

PAPER DETAILS

TITLE: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Akademik Basariya Etkisi PISA 2015 ve TEOG 2017 Sonuçlarinin Karsilastirmasi

AUTHORS: Zeliha Karaagaç CINGÖZ,Bekir S GÜR

PAGES: 247-288

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2507218>

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Akademik Başarıya Etkisi

PISA 2015 ve TEOG 2017 Sonuçlarının Karşılaştırması

Zeliha Karaağaç Cingöz
Bekir S. Gür

Öz: Bu araştırmanın amacı; ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) özelliklerinin öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme sistemi için temel alınan merkezî sınav (TEOG) puanları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, Ankara örneklemini üzerinden yapılmıştır. Evrendeki çeşitliliği yansıtmaya bakımdan tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem dâhil olan okulların ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinden ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerine ilişkin bilgi toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden öğrenciler için bir ESKS indeksi hesaplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin TEOG puanları, ESKS indeks değerleri ve okulun özellikleri ilişkilendirilerek analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin akademik başarı göstergeleri ile ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksleri arasında karşılıklı ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. ESKS'nin öğrencilerin TEOG puanlarına olan etkisi incelendiğinde (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) PISA araştırmalarında ortaya konan etki oranından çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları; ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerin eğitim başarısına etki ederek ortaöğretime geçiş sistemi özelinde avantajlı ve dezavantajlı kesimler için yeniden üretim teorisini desteklediğini göstermektedir. Bu araştırma ile Türkiye'de eğitim sisteminin PISA Araştırmasının ortaya koyduğu görünümünden daha az eşitlikçi çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak tüm sosyoekonomik statü düzeylerinden gelen öğrenciler için eşit başarı ve fırsat imkânı sağlayan eşitlikçi eğitim politikaları tartışılmış ve öncelik verilmesi gereken sosyal politikalar vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel eşitsizlik, akademik seçicilik, ortaöğretime geçiş, eşitsizliğin yeniden üretimi, sosyal sınıf.

Abstract: The purpose of this research; to examine the effects of economic, social and cultural status (ESCS) characteristics on students' central examination (TEOG) scores. The research was done on Ankara sample and stratified sampling method was preferred in the research. In the sample schools, information on the characteristics of economic, social and cultural status was collected from 9th grade students. Firstly, an economic, social and cultural status (ESCS) index was calculated for each student. Then, the relationship between students' TEOG scores, ESCS index values and school characteristics were analyzed. As a result of the research; it was determined that there is a strong and mutual relationship between students' academic achievement indicators and economic, social and cultural status index. When the effect of ESCS on students' TEOG scores is examined, it is concluded that this effect is much higher than the rate of effect revealed in PISA research. Research findings; it shows that ESCS affects academic success and supports the reproduction theory in the education system. This research showed that Turkey appears to work less egalitarian than in PISA reality of the education system.

Keywords: Educational inequality, school tracking, transition to secondary school, reproduction of inequality, social class.

@ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı. zelihakaraagaccingoz@gmail.com
Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. gurbekir@gmail.com

id <http://orcid.org/0000-0002-5704-7200>
<http://orcid.org/0000-0001-8397-5652>

© İlmi Etüdler Derneği
DOI: 10.12658/M0563
insan & toplum, 2020.
insanvetoplum.org

 Başvuru: 30.06.20
Revizyon: 11.07.20
Kabul: 24.07.20
Online Basım: 12.10.20

Giriş

Eğitimin kitleleşmesi ve devlet eliyle yürütülmesi ile birlikte tüm vatandaşlara eşit eğitim imkânı sunmak hem sosyal hem politik hem de akademik konular arasında yerini almış ve eğitimsel eşitlik kavramsallaşarak kendine alanyazında önemli bir yer edinmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar kapsamında karşımıza ilk olarak James S. Coleman ve arkadaşlarının 1966 tarihli eğitim ve eşitsizlik üzerine yaptığı çalışma çıkmaktadır. “Coleman Raporu” olarak adlandırılan bu araştırma, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ailenin sosyoekonomik özelliklerinin büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Coleman vd., 1966). Bu çalışma ile birlikte ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı ile öğrencinin akademik başarıları arasındaki ilişki, eğitim ve sosyoloji alanlarında temel araştırma konuları arasına girmiştir. Zamanla Dünya Bankası, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası kuruluşlarca yapılan araştırmalarda da kendine önemli bir yer edinmiştir. Örneğin; OECD tarafından yürütülen PISA ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından yürütülen TIMSS gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme araçları; akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra öğrencilerin ve ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarına ilişkin de bilgi toplayarak akademik başarı ile ilişkisini açıklamaya çalışmaktadır (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016; OECD, 2016). Zira bir devletin sosyal devlet anlayışı ile tüm bireylere eşit fırsatlar sunması, fırsat eşitliğinin sağlanmış olduğu anlamına gelmemektedir (Boudon, 1974; Dünya Ekonomik Forumu, 2013; MEB, 2013). Gerçekten de bir toplumdaki tüm bireylerin eşit şartlarda eğitim sistemine girmesinin ve devam etmesinin toplumdaki sınıfsal yapıyı, sermaye dağılımını ve eğitim çıktılarını değiştirmediğini birçok çalışma ortaya koymuştur (Bourdieu ve Passeron, 2000; Bowles ve Gintis, 2001).

Konuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında eğitim ve toplumsal eşitsizlikler arasında doğrudan ilişkiler olduğu görülmektedir. Örneğin; muhtelif yıllarda farklı sınıf düzeyleri için MEB tarafından yapılan Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı sonuçlarına göre öğrencilerin sınav başarılarında ailelerinin eğitim durumu, sosyoekonomik ve kültürel durumunun oldukça etkili bir faktör olduğu görülmüştür (EARGED, 2002, 2009, 2010). Altay (1995) tarafından yapılan araştırmada, ailelerinin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eğitimden yararlanma durumlarının da arttığı görülmüştür. Güleç (2000), Ankara örneklemini üzerinde yapmış olduğu çalışmada, ilköğretimdeki öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe öğrenim düzeylerine olan etkilerini araştırmış ve evine gazete alan, evde kendine ait bir odası bulunan, anne

ve babası görece daha eğitimli öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Coşkun ve Ünal (2006), Ankara örnekleminde 970 lise son sınıf öğrencisinin ailesinin sosyoekonomik durumuna göre eğitim başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kültürel sermayenin eğitim başarısında önemli bir etken ve yeniden üretim sürecinin bir parçası olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güney (2009) ise eğitim düzeyi ve sosyoekonomik seviyesi yüksek, çocuğunun eğitimine karşı ilgili ve uygun çalışma ortamı sağlayabilen ailelerin çocuklarının diğerlerine nazaran daha yüksek akademik başarı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kocaman (2009), ailenin sosyoekonomik durumunun iyi olmasının öğrenci okul başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Polat (2009), yapmış olduğu çalışmada kültürel sermayenin akademik başarıda önemli bir faktör olduğunu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Dinçer ve Uysal-Kolaşın (2009), PISA 2006 uygulamasının verilerini kullanarak öğrenci başarısının belirleyicilerini araştırmışlar ve öğrencinin eğitim başarısının kendi ekonomik, sosyal ve kültürel statüsünün yanı sıra öğrencinin devam ettiği okulun sosyoekonomik profilinden, bir alt öğrenim kademesinde edindiği öğrenim alt yapısından ve okul türünden etkilendiğini belirlemiştir. Güncel araştırma sonuçları da sosyoekonomik düzey ve okul türünün akademik başarının temel yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır (Suna vd., 2020). Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisini ele alan Savaşçı (2010), öğrencilerin akademik başarısının belli ölçüde öğrencinin içinde yetiştiği sosyoekonomik değişkenlere ve öğrenim gördüğü okulun eğitim kaynaklarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnce (2014), Şanlıurfa örneğinde öğrenci, öğretmen, idareci ve velilerle yapmış olduğu karma yöntem araştırmasında, ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı, beklentisi, tutumu, yaşadığı çevre ve eğitime yönelik motivasyonu, okulun sahip olduğu sosyal sermaye gibi unsurlar ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Arslanargun ve arkadaşları (2016) tarafından öğrencilerin akademik başarılarına etki eden cinsiyet, ebeveyn eğitimi ve mesleği, ekonomik durumu ve kardeş sayısı faktörlerinin e-okul puanları üzerinden tespit edilen öğrenci başarısı ile ilişkisini tespit etmek amacıyla yapılan çalışma bulgularına göre de öğrencinin sosyoekonomik düzeyi, akademik başarısında önemli etkiye sahiptir. Çelikkol (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise Türkiye'deki eğitim sisteminin kültürel sermaye sahiplerinin başarılı olmasını destekleyici nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde ise ailenin sosyoekonomik yapısının ve okulun özelliklerinin öğrencilerin üniversiteye giriş sınavındaki başarısında etkili olduğu görülmüştür (Pakır, 2006). Aynı şekilde Özsoy (2002), yükseköğretimden daha çok

kent kökenli ve anne-babalarının eğitim düzeyi Türkiye'nin genel düzeyinin üzerinde olan öğrencilerin yararlandığını ve mezun olunan lise türünün etkili olduğunu, devam edilen üniversite ve fakültelerin öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Bilgili, Uçan ve Çetin (2003) yaptıkları çalışmada, yükseköğretim kademesinde daha prestijli olduğu varsayılan bölüm öğrencilerinin büyük oranda Anadolu lisesi ve özel okul mezunu oldukları ve daha üst tabakadan geldikleri sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde ailelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha prestijli olduğu algısını taşıyan bölümlerde okudukları saptanmıştır (Şahin, 1999). Alkan ve arkadaşları (2008) ise öğrencilerin ÖSS puanları ile LGS puanları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaları, aile gelirinin hem puanlar hem de okul türleri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde okul türlerine göre en başarılı liselerde okuyan öğrencilerin en yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler olduğu, en düşük başarı profiline sahip okul türlerinde ise yine en düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin okuduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yukarıda tarih ve bağlam kriterine göre seçilerek yer verilen çalışmalar incelendiğinde; Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok öğrenci başarısına etki eden faktörlerin tespiti üzerine odaklandığı, bağımlı değişkenin kimi zaman bir ders başarısı kimi zaman eğitime erişim durumu olduğu, bağımsız değişkenin ise kimi zaman sadece ekonomik sermaye kimi zaman sosyal sermaye kimi zaman ise kültürel sermaye göstergelerinden bir ya da bir kaçının ele alınarak yürütülen araştırmalar olduğu görülmüştür. Türkiye örneğinde, akademik başarı ve öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel arka planları arasındaki ilişkinin bütüncül bir şekilde araştırılmasına ve alanyazının ortaya koymuş olduğu faktörlerin etki büyüklüğünün ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca yapılan alanyazın taramasında kapsayıcı eğitim sistemi ve akademik seçicilik bağlamında görülen eksiklik, bu araştırmanın ortaöğretime yerleştirme sistemi, okul türleri ve devlet tarafından yapılan merkezî sınav sonuçları bağlamında ele alınmasını gerekli kılmıştır. Nitekim Türkiye'de eğitim başarısı ve eşitsizlik alanlarına ilişkin olarak en çok tartışılan konulardan biri, ortaöğretime yerleştirme sistemidir. Bunun temel nedeni, öğrencilerin akademik başarılarına göre okullara yerleştirilmeleri ve öğrenciler arası başarı farklılaşmasının ortaöğretim kademesinde çok net bir şekilde açığa çıkmasıdır. Öğrenciler arası başarı farklılıklarının büyük olması ise eğitimsel eşitlikte istenen bir durum değildir. Türkiye örneğinde 2003 ve 2008 yılları arasında yapılan PISA sonuçlarının okul türlerine göre incelendiği araştırma sonuçları da okul türleri arasındaki farklılıkların azaltılması gerçeğini gözler önüne sermektedir (Suna, Tanberkan, Özer, 2020). Çünkü eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinin

den söz edebilmek için öncelikle bireylerden bağımsız oluşan koşulların bireylerin eğitimde istenilen başarıya erişimi üzerinde mümkün olduğunca az etki etmesi gerekir. Bu etki durumu çeşitli göstergeler üzerinden araştırılarak eğitimsel eşitlik/eşitsizlik daha görünür kılınabilir. Bu nedenle bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri, eşitsizliğin boyutlarını ve etkilerini anlayabilmek amacıyla alanyazında en temel eşitsizlik nedeni olarak belirlenen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel arka planları araştırılmış, öğrencilerin hayatında önemli bir dönüm noktası olan ve eğitim kariyerlerini etkileyen ortaöğretime geçiş sürecinde girilen merkezî sınav puanlarının akademik gösterge olarak referans alınarak sosyoekonomik özelliklerin akademik başarı üzerine olan etkisinin boyutu incelenmiş ve akademik seçiciliğin doğurduğu eşitsizliğin derinliği üzerine bir tartışma yürütülmüştür.

