



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL POLİTİKA ANA BİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

Zeliha KARAAĞAÇ

Ankara, 2019

**EKONOMİK, SOSYAL VE KÜLTÜREL STATÜNÜN TEMEL
EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ÜZERİNE ETKİSİ**

ZELİHA KARAAĞAÇ

TARAFINDAN

**ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE
SUNULAN TEZ**

**SOSYAL POLİTİKA ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

Nisan, 2019

Tez Danışmanı Adı

Doç. Dr. Bekir S. Gür

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Enstitü Müdürü

Bu tezin Doktora derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

Anabilim Dalı Başkanı

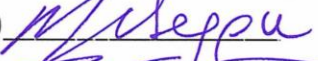
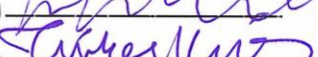
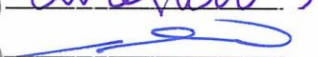
Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Doktora derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.



Doç. Dr. Bekir S. GÜR

Danışman

Jüri Üyeleri (ilk isim jüri başkanına ve ikinci isim ise danışmana aittir)

Doç. Dr. F. Neura SEĞİRCİ (Boğaziçi Ün./Eğitim Bil. Fak.) 
Doç. Dr. Bekir S. GÜR (AYBÜ/İnsan ve Top. Bil. Fak.) 
Doç. Dr. Zafer GELİK (AYBÜ/İnsan ve Top. Bil. Fak.) 
Doç. Dr. Türker KURT (Gazi Ün./Gazi Eğitim Fak.) 
Dr. Öğretim Üy. Nergis DAMA (AYBÜ/Siyasal Bilgiler Fak.) 

BEYAN

Bu tez içerisindeki bütün bilgilerin akademik kurallar ve etik davranış çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca bu kurallar ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmada orijinal olmayan her tür kaynak ve sonuçlara tam olarak atıf ve referans yaptığımı da beyan ederim; aksi takdirde tüm yasal sorumluluğu kabul ediyorum.

08.04.2019

Zeliha KARAAĞAÇ

ÖZET

EKONOMİK, SOSYAL VE KÜLTÜREL STATÜNÜN TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ÜZERİNE ETKİSİ

Karaağaç, Zeliha

Doktora, Sosyal Politika Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Bekir S. Gür

Nisan 2019, 184 sayfa

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. Çünkü eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinden 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 çalışma da öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)’nda gösterdikleri başarı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın evreni olarak Ankara ili seçilmiştir. Evrenden okul türleri dikkate alınarak tabakalı örnekleme yöntemleriyle örneklem belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve PISA 2015 uygulamasında veri toplama aracı olarak kullanılan öğrenci anketi tercih edilmiştir. Bu anket, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine ilişkin bilgi toplamaktadır. Verilerin analizinde öncelikle öğrenci anketine verilen cevaplar kullanılarak her bir öğrenci için ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) indeks değeri belirlenmiştir. ESKS indeksi, PISA 2015 araştırmasında kullanılan formülasyonla hesaplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin

devam ettikleri okul türleri ve okula yerleştiği puanlar ile ESKS indeksi arasındaki ilişkiler; verilerin türüne göre belirlenen varyans analizi, regresyon analizi ve ki-kare analizi gibi istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin TEOG puanları, okul türleri ile ESKS indeksleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısının sosyoekonomik özelliklerden etkilenme oranı (% 38), PISA 2015 sonuçlarının Türkiye için gösterdiğinden (% 9) daha fazladır. Bu bulgu, Türkiye eğitim sistemindeki eşitsizliğin, uluslararası değerlendirme raporlarının işaret ettiğinden daha fazla olabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular temelinde, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin nasıl sağlanabileceği tartışılmış, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tamamlayıcı ve ailenin/okulun sosyoekonomik dezavantajlarını azaltıcı programların geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel eşitsizlik, akademik seçicilik, ekonomik, sosyal ve kültürel statü, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı, sosyal politika

ABSTRACT

THE EFFECTS OF ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL STATUS ON TRANSITION TO HIGH SCHOOL

Karaağaç, Zeliha

Ph.D., Department of Social Policy

Supervisor: Assoc. Prof. Bekir S. Gür

April 2019, 184 pages

One of the most debated topics related to educational achievement and inequality in Turkey is the placement system in secondary education. The main reason for this is that students are placed to high schools according to their achievements at the placement exam and the disparity in academic achievement among students is very sharp at secondary level. The disparity in academic achievement among students is undesirable in terms of education equality. In order to be able to talk about the equality of opportunity and opportunity in the education system, the conditions that are independent of individuals should have as little as possible the impact on individuals' access to academic achievement. This effect can be explored by various indicators to make education equality more visible. Therefore, this study aims to examine the effect of economic, social and cultural status differences on students' scores at the national high school entrance examination (TEOG). This study was prepared in accordance with the screening model of quantitative research methods. Ankara was chosen as the universe of the research. By taking into consideration of high school types, the sample was determined by stratified sampling methods. The Student Questionnaire of PISA 2015 developed by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is used as data collection tool. This data collection tool collects information on the socio-economic characteristics of the students. In the analysis of the data, the economic, social and cultural status (ESCS) index values were calculated for each student using the answers given to the student questionnaire. ESCS index was calculated by the formulation used in PISA 2015 analysis. Then, the relationship between school types, TEOG scores and ESCS index were analyzed by various

statistical methods such as variance analysis, regression analysis, and chi-square analysis. The results show that there are statistically strong relationships among TEOG scores, school types, and ESCS index. Moreover, the ratio of socio-economic characteristics on students' academic achievement for TEOG scores (38%) is much higher than the ratio for PISA 2015 results for Turkey (9%). This finding shows that the inequality in the education system in Turkey may be more than that revealed by the international assessments such as PISA. Based on the findings, the author discusses how to provide inclusive education in secondary education and provides recommendations for remediating the students' learning shortcomings and reducing the socioeconomic disadvantages of the families and schools.

Key Words: Educational inequality, tracking, economic, social and cultural status, high school entrance exam, social policy

TEŞEKKÜR

Bu öğretici ve zorlu süreçte yardımlarını esirgemeyen, akademik gelişimime sabırla ve ilgiyle destek olan, yol gösteren, ufkumu açan değerli danışmanım Doç. Dr. Bekir S. GÜR'e;

Tez çalışmasının olgunlaşmasında yorum ve önerileri ile katkı sağlayan jüri üyeleri Doç. Dr. Zafer ÇELİK, Dr. Öğretim Üyesi Nergis DAMA, Doç. Dr. Fatma Nevra SEGGIE ve Doç. Dr. Türker KURT'a;

Ayrıca bütün eğitim hayatım boyunca her türlü başarımın ardında olan, desteğini ve teşvikini esirgemeyen sevgili anneme ve aileme;

Süreç boyunca gösterdikleri yardım ve teşviklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunun Bilim İnsanı Destekleme Programı (2211-Genel Yurtiçi Doktora) teşviki ile desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
SEMBOLLER LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu.....	1
1.2. Araştırmanın Problemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırma Soruları	6
1.6. Araştırmadaki Varsayımlar	8
1.7. Araştırmadaki Sınırlılıklar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.2. İlgili Kavramlar.....	12
2.2.1. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü	12
2.2.2. Eğitimsel Eşitlik.....	14
2.2.3. Akademik Seçicilik	17
2.3. İlgili Araştırmalar	18
3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Evren ve Örneklem.....	27
3.3. Veri Toplama Aracı.....	35
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	38
3.4.1. Verilerin Toplanması	38
3.4.2. Verilerin Çözümlemesi	40

4. BULGULAR VE TARTIŞMA	44
4.1. Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Durumu	44
4.2. ESKS İndeksi ile TEOG Yerleştirmeye Esas Puanları Arasındaki İlişki	53
4.2.1. Ebeveyn Eğitim Seviyesi ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki	56
4.2.2. Ebeveyn Mesleki Statüsü ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki	58
4.2.3. Ev Varlık Durumu ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki	62
4.2.4. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki	68
4.2.5. Ebeveyn İlgi ve Eğitim Desteği ve TEOG Puanı Arasındaki İlişki	74
4.2.6. Öğrencinin Tamamlamayı Hedeflediği Eğitim Kademesinin TEOG Puanı Arasındaki İlişki	77
4.2.7. ESKS İndeksi ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki	81
4.3. ESKS İndeksi ile Okul Türleri Arasındaki İlişki	94
4.3.1. ESKS İndeksi ile Okul Arasındaki İlişki	107
4.4. Genel Değerlendirme	114
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	133
5.1. Sonuç	133
5.1.1. Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Durumuna İlişkin Sonuçlar ...	133
5.1.2. ESKS İndeksi ile TEOG Yerleştirmeye Esas Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Ulaşılan Sonuçlar	135
5.1.3. ESKS İndeksi ile Okul Türleri Arasındaki İlişki	138
5.2. Öneriler	145
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	148
KAYNAKLAR	150
EKLER	171
EK A: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni	171
EK B: AYBÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan Alınan İzin	172
EK C: Tez Fotokopi İzin Formu	173
EK Ç: Veri Toplama Aracı	174
EK D: Özgeçmiş	184

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Ortaöğretim Kademesi Okul Türlerine Göre Kurum Sayısı	29
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Dağılımı (%)	31
Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Tekrarı Yapma Durumu (%)	32
Tablo 4. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Okul Türüne Göre Dağılımı	33
Tablo 5. Araştırma Verileri ve PISA 2015 Verilerinin Component Matrix Hesaplaması	42
Tablo 6. Toplam Varyans Açıklama Sonucu Karşılaştırması	42
Tablo 7. Yetişkin Eğitim Seviyeleri: Türkiye, Ankara, Örneklem	46
Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Ebeveyn Mesleki Dağılımının 2017 Yılı Kayıtlı İş Gücünün Ankara ve Türkiye Oranlarıyla Karşılaştırılması	47
Tablo 9. Öğrencilerin TEOG Puanına Etki Eden Faktörlerin Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları	55
Tablo 10. TEOG Puanına Etki Eden Faktörlerin Açıklayıcılık Katsayısı ve Birim Etki Değeri	80
Tablo 11. ESKS Gruplarına Göre TEOG Başarı Grubunda Yer Alma Durumu ANOVA Sonuçları	83
Tablo 12. TEOG Puanı ve ESKS İndeksi Regresyon Analizi Sonuçları	85
Tablo 13. Akademik Dirençlilik Özelliği Gösteren Öğrenci Oranı	89
Tablo 14. Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Etki Eden Faktörlerin Tespitine Ki-Kare Analizi Sonuçları	107
Tablo 15. ESKS Gruplarına Göre Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türü ANOVA Sonuçları	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı	30
Şekil 2. Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	31
Şekil 3. Katılımcıların Okul Türü ve Ailelerinin Aylık Gelir Durumu	34
Şekil 4. PISA 2015 Uygulamasındaki ESKS Hesaplaması.....	37
Şekil 5. Katılımcıların Ev Kaynaklarına Sahip Olma Durumu.....	49
Şekil 6. Katılımcıların Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü Çeyrekleri	50
Şekil 7. Katılımcıların ESKS Dağılımı.....	51
Şekil 8. TEOG Başarı Gruplarına Göre Puan Ortalamaları.....	53
Şekil 9. Ebeveyn Eğitim Seviyelerine Göre Ortalama TEOG Puanları	57
Şekil 10. TEOG Başarı Gruplarına Göre En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi	57
Şekil 11. Ebeveyn Meslek Gruplarına Göre TEOG Başarı Durumu	59
Şekil 12. Ailenin Aylık Geliri ve TEOG Başarı Durumu.....	61
Şekil 13. Ev Varlık Durumu ve TOEG Puan Ortalamaları	62
Şekil 14. TEOG Başarı Gruplarına Göre Evdeki Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu	63
Şekil 15. ESKS Çeyreklerinin Aile Refahı ve Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu Bakımından Çok İyi Düzeyde Olanların Oranı	64
Şekil 16. Ebeveyn Eğitim Seviyesine Göre Evde Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu	65
Şekil 17. Ailenin Aylık Gelirine Göre Evde Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu	66
Şekil 18. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre PISA 2015 Fen Puan Farkları	69
Şekil 19. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimi Alma durumu ve TEOG Puan Farkları	70
Şekil 20. Katılımcıların Alt % 40 ve Üst % 20'lik ESKS Dilimlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan Öğrenci Oranı	71
Şekil 21. ESKS Gruplarına Göre Ebeveyn İlgi ve Eğitim Desteği.....	74
Şekil 22. Ebeveyn İlgi ve Eğitim Desteği ile Öğrencilerin TEOG Puanları	75
Şekil 23. Öğrencilerin Eğitim Beklentilerine Göre PISA 2015 Puan Ortalamaları	77
Şekil 24. Öğrencilerin Eğitim Beklentisi ve Ortalama TEOG Puanları	78
Şekil 25. Öğrencilerin Eğitim Beklentilerine Göre Ebeveyn Eğitim Seviyesi	79
Şekil 26. ESKS Çeyreklerine Göre TEOG Başarı Grupları.....	82
Şekil 27. ESKS Çeyreklerine Göre TEOG Puanları ve PISA 2015 Ortalamaları.....	83
Şekil 28. ESKS Gruplarına Göre PISA Fen Alanı 2003-2015 Türkiye Skorları.....	84
Şekil 29. ESKS İndeksi ve TEOG Puanları Arasındaki Regresyon Denklemi.....	86
Şekil 30. TEOG Başarı Gruplarına Göre ESKS Durumu	88
Şekil 31. Akademik Dirençliliğe Sahip Öğrencilerin, Ebeveynlerinden İlgi ve Eğitim Desteği Görme Durumu	91
Şekil 32. Akademik Dirençlilik ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	92
Şekil 33. Okul Türlerinin TEOG 2017 ve PISA 2015 Sonuçlarına Göre Başarı Durumu	95
Şekil 34. Okul Türlerine Göre En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi	98
Şekil 35. Okul Türlerine Göre En üst ve En Alt Statü Değerine Sahip Meslek Grupları Dağılımı.....	99
Şekil 36. Okul Türlerine Göre Evdeki Varlık Durumu.....	100
Şekil 37. Okul Türlerine Göre TEOG Puan Ortalaması ve Evdeki Eğitim Kaynakları	101
Şekil 38. Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitm Alma Durumu	102
Şekil 39. Okul Türlerine Göre Ebeveyn İlgi ve Desteği	104
Şekil 40. Okul Türlerine Göre Eğitim Beklentisi	106
Şekil 41. Okul Türlerine Göre Öğrencilerin ESKS Durumu	108
Şekil 42. Okul Türlerine Göre TEOG Puanı ve ESKS İndeks Değeri Ortalamaları.....	109

KISALTMALAR LİSTESİ

ESKS	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü (<i>Index of Economic, Social and Cultural Status</i>)
HISEI	En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi (<i>Highest Parental Occupational Status</i>)
HOMEPOS	Evdeki Varlık Durumu (<i>Index of Home Possession</i>)
ISCED	Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardı (<i>International Standard Classification of Education</i>)
ISCO	Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırma (<i>International Standard Classification of Occupations</i>)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (<i>Organization of Economic Development and Cooperation</i>)
PARED	Ebeveyn Eğitim Düzeyi (<i>Index for Highest Parental Education in Years of Schooling</i>)
PIAAC	Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (<i>The Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (<i>The Programme for International Student Assessment</i>)
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>)
GSYİH	Gayrisafi Yurt İçi Hâsıla
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

SEMBOLLER LİSTESİ

ε	Özdeğer
B	Beta Değeri
e	Regresyon denkleminde beklenen hata değeri
G	Gamma katsayısı
η^2	Etki büyüklüğü
p	Anlamlılık değeri
χ^2	Pearson Chi Square değeri
x_i	Regresyon denklemindeki bağımsız değişken
β	Standardize edilmiş regresyon katsayısı
$\bar{y}$	Regresyon denklemindeki bağımlı değişken
ss	Standart sapma

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu, problemi, amacı, araştırma soruları, varsayımlar ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Konusu

Bir toplumdaki tüm bireylerin eğitime erişim noktasında eşit hakları olması o eğitim sisteminin eşitlikçi olduğu anlamına gelmemektedir (Jaeger, 2009). Eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinden söz edebilmek için öncelikle bireylerden bağımsız oluşan koşulların, bireylerin çıktıdaki avantaja erişimi üzerinde bir etkisinin olmaması, koşullardaki farklılıkların değil, çabadaki farklılıkların belirleyici olması gerekmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010). Bu durumda da hem bireylerin eğitime erişebilmesi hem de erişilen eğitimden yararlanma düzeyi yani niteliği gündeme alınmalıdır. Çünkü erişim niteliğin ön koşuludur. Türkiye’de eğitime erişim konusunda önemli bir iyileşme kaydedilmiş olsa da eğitimin kalitesinin artırılması ve okul türleri arası başarı farklılıklarının azaltılması konusunda çalışmalar yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Bu konuda çalışma yapmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öncelikle koşulların yani aileden gelen ekonomik, sosyal ve kültürel koşulların öğrenciler arasında nasıl dağıldığını incelemek, koşulların oluşturduğu avantaj ve dezavantaj durumunu bilmek ve bu koşulların başarı üzerindeki etki oranını tespit etmek gerekmektedir. Ancak koşulların, bireylerin çıktıdaki avantaja erişimi üzerinde etkisinin mümkün olduğunca az olması durumunda eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedilebilir.

Mevcut duruma baktığımızda ise öğrencilerin ve ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel arka planları onların akademik başarıları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (OECD, 2016a). Bu nedenle Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)

gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme araçları; akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra öğrencilerin ve ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarına ilişkin bilgi toplayarak akademik başarı ile ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

PISA uyguladığı öğrenci anketiyle anne babanın mesleği ve eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitimle ilgili kaynaklar, evdeki araç gereçler vb. değişkenlerden yola çıkarak karşılaştırılabilir bir ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) değerlendirmesinde bulunmaktadır. Bu değerlendirmeye göre PISA 2015 çalışmasına katılan öğrencilerin yaklaşık % 64'ü dezavantajlı konumundadır ve öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri ile sosyal, ekonomik ve kültürel statüleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (MEB, 2016). Yine PISA 2015 sonuçlarına göre öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri alanlarına ilişkin başarı farklılığının % 9'u öğrencilerin sahip oldukları ekonomik, sosyal ve kültürel statü farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu % 9'luk etki, tüm alanlarda düzeltilmiş puan hesaplamasına gidildiğinde yani öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel dezavantajlarından etkilenme durumu ortadan kaldırıldığında 30 puanlık bir skor artışına tekabül etmektedir (MEB, 2016). Bu da yaklaşık bir yıllık eğitime denk gelmektedir (MEB, 2010).

Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri, onların akademik başarılarında bu kadar önemli bir etkenken; Türkiye örneğinde temel eğitiminden ortaöğretime geçiş sisteminin öğrencileri okul başarısı ve/veya merkezi sınavlardan elde edilen başarı puanlarına göre bir sıralamaya tabi tutması, okullar ve okul türleri arasında da anlamlı bir başarı farkının oluşmasına neden olmaktadır (OECD, 2016a). Nitekim PISA 2015 sonuçlarına göre fen alanında en yüksek skora sahip fen lisesi (534) ile en düşük skora sahip çok programlı lise (388) arasında 146 puan farkı, okuma alanında en yüksek skora sahip fen lisesi (524) ile en düşük skora sahip çok programlı lise (385) arasında 139 puan farkı, matematik alanında en yüksek skora sahip Fen Lisesi (537) ile en düşük skora sahip Güzel Sanatlar Lisesi (373) arasında 161 puan farkı bulunmaktadır. 39 puan farkının yaklaşık bir yıllık eğitime denk geldiği (MEB, 2010) düşünüldüğünde en yüksek ve en düşük puanlara sahip olan okul türleri arasında ortalama üç yıllık bir eğitim farkı olduğu

görülmektedir. Ayrıca PISA 2006 sonuçları da öğrencilerin ortalama performansının okulun sosyoekonomik altyapısıyla ilişkili olduğunu, ESKS indeksine göre avantajlı sayılan öğrencilerin gittiği okullarda fen bilimleri performansının yükseldiğini ve ESKS ortalamasına göre ne avantajlı ne de dezavantajlı olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin olduğu okullarda öğrenci performansının 500 puanın üzerinde olduğunu göstermiştir (MEB, 2007).

Bu durum eşitsizliğin sadece eğitime erişim ve eğitimde kalma süresinin de ötesinde; okul, öğretmen ve eğitim kalitesine, ekonomik, sosyal ve kültürel statüye bağlı olarak da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu minvalde yapılan Alkan, Çarkoğlu, Filiztekin ve İnceoğlu'nun (2008) çalışmaları, Türkiye'de okul türlerine göre en başarılı liselerde okuyan öğrencilerin en yüksek sosyoekonomik statüye sahip öğrenciler olduğu, en düşük başarı profiline sahip okul türlerinde ise en düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrencilerin okuduğunu tespit etmiştir. TIMSS 2015 sonuçlarına bakıldığında ise evde eğitim kaynaklarına sahip olan, ilkokuldan önce erken okuma-yazma ve sayısal işlem yapma aktiviteleri yapan, okul öncesi eğitim alan, ekonomik olarak avantajlı olan öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin geldiği okullarda okuyan öğrencilerin daha yüksek puan aldığı, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin geldiği okullarda okuyan öğrencilerin ise düşük puan aldığı, eğitim başarısında okulun yapısı, koşulları, iklimi ve güvenliğinin oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu bakımdan avantajlı okullar ile dezavantajlı okullar arasında ortalama 60 puan fark olduğu dikkate alındığında TIMSS yeterli düzeylerine göre öğrenciler arasında yaklaşık bir düzey yeterli farkı oluşturmaktadır.

Yukarıda ortaya konulan durum eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bakımından ciddi bir problem olduğunu göstermektedir ki bu problemin temelinde ekonomik, sosyal ve kültürel dezavantajlar yatmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Öte yandan ortaöğretim sisteminde öğrencileri akademik başarılarına göre farklı okul türlerine yerleştiren bir akademik seçicilik söz konusudur. Ortaöğretim sisteminin sınav puanlarına göre öğrenci alması okullarının hiyerarşik olarak tabakalaşmasına ve okullar arası bu başarı farklılıklarının oluşmasına neden olmaktadır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu durum karşısında gerçekçi bir bakış

açısıyla bakıldığında elbette tüm öğrencilerden eşit düzeyde yüksek başarı göstermeleri beklenmemelidir. Ancak tüm öğrencilere yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için eşit imkânların sağlanması devletin en temel görevlerindendir. Bu nedenle araştırmanın konusu öğrencilerin ve ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin onların akademik başarılarına olan etkisinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Buradan hareketle bu araştırmanın temel problemi şu şekilde formüle edilmiştir: Türkiye’de öğrenciler arasında ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu eşitsizlikler eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin gerçekleştirilmesini engelleyecek ölçüde etkili olmaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Sınav puanına göre öğrencileri sıralamaya tabi tutarak okul türleri arasında hiyerarşik bir sınıflandırmanın yapıldığı seçici bir ortaöğretim sistemi (Alkan vd., 2008) toplumdaki sosyoekonomik statünün bir yansıması olarak şekillendiğine, sınıfsal hareketliliğe ket vurmakta, ekonomik, sosyal ve kültürel statüden kaynaklanan dezavantajların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini artırmakta ve eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağlamaktadır (Coşkun ve Ünal, 2006). Bu durum öncelikle ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin okul türlerine göre ekonomik, sosyal ve kültürel profillerinin incelenmesini ve ekonomik, sosyal ve kültürel statü farklılığının eğitim çıktılarında dezavantaja dönüşmesini önleyici politikaların geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerini belirleyip sahip oldukları dezavantajların oluşturduğu eşitsizliğin boyutlarını anlamaya çalışmak ve bu alana yönelik politika önerileri getirmektir. Eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal hareketlilik bakımından farklı ekonomik, sosyal ve kültürel statüden gelen öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş

sisteminden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmak da alt amaç olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yenilenen ortaöğretime geçiş sistemi de araştırma bulguları çerçevesinde tartışmaya açılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, hem bireysel yaşamda hem de toplumsal yaşamda inşa edici bir role sahiptir. Bu inşa edici misyonu, eğitimin devlet eliyle kitleselleşmesinden dolayı toplumsal yaşamda çok daha etkin ve önemli bir hâl almıştır. Bu nedenle sosyal sınıfların oluşumunda ve sınıflar arası hareketlilikte önemli bir işleve sahip olan eğitim; devlet eliyle yürütülerek kitleselleşmesiyle birlikte tüm vatandaşların eşit eğitim hakkına sahip olma durumu hem sosyal hem de politik konular arasında yerini almıştır. Bu konuda yürütülen politikalar, yapılan araştırmalar neticesinde eğitimde fırsat eşitliği kavramsallaşarak kendine alanyazında önemli bir yer edinmiştir. Hem sosyal bilimciler hem de eğitim bilimcileri tarafından eşitsizliğin izlenmesi ve değerlendirilmesi pek çok saha araştırmasına konu olmuştur. Eğitimin tüm bireyler ve toplumlar için önemi ve gerekliliği dolayısı ile eğitim hakkından eşit faydalanma küresel bir tema olma niteliği kazanmış ve ulusal ve uluslararası düzeyde takip edilen göstergelerden biri olarak kabul edilmiştir.

Sosyal devlet anlayışının ağırlık kazandığı günümüz dünyasında devletlerin tüm vatandaşlarına yararlanabileceği eğitim imkânları tanımış olması eşit eğitim hakkını sağladığı ve fırsat eşitliğini sağlamış olduğu anlamına gelmemektedir. Zira bir toplumdaki tüm bireylerin eşit şartlarda eğitim sistemine girmesi, eğitimine devam etmesi ve sistemden çıkması; toplumdaki sınıfsal yapıyı, sermaye dağılımını ve eğitim çıktılarını değiştirmiyorsa orada eğitimsel bir eşitsizlik söz konusudur. Bu da eğitimde fırsat ve imkân eşitliği kavramını yeniden gündeme alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada eğitimsel eşitlik, okullaşma oranları gibi niceliksel göstergelerden ziyade 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 sistemsal olarak ele alınması önemli bir çalışma alanıdır. Bu çalışma da mevcut eğitim sistemi üzerinden kapsayıcı eğitim ve seçici okulların varlığının eğitimsel eşitlik bağlamında ele almakta ve eğitimin, toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasındaki rolü ve sınıfsal hareketlilikteki işlevini tartışmaya açmaktadır.

Ayrıca bu çalışma öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri, eşitsizliğin boyutlarını ve etkilerini anlayabilmek amacıyla PISA, TIMSS gibi uluslararası araştırmaların dışında aynı göstergeleri kullanarak yapılan ve yerel bir ölçme, değerlendirme ve yerleştirme aracını konu edinen bir araştırma olarak alan yazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerini okul türleri bağlamında ele alarak PISA araştırmasından ayrılmakta ve özgün değerini ortaya koymaktadır. Zira her ülkenin öğrenciler arası başarı eşitsizliklerini azaltması, başarısızlık riski bulunan öğrencileri risklere karşı koruyucu politikalar geliştirmesi gerekmektedir. Bu politika uygulamaları öğrencilerin akademik dirençlilik kazanması anlamına gelmektedir ve Türkiye’de akademik dirençlilik alanında yapılmış çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışma akademik dirençlilik alanında çalışma yapacak araştırmacılar için temel bir veri kaynağı niteliğindedir.

1.5. Araştırma Soruları

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

Araştırmanın temel sorusu çerçevesinde belirlenen alt sorular şunlardır:

1. 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsü nasıldır?
2. 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsü ile akademik başarı göstergesi olarak kabul edilen TEOG puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsü ile okul türleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Araştırma sonuçları, PISA 2015 sonuçlarıyla karşılaştırıldığında ekonomik, sosyal ve kültürel statünün TEOG puanı ve PISA puanlarını açıklama durumu arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu 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 bir indeks kullanılmıştır (Ayrıca bk. 2.2.1. İlgili kavramlar). 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 sosyo-kültürel 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.

1.6. Araştırmadaki Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Tabakalı rnekleme yöntemiyle okul türlerinin evrendeki ağırlıklarına göre oluşturulmuş olan örneklemin Ankara'yı temsil ettiğı varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin Temel Eğıtimden Ortaöğretime Geçiş Yerleştirmeye Esas Puanları akademik başarılarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

1.7. Araştırmadaki Sınırlılıklar

Bu araştırmada aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir:

1. Bu araştırma, Ankara'da ortaöğretim kademesindeki okul türlerinden okul puanlarına göre düşük, orta ve st düzeyden olmak üzere seçilmiş bir örneklemden elde edilen nicel verilerle sınırlıdır. Bu nedenle çalışma bulguları daha derinlemesine veri elde etmeye imkân sağlayacak nitel çalışmalarla ve Türkiye geneli yürütülecek diğerk araştırma verileriyle desteklenmeye muhtaçtır.
2. Eğıtimsel eşişsizlik konusu cinsiyet, etnisite, dinsel, vb. Çeşitli alanlarda karşımıza çıkabilir. Ancak bu çalışmada eğıtimsel eşişsizlik sadece ekonomik, sosyal ve kültürel statü bağlamında ele alınmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak genel bilgilere, kavramlara ve daha önce araştırma konusuyla ilgili yapılmış diğer akademik çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün başarı üzerine etkilerini araştıran çalışmalar en nihayetinde konuyu toplumsal eşitsizlik ve sosyal sınıflarla ilişkilendirmektedir. Bu nedenle araştırma konusunun daha iyi anlaşılması için toplumda belirli bir grubun toplumun diğer gruplarına göre imkân ve fırsatlar bakımından daha avantajlı ya da dezavantajlı olma durumu öncelikli olarak ele alınmıştır. Bu avantaj ya da dezavantaj durumu eğitim özelinde değerlendirildiğinde öğrencinin seçkin ve akademik başarısı yüksek bir akran grubuyla arkadaşlık edebilmesi, iyi eğitim veren okullara gidebilmesi, kitaplara ya da yardımcı kaynaklara sahip olabilmesi, özel ders imkânlarına ulaşabilmesi gibi doğrudan ve dolaylı olarak akademik başarıya etki edecek faktörlerle örneklendirilebilir. Öğrencinin eğitimdeki başarısını etkileyen bu faktörlerin belirleyicisi ise ailenin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel statüsü gizlidir. Bu nedenle eğitim ve eşitsizlikler üzerine yaptığı önemli çalışmalarıyla tanınan Pierre Bourdieu, teorisini ekonomik sermayenin dolaylı etkilerinden oluşan sosyal ve kültürel sermaye aracılığıyla kolayca elde edilen eğitimsel başarı görünümü ve bu sayede sosyal sınıfların yeniden üretimi üzerine kurgulamıştır (Bourdieu ve Passeron, 2000). Nitekim Parsons'a göre de eğitimin, toplumsal düzenin sağlama ve paylaştırma işlevi bulunmaktadır ve bunu başarı ekseninde yapar (Parsons, 1959).

Bourdieu, sermayeyi sadece parasal bir meta olarak değerlendirmez; ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye olarak üçe ayırır (Anheier, Gerhards ve Romo, 1995). Bireylerin sahip olduğu ve sosyal sınıfların temelindeki ekonomik varlıkları *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 (Bourdieu ve Passeron, 2000).

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 eğitimsel başarıda oldukça büyük etki oluşturan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Aileden miras olarak alınan ekonomik varlıklar, sosyal ilişki ağı ve bilgi, beceri, alışkanlık ve değerlerden oluşan bu ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye birikimi eğitim ve diplomalarla objektif bir görünürlük kazanır ve varisine 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).

Bernstein'e göre de bireyler çocukluk evrelerinde dilsel kodlar ve konuşma biçimleri geliştirmekte ve bu kodlar sonraki yıllarda eğitim başarılarına etki etmektedir. Bu etkinin arka planında farklı sosyokültürel alt yapılardan gelen bireylerin farklı dilsel kodlar geliştirmesi yatmaktadır. Buna göre işçi sınıfı çocukları; kısıtlı kelime hazinesiyle kurulmuş, somut düşünce barındıran, kısa ve basit gramerli cümlelerden oluşan *sınırlandırılmış* bir konuşma biçimine, orta sınıftan gelen çocuklar ise daha karmaşık, zengin bir kelime hazinesiyle, uzun, soyut düşünce barındıran biçimsel cümlelerden oluşan *özenilmiş* bir konuşma biçimine sahiptir. Buna bağlı olarak da öğrenciler yeni şeyler öğrenme açısından sınırlı ya da zengin bir yeteneğe sahip olmaktadır (Balanuye, 2001; Giddens, 2008; Köse, 2004).

Yeni şeyler öğrenme ya da alma yeteneği kültürel sermaye elde etmek için öğrencinin mutlaka sahip olması gereken bir yetenektir. Çünkü okullar nötr değildir ve baskın sınıfın tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını sunar (Roscigno, 1999). Bu sistemde başarı için öğrencilerin yeni şeyler alma yeteneğine haiz bir kültürel sermayeye sahip olmasını şart koşar. Yüksek sosyoekonomik statüye mensup bir aileden gelen öğrenci, ailesinden miras aldığı; zihinsel ve bilişsel yapıları, algılama ve anlamlandırma yetisi ve yatkınlıkları 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, 2002). Bu nedenle Bernstein (1973) kültürel sermaye sayesinde okulda edinilen başarıyı, toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimindeki başat araç olarak görür. Çünkü okulda edinilen başarılar da toplumsal sistemde ekonomik, sosyal ve kültürel statülere dönüşür (Dumais, 2002; Sullivan, 2001).

Eğitimde elde edilen başarı; Bourdieu, Passeron, Bowles ve Gintis gibi düşünürlerin ileri sürdüğü gibi bireyin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerle doğru orantılı ve toplumsal statüye dönüşen bir yapıda olsa da Weberci yaklaşım bireylerin eğitim ve bilgi sayesinde toplumda sınıflar arası dikey hareketlilik imkânı bulacağını ileri sürmektedir (Şengönül, 2008). Bu noktada devletin toplumdaki tüm bireylere eğitimde eşit fırsat ve imkânlar sunması özel bir önem kazanmaktadır. Bu çalışmada da eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin yahut eşitsizliğin boyutları öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin TEOG puanlarına etkisi ile görünür kılınmaya çalışılmıştır.

2.2. İlgili Kavramlar

Bu başlık altında araştırmanın üzerine kurgulandığı kavramlar eğitimle ilişkisi bağlamında ele alınmıştır.

2.2.1. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü

Toplumda belirli bir grubun toplumun diğer gruplarına göre ekonomik, sosyal ve kültürel imkânlar ve fırsatlar bakımından daha avantajlı ya da dezavantajlı olma durumu söz konusudur. Bu avantaj ve dezavantaj durumlarına göre de sosyal sınıflar oluşmakta ve tanımlanmaktadır. Bu çalışmada ekonomik, sosyal ve kültürel statü, sosyolojik temelden ziyade öğrencilerin eğitim başarısıyla olan ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır. Zira eğitimin bu sistemde toplumsal düzeni sağlama ve paylaştırma işlevi bulunmaktadır (Parsons, 1956). Eğitim ve sosyoekonomik sınıflar arasındaki bu ilişki düzeninde gelir durumunun da eğitim üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır. Okul ücretleri, kitaplar, yardımcı kaynaklar, özel ders imkânları gibi doğrudan etkiler olarak örneklendirilebilirken nezih bir semtte ikamet, seçkin bir akran grubuyla arkadaşlık etme, iyi eğitim veren okullara gidebilme gibi olanaklar da dolaylı etkilere örnek olarak verilebilir (Tomul, 2007). Sosyoekonomik statünün eğitim üzerindeki etkisi doğrudan olan etkilerinden daha derin ve gizlidir. Bu nedenle Bourdieu da teorisini ekonomik sermayenin dolaylı etkilerinden oluşan kültürel sermaye ve eğitimsel başarı görünümüyle sosyal sınıfların yeniden üretimi üzerine kurgulamıştır. Bourdieu'ya göre eğitim sistemindeki başarı eksenini kültürel sermaye sahipleri ve yüksek sınıfın habitusu yani bireyin hayatı boyunca kazanmış olduğu zihinsel ve bilişsel yapıları, sosyal hayatı algılama ve anlamlandırma yetileri, deneyimlerle edindiği ve içselleştirmiş olduğu dünyayı algılama ve anlamlandırma yetisi, farkında olmadan kendiliğinden gelen, deneyimlerle gelişen ve değişen yatkınlıkları (Bourdieu 2014) tarafından kolaylaştırılmaktadır. Böyle bir eğitim sisteminde, yüksek sınıfın kültürel sermayesi ve habitusuna sahip olmayan alt sınıf öğrencilerinin başarısızlığı kaçınılmaz bulunmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2000). Bu nedenle ekonomik, sosyal ve kültürel statü eğitim araştırmalarına konu olmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen kültürel sermaye kavramının sahibi Bourdieu, sermayeyi sadece parasal bir meta olarak değerlendirmez; ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye olarak üçe ayırır (Anheier, Gerhards ve Romo, 1995). Bireylerin sahip olduğu ve sosyal sınıfların temelindeki ekonomik varlıkları 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 (Bourdieu ve Passeron, 2000). Esasında kültürel sermaye ve sosyal sermaye ekonomideki beşeri sermaye eşleşmektedir. Nitekim beşeri sermaye kültürü, kültürel ürünleri, eğitim birikimini, becerileri, sosyal ilişkiler ağını, kültür ve bilgi birikimi de kapsamaktadır (Throsby, 1999). Türkçeye Ayrım olarak çevrilen ünlü *Distinction* adlı eserinde ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin aileden öğrenilen davranışlar ve estetik tercihlerin sosyal sınıfların temeli olduğunu ifade etmiştir (Bourdieu, 2015). Ona göre, kültürel sermaye entelektüel ailelerde büyüyen çocuklar için sağlanan eğitim, sosyal ve entelektüel bilgiyi içeren mali olmayan varlıklar anlamına gelir (Bourdieu ve Passeron, 2000). Erken çocukluk döneminde aileden edinilen kültürel sermaye okulda öğretmenler tarafından aktarılmaya devam edinir. Bu durumda evde edindiği kültürel birikimle okulda da karşılaşan öğrenci aktarılanları daha kolay edinirken ilk defa okulda karşılaştığı kültürel sermayeye evde yabancı olan öğrencinin edinimi daha zor olmaktadır (Dumais, 2006). Bu durumda kültürel sermaye farklılığı öğrenciler arasında göreceli bir risk oluşturmaktadır (Van de Werfhorst ve Hofstede, 2007). Çünkü okullar öğrencilere kültürel sermaye denen baskın sınıfın tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını aktarmaya çalışmaktadır. Bu da öğrenciler arası kalıcı eşitsizlik oluşturur (Roscigno ve Ainsworth-Darnell, 1999). Düşük gelir gruplarındaki ailelerin sahip olduğu kültürel sermayeleri araştırıldığında eğitimin bu aileler için kültürel bir kod, ihtiyaç, öncelik yahut gereklilikleri arasında yer almadığı, bu durumun da öğrencinin eğitim performansını etkilediği görülmüştür (Carter, 2003). Farklı ülke örneklerinde yapılan araştırmalar da kültürel sermayenin eğitim başarısını anlamlı derecede etkilediği sonucuna varmıştır (bk. Katsillis ve Robinson, 1990; Khodadady ve Mokhtary 2013). Aynı şekilde Türkiye örneğinde de farklı ülke örneklerinde de

yapılan çalışmalar sosyal sermayenin öğrenci başarısına olumlu etki oluşturduğunu göstermiştir (Ekinci, 2008; Huang, 2015).

Eğitim sistemi, öğrencilere içinde bulundukları ekonomik, sosyal, kültürel durumdan bağımsız olarak iyi bir öğrenim görme fırsatının sunarak yüksek başarı düzeyine ulaşabilmelerini sağlamalıdır. Bu da eşitlikçi ve sosyal içermeci eğitim politikalarına bağlıdır (Isaacs, 2010). Nitekim kültürel sermaye bakımından desteklenen düşük gelirli ailelerin çocuklarının okullaşma ve yükseköğretime erişimlerinde artış olduğu görülmüştür (Bernhardt, 2013).

Bireylerin temelde bu üç alan üzerinden sahip olduğu özelliklerin sınıflandırılarak oluşturulduğu sosyoekonomik sınıf tanımlaması gelir ve eğitim düzeyi özelinde belirlenmektedir. Ancak bu çalışmada bu iki alana ek olarak bireylerin eğitim ve gelir düzeyleriyle birlikte elde ettikleri sosyal ve kültürel sermayeleri de değerlendirmeye katılmıştır. Çünkü pek çok çalışma kültürel sermaye ve eğitim başarısı arasında pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (bk. Andersen ve Jaeger, 2015). Bu konuda OECD'nin ilk kez PISA 2000 yılı araştırmasında kullandığı ve sonraki yıllarda geliştirdiği bireylerin hem ekonomik, hem sosyal hem de kültürel sermayeye sahip oluş durumlarına ilişkin göstergeler üzerinden hesaplanan bir indeks kullanılmıştır. Bireyin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu bu indeksten alınan değere göre tespit edilmiş ve tanımlanmıştır.

2.2.2. Eğitimsel Eşitlik

Öğrenciler arası görülen farklı başarı seviyelerinin nedenleri üzerine yapılan çalışmalar zihinsel beceri, bireysel gayret ve çabanın yanı sıra eğitim kurumlarından 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). Bourdieu (1986) da eğitimsel başarının zekâ seviyesi ile açıklanmasına karşı çıkarak 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, 2009b).

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, 2002). Bourdieu (2000) da eğitimi yeniden üretim çerçevesinde ele almış ve okulların iktisadi ve kültürel sermayeye hangi oranda ve hangi düzeyde sahip olduğuna göre bir sıra dizini oluşturarak eşitsiz bir yapı oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu durum *işlevsel eşitsizlik* olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel eşitsizlik, diğer koşulların eşitsizlik yaratmaması halinde başlangıçta sahip olunan özelliklerin eşitsizlik doğurmasıdır (Dündar, 2009). Ancak ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısından kaynaklanan eşitsizlik, yine eğitimin dezavantajlı öğrencilere sunduğu sosyal hareketlilik imkânıyla çözülmektedir. Bu durum yani akademik başarı gösteren öğrencilerin eğitim seviyesinin yükselmesi ve beraberinde elde edeceği getirilerle bir üst sosyoekonomik sınıfa dâhil olma hedefi Bowles ve Gintis (1977) tarafından akademik başarı üzerinden sınıflar arası eşitsizliklerin meşrulaştırdığı 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 üst sınıfa mensup öğrencilerin daha başarılı olması mevcut sosyal sınıflarını muhafaza ettirmekte ve üst sosyal sınıftan bireylerin hâkim durumda olmasını meşrulaştırmaktadır. Bu düzende alt sınıftan gelen bireylerin eğitim sisteminde başarılı olma durumu da söz konusudur ve bu durum mevcut yarışın meritokrasi (liyakat) görünümünü destekleyerek onu güçlendirmekte ve meşrulaştırmaktadır (Sullivan, 2001).

Sosyoekonomik sınıfların oluşumu ve sınıflar arası hareketlilikte eğitimin yukarıda ortaya konan belirleyici rolü, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri gündeme getirmektedir. Nitekim eğitim seviyesi yükseldikçe toplumsal sınıflar arası hareketlilik de artmaktadır (Rogers, 2003). Çünkü eğitim; bireylere yeni fırsatlar

sunar, yeni meslekler ve yeni alanların oluşumuna zemin hazırlar, fakirliği azaltıcı etkisiyle sosyal hareketlilik için uygun ortam oluşturur. Bilgi sayesinde ekonomik eşitsizlikler nötrlenebilir ve eğitim sayesinde elde edilen ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye eşitsizlikleri azalabileceği (Dünya Ekonomik Forumu, 2013) için eğitimsel eşitlik özel bir öneme sahiptir.

Ancak tüm 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 bir sorun unsuru oluşturmaktadır. Bu durum elbette genel geçer bir durum değildir. Üstelik alanyazında sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olmasına rağmen başarılı olan öğrencileri için *dirençlilik* (resilient) tanımlanması bulunmaktadır (bk. Buckner, vd. 2003). Ancak uluslararası literatürde hem teorik hem de alan araştırmasına dayalı ve oldukça geniş bir yere sahip olan akademik dirençlilik Türkiye’de çok sınırlı bir araştırma literatürüne sahip durumdadır (bk. Bölükbaşı, 2018; Giziz ve Aydın, 2009). Konu ile ilgili ülkenin durum değerlendirmesi için çoğunlukla PISA araştırmasından elde edilen verilere başvurulmaktadır. PISA araştırması ise ülkelerin akademik dirençliliğe sahip öğrenci oranlarını vermektedir. Bu oran sosyoekonomik koşulların akademik başarı üzerindeki etkisin hakkında bilgi verir. Oranın fazla olması sosyoekonomik koşulların öğrencinin başarı üzerindeki etkisinin az olduğunu kanıtlar. Eşitlikçi bir eğitim sisteminin hedefi de öğrencilere içinde bulundukları ekonomik, sosyal, kültürel durumdan bağımsız olarak iyi bir öğrenim görme fırsatı sunarak yüksek başarı düzeyine ulaşabilmelerini sağlamaktır. Bu noktada eğitimsel eşitliğin doğru anlaşılması oldukça önem arz etmektedir. Zira eğitim sisteminin her bireye eşit imkânlar sunması tek başına sistemin eşitlikçi olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim bireyler hayata ekonomik, sosyal ve kültürel imkân ve ortamlar gibi pek çok açıdan eşit başlamamakta, kimileri büyük bir avantajla kimileri de büyük bir yoksunlukla dünyaya gelmektedir. Bu eşitsizlik yapısı, eğitim açısından bakıldığında bireylerin aynı okulda aynı eğitimi almasıyla giderilebilecek bir eşitsizlik değildir. Doğuştan gelen ve eşit olmayan bu imkânlar karşısında devletin fırsat farklarını ortadan kaldıracak sistemler kurması gerekmektedir. Bu nedenle bireyin ekonomik, sosyal

ve kültürel durumundan kaynaklanan dezavantajların eğitim başarısına olan etkisini azaltacak şekilde kurgulanan bir eğitim sisteminde eğitimsel eşitlikten bahsedilebilir.

Eşit erişim hakları eşit çıktıların olacağı anlamına gelmemektedir (Jaeger, 2009). Eşit şartlarda girilen sınavlar ve edinilen diplomalar üzerinden başarının tanımlandığı ve meritokratik yani hak ediş ya da liyakat görünümüne sahip olan eğitim sistemleri eşitlikçi gibi görünse de sosyoekonomik özelliklerin eğitim başarısını büyük oranda etkilemesi söz konusu iken ortaya çıkan eşitsiz çıktılar sistemin eşitliğini sorgulatmalıdır. Eğitimsel eşitlik ne sadece tüm öğrencilerin yüksek başarı düzeyinde olmasını sağlamak ne de sadece eşit eğitim imkânlarının sunulması demektir. Bu çalışmada *eğitimsel eşitlik* öğrencilere içinde bulundukları ekonomik, sosyal ve kültürel durumdan bağımsız olarak iyi bir öğrenim görme fırsatının sunulması ve tüm öğrencilere yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için dezavantajların telafi edilerek eşit başarı elde etme imkânının sağlanması ve tüm öğrencilere başarılı olmaları için eğitim sistemin imkânlarını, eşitliğin ötesinde adilane bir şekilde sunmak olarak ele alınmıştır.

2.2.3. Akademik Seçicilik

Öğrencilerin akademik başarılarına göre farklı okul, sınıf ya da program türlerine ayrılması uygulamasına *akademik seçicilik* adı verilmektedir. Bu sisteme göre öğrencileri akademik performansına göre kabul eden okullar *seçici okullar*, öğrenci kabulünde herhangi bir akademik kıstas gerektirmeyen okullar ise *kapsamlı okullar* olarak adlandırılmaktadır (Marks, 2006). Kapsayıcı eğitim ise UNESCO'nun (2005) tanımına göre “Tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplumların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir”. Kapsayıcı eğitim anlayışı; çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan çocukların dezavantajlarından bağımsız olarak gereksinimlerine yanıt verecek biçimde eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesini öngörmektedir (ERG, 2017a). Seçici okul sisteminde benimsenen anlayışa göre ise öğrenciler erken yaşta ve başarı

göstergelerine göre farklı okul türlerine yönlendirilmektedir. Bu uygulama, eşitsizliği artırıcı bir etkiye sahiptir (Hanushek ve Wössmann, 2006). Bu çalışmada da söz konusu bu etki Türkiye örneğinde ele alınmıştır.

Türkiye’deki akademik seçicilik uygulaması ortaöğretim kademesinde incelendiğinde; 2010 yılında genel liselerin sınavla öğrenci alan Anadolu liselerine dönüştürülmesi ile birlikte sistemdeki öğrencilerin neredeyse yarısı sınavla ve sıralamaya göre bir okula yerleştirilmesi (*tracking*) uygulaması sisteme hâkim kılınmıştır. Bu denli büyük bir kitle için geçerli kılınan akademik seçicilik uygulaması sadece ülkemizde görülmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bu durum 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan sistemdeki tüm öğrencilerin TEOG sınavından aldıkları puanlara göre ortaöğretime yerleştirme uygulamasıyla birlikte sistemi tam bir hiyerarşik yapıya büründürmüştür. 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 yerleştirtirildiği bir sisteme geçilmiştir.

Akademik seçicilik, bu çalışma özelinde öğrencilerin TEOG puanlarına göre okullara yerleştirilmesi uygulaması olarak tanımlanmış ve ortaöğretim kademesi için benimsenen politikalar çerçevesinde okullar ve okul türleri özelinde oluşan akademik başarı ve sosyoekonomik hiyerarşi ayrışması bağlamında ele alınmıştır. Akademik seçiciliğin eğitimsel eşitlik, toplumsal tabakalaşma ve sınıflar arası hareketlilikteki rolü tartışılmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri, eğitim başarılarına olan etkisi ve eşitlik hakkında yapılan çalışmalara ilişkin alanyazın incelendiğinde ilk olarak karşımıza James S. Coleman, Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld, Robert L. York tarafından 1966 yılında *Equality of Educational Opportunity* adıyla yayınlanan ve

Coleman Raporu diye anılan çalışma çıkmaktadır. Bu çalışma eğitim ve eşitsizlik üzerine yapılan ilk çalışma niteliğindedir. 4.000 okul ve 500.000'i aşkın öğrenci üzerinde yapılan bu kapsamlı araştırma akademik başarıları üzerine etki eden faktörlerden en temel faktörün ailenin sosyoekonomik özelliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma ile birlikte ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı ve öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişki eğitim ve sosyoloji alanlarında temel araştırma konuları arasına girmiştir.

