduğum arkadaşlarımla bu konuları hiç konuşmuyoruz bu yüzden. Evet. Çünkü ister istemez her insanoğlunda olan bir duygu aslında hırs” (ÖK14İHL).

“Arkadaşımla rekabete girmek(...) O da kötü oluyor. Şimdi arkadaşın ama yani rekabete giriyorsun içten içe, onu geçmek istiyorsun. Ama yani ikinizden birisinin daha iyi olması gerekiyor. Evet, o da kötü” (ÖK9FL).

“Baskı oluşturuyor. Aşırı rekabet çok hırpalıyor çocukları” (VE18AL).

Tablo 18’e göre, sıralama ve eleme kodu çerçevesinde öğrenciler ve veliler, YKS’nin bu yönünü duygusal ve psikolojik etkileri üzerinden değerlendirmektedir. Sıralanmanın olumsuz duygular yarattığı, elenmenin ise başarısızlıkla eşdeğer görüldüğü ifade edilmiştir. Süreci doğal bulan katılımcılar olduğu gibi, kriterlerin standart olmaması gerektiğini savunanlar da vardır. Ayrıca, başarıyı performansın belirlediği yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Bu bulgular, sıralama ve eleme sisteminde en çok tartışılan boyutlardan biri olduğunu göstermektedir.

“Yani 3,5 milyon insan girecekmiş sanırım bu sene. Yani 3,5 milyon insanla(...) Sonu yok bu yarışın. Sonu yok. Tamam birileri önde götürecek, birileri de arkaya düşecek” (ÖE24SBL).

“Sınavın bir sınıflama yaptığını da düşünmüyorum. Yani sonucu değiştirmek bizim elimizde” (ÖE10AL).

“Bence bir sınav olmalı. Bir sıralama olmalı. Ama belki içeriği formatı bu mu olmalı bu tartışılır. Yani bir eleme, bu bir yarış sonuçta. Bir seçim olacak. Sınav da bunun bir parçası.” (VE1FL).

“Genel olarak herkesi bir sınavda toplayıp elemek olumlu. (...) Ne ile ölçülecek? Hani diyoruz ya başarılı çocuklar bu memleket için gerekli diye. Onları güzel eğitim alabilecekleri okullar için seçmek ayırmak gerekiyor” (VE15MTAL).

Bazı katılımcılar, sınavın sıralama ve eleme süreçlerini adaletsiz ve yıpratıcı bulmuştur. Etiketlenme korkusu, hayal kırıklığı, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi ve sosyal baskı gibi unsurların öğrenciler üzerinde ciddi psikolojik stres yarattığı vurgulanmıştır.

“Tabii ki eğitim kötü bir şey değil zaten, güzel ama benim karşı çıktığım şey insanların belirli bir kalıba sokarak hepsinin aynı şeyleri yapmasını beklemek, onları ona yönlendirmek. Herkesi aynı kategori altında sıralamak ve ona göre elemek” (ÖE23FL).

“Elenmek cidden üzücü bir şey olur, çünkü bir sene boyunca uğraşıyorsun. Çok büyük bir kayıp olur onun için. Kaldın, elendin, istediğin yeri tutturamadan bir sene daha çalışacak mısın? Yoksa elindekiyle mi yetineceksin? (ÖK4İHL).

“Yani o tarihte dediğim gibi psikolojisi müsait değilse yapamayacak çocuk. O çok önemli. Öğrenci gerçek performansına, verdiği emeğe göre değil o günün şartlarına göre sıralanacak ve hatta elenecek. Kötü bir şey bu. Çok kötü” (VE3AİHL).

“İşte herkese ‘senin çocuğun ne kadar emek verdi yıllardır, gördün mü işte sen böyle söyledin çok çalışıyor, çok çalışıyor’ diyordun ama ne oldu bak kızın işte istediği yeri kazanamadı, elendi. Bunları duymak güzel değil tabii” (VK8AL).

“Uygun değil. Herkes aynı şeye göre değerlendiriliyor. Hedefinin, yeteneğinin bir önemi yok. (...) Onun dışında farklı farklı okullar var. Buna rağmen hepsi aynı sınavla eleniyorlar” (VK13MTAL).

Katılımcıların bir bölümü, YKS’nin olumlu yönlerine odaklanarak sınavın çalışma disiplini ve azmi ölçmesi, geniş kitlelere uygunluk sağlaması ve test çözme ile mantık yürütme becerilerine olanak tanınması gibi özelliklerini vurgulamıştır. Ayrıca sınavın objektif ve pratik bir ölçme aracı olması, sonuçların hızlı ve standart bir şekilde elde edilmesi bakımından avantaj olarak değerlendirilmiştir.

“Test şeklinde yapılması(...) Doğru buluyorum. Çünkü şimdi klasik olsa bir kere onları nasıl okuyacaklar? Ve herkesin bir kendi fikri, kendi yorumu, kendi düşüncesi var. O soruyu mesela atıyorum; ben başka şekilde, diğeri başka bir şekilde” (ÖK16MTAL).

“Yazılı olmuş olsa açık uçlu olur birden fazla cevap olabileceği için değerlendirme objektif olmaz. Sözlü sınav mümkün değil” (ÖK2İHL).

“Şu an için test tekniği uygun bence. Kısa cevaplı ya da açık uçlu sorular(...) Hem sistem açısından zor hem de adaylar açısından. Sistem açısından şöyle zor, bir dünya insan var. Adaylar açısından şöyle zor. Seçenekler hatırlamayı sağlıyor ve yönlendiriyor” (ÖE18FL).

“Aslında o sana verdikleri puan şeyle alakalı, bütün bir süreç boyunca iradeni ne kadar kullanabildiğinle alakalı bence. Çünkü yaklaşık 9 aylık bir süreçte gerçekten 9 ay boyunca çalışabilen insanlar o sınavı kazanabiliyor diye düşünüyorum” (ÖK3SBL).

“Açık uçlu soruda çocuğun neyi ifade ettiğini daha iyi anlayabiliyorsun. Ama bunu nasıl değerlendireceğiz, bu sorun. Ülke genelinde bu değerlendirmeyi kim nasıl yapacak, objektif olarak hem de. O yüzden test daha uygun gibi” (VE1FL).

Bazı katılımcılar, YKS’nin test temelli yapısının bireylerin gerçek yeteneklerini ve sosyal becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ezbere dayalı yapısı nedeniyle yaratıcı düşünme ve ifade becerilerini göz ardı ettiği, ayrıca seçenek eleme yoluyla bilgi düzeyini ayırt edemediği eleştirilmiştir. Herkesi aynı ölçütle değerlendirmesi ise fırsat eşitsizliklerini görmezden geldiği için adaletsiz bulunmuş; mesleki uyum ve yönlendirme açısından da yetersiz olduğu belirtilmiştir.

“Çünkü test olunca mesela ben o konuyu bilmiyorum diyelim. Öngörüyorum, şıkları eliyorum. Cevap işte B ile E arasında kalıyor ve sallama seçeneğim var. B işaretliyorum. O konuyu bilmiyorum ama bilen kişiyle hiçbir fark olmuyor” (ÖK14İHL).

“Ölçemediği şey tamamen kişilerin yetenekleri. Klasik hikâye aslında. Herkes farklı bir şeye yeteneği olabilir. Bazısının hiç yeteneği olmayabilir ama farklı farklı yetenekleri olan insanları tek bir kalıba sokup tek bir sınava sokmak çok mantıklı değil zaten” (ÖE23FL).

“Mesela doktor olacaksan, el becerilerin gelişmiş mi ya da öğretmen olacaksan nasıl iletişim kuruyorsun? Bunların ölçülmesi gerekiyor. Yani ilerideki mesleğin gerektirdiği becerilerin de ölçülüyor olması lazım bu sınavda” (ÖE22FL).

“YKS bence sadece hafızamızı ve hafızamızda ne kadar bilgiyi barındırabildiğimizi ölçüyor. Günün sonunda ben bir şeyleri ezberleyerek buraya geliyorum. ...Ezber, ezber, ezber. Sistem böyle çünkü(...)” (ÖE17MTAL).

“Öğrenci, benim oğlum da ifade etmişti yani ben liseyi bitiriyorum ama hangi mesleğe tam yatkın olduğumu bilmiyorum. Çünkü sistemin derdi bunu sorgulamak değil gerçekten böyle bir şey vermiyor” (VK4SBL).

Katılımcıların bir kısmı, YKS’nin yılda bir kez yapılmasını sistemli, yönetilebilir ve psikolojik açıdan daha az yıpratıcı bulmakta; bu uygulamanın stresin yayılmasını engellediğini ve süreci hızlandırdığını ifade etmektedir.

“Bir kez, sene sonunda yapılmasının yeterli olduğunu düşünüyorum. Böyle makul bence. Mantıklı bence. Ben mantıklı buluyorum sene sonu yapılmasını” (ÖK32MTAL).

“Bu harika bir karar aslında. Yılda bir kez yapılması. Bunun aksini yapmak aslında kötü olur. Aynı sıkıntıları birkaç kez yaşamak. Ay ay yapmak kötü olur” (ÖE28MTAL).

“Daha fazlasına gerek yok bence. Yeterince psikolojik sağlığımızı bozuyor zaten” (ÖK36İHL).

“Bence normal. Fazlası onları daha fazla yorar ve gerer. Tabi dolayısıyla bizi de” (VE3AİHL).

“Bir yıldır çektiklerimizi düşününce, kaygı stres, yok ders, yok deneme. Tekrar tekrar aynı şeylerin yaşanması. Bence bu kadar yeter” (VK7AL).

“Aslında çocuklar için de çok yorucu böyle sürekli sınav. Yeterli bence” (VK21MTAL).

Bazı katılımcılar, YKS’nin yılda bir kez ve tek oturumda uygulanmasının ciddi olumsuzluklar yarattığını belirtmiştir. Dört yıllık eğitimin tek sınava indirgenmesi büyük bir baskı oluştururken, sınav günü yaşanabilecek olumsuzlukların tüm emeği riske attığı vurgulanmıştır. TYT ve AYT’nin arka arkaya yapılması da motivasyon kaybı nedeniyle eleştirilmiştir. Ayrıca, sınavın yalnızca bir dönemde yapılmasının öğrencilerin psikolojik durumlarına fazla bağlı sonuçlar doğurduğu, geçmişteki çoklu sınav uygulamalarının

telafi imkânı sunduğu ifade edilmiştir. Genel olarak sistem, yoğun baskı, stres ve adaletsizlik kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

“Dört senenin emeğinin bir seneye ve tek sınava toplanması doğru değil” (ÖK6AL).

“TYT ve AYT peş peşe değil, hani hiç ihtimal bile yoksa, aralarında bir hafta zaman olsa, en azından TYT çıkışı kötü geçerse psikolojini bir haftada toparlayabilirsin ve AYT'ye girersin” (ÖK5AL).

“Yani yılda bir kez yapılması doğru değil(...) Yılın o dönemi belki senin için çok kötü bir dönem” (ÖK3SBL).

“Önceden aralıklıydı. Şubat-mart gibi bir yapılyordu, sonra Haziran'da. Sanki bu biraz daha iyiydi gibi geliyor bana” (VE1FL).

“Bütün lise müfredatını tek bir sınava sıkıştırıyorsunuz. Hepsini eksiksiz tamamlamak çok zor. Dört yılın sonunda bir sınav yapılması çok sıkıntılı bir durum, o gün hasta olduğunda büyük bir risk olur” (VE24FL).

Nitel bulgular, öğrencilerin sınav sürecini bireysel, duygusal ve sosyal etkiler üzerinden değerlendirdiğini, ailelerin ise daha çok yapısal eşitsizliklere odaklandığını ortaya koymaktadır. Rekabetin motive edici yönü ve standart testlerin ölçülebilirliği olumlu bulunurken; stres, arkadaşlık ilişkilerinin zedelenmesi, sıralamanın psikolojik etkileri ve fırsat eşitsizliği öne çıkan eleştiriler arasında yer almıştır. Sınavın bilgi odaklı yapısı beceri ve yetenekleri dışlaması nedeniyle öğrencilerce yetersiz görülmüş, yılda bir kez yapılması ise anlık performans kayıpları nedeniyle adil bulunmamıştır. Öğrenciler sürecin bireysel etkilerine, aileler ise sistemin yapısal sorunlarına dikkat çekmiştir.

Tablo 19. Ailelere Göre YKS'nin Olumlu Yanları

Maddeler	n	%	Vaka %
Olumlu yanı yok.	275	21,15	37,01
Bilgi edinmeyi sağlıyor.	162	12,46	21,80
Okuma alışkanlığını geliştiriyor.	92	7,08	12,38
İşlem yapma hızını artırıyor.	184	14,15	24,76
Planlı çalışmayı ve yaşamayı öğretiyor.	322	24,77	43,34
Genel kültürü artırmayı sağlıyor.	99	7,62	13,32
Akademik olarak eksik alanları tamamlıyor.	166	12,77	22,34
	1300	100	

Tablo 19'a göre en dikkat çeken bulgu, ailelerin %24,77'sinin YKS'nin "planlı çalışmayı ve yaşamayı öğrettiğini" düşünmesidir. Bu, sınavın bazı ailelerce disiplin kazandırıcı bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Öte yandan, %21,15 oranındaki katılımcı ise sınavın "hiçbir olumlu yanı olmadığını" belirtmiştir. Bu iki görüş, ailelerin YKS'yi hem yapılandırıcı hem de olumsuz etkiler yaratan bir süreç olarak anlamlandırıldığını göstermektedir.

Ailelerin sınav sistemine yaklaşımı, bazı yararlı yönlerini kabul etseler de genel olarak eleştireldir. Planlı çalışma alışkanlığı kazandırması öne çıksa da önemli bir kesim sınavın hiçbir olumlu yanı olmadığını belirtmektedir. Bilgi kazanımı ve akademik katkılar sınırlı düzeyde önemsenirken, kültürel ve okuma becerilerine etkisi oldukça düşük görülmektedir. Bu da sınavın daha çok teknik ve işlevsel yönleriyle değer kazandığını göstermektedir.

Tablo 20. Ailelere Göre YKS'nin Olumsuz Yanları

Maddeler	n	%	Vaka %
Olumsuz yanı yok.	44	2,53	5,92
Ezberci bir eğitim tarzını teşvik ediyor.	424	24,41	57,07
Kritik düşünme ve yaratıcılığı ölçmekte yetersiz kalıyor.	181	10,42	24,36
Sınav başarısı, öğrencinin gerçek potansiyelini yansıtmıyor.	506	29,13	68,10
Ortaöğretim kazanımlarını tam olarak ölçemiyor.	95	5,47	12,79
İşbirlikçi öğrenmeyi ortadan kaldırıyor.	40	2,30	5,38
Kişisel beceri ve yetenekleri ölçemiyor.	403	23,20	54,24
Bir fikrim yok.	44	2,54	5,92
	1737	100	

Tablo 20, ailelerin YKS'nin olumsuz yönlerine dair görüşlerinde, "Sınav başarısı, öğrencinin gerçek potansiyelini yansıtmıyor" (%29,13) ve "Ezberci bir eğitim tarzını teşvik ediyor" (%24,41) ifadelerinin öne çıktığını göstermektedir. Ayrıca, "Kişisel beceri ve yetenekleri ölçemiyor" (%23,20) da önemli bir eleştiri olarak belirtilmiştir. "Kritik düşünme ve yaratıcılığı ölçmekte yetersiz kalıyor" (%10,42) ve "Ortaöğretim kazanımlarını tam olarak ölçemiyor" (%5,57) ise orta düzeyde dile getirilmiştir. "Olumsuz yanı yok" ve "Bir fikrim yok" ifadeleri %2,54 ile en düşük oranlarda yer almıştır.

Nicel verilere göre ailelerin YKS'nin olumsuz yönlerine eleştirel yaklaşımları incelendiğinde çoğunluğun, sınavın öğrencinin potansiyelini yansıtamadığını, ezberci eğitimi teşvik ettiğini ve kişisel becerileri ölçemediğini vurguladığı görülmektedir.

Ortaöğretim kazanımlarını değerlendirememesi ve işbirlikçi öğrenmeyi engelleme de dile getirilmiştir. Olumsuz yanı olmadığını belirtenler az olup, sistemin genel olarak eleştirildiği söylenebilir.

Tablo 21. YKS'nin Yapısal ve İşlevsel Özelliklerine İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
YKS, taşıdığı önem itibarıyla "kader sınavı" şeklinde tanımlanabilir.	n	39	136	153	293	122	743	3,43	1,257
	%	5,25	18,30	20,59	39,43	16,43	100,00		
YKS, yılda bir kez yapılması nedeniyle "yüksek riskli sınav" şeklinde tanımlanabilir.	n	12	50	100	350	231	743	3,99	0,861
	%	1,62	6,73	13,46	47,11	31,09	100		
YKS sonucu öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.	n	13	53	102	331	244	743	4	0,91
	%	1,75	7,13	13,73	44,55	32,84	100		
YKS, işbirlikçi öğrenmeyi ortadan kaldırmaktadır.	n	6	97	250	280	110	743	3,53	0,856
	%	0,81	13,06	33,65	37,68	14,8	100		
YKS, bireyciliği ön plana çıkarmaktadır.	n	8	88	192	333	122	743	3,64	0,862
	%	1,08	11,84	25,84	44,82	16,42	100		
YKS, acımasız bir yarışır.	n	10	71	134	267	261	743	3,94	1,033
	%	1,35	9,56	18,03	35,93	35,13	100		
YKS'nin amacı öğrencileri elemek ve uygun olmayanları sistem dışında bırakmaktır.	n	13	97	184	291	158	743	3,65	1,02
	%	1,75	13,06	24,75	39,17	21,27	100		
YKS ile eğitim kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek mümkündür.	n	74	205	277	150	37	743	2,83	1,047
	%	9,96	27,59	37,28	20,19	4,98	100		
YKS, şartları eşit olmayan öğrenciler arasında haksız rekabete sebep olmaktadır.	n	11	54	123	339	216	743	3,94	0,877
	%	1,48	7,27	16,55	45,63	29,07	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 21'e göre katılımcıların büyük çoğunluğu, YKS'yi yüksek riskli, gerçek başarıyı yansıtmayan ve haksız rekabete neden olan bir sistem olarak değerlendirmiştir. "Yüksek riskli sınav" ve "gerçek başarıyı yansıtmıyor" görüşleri %75'in üzerinde bir katılımı desteklenmiştir. Ayrıca YKS'nin acımasız bir yarış ortamı oluşturduğu ve bireyciliği teşvik ederek işbirlikçi öğrenmeyi engellediği yönündeki eleştiriler de dikkat çekmektedir. Buna karşılık, sınavın eğitim kazanımlarını objektif biçimde ölçtüğü görüşü katılımcılar arasında daha az karşılık bulmuştur. Genel olarak, YKS sistemine yönelik algının eleştirel ve olumsuz bir çerçevede şekillendiği görülmektedir.

Nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretime geçiş sisteminin hem öğrenciler hem de aileler üzerinde psikolojik, sosyal ve yapısal etkiler yarattığı görülmektedir. Öğrenciler sınavın bireysel düzeyde stres, özgüven kaybı ve sosyal gerilimlere yol açtığını ifade ederken, aileler daha çok sistemin adalet ve eşitlik ilkeleri açısından sorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar, tek sınavın telafi imkânı sunmaması ve standart testlerin yetenekleri yansıtamaması gibi nedenlerle sistemi

eleştirmektedir. Bu bulgular, bireysel farklılıkları gözeten ve daha adil bir yükseköğretime geçiş sistemine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, YKS sisteminin rekabetçi yapısı, standart test formatı ve eleme işlevi nedeniyle öğrenciler ve aileler tarafından çok boyutlu biçimde eleştirildiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler ve aileler, rekabetin motivasyon sağlasa da psikolojik baskı ve sosyal ilişkilerde bozulmalara yol açtığını belirtmiş olup bu değerlendirmeler, Kahveci (2017), Ural (2016), Demirer (2011) ve Karabacak (2010) gibi araştırmacıların sınav sistemine yönelik neoliberal eleştirileriyle örtüşmektedir. Özellikle sınavın bireyciliği teşvik ettiği ve dayanışmayı zayıflattığı yönündeki tespitler dikkat çekicidir.

Aynı zamanda hem öğrenciler hem de aileler, sınavın sıralama ve eleme temelli yapısının öğrencileri kategorize ederek toplumsal ayrışmayı yeniden ürettiğini ifade etmektedir. Bu görüş, Bourdieu (1994)'nın sınavların yalnızca başarıyı değil, sosyal farklılıkları yeniden üretme işlevini de yerine getirdiği yönündeki yaklaşımıyla birebir örtüşmektedir. Katılımcılar sınavın bireysel yetenekleri göz ardı ettiğini, adalet ve eşitlik ilkelerine aykırı sonuçlar doğurduğunu ifade etmiş, bu durum Turan ve diğerleri (2015) ile Akgündüz (2014)'ün dezavantajlı grupların sistem dışına itilmesine yönelik bulgularıyla tutarlıdır.

Sınavın standart test formatında uygulanması, katılımcıların bir kısmı tarafından objektif ve pratik bulunurken, çoğunluk tarafından ezberci, yaratıcı düşünmeyi engelleyici ve bireysel farklılıkları dışlayıcı olarak eleştirilmiştir. Literatürde bu durum özellikle Göktaş (2008) ve Başaran (2005) tarafından dile getirilmekte; sınavların ezbere dayalı yapısı nedeniyle 21. yüzyıl becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. Bulgular bu yönüyle, YÖK'ün “sistemin yalnızca sınav ve ortaöğretim başarı puanına dayanması, farklı yeteneklerin dışlanmasına yol açmakta” şeklindeki açıklaması ile de örtüşmektedir (YÖK, 2007, s. 75-76). Ayrıca çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve ifade becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı da Cemaloğlu (2021) tarafından vurgulanmaktadır. Nitel bulgularda yer alan “şıkları eyleyerek bilmeden doğruya ulaşmak” gibi ifadeler, sınavın ölçme gücüne yönelik ciddi kuşklar doğurmaktadır.

Bulgular, sınavın yılda bir kez yapılmasına yönelik eleştirilerin de yaygın olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, tek sınavın bireyin o günkü ruhsal durumuna bağlı olarak tüm

emeği riske atabileceğini, oysa geçmişteki çoklu sınav uygulamalarının telafı imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, Göktaş (2008, s. 145) ile Özbudun ve Demirer (2006)'ın sınav stresinin yüksekliği ve psikolojik yükleriyle ilgili tespitleriyle örtüşmektedir. Öte yandan, az sayıda katılımcı yılda bir kez sınav yapılmasını daha sistemli ve yönetilebilir bulmuş, bu da uygulamanın tüm yönleriyle olumsuz algılanmadığını göstermektedir.

Nicel veriler de nitel bulgularla paralellik göstermektedir. Örneğin, katılımcıların büyük çoğunluğu YKS'nin öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmadığı (%77,39) ve yüksek riskli bir sınav olduğu (%78,20) yönünde görüş bildirmiştir. Yine sınavın bireyciliği öne çıkardığı ve işbirlikçi öğrenmeyi engellediği görüşü, Ekinci (2009)'nin sınav sisteminin bireysel çıkarları kolektif değerlere üstün tuttuğu yönündeki eleştirileriyle örtüşmektedir. Ayrıca, katılımcıların %74,70'i sınavın haksız rekabete yol açtığını belirtmiştir; bu da Değermercioğlu (2008) ile elebi ve diğerleri (2009) tarafından vurgulanan yapısal eşitsizliklerin sınav yoluyla derinleştiği yönündeki iddialarla uyumludur.

Ancak, bulguların literatürle tam örtüşmediği bazı noktalar da bulunmaktadır. Özellikle sınavın planlı çalışmayı teşvik etmesi, işlem hızını artırması ve disiplin kazandırması gibi aileler tarafından dile getirilen olumlu yönler, literatürde sınırlı biçimde yer almakta veya yeterince vurgulanmamaktadır. Nitekim Tanrıkuu (2009)'nun çalışmasında sınavın teknik bazı avantajlarına değinilse de bu tür katkılar genellikle gölgede kalmıştır. Bu durum, uygulamanın bazı faydalarının günlük yaşam pratiklerinde fark edilse bile akademik literatürde baskın eleştirel ereveseler nedeniyle geri planda kaldığını düşündürmektedir.

4.3. Yükseköğretime Geçiş: Sınava Hazırlık Stratejileri

Bu bölümde, YKS hazırlık sürecine ilişkin olarak; tercih edilen kurumlar ve yöntemler, okulların bu süreçteki rolü, özel öğretim kurumlarının öğrenciler üzerindeki etkisi, sınav başarısını etkileyen temel unsurlar ve başarıya ulaşmak için uygulanan strateji ve taktikler gibi çeşitli alt temalara ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

4.3.1. YKS hazırlık sürecinde tercih edilen kurumlar/ yöntemler

Bu bölümde, öğrencilerin yükseköğretime geçiş sürecinde benimsedikleri hazırlık yöntemlerine ilişkin veriler ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Dijital platformlar, basılı kaynaklar, bireysel çalışmalar, Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), özel öğretim kursları ve özel ders gibi farklı stratejiler hem öğrencilerin hem de velilerin bakış açıları doğrultusunda çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bu yöntemler arasında yapılan tercihlerin, öğrencinin sosyoekonomik durumu, okul dışı destek olanakları ve kişisel öğrenme alışkanlıklarıyla yakından ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgular, bireysel çabalar ile kurumsal desteklerin birbirini tamamlayıcı bir işlev üstlendiğini ortaya koymakta; sınav başarısına ulaşmada bu hazırlık biçimlerine büyük önem atfedildiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrenciler bu yöntemleri yalnızca bilgi edinme aracı olarak değil, aynı zamanda rekabet ortamında geri kalmama çabası içinde bir zorunluluk olarak da değerlendirmektedir.

Tablo 22. Sınav Hazırlık Yöntemleri: Tercih Edilen Kurumlar/Yöntemler

Tema	Alt tema	Kodlar	Alt kodlar
Sınav Hazırlık Stratejileri	Hazırlık sürecinde tercih edilen kurumlar/ yöntemler	Dijital ve basılı kaynaklarla bireysel hazırlık	Erişim kolaylığı
			Bireyselleştirilmiş öğrenim
			Kaynak zenginliği
			Düşük maliyet
		Destekleme ve yetiştirme kursları (DYK)	Verimli eğitim ortamı
			Tanıdık öğretmenler
			Daha ekonomik bir alternatif
			Zaman ve program uyumsuzluğu
			Öğrenci katılımının azalmasına bağlı kursların kapanması
			DYK'nin verimliliği konusundaki tereddütler
		Özel öğretim kursları	Ders eksikliği kapatma
			Düzen ve disiplin sağlama
			Sınav hazırlığında yoğun ilgi
			Okulun YKS'ye hazırlamada yetersiz kalması
			Deneme sınavlarının etkisi
			Zaman kaybı olarak görme
			Maddi nedenler
			Kendi başına çalışmayı tercih etme
			Okulun YKS hazırlığı için yeterli olması
			Özel öğretim kursunu gereksiz bulma
		Özel ders	Birebir eğitim avantajı
			Bireyselleştirilmiş öğrenim
			Kişisel tercih

Tablo 22’ye göre, dijital ve basılı kaynaklarla bireysel hazırlık yöntemleri, öğrenciler tarafından özellikle erişim kolaylığı ve bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı nedeniyle tercih edilirken, aileler bu yöntemi daha çok kaynak çeşitliliği ve düşük maliyet gibi pratik gerekçelerle desteklemektedir. Nitel veriler, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına uygun çalışma ortamı arayışında olduklarını; ailelerin ise ekonomik ve işlevsel yönlere odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, yöntemin hem bireysel hem de yapısal faydalarla anlamlandırıldığını göstermektedir.

“Evde oturduğum yerde yararlanabiliyorum. Gecenin bir saati olabiliyor. Zaman kaybetmiyorum git gel” (ÖK6AL).

“Zamanım bana kalıyor. İstediğim konuya istediğim kadar zaman ayırıyorum. Eksik olduğum alanlara ağırlık verebiliyorum. Bazı şeyleri sürekli baştan almaktansa(...)” (ÖK25AL).

“Belli bir saati yok, yetiştim yetişemedim derdi de yok. İstediği zaman yararlanabiliyor. Ve tabi istediği yerden. İnternetin olması yeterli. Onu da zaten eksik etmiyoruz” (VK13MTAL).

“Ama şimdi orada durduruyor, alternatifini arıyor, bir şekilde o anlamadığı şeyi internetten çok rahat ve çok daha hızlı bir şekilde çözebiliyor” (VE3AİHL).

“Diğerleri gibi değil. Yani bize bir maliyet oluşturmuyor. Bir tek internet işte o da zaten olmazsa olmaz her evde” (VK6AL).

Öğrenciler ve aileler, Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)’yi sınav sürecine katkı sağlaması, tanıdık öğretmenlerle çalışma fırsatı sunması ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturması gibi gerekçelerle tercih etmektedir. DYK’nin ücretsiz olması, her iki grup açısından ekonomik bir avantaj olarak öne çıkmaktadır. Sınav odaklı içerik, konu tekrarı, test çözme ve bireysel destek gibi unsurlar öğrencilerin öğrenme verimini artırırken; küçük gruplarla yapılan dersler ve okul sonrası saatlerde sunulan programlar, aileler tarafından özel kurslara göre daha işlevsel ve ulaşılabilir bulunmuştur.

“Sınıfta iyiler de var, kötüler de var, ders çalışmak istemeyenler de var. Gerçekten sınavda başarılı olmak isteyenler DYK’lere katılıyor. Verimli geçiyor yani” (ÖE7İHL).

“Tanıdığım öğretmenler DYK’ye girdiği için. Birinin dersinden çıkıp diğerine hür bir şekilde gidebiliyorum, kimse karışmıyor” (ÖE1AL).

“Bizim okulumuzda çok iyi işledi. Yani bak ben çok verim aldım. Öğrenci sayısının az olması bir avantaj” (ÖE24SBL).

“Yani dershaneye yazdırdık. Demin de söyledim. Yazdırdık. Hem ona hem ona devam etti ama en sonunda bıraktı. Dershaneyi bıraktı. Gitmeme gerekçesi de okuldaki DYK kursları(...) Daha faydalı buldu” (VE16AL).

“Bize bir maliyeti yok. Okuldan sonra kalıyor zaten, yol parası da yok dolayısıyla” (VK12AL).

Öğrenciler ve aileler, DYK’leri tercih etmeme gerekçeleri arasında zaman ve program uyumsuzluğunu, DYK’lerin yeterliliğine dair tereddütleri ve azalan öğrenci katılımını ortak nedenler olarak dile getirmiştir. Kursların bazı durumlarda kapanması ve DYK’nin verimliliği konusundaki güvensizlik, bu tercihsizliği artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Özel kurslarla çakışan programlar, yoğun ders temposu, bireysel çalışmayı tercih etme ve ulaşım sorunları da DYK’lere katılımı zorlaştıran diğer etkenlerdir.

“DYK’ler dönem başladığında çok güzel ilerliyor ama giderek öğrenci azalıyor ve kapanıyor. Dönem ortasında kurs kapanıyor. Ortada kalıyormuşsun gibi oluyor biraz” (ÖE33AL).

“İkinci olarak da okulun kursları bana tam olarak kazandıracak mı hani o hedefi? Yeterli olacak mı, olmayacak mı? Evet, ondan emin olamadım” (ÖE22FL).

“Cumartesi pazar yapılıyordu. Cumartesi ve pazar da ona zaman ayırmak istemedim. Kendim evde rahat çalışıyorum” (ÖK16MTAL).

“Önce başladı oğlum. Geçen yıl iki tanesine galiba devam etti. Ama derslane de vardı. Bayağı bir yorucu oldu. Üç gün derslane olunca zamanı yetiştiremedi” (VK21MTAL).

“Veli yüklü bir miktar özel öğretim kursuna para verince çocuk üzerindeki baskı da haliyle devam etme konusunda bir beklenti oluşturuyor. Onu karşılamak için devam

ediyorlar. Ama destekleme ve yetiştirme kurslarında çalışan öğretmen arkadaşlarım bence çok iyiler” (VE1FL).

“DYK... Onun hiç yararlı olduğuna inanmıyorum. Okulda bu çalışmalar çok verimli yürümüyor çünkü. Yeterli görmedim çünkü. O zaman okullar yetersiz oluyor” (VE20AL).

Özel öğretim kursları, öğrenciler ve aileler tarafından sınav sürecinde bireysel destek, disiplinli ortam ve eksik konuları tamamlama imkânı gibi avantajları nedeniyle tercih edilmektedir. Okullardaki hazırlığın yetersiz bulunması, bu kursları tamamlayıcı bir seçenek hâline getirmektedir. Deneme sınavları, rehberlik hizmetleri ve özellikle sayısal derslerde sağlanan destek hem öğrencilerin motivasyonunu artırmakta hem de aileler tarafından başarıyı destekleyen önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

“Okuduğum okul türü çok büyük etken. Dediğim gibi ben burada matematik görmüyorum. İşte fenin dallarını, hiçbirini görmüyorum. Bu da bölümden kaynaklı. Bu yüzden de dershaneye ihtiyaç duydum. Öğrenme eksiklerim vardı yani” (ÖK32MTAL).

“Okulu yetersiz görüyorum. Birkaç aydır ders işlenmiyor. Bu ders işlenmeme durumundan ben de kötü etkilenirim. Yani baktım etrafta kimse ders çalışmıyor, ben de çalışmam” (ÖE13AL).

“Şöyle, denemelerimiz(...) Yani daha çok dershaneyi zaten denemelerden dolayı istemiştim ben. Çünkü mesela nasıl açıklasam Türkiye genelinde denemeler de oluyor. Bunlara girmem daha kolay oluyor işin gerçeği” (ÖK25AL).

“Ne kadar çok soru çözerse o kadar iyi. Ne yaptığını görmesi açısından. Dershanede her hafta deneme oldular, hatta şimdi yanlış bilmiyorsam her gün oluyorlar” (VK5AL).

“Böyle eksikleri var gibi geliyordu ona. Konu eksiklerini tamamlamak için” (VK21MTAL).

“Ya orada sınava yönelik yapıldığı için tüm çalışmalar, sınava hazırlıyorlar yani ve bu konuda rehberlik ediyorlar. O yüzden gidiyor” (VK5AL).

Özel kurslara devam etmeyen öğrenciler ve aileler bu tercihlerini genellikle maddi yetersizlik ve kursların zaman kaybı olduğu düşüncesiyle açıklamaktadır. Bazı öğrenciler

bireysel çalışmayı daha verimli bulurken, bazı aileler okulların YKS hazırlığı açısından yeterli olduğunu düşünmektedir. Kursların bireysel ihtiyaçlara hitap etmemesi, odaklanma sorunları ve yoğun programların zaman kaybına yol açması da etkili nedenler arasındadır. Ayrıca bazı katılımcılar, kursları ticari bir yapı olarak gördüklerinden bu sisteme mesafeli yaklaşmaktadır. Bu durum, ekonomik veya pedagojik gerekçelerle özel öğretim kurslarından uzak duran bir kitlenin varlığını göstermektedir.

“Dershane de bence hani okuldan farkı yok ve ben okuldan verim aldığım için tekrardan bir dershane, okul gibi çok uzun saatlerce ders görebileceğim, toplu sınıf ortamında ders görebileceğim bir yere gitmek gerektiğini düşünmüyorum” (ÖK11AL).

“Yani dershanelerin bir yerden sonra insanı kısıtladığını düşünüyorum ve biraz da yani insanları korkutup sonra para karşılığı hizmet veriyorlar” (ÖE18FL).

“Maddi durum yüzünden. Bir de gereksiz görüyorum(...) Sıfırdan başlayacaklar için faydalı olduğunu düşünüyorum ama belli yere kadar gelmiş insanların fayda sağlamadığını düşünüyorum. Buraya vereceğim parayla belki il dışında okuyabilirim” (ÖK8AL).

“Benim genelde konu eksiklerim olmuyor konuları anlıyorum. Benim sadece test çözmeye ihtiyacım var onu da evdeki ortamda sağlıyorum” (ÖK36İHL).

“Çünkü dediğim gibi dershaneye gönderemeyeceğim onu. Çok yüksek ücretler artık. Gidemediği için, maddi boyuttan dolayı” (VK22AL).

“Dershaneyi de bıraktı. Çok verimli olmadığını düşünüyor(...) Bir de biraz da zaman kaybı olarak düşünüyor. Kendi eksiklerine göre ilerlemek istiyor, standart bir programdansa” (VK4SBL).