Araştırmaya konu olan ekonomik, sosyal ve kültürel statü; öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesi, meslekleri ile evde sahip olunan eşya ve ortamlar üzerinden yapılan bir avantaj ya da dezavantajlılık durumunu ifade etmektedir. Bu avantaj ya da dezavantajlılık durumunun belirlenmesinde PISA araştırmalarında 2000 yılından beri kullanılagelen hem ekonomik hem sosyal hem de kültürel sermayeye sahip oluş durumlarına ilişkin göstergeler üzerinden hesaplanan indeks kullanılmasının kapsayıcılık ve karşılaştırılabilirlik adına daha uygun olacağına karar verilmiştir. Öncelikle PISA 2015 öğrenci anketi ile öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin mesleki profili, ev ortamında sunulan kültür, sanat, spor ve eğitim kaynakları, öğrencinin okul dışında çeşitli sosyokültürel faaliyetlere katılma durumu gibi farklı göstergelere ilişkin bilgi toplanmıştır. Daha sonra PISA 2015 uygulamasında kullanılan formülasyona uygun olarak öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü değerleri hesaplanmış ve akademik başarıları ile öğrencilerin devam ettikleri okul türleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle araştırmamız oldukça değişken ve tartışmalı olan ortaöğretime geçiş sistemi, okullar arası başarı farklılıkları, ekonomik, sosyal ve kültürel statünün öğrenci başarısına olan etkisi ve bunlar arasındaki ilişkinin belirginleşmesine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte yapılan alanyazın incelemelerinde, eğitimsel eşitliğin okullaşma oranları, devam-devamsızlık oranları gibi niceliksel göstergeler üzerinden ele alındığı görülmüştür. Ancak tüm bireylerin eğitime erişim imkânı olması, eşit şartlarda eğitim sistemine girmesi, eğitime devam etmesi ve sistemden çıkması, eğitim sisteminin eşitlikçi olduğu anlamına gelmemektedir. Bu nedenle çalışmada eğitimsel eşitlik, eğitim sisteminin temelini oluşturan ölçme, değerlendirme ve yerleştirme sistemi üzerinden ele alınmış ve eğitim çıktılarının niteliğindeki eşitliğe erişim imkânları tartışılmıştır. Bu durum çalışmanın özgün

değerini oluşturmakta ve eğitimsel eşitlik tartışmalarına nicel bir yöntemle niteliksel bir bakış açısı kazandırmaktadır. Hem sosyoekonomik eşitsizliğin hem de eğitimsel eşitsizliğin öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme politikası üzerinden sistemsel olarak ele alınması önemli bir çalışma alanıdır. Bu çalışma, mevcut eğitim sistemi üzerinden kapsayıcı eğitim ve seçici okulların varlığının eğitimsel eşitlik bağlamında ele almakta ve eğitimin, toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasındaki rolü ve işlevini tartışmaya açmaktadır. Ayrıca bu çalışma, öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri, eşitsizliğin boyutlarını ve etkilerini anlayabilmek amacıyla PISA gibi uluslararası bir araştırma ile aynı göstergeleri kullanarak yapılan ve ulusal bir ölçme, değerlendirme ve yerleştirme aracını konu edinen alan yazındaki ilk çalışmadır ve bu yönüyle diğer araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir. Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerini okul türleri bağlamında ele alarak PISA araştırmasının yapmadığı bir değerlendirme imkânını sunarak geniş kapsamlı bir akademik seçiciliğin risklerini ve oluşturduğu yapısal sorunları göz önüne sermektedir.

Sosyoekonomik Statü ve Eğitimde Eşitsizlik

Toplumda belirli bir grubun toplumun diğer gruplarına göre ekonomik, sosyal ve kültürel imkânlar ile fırsatlar bakımından daha avantajlı ya da dezavantajlı olma durumu söz konusudur. Bu avantaj ve dezavantaj durumlarına göre de sosyal statüler oluşmakta ve tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ekonomik, sosyal ve kültürel statü, öğrencinin PISA'nın geliştirmiş olduğu ESKS indeksindeki konuma göre yapılan değerlendirme bağlamında ele alınmakta ve eğitim ile ilişkisi irdelenmektedir. Zira ailenin sosyoekonomik statü özelliklerinin eğitim üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır. Öğrencinin seçkin ve akademik başarıları yüksek bir akran grubuyla arkadaşlık edebilmesi, iyi eğitim veren okullara gidebilmesi, kitaplara ya da yardımcı kaynaklara sahip olabilmesi, özel ders imkânlarına ulaşabilmesi gibi faktörler doğrudan ve dolaylı olarak akademik başarıya etki edecek faktörlere örnek verilebilir. Öğrencinin eğitimdeki başarısını etkileyen bu faktörlerin belirleyicisi ise ailenin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerdir. Nitekim Pierre Bourdieu, eğitim ve eşitsizliğe ilişkin ünlü teorisini, salt ekonomik sermaye üzerinden ele almamakta, sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarıya etkisi ve sosyal sınıfların yeniden üretimi üzerinden kurgulamaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2000).

Bourdieu (1986), sermayeyi; ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye olarak üçe ayırır. Bireylerin sahip olduğu ve sosyal sınıfların temelindeki ekonomik varlık-

ları ekonomik sermaye; sosyal hayat içerisinde oluşan sosyal ilişkiler, bağlantılar neticesinde oluşan gruplar ve bunun getirdiği saygınlık ve ayrıcalıkları sosyal sermaye; bireyin çocukluğundan itibaren içerisinde bulunduğu sosyoekonomik sınıftan örtük olarak edindiği dil kullanım becerisi, sanat ve edebiyata dair elde ettiği entelektüel bilgi ve becerileri de kültürel sermaye kavramıyla ifade etmiştir. Çocuğun okula gelmeden önce aile içinde kazanmış olduğu bilgi, beceri ve dilsel kazanımlardan meydana gelen kültürel birikim, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, eğitim sistemi hakkında bilgi, eğitim düzeyi gibi geniş bir yelpazeyi kapsayan kültürel sermaye, Bourdieu literatüründe daha çok eğitimsel yani soyut niteliklere vurgu yapılan ve akademik başarıda oldukça büyük etki oluşturan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Aileden miras olarak alınan ekonomik varlıklar, sosyal ilişki ağı ile bilgi, beceri, alışkanlık ve değerlerden oluşan bu ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye birikimi, eğitim ve diplomalarla objektif bir görünürlük kazanır ve vârisine diğerlerinden farklı olarak yaşadığı toplumda güçlü ve saygın bir konum bahşeder (Jaeger, 2011). Burada aile ve eğitim gibi iki güçlü toplumsal kurum etkin rol oynamaktadır (Bourdieu, 1986). Yüksek sosyoekonomik statüye mensup bir aileden gelen öğrenci, ailesinden miras aldığı; zihinsel ve bilişsel yapılar, algılama ve anlamlandırma yetisi ve yatkınlıklar sayesinde akademik başarıyı kolaylıkla elde ederken alt sınıfa mensup öğrencilerde bu özelliklere sahiplik söz konusu olmadığı için öğretmenin aktardıklarını almak ve akademik başarıya sahip olmak zordur (Sullivan, 2001).

Okulların aileden gelen eşitsizlikleri telafi etmede tek başına yeterli olmadığı ileri süren Bernstein (1971) ise ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerin; çocukların aileden edindikleri “dil kodları” aracılığı ile eğitim başarısına etki ettiğini, alt sosyoekonomik sınıfta yer alan öğrencilerin “sınırlı dil kodlarına”, üst sınıfta yer alan öğrencilerin ise “zengin dil kodlarına” sahip olduğu ve bu durumun öğrencinin okulda öğretilen bilgilerin ediniminde avantaj yahut dezavantaja dönüştüğünü ortaya koymuş ve eğitimsel eşitlik alanının temel kuramlarını oluşturmuşlardır. Bowles ve Gintis’e (2001) göre eğitim, sınıflar arası eşitsizlikleri meşrulaştırmakta ve yeniden üretmektedir. Nitekim Bourdieu’ya göre de başarı belgesi olan diploma, sembolik sermayedir ve esasen diplomalar statü göstergesidir, avantajlı olan egemen sınıfın statüsünü ve pozisyonları arası geçişini meşrulaştırma aracı olarak kullanılmaktadır. Çünkü egemen sınıfın hâkimiyetinde şekillenen eğitim sisteminde egemen sınıfın kültürel sermayesine sahip olmayanlar başarılı olamamakta ve bu başarısızlık da meşru olarak görülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2000). Öğrenciler arası görülen farklı başarı seviyelerinin nedenleri üzerine yapılan çalışmalar, eğitim kurum-

larından eşit olarak yararlanabilme, akran etkisi, okul kaynakları, aile geçmişi, anne-babanın eğitim düzeyi ve anne-babanın mesleği, aile büyüklüğü, geliri ve ailenin çocuğun eğitimine olan ilgisi gibi birçok faktörün etkili olduğunu, makro düzeyde ülkenin sosyoekonomik yapısı etkili olsa da mikro düzeyde asıl etkenin ailesel faktörler olduğunu göstermektedir (Tomul, 2007). Yukarıda ifade edildiği üzere Bourdieu da (1986) akademik başarı üzerindeki asıl etkenin aileden miras alınan kültürel sermaye olduğunu ileri sürmüştür. Nitekim bir nesilden bir nesle sadece ekonomik ve kültürel öğeler değil eşitsizlikler de miras kalmaktadır (OECD, 2009).

Bowles ve Gintis'e göre eğitim kurumları; öğrencileri toplumsal sınıf kökenine göre ayırmakta, işçi sınıfı çocuklarının gittikleri okul ile daha üst sınıftan gelen çocukların gittikleri okullar farklı olmaktadır. Bu okullarda verilen eğitim de birbirinden farklılaşarak toplumsal sınıfların yeniden üretimine zemin hazırlamaktadır (Bowles ve Gintis, 2001). Akademik başarı gösteren öğrencilerin eğitim seviyesinin yükselmesi ve beraberinde elde edeceği getirilerle bir üst sosyoekonomik sınıfa dâhil olma hedefi, Bowles ve Gintis (2001) tarafından akademik başarı üzerinden sınıflar arası eşitsizliklerin meşrulaştırıldığı ve yeniden üretildiği şeklinde yorumlanmıştır. Çünkü egemen sınıfın hâkimiyetinde şekillenen eğitim sisteminde egemen sınıfın kültürel sermayesine sahip olmayanlar başarılı olamamakta ve bu başarısızlık da meşru olarak görülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2000). Eğitim kazanımlarını evde elde etmiş olan öğrencilerin daha başarılı olması, mevcut sosyoekonomik statülerini muhafaza ettirmelerini sağlamaktadır. Bu düzende alt sosyoekonomik statüden gelen bireylerin eğitim sisteminde başarılı olma ihtimali de söz konusudur ve bu durum mevcut yarışın meritokrasi (liyakat) görünümünü destekleyerek onu güçlendirmekte ve meşrulaştırmaktadır (Sullivan, 2001).

Öğrenciler aynı okulda, aynı eğitimi alsalar dahi alt sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerin, orta ve yüksek sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerin sahip olduğu eğitim imkânlarına sahip olamaması ve okul başarısında onlardan geri kalması (Illich, 2016) durumu eğitimsel eşitlik için bir sorundur. Ancak bu durumun herkes için genellenmesi doğru bir yaklaşım olmaz. Nitekim sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen akademik başarısı yüksek öğrenciler de bulunmaktadır. Alanyazında sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olmasına rağmen başarılı olan öğrencileri için kullanılan dirençlilik (*resilient*) tanımlanması bu durumu açıklamaktadır (Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2003). Eşitlikçi bir eğitim sisteminin hedefi, öğrencilere içinde bulundukları ekonomik, sosyal,

kültürel durumdan bağımsız olarak iyi bir öğrenim görme fırsatı sunarak yüksek başarı düzeyine ulaşabilmelerini sağlamak, başka bir deyişle akademik dirençliliği artırmaktır.