Bowles ve Gintis (1977) *Kapitalist Amerika'da Eğitim* adlı kitaplarında; eğitimin kapitalist sistemin ihtiyacı olan sınıfları, davranış ve düşünüş kalıplarını yeniden ürettiğini, bu yeniden üretimin okullarda gerçekleştiğini, bazı okulların sorumlulukları yerine getirmeyi, dakik olmayı, saygı ve itaati öğrettiği bazı okulların ise esnekliği, değişime açıklığı, ılımlı ilişkileri öğrettiği, serbest iş yapabilme yeteneğini, seçim yapmayı öğretmekte olduğu bu farklılığın da okulun hangi sosyal sınıfa göre birey yetiştirdiğiyle alakalı müfredatın belirlediği değerlerin öğretildiğini, öyle ki bu değerlerin içselleştirilmesi neticesinde bireylerin okul tercihlerinin de sosyal sınıfına göre katı veya esnek okul yönünde olduğu, bu durumun da okulların sosyal sınıfları yeniden üretim aracı olduğunu göstermekte olduğunu savunmaktadır.

DiMaggio (1982), *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Cultural Participation on the Grades of U.S. High School Students* adlı çalışmada; toplumsal üst sınıftan bulunan bireylerin kendine ait bir kültür birikimleri olduğu, üst sınıfın sahip olduğu bu kültürel kodları sosyalleşme sürecinde çocuklarına aktardığı ve bu kodlar sayesinde özellikle orta öğretime giden öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ergüneş (1983), eğitim sosyolojisi açısından toplumsal katmanlaşma ve eğitim ilişkisi üzerine yapmış olduğu çalışmada özel okul, devlet okulları ve meslek okulları şeklinde okul türlerine ve ebeveynlerin eğitim ve gelir durumuna göre gruplandığı öğrencilerden özel okul öğrencilerinin daha üst tabakayı temsil ettiği, genel devlet okulu öğrencilerinin ise üst tabakanın bir altını ve meslek okulu öğrencilerinin alt tabakayı temsil ettiğini tespit etmiştir. Bu çerçevede, özel okul öğrencilerinin genel devlet okulu öğrencilerinden, devlet okulu öğrencilerinin de

meslek okulu öğrencilerinden daha başarılı olduğu, dolayısı ile ailenin eğitim ve gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarısının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır (akt. Kılıç, 2014). Ailenin sosyoekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarıya etkileri üzerine yapılan bir başka araştırma da aynı sonuca ulaşılmıştır (Köse, 1990).

Orta sınıf ve işçi sınıfı üzerinde aile-okul ilişkisini araştıran Lareau (1987), öğretmenlerin aile desteği açısından beklentilerinde sınıfsal farklılıkların olduğunu, ailenin sosyoekonomik durumunun aile-okul ilişkisinde önemli bir rol oynadığını, aile yaşamının sosyal ve kültürel elementlerinin öğretmenlerin isteklerine uyumu kolaylaştırdığını ve kültürel sermayenin bir çeşidi olduğunu ortaya koymuştur.

Mihçioğlu (1989), 10 yıllık periyodlarla yaptığı izleme çalışmasında ortaöğretim okullarının üniversiteye öğrenci yerleştirmelerinde bölgeler ve okullar arası başarı farklılıkları olduğunu, sınavla öğrenci alan okulların üniversiteye öğrenci yerleştirmede daha önde olduğunu ve eğitim imkânlarına daha fazla sahip olan öğrencilerin ailelerin sosyoekonomik statülerinin daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiye odaklanan Katsilis ve Robinson (1990), “Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece” adlı çalışmalarında öğrencilerin kültürel faaliyetlere katılımları, ebeveynin eğitim düzeyi, mesleği, geliri ve yaşadıkları çevreye göre belirledikleri kültürel sermaye ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır.

Altay’ın (1995) İzmir örnekleminde, öğrencileri ailenin ekonomik durumu ve eğitim düzeyine göre tabakalandırdığı ve temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma düzeylerini incelediği araştırmasında; ailelerinin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eğitimden yararlanma durumlarının da arttığı görülmüştür.

Bahar’ın 1995 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezi, doğrudan sosyo-ekonomik yapı ve okul türü tercihlerine yöneliktir. Bahar bu çalışmasında, Bitlis’te ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerinin

okul tercihlerine olan etkilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu anket araştırması ile öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve diğer kurum çalışanlarından elde ettiği bilgiler neticesinde aynı okulu tercih eden öğrencilerin ailelerinin diğer okul türlerini tercih edenlere göre daha fazla benzer özellik taşıdığı, okul türü seçimlerinde ilgi ve yeteneklerden çok ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrencilerinin eğitimsel ve sosyo-ekonomik kökenleri üzerine üniversite düzeyinde araştırma yapan Şahin (1999), ailelerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, daha prestijli olduğu algısını taşıyan bölümlerde okuduklarını saptanmıştır. 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), Ortağou Teknik Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Niğde Üniversitesinde İktisat ve İşletme Bölümünde okuyan öğrencilerinin mezun oldukları okul türüne yapmış oldukları incelemede Niğde Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi İşletme ve İktisat Bölümlerine göre daha prestijli olduğu varsayılan Orta Doğu Teknik Üniversitesi İktisat Bölümü öğrencilerinin büyük oranda Anadolu Lisesi ve Özel Lise/Kolej mezunu oldukları ve daha üst tabakadan geldikleri sonucuna varmışlardır.

Güleç (2000), Ankara örneklemini üzerinde yapmış olduğu yüksek lisans tezinde 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 eğitilmiş öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

De Graaf, De Graaf ve Kraaykamp (2000) *Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective* adlı çalışmalarında, ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin çocuğun okul başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda kitap okuma alışkanlığının olması, resim sergilerine katılma, müzik konserlerine gitme gibi kültürel aktivitelere katılımın çocuğun okul başarısı üzerinde önemli rol oynadığı

sonucuna varmışlardır. Kingston (2001), araştırmasında kültürel sermayenin öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirdiğinden dolayı akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Hem öğrencilerin kendilerinin hem de ailelerinin kültürel sermayelerini ölçerek çocukların ailelerinden aldıkları kültürel sermayenin eğitim başarısına olan etkisini araştıran Sullivan (2001), kültürel sermayenin evde aktarıldığı ve bunun da genel sınav başarılarında önemli bir pozitif rol oynadığını saptamıştır.

Türkiye örneğinde ise Coşkun ve Ünal (2006), kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi üzerine yaptıkları araştırmada kültürel sermayenin, farklı toplumsal sınıflardan gelen lise öğrencilerinin eğitim başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. 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.

2002, 2004, 2005, 2008 yıllarında 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerine, 2009 yılında ise ortaöğretim kurumlarında 9. ve 10. sınıftaki öğrencilerin belirli derslere yönelik yapılan Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı yapılmıştır. Bu sınavın sonuçları üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınav başarılarında ailelerinin eğitim durumu, sosyoekonomik ve kültürel durumunun oldukça etkili bir faktör olduğu görülmüştür (EARGED, 2002; 2009; 2010). Yükseköğretim düzeyinde Diyarbakır, Erzurum, Malatya ve Van illerinde lise son sınıfta okuyan 891 öğrenci üzerinde aile ve okulun üniversite giriş sınavındaki etkilerini araştıran Pakır (2006), ailenin sosyoekonomik yapısının ve okulun özelliklerinin öğrencilerin üniversiteye giriş sınavındaki başarısında etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Alkan vd. (2008) ise öğrencilerin ÖSS puanları ile LGS puanları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve uyguladıkları anketle öğrencilere ait demografik bilgiler elde edilerek bir analiz yapmışlardır. Bu analizlerden aile geliri 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.

Güney (2009), yüksek lisans çalışmasında İstanbul Avrupa yakasındaki 300 öğrenci üzerinde anket çalışması yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencinin aileden miras aldığı birçok özellik ile akademik başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim düzeyi ve sosyoekonomik seviyesi yüksek, çocuğunun eğitime karşı ilgili ve uygun çalışma ortamı sağlayabilen ailelerin çocukları diğerlerine nazaran daha yüksek akademik başarı göstermektedir.

Kocaman (2009), öğrencilerin okul başarısı üzerinde ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel durumunun etkilerini incelemiş olduğu araştırmasında öğrenci ve velilerine anket uygulamış ve elde ettiği bulgular sonucunda ailenin sosyoekonomik durumunun iyi olmasının öğrenci okul başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün eğitim başarısına olan etkileri üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalar çoğunlukla PISA araştırmasının verileri kullanılarak yapılmaktadır. Örneğin, 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.

Polat (2009), akademik başarısızlık ve toplumsal eşitsizlik üzerine Ankara’daki ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerle yapmış olduğu nitel araştırmasında akademik başarısızlığın nedenlerini kültürel sermaye ve toplumsal eşitsizlik bağlamında açıklamış ve kültürel sermayenin akademik başarıda önemli bir faktör olduğunu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır.

Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisini ele alan Savaşçı (2010), öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile sosyoekonomik özellikleri ve okulun eğitim kaynakları arasındaki ilişki

durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Burdur ilindeki 7.sınıf öğrencilerinden seçmiş olduğu örneklem üzerinde yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin akademik başarısının belli ölçüde öğrencinin içinde yetiştiği sosyoekonomik değişkenlere ve öğrenim gördüğü okulun eğitim kaynaklarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yamamoto ve Brinton (2010), Japonya eğitim sisteminde kültürel sermayenin rolünü araştırmış; kültürel sermaye ile eğitim başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Evde yüksek kültür değerine sahip eşya bulundurulması, kültürel aktivitelere katılım ve kitap okuma alışkanlığının olmasının akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Jaager (2011), kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmış; kültürel sermayenin çocukların okuma ve matematik test puanları üzerinde çoğunlukla doğrudan olumlu etkileri olduğu, öğrencilerin okuma ve matematik test puanları üzerinde kültürel sermayenin etkisinin alt sosyoekonomik sınıftan gelen öğrenciler üzerinde diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Underwood (2011), sosyal statü ve bireysel kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçtüğü çalışmasında kültürel sermaye farklılığı olsa bile aile katılımının akademik başarıdaki farkı azaltılabileceğini ortaya konmuştur.

Byun, Schofer ve Kim (2012)'in Güney Kore örneğinde tespit ettiği ailenin sosyoekonomik avantajlarının kültürel sermaye aracılığıyla öğrencilerin eğitim performanslarında olumlu etki oluşturduğu sonucunu Feniger, Shavit ve Ayalon (2014) da İsrail örneğinde yaptığı araştırmada da geçerli bulmuştur. Türkiye örneğinde kültürel sermayenin okuma becerisi üzerine etkilerini incelemek amacıyla araştırma yapan Akdaş (2014) ise öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin hazırladığı bilgi toplama formu ve okuma olgunluk testi aracılığıyla elde ettiği verileri karşılaştırmış ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin diğerlerine nazaran okuma olgunluğu düzeyinin ve eğitim başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin eğitim başarıları üzerinde etkili olan faktörler üzerine yapılan çalışmalarda ailesel özelliklerin yanısıra okulun özellikleri de araştırmalara konu olmuştur. Örneğin; 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. Avcı (2015) ise öğretmenlerin kültürel sermaye yeterli düzeylerini ölçmek için yapmış olduğu karma yöntem araştırmasında sosyoekonomik gelişmişlik düzeyine göre belirlediği 15 ilden seçmiş olduğu örneklem grubuna kültürel sermaye ölçeği uygulamış daha sonra bazı öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye genelinde öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyi yüksek çıkmakla birlikte bu kültürel sermaye düzeyinde kıdem ve ailede yükseköğretim düzeyinde eğitim alan kişi sayısı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Buna karşın anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu yüksek ve okul öncesi eğitim alanların kültürel sermaye yeterli düzeylerinin yüksek olduğunu görmüştür.

Erdem (2015), Ankara örnekleminde çalıştığı üstün yetenekli öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayeleri üzerine yapmış olduğu karma yöntem araştırmasında öğrencilerle yapmış olduğu ankette aile geliri, aile bireyleri ve yakın çevresindekilerinin eğitim ve meslek durumları, kitap okuma alışkanlığı, spor, kültür ve sanat aktivitelerine katılım gibi konularda bilgi edinerek bedenselleştirilmiş ve nesneleştirilmiş kültürel sermayenin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (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.

Yukarıda tarih ve bağlam kriterine göre seçilerek yer verilen çalışmalar incelendiğinde; sosyoekonomik statü, eğitim başarısı ve eşitlik üçlü ekseninde yapılan akademik çalışmalara Türkiye örneğinde oldukça az rastlanmaktayken

(bkz. Bölükbaş, 2018; ERG, 2013; Fındık, 2016) uluslararası alanyazında kendine daha köklü ve geniş bir yer edinmiş ve birçok ampirik çalışmaya konu olduğu görülmüştür (bkz. Bourdieu, ve Passeron, 2000; Bowles ve Gintis, 1977; Coleman, 1966; DiMaggio, 1982; Lareau, 1987). Ayrıca diğer ülke örneklerinde yapılan çalışmaların, araştırmacı tarafından elde edilen veriler üzerinden yürütüldüğü, Türkiye örneğinde yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla PISA ve TIMSS gibi araştırmaların verilerinin kullanıldığı dikkat çekmiştir. Akademik başarı ve öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel arkaplanları arasındaki ilişki, fırsat ve imkân eşitliği bağlamında daha çok yurtdışındaki çalışmalarda ele alındığı için Türkiye örneğinde, akademik başarı ve öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel arkaplanları arasındaki ilişkinin araştırılmasına 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 merkezi sınav sonuçları bağlamında ele alınmasını gerekli kılmıştır. PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçme ve değerlendirme araçlarının ülkeler özelinde işaret ettiği sorunlu alanlara ilişkin konunun daha derinlemesine ortaya konması amacıyla hem ulusal hem de uluslararası alanyazında PISA ve TIMSS araştırmalarının sunduğu verilerin ülke özelinde yeniden üretilerek değerlendirilmesi gerektiği görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri toplanma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamız nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, araştırmanın geçmişte ya da hâlen var olan durumuyla ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için araştırma süresince detaylı bir şekilde çalışmayı, veri toplamayı ve anlamlandırmayı sağlayan bir araştırma modelidir. Geçmişte var olan bir durum ya da halen var olan durumlar üzerinde yapılan tarama araştırmalarında, var olan durumu olduğu gibi anlama çabası güdülmektedir. Genellikle evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılır ve evrene genelleme yapmak için örneklemden hızlı ve kolay bir şekilde veri toplamaya imkân veren anketler kullanılarak elde edilen veriler üzerinde detaylı ve yoğun bir şekilde çalışılır (Creswell, 2014). Bu araştırmada da ekonomiklik ve hızlı veri toplamayabilme gibi avantajlara sahip olan (Fowler, 2009) tarama desenine uygun olarak evreni temsil ettiği varsayılan örneklem üzerinden anket aracılığı ile veri toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Türkiye genelinde 2016-2017 öğretim yılında yeni kayıt alan ortaöğretim kademesinde 7379 devlet okulu bulunmaktadır. Bu rakama örneklem belirleme sürecinde Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017 Yılı (1. Dönem) istatistiklerinden ulaşılmıştır. Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu

Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri okul sayıları dâhil edilmiştir. Türkiye genelindeki bu okullardan 366'sı Ankara ilindedir ve Ankara ili araştırmanın evrenini teşkil etmektedir.

Bu araştırmada, evrenin tamamına ulaşma zorluğu, zamansal ve mali nedenlerle evreni temsil yeteneğine haiz bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunun oluşturulmasında okul türleri dikkate alınarak tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Okul türlerinin seçkisiz örneklemede eşit bir şekilde temsil edilmesini sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmış ve her başarı seviyesinden okulların örnekleme girmesi amacıyla da tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren kendi içerisinde benzeşik gruplar ya da temsil ettiği ana temalardan oluşuyorsa maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi en uygun yöntemdir. Bu yöntem genelleme yapmak için değil çeşitliliği korumak için kullanılır (Baltacı, 2018). 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 (Creswell, 2014). 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 sayısınca her başarı seviyesinden okul seçilerek örneklem listesi oluşturulmuştur. Örneklem seçilirken PISA uygulamasında önce okullar seçilmekte daha sonrasında bu okullarda okuyan 15 yaş grubu 40 öğrenciye ulaşma hedefi güdülmektedir. Bu araştırmada da aynı saikle

önce örnekleme dâhil olan okullar belirlenmiş daha sonrasında her okuldan 40 öğrenciye ulaşma hedefi güdülmüştür.

Örneklemin oluşturulmasında aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir:

Evren büyüklüğü dikkate alınmış ve tarama araştırması olduğu için evrenin % 10'una ulaşılması hedeflenmiştir (krş. Creswell, 2014). Bu doğrultuda 366 okuldan 37 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Okul bilgileri ve öğrenci sayılarına Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2017-2018 1. dönem istatistiklerinden ulaşılmıştır. Araştırma evreninde yer alan okullar okul türlerine göre tabakalanmış ve evrendeki ağırlıklarına göre okul sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Ortaöğretim Kademesi Okul Türlerine Göre Kurum Sayısı

Okul Türü	TÜRKİYE		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.

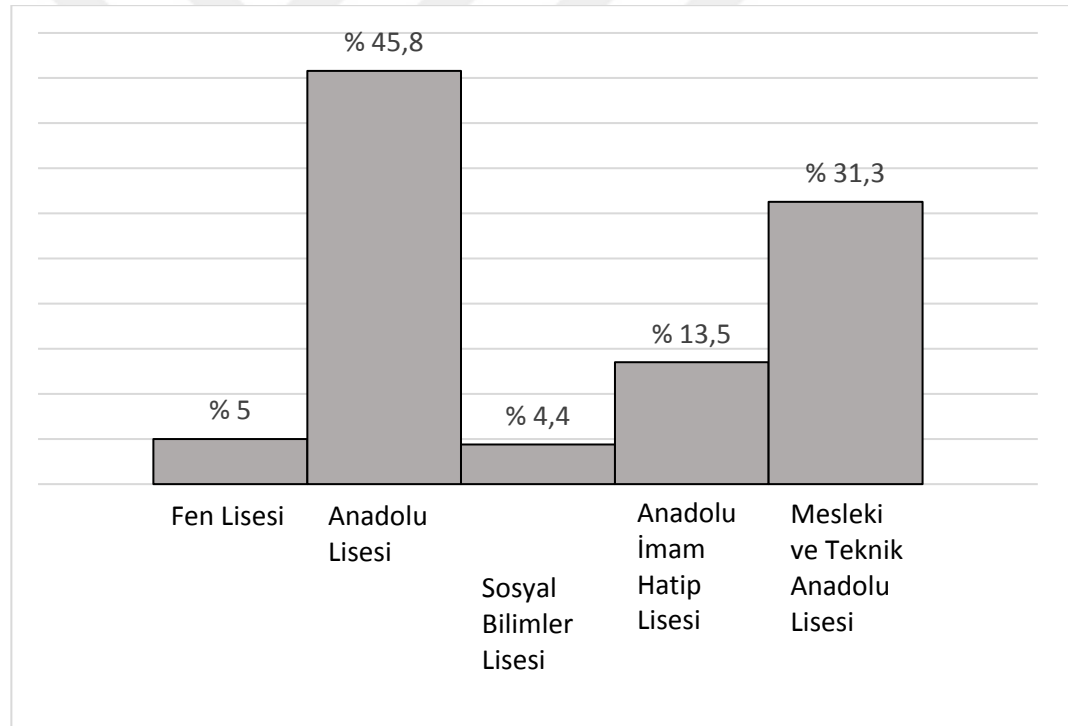
Tablo 1’de görüldüğü gibi her bir tabakadan okul türü ağırlığına göre hesaplanan örneklem sayısınca farklı taban puanlarından okullar seçilerek örnekleme dâhil olan okullar belirlenmiştir.

Araştırma izinleri alındıktan sonra bu 37 okul ile iletişime geçilmiş ve 9. sınıf öğrencilerine anketin duyurusunun yapılarak öğrenciler tarafından anketin doldurulmasının sağlanması talep edilmiştir. Örneklem içerisinde yer alan bir

sosyal bilimler lisesinde velilerinin anket doldurulmasına yönelik gönülsüz tutum sergilemeleri nedeniyle anket doldurulamamış olup yedek okula başvuru yoluna gidilmiştir. Yedek okul ile görüşülmüş ve anketin doldurulması sağlanmıştır.

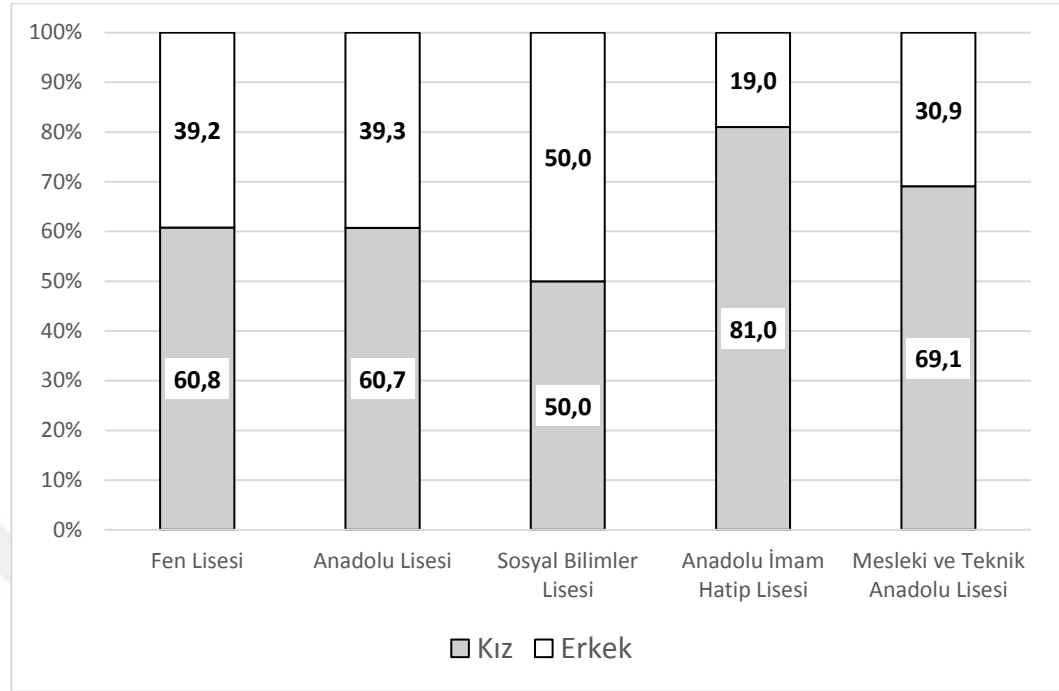
Bazı okullarda sürekli devamsız öğrenci sayısının fazla olması, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olması gibi nedenlerle 3 kez anket süresinin uzatılması, anketi doldurmayan okulların bizatihi ziyaret edilmesi gibi yollar izlenerek 1010 öğrenciye ulaşılmış ve anket uygulaması tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 5'i Fen Lisesi, % 4,4'ü Sosyal Bilimler Lisesi, % 45,8'i Anadolu Lisesi, % 31,3'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, % 13,5'i Anadolu İmam Hatip Lisesidir (Şekil 1).

Şekil 1. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı



Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde cinsiyete dayalı bir kotalama yapılmamıştır. Katılımcıların cinsiyete göre durumuna baktığımızda katılım gösteren öğrencilerin % 67,7'sinin kız % 32,3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre cinsiyet durumu ise Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı



Araştırmaya, örnekleme giren okulların sadece 9. sınıf öğrencileri dâhil edilmiş olup araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımına bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin % 55,9'unun 14 yaş, % 36,7'sinin 15 yaş, % 6,1'inin 16 yaş, % 0,8'inin 13 yaş, % 0,5'inin 17 yaşında olduğu görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Dağılımı (%)

Okul Türü	13	14	15	16	17
Fen Lisesi	1,9	56,8	41,2	-	-
Anadolu Lisesi	0,8	67,3	30,4	0,8	0,4
Sosyal Bilimler Lisesi	-	4,5	40,9	52,2	2,3
Anadolu İmam Hatip Lisesi	-	55,1	39,7	4,4	0,7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0,9	46,2	43,3	9,1	0,3
Genel	0,8	55,9	36,7	6,1	0,5

Bu yaş dağılımında öğrencilerin okula başlama yaşı ve sınıf tekrarı yapma durumları etkili olmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf tekrarı yapma durumu da okul türüne göre incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 0,7'si ilkokulda, % 0,5'i ortaokulda sınıf tekrarı yapmış ve yaklaşık % 99'u hiç sınıf tekrarı yapmamıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Tekrarı Yapma Durumu (%)

Okul Türü	İLKOKUL			ORTAOKUL		
	Hayır, hiçbir zaman	Evet, bir kez	Evet, iki ya da daha fazla	Hayır, hiçbir zaman	Evet, bir kez	Evet, iki ya da daha fazla
Fen Lisesi	100,0	-	-	100,0	-	-
Anadolu Lisesi	100,0	-	-	99,8	0,2	-
Sosyal Bilimler Lisesi	100,0	-	-	100,0	-	-
Anadolu İmam Hatip Lisesi	98,5	1,5	-	98,5	0,7	0,7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	98,4	1,2	0,4	99,4	0,6	-
Genel	99,3	0,6	0,1	99,5	0,4	0,1

Araştırmaya katılan öğrencilerin kreş, anaokulu ya da ana sınıfı eğitimi alma durumlarına bakıldığında öğrencilerin % 30,9'unun okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür. Fen Lisesi öğrencilerinin % 92,1'nin okul öncesi eğitim almış olması ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin % 60,2'inin okul öncesi eğitim almamış olması tabloda en dikkat çekici oranlardır (Tablo 4).

Tablo 4. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Okul Öncesi Eğitimi	
	Alan	Almayan
Fen Lisesi	% 92,1	% 7,9
Anadolu Lisesi	% 75,3	% 24,7
Sosyal Bilimler Lisesi	% 43,1	% 56,9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	% 58,1	% 41,9
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	% 39,9	% 60,1
Genel	% 69,1	% 30,9

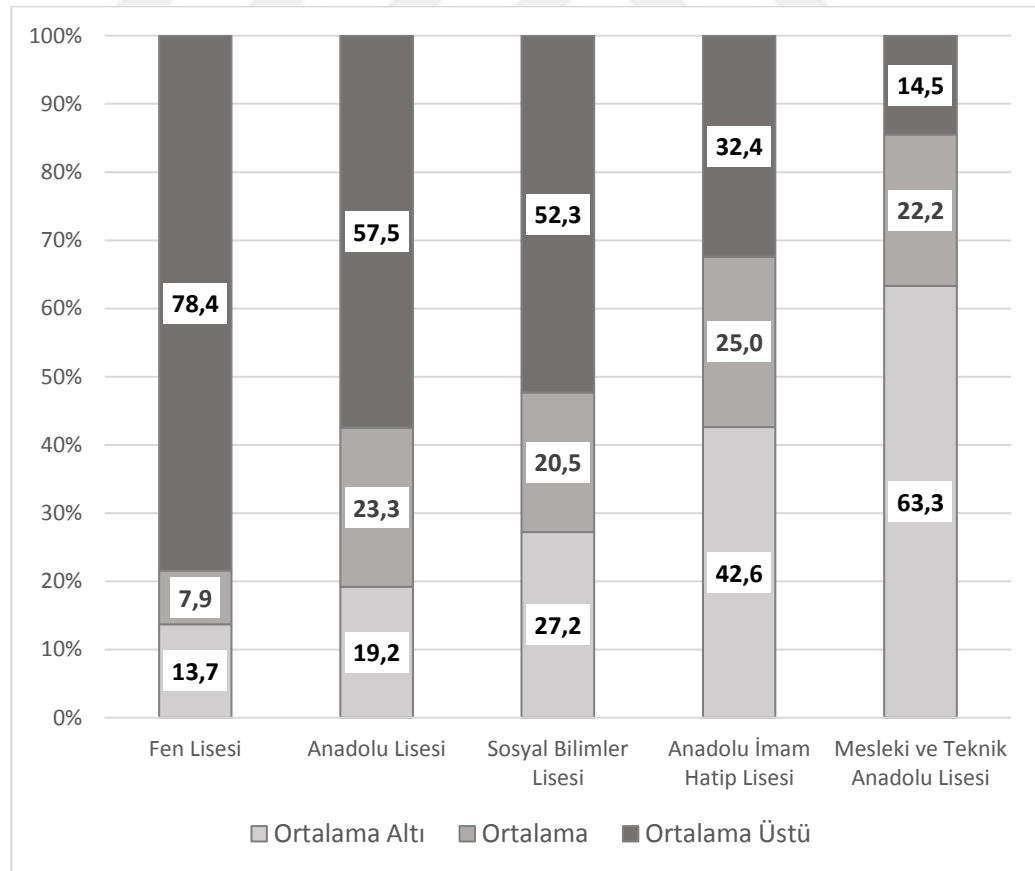
OECD, PISA uygulamasına katılan öğrencilere doğrudan bir gelir sorusu sormamaktadır. Bunun yerine karşılaştırma yapmaya imkân sağlayan, ülkelerin gayrisafı yurtiçi hasıladan eğitime ayırdıkları pay ve öğrencilerin evde sahip oldukları varlıklar üzerinden değerlendirme yapmaktadır. Öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim kaynakları gibi varlıkların yanısıra bu araştırma aynı ilde yapıldığı için öğrencilere ailelerinin aylık gelirleri sorulmuştur. Aylık gelirler üzerinden yapılan değerlendirme öğrencilerin birbirleri karşısındaki avantaj ve dezavantaj durumuna yönelik bir değerlendirmeyi içerdiği için aylık gelir değerlendirmesi de ESKS indeksinin genel mantığına uygun olarak bir ortalama belirlendikten sonra bu ortalamanın altında ve üstünde kalan öğrencilerin tespit edilmesiyle yapılmıştır. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 25'si ortalama altında kalırken % 42'si ortalama üstünde bir aile aylık gelirine sahiptir. Aylık gelir bakımından avantajlı olan öğrenci oranının fazla oluşu Ankara ilinin TÜİK illerde yaşam endeksi araştırmasına göre “Gelir ve Servet” değerlendirmesinde ikinci sırada olmasının bir tezahürüdür (TÜİK, 2015a). Gelir ve servet değerlendirmesinde ikinci sırada olmasına rağmen Ankara ili “Eğitim” değerlendirmesinde 44. sıraya, “Çalışma Hayatında” 37. sıraya, “Yaşam Memnuniyetinde” 64. sıraya, “Yaşam Koşulları” indeksi genel değerlendirmesinde ise 17. sıraya gerilemektedir. Bu

durum aile refahı ve evde eğitim kaynaklarına ilişkin değerlendirmenin gelir durumu üzerinden yapılmadığını açıkça göstermektedir. PISA 2015 ulusal raporun ifadesine göre;

Sosyoekonomik açıdan heterojen öğrenci kitlesi, öğretmenler ve eğitim sistemleri için başlıca sorunlardan biridir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri okutan öğretmenlerin, daha avantajlı geçmişe sahip öğrencileri okutan öğretmenlere göre daha büyük zorluklarla karşılaşması muhtemeldir (MEB, 2016a, s.39).

Ancak Türkiye gibi eğitim başarısına göre hiyerarşik olarak sınıflandırılan okulların olduğu sistemlerde bir okul içerisinde farklı sosyoekonomik alt yapıdan gelen öğrencilerin olması, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel arkaplanlarının eğitim başarısına olan etkisinin zayıf olduğu anlamına gelmektedir. Bu ise eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bakımından istenen bir durumdur. Söz konusu durum örneklem özellikleri bakımından incelenmiştir (Şekil 3).

Şekil 3. Katılımcıların Okul Türü ve Ailelerinin Aylık Gelir Durumu



Şekil 3 incelendiğinde okul türlerinin öğrencilerin ekonomik durumlarına göre avantaj ve dezavantaj bakımından farklılaştığı görülmektedir. Fen Lisesine giden öğrencilerin gelir bakımından Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine giden öğrencilere göre daha avantajlı olduğu, bununla birlikte her okul türünde tüm gelir gruplarından öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

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, eğitim başarısının açıklanmasında önemli bir yordayıcıdır (Yavuz, vd., 2016). Bu nedenle anne-babanın geliri, mesleği ve eğitim durumu, yaşanan mekân, ailenin kültürel alışkanlıkları, iletişim biçimi ve tüketim alışkanlıkları, öğrencinin eğitim kaynaklarına ulaşması, derse karşı tutumu, motivasyonu, ailenin eğitimsel beklentileri gibi çeşitli faktörlerin akademik başarı ile olan ilişkisi araştırmalara konu olmuştur. Örneğin Robson (2003), lise öğrencilerinin tutum, davranış, bilgi, edebiyat, sanat ve spor gibi alanlarda katılmış oldukları aktivitelere ilişkin bilgilerin yer aldığı öğrenci raporlarını; Xu ve Hampden-Thompson (2012), kültürel aktivitelere katılım ve kültürel eşyalara sahip olmayı araştırma verilerine referans almıştır. Emmison ve Frow (1998), nesneleştirilmiş kültürel sermaye ürünleri olan resimler ve enstrümanlar gibi kültürel eşyaların varlığı üzerinden bir değerlendirmede bulunmuştur. Yamamoto ve Brinton (2010) da evde yüksek kültür değerine sahip eşya bulundurulması ve kültürel aktivitelere katılım, kitap okuma gibi ölçütler kullanmışlardır.

Bu araştırmada da 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 (ESKS) indeksine göre değerlendirmeler yapılmıştır. OECD bu indeksi ilk kez PISA 2000 uygulamasında kullanmıştır. İlk oluşturulan indeks ebeveynlerin en

yüksek mesleki statüsü, en yüksek eğitim seviyesi, aile refahı, kültürel varlıklar ve ev kaynakları olmak üzere beş bileşenden oluşmaktaydı. Daha sonraki uygulamalarında ESKS indeksi en yüksek eğitim seviyesi, en yüksek mesleki statü ve evdeki kitap sayısını da kapsayan bir evdeki varlık sayısı olmak üzere üç bileşenden elde edilmiştir. 2009, 2012 ve 2015 uygulamalarında bu üç ana bileşen üzerinden indeks hesaplaması yapılmıştır.

Bakıldığında ekonomik, sosyal ve kültürel statünün belirlenmesi için kullanılan bu üç bileşenin eğitim, mesleki statü ve gelir temelli olduğu görülmektedir. Doğrudan gelir sormak yerine aile refahıyla ilgili olan ev eşyalarının varlığı üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır.

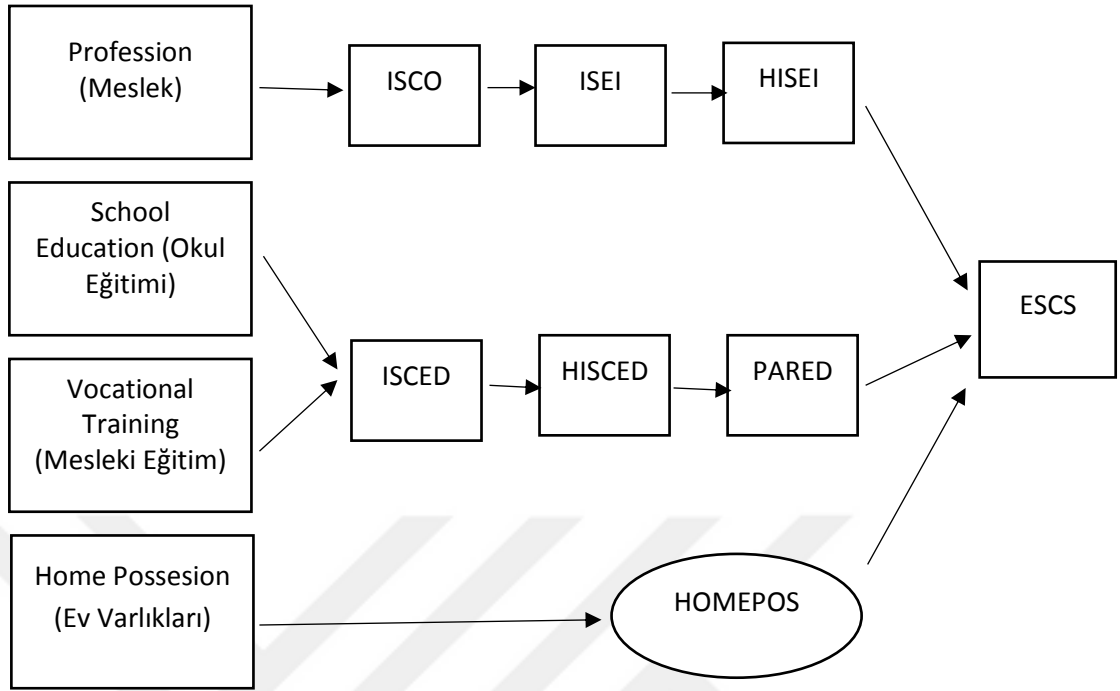
PISA 2015 yılında uygulanan öğrenci anketi ise; siz, aileniz ve eviniz, hayatınız hakkındaki düşünceniz, okulunuz, okul programınız ve öğrenme süreleriniz, okulda öğrendiğiniz fen dersi, fene bakış açınız olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Her PISA döngüsünde o yılki ağırlıklı alana göre son iki bölümün soruları matematik, fen ve okuma becerisine yönelik olarak değişmektedir ve araştırmamızda ESKS indeksi hesaplamasına kullanılmayan bu bölümlere ait sorular sorulmamıştır.

İndeks değerinin hesaplanmasında kullanılan üç ana bileşen şunlardır:

1. Anne veya babanın (hangisi daha yüksekse) meslek statüsünün uluslararası sosyoekonomik indeksteki karşılığı (Highest Parental Occupational Status/HISEI) (ISCO'ya göre)
2. Okulda eğitim aldıkları süreye göre, anne veya babanın (hangisi daha yüksekse) eğitim düzeyi (Index for Highest Parental Education in Years of Schooling/PARED) (ISCED'e göre)
3. Evde sahip olunan eşyalar (Index of Home Possessions/HOMEPOS).

Yukarıda zikredilen üç bileşene ilişkin sorular birden fazla alt sorulardan oluşmaktadır. PISA 2015 teknik raporunda bu bileşenler açıkça ifade edilmiştir (Şekil 4).

Şekil 4. PISA 2015 Uygulamasındaki ESKS Hesaplaması



Kaynak: OECD. (2017c). PISA 2015 technical report, s.342.

Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette, bu üç bileşene ait aşağıda içeriği verilen alt temalara yönelik sorular sorulmuş ve 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.

PISA, anket sonuçlarını yukarıda zikredilen üç ana bileşenin standartlaştırılmış değerlerinin hesaplanması ve ortalama değere olan uzaklığına göre yorumlamaktadır. OECD ülkesi olmayan katılımcı ülkeler için ise indeks hesaplaması şu şekilde formüle edilmiştir (OECD, 2009a).

$$ESCS = \frac{\beta HISE' + \beta PARED' + \beta HOMEPOS'}{Ef}$$

Özetle bu araştırmada da kullanılan ESKS indeksi, PISA'nın öğrenci anketinden elde ettiği verilerden yola çıkarak öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü bakımından avantaj ve dezavantajlılık durumunu değerlendirmek için ebeveynlerin 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 üzerinden elde edilen ve yukarıdaki formülasyona göre hesaplanan bir indekstir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.4.1. Verilerin Toplanması

Yukarıda bahsedilen incelemeleri yapabilmek için bir yandan doküman analizi yöntemi ile ekonomik, sosyal ve kültürel statünün eğitim başarısına etkileri, eğitim sisteminin işleyişi, yapısı ve sosyoekonomik eşitsizliklerin bu işleyişe yansımaları üzerine ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili yazılmış kitaplar, tezler, makaleler, OECD ve Dünya Bankası gibi konuyla ilgili uluslararası kuruluşların ve yerli sivil toplum örgütleri ile düşünce kuruluşları başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlarca hazırlanan raporlar incelenmiş ve temel dokümanlar arasında yer verilmiştir.

Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerine ilişkin veri toplamak amacıyla öncelikle oldukça geniş bir veri ağına sahip olan e-okul sisteminden yararlanılmak istenmiş, ancak sistemdeki verilerin güncel olmadığı ve tanımlayıcı bilgilerin genellikle “diğer” şeklinde belirtildiği görülmüştür. Ancak bu

durum her yıl öğretmenler tarafından güncellenmesi istenen e-okul verilerinin işlevsizliğini ortaya koymuş, bilgilerin ciddiyle ve sağlıklı bir şekilde sisteme girilmesi gerektiği ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Buna ilaveten e-okuldaki veri giriş yapısının uluslararası göstergelerle uyumlu hale getirilmesi (meslek sınıflamaları gibi) ihtiyacı hissedilmiştir. Bu nedenle verilerin araştırmacı tarafından toplanmasına ve uluslararası düzeyde kabul gören PISA araştırmasında kullanılan ESKS indeksini kullanılmasına karar verilmiştir.

Alanyazın taramasıyla eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından birincil verilerin elde edilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünden veri toplama aracı temin edilmiştir. Akabinde uygulanacak öğrenci anketi Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna 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 Müdürlüğüne örneklem olarak belirlenen okulların listesi sunularak anket için uygulama izni alınmıştır. Alınan tüm izinler ekte sunulmuştur (Ek A ve B).

Araştırma izni sürecinin tamamlanmasının ardından öğrenci anketi meb.anket sistemine girilmiş, örneklem olarak belirlenen 37 okulla tek tek iletişime geçilerek uygun bir zaman diliminde 9. sınıf öğrencilerinin bilgisayar ortamında kendi e-okul şifreleri ile anketi doldurmaları sağlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için her okulda belirli öğretmenler tarafından anketin doldurulması istenilmiştir. Öğretmenlerle görüşülerek öğrencilerin anket sorularını dikkatli ve eksiksiz cevaplamaları için uygun zaman dilimi ayarlamaları talep edilmiştir. Ayrıca anket sorularına, aynı bilginin edinileceği farklı sorular ilave edilerek verilen cevapların teyidi sağlanmıştır.

Uygulama sürecinde okullarla sürekli iletişim halinde bulunulmuştur. meb.anket sistemi tarafından okulların anket doldurma oranları takip edilerek her okulun maksimum düzeyde katılımı yakından takip edilmiştir. Anketin sistemdeki aktiflik süresi üç kez uzatılmış ve okullarla iletişime geçilerek daha fazla öğrenciye

ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci; anket uygulamasının birinci eğitim öğretim döneminin son sınavlarının olduğu haftalara denk gelmesi, devamında yarıyıl tatil dönemi olması, her okulda bilişim alt yapısının bulunmaması, özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki bilişim sınıflarının ders amaçlı kullanımı ve ders dışındaki kullanımının okul saatleri sonrasına denk gelmesi, öğrencilerin akıllı telefonları olsa da internet bağlantılarının olmaması, meb.anket sisteminde tekrar eden girişlerin olmaması adına öğrenci kimlik numaraları ve e-okul şifreleri ile giriş yapmalarının öğrencilerde kişisel bilgilerin görüleceği endişesini oluşturması, anketin gönüllülük esasına dayalı olması gibi nedenlerle aksaklıklara uğramış ve anketin tamamlanma süreci 78 gün sürmüştür.

Araştırma örnekleminde yer alan Sosyal Bilimler Lisesi öğrenci velilerinde kimlik numarası ile yapılan girişe yönelik çekince oluşması nedeniyle öğrencilerin anket sorularını cevaplamadıkları bilgisi okul rehberlik öğretmeni tarafından bildirilmiş ve velilerin kimlik numaralarının araştırmada kullanılmayacağına ilişkin resmi bir yazı ile bildirilmesini talep ettikleri ifade edilmiştir. Bunun üzerine Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ar-Ge birimi ile iletişime geçilmiş ancak araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve böyle bir resmi yazı verilemeyeceği bilgisi alınmıştır. Bu nedenle örneklem listesindeki yedek okula başvurma yolu tercih edilmiş ve yeni okulda böyle bir problemle karşılaşılmamıştır.

3.4.2. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin toplanmasının ardından ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksinin hesaplanmasında kullanılan soruların ayıklanması ve düzenlenmesi aşamasına geçilmiştir. İlgili sorulara ait ham veriler SPSS'e aktarılmış ve PISA 2015 kod rehberine göre değer girişleri yapılmıştır.

Daha sonra ESKS indeksinin hesaplanmasındaki bileşenlere ait alt sorular incelenerek tek bir değere dönüştürülmüştür. Örneğin; en yüksek ebeveyn eğitim seviyelerine ilişkin sekiz adet alt soru incelenmiş ve her iki ebeveynen en yüksek eğitim seviyesi tespit edilmiş ve ISCED haritasındaki karşılığı olan yıl değerlerine

göre ayrı bir sütünde kodlama yapılmıştır. Aynı şekilde ebeveynlerin mesleki statülerine ilişkin dört adet kodlamalı iki adet açık uçlu soru tutarlılıkları bakımından birbiri ile kıyaslanarak ISCO kodlarına dönüştürülmüştür. Daha sonra bu kodların karşılığı olarak PISA 2015 kod rehberi kullanılmış ve en yüksek olan mesleki sınıfın kodu için ayrı bir sütun oluşturulmuştur.

ESKS indeksinin hesaplanmasında kullanılan üçüncü değişken evdeki varlık durumudur ve bu bileşene yönelik üç alt soru gruplaması bulunmaktadır. Bu üç alt soru gruplamasından biri evdeki bazı eşyaların varlık ve yokluk durumuna ilişkin sorulmuş 16 adet sorudan, diğeri evdeki bazı eşyaların sayıca adedinin sorulduğu sekiz adet sorudan ve bir diğeri evdeki kitap sayısının sorulduğu bir adet sorudan oluşmaktadır. Toplamda 25 adet sorudan oluşan bu alan için de her öğrenci için toplam değer üzerinden ayrı bir sütun açılmıştır.

Yukarıda zikredilen üç ana bileşene ait veriler tahminlerin kalitesini artırmak adına ağırlıklandırılmıştır. PISA araştırmasında kullanılan formülasyon çerçevesinde ESKS hesaplaması yapılmış ve standartlaştırılmış değerler üzerinden ortalama değere olan uzaklığına göre yorumlama yapılmıştır. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

OECD ülkesi olmanın yanısıra araştırmamızdaki indeks hesaplamasının geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak adına kendi verimizden hareketle üç bileşen için faktör analizi yapılmıştır (Tablo 5). Araştırma verileri üzerinden elde edilen değerler ile PISA 2015 uygulaması Türkiye değerleriyle benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Araştırma Verileri ve PISA 2015 Verilerinin Component Matrix Hesaplaması

	Araştırma verileri	PISA 2015 verileri
	<u>Component</u>	<u>Component</u>
	1	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

Kaynak: OECD PISA 2015 raporu ve araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Aynı şekilde araştırma verileri üzerinden özdeğer (eigenvalue) olarak kabul edilen first principal component analizi yapılmış ve PISA 2015 verileri ile karşılaştırıldığında benzer olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Toplam Varyans Açıklama Sonucu Karşılaştırması

<u>Initial Eigenvalues</u>				<u>Extraction Sums of Squared Loadings</u>		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
<i>Araştırma Verilerinin "Total Variance Explained" Sonucu</i>						
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			
<i>PISA 2015 Verilerinin "Total Variance Explained" Sonucu</i>						
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			

Kaynak: OECD PISA 2015 raporu ve araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anket sorularının ESKS indeksi çerçevesinde düzenlenmesinin tamamlanmasının ardından yukarıdaki formülasyon çerçevesinde her öğrenci için bir ESKS indeks değeri hesaplanmıştır. Daha sonra her bir öğrenci için elde edilen 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 değerlendirmesi için de kullanılmış ve öğrenciler puan bakımından çeyrek dilimlere ayrılarak gruplanmıştır.

Araştırmanın bulgular bölümünde, araştırma soruları çerçevesinde öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin akademik başarılarına olan etkilerini görmek amacıyla her öğrenci için belirlenen ESKS indeks değeri ile TEOG puanları arasında basit doğrusal regresyon analizi yapılmış, akademik başarıya etki eden faktörler ve TEOG puanları arasında çok değişkenli regresyon modelleri oluşturulmuş, ESKS ve okul türleri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla ise ki-kare analizi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular ve tartışma başlığı, araştırmanın temel sorusu kapsamında sorulan alt sorulara göre sunulmuş ve bulgular ilgili araştırmaların verileriyle karşılaştırılarak tartışmaya açılmıştır. Bu çerçevede öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiş, bu bulgular PISA, TIMSS ve MEB istatistik verileriyle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel statüsü ile akademik başarı göstergesi olarak kabul ettiğimiz, öğrencilerin TEOG puanları arasındaki ilişki regresyon analizi, varyans analizi, ki-kare analizi gibi istatistiksel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Ebeveyn eğitim seviyesi, meslek sınıfları, ailenin aylık geliri, eğitim harcamaları, evde eğitim kaynakları, ebeveyn ilgi ve eğitim desteği, eğitim beklentisi, okul öncesi eğitim alma durumu, akademik dirençlilik gibi konular üzerinden alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla birlikte tartışmalar yürütülmüştür. Okul türleri ve öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise eğitimsel eşitsizliğin sistemselsel olarak ele alınması gerekliliği görülmüş ve seçici okullar ile kapsamlı okullar üzerine yeni ortaöğretime geçiş sistemi de ele alınarak tartışılmıştır.