Özel ders, birebir eğitim imkânı sunması nedeniyle bazı öğrenciler ve aileler tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca, bireyselleştirilmiş öğrenme olanağı da öğrenciler için özel dersi cazip kılan önemli etkenlerden biridir. Bu durum, bireysel ihtiyaçlara odaklanma ve özel ilgi görmenin tercih edilmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

“Anlamadığım dersleri daha iyi anladığım için kesinlikle çok fark ediyor” (ÖE1AL).

“İçeride öğrenci yok. Kimseyle uğraşmak zorunda değilim. Böylesi en iyisi” (ÖE17MTAL).

“Sınıf ortamında derslere odaklanamıyorum. Bireysel daha çok verim alıyorum ben” (ÖK9FL).

“Tabi şimdi tamamen kendine göre ilerliyorlar. Hocası eksikleri üzerinden gidiyor” (VE24FL).

Genel olarak nitel veriler, öğrencilerin bireysel öğrenme ve zaman yönetimi gibi faktörlere, ailelerin ise ekonomik gerekçeler ve uzun vadeli düzen arayışına öncelik verdiğini göstermektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında ekonomik avantajlar her iki grup tarafından vurgulanırken, öğrenciler verimli ortam beklentisini daha sık dile getirmiştir. Özel öğretim kurslarında ise öğrenciler sınav başarısını, aileler disiplin ve düzen faktörlerini öne çıkarmıştır. Bu farklılıklar, sınav hazırlık stratejilerinde öğrenci ve veli bakış açılarının belirgin biçimde ayrıştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 23. Öğrencilerin YKS’ye Hazırlık Yöntemleri

SES Düzey		Sınava hazırlık kursu	İnternette video ve diğer dokümanlar	Çevrimiçi hazırlık siteleri	Özel ders	Okuldaki destekleme ve yetiştirme kursları	Basılı kaynaklarla bireysel çalışma	Toplam
Alt SES	n	93	170	53	8	83	154	289
	%	32,2%	58,8%	18,3%	2,8%	28,7%	53,3%	
	Vaka %	29,9%	39,6%	41,7%	8,1%	38,4%	43,1%	
Orta SES	n	108	145	40	39	81	120	261
	%	41,4%	55,6%	15,3%	14,9%	31,0%	46,0%	
	Vaka %	34,7%	33,8%	31,5%	39,4%	37,5%	33,6%	
Üst SES	n	110	114	34	52	52	83	190
	%	57,9%	60,0%	17,9%	27,4%	27,4%	43,7%	
	Vaka %	35,4%	26,6%	26,8%	52,5%	24,1%	23,2%	
Toplam	n	311	429	127	99	216	357	740

Tablo 23’te öne çıkan bulgulara göre, üst SES grubunda özel ders (%52,5) ve kurs (%42,4) gibi maliyetli yöntemler öne çıkarken; alt SES grubunda bireysel çalışma (%43,1), internette video izleme (%39,6) ve DYK’ye katılım (%38,4) gibi düşük maliyetli stratejiler tercih edilmektedir. Tabloya göre ekonomik kaynak arttıkça ücretli hazırlık yöntemlerine yönelim artmaktadır.

Bu veriler, sosyoekonomik statünün sınav hazırlık kaynaklarına erişimi doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Üst SES grubu özel ders ve kurs gibi ücretli imkânlarla daha kolay ulaşırken, alt SES grubu bireysel çaba ve kamusal desteklere yönelmektedir.

Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir eşitsizliği gözler önüne sermektedir.

Tablo 24. Özel Öğretim Kurslarını Tercih Nedenlerine İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler	n	%	Vaka %
Okulun üniversite sınavına yeterince hazırlamadığı düşüncesi	219	19,13	44,20
Sınava hazırlık kursu/özel kursların farklı ve rahat bir ortam sağlaması	84	7,34	17,00
Herkesin sınava hazırlık kurslarına/özel kurslara gidiyor olması	53	4,63	10,70
Hazırlık kurs öğretmenlerinin öğrencilerle birebir ilgilenmesi	128	11,18	25,90
Merkezî sınavların dolaylı olarak bunu zorlaması	111	9,69	22,40
Çocuğumun sınava daha iyi hazırlanacağı düşüncesi	242	21,14	48,90
Öğrencilerin sınava nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları	105	9,17	21,20
Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin fazla olması	94	8,21	19,00
Öğrencilerin özgüven eksiklikleri	20	1,75	4,00
Bu kurumlarda verilen eğitim ve test tekniği ile ilgili çalışmalar	89	7,77	18,00
	1145	100	

Tablo 24'e göre, ailelerin özel öğretim kurslarını tercih etmesinde en belirleyici etken, çocuklarının sınava daha iyi hazırlanacağı inancıdır (%21,14). Bunu, okulların sınava yeterince hazırlamadığı düşüncesi (%19,13) takip etmektedir. Bu iki neden, ailelerin kursları büyük ölçüde sınav başarısı beklentisiyle ilişkilendirdiğini ve örgün eğitime yönelik sınırlı güven duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin birebir ilgisi ve merkezî sınavların yarattığı baskı da kurs tercihinin destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Nicel veriler, ailelerin özel öğretim kurslarını ağırlıklı olarak çocuklarının sınav başarısını artırmak ve okul kaynaklı eksikleri telafi etmek amacıyla tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin birebir ilgisi, ders tekrarları ve disiplinli hazırlık süreci, kurs tercihinde öne çıkan etkenlerdir. Sosyal ve psikolojik nedenlerin daha az vurgulanması ise, ailelerin bu tercihi büyük ölçüde akademik gerekçelere dayandığını ortaya koymaktadır. Genel olarak, kurslar aileler için sınav sistemine karşı stratejik bir destek aracı niteliğindedir.

Tablo 25. Özel Ders Tercih Nedenlerine İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler	n	%	Vaka %
Akademik performansını artırmak için	137	38,48	56,60
Belirli bir konuda zorluk yaşıyor ve yardıma ihtiyacı var.	134	37,64	55,40
Daha fazla özgüven kazanması için	35	9,83	14,50
Derslerde geride kaldı ve yetişmesi gerekiyor.	50	14,05	20,70
	356	100	

Tablo 25 incelendiğinde ailelerin özel ders tercih nedenleri arasında en yaygın gerekçe, "Akademik performansını artırmak için" (%38,48) olup, ailelerin özel dersleri başarı odaklı bir araç olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. "Belirli bir konuda zorluk yaşıyor ve yardıma ihtiyacı var" (%37,64) ifadesi, özel derslerin bireysel ihtiyaçları karşılamada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Daha düşük oranlarda ise "Derslerde geride kaldı ve yetişmesi gerekiyor" (%14,05) ve "Daha fazla özgüven kazanması için" (%9,83) nedenleri belirtilmiştir.

Bulgular, ailelerin özel dersi ağırlıklı olarak çocuklarının akademik eksiklerini gidermek ve sınav başarısını artırmak amacıyla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu tercih, rekabet ortamında avantaj sağlama ve yüksek performans beklentisiyle şekillenmektedir. Özgüven, motivasyon ya da genel gelişim gibi unsurlar ise ikincil planda kalmaktadır. Bu durum, özel dersin aileler tarafından daha çok sonuç odaklı ve sınav merkezli bir destek aracı olarak görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 26. Öğrencilerin Sınava Hazırlık Kurslarına Katılma Süreleri

SES Düzey		1 yıl ya da daha az	2 yıl	3 yıl	4 yıl	5 yıl ya da daha fazla	Toplam
Alt SES	n	99	57	13	11	7	187
	%	52,90%	30,50%	7,00%	5,90%	3,70%	100,00%
	Vaka %	46,30%	30,60%	21,30%	31,40%	30,40%	36,00%
Orta SES	n	72	60	31	12	9	184
	%	39,13%	32,61%	16,85%	6,52%	4,89%	100,00%
	Vaka %	33,60%	32,30%	50,80%	34,30%	39,10%	35,50%
Üst SES	n	43	69	17	12	7	148
	%	29,10%	46,60%	11,50%	8,10%	4,70%	100,00%
	Vaka %	20,10%	37,10%	27,90%	34,30%	30,40%	28,50%
Toplam	n	214	186	61	35	23	519
	%	41,24%	35,84%	11,75%	6,74%	4,43%	100,00%
	Vaka %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tablo 26'ya göre, öğrencilerin sınava hazırlık kurslarından yararlanma süreleri sosyoekonomik statüye göre farklılık göstermektedir. Tüm gruplar içinde en yüksek oran, "1 yıl ya da daha az" süreyle kursa katılan öğrencilerdedir (%41,24), bunu "2 yıl" (%35,84) takip etmektedir. Alt SES grubunda kursa katılım süresi genellikle kısa tutulmuş olup öğrencilerin %52,90'ı 1 yıl ya da daha az kurs almıştır. Orta SES'te bu oran %39,13 iken, Üst SES'te daha da düşüktür (%29,10). Öte yandan, 2 yıl kurs alanların oranı Üst SES grubunda en yüksektir (%46,60). Üç yıl ve daha uzun süre kursa devam edenlerin oranı ise Alt ve Orta SES'te görece düşükken, Üst SES'te bu oran biraz daha

dengeli dağılmıştır. Özellikle 3 yıl kurs alanların %50,80'inin Orta SES'ten olması dikkat çekicidir.

Bu veriler, sınava hazırlık süresinin sosyoekonomik koşullara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Alt SES grubundaki öğrenciler kurslara daha sınırlı süreyle katılabilirken, Üst SES grubu daha uzun ve sürekli destek alabilmektedir. Bu durum, ekonomik olanakların kurs süresi ve sürekliliği üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Orta SES grubunun ise her iki uç arasında bir denge sağladığı, bazı öğrencilerin uzun süreli kurslara erişim sağlayabildiği, bazılarının ise daha kısa süreli destekle yetinmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, sınava hazırlık sürecinde kurs desteği, eşitsizliğin yeniden üretildiği önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin Özel Ders Alma Süreleri

SES Düzey		1 yıl ya da daha az	2 yıl	3 yıl	4 yıl	5 yıl ya da daha fazla	Toplam
Alt SES	n	99	57	13	11	7	187
	%	52,90%	30,50%	7,00%	5,90%	3,70%	100,00%
	Vaka %	46,30%	30,60%	21,30%	31,40%	30,40%	36,00%
Orta SES	n	72	60	31	12	9	184
	%	39,13%	32,61%	16,85%	6,52%	4,89%	100,00%
	Vaka %	33,60%	32,30%	50,80%	34,30%	39,10%	35,50%
Üst SES	n	43	69	17	12	7	148
	%	29,10%	46,60%	11,50%	8,10%	4,70%	100,00%
	Vaka %	20,10%	37,10%	27,90%	34,30%	30,40%	28,50%
Toplam	n	214	186	61	35	23	519
	%	41,23%	35,84%	11,75%	6,74%	4,44%	100,00%
	Vaka %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tablo 27'nin verilerine göre, özel ders alma süreleri sosyoekonomik statüye göre belirgin biçimde farklılık göstermektedir. Alt SES grubundaki öğrencilerin yarısından fazlası (%52,90) yalnızca 1 yıl ya da daha kısa süreyle özel ders almıştır. Orta SES grubunda 3 yıl özel ders alan öğrencilerin vaka yüzdesi %50,8 ile en yüksek değere ulaşmıştır. Üst SES grubunda ise 2 yıl özel ders alma oranı %46,60 ile en yüksek seviyededir ve bu grupta 3 yıl ve üzeri özel ders alma oranları da diğer gruplara kıyasla daha yüksektir.

Veriler, özel derse erişimin süresinin sosyoekonomik imkânlarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Alt SES grubundaki öğrenciler daha kısa süreli destekle yetinirken, üst SES grubu daha uzun süre özel ders alabilmektedir. Orta SES grubu ise bu

iki uç arasında yer almakta; bu da sınav hazırlığında yalnızca erişim değil, destek süresi açısından da eşitsizlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilmesi, öğrencilerin sınav sürecinde farklı hazırlık stratejileri geliştirdiğini ve bu tercihlerde bireysel ihtiyaçların, pedagojik gerekçelerin ve sosyoekonomik imkânların belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğrenciler en çok dijital videolar (%58,80) ve basılı kaynaklarla bireysel çalışmayı (%53,30) tercih etmektedir. Bireysel çalışma yöntemi, zaman yönetimi, özgürlük ve eksik konulara odaklanma gibi avantajları nedeniyle öne çıkmaktadır. DYK'ler ise ücretsiz oluşları ve tanıdık öğretmenlerle yürütülmesi sayesinde hem öğrenciler hem aileler için önemli bir destek olarak görülmektedir. Özel kurslar ve özel dersler, rehberlik, deneme sınavları ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatlarıyla faydalı bulunsa da bazı öğrenciler tarafından verimlilik açısından sorgulanmaktadır. Bu tercihler, sosyoekonomik farklılıklara göre belirgin biçimde çeşitlenmekte; üst SES grupları daha maliyetli yöntemlere erişebilirken, alt SES grupları ücretsiz ve erişilebilir kaynaklara yönelmektedir. Tüm bu bulgular, sınav hazırlık sürecinin bireysel ve yapısal boyutlar taşıyan çok katmanlı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital içeriklerin erişilebilirliği, çeşitliliği ve tekrar edilebilir yapısı, öğrenciler açısından bu yöntemi cazip kılmaktadır. Dereli (2019), “21. yüzyılın öğrenme modeli, bireyselleştirilmiş ve dijital öğrenmeye dayanmaktadır” ifadesiyle bu dönüşümü vurgulamıştır. Ancak öğrencilerin dijital ortamlardaki güven sorununa dikkat çekmeleri, UNESCO (2021)'nin “dijital kaynaklar zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın öğrenme imkânı sunar, ancak güvenilirlik önemli bir sorundur” uyarısını doğrular niteliktedir.

DYK'ler, ekonomik ve pedagojik avantajlarıyla öne çıkarken; bazı öğrenciler zaman uyumsuzluğu ve verimlilik konularında tereddüt yaşamaktadır. Bu, kamusal desteklerin işlevsel olabilmesi için yapısal istikrarın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özel öğretim kursları, rehberlik ve sınav pratiği gibi nedenlerle tercih edilse de eşitsizlik üretme potansiyeline sahiptir. Özgen ve diğerleri (2014), “bu kurumlar özellikle ekonomik imkânlara sahip ailelerin çocuklarını avantajlı konuma getirirken; dezavantajlı grupların eşitsizlikle daha fazla karşılaşmasına yol açmaktadır” tespitinde bulunmuştur.

Özel ders ise bireyselleştirilmiş eğitim imkânı sunduğu için tercih edilmekte, fakat yalnızca belirli bir gelir grubuna hitap etmektedir. Akdemir ve Kılıç (2020), “okullarda bireysel farklılıklar yeterince gözetilmediğinden öğrenciler özel derse yönelmektedir” diyerek bu tercihin yapısal nedenlerine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda Tükkân (2019), özel derslerin “yaratıcılığı sınırlayabileceği ve zihinsel yorgunluğu artırabileceği” uyarısında bulunmuştur.

Genel olarak bulgular, literatürde ifade edilen “özel desteklerin sosyoekonomik statüye bağlı olarak değiştiği ve bu durumun eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirdiği” görüşünü desteklemektedir (Baştürk ve Doğan, 2010; Akdemir ve Kılıç, 2020; Değirmencioğlu, 2008; Çelebi vd., 2009, s. 35; Can, 2010, s. 1-3; Güneş, 2014, s. 462).

4.3.2. YKS hazırlık sürecinde okulların rolü

Bu bölümde, “YKS Hazırlık Sürecinde Okulların Rolü” alt teması kapsamında elde edilen “Okulun sınav hazırlık sürecine olumlu etkileri”, “Olumsuz etkileri” ve “Sınavın okul yaşantısına etkileri” kodlarına sistematik biçimde yer verilmiştir.

Tablo 28. Okul Yaşantısı ve YKS Hazırlık Süreci

Tema	Alt temalar	Kodlar
Sınav Hazırlık Stratejileri	Okulun sınav hazırlık sürecine olumlu etkileri	Destekleyici öğretmenler
		Akademik destek
		Destekleyici kurslar
		Fiziksel ortam ve materyal desteği
		Motivasyon ve rehberlik
	Okulun sınav hazırlık sürecine olumsuz etkileri	Akademik destek yetersizlikleri
		Öğrenci kaynaklı sorunlar
		Sınavda soru sorulmayan dersler
		Fiziksel ortam ve materyal yetersizlikleri
		Devam/Devamsızlık sorunu
		Okul türü kaynaklı sorunlar
		Esneklik tanımama
	Sınavın okul yaşantısına etkileri	Sınav dışı derslerin ihmali
		Hazırlık sürecinde okulun zaman kaybı olduğu düşüncesi
		Devamsızlık artışı
		Ortaöğretim kazanımlarında eksiklik
		Sosyal kültürel faaliyetlerde azalma

Tablo 28’e göre, öğrenciler ve aileler okulların YKS’ye hazırlık sürecine olumlu katkılar sunduğunu belirtmiş; özellikle öğretmenlerin rehberlik ve akademik destek rolleri öne çıkmıştır. Öğrenciler ayrıca DYK, motivasyon ve psikolojik destek gibi unsurlara dikkat çekerken, fiziksel ortam ve materyal desteği yalnızca öğrenciler tarafından

vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin sınav sürecinde teknik koşullara karşı daha duyarlı olduklarını göstermektedir.

Bazı katılımcılar, okulların sınav hazırlık sürecinde yapılandırılmış ve sistemli destek sunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin ders dışı birebir ilgisi, soru çözüm desteği ve sürekli iletişim kurmaları öğrenciler tarafından değerli bulunmuştur. Ayrıca konu anlatımı, deneme sınavları, eksik giderme çalışmaları ve motive edici etkinlikler, süreci destekleyen önemli uygulamalar olarak öne çıkmaktadır.

“Öğretmenler okul saatleri dışında okula ekstradan gelerek bizimle ilgileniyorlar. Belli dönemlerde kamplara alıp netlerimizle de yakından ilgilenerek yapamadığımız soruları çözüyorlar, WhatsApp’tan bize soru atıyorlar” (ÖK2İHL).

“Örneğin, 12. sınıf konularını işledikten sonra bu konuları ayrıntılı bir şekilde analiz ediyoruz. Ayrıca test çözümleri yapıyoruz” (ÖK6AL).

“Bayağı teşvik ediliyor, motive etmeye çalışıyorlar. Geçen senelere göre daha iyi. Deneme yapıyor. Üniversite gezileri düzenlenmeye çalışıyor” (ÖK20AL).

“Öğretmen kadrosu açısından ya da onların yapmak istemediği uygulamalar sonsuz. Öyle söyleyeyim. Her şeyi yapmaya çalışıyorlar” (VK6AL).

“Okulun çok faydası vardı. Öğretmenleri falan bayağı yönlendirdiler, ilgiliydiler. Koçtuk da yapıyorlardı aslında” (VE17AİHL).

Tablo 28, okulun sınav hazırlık sürecine dair olumsuz değerlendirmeleri de ortaya koymaktadır. Hem öğrenciler hem aileler, akademik desteğin yetersizliğini eleştirirken; öğrenciler bu durumu daha sık dile getirmiştir. Fiziksel ortam eksiklikleri, sınav dışı derslerin müfredatta yer alması ve sınıf içi verimsizlik öğrenciler açısından öne çıkan sorunlardır. Aileler ise bireysel çalışmanın daha etkili olduğunu savunmakta ve okulların son sınıfta sınava yeterince odaklanmadığını belirtmektedir. Her iki grup da daha hedef odaklı ve verimli bir okul yapısına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

“Sadece okulumla yükseköğretime geçiş sürecine hazırlanmam bence mümkün olmazdı. Çünkü özellikle bu sene rekabetin artmasından dolayı okulun verdiğiinden çok daha fazla bir şeyler yapmanız gerekiyor. Hani bir ekstra yapmanız gerekiyor” (ÖE22FL).

“Çünkü öğrenciler arasında son 3 ay kala, şu kadar ay kala havlu atanlar oluyor. İşte ben mezuna bıraktım diyen oluyor. Bunlar dersi bozabiliyor. İşte dışarı çıkalım, top oynayalım. Hani biz de az kişi kaldığımız zaman istediğimizi yaptıramıyoruz” (ÖE13AL).

“Çünkü çok fazla ek ders de var yani. Sınavda çıkmayan dersler. Seçmeli dersler var” (ÖK20AL).

“Mesela sakın bir şekilde ders çalışacak bir insan kütüphaneye gider değil mi? Okulda kütüphane olması lazım bu iş için. Burada yok” (ÖK4İHL).

“Şöyle, okul zamanımı alıyor bir kere. Çünkü ben şu an burada olmak istemiyorum. ... Şu an ben evde olsam, devamsızlık gibi bir sıkıntı olmasa evde olsam kendim şu an oturtmuşum ve testimi çözüyordumdur yani. Zamanımı alıyor” (ÖK16MTAL).

“Okul meslek lisesi olduğu için zaten Türkçe, matematik üstün körü geçiliyor” (VE15MTAL).

“Aslında bu son, evet yani bu son bir ay mı, hani bir buçuk ay mı diyeyim, aslında bu çocuklara gereksiz bence” (VK21MTAL).

Tablo 28’e göre, öğrenciler ve veliler YKS sürecinde okulun işlevselliğini sorgulamakta; özellikle 12. sınıfta sınavın öncelik kazanması, okul derslerine ve etkinliklere ilgiyi azaltmaktadır. Sınavla doğrudan ilişkilendirilemeyen okul uygulamaları zaman kaybı olarak görülmekte; öğrenciler, sınav başarısına katkı sağlamayan unsurları gereksiz bulmakta ve sınav odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir.

“Özellikle 12. sınıfta sınav kaygısı, sınav düşüncesi çok baskın oluyor. Okul derslerini ve okul sınavlarını arka plana atan çok fazla kişi oluyor” (ÖK8AL).

“Bana kalırsa 12. sınıf okunmamalı yani. Yani sadece seni sınava göre hazırlamak... Ve şu an okulda olan sınavlar... Bu hafta sınav haftası. Gereksiz geliyor bana” (ÖK16MTAL).

“Sınav hazırlık için devamsızlık yapılıyor. Bence yanlış bir şey değil, doğru. Yapılabilir. Çünkü öğrencilerin yetiştiremediği konular olabiliyor. Onları tamamlamak için de evde kalıyor ya da yurttan kalıyor, gelmiyor. Kullanıyorlar yani devamsızlık haklarını” (ÖK9FL).

“Yani aslında bizim kafamızı dağıtabilecek aktiviteler olsa belki bir nevi gerekli olabilirdi ama boş oturuyoruz aslında. Sınav var diyoruz hep” (ÖK3SBL).

“Okul ve dershanenin zaman kaybı olduğunu söylediği zamanlar oluyor. Son dönemlerde etkinlikler falan olduğu için okula gitmeyi zaman kaybı olarak görüyor” (VK5AL).

Nitel bulgulara göre, öğrenciler okulun sınav hazırlığına katkısını daha çok öğretmen desteği ve test pratiği gibi doğrudan sınavla ilişkili unsurlarla değerlendirmiştir. Aileler ise benzer katkılara değinmekle birlikte süreci daha genel bir bakışla ele almıştır. Olumsuz etkiler açısından öğrenciler, öğretim yetersizliği, sınav dışı derslerin gereksizliği ve motivasyon kaybı gibi sorunlara ayrıntılı şekilde değinirken; aileler daha çok okul türleri arasındaki eşitsizlikleri vurgulamıştır. Ayrıca öğrenciler, sınavın okul yaşantısını büyük ölçüde gölgelediğini belirtirken; aileler bu etkiyi daha sınırlı düzeyde dile getirmiştir.

Tablo 29. Sınava Hazırlık Sürecinin Okul Eğitimine Etkileri

Maddeler	n	%	Vaka %
Okul eğitimini etkilemiyor.	211	16,85	28,40
Soru çıkmayan derslere olan ilgisi azaldı.	359	28,67	48,32
Öğretmenleri ile sorun yaşıyor.	45	3,60	6,06
Devamsızlık yapıyor.	202	16,4	27,19
Bu süreçte okul derslerini gereksiz görüyor.	435	34,74	58,55
	1252	100,00	

Tablo 29’a göre, sınava hazırlık sürecinin okul eğitimine etkileri arasında en yaygın ifade edilen durum, %34,74 oranıyla "Bu süreçte okul derslerini gereksiz görme" olmuştur. Bu bulgu, sınav odaklı sistemin öğrencilerin okul derslerine olan ilgisini azalttığını göstermektedir. Bunu %28,67 oranıyla "Soru çıkmayan derslere olan ilginin azalması" ve %16,14 oranıyla "Devamsızlık yapma" takip etmektedir. Daha düşük oranlarda ise %16,85 ile "Okul eğitimini etkilemiyor" ve %3,60 ile "Öğretmenleri ile sorun yaşıyor" durumları ifade edilmiştir. Bu veriler, sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin okul yaşantısında çeşitli düzeylerde kopuşlara yol açabildiğini göstermektedir.

Tablo 30. YKS Hazırlık Sürecinde Okula Devam Durumu

	Maddeler	n	%
Çocuğunuzun YKS hazırlık sürecinde ikinci dönem okula devam durumu nasıl etkilendi/etkilenir?	Okula devam edecek.	272	36,60
	Rapor alacak.	36	4,85
	Bilmiyorum.	435	58,55
		743	100,00

Tablo 30'daki verilere göre, YKS hazırlık sürecinde öğrencilerin ikinci dönem okula devam durumu farklı şekillerde etkilenmektedir. %36,60 oranındaki bir grup katılımcı, öğrencisinin okula devam edeceğini belirtirken, %4,85'i rapor alarak okula gitmeyeceğini ifade etmektedir. Ancak, en büyük grup %58,55 oranıyla "Bilmiyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu da velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarının okula devam durumu hakkında net bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir.

Veriler, öğrencilerin büyük bir kısmının okula devam durumunun belirsiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, sınava hazırlık sürecindeki belirsizliklerin ve yoğunluğun, okula devam etme kararını etkilediğini düşündürmektedir. Okula devam edeceğini belirten öğrencilerin oranı nispeten yüksek olsa da rapor almayı tercih edenlerin düşük bir yüzdeyle sınırlı kaldığı görülmektedir.

Nitel ve nicel verilerin ortak analizi, üniversiteye hazırlık sürecinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda okul yapıları ve sistemsel koşullar üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, sınavda yer almayan dersleri gereksiz görerek okulun bütüncül eğitim işlevine mesafeli yaklaşmakta; bu durum, sınav merkezli öğrenme anlayışını pekiştirmektedir. Okulun eğitime katkısını destekleyici bulan görüşler bulunsa da genel eğilim sınav sürecinin okula aidiyeti zayıflattığı yönündedir. Konu tekrarı, deneme sınavları ve rehberlik gibi unsurlar önemsenmekle birlikte; bireysel destek yetersizliği, fiziksel koşulların sınırlılığı ve okulun sürece esnek uyum sağlayamaması öğrencileri dış kaynaklara yöneltmektedir. Okullar arası donanım ve program farklılıkları ise fırsat eşitliği açısından belirgin eşitsizlikler yaratmaktadır.

Araştırma bulguları, merkezî sınavların okul yaşantısı ve müfredat üzerindeki yönlendirici etkisini net biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, Tan (1990) ve Can (2010)'ın belirttiği eğitimin toplumsal gelişim ve istikrar işlevinden uzaklaşma tehlikesiyle doğrudan örtüşmektedir. Öğrencilerin sınavda yer almayan dersleri "gereksiz" görmesi, bu işlevsel sapmanın pratik yansımalarından biridir. Nitekim Yılmaz

ve Bülbül (2017)'n ifade ettiği Şekilde, merkezî sınavların belirli derslere odaklanması, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öngörülen bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimi zedelemektedir (Bakioğlu, 2023, s. 43; Korkmaz G., 2022, s. 1000). Araştırmada ğrencilerin spor, sanat ve sosyal etkinliklerden uzaklaşması; Kumandaş (2013)'in vurguladığı yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerindeki gerilemeye doğrudan karşılık gelmektedir.

Öğrencilerin devamsızlık yaparak sınava hazırlığa yönelmesi, literatürdeki ampirik bulgularla da desteklenmektedir.Şanlı ve diğerlerinin (2015) %75 oranındaki devamsızlık tespiti, araştırmada öğrencilerin okulu "zaman kaybı" olarak görmeleriyle örtüşmektedir. Bu durum, Gl ve diğerlerinin (2016) ve Köken (2022)'in vurguladığı okuldan uzaklaşma eğilimini pekiştirmektedir. Ayrıca ğrencilerin sınav başarısına odaklanarak okulun diğer işlevlerini arka plana atması, Can (2010) ile Buldur ve Acar (2019)'ın sınav odaklı sistemin ğretim sreŐlerini daralttığı yönündeki değerlendirmeleriyle birebir uyumludur.

Öğrencilerin okulu yalnızca sınav başarısı işin bir araÇ olarak görmesi, eğitim sürecinin sosyal yönünü zayıflatmakta ve Büyüköztürk (2016) ile Güneş (2014)'in de vurguladığı gibi, temel yaşam becerilerinden yoksun bireylerin yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Araştırma bulgularında, sosyal etkinliklerin azaldığı, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun zayıfladığı ve sınav dışı kazanımların büyük lŐde ihmal edildiği yönündeki ifadeler, bu eleştirileri somutlaştırmaktadır.

4.3.3. YKS hazırlık sürecinde özel ğretim kurumlarının rolü

Bu bölümde özel ğretim kurumlarının YKS hazırlık sürecindeki rolü, öğrencilerin ve ailelerin görüşlerinden yola çıkılarak ayrıca ele alınmıştır. Katılımcıların değerlendirmeleri "Olumlu perspektif" ve "Olumsuz perspektif" alt temaları altında ele alınmış, bu bağlamda özel ğretim kurumlarının sunduğu katkılar ile yol eğitim sistemindeki rolü tartışılmıştır.

Tablo 31.YKS Hazırlık Sürecinde Özel Öğretim Kurumlarının Rolüne İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar
Sınava Hazırlık Stratejileri	Olumlu perspektif	Sınav odaklı eğitim
		Birebir ilgi ve takip
		Motivasyon ve ortam
		Eksik kazanımları tamamlama
	Olumsuz perspektif	Adil olmayan uygulamalar
		Devlet okullarına duyulan güven
		Eğitimde ticarileşme
		Fırsat eşitliğine aykırılık
		Zaman kaybı
		Alternatif kaynakların mevcudiyeti
		Toplumsal anlamlandırma ve baskı

Tablo 31'de görüldüğü üzere yapılan görüşmelerde öğrenciler YKS hazırlık sürecinde özel öğretim kurumlarının rolüne ilişkin olumlu görüşlerinde en çok “sınav odaklı eğitim” ve “birebir ilgi ve takip” unsurlarını ön plana çıkarmıştır. Aileler de bu iki unsura benzer şekilde vurgu yapmıştır. Ancak öğrenciler ayrıca “motivasyon ve ortam” ile “eksik kazanımları tamamlama” gibi destekleyici işlevleri de dile getirirken, ailelerin bu konulara yönelik vurgusu daha sınırlı kalmıştır.

Bazı öğrenci ve aileler, özel öğretim kurslarının sınav hazırlık sürecine önemli katkılar sağladığını düşünmektedir. Rehberlik hizmetleri sayesinde öğrenciler daha planlı çalışmayı öğrenmekte, küçük sınıf ortamları ve bireysel ilgi ise akademik başarıyı desteklemektedir. Özel kurslar, düzenli deneme sınavları ve test çözme teknikleriyle sınav pratiği kazandırmakta, eksiklerin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle pandemi sonrası oluşan öğrenme kayıplarının telafisinde de etkili rol oynayan bu kurumlar, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak disiplinli bir çalışma ortamı sunmaktadır.

“Ben dershaneye gidiyorum. Çünkü ben konulara nasıl çalışmam gerektiğini bilmiyordum 12. sınıfın başında. 11'de de öyle. Nereden başlayacaksın? Nasıl idare edeceksin? Nasıl çalışmam gerektiğini çok bilmiyordum. Şu an öğrendim ve şu an nasıl çalışmam gerektiğini biliyorum” (ÖE22FL).

“Bir de orada bireysel olarak ilgileniyorlar. Burada öğretmen 30 kişilik bir sınıfa ders anlatıyorsa, orada 5-6 kişilik bir sınıfa ders anlatıyor” (ÖK29AL).

“9'da biz pandemideydik. Okula gelmedik. Eksiklerimi dersane kapatabiliyor” (ÖK34AL).

“Özel okullar şöyle, dersane gibi yapıyorlar. Bu yönden iyi bence. Çünkü direkt dersaneler YKS'ye nasıl hazırlıyorsa onlar da öğrencileri öyle hazırlıyor” (ÖK25AL).

“Okul bilgi ağırlıklı çalışıyor. Dersane ya da etüt merkezî, test çözme teknikleri anlamında çocuklara faydalı oluyor” (KV6AL).

“Öğrencilerin özel öğretim kurslarını tercih etmelerinin nedeni bence çok bariz, açık, ortada, çünkü sıkı takip. Bununla ilgili özel kadrolar var, rehberlik kadroları var, donanımları var. Okullarda belki bu donanıma, bu kadrolara sahip olursa(…)” (VE1FL).

Tablo 31 kapsamında değerlendirilen olumsuz görüşlere göre, bazı öğrenci ve veliler özel öğretim kurumlarının eğitimde fırsat eşitliğini zedelediğini ve süreci ticarileştirdiğini belirtmektedir. Dershanelerin yüksek maliyeti, her öğrencinin bu imkâna erişimini sınırlandırırken; özel okullarda not şişirme ve Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) avantajı sağlama gibi uygulamaların haksız rekabete yol açtığı dile getirilmiştir. Bu durum, özellikle dezavantajlı gruplar için sosyal adalet ve eğitimde eşitlik beklentilerini zayıflatmaktadır.

“Orada biraz haksız rekabet dönüyor şahsen. Çünkü bizim hocalarımız da bu sene Allah'tan bize birazcık da olsa kolaylık yaptılar. Ama özel okullardaki bu işte puan şişirme muhabbetleri falan biraz can sıkıyor” (ÖE12AL).

“Özel okulların tabii daha yüksek puan verme gibi bir durumları oluyor. Her sene. 9, 10, 11, 12'de. Kimi devlet okullarında yalnızca 12'de var bu uygulama” (ÖE1AL).

“Çünkü OBP'miz sınav sonucumuzu etkilediği için onlara verilen notlar 100-100 girilmesi tarzında. Bu biraz haksız bir rekabet oluyor” (ÖK5AL).

“Yani nasıl olsa ismim çıkmayacak. Mesela benim oğlum özelde okuyordu. Kardeşimin çocuğu, anne ben bugün okula gitmek istemiyorum diyor ve okula gitmiyor” (VK7AL).

“Özel okula gidiyor diye para tuzağı diye düşünüyorum özel okulları. Çocuk her yerde okur yani köy okulundan bile öğretmen var doktor olan var özel okul diye bir şey yok” (VK22AL).

“Giden var, gidemeyen var. Hepsi aynı sınava giriyor. Tabii ki mutlaka var. Sınav sisteminde herkesin şartları eşit değil” (VE17AİHL).

Nitel veriler, öğrencilerin özel kursları daha çok sınav başarısıyla ilişkilendirdiğini, ailelerin ise motivasyon ve öğrenme eksiklerine odaklandığını göstermektedir. Öğrenciler, bu kurumları sınav sisteminin adaletsizliği ve eğitimin ticarileşmesi bağlamında eleştirirken; aileler, çocuklarının dezavantajlarını telafi etme amacıyla süreci fırsat eşitsizliği ve toplumsal baskılar açısından değerlendirmiştir. Bu durum, aynı olguya ilişkin algıların yaş, rol ve sorumluluk gibi farklılıklara bağlı değiştiğini göstermektedir.