Sosyoekonomik Statü ve Akademik Başarı

Sosyoekonomik statü; bireyin ya da ailesinin geliri, sosyal statüsü, eğitim seviyesi gibi niteliklerinin birleşiminden oluşan hiyerarşik bir durumdur ve kimilerine avantaj kimilerine dezavantaj oluşturan bu durum, akademik başarının açıklanmasında önemli bir yordayıcıdır (Yavuz, Odabaşı ve Özdemir, 2016). Örneğin; ebeveynlerin eğitim seviyesi öncelikli olarak öğrencilerin eğitime erişimlerine ve tamamladıkları eğitim kademesine büyük oranda etki etmektedir (Björklund ve Salvanes, 2011). Ayrıca anne ve babası özellikle de annesi okuma-yazma bilen çocuklar, anne ve babası okuma-yazma bilmeyenlere göre daha yüksek akademik başarı göstermektedir (Benjamin, 1993). Özellikle anne eğitim seviyesi, çocuğun okula devamını ve akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Sezer, 2007). Bununla birlikte babaları tarafından ilgi ve eğitim desteği gören çocuklar, görmeyenlere göre okulda daha başarılıdır (Allen ve Daly, 2007). Aynı şekilde ebeveynlerin meslek sınıflarının statüsel değeri, o meslek grubu için gerekli olan eğitim seviyesi ve gelir düzeyinin bir göstergesi olduğu için dolaylı olarak öğrencilerin eğitim hayatını etkilemektedir. Ebeveynlerin meslekleri, onların eğitimsel alt yapılarını, önceliklerini, çocuklarının eğitim süreçlerine olan destek kapasitelerini ya da sosyalleştirme ve kültürel değer aktarımı stratejilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Suleyman, Hussain, Khan ve Nisa, 2012). Alanyazına bakıldığında bazı meslek gruplarında yer alan ebeveynlerin çocuklarının akademik performansının daha yüksek olduğu yönünde farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Kalender, 2007; Şeker, 2013). Meslek grubu hem ebeveynlerin eğitim seviyesi hem de gelir düzeyi ile birlikte öğrencinin evde eğitim ve kültürel kaynaklara ulaşımına etki ettiği için çift yönlü bir etkide bulunmaktadır (Önder ve Uyar, 2017). Ebeveynlerin mesleki statüsü, öğrencinin akademik başarısına hem ekonomik kaynak sağlama hem de meslek için gerekli olan asgari ebeveyn eğitim seviyesine sahip olma yönüyle yansımaktadır. Yapılan araştırmalar, mesleğe bağlı olarak elde edilen aile gelir durumu ile öğrencinin eğitime erişimi, okula devamı ve akademik başarısı arasında önemli bir ilişki tespit etmiştir (Börkan ve Bakış, 2016; Metin, 2013). Aile gelirinde yaşanan artış, öğrencinin akademik başarısını, okulda kalma süresini olumlu etkilemekte (Hill ve Duncan, 1987) ve hatta ortaöğretime geçiş olasılığını artırmaktadır (Güner ve Uysal, 2014). Farklı ülke tecrübelerinde de aile geliri arttıkça eğitime katılımın

da arttığı görülmektedir (Blanden ve Gregg, 2004; Christofides, Cirello ve Hoy, 2001; De Graaf ve De Graaf, 1988).

Bu araştırma için referans alınan PISA ESKS indeksinin alt değişkenlerinden biri olan ev varlık durumu, ailenin hem ekonomik hem de kültürel sermayesi hakkında bilgi vermektedir. İndeks, ev varlık durumu ile öğrencinin evde kendine ait bir odası, çalışma masası, derslere yardımcı kaynaklara ve ders dışı eğitim kaynaklarına sahip olma durumu, evdeki kitap sayısı, kitap türleri, kültür ve sanat alanına ilişkin eşyaların varlık durumuna göre bir değerlendirme yapmaktadır. Çünkü çocuğun öğrenime başladığı yer evdir ve çocuğa fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim üzerinde etkili olan nesneler, güçler ve koşullar sunan ev ortamı, çocuğun akademik motivasyonunu artırır (Muola, 2010). Ders kitapları dışında evde bulunan dergi, gazete, hikâye, roman, şiir kitabı gibi okuma materyalleri; evdeki okuma kültürünün göstergesidir ve çocukların dil gelişimini, bilişsel gelişimini ve akademik performansını olumlu etkileme potansiyeline sahiptir (Notten ve Kraaykamp, 2009; Wylie ve Hipkins, 2006). Ebeveyn eğitim seviyesinin beraberinde getirdiği yüksek ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye, ailelerin eğitim kurumlarına, kurumsal ağlara başvurma, hak talep etme, iletişim bağı kurma, çocuğu eğitim konusunda yönlendirme ya da yönlendirebilecek kişilere ulaşma gibi getirileriyle çocuğun akademik başarısını etkileyebilmektedir (Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989). Oral ve McGivney (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de Türkiye’de ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının eğitime yönelik beklentileri ve eğitime harcanan kaynak artmaktadır. Bölükbaş (2018) ile Taneri ve Engin-Demir’in (2011) çalışmaları ise aile ilgi ve desteğinin, tüm sosyoekonomik gruplardan gelen öğrenciler için akademik başarıda önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlik ve Ortaöğretime Geçişte Akademik Seçicilik

Öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin eğitim başarısına etkisinin çok az olduğu bir sistemde eğitimsel eşitlik söz konusudur ve öğrencilerin akademik başarılarına göre farklı okul, sınıf ya da program türlerine ayrılması demek olan akademik seçicilik uygulaması, o eğitim sistemi için sorun teşkil etmemektedir. Türkiye’deki akademik seçicilik uygulamasının ortaöğretim kademesinde uygulanışı incelendiğinde; 2010 yılında genel liselerin sınavla öğrenci alan Anadolu liselerine dönüştürülmesi ile birlikte sistemdeki öğrencilerin neredeyse yarısının sınavla ve sıralamaya göre bir okula yerleştirilmesi (*tracking*) uygulamasının sisteme hâkim kılınmasının söz konusu olduğu görülmektedir. Akademik seçicilik uygulaması

dünya genelinde sadece Türkiye’de bu denli büyük bir kitle için geçerli kılınmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu uygulama, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan sistemdeki tüm öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavından aldıkları puanlara göre ortaöğretime yerleştirme uygulamasıyla birlikte eğitim sistemini tam bir hiyerarşik yapıya büründürmüştür. Bu kararlar birlikte seçicilik uygulaması ile tüm öğrenciler, ortaöğretim kademesinde farklı başarı düzeylerine göre ayrıştırılmaya başlanmıştır. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılında ise bu uygulamadan vazgeçilerek isteyen öğrencilerin merkezi sınava girdiği ve sayısının sınırlı tutulduğu okullara, diğerlerinin ise mahalli yerleştirme sistemi ile adrese dayalı olarak eğitim bölgesinden tercih ettiği bir okula yerleştirildiği bir sisteme geçilmiştir. Bu karar ile sistemdeki tüm öğrencilerin tabi tutulduğu akademik seçicilik uygulaması her ne kadar %10 gibi bir oranla sınırlandırılmış olsa da TEOG sisteminin bu güne kadar oluşturmuş olduğu okullar ve okul türleri arasındaki hiyerarşik yapının etkileri hâlâ devam etmektedir.

Ortaöğretime yerleştirme sistemlerinin yıllar içerisinde oluşturduğu okul türleri arasındaki başarı hiyerarşisi, seçici sistemin beraberinde getirdiği doğal bir sonuçtur. Bu seçici sistem, okul türleri arasında sadece başarı hiyerarşisi oluşturmamış aynı zamanda öğrenciler sosyoekonomik özelliklerine göre de ayrıştırılmış ve okul türleri arasında sosyoekonomik hiyerarşiler oluşmuştur. Ergüneş’in (1983) araştırmasına göre özel okul öğrencileri üst tabakayı, genel devlet okulu öğrencileri üst tabakanın bir altını ve meslek lisesi öğrencileri alt tabakayı temsil etmektedir. Bitlis örneğinde yapılan bir başka araştırma da sosyoekonomik yapı ve okul türü tercihleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bahar, 1995). Buna göre aynı okulu tercih eden öğrencilerin aileleri arasında diğer okul türlerini tercih edenlere göre daha fazla benzerlik bulunmaktadır ve okul türü seçimlerinde ilgi ve yeteneklerden çok ailelerin sosyoekonomik özellikleri etkilidir.

Okul türlerinin öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri bakımından farklılaşması, tüm öğrencilerin akademik başarılarına göre yerleştirildiği, okul türleri arasında akademik başarı farkının olduğu ve sosyoekonomik özelliklerin eğitim başarısına büyük oranda etki ettiği bir durumda eğitimsel eşitlik bakımından bir sorun alanı oluşturmaktadır. Ortak amaç ve ortak müfredatta birleşen okullarda dahi eğitim kalitesi değişmekteyken (Mohammadi, Akkoyunlu ve Şeker, 2011; Özkan, 2010) ayrıştırma uygulaması geri kalma psikolojisi oluşturarak öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemesi (Mithaug, 1996) kaçınılmaz bir sonuçtur. Öğrencilerin sosyoekonomik özellikler bakımından okul türlerine göre ayrıştığı sonucu, okul türlerinin de akademik başarı performansı bakımından ayrıştığı sonucu

ile birleştğinde bu durum sistemsel olarak öğrenciler arasındaki başarı farkının artmasına neden olmaktadır (Rumberger ve Palardy, 2005). Nitekim bazı araştırma bulguları, yüksek başarılı okullarda derslerin verimli ve kesintisiz geçtiği, düşük başarılı okullarda ise derslerin verimsiz ve disiplin olaylarıyla geçtiği, öğretmenlerin beklentilerinin düşük olduğu yönündedir (Avvisati, 2018; Oakes, 1990). Bu durum, verilen eğitimin niteliğinin okulun başarı durumuna göre farklılaştığı anlamına gelmektedir ki dezavantajlı öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu düşük başarılı okullar için eşitsizliğin derinleşmesi problemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de yıllar içerisinde oluşmuş ortaöğretim yapılanması önemli bir risk unsurudur. Öğrencilerin başarılarına göre ayrıştırılması, başarı farklılıklarını daha da artırma ihtimali taşımaktadır. Nitekim alanyazın çalışmaları incelendiğinde genel olarak ortaöğretim sisteminin öğrencileri okul türlerine göre ayrıştırdığı ve başarı puanlarına göre yerleştirdiği seçicilik sınıflamasıyla birlikte öğrenci düzeyinde başarı ve sosyoekonomik statü homojenleşmesinin olduğu bir yapıda düşük başarı ve sosyoekonomik profile sahip okullarda öğretmenlerin müfredatı zorunlu olarak hafifletmesi, disiplin ve okula devamların öncelenerek akademik başarıyı artırıcı etkinliklere daha az yer verilmesi, kısacası eğitimin niteliğinin farklılaşması (Finley, 1984) ve ESKS bakımından üst çeyrekte yer alan öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda okul müdürlerinin diğer okullara nazaran eğitim niteliği ile daha fazla ilgilenmesi (Çınar, 2016) söz konusudur.

Seçicilik uygulamasının bir diğer yan etkisi de arkadaş çevresi ile ilgilidir. Bölükbaş’ın (2018) öğrenci görüşmelerine dayanan nitel araştırma bulguları; düşük başarılı okullardaki öğrencilerin olumsuz arkadaş özelliklerinden negatif etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç da seçici okulların başarılı okullarda okuyan öğrenciler için olumlu etkileme ve koruma özelliği taşısa da başarısız okullardaki öğrenciler için olumsuz arkadaş ortamı ile dezavantaja dönüşme riskini ortaya koymaktadır (Hoxby, 2000). Aynı durumu Amerika’daki öğrenciler üzerinden araştıran Fertig (2003), başarı bakımından ayrıştırılmış okullarda başarılı öğrencilerin olumlu, başarısız öğrencilerin ise olumsuz etkilendiği ve eğitimsel eşitsizliği artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özetle, başarılı arkadaş çevresi öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilemekte, başarısız öğrencilerden oluşan arkadaş çevresi öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Ancak başarı heterojenliğinin yüksek olduğu okullarda öğrencinin bireysel performansı düşse de ekonomik ve sosyal politikalar açısından kapsamlı okulların eğitimsel eşitsizliği azaltma noktasında daha etkili sonuçlar doğuracağı öngörülmektedir. Ancak bunun için öncelikle öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin akademik başarıları üzerindeki açıklayıcı rolünün tam olarak tespit edilmesi gerekmektedir.

PISA araştırmalarına bakıldığında; 2015 araştırma sonuçları ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerin akademik başarı üzerinde %9, 2018 araştırma sonuçları ise %11 oranında açıklayıcılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma ile de 2013-2014 eğitim öğretim yılından bu yana sisteme hâkim kılınan akademik seçicilik anlayışı ile uzun yıllardır benimsenen başarı homojenliği uygulamasının değerlendirmesini yapmak için ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerin öğrencilerin TEOG puanlarına olan etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın temel amacı; öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerini belirleyip sahip oldukları dezavantajların oluşturduğu eşitsizliğin boyutlarını anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal hareketlilik bakımından farklı ekonomik, sosyal ve kültürel statüden gelen öğrencilerin TEOG puanlarının nasıl etkilendiğini ve akademik başarı üzerinde sosyoekonomik özelliklerin açıklayıcılık oranının büyüklüğünü ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Temel eğitimden ortaöğretime geçişte öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri nasıl bir etkiye sahiptir?

Araştırmanın temel sorusu çerçevesinde aşağıda yer alan alt sorulara cevap aramak amaçlanmıştır:

1. 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu nasıldır?
2. Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumlarının TEOG puanları üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Okul türlerine göre akademik başarı ve öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu nasıldır?