4.1. Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Durumu

Bu başlıkta, Ankara örnekleminde 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiş ve PISA 2015 sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

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, eğitim başarısının açıklanmasında önemli bir yordayıcıdır (Yavuz, vd., 2016). Bu nedenle anne-babanın geliri, mesleği ve eğitim durumu, yaşanan mekân, ailenin kültürel alışkanlıkları, iletişim biçimi ve tüketim alışkanlıkları, öğrencinin eğitim kaynaklarına ulaşması, okula karşı tutumu, motivasyonu, ailenin eğitimsel beklentileri gibi çeşitli faktörlerin akademik başarı ile olan ilişkisi araştırmalara konu olmuştur. Yamamoto ve Brinton (2019) ile Xu ve Hampden-Thompson (2012) tarafından yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmalarda genellikle lise öğrencilerinin tutum, davranış, bilgi, edebiyat, sanat ve spor gibi alanlarda katılmış oldukları aktivitelere ilişkin bilgilerin yer aldığı öğrenci raporları, evde yüksek kültür değerine sahip eşya bulundurulması ve kültürel aktivitelere katılım gibi ölçütler kullanılmıştır.

Bu araştırmada da 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 veriler yine PISA tarafından geliştirilen ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) indeksine göre değerlendirilmiştir. OECD bu indeksi ilk kez PISA 2000 uygulamasında kullanmıştır. İlk oluşturulan indeks ebeveynlerin en yüksek mesleki statüsü, en yüksek eğitim seviyesi, aile refahı, kültürel varlıklar ve ev kaynakları olmak üzere beş bileşenden oluşmaktaydı. Daha sonraki uygulamalarında ESKS indeksi en yüksek eğitim seviyesi, en yüksek mesleki statü ve evdeki kitap sayısını da kapsayan bir evdeki varlık sayısı olmak üzere üç bileşen kullanılmıştır. 2009, 2012 ve 2015 uygulamalarında bu üç ana bileşen üzerinden indeks hesaplaması yapılmıştır. Bakıldığında ekonomik, sosyal ve kültürel statünün belirlenmesi için kullanılan bu üç bileşenin eğitim, meslek ve gelir temelli olduğu görülmektedir. Doğrudan gelir sormak yerine aile refahıyla ilgili olan ev eşyalarının varlığı üzerinden bir değerlendirme yapılmaktadır. Ailenin gelir durumu yerine ev varlıklarının sorulması; enflasyon gibi ekonomik etkenlerden arınmış olduğu için karşılaştırmaya daha uygun olması ve ekonomik sermayeyi yansıtmasının yanısıra ailenin kültürel sermayesine ilişkin de bilgi vermekte olduğu için daha yerinde bir

tercihtir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin öncelikle bu üç bileşene göre profili ayrı ayrı incelenmiştir.

Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilere ebeveynlerinin anne ve babalarının eğitim seviyeleri sorulmuş, eğitim seviyesi en yüksek olan ebeveynin eğitim seviyesi işlenerek indeks hesaplaması yapılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin % 31,5'i lise altı, % 33'ü lise, % 35,5'i ise yükseköğretim seviyesinde eğitime sahiptir. Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyesi bakımından Ankara ve Türkiye geneline göre avantajlı olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Yetişkin Eğitim Seviyeleri: Türkiye, Ankara, Örneklem

	Örneklem (%)	Ankara (%)	Türkiye (%)
Yükseköğretim	31,5	27,8	16,7
Lise	33	29,3	22,5
Lise altı	35,6	42,8	60,7

Kaynak: TÜİK'in "2017 Yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi" verileri kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

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 çocukların anne ve babası okuma-yazma bilmeyenlere göre daha yüksek akademik başarı göstermektedir (Benjamin, 1993; Justice, 2005). Özellikle anne eğitim seviyesi, çocuğun okula devamını ve akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Ersado, 2005; Sezer, 2007). Aynı şekilde baba eğitim seviyesi de öğrencinin akademik başarısında oldukça etkilidir (Afsal, 2016). Özellikle de babaları tarafından ilgi ve eğitim desteği gören çocuklar okulda daha başarılıdır (Allen ve Daly, 2007). Bu nedenle anne babanın eğitim seviyesinin yükseltilmesi, çocuğun da eğitim seviyesinin yükselmesi anlamına geldiği için bu araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını açıklama ve yordamada temel bir değişken olarak ele alınmaktadır. Dolayısı ile yetişkin eğitimleriyle ebeveyn eğitim seviyesinin yükseltilmesi eğitimin nesilden nesile aktarılmasına ve toplumsal eğitim eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

İkinci olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynlerinin meslekleri sorulmuş ve verilen cevaplar ISCO-8 meslek sınıflandırmasına göre indekse işlenmiştir. Verilerin işlenmesinde PISA 2015 kod rehberi esas alınmış ve buna göre meslek sınıflarının her birine verilen değer kullanılmıştır. Kod rehberinde verilen değerler üzerinde meslek sınıfları arasında statü sıralaması söz konusudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveyn mesleklerine göre oranları, İŞKUR’un “2017 Yılında Kayıtlı İşgücünün İllere ve Meslek Gruplarına Göre Dağılımı” istatistik verileriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Tablo 8). Buna göre örneklemin ebeveyn eğitim seviyesinde olduğu gibi ebeveyn mesleki statüleri bakımından da avantajlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Ebeveyn Mesleki Dağılımının 2017 Yılı Kayıtlı İş Gücünün Ankara ve Türkiye Oranlarıyla Karşılaştırılması

	Örneklem (%)	Ankara (%)	Türkiye (%)
Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar	12,6	21,1	33,1
Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	10,5	6,6	9,0
Sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar	8,7	7,9	8,4
Nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	1,9	0,3	0,8
Hizmet ve satış elemanları	20,2	21,5	18,3
Büro hizmetlerinde çalışan elemanlar	9,0	15,1	12,6
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	4,4	10,9	7,6
Profesyonel meslek grupları	20,9	14,1	8,3
Yöneticiler	5,2	1,3	0,9
Silahlı kuvvetlerle ilgili meslekler	5,8	0,1	0,1

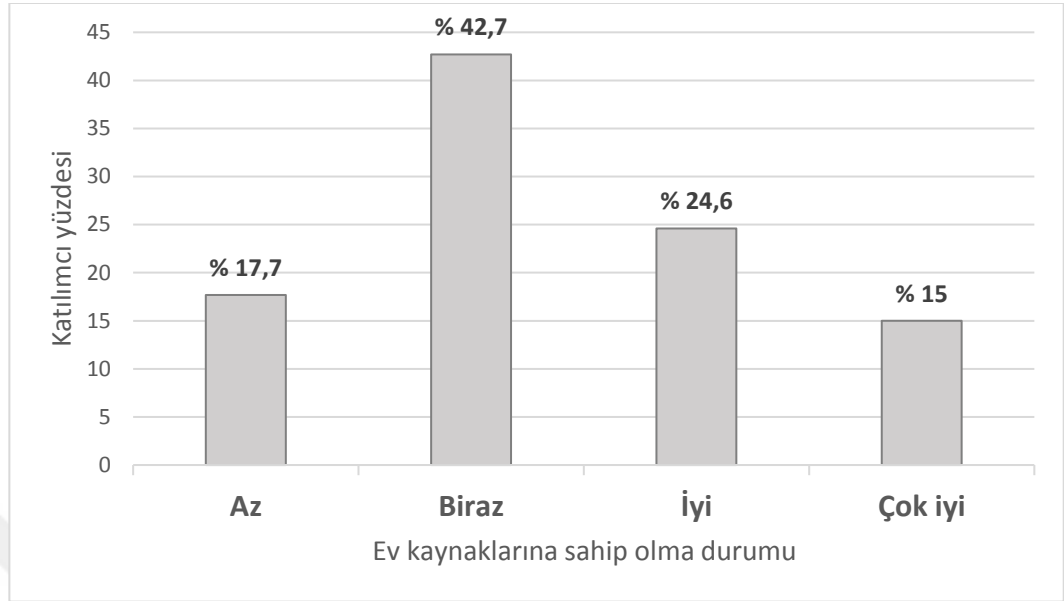
Kaynak: İŞKUR’un “2017 Yılında Kayıtlı İşgücünün İllere ve Meslek Gruplarına Göre Dağılımı” istatistik verileri kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

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 vd., 2012). Literatüre bakıldığında bazı meslek gruplarında yer alan ebeveynlerin çocuklarının akademik performansının daha yüksek olduğu yönünde pek çok araştırma sonucu 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). Bu nedenle ESKS indeksi, ebeveyn mesleği, eğitim seviyesi ve ev varlık durumunu araştırmaktadır.

ESKS indeksinin ev varlıkları bileşeni; birbirinden bağımsız üç alandan oluşmaktadır. Bu bileşen; evdeki kitap sayısı, evdeki eşya ve ortamların varlık durumu ve sayıları gibi 25 sorudan oluşan bir bölüme verilen cevaplardan elde edilmektedir. Verilen cevapların değerleri karşılığında öğrencilerin ev kaynaklarına sahip oluş durumları üzerinden standartlaştırılmış bir değer elde edilmektedir. Öğrencilerin ESKS indeks değerinin hesaplanmasında bu değer kullanılmıştır. Bu değer arttıkça öğrencinin ev kaynakları bakımından avantajlı olduğu anlamına gelmektedir. Bu değer, ESKS indeksine dâhil edilmenin yanı sıra, araştırmaya katılan öğrencilerin ev kaynaklarına ilişkin verdikleri yanıtların değeri bakımından çeyrek dilimlere ayrılarak ev varlıklarına sahip olma durumu bakımından tanımlanmada da kullanılmıştır. Tüm öğrenciler üzerinden belirlenen standart değerden uzaklığına göre öğrencilerin avantaj ve dezavantaj durumu incelenmiştir (Şekil 5). Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 39,6'lık bir kısmı ev kaynakları bakımından refaha sahipken % 60,4'lük bir kısmı dezavantajlı konumdadır. TIMSS 2015 araştırmasında da Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin % 40'nın ev kaynakları bakımından dezavantajlı olduğu görülmüştür (MEB, 2016b). Her iki araştırma sonucuna göre de öğrenciler arasında ev kaynakları bakımından dezavantajlı olan öğrenci oranının fazlalığı istenmedik bir durumdur.

Şekil 5. Katılımcıların Ev Kaynaklarına Sahip Olma Durumu

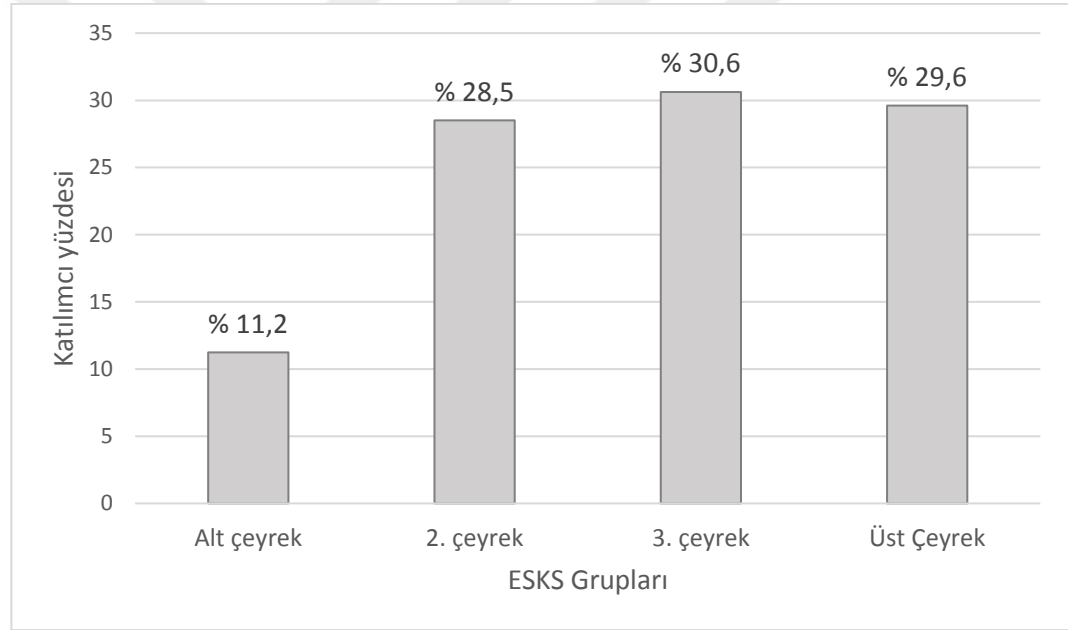


Yapılan araştırmalar mesleğe bağlı olarak elde edilen aile gelir durumu ile öğrencinin eğitime erişimi, okula devamı ve akademik başarısı arasında önemli bir ilişki tespit edilmiştir (Börkan ve Bakış, 2016; Metin, 2013). Gelirle de doğru orantılı olan ev varlık durumu, ESKS indeksinde öğrencinin evde kendine ait bir odası, çalışma masası, derslere yardımcı kaynaklara ve ders dışı eğitim kaynaklarına sahip olma durumu ile evdeki kitap sayısına göre bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. 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). Bu nedenle evdeki varlık durumu öğrenci başarısına etki eden faktörler araştırmasına dâhil edilen temel bileşenlerden biridir.

Yukarıda tek tek incelenen üç alt bileşen bir araya gelerek öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksini meydana getirmektedir. Bu nedenle öncelikle araştırmaya katılan her bir öğrenci için bu üç bileşen için bir değer

hesaplanmıştır. Daha sonrasında ise veri toplama aracının anlatıldığı başlıkta detaylıca ele alındığı ve formülasyonu paylaşıldığı üzere her bir öğrenci için ESKS indeks değeri hesaplaması yapılmıştır. Bir sonraki aşamada bu değerler standartlaştırılarak her bir öğrenci için örneklemin ortalama değerinden uzaklığına göre anlam yüklenmiştir. Buna ilaveten tüm grup indeksten aldıkları değere göre dört çeyreğe ayrılmış ve değerlendirmeler bu sınıflamaya göre de 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 6).

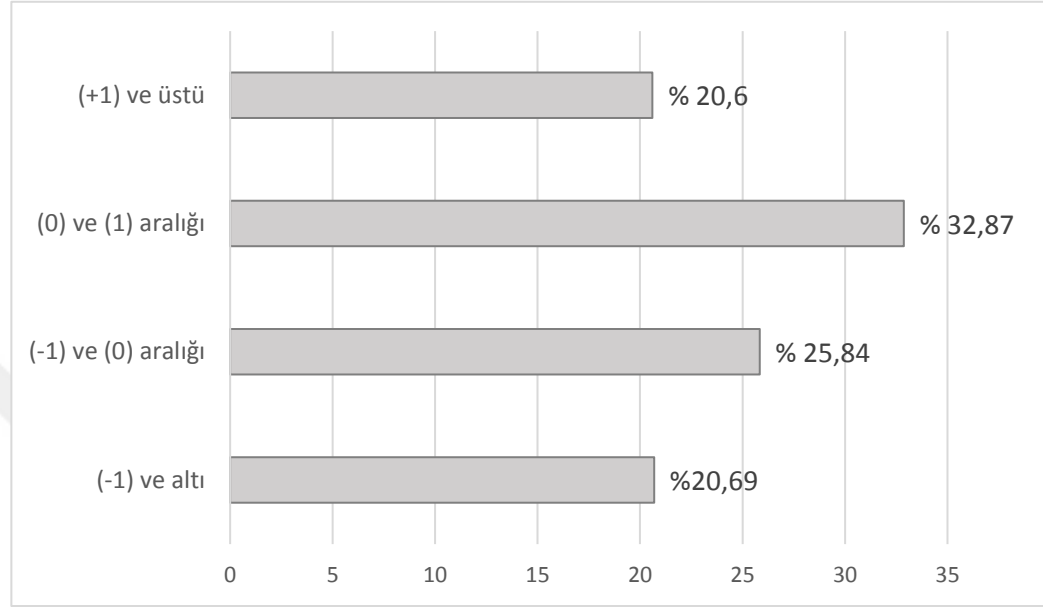
Şekil 6. Katılımcıların Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü Çeyrekleri



PISA, hesaplamış olduğu ESKS indeksi üzerinden öğrencilerin ebeveynlerin 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 öğrencileri dezavantajlı öğrenciler olarak kabul edilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin

ESKS indeks değerlerine bakıldığında öğrencilerin % 20,69'unun -1 değerinin altında olduğu yani dezavantajlı olduğu görülmüştür.

Şekil 7. Katılımcıların ESKS Dağılımı



PISA 2015 uygulaması sonuçları ise Türkiye'deki öğrencilerin % 64'ünün dezavantajlı olduğunu göstermektedir. OECD genelinde ise öğrencilerin sadece % 15'i ekonomik, sosyal ve kültürel statü düzeyi açısından düşük seviyededir (MEB, 2016a). Bakıldığında PISA'da ülkeler arasında belirlenen bir standarda göre öğrencilerin % 64'ü dezavantajlı konumdayken Ankara örneklemindeki öğrenciler arasında belirlenen standarda göre öğrencilerin % 20,69'u dezavantajlı konumdadır. Bu iki araştırma sonucu arasındaki farklılık ise şu şekilde izah edilebilir: ESKS bakımından öğrencilerin dezavantajlı olma durumu araştırmaya katılan tüm öğrencilerin verileri üzerinden hesaplanan ortalama değere olan uzaklığa göre belirlenmektedir. Örneklem değişince ortalama değer de değiştiğinden iki araştırma sonucunun farklı olması normal karşılanmaktadır. Ancak buradaki asıl önemli nokta kendi içimizdeki bir sistemde dezavantajlı olan öğrenci oranımızın az gibi görünmesine rağmen uluslararası standarda göre değerlendirildiğinde çok daha fazla öğrencimiz dezavantajlı durumda olmasıdır. Ayrıca PISA 2015 uygulaması sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasında dezavantajlı öğrenci oranının en fazla

olduğu ülke Türkiye’dir. Bu durumda dezavantajların eğitim başarısına olan etkisi düşünüldüğünde Türkiye’deki öğrencilerin uluslararası rekabet edebilirliğini olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Öğrencinin sahip olduğu sosyoekonomik avantaj ya da dezavantaj durumu başta okula erişimi olmak üzere, okula devamı ve derslerde başarı gösterme durumunu olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Örneğin alt gelir grubundan gelen öğrenciler okula uyum sağlama, derslere katılma ve başarı gösterme konusunda daha düşük performans göstermektedirler (Duman, 2008). Bu nedenle bu araştırmada da öncelikle öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumları eğitim hayatındaki başarılarında önemli bir role sahip olduğu için yapılacak bir sistem değerlendirmesinde öncelikle öğrencilerin sosyoekonomik profillerini belirleyen ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveynlerin mesleki statüleri ve ev varlık durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular kısaca değerlendirildiğinde;

Üç temel değişken üzerinden ele aldığımız birinci araştırma sorumuz olan öğrencilerin ekonomik sosyal ve kültürel statü durumlarının nasıl olduğu sorusuna bu başlık altında yanıt aranmış ve Ankara örnekleminin ülke geneline göre yetişkin eğitim seviyesi, mesleki statüsü, ev varlık durumuna etki eden gelir ve servet dağılımı bakımından avantajlı konumda olduğu, buna rağmen öğrencilerin % 20,69’unun ESKS indeksi sonuçlarına göre dezavantajlı olduğu görülmüştür. Bu oran toplumsal adalet açısından oldukça büyük bir orandır ve bu grupta yer alan öğrenciler eğitimsel eşitsizlik bakımından risk taşımaktadır.

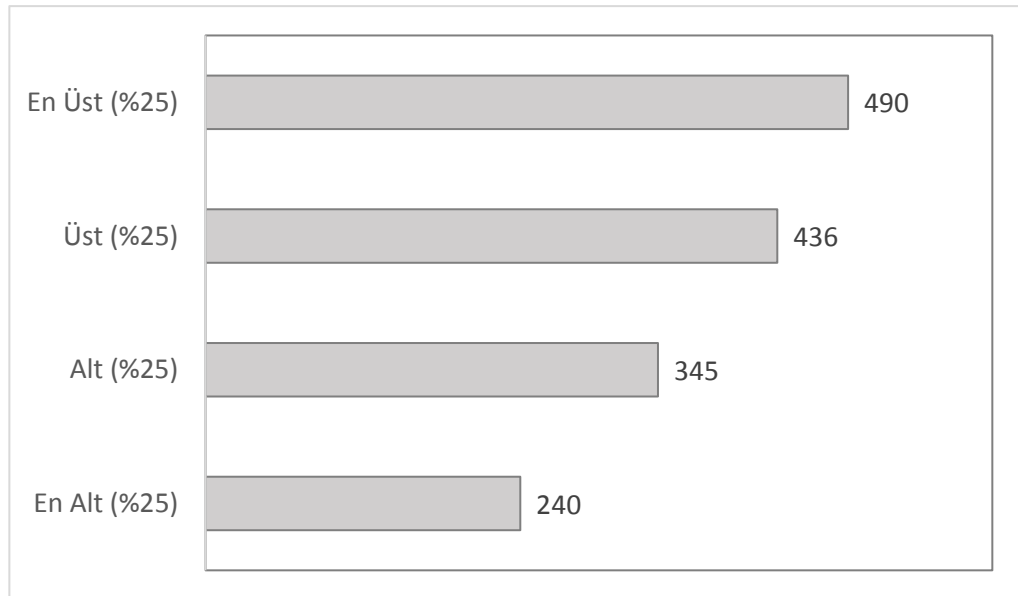
PISA 2015 araştırmasında katılımcı ülkeler arasında belirlenen bir standarda göre öğrencilerin % 64’ü dezavantajlı konumdayken Ankara örneklemindeki öğrenciler arasında belirlenen standarda göre öğrencilerin % 20,69’unun dezavantajlı çıkması örneklem değişikliğine bağlı olarak değişen ortalama değerle açıklanmakla birlikte bu durum bize kendi içimizdeki bir sistemde dezavantajlı olan öğrenci oranımızın az gibi görünmesine rağmen uluslararası standarda göre değerlendirildiğinde çok daha fazla öğrencimizin dezavantajlı durumda olduğunu da göstermektedir. Bu durum da Türkiye’nin insan sermayesinin uluslararası rekabet edebilirliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2. ESKS İndeksi ile TEOG Yerleştirmeye Esas Puanları Arasındaki İlişki

Bu başlıkta Ankara örneğinde 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu ile akademik başarı göstergesi olarak kabul edilen TEOG yerleştirme puanları arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiş ve elde edilen bulgular başta PISA 2015 Türkiye sonuçları olmak üzere diğerk araştırma bulgularıyla karşılaştırılmıştır.

Öncelikle, TEOG puanlarında PISA uygulamasındaki gibi yeterlilik düzeyleri olmadığı için ESKS gruplamasında uygulanan formül kullanılarak öğrenciler TEOG puanlarına göre bir sıralamaya tabi tutulmuş ve başarı grupları şeklinde tanımlanmıştır. Başarı grupları için öğrencilerin TEOG puanlarından yola çıkılarak bir puan ortalaması hesaplanmıştır (şekil 8). Bu hesaplamada en üst % 25’lik dilimdeki öğrencilerle en alt % 25’lik dilimdeki öğrenciler arasında 500 tam puanın olduğu bir sınavda 250 puanlık bir fark olması alt çeyrekteki öğrencilerin toplam kazanımların yarısını elde edemediği anlamına gelmektedir.

şekil 8. TEOG Başarı Gruplarına Göre Puan Ortalamaları



Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı durumları yukarıda oluşturulan başarı gruplarına göre konumlandırıldıktan sonra PISA’da ve alanyazında ele alınan akademik başarıya etki eden değişkenler ve öğrencilerin TEOG puanı arasındaki ilişki çok değişkenli regresyon analizi ile incelenmiştir. Eğitim başarısı üzerinde etkisi olan değişkenleri tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalarda değişkenlerin tek tek ele alınması özellikle birbiri üzerinde etkisi olan değişkenlerin eğitim başarısı üzerindeki etkisi hakkında yanıltıcı bilgi verebilir. Şöyleki eğitim seviyesi bireylerin meslekleri ve gelirleri üzerinde etkilidir. Bu nedenle ancak ebeveyn gelirinin ve mesleğinin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılırken eğitimin gelir ve mesleki statü üzerindeki etkisi arındırılarak incelendiğinde gerçek etkisi görülecektir. Bu yapılmadığı takdirde tek başına ele alınan değişkenin kendisi üzerinde etkili olan diğer değişkenlerin de etkisiyle aslında olduğundan daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle araştırmamızda alanyazında ve özellikle de PISA araştırmasında öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılan değişkenler çok değişkenli regresyon analiziyle incelenmiştir (Tablo 9). Bu analizde öncelikle aralarında çoklu bağlantı problemi olmadığı tespit edilen ($VIF < 10$) ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveyn mesleki statüsü, ekonomik ve kültürel sermaye göstergesi olan ev varlık durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, aile ilgi ve eğitim desteği, üniversiteye devam etme beklentisi değişkenleri ile 6 model oluşturulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin TEOG Puanına Etki Eden Faktörlerin Tespitine İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

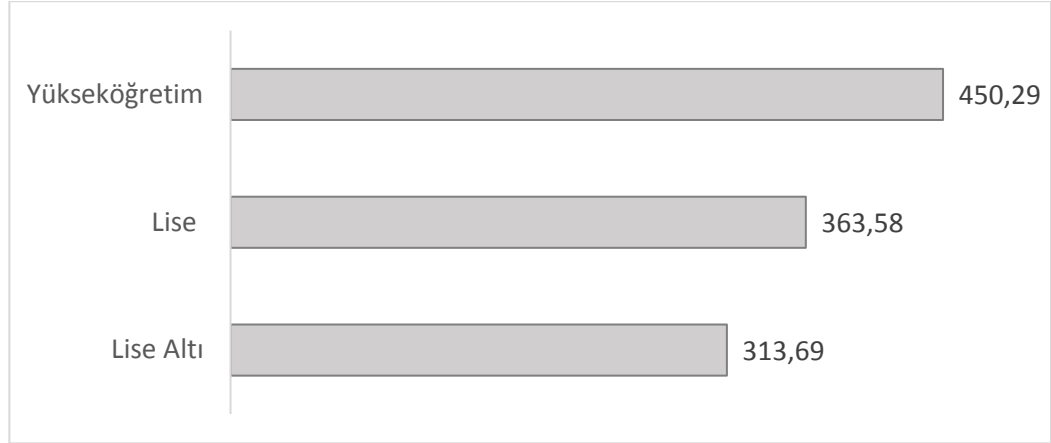
Değişkenler	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5			Model 6		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Ebeveyn Eğitim Seviyesi	13,854	0,718	0,519	8,107	0,824	0,304	5,280	0,827	0,198	4,427	0,824	0,166	4,306	0,815	0,161	4,344	0,806	0,163
Ebeveyn Mesleki Statüsü				13,034	1,082	0,372	9,280	1,088	0,265	8,614	1,073	0,246	8,713	1,062	0,249	8,449	1,051	0,241
Ev Varlık Durumu							51,351	4,888	0,315	45,686	4,884	0,280	42,223	4,881	0,259	40,739	4,835	0,250
Okul Öncesi Eğitim										32,998	5,292	0,163	31,292	5,245	0,155	31,681	5,186	0,157
Aile İlgi ve Eğitim Desteği													20,699	4,243	0,116	17,537	4,244	0,099
Üniversite Beklentisi																22,783	4,637	0,115
R	0,519			0,601			0,652			0,668			0,678			0,687		
R ²	0,270			0,362			0,425			0,446			0,459			0,472		
F	372,251			285,299			247,644			202,444			170,388			149,286		
p	0,000			0,000			0,000			0,000			0,000			0,000		

4.2.1. Ebeveyn Eğitim Seviyesi ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki

Ebeveynler rol model olma özelliği taşıması dolayısı ile de doğrudan çocuk üzerinde etkilidir (Davies ve Kandell, 1981). Bu nedenle ebeveyn eğitim seviyesi öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısıdır. 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, 1989). Bu nedenle ilk olarak öğrencilerin eğitim başarısına etki eden değişkenler arasında en çok ele alınan ebeveyn eğitim seviyesinin öğrencilerin TEOG puanlarına yansımaları incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizinin birinci modelinde TEOG puanları ile en yüksek ilişki seviyesine sahip olan ebeveyn eğitim seviyesine yer verilmiş ve ebeveyn eğitim seviyesinin öğrencinin TEOG puanını % 27 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(1,1008)} = 372,251$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,270$, $\beta = 0,519$). Ayrıca ebeveyn eğitim seviyesindeki bir yıllık artışın öğrencilerin TEOG puanlarında 13,854 puanlık bir artış sağlayacağı tahmin edilmektedir ($\bar{y} = 222,929 + 13,854 \cdot x_i + e$).

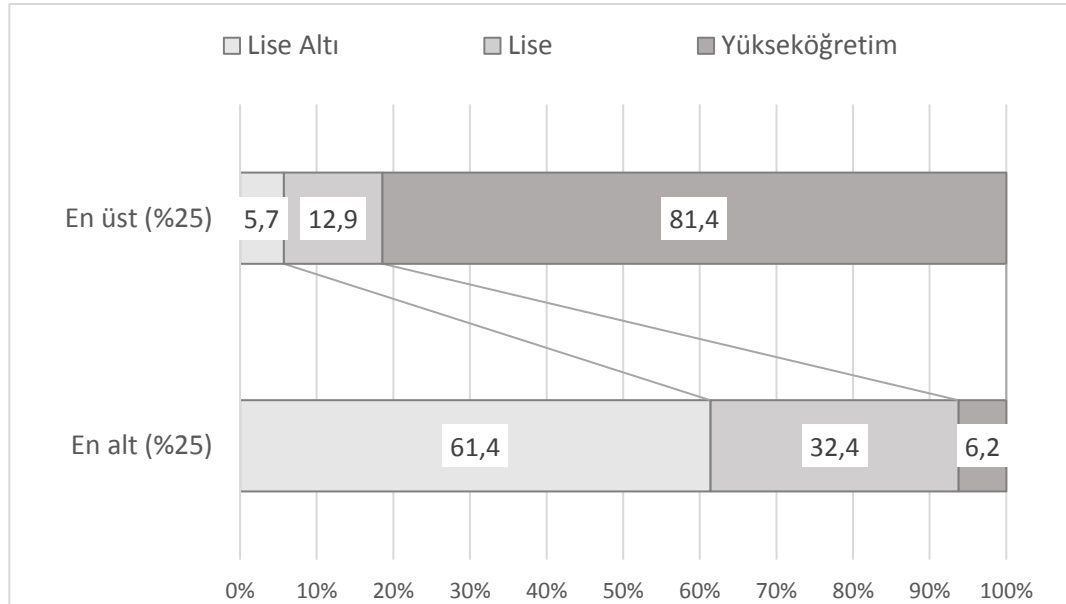
Bu durum araştırma verileri üzerinden betimsel olarak incelendiğinde ebeveyn eğitim seviyesi yükseköğretim olan öğrenciler ile ebeveyn eğitim seviyesi lise altı olan öğrencilerin TEOG puanları arasında 136,60 puanlık bir fark görülmüştür (Şekil 9). Böyle büyük bir puan farkı ebeveyn eğitim seviyesinin etkisinin de büyüklüğünü gözler önüne sermektedir.

Şekil 9. Ebeveyn Eğitim Seviyelerine Göre Ortalama TEOG Puanları



Ebeveynlerin eğitim seviyelerini, öğrencilerin içerisinde yer aldığı TEOG başarı grupları ile karşılaştırdığımızda en başarılı öğrencilerin ebeveynlerinin de eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür (Şekil 10). TEOG başarı sıralamasının en altında yer alan öğrencilerin % 93,8'inin ebeveynlerinin eğitim seviyesinin lise ve altı eğitim düzeyinde olması oldukça dikkat çekicidir.

Şekil 10. TEOG Başarı Gruplarına Göre En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi



Yapılan regresyon analizinde ortaya çıkan ebeveyn eğitim seviyesinin öğrencilerin TEOG puanları üzerindeki manidar etkisi, PISA ve TIMSS araştırma sonuçlarının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ABİDE-8 araştırması sonuçlarında da kendini göstermektedir. PISA araştırması ebeveynlerin eğitim seviyesini en yüksek düzey üzerinden ortak olarak değerlendirirken bazı araştırmalar ise annenin mi babanın mı eğitim seviyesinin öğrencinin başarısı üzerinde daha fazla etki ettiği üzerinde ayrı ayrı çalışmaktadır. Örneğin; Köse'nin 2007 yılında yapmış olduğu çalışmasında akademik başarı göstergesi olarak öğrencilerin liseye geçiş sınavından (LGS) aldıkları puanı baz almış ve LGS puanı üzerindeki en önemli belirleyici faktörün babanın eğitim seviyesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak anne eğitim seviyesindeki artışla birlikte 2018 yılında yapılan ABİDE-8 araştırması özellikle anne eğitim düzeyindeki artışın çocukların eğitim başarılarında daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (MEB, 2018). Ataştırma verileri üzerinden anne ve baba eğitim seviyeleri ile öğrencinin TEOG puanı arasında ayrı ayrı yapılan basit doğrusal regresyon analizinde ise anne eğitim seviyesinin açıklayıcılık oranının % 27 ($F_{(1,1008)} = 365,402, p = 0,000, R^2 = 0,266, \beta = 0,516$), baba eğitim seviyesinin açıklayıcılık oranının ise % 28 ($F_{(1,1008)} = 384,734, p = 0,000, R^2 = 0,276, \beta = 0,526$) olduğu tespit edilmiş ve anne ve baba eğitim seviyesinin açıklayıcılık oranları arasında büyük bir fark olmadığı görülmüştür.

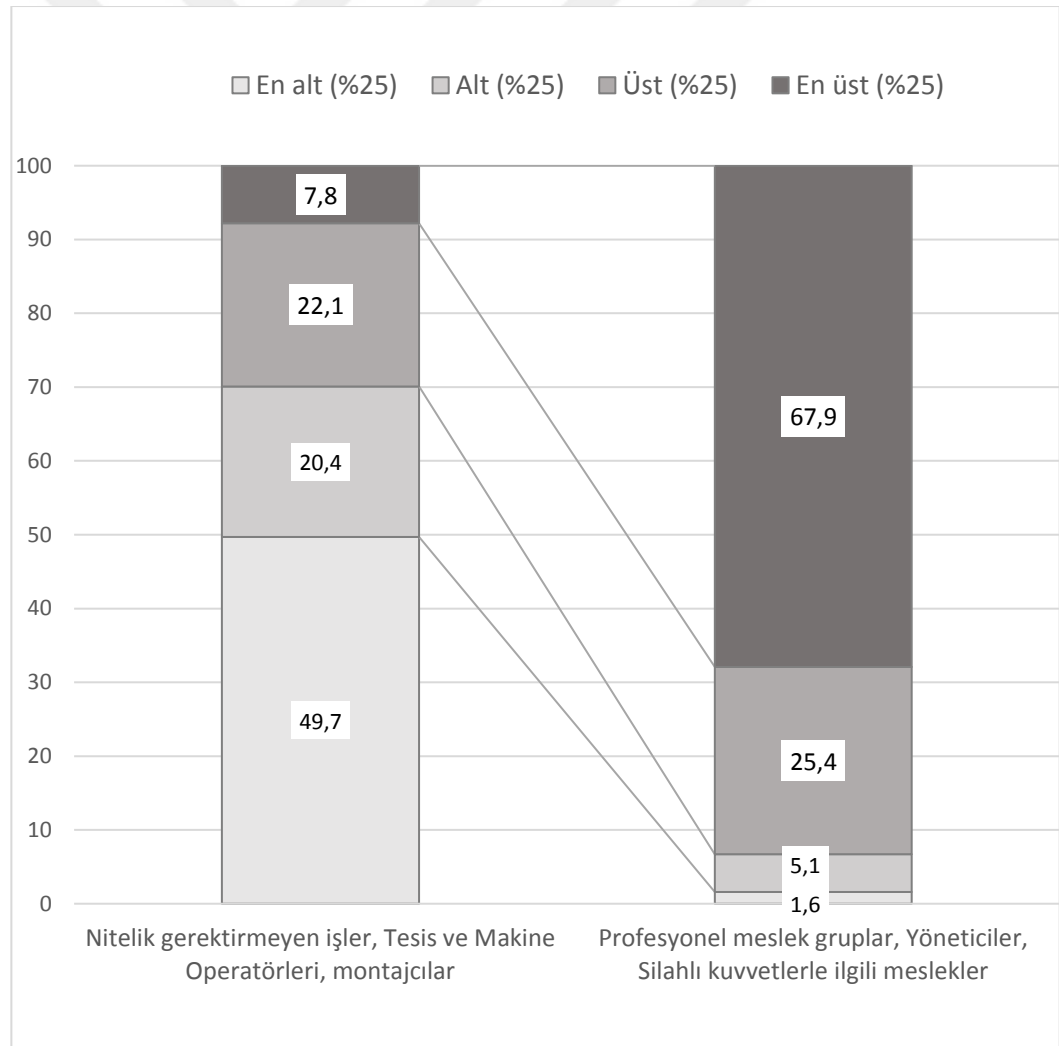
4.2.2. Ebeveyn Mesleki Statüsü ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki

Eğitim seviyesi bireylerin meslekleri ve gelirlerini belirleyen temel etken olduğu için ebeveyn eğitim seviyesi ile birlikte ebeveyn mesleki statüsü de analize dâhil edilerek ikinci regresyon modeli oluşturulmuştur. Yapılan analiz incelendiğinde ebeveyn eğitim seviyesi ile birlikte ebeveyn mesleki statüsü değişkenlerinin öğrencinin TEOG puanını % 36 oranında açıkladığı görülmüştür ($F_{(2,1007)} = 285,299, p = 0,000, R^2 = 0,362$). Ayrıca bu iki değişkenin öğrencinin

TEOG puanlarında 21,141 puanlık bir etki oluşturduğu ($\bar{y} = 219,039 + 8,107.x_1 + 13,034.x_2 + e$) tespit edilmiştir.

Bu etki durumu mesleki statü değeri bakımından en alt ve en üst değere sahip ebeveyn meslek gruplarına göre öğrencilerin TEOG başarı durumu incelendiğinde de kendini göstermektedir (Şekil 11). Mesleki statü bakımından en yüksek değere sahip olan mesleklerde çalışan ailelerin çocuklarının % 67,9'unun TEOG başarı sıralamasında en üst başarı grubunda yer aldığı, mesleki statü bakımından en alt değere sahip olan mesleklerde çalışan ailelerin çocuklarının ise sadece % 7,8'inin TEOG başarı sıralamasında en üst başarı grubunda yer aldığı görülmüştür.

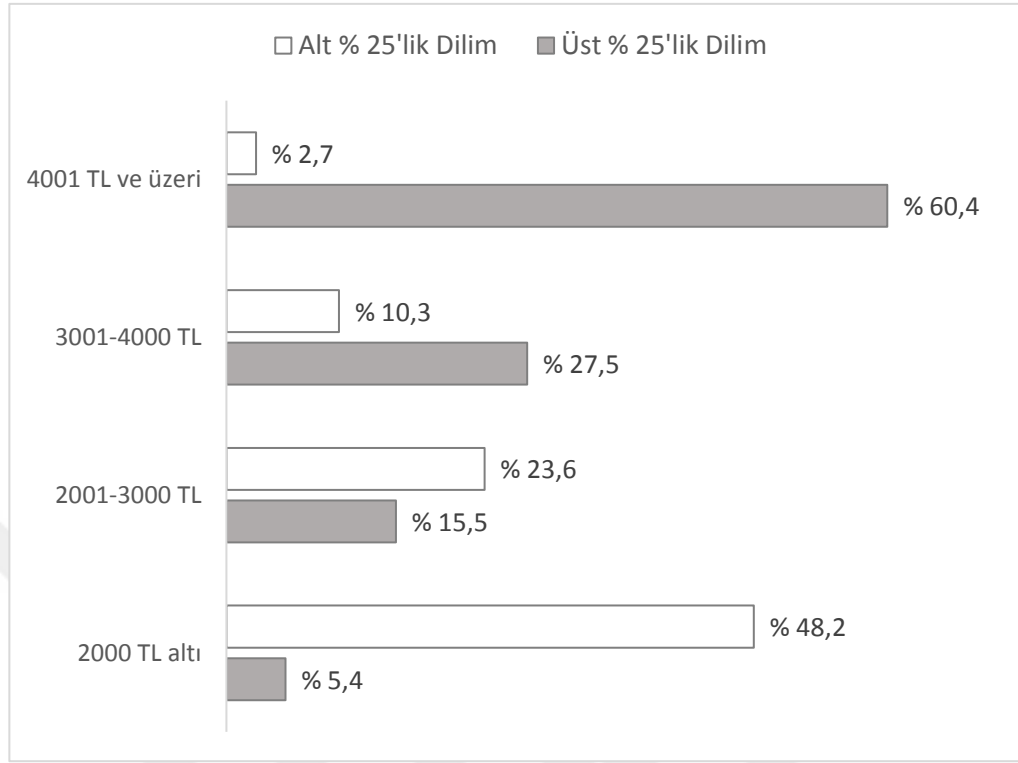
Şekil 11. Ebeveyn Meslek Gruplarına Göre TEOG Başarı Durumu



Ebeveyn meslek grupları ve öğrencinin içerisinde yer aldığı TEOG başarı grupları arasında yapılan Ki-Kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 385,708$, $p = 0,000$, $G = 0,480$) ebeveynin mesleki statüsünün değeri arttıkça öğrencinin TEOG puanı bakımından daha yüksek bir grupta yer alma ihtimalinin de % 48 oranında arttığı görülmüştür.

Nitekim ebeveyn mesleki statüsü, öğrencinin akademik başarısına hem ekonomik kaynak sağlama hem de meslek için gerekli olan asgari ebeveyn eğitim seviyesine sahip olma yönüyle yansımaktadır. Bu nedenle PISA'nın araştırma alanlarında ekonomik kaynaklar da yer almaktadır ve ülkeler arasındaki eğitim sistemlerini karşılaştırırken ülkelerin milli gelirleri, eğitime ayırdıkları payı da göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yapılmaktadır. Örneğin; 2015 uygulaması sonuçlarına göre OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlarındaki varyansın % 24'ü kişi başı gayrisafi yurtiçi hâsıla ile açıklanmaktadır. Ayrıca raporda Türkiye'nin kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasılasının OECD ortalamasıyla aynı olması durumunda fen okuryazarlığı ortalamasının 31 puan yükselebileceği belirtilmiştir (MEB, 2016a). Eğitim başarısı ve ekonomik kaynaklar arasındaki bu ilişki durumu 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi ortak sınav puanları ile aile gelir durumu arasında yapılan analiz sonuçlarında da görülmektedir (MEB, 2015b). Bu durum araştırma verileri üzerinden öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ile içerisinde bulundukları TEOG başarı dilimleri birlikte değerlendirildiğinde aile gelirinin arttıkça öğrencilerin TEOG başarı sıralamasında en üst dilimde yer alma oranının da arttığı görülmüştür.

Şekil 12. Ailenin Aylık Geliri ve TEOG Başarı Durumu



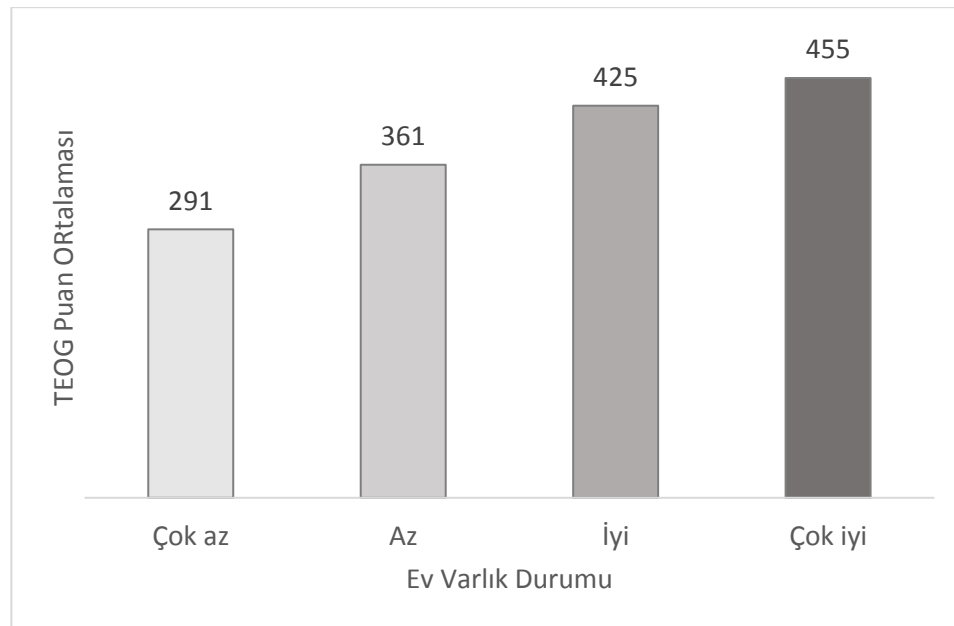
Aile gelirinde yaşanan artış, öğrencinin akademik başarısını, okulda kalma süresini olumlu etkilemekte (Hill ve Duncan, 1987) ve hatta ortaöğretime geçiş olasılığını artırmaktadır (Güner ve Uysal, 2014). Farklı ülke tecrübelerinde de aile geliri arttıkça eğitime katılımın da arttığı görülmüştür (bk. Blanden ve Gregg, 2004; Christofides, vd., 2001; De Graaf ve De Graaf, 1988). Aile geliri, öğrencinin eğitim başarısını açıklamada bir noktada bireysel çabası ve yeteneklerinin önüne geçmektedir (Chevalier ve Lanot, 2002). Bu bakımdan ekonomik eşitsizliğin eğitimsel eşitsizliğe dönüşme olasılığını görmek adına Türkiye'nin gini katsayısına bakılmıştır. TÜİK verilerine göre Türkiye'nin 2017 yılı gini katsayısı 0,405'tir (TÜİK, 2018). Bu durum adaletsiz gelir dağılımı ve en üst yüzde yirmilik grup ile en alt yüzde yirmilik grup arasındaki gelir farkının oldukça yüksek olduğu anlamına gelmektedir ve ekonomik eşitlik adına istenmeyen bir durumdur. Eğitim başarısının sosyoekonomik durumdan bu kadar çok etkilendiği bir ülkede gelir grupları arasındaki fark arttıkça öğrenciler arası başarı farklılıkları da artmaktadır (OECD, 2016c). Gelir grupları arasındaki farklılıklar, evde sahip olunan kaynaklara ve eğitim kaynaklarına yansımakta, dolayısı ile de gelir grupları arasındaki eşitsizlik eğitim başarısı üzerinde oldukça etkili olan bu alanlara yansyarak eğitimsel

eşitsizliğe dönüşmektedir. Bu nedenle bir sonraki başlıkta analize ekonomik ve kültürel sermayenin bir göstergesi olarak kabul edilen ev varlık durumu da dâhil edilmiştir.

4.2.3. Ev Varlık Durumu ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki

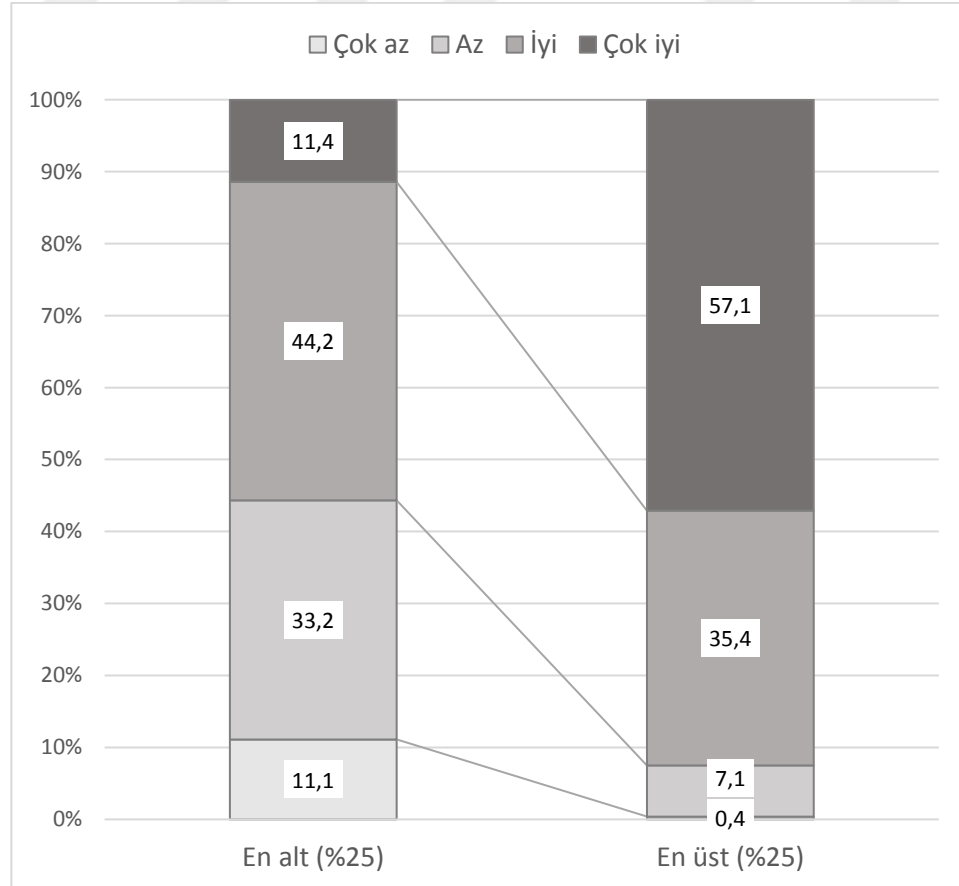
PISA araştırmasında, gelir durumu ülkelerin yaşam koşullarına göre değişiklik arz ettiğinden ötürü doğrudan bir gelir sorusu sorulmamaktadır. Bunun yerine evde var olan eşya ve ortamlar üzerinden daha karşılaştırılabilir bir refah değerlendirmesinde bulunmaktadır. Yapılan çok değişkenli regresyon analizine göre ebeveyn eğitim seviyesi, mesleği ve gelir durumundan etkilenen bir değişken olarak ev varlık durumu, ebeveyn eğitim seviyesi ve ebeveyn mesleki statüsü ile birlikte TEOG puanlarını % 42 oranında açıklamaktadır ($F_{(3,1006)} = 247,644$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,425$). Ayrıca bu üç değişkenin birlikte öğrencilerin TEOG puanlarında 65,911 puanlık bir etki oluşturduğu ($\bar{y} = 150,574 + 5,280.x_1 + 9,280.x_2 + 51,351.x_3 + e$) görülmüştür. Ev varlık durumu ve öğrencilerin TEOG puan ortalamaları betimsel olarak da incelenmiş ve ev varlık durumu arttıkça öğrencilerin TEOG puan ortalamalarının da arttığı görülmüştür.