Tablo 32. Özel Öğretim Kurslarının Öğrenci Başarısındaki Rolüne İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Yükseköğretime geçişin sınavla yapılması okula alternatif eğitim kurumlarının varlığını zorunlu kılmaktadır.	n	7	71	211	308	146	743	3,69	,854
	%	0,94	9,56	28,40	41,45	19,65	100		
Sınav başarısında sınava hazırlık kurslarının önemli rolü vardır.	n	17	98	189	333	106	743	3,56	0,9345
	%	2,29	13,19	25,44	44,82	14,27	100		
Sınav odaklı eğitim anlayışı hazırlık kurslarına yönelimi artırmıştır.	n	8	29	97	401	208	743	4,04	,663
	%	1,08	3,90	13,06	53,97	27,99	100		
Sınava hazırlık kursları Türk Eğitim Sistemi'nin tamamlayıcı bir parçasıdır.	n	33	156	220	235	99	743	3,28	1,1578
	%	4,44	21	29,61	31,63	13,32	100		
Özel okulların ve sınava hazırlık kurslarının varlığı eğitimin ticarileşmesi anlamına gelmektedir.	n	8	40	111	301	283	743	4,09	,835
	%	1,08	5,38	14,94	40,51	38,09	100		
Özel okulların ve sınava hazırlık kurslarının varlığı sınavda haksız rekabete neden olmaktadır.	n	13	81	170	259	220	743	3,80	1,079
	%	1,75	10,90	22,88	34,86	29,61	100		
Sınava hazırlık kursları, özel okul ve özel ders imkânı olmayan öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaktadır.	n	59	139	210	253	82	743	3,22	1,242
	%	7,94	18,71	28,26	34,05	11,04	100		
Özel ders almak sınavlarda başarılı olmak için iyi bir alternatiftir.	n	18	99	249	314	63	743	3,41	0,8245
	%	2,42	13,32	33,51	42,26	8,48	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 32’de öne çıkan bulgulara göre, ailelerin büyük çoğunluğu (%78,6), özel okulların ve sınava hazırlık kurslarının eğitimin ticarileşmesine neden olduğunu düşünmektedir. Ayrıca %81,96’sı sınav odaklı eğitim anlayışının bu kurumlara yönelimi artırdığını belirtmiştir. Buna karşılık, yalnızca %45,09’luk bir kesim bu kurumların fırsat eşitliği sağladığını kabul etmektedir. Bu veriler, ailelerin özel öğretim kurumlarını sistemin

ticarileşmesi ve eşitsizlik üretmesi bağlamında eleştirel biçimde değerlendirdiğini göstermektedir.

Nicel bulgular, ailelerin sınava hazırlık kurslarının sınav odaklı eğitim sisteminde önemli bir rol oynadığını düşündüğünü, ancak bu kurumların eğitimde ticarileşme ve haksız rekabet gibi sorunlara da yol açtığını belirttiğini göstermektedir. Fırsat eşitliği sağlamaya yönelik ifadeler görece daha düşük destek almış, bu da özel öğretim kurumlarının her kesime eşit fayda sağlayamadığı yönündeki bir değerlendirmeyi ortaya koymuştur. Genel olarak, aileler sınava hazırlık kurslarını eğitim sisteminin bir gerekliliği olarak görmekle birlikte, sistemin yapısal sorunlarını da eleştirel bir şekilde değerlendirmektedir.

Nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde, özel öğretim kurumlarının YKS hazırlık sürecinde önemli işlevler üstlendiği ancak bu işlevlerin tüm öğrencilere eşit biçimde ulaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler ve aileler, bu kurumların sınav başarısına katkı sağladığını; birebir ilgi, rehberlik desteği, sınav pratiği ve motivasyon gibi açılardan destekleyici olduğunu ifade etmektedir. Nicel verilerde de bu durum doğrulanmakta; ailelerin %84,27'si bu kurumların sınav başarısında önemli rol oynadığını, %81,96'sı ise sınav odaklı eğitimin bu tür kurumlara yönelimi artırdığını belirtmektedir. Bu bulgulara göre, özel öğretim kurumları örgün eğitimin eksiklerini tamamlayan yapılar olarak görülmektedir.

Ancak aynı veriler, bu katkıların eşitlikçi bir biçimde sunulmadığını da ortaya koymaktadır. Özellikle düşük ve orta SES grubundaki aileler, kurs ücretleri, OBP avantajı, özel okulların not şişirme uygulamaları gibi nedenlerle ciddi dezavantajlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Bu eleştiriler, literatürde sıklıkla dile getirilen “gölge eğitim” (Can, 2010) olgusunu ve bu yapının eğitimde fırsat eşitliğini zedelediğini ifade eden diğer birçok araştırmanın bulgularını (Akdemir ve Kılıç, 2020; Aksoy, 2005; Çelebi vd., 2009; Sayılan, 2012; (Baştürk ve Doğan, 2010) desteklemektedir. Özgen ve diğerlerinin (2014) de belirttiği üzere, bu kurumlar sınav başarısını artırma hedefi taşıırken, eşitsiz erişim nedeniyle adil olmayan bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Nitekim ailelerin yalnızca %45,09'u bu kurumların fırsat eşitliği sağladığını düşünmektedir. Bu durum, özel öğretim kurumlarının özellikle yüksek SES grubuna avantaj sağladığı, diğer gruplar için ise sınav sistemindeki eşitsizliğin yeniden üretimine katkı sunduğu anlamına gelmektedir.

Literatürdeki diğer çalışmalar da bu ticarileşme ve eşitsizlik vurgusunu desteklemektedir. Örneğin TÜİK (2022), özel öğretim hizmetlerine erişimin büyük ölçüde ekonomik sermayeye bağlı olduğunu ortaya koyarken; Baştürk ve Doğan (2010), bu kurumların test odaklı yapısının yaratıcı düşünme ve uzun vadeli öğrenmeye zarar verdiğini belirtmiştir. Nitel bulgularda öğrencilerin ve ailelerin de sınav pratiği ve test tekniği gibi kısa vadeli kazanımlara odaklandığı görülmektedir. Ayrıca, Keskin (2012) ve Demirer (2012), özel derslerin bireyselleştirilmiş katkılar sunsa da sınıfsal ayrışmayı derinleştirdiğini ve kamusal eğitimin eşitlikçi yapısını zayıflattığını ifade etmekte; bu bulgular da araştırmada ortaya çıkan eleştirilerle örtüşmektedir.

4.3.4. YKS hazırlık sürecinde başarının belirleyicileri

Bu bölümde, YKS hazırlık sürecinde başarıyı etkileyen temel unsurlar, öğrencilerin ve ailelerin görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Kişisel çaba, ekonomik faktörler, okul türü ve aile desteği, arkadaş çevresi gibi bireysel ve çevresel etkenlerin yanı sıra psikolojik sağlamlık da başarı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Tablo 33. Başarının Belirleyicilerine İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Sınava Hazırlık Stratejileri	Başarının Belirleyicileri	Kişisel çaba ve azim
		Ekonomik faktörler
		Öğrenim görülen okul türü
		Zekâ
		Aile desteği
		Okuma kültürü
		Psikolojik sağlamlık
		Arkadaş çevresi

Öğrenciler arasında en sık ifade edilen faktör "kişisel çaba ve azim" olurken, aileler de bunu sıklıkla dile getirmiştir. "Ekonomik faktörler" öğrenciler ve aileler tarafından sınav başarısında önemli bir etken olarak görülmüştür. Aileler, "zekâ" faktörüne daha fazla vurgu yaparken, öğrenciler bu unsuru daha az sıklıkla ifade etmiştir. Öğrenciler, ayrıca "aile desteği" ve "arkadaş çevresi" gibi sosyal destek unsurlarını vurgularken, aileler bu faktörlere daha az değinmiştir. Bunun dışında, "okuma kültürü" ve "psikolojik sağlamlık" yalnızca aileler tarafından ifade edilmiştir.

Bulgulara göre, sınav başarısı öğrencilerin bireysel çabaları kadar sosyal, ekonomik ve çevresel etkenlerin birleşimiyle şekillenmektedir. Öğrenciler, çalışma disiplini ve azmin

başarının temelini oluşturduğunu belirtirken; aileler, ekonomik imkânların, okul kalitesinin ve aile desteğinin fırsat eşitliği açısından belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede, sınav başarısının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal koşullarla da yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

“Kişisel çaba çok etkili. Ne kadar zeki olursan ol, çalışmazsan başaramazsın” (ÖK20AL).

“Bence ekonomik faktörler etkili. Maddi imkansızlıklar içerisindeki bir insanın test kitaplarını, dersane ücretlerini ve benzeri ücretleri karşılaması mümkün değil” (ÖK8AL).

“İyi bir lisede okumuş olmanın üniversite sınavına girişte bir artısı var. Şöyle, tabii ki A lisesinden daha düşük olan B lisesinden de tıp mühendislik kazanılabiliyor. Ama en çok birkaç öğrenci çıkabiliyor” (ÖK5AL).

“Aile kesinlikle önemli, aile bilinçliyse öğrenciyi kendi hâline bırakmıyor zaten” (ÖE18FL).

“Çevre bence daha çok etkili. Çünkü arkadaşlarını çalışırken görürsen, motive olabilirsin ama çalışmıyorlarken görürsen motivasyon düşüyor biraz. Eğer motivasyonu arttırıyorsa evet” (ÖK20AL).

“Azim, çaba ve doğru yönetim. Sınav yönetiminin doğru olması lazım” (VE2FL).

“Zekâ olmazsa ne kadar çabalarsa çabalasın, belli bir ölçüde yol kat edebilir” (VK5AL).

“İyi bir okulda daha çok öğrencilerin üzerine düştüklerini düşünüyorum bu da fark yaratır, fen liselerinde mesela” (VE3AİHL).

Nitel veriler, öğrenciler ve velilerin sınav başarısını çok boyutlu faktörlerle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bireysel çaba, azim ve düzenli çalışma en sık vurgulanan etkenler arasında yer alırken; ekonomik imkânsızlıkların, kaynaklara erişimi kısıtlayarak fırsat eşitliğini engellediği belirtilmiştir. Katılımcılar, iyi okullarda öğrenim görmenin başarıya katkı sağladığını; aile desteği ve çevresel faktörlerin, özellikle motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Zekânın önemli olduğu kabul edilse

de çabayla desteklenmediğinde sınırlı kalacağı vurgulanmıştır. Bu bulgular, sınav başarısının bireysel olduğu kadar sosyal ve yapısal koşullarla da şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 34. Başarının Belirleyicilerine İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Sınav başarısı büyük ölçüde kişisel çabanın sonucudur.	n	6	33	133	352	219	743	4	0,725
	%	0,81	4,44	17,90	47,38	29,48	100		
Sınav başarısında zekânın önemli bir rolü vardır.	n	20	60	167	326	170	743	3,76	0,963
	%	2,69	8,08	22,48	43,88	22,88	100		
İyi bir üniversite/bölüm kazanmak için iyi bir liseden mezun olmak gerekir.	n	52	176	179	237	99	743	3,21	1,327
	%	7,00	23,69	24,09	31,90	13,32	100		
İyi bir üniversite/bölüm kazanmak için bir yıldan daha fazla hazırlık süreci gerekir.	n	8	93	138	336	168	743	3,76	0,952
	%	1,08	12,52	18,57	45,22	22,61	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 34’te yer alan bulgulara göre, aileler sınav başarısını en çok bireysel çaba, zekâ ve uzun süreli hazırlık gibi kişisel faktörlerle ilişkilendirmektedir. Ailelerin %76,86’sı sınav başarısının büyük ölçüde kişisel çabanın sonucu olduğunu düşünmekte, bu durum çabanın belirleyici rolüne yönelik güçlü bir inancı ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, %67,76’lık bir kesim zekânın da başarıda önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca %67,83 oranında katılımı, iyi bir üniversite ya da bölüm kazanmak için bir yıldan uzun süren bir hazırlık sürecinin gerektiğine inanılmaktadır. Bu bulgular, ailelerin sınav başarısını büyük ölçüde bireysel sorumluluk ve uzun vadeli planlama üzerinden anlamlandırdığını göstermektedir.

Nicel bulgular, ailelerin sınav başarısını büyük ölçüde kişisel çaba ve zekâyı bağladığını göstermektedir. Bu yaklaşım, başarıyı bireysel özelliklerle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. İyi bir lise eğitiminin gerekliliği ise daha az vurgulanmış ve bu konuda görüşler farklılık göstermiştir. Öte yandan, uzun süreli hazırlığın önemi konusunda aileler arasında güçlü bir uzlaşısı vardır. Genel olarak veriler, ailelerin sınav başarısını bireysel emek ve planlı hazırlıkla ilişkilendirdiğini, çevresel faktörlere ise daha sınırlı bir önem atfettiğini göstermektedir. Bu durum, başarıya ilişkin anlamlandırmalarda bireysel ve sistemsel unsurların dengesine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde, sınav başarısında öğrencilerin ve ailelerin hem ortak hem de farklı bakış açılarına sahip olduğu görülmektedir. Her iki grup

da bireysel çabayı başarının en önemli belirleyicisi olarak ifade etmiş ve ekonomik faktörlerin rolünü vurgulamıştır. Aileler, zekâ ve uzun vadeli hazırlık süreci gibi daha sistemsel faktörlere ağırlık verirken, öğrenciler sosyal destek unsurlarına, özellikle aile desteği ve arkadaş çevresine daha fazla odaklanmıştır. Nicel veriler, öğrencilerin bireysel çaba ve ailelerin zekâ gibi unsurlara olan vurgularını destekler niteliktedir. Bu durum, başarıya ilişkin anlamlandırmanın bireysel çaba, sosyal destek ve sistemsel faktörler arasında dengelendiğini ve her iki grubun farklı önceliklerle bu süreci değerlendirdiğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sınav başarısının yalnızca bireysel çabayla değil, sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerin bileşimiyle şekillendiğini göstermektedir. Öğrenciler en çok “kişisel çaba ve azim” unsuruna vurgu yaparken, aileler de bu görüşü büyük ölçüde paylaşmakta; nicel verilere göre ailelerin %76,86’sı sınav başarısının bireysel çabayla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, zekâyâ atfedilen önem özellikle veliler tarafından öne çıkarılmış; öğrenciler ise sosyal destek unsurlarına özellikle aile desteği ve arkadaş çevresine daha fazla vurgu yapmıştır. Ayrıca ekonomik faktörler, okul türü ve psikolojik sağlık gibi çevresel ve bireysel etkenler hem öğrenciler hem aileler tarafından belirleyici görülmektedir.

Bu bulgular, literatürde yer alan çalışmalarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Bourdieu ve Passeron (2015)’un kültürel sermaye yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, aileden aktarılan dil, davranış ve alışkanlıkların sınav başarısına doğrudan yansıdığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “iyi okul”, “bilinçli aile”, “çevresel motivasyon” gibi ifadeleri, eğitim alanında avantaj sağlayan bu sembolik ve kültürel unsurların etkisini doğrular niteliktedir. Nitelikli okullara erişimin daha çok yüksek sosyoekonomik gruplara özgü olması (Ekinci, 2011) ve ailelerin nitelikli lise eğitime verdiği önem (TED, 2010), katılımcı ifadelerinde yer alan “fen liselerinde daha çok ilgileniliyor” gibi görüşlerle desteklenmektedir.

Öte yandan, başarıyı yalnızca bireysel çaba ve zekâ ile açıklayan yaklaşımlar (Turner, 1997; Hayek, 2004), öğrenciler arasında hâlâ güçlü bir biçimde yer bulsa da bu görüşlerin eğitimdeki eşitsizlikleri göz ardı ettiği literatürde sıklıkla eleştirilmektedir. Nicel bulgulara göre aileler büyük oranda bireysel başarıyı ön plana çıkarmakla birlikte

ekonomik yetersizliklerin ve okul türü gibi yapısal etkenlerin başarı üzerindeki etkisi öğrenciler tarafından açık biçimde dile getirilmiştir. Bu durum, başarıya ilişkin anlamlandırmanın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal ve çevresel faktörlerle de iç içe geçtiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları ile literatür büyük ölçüde örtüşmekte; sınav başarısının arkasında yalnızca bireysel motivasyon değil, aynı zamanda sosyal sınıf, kültürel birikim, okul kalitesi ve çevresel destek gibi çok boyutlu faktörlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemi fırsat eşitliği sağlamak yerine, mevcut eşitsizlikleri yeniden üreten bir yapıya dönüşmekte; bu durum da toplumsal hareketlilik için nitelikli ve kapsayıcı eğitim politikalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Atmaca, 2019).

4.3.5. YKS hazırlık sürecinde başarı taktikleri

Bu bölümde, YKS’den istenilen sonuca ulaşamayan öğrencilerin sıkça başvurduğu bir strateji olan “mezuna kalma” olgusu, nitel ve nicel veriler doğrultusunda incelenmiştir.

Tablo 35. Mezuna Kalmaya İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Sınava Hazırlık Stratejileri	Mezuna kalma	Mezuna kalma düşünülebilir.
		Mezuna kalma düşünülmez.
		Uygun buluyorum.
		Uygun bulmuyorum.
		Bu konu konuşulmuyor.

Tablo 35, öğrenciler ve ailelerin mezuna kalma konusuna farklı yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, mezuna kalmayı genel olarak makul bir seçenek olarak değerlendirirken, aileler bu duruma daha temkinli yaklaşmaktadır. Ailelerin bir kısmı mezuna kalmayı desteklemiş, diğer kısmı bu tercihi uygun bulmadığını açıkça ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı aileler bu konunun hiç gündeme gelmediğini belirtmiş, bu da ailelerin tutumunun daha net ve belirgin olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre, öğrenciler mezuna kalmayı eksikleri tamamlama fırsatı olarak görenlerle, bu süreci zaman kaybı ve psikolojik baskı olarak değerlendirenler arasında ikiye ayrılmaktadır. Arkadaşlardan geri kalma endişesi ve belirsizlik, kararsızlığa neden olmaktadır. Aileler ise çocuklarının hedeflerine göre farklı tutumlar sergilemekte; bazıları

bu kararı desteklerken, bazıları gereksiz bir tekrar olarak görmektedir. Mezuna kalma kararı, bireysel motivasyonlar kadar sosyal ve ailevi faktörlerden de etkilenmektedir.

“Mezuna kalmak, hayatın bitmesi demek değil öncelikle. Tekrar hazırlanmak yani aslında belli bir birikiminin içine daha çok birikim koymak diyebilirim. Bence evet. Onun için tekrar girerim yani. Bence alınabilecek bir risk” (ÖK14İHL).

“Mezuna kalmak, hayatından bir yılın eksilmesi. Yani çok mecbur kalmadıkça düşünmem. Çok kötü. Hedefimin çok çok altında kalırsam alınmayacak bir risk değil yani. Seneye de garantisi yok. Bir de psikolojik açıdan çok zorlarlar. Arkadaşların hepsi üniversiteye yerleşmiş. İstemem yani(...)” (ÖE18FL).

“Üniversite sınavına bir yıl daha hazırlanmak demek. Sınav sonucuna bağlı olarak düşünüyorum. Bence bu risk alınabilmeli ama aileme göre alınmaz” (ÖK2İHL).

“Onlar bir an önce herhalde üniversite hayatına atılmak istiyorlar. Çok değişik bir şekilde üniversiteye bakış açıları var yani. Bir gidelim, hemen üniversiteli olalım. Sabırsızlar. Çok sabırsızlar. Bizimki de öyle” (VK4SBL).

“Eğer istediği bir yer varsa, ona ulaşabilecekse, bir yıl mezuna kalması bence mantıklı. Zaten istemediği bir yerde okumasın ki çocuğum” (VE20AL).

“Hiç benim tasvip etmediğim bir şey. Yani liseyi bu sene bitir, öldür. Seneye zamanı bitir, bir sene de boşa gitsin. Ondan sonra bekle artık. Tasvip etmiyorum hocam” (VK8AL).

Tablo 36. Mezuna Kalma ile İlgili Ailelerin Görüşleri

Madde		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Mezuna kalmak, istenilen bölümü kazanmak için alınabilecek bir risktir.	n	14	77	168	344	140	743	3,7	0,9
	%	2	10	23	46	19	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 36’ya göre, ailelerin %65’i mezuna kalmayı öğrencinin hedeflediği üniversite veya bölüme ulaşması açısından kabul edilebilir bir strateji olarak görmektedir. Bu durum, mezuna kalmanın aileler tarafından başarısızlık olarak değil, planlı ve hedef odaklı bir tercih olarak anlamlandırıldığını göstermektedir. Buna karşın, %23’lük bir kesim bu konuda kararsız kalırken, %12’lik bir grup mezuna kalmayı onaylamadığını belirtmiştir.

Bu dağılım, mezuna kalma kararının ekonomik, psikolojik ve belirsizlik gibi faktörlere bağlı olarak aileler arasında farklı biçimlerde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bu verilere göre, mezuna kalma stratejisi aileler nezdinde yaygın biçimde kabul gören ve giderek normalleşen bir seçenek olarak öne çıkmakta, ancak bu tercihin her aile ve öğrenci için aynı anlamı taşımadığı, bireysel koşullar, akademik hedefler, beklentiler ve mevcut imkânlarla bağlı olarak farklı şekillerde yorumlandığı görülmektedir. Bazı aileler bu süreci ikinci bir şans ve potansiyelin yeniden değerlendirilmesi olarak görürken, bazıları için bu durum ek bir mali yük ve belirsizlik kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, mezuna kalma kararı yalnızca öğrencinin akademik istekliliğinin yanında ailenin psikolojik dayanıklılığı, ekonomik olanakları ve yönlendirme kapasitesi gibi çok boyutlu etmenlerle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, mezuna kalma süreci, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda ailevi bir strateji olarak da düşünülmelidir.

Tablo 37. YKS Başarısızlığı Sonrası Ailelerin Alternatif Planları

SES Düzey		Tekrar sınava girmesini sağlarım	Özel üniversitede okuturum	Yurtdışında okuturum	Kararı çocuğuma bırakırım	İş hayatına girmesini sağlarım	Meslek kursuna yazdırırım	Toplam
Alt SES	n	149	9	1	104	21	5	289
	%	51,60%	3,10%	0,30%	36,00%	7,30%	1,70%	100,00%
	Vaka %	20,14%	1,22%	0,30%	0,14%	14,05%	2,84%	
Orta SES	n	133	11	3	97	13	4	261
	%	50,96%	4,21%	1,15%	37,16%	4,98%	1,53%	100,00%
	Vaka %	17,97%	1,49%	0,41%	13,11%	1,76%	0,54%	
Üst SES	n	113	13	5	55	3	1	190
	%	59,47	6,84	2,63	28,95	1,58	0,58	100,00%
	Vaka %	15,27%	1,76%	0,56%	7,43%	0,41%	0,14%	
Toplam	n	395	33	9	256	37	10	740
	%	53,38%	4,46%	1,22%	34,59%	5,00%	1,35%	100,00%

Tablo 37'de, öğrencinin üniversiteye yerleşememesi durumunda ailelerin benimsediği alternatif planların sosyoekonomik statüye göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Tüm SES gruplarında en yaygın tercih, öğrencinin yeniden sınava hazırlanmasıdır; bu oran alt SES'te %51,6, orta SES'te %51,0 ve üst SES'te %59,5'tir. "Çocuğun kararına göre hareket etme" seçeneği alt (%36,0) ve orta (%37,2) SES gruplarında üst SES'e (%28,9) kıyasla daha yüksek oranda tercih edilmiştir. Özel üniversite (%6,8) ve yurtdışında eğitim (%2,6) gibi maddi kaynak gerektiren seçenekler ise daha çok üst SES grubunda öne çıkmaktadır. Buna karşın, alt ve orta SES gruplarında iş hayatına yönlendirme (%7,3 ve

%5,0) ve meslek kursları (%1,7 ve %1,5) gibi üniversite dışı seçeneklere daha fazla başvurulduğu dikkat çekmektedir. Bu veriler, ailenin ekonomik durumu ile eğitim sonrası planlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 37, ailelerin öğrencinin üniversiteye yerleşememesi durumunda benimsedikleri tutumların sosyoekonomik statüye göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Üst SES grubundaki aileler, yeniden sınava hazırlık, özel üniversite veya yurtdışı eğitimi gibi maliyetli seçeneklere daha fazla yönelirken; alt ve orta SES gruplarında bu tür seçenekler daha sınırlı kalmakta, bunun yerine çocuğun kararına saygı duyma ve üniversite dışı alternatiflere (iş hayatı, meslek kursları vb.) yönelme öne çıkmaktadır. Bu bulgular, ekonomik olanakların yükseköğretim stratejilerini belirlediğini ve fırsat eşitliği sorununun devam ettiğini göstermektedir.

Nitel ve nicel veriler birlikte ele alındığında, öğrencilerin mezuna kalmayı çoğunlukla mantıklı ve kabul edilebilir bir strateji olarak gördükleri, ailelerin ise bu duruma daha temkinli ve bölünmüş yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Nitel bulgulara göre bazı öğrenciler, mezuna kalmayı “hedefe ulaşmak için alınan bir risk” olarak görürken; diğerleri bu süreci “psikolojik olarak yıpratıcı ve belirsiz” şeklinde tanımlamaktadır. Sosyal çevreden kopma ve akranlardan geri kalma kaygısı, bu kararı zorlaştırmaktadır. Aileler ise mezuna kalma konusunda destekleyici ya da karşıt iki farklı tutum sergilemekte; bazıları bu konuyu konuşmaktan kaçınmakta, bu da karar alma sürecinde aile etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Yükseköğretime geçiş süreci, yalnızca lise son sınıf öğrencilerini değil, mezun durumdaki geniş bir öğrenci kitlesini de kapsamaktadır. Bu kitlenin büyük kısmını mesleki yeterliliği bulunmayan genel lise mezunları oluşturmakta, bu da üniversiteye girişin onlar için daha kritik bir hale gelmesine neden olmaktadır.

Genel lise mezunlarının mesleki alternatiflerinin sınırlı olması, onları üniversiteye giriş sınavına daha bağımlı kılmakta; bu durum, merkezî sınav sisteminin etkilerini daha da belirginleştirmektedir. Sistemin bu hali hem eğitim süreçlerinde hem de sonuçlarında çeşitli sorunlara yol açmakta ve tartışmalara neden olmaktadır. Bu tablo, daha adil, kapsayıcı ve eşitlikçi bir yükseköğretim geçiş sistemine duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir (Tansel, 2013, s. 11; Erdem, 2014, s. 1; Gündoğar vd., 2007, s. 15).

4.4. Sınava Hazırlık Sürecinde Öğrenciler

Araştırmanın nitel bölümünde “sınava hazırlık sürecinde öğrenciler” temasında “Hazırlık sürecinde karşılaşılan zorluklar”, “Sınav sonrası endişe kaynakları” ve “Sınav hazırlığı ve sosyal yaşam” alt temalarına ulaşılmıştır.

4.4.1. Sınava hazırlık sürecinin öğrencilerin günlük yaşamına yansımaları

Bu bölümde, “Sınava Hazırlık Sürecinde Öğrenciler” teması çerçevesinde, sınavın öğrenciler üzerindeki fiziksel, psikolojik ve sosyal etkileri çok boyutlu biçimde ele alınmıştır. Hazırlık sürecinde yaşanan zorluklar, sınav sonrası kaygılar ve sosyal yaşamda meydana gelen değişimler üzerinden öğrencilerin sınavla şekillenen yaşamları analiz edilmiştir.

Tablo 38. Sınava Hazırlık Sürecinin Öğrencilerin Günlük Yaşamına Yansımalarına İlişkin Öğrencilerin ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar
Sınava hazırlık sürecinde öğrenciler	Hazırlık sürecinde karşılaşılan zorluklar	İçsel baskı
		Sağlık, uyku ve beslenme sorunları
		Aile/Çevre baskısı
		Zaman yönetimi/Zaman baskısı
		Pandemi döneminden kaynaklı sorunlar
		Motivasyon sorunları
		Okul dersleri ve sınavları
		Yetersizlik hissi
		Olumsuz arkadaş etkisi
		Maddi zorluklar
		Okul ile sınava hazırlık kursu arasında kalma
		Sınavın sonucu
	Sınav sonrası endişe kaynakları	Yükseköğrenim sonrası istihdam olanakları
		Gelecek hakkında belirsizlik
		Yükseköğretim maliyetleri
		Yükseköğretime uyum
		Yükseköğretim tercihi
		Hobilerden vazgeçme/ ara verme
	Sınav hazırlığı ve sosyal yaşam	Günlük rutinelere duyulan özlem
		Arkadaşlık ilişkilerinde azalma ve kopma
		İlgi alanlarında kısıtlama
		Gündemden kopma
		Yalnızlık hissi ve sosyal izolasyon
		Sosyal etkinliklerden uzaklaşma/kısıtlanma
		Suçluluk ve vicdan azabı
		Sosyal medya kullanımının azalması
		Sosyal ilişkilerde gerilim

Tablo 38’e göre sınav hazırlık sürecinde öğrencilerin en çok dile getirdiği zorluklar arasında içsel baskı, sağlık, uyku ve beslenme sorunları öne çıkmaktadır. Aileler ise bu konulara daha az değinmiş, daha çok fiziksel ve psikolojik etkiler üzerinde durmuşlardır.

Aile/çevre baskısı öğrenciler tarafından önemli bir sorun olarak belirtilirken, aileler bu durumun farkında değildir ya da daha az önemsemektedir. Zaman yönetimi her iki grup tarafından benzer sıklıkla vurgulanmıştır. Pandemi kaynaklı öğrenme eksiklikleri, motivasyon kaybı ve yetersizlik hissi gibi bireysel sorunlar daha çok öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Öğrenciler, başarıya ulaşma arzusunun ve çevresel beklentilerin kendilerinde stres ve kaygı yarattığını belirtmiş; arkadaş çevresi ve sosyal aktivitelerin dikkatlerini dağıttığını da eklemiştir. Aileler ise çocuklarının sağlık sorunları yaşadığını, kendilerini yeterli hissetmediklerini ve zaman yönetiminde zorlandıklarını gözlemlediklerini aktarmışlardır. Her iki grup da sınav sürecindeki baskı ve kaygının etkilerini yoğun bir şekilde hissetmektedir.

“Ben, aile veya çevre baskısından çok kendi üstüme baskı kuruyorum. Kendi kendime baskı kuruyorum. Yapmam gerektiğine dair. Bu baskının kaynağı yapmak istediklerime ulaşma hırsı. Ailem bana güvendi, benden bir şeyler bekliyor gibi kaygılar” (ÖK26AL).

“Kendim ben şu zamana kadar sürekli uyarıldım, ikaz edildim. İşte ders çalış, ders çalış, ders çalış diye. Hani bu kadar söylendikten sonra eğer o kadar şeye rağmen istediğim yere gelemesem bu bayağı büyük bir sıkıntı. Çünkü hani konuşacaklar” (ÖK4İHL).

“Pandemi döneminin etkileri epey oldu bende. Kimi konuları hiç bilmiyorum halen daha bilmiyorum. Öğrenmek için yoğun çaba sarf ediyorum” (ÖEIAL).

“Motivasyonu belli bir seviyede tutmak her gün aynı şekilde işlemiyor. Yani her gün aynı seviyede tutulamıyor. (...) Biraz daha iç isteklendirme beni zorlayan şey oldu. Çünkü her gün masanın başına oturup aynı şeyi yapmak(...) İnsanı bunaltmaya başlıyor” (ÖK26AL).

“Şekilleri şemaipleri değişiyor, insanlıktan çıkıyorlar. Oturmaktan kilo aldı, rengi mengi soldu. Göz numarası büyüdü. Kilo aldı oturduğu yerde. Uykusuz kalıyor” (VE1FL).

“Kendini yeterli bulmuyor. Daha iyi olabilir diyor. Ama kendisi diyor yani acaba eksiklik kalıyor mu, biraz daha mı olmalı diye. Bunun çoğunda var hocam bu kaygı. Yani hiç kimse ben hazırım, kesin bu işe gidiyorum diyemiyor çocuklar” (VE14SBL).

“Onun tek yapamadığı zamanı kullanabilmek. Zaman ve motivasyon. Çünkü okul ödevlerini yapıp üniversiteye hazırlanma şeyine geçemiyor bir türlü” (VE15MTAL).

“Arkadaşlarınızla siz aynı hedefe yönelmeyince çocukların da o tarafa gitme eylemi doğuyor, kafedir sinemadır, o tür yerler” (VK23AİHL).

Sınav sonrası endişelerde öğrenciler, sınav sonucu, istihdam olanakları ve gelecek belirsizliği gibi konuları daha sık dile getirmiş; ailelerin de sınav sonucu konusunda benzer kaygılar taşıdıkları görüşmüştür. Öğrenciler, sınavda başarısız olma, mezuna kalma, iş bulamama ve üniversite giderleri gibi nedenlerle endişe duymaktadır. Aileler ise çocuklarının bu süreçte yaşadığı baskı ve ekonomik zorluklara dikkat çekmekte, üniversite masrafları ve toplumsal işsizlik gibi konuların motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmektedir.

“Yani sınava gireceğim. Sınavda istediğim sonucu alamayabilirim. Mezuna kalabilirim. Bu tarz durumlar olduğu için korkutucu birazcık” (ÖE23FL).

“Üstelik kazanmakla bitmiyor, mezun olmakla da bitmiyor bence. Asıl ondan sonra başlıyor. İş güç mevzusu endişelendiriyor beni açıkçası” (ÖK8AL).

“Aslında her şey endişelendiriyor. Sınav sonrası da belirsiz birçok şey var” (ÖK34AL).

“İleride ne olacağım? Mühendis olarak mı devam edeceğim yoksa sanayide bir işçi olarak mı çalışacağım? Çok, kafamda tuhaf tuhaf sorular var” (ÖE30MTAL).

“Ekonomik ön göremezlik vesaire gibi şeyler taşıyorum. Devlet de olsa üniversite maliyetli sonuçta. Hele bir de ailenin dışında bir şehirde okursan (...)” (ÖE1AL).

“Hocam üzerindeki baskı, işte derece yapmak istediği için bu. Acaba yapamazsam bu kadar çalıştım, boşa mı gidecek falan” (VE3AİHL).

“Motivasyon sağlayıcı unsurlarda üniversite mezununun işsiz kalması, çoğunluğun veya liyakatsizlik diye nitelendirilen toplumda konuşulan veya yaşanan şeylerden etkilenmeler(...)” (VE14SBL).

“Üniversiteye gitmesi başlı başına bir dert oldu. Yani kazansın mı kazanmasın mı da kaldı şu an. Kazanmasam daha iyi diyor. Çünkü ev tutması ya da yurda göndermesi, şehir dışına gidip gelmesi çok külfet oldu artık” (VE1FL).

Sınav hazırlık süreci, öğrencilerin sosyal yaşamını ciddi biçimde kısıtlamakta ve hem öğrenciler hem de aileler açısından sosyal-duygusal maliyetler doğurmaktadır. Öğrenciler, hobilerinden vazgeçme, arkadaşlık ilişkilerinin zayıflaması ve yalnızlık gibi sosyal kayıpları daha fazla vurgularken; aileler ise çocuklarının sosyal etkinliklerden uzaklaşmasından ve içe kapanmasından endişe duymaktadır. İlgi alanlarının kısıtlanması ve sosyal ilişkilerde yaşanan gerilim, öğrencilerde motivasyon kaybı ve psikolojik yıpranmaya neden olmakta; bu durum sınav sürecinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal maliyetler de barındırdığını göstermektedir.

“Dışarıda oynamayı severdim. Voleyboldur, futboldur, işte o tarz spor diyebileceğim alanları severdim. Bilgisayarla oynamayı severdim. O tarz hobilerimi yapamıyorum çünkü. Onları yapamıyorsun. Bilgisayarı en son bir sene önce açtım” (ÖE13AL).

“En çok kitap okumayı ve film izlemeyi özliyorum” (ÖK2İHL).

“Çok fazla etkilendi yani arkadaşlarımla dışarı çıkmayı biraz azalttım, arkadaşlarımı çok azalttım” (ÖK2İHL).

“Ben günlük tutardım, şu an hem ders çalışıyorum hem kafam yoğun. Normalde yazmayı çok severim ama içimden gelmiyor şimdi. Kitap okumak tamam sınava çok yardımcı bir şey ama ilk başta öncelikle test çözmek” (ÖK8AL).

“Çoğu arkadaşım 6-7 aydır hiç görüşmedim. Telefonla konuşmak(...) Hiç yüz yüze görüşmediğim arkadaşlarım var şu an. Görüşmek çok isterim” (ÖE13AL).

“Yani yüzmeyi... Profesyonel yüzme eğitimi ve dersleri almıştım. Bıraktım bu süreçte” (ÖK2İHL).

“Özgürlüğümü kısıtlıyor sınav süreci. Kendimi çok özgür hissetmiyorum. En çok onu özledim. Yani istediğimi istediğim an yapıyorken de rahat değilim. Bir film çıkıyor mesela, izlemek istiyorum. Gidemiyorum. Gidersem de vicdan yapıyorum” (ÖE24SBL).

“Hobileri vardı. Doğada yürüyüş yapmayı severdi. Ona gidemiyor artık. Kitap okumayı, felsefe kitapları okumayı severdi. Buna çok vakit ayıramıyor” (VE1FL).