Araştırmada ortaöğretime geçiş sisteminin eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretilmesindeki rolü, PISA 2015 öğrenci anketi aracılığıyla ortaya konmuştur. Bu durum çalışmaya özgün bir değer katmış ve eğitimsel eşitlik tartışmalarına nicel bir yöntemle niteliksel bir bakış açısı kazandırmıştır. Zira hem toplumsal eşitsizliğin hem de eğitimsel eşitsizliğin öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme politikası üzerinden sistemselsel olarak ele alınması, Türkiye’de az çalışılmış önemli bir alandır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma; betimsel araştırma deseni tarama yöntemine uygun olarak hazırlanmış nicel bir araştırmadır. Mevcut durumun olduğu gibi ele alınmasına, olaylar arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına imkân tanıdığı için betimsel araştırma deseni benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırma konusunun geçmişte ya da hâlen var olan durumuyla ilgili soruları cevaplamak için araştırma süresince detaylı bir şekilde çalışmaya, veri toplamaya ve anlamlandırmaya imkân tanıdığı için ise tarama yöntemi tercih edilmiştir (Karasar, 2012). Araştırmada, 2017 yılında Ankara ilinde TEOG sınavına girerek almış oldukları puanlara göre ortaöğretim kademesine yerleştirilen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri, TEOG puanına göre değerlendirilen akademik başarı durumları ve puanlarına göre yerleştikleri okul türlerinin özellikleri analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Tarama modelinin gerekliliklerine uygun olarak evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Örneklem belirlenmesinde evreni tüm çeşitlilikleriyle aynı oranda yansıtması amacıyla tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrenin alt birimlerden oluştuğu durumlarda evren içerisindeki tabakaların varlığından yola çıkılarak yapılan bir örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Tabakalı örnekleme ile örneklem seçilmeden önce evren alt tabakalara ayrılır daha sonra araştırmada kullanılacak ölçütlere göre bu tabakalardan örneklem seçme işlemi yapılır. Tabakalardan örneklem seçiminde kullanılan yöntemlere göre orantılı veya orantısız olmak üzere iki tür tabakalı örnekleme yöntemi kullanılabilir. Orantısız tabakalı örneklem seçiminde, tabakalardan alınacak örnek sayısı evren içindeki oranına bakılmaksızın seçilirken orantılı tabakalı örnekleme yönteminde her tabakadan, tabakanın evren içindeki oranına göre örneklem seçimi yapılır (Sencer ve Sencer, 2005). Bizim araştırmamızda da orantılı tabakalama yöntemi tercih edilmiştir. Evrendeki okullar öncelikle okul türlerine göre tabakalanmış ve okul türlerinden alınacak örneklem sayısı, o okul türünün evrendeki ağırlığına göre belirlenmiştir. Daha sonra evrendeki okullar, her okul türü kendi içerisinde olmak üzere taban puanlarına göre ikinci kez tabakalanmış ve örnekleme dâhil olacak okul sayısının her başarı seviyesinden okul seçilerek örneklem listesi oluşturulmuştur.

Tablo 1

Örnekleme Tablosu

Okul Türü	Türkiye		Ankara		Örneklem	
	N	%	N	%	N	%
Fen Lisesi	294	3,98	11	2,99	2	5,4
Anadolu Lisesi	2412	32,68	134	36,51	12	32,43
Sosyal Bilimler Lisesi	93	1,26	5	1,36	1	2,7
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1408	19,08	59	16,34	7	18,91
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3172	42,98	157	42,77	15	40,54
Toplam	7379	100	366	100	37	100

Kaynak: MEB 2017-2018 İstatistik Raporu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2017-2018 1. dönem istatistik verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak PISA 2015 öğrenci anketinin Türkiye için çevirisi tercih edilmiş ve Türkçe anket Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden temin edilmiştir. Sonraki aşamada, uygulanacak öğrenci anketi Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’na sunularak etik onay alınmıştır. Daha sonra “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi” gereğince Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne örneklem olarak belirlenen okulların listesi sunularak anket için uygulama izni alınmıştır.

Araştırma izinleri alındıktan sonra örnekleme dâhil olan 37 okulun 9. sınıf öğrencileri üzerinden veri toplanma süreci başlatılmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kasım 2017-Şubat 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. 9. sınıfın tercih edilme sebebi, araştırmanın temel veri kaynaklarından birinin öğrencilerin TEOG puanları olmasıdır. Aynı merkezî sınava giren ve sınavdaki akademik performanslarına göre ortaöğretime yerleştirilen öğrencilerin sınav puanları, araştırmanın en önemli değişkenlerinden biridir. PISA uygulamalarında olduğu gibi araştırmada her okuldan ortalama 42 öğrencinin “meb.anket” sistemi üzerinden anketi doldurması sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde örnekleme giren okullarla tek tek iletişime geçilmiş, 9. sınıflardan sorumlu müdür yardımcıları ile iş birliği içerisinde anketin doldurulması sağlanmıştır. Anket, dijital ortamda olduğu ve her öğrencinin internete erişim imkânı bulunmadığı için anketlerin okulda doldurulması sağlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak araştırmaya katılan 1.010 öğrenci için ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksi hesaplaması yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Bireyler ve gruplar arasında ekonomik, sosyal ve kültürel özellikler bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Bu özellikler, sınıflandırmaya ve aynı zamanda sağladığı avantaj ve dezavantajlara göre hiyerarşik bir sıralamaya tabi tutulabilecek niteliktedir. Bu çalışmada statü olarak ifade edilen ekonomik, sosyal ve kültürel özellikler, bireylerin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye kavramsal olarak atıf yapmakla birlikte ölçme ve değerlendirmeye imkân tanıması bakımından PISA araştırmasında kullanılan ESKS indeksine göre ele alınmıştır. Bu indeksin veri toplama alanları ve incelediği özellikler bakımından sosyoloji ve eğitim alanını bir araya getirerek akademik başarıya etki eden faktörleri ele alan pek çok araştırma ve ölçğe göre oldukça kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada ekonomik, sosyal ve kültürel statü tespitinde temel veri toplama aracı olarak uluslararası geçerliliğe sahip PISA uygulamasının 2015 araştırmasında kullanılan öğrenci anketi tercih edilmiştir. Anketten elde edilen verilerden yine PISA tarafından geliştirilen ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksine göre değerlendirilmiştir. Uygulanan öğrenci anketi; “siz”, “aileniz ve eviniz”, “hayatınız hakkındaki düşünceniz”, “okulunuz”, “okul programınız ve öğrenme süreleriniz”, “okulda öğrendiğiniz fen dersi”, “fene bakış açınız” olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Her PISA döngüsünde o yılıki ağırlıklı alana göre son iki bölümün soruları matematik, fen ve okuma becerisine yönelik olarak değişmektedir. Bu nedenle araştırmamızda, ESKS indeksi hesaplamasına kullanılmayan bu bölümlere ait sorular sorulmamıştır.

- ESKS indeks değerinin hesaplanmasında kullanılan üç ana bileşen (OECD, 2017) şunlardır: En yüksek ebeveyn eğitim seviyesi (PARED),
- En yüksek ebeveyn mesleki statüsü (HISEI),
- Ev varlıkları (HOMEPOS).

Yukarıda zikredilen üç bileşene ilişkin sorular birden fazla alt sorulardan oluşmaktadır. Ankette, bu üç bileşene ait sorulardan yola çıkarak her alan için bir değer hesaplaması yapılmıştır. Birinci alan olan en yüksek ebeveyn eğitim seviyesi; ebeveynlerin sahip oldukları diploma seviyesini soran sorulardan yola çıkılarak ISCED değerlerine göre eğitimde kaldıkları yıl üzerinden en yüksek değer karşılığının belirlenmesidir. İkinci alan olan ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü; öğrencilerin ebeveynlerinin mesleklerine ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak ISCO kodlarındaki karşılıkları bulunarak ortak bir değerlendirmeye en yüksek kod değerinin baz alınmasıdır. Üçüncü alan olan evdeki varlık durumu; evdeki eşyaların varlık ve yokluk durumu, birtakım eşyaların sayıca adedi ve evdeki kitap

sayısına verilen cevaplar üzerinden oluşturulan değerlerden yola çıkılarak oluşturulan değerdir. Bu üç ana bileşen formülasyonu (OECD, 2009) ile standartlaştırılmış değerlerinin hesaplanması ve ortalama değere olan uzaklığına göre yorumlanmıştır.

Yukarıda zikredilen üç ana bileşene ait veriler, tahminlerin kalitesini artırmak adına ağırlıklandırılmıştır. Araştırmadaki indeks hesaplamasının geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak adına araştırma verilerinden hareketle üç bileşen için faktör analizi yapılmıştır (Tablo 2). Araştırma verileri üzerinden elde edilen değerler ile PISA 2015 uygulaması Türkiye değerleriyle (OECD, 2016) benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Araştırma Verileri ve PISA 2015 Verilerinin Component Matrix Hesaplaması

	Araştırma verileri	PISA 2015 verileri
	Component 1	Component 1
PARED (En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi)	0,844	0,785
HISEI (En Yüksek Ebeveyn Mesleki Statü)	0,844	0,814
HOMEPOS (Ev Varlıkları)	0,821	0,773

Aynı şekilde araştırma verileri üzerinden öz değer (*eigenvalue*) olarak kabul edilen temel bileşen analizi (*first principal component*) yapılmış ve PISA 2015 verileri ile karşılaştırıldığında benzer olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

Toplam Varyans Açıklama Sonucu Karşılaştırması

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
Araştırma Verilerinin "Total Variance Explained" Sonucu						
1	2,099	69,983	69,983	2,099	69,983	69,983
2	0,480	15,986	85,969			
3	0,421	14,031	100,000			
PISA 2015 Verilerinin "Total Variance Explained" Sonucu						
1	1,876	62,541	62,541	1,876	62,541	62,541
2	0,604	20,135	82,676			
3	0,520	17,324	100,000			

Her öğrenci için bir ESKS indeks değeri hesaplandıktan sonra ESKS indeks değerlerinin ortalama değeri üzerinden bir sıfır noktası tespit edilmiştir. Her bir öğrencinin bu sıfır noktasından artı ve eksi yönündeki uzaklık değerleri hesaplanmış ve buna göre -1 ve altında değere sahip olan öğrenciler dezavantajlı olarak adlandırılmıştır. Aynı şekilde ESKS indeksine göre örneklem geneli çeyrek dilimlere ayrılmış ve yapılan analizlerde bu sınıfsal tanımlamalar kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin TEOG puanlarında PISA uygulamasındaki gibi bir başarı ölçütü söz konusu olmadığı için burada kullanılan sınıfsal tanımlama yöntemi akademik başarı değerlendirme için de kullanılmış ve öğrenciler TEOG puanları bakımından çeyrek dilimlere ayrılarak gruplandırılmıştır.

Bulgular

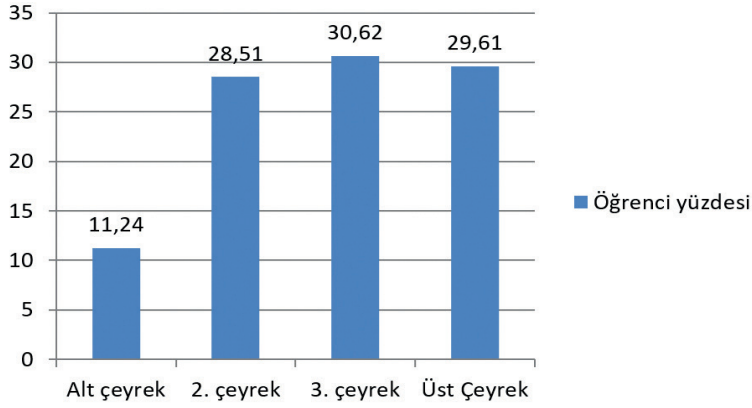
Bu başlıkta öncelikle öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri ESKS indeksi kapsamında ortaya konulmuş daha sonra akademik başarı göstergesi olarak kabul ettiğimiz, öğrencilerin TEOG puanları ve okul türleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, araştırmanın alt sorularına cevap olacak mahiyetteki analizlere göre düzenlenmiştir.

Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Durumu

ESKS indeksi; ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn mesleki statüsü ve ev varlık durumu olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlere ilişkin veri toplandıktan sonra değerlerin standartlaştırılması ve ESKS formülasyonunun uygulanması ile her bir öğrenci için bir indeks değeri hesaplaması yapılmıştır. Bu indeks değerleri, öğrencilerin ortalama değerden uzaklığına göre anlamlandırılmıştır. Buna ilaveten tüm grup indeksten aldıkları değere göre dört çeyreğe ayrılmış ve bazı değerlendirmeler bu sınıflamaya göre yapılmıştır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin içerisinde bulunduğu ESKS grupları tespit edilmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin 11,24%'ünün alt çeyreği, 28,51%'inin 2. çeyreği, 30,62%'sinin 3. çeyreği ve 29,61%'inin üst çeyreği temsil ettiği görülmüştür (Şekil 1).

Şekil 1

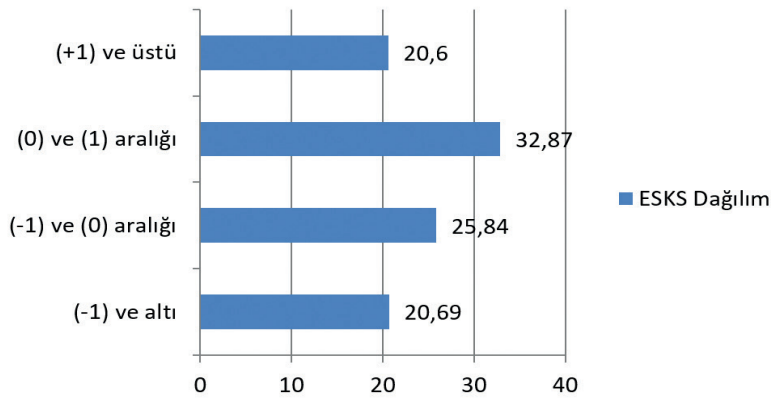
Katılımcıların Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü Çeyrekleri



PISA, hesaplamış olduğu ESKS indeksi üzerinden öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitim seviyesi, ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü, evdeki imkânlar, evdeki bilişim teknolojileri kaynakları, aile refahına yönelik evdeki imkânlar, kültürel imkânlar, evdeki ortalama kitap sayısı gibi değişkenler bakımından genel bir avantaj ve dezavantajlılık durum değerlendirmesi yapmaktadır. ESKS indeks değeri -1 ve altında olan öğrenciler, dezavantajlı öğrenciler olarak kabul edilmektedir. Aynı durum araştırma verileri üzerinden de incelenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin ESKS indeks değerlerine bakıldığında (bkz. Şekil 2) öğrencilerin %20,69'unun -1 değerinin altında olduğu yani dezavantajlı olduğu görülmüştür.