Şekil 13. Ev Varlık Durumu ve TEOG Puan Ortalamaları



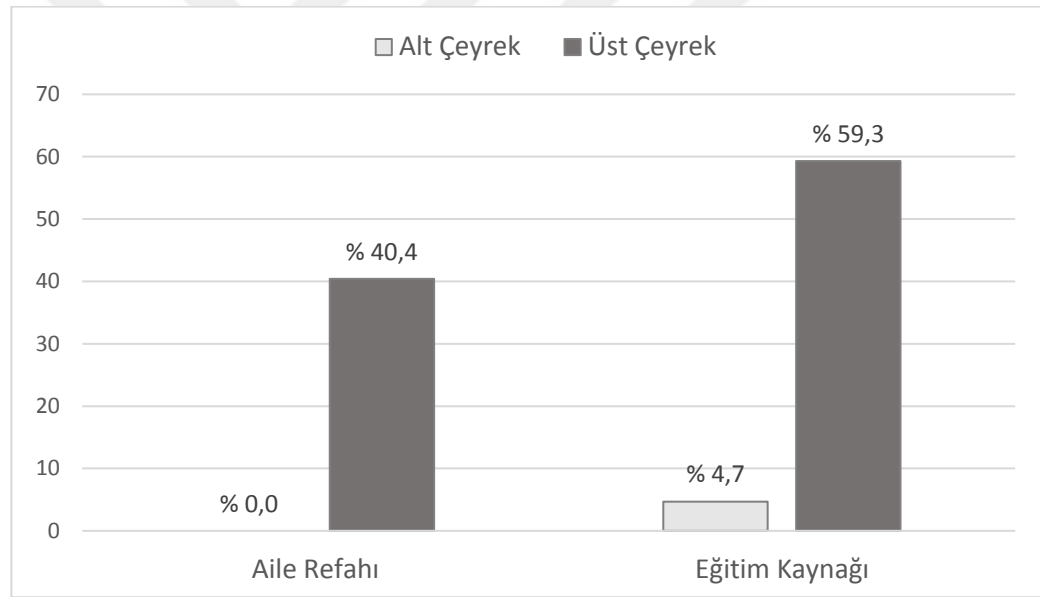
Ev varlık durumuna ilişkin sorular; aile refahı, evdeki kültürel varlıklar, bilgi ve iletişim teknolojileri ve evdeki eğitim kaynaklarından oluşan bir alandır. Alan yazın çalışmalarında ve PISA, TIMSS gibi araştırmalarda özellikle evdeki eğitim kaynakları akademik başarıda önemli bir etken olarak kabul edilmekte ve ayrıca ele alınmaktadır (bk. Aslan, 2017; OECD, 2016a). Bu nedenle ev varlık durumunun alt bişelenleri içerisinde evdeki eğitim kaynaklarına sahip olma durumu ve TEOG başarı grupları arasındaki ilişki durumu incelenmiştir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 206,724$, $p = 0,000$, $G = 0,414$) evde sahip olunan eğitim kaynakları arttıkça öğrencilerin TEOG puanı bakımından daha başarılı bir grupta yer alma ihtimalinde % 41 oranında artış yaşanma olasılığı olduğu görülmüştür. Ayrıca TEOG başarı grupları ile evde eğitim kaynaklarına sahip olma durumu arasında yapılan betimsel analizde en başarılı grubun % 92,5'inin evde eğitim kaynaklarına sahip olma bakımından yeterli düzeyde olduğu, başarı bakımından en alttaki grubun ise yaklaşık yarısının (% 44,3) evde eğitim kaynakları bakımından yetersiz olduğu görülmüştür.

Şekil 14. TEOG Başarı Gruplarına Göre Evdeki Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu



Evde sahip olunan eğitim kaynakları özellikle alt ve üst ESKS indeks gruplarına göre karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde ESKS bakımından üst çeyrekte yer alan öğrencilerin aile refahı ve eğitim kaynaklarına çok iyi düzeyde sahip olma durumunun alt çeyrekteki öğrencilerden daha fazla olduğu açıkça görülmektedir (Şekil 15). Ancak asıl dikkat çekici olan husus hem alt hem de üst çeyrekte yer alan öğrencilerin eğitim kaynaklarına sahip olma bakımından çok iyi düzeyde olma oranının aile refahı bakımından çok iyi düzeyde olma oranından daha fazla oluşudur. Bu durum her iki sosyoekonomik gruptaki ailelerin de çocuklarının eğitim kaynaklarına ulaşımını sağlamada finansal fedakârlık gösterme eğilimde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

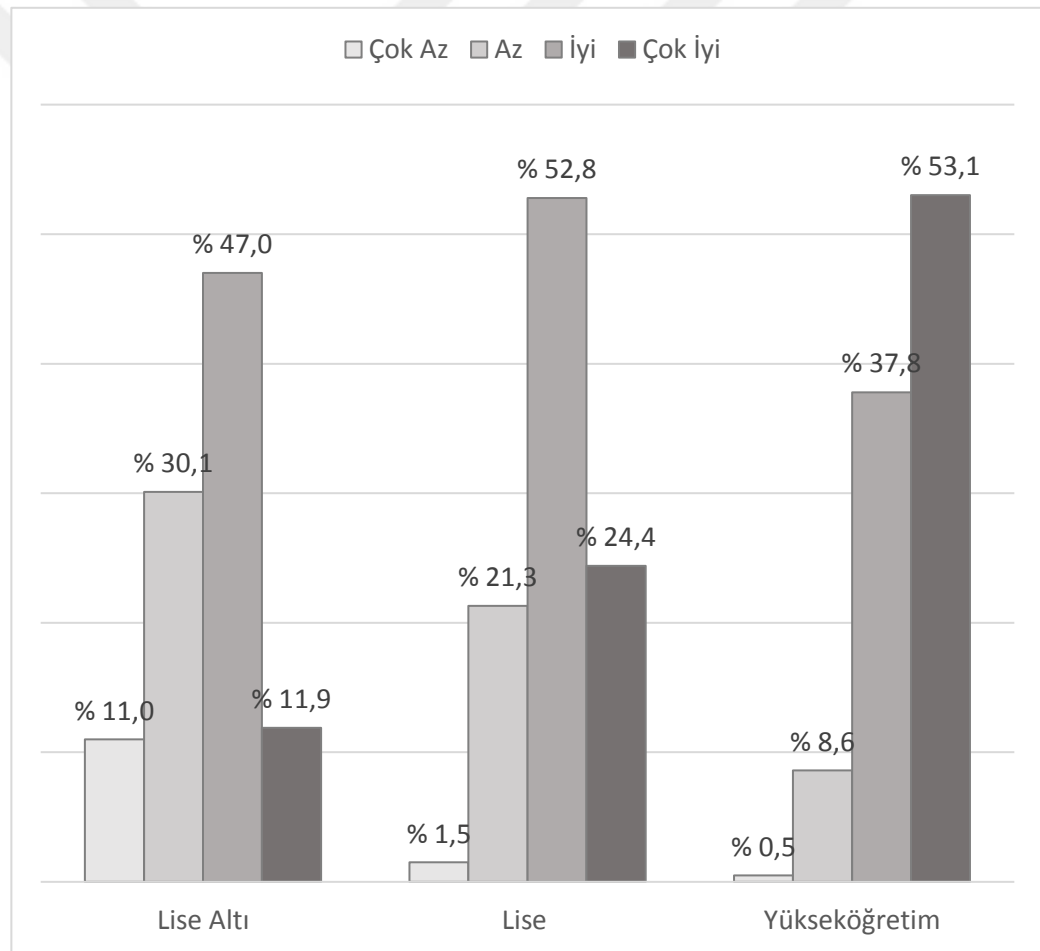
Şekil 15. ESKS Çeyreklerinin Aile Refahı ve Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu Bakımından Çok İyi Düzeyde Olanların Oranı



Ailenin evde sahip olduğu varlık durumu; aile gelirin ve sosyoekonomik statüsünün en somut göstergelerinden ve hayata yansımalarından biridir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde bulgularımızın, düşük gelirli ailelere mensup öğrencilerin okul başarıları bakımından da düşük performans gösterdiklerini ortaya koyan araştırma sonuçlarını desteklediğini söyleyebiliriz (Bölükbaş, 2018; Özbaş ve Avcı, 2013). Bu durumda yoksul ailelerden gelen çocuklar başarısızlık riski altında iken avantajlı ailelerden gelen çocuklar okulda daha başarılı olmaktadır (Seban ve Perdecı, 2016). Yaşanan gelir eşitsizliğinin eğitimsel eşitsizliğe dönüşmemesi adına

adaletli gelir dağılımı yönündeki ekonomi politikalarının yanı sıra evdeki eğitim kaynaklarındaki artışın belirleyicilerini tespit etmek ve bu alanlara yönelik politika ihtiyaçlarını tespit etmek gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle alanyazında etkili bir faktör olarak ortaya konulmuş olan ebeveyn eğitim seviyesi araştırmamızda da incelenmiştir (Şekil 16). Buna göre ebeveyn eğitim seviyesinin yükseköğretim düzeyinde olduğu ailelerde evde eğitim kaynaklarının iyi ve çok iyi düzeyde olma durumu % 90,9 iken ebeveyn eğitim seviyesinin lise altı olduğu durumlarda bu iyi oluş durumu % 58,9 oranında karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 16. Ebeveyn Eğitim Seviyesine Göre Evde Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu

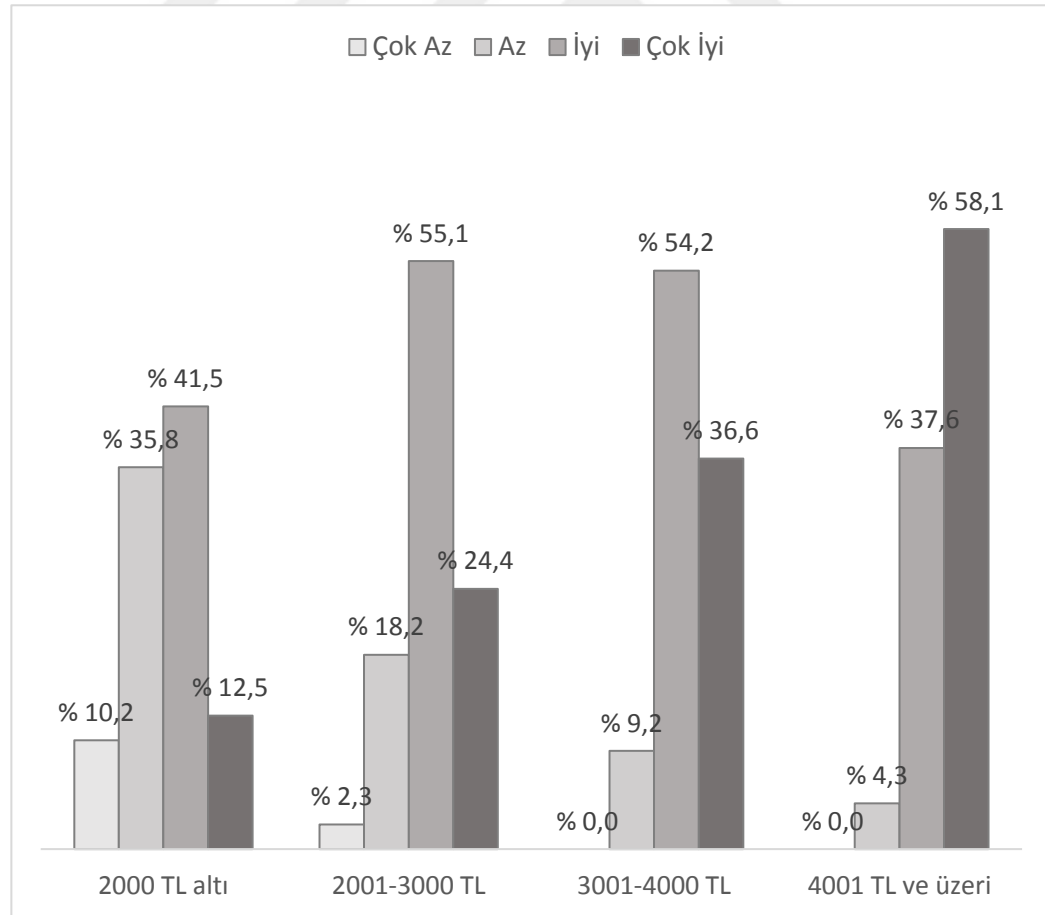


Ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim kaynaklarında da artış yaşandığı bulgusu bizi bu iki kategorik değişken arasında ki-kare analizine yöneltmiştir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 223,293$, $p =$

0,000, $G = 0,489$) ebeveyn eğitim seviyesinin arttıkça öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim kaynaklarında da artış yaşandığı ve iki değişken arasında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim kaynaklarında % 48 oranında artış yaşanma olasılığı bulunmaktadır. Oral ve McGivney (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de Türkiye’de ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının eğitimine yönelik beklentileri ve eğitime harcanan kaynak artmaktadır.

Evde eğitim kaynaklarına erişim aile geliri ile de doğrudan alakalı olduğu için ailenin aylık gelirin göre evde eğitim kaynaklarına sahip olma durumu incelenmiştir. Şekil 17 incelendiğinde görülebileceği gibi aile geliri arttıkça öğrencilerin evde eğitim kaynaklarına ulaşım oranı da artmaktadır.

Şekil 17. Ailenin Aylık Gelirine Göre Evde Eğitim Kaynaklarına Sahip Olma Durumu



Aile geliri ve evde eğitim kaynaklarına sahip olma durumu arasındaki bu ilişkiyi istatistiksel olarak analiz etmek amacıyla ki-kare analizine başvurulmuştur. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 294,075$, $p = 0,00$, $G = 0,570$) öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim kaynaklarının ailelerinin aylık gelirine bağlı olduğu ve aralarında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Değerin pozitif olması ailenin aylık gelirinin yükseldikçe öğrencinin evde sahip olacağı eğitim kaynaklarında % 57 oranında artış olacağı olasılığını göstermektedir. Eğitim kaynaklarına erişim de akademik başarıyı etkilediği için aileler arası gelir farkı oranında başarı farklılıkları oluşmaktadır. Bu nedenle özellikle evdeki öğrenme kaynaklarının eksikliğine ilişkin devlet eliyle eğitim kaynakları bakımından güçlendirici çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de her ne kadar fırsat eşitsizliğinin azaltılması adına önemli iyileşmeler kaydedilmiş olsa da Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası’nın (EBRD) 2011 yılında gerçekleştirdiği “Geçiş Ülkelerinde Yaşam Anketi” araştırması sonuçlarına göre halen Türkiye örnekleminin % 47’si hükümetin harcama önceliğinin eğitim olması gerektiğini düşünmektedir (Dünya Bankası, 2014). Türkiye’nin ilkokuldan üniversiteye kadar gayrisafi yurtiçi hâsıladan ayırdığı paya baktığımızda % 4,8 olduğu, OECD ortalamasının ise % 5 olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de kişi başına düşen milli gelirin % 17’si eğitim harcamalarına ayrılırken, OECD ülkelerinde milli gelirin % 24’ü öğrenci başına gerçekleşen eğitim harcamalarına ayrılmaktadır (TEDMEM, 2018). Bu oranlar birbirine yakın görünse de ülkelerin GSYİH büyüklükleri ve kişi başına düşen milli gelir miktarı değişiklik arz ettiği için farklı göstergelerle birlikte değerlendirilmektedir. Çünkü ülkelerin eğitime ayırdıkları kaynağın eğitime çıktılara olan etkisi, ülkelerin eğitime ayırdıkları kaynağın büyüklüğü ve iç dağılımına bağlıdır. Bu nedenle PISA, eğitim için kullanılabilir potansiyel kaynak niteliğinde olan GSYİH üzerinden bir değerlendirme yapsa da fiilen eğitime yapılan yatırımların doğrudan bir göstergesi olmadığı için ülkelerin öğrenci başına yapılan toplam harcama miktarları üzerinden de değerlendirme yapmaktadır. Bu durum incelendiğinde Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama miktarı ilkokuldan yükseköğretime kadar yaklaşık 4.652 dolar iken OECD ortalaması 10.520 dolardır. Kademelere göre öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarına bakıldığında ise; ilkokulda Türkiye 4.131 dolar

harcama yaparken OECD ortalaması 8.631 dolar, ortaöğretim seviyesinde Türkiye 3.511 dolarken OECD 10.010 ve üniversitede Türkiye 8.901 iken OECD 15.656 dolar olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 2018a).

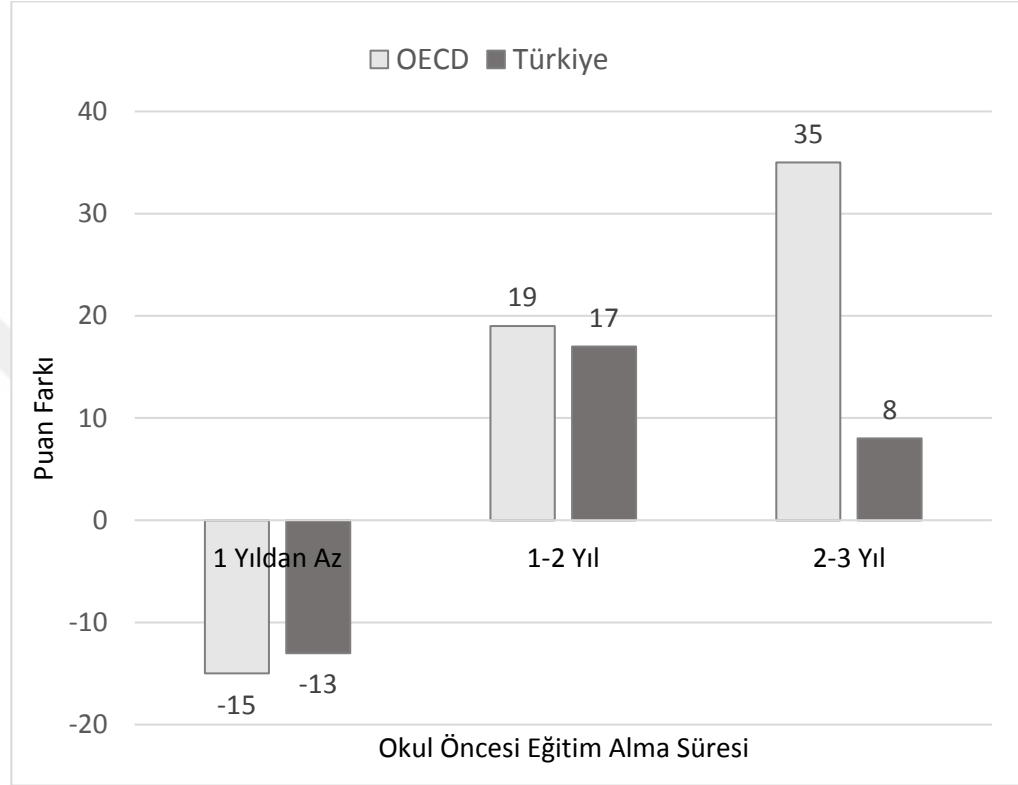
Hane halkının eğitim harcamaları öğrencinin refahına doğrudan etki eden bir değişkendir (European Commission, 2005). Bu bakımdan eğitim harcamalarındaki özel kuruluşlar ve haneler tarafından karşılanan paya baktığımızda OECD ülkelerinde sadece % 9 olan oran Türkiye’de % 19’dur. Eğitim başarısında hane gelirinden bu kadar etkilenen bir ülkede bu yapı eğitimde eşitsizlikleri güçlendirici niteliktedir. Zira hane halkı gelirine büyük oranda bağlı olan eğitim harcamaları, hane halkının içerisinde yer aldığı gelir grubuna göre de değişiklik göstermektedir. En zengin % 20’lik kesim daha fazla pay ayırabilirken en yoksul % 20’lik kesimin daha az oranda pay ayırabildiği gerçeği (ERG, 2009b) Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama miktarının düşüklüğü ile birleşince eşitsizlikleri daha da artırıcı bir finansal yapının olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitime ayrılan pay ve öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları gibi maddi eğitim kaynaklarının sağlanması konusunda yapılacak çalışmaların yanı sıra devletin ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye düzeylerini yükseltici, “aile refahını” temel alıcı, özellikle yoksul ailelere eğitim desteği sağlamasına yönelik sosyal politikalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

4.2.4. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki

Ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerin öğrenci üzerindeki etki oranı en çok çocukluk döneminde iken yaş ilerledikçe bu etki oranı azalmaktadır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Buradan hareketle sosyoekonomik özelliklerin eğitim başarısına en çok okul öncesi ve temel eğitim döneminde etki ettiğini söyleyebiliriz. Okul öncesi dönem sosyoekonomik dezavantajların telafisi noktasında kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim alma durumu öğrencilerin evde edinemediği ve okulda aktarılan bilgilerin edinimi için gerekli olacak becerin öğrenciye kazandırılması noktasında önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumları, PISA’da öğrenci başarılarını etkileyen ayrı bir faktör olarak

ele alınmaktadır. PISA 2015 uygulamasına göre okul öncesi eğitimi alan öğrenciler, almayan öğrencilere göre her üç alanda daha başarılı olmuşlardır. Benzer sonucu TIMSS 2015 araştırması da göstermektedir.

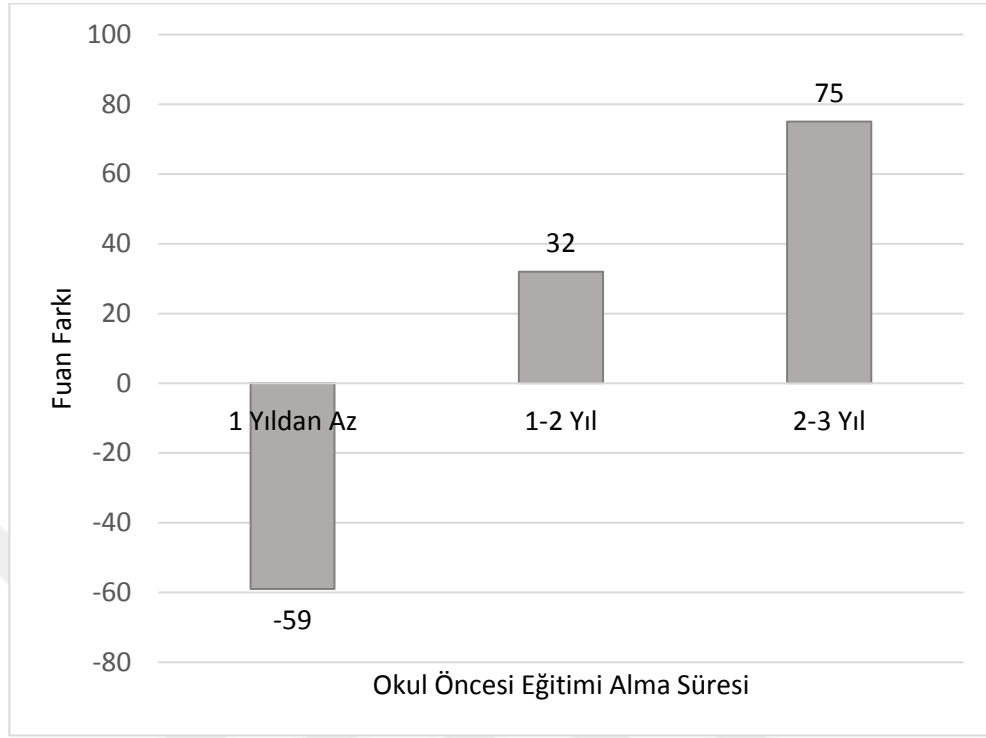
Şekil 18. Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre PISA 2015 Fen Puan Farkları



Kaynak: MEB, PISA 2015 Ulusal Raporundan alınarak hazırlanmıştır.

Bu durum araştırmamıza katılan öğrenciler üzerinden de incelendiğinde (Şekil 19) 1 yıl okul öncesi eğitimi alan öğrencinin TEOG puan ortalamaları 385 olarak hesaplanmıştır. Bu veri üzerinden yapılan analizlerde 1 yıldan az okul öncesi eğitimi alan ya da hiç almayan öğrencilerin TEOG puan ortalamalarının 59 puan daha düşük olduğu, 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin TEOG puan ortalamalarının 32 puan, 2-3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ise TEOG puan ortalamalarının 75 puan daha fazla olduğu görülmüştür.

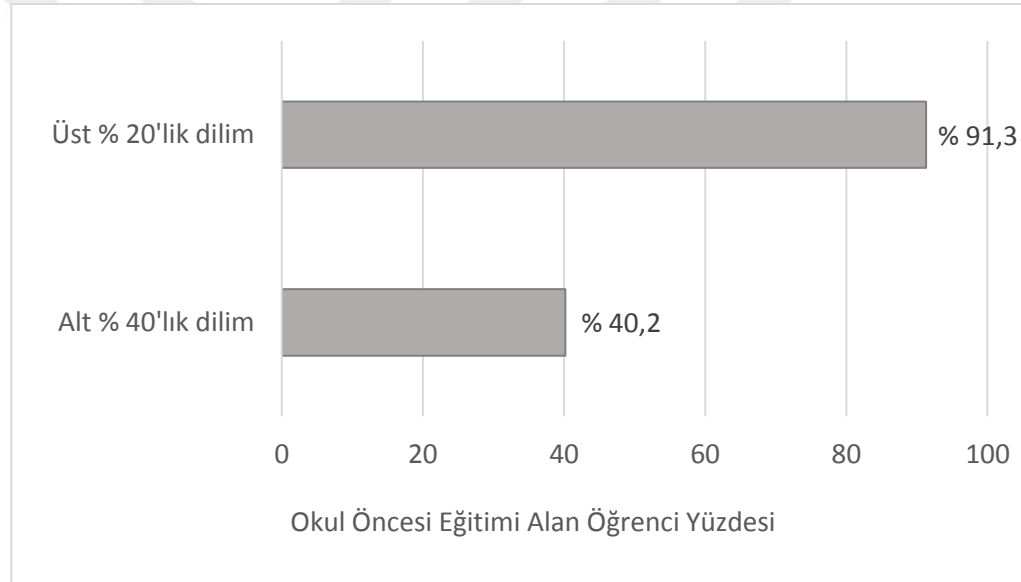
Şekil 19. Katılımcıların Okul Öncesi Eğitimi Alma durumu ve TEOG Puan Farkları



Görüldüğü üzere okul öncesi eğitimi alma durumu arttıkça öğrencinin TEOG puanı da artmaktadır. Zira öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir belirleyici olan okul öncesi eğitim alma durumu öğrencilerin aileden getirdikleri sosyoekonomik dezavantajları telafi ederek eğitimsel eşitsizliğin azalmasına katkı sağlamaktadır (Heckman, 2011). TIMSS 2015 bulgularına göre de okul öncesi dönemde evde yahut kurumda kitap okuma, hikâye anlatma, alfabe oyuncaklarıyla karşılaşma, kelime oyunları oynama, şarkı söyleme, sayı sayma gibi etkinlikler yapan öğrencilerin, bu etkinliklerin hiçbiri yapılmayan öğrencilerden yaklaşık 90 puan daha fazla skor elde ettiği görülmüştür (MEB, 2016b). Kritik bir öneme sahip olan okul öncesi gelişim döneminde öğrencinin okul öncesi eğitimi alması öğrenciler arasında puan farkı oluşturmaktadır ve bu puan farklılığı tüm ülkelerde karşılaşılan bir durumdur. Ancak bu farkın en yüksek olduğu ülkelerden biri Türkiye’dir ve farkın bu denli büyük olması eğitim süreci içerisinde eşitsizliklerin derinleştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde yapılan eğitsel etkinlikler büyük önem taşımaktadır. Sadece kurumda değil bu gelişim döneminde evde yapılan bu etkinlikler de aynı etkiyi oluşturduğu için ailenin eğitime olan ilgi

ve desteği oldukça belirleyici bir etken olmaktadır. Okul ncesi eğitimi alma durumu, öğrencilerin dezavantajlarını telafi etmede önemli bir etken olarak kabul edilmesine rağmen yoksul aileler için bir lüks niteliğindedir. Gelir durumuna göre en yüksek yüzde yirmilik dilimden gelen çocukların okul öncesi eğitimi alma durumu en düşük yüzde kırkılık gelir diliminden gelen çocuklarınkinden % 26 daha fazladır (ERG, 2017b). Aynı durum araştırma verileri üzerinden de incelenmiş ve ESKS durumuna göre en yüksek yüzde yirmilik dilimden gelen çocukların okul öncesi eğitimi alma durumu en düşük yüzde kırkılık gelir diliminden gelen çocuklarınkinden % 51,1 daha fazla olduğu görülmüştür.

şekil 20. Katılımcıların Alt % 40 ve st % 20'lik ESKS Dilimlerine Göre Okul ncesi Eğitim Alan ğrenci Oranı



Ayrıca ğrencilerin akademik başarılarında etkili bir faktör olduğu görülen okul öncesi eğitimi alma durumu ile öğrencilerin içerisinde bulunduğu ESKS grupları arasında yapılan varyan analizi sonucunda [$F(3,426.959) = 83,801$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,168$] okul öncesi eğitimi alma durumunun ESKS grubuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Tablo 12 incelendiğinde alt çeyrekte yer alan öğrencilerle 2.çeyrekte yer alan öğrenciler arasında okul öncesi eğitimi alma durumu bakımından manidar bir farklılık olmadığı, 3.çeyrek ve st çeyrekte yer alan öğrencilerin diğer tüm ESKS gruplarına okul öncesi eğitimi alma durumu bakımından manidar bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 12. ESKS Gruplarına Göre Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tamhane's T2
Alt Çeyrek (1)	126	0,476			
2. Çeyrek (2)	284	0,496	83,801	0,000	1-2 dışında tüm gruplar arasında fark anlamlıdır. ($p<0,05$)
3. Çeyrek (3)	305	0,481			
Üst Çeyrek (4)	295	0,324			

Çok değişkenli regresyon analizinin tercih edilmesinin amacı değişkenlerin birbiri üzerindeki etkisi arındırılarak tek başına oluşturduğu etkiyi görmektir. Bu durum Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi eğitim alma durumunda kendini en bariz şekilde göstermektedir. Model 4 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alma durumu açıklayıcılık oranında sadece % 2,1'lik bir değişim oluşturmıştır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi alma durumu ve TEOG puanları arasında yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ($F_{(1,1008)} = 211,775$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,174$, $\beta = 0,417$) okul öncesi alma durumunun TEOG puanı üzerinde % 17'lik bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ancak yukarıda yer verilen betimsel analizlerden ve diğer alanyazın bulgularından da görüleceği üzere okul öncesi eğitim alma durumuna etki eden pek çok temel faktör bulunmaktadır. Örneğin araştırma verileri üzerinden yapılan analizler neticesinde okul öncesi eğitim alma durumu ile ebeveyn eğitim seviyesi arasında % 38, ebeveyn mesleki statüsü arasında % 34, ev varlık durumu arasında % 38 oranında korelasyon tespit edilmiştir. Bu durum ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statü ve ev varlık durumu arttıkça okul öncesi eğitim alma durumunun da arttığını göstermektedir.

Bununla birlikte bu üç değişken model 3 incelendiğinde görüleceği gibi öğrencilerin TEOG puanlarını % 42 oranında etkilemektedir. Bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim alma durumuna ve öğrencilerin TEOG puanlarına etki eden diğer değişkenlerin değerlendirmeye katılmaksızın yapılan bir değerlendirmenin yanıltıcı bir sonuç vereceği açıkça görülmektedir. Nitekim basit

doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre tek başına TEOG puanlarını % 17 oranında açıkladığı varsayılan okul öncesi eğitim çok değişkenli regresyon analiziyle incelendiğinde diğer değişkenlerin etkisi çıkarıldığında aslında % 2,1’lik bir etki oluşturduğu görülmektedir.

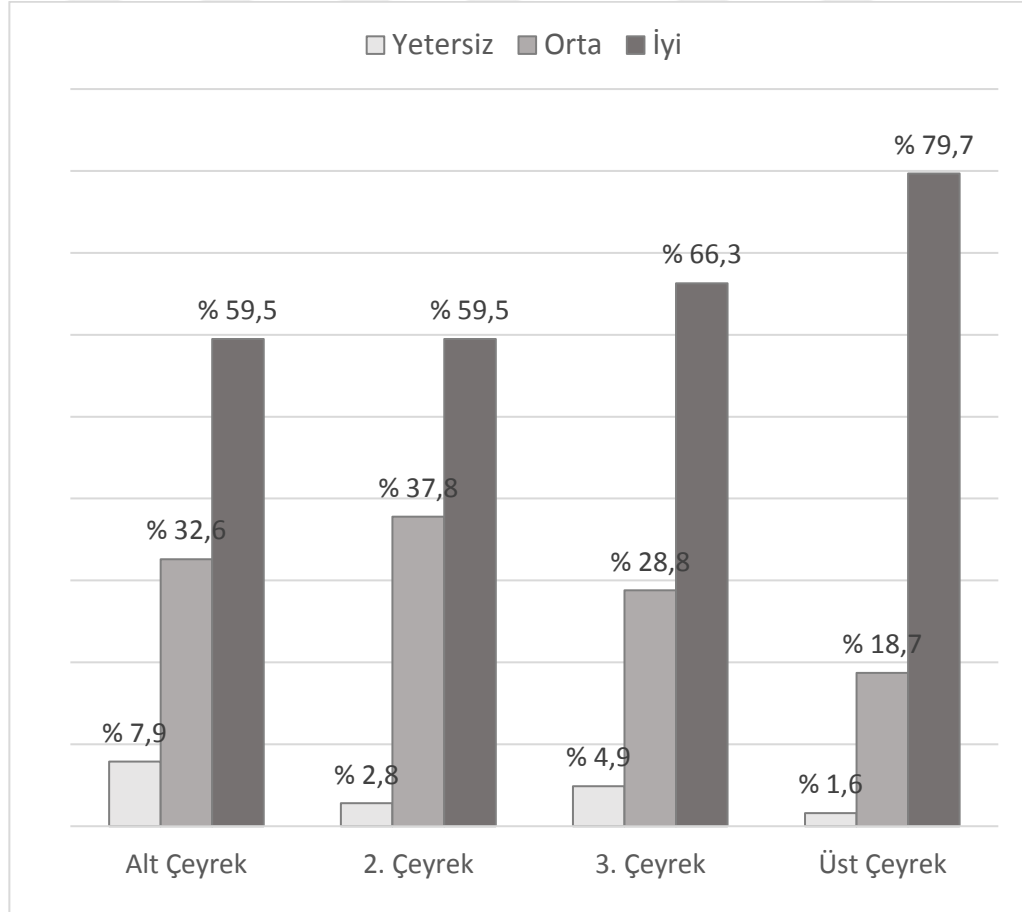
Ancak bu durum okul öncesi dönemin ve okul öncesi eğitiminin önemini azaltmamaktadır. Bireyin çocukluğundan itibaren içerisinde bulunduğu sosyoekonomik sınıftan örtük olarak edindiği dil kullanım becerisi, sanat ve edebiyata dair elde ettiği entelektüel bilgi ve becerileri de ifade eden kültürel sermaye edinimi için gerekli olan dil kullanım becerisi aynı zamanda akademik başarı için temel yeterlik alanlarından biridir. Bernstein’e göre bireyler çocukluk evrelerinde dilsel kodlar ve konuşma biçimleri geliştirmekte ve bu kodlar sonraki yıllarda eğitim başarılarına etki etmektedir.

Bu etkinin arka planında farklı sosyokültürel alt yapılardan gelen bireylerin farklı dilsel kodlar geliştirmesi yatmaktadır. Buna göre işçi sınıfı çocukları; kısıtlı kelime hazinesiyle kurulmuş, somut düşünce barındıran, kısa ve basit gramerli cümlelerden oluşan “sınırlandırılmış” bir konuşma biçimine, orta sınıftan gelen çocuklar ise daha karmaşık, zengin bir kelime hazinesiyle, uzun, soyut düşünce barındıran biçimsel cümlelerden oluşan “özenilmiş” bir konuşma biçimine sahiptir. Buna bağlı olarak da öğrenciler yeni şeyler öğrenme açısından sınırlı ya da zengin bir yeteneğe sahip olmaktadır (Bernstein, 1971). Eğitim sisteminin görevi de başarı için gerekli becerilere sahip olmayan öğrencileri en erken dönemde bu becerilerle donatarak başarılı olmaları için imkân ve fırsat eşitliği sağlamaktadır. Her ne kadar diğer sosyoekonomik özelliklerin etkisi çıkarıldığında tek başına okul öncesi eğitimin etki oranı düşük çıksa da öğrencilerin içerisinde bulunduğu sosyoekonomik dezavantajlılık durumuna ilişkin koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir. Okul öncesi eğitim öğrencilerin aileden getirdikleri sosyoekonomik dezavantajları telafi ederek eğitimsel eşitsizliğin azalmasına katkı sağlayan bir mekanizma olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle eğitimsel eşitlik bakımından okul öncesi eğitime erişim, milli eğitim bakanlığının hem hedefleri hem de görevleri arasında olan önemli bir politika alanıdır (MEB, 2015).

4.2.5. Ebeveyn İlgisi ve Eğitim Desteği ve TEOG Puanı Arasındaki İlişki

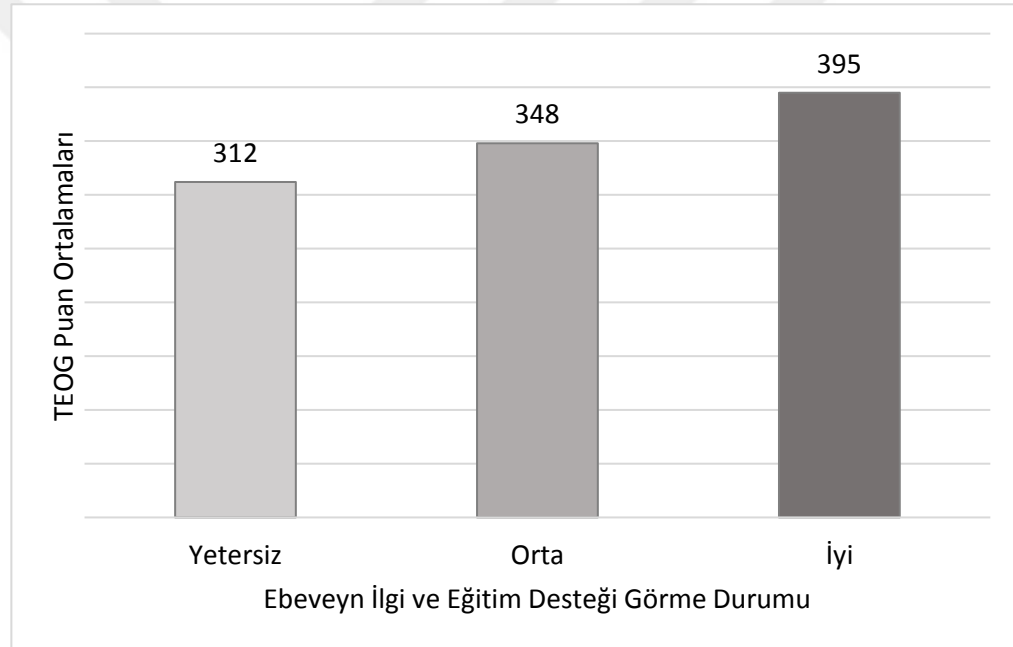
Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörlerin ele alındığı analizlerde ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin incelenmesinin yanı sıra ebeveyn ilgi ve desteği de ayrıca incelenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine yönelik ilgi ve destekleri de ailenin sosyoekonomik özelliklerinden etkilenmektedir. Bu nedenle öncelikle araştırma verileri üzerinden öğrencilerin içerisinde bulundukları ESKS gruplarına göre ebeveyn ilgi ve eğitim destek durumu incelenmiştir. Ebeveyn ilgi ve eğitim desteğini belirlemek amacıyla PISA 2015 öğrenci anketinde kullanılan dört adet soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde ettikleri değerler kullanılmış, ebeveyn ilgi ve desteği “yetersiz”, “orta” ve “iyi” olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin ebeveynlerinden ilgi ve eğitim desteği görme durumunun, içerisinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinden ne kadar etkilendiğini görmek amacıyla öncelikle bir ESKS dağılım grafiği oluşturulmuştur.

Şekil 21. ESKS Gruplarına Göre Ebeveyn İlgisi ve Eğitim Desteği



Şekil 21'e göre ESKS bakımından üst çeyrekte yer alan öğrenciler diğerlerine nazaran daha fazla aile ilgi ve eğitim desteği almaktadır. Bununla birlikte alt çeyrekte yer alan öğrencilerin % 59,5'nin iyi düzeyde ebeveyn ilgi ve eğitim desteği aldığını ifade etmişlerdir. Bu durum ESKS grupları arasında avantaj ve dezavantaj farklılıkları olsa da hem tüm sosyoekonomik sınıflar tarafından eğitimin önemsendiğini göstermektedir hem de öğrenci nezdinde alınan/alındığı sanılan ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin niteliğini gündeme almayı gerekli kılmaktadır. Zira Şekil 22'de görüldüğü üzere ebeveyn ilgi ve eğitim desteği arttıkça öğrencilerin TEOG puanları da artmaktadır.

Şekil 22. Ebeveyn İlgi ve Eğitim Desteği ile Öğrencilerin TEOG Puanları



Öğrencilerin TEOG puanları üzerinde etki eden değişkenlerden biri olarak incelenen ebeveyn ilgi ve eğitim desteği, ebeveynlerin eğitim seviyesinden etkilenmektedir. Bu durum araştırma verileri üzerinden de incelenmiş, ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin eğitim süreçlerine karşı ebeveyn ilgi ve desteğinin değişme durumuna ki-kare analiziyle bakılmıştır. Yapılan Ki-Kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 40,392$, $p = 0,000$, $G = 0,254$) ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin eğitim süreçlerine karşı ebeveyn ilgi ve desteğinin de arttığı, ebeveyn eğitim seviyesi ile ebeveyn ilgi ve eğitim desteği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve düşük derecede güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin eğitim başarılarına etki eden faktörleri araştıran pek çok çalışmada ebeveyn eğitim seviyesi ve eğitim beklentisinin öğrencinin eğitim başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya konmuştur. Nitekim öğrencilerin eğitim başarılarına etki eden faktörler üzerine yapılmış iki yüzü aşkın çalışmayı inceleyen Rehberg ve Westby (1967), ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statüsü ve ailenin çocuğun eğitim süreçlerine olan ilgi ve desteğinin eğitim başarısı ile pozitif yönlü güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu görmüşlerdir. Bölükbaş (2018) ile Taneri ve Engin-Demir'in (2011) çalışmaları aile ilgi ve desteğinin, tüm sosyoekonomik gruplardan gelen öğrenciler için akademik başarıda önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Sosyal statü ve bireysel kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçen Underwood (2011), kültürel sermaye farklılığı olsa bile aile katılımının akademik başarıdaki farkı azaltabileceğini ileri sürmektedir.

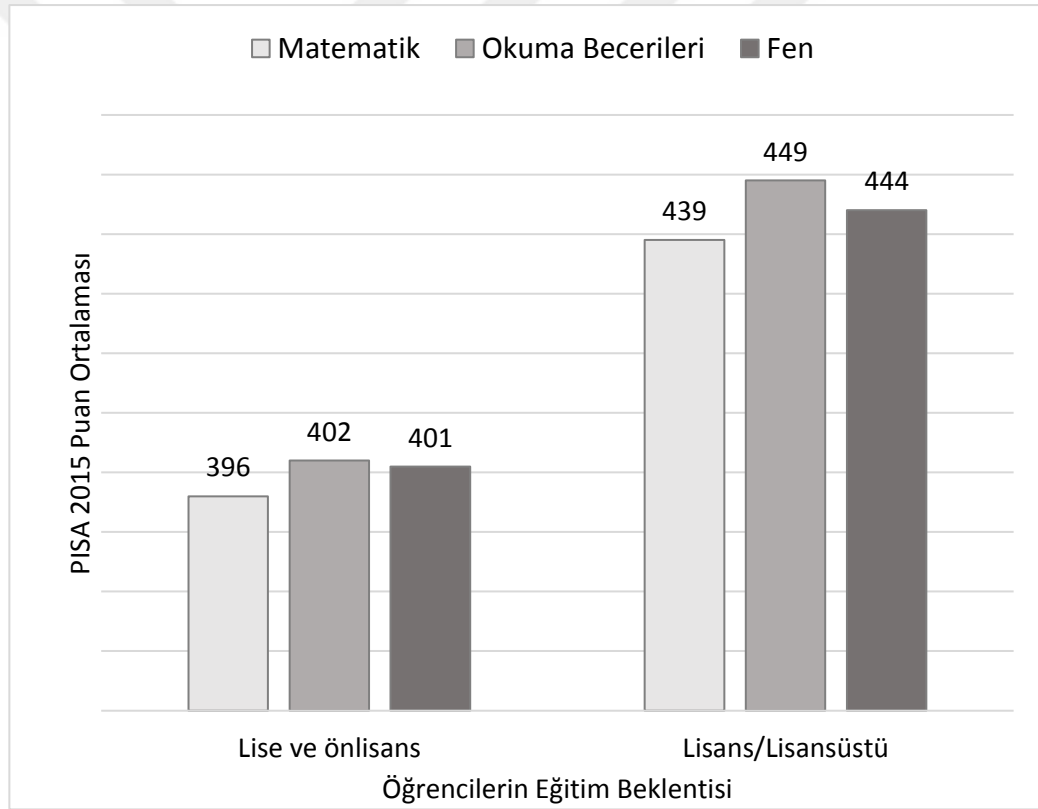
Akademik başarıda önemli bir değişken olan ebeveyn ilgi ve desteği hakkında araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler incelenmiş ve örneklemin % 64,4'ünün iyi, 28,8'inin orta, % 3,8'nin ise yetersiz düzeyde aileden ilgi ve destek gördüğü bilgisi edinilmiştir. Bu nedenle eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde gelirle doğru orantılı olarak ekonomik sıkıntıların görece daha az oluşu, zengin bir sosyal çevre, kültürel faaliyetlere katılım öğrencinin akademik başarısı için fırsat niteliği taşıdığı söylenebilir.

Ailenin çocuklarının eğitim süreçlerine yönelik göstermiş olduğu ilgi ve eğitim desteği, özellikle ebeveynin eğitim seviyesinden etkilendiği için alanyazında önemli bir yer bulan bu değişken yapılan çok değişkenli regresyon analizine dâhil edilerek incelenmiştir (bk. Tablo 9). Ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveynin mesleki statü ve ev varlık durumu gibi diğer değişkenlerin etkisi çıkarılmadan yapılan basit doğrusal regresyon analizinde ise % 6'lık bir açıklayıcılık oranına ($F_{(1,1008)} = 67,001, p = 0,000, R^2 = 0,062, \beta = 0,250$) sahip olan ebeveyn ilgi ve eğitim desteği, diğer değişkenlerin etkisi çıkarıldığında sadece % 1,3'lük bir açıklayıcılık oranına sahip olduğu görülmüştür.

4.2.6. Öğrencinin Tamamlamayı Hedeflediği Eğitim Kademesinin TEOG Puanı Arasındaki İlişki

Gelecekte tamamlanması beklenen eğitim seviyesi öğrencilerin eğitim başarısına etki eden faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle PISA 2015 araştırmasında öğrencilerin gelecekte tamamlamayı hedeflediği eğitim seviyesi öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre de performans puanları ilişkilendirilmiştir. Sonuç olarak her üç alanda da üniversite ya da yüksek lisans/doktora bitirmek isteyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek skorlar elde ettikleri görülmüştür.

Şekil 23. Öğrencilerin Eğitim Beklentilerine Göre PISA 2015 Puan Ortalamaları

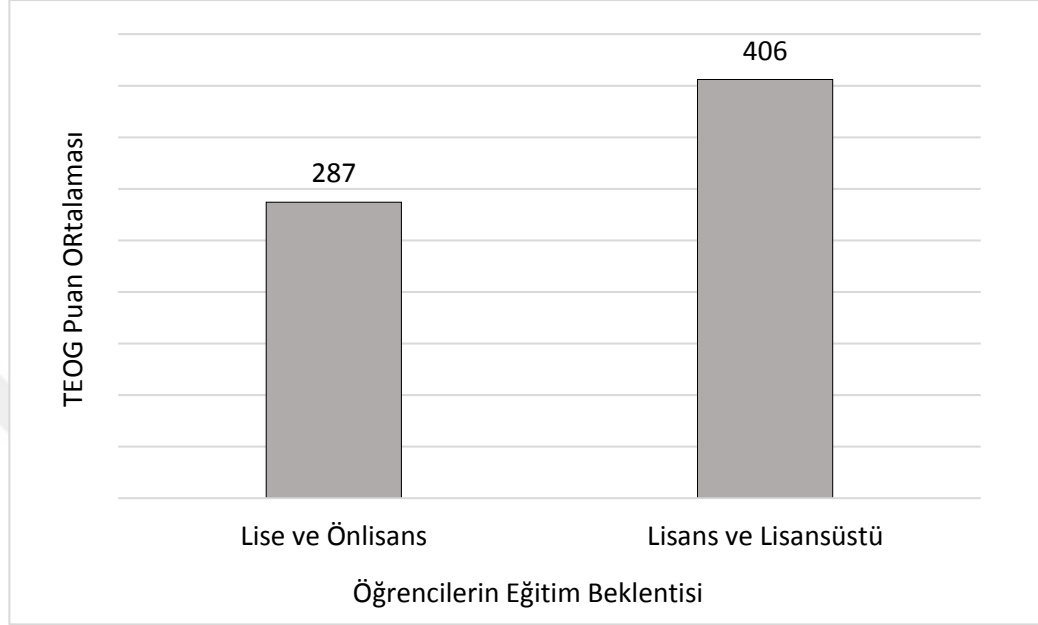


Kaynak: MEB, PISA 2015 Ulusal Rapor'dan hazırlanmıştır.