Nitel bulgular, sınava hazırlık sürecinin hem öğrenciler hem de aileler açısından çok yönlü zorluklar barındırdığını göstermektedir. Öğrenciler, içsel baskı, motivasyon kaybı ve yalnızlık gibi duygusal sorunları daha yoğun yaşarken; aileler süreci daha çok sosyal hayattan kopuş, fiziksel yorgunluk ve sağlık sorunları üzerinden değerlendirmektedir. Bu farklı bakış açıları, sürecin aile ve öğrenci üzerindeki etkilerinin algılanış ve verilen tepkiler açısından ayrıştığını; tarafların farklı öncelik ve çözüm yollarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 39. Sınava Hazırlık Sürecinin Fiziksel ve Psikolojik Etkileri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Çocuğum sınava hazırlık sürecinde dengesiz beslenmeyi alışkanlık hâline getirdi.	n	13	82	133	316	199	743	3,33	1,332
	%	1,75	11,04	17,9	42,53	26,78	100		
Çocuğum sınava hazırlık sürecinde sağlık problemleri yaşamaya başladı.	n	30	194	147	244	128	743	3,16	1,372
	%	4,04	26,11	19,78	32,84	17,23	100		
Çocuğum sınava hazırlık sürecinde yeterince dinlenemiyor.	n	39	228	165	197	114	743	3,73	1,094
	%	5,25	30,69	22,21	26,51	15,34	100		
Sınav, çocuklarımız üzerinde bir korku kültürü oluşturmaktadır.	n	10	48	105	308	272	743	4,06	0,885
	%	1,35	6,46	14,13	41,45	36,61	100		
Sınav, çocuğumda gelecek endişesi yaratmaktadır.	n	12	48	99	309	275	743	4,06	,905
	%	1,62	6,46	13,32	41,59	37,01	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 39’un bulguları, sınav hazırlık sürecinin öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ailelerin %42,53’ü çocuklarının dengesiz beslenmeye yöneldiğini, %32,84’ü sağlık sorunları yaşamaya başladığını belirtmiştir. Ayrıca %26,51’i öğrencilerin yeterince dinlenemediğini ifade ederken, bu görüşe kesinlikle katılmayanların oranı yalnızca %5,25’te kalmıştır. Bu veriler, sınav sürecinin öğrencilerin yaşam rutinlerini ve genel sağlıklarını ciddi şekilde zorladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 39’a göre sınava hazırlık süreci, öğrenciler üzerinde hem fiziksel hem de psikolojik açıdan ağır bir yük oluşturmaktadır. Dinlenememe, dengesiz beslenme ve sağlık problemleri gibi fiziksel etkilerin yanında; korku kültürü, başarısızlık kaygısı ve gelecek endişesi gibi psikolojik sorunlar da yaygın biçimde yaşanmaktadır. Bu bulgular, sınav sisteminin öğrencilerin bedensel ve ruhsal sağlığı üzerindeki baskısını azaltmaya yönelik bütüncül ve önleyici müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 40. Sınav Sonrası Ailelerin Endişe Kaynakları

Maddeler	n	%	Vaka %
Herhangi bir endişem yok.	69	4,02	9,29
Sınav başarısı	289	16,85	38,90
Yükseköğretim kurumlarının seçimi	138	8,05	18,57
Sınav stresi ve psikolojik sağlık	462	26,94	62,18
Yükseköğrenim sonrası istihdam olanakları	258	15,04	34,72
Yükseköğretim maliyetleri	140	8,16	18,84
Çocuğumun geleceği hakkında belirsizlik	359	20,93	48,32
	1715	100	

Tablo 40’a göre, YKS hazırlık sürecinde ailelerin en yoğun kaygısı %26,94 ile sınav stresi ve psikolojik sağlık üzerinedir. Bunu %20,93 ile çocuğun geleceğine dair belirsizlik ve %16,85 ile sınav başarısı endişesi izlemektedir. Ayrıca %15,04 oranında istihdam olanakları da bir diğer önemli kaygı alanı olarak öne çıkmaktadır. “Herhangi bir endişem yok” yanıtının yalnızca %4,02 oranında kalması, sınav sürecinin aileler üzerinde yaygın ve çok boyutlu bir stres kaynağı olduğunu göstermektedir.

Nicel bulgular, YKS sürecinde sınav stresi ve psikolojik sağlığın hem öğrenciler hem de aileler için temel bir kaygı kaynağı olduğunu göstermektedir. Geleceğe dair belirsizlik, istihdam olanakları, üniversite tercihi ve maliyetlere ilişkin endişeler, sürecin yalnızca sınav başarısıyla sınırlı kalmadığını; öğrencilerin uzun vadeli yaşam planlarıyla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sınav sürecinin çok boyutlu etkilerine karşılık psikososyal destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır.

Tablo 41. Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Ailelerin Görüşleri

Maddeler	n	%	Vaka %
Olumsuz arkadaş etkisi	122	6,62	16,42
Maddi zorluklar	100	5,43	13,46
Okul ile sınava hazırlık kursu arasında kalma	189	10,26	25,44
Motivasyon eksikliği	361	19,60	48,59
Sağlık sorunları	95	5,16	12,79
Okul dersleri ve sınavları	228	12,38	30,69
Sınav kaygısı/baskısı	392	21,28	52,76
Zaman yönetimi	304	16,50	40,92
Uygun çalışma ortamının olmaması	51	2,77	6,86
	1842	100	

Tablo 41’e göre, YKS hazırlık sürecindeki en belirgin engel %21,28 ile "sınav kaygısı/baskısı" olarak öne çıkmakta; bu durum, sürecin en büyük zorluğunun psikolojik baskı olduğunu göstermektedir. Bunu %19,60 ile "motivasyon eksikliği" ve %16,50 ile "zaman yönetimi" izlemiş, öğrencilerin içsel ve planlama kaynaklı sorunlarla karşılaştığı

görülmüştür. "Okul dersleri ve sınavları" %12,38 oranında sistemsel bir engel olarak belirtilirken; "maddi zorluklar" (%5,43) ve "uygun çalışma ortamının olmaması" (%2,77) daha düşük oranlarda dile getirilmiştir. Bu veriler, sınav sürecinde psikolojik ve bireysel etkenlerin, çevresel faktörlere kıyasla daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Nicel bulgular, YKS hazırlık sürecindeki zorlukların özellikle psikolojik baskı ve motivasyon eksikliği etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Sürekli başarı beklentisi, öğrencilerde kaygıyı artırırken içsel motivasyonu zayıflatmakta; buna ek olarak zaman yönetimindeki sorunlar, okul-sınav dengesinin kurulamaması, maddi yetersizlikler ve uygun çalışma ortamının eksikliği süreci daha da zorlaştırmaktadır. Bu zorlukların şiddeti, öğrencinin sosyoekonomik durumu, bireysel özellikleri ve aile desteği gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte; bu da sınav sürecini her birey için değişen düzeyde baskı ve çaba gerektiren bir deneyime dönüştürmektedir.

Tablo 42. Sınava Hazırlık Sürecinin Sosyal Yaşama ve Aile Yaşamına Etkileri ile İlgili Ailelerin Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Çocuğum sınava hazırlık sürecinde bizimle daha az zaman geçirir oldu.	n	13	82	133	316	199	743	3,82	1,013
	%	1,75	11,04	17,9	42,53	26,78	100		
Sınav, çocuğumun sosyal, kültürel, sanatsal faaliyetlere katılmasına engel oluyor.	n	14	89	148	268	224	743	3,81	1,113
	%	1,75	11,04	17,9	42,53	26,78	100		
Sınava hazırlık süreci çocuğumun sosyal çevresini daraltmaktadır.	n	15	124	152	281	171	743	3,63	1,15
	%	2,02	16,69	20,46	37,82	23,01	100		
Bu yıl çocuğumun hayatı ders çalışmaya odaklı hale geldi.	n	18	66	156	315	188	743	3,79	0,995
	%	2,42	8,88	21	42,4	25,3	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 42'deki veriler, YKS hazırlık sürecinin öğrencilerin aile ilişkileri ve sosyal yaşamı üzerinde ciddi kısıtlamalar yarattığını göstermektedir. Ailelerin %69'u çocuklarının kendileriyle daha az vakit geçirdiğini belirtmiş; bu da sınavın aile içi iletişimi zayıflattığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılımı belirgin biçimde azalmış, sosyal çevrenin daraldığına yönelik ifadeler %60'ın üzerinde desteklenmiştir. Yüksek oranlarla dile getirilen bu bulgular, sınav sürecinin yalnızca akademik yönüyle değil, sosyal boyutuyla da öğrencilerin yaşamını şekillendirdiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, YKS hazırlık sürecinin öğrencilerin yalnızca akademik değil, sosyal, psikolojik ve fiziksel yaşamları üzerinde de çok boyutlu olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Aileyle geçirilen zamanın azalması, sosyal ilişkilerin daralması ve günlük yaşam rutinlerinin bozulması gibi durumlar, sınavın öğrenciler üzerinde çok yönlü bir yük oluşturduğunu göstermektedir. Nitel verilerde öğrenciler, içsel baskı, yalnızlık ve geleceğe dair kaygılarla baş etmeye çalıştıklarını belirtirken; aileler, daha çok sağlık sorunları, dinlenememe ve sosyal izolasyon gibi gözlemlenebilir etkileri vurgulamıştır. Bu durum, sınav sürecine ilişkin öğrenci ve aile algılarının farklı boyutlarda şekillendiğini göstermektedir.

Bu bulgular, literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. TED (2005)'in ve Sapançalı (2011)'nin araştırmaları, sınava hazırlanan öğrencilerin boş zaman aktivitelerinden uzaklaştığını ve bunun yaşam kalitelerinde düşüşe neden olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin hobilerinden vazgeçmek zorunda kalmaları, arkadaşlık ilişkilerinde zayıflama yaşamaları ve yalnızlık hissetmeleri gibi durumlar, TED (2010, s. 234)'in belirttiği sosyal becerilerdeki gerileme ve motivasyon kaybı ile doğrudan ilişkilidir. Nitel verilerde sıkça ifade edilen “hobilerden uzaklaşma” ve “gündelik yaşamı erteleme” temaları, Çolak'ın (2006) belirttiği bireysel gelişim ile sınav başarısı arasında oluşan ikilemin öğrencilerde ilerleyen yıllarda travmatik etkiler bırakabileceği görüşünü desteklemektedir. Yine eleyici ve yarışmacı yapısıyla öğrencileri stres ve kaygı yüklü bir sürecin içine çeken, “yıpratıcı” ve “tutarsız” olarak nitelendirilen YKS'nin bireyler üzerinde derin psikolojik etkiler bıraktığı görüşü de bu araştırma bulgularında karşılığını bulmuştur (Çakmak, 2019).

Nitel bulgular da öğrencilerin yaşadığı fiziksel ve psikolojik yükleri somutlaştırmaktadır. Örneğin ailelerin %42,53'ü çocuklarının dengesiz beslenmeye başladığını, %32,84'ü sağlık problemleri yaşadığını ve %41,45'inin sınavın bir korku kültürü oluşturduğunu belirtmiştir. Bu veriler, sınavın öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde ciddi baskılar yarattığını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, sınav sonrası belirsizlik, istihdam kaygısı ve üniversite maliyetleri de hem öğrenciler hem de aileler açısından uzun vadeli endişe kaynakları arasında yer almaktadır. Bu durum, Ergün (2014, s. 29)'ün sınav odaklı sistemin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini sınırlandırarak onları duygusal olarak zayıf bireyler hâline getirdiği yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Bulgular

ayrıca, sınav merkezli sistemin bireylerin sosyal etkileşim ve problem çözme becerilerini olumsuz etkilediğini öne süren Büyüköztürk (2016) ve Güneş (2014)'in görüşlerini de desteklemektedir.

4.5. Sınava Hazırlık Sürecinde Aileler

“Sınava Hazırlık Sürecinde Aileler” teması altında bulgular “Ailelerin Hazırlık Sürecine Etkilerine İlişkin Bulgular” ve “Sınavın Aile Yaşantısına Etkilerine İlişkin Bulgular” şeklinde iki başlıkta incelenmiştir.

4.5.1. Sınava hazırlık sürecinde ailelerin rolüne ilişkin bulgular

Ailelerin sınav hazırlık sürecine etkilerine ilişkin bulgular, “Aile beklentileri”, “Ailenin eğitim ve kariyer durumunun etkisi” ve “Aile katılımı” alt temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, ebeveynlerin sınav başarısına yükledikleri anlam, kendi eğitim ve mesleki geçmişlerinin sürece yansımaları ile çocuklarına yönelik beklenti ve destek biçimleri analiz edilmiştir. Ailelerin sürece katılım düzeyleri ve tutumları da ele alınarak, sınav sürecindeki rolleri ve çocukları üzerindeki etkilerine dair bütüncül bir değerlendirme sunulmuştur.

Tablo 43. Ailelerin Hazırlık Sürecine Etkilerine İlişkin Öğrenci ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar
Sınava hazırlık sürecinde aileler	Aile beklentileri	Ekonomik odaklılık
		Prestij/Statü odaklılık
		Başarı odaklılık
		Gerçekçi yaklaşım
		Değer odaklılık
	Ailenin eğitim ve kariyer durumunun etkisi	"Biz yapamadık, sen yap" anlayışı
		Kendi tecrübelerinden aktarım
		Rol model olma
		Herhangi bir etkisi yok
		Ekonomik destek
	Aile katılımı	Okul yaşantısına ilgi
		Psikolojik destek
		Hazırlık sürecini takip
		Sosyal destek
		Akademik destek
		İlgi/Destek konusunda eleştiriler

Tablo 43'e göre, öğrenciler ailelerinin sınav sürecindeki beklentilerini çoğunlukla başarı, ekonomik kazanç ve prestij odaklı olarak değerlendirmektedir. Ancak bazı aileler daha gerçekçi ve değer temelli yaklaşımlar sergileyerek sürece yönelik destekleyici tutumlar

da geliştirmektedir. Bu durum, aile beklentilerinin öğrenciler üzerinde hem motive edici hem de baskılayıcı etkiler yaratabildiğini göstermektedir.

“Evet, üç kişi çevirsek ikisi size şey der; ailem tıp okumamı istiyor der. Çünkü onların bizim yaşlarımızda olduğu dönemlerde(...) Genel olarak maddi imkanlardan sıkıntı yaşayanlar açısından söyleyeyim. Her zaman bir tıp oku, iyi bir yere gel, kesin maaş” (ÖE23FL).

“Yani böyle benden belirli şeyleri yapmamı istiyorlar. Mesela diyorlar ki bak sen avukat ol, çok iyi yaparsın. Bak işte tıbbı düşünmez misin sağık alanında? Hep böyle belirli noktalardan beni vurmaya çalışırlar” (ÖK16MTAL).

“Ailemin eğitimle ilgili beklentileri şu; şahsen, bana üniversite oku veya okuma demiyorlar. Fakat ne yaparsan yap, en iyisini yap mantalitesi ile yaşıyorum ben. Ailemden böyle geldi. Ne yapıyorsan yap, en iyisini yap” (ÖE17MTAL).

“Babam da polis olmamı çok istiyor. Hani vatana bir faydam olacak ve ben de küçüklükten beri polis olmak istiyorum” (ÖK15MTAL).

“Kendi açımdan değıl yani sadece, kendisi açısından hani elinde bir mesleğı olsun. Bağımlı olmasın. Önemli değıl. Bir mesleğı olsun yani sonuçta” (VE15MTAL).

“...ülkemize de katkısı olmasını istiyorum. Yani yetiştirdiğimiz bir evladın, pırıl pırıl bir gencin her zaman önü açık olaraktan daha iyi nesiller yetiştirmesi için istiyorum. Bir şekilde devam etsin okumaya, daha da üstüne çıksın. Elimizden geldiğı kadar arkasındayız.(...)” (VE2FL).

“Hem gelecekteki bir anne adayı olarak da hem de gelecekte bir insan olarak da onu başarılı görmek beni her zaman tatmin edecek ve memnun olacağıım yani bu durumda” (VK8AL).

Ailenin eğitim ve kariyer geçmişi, öğrencilerin hedef ve tercihlerini şekillendirmede önemli bir rol oynasa da bu etkinin algılanışı öğrenciler ve aileler arasında farklılık göstermektedir. Öğrenciler, ailelerinin gerçekleştiremediğı hayallerin üzerlerinde baskı oluşturduğunu belirtirken; aileler genellikle bu etkiyi sınırlı görmektedir. Özellikle eğitim

düzeyi düşük ailelerde, çocuklar üzerinden telafi eğilimi gözlenmekte; kimi öğrenciler ailelerini rol model alırken, bazıları kararlarını bağımsız olarak vermektedir. Aileler ise kendi deneyimlerini rehberlik amacıyla kullanmakta ve eğitilmiş ebeveynler bu süreçte olumlu katkı sunduklarını düşünmektedir.

“Annem babam, ben okuyamadım, sen oku gibisinden. Cümleler kullanıyorlar” (ÖE21MTAL).

“Annem bizim sürekli hep okumamız için(...) Babam, açıkçası onun o kadar yok. Annem gerçekten biraz da duygusal yaklaşıyor olaya. Kendi yaşantısından örnekler veriyor. Farklı olabilirdi diyor” (ÖK14İHL).

“Üniversite mezunu olmaları benim için bir avantaj diyebilirim. Babamı özellikle bazı konularda örnek alıyorum açıkçası (ÖE18FL).

“Ben ne yapacağımı genel olarak kendim karar verdiğim için çok da umursamıyorum açıkçası. Yani benim yolum belli, evet. Mesleklerinin ya da eğitimlerinin üzerimde bir etkisi olmadı yani” (ÖE22FL).

“Onlar bazı imkanlara ulaşamamışlar ve bizim yapmamızı istiyorlar” (ÖE28MTAL).

“Ben okumadım bu haldeyim sen oku meslek sahibi ol gibi ifadeler kullanıyorlar. Okumadıkları için pişmanlık yaşıyorlar. Aileden kaynaklı şartlardan dolayı okuyamamışlar” (ÖK35MTAL).

“Yani okumaktan başka bir çareniz yok. (...) Ben konuşuyorum. Yani dedim ki daha çok konuştuğumuz için konuşurum. Hani onun geleceğini garantilemek için bir kere zaten okuması şart. İkisine de aynı şekilde empoze ediyorum” (VK22AL).

“Ben karışmıyorum. Genelde hiç şey yapmıyorum. Yani o konuda onunla yönlendirme de yapmadım. Kendi hayatı, biraz daha kendi seçsin. Hani yarın o konuda hani keşke demesin” (VE17AİHL).

“Bizim bir ısrarımız ya da etkimiz(...) Zannetmiyorum. Karar tamamen kendisine ait olacak. Tercih kendisine bırakıyorum” (VK5AL).

“Çünkü ben yeri geldi temizlik yaptım. Yeri geldi tuvaleti yıkadım. Ve eve ne kadar yorgun geldiğimi gördüler. Yeri geldi gece on ikilerde eve geldim. Hani beni görün dedim. Aldığım parayı görün. Hani bu kadar yorgunluğa bu kadarcık para” (VK22AL).

Aile katılımına ilişkin bulgular hem öğrencilerin hem de ailelerin sınav sürecindeki destek biçimlerini benzer şekilde anlamlandırdıklarını göstermektedir. Her iki grup da ekonomik desteği en önemli katkı olarak öne çıkarırken, psikolojik destek ve okul yaşantısına ilgi de vurgulanan diğer unsurlardır. Öğrenciler, ailelerinden gelen kaynak desteği ve moralin süreci kolaylaştırdığını belirtmekte; aileler ise hem maddi hem manevi yönden çocuklarına destek verdiklerini ve bu süreçte bilinçli davranmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Aile katılımı, öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

“Benim ilgili olmalarından kastım şudur, benim yardıma ihtiyacım olur bir konuda. Bir kaynak eksikim olur, ders eksikim olur. Benim ailem her zaman arkamdadır. Sürekli de söylerler bunu açık açık. Sen bir şey lazımsa bize söyle. Biz bunun için buradayız” (ÖK4İHL).

“İlgililer. Ama baskı vermeyecek kadar ilgili. Bence tam olması gereken. Yani ben kendi annemi babamı çok başarılı buluyorum. Ablamı da (...)” (ÖE24SBL).

“Hani ben kendimi kötü hissettiğimde, başaramayacağım, yapamayacağım dediğimde bile aslında babam başaracaksın, hani tabii ki de yapacaksın gibisinden beni sürekli destekler. Onlar da benimle, ben yorulduğum kadar onlar da yoruluyor” (ÖK11AL).

“Hani denemelerden sonra neyin eksik olduğuna vs. denemenin yüzdelerine göre baktığı için o konuda ilgileniyor” (ÖK6AL).

“Evde yemeği de çamaşırı da hizmeti de. Onları yapıyorum. Hiçbir iş yapmıyor sınavdan dolayı. (...) Bizim evde aldığımız kitaplar böyle yığın var. Test kitaplarımız dolu. İster istemez bir mali yükü var. Çok fazla” (VK11AİHL).

“Eğitimin tamamen içindeyim, göbeğimdeyim. Eşimi de sürüklüyoruz. Ben öyle olunca, ben peşine düşünce o da mecburen bizimle birlikte sürükleniyor” (VK6AL).

“İlk çocuğumuzda çok ciddi hatalar yaptığımızı düşünüyorum. O da bugün beni denek olarak kullandınız diye de bize kızıyor. Ama şu an sınav çok az konuşuluyor. Çok tecrübe edindiğimizi düşünüyorum. Psikolojiye yöneldik, öğrendik” (VE14SBL).

Tablo 44. Ailenin Eğitim ve Kariyer Durumunun YKS Sürecine Etkisi

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Ailemizden aldığı kültürel birikim çocuğumuzun sınavda başarılı olmasına fayda sağlayacaktır.	n	23	113	260	267	80	743	3,36	0,94
	%	3,10	15,21	34,99	35,94	10,77	100		
Ailemizin sosyal çevresinin sınava hazırlıkta çocuğumuz için avantaj olacağını düşünüyorum.	n	29	176	253	235	50	743	3,14	0,96
	%	3,90	23,69	34,05	31,63	6,73	100		
Benim gerçekleştiremediğim ideallerimi çocuğumun gerçekleştirmesini istiyorum.	n	73	169	138	203	160	743	3,28	1,68
	%	9,83	22,75	18,57	27,32	21,53	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 44'teki bulgular, ailelerin eğitim ve kariyer geçmişlerinin çocuklarının sınav başarısına dolaylı etkilerini fark ettiklerini göstermektedir. "Ailemizden aldığı kültürel birikim başarılı olmasına fayda sağlar" ifadesine yüksek oranda katılım (%35,94) sağlanırken, sosyal çevrenin etkisi konusunda daha çekimser bir tutum sergilenmiştir. Ayrıca, "Benim gerçekleştiremediğim ideallerimi çocuğum gerçekleştirsin" ifadesi %27,32 oranında desteklenmiştir. Ancak bu görüşe karşı çıkanların oranı da kayda değerdir (%22,75).

Tablo 44 verileri, ailelerin eğitim ve kariyer geçmişlerinin çocuklarının sınav başarısına etkisi konusunda farklı tutumlar sergilediğini göstermektedir. Eğitimli ve mesleki açıdan başarılı ebeveynler, bu durumun çocuklarına örnek oluşturduğunu düşünmekte; bazı aileler bunu motive edici bir faktör olarak görürken, diğerleri bireysel çabanın daha belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 45. Ailelerin Eğitime Katılımına İlişkin Görüşler

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Çocuğumuzun sınavdan iyi bir sonuç alması için ailemizin maddi, manevi tüm imkânlarını seferber ediyoruz.	n	10	34	125	361	213	743	3,99	0,76
	%	1,35	4,576	16,82	48,59	28,67	100		
Ailece sınav sistemini bilir ve değişiklikleri takip ederiz.	n	22	56	200	336	129	743	3,66	0,9
	%	2,96	7,54	26,9	45,2	17,4	100		
Ailece sınav süreci ile ilgili tüm planlama ve kararlarda etkin rol alırız.	n	23	88	213	326	93	743	3,51	0,92
	%	3,1	11,84	28,67	43,88	12,52	100		
Çocuğumun sınav hazırlıklarını takip edecek vakit bulamıyorum.	n	66	341	177	127	32	743	2,62	1,02
	%	8,88	45,9	23,82	17,09	4,31	100		
Ailemizin çocuğumuzun eğitimine verdiği önem sınav hazırlık sürecinde artmıştır.	n	13	92	152	368	118	743	3,65	0,9
	%	1,75	12,4	20,5	49,5	15,9	100		

Tablo 45'teki bulgular, ailelerin YKS sürecine hem maddi hem de manevi düzeyde yoğun biçimde katıldığını göstermektedir. Ailelerin %48,6'sı tüm imkânlarını seferber ettiğini, %45,2'si ise sınav sistemini yakından takip ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, %49,5 oranında "eğitime verilen önem sınav sürecinde artmıştır" ifadesine katılım, sınavın ailelerin eğitim anlayışını da etkilediğini ortaya koymaktadır. Çoğu veli, çocuklarının hazırlık sürecini yakından takip ettiğini belirterek sürece yüksek düzeyde ilgi gösterdiğini ifade etmiştir.

Tablo 45'e göre ailelerin, çocuklarının YKS hazırlık sürecinde hem maddi hem de manevi açıdan güçlü bir destek sunduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte, ailelerin sınav sistemi ve süreçlerine etkin biçimde katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak bazı ailelerin çocuklarının hazırlık sürecini düzenli takip edememesi, çaba ile etkinlik arasında bir dengesizlik olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitime verilen önemin artması ise, sınavın aile dinamikleri üzerindeki olumlu etkilerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilmesi, ailelerin sınava hazırlık sürecindeki etkisinin hem beklentiler hem de katılım düzeyleri açısından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Aileler, bu süreçte çocuklarına yüksek düzeyde ekonomik, psikolojik ve sosyal destek sunmakta; ancak bu destek zaman zaman öğrenciler üzerinde baskı yaratabilmektedir. Nitel bulgular, ailelerin çoğunlukla başarı ve ekonomik kazanç odaklı davrandığını, bazı ebeveynlerin ise kendi gerçekleştiremedikleri hedefleri çocuklarına aktardığını göstermektedir. Nicel veriler bu durumu doğrulamakta; ailelerin büyük bölümünün sürece tüm imkânlarını seferber ederek sürece aktif biçimde katıldığı (%48,6), ancak önemli bir kısmının süreci yeterince takip edemediği (%45,9) görülmektedir.

Araştırma bulguları ile literatür karşılaştırıldığında, ailelerin sınav sürecindeki rolü ve etkilerine ilişkin birçok benzerlik ve bazı dikkat çekici farklılıklar öne çıkmaktadır.

Öncelikle, ailelerin eğitimi bir statü aracı olarak görmesi yönündeki bulgular, literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir. Marginson (2017)'un belirttiği gibi, yükseköğretimin küresel yaygınlaşmasının ardında ekonomik büyümeden çok statü koruma ya da yükseltme motivasyonu yatmaktadır. Nitel verilerde sıkça karşılaşılan "tıp oku", "iyi maaş al" ya da "mesleği olsun" gibi ifadeler, ailelerin çocuklarını prestijli ve güvenceli mesleklere yönlendirme çabasını yansıtmaktadır. Bu durum, Köken (2022) ile Ule ve

diğerlerinin (2015) vurguladığı şekilde, eğitimin birikimsel bilgi ediniminden ziyade toplumsal hareketlilik aracı olarak görüldüğünü doğrular niteliktedir.

Beklentiler konusundaki bulgular da literatürle uyumludur. Öğrencilerin ailelerinden gelen yüksek beklentileri baskılayıcı bulduklarına ilişkin ifadeler, TED (2010) raporundaki verileri desteklemektedir. “Benim yapamadığımı sen yap” anlayışı hem nitel görüşmelerde hem de Tablo 44’te nicel olarak karşılık bulmuştur. Literatürde bu durumun psikolojik baskıya dönüştüğü belirtilirken Şeftalici (2017)’nin araştırmasında da öğrencilerin duygusal yük altında oldukları görülmektedir.

Ailenin eğitim düzeyi ve kültürel sermayesi bağlamında, araştırma verileri ile literatür büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Özellikle Tablo 44’te “aileden alınan kültürel birikimin sınav başarısına katkı sağladığına” dair yüksek katılım oranı (%35,94), Bourdieu’nün kültürel sermaye anlayışıyla örtüşmektedir (Alpman, 2009). Aynı zamanda, Coleman’ın finansal, sosyal ve beşerî sermaye çerçevesi de ailenin destek türleriyle ilişkili olarak açıkça izlenmektedir (Coleman, 1988). Özellikle Tablo 45’te maddi ve manevi kaynakların seferber edilmesi, bu sermaye türlerinin pratiğe nasıl yansıdığını göstermektedir. Ailenin sağladığı maddi ve manevi desteğin önemini (Hamilton vd., 2011, s. 205), ebeveynlerin eğitim düzeyi ve beklentilerinin çocukların eğitimsel ve mesleki başarılarında temel belirleyici olduğunu (Blau ve Duncan, 1967), ebeveynlerin çocuklarına yaptıkları yatırımların ailesel avantaj ve dezavantajların kuşaklar boyunca devam etmesinde önemli etken olduğunu vurgulayan (Becker, 1964; Bourdieu ve Passeron, 2015; Dimaggio, 1982) araştırmalar bu çalışmada ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Bununla birlikte araştırma sonuçları ve ilgili literatür arasında bazı farklılıklar da göze çarpmaktadır. Literatürde özellikle ebeveyn eğitiminin ve sosyal çevrenin etkisi vurgulanırken (Kocaman, 2009; İnce, 2014), araştırma bulgularında sosyal çevrenin etkisinin daha sınırlı görüldüğü dikkat çekmektedir. Tablo 44’te “sosyal çevrenin katkısı” maddesine katılım oranı daha düşük seyretmiştir (%31,63 "katılıyorum"), bu da ailelerin bu faktörü ikincil düzeyde değerlendirdiğini göstermektedir.

Son olarak, aile katılımının çok boyutlu yapısı, araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Literatürde ifade edildiği gibi (Hill vd., 2004; Gölpek, 2011), sınav

sürecine sadece ekonomik değil, psikolojik ve sosyal katılım da söz konusudur. Nitel bulgular, ailelerin hem moral desteği sağladığını hem de günlük yaşamı sınav odaklı yeniden düzenlediğini göstermektedir. Özellikle annelerin ve bazı babaların çocuklarının sınav yükünü hafifletme çabası, literatürdeki çok yönlü aile katılımı tanımıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, literatürdeki yaklaşımları büyük ölçüde doğrulamakta; özellikle statü arayışı, kültürel sermaye aktarımı ve çok boyutlu destek konularında güçlü benzerlikler sunmaktadır. Ancak sosyal çevrenin rolüne dair çekimser tutum ve aile etkisinin öğrenciler üzerindeki algılanan baskıya dönüşme biçimi gibi alanlar, literatürdeki bazı varsayımlarla sınırlı ölçüde örtüşmektedir. Bu durum, aile etkisinin yalnızca yapısal değil, öğrencilerin öznel deneyimlerine göre şekillenen bir dinamik olduğunu da göstermektedir.

4.5.2. Sınav sürecinin aile yaşantısına yansımaları

Bu bölümde, sınava hazırlık sürecinin aile yaşantısına olan etkileri “Sosyal ve ekonomik etkiler” ile “Aile içi iletişime etkileri” alt temaları üzerinden incelenmiştir.

Tablo 46. Sınavın Aile Yaşamına Etkisi Üzerine Öğrenci ve Ailelerin Görüşleri

Tema	Alt temalar	Kodlar
Sınava hazırlık sürecinde aileler	Sosyal ve ekonomik etkiler	Ev rutinlerinde öğrenci merkezli değişiklik
		Maddi harcamalar
		Aile aktivitelerini terk/erteme/değişiklik
		Ailenin içe kapanması
	Aile içi iletişime etkileri	Sınav odaklı iletişim
		Yeterli görülmeyen performans
		Takip edilme
		Sık tekrar eden tavsiye ve telkinler
		Kıyaslanma/Kıyaslama
		Sınav kaynaklı çatışma

Tablo 46, sınav hazırlık sürecinin aile yaşantısı üzerindeki etkilerini sosyal ve ekonomik boyutlar ile iletişim açısından ele almaktadır. Sosyal ve ekonomik etkiler kapsamında, ev içi rutinlerde öğrenciyi merkeze alan değişiklikler öğrenciler ve aileler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Aynı şekilde, maddi harcamalara yönelik ifadeler de her iki grupta dikkat çekmektedir. Aile içi etkinliklerin terk edilmesi, ertelenmesi ya da biçim değiştirmesi de yaygın bir şekilde vurgulanırken, ailenin içine kapanması durumu diğer ifadelerle kıyasla daha az sıklıkla gündeme getirilmiştir.

Öğrenciler, sınav sürecinde ailelerin sessiz bir ortam sağlamak için ev düzenini değiştirdiğini ve sosyal yaşamdan fedakârlık ettiğini belirtmiştir. Misafir kabul edilmemesi, özel çalışma alanlarının oluşturulması gibi önlemler öğrencilerin motivasyonunu artırsa da aile yaşantısında ciddi değişikliklere yol açmaktadır. Aileler ise çocuklarının başarısı için sosyal etkinliklerden uzak durduklarını, sessizliği sağladıklarını ve eğitim harcamaları için maddi imkânlarını zorladıklarını ifade etmiştir. Her iki grup da sınav sürecinin hem sosyal hem ekonomik yaşam üzerinde doğrudan ve yoğun etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

“Sınav kaynaklı, evdeki sessizlik, gürültü kardeşlerim arasındaki(...) Veya işte mesela üç kardeşim aynı masada ders çalışıyor. Ben kendi ayrı odamda ders çalışıyorum ses gürültü açısından. Bir oda bana tahsis edildi yani” (ÖK27MTAL).

“Aileler bazı şeylerden feragat etmek durumunda. Çünkü sonuçta bu yüksek maliyet gerektiren bir şey. İster dershaneye gitmesin, özel ders almasın. Sonuçta dediğim gibi kitap alabiliyor, en azından öğrencinin git geli oluyor, bir şey oluyor” (ÖE12AL).

“Annemin çalışmadığı sürede çok zorlandık. Geçtiğimiz yaz ben işe girdim” (ÖK15MTAL).

“Evet, yani etkiliyor. Mesela şu an özel ders olmuş kaç bin lira. Şimdi ona o kadar fazla bir bütçe ayıracak bir ailede yetişmedim” (ÖK16MTAL).

“Misafir kabulleri tamamen rafa kalktı. Kimseye gitmiyoruz, kimse de gelmiyor” (ÖE24SBL).

“Salonu ona bıraktım. Ben ya mutfakta ya da kendi odamda vakit geçiriyorum. TV izlemiyoruz. Uyku ve yemek saatlerini ona göre ayarlıyoruz” (VK5AL).

“Tatiller, sınavlara göre, çalışmasına göre(...) Bir bayramda bile hani ben gittim mesela hanım gidemedi, onun sınavına yakın olduğu için veya diğer sınavlarla ilgili gidemiyor. Tatiller, şunlar bunlar bir sürü şey ertelendi” (VE17AİHL).

“Sadece o değil biz de hayattan koptuk. Etkilenmesin diye gitmiyoruz, gelmiyoruz, kimseye görüşmüyoruz. Özellikle son dönemlerde. Biliyorsunuz az kaldı” (VK22AL).

Aile içi iletişimde sınav odaklı konuşmalar, öğrenciler ve aileler tarafından sıkça dile getirilmiş; iletişimin büyük ölçüde akademik başarı ekseninde şekillendiği görülmüştür. Öğrenciler, sık tekrar eden tavsiyelerin ve kıyaslamaların baskı yarattığını belirtirken, aileler çocuklarının başarısı için sürece müdahil olduklarını kabul etmektedir. Bu durum, aile desteğinin olumlu katkılar sağlasa da iletişimdeki aşırılığın öğrencilerde stres ve gerilim yaratabildiğini ortaya koymaktadır.

“Vakit daraldıkça sınav daha fazla konuşulur oldu. Daha çok bırakmamam için telkinlerde bulunuyorlar ve bu beni daha çok strese sokuyor. Mesela bazen o kadar çok bunalıyorum ki sınavın konuşulması iyi geliyor, bazen de çok bunaldığım için konuşulması daha da bunaltıyor” (ÖK3SBL).