Şekil 2

Katılımcıların ESKS Dağılımı

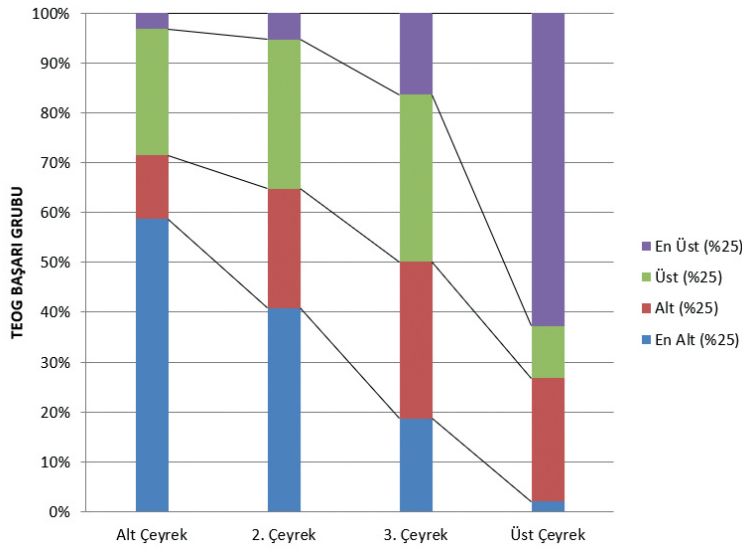


ESKS İndeksi ve TEOG Puanları

PISA, öğrencinin eğitim başarısına en fazla etki eden faktörleri tespit ederek oluşturmuş olduğu ESKS indeksi ile beceri testleri sonuçları arasında yaptığı analizlerle öğrencilerin eğitim başarılarının sosyoekonomik statülerinden ne kadar etkilendiği üzerine çıkarımlarda bulunmakta ve eğitim sistemlerinin eşitlikçi yapısını değerlendirmektedir. Bu çalışmada yapılan analizlerde de PISA'nın kendi uygulamış olduğu bilişsel testler yerine ortaöğretime yerleştirmeye esas olarak kullanılan akademik başarı ölçütü TEOG puanları kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin ESKS çeyreklerine göre TEOG başarı gruplarında yer alma durumlarına bakılmıştır. Şekil 3 incelendiğinde ESKS bakımından alt çeyrekte yer alan öğrencilerin %71,43'ünün TEOG puanları bakımından alt düzeydeki başarı grubunda yer alan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. ESKS bakımından üst çeyrekte yer alan öğrencilerin %73,22'sini ise TEOG puanları bakımından üst düzeydeki başarı grubunda yer alan öğrenciler oluşturmaktadır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı konumdaki alt çeyrek öğrencilerinin sadece %3,17'sinin TEOG başarı gruplarından üst çeyrekte yer aldığı görülmüştür.

Şekil 3

ESKS Çeyreklerine Göre TEOG Başarı Grupları



Bu durum yapılan varyans analiziyle de ortaya konulmuş (Tablo 4) ve öğrencilerin TEOG başarı grubunda yer alma durumunun içinde bulunduğu ESKS grubuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir [$F(3,1006) = 130,352, p = 0,000, \eta^2 = 0,280$]. Ay-

rica etki büyüklüğü 0,529 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü 0,00 ile 1,00 arasında değer almaktadır ve etki büyüklüğünün 0,5'ten büyük çıkması, etkinin büyük olduğunu göstermektedir (Lorcu, 2015). Buna göre öğrencinin içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel statü grubunun öğrencinin akademik başarı grubu üzerinde etkisinin oldukça büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4

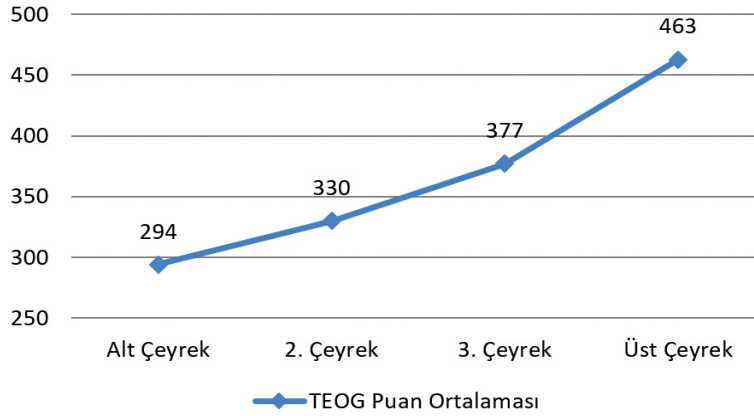
ESKS Gruplarına Göre TEOG Başarı Grubunda Yer Alma Durumu ANOVA Sonuçlar

	N	ss	F	p	Scheffe
Alt Çeyrek (1)	126	0,950	130,352	0,000	1-2 dışında tüm gruplar arasında fark anlamlıdır.
2. Çeyrek (2)	284	0,960			
3. Çeyrek (3)	305	0,977			
Üst Çeyrek (4)	295	0,919			

Alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin akademik başarı puanları arasındaki farkın mümkün olduğunca az olması; ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumunun eğitim başarısı üzerinde daha az etkili olduğu anlamına gelmektedir. Oysa hem araştırma sonuçlarına göre alt ekonomik, sosyal ve kültürel statüden gelen öğrencilerin puanları ile üst ekonomik, sosyal ve kültürel statüden gelen öğrenciler arasında ciddi anlamda puan farkı bulunmaktadır (Şekil 4). Bu fark, TEOG ölçeğinde 168 puan olarak tespit edilmiştir. Bu durum; ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumunun eğitim başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Şekil 4

ESKS Çeyreklere Göre TEOG Puanları



Araştırma sonuçları, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arttıkça başarı puanlarının da artmakta olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analiziyle de ortaya konan bu durum ($F_{(1,1008)} = 611,958$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,378$, $\beta = 0,615$) öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin TEOG puanlarını %38 oranında açıkladığını göstermektedir.

Tablo 5

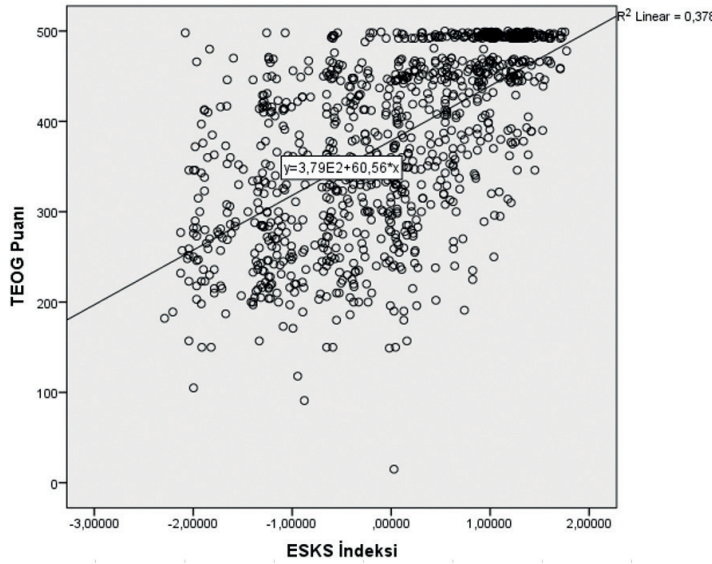
TEOG Puanı ve ESKS İndeksi Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	t	p
(Sabit)	378,695	2,447		154,763	0,000
ESKS İndeksi	60,562	2,448	0,615	24,738	0,000
R= 0,615				$R^2 = 0,378$	
F (1,1008) = 611,958				$p = 0,000$	

Şekil 5'e bakıldığında öğrencilerin sosyoekonomik statülerinde meydana gelecek olan bir birimlik artışın öğrencilerin TEOG puanlarında 60,562 puanlık bir artış sağlayacağı görülmektedir ($\bar{y} = 378,695 + 60,562 \cdot x_i + e$). Buradaki bir birim ise ebeveyn eğitim seviyesinde yaşanacak 3 yıllık bir artışa ya da evdeki kitap sayısının 700 adet artışına denk gelmektedir.

Şekil 5

ESKS İndeksi ve TEOG Puanları Arasındaki Regresyon Denklemi



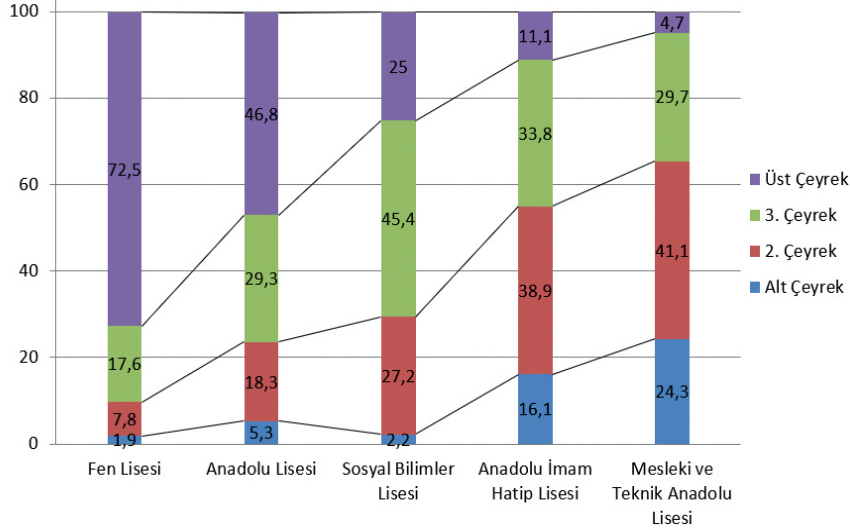
OECD, ESKS indeksine göre alt çeyreklikte bulunmasına rağmen PISA testlerinde gösterdiği başarı açısından üst sıralarda yer alan öğrencilerin oranı üzerinde eğitimsel eşitlik bağlamında önemle durmaktadır. Sosyoekonomik statü bakımından dezavantajlı olmasına rağmen başarı puanları bakımından üst sıralarda olan öğrencileri akademik dirençlilik özelliği gösteren (*resilient*) öğrenciler olarak tanımlamaktadır (OECD, 2018). Bu tanımlama ve PISA araştırmasında kullanılan dirençlilik hesaplama formülasyonuna göre araştırma verileri üzerinden yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin %15,3'ü akademik dirençlilik özelliği göstermektedir.

Okul Türleri, Okul Başarısı ve ESKS İndeksi

Öğrencilerin içerisinde yer aldığı ESKS çeyreği ve okul türlerinin başarı durumuna göre sıralaması belirlendikten sonra bu bulgular üzerinden araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre dağılımı incelenmiştir (bkz. Şekil 6). Buna göre en yüksek başarı performansı gösteren öğrencilerin devam ettiği fen lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerden, en düşük başarı performansı gösteren öğrencilerin devam ettiği mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin yarısından fazlasının alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Şekil 6

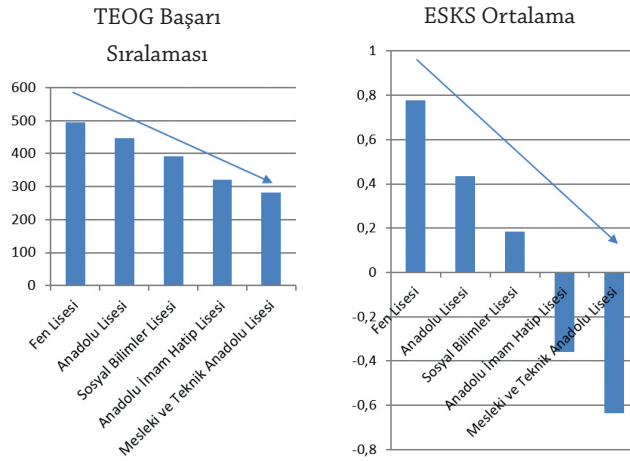
Okul Türlerine Göre Öğrencilerin ESKS Durumu



Okul türlerinin akademik başarı durumu ve devam eden öğrencilerin ESKS statüleri birlikte değerlendirildiğinde, okul türleri arasında başarı ve sosyoekonomik statü farkı benzer bir eğilim göstermektedir (bkz. Şekil 7). Yani ESKS bakımından dezavantajlı olan okul türü, TEOG başarı puanı bakımından da alt sıralarda yer almaktadır. TEOG puan ortalaması bakımından üst sırada olan okul türü ESKS bakımından da üst sırada yer almaktadır.