Eğitim beklentisi ve akademik başarı arasındaki bu ilişki durumu araştırmamıza katılan öğrenciler üzerinden de incelenmiştir (Şekil 24). Buna göre gelecekte tamamlanması beklenen eğitim kademesi yükseldikçe öğrencilerin TEOG puanlarının da yükseldiği, PISA 2015 sonucunda olduğu gibi yükseköğretim

beklentisi olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Şekil 24. Öğrencilerin Eğitim Beklentisi ve Ortalama TEOG Puanları

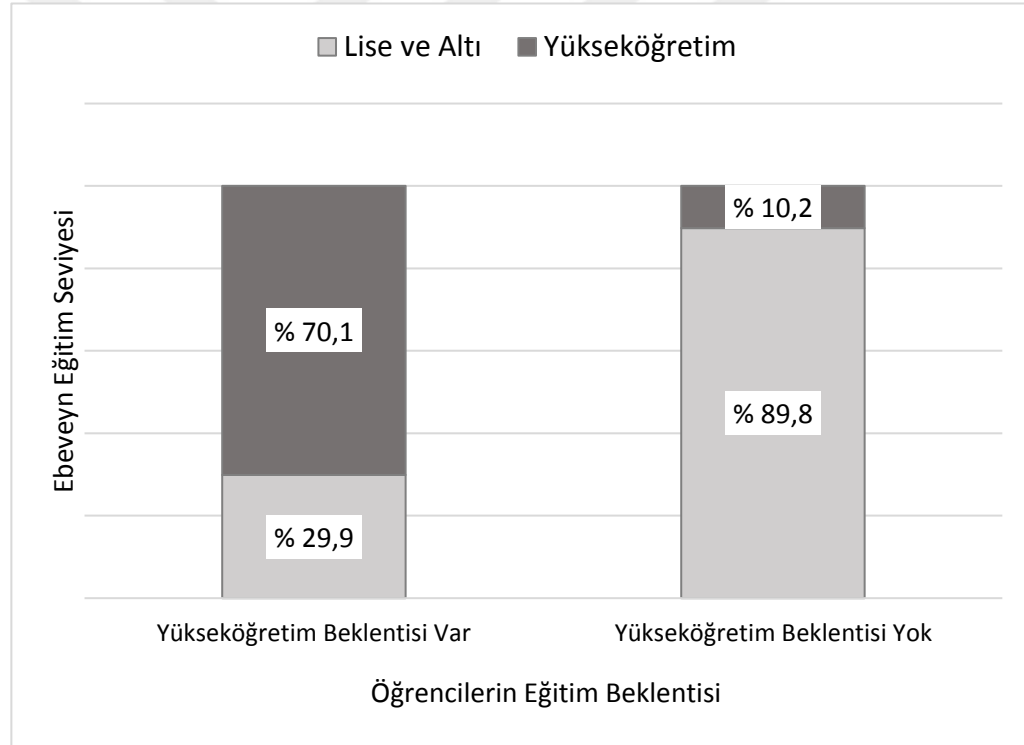


Ayrıca PISA 2015 sonuçlarına göre yükseköğretim beklentisi olan öğrencilerin ortalama puanları ile bir alt eğitim kademesini tamamlamayı bekleyen öğrencilerin puanları arasında 45 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu fark araştırmaya katılan öğrencilerin TEOG puanları üzerinden değerlendirildiğinde 119 puan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin TEOG puanları ve tamamlamayı hedefledikleri eğitim kademesi arasında yapılan basit doğrusal regresyon analizinde eğitim beklentisinin öğrencilerin TEOG puanını % 4,6 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılrken ($F_{(1,1008)} = 49,139$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,046$, $\beta = 0,216$) ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveyn mesleki statüsü, ev varlık durumu, okul öncesi eğitimi alma durumu, ebeveyn ilgi ve eğitim desteği değişkenleri ile birlikte yapılan çok değişkenli regresyon modelinde bu açıklayıcılık oranının % 1,3 olduğu tespit edilmiştir (bk.Tablo 9). Bu durum bize öğrencinin eğitim beklentisi üzerinde modeldeki diğer değişkenlerin de etkili olduğu sonucunu vermektedir ki alanyazın çalışmalarının sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Ebeveynler rol model olma özelliği taşıması dolayısı ile de doğrudan çocuk üzerinde etkilidir (Davies ve Kandell, 1981). Bakıldığında akademik olarak başarılı olan çocukların, hem ebeveynlerinin

eğitim seviyelerinin hem de kendilerinin tamamlamayı hedeflediği eğitim seviyesinin yüksek oluşu söz konusudur. On bir Avrupa ülkesinde yapılan bir araştırma sonuçlarına göre de yükseköğretim seviyesinden mezun ebeveynlerin çocukları daha uzun süre eğitimde kalmaktadır (Triventi, 2011). Bu konuda Türkiye’de yapılan bir araştırma da ebeveyn eğitim seviyesi ile çocukların eğitim seviyeleri aralarında güçlü bir ilişki olduğu, gençlerin % 66’sının ebeveyn eğitim seviyesi ile aynı eğitim düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Aslankurt, 2013). Bu durum kendi araştırmamız üzerinden de değerlendirilmiş, yükseköğretimi tamamlama beklentisi olan öğrencilerin % 70,1’inin ebeveyninin de yükseköğretim mezunu olduğu görülmüştür.

Şekil 25. Öğrencilerin Eğitim Beklentilerine Göre Ebeveyn Eğitim Seviyesi



Araştırma verilerinin ortaya koyduğu ebeveyn eğitim seviyesinin öğrencilerin eğitim beklentilerini etkilediği sonucu Aslankurt’un (2013) gençlerin % 66’sının ebeveyn eğitim seviyesi ile aynı eğitim düzeyine sahip olduğu sonucunu desteklemektedir. Ebeveyn eğitim seviyesinin çocukların eğitimde kalma süreleriyle doğru orantılı olduğuna yönelik başka çalışmalar da mevcuttur (bk. Tansel, 2002). Ancak bu durum eğitimsel eşitlik ve kuşaklararası hareketlilikte istenmeyen durumdur (OECD, 2017a).

Öğrencilerin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin eğitim başarısına olan etkisi, sosyoekonomik statüyü öğrenci başarısı için önemli bir risk unsuru niteliği taşımaktadır. Özellikle ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statüsü, ev varlık durumu gibi sosyoekonomik statüyü belirleyen temel değişkenler ve okul öncesi eğitim, ebeveyn ilgi ve eğitim desteği, tamamlanması beklenen eğitim hedefi gibi eğitim başarısına etki eden diğer değişkenlerin en yüksek skorun 500 puan olduğu bir ölçme, değerlendirme ve yerleştirme sınavında 125 puanlık bir birim etki yüküne sahip olması (Tablo 10) oldukça büyük bir risk taşımaktadır.

Tablo 10. TEOG Puanına Etki Eden Faktörlerin Açıklayıcılık Katsayısı ve Birim Etki Değeri

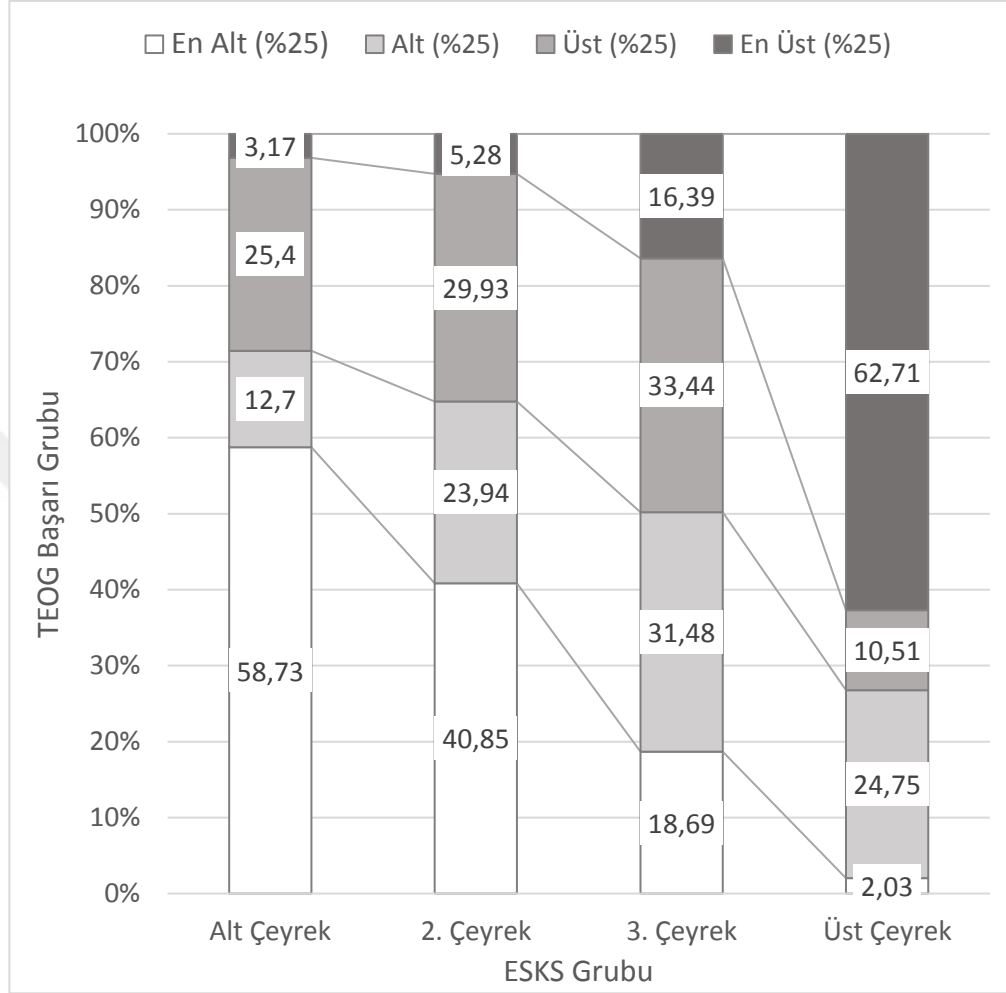
	Değişkenler	R^2	B
Model 1	Ebeveyn Eğitim Seviyesi	% 27	13,854
Model 2	Ebeveyn eğitim seviyesi	% 36	8,107
	Ebeveyn mesleki statü		13,034
Model 3	Ebeveyn eğitim seviyesi	% 43	5,280
	Ebeveyn mesleki statü		9,280
	Ev varlık durumu		51,351
Model 4	Ebeveyn eğitim seviyesi	% 45	4,427
	Ebeveyn mesleki statü		8,614
	Ev varlık durumu		45,686
	Okul Öncesi Eğitim		32,998
Model 5	Ebeveyn eğitim seviyesi,	% 46	4,306
	Ebeveyn mesleki statü		8,713
	Ev varlık durumu		42,223
	Okul Öncesi Eğitim		31,292
	Ebeveyn ilgi ve eğitim desteği		20,699
Model 6	Ebeveyn eğitim seviyesi,	% 47	4,344
	Ebeveyn mesleki statü		8,449
	Ev varlık durumu		40,739
	Okul Öncesi Eğitim		31,681
	Ebeveyn ilgi ve eğitim desteği		17,537
	Üniversite beklentisi		22,783

4.2.7. ESKS İndeksi ile TEOG Puanı Arasındaki İlişki

PISA, tüm bu değişkenler üzerinden 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 kapsamda yapmış olduğu analizlerde PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin PISA testlerinden almış olduğu puan farklılıklarının % 9 oranında öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumlarındaki farklılıkla açıklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki farkın etkisi sıfırlandığında öğrencilerin skorlarında yaklaşık 30 puanlık bir artış olacağı tahmin edilmektedir (MEB, 2016). PISA 2015 araştırmasının ortaya koyduğu ESKS indeksi ve akademik başarı arasındaki ilişki durumu araştırma verileri üzerinden de incelenmiştir. Öncelikle öğrencilerin ESKS çeyreklerine göre TEOG başarı gruplarında yer alma durumlarına bakılmıştır.

Şekil 26 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 ise % 73,22'sini 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 26. ESKS Çeyreklerine Göre TEOG Başarı Grupları



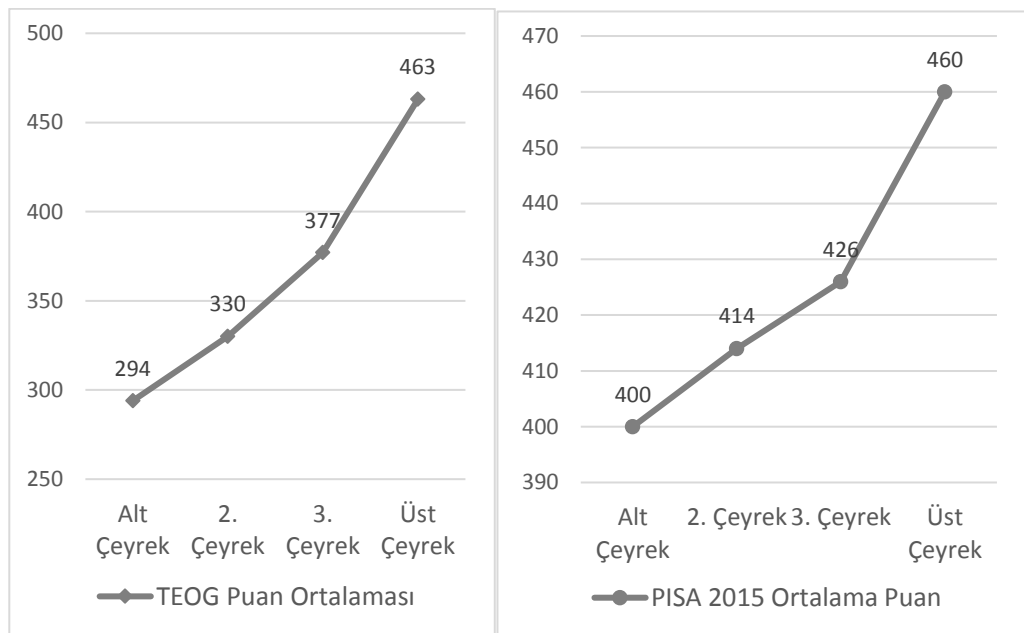
Bu durum yapılan varyans analiziyle de ortaya konulmuş (Tablo 11) ve öğrencilerin TEOG başarı grubunda yer alma durumunun içinde bulunduğu ESKS grubuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir [$F(3,1006) = 130,352$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,280$]. Ayrıca yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren etki büyüklüğü hesaplamasında ise $\sqrt{\eta^2}=0,529$ 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 11. ESKS Gruplarına Göre TEOG Başarı Grubunda Yer Alma Durumu ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Scheffe
Alt Çeyrek (1)	126	0,950			
2. Çeyrek (2)	284	0,960	130,352	0,000	1-2 dışında tüm gruplar arasında fark anlamlıdır.
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 sonuçlarımıza göre hem de PISA 2015 uygulaması Türkiye 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 27). Bu TEOG ölçeğinde 168 puan olarak tespit edilmişken PISA 2015 üç alanın ortalamasına göre incelendiğinde 60 puan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum dahi ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumunun eğitim başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

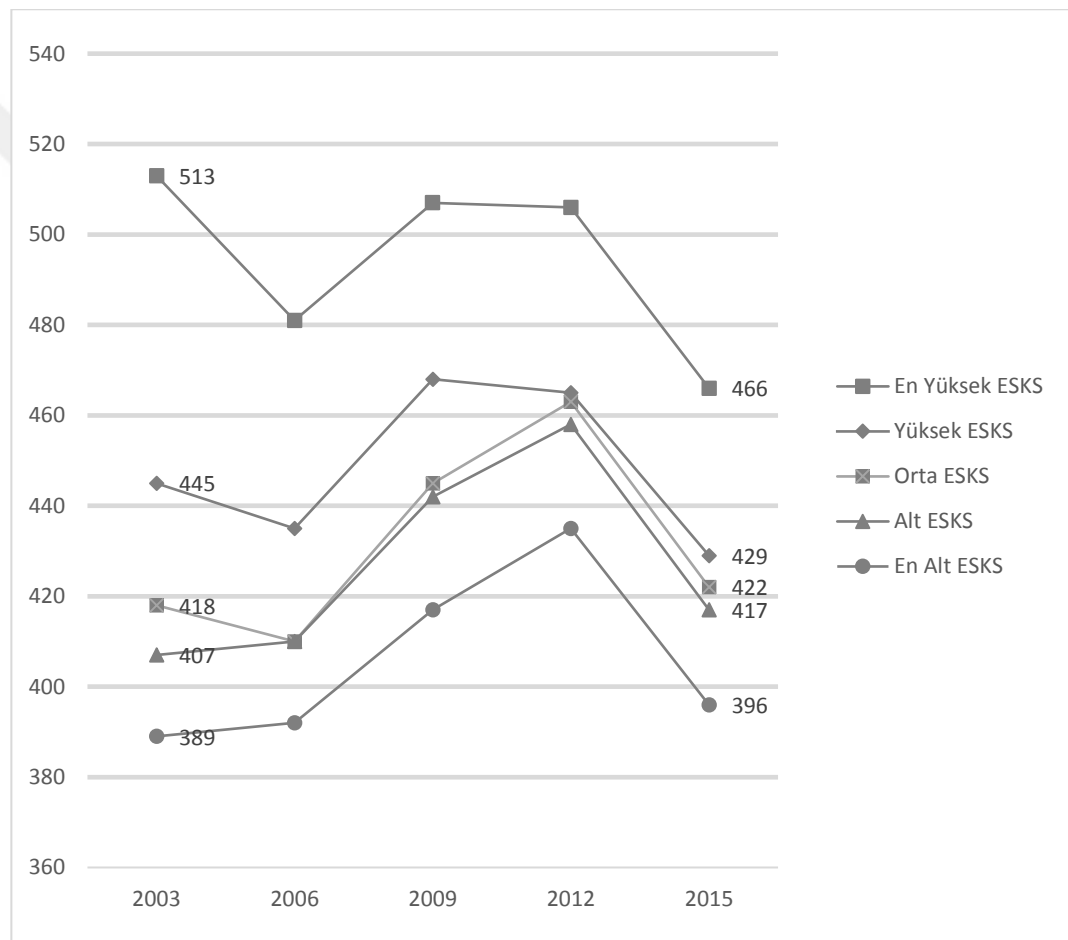
Şekil 27. ESKS Çeyreklere Göre TEOG Puanları ve PISA 2015 Ortalamaları



Kaynak: MEB, PISA 2015 Ulusal Raporu ve araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Araştırmamızın ortaya koyduğu ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsünün öğrencinin eğitim başarısını güçlü bir şekilde etkilemekte olduğu sonucu Dünya Bankası (2018)'in İnsan Sermayesi Projesi kapsamında yaptığı analizlerle de tutarlılık göstermektedir. Buna göre; sosyoekonomik gruplar arası PISA fen alanı puanlarında performans farkı azalma eğilimi göstermektedir. Ancak bu azalma eğilimi alt grubun puan artışıyla değil üst grubun puanlarındaki düşüşle açıklanmaktadır.

Şekil 28. ESKS Gruplarına Göre PISA Fen Alanı 2003-2015 Türkiye Skorları



Kaynak: Dünya Bankası (2018)'in İnsan Sermayesi İndeksi ülke sunumundan alınmıştır.

2003 yılından 2015 yılına kadar sosyoekonomik açıdan alt grupta yer alan öğrencilerin performansının artmış, ESKS bakımından en üstte yer alan öğrencilerin performansları düşmüş, böylelikle en üst ve en üst ESKS grubu

arasındaki fark azalmıştır. Ancak bu durumda dahi iki grup arasında fen alanına 70 puanlık skor farkı bulunmaktadır.

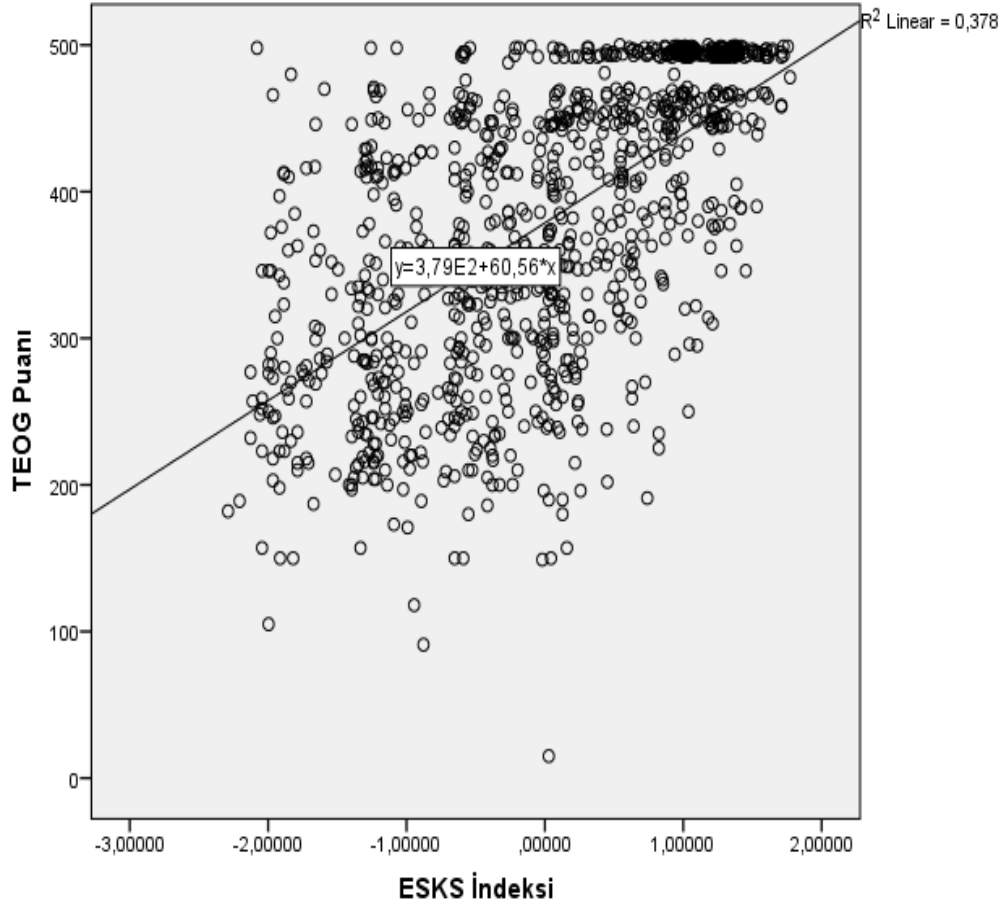
Görüldüğü üzere hem PISA 2015 sonuçları hem de araştırma sonuçlarımız öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arttıkça başarı puanlarının da artmakta olduğunu göstermektedir. Yapılan regresyon analiziyle de ortaya konan bu durum ($F_{(1,1008)} = 611,958$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,378$, $\beta = 0,615$) öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin TEOG puanlarını % 38 oranında açıkladığını göstermektedir.

Tablo 12. 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 29'a bakıldığında öğrencilerin sosyoekonomik statülerinde meydana gelecek olan bir birimlik artışın öğrencilerin TEOG puanlarında 60,562 puanlık bir artış sağlayacağı görülmektedir ($\bar{y} = 378,695 + 60,562.x_i + e$). Buradaki bir birim ise ebeveyn eğitim seviyesinde yaşanacak 3 yıllık bir artışa ya da evdeki kitap sayısının 700 adet artışına denk gelmektedir. Nitekim evdeki eğitim kaynaklarının içeriğinde evdeki kitap sayısı ve kitap türleri yer almaktadır. Bu göstergeler hem ebeveynlerin eğitim seviyesinin hem eğitime olan ilgilerinin hem de ekonomik ve kültürel sermayelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Örneğin ABİDE-8 araştırması sonuçları, ailelerin kitaba olan ilgilerinin öğrencinin akademik başarısıyla çok yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (MEB, 2017). PISA araştırmasının pek çok döngüsünde olduğu gibi TIMSS 2015 sonuçları da evdeki kitap sayısı ile öğrencinin performansı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (MEB, 2016b).

Şekil 29. ESKS İndeksi ve TEOG Puanları Arasındaki Regresyon Denklemi



PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özellikleri öğrencilerin PISA sınavından aldıkları puanları % 9 oranında açıklarken araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ESKS özellikleri TEOG puanlarını % 38 oranında etkilemektedir. Yine PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki farkın etkisi sıfırlandığında öğrencilerin skorlarında yaklaşık 30 puanlık bir artış olacağı tahmin edilmekteyken, araştırma sonuçlarımıza göre TEOG puanlarında 60 puanlık bir artış olacağı tahminine ulaşılmıştır.

Öğrencinin ailesinin sosyoekonomik statü özelliklerinin akademik başarılarında önemli bir yere sahip olduğunu gösteren tüm bu analizler ve alanyazındaki diğer çalışmalar eğitimin amacını, işlevini, toplumsal rolünü ve eğitimsel eşitlik bakımından sorumluluğunu tartışmaya açmayı gerekli kılmaktadır.

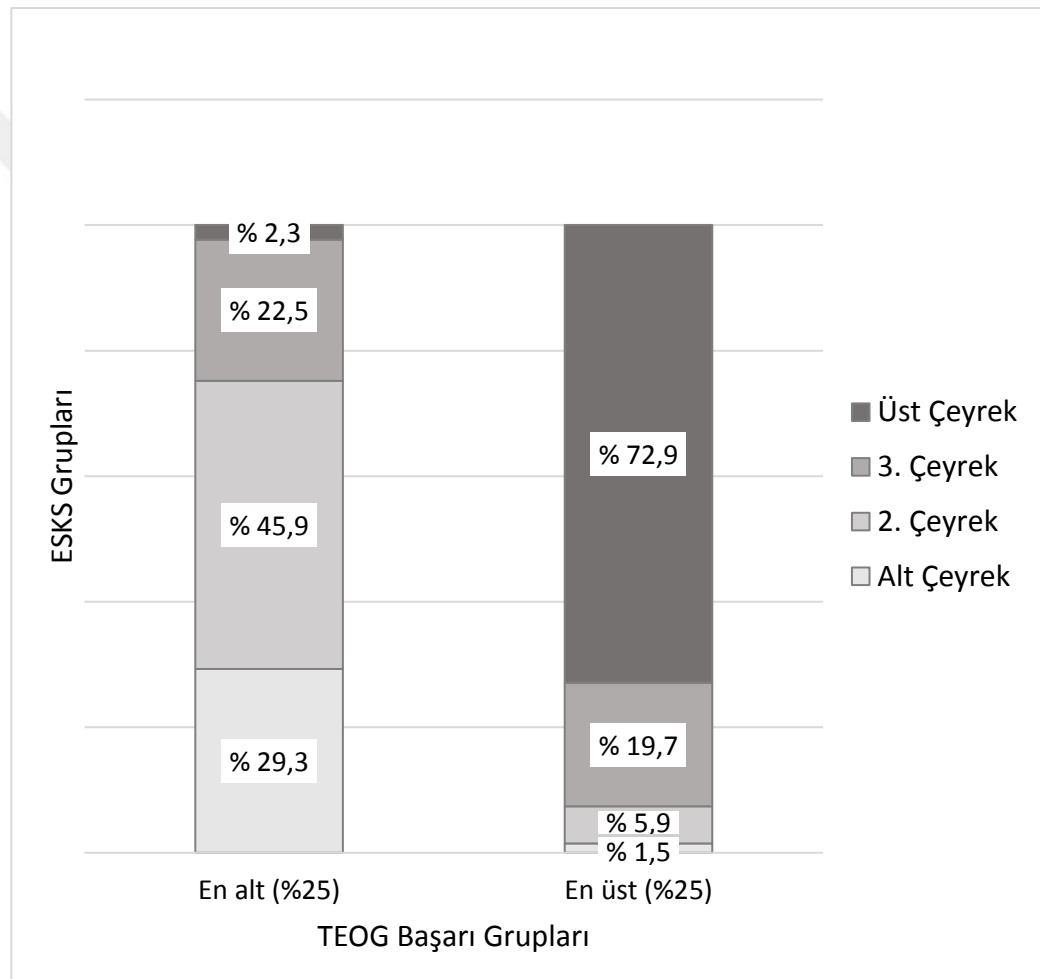
Akademik başarıyı toplumsal sınıf bağlamında ele alan ve eğitim sistemini, bireyin toplumsal konumunu inşa eden bir araç olarak tanımlayan Bourdieu'ya göre sosyoekonomik statü bakımından üstte yer alan öğrenciler, okulda öğretilecek olan hâkim sınıfın habitusünü, sosyalleşme sürecinde zaten kendi ailelerinden 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 hem hâkim sınıfın habitusünden hem de kültürel sermayeden yoksunlukları dolayısı ile okulda öğretilen bilgileri edinmekte zorluk çekmekte ve başarısızlık beraberinde gelmektedir (Bourdieu, 1986). Evde edinilen habitus öğrencilerin eğitim sistemi ile ne kadar doğru orantılı ile okulda başarılı olma ihtimali o derece artmaktadır (Dumais, 2002).

Okulların aileden gelen bu eşitsizlikleri telafi etmede tek başına yeterli olmadığını 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 bilgileri ediniminde avantaj yahut dezavantaja dönüştüğünü ortaya koymuş ve eğitimsel eşitlik alanının temel kuramlarını oluşturmuşlardır. Bowles ve Gintis (1977)'e göre eğitim sınıflar arası eşitsizlikleri meşrulaştırma ve yeniden üretmektedir. Bourdieu'nun sembolik sermaye olarak tanımladığı ve bir başarı belgesi olan diploma esasen statünün göstergesidir ve avantajlı olan egemen sınıfın statüsünü ve pozisyonlar arası geçişini meşrulaştırma aracıdır. 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).

Ailenin sosyoekonomik ve kültürel yapısından kaynaklanan eşitsizlik yine eğitimin dezavantajlı öğrencilere sunduğu sosyal hareketlilik imkânıyla çözülebileceği gibi sosyoekonomik alanda yaşanan eşitsizlikler eğitim sisteminde de kendini devam ettirmek durumunda da değildir. İşte bu noktada eğitim sisteminin eşitlikçiliği gündeme gelmektedir. Zira eğitim sisteminin bir görevi de başarı için gerekli becerilere sahip olmayan öğrencileri en erken dönemde bu becerilerle donatarak başarılı olmaları için imkân ve fırsat eşitliği sağlamaktır.

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. Buna göre en başarılı % 25’lik dilimde ESKS bakımından dezavantajlı olarak kabul edilen alt çeyrekte yer alan öğrenciler sadece % 1,5 oranında temsil edilmektedir.

Şekil 30. TEOG Başarı Gruplarına Göre ESKS Durumu



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, 2018b). Bu tanımlamada; öncelikle öğrencilerin kendi ülkesindeki diğer öğrenciler arasında ESKS bakımından en alt % 25’lik dilimde yer almasına göre dezavantajlılık durumu belirlenmektedir. Daha sonra ise öğrencilerin uluslararası standarda göre belirlenmiş performans düzeylerinde yer alma durumu belirlenmektedir.

Öğrencilerin ESKS bakımından avantaj ya da dezavantaj durumu görecelilik arz etse de ortak bir dünya geleceğinde uluslararası rekabet edebilirlik değerlendirmesi yapabilme açısından düzey-3 tüm öğrenciler için performans eşiği kabul edilmektedir. Öğrencinin dezavantajlılık durumu ve performans düzeyi arasındaki ilişkiden dirençlilik özelliği gösterip göstermeme çıkarımında bulunmaktadır. Bu kapsamda PISA Türkiye uygulamasında akademik dirençlilik gösteren öğrenci oranlarına bakılmış ve 2006 yılından 2012 yılına kadar olan PISA döngülerinde akademik dirençlilik özelliği gösteren öğrenci oranının artış gösterdiği ancak 2015 uygulamasında bu oranın % 7,2’ye düştüğü görülmüştür. OECD ortalaması ise % 25,2’dir (OECD, 2018b).

Tablo 13. Akademik Dirençlilik Özelliği Gösteren Öğrenci Oranı

	PISA verileri				Araştırma verileri
	2006	2009	2012	2015	2017
Dirençli Öğrenci Oranı (%)	6,0	10,6	13,5	7,2	15,3

Kaynak: PISA 2006, 2009, 2012 ve 2015 verileri ve araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

PISA 2015 araştırmasında akademik dirençlilik gösteren öğrenci oranında yaşanan düşüş hesaplama yöntemindeki değişiklikten kaynaklanabileceği gibi 2012 yılında ülke geneline yaygınlaştırılan akademik seçicilik uygulamasından kaynaklanmış olabilir. Dirençli öğrencilerin hesaplanmasında yukarıda ifade edildiği üzere başarı performans ölçütü olarak bir eşik belirlemesi ilk defa 2015 uygulamasında yapılmıştır. Önceki yıllarda örnekleme ve katılımcıların başarı performansına göre değişkenlik arz eden en üst % 25’lik dilimde olma kriteri

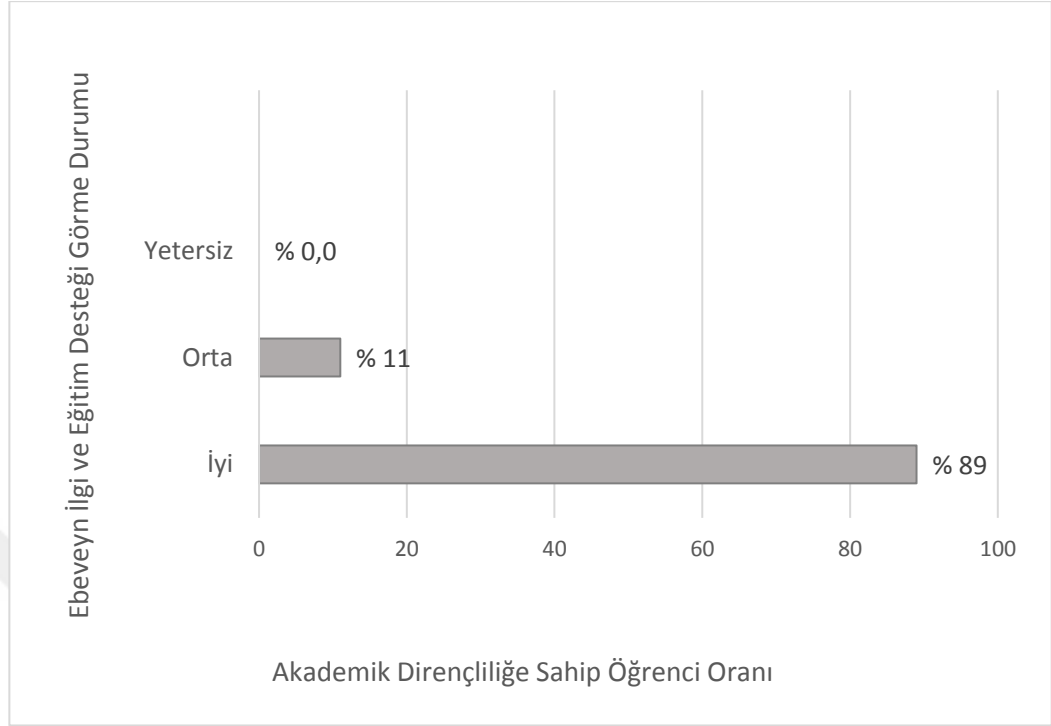
değiştirilmiş ve örnekleme göre değişiklik göstermeyecek bir standart getirilmiştir. 2015 yılında yaşanan bu düşüşte hesaplama formülünde yaşanan bu değişiklik etkili olmuştur. Bununla birlikte akademik seçiciliğin 2012 yılından sonra ülke geneline yaygınlaştırılmış olmasının akademik dirençlilik oranının düşüşünde etkili olma ihtimali bir sonraki başlıkta tartışılmaktadır.

Kendi çalışmamızda TEOG performansına yönelik böyle bir standart eşik belirlenemeyeceği için önceki formülasyon esas alınmıştır. Buna göre ESKS indeksi bakımından örneklemin alt 2/3'lik kesiminin TEOG puan durumuna göre en üst % 25'lik dilimde olma durumu incelenmiştir. Buna göre araştırmamıza katılan dezavantajlı öğrencilerin % 15,3'ü dirençlilik özelliği göstermektedir. Tüm örneklem üzerinden hesaplandığında bu oran % 10,19'dur.

Akademik dirençlilik özelliği gösteren öğrenci oranı, ülkelerin eğitim sistemlerinin eşitlik bakımından değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Hem PISA 2015 sonuçları hem de araştırma sonuçlarımızda ortaya çıkan akademik dirençlilik oranları Türkiye'nin eşitlik karnesi için yetersiz bir sonuçtur. Hem ESKS durumunun öğrenci başarısını % 38 gibi büyük bir oranda etkilemesi hem de ESKS bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin sadece % 15,3 oranında bu dezavantajlarla baş ederek akademik başarı gösterebilmiş olması düşük gelirli ailelerin dahi çocuklarının eğitim hayatını önemsediği ve desteklediği (Özbaş ve Avcı, 2013) düşünüldüğünde Türkiye için oldukça yetersiz bir tablodur. Zira ebeveynlerin çocuklarının eğitime yönelik ilgi ve beklentisi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları da akademik dirençlilik özelliği gösterme durumları da artma eğilimi göstermektedir (Bölükbaş, 2018). Bu durum araştırma verileri üzerinden incelenmiş (bk. Şekil 22) ve öğrencilerin ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin arttıkça öğrencilerin TEOG puan ortalamalarının da arttığı görülmüştür.

Ayrıca araştırma verileri üzerinden yapılan incelemede (Şekil 31) akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin tamamının orta ve iyi düzeyde ebeveynleri tarafından ilgi ve eğitim desteği aldığı, yetersiz düzeyde ebeveyn ilgi ve eğitim desteği gören öğrencilerin ise akademik dirençlilik özelliği geliştiremedikleri görülmüştür.

Şekil 31. Akademik Dirençliliğe Sahip Öğrencilerin, Ebeveynlerinden İlgi ve Eğitim Desteği Görme Durumu

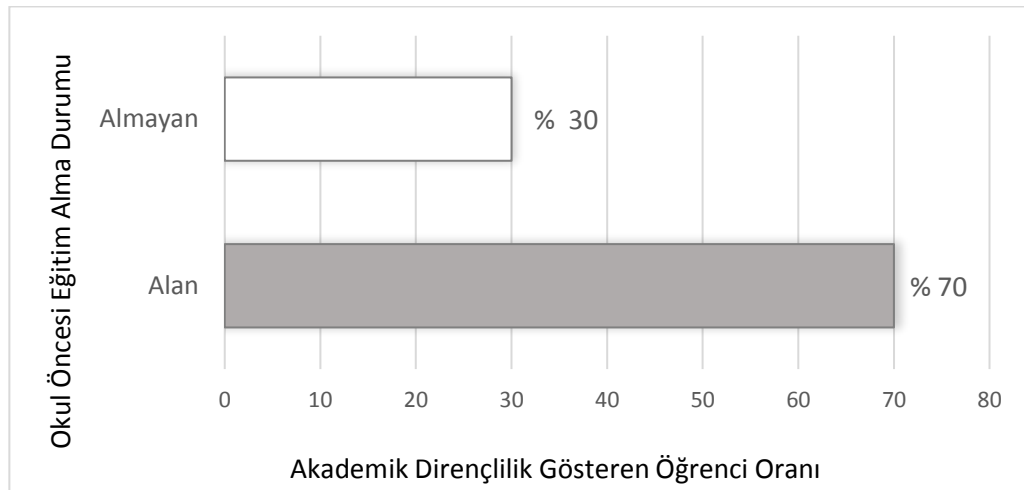


Ebeveyn ilgi ve desteği ailenin içinde yaşadığı sosyoekonomik durumdan bağımsız olarak genel olarak yüksektir (Gizir ve Gül, 2009). Hal böyle iken ESKS durumunun büyük oranda eğitim seviyesiyle ilişkili oluşu göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe ebeveynlerin çocuklarının eğitimine yönelik beklenti ve buna bağlı olarak harcanan kaynak artışı (Oral ve McGivney, 2014) yoksul ailelerin çocuklarının eğitimlerine önem verdikleri ve ilgi gösterdikleri gerçeğiyle birlikte değerlendirildiğinde akademik başarıda asıl belirleyici olan faktörün ailelerin çocuklarının eğitimini destekleyebilecekleri bilgi ve farkındalık düzeyi olduğunu göstermektedir. Nitekim velilere yönelik yapılan destekleyici eğitimlerin öğrencilerin o derse karşı ilgisinin artması, olumlu tutum geliştirmesi ve akademik başarısının artmasına olumlu katkı sağladığını tespit eden çalışmalar mevcuttur (bk. Gülmez-Güngörmez, 2018). Bu durumda düşük gelirli ailelerin asıl ihtiyacı olan şey eğitime verdikleri önemin artması değil çocuklarının eğitimine yardımcı olma konusundaki bilgi ve farkındalıklarının artışıdır. Bir başka deyişle ekonomik sermayeden bağımsız olarak ailelerin kültürel ve sosyal sermayesi de öğrencilerin eğitim hayatında önemli bir etkidir. Bölükbaş'ın (2018) çalışmasına göre de akademik dirençliliğe sahip olan öğrencilerin diğerlerinden

farkı burada başlamaktadır. Yoksulluklarına rağmen ailenin eğitime olan desteği, bilgi ve farkındalık düzeyi diğerlerine göre akademik anlamda bu öğrencilerin dirençlilik özelliği göstermesiyle sonuçlanmaktadır.

Yoksul ailelerin eğitime olan ilgi ve desteğinin akademik dirençlilikte önemli bir faktör oluşu, öğrencinin ekonomik sermaye yoksunluğuna maruz kalma süresi ve şiddetine göre değişmektedir. Ekonomik yoksulluğa ne kadar uzun süre maruz kalınırsa ve yoksulluk şiddeti bakımından ne kadar güçlü olursa aile ilgi ve desteği etkisini yitirmekte ve öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkileme düzeyi o kadar çok artırmaktadır (Korenman vd., 1995). Özellikle erken çocukluk döneminde maruz kalınan yoksulluk akademik başarıyı çok daha fazla etkilemektedir. Çocukluk düzeyinde maruz kalınan sosyoekonomik riskler arttıkça akademik dirençlilik gösterme düzeyleri azalmaktadır (Schoon vd., 2004). Bu nedenle Hill ve Duncan (1987), yapmış oldukları araştırmada ailenin sosyoekonomik durumunu iyileştirmeye yönelik yapılan sosyal yardımların en fazla erken çocukluk döneminde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğrencilerin akademik dirençlilik özelliği geliştirmesinde etkili olan faktörlerden biri de okul öncesi eğitim alma durumu olarak kabul edilmektedir (bk. ERG, 2013; MEB, 2016a). Akademik dirençlilik üzerinde okul öncesi eğitim alma durumunun etkisini görmek adına Şekil 32’de araştırmaya katılan dirençli öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna bakılmış ve akademik dirençlilik özelliği geliştiren öğrencilerin % 70’inin okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür.

Şekil 32. Akademik Dirençlilik ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu



Özetle bu başlık altında öncelikle alanyazında ortaya konan ve akademik başarıya etki eden ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine yönelik ilgi ve eğitim desteği, ebeveyn mesleki statüsü, evdeki varlık durumu, öğrencinin evde eğitim kaynaklarına sahip olma durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, ailenin aylık geliri, öğrencinin tamamlamayı hedeflediği eğitim kademesi gibi değişkenlerin birbiri ve öğrencilerin TEOG puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel sorusu olan öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin TEOG puanlarını nasıl etkilediği sorusuna cevap aranmış ve öğrencilerin ESKS özelliklerinin TEOG puanlarını % 38 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. PISA 2015 araştırmasında % 9 olarak hesaplanan bu oranın TEOG puanı üzerinden değerlendirildiğinde daha yüksek çıkması oldukça manidardır. Her iki oran da eğitimsel eşitsizlik açısından oldukça yüksektir. İlköğretim düzeyini kapsayan TIMSS araştırması sonuçları eğitimsel eşitsizliğin ilköğretim döneminden itibaren başladığını, PISA araştırması ortaöğretimde bu eşitsizliklerin giderek arttığını, bizim araştırma sonuçlarımız da ulusal düzeyde incelendiğinde bu fotoğrafın çok daha derin bir eşitsizliği barındırdığını göstermektedir. Eğitimsel eşitlikte asıl istenen durum öğrenci performanlarının ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinden mümkün olduğunca az etkilenmesidir. İşte bu noktada eşitlikçi eğitim politikaları ve sosyal politika uygulamaları devreye girmektedir. Aynı şekilde eşitlikçi eğitim sisteminin göstergelerinden biri olan dezavantajlarına rağmen akademik olarak başarılı olan öğrencileri niteleyen akademik dirençlilik özelliği gösteren öğrenci oranı da hesaplanmış ve PISA 2015 araştırmasında % 7,2 çıkan oran, araştırma verileri üzerinden ise % 15,3 olarak hesaplanmıştır. Her iki araştırma da hemen hemen benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak en yüksek çıkan sonuç dahi eğitimsel eşitlik açısından yeterli bir oran değildir.

4.3. ESKS İndeksi ile Okul Türleri Arasındaki İlişki

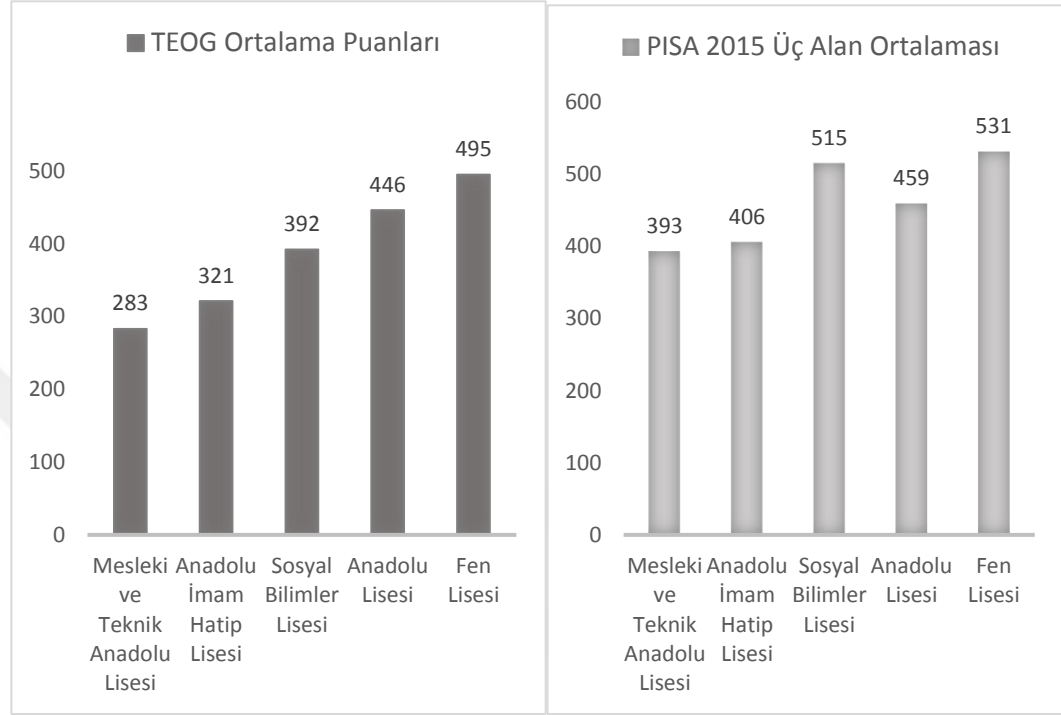
Bu başlıkta Ankara örneğinde 2017 yılında ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu ile okul türleri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiş ve diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular arasında bir değerlendirme yapılarak genel tartışma alanları sunulmuştur.

Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin okul türlerine ayrışması söz konusu olduğu için başarı farklılıklarını incelerken öncelikle okul türlerinin başarı ve ESKS profilleri belirlenmiştir. Öncelikle o okula devam eden öğrencilerin TEOG puanları üzerinden okul türünün ortalama başarı puanı hesaplanmıştır. Buna göre; Fen lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalaması 495, Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalaması 446, Sosyal Bilimler Lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalaması 392, Anadolu İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin puan ortalaması 321, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalaması 283'tür. Bu puan ortalamasından okul türleri arasında bir başarı sıralamasına gidilmiş ve en başarılı okul türünün Fen Lisesi, başarı bakımından en düşük performansı gösteren okul türünün ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olduğu görülmüştür.

Okul türleri arasındaki bu performans sıralaması durumu, en üst ve en alt sırada yer alan okul türleri PISA 2015 uygulaması sonuçlarında da aynı şekildedir. Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Liseleri arasındaki sıralama farkının araştırma örneklemimizden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zira örnekleme dâhil edilen okul türleri evrendeki ağırlığına göre belirlenmiş ve örnekleme sadece bir Sosyal Bilimler Lisesi girmiştir. Ankara ilinde görülen Anadolu Liselerinin sayı ve puan üstünlüğü, ülke genelinde okul türleri arasında görülen sıralamayı değiştirmiştir (Şekil 33). Bu durum örneklemden kaynaklanan bir durum olup ülkeye genellenemez. Nitekim TÜİK İllerde Yaşam Koşulları Araştırmasında (2015b) "Eğitim" değerlendirmesi göstergelerinden biri olarak belirlenen TEOG sistemi

yerleştirmeye esas puan ortalaması bakımından Ankara ili 338 ile 215 puan aralığına sahip 81 il arasında 317 Puanla 14. sırada yer almaktadır.

Şekil 33. Okul Türlerinin TEOG 2017 ve PISA 2015 Sonuçlarına Göre Başarı Durumu



Kaynak: PISA 2015 ulusal rapor verileri ve araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Akademik başarı bakımından Meslek ve Teknik Anadolu Liselerinin dezavantajlı olma durumu okula devam eden öğrencilerin sosyoekonomik profili ile doğru orantılıdır. Ergüneş'in (1993) araştırmasına göre; özel okul öğrencileri üst tabakayı, genel devlet okulu öğrencileri üst tabakanın bir altını ve meslek lisesi öğrencileri alt tabakayı temsil etmektedir. Bitlis örnekleminde yapılan bir başka araştırma da sosyoekonomik yapı ve okul türü tercihleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bahar, 1995). Buna göre; öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve diğer kurum çalışanlarından elde ettiği bilgilerle ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okul tercihlerine olan etkilerini incelemiştir.