“Ailem şöyle, çalış diyorlar. Onların sınırı, sonu yok. Çalışmamazlık yapma, boş bırakma diyorlar. Onların dediği o yani. Biraz daha ders çalış” (ÖE10AL).

“Evet takip ediliyorum. Deneme sonuçları benden önce WhatsApp’tan onlara atılıyor.” (ÖK14İHL).

“Ailem de yeterli bulmuyor ama onların güveni bana tam olduğu için bir şekilde başaracağıma inanıyorlar. Belki bu sene, belki bir sonraki sene” (ÖK16MTAL)

“Ben kendisine de söylüyorum. Valla ben az çalışıyorsun diye söylüyorum. O da diyor ki ben kendime göre yeterli çalıştığımı inanıyorum” (VK8AL).

“Tabii tabii bir şeyler dediğimizde çatışma çıkıyor. Tavsiyelerimize çok kapalı. Ama biz de anne baba olarak bir şeyler diyoruz yani. Onun iyiliği için. Doğal olarak bizi eski kafalı görüyor. Onlar Z kuşağı, bizi daha farklı görüyorlar” (VE24FL).

“Yok yeterli değil. Yani diğer çocuklarla kıyaslarsam yeterli değil. Az çalışıyor. Ya kapasitesinin en üstünde çalışıyor ama bu kadar yapabiliyoruz” (VK6 AL).

“Evet ben sürekli takipteyim. Sürekli peşlerindeyim. İkisi de aynı anda sınava gireceği için. Zaten bir ara Okul Aile Birliğindeydim burada. Sürekli öğretmenlerle görüşüyorum” (VK13MTAL).

Tablo 47. Sınava Hazırlık Kursu İçin Yapılan Harcamalar

SES Düzey		0-25.000 TL	25.001-50.000 TL	50.001-75.000 TL	75.001-100.000 TL	100.000 TL'den fazla	Toplam
Alt SES	n	43	44	5	0	0	92
	%	46,7%	47,8%	5,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	Vaka %	49,4%	32,1%	11,9%	0,0%	0,0%	29,7%
Orta SES	n	26	55	15	7	5	108
	%	24,1%	50,9%	13,9%	6,5%	4,6%	100,0%
	Vaka %	29,9%	40,1%	35,7%	23,3%	35,7%	34,8%
Üst SES	n	18	38	22	23	9	110
	%	16,4%	34,5%	20,0%	20,9%	8,2%	100,0%
	Vaka %	20,7%	27,7%	52,4%	76,7%	64,3%	35,5%
Toplam	n	87	137	42	30	14	310
	%	28,1%	44,2%	13,5%	9,7%	4,5%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 47'ye göre, sınava hazırlık kursları için yapılan harcamalar sosyoekonomik statüye (SES) göre belirgin farklılık göstermektedir. Alt SES grubundaki harcamalar büyük ölçüde 0–50.000 TL aralığında yoğunlaşırken (%94,5), üst SES grubunda 50.000 TL üzeri harcamalar daha yaygındır (%49,1). Özellikle 75.000 TL üzeri harcamaların büyük kısmı üst SES grubuna aittir. Orta SES grubu ise çoğunlukla 25.001–50.000 TL aralığında harcama yapmakta olup, diğer aralıklara da dağılmıştır. Bu dağılım, ekonomik kaynakların sınav sürecine yapılan yatırım miktarını doğrudan etkilediğini ve üst SES grubunun çok daha yüksek bütçeler ayırabildiğini göstermektedir.

Tablo, sınava hazırlık kurslarına yapılan harcamaların sosyoekonomik statüye göre belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alt SES grubu düşük harcama aralıklarında yoğunlaşırken, yüksek harcama kalemleri neredeyse tamamen üst SES grubuna aittir. Bu durum, ekonomik imkânların sınav hazırlığı sürecinde belirleyici olduğunu ve eğitimde fırsat eşitsizliğini derinleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 48. Özel Ders İçin Yapılan Harcamalar

SES Düzey		0-25.000 TL	25.001-50.000 TL	50.001-75.000 TL	75.001-100.000 TL	100.000 TL'den fazla	Toplam
Alt SES	n	1	5	2	0	0	8
	%	12,50%	62,50%	25,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Vaka %	3,10%	14,70%	11,80%	0,00%	0,00%	8,10%
Orta SES	n	15	13	7	2	2	39
	%	38,52%	33,33%	17,95%	5,10%	5,10%	100,00%
	Vaka %	46,90%	38,20%	41,20%	22,20%	28,60%	39,40%
Üst SES	n	16	16	8	7	5	52
	%	30,77%	30,77%	15,38%	13,46%	9,62%	100,00%
	Vaka %	50,00%	47,10%	47,10%	77,80%	71,40%	52,50%
Toplam	n	32	34	17	9	7	99
	%	32,30%	34,30%	17,20%	9,10%	7,10%	100,00%
	Vaka %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tablo 48 incelendiğinde, özel ders için yapılan harcamaların sosyoekonomik statüye (SES) göre önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Alt SES grubundaki harcamalar büyük ölçüde 25.000 TL altındayken, bu grupta 75.000 TL üzeri harcama yapan hiç bulunmamaktadır. Orta SES grubu daha çok 0–50.000 TL aralığında yoğunlaşmakta, sınırlı da olsa 75.000 TL üzeri harcamalar da gözlenmektedir. Üst SES grubunda ise özel ders harcamaları daha geniş bir aralığa yayılmakta; özellikle 75.000 TL ve üzerindeki harcamaların büyük çoğunluğu bu gruba aittir. Bu dağılım, ekonomik gücün özel ders olanaklarına erişimde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Veriler, özel derse erişimin güçlü biçimde ekonomik kaynaklarla ilişkili olduğunu net şekilde göstermektedir. Alt SES grubunun özel ders alma oranı oldukça düşüktür ve harcama düzeyleri düşük aralıklarla sınırlıdır. Orta SES grubu belirli ölçüde özel derse erişebilmekte, ancak genellikle orta düzeyde harcama yapabilmektedir. Üst SES grubu ise özel derse hem daha çok başvurmakta hem de en yüksek bütçeleri ayırmaktadır. Bu durum, akademik başarıya yönelik destek araçlarının sosyoekonomik ayrıcalıklara göre dağıldığını ve özel dersin fırsat eşitliği açısından ciddi bir dezavantaj kaynağı oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 49. Sınava Hazırlık Kursu ve Özel Ders Harcamaları Dışındaki Sınava Hazırlık Harcamaları

SES Düzey		0-25.000 TL	25.001- 50.000 TL	50.001- 75.000 TL	75.001- 100.000 TL	100.000 TL'den fazla	Toplam
Alt SES	n	1	5	2	0	0	8
	%	12,50%	62,50%	25,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	Vaka %	3,10%	14,70%	11,80%	0,00%	0,00%	8,10%
Orta SES	n	15	13	7	2	2	39
	%	38,46%	33,33%	17,95%	5,13%	5,13%	100,00%
	Vaka %	46,90%	38,20%	41,20%	22,20%	28,60%	39,40%
Üst SES	n	16	16	8	7	5	52
	%	30,77%	30,77%	15,38%	13,46%	9,62%	100,00%
	Vaka %	50,00%	47,10%	47,10%	77,80%	71,40%	52,50%
Toplam	n	32	34	17	9	7	99
	%	32,30%	34,30%	17,20%	9,10%	7,10%	100,00%
	Vaka %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tablo 49 verileri, özel ders harcamalarının sosyoekonomik statüye (SES) göre belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Alt SES grubundaki harcamalar büyük ölçüde 25.000 TL'nin altında yoğunlaşmakta (%75) ve 75.000 TL üzeri harcama hiç bulunmamaktadır. Orta SES grubu genellikle 0–50.000 TL arasında harcama yaparken, %10 civarında 75.000 TL'yi aşan harcamalar da mevcuttur. Üst SES grubunda ise

harcamalar daha dengeli dağılmış olup, %23,08'i 75.000 TL üzerindedir. Ayrıca 100.000 TL'den fazla harcama yapanların %71,4'ü üst SES grubundandır. Bu veriler, özel ders alımında ekonomik imkânların belirleyici olduğunu ve üst SES grubunun çok daha yüksek tutarlarda harcama yapabildiğini açıkça göstermektedir.

Veriler, üniversite sınav sürecinin yalnızca kurs ve özel derslerle sınırlı kalmadığını, ek maliyetler de doğurduğunu ortaya koymaktadır. Velilerin yaklaşık %60'ı sınava yönelik harcama yaptığını belirtmişse de bu harcamaların çoğu düşük ve orta seviyede kalmıştır. Öte yandan, “hiç harcama yapmadım” veya “hesaplamadım” diyenlerin oranı %48'e yaklaşmakta, bu da özellikle düşük gelirli ailelerin sınırlı kaynak ayırabildiğini ya da bazı harcamaların farkında olmadan yapıldığını göstermektedir. Yüksek düzeyde harcama yapan küçük bir kesim ise ekonomik sermayenin sınav sürecindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır.

Tablo 50. Ailelerin Sınav Sürecine Katılımına ve Yaşantılarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Sınava çocuklarla birlikte ailelerin de girdiğini düşünüyorum.	n	13	79	116	361	174	743	3,81	0,939
	%	1,75	10,63	15,61	48,59	23,42	100		
Hayatımızı/tüm programımızı sınav hazırlıklarına göre planlıyoruz.	n	29	125	180	278	131	743	3,48	1,174
	%	3,90	16,82	24,23	37,42	17,63	100		
Sınav öğrencilerle birlikte aileleri de birbirleriyle yarıştıyorum.	n	37	139	153	264	150	743	3,47	1,328
	%	4,98	18,71	20,59	35,53	20,19	100		
Sınav ailemizin yaşam kalitesini düşürmektedir.	n	40	222	181	202	98	743	3,13	1,299
	%	5,38	29,88	24,36	27,19	13,19	100		
YKS, aile bütçesine mali yük getirmektedir.	n	5	83	156	319	180	743	3,79	0,916
	%	0,67	11,17	21,00	42,93	24,23	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılmıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 50'deki bulgular, YKS hazırlık sürecinin aileler üzerinde hem sosyal hem de ekonomik düzeyde güçlü etkiler yarattığını göstermektedir. “Sınava çocuklarla birlikte ailelerin de girdiğini düşünüyorum” ifadesi %71,01 oranında desteklenmiş ve ortalama 3,81 puanla öne çıkmıştır. Benzer biçimde, “Hayatımızı sınav hazırlıklarına göre planlıyoruz” ve “YKS aile bütçesine mali yük getirmektedir” ifadeleri de yüksek oranda katılımı desteklenmiş (sırasıyla 3,48 ve 3,79 puan), sınav sürecinin gündelik yaşamı ve ekonomik kaynakları ciddi biçimde şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, sınavın yalnızca öğrenciler arasında değil, aileler arasında da bir rekabet ortamı yarattığı yönündeki görüşler (%55,72 destek, ortalama 3,47) dikkat çekicidir. Bu bulgular,

YKS'nin yalnızca bireysel değil, ailevi düzeyde de çok katmanlı etkiler yarattığını göstermektedir.

YKS hazırlık sürecinin yalnızca öğrencileri değil, aileleri de doğrudan etkileyen ekonomik ve sosyal sonuçlar yarattığı görülmektedir. Aileler bu dönemi tüm hane halkının dâhil olduğu, hayatın sınav odaklı biçimde yeniden düzenlendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Özellikle ekonomik maliyetlerin aile bütçesine yük oluşturması ve sınavın aileler arası rekabeti tetiklemesi, sürecin hem bireysel hem de toplumsal baskılarla örülü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, YKS'nin aile dinamikleri üzerinde de belirleyici ve çok katmanlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 51. Sınav Sürecinin Aile İçi İletişime ve Başarıyı Anlamlandırmaya Etkileri

Maddeler		(1) *	(2) *	(3) *	(4) *	(5) *	Toplam	$\bar{x}$	Var
Sınav aile içi iletişimimizi olumsuz etkiliyor.	n	37	199	175	218	114	743	3,23	1,32
	%	4,98	26,80	23,60	29,30	15,32	100		
Çocuğum sınavda başarısız olursa etrafımdaki insanların düşünceleri beni rahatsız eder.	n	168	248	136	120	71	743	2,57	1,596
	f	22,61	33,38	18,3	16,15	9,56	100		
Sınava hazırlık sürecinde çocuğumuz için yaptığımız harcamaların onun üzerinde baskı yarattığını düşünüyorum.	n	74	267	161	183	58	743	2,84	1,29
	%	9,96	35,94	21,67	24,63	7,80	100		
Çocuğum sınavda başarılı olamazsa tüm çabalarımızın boşa gittiğini düşünürüm.	n	152	277	152	111	51	743	2,5	1,372
	f	20,46	37,28	20,46	14,94	6,86	100		
Çocuğumun sınava hazırlanmak için sarf ettiği çabayı yetersiz görüyorum.	n	92	202	205	180	64	743	2,86	1,47
	%	12,40	27,20	27,60	24,20	8,60	100		
Çocuğuma sınava daha çok çalışması için telkinde bulunurum.	n	25	64	125	358	171	743	3,79	1
	%	3,36	8,61	16,83	48,19	23,01	100		

*(1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

Tablo 51'e göre, ailelerin %71,2'si çocuklarına sınava daha çok çalışmaları yönünde telkinde bulunmakta ve bu da ailelerin sürece yönlendirici şekilde katıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, %44,6'sı sınavın aile içi iletişimi olumsuz etkilediğini belirtmiş; yaklaşık üçte biri ise sınav sürecindeki harcamaların baskı yarattığını ifade etmiştir. Ailelerin çoğu sınav başarısızlığının sosyal çevrede nasıl algılanacağı konusunda kaygı duymadığını dile getirmektedir.

Bu verilere göre ailelerin YKS hazırlık sürecine yönelik iletişim ve tutumlarında, sınav sürecinin aile içi dinamikleri olumsuz etkileyerek bir baskı unsuru oluşturduğu görülmektedir. Ailelerin çocuklarının sınav başarısına dair endişeleri daha çok ekonomik koşullar ve sosyal çevre kaynaklıdır. Ayrıca, ailelerin sınava daha fazla çalışmaları yönünde çocuklarına telkinde bulunma eğiliminde oldukları dikkat çekmektedir. Sınav

başarısızlığının sorumluluğunu doğrudan çocuklarına yükleyen ailelerin oranının düşük olması ise, genel olarak destekleyici bir yaklaşım benimsediklerini ancak bu yaklaşımın sınav sürecinin baskısıyla zaman zaman iletişim sorunlarına yol açtığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, YKS hazırlık sürecinin yalnızca öğrencileri değil, aileleri de çok katmanlı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. Nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirildiğinde, sınav sürecinin aile yaşantısında ciddi sosyal ve ekonomik dönüşümlere yol açtığı görülmektedir. Ailelerin günlük rutinleri sınav merkezli yeniden organize edilmekte; misafir kabullerinin sınırlandırılması, tatil planlarının iptali ve ortak yaşam alanlarının sessizliğe göre düzenlenmesi gibi uygulamalar aile içindeki tüm bireyleri doğrudan etkilemektedir. Bu bulgular, Biba (2010)'nın "tüm aile sınava giriyor" biçimindeki ifadesiyle örtüşmekte; TED (2010) ile Demirbilek ve Levent (2019) gibi çalışmalarda da benzer şekilde tanımlanan sınav odaklı yaşam pratikleriyle paralellik göstermektedir.

Araştırmada, sınav sürecinin ekonomik etkileri de dikkat çekicidir. Üst sosyoekonomik statüye (SES) sahip aileler, özel ders ve kurslar için daha yüksek bütçeler ayırabilirken; alt SES grubundaki aileler daha sınırlı kaynaklarla sınava hazırlık yapmaktadır. Özellikle 75.000 TL üzerindeki harcamaların neredeyse tamamının üst SES grubunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, Keskin'in (2012) ve Bülbül'ün (2016) çalışmalarında da vurgulanan sınava hazırlık süreçlerinde ekonomik sermayenin belirleyici etkisini doğrulamaktadır. Ayrıca, Ule ve arkadaşlarına (2015) bulgularıyla uyumlu biçimde, fırsat eşitsizliği ekonomik imkânlarla doğrudan ilişkilidir ve dezavantajlı grupların sınav sürecine eşit koşullarda katılımını engellemektedir. Yine araştırmanın bulguları, sınavlara hazırlık sürecinin, ailelerin önceliklerini değiştirmesine ve maddi yüklerinin artmasına neden olduğunu ortaya koyan araştırmaların bulgularıyla (Aydın, 2008; Demirer, 2011; Kim ve Lee, 2006; Şahin, 1999; Tomul, 2007) örtüşmektedir.

Sınavın aile içi iletişim üzerindeki etkileri, araştırmada dikkat çeken temel temalardan biridir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik telkinleri, deneme sonuçlarını takip etmeleri ve kıyaslamalar yapmaları, iletişimin sınav odaklı bir hale gelmesine yol açmaktadır. Aileler bu davranışları destekleyici olarak değerlendirirken, öğrenciler tarafından baskı ve stres kaynağı olarak görülmektedir. Bu durum, sınavın aile ilişkilerini yalnızca yapısal değil,

duygusal düzeyde de etkilediğini göstermektedir. Literatürde bu boyut sınırlı şekilde ele alınmış olup (Cüceloğlu, 2015, s. 35; Gümüş, 2018), mevcut araştırma bu boşluğu dolduracak nitelikte özgün katkılar sunmaktadır.

Sonuç olarak, bulgular literatürdeki genel eğilimleri desteklerken, sınav sürecinin aile üzerindeki etkilerini daha bütüncül şekilde ortaya koymaktadır. Sınav odaklı yaşam tarzı, artan ekonomik yük ve değişen iletişim biçimleri, sınav sisteminin yalnızca öğrencileri değil, aile yapısını ve dinamiklerini de dönüştürdüğünü göstermektedir.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada YKS hazırlık süreci, öğrenciler ve ailelerin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda sosyolojik bir bakış açısıyla ele alınmış; sürecin bireyler ve aileler üzerindeki çok yönlü etkileri toplumsal bağlam içinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde 32 öğrenci ve 24 veli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, nicel bölümde ise daha geniş eğilimleri belirlemek amacıyla hazırlanan anket formu 743 veliye uygulanmıştır. Bu bölümde, elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin ve ailelerin yükseköğretimi talep nedenlerine, yükseköğretime geçiş sistemine ve uygulanan sınavın yapısal ve işlevsel özelliklerine ilişkin görüşlerine, YKS'ye hazırlık stratejilerine, sürecin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamına etkilerine, ailelerin üstlendiği rollere ve yaşadıkları deneyimlere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma sonuçları öğrenciler ve ailelerin üniversiteye yönelik taleplerinin ağırlıklı olarak ekonomik nedenlere dayandığını göstermektedir. Üniversite hem öğrenciler hem de aileler için istihdam olanakları ve daha iyi yaşam koşulları açısından önemli görülmekte; üniversite eğitimi öğrenciler “meslek edinme” için bir gereklilik, aileler ise ekonomik yatırım olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, eğitimin bireylerin sosyoekonomik konumlarını belirlemede işlevsel bir araç olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Öte yandan, öğrenciler üniversiteyi yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme aracı olarak da görmektedir. “Hayallerinin peşinden gitmek” ve “kendini tanımak” gibi ifadeler bu durumu yansıtmaktadır. Aileler ise üniversiteye daha çok “kariyer”, “gelecek güvencesi” ve “toplumsal saygınlık” üzerinden yaklaşmakta; bu da üniversiteye yüklenen anlamlarda kuşaklar arası farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya göre, toplumsal gerekçeler öğrenciler ve aileler için görece daha az önem taşımaktadır. “Topluma katkı sağlamak” gibi kolektif hedefler sınırlı düzeyde ifade edilirken, bireysel başarı ve statü kazanımı öne çıkmaktadır. Aileler, üniversiteyi

“saygınlık” ve “toplumsal konum yükseltme” aracı olarak görürken, öğrenciler bu beklentilere daha mesafeli yaklaşmaktadır. Bu da üniversitenin toplumsal fayda üretme işlevden çok bireysel motivasyonları ön plana çıkardığını göstermektedir.

Katılımcıların, bireysel talep ve motivasyonlarından ayrı olarak, üniversiteye yükledikleri anlamların çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Kimi üniversiteyi iş hayatına geçişi kolaylaştıran ve bireysel gelişimi destekleyen bir kurum olarak değerlendirirken, kimi de üniversitenin artık iş garantisi sunmadığını ve nitelik kaybına uğradığını belirtmektedir. "Üniversite sayısı arttı ama kalite düştü" ve "diploma işe yaramıyor" gibi ifadeler, yükseköğretime duyulan güvenin zayıfladığını ortaya koymakta; bu durum, ekonomik belirsizlikler ve toplumsal dönüşümlerle birlikte üniversitenin anlamının yeniden sorgulandığını göstermektedir.

Üniversite ve bölüm tercihleri, yalnızca bireysel ilgi ve yeteneklere değil; aynı zamanda aile yönlendirmeleri, ekonomik kaygılar ve sosyal çevrenin etkilerine dayanmaktadır. Öğrenciler, ailelerinin ve çevrelerinin etkisini kabul etmekte, bu durum tercihlerin toplumsal ve kültürel koşullarla da şekillendiğini göstermektedir. Öte yandan, bazı öğrenciler bağımsız karar alma isteğiyle hareket etmekte; bu da bireyselleşme eğiliminin üniversite tercihlerinde giderek güçlendiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın bulguları, Bourdieu’nün yeniden üretim kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, yükseköğretime yönelik taleplerin ve tercihlerin, bireylerin sahip olduğu sermaye türlerine göre biçimlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin ekonomik güvenceden beklentisi ve ailelerin üniversiteyi bir “yatırım” olarak görmesi, Bourdieu’nün ekonomik sermaye kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Ekonomik kaynaklara daha çok sahip olan aileler, çocuklarının geleceğini garanti altına alacak üniversite tercihlerine yönelirken; dezavantajlı gruplar bu süreci daha çok “zorunlu bir çıkış yolu” ya da “sınıf atlama aracı” olarak görmektedir. Böylece yükseköğretim sistemi, sınıfsal konumlara göre farklı beklentiler üretmekte; bu da toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimini hızlandırmaktadır.

Ayrıca ailelerin çocuklarının tercihleri üzerindeki yönlendirici rolü, kültürel sermaye aktarımını görünür kılmaktadır. Aileler, üniversite ve meslek tercihlerini kendi bilgi birikimleri, değer yargıları ve toplumsal konumları doğrultusunda şekillendirerek,

çocuklarının alan seçimlerini dolaylı biçimde belirlemektedir. Bu da üniversitenin bireysel özgürlük alanı olmaktan çok, sınıfsal pratiklerin ve normların yeniden üretildiği bir alan olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin "ilgi ve yetenekleriyle" hareket etmek istediklerini belirtmeleri, ancak aynı zamanda sosyal çevre ve aile baskısı altında karar almaları, habitus ile biçimlenen eğilimlerin tercihleri nasıl etkilediğine işaret etmektedir.

Neoliberal politikaların etkisiyle üniversite, bireysel başarı, rekabet, istihdam ve yatırım odaklı bir yapıya dönüşmüş; bu durum yükseköğretimin toplumsal işlevini geri plana itmiştir. Üniversite artık topluma katkı sağlayan bir kurumdan çok, bireylerin çıkarlarını maksimize etmeye yönelik bir araç olarak görülmektedir. “Diploma=iş” anlayışı, üniversiteyi yalnızca piyasa koşullarında rekabet edebilecek bireyler yetiştiren bir yapı hâline getirmekte, bu da eğitimin kamusal ve toplumsal yönünü zayıflatmaktadır.

Aynı zamanda, üniversiteye yönelik “iş garantisi yok” eleştirisi, neoliberal sistemin bireylere yüklediği beklentilerin gerçeklikte karşılık bulmadığını göstermektedir. Üniversite sayısındaki artış, yükseköğretimde genişlemeyi sağlamakla birlikte nitelik kaygılarını da beraberinde getirmiş; eğitimde kitleselleşme ile fırsat eşitliği arasındaki dengeyi bozmuştur. Genişleyen yükseköğretim sistemi her ne kadar daha fazla bireyi kapsasa da eşit nitelikli imkânlar sunmaması, mevcut toplumsal eşitsizlikleri farklı biçimlerde yeniden üretmektedir. Ortaya çıkan bu tablo, üniversitenin artık daha fazla bireysel rekabetin ve sınıfsal ayrışmanın mekânı hâline geldiğini göstermektedir.

Sınav olgusu ile ilgili araştırma bulguları, yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sisteminin yalnızca bireysel performansla ilgili bir süreç değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği çok yönlü bir yapı olduğunu göstermektedir. Öğrenciler ve aileler, sınav sistemine dair hem olumlu hem de eleştirel tutumlar sergilemiş; bu tutumlar genellikle sahip olunan sosyoekonomik kaynaklara göre farklılaşmıştır.

Sınavın objektifliği, geniş kitlelere erişilebilirliği ve bireysel çabayı öne çıkarması bazı katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiş; özellikle orta düzey sosyoekonomik gruplarda sınav, “adil rekabet” aracı olarak görülmüştür. Bu görüşler, sınavın rasyonel-bürokratik bir seçme aracı olarak algılandığını göstermektedir. Ancak bu olumlu tutumların çoğu zaman sınava alternatif bir tek seçeneğin olmaması nedeniyle

şekillendiği, yani sınavın ideal bir tercih değil, zorunlu bir kabulleniş olduğu da nitel görüşmelerde açıkça ifade edilmiştir.

Bulgular, sınav sistemine yönelik tutumların bireysel tercihlerden çok, sosyoekonomik koşullarla şekillendiğini göstermektedir. Alt gelir gruplarındaki öğrenciler, sınavın fırsat eşitliği sunmadığını; aksine kaynaklara erişim güçlüğü, okul kalitesindeki farklılıklar ve destek eksikliği nedeniyle eşitsizlikleri yeniden ürettiğini vurgulamaktadır. Bu durum, Bourdieu'nün kültürel ve ekonomik sermaye kavramlarıyla uyumludur. Eğitim sistemi, görünürde tarafsız olmakla birlikte, farklı sermaye türlerine sahip bireyler arasında eşitsizlikleri yeniden üretmektedir. Üst gelir grupları sınavı “adil bir yarış” olarak görürken, alt gruplar sistemin adaletsizliğini daha açık biçimde ifade etmektedir. Neoliberal yaklaşımlar bireysel başarıyı ön plana çıkarırken, Bourdieu'nün yeniden üretim kuramı sınavın toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştıran bir mekanizma olarak işlediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sınav sistemi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda ideolojik ve sosyolojik boyutlarıyla da ele alınmalıdır.

Orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki aileler, özel ders, kurs ve bireysel kaynaklara erişim sağlayabildikleri için sınav sisteminde avantajlı konumdadır. Araştırmanın nicel verileri bunu doğrulamaktadır: Üst gelir grubundaki ailelerin çocukları daha fazla özel kurslardan ve özel ders imkanlarından yararlanırken, alt gelir grubundaki öğrenciler çoğunlukla bireysel çalışmaya veya devlet destekli kurslara yönelmektedir. Bu durum, sınavın görünürde tarafsız olan yapısının gerçekte sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştiren bir işleyişe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yükseköğretime geçişte alternatif sistem önerileri üzerine ise araştırma bulguları net bir uzlaşıya işaret etmemektedir. Katılımcıların bir kısmı üniversitelerin kendi sınavlarını yapmasını, bazıları lise bitirme sınavlarının uygulanmasını, bazıları ise lise başarı puanlarının dikkate alınması gerektiğini savunmuş; ancak bu seçeneklerin de adalet sorunlarını tam olarak çözemeyeceği yönünde yaygın bir görüş oluşmuştur. Özellikle düşük gelir grubundan gelen aileler, bu tür uygulamaların torpil, tanıdık ilişkisi ya da okul kalitesi farkları nedeniyle yeni adaletsizlikler doğurabileceğini ifade etmiştir. Bu tablo, eğitim sisteminde sadece teknik değil; daha derin, değer temelli bir dönüşüm ihtiyacına işaret etmektedir.

YKS'nin yapısal özellikleri -rekabet, sıralama, standart test uygulamaları-tüm gruplarda yüksek düzeyde stres yaratmakta; ancak bu stresin etkileri sosyoekonomik düzeye göre farklı biçimlerde hissedilmektedir. Üst gelir grubundaki ailelerde sınavla başa çıkma stratejileri daha çeşitli ve güçlü iken, alt gelir grubu aileler maddi baskılar ve psikolojik yüklerle daha doğrudan yüzleşmektedir. Bu da sınavın bireyler üzerindeki etkisinin yalnızca kişisel değil; toplumsal koşullarla iç içe geçtiğini göstermektedir.

Türkiye'de yükseköğretime geçişte sınavın yarattığı eşitsizlikleri azaltmak amacıyla, tek bir sınav sonucuna dayanmayan, çoklu ölçütleri esas alan bütüncül bir değerlendirme modeli üzerinde çalışılmalıdır. Bu modelde öğrenciler, lise eğitimleri boyunca gösterdikleri akademik başarı, sosyal etkinliklere katılım, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beceriler ile proje temelli çalışmaları üzerinden değerlendirilebilir. Böylece öğrenci potansiyeli daha kapsayıcı biçimde ortaya konabilir.

Ancak bu sistemin adil işlemesi, okullar arası nitelik farklarının azaltılması, öğretmen kalitesinin artırılması ve değerlendirme süreçlerinin şeffaf yürütülmesi ile mümkündür. Aksi halde, not temelli ya da okul başarısına dayalı modeller, güçlü okullara ve yüksek gelirli bölgelere yeni ayrıcalıklar kazandırabilir. Bu nedenle önerilen sistem, merkezi sınavın tamamen kaldırılmasını değil; onu destekleyen, esnek ve çok boyutlu yeterlilikleri tanıyan bir yapının kurulmasını hedeflemelidir. Ayrıca bölgesel kontenjanlar, sosyal destekler ve pozitif ayrımcılık gibi politikalarla dezavantajlı grupların üniversiteye erişimi güçlendirilmelidir. Bu tür önlemler, daha adil ve kapsayıcı bir yükseköğretim sisteminin inşasında temel rol oynayacaktır.

Yükseköğretime geçişte sınava hazırlık stratejileri ile ilgili araştırma bulguları, YYS'ye hazırlık sürecinin yalnızca bireysel tercih ve performanslarla değil, öğrencilerin ve ailelerin sosyoekonomik konumu, okul türleri arasındaki farklar ve eğitim sisteminin yapısal özellikleri ile şekillendiğini ortaya koymaktadır.

YKS hazırlık sürecinde başvuru yöntemlerinden biri olan özel öğretim kurslarına yönelik ilginin arkasında disiplin, bireysel ilgi ve deneme sınavı gibi araçların etkili olduğu düşüncesi yatmaktadır. Bu durum, özellikle kültürel sermaye sahibi ailelerin sınav sürecine yönelik stratejik davranış biçimlerini yansıtmaktadır. Ancak kurslara yönelik bazı eleştiriler de mevcuttur: Çoğunlukla alt gelir grubundaki öğrencilerin tercih ettikleri

DYK gibi devlet destekli kurslar zaman uyumsuzluğu, nitelik sorunları, sınav sistemine tam uyum sağlayamaması gibi nedenlerle eleştirilmekte, bu da sınav hazırlığında kamusal desteğin yetersiz kaldığını göstermektedir.

Özel öğretim kurumlarının sınav sürecindeki rolü, sosyoekonomik sermaye ve fırsat eşitliği bağlamında ikili bir görünüm sergilemektedir. Bu kurumlar, birebir ilgi, kazanım tamamlama ve motivasyon desteği gibi yönlerden katkı sunmakla birlikte; yüksek maliyetleri, adaletsiz erişim imkânları ve eğitimin piyasalaşmasına neden olan yapıları nedeniyle eleştirilmektedir. Ailelerin büyük çoğunluğu bu kurumları sınav başarısı için gerekli görürken, aynı zamanda bu yapıların eğitimi ticarileştirdiğini ve eşitsizliği derinleştirdiğini de ifade etmektedir. Bu çelişkili tutum, neoliberal eğitim politikalarının toplumdaki etkisini yansıtmaktadır: Aileler bir yandan sisteme bağımlı hâle gelirken, diğer yandan eleştirel mesafelerini de korumaya çalışmaktadır.

Okulların sınava hazırlıktaki rolü ise öğrenciler ve aileler tarafından sınırlı ve işlevsiz olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen desteği ve deneme sınavları olumlu görülse de müfredatın sınavla uyumsuzluğu, fiziksel yetersizlikler ve rehberlik hizmetlerindeki eksiklikler dikkat çekmektedir. Nicel veriler, sınavda yer almayan derslere olan ilginin azaldığını ve okulun eğitici işlevinin sınava hazırlık baskısıyla zayıfladığını göstermektedir.

Bulgulara göre sınav sürecinin çoğunlukla okul yaşantısından ayrı düşünüldüğünü, okulun sınava hazırlık sürecini olumsuz etkileyen bir engel olarak görüldüğünü söylemek mümkün olmaktadır. Hazırlık sürecinde okulun bir zaman kaybı olarak değerlendirilmesi, devamsızlıkların artması ve sınav dışı derslerin göz ardı edilmesi; eğitimin toplumsallaştırıcı yönünün ve bütüncül gelişim amacının geri plana itildiğini göstermektedir.

Sınav başarısını etkileyen faktörler arasında bireysel çaba önemli bir yer tutsa da sosyoekonomik koşullar, aile desteği, okul türü ve çevresel faktörler belirleyici rol oynamaktadır. Bu durum, meritokrasi iddiasının gerçeklikten uzak olduğunu; bireysel başarıya atfedilen değerın eşitsiz başlangıç koşullarını göz ardı ettiğini göstermektedir.

Mezuna kalma süreci, sınav sisteminin öğrenciler ve aileler üzerindeki çok yönlü etkilerini görünür kılan bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu kavram, bir yandan öğrencilerin sürece olan bağlılıklarını sürdürdüklerini ifade etme biçimi olarak, diğer yandan ise “kazanamadım” demek yerine mevcut durumu daha kabul edilebilir bir şekilde adlandırma çabası olarak anlam kazanmaktadır. Mezun yılı, bazı öğrenciler için ikinci bir şans ve yeniden deneme fırsatı olarak görülmekte; ancak bu dönemde motivasyon kaybı, ekonomik baskılar ve sosyal izolasyon gibi ciddi sorunlarla da karşılaşmaktadır. Ancak bu süreci her öğrenci eşit imkânlarla sürdürememektedir. Bir yıl daha hazırlanmak isteyen ancak gerekli maddi, sosyal ya da duygusal desteği bulamayan öğrenciler için mezuna kalmak, yüzeyde bireysel bir tercih gibi görünse de gerçekte sınıfsal sermayeye dayalı ve eşitsizliklerle şekillenen stratejik bir karardır.

Bourdieu’nün habitus, alan ve sermaye kavramlarıyla bakıldığında, YKS süreci, öğrencilerin sınava hazırlık yöntemlerini belirlemede yalnızca bireysel tercihlerin değil, aynı zamanda içselleştirilmiş düşünme ve davranma kalıplarının (habitus), içinde bulundukları rekabetçi yapısal alanın (alan) ve sahip oldukları kültürel, ekonomik ve sosyal sermayenin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel çalışmayı mı tercih edeceği, özel ders ya da kurs desteği alıp alamayacağı ya da destekleme ve yetiştirme kurslarına mı yöneleceği gibi stratejik kararlar, sınıfsal konumlarıyla yakından ilişkilidir. Sınav süreci yüzeyde bireysel çabaların sonucu gibi görünmekle birlikte gerçekte öğrencilerin sahip oldukları kaynaklara, aileden devraldıkları habitusa ve içinde bulundukları sosyal çevreye göre şekillenmektedir. Bu nedenle bireysel gibi görünen birçok tercih, aslında toplumsal yapılarla iç içe geçmiş, sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir düzlemde ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan, neoliberal dönüşümün etkisiyle eğitim sistemi giderek daha fazla piyasalaşmakta ve öğrencilerin sınav başarısı, bireysel performans, öz-disiplin ve rekabet gibi neoliberal değerlerle ölçülür hâle gelmektedir. Bu bağlamda, sınav hazırlık süreci bir hizmet piyasasına dönüşmüş; öğrenciler özel okullar, etüt merkezleri, özel dersler ve dijital platformlar üzerinden akademik sermaye edinmeye çalışmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği söylemi geri planda kalırken, bu sistemde başarılı olabilmek büyük ölçüde ekonomik sermaye ile erişilebilen kaynaklara bağlı hâle gelmiştir. Böylece YKS süreci

hem toplumsal eşitsizliklerin sürdüğü hem de bu eşitsizliklerin bireyler tarafından içselleştirildiği bir yeniden üretim alanı olarak işlev görmektedir.