Şekil 7

Okul Türlerine Göre TEOG Puanı ve ESKS İndeks Değeri Ortalamaları



Araştırmaya katılan öğrencilerin ESKS indeksinden aldıkları değer ile okul türleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 6). Okul türü ve öğrencilerin ESKS grupları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda [$F(3,432.797)=160,216$, $p=0,000$, $\eta^2=0,263$] tüm okul türlerinin ESKS bakımından farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında ise ($\sqrt{\eta^2}=0,512$) öğrencinin içerisinde bulunduğu ESKS durumunun öğrencilerin devam ettikleri okul türünü büyük oranda etkilediği görülmüştür.

Tablo 6

ESKS Gruplarına Göre Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türü ANOVA Sonuçları

	N	ss	F	p	Tamhane's T2
Alt Çeyrek (1)	126	1,209	160,216	0,000	Tüm gruplar arasında fark anlamlıdır. ($p<0,05$)
2.Çeyrek (2)	284	1,334			
3.Çeyrek (3)	305	1,373			
Üst Çeyrek (4)	295	0,894			

ESKS grupları ve okul türleri arasında tespit edilen farklılıkta değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini hesaplamak amacıyla ki-kare bağımsızlık testine başvurulmuştur. Yapılan ki-kare analizi sonucunda ($\chi^2=281,385$, $p=0,000$, $G=0,594$), öğrencilerin devam ettikleri okul türlerinin öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü sınıflarıyla ilişkili olduğu, öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel statü sınıfı ile devam ettiği okul türü arasında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu, öğrencinin sosyoekonomik sınıfı yükseldikçe akademik başarı ortalaması bakımından daha üstte olan bir okula gitme olasılığının %59 oranında arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin akademik başarılarının ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinden ne kadar etkilendiği ve bu durumun ortaöğretime geçiş sistemi ile olan ilişkisi bu araştırmanın tartışmaya açtığı temel konu olmuştur. İncelenen alanyazının da gösterdiği gibi sosyoekonomik özellikler ve akademik başarı arasındaki bu yordayıcılık ilişkisi, araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG puanları ile ESKS indeks puanları arasında tespit edilen doğrusal ilişkiye bakıldığında çok daha büyük boyutlarda olduğu görülmüştür. PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin PISA testlerinden almış olduğu puan farklılıklarının %9 oranında öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumlarındaki farklılıkla açıklanmaktadır (MEB, 2016a). Bu açıklayıcılık oranı, PISA 2018'de %11'e çıkmıştır (OECD, 2019). Akademik başarı kriteri her iki araştırmada değişse de aynı veri toplama aracı ve aynı formülasyonla hesaplanan açıklayıcılık oranı bu çalışmada TEOG 2017 için %38 olarak tespit edilmiştir. Bu durum Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarısının ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinden oldukça yüksek oranda etkilendiğini göstermektedir. PISA araştırmasında ekonomik, sosyal ve kültürel özellikler bakımından Türkiye'nin üst çeyrekte yer alan öğrencilerinin diğer katılımcı ülkelerin öğrencilerine göre daha düşük performans sergilemesi, ülkemiz için ESKS indeksinin akademik başarıya olan etki oranını düşük göstermektedir. Bununla birlikte ESKS gruplarına göre öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde 2003 yılından bu yana alt ve üst gruplar arasında puan farkının azaldığı görülmektedir. Bu duruma bakıldığında olumlu olarak görünmektedir ancak bu daralmanın asıl etkeni, üst grubun puanlarında yaşanan düşüştür. PISA'nın uyguladığı bilişsel testlerin öğrencilerin eğitim hayatında bağlayıcı bir karşılığı bulunmamaktadır. Bu nedenle asıl incelenmesi gereken değişken, öğrencinin hayatında önemli bir dönüm

noktası oluşturan TEOG puanlarıdır. Merkezi bir sınav puanına göre ortaöğretim kurumuna yerleşmenin olduğu bir eğitim sisteminde %38 olarak hesaplanan açıklayıcılık oranı, öğrencilerin hayatında çok kritik bir önem taşımaktadır. Bu sonuçlar, akademik seçiciliğin uzun yıllar geniş bir kapsayıcılıkta benimsendiği Türkiye’de, PISA araştırmasının sonuçlarını değerlendirirken eğitim sisteminden bağımsız olarak OECD ülkelerinden daha eşitlikçi olduğu yorumunun yapılmasının sorunlu olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, PISA araştırmasıyla aynı yöntem üzerinden kurgulandığı için tüm katılımcı ülkelerin eşitlikçiliğinin değerlendirmesinde kendi eğitim sistemlerinin diğer unsurlarıyla birlikte bir değerlendirme yapılmaları ve öğrenci hayatında önemli bir yeri olan seçme ve yerleştirme sınavlarına göre araştırma yaparak bu yorumu yapmaları gerektiğini göstermektedir. Zira PISA’daki bilişsel test puanları, farklı ülkelerde standart olarak uygulanabilmesi için müfredattan bağımsız olarak belli bir yaş grubunun sahip olması gereken beceriler üzerinden kurgulanmıştır. Bu bağlamda ülkelerin eğitim sistemlerinin eşitlikçiliğini denetleyecek öğrencilerin eğitim müfredatı kapsamındaki kazanımlara sahip olup olamama durumlarını ölçen, seçme ve yerleştirmede kullanılan sınav sistemleri gibi eğitim sisteminin temel unsurları üzerinden değerlendirilmesi farklı yorumlar yapılmasına imkân tanıyacaktır.

Öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin akademik başarı üzerinde önemli bir etki düzeyine sahip olduğunu gösteren bu çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmalar, eğitimin amacını, işlevini, toplumsal rolünü ve eğitimsel eşitlik bakımından sorumluluğunu tartışmaya açmayı gerekli kılmaktadır. Nitekim akademik başarıyı toplumsal sınıf bağlamında ele alan ve eğitim sistemini, bireyin toplumsal konumunu inşa eden bir araç olarak tanımlayan Bourdieu’ya göre sosyoekonomik statü bakımından üstte yer alan öğrenciler, okulda kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinlikleri, sosyalleşme sürecinde zaten kendi ailelerinden öğrendikleri için okula hazır bir biçimde gelmekte, kültürel sermaye bakımından güçlü olduğu için de okulda daha başarılı olmaktadır. Alt sosyoekonomik statü sınıfından gelen öğrenciler ise okulda kazandırılacak bilgi, beceri ve yetkinlikleri aileden edinemedikleri ve kültürel sermayeden yoksunlukları dolayısı ile okulda öğretilen bilgileri edinmekte zorluk çekmekte ve başarısızlık beraberinde gelmektedir (Bourdieu, 1986). Zira evde edinilen bilgi, kültür, beceri, yetkinlikler ve eğitim desteğinin niteliği, öğrencilerin okulda başarılı olma ihtimalini artırmaktadır (Dumais, 2002). Eğitim başarısı için en temel gereklilik olan dil kullanım becerisi dahi evde aileden edinilmektedir ve ebeveyn eğitim seviyesi görece daha yüksek düzeyde olan, evine

günlük gazete alınan ailelerin çocuklarının dil kullanım becerileri daha yüksek düzeyde olmakta ve bu öğrenciler için avantaj sağlamaktadır (Güleç, 2000).

Eğitim sistemi, başarı için gerekli becerilere sahip olmayan öğrencileri en erken dönemde bu becerilerle donatarak başarılı olmaları için imkân ve fırsat eşitliği sağlamakla yükümlüdür. Ancak araştırma verileri üzerinden ortaya konan öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin eğitim başarısına olan etkisi, sosyoekonomik statüyü öğrenci başarısı için önemli bir risk unsuru olarak konumlandırmaktadır. Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG başarı gruplarına göre ESKS temsiliyeti incelendiğinde de görülmektedir. PISA 2018 araştırmasında ağırlıklı alan olan okuma alanında ilk çeyrekte yer alan öğrencilerin %15'i dezavantajlıyken (OECD, 2019) aynı durum, öğrencilerin TEOG puanları üzerinden incelendiğinde en başarılı %25'lik dilimde yer alan dezavantajlı öğrencilerin oranının sadece %1,5 olması, sistemsel olarak büyük bir eşitsizlik sorunu olduğunu gözler önüne sermektedir. Hem ESKS durumunun öğrenci başarısını %38 gibi büyük bir oranda etkilemesi hem de ESKS bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin sadece %1,5'nin en başarılı olan üst çeyrekte yer alabiliyor olması, eğitimsel eşitlik için olumlu bir tablo değildir.

PISA 2015 ve 2018 araştırmalarının sonuçlarında da görüleceği üzere okul türleri kendi içerisinde akademik başarı bakımından hiyerarşik bir sıralama göstermektedir (MEB, 2019; OECD, 2019). Aynı durum araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG puanları üzerinden hesaplanan okul başarı puanlarında da görülmüştür. Üstelik araştırma bulguları, okulların başarıları ile öğrencilerin ESKS durumlarının doğru orantılı olduğunu da göstermiştir. Üst sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerin, akademik olarak daha başarılı okullara devam ettiği bulgusu, Dustmann (2004) tarafından Almanya'da yapılan ve işçi bir aileye mensup çocukların akademik nitelik taşıyan genel liseye gitme olasılığının düşük olduğu, akademik kariyer yapmış bir aileye mensup çocukların ise akademik olarak başarılı olan genel liseye gitme olasılığının oldukça yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Okullar arası başarı farklılıklarının fazlalığı, seçici bir anlayışla oluşturulan öğrenci yerleştirme sisteminin bir sonucudur. Yüksek ya da düşük ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin beraberinde getirdiği eğitim başarısı sayesinde başarılı ya da başarısız okulların oluşumu, eğitimsel eşitlik ve sınıfsal hareketlilik imkânı açısından riskler taşımaktadır. Nitekim uzun yıllardır ülke geneline hâkim kılınan seçicilik uygulaması kökleşerek öğrencilerin sadece akademik başarılarına göre değil aynı zamanda sosyoekonomik statüleri bakımından da ayrışmasına zemin

hazırlamış, sosyoekonomik özelliklerin getirdiği dezavantajları okul içerisinde tolere edemeyen bir yapıyla da eşitsizlikleri artırma riski taşır hâle gelmiştir (Böb lükbaş, 2018). Okul türleri arasındaki ESKS farkı, TIMSS 2015 raporunda ortaya konan bir okulun yarısından fazlasını dezavantajlı öğrenciler oluşturduğu takdirde o okuldaki öğrencilerin başarısının daha düşük olma eğiliminde olduğu sonucuyla birlikte değerlendirildiğinde oldukça çarpıcı bir sonuç karşımıza çıkmaktadır. Nitekim ABİDE-8 araştırması da bir okuldaki dezavantajlı öğrenci oranının yüksek oluşunun okulun akademik başarısıyla ters orantılı olduğu sonucunu vermiştir (MEB, 2017). Araştırma verilerinin de ortaya koyduğu; öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel statü sınıfı ile devam ettiği okul türü arasında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu, öğrencinin sosyoekonomik sınıfı yükseldikçe akademik başarı ortalaması bakımından daha üstte olan bir okula gitme olasılığının yüksek olduğu bulgusu pek çok araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir (Oakes, 1990). Sosyoekonomik dezavantajlılığa sahip olan öğrencilerin akademik olarak düşük başarı performansı olan okullara gitmesi, sadece eğitimsel eşitsizliği değil Bourdieu'nun ileri sürdüğü gibi bir yeniden üretim unsuru olarak toplumsal eşitsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Nitekim hem PISA puan ortalamalarına göre hem de merkezi yerleştirme sınavlarının sonuçlarına göre en başarılı öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü olan fen liseleri, devlet okulları arasında sosyoekonomik özellikler bakımından da en avantajlı öğrenci kitlesine sahiptir. Aynı şekilde fen lisesinden mezun olan öğrencilerin yükseköğrenime geçiş oranları, devam ettikleri lisans programları incelendiğinde de bu öğrencilerin yüksek sosyal statü ve gelir getiren bölümlere yerleştiği görülmektedir (Suna vd., 2020; Şahin, 1999). Okul türleri arasında oluşan bu akademik başarı ve sosyoekonomik statü farklılığı Türkiye'de yıllardır benimsenmiş olan geçiş sistemlerinin yeniden üretim sorunsalı doğurduğuna işaret etmektedir (Özoğlu, 2020). Bu nedenle PISA araştırması ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamlarından bağımsız olarak ele aldığı odak konulardan biri de öğrencilerin okul ayrıştırmasıdır ve ülkelere ayrıştırmanın geciktirilmesini önermektedir (Özer, 2020). Bu durum toplumsal eşitsizliğin eğitimsel eşitsizliğe dönüşmesinde eğitim sisteminin telafi edici bir mekanizma olma işlevinde sorun olduğu anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin ESKS bakımından avantajlı ailelerden gelen öğrencilerden beklentilerinin daha yüksek olduğu ve farklı tutum sergiledikleri, alt sosyoekonomik statüden gelen öğrencilere karşı daha az ilgi ve teşvik gösterdikleri yönündeki araştırma sonuçları (Alexander, Entwisle ve Thompson, 1987; Rist, 1970) akadem