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. Öğrencilerin hangi okula yahut okul türüne gideceği yönünde önlerinde tercih faktörü bulunmakta iken günümüzde merkezi bir sınav ve öğrencinin bu sınavdan aldığı puana göre bir okula yerleēebileceėi bir sistem mevcuttur. Öğrencilerin akademik baēarılarına göre farklı okul, sınıf ya da program türlerine ayrılması demek olan bu sisteme *akademik seçicilik* adı verilmektedir. Bu sisteme göre bazı öğrenciler akademik performansına göre *seçici okullar* olarak adlandırılan bazı okullara gidebilirken diğerleri, ğrenci kabulünde herhangi bir akademik kıstas gerektirmeyen *kapsamlı okullara* gidebilmektedir (Marks, 2006).

Türkiye’de akademik seçicilik uygulaması, 1955 yılında yabancı dil eğitimi veren kolejlerin sınavla ğrenci almasıyla baēlamıētır. 1964 yılında ilk Fen Lisesinin açılması, 1990 yılından itibaren Anadolu ğretmen Liselerinin açılması, 2003 yılında Sosyal Bilimler lisesinin açılması, Genel Liselerin sınavla ğrenci alan Anadolu Liselerine dnēmesiyle eğitim sisteminde giderek daha etkin bir yer edinmiētir (Gr, elik ve Coēkun, 2013). 2014 yılında tüm okulların ğrencilerin TEOG sınavından aldıkları puana göre ğrenci alan okullar haline dnēmesiyle birlikte ise akademik seçicilik uygulaması ülke geneline hâkim kılınmıētır. Bu kararla birlikte seçicilik uygulaması ile tüm öğrenciler, ortaöğretim kademesinde farklı baēarı düzeylerine göre ayrıştırılmaya baēlanmıētır.

Ancak lke geneline hâkim kılınan bu seçicilik uygulaması; öğrencileri sadece akademik baēarılarına göre değil aynı zamanda sosyoekonomik statüleri bakımından da ayrışmaya tabi tutmakta ve toplumsal eēitsizlikleri artırma riski taēıtmaktadır. Temelinde ğrencilerin baēarı ve yetenek düzeylerine göre eğitimsel ihtiyaçlarının karēılanması yatsa da seçicilik uygulamasının bu denli yaygın olması eğitimsel eēitsizlikleri artırma niteliği taēıdığı için eleētirilmektedir (bk. Oakes, 1990). Ayrıca ğrencileri ayrıştırmada kullanılan “baēarı” tanımlaması ve ayrıştırma yöntemlerinde sıkıntılar yaēanmaktadır (Pallas, vd., 1994).

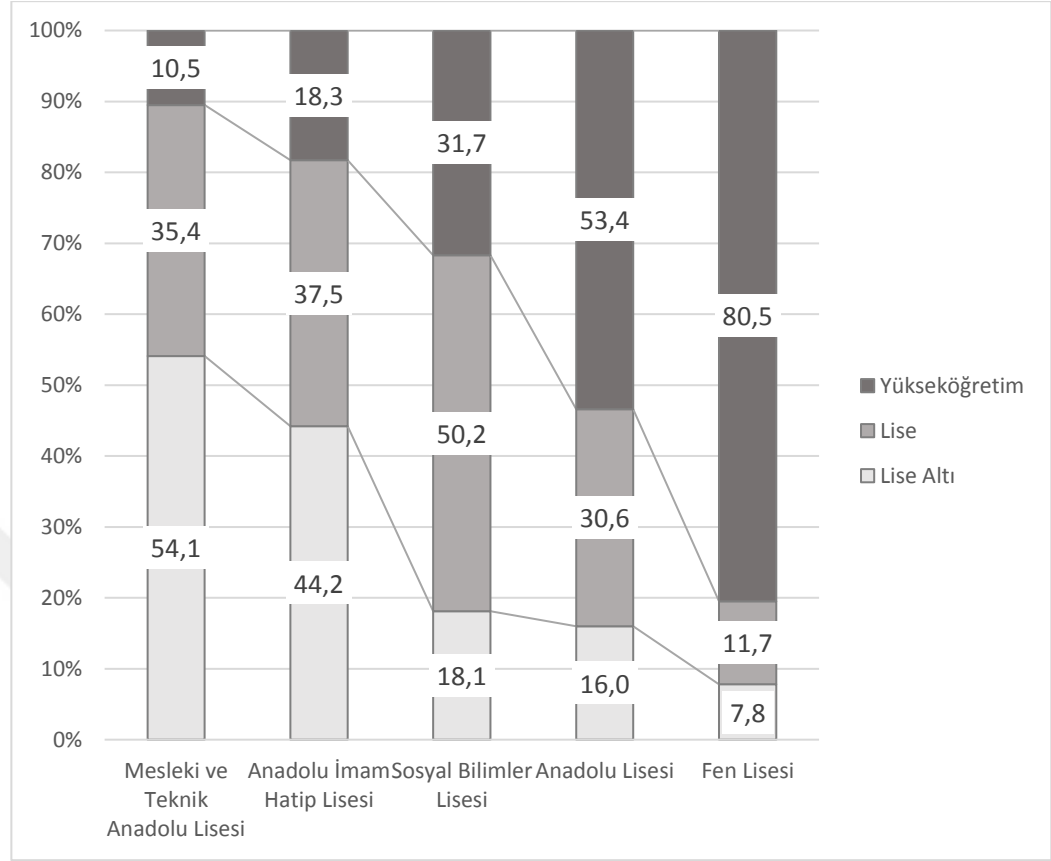
Bununla birlikte seçme iēleminin sınavsız olmasından ise sınavla yapılmasının sınavsız olarak ğrenci yerleētirme iēleminin getireceği eēitsizliėi engellediği ve daha eēitliki olduğu yönünde de değerlendirmelerde bulunan Bol ve arkadaşları ortaöğretim kademesinde öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve

başarı arasındaki ilişkinin incelenmesinde okul türünün de hesaplama katılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Zira okul türü hesaplama katılmadığı takdirde sosyoekonomik etkenlerin öğrencinin akademik başarısına aslında olduğundan daha az etki ettiği sonucunu vermektedir. Çünkü sosyoekonomik özellikler zaten öğrencinin akademik başarısına etki etmektedir. Akademik başarı da öğrencinin devam edeceği okul türüne etki etmektedir (Bol, vd., 2013). Dolayısı ile bir önceki başlıkta ortaya konan akademik başarıya etki eden faktörler aynı zamanda öğrencinin devam edeceği okulun başarı profiline de etki etmektedir.

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. Ayrıca ortak amaç ve ortak müfredatta birleşen okullarda dahi eğitim kalitesi değişmektedir (Mohammadi, vd. 2011; Özkan, 2010). Bununla birlikte ayrıştırma uygulaması geri kalma psikolojisi oluşturarak öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir (Mithaug, 1996). Bu nedenle araştırmamızda okul türleri ve öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri öğrencinin eğitim performansı ile olan ilişkisi ayrıca ele alınmıştır.

Okul türleri ve ebeveyn eğitim seviyesi arasındaki ilişki durumu incelendiğinde akademik açıdan en başarılı olarak kabul edilen Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin % 92,2'si lise ve üstü öğrenim düzeyine sahipken akademik başarı sıralamasında en altta olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin % 54,1'inin lise altı öğrenim seviyesinde olduğu görülmüştür.

Şekil 34. Okul Türlerine Göre En Yüksek Ebeveyn Eğitim Seviyesi



Bu durumda okul türü ve ebeveyn eğitim seviyesi arasındaki ilişki yüzdesini verecek olan ki-kare analizine başvurulmuştur. Yapılan ki-kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 264,034$, $p = 0,000$, $G = 0,535$) ebeveyn eğitim seviyesi ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin akademik olarak daha üstte yer alan bir okul türüne gitme olasılığının da % 54 oranında arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre ebeveyn mesleklerinin dağılımına bakılmış (Şekil 35) mesleki statü değerinin en yüksek olduğu profesyonel meslek gruplarında, yönetici pozisyonunda ve silahlı kuvvetlerde çalışanların çocuklarının akademik olarak en başarılı olan Fen Lisesine devam ettiği görülmüştür. Yani üst sosyoekonomik statüden gelen öğrenciler, akademik olarak daha başarılı okullara devam etmektedir. Bu bulgu,

Dustmann (2004) tarafından Almanya’da yapılan bir araştırma sonuçları da 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 olduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Şekil 35. Okul Türlerine Göre En üst ve En Alt Statü Değerine Sahip Meslek Grupları Dağılımı

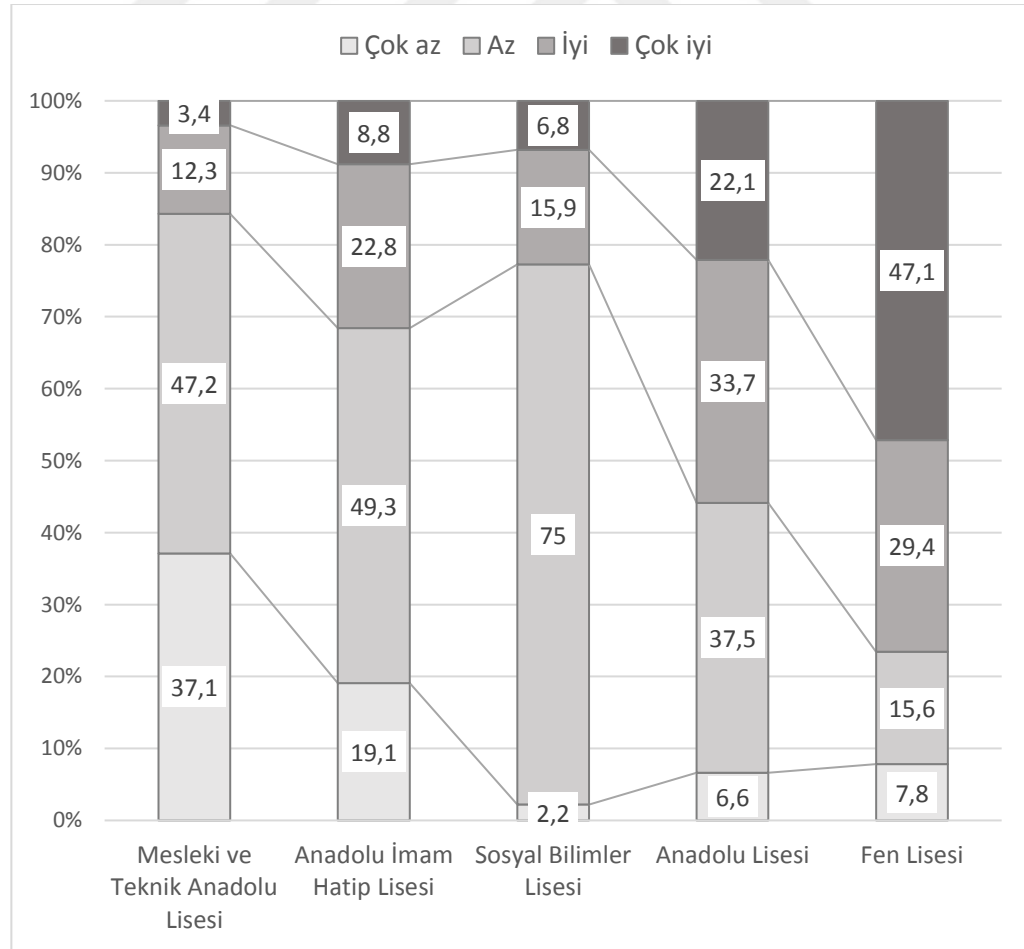


Okul türleri ve ebeveyn meslek statüleri arasındaki bu ilişki durumunu görmek amacıyla ki-kare analizi yapılmış ($\chi^2 = 258,603$, $p = 0,000$, $G = 0,466$) ve öğrencilerin devam ettikleri okul türünün ebeveyn mesleklerine bağlı olduğu, ebeveyn mesleki statü ve okul türleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, orta derecede güçlü bir ilişki olduğu, öğrencilerin devam ettikleri okul türleri

ebeveynlerinin mesleki statülerine % 47 oranında bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aynı şekilde ailenin ev varlık durumu ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasındaki ilişki durumu dağılım grafiği ile incelendiğinde akademik başarı bakımından daha üstte olan okul türüne devam eden öğrencilerin evde sahip olunan varlık durumu bakımından da daha avantajlı olduğu görülmektedir (bk.Şekil 36). Fen lisesi öğrencilerinin % 76,5'i, Anadolu Lisesi öğrencilerinin % 55,8'i, Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin % 22,7'si, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin % 31,6'sı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin % 15,7'si iyi ve çok iyi düzeyde ev varlık durumuna sahiptir. Burada okul başarı puanı arttıkça genel olarak artan ev varlık durumu sadece Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinde değişmektedir. İyi ve çok iyi düzeydeki öğrenci oranı Sosyal Bilimler Lisesinden daha fazladır.

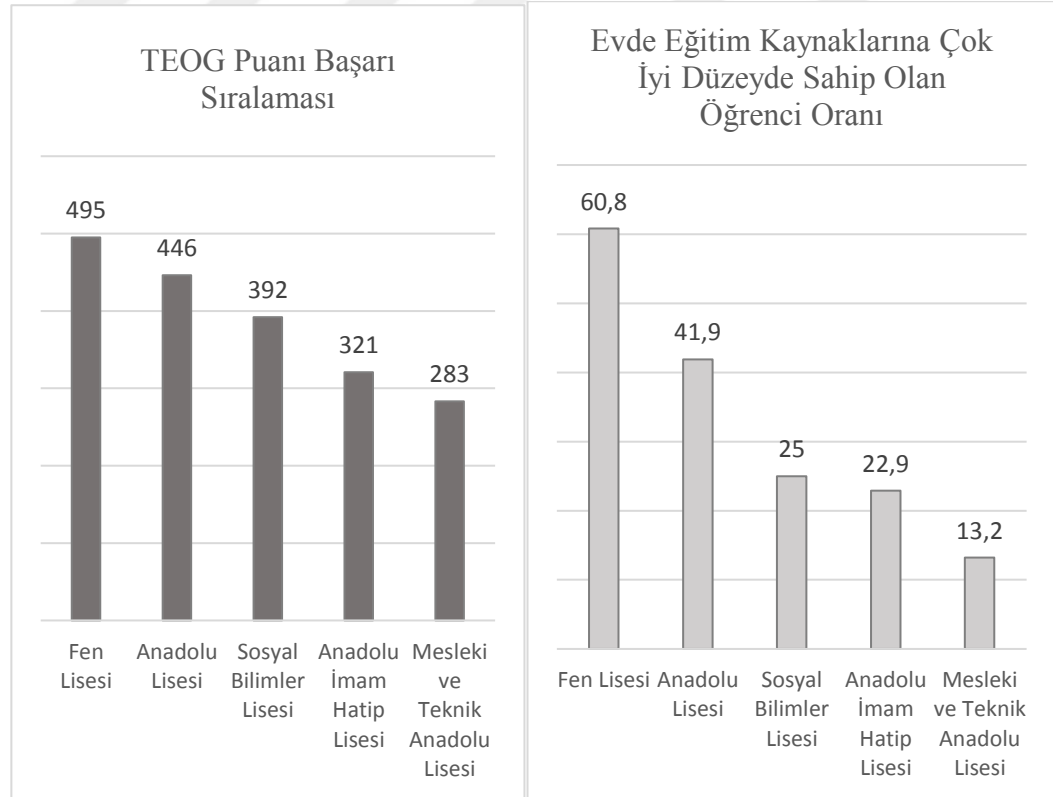
Şekil 36. Okul Türlerine Göre Evdeki Varlık Durumu



Ailenin evdeki varlık durumu ve öğrencilerin devam ettiği okul türleri arasındaki ilişkinin yapısını, yönünü ve derecesini anlamak amacıyla Ki-Kare analizine başvurulmuş ve yapılan Ki-Kare analizi sonucunda ($\chi^2 = 252,490$, $p = 0,000$, $G = 0,567$) öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile ailenin varlık durumu arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu öğrencilerin devam ettikleri okul türlerinin ailenin evde sahip olduğu varlık durumuna % 57 oranında bağlı olduğu ve ailenin varlık durumu ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır görülmüştür.

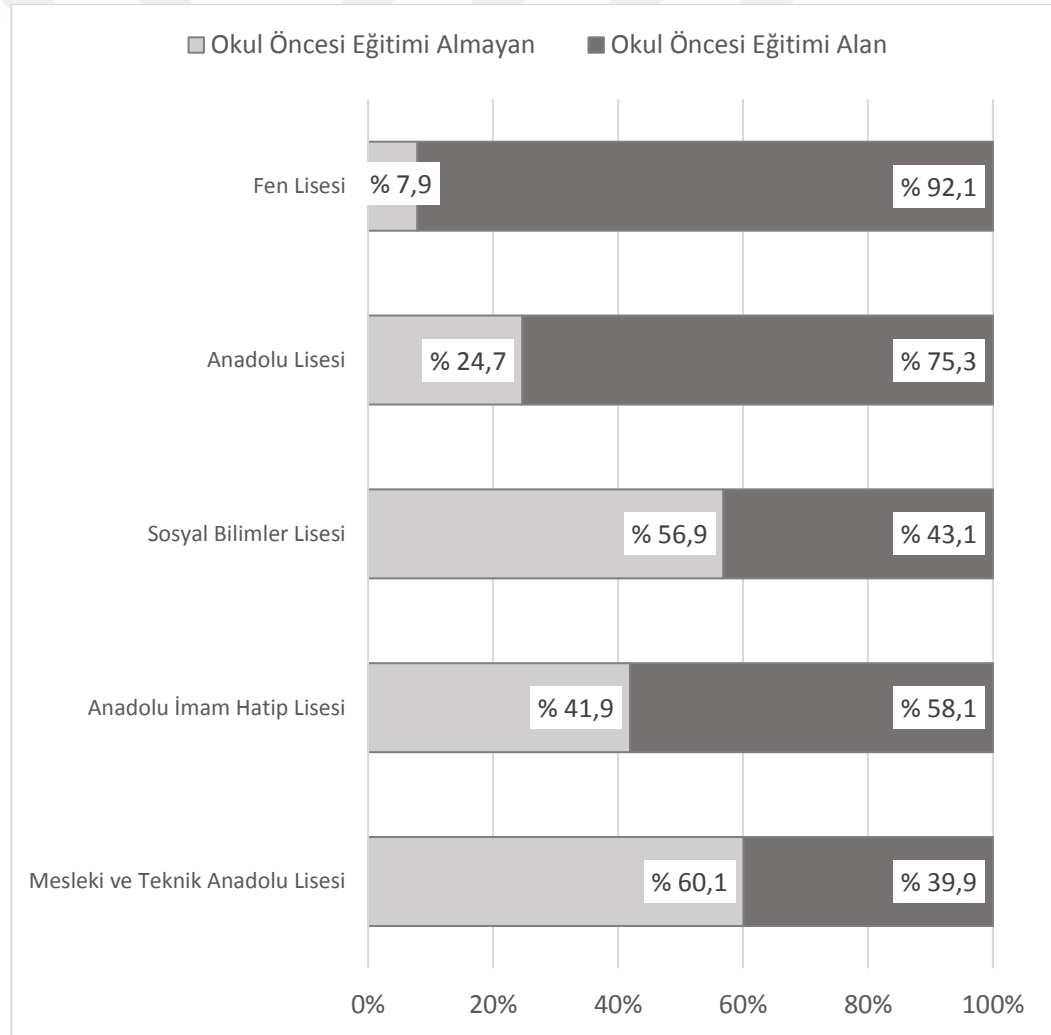
Araştırma verileri üzerinden yapılan incelemede öğrencilerin evde sahip olduğu eğitim kaynakları okul türlerine göre incelenmiş (bk. Şekil 37) ve okulların akademik başarı puan ortalamalarına göre yapılan sıralamanın eğitim kaynaklarına sahip olma durumu bakımından çok iyi düzeyde olan öğrenci oranı sıralamasıyla benzer eğilime sahip olduğu görülmüştür.

Şekil 37. Okul Türlerine Göre TEOG Puan Ortalaması ve Evdeki Eğitim Kaynakları



Ebeveyn eğitim durumu, mesleki statüsü ve ev varlık durumuna yönelik olarak okul türleri arasındaki farklılaşmaya yönelik analize ek olarak bir önceki başlıkta yer verilen alanyazında öğrencinin akademik başarısına etki eden faktörler arasında yer alan okul öncesi eğitim alma durumu, ebeveyn ilgi ve eğitim seviyesi ve öğrencinin tamamlamayı hedeflediği eğitim kademesi bakımından da farklılaşma durumu betimsel olarak incelenmiştir (Şekil 38). Buna göre akademik başarı sıralamasında en üstte yer alan Fen Lisesine devam eden öğrencilerin % 92,1'i okul öncesi eğitim almışken, akademik başarı sıralamasında en altta yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin % 60,1'i okul öncesi eğitim almamıştır.

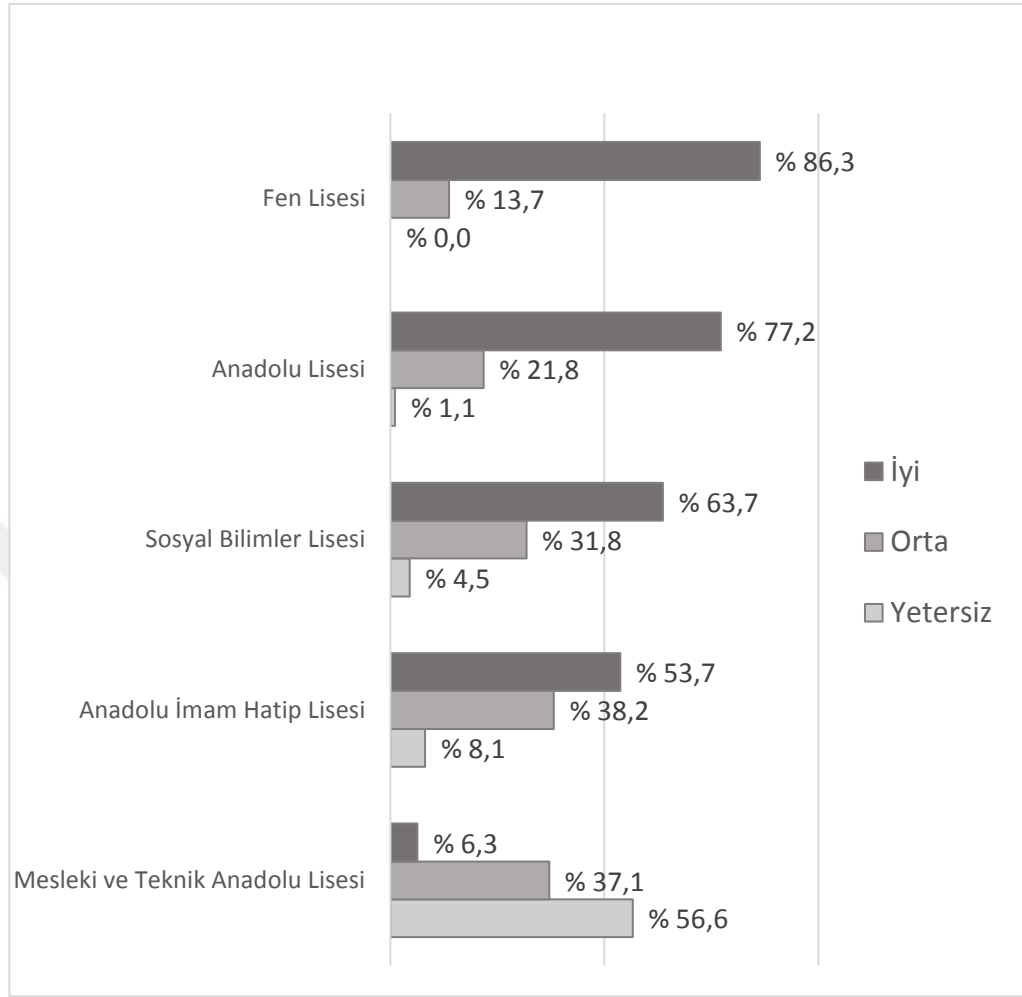
Şekil 38. Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu



Okul türleri ve öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları arasında yapılan ki-kare analizi sonucuna göre de ($\chi^2 = 127,084$, $p = 0,000$, $G = 0,567$) öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu ile devam ettiği okul türü arasında manidar bir ilişki olduğu, bu ilişkinin pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu, okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencinin akademik açıdan daha başarılı okul türüne gitme olasılığının % 57 oranında artma ihtimali olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak burada okul öncesi eğitim alma durumunun ebeveyn eğitim seviyesi, ailenin gelir durumu gibi sosyoekonomik değişkenlerden etkilendiği yorumlamalarda göz ardı edilmemelidir.

Seçicilik uygulaması sonucunda akademik başarı bakımından kendi aralarında hiyerarşik bir yapı kazanan okul türleri öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statüsü, eğitim kaynaklarına sahip olma durumu bakımından avantaj ve dezavantaj durumuna göre homojenleşmesi, eğitimsel eşitlikte istenmeyen bir durumdur. Ancak alanyazında ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin tüm bu dezavantajları tolere ederek öğrencinin akademik dirençlilik geliştirmesine katkı sağladığı yönünde çalışmalar bulunmaktadır (bk. Bölükbaş, 2018). Bu nedenle okul türlerine göre ebeveyn ilgi ve destek durumuna bakılmış ancak yine akademik olarak daha başarılı okulların velilerinin ebeveyn ilgi ve desteği bakımından da avantajlı olduğu görülmüştür. Nitekim bir önceki başlıkta ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin ebeveyn eğitim seviyesi arasında güçlü bir ilişki olduğu ve öğrencinin eğitim başarısında asıl etkenin ebeveynin çocuğunun eğitim süreçlerine önem ve vermesi değil, eğitim süreçlerine niteliksel destek verebilecek kapasiteye sahip olması gerektiği ortaya konulmuştur.

Şekil 39. Okul Türlerine Göre Ebeveyn İlgisi ve Desteği



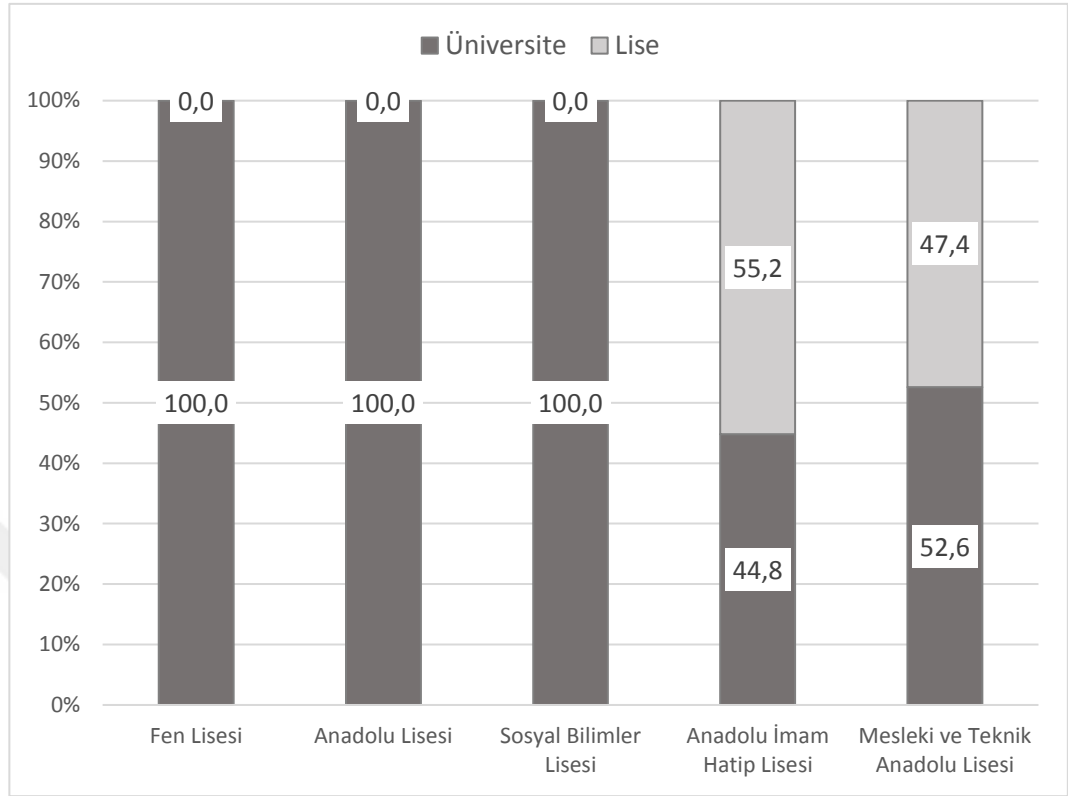
Bu durum ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin yetersiz olduğu durumlarda öğrencinin akademik başarısının da az olduğu, bunun bir sonucu olarak da görece daha başarısız öğrencilerin gittiği okullara devam etmek zorunda kaldıkları anlamına gelmektedir. Okul türleri ve ebeveyn ilgi ve eğitim desteği arasında yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre de ($\chi^2 = 65,244$, $p = 0,000$, $G = 0,366$) öğrencilerin ebeveynlerinden gördüğü ilgi ve eğitim desteği ile devam ettiği okul türü arasında manidar bir ilişki olduğu, bu ilişkinin pozitif yönlü orta derecede güçlü bir ilişki olduğu, ebeveynlerinden gördüğü eğitim ilgisi ve desteğinin arttıkça akademik açıdan daha başarılı okul türüne gitme olasılığının % 37 oranında artacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak burada ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin ebeveynlerin eğitim seviyesi, mesleki statüsü ve varlık durumuyla da ilişkili olduğu ve öğrencilerin ilgi ve eğitim desteğinden anladığı manaya göre vermiş olduğu cevaplardan yola çıkarak belirlendiği unutulmamalıdır.

Bununla birlikte velilerin okul yönetimi ile ilişkisi, eğitime olan ilgi ve destekleri okul müdürü ile öğretmenlerin davranışlarını ve eğitimin niteliğini etkilemektedir. Çocuğun eğitime karşı ilgi gösteren ve destek olan velilerin çoğunlukta olduğu okullarda öğretmenler de öğrenci performansını yükseltme noktasında daha fazla ilgi göstermekteyken ilgisiz velilerin çoğunlukta olduğu okullarda daha az çaba gösterdiği yönündeki araştırma bulguları (bk. Güllüo ınar ve önce, 2014) veli ilgisi ve okulun öğrenciye sunduğu öğrenme ortamı arasında ilişkiyi incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Nitekim  ğrencilerin sosyoekonomik özellikler bakımından okul türlerine göre ayrıştığı sonucu okul t rllerinin de akademik başarı performansı bakımından ayrıştığı sonucu ile birleştiğinde sistemsel olarak öğrenciler arası başarı farkının artmasına neden olmaktadır (Rumberger ve Palardy, 2005). Bazı araştırma bulguları da 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.

Alanyazında ortaya konan sosyoekonomik statü ve akademik başarı bakımından dezavantajlı okullarda okuyan öğrencilere yönelik  ğretmen beklentilerinin düşük olma durumu, öğrencilerin kendilerine yönelik eğitim beklenti ve hedefleri bakımından araştırma verileri üzerinden değerlendirilmiştir ( ekil 40). Buna göre akademik açıdan en başarılı okul t rllerine devam eden öğrencilerin tamamı yükseköğretim düzeyinde eğitim alma beklentisine sahipken akademik açıdan düşük başarılı öğrencilerin devam ettiği okul t rllerindeki öğrencilerin yaklaşık yarısının  niversite beklentisi bulunmamaktadır.

Şekil 40. Okul Türlerine Göre Eğitim Beklentisi



Öğrencinin devam ettiği okul türü ve tamamlayı hedeflediği eğitim seviyesi arasındaki ilişki durumu Ki-Kare analiziyle incelenmiş ($\chi^2 = 38,286$, $p = 0,000$, $G = 0,276$) öğrencinin devam ettiği okul türü ile tamamlamayı hedeflediği eğitim kademesi arasında istatistiksel olarak bağımlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu, bununla birlikte öğrencinin tamamlamayı hedeflediği eğitim kademesi arttıkça akademik olarak daha başarılı bir okula gitme olasılığının % 28 oranında arttığı tespit edilmiştir.

Öğrencinin devam edeceği ortaöğretim kademesindeki okul en temelde TEOG puanına göre şekillenmektedir. Bu durumda bir önceki başlıkta ortaya konan öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin TEOG puanlarına etki etmesinden dolayı sosyoekonomik özellikler de dolaylı olarak öğrencinin devam edeceği okul türüne etki etmektedir. Zira incelendiğinde görülebileceği gibi hem okul türleri arasında başarı farklılıkları oluşmuş durumdadır hem de tüm okul türleri ekonomik, sosyal ve kültürel statü özellikleri bakımından birbirinden farklılaşmaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Etki Eden Faktörlerin Tespitine Ki-Kare Analizi Sonuçları

	χ^2	p	G
Ebeveyn eğitim seviyesi	264,034	0,000	0,535
Ebeveyn mesleki statüsü	258,603	0,000	0,466
Ev varlık durumu	252,490	0,000	0,567
Okul öncesi eğitim	127,084	0,000	0,536
Ebeveyn ilgi ve eğitim desteği	65,244	0,000	0,366
Üniversite beklentisi	38,286	0,000	0,276

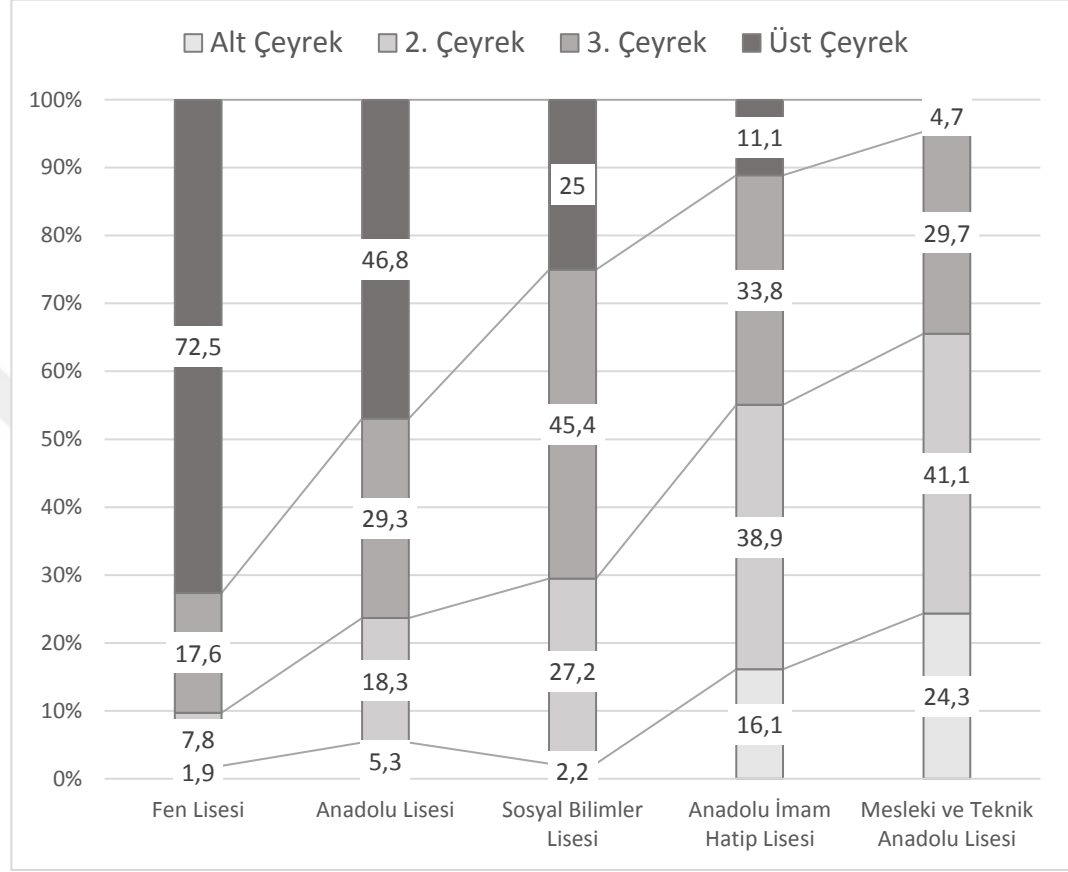
Tablo 14 incelendiğinde görülebileceği gibi okul türleri öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveyn mesleki statüsü, ev varlık durumu, okul öncesi eğitimi alma durumu, ebeveyn ilgi ve eğitim desteği ile tamamlamayı hedeflediği eğitim seviyesi bakımından farklılaşmaktadır. Ancak tek tek yapılan değerlendirmeler bu değişkenlerin birbiri üzerinde etkileri de olduğu için ilişki oranının büyük çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle toplu bir değerlendirme olarak ESKS indeksi ile okul türleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.3.1. ESKS İndeksi ile Okul Arasındaki İlişki

Öğrencilerin içerisinde yer aldığı ESKS sınıf ve okul türlerinin başarı durumuna göre sıralaması belirlendikten sonra bu bulgular üzerinden araştırmaya katılan öğrencilerin, devam ettikleri okul türlerine göre dağılımı incelenmiştir (bk. Şekil 41). 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

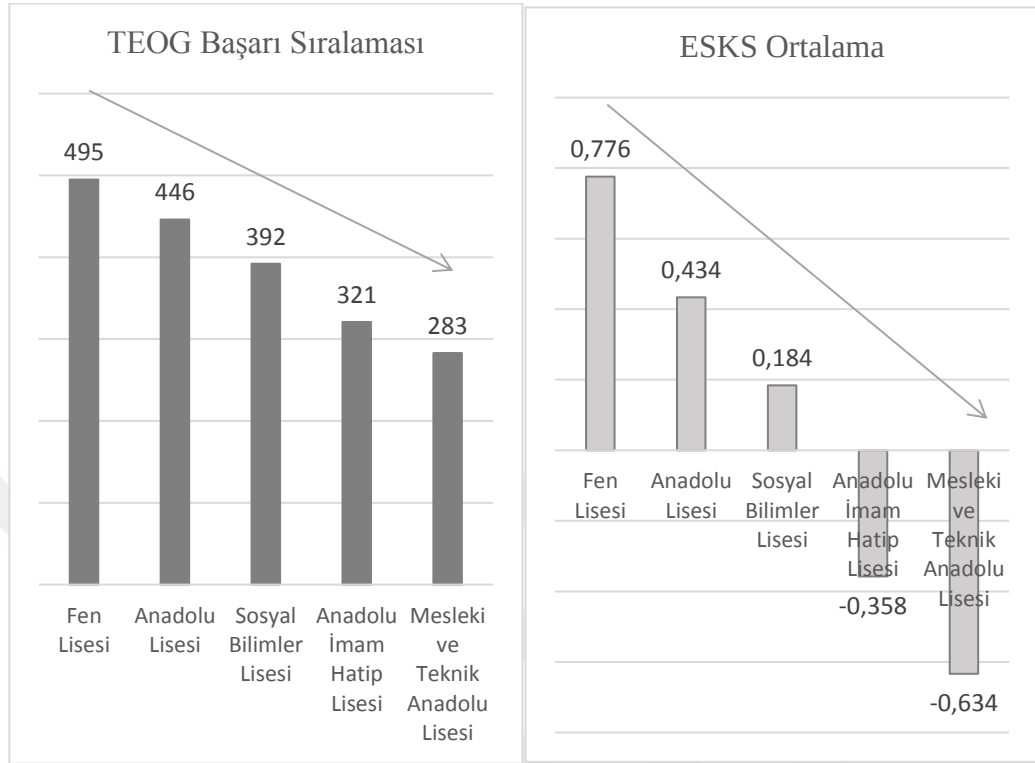
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin yarısından fazlasının alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Şekil 41. 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 (bk. Şekil 42). 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 42. Okul Türlerine Göre TEOG Puanı ve ESKS İndeks Değeri Ortalamaları



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 (bk. MEB, 2017). Şöyle ki 8. sınıf düzeyinde ESKS bakımından avantajlı ailelerden gelen öğrencilerden oluşan bir okulun matematik puanı ile dezavantajlı öğrencilerin ağırlıklı olduğu bir okulun matematik puanı arasında 56 puan farkı bulunmaktadır. Bu durum ortaöğretim kademesindeki okul türleri ve TEOG değişkenleri üzerinden incelendiğinde yarısından fazlasını avantajlı öğrencilerin oluşturduğu Fen Lisesi öğrencilerinin puanları ile yarısından fazlasını dezavantajlı öğrencilerin oluşturduğu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasındaki puan farkı 212 puandır. Nitel bir çalışma olan Bölükbaş'ın (2018) araştırması da taban puanlarına göre belirlenmiş düşük başarılı okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik

düzeylerinin de düşük olduğunu sonucunu vermektedir. Okul türleri arasındaki bariz sosyoekonomik farklılıklar ve başarı farklılıkları seçici eğitim sisteminin bir parçası olduğunda öğrencinin kendi sosyoekonomik durumunun oluşturduğu etkiden daha fazla etki etmektedir.

Yukarıda ortaya konan okul türleri arasındaki başarı farklılıkları öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını değil aynı zamanda sistemin de başarı ve başarısızlığını, eğitim sisteminin amaçlarını yahut ülke içerisindeki sosyoekonomik sorunları da göstermektedir. Bu bakımdan PISA, TIMSS gibi araştırmalar, analizlerinde okul türü faktörünü de değerlendirmektedirler. Ancak bu değerlendirmeyi öğrencilerin ESKS bakımından dağılım durumu açısından değil akademik performansı bakımından değerlendirmektedirler. Bu nedenle araştırmanın özgün değerini oluşturan ve araştırmaya katılan öğrencilerin ESKS indeksinden aldıkları değer ile okul türleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (bk.Tablo 15). 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 15. ESKS Gruplarına Göre Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türü ANOVA Sonuçları

	<i>N</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	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 sınıflarına bağlı 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. Üst sosyoekonomik sınıftan gelen öğrencilerin akademik olarak daha başarılı okullara gittiği sonucu pek çok araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir (bk. 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. ESKS durumundan bu denli etkilenen öğrencilerin başarılarına göre ayrıştırıldığı bir sistem öğrenciler arası başarı farklılıklarını artırmaktadır.

Bir okulun öğrenme açısından olumlu iklime sahip olması öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemekte (Waxman, vd., 2003) dirençlilikte koruyucu bir faktör olarak işlev görmektedir (Fındık, 2016). Ancak düşük başarılı okullardaki okul ortamı akademik dirençliliği olumsuz etkilemektedir ve bu durum, seçici okulların yan etkilerinden biri olarak eğitimsel eşitlik için bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993). Düşük başarılı okullarda görev yapan öğretmenlerde görülen ilgi, beklenti ve motivasyon düşüklüğü öğrencilerde de görülmekte ve bu karşılıklı etkileşim (Trouilloud vd., 2002) de olumsuzlukları artırarak dezavantajlılık durumunu derinleştirmektedir.

Ulusal ve uluslararası 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 devamın 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. Buna ilaveten öğretmenlerin ESKS bakımından avantajlı ailelerden gelen öğrencilerden beklentilerinin daha yüksek olduğu ve farklı tutum sergiledikleri, alt ESKS'den gelen öğrencilere karşı daha az ilgi ve teşvik gösterdikleri yönündeki araştırma sonuçları (bk. Alexander, vd, 1987; Rist, 1970) akademik 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'in (1990) çalışmasına göre başarısız ya da düşük başarılı öğrencilere karşı öğretmenler; kuralcı, cezalandırıcı bir tutum sergilerken başarılı öğrencilere karşı daha hoşgörülü, özgürlükçü, serbest, özgüven artırıcı bir tutum sergilemektedir.

Bu durum, Bölükbaş'ın (2018) çalışmasında ele alınan Ankara örneğinde 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 akademik başarılarını olumlu etkilemektedir (Brophy, 1986; Güllüpınar ve İnce, 2014). Ancak alt sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerle öğretmenler daha düşük kalitede iletişim kurmakta ve daha düşük nitelikli öğrenme fırsatı sunulmaktadır (Ferguson, vd, 2008).

Ayrıca düşük başarılı sınıflarda ders veren öğretmenler derslere daha az hazırlanmakta ve ders verme konusunda daha az istekli durumdadır (Bölükbaş, 2018). ERG tarafından hazırlanan akademik dirençlilik raporu bulguları da okul türlerine göre akademik dirençliliğin önemli derecede farklılaştığını ortaya koymaktadır. Rapora göre meslek liselerindeki öğrencilerin akademik dirençlilik gösterme ihtimali düşüktür ve akademik seçicilik uygulaması öğrencilerin dirençlilik göstermesini olumsuz etkilemektedir (ERG, 2013). Zira sınıf tekrarı ve devamsızlık oranlarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu Mesleki ve

Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liselerinin akademik başarı ve ESKS statü bakımlarından da düşük olması (MEB, 2016a) bu değerlendirmeleri desteklemektedir. 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). Bu durumda ESKS ve akademik başarı bakımından ayrılan okullarda dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarını azaltıcı ve akademik başarıyı artırıcı çalışmaların yürütülmesine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Seçicilik uygulamasının bir diğer yan etkisi de karşımıza arkadaş çevresi olarak çıkmaktadır. 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.

Özetle bu başlık altında “ortaöğretime yerleşen öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu ile okul türleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda okul türlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri incelenmiştir. Yapılan incelemede; okul türlerinin akademik başarı puanlarına göre ayrışmasının yanı sıra öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri bakımından da ayrıştığı, okul türlerinin kendi içerisinde ebeveyn eğitim seviyesi, ebeveyn meslekleri, ev varlık durumu, evde eğitim kaynaklarına sahip olma

durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, ebeveyn den ilgi ve eğitim desteği görme durumu, eğitim beklentisi ve genel olarak ekonomik, sosyal ve kültürel statü özellikleri bakımından homojen bir yapıda olduğu ve akademik başarı bakımından üstte olan okulların bu değişkenler açısından da avantajlı olduğu görülmüştür. Bu durum bizi sosyoekonomik özelliklerin öğrencinin akademik başarısına büyük oranda etki ettiği bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde ülke genelinde benimsenen akademik seçicilik uygulamasının öğrencileri sosyoekonomik özellikler bakımından da okul bazlı ayırtırdığı sonucuna ulaştırmaktadır. Bununla birlikte yukarıda detaylıca yer verilen alanyazındaki akademik olarak başarılı öğrencilerin olduğu okullardaki yönetici ve öğretmen tutumlarının farklılaştığı bulgusu ülke genelinde akademik seçiciliğin benimsenmesinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin dezavantaj durumunu daha da derinleştirme riski taşıdığını göstermektedir. Bu durum ise fırsat ve imkân eşitliği önünde bir engel niteliği taşımaktadır.

4.4. Genel Değerlendirme

Elinizdeki çalışmada, öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin TEOG puanları üzerinde somutlaştırılmış eğitim başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular yukarıda ayrıntılı olarak ele alınmış olup bu kısımda araştırma soruları çerçevesinde genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Sosyoekonomik statü kimilerine avantaj kimilerine dezavantaj oluşturan bir durumdur ve eğitim başarısının açıklanmasında önemli bir yordayıcıdır (Yavuz, vd., 2016). Bu nedenle öncelikle öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özellikleri araştırma verileri üzerinden bir değerlendirmeye tabi tutulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerin % 20,69'unun dezavantajlı olduğu görülmüştür. Bu oran, PISA 2015 uygulaması Türkiye sonuçları (% 64) ve OECD ortalaması (% 15) (MEB, 2016a) ile karşılaştırıldığında ekonomik, sosyal ve kültürel statü açısından öğrencilerin oldukça dezavantajlı konumda olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucumuzda ortaya çıkan dezavantajlı öğrenci oranı ve PISA 2015

Türkiye uygulaması dezavantajlı öğrenci oran arasındaki farklılık en temelde örneklem farklılığından kaynaklanmaktadır.

Dezavantajlı olma durumu araştırmaya katılan tüm öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini temsil eden veriler üzerinden hesaplanan ortalama değere olan uzaklığa göre belirlendiği için örneklem değişince ortalama değer de değişmekte ve bu durum oranlara yansımaktadır. Örneklem değişmesine bağlı olarak değişen ortalama değer bir standart eşiği temsil ettiği için PISA ülkelerinden katılımcıların olduğu bir örneklemde öğrencilerin % 64'ünün bu standart eşiğin altında kalması, bununla birlikte kendi içimizde oluşan bir standart eşikte ise daha az öğrencinin eşiğin altında kalması durumu, bizi dezavantajlı öğrenci oranımızın PISA'da görüldüğünden daha az olduğu yanılsamasına düşürmemelidir. Aksine iki oran arasındaki fark ulusal ve uluslararası ortalama standart farklılığının büyüklüğünü göstermektedir. Bununla birlikte Ankara ilinin ESKS indeksinin alt bileşenlerini de kapsayan yaşam koşulları indeksinde yer alan avantajlı konumu da düşünüldüğünde sosyoekonomik bakımından dezavantajlı öğrenci oranımızın çok daha fazla olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu dezavantajlılık durumu kendi standart eşiğimizin uluslararası standart eşiğinden düşük olduğu dolayısıyla da öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü bakımından diğer ülkeler karşısında daha dezavantajlı olduğu ve uluslararası rekabet edebilirliğinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim sistemi girdileri açısından mevcut dezavantajlılık durumu ise eğitimsel eşitliğin sağlanması için ek mekanizmalara duyulan ihtiyacın büyüklüğünü gösterir.