Sınava hazırlık sürecinde öğrenciler teması altında ulaşılan sonuçlar, bu sürecin öğrenciler için yalnızca akademik bir yarış değil; aynı zamanda sosyal yaşamın ve gündelik alışkanlıkların yeniden şekillendiği bir dönem olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular, bu sürecin öğrenciler üzerinde çok yönlü etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin boş zaman etkinliklerinden uzaklaşması, hobilerini terk etmesi ve arkadaş çevresiyle ilişkilerinin zayıflaması dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyalleşme kanallarından uzaklaştığını ve gençliğe özgü deneyimlerin ertelendiğini düşündürmektedir.

Nitel bulgularda ailelerin daha çok çocukları ile ilgili dışsal sonuçlara odaklandıkları görülmektedir. Aileler daha çok yaşanan sağlık sorunlarına, sosyal etkinliklerin azalmasına ve sınav baskısının yarattığı yüke vurgu yapmış olup öğrencilerin yaşadığı bireysel gerilimleri tam anlamıyla fark edemedikleri anlaşılmaktadır. Nicel bulgularda da ailelerin büyük bir kısmının, çocuklarının sınav sürecinde arkadaş ilişkilerinden uzaklaştığını, hobilerini bıraktığını ve aileyle geçirilen zamanın azaldığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum sınavın yalnızca bireysel başarıyı ölçmediğini; aynı zamanda öğrencinin toplumsal ilişkilerini ve aile içindeki etkileşimini de etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Sınav sürecinde öğrencilerde gelecek kaygısının ve başarısızlık korkusunun belirgin hâle geldiği anlaşılmaktadır. Özellikle sınavın yüksek risk taşıdığı algısı, gençler üzerinde sürekli bir kıyas ortamı yaratarak bireyin konumunu sorgulamasına neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmelerine, öz güven eksikliği yaşamalarına ve yalnızlaşmalarına yol açabilmektedir.

Araştırma bulguları genel olarak, sınav temelli sistemin öğrencilerin sosyal katılımını sınırlandırdığını ve toplumsal bütünleşme süreçlerini zayıflattığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sınav yalnızca bir değerlendirme aracı değil; aynı zamanda bireylerin eğitim sürecindeki rollerini ve toplumsal konumlarını belirleyen bir yapı hâline geldiği şeklinde literatürde yer alan eleştirileri doğrulamaktadır.

Bu bağlamda, öğrencilerin sınav odaklı bir yaşam içinde yalnızca başarıya odaklanması, onları çok yönlü gelişimden uzaklaştırmaktadır. Gençlerin kendilerini tanımaları, ne istediklerini keşfetmeleri ve hayata dair anlam arayışları bu süreçte geri planda kalmakta; bu da eğitimin gençler üzerindeki olumlu etkilerini sınırlamaktadır.

Sonuç olarak, sınav süreci öğrencileri yalnızca akademik ölçütlerle değerlendiren bir sistemin içine çekmekte, bireyin sosyal, kültürel ve duygusal gelişimini ikinci plana itmektedir. Eğitim politikalarının bu yönleri gözeterak, öğrencilerin çok boyutlu gelişimini destekleyecek ve onları topluma aktif bireyler olarak kazandıracak biçimde yeniden yapılandırılması önem taşımaktadır.

Sınava hazırlık sürecinde aileler teması altında ulaşılan araştırma sonuçları üniversite sınavına hazırlık sürecinin, sadece öğrencileri değil, aile bireylerinin tamamını etkileyen bir yaşam biçimine dönüştüğünü göstermektedir. Bu süreçte aileler, günlük yaşamlarını sınavın gereklerine göre yeniden düzenlemekte; evin fiziksel ortamından sosyal ilişkilerine kadar pek çok alanda değişikliğe gitmektedir. Öğrenciler, kendilerine özel çalışma alanları hazırlandığını, evin rutinlerinde (yemek saatleri, uyku düzeni gibi) değişiklikler yapıldığını ve tatil ile misafirliklerin sınırlandığını belirtmektedir. Aileler de benzer şekilde sosyal hayatlarını sınava göre planladıklarını ifade etmektedir. Tüm bu değişiklikler, sınavın yalnızca öğrencileri değil, tüm hane yapısını etkileyen dönüştürücü gücünü ortaya koymaktadır.

Bu dönüşüm, yalnızca ev düzeniyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda aile bütçesini de ciddi biçimde etkilemektedir. Dershane, özel ders, kaynak kitap ve ulaşım gibi masraflar nedeniyle özellikle düşük gelirli aileler ağır bir maddi yük altına girmektedir. Veriler, alt gelir grubundaki ailelerin sınava hazırlık için daha düşük harcamalar yaparken; üst gelir grubundakilerin bu süreçte çok daha yüksek bütçeler ayırabildiğini göstermektedir. Ekonomik güç, sınav sürecinde belirleyici bir unsur hâline gelirken, öğrencilerin sahip olduğu olanaklar sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmaktadır. Düşük gelirli aileler bu süreçte daha fazla zorlanmakta, yapılan harcamalar bütçeleri zorlamakta ve aile içi ilişkilerde gerilime yol açmaktadır.

Ailelerin sınava yönelik tutumları, ev içi iletişimi de doğrudan etkilemektedir. Ebeveynler çocuklarını ders çalışmaya teşvik etmekte, bazıları deneme sınavı sonuçlarını yakından

takip etmekte ve zaman zaman kıyaslamalar yapmaktadır. Bu yaklaşımlar, bazı öğrenciler tarafından destekleyici bulunsa da çoğu zaman baskı ve stres kaynağı olarak algılanmakta, motivasyonu düşürmekte ve aile ilişkilerini zedeleyebilmektedir. Sınavın evde sürekli gündem olması, sadece çocuklar üzerinde değil, ebeveynler arasındaki ilişkilerde de gerilim yaratmaktadır. Özellikle sınav dönemine yaklaşıldıkça evde huzursuzluk artmakta, iletişim sınav odaklı hâle gelmekte ve ortak sosyal zamanlar azalmaktadır. Aileler her ne kadar iyi niyetle destek olmaya çalışmakla birlikte kullanılan yöntemlerin her zaman olumlu sonuç vermediği görülmektedir.

Araştırma bulguları, sınav sürecinin yalnızca öğrencileri değil, tüm aileyi etkileyen kapsamlı bir yaşam düzenine dönüştüğünü göstermektedir. Hem ebeveynler hem de öğrenciler tarafından dile getirilen “Sanki bütün aile sınava giriyor” ifadesi, sınavın aile bireylerinin günlük yaşamını, iletişimini ve ekonomik planlamasını ne derece etkilediğini çarpıcı biçimde ortaya koymakta ve sürecin ortak bir mücadeleye dönüştüğünü göstermektedir.

Aileler bu süreçte yalnızca maddi ve manevi destek sunmakla kalmaz; aynı zamanda kendi yaşam deneyimlerini, değerlerini ve toplumsal beklentilerini çocuklarına aktararak sınav sürecine yön verir. Bourdieu’nün kavramsal çerçevesinden bakıldığında, ailelerin tutumları sahip oldukları ya da eksikliğini duydukları kültürel ve sosyal sermaye doğrultusunda şekillenmektedir. Eğitim, bazı aileler için çocuklarının ulaşamadıkları fırsatlara erişme aracı olurken; bazıları için mevcut toplumsal konumun korunması ve aktarımı açısından kritik bir işleve sahiptir. Bu nedenle çocukların sınav başarısı, bireysel bir hedefin ötesinde, ailenin sınıfsal geleceğine yönelik kolektif bir yatırım olarak görülmektedir.

Bu bağlamda, özellikle sınırlı imkânlarla sahip ailelerin gösterdiği fedakârlık dikkat çekicidir. Aileler, geçim zorluklarına rağmen çocuklarının eğitimi için harcamalar yapmakta; kendi ihtiyaçlarından feragat ederek bu sürece tüm kaynaklarını seferber etmektedir. Eğitim, birçok aile için yalnızca bireysel bir kazanım değil; aynı zamanda sosyal saygınlık ve toplumsal onurun bir ifadesidir. Geleneksel değerlerle harmanlanan “çocuğun bir mevki sahibi olması” arzusu, ailelerin sınava yüklediği anlamın temelini oluşturmaktadır. Öğrencinin başarısı, bu nedenle yalnızca bireyin değil, ailenin kimliğini

ve konumunu temsil eden bir sembole dönüşmektedir. Neoliberal sistemin etkisiyle eğitim giderek piyasalaşmakta; bu çabaların başarıya dönüşmesi ise büyük ölçüde ailelerin sahip olduğu sermaye türlerine bağlı hâle gelmektedir. Böylece sınav süreci, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten yapısal bir alan hâline gelmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırma, eğitim kurumunu aile kurumu ile ilişkilendirerek, yükseköğretime geçiş sınavının yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda aileleri de doğrudan etkilediği varsayımına dayanmıştır. Sınav sürecinin aile içi roller, ebeveyn katılımı ve sosyal baskı boyutları ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Ekonomi, siyaset, din ve sağlık gibi diğer toplumsal kurumlar ise kapsam dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak araştırmalarda eğitim kurumunun diğer toplumsal yapılarla ilişkileri de ele alınarak, sınav sistemi daha çok boyutlu bir çerçevede değerlendirilebilir. Eğitim sisteminin toplumsal eşitsizliklerle, siyasal kararlarla ve kültürel dinamiklerle nasıl kesiştiğini inceleyen çalışmalar, sınav olgusunun bireysel deneyimlerin ötesinde, yapısal düzeyde de anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Tezin alan araştırması 2023-2024 öğretim yılında arasında gerçekleştirilmiş olup, bu durum çalışmanın kesitsel bir analiz niteliği taşımasına neden olmuştur. Dolayısıyla elde edilen bulgular, yalnızca bu dönemde geçerli olan sınav sistemi ve eğitim politikaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ancak sınav sisteminin yapısal özellikleri zaman içerisinde çeşitli değişim ve dönüşümlere uğrayabilmektedir. Bu bağlamda, ilerleyen yıllarda yapılacak benzer araştırmalarda hem geçmiş yıllardaki uygulamalarla hem de güncel reformlarla karşılaştırmalı analizler yapılması önerilmektedir. Böylece sınav sisteminin dönüşüm süreci, öğrenci ve aile deneyimleri üzerindeki etkileriyle birlikte daha dinamik bir biçimde değerlendirilebilir. Ayrıca bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, sınav sistemine yönelik anlamlandırmaların zaman içinde nasıl evrildiğini, toplumsal koşullar ve eğitim politikalarıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koyarak literatüre daha derinlikli katkılar sunabilir.

Tezin alan araştırması yalnızca Sakarya ili, Adapazarı ilçesinde yürütülmüştür. Bu durum, elde edilen bulguların belirli bir sosyo-kültürel ve ekonomik bağlamla sınırlı kalmasına neden olmuştur. Gelecekte benzer araştırmalar yürütecek olan araştırmacılar, veri toplama sürecini farklı coğrafi bölgelere yayarak daha karşılaştırmalı bir yaklaşım benimseyebilirler. Özellikle Batı Anadolu, İç Anadolu ve Doğu Anadolu gibi üç temel bölge üzerinden yapılacak karşılaştırmalı alan uygulamaları, sınav sürecine ve yükseköğretime geçiş sistemine dair farklı toplumsal kesimlerin anlamlandırma biçimlerini ortaya koymak açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Bu tür bölgesel çeşitlilik, yalnızca mekânsal değil; aynı zamanda kültürel, ekonomik ve pedagojik farklılıkların da analizine olanak tanıyarak, daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılabilir.

Benzer şekilde, her ne kadar tez kapsamında uluslararası kaynaklara ve karşılaştırmalı verilere yer verilmiş olsa da yurt dışında farklı ülkelerde gerçekleştirilecek alan araştırmalarıyla bu tezin bulguları daha doğrudan biçimde kıyaslanabilir. Böyle bir karşılaştırmalı yaklaşım, sınav sistemi, yükseköğretime geçiş süreçleri ve ailelerin bu süreçlerdeki rollerine ilişkin kültürel ve yapısal farklılıkların daha görünür hale gelmesini sağlayacaktır. Ayrıca farklı eğitim sistemlerinin öğrenci ve aileler üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ele almak, bu konunun yalnızca ulusal bağlamda değil, aynı zamanda küresel ölçekte de tartışılmasına olanak tanır. Bu tür çalışmalar, yükseköğretime geçişe ilişkin sorunların evrensel ve yerel yönlerini ayırt etme imkânı sunarak literatüre uluslararası düzeyde katkı sağlayabilir.

Bu tez, yorumsamacı bir bakış açısıyla tasarlanmış ve nitel araştırma tekniklerinin ön planda olduğu bir yaklaşımla yürütülmüştür. Katılımcıların sınav sürecine, yükseköğretime geçiş ve aile ilişkilerine dair anlamlandırma biçimlerini derinlemesine analiz etmek amacıyla yorumsamacı yaklaşımlara ağırlık verilmiştir. Benzer bir konu, daha betimleyici bir yaklaşımla, pozitivist paradigma çerçevesinde nicel araştırma teknikleri kullanılarak da ele alınabilir. Böylelikle geniş örneklem gruplarına uygulanan ölçekler, anketler veya istatistiksel modellemeler yoluyla, sınav sürecine ilişkin eğilimler, tutumlar ve yapısal etkenler daha genel düzeyde ölçülebilir.

Gerek bu araştırmanın bulguları gerekse literatürdeki pek çok çalışma, sınav merkezli yapının öğretim süreçlerini sınırladığını, sosyal ve kültürel etkinlikleri geri plana ittiğini ve öğretmenlerin rolünü yalnızca akademik başarı üzerinden tanımladığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sınava odaklı eğitim görmesi, okulun çok yönlü işlevlerini zayıflatmakta ve öğrenmeyle yaşam arasındaki bağı koparmaktadır. Bu doğrultuda, YKS süreci eğitim kurumlarındaki dönüşümler açısından da değerlendirilebilir. Aynı araştırma, öğretmen ve yöneticilerin katılımıyla yürütülerek sınav sisteminin okullardaki yansımaları, öğretim süreçlerine etkisi ve pedagojik iklimdeki değişimleri çok yönlü biçimde ortaya koyabilir. Böylece sınavın kurumsal düzeydeki etkileri daha kapsamlı biçimde analiz edilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, eğitim süreçlerinin entegrasyonu ve sistem bütünlüğü ile ilgili birtakım çalışmaların gerektiğini ortaya koymaktadır. Ortaöğretim müfredatının, yükseköğretime geçiş sınavının içerikleriyle daha uyumlu hâle getirilmesi, öğrencilerin okul derslerini ikinci planda bırakma eğilimini azaltacak ve sınava hazırlık sürecinde örgün eğitimin işlevini güçlendirecektir. Bu uyum sayesinde, öğrenciler okul içi öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanabilir, böylece dersane ve özel kurslara duyulan ihtiyaç da kısmen azalabilir.

Ayrıca kademeler arası geçişlerde rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin mesleki ve akademik gelişimlerini destekleyici bir adım olacaktır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde bireysel yetenek ve ilgi alanlarını dikkate alan sistematik rehberlik uygulamaları, kariyer planlamasının erken yaşlardan itibaren yapılmasını mümkün kılacaktır. Bu ise, öğrencilerin yükseköğretim tercihlerinde daha bilinçli, hedef odaklı ve gerçekçi kararlar almalarına katkı sağlayabilir.

Elde edilen bulgular üniversite eğitiminin değerinin azalma eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle üniversitelerin yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar olarak değil, aynı zamanda bireylerin sosyal, kültürel ve mesleki gelişimlerine katkı sunan çok yönlü yapılar olarak yeniden konumlandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, üniversitelerin sosyal sorumluluk projeleri, kültürel etkinlikler, öğrenci toplulukları ve uluslararası değişim programları gibi alanlardaki faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması, üniversite eğitiminin niteliğine yönelik olumsuz anlamlandırmaların

önüne geçilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Üniversite yaşamının sosyal boyutunun güçlendirilmesi, öğrencilerin kurumsal aidiyetlerini artırarak üniversiteyi sadece bir diploma alma aracı olarak değil, çok yönlü gelişimin bir parçası olarak görmelerini sağlamayabilir.

Ayrıca, staj ve mesleki deneyim fırsatlarının artırılması da üniversite eğitiminin niteliğini ve işlevselliğini destekleyecektir. Öğrencilerin gerçek iş ortamlarını deneyimlemesi hem meslek bilinci kazanmalarına hem de daha isabetli bölüm ve kariyer tercihleri yapmalarına katkı sunacaktır. Bu kapsamda lise düzeyinde meslek tanıtım günleri, üniversitelerde uygulamalı staj programlarının yaygınlaştırılması ve sektörle iş birliklerinin güçlendirilmesi önem arz etmektedir.

Ailelerin sınav sürecindeki rolü ve destek mekanizmaları ile ilgili olarak sınava hazırlık sürecinin yalnızca öğrencileri değil, aileleri de doğrudan etkileyen, çok yönlü bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, ailelerin bu süreci daha sağlıklı ve bilinçli bir şekilde yürütebilmeleri için rehberlik hizmetlerinin kapsamı ve erişilebilirliği artırılmalıdır. Özellikle ailelere yönelik bilgilendirme oturumları, seminerler ve psikolojik danışmanlık destekleri; çocuklarının üzerindeki baskıyı azaltmaları, kıyaslamacı ve performans odaklı tutumlardan uzak durmaları konusunda farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bu tür rehberlik faaliyetleri, aynı zamanda ailelerin çocuklarının bireysel ilgi alanlarını, yeteneklerini ve öğrenme stillerini daha iyi tanımalarına yardımcı olacak; böylece öğrencilerin gerçekçi ve kişiselleştirilmiş hedefler doğrultusunda yönlendirilmeleri mümkün hâle gelecektir. Ailelerin sınav sürecine bilinçli ve destekleyici biçimde katılımı, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını artırarak başarıya giden süreci olumlu yönde etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Adapazari. (ty). *Ekonomi*. 4 Eylül 2023 tarihinde <https://www.adapazari.bel.tr/idet/75/167/ekonomi> adresinden alındı.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2020). Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri. A. Bayar (Ed), *Eğitime giriş* içinde (s. 103-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçiğit, U. ve Özcan-Tok, E. (2020). *Türkiye bilim raporu*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023. doi:10.17240/aibuefd.2020..-589261
- Akgündüz, M. (2014). Eğitimde reform değil, devrim şart: Dershaneleri kapatmak. K. İnal ve N. Baykal (Ed), *Kamusal eğitime tehdit: Dershaneler* içinde (s. 360-378). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aksoy, H. H. (2005, Aralık). Küresel kapitalizmin kamusal eğitime etkileri. 2-3. 8 Eylül 2023 tarihinde <https://elestirelpedagoji.org/> adresinden alındı.
- Ali, M. S. ve Jalal, H. (2018). Higher Education as a Predictor of Employment: The World of Work. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), s. 79-90. 14 Şubat 2022 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209685.pdf> adresinden alındı.
- Alpman, P. S. (2009). *Toplumsal sınıflar ve eğitim*. (Yayın No: 234869). [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A.Tumertekin, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.

- Altunışık, R. (2023). Örneklem ve örnekleme süreci. R. Altunışık, H. Boz, A. E. Gegez, E. Koç, Ü. Sığrı ve E. Yıldız (Ed), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* içinde (s. 129-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Amutuhaire, T. (2023). Improving access and equity in East African higher education through internationalization. *In FIRE: Forum for International Research in Education*, 8(1), 22-39. 12 Ekim 2024 tarihinde <https://fire-ojs-ttu.tdl.org/fire/article/view/339> adresinden alındı.
- Analı, K. C. ve Şahin, K. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414. 24 Aralık 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1235341> adresinden alındı.
- Anlı, Ö. F. (2015). Eleştirel düşünme ve merkezi çoktan seçmeli sınav sistemi. 77-81. 9 Ağustos 2023 tarihinde <https://elestirelpedagoji.org/> adresinden alındı.
- Apple, M. W. (1998). Education and new hegemonic blocs: Doing policy the ‘right’ way. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), 181-202.
- Arcidiacono, P., Hotz, V. ve Kang, S. (2012). Modeling college major choices using elicited measures of expectations and counterfactuals. *Journal of Econometrics*, 166(1), 3-16. doi:10.1016/j.jeconom.2011.06.002
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası: Yükseköğretime geçişi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51. 09 Ekim 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219282> adresinden alındı.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 23-49. 05 Kasım 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23751/253048> adresinden alındı.

- Ateş, Ö. T. (2020). Yükseköğretime erişim: Yükseköğretimde sosyal adalet ve fırsat eşitliği. G. A. Başkan ve N. Cemaloğlu (Ed), *Yükseköğretim üzerine düşünmek* içinde (s. 188-222). Ankara: Ankara Pegem Akademi.
- Atherton, G. (2021). *ASEM national equity policies in higher education 2021*. Asia-Europe Foundation (ASEF). 21 Aralık 2024 tarihinde https://asef.org/wp-content/uploads/2022/04/211029_ASEM-Equity-Policy-Report-V2.pdf adresinden alındı.
- Atherton, G., Dumangane, C. ve Whitty, G. (2016). *Charting equity in higher education: Drawing the global access map*. London: Pearson.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. doi:10.12984/egged.363268
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin, kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. (Yayın No:548573). [Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eskişehir] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Aydın, D. Y. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri*. (Yayın No: 530854) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Aydın, S. (2008). Orta ve yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme sistemi: Bir öneri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-8. 17 Eylül 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/237129428_Orta_ve_Yuksekogretim_Kurumlarına_Ogrenci_Secme_Sistemi_Bir_Oneri adresinden alındı.
- Ayeni, O. O. ve Eden , C. (2024). Equity and access in higher education: Legal perspectives and management strategies. *International Journal of Science and Research Archive*, 11(2), 199–206. doi:10.30574/ijrsra.2024.11.2.0391
- Aykaç, K. (2018). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankra: Doğu Batı Yayınları.

- Aysel, İ. (2015). *Kırsal yaşamda eğitim sorunları (Muğla örneği)* . (Yayın No: 426266)
[Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2013). *Kapatılma veya dönüştürülme ayrımında dershaneler*. Ankara: Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi (ASEM).
- Bagde, S., Eppe , D. ve Taylor, L. (2016). Does affirmative action work? Caste, gender, college quality, and academic success in India. *American Economic Review*, 106(6), 1495-1521. doi:10.1257/aer.20140783
- Bağcı, E. (2018). Eğitim düzeyinin işsizlik üzerindeki etkisi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştırması. *Finans, Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 348-358. doi:10.29106/fesa.377318
- Bakioğlu, M. (2023). *Sınavların gölgesinde eğitim sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Bakış, O. (2015). Türkiye’de eğitimin bireysel getirisi: 1988-2008. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 601, 71-77. 12 Kasım 2023 tarihinde https://ref.sabanciuniv.edu/sites/ref.sabanciuniv.edu/files/2021-04/ozanbakis_not_0.pdf adresinden alındı.
- Baldwin, G. ve James, R. (2010). Access and equity in higher education. D. Levinson, P. Cookson ve A. Sadovnik (Ed), *International encyclopedia of education* içinde (s. 334-340). Amsterdam: Elsevier.
- Ballantine, J. H., Hammack, F. ve Stuber, J. (2017). *The sociology of education*. New York: Routledge.
- Barber, M., Donnelly , K. ve Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead*. The Institute of Public Policy Research. 2 Mart 2024 tarihinde <https://www.ippr.org/articles/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead> adresinden alındı.
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education, Total quality care*. Buckingham: SRHE ve Open University Press.

- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32. 09 Ocak 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77493> adresinden alındı.
- Başaran, S. T. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı modeli önerisi*. Ankara:MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştürk, R. (2005). Öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 135-157. 25 Ağustos 2022 tarihinde <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936492.pdf> adresinden alındı.
- Bayar, A. (2020). Eğitimin tarihsel temelleri. A. Bayar (Ed), *Eğime giriş* içinde (s. 41-47). Ankara: Pegem Yayınları.
- Baykal, A. (2005). Üniversiteye giriş sistemi. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. 10 Ağustos 2022 tarihinde <https://eski.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/uluslararasi-yuksekogrenim-konferansi.pdf> adresinden alındı.
- Bayoh, I., Irwin, E. ve Haab, T. (2006). Determinants of residential location choice: How important are local public goods In attracting homeowners to central city locations. *Journal Of Regional Science*, 46(1), 97-120. doi:10.1111/j.0022-4146.2006.00434.x
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Benjamin, A. S. ve Pashler, H. (2015). The value of standardized testing: A perspective from cognitive psychology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 13-23. doi:10.1177/2372732215601116
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. New York: Routledge.
- Biba, S. Ş. (2010). *Ortaöğretime geçişte uygulanan SBS'lerin ailelerin sosyal yaşantısına etkileri ve ailelerin bu sınavlara ilişkin duygu ve düşünceleri* (. Yayın No: 278059). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Bishop, J. (1997). The effect of national standard and curriculum-based exams on achievement. *American Economic Review*, 87(2), 206-264. 02 Eylül 2023 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/2950928> adresinden alındı.
- Blau, P. ve Duncan, D. O. (1967). *The American occupational structure*. New York: Wiley.
- Blazer, C. (2011). Unintended consequences of high-stakes testing. *Information Capsule*(1008), 1-22. 09 Eylül 2023 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED536512> adresinden alındı.
- Boratav, K. (1999). Bir kürselleşme eleştirisi. *Türk İş Yıllığı*, 29-38.
- Bourdieu, P. (1994). *Pratik Nedenler*. (H. Tufan, Çev.) İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. S. J. Ball (Ed), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* içinde (s. 15-29). New York: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (2014). *Ayırım*. (A. G. D. F. Şannan, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Devlet Üzerine* . (Ç. Sümer, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (2014). *Varisler* . (L. Ünsaldı, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.

- Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (2015). *Yeniden üretim:Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* . (L. Ünsaldı, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2014). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* . (N. Ökten, Çev.) İstanbul: İleşim Yayınları.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. New York: Routledge.
- Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: Devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309-329. 06 Ekim 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/287160> adresinden alındı.
- Bozgedik, A. (2017). *Eğitimde yeni bir model olan temel lise öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. (Yayın No: 471207). [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Brennan, J. ve Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *High Educ*, 56, 287-302. doi:10.1007/s10734-008-9127-3
- Brown, P., Reay, D. ve Vincent, C. (2013). Education and social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 637–643. doi:10.1080/01425692.2013.826414
- Brown, R. (2018). *Knowledge education and cultural change (This edition first published in 2018)*. New York: Routledge.
- Brubaker, R. (2007). Klasik teoriyi yeniden düşünmek: Pierre Bourdie'nün sosyolojik yaklaşımı. H. Erbaş, E. Yüce ve Ö. B. Ağtaş (Ed), *Fark kimlik sınıfı* içinde (s. 217-260). İstanbul: Eos Yayınları.
- Buldur, S. ve Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 1-16. doi:10.24106/kefdergi.2546

- Bulut, K. ve Coşkun, H. (2018). Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(8), 159-185. doi:10.23863/kalem.2018.99
- Burke, P. J. ve Lumb, M. (2024). *Equaity in higher education*. New York: Routledge. doi:10.4324/9781003257165
- Buyruk, H. (2009). Yükseköğretime geçiş sorunsalı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 69-88. 25 Aralık 2023 tarihinde https://www.academia.edu/45590893/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretme_Ge%C3%A7i%C5%9F_Sorunsal%C4%B1_The_Problematic_of_Access_to_Higher_Education_in_Turkey adresinden alındı.
- Buys, N. ve Burnsnall, S. (2007). Establishing university–community partnerships: Processes and benefits. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 73-86. doi:10.1080/13600800601175797
- Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime erişimin belirleyicileri olarak sosyoekonomik durum ve okul türü. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 303-333. doi:10.15390/EB.2020.8755
- Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye’de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, s. 67-73. 09 Ağustos 2023 tarihinde <https://elestirelpedagoji.org/> adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. 11 Kasım 2023 tarihinde alemacademy.org/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/MXT2L44R7L8HB5U6/2016-kalemueibd-11-kissayisi-makale-001-11.pdf adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Kardeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callender, C., Locke, W. ve Marginson, S. (2022). *Changing higher education for a changing world*. London: Bloomsbury Academic.

- Calvin, A. (2000). Use of standardized tests in admissions in postsecondary institutions of higher education. *Psychology, Public Policy and Law*, 6(1), 20-32. doi:10.1037//1076-8971.6.1.20
- Can, E. (2010). *Türk eğitim sisteminde merkezi sınavların yeri*. 20 Mart 2022 tarihinde https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122786 adresinden alındı.
- Caner, A. ve Ökten, Ç. (2013). Higher education in Turkey: Subsidizing the rich or the poor? *Eğitim Ekonomisi Dergisi*, 35, 75-92. doi:10.1016/j.econedurev.2013.03.007
- Cătălin, P. C. (2021). Family and Education. *International conference on education and education of social sciences* (s. 511-515). Romania: Proceedings of INTCESS. doi:10.51508/intcess.2021154
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. Cambridge: MA: Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjsf6vm
- Cemaloğlu, N. (2018). *Eğitimin pin kodu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits of completing a college degree. *JEPPA*, 6(5), 1-41. 5 Ağustos 2023 tarihinde https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5veq=Understanding+the+purpose+of+higher+education%3A+An+analysis+of+the+economic+and+social+benefits+of+completing+a+college+degree&btnG=#d=gs_citvet=1752610650954&veu=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ARXf_WO4xU6gJ%3 adresinden alındı.
- Chankseliani, M., Gorgodzeb, S., Janashiac, S. ve Kurakbayevd, K. (2020). Rural disadvantage in the context of centralised university admissions: a multiple case study of Georgia and Kazakhstan. *British Association for International and Comparative Education*, 50(7), 1-12. doi:10.1080/03057925.2020.1761294

- Chiu, M. M. (2013). Family structure and education. J. Ainsworth (Ed), *Sociology of education* içinde (s. 570-575). California: SAGE Publications.
- Cho, E. Y.-N. ve Chan, T. (2019). Children's wellbeing in a high-stakes testing environment: The case of Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 109(104694), 1-11. doi:10.1016/j.childyouth.2019.104694
- Chunlin, Y. (2005). Direct enrollments at twenty-two colleges and universities test society's confidence. *Chinese Education ve Society*, 38(4), 70-76. doi:10.1080/10611932.2005.11031711
- Cirit, H. ve Günay, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 143-151. 29 Mayıs 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/940716> adresinden alındı.
- Clancy, P. ve Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154. doi:10.1111/j.1468-2273.2007.00343.x
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (K. E.Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), 95-120. 29 Aralık 2022 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/2780243> adresinden alındı.
- Collins, R., Cottom, T. M. ve Stevens, M. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press. 11 Mayıs 2024 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/10.7312/coll19234> adresinden alındı.
- Conrade, G. ve Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29-35. doi:10.1080/00049530108255119

- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği*. (Yayın No: 376378) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Crawford, C., Gregg, P., Macmillan, L., Vignoles, A. ve Wyness, G. (2016). Higher education, career opportunities, and intergenerational inequality. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 553–575. doi:10.1093/oxrep/grw030
- Creamer, E. G. (2022). *Advancing grounded theory with mixed methods*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları; nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Ç. M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. P. (2020). *Karma yöntem araştırmaları*. (Y. Dede ve S. Demir, Çev.) Ankara: Anı Yayınları.
- Crouse, J. ve Trusheim, D. (1988). *The case against the SAT*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cüceloğlu, D. (2015). *Başarıya götüren aile: Sınav döneminde ana babalık*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakmak, M. İ. (2019). *Lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına yönelik algıları bağlamında psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayın No: 579209). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni>.
- Çalık, H. (2002). *Özel okullar ve eğitimde kalite sempozyumu*. Antalya: Özel Okullar Derneği.

- Çam, O. ve Erçelebi, H. (1996). Aile ve eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 60-64. 15 Ekim 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11142/133286> adresinden alındı.
- Çam, T. (2006). *Küreselleşme ve eğitim: 1980 sonrası neoliberal eğitim politikalarının Türk eğitim sistemine etkisi*. (Yayın No: 205238). [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2009). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75. doi:10.7596/taksad.v3i3.329
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi:10.16986/HUJE.2018040672
- Çetin, O. U. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 75-93. 05 Mayıs 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408069> adresinden alındı.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. doi:10.14687/ijhs.v11i2.2914
- Çokgezen, M. ve Altun, T. (2018). Üniversitelerin bölge ekonomisine katkısı ve “her ile bir üniversite” politikası: Türkiye’ye ilişkin çalışmalar üzerinden kısa bir değerlendirme. M. Karagül, L. G. Kaya ve O. Songur (Ed), *Bölgesel kalkınma ve bölge bilimi üzerine yazılar içinde* (s. 307-319). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri*;

Bursa örneği. (Yayın No: 187792). [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

Davies, S. ve Guppy, N. (2018). *Educational sociology*. Oxford: Oxford University Press.

Değer, F. (2024). Eğitim ve sağlık etkileşimine sosyolojik bakış. N. Oktik ve F. Değer (Ed), *Küreselleşme sürecinde eğitim ve toplum içinde* (s. 11-123). Ankara: Pegem Akademi.

Değirmencioğlu, S. M. (2008). Türkiye’de yükseköğretim mezunları ve eğitimde fırsat eşitliği. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 47-66. 30 Ocak 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211036> adresinden alındı.

Demirbilek, M. ve Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 57–79. doi:10.15285/ma

Demirer, D. K. (2011). *Eğitimde paradigma değişimi: Gölge eğitim.* (Yayın No: 291293). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186. 09 Temmuz 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ct/issue/71769/1154992> adresinden alındı.

Dereli, Z. (2019). *Dijital yerliler: Yeni nesil eğitim modeli.* İstanbul: Hümanist Yayınları.

Dikeçligil, F. B. (2012). Aileye dair kabullerin ezber bozumu. *Muhafazakar Düşünce*, 7(31), 21-52. 09 Ekim 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/999191> adresinden alındı.

Dil, K. (2010). *Bir ayrıştırma pratiği olarak orta öğretim: Mamak örneği.* (Yayın: 274451). [Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

- Dimaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 74(2), 189-201. doi:10.2307/2094962
- Dinç, E. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17), 397-420. doi:10.14520/adyusbd.761
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Yaşantısal perspektiften eğitimde kademeler arası geçiş. *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (s. 409-429). Antalya: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Dinçer, E. M., Yılmaz, P. K. ve Ekşi, H. (2023). *Fenomeneoloji*. İstanbul: Edam.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112. 12 Kasım 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57132> adresinden alındı.
- Dom, V. (2019). I Pursue Higher Education for Reasons: Exploring the Demand for Higher Education in Cambodia. *European Educational Research Journal*, 4(2), 314-324. doi:10.20448/804.4.2.314.324
- Domina, T. (2019). Editors' Introduction. T. Domina, B. G. Gibbs, L. Nunn ve A. Penner (Ed), *Education and Society* içinde (s. 1-3). California: University of California Press.
- Durazzi, N. (2013). *Things we know and don't know about the wider benefits of higher education: A review of the recent literature*. Department for Business, Innovation and Skills. doi:10.13140/RG.2.1.1200.0806
- Eccles, J. S. ve Harold, R. (2016). Family involvement in children's and adolescents' schooling. A. Booth ve J. F. Dunn (Ed), *Family-school links* içinde (s. 3-33). NewYork: Routledge.