mik seçiciliği; okullar ve okul türleri arasındaki sosyoekonomik ve başarı ayrışmasının bu denli fazla olduğu bir sistemde akademik dirençlilik bakımından önemli bir risk olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öğretmen davranışlarının öğrencilerin başarı düzeylerine göre değiştiğini ortaya koyan Oakes'ın (1990) çalışmasına göre başarısız ya da düşük başarılı öğrencilere karşı öğretmenler; kuralcı, cezalandırıcı bir tutum sergilerken başarılı öğrencilere karşı daha hoşgörülü, özgürlükçü, serbest, öz güven artırıcı bir tutum sergilemektedir. Bu durum, Bölükbaş'ın (2018) çalışmasında ele alınan Ankara örnekleminde de geçerliliğini göstermiştir. Olumlu, cesaretlendirici, ilgili okul müdürü ve öğretmen tutumları -akademik dirençlilikteki etkisi göz önünde bulundurulduğunda- öğrencilerin akademik başarılarına göre ayrıştırıldığı homojenleştirilmiş okul türleri ayrı bir önem kazanmaktadır. Düşük başarılı okullardaki öğrencileri motive etmeye çalışan öğretmenlerin desteği ise bu öğrenciler için ayrı bir önem taşımakta ve akademik başarılarını olumlu etkilemektedir (Brophy, 1986; Güllüoğlu ve İnce, 2014). Ancak alt sosyoekonomik statü özelliklerine sahip olan öğrencilerle öğretmenler daha düşük kalitede iletişim kurmakta ve daha düşük nitelikli öğrenme fırsatı sunulmaktadır (Ferguson, Horwood ve Boden, 2008). Tüm bu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ailenin sosyoekonomik özelliklerinin yanı sıra devam edilen okulun, okul müdürünün ve öğretmenlerin özellikleri, mevcut dezavantajlarını daha da derinleştirici ya da azaltıcı bir etki oluşturma potansiyeline sahiptir (MEB, 2016b; MEB, 2017). Okul türleri arasında akademik başarı ve sosyoekonomik özellikler bakımından oluşan farklılaşma aynı zamanda öğrenci başarısını destekleyici okul iklimi sunma bakımından da farklılaşmaktadır (Özoğlu, 2020). Bu durum ortaöğretime yerleştirme sisteminin eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması için risk ortamı oluşturduğunu göstermektedir. Bu durumda ESKS ve akademik başarı bakımından ayrılan okullarda dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarını azaltıcı ve akademik başarıyı artırıcı çalışmaların yürütülmesine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Tüm bu değerlendirmeler, ortaöğretime geçiş sisteminin yeniden ele alınmasının gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Nitekim 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretime geçiş sisteminde değişikliğe gidilmiş ve tüm öğrencilerin hiyerarşik bir düzende sınav puanına göre bir okula yerleşmesi sisteminden vazgeçilmiştir. Bu yeni düzenleme ile akademik açıdan farklı nitelikteki öğrencilerin bir arada eğitim görmesi ile iyi olanın diğerlerini olumlu etkileme ve heterojen bir yapıda diğerlerinden öğrenme ihtimali artmış, eğitimin niteliğinin korunması ve artırılması adına çok başarılı öğrencilerin bir arada eğitim görmesine imkân

tanıyan az sayıda öğrencinin sınavla belirli okullara yerleştiği bir sistem anlayışı benimsenmiştir. Bu çalışmanın amacı açısından değerlendirildiğinde, okullar ve okul türleri arasındaki başarı farklılıkları en temelde öğrencilerin başarı puanlarını yüksek oranda etkileyen ekonomik, sosyal ve kültürel arka planlarında yatan eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır ve yeni sistem bu etkinin azaltılmasına yönelik bir adımdır. Sadece sınavla yerleştirmeden kaynaklı eşitsizliğin tüm öğrencilere değil öğrencilerin %10'luk bir kesimine uygulanmasıdır. Ayrıca kapsamlı okul niteliğindeki diğer okullar için belirlenen adrese dayalı yerleştirme sistemi, bireylerin sahip oldukları sermayenin ikamet edilen semt ve mevki tercihleri, demografik ve sosyoekonomik özellikler bakımından homojen özellikler gösteren yerleşim yerlerinde oturma eğiliminde olmaları dolayısı ile politika yapıcılarının bu durumun beraberinde getireceği avantaj ve dezavantajları değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Oluşturulan kayıt alanı sistemi ile ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleri düşük ailelerin, başarı düzeyi düşük okulların kayıt alanlarında oturmakta olduğu varsayımından hareketle çocuklarını başarı düzeyi düşük okullara göndermek durumunda kalma ihtimali karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel statü bakımından dezavantajlı olmasına rağmen başarılı öğrencilerin varlığı, mevcut oranı yeterli olmasa da sosyoekonomik koşulların akademik başarı üzerindeki etkisinin azaltılabileceği yönünde eşitlikçi ve içermeci politikaların önemini göstermektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları ve alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına göre ESKS özellikleri öğrencilerin akademik başarılarını büyük oranda etkilediği için eğitim sektörünün öncelikli olarak eğilmesi gereken politika alanlarından biri, ebeveyn eğitim seviyesinin yükseltilmesi olmalıdır. Ebeveyn eğitim seviyesinin yükseltilmesi pek çok alanda doğrudan ve dolaylı olarak olumlu sonuçlar doğuracak bir politika alanıdır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme merkezleri, mesleki eğitimlerin ötesinde “eğitim okuryazarlığı” gibi farklı alanlarda hizmet çeşitliliği geliştirmeli, uzaktan eğitim imkânları sunulmalı ve eğitim farkındalığını toplum nezdinde yaygınlaştırma çalışmaları yürütmelidir. Eğitim seviyesinin yükselmesi, ebeveynlerin mesleğini ve gelirlerini doğrudan etkilemektedir. Ebeveyn gelir durumu ise evdeki eğitim kaynakları başta olmak üzere ev varlık durumunu belirleyen temel faktörlerden biridir.

Aile refahının iyileştirilmesi süreci kompleks ve uzun soluklu bir süreçtir. Ancak kısa vadede öğrencilerin bu alandaki dezavantajlarını telafi edici ve evdeki refah durumunu iyileştirici sosyal yardımlar ve eğitim yardımlarına gidilmesi, eğitim girdilerindeki mevcut eşitsizliklerin ortadan kaldırılmaya çalışılması önem arz etmektedir. Devletin her çocuğun nitelikli bir eğitime erişimi için gerekli tedbirleri alması, evde eğitim kaynaklarına yönelik sosyal yardımların getirilmesi, özellikle dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu okulların eğitim kaynakları bakımından iyileştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarının artması ve dirençlilik özelliği geliştirmelerinde etkili olacaktır. Ayrıca ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan dezavantajlı aileler risk unsuru taşıdığı için sosyal destek programlarında öncelenmelidir. Sosyal destek programları ise ekonomik yardımların ötesinde hane halkının sosyal ve kültürel sermayelerinin yükseltilmesine yönelik eğitim ve kültür programlarını içeren bir nitelikte olmalıdır. Bu kapsamda sosyal hizmet uzmanlarının sunacağı aile desteği önemli bir işlev görecektir.

Eğitime ayrılan payın harcama kalemlerinin incelenmesi, ne kadarının niteliğe ayrıldığına ve öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajlarını giderici nitelikte harcadığına odaklanmak gerekmektedir. Bu nedenle okul temelli bütçe yapılmasına gidilmeli, kaynakların ihtiyaçlara yönlendirilmesi ve doğrudan dezavantajlı çocukların iyi olma hâlini önceleyen harcama kalemlerine harcanması ve bu sürece yerel dinamiklerin dâhil edilmesi gerekmektedir.

Okullar arası başarı farklılıklarının fazlalığı, ülke genelinde tüm okullar için seçici bir anlayışla oluşturulan öğrenci yerleştirme sisteminin bir sonucudur. 2017-2018 yılında benimsenen yeni ortaöğretime geçiş sistemi seçicilik uygulamasını sadece %10'luk bir kesimle sınırlı tutması, kapsayıcı eğitim sistemi açısından önemli bir gelişmedir. Ancak öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinden büyük oranda etkilenen eğitim başarısına göre sadece en üstteki %10'luk kesimdeki başarılı öğrencilerin ayrıştırılarak yerleştirildiği bu okullara devam edebilmesi durumu, sosyoekonomik açıdan avantajlı kesimin eğitim niteliği açısından da daha avantajlı olması gibi bir riski beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle öncelikle sosyoekonomik özelliklerin eğitim başarısına olan etkisini azaltıcı politikalar geliştirilmeli ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak amacıyla kapsamlı okul niteliğindeki okullarla sınavla öğrenci alan okullar arasındaki nitelik farkını azaltıcı politikalar geliştirilmelidir. Özellikle akademik anlamda daha az başarılı öğrencilerin gideceği öngörülen kapsamlı okullarda öğrencilerin dezavantajlılık durumlarını giderici, öğrencilerin eksik öğrenmelerini telafi edici, destekleyici okul

ortamları ve destekleme programları uygulanmalıdır. Ölçme ve değerlendirmenin süreç odaklı olması, becerilerin izlenmesi ve öğrenme eksikliklerini telafi etme amacı taşıması, izleme ve değerlendirmenin öğrencilerin akademik performanslarına etki eden tüm faktörleri kapsamı şeklinde bir anlayışın benimsenmesi bu konuda atılacak önemli bir adım olacaktır.

Ülke genelinde tüm okullara yönelik bir dezavantajlılık durum analizi yapılmalı ve dezavantajlı olarak belirlenen okullara daha fazla kaynak ayrılmalı, dezavantajlı öğrenciler evde eğitim kaynakları bakımından desteklenmeli ve özellikle ilköğretim kademesinde dezavantajlı ancak akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin tespit edilerek okul temelli akademik destek programları ve bireysel rehberlik sistemi uygulanmalıdır. Yeni yerleştirme sistemi ile birlikte sınavla öğrenci alan okullar ve yerel yerleştirmeye kayıt alan okulların öğrencilerinin sosyoekonomik profilinin incelenmesi, araştırmacılar için yeni bir araştırma alanıdır. Eğitimsel eşitlik anlamında oldukça önemli bir yere sahip olan akademik dirençlilik özelliği geliştirme durumuna etki eden faktörlerin nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle detaylıca ele alınması ise eğitimsel eşitlik sağlayıcı politikaların geliştirilebilmesi adına faydalı olacaktır.

The Effect of Economic, Social and Cultural Status on Academic Achievement

A Comparison of PISA 2015 and TEOG 2017 Results

Zeliha Karaağaç Cingöz
Bekir S. Gür

Introduction

Education plays a constructive role both in individual and social life. This constructive mission has become much more effective and important in social life due to the massification of education by the state. Education, which has an important function in the formation of social classes and mobility between classes, has been the subject of many field studies conducted by sociologists and educational scientists in the context of monitoring and assessing inequality (Bernstein, 1971; Bourdieu and Passeron, 2000). Many research results have shown that students' socio-economic characteristics are the most influential factor on educational achievement (Coleman, vd., 1966). The fact that an education system offers equal opportunities to all individuals does not mean that educational equality is achieved (WEF, 2013) as the fact that all individuals in a society enter the education system under equal conditions, receive education and exit the system does not change the class structure, capital distribution and educational outcomes in society (Bourdieu and Passeron, 2000; Bowles and Gintis, 2001). The economic, social and cultural characteristics of the students make it easier to learn the information taught at school (Bernstein, 1971). Achievements at school are also transformed into economic, social and cultural status in the social system (Dumais, 2002; Sullivan,

@ Dr., Ministry of Education. zelihakaraagaccingoz@gmail.com
Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University. gurbekir@gmail.com

ID <http://orcid.org/0000-0002-5704-7200>
<http://orcid.org/0000-0001-8397-5652>

© Scientific Studies Association
DOI: 10.12658/M0563
insan & toplum, 2020.
insanvetoplum.org

2001). However, class mobility occurs through education. Therefore, it is the duty of education systems to reduce the impact of socioeconomic characteristics on educational achievement.

International assessments such as PISA and TIMSS gather information about students' achievement as well as economic, social and cultural status to investigate the relationship between them. PISA makes a comparative assessment among countries in terms of the economic, social and cultural status (ESCS) index in which parental education, parental occupation, and family status variables are calculated (OECD, 2009). According to PISA, more than half of the students are disadvantaged in terms of socioeconomic characteristics in Turkey (OECD, 2016).

Across OECD countries, the share of students who experience differences in science, mathematics and reading skills related to students' ESCS differences is 12% according to PISA 2015 results and 13% according to PISA 2018 results. In Turkey, the rate of academic performance of students affected by socioeconomic status is 11% according to PISA 2018 results and 9% according to PISA 2015 results. Thus, Turkey seems to have a more egalitarian education system in comparison to other OECD countries. However, we also know that there are great performance differences among high schools in Turkey (OECD, 2019). Also, we know that quality resources are more frequently found in socio-economically advantaged schools, suggesting that schools often do not compensate for students' home resources (OECD, 2018). Furthermore, students in successful schools are advantaged in terms of teacher attitudes and curricula (Finley, 1984).