TÜİK (2015a), İllerde Yaşam Endeksi Araştırmasına göre, görece ülkenin diğer illerine göre avantajlı olan Ankara örneğinde dezavantajlı öğrenci oranının bu denli fazla olması ve dezavantajlıların akademik başarıya olan olumsuz etkisine dair farklı çalışma bulguları bizi çalışmanın ikinci sorusu olan ekonomik, sosyal ve kültürel statünün öğrencilerin ortaöğretime yerleşme aracı olarak kullanılan TEOG puanlarına olan etkilerini analize yönlendirmiştir. Bulgulara göre öncelikle araştırmaya katılan öğrenciler, TEOG puanlarına göre bir sıralamaya tabi tutulmuş ve çeyrek dilimlere ayrılarak başarı tanımlamasına gidilmiştir. Buna göre en üst % 25'lik dilimdeki öğrencilerle en alt % 25'lik dilimdeki öğrenciler arasında 250 puanlık bir fark olduğu görülmüştür. Bu da toplamda 500 puan üzerinden

değerlendirilen bir başarı izleme ve değerlendirme sisteminde gerekli öğrenmelerin neredeyse yarısının öğrencilerin % 25'i tarafından kazanılamadığı anlamına gelmektedir. PISA uygulaması, öğrencilerin beceri testlerinden elde ettikleri puanlara göre belirli yeterlilik seviyeleri belirlemiştir. 2015 yılı Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin ağırlıklı alan olan fen alanında % 1,1'nin 1.düzye ve altı, % 43,3'ünün 1. düzey, % 31,3'ünün 2. düzey, % 19,1'inin 3. düzey, % 4,8'inin 4. düzey, % 0,3'ünün 5. düzeyde olduğu ve 6. düzeyde hiç öğrencimizin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Dünya Bankasının İnsan Sermayesi Projesi araştırmasına göre Türkiye'de beklenen eğitim yılı 12,1 yıl olmasına rağmen PISA ve TIMSS puanları üzerinden uyumlulaştırılmış puan karşılığında 8,9 yıllık bir gerçek eğitim seviyesi hesaplaması yapılmıştır (Dünya Bankası, 2018). Bu durum Türkiye eğitim sisteminde nitelik farkı ve öğrenciler arası yaklaşık üç yıllık bir eğitim farkı olduğu sonucunu vermektedir. Bu üç araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin hem uluslararası düzeyde hem de yerel düzeyde öğrenciler arası başarı farkının büyüklüğünden kaynaklı olarak rekabet edebilirliğimizin zayıflığını gözler önüne sermektedir.

PISA, geliştirmiş olduğu ESKS indeksi ve beceri testleri sonuçları arasında yaptığı analizlerle öğrencilerin eğitim başarılarının sosyoekonomik statülerinden ne kadar etkilendiği üzerine çıkarımlarda bulunmakta ve eğitim sistemlerinin eşitlikçi yapısını değerlendirmektedir. Bu kapsamda PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin beceri testlerinden almış olduğu puan farklılıklarının % 9 oranında öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumlarındaki farklılıkla açıklandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri arasındaki farkın etkisi sıfırlandığında öğrencilerin skorlarında yaklaşık 30 puanlık bir artış olacağı tahmin edilmektedir (MEB, 2016a). PISA 2015 araştırmasının ortaya koyduğu ESKS indeksi ve akademik başarı arasındaki ilişki durumu araştırma verileri üzerinden incelendiğinde öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin TEOG puanlarını % 38 oranında açıkladığı görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik statülerinde meydana gelecek olan bir birimlik artışın, öğrencilerin TEOG puanlarında 60,562 puanlık bir artış sağlayacağı tahminine ulaşılmıştır. Bu durum bize öğrencilerin ekonomik, sosyal

ve kültürel statü özelliklerinden PISA’da görüldüğünden çok daha fazla etkilendiği sonucunu vermektedir. Buradaki en önemli bulgulardan biri; Türkiye’nin PISA 2015 araştırmasında ESKS özelliklerinin öğrencilerin başarı puanlarına etki oranının % 9 çıkarak OECD ortalamasından (% 13) düşük olduğu için daha eşitlikçi bir izlenim vermesidir. Bu durum PISA’nın diğer döngülerinde de kendini göstermektedir. PISA 2012 araştırmasında ESKS özelliklerinin öğrencilerin başarı puanlarına etki oranının OECD ortalamasında % 14,9, Türkiye’de ise % 14,5 olarak hesaplanmıştır (OECD, 2013b). Aradaki fark az olsa da 2012 döngüsünde de Türkiye’nin daha eşitlikçi görüldüğü yorumunu yapmak mümkündür (Polat, 2014). Ayrıca PISA 2009 araştırma sonuçlarına da bakarak bir süreç değerlendirmesi yaptığımızda Türkiye’nin 2009’daki % 19’luk etki oranını her döngüde aşağı çektiği söylenebilir. Bununla birlikte, bu sonuçlara ve elinizdeki çalışmanın bulgularına toplu olarak bakıldığında, PISA sonuçları genel olarak Türkiye’nin OECD ortalamasına göre kötü bir durumda olduğuna işaret etmemektedir. Ancak, TEOG sonuçları ortaöğretime yerleştirmeye esas kullanıldığı için TEOG sonuçları öğrencinin hayatında kritik bir yere sahiptir. Bu nedenle TEOG sonuçlarıyla yapılan analizin PISA’ya göre daha olumsuz bir tablo ortaya koyması üzerinde durulması gereken bir husustur. Buradan hareketle PISA sonuçlarının Türkiye’deki mevcut eşitsizlikleri yeterince yansıtmadığı söylenebilir.

ESKS bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin akademik başarı performansını daha görünür hale getirmek için farklı analizlere başvurulmuş ve öncelikle öğrencilerin ESKS çeyreklerine göre TEOG başarı gruplarında yer alma durumlarına bakılmıştır. Buna göre; alt çeyrekte yer alan öğrencilerin % 71,43’ünü TEOG puanları bakımından alt düzeydeki başarı grubunda yer alan öğrenciler oluşturmaktadır. ESKS bakımından üst çeyrekte yer alan öğrencilerin ise % 73,22’sini TEOG puanları bakımından üst düzeydeki başarı grubunda yer alan öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı konumdaki alt çeyrek öğrencilerinin sadece % 3,17’sinin TEOG başarı gruplarından üst çeyrekte yer aldığı görülmüştür. Hâl böyle iken araştırmaya katılan öğrencilerin ESKS indeksinden aldıkları değer ile TEOG puanları arasında istatistiksel açıdan manidar bir ilişki olup olmadığına bakılmış, TEOG puanları ve öğrencilerin sosyoekonomik statüleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark

olduğu, ESKS indeksinin öğrencilerin TEOG puanını büyük oranda etkilediği görölmüşür.

Hem PISA 2015 araştırması hem de araştırma verileri üzerinden incelendiğinde alt ekonomik, sosyal ve kültürel statüden gelen öğrencilerin puanları ile üst ekonomik, sosyal ve kültürel statüden gelen öğrenciler arasında ciddi anlamda puan farkı olduğu görölmüşür. Bu TEOG ölçeğinde 168 puan olarak tespit edilmişken PISA 2015 üç alanın ortalamasına göre incelendiğinde 60 puan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum dahi ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumunun eğitim başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Dünya Bankasının İnsan Sermayesi Projesi kapsamında yaptığı analizlere göre PISA Fen alanı Türkiye skorlarında en alt ESKS grubu ile en üst ESKS grubu puanları arasındaki 2003 yılından bu yana kapanma eğiliminde olsa da hala yeterli seviyede değildir (Dünya Bankası, 2018). Türkiye’deki eğitim sistemi için asıl istenen durum, ESKS özelliklerinin akademik başarı üzerinde daha daha az etkili olduğu anlamına geleceği için alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin ortalama TEOG puanları arasındaki farkın mümkün olduğu az olması ve eğitim niteliğinin artırılarak üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci sayısının artırılmasıdır.

Araştırmamızın ortaya koyduğu ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsünün öğrencinin eğitim başarısını güçlü bir şekilde etkilemekte olduğu sonucu, başta PISA 2009, 2012, 2015 araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarımız ve alanyazındaki çalışmalardan görülebileceği üzere öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörler arasında öğrencinin ailesinin sosyoekonomik statü özellikleri önemli bir yere sahiptir. Ancak okullar, aileden gelen bu eşitsizlikleri telafi etme görev ve sorumluluğuna sahiptir. Bu sorumluluk sadece okulların değil topyekûn bir eğitim sisteminin sorumluluğudur. Bunun için de sosyoekonomik statü bileşenlerinin iyileştirilmesi, dezavantajlardan en az düzeyde etkilenen bir eğitim başarısının oluşturulması yönünde sosyal politikalara ve eğitim politikalarına ihtiyaç duyulduğu aşikârdır.

Araştırma sürecinde “aile” faktörü; ebeveyn eğitim düzeyi, ebeveyn mesleki statüsü, ev varlığı ve refahı sunma durumu, rol model olarak eğitim beklentisi oluşturma durumu, çocuklarının eğitime olan ilgi ve destekleri ile

çocuklarının “iyi oluş” durumuna yönelik ayrı bir politika alanı olarak karşımıza çıkmıştır. Bu nedenle tüm bu değişkenler ile eğitim başarısının göstergesi olarak kabul ettiğimiz TEOG puanları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Buna göre; aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksinin alt bileşenlerinden biri olan ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin TEOG puanlarına olan etkisi incelendiğinde; ebeveyn eğitim seviyesinin öğrencilerin TEOG puanlarını % 27 oranında açıkladığı, öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyesinde meydana gelecek olan bir birimlik artışın, öğrencilerin TEOG puanlarında 13,854 puanlık bir artış sağlayacağı görülmüş, öğrencilerin TEOG puanlarının ebeveyn eğitim seviyesine yüksek oranda bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma verilerine bakıldığında ebeveyn eğitim seviyesi yükseköğretim olan öğrenciler ile ebeveyn eğitim seviyesi lise altı olan öğrencilerin TEOG puanları arasında 136,60 puanlık bir fark görülmüştür. Böyle büyük bir puan farkı ebeveyn eğitim seviyesinin etkisinin de büyüklüğünü gözler önüne sermektedir. Ayrıca yapılan incelemede, en başarılı öğrencilerin ebeveynlerinin de eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte TEOG başarı sıralamasının en altında yer alan öğrencilerin % 93,8’inin ebeveynlerinin eğitim seviyesinin lise ve altı düzeyde olması oldukça dikkat çekicidir.

Ebeveyn eğitim seviyesi; ailelerin, çocuklarının aldıkları eğitimin öneminin farkında olmaları, eğitim süreçlerine ilgi ve alaka göstermeleri gibi değişkenleri etkilediği için oldukça önemli bir faktördür ve rol model olma özelliği taşıması dolayısı ile de doğrudan çocuk üzerinden etkilidir. Bununla birlikte 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, 1989). Öğrencilerin eğitim başarısında bu denli etkili olan ebeveyn eğitim seviyesi faktörünün aynı zamanda öğrencinin eğitim seviyesinde de önemli bir yordayıcı olması eğitimsel eşitlik ve kuşaklararası hareketlilikte istenmeyen bir durumdur (OECD, 2017b). Bu durum kendi araştırmamız üzerinden de değerlendirilmiş ve en yüksek ebeveyn eğitim seviyesi ile öğrencilerin kendilerine

sorulan tamamlamayı hedefledikleri eğitim kademesi arasındaki ilişkiye bakılmış ve regresyon analizi sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu ilişki durumu yükseköğretimi tamamlama beklentisi olan öğrenciler özelinde incelendiğinde bu öğrencilerin % 70,1'inin ebeveyninin de yükseköğretim mezunu olduğu, yükseköğretim hedefi olmayan öğrencilerin % 89,8'inin ise ebeveyninin lise ve altı eğitim düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç da Aslankurt'un (2013) gençlerin % 66'sının ebeveyn eğitim seviyesi ile aynı eğitim düzeyine sahip olduğu sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statü, ev varlık durumu, ebeveyn ilgi ve eğitim desteği, okul öncesi eğitim alma durumlarından bağımsız olarak öğrencilerin eğitim beklentileri ile TEOG puanları arasındaki ilişki incelendiğinde eğitim beklentisinin TEOG puanlarını % 1,3 oranında açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlar PISA 2015 uygulamasının üniversite ya da yüksek lisans/doktora bitirmek isteyen öğrencilerin her üç alanda da diğer öğrencilere göre daha yüksek skorlar elde ettikleri sonucunu desteklemektedir. Bu da hayat boyu öğrenme yaklaşımlarıyla ebeveyn eğitiminin yeni nesillere yapılan eğitim yatırımlarında sağladığı olumlu katkı ile önemli bir politika alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin gelir düzeyinin yüksek oluşu, zengin bir sosyal çevre, kültürel faaliyetlere katılım imkanına sahip oluşu öğrencinin akademik başarısı için fırsat niteliği taşımaktadır. Bu nedenle ebeveyn eğitim seviyesinin yükseltilmesi pek çok alanda doğrudan ve dolaylı olarak olumlu sonuçlar doğuracak ayrı bir politika alanı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda ebeveyn eğitim seviyesinin yükseltilmesine yönelik yetişkin eğitim programlarının yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha fazla yardımcı olabilmeleri amacıyla bilgi, hak ve imkânlara erişime yönelik farkındalık düzeylerini artırıcı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ebeveyn eğitim seviyesinin yüksek olması aynı zamanda ebeveynlerin statü değeri daha yüksek bir meslek grubunda olmaları ve daha fazla kazanç elde etmeleri demektir. Bu nedenle ebeveyn eğitim seviyesinin etkisinden arındırılmış bir şekilde ebeveyn mesleki statüsünün öğrencinin TEOG puanına yaptığı etki analiz edilmiştir. Buna göre ebeveyn mesleki statüsünün öğrencilerin TEOG puanlarını % 9,2 oranında açıkladığı görülmüştür. Ebeveyn mesleki statüsü,

öğrencinin akademik başarısına ekonomik kaynak sağlama yönüyle de yansımaktadır. Nitekim, PISA'nın araştırma alanlarında ekonomik kaynaklar da yer almaktadır. Bu alanda ülkelerin milli gelirleri ve eğitime ayırdıkları pay değerlendirilse de karşılaştırılabilir olan ve doğrudan öğrencinin hayatına yansıyan ev varlık durumu indeksin bir parçası olarak ayrıca ele alınmaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn eğitim seviyesi ve mesleki statü değerinden ayrıştırılmış olarak ev varlık durumunun öğrencinin TEOG puanını açıklama oranı analiz edilmiş ve ev varlık durumunun TEOG puanını % 6,3 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ev varlık durumunda örneğin 700 kitap artışın öğrencinin TEOG puanında 51,351 puan artışı sağlayacağı istatistiksel olarak tahmin edilmektedir. Ancak araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin % 39,6'sı ev varlık durumu bakımından yoksunluk içerisinde. Bu durum eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bakımından olumsuz bir tablodur. Bu olumsuz tablo TEOG puanları bakımından en başarılı grubun % 92,5'inin evde eğitim kaynaklarına sahip olma bakımından yeterliyen başarı bakımından en alttaki grubun yaklaşık yarısının (% 44,3) evde eğitim kaynakları bakımından yetersiz olduğu bulgusunda kendini daha somut göstermektedir.

Evdeki varlık durumu ve evdeki eğitim kaynakları ebeveynlerin hem eğitim seviyesinin hem de ekonomik ve kültürel sermayelerinin bir göstergesidir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde bulgularımızın; ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin okul başarısı bakımından düşük performans gösterdiklerini ortaya koyan diğer araştırma sonuçlarını desteklediğini söyleyebiliriz (bk. Özbaş ve Avcı, 2013; Bölükbaş, 2018). Bu durumda yoksul ailelerden gelen çocuklar başarısızlık riski altında iken avantajlı ailelerden gelen çocuklar okulda daha başarılı olmaktadır. Nitekim aile gelirinde yaşanan artış, öğrencinin akademik başarısını ve okulda kalma süresini olumlu etkilemekte (Hill ve Duncan, 1987) ve hatta ortaöğretime geçiş olasılığını artırmaktadır (Güner ve Uysal, 2014). Bu bakımdan Türkiye'deki ekonomik eşitsizliğin, eğitimsel eşitsizliğe dönüşme olasılığını görmek adına gini katsayısına bakılmıştır. 2017 yılı gini katsayısının 0,405 olduğu (TÜİK, 2018) ve bunun gelir bakımından en üst yüzde yirmilik grup ile en alt yüzde yirmilik grup arasındaki gelir farkının yüksek olduğu anlamına geldiği görülmüştür.

Bu durum yukarıda ortaya konan eğitim başarısının sosyoekonomik durumdan yüksek oranda etkilendiği sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde, gelir grupları arasındaki eşitsizliğin eğitimsel eşitsizliğe dönüşme riski oldukça büyüktür. Bu nedenle gelir eşitsizliğinin eğitimsel eşitsizliğe dönüşmemesi adına adaletli gelir dağılımı yönündeki ekonomi politikalarının yanı sıra evdeki eğitim kaynaklarında iyileşmeyi sağlayacak sosyal politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla evdeki eğitim kaynakları üzerinde etkili olan faktörler araştırılmış; aile geliri ve ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça eğitim kaynaklarına ulaşım oranının da arttığı görülmüştür. Eğitim kaynaklarına erişim de akademik başarıyı etkilediği için aileler arası eğitim ve gelir farkı oranında başarı farklılıkları oluşmaktadır. Bu nedenle özellikle evdeki öğrenme kaynaklarının eksikliğine ilişkin devlet eliyle eğitim kaynakları bakımından güçlendirici çalışmalara ve toplumun eğitim seviyesini yükseltmek amacıyla yetişkin eğitimi politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim ülkemizdeki vatandaşların % 47'si hükümetin harcama önceliğinin eğitim olması gerektiğini düşünmektedir (Dünya Bankası, 2014). Zira hane halkının eğitim harcamaları, öğrencinin refahına doğrudan etki eden bir değişkendir (European Commission, 2005). Ancak eğitim harcamalarındaki özel kuruluşlar ve haneler tarafından karşılanan paya baktığımızda OECD ülkelerinde sadece % 9 olan bu oran Türkiye’de % 19’dur. Eğitim başarısında hane gelirinden bu kadar etkilenen bir ülkede bu yapı eğitimde eşitsizlikleri güçlendirici niteliktedir (TEDMEM, 2018). Üstelik hane halkı gelirin büyük oranda bağlı olan eğitim harcamaları, hane halkının içerisinde yer aldığı gelir grubuna göre de değişiklik göstermektedir. En zengin % 20’lik kesim daha fazla pay ayırabilirken en yoksul % 20’lik kesimin daha az oranda pay ayırabildiği gerçeği (ERG, 2009b) Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama miktarının düşüklüğü ile birlikte değerlendirildiğinde eşitsizlikleri daha da artırıcı bir finansal yapının olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitime ayrılan pay ve öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları gibi maddi eğitim kaynaklarının sağlanması konusunda yapılacak çalışmaların yanı sıra ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye düzeylerini yükseltici, “aile refahını” temel alıcı, özellikle yoksul ailelere eğitim desteği sağlamasına yönelik sosyal politikalara ihtiyaç duyulmaktadır.

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, 2018b). PISA araştırması akademik dirençlilik oranı hesaplaması yapmakta ve akademik dirençlilik oranı ile ülkelere yönelik eğitimsel eşitsizlik değerlendirmesi yapmaktadır. Buna göre 2006 yılından 2012 yılına kadar akademik dirençliliğe sahip öğrenci oranında yaşanan azalmayla birlikte eğitimsel eşitlik adına olumlu bir tablo çizmiştir. Ancak 2015 yılında akademik dirençlilik gösteren öğrenci oranında bir düşüş yaşanarak son üç döngüde yaşanan olumlu tabloyu bozmuştur. Akademik dirençlilik özelliği gösteren öğrenci oranı araştırma verileri üzerinden incelendiğinde % 15,3 olarak hesaplanmıştır. Bu oran PISA 2015 araştırmasında ise Türkiye için % 7,2, OECD ortalaması için %25,2 olarak bulunmuştur. Ancak bu iki araştırmada ortaya çıkan akademik dirençlilik oranları Türkiye'nin eşitlik karnesi için yetersiz bir sonuçtur. Hem ESKS durumunun öğrenci başarısını % 38 gibi büyük bir oranda etkilemesi hem de ESKS bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin sadece % 15,3 oranında bu dezavantajlarla baş ederek akademik başarı gösterebilmiş olması düşük gelirli ailelerin dahi çocuklarının eğitim hayatını önemseydiği ve desteklediği düşünüldüğünde Türkiye için oldukça yetersiz bir tablodur.

Sosyoekonomik dezavantajlara sahip olan öğrencilerin akademik dirençlilik özelliği gösterme durumuna etki eden değişkenler incelendiğinde; ebeveyn ilgi ve eğitim desteğinin oldukça önemli olduğu görülmüştür. Bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden yetersiz düzeyde ebeveyn ilgi ve desteği gören öğrenciler arasında akademik dirençlilik özelliği geliştiren hiç bir öğrenci bulunmamaktadır. Bununla birlikte aylık gelir bakımından en alt düzeyde olan öğrencilerin de ailesinin eğitime karşı ilgi ve desteğinin yüksek olması; ailelerin asıl ihtiyacı olan şeyin eğitime verdikleri önemin artması değil, çocuklarının eğitimine yardımcı olma konusundaki bilgi ve farkındalıklarının artışı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Buradan yola çıkarak ekonomik sermayeden bağımsız olarak ailelerin kültürel ve sosyal sermayelerinin de güçlendirilmesine yönelik

devlet politikalarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bölükbaş'ın (2018) çalışmasına göre de akademik dirençliliğe sahip olan öğrencilerin diğerlerinden farkı bu çocukların ailelerin yoksulluklarına rağmen çocuklarının eğitime yönelik bilgi ve farkındalık düzeyinin diğerlerine göre daha fazla olmasıdır. Bu sonuçlar ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyoekonomik dezavantajlardan en fazla etkilendiği dönem olması dolayısı ile eşitsizliklerin eğitim başarısında da dezavantaja dönüşmemesi adına yürütülecek çalışmalar okul öncesi dönemde yoğunlaşmalıdır. Zira Dünya Bankasının (2018) İnsan Sermayesi İndeksinde 157 ülke arasında Türkiye'nin 53. sırada olmasında indeksin eğitim alt bilşenindeki beklenen eğitim yılının düşük olmasının nedeni olarak hesaplamada okul öncesi eğitimin dâhil edilmesi ve Türkiye'deki okul öncesi eğitime erişim oranının düşük olması gösterilmektedir. Bu nedenle öncelikle tüm çocukların okul öncesi eğitime erişiminin artırılması hatta zorunlu eğitim kapsamına alınması tartışılmakta, bu doğrultuda çalışmalar yürütülmektedir. Çünkü alanyazında okul öncesi eğitimi almanın akademik başarıyı artırdığına yönelik bir kanaat hâkimdir. Kalkınma planlarında ve MEB stratejik planlarında da bu doğrultuda hedefler bulunmaktadır. Hem PISA 2015 sonuçları hem TIMSS 2015 sonuçları hem de araştırma sonuçlarımıza göre okul öncesi eğitim alan öğrenciler, almayan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Okul öncesi eğitim alma durumunun öğrenciler arasında puan farkı oluşturması ve tüm öğrencilerin okul öncesi eğitime ESKS durumlarından bağımsız olarak erişim imkânı olmaması eğitim süreci içerisinde eşitsizlikleri derinleştirmektedir (ERG, 2009b).

Bu durumda okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde yaygınlaştırılması insan sermayesi indeksinde belirlenen 3 yıllık eğitim açığının azalmasına katkı sağlayacaktır. Ancak araştırma sonuçlarımız bu konuda önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarımıza göre ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statüsü ve ev varlık durumundan oldukça büyük oranda etkilenen okul öncesi eğitimi alma durumu, öğrencilerin TEOG puanlarını sadece % 2,1 oranında açıklamaktadır. Tek başına etki oranı düşük olan okul öncesi eğitim alma durumu ESKS etkisi ile birlikte değerlendirildiğinde % 17'lik bir açıklayıcılık oranına

sahiptir ve öğrencilerin TEOG performansında 32,998 puanlık bir etki oluşturmaktadır. Genelde alanyazın araştırmaları okul öncesi eğitimin etkisini sosyoekonomik özelliklerin etkisinden arındırmaksızın hesapladığı için aslında olduğundan çok daha fazla etkili olduğu sonucunu vermektedir. Bu da göstermektedir ki okul öncesi eğitimi alma durumu tek başına değerlendirilen bir değişken olmamalıdır. Okul öncesi eğitimi alma durumuna etki eden diğer faktörler aynı zamanda akademik başarıya da etki ettiği için açıklayıcılık oranını yükseltmektedir. Yapılan analizlerde ve değerlendirmelerde bu durum göz ardı edilmemelidir.

Bununla birlikte okul öncesi eğitim, erken çocukluk döneminde yürütülen sözel ve sayısal becerileri geliştirici etkinlikler ve ortamları bulamayan öğrenciler için bu ortamları sunarak telafi edici bir işlev görmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim alma durumu öğrencilerin akademik dirençlilik özelliği geliştirmesinde oldukça önemli bir etkindir ve okul öncesi dönemde yapılan eğitsel etkinlikler bu açıdan büyük bir önem taşımaktadır. Araştırma bulgularımıza göre de akademik dirençlilik özelliği geliştiren öğrencilerin % 70'i okul öncesi eğitimi almıştır. Yeni şeyler öğrenme ya da alma yeteneğinin kazandırıldığı okul öncesi eğitim, öğrencinin aileden alamadığı kültürel sermayeyi elde etmesi için temel becerilerin kazandırılabilceği bir yer olarak görülmektedir. Bu açıdan okul öncesi eğitimi; öğrencilerin eğitim sisteminde öğrenmeye olan hazır bulunuşluklarını sağlamada önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk döneminde yapılan eğitsel etkinlikler sadece okul öncesi eğitim kurumlarında değil, evde yapıldığında da benzer etkiyi oluşturduğu için burada ailenin eğitime olan ilgi ve desteği oldukça belirleyici olmaktadır.

Ancak toplumdaki tüm aileler ne okul öncesi eğitime çocuğunu gönderebilmekte ne de evde eğitsel etkinliklerin yapılacağı öğretici ortamlar sunabilmektedir. Hatta çoğu zaman okul öncesi eğitim yoksul aileler için bir lüks niteliğindedir (ERG, 2017c). Zira okul öncesi eğitimi alma durumu ailenin sosyoekonomik durumundan % 16 oranında etkilenmektedir. ESKS durumuna göre en yüksek % 20'lik dilimden gelen çocukların okul öncesi eğitim alma durumu en düşük % 40'lık gelir diliminden gelen çocuklarınkinden % 51,1 daha fazladır. Araştırma sonuçlarımız ve diğer araştırma sonuçları dikkate alındığında, mevcut

okul öncesi eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri artırdığı, bu nedenle öğrencilerin içerisinde bulunduğu sosyoekonomik dezavantajlılık durumuna ilişkin koruyucu bir faktör olarak okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerekliliği Milli Eğitim Bakanlığının önünde önemli bir politika alanı olarak durmaktadır.

Araştırma bulguları kapsamında ulaşılan öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin öğrencilerin ortaöğretime geçiş puanları üzerinde oldukça etkili olduğu sonucu bizi ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasını tartışmaya açmaya ve “yeniden üretim” teorisi çerçevesinde araştırma sorularından üçüncüsü olan ekonomik, sosyal ve kültürel statünün okul türlerine göre incelenmesine yönlendirmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin akademik başarılarına göre okullara yerleştirildiği bir ortaöğretim sisteminde öncelikle okul türlerinin akademik başarı profili belirlenmiştir. TEOG ortalama puanlara bakıldığında okul türleri arasında en başarılı okul türünün Fen Lisesi, en düşük başarı puanına sahip olan okul türünün ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olduğu görülmüştür. TEOG puanları açısından en üst ve en alt sırada yer alan okul türleri, PISA 2015 uygulaması sonuçlarında da aynı şekildedir. Dahası başarı sıralamasında en üstte yer alan Fen Lisesine devam eden öğrencilerin üst sosyoekonomik düzeye sahipken başarı sıralamasında en altta yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin yarısından fazlası alt sosyoekonomik düzeyden gelmektedir. Okul türlerinin akademik başarı durumu ve devam eden öğrencilerin ESKS statüleri birlikte değerlendirildiğinde okul türleri arasında başarı ve sosyoekonomik statü farkının benzer bir eğilim gösterdiği görülmüştür. Yani akademik açıdan düşük başarı performansı olan okullara sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler gitmektedir.

Okul türlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri daha detaylı incelendiğinde, ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça öğrencinin akademik olarak daha üstte yer alan bir okul türüne gitme olasılığının da % 54 oranında arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencinin akademik açıdan daha üstte olan bir okula gitme olasılığı da artmaktadır. Bu durum akademik açıdan en başarılı olarak kabul edilen Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin % 92,2’si lise ve üstü öğrenim düzeyine sahipken akademik başarı sıralamasında

en altta olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin % 54,1'inin lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip olma durumuyla daha da netleşmektedir. Okul türleri ve ebeveyn eğitim seviyesi arasındaki bu güçlü ilişki durumunun ebeveyn mesleki statülerinde de var olma durumu araştırılmış, öğrencilerin devam ettikleri okul türlerinin ebeveynlerinin mesleki statülerine % 47 oranında bağlı olduğu görülmüştür. Yani daha üst mesleki statü değerine sahip bir işte çalışan ebeveynin çocuklarının akademik olarak daha üst sıralarda yer alan okul türüne gittiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, 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 olduğu sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksinin alt bileşenlerinden biri olan ev varlık durumu, akademik başarıda önemli bir etken olarak kabul edilmekte ve PISA, TIMSS gibi araştırmalarda ayrıca ele alınmaktadır. Bu nedenle ailenin evdeki varlık durumu ve öğrencilerin devam ettiği okul türleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve akademik başarı bakımından daha üstte olan okul türüne devam eden öğrencilerin evde sahip olunan varlık durumu bakımından da daha avantajlı olduğu; Fen Lisesi öğrencilerinin % 76,5'inin iyi ve çok iyi düzeyde varlık durumuna sahipken Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin % 84,3'ünün az ve çok az düzeyde ev varlık durumuna sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik başarı bakımından daha üstte yer alan okul türüne devam eden öğrenciler, evde sahip olunan eğitim kaynakları bakımından da avantajlı konumdadır.

Öğrencilerin kendilerine yönelik eğitim beklenti ve hedefleri, araştırma verileri üzerinden incelendiğinde akademik açıdan en başarılı okul türlerine devam eden öğrencilerin tamamının yükseköğretim düzeyinde eğitim alma beklentisine sahipken akademik açıdan düşük başarılı öğrencilerin devam ettiği okul türlerindeki öğrencilerin yaklaşık yarısının üniversite beklentisi bulunmadığı görülmüştür. Düşük başarılı okullarda görev yapan öğretmenlerde görülen ilgi, beklenti ve motivasyon düşüklüğünün öğrencilerde de görülmekte ve bu karşılıklı etkileşim, olumsuzlukları artırarak dezavantajlılık durumunu derinleştirmektedir. Bu durum, düşük başarılı okullarda yeterli rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin, motivasyon

ve eğitim desteğinin olmadığı bir göstergesidir. Nitekim, okulun öğrenme açısından olumlu iklime sahip olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğimde (Waxman, vd., 2003) ve öğrencinin dezavantajlarına rağmen dirençlilik özelliği geliştirmesinde önemli bir işlev görmektedir (Fındık, 2016). Ancak düşük başarılı okullardaki okul ortamı akademik dirençliliği olumsuz etkilemekte, bu durum seçici okulların yan etkilerinden biri olarak eğitimsel eşitsizliği artırıcı bir etki oluşturmaktadır.

Akademik başarılarına göre ayrılan bu okul türlerine devam eden öğrencilerin aynı zamanda sosyoekonomik özellikler bakımından da ayrıştığı bulgusu bu araştırmanın en önemli bulgularından biridir. Okul türleri arasında görülen sosyoekonomik statü farkı; TIMSS 2015 raporunda ortaya konan, bir okulun yarısından fazlasının dezavantajlı öğrenciler olması durumunda o okuldaki öğrencilerin başarısının daha düşük olma eğiliminde olduğu sonucuyla birlikte değerlendirildiğinde okul türleri arasındaki sosyoekonomik statü farklarını oldukça çarpıcı bir risk unsuru olarak karşımıza çıkarmaktadır. Nitekim ABİDE-8 araştırması da bir okuldaki dezavantajlı öğrenci oranının yüksek oluşunun okulun akademik başarısıyla ters orantılı olduğu sonucunu vermiştir. Şöyle ki 8. sınıf düzeyinde ESKS bakımından avantajlı ailelerden gelen öğrencilerden oluşan bir okulun matematik puanı ile dezavantajlı öğrencilerin ağırlıklı olduğu bir okulun matematik puanı arasında 56 puan farkı bulunmaktadır.

Bu durum ortaöğretim kademesindeki okul türleri ve TEOG değişkenleri üzerinden incelendiğinde yarısından fazlasını avantajlı öğrencilerin oluşturduğu Fen Lisesi öğrencilerinin puanları ile yarısından fazlasını dezavantajlı öğrencilerin oluşturduğu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasındaki puan farkının 212 olduğu görülmüştür. Yani okul türleri arasında görülen sosyoekonomik statü ve başarı farklılıkları akademik seçiciliğin benimsendiği bir eğitim sisteminde öğrenciler için ikincil bir dezavantaja dönüşmektedir. Temelinde öğrencilerin başarı ve yetenek düzeylerine göre eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması yatsa da seçicilik uygulamasının bu denli yaygın olması eğitimsel eşitsizlikleri artırma niteliği taşımaktadır. Zira öğrencinin sosyoekonomik özellikleri kadar okulun sosyoekonomik statüsü ve akademik başarı profili de öğrencinin akademik başarısına etki etmektedir. Bu bakımdan PISA, TIMSS gibi araştırmalar,

analizlerinde okul türü faktörünü de değerlendirmektedirler. Yukarıda ortaya konan okullar arasındaki başarı farklılıkları öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını değil ayın zamanda sistemin de başarı ve başarısızlığını, eğitim sisteminin amaçlarını yahut ülke içerisindeki sosyoekonomik sorunları da göstermektedir.

Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin ESKS indeksinden aldıkları değer ile okul türleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel statü sınıfı ile devam ettiği okul türü arasında pozitif yönlü yüksek derecede güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyoekonomik dezavantajlılığa sahip olan öğrencilerin akademik olarak düşük başarı performansı olan okullara gitmesi beraberinde sadece eğitimsel eşitsizliği değil Bourdieu'nun ileri sürdüğü gibi bir yeniden üretim sorunsalını karşımıza çıkarmaktadır. Zira tamamlanan eğitim seviyesi bireyin sosyoekonomik statüsünü büyük oranda etkilemektedir. Sosyoekonomik statü de eğitim başarısını büyük oranda etkileyerek bir kısır döngü oluşturmaktadır.

Ortaöğretim sisteminin tüm öğrencileri okul türlerine göre ayrıştırdığı ve başarı puanlarına göre yerleştirdiği seçicilik uygulaması toplumsal dışlayıcılığı da beraberinde getirme tehlikesi taşımaktadır. Zira öğrenci düzeyinde başarı homojenleşmesi söz konusu olurken veli düzeyinde de sosyoekonomik statü homojenleşmesi yaşanmaktadır. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu okul türleri arasında görülen sosyoekonomik statü ve başarı farklılıkları, tüm okullar için akademik seçiciliğin benimsendiği bir eğitim sisteminde hem öğrencinin kendi sosyoekonomik statü özelliklerinden gelen bir dezavantajlılığa hem de sistemin öğrencileri ayrıştırmasından kaynaklanan gizli bir dezavantajlılığa dönüşmektedir. Nitekim bazı araştırma bulgularına göre; yüksek başarılı okullarda derslerin verimli ve kesintisiz geçtiği, düşük başarılı okullarda ise derslerin verimsiz ve disiplin olaylarıyla geçmesi, öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması, öğretmenlerin müfredatı zorunlu olarak hafifletmesi, disiplin ve okula devamin öncelenerek akademik başarıyı artırıcı etkinliklere daha az yer verilmesi ve eğitim kalitesinin lise türlerine göre farklılaşması söz konusudur (Alkan vd., 2008; Çınar, 2016).

Bu durum verilen eğitimin niteliğinin okulun başarı durumuna göre farklılaştığı anlamına gelmektedir. Eğitim başarısının öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine bağlı olduğu bir yapıda ortaöğretime yerleştirme sisteminin öğrencileri başarılarına göre ayrıştırması durumu dezavantajlı öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu düşük başarılı okullar için eşitsizliğin derinleşmesi problemini ortaya çıkarmaktadır. Mevcut ortaöğretime yerleştirme sisteminin 2017-2018 eğitim öğretim yılında değiştirilerek tüm öğrencilerin hiyerarşik bir düzende sınav puanına göre bir okula yerleşmesi sisteminden vazgeçilmesi bu anlamda önemli bir gelişmedir. Bu yeni düzenleme ile akademik açıdan farklı nitelikteki öğrencilerin bir arada eğitim görmesi ile iyi olanın diğerlerini olumlu etkileme ihtimali artmış, bununla birlikte çok başarılı öğrencilerin bir arada, ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim almasına imkân tanıyan az sayıda öğrencinin sınavla belirli okullara yerleştiği bir sistem anlayışı benimsenmiştir.

Artısıyla, eksisiyle yeni sistemin değerlendirilmesi bir başka çalışmaya konu olacak niteliktedir. Ancak bu çalışmanın konusu 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 reform niteliği taşımamaktadır. Bununla birlikte 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 (Slattery, 2007) olmaları dolayısı ile politika yapıcılarının bu durumun beraberinde getireceği avantaj ve dezavantajları değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Yücel (2013)'in çalışması sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeleri düşük ailelerin, başarı düzeyi düşük okulların kayıt alanlarında oturmakta olduğu ve çocuklarını başarı düzeyi düşük okullara göndermek durumunda kaldığını ortaya koymuştur.

Aileler korumacı bir strateji ile yaşadıkları mahallenin olumsuz koşullarının velisi olduğu öğrencinin akademik başarısına karşı bir tehdit unsuru olarak görme eğilimindedirler (Çelik, vd., 2017). Çünkü ailenin sosyoekonomik statüsünün yanı sıra okul imkânları ve çevresel faktörler de eğitim başarısında etkili

olmaktadır (Gelbal, 2008). 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. Ailenin sosyoekonomik statüsünün yanı sıra okul imkânları ve çevresel faktörler de eğitim başarısında etkili olduğu için bu noktada devletin tüm öğrencilere eşit eğitim ortamı sunma sorumluluğu başlamaktadır. Öğrencilerin iyi olma halini destekleyen bu okul ortamının sadece seçici okullarda değil tüm okullara yaygınlaştırılması ve okullar arası nitelik farkının azaltılarak eğitimin niteliğinin ortak bir standartta yürütülmesi, özellikle ilköğretim kademesinde dezavantajlı öğrencilerin tespit edilerek desteklenmesi gerekmektedir. Dezavantajlı okullara daha fazla kaynak ayrılması ve dezavantajlı öğrencilerin evde eğitim kaynakları bakımından desteklenmesi de devletin pozitif sorumlulukları arasındadır. Çalışma bulguları, öğrencilerin eğitim başarılarının ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinden büyük oranda etkilendiğini ortaya koymuştur. Ancak Şartlı Eğitim Yardımları, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalışmaları gibi eğitim ve sosyal politika uygulamaları dezavantajların olumsuz etkilerini hafifletme özelliği gösterse de dirençli öğrenci oranının azlığı bu uygulamaların yeterli olmadığını göstermektedir. Bu nedenle konunun ekonomi, eğitim ve sosyal politika alanları başta olmak üzere çok yönlü ve birlikte ele alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak; öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin % 20,69'unun dezavantajlı olduğu ve bu oranın eğitimsel eşitlik adına istenmeyen bir oran olduğu, öğrencilerinin içerisinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumunu iyileştirici sosyal politikalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu durum toplumsal refah ve kalkınma politikalarında eğitimin başat faktör olduğu sonucunun yanı sıra eğitim politikalarında yetişkin eğitime verilmesi gereken önem ve hayat boyu öğrenme becerisinin kazandırılmasına duyulan ihtiyacı ve mesleki statüler arası farkın azaltılmasına yönelik istihdam politikalarının gerekliliğini ve öğrencilerin eğitim başarılarına doğrudan etki eden evde eğitim kaynaklarına sahip olma durumuna yönelik bir dizi disiplinler arası politika ve uygulama gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Araştırma soruları çerçevesinde yürütülen tüm bu analizler neticesinde; öğrencilerin içerisinde bulunduğu sosyoekonomik statünün eğitim başarısına oldukça yüksek oranda (% 38) etki ettiği, dezavantajlarına rağmen yüksek bir akademik başarı performansı gösteren dirençli öğrenci oranının (%15,3) istene düzeyin çok altında olduğu, öğrencilerin sadece akademik başarılarına göre değil aynı zamanda sosyoekonomik özelliklerine göre de okul türlerine ayrıştığı, okullar ve okul türleri arasında başarı farkının çok fazla olduğu, tüm okullar için benimsenen akademik seçicilik uygulamasının öğrenciler arası başarı farklılıklarını ve eşitsizliği daha da derinleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yukarıda genel olarak değerlendirmeye tabi tutulan bulgular sonucunda araştırmanın temel sorusu olan “Temel eğitimden ortaöğretime geçişte öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statüleri nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusuna şu şekilde yanıt verilebilir: Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özellikleri akademik performanslarına büyük oranda yansıdığı için sosyoekonomik dezavantajlılık durumu eğitimsel eşitsizliğin oluşmasına yol açmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar ve bulgular temelinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada; ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş puanları üzerinde somutlaştırılmış eğitim başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Eğitimsel eşitlik kavramı, okullaşma oranları gibi niceliksel göstergelerden ziyade eğitim sisteminin temelini oluşturan ölçme, değerlendirme ve yerleştirme sistemi üzerinden ele alınmış, adil bir eğitim sistemi ve eğitim çıktılarının niteliğindeki eşitliğe erişim tartışılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörleri, eşitsizliğin boyutlarını ve etkilerini anlayabilmek amacıyla alanyazında en temel eşitsizlik nedeni olarak kabul edilen; öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini araştırarak bu çalışma, aynı zamanda sosyoekonomik özelliklerin akademik başarıya olan etkisini konu edinmiştir. Mevcut eğitim sistemi; kapsayıcı eğitim ve seçici okulların oranı üzerinden tartışılmış ve eğitimin toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasındaki rolü ve sınıfsal hareketlilikteki işlevi ortaya konulmuştur. 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.

5.1.1. Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öncelikle öğrencilerin sosyoekonomik statü profili incelenmiş ve bunun için PISA’nın uygulamış olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksi kullanılarak araştırma veri toplanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 20,69’u ekonomik, sosyal ve kültürel statü bakımından

dezavantajlıdır. Aynı durum PISA 2015 yılı Türkiye uygulamasında % 64 olarak tespit edilmiştir ve bu oran katılımcı ülkeler içerisinde en yüksek orandır (bk. MEB, 2016a). Bu iki oran arasındaki farklılık dezavantajlılık durumunun tüm katılımcıların indeksten aldıkları değerlerin ortalamasından uzaklığına göre belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum dahi OECD örnekleminde % 64 olarak belirlenen dezavantajlı öğrenci kümesinde yer alan ve bizim de dezavantajlı olarak tespit ettiğimiz % 20'lik kesimin uluslararası standartta dezavantajlılık durumunun derinliğini gözler önüne sermektedir. Aynı veri toplama aracı ile yapılan bu iki araştırmada hesaplanan oranlar karşılaştırıldığında yerel bir sosyoekonomik standart değerlendirmesinde dezavantajlı sayılmayan % 40'lık bir dilim ise uluslararası standartta sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı konumdadır. Bu da öğrencilerin uluslararası arenada rekabet edebilirliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını ifade eden bu gösterge ülkenin insani gelişmişlik düzeyi, eğitim seviyesi, gelir ve varlık durumu hakkında bilgi verdiği için bir ülkede dezavantajlı öğrenci oranının yüksek olması toplumsal ve eğitimsel eşitlik bakımından istenmeyen ve ülkelere minimuma indirilmesi gereken bir durumdur. Aile refahını sağlayan eşyalar ve ortamlar, evdeki kültürel varlıklar, eğitim kaynakları ile bilgi ve iletişim teknolojilerinden oluşan varlık durumunun iyileşmesine doğrudan etki edecek sosyal yardım mekanizmalarının geliştirilmesi yönünde yürütülecek politikalar öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajlarını gidererek eğitim girdilerinde görülen farkı daraltacaktır. Tüm bu alanlarda öğrencilerin ailelerinden getirdikleri dezavantajları azaltıcı politikaların geliştirilmesi eğitimsel eşitliğin toplumsal eşitlikten bağımsız ele alınamayacağını göstermektedir. Çünkü eğitim girdileri ve eşitsiz başlangıçlar çıktılarıdaki eşitliği sağlama olasılığını azaltmakta ve eğitimsel eşitlik için önemli bir risk taşımaktadır. Bu nedenle eğitim, ekonomi ve sosyal politika alanlarında disiplinler arası çalışmalara ve politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Zira sosyoekonomik statüyü etkileyen alt bileşenler (eğitim, meslek, gelir ve varlık durumu) bize toplumsal refah ve kalkınma politikalarında eğitimin başat faktör olduğu sonucunu vermektedir.

Araştırma verileri, tüm sosyoekonomik statü sınıflarının evde eğitim kaynaklarına sahip olma durumunu aile refah kaynaklarından daha fazla öncelediği

ve finansal fedakârlık gösterme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu durum eğitimin sınıflar arası hareketlilikte bir çıkış noktası olarak değerlendirildiğinin ve ailelerin eğitime verdikleri önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak yine araştırma verilerinin ortaya koyduğu sosyoekonomik statü farklılıkları, eğitim harcamalarının hane halklarına bırakılmasının doğuracağı eşitsizlik riskini karşımıza çıkarmaktadır. Ayrıca Türkiye’de eğitim harcamalarındaki özel kuruluşlar ve haneler tarafından karşılanan pay % 19’dur. Eğitim harcamalarındaki % 19’luk payın hane halkı gelirinə bağlı olması, hane halkının içerisinde yer aldığı gelir grubuna göre de değişiklik göstermektedir. Zira en zengin % 20’lik kesim eğitim harcamalarına daha fazla pay ayırabilirken en yoksul % 20’lik kesimin daha az oranda pay ayırabildiği gerçeği (ERG, 2009b) Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcama miktarının düşüklüğü ile birleşince eşitsizlikleri daha da artırıcı bir finansal yapının olduğunu göstermektedir.

Bu nedenle bir ülkenin gayrisafi yurtiçi hasılası, eğitime ayırdığı payın oranı, hane halkı gelirinde yaşanacak iyileşme daha çok makro düzeyde ve ekonomi politikalarıyla ilişkili bir durum olsa da devletin eğitim kaynakları bakımından dezavantajlı aileleri desteklemesi öncelikli ve eğitim başarısına doğrudan etki edecek bir politika alanı olarak karşımızda durmaktadır. Çocuğun iyi olma halini güçlendirecek farklı yatırımlar ve yatırım alanlarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.2. ESKS İndeksi ile TEOG Yerleştirmeye Esas Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Ulaşılan Sonuçlar

Hem öğrencilerin ESKS indeksi ile TEOG puanları arasındaki ilişkiye dair araştırma verileri üzerinden yapılan analizler hem de PISA 2015 araştırması sonuçları üzerinden değerlendirildiğinde alt sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerin puanları ile üst sosyoekonomik statüden gelen öğrenciler arasında ciddi anlamda puan farkı olduğu görülmüştür. Bu fark TEOG ölçeğinde 168 puan olarak tespit edilmişken PISA 2015 üç alanın ortalamasına göre incelendiğinde 60 puan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum dahi sosyoekonomik statü durumunun eğitim başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca PISA uygulamasında; beceri ölçen, bilme, uygulama ve değerlendirmeye

dayalı soru tarzlarının öğrencilerin alışık olmadığı soru tarzları olması, çeviri dilinin anlaşılabilirliğinin düşük olması gibi nedenlerle başarılı öğrencilerin dahi gerçek performansını sergileyemedikleri bir ölçme-değerlendirme söz konusudur. Bu nedenle sosyoekonomik statü durumunun eğitim başarısı üzerindeki etkisinin öğrencilerin TEOG puanları üzerinden değerlendirilmesi bize mevcut duruma ilişkin daha gerçekçi bir değerlendirme yapma imkânı vermiştir. Öğrencilerin TEOG puanları arasındaki farkın daha büyük olması da bize öğrencilerin sosyoekonomik statü özelliklerinin eğitim başarılarını PISA’da görüldüğünden çok daha fazla etkilendiğini göstermiştir.