- Edwards, D., Coates, H. ve Friedman, T. (2012). A survey of international practice in university admissions testing. *Higher Education Management and Policy*, 24(1), 1-18. 09 Şubat 2022 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ976728> adresinden alındı.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-296. 24 Kasım 2022 tarihinde <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=9652veioM=Papervepreview=trueveisViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden alındı.
- Elwick, J. (2021). *Making a grade victorian examinations and the rise of standardized testing*. Toronto: University Of Toronto Press.
- Epstein, J. (1986). Parent involvement: Implications for limited-English-proficient students. S. Dudgeon (Ed), *Issues of parent involvement and literacy* içinde (s. 187-203). Dublin: Trinity College.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15(1-2), 99-126. doi:10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. ve Sanders, M. (2002). Family, school, and community partnerships. M. H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting volume 5: Practical issues in parenting* içinde (s. 407-37). Mahwah: Erlbaum.
- Ercan, F. (1999). Neo-liberal eğitim politikalarının anatomisi için alternatif bir çerçeve. *Toplum ve Hekim*, 14(4), 251-261. 15 Ocak 2022 tarihinde https://www.belgelik.dr.tr/ToplumHekim/kayit_goster.php?Id=1413 adresinden alındı.
- Erdem, A. R. (2014). Yükseköğretime geçişin kritiği. *Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 849-895). Antalya: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

- Erdoğan, A. (2014). Türkiye'de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1-17. 15 Ekim 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61483/918034> adresinden alındı.
- ERG. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. Eğitim Raporu Girişimi. 09 Kasım 2024 tarihinde https://egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiye-E%C4%9Fitim-Sisteminde-E%C5%9Fitlik-ve-Akademik-Ba%C5%9Far-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu-ve-Analiz.pdf adresinden alındı.
- Erkılıç, T. A. (2022). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkut, E. (2016). *Eğitim sistemimizin tümörü: Çoktan seçmeli sınav*. 06 Eylül 2022 tarihinde <https://erhanerkut.com/analiz/egitim-sistemimizin-tumoru-coktan-secmeli-sinav/> adresinden alındı.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 148-157. 28 Ekim 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/597286> adresinden alındı.
- Eurydice. (2024). *Finland*. 30 Aralık 2024 tarihinde <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> adresinden alındı.
- Fadhil, I. ve Sabic-El-Rayes, A. (2021). Providing equity of access to higher education in Indonesia: A policy evaluation. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education*, 3(1), 57-75. doi:10.23917/ijolae.v3i1.10376
- Feinstein, L., Budge, D., Vorhaus, J. S. ve Duckworth, K. (2008). *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education. 25 Eylül 2023 tarihinde <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10003177> adresinden alındı.

- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researchhe*, 16(7), 16-21. doi:10.3102/0013189X016007016
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2023). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. H. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Furlong, A. ve Cartmel, F. (2009). *Higher education and social justice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Furstenberg, F. F. ve Kaplan, S. (2004). Social Capital and the Family. J. Scott, J. Treas ve M. Richards (Ed), *The Blackwell Companion to the Sociology of Families* içinde (s. 219-232). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179-183. doi:10.5961/jhes.2013.074
- genctercih. (2023). *MTOK Nedir?* 06 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.genctercih.com/Mtok.aspx> adresinden alındı.
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*, (s. 219-240). İstanbul.
- Genç, Y. ve Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal İçerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler*, 8(1), 263-393. 11 Haziran 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17744> adresinden alındı.
- Giardili, S. (2018). *University quotas and peers' achievement (No. 854). Working Paper*. Queen Mary University of London. 07 Ekim 2024 tarihinde <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/184805/1/wp854.pdf> adresinden alındı.
- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st century*. Eric. 19 Mayıs 2024 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED453721> adresinden alındı.

- Gibbs, G. F. (2013). Understanding social equity in australian universities as a wicked problem. *Joint AARE Conference*. Adelaide: Australian Association for Research in Educaition. 01 Eylül 2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603245.pdf> adresinden alındı.
- Gittins, D. (2011). *Aile sorgulanıyor*. (T. Erdem, Çev.) İstanbul: Pencere Yayınları.
- Gök, F. (1999). *75 yılda insan yetiştirme eğitim ve devlet*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gökçe, B. (2019). *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve toplumsal kurumlar*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Göker, E. (2010). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? G. Çeğin, E. Göker , A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed), *Ocak ve Zanaat* içinde (s. 277-302). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Göktaş, Y. (2008). Yükseköğretimin sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerileri I: Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi. *Liberal Düşünce Dergisi*(52), 141-156. 12 Eylül 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48195/609939> adresinden alındı.
- Gölpek, F. (2011). Yükseköğretimin getirileri ve etkinlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 77-95. 12 Eylül 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2703/35690> adresinden alındı.
- Grant, C. A. (2004). Oppression, privilege, and high-stakes testing. *Multicultural Perspectives*, 6(1), 3-11. doi:10.1207/S15327892mcp0601_2
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. doi:10.3102/01623737011003255
- Grenfell, M. ve. (2005). The Need for an Epistemological 'Break. M. ve. Grenfell (Ed), *Bourdieu and education: Acts of practical theory* içinde (s. 1-27). London: Routledge.

- Gül, S. S. (2020). Eğitim sosyolojisinin konusu alanı ve sınırlılıkları. M. Avcı (Ed), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 25-44). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Gül, S., Kıran, Ö. ve Nasirsi, H. (2016). Ortaöğretim (Lise) öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve yeni Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin öğrenci devamsızlıkları üzerindeki etkileri (Atakum İlçesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 925-933. doi:10.17719/jisr.20164420161
- Gülcan, M. G. (2021). *Avrupa Birliği ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülfidan, Ş. (2024). Eğitim küreselleşme ve siyaset. N. Oktik ve F. Değer (Ed), *Küreselleşme sürecinde eğitim ve toplum* içinde (s. 13-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, A. (2018). Türk eğitim sisteminin sınavla imtihanı. *İlke Politika Notu 5*. İlim Kültür Eğitim Derneği. 18 Mayıs 2023 tarihinde https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turk_egitim_sisteminin_sinavlarla_imtihani.pdf adresinden alındı.
- Günay, D. ve Gür, B. (2009). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. *Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi*. İstanbul: Atılım Üniversitesi.
- Gündoğar, D., Gül , S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçici, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 14-27. 12 Kasım 2024 tarihinde <https://jag.journalagent.com/z4/vi.asp?pdire=KPD-26895> adresinden alındı.
- Gündüz, M. (2014). Eski Çağ'da eğitim. M. Şişman (Ed), *Eğitim Tarihi* içinde (s. 2-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No:2011.
- Güneş, F. (2014). *Eğitim sistemi ile sınav sistemi arasındaki savaşlar*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA Yayınları.
- Gür, B. S. ve Özoğlu, M. (2015). Türkiye’de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim. A. Gümüş (Ed), *Türkiye’de eğitim politikaları* içinde (s. 299-321). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* Ankara: SETA Yayınları.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüztürk, O. ve Kıncal, R. (2018). Türkiyede yükseköğretime geçiş sürecinin analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 33-54. doi:10.29329/mjer.2018.147.3
- Gürgen, B. (2023). *Türkiye eğitim sistemi: Foucault'nun iktidar teknikleri bağlamında bir inceleme*. (Yayn No: 820231). [Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eskişehir] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Halliday, J. (2019). Eğitimde değerlendirme. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr ve C. McCarthy (Ed), *Eğitim felsefi* içinde (s. 363-377). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamilton, L., Werum, R., Steelman, L. C. ve Powell, B. (2011). Changing family, changing education. M. T. Hallinan (Ed), *Frontiers in sociology of education* içinde (s. 205-223). Indiana: Springer.
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321. doi:10.3386/w14633
- Haralambos, M. ve Holborn, M. (2014). *Sociology: Themes and perspective*. London: HarperCollins Publishers.

- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi*. (A. Onacak, Çev.) İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Hatakenaka, S. (2005). Japon yükseköğretim politikası. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. 03 Eylül 2023 tarihinde <https://eski.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/uluslararasi-yuksekgrenim-konferansi.pdf> adresinden alındı.
- Hatakenaka, S. (2007). *Turkey – higher education policy study*. World Bank Report No. 39674 - TU. 01 Haziran 2022 tarihinde <https://documents1.worldbank.org/curated/en/593321468122074842/pdf/396740TR0Highe1white0cover01PUBLIC1.pdf?> adresinden alındı.
- Haunberger, S. ve Hadjar, A. (2022). Why are male students less likely to opt for social science courses? A theory-driven analysis. *International Social Work*, 65(1), 17-34. doi:10.1177/0020872819884982
- Helms, R. (2008). *University admissions: Practices and procedures worldwide*. The World Bank. doi:10.6017/ihe.2009.54.8410
- Henderson-King, D. ve Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*(9), 195-221. doi:10.1007/s11218-006-0006-4
- Hill, D. (2006). Educational perversion and global neoliberalism. E. W. Ross ve R. Gibson (Ed), *Neoliberalism and education reform* içinde (s. 107-144). Cresskill: Hampton Press.
- Hill, K., Hoffman, D. ve Rex, T. (2005). *The value of higher education: Individual and societal benefits*. Arizona State University. Tempe, AZ, USA: William Seidman Research Institute. 12 Aralık 2024 tarihinde <https://ccpr.wpcarey.asu.edu/sites/g/files/litvpz1326/files/edvalue10-05.pdf> adresinden alındı.

- Hill, N. E., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J. ve Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491 – 1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Hunt, C. (2011). *National strategy for higher education to 2030*. Dublin: Department of Education and Skills. 23 Ağustos 2022 tarihinde <https://hea.ie/assets/uploads/2017/06/National-Strategy-for-Higher-Education-2030.pdf> adresinden alındı.
- Hurn, C. J. (2018). *Eğitim sosyolojisi: Okulun imkan ve sınırları*. (A. Kaysılı ve A. Soylu, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Hursh, D. (2007). Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493-518. doi:10.3102/0002831207306764
- İlhan, M. ve Kinay, İ. (2018). Merkezi sınavlara ilişkin öğretmen inançları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. S. Dinçer (Ed), *Değişen dünyada eğitim içinde* (s. 95-112). Ankara: Pegem Akademi.
- İnal, K. (2013). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksi*, s. 265-287. 9 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.praksis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf> adresinden alındı.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması*. (Yayın No: 357371). [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi; Eskişehir] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. Anadolu Üniversitesi.
- Işığışık, Ö. (2019). Temel sosyal politika sorunları. A. Tokul ve Y. Alper (Ed), *Sosyal politika içinde* (s. 113-154). Bursa:Dora Yayınları.

- Işık, E. (2008). Eğitimin sosyolojisi ve Eğitimin psikolojisi. Y. Yıldırım (Ed), *Sosyoloji yazıları* içinde (s. 235-259). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Jonbekov, D. (2019). The diploma disease in Central Asia: students' views about purpose of university education in Kazakhstan and Tajikistan. *Studies in Higher Education* , 45(6), 1183-1196. doi:10.1080/03075079.2019.1628199
- Jones, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 65-86. doi:10.1300/ J370v23n02_05c
- Jones, G. M., Jones, B. ve Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Lanham: Littlefield Publishers.
- Junor, S. ve Usher, A. (2004). *The price of knowledge 2004: Access and student finance in Canada*. Canada Millennium Scholarship Foundation. 06 08, 2024 tarihinde https://library.carleton.ca/sites/default/files/find/data/surveys/pdf_files/Price-of-Knowledge_2nd-edition_2003-11_book_en.pdf adresinden alındı.
- Kahveci, H. (2017). *Neoliberal bireyciliğin öğrencilere yansımaları* . (Yayın No: 481740). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kamanzi, P. C., Goastellec, G. ve Pelletier, L. (2021). Mass university and social inclusion: The paradoxical effect of public policies. *Social Inclusion*, 9(3), 32–43. doi:10.17645/si.v9i3.4165
- Karabacak, K. (2010). *Abant izzet baysal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü seviye belirleme sınavları'nın eğitimde ortaya çıkardığı açmazlar*. (Yayın No: 263448). [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Karen, A., Rasmussen, A. ve Ydesen, C. (2013). Standardized testing. J. Ainsworth (Ed), *Sociology of education* içinde (s. 736-739). California: SAGE Publications.

- Karp, S. (2002). Let them eat tests: Bush bill opens a new era in federal education policy. *The Radical Teacher*, 16(4), 23-26. 4 Ağustos 2023 tarihinde <https://rethinkingschools.org/articles/let-them-eat-tests/> adresinden alındı.
- Kartal, A. (2018). *Fen lisesinde okuyan öğrenciler ile ailelerinin sosyo-kültürel yapılarının incelenmesi*. (Yayın: 497241). [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kartal, S. (2020). Türkiye’de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(9), 1-18. 12 Ağustos 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1261783> adresinden alındı.
- Kaya, S. K. (2023). *Building socially just higher education institutions in stratified systems: Obstacles in access and institutional actions for mitigating inequalities*. (Yayın No: 792335). [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezM>.
- Kelecioğlu, H. (2004). Üniversiteye girişte iki aşamalı sınavda uygulanmış olan Öğrenci Seçme Sınavı puanları ile Öğrenci Yerleştirme Sınavı puanları arasındaki ilişkiler. *Eğilim ve Bilim*, 29(133), 60-70. 19 Aralık 2022 tarihinde https://www.academia.edu/87913024/%C3%9Cniversiteye_Giri%C5%9Fte_%C4%B0ki_A%C5%9Famal%C4%B1_S%C4%B1navda_Uygulanm%C4%B1%C5%9F_Olan_%C3%96%C4%9Frenci_Se%C3%A7me_S%C4%B1nav%C4%B1_Puanlar%C4%B1_ile_%C3%96%C4%9Frenci_Yerle%C5%9Firme_S%C4%B1nav%C4%B1_Puanlar% adresinden alındı.
- Kennett, D. J., Reed , M. ve Lam, D. (2011). The importance of directly asking students about their reasons for attending. *Issues in Educational Research*, 21(1), 65-75. 1 Mart 2024 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ920837> adresinden alındı.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(3), 289-310. 5 Ağustos 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4745/65122> adresinden alındı.

- Kılıç, Y. (2013). *Türkiye’de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma*. (Yayın No: 342468). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kim, S. ve Lee, J.-H. (2006). Changing facets of Korean higher education: market competition. *Higher Education*(52), 557–587. doi:10.1007/s10734-005-1044-0
- Kinchele, L. J. (2018). *Eleştirel Pedagoji*. (K. İnal, Çev.) İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- King, J. ve Ritchie, C. (2013). *The benefits of higher education participation for individuals and society: Key findings and reports "The Quadrants"*. Department for Business, Innovation and Skills. 8 Haziran 2023 tarihinde <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ba5fee5274a7318b9004a/bis-13-1268-benefits-of-higher-education-participation-the-quadrants.pdf> adresinden alındı.
- Kızıldaş, U. (2018). *Eğitimde iktisadî rasyonalite: Yükseköğretime geçiş sınavları üzerinden bir çözümleme*. (Yayın No: 494187). [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği*. (Yayın No: 308704). [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezM>.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E. ve Akçıl, M. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin gözüyle eğitime ve yükseköğretime bir bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 120-141. 2 Mart 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/638766> adresinden alındı.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kolanchery, G. (2015). Tests ve examinations: Perfect way of measurement? *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 3(3), 17-22. doi:10.13140/RG.2.1.2133.6408

- Korkmaz, G. (2022). Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bütüncül bir model önerisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 996-1014. doi:10.37217/tebd.1173547
- Korkut-Owen, F., Kepir, D., Özdemir , S., Ulaş , Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151. doi:10.17860/efd.87701
- Kozol, J. (1992). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Harper Perennial.
- Köken, N. M. (2022). *Yükseköğretime geçiş sınavının ortaöğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesine etkisi* . (Yayın No: 752952). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kumandaş, H. (2013). *Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri* . (Yayın No: 354780). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Kumar, A. (2019). *Curriculum in international contexts: Understanding colonial, ideological, and neoliberal influences*. Londra: Palgrave Macmillan.
- Kurt, M. ve Gümüş, E. (2020). Türkiye’de eğitim kademelerinin bireysel getirileri: Panel veri setinden kanıtlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 87-115. doi:10.30964/auebfd.531243
- Kurt, T. ve Gür, B. (2012). *Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP*. Ankara: SETA Yayınları.
- Kurul, N. (2019). *Başka bir eğitim hikayesi: Bireyin gelişimi, toplum ve doğa etkileşimi üzerine sorgulamalar*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Küçükcan, T. ve Gür, B. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Yayınları.
- Lai, Y. (2023). The double effects of standardized testing on students and environment. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1615-1619. doi:10.54097/ehss.v8i.4533
- Lamont, M. ve Lareau, A. (2015). Cultural Capital. R. Arum, I. R. Beattie ve K. Ford (Ed), *The structure of schooling : Readings in the sociology of education* içinde (s. 54-69). California: SAGE Publications.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Springer Science*(43), 265–275. doi:10.1007/s11135-007-9105-3
- Letseka, M. ve Pitsoe, V. (2014). The challenges and prospects of access to higher education at UNISA. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1942–1954. doi:10.1080/03075079.2013.823933
- Lipman, P. (2006). *High-stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lochner, L. ve Moretti, E. (2004). *The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports*. National Bureau of Economic Research. 1 Mart 2023 tarihinde The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports adresinden alındı.
- Marginson, S. (2011). Equity, status and freedom: A note on higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41(1), 23-36. doi:10.1080/0305764X.2010.549456
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*(72), 413-434. doi:10.1007/s10734-016-0016-x

- Marginson, S. (2017). Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 1-15. doi:10.1080/03075079.2017.1359823
- Maya, İ. (2013). Türk eğitim sistemindeki cinsiyet eşitsizliklerinin AB ülkeleri ile karşılaştırılması. *Education and Science*, 38(168), 69-84. 9 Kasım 2024 tarihinde <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/1128> adresinden alındı.
- McDonough, P. M. ve Miller, C. (2016). The forces of persistent inequality Minority statuses in higher education. J. E. Côté ve A. Furlong (Ed), *Routledge handbook of the sociology of higher education* içinde (s. 153-164). London: Routledge.
- McKeown, S. vedan, A., Traplin, J., Sanford, L. ve Bourne, C. (2020). Cross-cultural and global competencies and their role in admissions policies and practices. M. E. Oliveri ve C. Wendler (Ed), *Higher education admission practies* içinde (s. 96-118). Cambridge University Press.
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good : the private and social benefits of higher education*. The Johns Hopkins University Press. 6 Mart 2023 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED528724> adresinden alındı.
- McMahon, W. W. (2020). Social benefits of higher education. P. N. Teixeira ve J. C. Shin (Ed), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* içinde (s. 2546-2553). doi:10.1007/978-94-017-8905-9
- McMurtry, J. (1991). Education and the market model. *Journal of Philosophy of Education*, 25(2), 2009-2017. doi:10.1111/j.1467-9752.1991.tb00642.x
- Meador, D. (2019). *thoughtco*. 5 Ağustos 2024 tarihinde <https://www.thoughtco.com/examining-the-pros-and-cons-of-standardized-testing-3194596> adresinden alındı.
- MEB. (2018). *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 1*. 25 Ocak 2022 tarihinde https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden alındı.

- MEB. (2020). *İmam Hatip Okullarında Yeni Dönem Kitapçığı*. 14 Şubat 2022 tarihinde <https://dogm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-okullarinda-yeni-donem-kitapcigi/icerik/1041> adresinden alındı.
- MEB. (2021). *Okul türleri*. 5 Aralık 2024 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/09162636_Okul_Turleri.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2024). *Örgün Eğitim İstatistikleri*. 15 Aralık 2022 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <https://istatistik.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Messerli, J. (2003). *hould K-12 students be required to complete state-sanctioned minimum skills tests?*. 9 Ekim 2024 tarihinde www.balancedpolitics.org/school_testing.htm adresinden alındı.
- Meuret, D. (2001). A system of equity indicators for educational systems. a. Hutmacher, D. Cochrane ve N. Bottani (Ed), *In pursuit of equity in education* içinde (s. 1-19). New York: Springer.
- Miller, B. (2016). *greengarage*. 6 Eylül 2024 tarihinde <https://greengarageblog.org/12-primary-pros-and-cons-of-standardized-testing> adresinden alındı.
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100. doi:DOI 10.2478/v10159-012-0004-x JoP
- Moon, T. R., Brighton, C., Jarvis, J. ve Hall, C. (2007). *State standardized testing programs: their effects on teachers and students*. Connecticut: University of Connecticut University of Virginia Yale University. 10 Aralık 2024 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED505375> adresinden alındı.
- Mori, R. (2002). Entrance examinations and remedial education in Japanese higher education. *Higher Education*, 43(3), 27-42. 19 Şubat 2023 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/3447473> adresinden alındı.

- Murthi, M. ve Bassett, R. M. (2022). *Higher Education: Understanding demand and redefining values*. 15 Ekim 2023 tarihinde <https://blogs.worldbank.org/en/education/higher-education-understanding-demand-and-redefining-values> adresinden alındı.
- Nancy, E. H., Castellino, D. R., Lansford, P. J., Nowlin, P., Dodge, K. A. ve Bates, J. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demo-graphic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 431-447. doi:10.1080/0142569900110405
- Neuman, W. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (S. Özge, Çev.) İstanbul: Yayın Odası.
- Niaraki, F. R. ve Rahimi, H. (2013). The impact of authoritative, permissive and authoritarian behavior of parents on self-concept, psychological health and life quality. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(1), 78-85. 5 Ağustos 2022 tarihinde <https://european-science.com/eojnss/article/view/24/pdf> adresinden alındı.
- Nygreen, K. (2016). Competing paradigms of educational justice: Parent organizing for educational equity in a neoliberal reform contextt. *Equity ve Excellence in Education*, 49(2), 202-214. doi:10.1080/10665684.2016.1144832
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264130852-en.
- OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Turkey, OECD Education Policy Perspectives, No. 23*. OECD Publishing. doi:10.1787/b7c69f4c-en

- OECD. (2022a). *Indicators*. 5 Eylül 2024 tarihinde <https://www.oecd.org/en/data/indicators/population-with-tertiary-education.html> adresinden alındı.
- OECD. (2022b). *Policy options for stronger, more equitable student outcomes in Türkiye, OECD Education Policy Perspectives, No. 63*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/2c578d0c-en.
- OECD. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. doi:10.1787/e13bef63-en
- OECD. (2023b). *Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye”, OECD Education Policy Perspectives, No. 68*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/5ea7657e-en.
- OECD. (2024). *Data*. 11 Ekim 2024 tarihinde <https://www.oecd.org/en/data.html> adresinden alındı.
- Ogburn, W. F. (1963). *The changing functions of the family, selected studies in marriage and the family, U.S.A*. New York: Rinehart and Winston Inc.
- Oktay, A. (2020). Geçmişten günümüze eğitim düşüncesi. A. Oktay (Ed), *Eğitime giriş* içinde (s. 71-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktik, N. (1996). The development of higher education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 111-120. 18 Mayıs 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88154> adresinden alındı.
- Oktik, N. (2024). Küreselleşme sürecinde eğitim ve toplum: Sosyolojik bakış. F. Değer ve N. Oktik (Ed), *Küreselleşme sürecinde eğitim ve toplum* içinde (s. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Okumuş, E. (2017). Güçlü eğitimde TEOG mu dediniz? *Eğitime Bakış*, 13(40), 72-79. 1 Eylül 2024 tarihinde <https://www.ebs.org.tr/yayinlar/egitime-bakis-dergisi> adresinden alındı.

- Oliveira, M., Vieira, C. ve Vieira, I. (2012). Explaining demand for higher education. *Proceedings of ICERI2012 Conference*. Madrid. 2 Ocak 2024 tarihinde <https://core.ac.uk/reader/62453330> adresinden alındı.
- Oliveri, M. E. ve Ezzo, C. (2014). The role of noncognitive measures in higher education admissions. *Journal of the World Universities Forum*, 6, 55-65. doi:10.18848/1835-2030/CGP/v06i04/56838
- Ono, H. (2007). Does examination hell pay off? A cost–benefit analysis of “ronin” and college education in Japan. *Economics of Education Review*, 26(3), 271-284. doi:10.1016/j.econedurev.2006.01.002
- Osborne, M. (2016). Access to higher education. J. E. Côté ve A. Furlong (Ed), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* içinde (s. 119-131). New York: Routledge.
- ÖSYM. (2024). *Tanımlar*. 10 Ekim 2023 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,1371/tanimlar.html> adresinden alındı.
- Özbudun, S. ve Demirer, T. (2006). *Eğitim, Üniversite, YÖK ve Aydın(lar)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688–707. doi:10.19059/mukaddime.509244
- Özer, M. (2022). *The universalization of education in Türkiye and new orientations*. TRT World Research Centre. 24 Temmuz 2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/366200525_THE_UNIVERSALIZATION_OF_EDUCATION_IN_TURKIYE_AND_NEW_ORIENTATIONS adresinden alındı.
- Özgen, N., Köşker, N. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de özel dershaneler ve paydaşları üzerine bir analiz. *TÜCAUM VIII. Coğrafya Sempozyumu*, (s. 417-427). Ankara. 23 Kasım 2023 tarihinde

https://www.academia.edu/23654191/T%C3%BCrkiyede_%C3%B6zel_dershaneler_ve_payda%C5%9Flar%C4%B1_%C3%BCzerine_bir_analiz_An_analysis_on_private_courses_and_its_stakeholders_in_Turkey adresinden alındı.

Özmen, C. (2015). Eğitim ve tarih. F. Güneş (Ed), *Eğitim bilimlerine giriş* içinde (s. 44-76). Ankara: Pegem Akademi.

Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: Kendi dilini bulamamış bir söylem. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 58-83. 9 Kasım 2023 tarihinde <https://egitimkolektifi.com/egitim-hakki-kendini-bulamamis-bir-soylem-seckin-ozsoy/> adresinden alındı.

Öztürk, K. (2023). İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İmam Hatip Lisesini tercih nedenleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57, 27-59. doi:10.15285/maruaebd.1146931

Parsons, T. ve Platt, G. M. (1970). Age, social structure, and socialization in higher education. *American Sociological Association*, 43(1), 1-37. doi:10.2307/2112057

Pedulla, J. J., Abrams, L., Madaus, G., Russell, M., Ramos, M. ve Miao, J. (2013). *Perceived Effects of State-Mandated Testing Programs on Teaching and Learning: Findings from a National Survey of Teachers*. Lynch School of Education Boston College. 8 Eylül 2023 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481836.pdf> adresinden alındı.

Pimpa, N. ve Suwannapirom, S. (2008). Thai students' choices of vocational education: marketing factors and reference groups. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(2), 99-107. doi:10.1007/s10671-007-9035-9

Punch, K. F. (2015). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.

Raposo, M. ve Alves, H. (2019). A model of university choice: an exploratory approach. *MPRA Paper*. 18 Aralık 2023 tarihinde <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/5523/> adresinden alındı.

- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Reddell, S. (2010). *High Stakes Testing: Our Children at Risk*. 9 Temmuz 2023 tarihinde http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb adresinden alındı.
- Ross, E. W. ve Gibson, R. (2006). *Neoliberalism and education reform*. Cresskill: Hampton Press.
- Roy, Y. C. (2016). Understanding the purposes of higher education: An analysis of the economic and social benefits of completing a college degree. *JEPPA*, 6(5), s. 61–40. 24 Mayıs 2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/305228497_Understanding_the_purpose_of_higher_education_An_analysis_of_the_economic_and_social_benefits_for_completing_a_college_degree adresinden alındı.
- Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D. ve Cuadro, J. (2022). *The right to higher education: A social justice perspective*. UNESCO. doi:10.1080/03075079.2013.823933
- Sağlam, M. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 1-17). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Saha, L. (2001). The sociology of comparative education. J. Demaine (Ed), *Sociology of education today* içinde (s. 163-179). London: Palgrave Publishers.
- Saiti, A. ve Prokopiadou, G. (2008). The demand for higher education in Greece. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 285-296. doi:10.1080/03098770802221080
- Saito, Y. (2006). Consequences of high-stakes testing on the family and schools in Japan. *Korean Journal of Educational Policy*, 3(1), 101–112. 8 Eylül 2023 tarihinde <http://eng.kedi.re.kr> adresinden alındı.

- Salmi, J. (2020). *Higher education and inclusion*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 14 Ağustos 2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373689> adresinden alındı.
- Salmi, J. ve Bassett, R. (2014). The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency. *Promoting fairness and efficiency. International Review of Education*, , 60(3), 361-377. doi:10.1007/s11159-013-9391-z
- Salmi, J. ve D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 1-27. doi:10.1080/23322969.2020.1835529
- Sánchez-Barrioluengo, M. (2014). Articulating the ‘three-missions’ in Spanish universities. *Research Policy*, 43(10), 1-14. doi:10.1016/j.respol.2014.06.001
- Sapancalı, F. (2011). *Toplumsal Açından Yaşam Kalitesi*. İzmir: Altın Nokta Basın Dağıtım.
- Sarsar, F. ve Güler, G. (2018). Eğitimde internet kullanımı. S. B. Kert (Ed), *Bilişim teknolojileri içinde* (s. 363-381). Ankara: Nobel Yayın.
- Sayılan, F. (2012). *Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm*. 10 Kasım 2023 tarihinde https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf adresinden alındı.
- Sayın, Ö. (2020). *Aile sosyolojisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. 10 Aralık 2024 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/1818907> adresinden alındı.
- Seçkin, O. (2015). Türkiye’nin sınavlarla imtihanı. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 58-61. 9 Aralık 2024 tarihinde https://elestirelpedagoji.org/wp-content/uploads/2025/04/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=58 adresinden alındı.

- Seskir, Z. C. (2017). Türk yükseköğretiminde nicel cinsiyet dağılımındaki değişimin olası nedenleri ve etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 321-333. doi:10.5961/jhes.2017.211
- Shamatov, D. (2012). The impact of standardized testing on university entrance issues in Kyrgyzstan. *European Education*, 44(1), 71-92. doi:10.2753/EUE1056-4934440104
- Shepard, J. M. ve Greene, R. W. (2002). *Sociology and you*. New York: McGraw-Hill.
- Sıgır, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. R. Altunışık, H. Boz, A. E. Gegez, E. Koç, Ü. Sıgır ve E. Yıldız (Ed), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* içinde (s. 471-516). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Singh, R. ve Mangat, N. S. (1996). *Elements of survey sampling*. New York: Springer Science.
- Sit, F. (2024). Global inequalities in access and success in higher education. *New Vistas*, 10(1). doi:10.36828/newvistas.252
- Smolentseva, A. (2021). What is the emerging society with a high participation higher education system? H. Eggins, A. Smolentseva ve H. de Wit (Ed), *Higher education in the next decade* içinde (s. 186-204). Rotterdam: Brill Sense.
- Sönmez, Ö. A. (2022). Ailenin diğer kurumlarla ilişkisi. M. Aydın (Ed), *Sistemmatik aile sosyolojisi* içinde (s. 249-267). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Steelman, L. C. ve Powell, B. (1991). Sponsoring the next bgeneration: Parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology*, 96(6), 1505–1529. 29 Nisan 2023 tarihinde <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/229695> adresinden alındı.
- Steger, M. B. (2004). *Küreselleşme*. (A. Ersoy, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

- Stevenson, D. L. ve Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. doi:10.1111/j.1467-8624.1987.tb01463.x.
- Stevenson, H. W. ve Lee, S.-y. (1997). *International comparisons of entrance and exit examinations: Japan, United Kingdom France, and Germany*,. Office of Educational Research and Improvement. 12 Kasım 2023 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED412289> adresinden alındı.
- Swartz, D. (2002). Social Reproduction. D. L. Levinson, P. W. Cookson ve A. R. Sadovnik (Ed), *Education and sociology an encyclopedia* içinde (s. 551-557). London: RourledgeFalmer.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar*. (E.Gen, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği* . (Yayın No: 550497). [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Şanlı, Ö., Altun , M. ve Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilim Elektronik Dergisi*, 14(55), 161-177. doi:10.17755/esosder.91015
- Şatıroğlu, A. (ty). *Aile sosyolojisi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. 12 Eylül 2022 tarihinde http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/sosyoloji_lisans_ao/aile_sosyolojisi.pdf adresinden alındı.
- Şeftalici, B. (2017). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve maneviyat: Şanlıurfa-Viranşehir örneği* . (Yayın No: 459942) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

- Şimşek, H. (2016). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk üniversitelerinin tarihsel gelişimi. N. Tozlu, V. Taşdelen ve M. Önal (Ed), *Dünyada ve Türkiye'de üniversite içinde* (s. 129-170). Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 23(2), 557–571. doi:10.1501/Egifak_0000000777
- Tan, M. (1994). Aile ve eğitim. *Türk Eğitim Derneği VII. Eğitim Toplantısı* (s. 195-234). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tancock, K. (2017). *Beyond grades: University entrance essays, tests and portfolios*. 09 Ağustos 2023 tarihinde https://macleans.ca/education/facing-extra-requirements/?utm_source=macleans#x0026;utm_medium=organicve#x0026;utm_campaign=recircve#x0026;utm_content=tag_list adresinden alındı.
- Tanrıkulu, D. (2009). *Yükseköğretime erişimin değerlendirilmesi ve Türkiye için politika önerileri*. Ankara: DTP.
- Tansel, A. (2013). *Türkiye'de özel dershaneler: Yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği*. 1 Haziran 2022 tarihinde https://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series13/1310_tr.pdf adresinden alındı.
- Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*(1), 3-7. doi:10.1177/2345678906293042
- Millî Eğitim Temel Kanunu*. (1973). 1739 sayılı. Resmî Gazete, 24.06.1973, Sayı: 14574. 16 Şubat 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739veMevzuatTur=1veMevzuatTertip=5> adresinden alındı.
- TDK. (2024). "Yükseköğretim" *Türkçe sözlük*. 8 Eylül 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

- TED. (2005). *Türkiye'de üniversite giriş sistemi araştırması*. Türk Eğitim Derneği. 1 Ağustos 2022 tarihinde https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf adresinden alındı.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği. 15 Eylül 2022 tarihinde <https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf> adresinden alındı.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. California: Sage Publications.
- TEDMEN. (2013). *Ortaöğretimde dönüşüm: Bir yol haritası önerisi*. 15 Ocak 2025 tarihinde https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/ortaogretimdedonusum_biryolharitasionerisi.pdf adresinden alındı.
- Terziev, V. ve Vasileva, S. (2022). The role of education in socialization of an individual. *International E-Journal of Advances in Education*, 8(22), 70-76. doi:10.2139/ssrn.4101387
- Toker, F. (1997). *Türkiye'de yükseköğretime giriş*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tomaszewski, W., Kubler, M., Perales, F., Western, M., Rampino, T. ve Xiang, N. (2018). *Review of identified equity groups*. Institute for Social Science Research. 7 Mayıs 2024 tarihinde https://espace.library.uq.edu.au/data/UQ_bd8a044/Review_of_Equity_Groups_Final_Report.pdf?dsi_version=b288c45b247e4dbcd7bf879e09724b9cveExpires=1752833511veKey-Pair-Id=APKAJKNBJ4MJBjNC6NLQveSignature=evfhpNv4WQaCydx790W7cZde~8pZKD5dVvJcAqB4j-7x99T92GNEUW9 adresinden alındı.

- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 122-131. 8 Eylül 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114705> adresinden alındı.
- Turan, S. ve Çubukçu, Z. (1999). Unutulan okullar: Devlet parasız yatılı okullar üzerine yapılan nicel bir araştırma. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Trabzon: KTÜ. 5 Mayıs 2022 tarihinde <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/823d6804-1d3b-4f8b-bc77-f5f15aa71adb/unutulan-okullar-devlet-parasiz-yatili-okullar-uzerine-nicel-bir-arastirma> adresinden alındı.
- Turan, S. ve Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim*, 177(3), 116-128. 8 Ekim 2024 tarihinde <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/ebdad1eb-e26e-4999-bc17-b98c68c234d7/kirsal-kesimde-gorev-yapan-sinif-ogretmenlerinin-matematik-ogretiminde-karsilastiklari-guclukler> adresinden alındı.
- Turan, S., Yasir, A. ve Çakmak, E. (2015). Türk eğitim sisteminde okullar ve dershaneler: Çoklu paradigma açısından bir inceleme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(30), 275-295. doi:10.16917/sd.60197
- Turner, B. (1997). *Eşitlik*. (B. S. Şener, Çev.) Ankara: Dost Kitapevi.
- Tükkan, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders eğilimleri ve paydaşların özel derse yönelik görüşleri*. İstanbul: (Yayın No: 581276). [Doktora Tezi, Yıldız Üniversitesi, İstanbul] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Türer, A. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Detay Yayınları.
- Türk, H. B. (2007). Sihirden nefret eden bir ilüzyonist: Bourdieu, gelenek ve ideoloji. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Ed), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 605-626). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ule, M., Živodera, A. ve Reymond, M. d. (2015). Simply the best for my children: Patterns of parental involvement in education. *International Journal of*

Qualitative Studies in Education(28), 329–348.
doi:10.1080/09518398.2014.987852

Ullman, E. (2005). *Study: high-stakes tests have no effect on achievement*. 19 Ağustos 2022 tarihinde <https://www.thefreelibrary.com/Study%3a+high-stakes+tests+have+no+effect+on+achievement.-a0138660013> adresinden alındı.

UNESCO. (2020). *Towards universal access to higher education:international trends*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 12 Eylül 2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686> adresinden alındı.