The aim of this research is to examine the effects of economic, social and cultural status (ESCS) characteristics on students' central examination (TEOG) scores.

Methodology

This survey research utilizes PISA's student questionnaire as well as students' scores on the national high school placement exam. A stratified sampling method was used to determine the schools that are included in the study. The layers used are the types of high schools and the base scores of the schools. The researchers applied the survey to 1,010 ninth grade students from 37 schools in Ankara. In the sample schools, information on the characteristics of economic, social and cultural status was collected from ninth grade students. Information on parental occupational status, parent education and home possession was collected through the student survey. Also, as an indicator of academic achievement, the students

were asked for their national high school placement exam scores. Firstly, an economic, social and cultural status (ESCS) index was calculated for each student. Economic, social and cultural status (ESCS) index values were calculated from the answers of the students on the questionnaire. Then, the relationship between students' TEOG scores, ESCS index values and school characteristics were analyzed. A linear regression analysis was performed between ESCS index values and high school placement exam scores. In the Turkish educational system where students are placed in schools according to high school placement exam scores, a chi-square analysis was performed to assess the relationship between school types and economic, social and cultural status groups.

Results, Conclusion and Discussion

According to the results of the research, there is a strong and mutual relationship between students' academic achievement indicators and economic, social and cultural status indices. When the effect of socioeconomic characteristics on the central exam (high school placement exam) scores was examined, it was found to be much higher than the results presented in the PISA reports: While 9% of the students' differences in science, mathematics and reading skills are related to the ESCS differences of the students in Turkey according to PISA 2015 results and 11% according to PISA 2018 results, this study shows that 38% of the differences in national entrance high school exam scores are related to the ESCS differences of the students. This means that the Turkish education system functions in a less egalitarian manner than the PISA results suggest.

Furthermore, according to our analysis, as the socioeconomic status of the student increases, his/her probability of going to successful high school increases by 59%. This means that disadvantaged students are enrolled in low achieving schools. It is seen that the system of academic selectivity for all students distinguishes students not only by their academic achievement but also by their socioeconomic status. This study shows that indications that the education system provides equality based on the ESCS index's PISA scores may actually be misleading.

The education system is obliged to equip students who do not have the necessary skills for success with these skills at the earliest stage and to provide equal opportunities for success. However, the effect of students' economic, social and cultural characteristics on educational achievement, based on research data, indicates that low socioeconomic status poses a risk to student success. This

situation is also seen when the ECSC representation of the students participating in the study is examined according to the TEOG success groups. In the PISA 2018, while 15% of the students in the top quarter in the field of reading are disadvantaged (OECD, 2019). However, the rate of disadvantaged students in the top quarter is only 1.5% according to our study based on national exam scores. This result reveals that PISA shows only the tip of the iceberg in terms of assessing the inequality.

As can be seen in the results of PISA 2015 and 2018, school types are ranked in order of academic achievement (MEB, 2019; OECD, 2019). The same situation was observed in the school success scores calculated from the TEOG scores of the students participating in the study. Moreover, the research findings showed that the success of the schools and the ECSC status of the students are directly proportional. The finding that students from higher socioeconomic status attend more academically successful schools is consistent with other research results (Dustmann, 2014). When the ECSC difference between school types is evaluated together with the result that if more than half of a school is comprised of disadvantaged students, the achievement of students in that school tends to be strikingly lower. For instance, science high schools, at which the most successful students receive education according to both PISA scores and TEOG scores, have the most advantaged student population among public schools in terms of socioeconomic characteristics. The excessive differences in success between schools is a direct result of the student placement system that has been used in Turkey.

Suggestions

As the ECSC characteristics greatly affect the academic achievement of students, one of the policy areas that the education sector should prioritize raising the level of parental education. In this context, lifelong learning centers should develop a variety of services in different fields such as “educational literacy” beyond vocational training, offer distance education opportunities and carry out studies to disseminate education awareness in the public.

The process of improving family welfare is a complex and long-term process. However, in the short term, social assistance and educational assistance to compensate for students’ disadvantages and improve their welfare at home are important in eliminating existing inequalities in educational inputs. Social support programs, on the other hand, should go beyond economic assistance

to include educational and cultural programs aimed at increasing the social and cultural capital of households. In this context, family support provided by social workers will play an important role.

To lessen the socioeconomic disadvantages of students, school-based budget structuring should be implemented, resources should be directed to needs and expenditure items that directly prioritize the well-being of disadvantaged children should be introduced.

In order to ensure equal opportunities in education, policies should be developed to reduce the qualification gap between schools with comprehensive school qualifications and those that accept students with exams. Especially in the comprehensive (general, non-specialized) schools that less successful students are expected to attend, supportive school environments and support programs should be implemented to eliminate the disadvantage of students and to compensate for students' incomplete learning. The adoption of an understanding that measurement and evaluation is process-oriented, that it aims to monitor skills and compensate for learning deficiencies, and that monitoring and evaluation covers all factors that affect students' academic performance will be an important step in this regard.

An analysis should be made to reveal the disadvantages of all schools across the country, and more resources should be allocated to schools that are determined as disadvantaged, disadvantaged students should be supported in terms of home education resources, and especially at the primary education level, students who are disadvantaged but have academic resilience should be identified and school-based academic support programs and individual guidance systems should be implemented.

Kaynakça | References

- Alexander, K., Entwisle, D. R. and Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52(5), 665-683.
- Alkan, A., Çarkoğlu, A., Filiztekin, A. ve İncoğlu, F. (2008). *Türkiye ortaöğretim sektöründe katma değer oluşumu üniversiteye giriş yarışı* (Proje No: SOBAG-104K092). TÜBİTAK.
- Allen, S. ve Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated Research summary of the evidence*. Guelph: Centre for Families, Work and Well-Being. [http://www.ecdip.org/docs/pdf/IF%20Father%20Res%20Summary%20\(KD\).pdf](http://www.ecdip.org/docs/pdf/IF%20Father%20Res%20Summary%20(KD).pdf) adresinden erişildi.
- Altay, Ö. (1995). İzmir'de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2017). 2016-2017 yılı eğitim istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden erişildi.
- Arslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234.
- Avvisati, F. (2018). *In which countries and schools do disadvantaged students succeed?* PISA in Focus, No. 80. OECD Publishing, Paris.
- Bahar, H. H. (1995). *Sosyoekonomik ve sosyokültürel yapının Bitlis il merkezinde ortaöğretim seviyesindeki okullara ve okul türü seçimine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Benjamin, L. A. (1993). *Parent's literacy and their children's success in school: Recent research, promising practices and research implications*. Report No. ED/OERI-93-8. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363441.pdf> adresinden erişildi.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London and New York: Routledge.
- Bilgili, E., Uçan, O. ve Çetin, F. (2003). ODTÜ İktisat, Erciyes Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi İktisat ve İşletme Bölümü öğrencilerinin profillerinin karşılaştırılması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 1-18.
- Björklund, A. ve Salvanes, K. (2011). Education and family background: Mechanisms and policies. *Handbook in the Economics of Education*, 3(3), 201-247. <http://repec.iza.org/dp5002.pdf> adresinden erişildi.
- Blanden, J. ve Gregg P. (2004). *Family income and educational attainment: A review of approaches and evidence for Britain*. CMPO Working Paper Series No.04/101. Centre for Market and Public Organisation.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Richardson, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (ss. 258-241). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication. <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bourdieu1.pdf> adresinden erişildi.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2001). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*. 75(1), 1-18.
- Bölükbaş, S. (2018). *Türkiye'de yoksul çocukların akademik dirençliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Börkan, B. ve Bakış, O. (2016). Determinants of academic achievement of middle schoolers in Turkey. *Educational Sciences-Theory and Practice*, 16(6), 2193-2217.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. ve Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youth living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychology*, 15, 139-162.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Christofides, L.N., Cirello, J. ve Hoy, M. (2001). Family income and post-secondary education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), 177-208.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Office of Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED012275> adresinden erişildi.
- Coşkun, M. K. ve Ünal, B. (2006). Kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 24-44.
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması: Isparta il merkezi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Çınar, R. (2016). *Hiding in the shadow of centralized education system: an exploratory analysis of instructional leadership with respect to socioeconomic status*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- De Graaf, N. ve De Graaf, P. (1988). Parents' financial and cultural resources, grades and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4(3), 409-421.
- Dinçer, M. A. ve Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri: Türkiye'de eğitimde eşitliğin geliştirilebilmesi için verilere dayalı savunlu projesi araştırma raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary track choice and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209-230.
- Dünya Ekonomik Forumu. (2013). *Human capital report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_HumanCapitalReport_2013.pdf adresinden erişildi.
- EARGED. (2002). ÖBBS 2002: İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum raporu. Ankara: MEB.
- EARGED. (2009). ÖBBS 2008: İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi raporu. Ankara: MEB.
- EARGED. (2010). *Ortaöğretim ÖBBS raporu 2009*. Ankara: MEB.
- Ergüneş, Y. (1983). *Eğitim sosyolojisi açısından toplumsal katmanlaşma ve eğitim ilişkisi: İzmir ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ferguson, D. M., Horwood, L. J. ve Boden, J. M. (2008). The transmission of social inequality: Examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 277-295.
- Fertig, M. (2003). *Educational production, endogenous peer group formation and class composition-evidence from the PISA study*. IZA Discussion Paper Series, No. 714. <http://ftp.iza.org/dp714.pdf> adresinden erişildi.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57, 233-243.
- Güleç, N. N. (2000). *Sosyoekonomik değişkenlerin Türkçe öğrenim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güllüpınar, F. ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 12(46), 84-121.
- Güner, D. ve Uysal, G. (2014). İlköğretimden ortaöğretime geçişin analizi. Araştırma Raporu, UNİCEF-ERG-MEB.
- Güney, A. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile algılanan aile yapısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi?* Analiz Sayı: 69. Ankara: SETAV.
- Hill, M. ve G. J. Duncan (1987). Parental family income and the socioeconomic attainment of children. *Social Science Research*, 16(1), 39-73.
- Hoxby, C. M. (2000). *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*. NBER Working Paper 7867. <http://piketty.pse.ens.fr/files/oldfichiers051211/enseig/ecoineg/articl/Hoxby2000.pdf> adresinden erişildi.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*. M. Özay (Çev). İstanbul: Şule Yayınları.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Kalender, G. (2007). *Genel liselerin ÖSS alt sınır başarısını belirlemede etkili olabilecek bazı aile-okul ve öğrenci yeterliklerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi-İnönü EML örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi SPSS uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). *PISA 2015 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB.
- Mithaug, D. E. (1996). *Equal opportunity theory fairness in liberty for all*. London: Sage Publications.
- Mohammadi, H., Akkoyunlu, P. ve Şeker, M. (2011). School resources, family characteristics and student performance: Evidence from secondary school entrance exam in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 155-164.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in mathematics*. Boston College: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement, motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews* 5(5), 213-217.
- Notten, N. ve Kraaykamp, G. (2009). Home media and science performance: A cross-national study. *Educational Research and Evaluation*, 15, 369-386.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica: The RAND Corporation. <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2006/R3928.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA results in focus*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Working Paper No. 167. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Country note: Turkey*. Paris: OECD Publishing.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye’de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.
- Önder, A. ve Uyar, Ş. (2017). CHAID Analysis to determine socioeconomic variables that explain students’ academic success. *Universal Journal of Education Research*, 5(4), 608-619.
- Özer, M. (2020). What does PISA tell us about performance of education systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özkan, N. (2010). The role of families in the achievement of students at secondary education. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 262-271.
- Özoğlu, M. (2020). *Ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplama ve eşitsizliğin yeniden üretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye’de finansal yapıyla ilgili bir çözümleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van: Yüzüncüyıl Üniversitesi.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-455.
- Rumberger, R. W. ve Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Records*, 107(9), 1999-2045.
- Savaşçı, H. S. (2010). *Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (2005). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerinin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 31-48.
- Steinberg, L. A., Elmen, J. D. ve Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child development*, 60, 1424-1436.
- Suleyman, Q., Hussain, I., Khan, F. U. ve Nisa, Z. (2012). Effects of parental socioeconomic status on the academic achievement of secondary school students in Karak district, Pakistan. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 14-31.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Suna, H.E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61, 41-64. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034>.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Özer, M. (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97. doi: 10.21031/epod.702191.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arka planı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, (Çevrimiçi erken baskı, 25 Haziran 2020).
- Şahin, H. (1999). *Erciyes üniversitesi öğrencilerinin eğitimsel ve sosyoekonomik kökenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Şeker, M. (2013). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çorum: Hitit Üniversitesi.
- Taneri, P. O. ve Engin-Demir, C. (2011). Quality of education in rural schools: A needs assessment study: Ankara Kalecik Sample. *International Online Journal of Educational Science*, 3(1), 91-112.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(22), 122-131.
- Wylie, C. ve Hipkins, R. (2006). Growing independence: Competent learners. *New Zealand Council for Educational Research*. Report prepared for the Ministry of Education.
- Yavuz, S., Odabaşı, M. ve Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 85-95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.