UNESCO. (2023). *The right to higher education*. UNESCO Publisher. doi:10.54675/CILF2166

Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirisel Pedagoji*(43), 19-24. 17 Mayıs 2022 tarihinde https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51934662/yarismaci_egitim_anlayisinin_etkileri_uzerine_bir_cozumleme-libre.pdf?1488057471=veresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DYarismaci_Egitim_Anlayisinin_Etkileri_Uz.pdf&Expires=1752622163&Signature=KQ adresinden alındı.

Ural, O. (2020). Eğitimin toplumsal, kültürel ve psikolojik temelleri. A. Oktay (Ed), *Eğitime giriş* içinde (s. 40-71). Ankara: Pegem Akademi.

Ünal, A. (2018). Eğitimin tarihi temelleri. M. Yavuz (Ed), *Eğitim bilimlerine giriş* içinde (s. 36). Ankara: Anı Yayınları.

Ünal, I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1-14. 15 Ağustos 2023 tarihinde https://www.academia.edu/3306142/%C3%B6%C4%9Fretmen_imgesinde_d%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm adresinden alındı.

Ünal, L. I. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme, öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. A. Kilimci (Ed), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 3-24). Ankara: Pegem Akademi.

- Valerie, V. M., Grace, F., Seamus , D. ve Ed , C. (1992). Parental involvement in education: How do parents want to become involved? *Educational Studies*, 18(1), 11-20. doi:10.1080/0305569920180102
- Wang, L., Beckett, G. ve Brown, L. (2006). Controversies of standardized assessment in school accountability reform: A critical synthesis of multidisciplinary research evidence. *Applied Measurement in Education*, 19(4), 305-328. doi:10.1207/s15324818ame1904_5
- Wellington, J. (2006). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Bloosbury.
- Wells, R. S., Seifert, T., Padgett, R., Park, S. ve Umbach, P. (2011). Why do more women than men want to earn a four-year degree? Exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 1-33. doi:10.2307/29789503
- Wendy, G. ve Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. 11 Kasım 2023 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/1131378> adresinden alındı.
- Wiswall, M. ve Zafar, B. (2015). Determinants of college major choice: Identification using an information experiment. *The Review of Economic Studies*, 82(2), 791-824. 01 Eylül 2024 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/43551547> adresinden alındı.
- Worldbank. (2024). *School enrollment, tertiary (% gross)*. 5 Ocak 2025 tarihinde <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?utm> adresinden alındı.
- Yakar, A. (2020). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Ed), *Karşılaştırmalı eğitim içinde* (s. 37-60). Ankara: Anı Yayınları.
- Yalçın, S. (2019). Eğitim tarihi temelleri. M. Kağan ve S. Yalçın (Ed), *Eğitime giriş içinde* (s. 52-69). Ankara: Pegem Akademi.

- Yamamoto, G. T. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 132-138. doi:10.26701/uad.482681
- Yaşar, N. (2018). Eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin okullaşma oranına etkisi: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırması. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, s. 55-69. 8 Eylül 2024 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/559902> adresinden alındı.
- Yavuz, M. (2012). Neden yükseköğretim reformu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-5. 7 Mayıs 2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/324112830_Neden_Yuksekogretim_Reformu adresinden alındı.
- Yazar, T. ve Averbek, E. (2018). 1933 Üniversite reformundan günümüze Türkiye’de üniversitelerin tarihsel gelişimi. *Turkish Studies*, 13(4), 1341-1360. doi:10.7827/TurkishStudies.12711
- Yeşil, R. (2022). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R. Y. Kıncal (Ed), *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 51-80). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitin. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 13-32. 9 Ekim 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787152> adresinden alındı.
- Yılmaz, B. B., Gümüş, G., Altunöz, A. ve Onat Yılmaz, G. (2024). Eğitimde Web2 Araçları Kullanımı. *QMX Journal*, 3(6), 1867-1879. doi:10.5281/zenodo.12600609
- Yılmaz, S. ve Bülbül, T. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 578-617. doi:10.24315/trkefd.315491

- YÖK. (2007). *Türkiyen'in yükseköğretim stratejisi*. 12 Mayıs 2022 tarihinde <https://eski.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf> adresinden alındı.
- YÖK. (2018). *Yükseköğretim kurumları sınavı sıkça sorulan sorular ve puan türleri*. 5 Aralık 2021 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/yuksekogretim_kurumlari_sinavi_sss_ve_cevaplari_puan_turleri_ile.pdf adresinden alındı.
- YÖK. (2023a). *34 yaş üstü kadınlara devlet üniversitelerinde özel kontenjan*. 4 Ekim 2023 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/34-yas-ustu-kadinlara-devlet-universitelerinde-ozel-kontenjan.aspx> adresinden alındı.
- YÖK. (2023b). *Depremzede öğrencilere, illerindeki devlet üniversitelerinde %25 ek kontenjan*. 6 Ekim 2023 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/depremzede-ogrencilere-illerindeki-devlet-universitelerinde-yuzde-25-ek-kontenjan.aspx> adresinden alındı.
- YÖK. (t.y.a). *Engelli öğrenci komisyonu*. 1 Ağustos 2024 tarihinde <https://engelsiz.yok.gov.tr/> adresinden alındı.
- YÖK. (t.y.b). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. 12 Mayıs 2024 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı.
- Yurdakul, S. ve Demir, A. Ş. (2022). *Yükseköğretime bakış 2022 izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. 18 Ağustos 2022 tarihinde <https://www.ebs.org.tr/yayinlar/yuksekogretime-bakis-raporu> adresinden alındı.
- Yücel, F. H. (2023). Yükseköğretimde kapsayıcılık, çeşitlilik, eşitlik, erişim ve uluslararasılaşmaya yönelik yenilikçi politikalar ile uygulamalar. *The Journal of International Educational Sciences*, 36(36), 344-364. doi:10.29228/INESJOURNAL.72033

Zajda, J., Majhovich, S. ve Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *Review of Education*, 52, 9-22. doi:10.1007/sl 1159-005-5614-2

Zwick, R. (2013). Disentangling the role of high school grades, SAT® scores, and SES in predicting college achievement. *ETS Research Report Series*. 2013(1):1-20doi:10.1002/j.2333-8504.2013.tb02316.x



EKLER

Ek 1- Derinlemesine Görüşme Formu (Öğrenci)

Değerli Öğrencimiz,

Bu görüşme formu, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürütülen “Öğrenciler ve Aileleri Açısından Yükseköğretim Kurumları Sınavı: Sosyolojik Bir Araştırma” konulu bilimsel çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme süresi yaklaşık 40 dakikadır. Görüşmeye katılımda gönüllülük esastır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, yalnızca araştırma için kullanılacak, bireysel bilgilerin kimseyle paylaşılmayacaktır. Uygun görmek hâlinde görüşmeye katılmayabilir ya da görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz.

Zaman ayırarak içten cevaplarınızla araştırmaya verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat DEĞER
Maltepe Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Öğretim Üyesi (Danışman)

Şakir GÜLDER
Maltepe Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

DEMOGRATİF BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Kardeş Sayısı:

Öğrenim Gördüğün Okul Türü:

Babanın Mesleği:

Annenin Mesleği:

Babanın Eğitim Durumu:

Annenin Eğitim Durumu:

Ailenizin Ortalama Geliri:

GÖRÜŞME AKIŞI

YÜKSEKÖĞRETİM TALEBİ

1. Neden üniversite okumak istiyorsun?

- Üniversite okumak sana neyi/neleri kazandırır?

- Üniversite mezunlarının ekonomik ve sosyal açıdan daha rahat koşullarda yaşadıklarını düşünüyor musun? Nasıl?
- 2. Günümüzde üniversitenin değeri ve gerekliliği konusunda ne düşünüyorsun?**
- Hayatta başarılı olmak için mutlaka üniversite okumak gerekir mi?
- 3. Okumak istediğin üniversite/bölüm hangisi?**
- Hangi bölümü tercih edeceksin? Neden bu bölüm?
 - Bölüm tercihinde neler/kimler etkili oldu? Nasıl?

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ: SINAV OLGUSU

- 1. Yükseköğretime geçişte uygulanan sınav sistemi ile ilgili düşüncelerin nelerdir?**
- 2. Yükseköğretime geçişte başka bir sistem mümkün mü? Mümkünse nasıl bir sistem?**
- 3. Dünyadaki farklı uygulamalarla ilgili ne düşünüyorsun? Bu sistemlerin Türkiye’de uygulanabilirliği ile ilgili ne düşünüyorsun?**
 - Lise bitirme sınavları,
 - Lise ortalama notları,
 - Her üniversitenin kendi sınavını yapması,
 - Referans mektupları vb.
- 4. YKS’nin yapısal ve işlevsel özellikleri hakkındaki düşüncelerin nelerdir?**
 - Rekabetçi yapı
 - Sınıflayıcı ve eleyici yapı
 - Sınıflandırıcı yapı
 - Ölçme yeterliliği
 - Uygulama takvimi
 - Uygulama sayısı vb.

SINAVA HAZIRLIK STRATEJİLERİ

- 1. Sınava hazırlık sürecinde hangi yöntem ya da yöntemleri kullanıyorsun? Bu tercihlerinin nedeni nedir?**
 - Genel olarak, sınava hazırlık sürecinde kullanılan yöntemlerle ilgili düşüncelerin nelerdir? (Örneğin: Özel öğretim kursları, web tabanlı uygulamalar, destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), özel ders, basılı materyaller, diğer)
- 2. Sence özel öğretim kurumları (özel okullar, kurslar, etüt merkezleri, özel dersler vb.) sınava hazırlıkta nasıl bir rol oynuyor? Senin deneyimlerine göre bu kurumlar sınav başarısını etkiliyor mu? Ne düşünüyorsun?**
- 3. Sence YKS başarısında hangi faktörler etkili olabilir? Açıklar mısınız?**

4. Yükseköğretime hazırlık sürecinde okul eğitimi/yaşantısı hakkında ne düşünüyorsun?

- *Okulların/Okulunun sürece katkılarını nasıl değerlendiriyorsun?*
- *Hazırlık süreci okul derslerini/yaşantını nasıl etkiliyor?*

5. Sınavda başarılı olmak ya da istenilen bölümü kazanmak için “mezuna kalmak” ile ilgili ne düşünüyorsun? Sen mezuna kalmayı düşünüyor musun?

SINAV SÜRECİNDE ÖĞRENCİLER

1. Sınav hazırlık süreci günlük yaşamını nasıl etkiliyor?

- *Hazırlık sürecinde seni en çok zorlayan şeyler neler?*
- *Sınavdan sonra seni nelerin beklediğine dair kaygıların var mı? Varsa, bu endişeleri anlatır mısın?*
- *Bu süreçte sosyal hayatın (arkadaşlıklar, hobiler, etkinlikler vb.) nasıl etkilendi?*

SINAV SÜRECİNDE AİLELER

1. Ailenin sınava hazırlık sürecine katkılarını nasıl değerlendiriyorsun?

- *Ailenin bu süreçte senden ne gibi beklentileri var? Bu beklentiler sana ne hissettiriyor? Bu durum sende endişe yaratıyor mu? Nasıl? Ailendeki bireylerin eğitim ve kariyer deneyimlerinin bu sürece bir etkisi olduğunu düşünüyor musun? Nasıl?*
- *Ailen eğitiminle ne kadar ilgileniyor? Hangi alanlarda seni desteklediklerini düşünüyorsun? Destekleyemedikleri alanlar var mı, varsa neden?*

2. Sınava hazırlık süreci aile yaşantınıza nasıl yansıyor?

- *Sınava hazırlık süreci aile yaşantınızı genel olarak nasıl etkiledi?*
- *Bu süreçte ailece sosyal yaşamınızda ne tür değişiklikler yaşadınız?*
- *Sınava hazırlık sürecinin aile bütçenize nasıl bir etkisi oldu?*
- *Bu süreçte aile içi iletişimde bir değişim oldu mu? Değişim olduysa, ne tür değişimler oldu?*

Ek 2- Derinlemesine Görüşme Formu (Veli)

Sayın Velimiz,

Bu görüşme formu, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürütülen “Öğrenciler ve Aileleri Açısından Yükseköğretim Kurumları Sınavı: Sosyolojik Bir Araştırma” konulu bilimsel çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme süresi yaklaşık 40 dakikadır. Görüşmeye katılımda gönüllülük esastır. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, yalnızca araştırma için kullanılacak, bireysel bilgilerin kimseyle paylaşılmayacaktır. Uygun görmeniz hâlinde görüşmeye katılmayabilir ya da görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz.

Zaman ayırarak içten cevaplarınızla araştırmaya verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat DEĞER
Maltepe Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Öğretim Üyesi (Danışman)

Şakir GÜLDER
Maltepe Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

DEMOGRAFIK BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Çocuk Sayısı:

Çocuğunuzun Öğrenim Gördüğün Okul Türü:

Mesleğiniz:

Eğitim Durumunuz:

Ailenizin Ortalama Geliri:

GÖRÜŞME AKIŞI

YÜKSEKÖĞRETİM TALEBİ

1. Çocuğunuzun neden üniversite okumasını istiyorsunuz?

- Sizce üniversite eğitimi çocuğunuza neyi/neleri kazandırır?
- Üniversite mezunlarının ekonomik ve sosyal açıdan daha rahat koşullarda yaşadıklarını düşünüyor musunuz? Nasıl?

2. Günümüzde üniversitenin değeri ve gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

- Sizce hayatta başarılı olmak için mutlaka üniversite okumak gerekir mi?

3. Çocuğunuzun okumak istediğı üniversite/bölüm hangisi?

- Çocuğunuz hangi bölümü tercih edecek? Neden bu bölüm?
- Çocuğunuzun bölüm tercihinde neler/kimler etkili oldu? Nasıl?

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ: SINAV OLGUSU

1. Yükseköğretime geçişte uygulanan sınav sistemi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

2. Yükseköğretime geçişte başka bir sistem mümkün mü? Mümkünse nasıl bir sistem?

3. Dünyadaki farklı uygulamalarla ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu sistemlerin Türkiye’de uygulanabilirliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

- Lise bitirme sınavları,
- Lise ortalama notları,
- Her üniversitenin kendi sınavını yapması,
- Referans mektupları vb.

4. YKS’nin yapısal ve işlevsel özellikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

- Rekabetçi yapı
- Sınıflayıcı ve eleyici yapı
- Sınıflandırıcı yapı
- Ölçme yeterliliği
- Uygulama takvimi
- Uygulama sayısı vb.

SINAVA HAZIRLIK STRATEJİLERİ

1. Çocuğunuz, sınava hazırlık sürecinde hangi yöntem ya da yöntemleri kullanıyor? Bu tercihlerinin nedeni sizce nedir?

- Genel olarak, sınava hazırlık sürecinde kullanılan yöntemlerle ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Örneğin: Özel öğretim kursları, web tabanlı uygulamalar, destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), özel ders, basılı materyaller, diğer)

2. Sizce özel öğretim kurumları (özel okullar, kurslar, etüt merkezleri, özel dersler vb.) sınava hazırlıkta nasıl bir rol oynuyor? Ne düşünüyorsunuz?

3. Sizce YKS başarısında hangi faktörler etkili olabilir? Açıklar mısınız?

4. Yükseköğretime hazırlık sürecinde okul eğitimi/yaşantısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

- *Çocuğunuzun okulunun ya da genel olarak okulların sürece katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?*
- *Hazırlık süreci çocuğunuzun okul derslerini/yaşantısını nasıl etkiliyor?*

5. Sınavda başarı sağlanamadığında veya istenilen bölüm kazanılamadığında çocuğunuzun “mezuna kalması” konusunda ne düşünüyorsunuz? Gerekirse çocuğunuzun bir yıl daha sınava hazırlanması ile ilgili yaklaşımınız ne olur?

SINAV SÜRECİNDE ÖĞRENCİLER

1. Sınav hazırlık süreci çocuğunuzun günlük yaşamını nasıl etkiliyor?

- *Bu süreçte çocuğunuzun karşılaştığı başlıca zorluklar nelerdir? Gözlemlerinizi nelerdir?*
- *Çocuğunuzun sınav sonrası döneme ilişkin endişeleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa, bunlar genellikle ne tür endişeler?*
- *Sınava hazırlık sürecinin çocuğunuzun sosyal yaşamı üzerindeki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi değişiklikleri gözlemlediniz?*

SINAV SÜRECİNDE AİLELER

1. Aleninizin sınava hazırlık sürecine katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- *Sınava hazırlık sürecinde sizce aile olarak çocuğunuza ne ölçüde etki ettiniz? Bu süreçte ailenin rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?*
- *Çocuğunuzun eğitimiyle ilgili beklentileriniz nelerdir?*
- *Kendi eğitim ve kariyer deneyimlerinizin çocuğunuzun sınav sürecine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?*
- *Çocuğunuza hangi konularda destek sunduğunuzu düşünüyorsunuz? Destek veremediğiniz alanlar varsa, bunlar nelerdir ve neden kaynaklanmaktadır?*

2. Sınava hazırlık süreci aile yaşantınıza nasıl yansıyor?

- *Sınava hazırlık süreci aile yaşantınızı genel olarak nasıl etkiledi?*
- *Bu süreçte ailece sosyal yaşamınızda ne tür değişiklikler yaşadınız?*
- *Sınava hazırlık sürecinin aile bütçenize nasıl bir etkisi oldu?*
- *Bu süreçte aile içi iletişimde bir değişim oldu mu? Değişim olduysa, ne tür değişimler oldu?*

Ek 3- Ailelerin Yükseköğretim Kurumları Sınavına İlişkin Görüşleri Anket Formu

Sayın Veli,

Bu anket formu, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde yürütülen “Öğrenciler ve Aileleri Açısından Yükseköğretim Kurumları Sınavı: Sosyolojik Bir Araştırma” konulu bilimsel çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Katılımcılardan elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak; hiçbir şekilde kişisel bilgi toplanmayacak ve gizlilik ilkelerine titizlikle uyulacaktır. Katkılarınız, araştırma süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat DEĞER

Şakir GÜLDER

Maltepe Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim

Maltepe Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim

Dalı

Dalı

Öğretim Üyesi (Danışman)

Doktora Öğrencisi

Bölüm I

1) Cinsiyetiniz?

☐ Kadın

☐ Erkek

2) Yaşınız

☐ 30-35

☐ 36-40

☐

☐ 46-50

☐ 51-55

☐ 56-60

☐ 60'dan

41-45

fazla

3) Eğitim durumunuz?

☐ Okuryazar değil

☐ Okuryazar ya da ilköğretim mezunu

☐ Ortaokul

☐ Lise ve dengi okul

☐ Üniversite ve/veya yükseköğretim

☐ Lisansüstü

4) Eşinizin eğitim durumu?

☐ Okuryazar değil

☐ Okuryazar ya da ilköğretim mezunu

☐ Ortaokul

☐ Lise ve dengi okul

☐ Üniversite ve/veya yükseköğretim

☐ Lisansüstü

5) Mesleğiniz?

☐ Memur

☐ İşçi

☐ Emekli

☐ Esnaf

☐ Serbest meslek (Avukat, muhasebeci,

doktor vb.)

☐ Tüccar

☐ Sanayici

☐ Çiftçi

☐ İşsiz

☐ Diğer

(Lütfen

belirtiniz).

.....

6) Medeni durumunuz?

- ☐ Evli
☐ Boşanmış
☐ Eş vefat
☐ Bilgi vermek istemiyorum

7) Çocuğunuzun anne baba durumu?

- ☐ Birlikte, ikisi de sağ
☐ Ayrı, ikisi de sağ
☐ Birlikte- Anne ya da baba vefat
☐ Ayrı- Anne ya da baba vefat

8) Çocuk sayısı

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 4 ten fazla

9) Hanede sizinle beraber yaşayan kişi sayısı?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7
☐ 7'den fazla

10) Ailenizin aylık geliri (Haneye giren toplam TL)?

- ☐ 17.002 TL'den az ☐ 17.003-25.000 TL ☐ 25.001- 50.000 TL ☐ 50.001- 75.000 TL
☐ 75.001- 100.000 TL ☐ 100.001-125.000 TL ☐ 125. 000 TL'den fazla

11) Çocuğunuz hangi tür liseye devam ediyor?

- ☐ Anadolu Lisesi ☐ Proje Uygulayan Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi
☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ Proje Uygulayan Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

12) Çocuğunuzun sahip olmasını istediğiniz iş/meslek için hangileri daha önemlidir? (En önemli 3 seçenek)

- ☐ İlgi ve yeteneği ☐ İş güvenliği, istikrar
☐ Toplumsal fayda ☐ Çocuğumun tercihi
☐ Aile geleneğini sürdürme ☐ Gelir/Kazanç
☐ Statü ☐ İstihdam olanağı

13) Yükseköğretime girişte mevcut sistemi nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Uygun ve adil bir sistem ☐ Alternatifi olana kadar iyi bir sistem
☐ Seçmek ve sıralamak için kurgulanmış bir sistem ☐ Kaldırılması gereken bir sistem
☐ Bazı değişiklikler gerektiren bir sistem ☐ Strese neden oluyor

14) Sizce yükseköğretime girişte mevcut sınav sisteminin yerine aşağıdakilerden hangisi uygulanabilir? (Mevcut sistemin uygun olmadığını düşünüyorsanız yanıtlayınız.)

- () Lise bitirme sınavı notlarına göre üniversiteye kabul () Lise ağırlık not ortalamaları ile üniversiteye kabul
- () Çoktan seçmeli sınav yerine açık uçlu sınav ile kabul () Mülakat ve referans mektupları ile kabul
- () Her üniversitenin kendi sınavı ile kabul () Diğer (Lütfen belirtiniz).
.....

15) YKS'nin olumlu yanları nelerdir? (En önemli 3 seçenek)

- () Olumlu yanı yok. () Planlı çalışmayı ve yaşamayı öğretiyor.
- () Bilgi edinmeyi sağlıyor. () Genel kültürü artırmayı sağlıyor.
- () Okuma alışkanlığını geliştiriyor. () Akademik olarak eksik alanları tamamlıyor.
- () İşlem yapma hızını artırıyor.

16) YKS'nin olumsuz yanları nelerdir? (En önemli 3 seçenek)

- () Olumsuz yanı yok. () Ortaöğretim kazanımlarını tam olarak ölçemiyor.
- () Ezberci bir eğitim tarzını teşvik ediyor. () İşbirlikçi öğrenmeyi ortadan kaldırıyor.
- () Kritik düşünme ve yaratıcılığı ölçmekte yetersiz kalıyor. () Kişisel beceri ve yetenekleri ölçemiyor.
- () Sınav başarısı, öğrencinin gerçek potansiyelini yansıtamıyor. () Bir fikrim yok.

17) YKS hazırlık süreci çocuğunuzun okul eğitimini nasıl etkiliyor? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Okul eğitimini etkilemiyor. () Devamsızlık yapıyor.
- () Soru çıkmayan derslere olan ilgisi azaldı. () Bu süreçte okul derslerini gereksiz görüyor.
- () Öğretmenleri ile sorun yaşıyor.

18) Çocuğunuz YKS ile bir devlet üniversitesini veya burslu özel üniversiteyi kazanamazsa ne yapmayı planlıyorsunuz?

- () Hazırlanarak tekrar sınava girmesini sağlarım. () Bir meslek kursuna yazdırırım.
- () Özel üniversitede paralı okuturum. () Yurtdışında okuturum.

() Üniversite defterini kapatıp iş hayatına girmesini sağlarım. () Çocuğumun kararına göre hareket ederim.

19) Çocuğunuz YKS'ye hazırlanmak için aşağıdaki yollardan hangisine başvuruyor? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() Sınava hazırlık kursuna gidiyor. () Özel ders alıyor.
() İnternette video ve diğer dokümanları takip ediyor. () Okuldaki destekleme ve yetiştirme kurslarına katılıyor.
() İnternet üzerinden çevrimiçi hazırlık sitelerinden yararlanıyor. () Kendi başına kitaplarla çalışıyor.

20) Size göre özel öğretim kursuna gitmeden YKS'yi kazanmak mümkün mü?

() Mümkün () Mümkün değil () Çok zor () Fikrim yok

21) Çocuğunuz sınava hazırlık kursuna gidiyor mu? Gidiyorsa çocuğunuz bu yılla birlikte (ilköğretim dâhil) toplam kaç yıl sınava hazırlık kursuna gitti? (Çocuğunuz sınava hazırlık kursuna gidiyorsa cevaplayınız.)

() 1 Yılden az () 1 Yıl () 2 Yıl () 3 Yıl () 4 Yıl
() 5 Yıl ve daha fazla

22) Çocuğunuzun sınava hazırlık kursuna gitmesinde en çok etkili olan şeyler nelerdir? (Çocuğunuz sınava hazırlık kursuna gidiyorsa cevaplayınız.) (En önemli 3 seçenek)

() Okulun üniversite sınavına yeterince hazırlamadığı düşüncesi () Çocuğumun sınava daha iyi hazırlanacağı düşüncesi
() Sınava hazırlık kursu/özel kursların farklı ve rahat bir ortam sağlaması () Öğrencilerin sınava nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları
() Herkesin sınava hazırlık kurslarına/özel kurslara gidiyor olması () Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin fazla olması
() Hazırlık kurs öğretmenlerinin öğrencilerle birebir ilgilenmesi () Öğrencilerin özgüven eksiklikleri
() Merkezî sınavların dolaylı olarak bunu zorlaması () Bu kurumlarda verilen eğitim ve test tekniği ile ilgili çalışmalar

23) Bir yıl içinde sınava hazırlık kursuna ne kadar ödeme yaptınız/yapıyorsunuz? (Çocuğunuz sınava hazırlık kursuna gidiyorsa cevaplayınız.)

() 0-25.000 TL () 25.001-50.000 TL () 50.001-75.000 TL () 75.001-100.000 TL
() 100.000 TL'den fazla

24) Çocuğunuz kaç yıl özel ders aldı? (Çocuğunuz özel ders alıyorsa cevaplayınız.)

- ☐ 1 Yılden az ☐ 1 Yıl ☐ 2 Yıl ☐ 3 Yıl ☐ 4 Yıl
☐ 5 Yıl ve daha fazla

25) Çocuğunuzun özel ders alma nedenleri nelerdir? (Çocuğunuz özel ders alıyorsa cevaplayınız.)

- ☐ Akademik performansını artırmak için ☐ Daha fazla özgüven kazanması için
☐ Belirli bir konuda zorluk yaşıyor ve ☐ Derslerde geride kaldı ve yetişmesi
yardıma ihtiyacı var ☐ gerekiyor

26) Bir yıl içinde özel ders için ne kadar ödeme yaptınız/yapıyorsunuz? (Çocuğunuz özel ders alıyorsa cevaplayınız)

- ☐ 0-25.000 TL ☐ 25.001-50.000 TL ☐ 50.001-75.000 TL ☐ 75.001-100.000 TL
☐ 100.000 TL'den fazla

27) Çocuğunuzun üniversiteye giriş sınavına hazırlık çalışmaları için, sınava hazırlık kursu ve özel kursu ve dışında ne kadar harcama yaptınız/yapacaksınız?

- ☐ Hiç harcama ☐ Hesaplamadım ☐ 0-10.000 TL ☐ 10.001 20.000 TL
☐ 20.001-30.000 TL ☐ 30.001-40.000 TL ☐ 40.001-50.000 TL ☐ 50.000 TL
☐ TL ☐ TL'den fazla

28) Çocuğunuzun YKS hazırlık sürecinde ikinci dönem okula devam durumu nasıl etkilendi/etkilenir?

- ☐ Okula devam ☐ Rapor alacak. ☐ Bilmiyorum.
edecek.

29) Çocuğunuzun yükseköğretime geçiş sürecinde sizi en çok hangi konular endişelendiriyor? (En önemli 3 seçenek)

- ☐ Herhangi bir endişem yok ☐ Yükseköğrenim sonrası istihdam olanakları
☐ Sınav başarısı ☐ Yükseköğretim maliyetleri
☐ Yükseköğretim kurumlarının seçimi ☐ Çocuğumun geleceği hakkında belirsizlik
☐ Sınav stresi ve psikolojik sağlık

30) Çocuğunuzun YKS'ye hazırlanırken karşılaştığı engeller hangileridir? (En önemli 3 seçenek)

- ☐ Olumsuz arkadaş etkisi ☐ Okul dersleri ve sınavları
☐ Maddi zorluklar ☐ Sınav kaygısı/baskısı

- () Okul ile sınava hazırlık kursu arasında kalma () Zaman yönetimi
- () Motivasyon eksikliği () Uygun çalışma ortamının olmaması
- () Sağlık sorunları



Bölüm II

Aşağıdaki ifadeler için 1’den 5’e kadar bir değerlendirme puanı verilmiştir. Buna göre ifadeyi değerlendirme 1- Kesinlikle katılıyorum 2- Katılıyorum 3- Ne katılıyorum ne katılmıyorum 4- Katılmıyorum 5- Kesinlikle katılmıyorum şeklinde olmalıdır. Lütfen aşağıdaki görüşleri değerlendirip, bu görüşlere ilişkin olarak kendinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

			1. Kesinlikle katılıyorum	2. Katılıyorum	3. Ne katılıyorum ne katılmıyorum	4. Katılmıyorum	5. Kesinlikle katılmıyorum
Yükseköğretim Talebi	31	Üniversite mezuniyeti bir meslek edinmeyi sağlar.					
	32	Üniversite mezuniyeti geliri yüksek bir iş olanağı sağlar.					
	33	Üniversite mezuniyeti toplumda saygın bir yer edinmeyi sağlar.					
	34	Üniversite mezuniyeti iyi bir kariyer yapmayı sağlar.					
	35	Üniversite mezuniyeti yaşam kalitesini artırır.					
	36	Üniversite mezuniyeti hayattaki en önemli aşamalardan biridir.					
	37	Üniversite mezuniyeti hayatta başarılı olmak için gereklidir.					
	38	Üniversite mezuniyeti ilgili olduğumuz alanda yetenekleri geliştirmeyi sağlar.					
	39	İyi bir diploma iyi bir gelecek demektir.					
Yükseköğretime Geçiş ve Sınav Olgusu	40	Yükseköğretime geçişte sınav uygulaması doğru bir uygulamadır.					
	41	Yükseköğretime geçişin sınavla yapılması fırsat eşitliği sağlamaktadır.					
	42	YKS, taşıdığı önem itibarıyla “kader sınavı” şeklinde tanımlanabilir.					
	43	YKS, yılda bir kez yapılması nedeniyle “yüksek riskli sınav” şeklinde tanımlanabilir.					
	44	YKS sonucu öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmamaktadır.					
	45	YKS, işbirlikçi öğrenmeyi ortadan kaldırmaktadır.					
	46	YKS, bireyciliği ön plana çıkarmaktadır.					
	47	YKS, acımasız bir yarıştır.					
	48	YKS'nin amacı öğrencileri elemek ve uygun olmayanları sistem dışında bırakmaktır.					
	49	YKS ile eğitim kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek mümkündür.					
	50	YKS, şartları eşit olmayan öğrenciler arasında haksız rekabete sebep olmaktadır.					
Sınav Hazırlık Stratejileri	51	Yükseköğretime geçişin sınavla yapılması okula alternatif eğitim kurumlarının varlığını zorunlu kılmaktadır.					
	52	Sınav başarısında sınava hazırlık kurslarının önemli rolü vardır.					
	53	Sınav odaklı eğitim anlayışı hazırlık kurslarına yönelimi artırmıştır.					
	54	Sınava hazırlık kursları Türk Eğitim Sisteminin tamamlayıcı bir parçasıdır.					

	55	Özel okulların ve sınava hazırlık kurslarının varlığı eğitimin ticarileşmesi anlamına gelmektedir.					
	56	Özel okulların ve sınava hazırlık kurslarının varlığı sınavda haksız rekabete neden olmaktadır.					
	57	Sınava hazırlık kursları, özel okul ve özel ders imkânı olmayan öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaktadır.					
	58	Özel ders almak sınavlarda başarılı olmak için iyi bir alternatiftir.					
	59	Sınav başarısı büyük ölçüde kişisel çabanın sonucudur.					
	60	Sınav başarısında zekânın önemli bir rolü vardır.					
	61	İyi bir üniversite/bölüm kazanmak için bir iyi bir liseden mezun olmak gerekir.					
	62	İyi bir üniversite/bölüm kazanmak için bir yıldan daha fazla hazırlık süreci gerekir.					
	63	Mezuna kalmak, istenilen bölümü kazanmak için alınabilecek bir risktir.					
Sınav Sürecinde Öğrenciler	64	Çocuğum sınava hazırlık sürecinde dengesiz beslenmeyi alışkanlık hâline getirdi.					
	65	Çocuğum sınava hazırlık sürecinde sağlık problemleri yaşamaya başladı.					
	66	Çocuğum sınava hazırlık sürecinde yeterince dinlenemiyor.					
	67	Sınav, çocuklarımız üzerinde bir korku kültürü oluşturmaktadır.					
	68	Sınav, çocuğumda gelecek endişesi yaratmaktadır.					
	69	Çocuğum sınava hazırlık sürecinde bizimle daha az zaman geçirir oldu.					
	70	Sınav, çocuğumun sosyal kültürel sanatsal faaliyetlere katılmasına engel oluyor.					
	71	Sınava hazırlık süreci çocuğumun sosyal çevresini daraltmaktadır.					
	72	Bu yıl çocuğumun hayatı ders çalışmaya odaklı hale geldi.					
Sınav Sürecinde Aileler	73	Ailemizden aldığı kültürel birikim çocuğumuzun sınavda başarılı olmasına fayda sağlayacaktır.					
	74	Ailemizin sosyal çevresinin sınava hazırlıkta çocuğumuz için avantaj olacağını düşünüyorum.					
	75	Benim gerçekleştiremediğim ideallerimi çocuğumun gerçekleştirmesini istiyorum.					
	76	Çocuğumuzun sınavdan iyi bir sonuç alması için ailemizin maddi, manevi tüm imkânlarını seferber ediyoruz.					
	77	Ailece sınav sistemini bilir ve değişiklikleri takip ederiz.					
	78	Ailece sınav süreci ile ilgili tüm planlama ve kararlarda etkin rol alırız.					
	79	Çocuğumun sınav hazırlıklarını takip edecek vakit bulamıyorum.					
	80	Ailemizin çocuğumuzun eğitimine verdiği önem sınav hazırlık sürecinde artmıştır.					
	81	Sınava çocuklarla birlikte ailelerin de girdiğini düşünüyorum.					
	82	Hayatımızı/tüm programımızı sınav hazırlıklarına göre planlıyoruz.					
	83	Sınav öğrencilerle birlikte aileleri de birbirleriyle yarıştıyor.					
	84	Sınav ailemizin yaşam kalitesini düşürmektedir.					
	85	YKS, aile bütçesine mali yük getirmektedir.					
	86	Sınav aile içi iletişimimizi olumsuz etkiliyor.					
	87	Çocuğum sınavda başarısız olursa etrafımdaki insanların düşünceleri beni rahatsız eder.					
	88	Sınava hazırlık sürecinde çocuğumuz için yaptığımız harcamaların onun üzerinde baskı yarattığını düşünüyorum.					
	89	Çocuğum sınavda başarılı olamazsa, tüm çabalarımızın boşa gittiğini düşünürüm.					
	90	Çocuğumun sınava hazırlanmak için sarf ettiği çabayı yetersiz görüyorum.					
	91	. Çocuğuma sınava daha çok çalışması için telkinde bulunurum.					

Ek 4- Araştırma İzni

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ÖZ GEÇMİŞ

Şakir GÜLDER

Eğitim

Yüksek Lisans: 2007 Yeditepe Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Lisans: 2004 Anadolu Üniversitesi / İktisat Fakültesi / Kamu Yönetimi

Lisans: 2013 Anadolu Üniversitesi / Açık öğretim Fakültesi / Sosyoloji

Lisans: 1997 Marmara Üniversitesi / İlahiyat Fakültesi

İş/İstihdam

2022- : Şube Müdürü- Sapanca İlçe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

2021-2022: Şube Müdürü- Şile İlçe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

2020-2021: Şube Müdürü- Beykoz İlçe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

2014-2020: Şube Müdürü- Çekmeköy İlçe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

2010-2014: Okul Müdürü- Nükte Sözen Ortaokulu

2008-2010: Müdür Yardımcısı-Erdal Yılmaz İlköğretim Okulu

1998-2001: Öğretmen-Hikmet Tevfik Ataman Ortaokulu

Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler

2024 Makale: Yükseköğretime geçiş sürecinde öğrenci perspektifi: Neden üniversite?

2023 Makale: Pandemi Döneminde Yapılan Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi

2023 Makale: Evden Çalışma ve Öğretmenlik Mesleği