Ancak eşitlikçi bir eğitim sisteminde alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki öğrencilerin TEOG puanları arasındaki farkın mümkün olduğunca az olması istenmektedir. Çünkü fark büyüdükçe eğitim başarısının öğrencilerin sosyoekonomik statü özelliklerinden etkilenme oranının da büyük olduğu anlamına gelmektedir. Bu konuda PISA 2015 Türkiye uygulamasında hesaplanan % 9’luk etki oranı, bu araştırma verileri üzerinden hesaplandığında % 38 çıkmıştır. Bu oranlar da sosyoekonomik özelliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin PISA’da görüldüğünden çok daha fazla olduğu savımızı doğrulamaktadır. Bu durum ülkelerin PISA sonuçlarını değerlendirirken daha dikkatli yorumlama yapılması gerektiğini göstermektedir. Zira PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye % 9’luk ESKS etkisi ile OECD ortalamasından (% 13) daha düşük ve daha eşitlikçi bir yapı izlenimi vermektedir. Ancak kendi içerisinde yapılan bir başarı performansı sonuçlarına göre değerlendirildiğinde % 38 etki oranı ile eşitlikçi bir eğitim sistemi olduğu yorumunun yeniden değerlendirilmesi aşîkârdır. Bu süreçte ülkelerin uluslararası değerlendirmelerin işaret ettiği konularda ulusal bir araştırma yaparak iki yönlü bir değerlendirmede bulunması etkili ve verimli politika geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

Merkezi sınav puanlarının sosyoekonomik özelliklerden bu denli çok etkilendiği sonucu alt sosyoekonomik statüden gelen çocukların başarısızlık riski altında iken avantajlı ailelerden gelen çocukların okulda daha başarılı olduğunu göstererek eğitimsel eşitsizlik sorununu ortaya koymaktadır. Bu sorun bir taraftan sosyal politikacılara toplumsal eşitsizliğin temeli olan sosyoekonomik sınıflar arası farkın azaltılması yönünde politika ödevi yüklerken diğer taraftan da eğitim

bilimcilerine eğitim sisteminin öğrencilerin dezavantajlardan daha az etkilenen ve okulun, öğrencilerin ailelerinden getirdikleri dezavantajları azalttığı bir sistem oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Nitekim araştırma verileri üzerinden yapılan analizlerde öğrencinin sosyoekonomik statü durumunda yaşanacak bir birimlik iyileşmenin öğrencilerin TEOG puanlarında 60,562 puanlık bir artış sağlayacağı tahmini bizi öğrencinin ailesinden getirdiği sosyoekonomik statü özelliklerinin eğitim sisteminde dezavantaja dönüşmemesi için öncelikle sosyoekonomik statü bileşenlerinin iyileştirilmesi, dezavantajların ve etkilerinin azaltılması yönünde politikalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Zira öğrencilerin TEOG puanlarının birbirinden bağımsız olarak ebeveyn eğitim seviyesinden % 27 oranında, ebeveyn mesleki statüsünden % 9,2 oranında, ev varlık durumundan % 6,3 oranında etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte eğitim başarısı ve sosyoekonomik statünün birbirini besleyen iki öge olduğu görülmüştür. Şöyle ki öğrencilerin eğitim başarısında ve tamamlamayı hedeflediği eğitim kademesinde ebeveyn eğitim seviyesinin önemli bir yordayıcı olduğu, eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin daha fazla ilgi ve eğitim desteği sağlayabildikleri ve çocuklarına daha fazla eğitim kaynağı sunduğu, mesleki statü bakımından ebeveyni daha yüksek değere sahip olan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu, evde sahip olunan varlık durumu, eğitim kaynakları, bilişim teknolojileri bakımından avantajlı olan öğrencilerin TEOG puanlarının daha yüksek olduğu, eğitim seviyesi yüksek ailelerin, aylık gelir düzeyi, mesleki statü ve başta evde sahip olunan eğitim kaynakları olmak üzere ev varlık durumu bakımından daha avantajlı olduğu ve öğrencilerin daha üst seviyede akademik beklentiye sahip olduğu bulguları; toplumsal refah ve kalkınma politikalarında eğitimin başat faktör olduğu sonucunun yanı sıra eğitim politikalarında yetişkin eğitime verilmesi gereken önemi, hayat boyu öğrenme becerisinin kazandırılmasına duyulan ihtiyacı ve mesleki statüler arası farkın azaltılması, gelir eşitsizliğinin azaltılmasına yönelik eğitim, istihdam ve ekonomi politikalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajlarının eğitim başarılarına olan etkilerini azaltıcı politikalar üretilmediği sürece eğitim sisteminin kuşaklararası hareketliliği sağlama işlevi tam olarak yerine getirilemeyeceği için toplumsal

eşitsizlik kendini yeniden üretecektir. Bu nedenle eşitlikçi bir eğitim sisteminde toplumsal eşitsizliğin eğitim sisteminde kendini yeniden ürettiği döngüyü kıran ve sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen akademik başarı gösteren öğrenci oranının yüksek olması oldukça önemlidir. Akademik dirençlilik olarak tanımlanan bu durum, araştırma verileri üzerinden hesaplandığında araştırmaya katılan tüm öğrencilerin sadece % 15,3'ünün akademik dirençliliğe sahip olduğu görülmüştür. PISA 2015 araştırmasında ise Türkiye'nin akademik dirençliliğe sahip öğrenci oranı % 7,2 olarak hesaplanmış ve OECD ortalamasından (% 25,2) daha düşük olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2018b).

Her iki çalışmada ortaya çıkan akademik dirençliliğe sahip öğrenci oranları üzerinden Türkiye'deki eğitim sistemi için eşitlikçi bir eğitim sistemidir yorumunu yapmak mümkün değildir. Zira her iki oran da Türkiye'de benimsenen eğitim politikalarının öğrencilerin dezavantajlarının telafisinde yeterli olmadığını açıkça göstermektedir. Bu durum eğitimsel eşitliğin en temel sağlayıcılarından biri olan fırsat ve imkân eşitliğinin zayıflığı şeklinde yorumlanabilir. Hem sosyoekonomik özelliklerin öğrenci başarısını % 38 gibi büyük bir oranda etkilemesi hem de sosyoekonomik bakımından dezavantajlı olan öğrencilerin sadece % 15,3 oranında bu dezavantajlarla baş ederek akademik başarı gösterebilmiş olması alt sosyoekonomik statüden gelen ailelerin dahi çocuklarının eğitim hayatını önemseydiği ve desteklediği bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde eğitimsel eşitlikte olumlu bir tablo olmadığı söylenebilir.

5.1.3. ESKS İndeksi ile Okul Türleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ailesinden getirdiği sosyoekonomik statü özellikleri akademik başarılarına etki eden faktörlerden biri olduğu için eğitim sistemi ve okullar, aileden gelen dezavantajların eğitim performansına olan etkisini en aza indirme görev ve sorumluluğuna sahiptir. Bu minvalde öğrencilerin akademik başarılarının devam ettikleri okullara göre farklılaşma durumu okul türleri üzerinden incelenmiş ve PISA 2015 sonuçlarında olduğu gibi okul türleri arasında TEOG puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Şöyle ki PISA 2015 raporunda, öğrencilerin fen okuryazarlığı alanında

aldıkları puanlardaki değişimin ardında % 30 oranında okullar arasındaki farklılığın olduğu belirtilmiştir. Aynı durum TEOG puanı üzerinden de incelenmiş ve öğrencilerin TEOG puanlarındaki değişimin ardında % 62,5 oranında okullar arası farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani okullar arası başarı farkı aslında PISA 2015'te görüldüğünden çok daha fazladır. Her ikisi de farklı sınavlar ve değerlendirme ölçeklerine sahip olsa da hem PISA 2015 sonuçlarında hem de TEOG puanlarına göre okul ortalamalarında en yüksek skorları Fen Lisesi, en düşük skorların da Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin almış olması dikkat çekicidir.

Okul türlerinin akademik başarı durumu ve devam eden öğrencilerin sosyoekonomik statüleri birlikte değerlendirildiğinde okul türleri arasında başarı ve sosyoekonomik statü farkının benzer bir eğilim gösterdiği görülmüştür. Yani akademik açıdan düşük başarı performansı olan okullara sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı olan öğrenciler gitmektedir. Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerini okul türleri bağlamında ele alarak PISA'dan ayrılan ve özgün değerini ortaya koyan araştırma sonuçlarımıza göre aralarında akademik başarı bakımından bir hiyerarşinin olduğu okul türleri ile öğrencinin sosyoekonomik statü grubu arasında pozitif yönlü orta derecede güçlü bir olduğu, öğrencinin sosyoekonomik sınıfı yükseldikçe akademik başarı ortalaması bakımından daha üstte olan bir okula gitme olasılığının % 59 oranında arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı durum PISA verileri üzerinden değerlendirildiğinde de görülmektedir. Okul türleri arasında görülen bu sosyoekonomik statü farkı; TIMSS 2015 raporunda ortaya konan, bir okulun yarısından fazlasının dezavantajlı öğrenciler olması durumunda o okuldaki öğrencilerin başarısının daha düşük olma eğiliminde olduğu sonucuyla birlikte değerlendirildiğinde okul türleri arasındaki sosyoekonomik statü farkı oldukça çarpıcı bir risk unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ortaöğretim kademesindeki okul türü ve TEOG değişkenleri üzerinden incelendiğinde yarısından fazlasını avantajlı öğrencilerin oluşturduğu Fen Lisesi öğrencilerinin puanları ile yarısından fazlasını dezavantajlı öğrencilerin oluşturduğu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasındaki puan farkının 212 olduğu görülmüştür. Bu sonuç okul türleri arasındaki eğitim niteliği ve kalitesinin gündeme alınması gerektiğinin en büyük işaretlerinden biridir.

Eğitim sistemindeki tüm okullar için benimsenen seçicilik uygulaması sonucunda akademik başarı bakımından kendi aralarında hiyerarşik bir yapı kazanan okul türleri, öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyesi, mesleki statüsü, eğitim kaynaklarına sahip olma durumu, bir bütün olarak ise öğrencilerin sosyoekonomik statü özellikleri bakımından avantaj ve dezavantaj durumuna göre homojenleşmesi eğitimsel eşitlik açısından istenmeyen bir durumdur. Araştırma bulgularının da ortaya koyduğu okul türleri arasında görülen sosyoekonomik statü ve başarı farklılıkları, sistemdeki tüm okullar için akademik seçiciliğin benimsendiği bir eğitim sisteminde hem öğrencinin kendi sosyoekonomik statü özelliklerinden gelen bir dezavantajlılığa hem de sistemin öğrencileri ayrıştırmasından kaynaklanan gizli bir dezavantajlılığa dönüşmektedir. 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.

Araştırma bulgularımıza göre öğrencilerin ebeveyn eğitim seviyesinin, mesleki statüsünün, evdeki varlık durumunun, evde sahip olunan eğitim kaynaklarının, ebeveyn ilgi ve eğitim desteği görme durumunun, öğrencilerin kendilerine dair eğitim beklentilerinin okulun başarı ve sosyoekonomik profiline göre istatistiksel açıdan manidar oranda değiştiği, üst başarı gurubunda olan okulların tüm bu konularda da avantajlı olduğu, sosyoekonomik açıdan alt çeyrekte yer alan öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşük akademik başarı profiline sahip okullarda ise tüm bu alanlar açısından okulun dezavantajlı olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili araştırma sonuçlarımız ve alan yazın taraması sonuçları birlikte değerlendirildiğinde dezavantajlı okullar ve bu okullardaki öğretmen faktörünün öğrencilerin mevcut dezavantajlarını daha da derinleştirici bir etki oluşturduğu söylenebilir. Bu durum düşük başarı profiline sahip okullardaki okul ortamını eğitimsel eşitlik için bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik seçicilik uygulamasının sistemdeki tüm öğrenciler için uygulanması durumunda öğrencileri sadece akademik başarılarına göre değil aynı zamanda sosyoekonomik statüleri bakımından da ayrışmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle temelinde öğrencilerin başarı ve yetenek düzeylerine göre eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması yatsa da seçicilik uygulamasının sistemdeki tüm okullar

için yaygınlaştırılmış olması eğitimsel eşitsizlikleri artıran bir nitelik taşımaktadır. Zira öğrencinin sosyoekonomik özellikleri kadar okulun sosyoekonomik statüsü ve akademik başarı profili de öğrencinin akademik başarısına etki etmektedir ve bu durum sadece öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını değil aynı zamanda eğitim sistemin amaç ve işlevleri açısından sorunlarını da gözler önüne sermektedir. Ayrıca 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 tamamlanan eğitim seviyesi bireyin sosyoekonomik statüsünü büyük oranda etkilemektedir.

Bu nedenle öğrencilerin eğitim düzeylerinin artırılması için dezavantajlılık durumlarını pekiştirici değil dezavantajları giderici, eksik öğrenmeleri telafi edici okul ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut durumda ise öğrencinin sosyoekonomik sınıfı yükseldikçe akademik başarı ortalaması bakımından daha üstte olan bir okula gitme olasılığının % 59 oranında arttığı, okullar arasında oluşan başarı farklılıklarının da öğrencinin bireysel performansı üzerinde oldukça etkili olduğu bulgusu eğitimde başarı eşitsizlikleri bakımından değerlendirildiğinde Türkiye'nin karnesinin oldukça kötü olduğunu göstermektedir. Eğitim kalitesinde ülkesel bir standardın henüz oluşturulamadığı bir gerçeklikte, sistemdeki tüm öğrencilerin hangi eğitim süreçlerinden geçtiği ve hangi koşullarda hazırlanarak aynı sınava girdiği değerlendirmeye katılmaksızın merkezi sınav puanına göre bir okula yerleştirildiği ortaöğretime geçiş sisteminde homojen olarak oluşturulan okullar arasında başarı farklılıklarının fazlalığı kaçınılmazdır. Bu durum zamanla o kadar bariz hale gelmiştir ki uluslararası değerlendirmelerde okul türleri arasında eşit eğitim yılı olmasına rağmen öğrencilerde öğrenme çıktıları bakımından 2 ila 3 yıla kadar eğitim eksikliği olduğu sonucu karşımıza çıkmıştır (bk. MEB, 2016a; OECD, 2018). Ayrıca 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.

2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretime geçiş sisteminde gidilen değişiklik ile tüm öğrencilerin TEOG sınav puanına göre bir okula yerleşmesi sisteminden vazgeçilmiştir. Bu yeni düzenleme ile hem akademik açıdan farklı nitelikteki öğrencilerin bir arada eğitim görmesine hem de yüksek başarı gösteren öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerinin karşılanması için diğerlerinden ayrı olarak özel eğitim alması için imkân sağlanmıştır. Bu da iyi olanın diğerlerini olumlu etkileme ve heterojen bir yapıda diğerlerinden öğrenme ihtimalini ve üst düzey başarı gösteren öğrencilerin daha ileri düzeyde eğitim sunma fırsatını artırmıştır. Artısıyla, eksisiyle yeni sistemin değerlendirilmesi bir başka çalışmaya konu olacak niteliktedir. Ancak bu çalışmanın konusu 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 sadece öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmesi odaklı olduğu için bu etkiyi azaltma potansiyeli düşüktür.

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 değerlendirmesi gerekmektedir. Oluşturulan kayıt alanı sistemi ile ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleri düşük ailelerin birarada oturma eğilimi ile öğrencilerin ve okulların başarıları ile sosyoekonomik statünün birbiri ile doğru orantılı olduğu sonucu birlikte değerlendirildiğinde bu ailelerin çocuklarını başarı düzeyi düşük okullara göndermek durumunda kalma ihtimali karşımıza çıkmaktadır.

Ailenin sosyoekonomik statüsünün yanı sıra okul imkânları ve çevresel faktörler de eğitim başarısında etkili olduğu için bu noktada devletin tüm öğrencilere eşit eğitim ortamı sunma sorumluluğu başlamaktadır. Öğrencilerin iyi olma halini destekleyen bu okul ortamının sadece seçici okullarda değil tüm okullara yaygınlaştırılması ve okullar arası nitelik farkının azaltılarak eğitimin niteliğinin ortak bir standartta yürütülmesi, özellikle ilköğretim kademesinde dezavantajlı öğrencilerin tespit edilerek desteklenmesi gerekmektedir. Ancak yeni

sistem sınavla öğrenci almayan diğer okulların niteliği ve sunulan eğitim kalitesinde yaşanacak yeni bir eşitsizlik alanı oluşturma riski taşımaktadır.

Çalışma bulguları, öğrencilerin eğitim başarılarının ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinden büyük oranda etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle konunun ekonomi, eğitim ve sosyal politika alanları başta olmak üzere çok yönlü ve birlikte ele alınması gerekmektedir. Zira dezavantajlı okullara daha fazla kaynak ayrılması ve dezavantajlı öğrencilerin evde eğitim kaynakları bakımından desteklenmesi de devletin pozitif sorumlulukları arasındadır. Ayrıca sistemsel eşitsizliklerin giderilmesinde asıl politika alanı; hem öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajlarını giderici hem de bu dezavantajların eğitimde başarısızlığa dönüşmesini engelleyici sistemsel çalışmaların yapılması olmalıdır.

Öğrencinin aileden getirdiği ekonomik, sosyal ve kültürel dezavantajlarını telafi edecek mekanizma yine eğitimidir. Ancak eğitim sisteminin her bireye eşit fırsatlar sunması eşit çıktıların olacağı anlamına da gelmemektedir. Daha çalışkan, yetenekli ve gayretli olanın daha başarılı olacağı doğal sonucu da tek başına sistemin eşitsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak tüm öğrencilere yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için eşit imkânların sağlanması devletin en temel görevlerindendir. Bu noktada dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlarının giderilmesi ve eğitim başarılarına etkisini azaltmak için uygulanacak pozitif ayrımcılık politikaları daha adil bir eğitim sisteminin zeminini hazırlayacaktır.

Zira eğitimsel eşitlik öğrencilerin zorunlu eğitim kapsamında 12 yıl boyunca okula devam etmesi ve hatta aynı okulda aynı eğitimi almasıyla sağlanacak bir durum değildir. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilmek, öğrenci çabasından bağımsız olarak eğitim başarısının öğrencinin etki alanı dışında kalan ekonomik, sosyal ve kültürel koşullardan en az düzeyde etkilenmesine ilişkin politika uygulamalarına bağlıdır. Ayrıca sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen yüksek eğitim başarısı gösterebilen akademik dirençliliğe sahip öğrenci oranının % 15,3 gibi düşük bir oran olarak karşımıza çıkması, eğitim sisteminin öğrencilerin dezavantajlarını azaltıcı politikalara duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Ancak oranı az da olsa dirençli öğrencilerin varlığı, sosyoekonomik koşulların akademik başarı üzerindeki etkisinin azaltılabileceği yönünde eşitlikçi ve içermeci

politikaların önemini göstermektedir. Ayrıca akademik dirençliliğin bireylerin maruz kaldığı risk düzeyiyle baş etme kapasitesinin farklılaşması nedeni ile çaba faktöründen bağımsız olarak ele alınması gerekmektedir. Zira başarı ya da başarısızlığın bireysel yeteneklere bağlı gibi görüldüğü eğitim sistemleri toplumsal eşitsizliğin ve adaletsizliğin yeniden üretimine yardım eder.

Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özellikleri ile TEOG puanları üzerinde somutlaştırılmış eğitim başarılarına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışma neticesinde; sosyoekonomik dezavantajlılığa sahip olan öğrenci oranının yüksek olduğu ve bu durumun eğitimsel eşitlik açısından önemli bir risk unsuru olduğu, öğrencilerin ailelerinden getirdiği sosyoekonomik dezavantajlarla dâhil olduğu eğitim sisteminde, dezavantajlı olan konumunun eğitim çıktıları bakımından da devam ettiği, dezavantajlarına rağmen başarılı olabilen öğrenci oranının az olduğu, akademik seçiciliğin sistemdeki tüm okullar için uygulandığı ortaöğretim sisteminde okullar arası başarı farkının oldukça büyük olduğu, okullar arası başarı farkının okul türleri özelinde belirginleştiği, okul türlerinin sosyoekonomik statü bakımından avantaj ve dezavantajlılık durumunun farklılaştığı, okul türlerindeki sosyoekonomik statü homojenleşmesiyle ve akademik başarı homojenleşmesinin birbirini beslediği, dolayısıyla da eğitimin sınıfsal hareketliliği sağlayan misyonunun yeterince çalışmadığı ve mevcut eğitim sisteminin dezavantajları telafi etmede yeterli olmadığı, sosyoekonomik dezavantajların eğitim başarısına etkisini azaltıcı ek mekanizmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu üzerinden ortaya konan toplumsal eşitsizlik ve akademik başarı göstergesi olarak kabul edilen TEOG puanı üzerinden ele alınan eğitimsel eşitsizlik arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma ile elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Eğitim sistemindeki tüm öğrencilerin bilgilerinin toplandığı ve oldukça geniş bir veri toplama kapasitesine sahip olan e-okul sisteminin daha aktif ve işlevsel olarak kullanılması, veri giriş ekranlarının (ör. eğitim seviyesi ve meslek bilgileri gibi) uluslararası standartlara (ör. ISCED ve ISCO) uyumlu hale getirilmesi, öğretmenlerin verileri tam ve eksiksiz olarak sisteme işlemesi; dezavantaj alanlarının tespitine ve müdahale edici politikaların geliştirilerek dezavantajların giderilmesine büyük katkı sağlayacaktır. Bu konuda e-okul verileri üzerinden merkezi politikalar geliştirilebileceği gibi okul temelli olarak öğrencilerin dezavantajları giderici ve öğrenme eksikliklerini telafi edici mekanizmalar geliştirilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarı puanları da yükselmekte, öğrenciler daha başarılı okullara gitmekte, ebeveynlerinden daha fazla ilgi ve eğitim desteği görmektedir. Bu nedenle ebeveyn eğitim seviyesinin yükseltilmesi pek çok alanda doğrudan ve dolaylı olarak olumlu sonuçlar doğuracak ayrı bir politika alanı olarak ele alınmalıdır. Ayrıca tüm bireylere hayat boyu öğrenme becerisinin kazandırılması çağımızın en önemli eğitim politikalarından biri olmalıdır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme merkezleri, mesleki eğitimlerin ötesinde “eğitim okuryazarlığı” gibi farklı alanlarda hizmet çeşitliliği geliştirmeli, uzaktan eğitim imkânları sunulmalı ve eğitim farkındalığı toplum nezdinde yaygınlaştırmalıdır.

- Okul öncesi eğitim her ne kadar tek başına öğrencinin akademik başarı performansı üzerinde büyük bir etki oluşturmaya da aileden gelen sosyoekonomik dezavantajların eğitim başarısına yansımaları engelleyici koruyucu bir işlev görebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi; ayrılan bütçe miktarından ailelere düşen eğitim maliyetinin azaltılmasına, teşvik mekanizmalarının geliştirilmesinden, okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artırılmasına ve kurum hizmet saatlerinin ebeveynlerin çalışma saatleriyle uyumu gibi erişimi kolaylaştırıcı politikalara varıncaya kadar geniş bir yelpazede gündeme alınmalıdır. Bu konuda kurumların, belediyelerin, derneklerin açmış olduğu kreş, anaokulu gibi okul öncesi eğitim veren “toplum temelli kurumlar”ın sayısının hızla artırılarak hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi, dezavantajlı çocuklar hedef alınarak ülke geneli tüm bölge ve yerleşim birimlerine yaygınlaştırılması önemli bir etki yaratacaktır.
- Öğrencilerin evdeki eğitim kaynakları bakımından dezavantajlarını telafi edici eğitim yardımlarına gidilmesi eğitim girdilerindeki mevcut eşitsizliklerin giderilmesi yönünde önem arz etmektedir. Devletin çocukların iyi oluş hallerini sosyal politikalarda önceliklendirmesi, 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 ayrıldığı ve öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajlarını

giderici nitelikte harcadığına odaklanmak gerekmektedir. Bu nedenle okul temelli bütçe yapılanmasına gidilmeli, kaynakların ihtiyaçlara yönlendirilmesi ve doğrudan dezavantajlı çocukların iyi olma halini önceleyen harcama kalemleri getirilmeli ve bu süreçte yerel dinamikler de dâhil edilmelidir.

- 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 kesimin 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 öğrenmeleri telafi edici, destekleyici okul ortamları ve destekleme programları uygulanmalıdır.
- 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.

- Akademik başarı ve çocuğun iyi olma halinde önemli bir role sahip olan okullar ve öğretmenlerle ilgili olan eşitsizlikler, öğrencilerin mevcut dezavantajlarını pekiştirici bir etki oluşturduğu için özellikle kapsamlı okulların insan kaynağı bakımından sahip olduğu eşitsizliklerin azaltılması, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde niteliklerinin artırılmasının yanı sıra akademik dirençliliği artırıcı tutum ve değerlere haiz olması amacıyla bilgi ve farkındalık artırıcı çalışmalar yürütülmelidir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi nicel göstergelerle birlikte öğretmen niteliği ve kalitesi gibi nitel göstergelerin de izlenmesi ve değerlendirilmesi, politika önceliğine alınması gerekmektedir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü durumu, eğitim başarısı ve okul türleri arasındaki ilişkinin nicel bir yöntemle araştırıldığı bu çalışma neticesinde alanyazında fark edilen ihtiyaçlar ve bu çalışmanın işaret ettiği ancak detaylıca çalışılmayan konular araştırmacılara aşağıdaki gibi öneri olarak sunulmuştur:

- Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel statü özelliklerinin eğitim başarı göstergesi olarak kabul edilen TEOG puanlarına olan etkisi üzerine nitel çalışmaların yapılması ve ESKS bileşenlerinin etkilerinin derinlemesine incelenmesi yararlı olacaktır.
- Yeni yerleştirme sistemi ile birlikte sınavla öğrenci alan okullar ve yerel yerleştirmeye kayıt alan okulların öğrencilerinin sosyoekonomik profilinin incelenmesi kritik önemdedir.

- 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 eğitimsel eşitlik sağlayıcı politikaların geliştirilebilmesi adına faydalı olacaktır.
- Araştırmacıların öğretmen ve yönetici tutumlarını okul türlerine göre araştırılması, öğrencinin akademik performansına etki eden olumlu ve olumsuz tutumları tespit etmesi, okullar ve okul türleri arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasında politika yapıcılar için bir yol haritası mahiyetinde olacaktır.
- Eğitime yapılan yatırımların ve ailelere sağlanan eğitim yardımlarının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerinin incelenmesi, eğitim harcamalarında ve eğitim yardımlarında verimliliğin artması konusunda yararlı olacaktır.
- Kapsamlı okullarda akademik açıdan farklı nitelikteki öğrencilerin bir arada eğitim görmesi ile iyi olanın diğerlerini olumlu etkileme, heterojen bir yapıda diğerlerinden öğrenme durumu, kapsamlı okulların öğrencinin eğitim başarısı üzerindeki etkisinin araştırılması öğrenciler arası eğitim performansı etkileşiminin nasıl olduğu anlamak için yeni bir araştırma alanı sunmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akdaş, E. O. (2014). *Farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alexander, K., vd. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52, 665-683. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ363052>
- Alkan, A., vd. (2008). *Türkiye ortaöğretim sektöründe katmadeğer oluşumu üniversiteye giriş yarışı* (Proje No: SOBAG-104K092). TÜBİTAK. Erişim adresi: <http://research.sabanciuniv.edu/11135/1/proje.pdf>
- Allen, S., Daly, K. (2007). *The effects of father involvement: An updated Research summary of the evidence*. Guelph: Centre for Families, Work and Well-Being. Erişim Adresi: http://www.fira.ca/cms/documents/29/Effects_of_Father_Involvement.pdf
- Altay, Ö. (1995). *İzmir’de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- American Psychological Association (APA). (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Andersen, I. G., Jaeger, M. M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*, 50, 177-188. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.ssresearch.2014.11.015>
- Anheier, H. K., Gerhards, J., Romo, F. P. (1995). Forms of capital and social structure in cultural fields: Examining Bourdieu’s social topography. *American Journal of Sociology*, 100(4), 895-903.
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2017). *2016-2017 yılı eğitim istatistikleri*, Erişim adresi: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

- Apple, M. W. (1992). Education, culture, and class power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist sociology of education. *Educational Theory*, 42(2), 127-145. doi: 10.1111/j.1741-5446.1992.00127.x.
- Arslanargun, E., Bozkurt, S., Sarıoğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 214-234. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/228040>
- Aslan, G. (2017). Determinants of student successes in transition from basic education to secondary education (TEOG) examination: an analysis related to nonschool variables. *Education and Science*, 42, 211-236.
- Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde kuşaklararası hareketlilik: Fırsat eşitliğinde Türkiye nerede?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. Erişim adresi:
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası (EBRD). (2011). *Life in Transition: After the Crisis.* London. <https://www.ebrd.com/cs/Satellite?c=Content&cid=1395237690999&d=&pagename=EBRD%2FContent%2FDownloadDocument>
- 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 okullaşmaya ve okul türü seçimine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balanuye, Ç. (2001). Basil Bernstein'in eğitimle hesaplaşması, *Virgöl*, 44, 55-57.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*, Ankara: PegemA.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 231-274. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497090>
- 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. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363441.pdf>

- Berberoğlu, G., Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 4(7), 21-35. Erişim adresi: http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss_pisa.pdf
- Bernhardt, P. E. (2013). The Advancement Via Individual Determination (AVID) Program: Providing cultural capital and college access to low-income students. *School Community Journal*, 23(1), 203-222.
- 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., 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., Salvanes, K. (2011). Education and family background: Mechanisms and policies. *Handbook in the Economics of Education*, 3(3), 201–247. Erişim adresi: <http://repec.iza.org/dp5002.pdf>
- 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.
- Bol, T., vd. (2013). *Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries*. (AMCIS AMCIS Working Paper 2013/1). Amsterdam Centre for Inequality Studies. Erişim adresi: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/44675/>
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. Richardson, J. G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press. Erişim adresi: <https://carlos.public.iastate.edu/698Q/readings/bourdieu.pdf>
- Bourdieu, P. (2015). *Ayrım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (Şannan, D. F., Berkurt, A. G. Çev.) Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1984).
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2000). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication. Erişim adresi: <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bourdieu1.pdf>

- Bowles, S. (1977). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. *Power and Ideology in Education*, Jerome Karabel, A. H. Halsey (Ed.), New York: Oxford University Press. (İnal, K. Çev.). *Eğitim ve Yaşam*, 99, 14-18.
- Bowles, S., Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books. <http://commons.trincoll.edu/edreform/files/2016/02/Bowles-Gintis-1976-OCR-excerpt.pdf>
- Bowles, S., Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18. doi: 10.2307/3090251 http://web.stanford.edu/group/scspi/media/pdf/Reference%20Media/Bowles_Gintis_2002_Education.pdf
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/13921271_The_Effects_of_Poverty_on_Children
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/232491526_Teacher_Influences_on_Student_Achievement
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., Beardslee, W.R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychology*, 15, 139-162. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/1347/89e5c4bac9ebe96281da310dc4e90e33f4db.pdf>
- Byun, S., vd. (2012). Revisiting the role of cultural capital in East Asian educational systems: The case of South Korea. *Sociology of Education*, 85(3), 219-239. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3840128/>
- Carter, P. L. (2003). “Black” Cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50(1), 36-155.
- Chevalier, A., Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10(2), 165-181.
- Christofides, L.N., Cirello, J., Hoy, M. (2001). Family income and post-secondary education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), 177-208.

- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 7–22. Erişim adresi:
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. Erişim adresi: <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf> <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Coleman, J. S., vd. (1966). *Equality of educational opportunity*. (Superintendent of Documents Catalog No. FS 5.238:38001) Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare Printing Office. Erişim adresi: <http://library.sc.edu/digital/collections/eeoci.pdf>
- Coşkun, M. K., Ünal, B. (2006). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 24-44.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni & nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). (2016). *Türkiye – Ülke Notu – Beceriler Önemlidir*. Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>
- Çarkoğlu, A., Kalaycıoğlu, E. (2009). *Türkiye’de toplumsal eşitsizlik*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi. Erişim adresi: <http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2013/01/T%C3%BCrkiyede-Sosyal-Esitsizlik-final.pdf>
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-289. Erişim adresi: http://www.academia.edu/download/54039591/Cogito_CCelik.pdf
- Çelik, Z. vd. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: güçlükler Güçlükler ve öneriler*. Ankara. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Çınar, R. (2016). *Hiding in the shadow of centralized education sytstem: an exploratory analysis of instructional leadreship with respect to socioeconomic status*. (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dahl, G. B., Lochner, L. (2012). The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit. *American Economic Review*, 102(5), 1927-56. Erişim adresi: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.102.5.1927>

- Davies, M., Kandell, D. B. (1981). Parental and peer influences on adolescents' educational plans: Some further evidence. *American Journal of Sociology*, 87(2), 363-387.
- De Graaf, N., 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, doi: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036485
- De Graaf, P., De Graaf, N., Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111. doi: 10.2307/2673239.
- Den Brok, P., vd. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2094962>
- Dinçer, M. A., Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. Türkiye’de eğitimde eşitliğin geliştirilebilmesi için verilere dayalı savunı projesi araştırma raporu. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-ogrenci-basarisinda-esitsizligin-belirleyicileri/>
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. doi: 10.2307/3090253.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2), 83-107, doi: 10.1016/j.poetic.2005.09.003
- Duman, M. Z. (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 93- 112.
- Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary track choice and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209–230. Erişim adresi: <https://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/parentalbackground.pdf>
- Dündar, S. (2009). *Eğitimde fırsatların eşitliğı ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneğı*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dünya Bankası (DB). (2013). *Promoting excellence in Turkey's schools*. Report No: 77722-TR. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16049/777220REVISED00B00PUBLIC00Egitim0EN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dünya Bankası (DB). (2014). *Türkiye'nin Deneyimleri: Entegrasyon, Kapsama, Kurumlar*. Erişim adresi: <http://www.worldbank.org/tr/country/turkey/publication/turkeys-transitions-integration-inclusion-institutions>
- Dünya Bankası (DB). (2018). *Human Capital Index (Turkey)*. Erişim adresi: <http://pubdocs.worldbank.org/en/354481539258948067/HCI-2pager-TUR-TR.pdf>
- Dünya Ekonomik Forumu. (2013). *Human capital report*. Erişim adresi: http://www3.weforum.org/docs/WEF_HumanCapitalReport_2013.pdf
- 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.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009a). *Herkes için kaliteli eğitim*. İstanbul: ERG ve Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009b). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: ERG ve Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2013). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili*. İstanbul: ERG ve Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017a). *Türkiye'de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri*. İstanbul: ERG ve Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017b). *Eğitim izleme raporu, 2016-2017*. İstanbul: ERG ve Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017c). *Okul öncesi eğitim yoksullar için lüks*. Basın yansımaları, 21 Kasım 2017.

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017d). *PISA 2015 sonuçlarına genel bakış*. İstanbul: ERG ve Sabancı Üniversitesi.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Emmison, M., Frow, J. (1998). *Information technology as cultural capital. Australian Universities' Review*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ577680.pdf>
- Erdem, S. (2015). *Üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermaye: Ankara bilsem örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergüneş, Y. (1983). *Eğitim sosyolojisi açısından toplumsal katmanlaşma ve eğitim ilişkisi: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Van.
- Ersado, L. (2005). Child labour and schooling decisions in urban and rural areas: comparative evidence from Nepal, Peru and Zimbabwe. *World Development*, 33(3), 455-480.
- European Commission. (2005). *Private household spending on education ve training final project report*. Erişim adresi: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/privatespending.pdf>
- Farkas, G., vd. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2095708>
- Feniger, Y., vd. (2014). Cultural capital, social capital and educational achievement in religious and secular education in Israel. *International Journal of Jewish Education Research*, 7, 29-67.
- Ferguson, D.M., vd. (2008). The transmisson 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, 277-295.
- Ferreira, F. H. G., Gignoux, J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. (Çalışma Raporu Sayı: 4). Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası.

- Fertig, M. (2003). *Educational production, endogenous peer group formation nad class composition-evidence from the PISA study*. IZA Discussion paper series, No. 714. Erişim adresi: <http://ftp.iza.org/dp714.pdf>
- Fındık, L. Y. (2016). What makes a difference for resilient students in Turkey? *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 91-108.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57, 233-243.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150).
- Giziz, C., Aydın, G. (2009). Protective Factors Contributing To The Academic Resilience Of Students Living İn Poverty İn Turkey. *Professional School Counselor*, 13(1), 38-49. <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-13.38>
- Güleç, N. N. (2000). *Sosyoekonomik değişkenlerin Türkçe öğrenim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gülleroğlu, H. D., Bilican-Demir, S., Demirtaşlı, N. (2014). Türk Öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 Dönemlerindeki Okuma Becerilerini Yordayan Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenlerin Araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 47(2), 201-222.
- Güllüpnar, F., İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(46).
- Gülmez-Güngörmez, H. (2018). Veli eğitimiyle desteklenmiş fen öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Route Educational and Social Science Jornal*, Volume 5(12), 23-40.
- Gümüş, S., Atalmış, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time? *Mevlana International Journal of Education (MUE)*, 2(2), 50-66.
- Güner, D., 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*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi?* (Analiz Sayı: 69). Ankara: SETAV.
- Hanushek, E. A., Wössmann, L. (2006). Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116 (510), 63-76.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: the value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-36. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- Hill, M., G. J. Duncan (1987). Parental family income and the socioeconomic attainment of children. *Social Science Research*, 16 (1), 39-73. Erişim adresi: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/26779/0000335.pdf?sequence=1>
- Hoxby, C. M. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. *NBER Working Paper 7867*. Erişim adresi: <http://piketty.pse.ens.fr/files/oldfichiers051211/enseig/ecoineg/articl/Hoxby2000.pdf>
- Huang, L., vd. (2015). Social capital and student achievement: exploring the influence of social relationships on school success in Norway and Romania. *Creative Education*, 6, 1638-1649. doi: 10.4236/ce.2015.615166
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*. (Özay, M. Çev). İstanbul: Şule Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1971).
- Isaacs, J. B. (2010). *Child poverty during the great recession: predicting state child poverty rates for 2010*. Washington D.C.: Brookings and First Focus. Erişim adresi: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/1209_child_poverty_isaacs.pdf
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa’da bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Jaeger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971. doi: 10.1353/sof.0.0192
- 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, doi: 10.1177/0038040711417010.
- Justice, L. M. (2005). *Literacy and its impact on Child Development: Comments on Tomblin and Senechal*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/242733399_Language_development_and_literacy#pf40
- Kalender, G. (2007). *Genel liselerin ÖSS alt sınır başarısını belirlemede etkili olabilecek bazı aile-okul ve öğrenci yeterliliklerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kalender, İ. (2015). An analysis of the resilient students' profile based on PISA 2012. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(1), 158-172.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katsilis, J, Robinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270-279. doi: 10.2307/2095632
- Katsillis, J., Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 270-279.
- Khodadady, E., Mokhtary, M. (2013). Cultural capital and English language achievement at grade three in Iranian high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 715-723. doi: 10.4304/jltr.4.4.715-723.

- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99. doi: 10.2307/2673255.
- Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi – İnönü EML örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Korenman, S., vd. (1995). *Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY*. Children and Youth Services Review, 17, 127-155. Erişim adresi: <http://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp104494.pdf>
- Köse, M. R. (2004). Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2 (7), 26-46. Erişim adresi: http://alibabahan.weebly.com/uploads/1/4/0/4/14044326/basil_bernstein.pdf
- Köse, M. R., (1990). Aile sosyo-ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 76, 57-65.
- Köse, R. (2007). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(5), 46-77.
- Lamont, M., Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theorical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. doi: 10.2307/2112583.
- Lareau, A., Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*. 72 (1), 37-53.
- Leger Marketing. (2007). *Edmonton Cultural Capital*. Erişim adresi: <http://www.edmontonculturalcapital.com/docs/LegerBenchmarkReport.pdf>
- Lorcu, F. (2015). *Örneklerle veri analizi SPSS uygulamalı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Marks, G. N. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30

countries. *Educational Research*, 48(1), 21-40. doi: 10.1080/00131880500498396

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). (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2020 stratejik planı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2015b). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak sınav başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara.

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.

Mithaug, D. E. (1996). *Equal Opportunity Theory Fairness In Liberty For All*. Sage Publications. London: Sage. Erişimi adresi: <https://pdfsu.online/libz.php?q=view/equal-opportunity-theory-fairness-in-liberty-for-all&ref=mongo.dev.sigecloud.com.br>

Mohammadi, H., vd. (2011). School resources, family characteristics and student performance: Evidence from secondary school entrance exam in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 155-164.

Morrissey, T. W., Hutchison, L., Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 50 (3), 741-753. doi: 10.1037/a0033848.

Muola, J. M. (2010). A Study of the Relationship between Academic Achievement Motivation and Home Environment among Standard Eight Pupils.

Educational Research and 5(5), 213-217. Erişim adresi:
<http://www.academicjournals.org/ERR2/PDF/Pdf%202010/May/Muola.pdf>

Notten, N. ve Kraaykamp, G. (2009). Home media and science performance: A cross-national study. *Educational Research and Evaluation*, 15, 369-386. doi: 10.1080/13803610903087045.

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. Erişim adresi:
<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2006/R3928.pdf>

OECD. (2009a). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2009b). *Doing better for children*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013a). *PISA 2012 results: Excellence through equity: giving every students the chance to succeed (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013b). *PISA 2012 results: What students know and can do student performance in mathematics*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013c). *Education at a glance 2013*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi:
[http://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)

OECD. (2016a). *PISA results in focus*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi:
<https://www.oecd.org/PISA/PISA-2015-results-in-focus.pdf>

OECD. (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD. (2016c). *Society at a glance 2016: OECD social indicators*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en>

OECD. (2017a). *How do schools compensate for socio-economic disadvantage? PISA in Focus*. 76, Paris: OECD Publishing. Erişim adresi:
<http://dx.doi.org/10.1787/a77ee9d5-en>

OECD. (2017b). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2017c). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>
- OECD. (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD. (2018b). *Academic resilience: what schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Working Paper No. 167. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/EDU_WKP_2018_3_Academic_Resilience.pdf
- Oral, I., McGivney, E.J. (2014). *Türkiye’de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.
- Önder, A., Uyar, ř. (2017). CHAID Analysis to Determine Sociecenomic Variables that Explain Students’ Academic Success. *Universal Journal of Education Research*, 5(4), 608-619.
- Özbaş, M., Avcı, M. (2013). Yoksul aile çocuklarının okullaşma sürecine etki eden sosyolojik ve okul kaynaklı değişkenler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 403-413.
- Özkan, N. (2010). The role of families in the achievement of students at secondary education, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 262-271. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/321587>
- Özpolat, V. (2012). *PISA ve TIMSS sonuçlarının sosyal eşitsizlikler ve riskler açısından değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu (10-11 Mayıs 2012), Ankara.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye’de finansal yapıyla ilgili bir çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncüyıl Üniversitesi, Van.
- Pallas, A. M., vd. (1994). Ability group effects: Instructional, social, or institutional? *Sociology of Education*, 67(1), 27-46. doi:10.2307/2112748

- Parsons, T. (1959). The school class as a social system some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Polat, S. (2009). Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi. *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde orta kalite tuzağı*. Ankara: SETA.
- Rehberg, R. A., Westby, D. L. (1967). Parental encouragement, occupation, education and family size: Artifactual or independent determinants of adolescent educational expectations? *Social Forces*, 45(3), 362- 374.
- Ricci, R. (2010). The Economic, social, and cultural background: A continuous index for the Italian students of the fifth grade. *Atti Convegno SIS-Società Italiana di Statistica Padova, Sessioni specializzate*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/265103698_The_Economic_Social_and_Cultural_Background_a_continuous_index_for_the_Italian_Students_of_the_fifth_grade
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-455.
- Robbins, D. (1991). *The Work of Pierre Bourdieu: Recognizing Society*. Milton Keynes: Open University Press. Erişim adresi: <https://ajovaub.info/zuzugu.pdf>
- Robson, K. (2003). *Teenage time use as investment in cultural capital*. (ISER Working Papers Number 2003-12). Institute for Social and Economic Research.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. The Free Press: Macmillan Publishing. Erişim adresi: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>
- Roscigno, V. J., Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Rumberger, R. W., 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.

- Sadovnik, A. R. (2001), Basil Bernstein, *International Bureau of Education*, 31 (4), 687-703. Erişim adresi: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bernsteine.pdf>
- Savaşçı, H. S. (2010). *Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Schoon, I., vd. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19 (4), 383-404.
- Seban, D., Perdecı, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126.
- 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.
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Slaterry, M. (2007). *Sosyolojide temel fikirler* (Tatlıcan, Ü. Çev.). Bursa: Sentez. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2003).
- Smits, J., Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545-560. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.02.002.
- Steinberg, L. A., vd. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424- 1436.
- Suleyman, Q., Hussain, I., Khan, F. U., 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. (2000). *Cultural capital, rational choice and educational inequalities* (Doctoral dissertation), University of Oxford, Oxford. Erişim adresi: http://www.cls.ioe.ac.uk/library-media/documents/D_Phil_Thesis.pdf

- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912. Erişim adresi: http://eprints.ioe.ac.uk/1869/1/Sullivan2001Cultural_Capitaltext.pdf
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *Nederslands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*. (Gen, E. ev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1997).
- şahin, H. (1999). *Erciyes niversitesi ğrencilerinin eēitimsel ve sosyo-ekonomik kökenleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- şeker, M. (2013). *İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ğrenci başarısını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit niversitesi, orum.
- şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eēitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacette Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-dergisi*, Erişim adresi: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/tsengonul.pdf>
- şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Taneri, P. O., Engin-Demir, C. (2011). Quality of education in rural schools: A needs assesement study:Ankara Kalecik Sample. *International Online Journal of Educational Science*, 3(1), 91-112.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21(5), 455-470.
- TEDMEM. (2014). *PISA 2012 Türkiye zerine deēerlendirme ve neriler*. Türk Eēitim Derneēi (TED). Erişim adresi: <https://tedmem.org/yayin/PISA-2012-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler-2>
- TEDMEM. (2015). *Ulusal eēitim programı 2015-2022*. Türk Eēitim Derneēi (TED). Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yayin/ulusal-egitim-programi>
- TEDMEM. (2018). *2017 eēitim deēerlendirme raporu*. Türk Eēitim Derneēi (TED). Erişim Adresi: <https://tedmem.org/yayin/2017-egitim-degerlendirme-raporu>

- Throsby, D. (1999). Cultural capital. *Journal of Cultural Economics*, 23, 3-12.
Erişim adresi: http://culturalheritage.ceistorvergata.it/virtual_library/Art.%20-%20Cultural%20Capital_D.%20THROSBY.pdf
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 2(22), 122-131.
- Triventi, M. (2011). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, 27(6), 489-502.
- Trouilloud, D. O., vd. (2002). The influences of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607. Erişim adresi: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388548/document>
- TÜİK. (2015a). *İllerde Yaşam Endeksi Gösterge Değerleri*. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1106
- TÜİK. (2015b). *İllerde Yaşam Endeksi İl Sıralamaları Endeks Değerleri*. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1106
- TÜİK. (2017). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Ulusal Eğitim İstatistikleri*. Erişim Adresi: <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>
- TÜİK. (2018). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2017*. Haber Bülteni, Sayı: 27834. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27824>
- Underwood, J. J. (2011). *The Role of cultural capital and parental involvement in educational achievement and implications for public policy*. (Master’s thesis). East Carolina University. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/71973881.pdf>
- UNESCO, (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. Erişim adresi: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNICEF. (2018). *An Unfair Start: Inequality in Children’s Education in Rich Countries*. Innocenti Report Card 15. Erişim adresi: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/an-unfair-start-inequality-children-education_37049-RC15-EN-WEB.pdf

- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Van de Werfhorst, H. G., Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415.
- Wacquant, L. (2007). *Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi, Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Der.). İstanbul: İletişim.
- Waxman, H. C., vd. (2003). *Review of research on educational resilience* (Research Report No.11). Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California. Erişim adresi: <http://web.sonoma.edu/TRIO-training/research/resiliency/escholarship.pdf>
- Wildhagen, T. (2009). Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *The Sociological Quarterly*, 50(1), 173–200.
- Wright, M. D. (2012). *The digital divide and cultural capital*. (Master's thesis). California State University. Erişim adresi: https://csus-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.9/1602/Wright_M_Thesis.pdf?sequence=1
- Wylie, C., Hipkins, R. (2006). *Growing Independence: Competent Learners*. New Zealand Council for Educational Research. Report prepared for the Ministry of Education.
- Xu, J., Hampden-Thompson, G. (2012). Cultural reproduction, cultural mobility, cultural resources, or trivial effect? A comparative approach to cultural capital and educational performance. *Comparative Education Review*, 56(1), 98-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1086/661289>
- Yamamoto, Y., Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: the case of Japan. *Sociology of Education*, 83(1), 67-83. doi: 10.1177/0038040709356567.
- Yavuz, S., Odabaşı, M., Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 7(1), 85-95.

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yetiş-Bayraktar, A. (2008). *Effects of maternal job quality on children's reading achievement*. (Master's thesis). University of Massachusetts Amherst.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, C., vd. (2013). Milli eğitim örgüt sisteminde 'kayıt alanı' (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 135-151.



EKLER

EK A: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzni

	T.C. ANKARA VALİLİĞİ Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 14588481-605.99-E.19940945	23.11.2017
Konu : Araştırma İzni	
..... KAYMAKAMLIĞINA (İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)	
İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi. b) Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nin 26/09/2017 tarihli ve 13983731 sayılı yazısı.	
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Politika Anabilim Dalı öğrencisi Zeliha KARAĞAÇ'ın "Sosyal Ekonomik ve Kültürel Statünün Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Yerleştirmeye Esas Puan Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Uygulama formunun (10 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.	
Vefa BARDAKCI Vali a. Milli Eğitim Müdürü	
EKLER: 1-Uygulama Formu (10 sayfa) 2-Okul Listesi (2 sayfa) DAĞITIM: Çankaya-Güdürl-Altındağ-Ayaş Yenimahalle-Etimesgut-Mamak Keçiören-Çubuk-Elmadag-Polatlı Nallıhan-Sincan-Gölbaşı-Kalecik	
Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA e-posta: istatistik06@meb.gov.tr	
Ayrıntılı bilgi için Tel: (0 312) 221 02 17/135-134	
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 5814-2f52-38b9-a31e-4d7f kodu ile teyit edilebilir.	

EK B: AYBÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan Alınan İzin



ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ) SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU (SBEK) PROJE ONAY BELGESİ

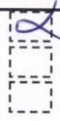


Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Politikalar Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencilerinden Zeliha KARAAĞAÇ'ın, "Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Statünün Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Yerleştirmeye Esas Puan Üzerine Etkisi" adlı araştırması değerlendirilmiştir.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.



SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	658
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	25.10.2017/08
Yer	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR	Başkan	
Doç. Dr. Musa AYGÜL	Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Şükrü ÖZEN	Üye	
Prof. Dr. Ergün ERASLAN	Üye	
Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR	Üye	
Prof. Dr. Necmiye ÜN YILDIRIM	Üye	
Prof. Dr. Tekin AKDEMİR	Üye	
Doç. Dr. Rıza GÖKLER	Üye	

EK C: Tez Fotokopi İzin Formu

ENSTİTÜ

Fen Bilimleri Enstitüsü

☐

Sosyal Bilimler Enstitüsü

☒

YAZARIN

Soyadı : KARAAĞAÇ

Adı : Zeliha

Bölümü : Sosyal Politika

TEZİN ADI: EKONOMİK, SOSYAL VE KÜLTÜREL STATÜNÜN TEMEL
EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ÜZERİNE ETKİSİ

TEZİN TÜRÜ:

Yüksek Lisans

☐

Doktora

☒

1. Tezimin tamamından kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir.
2. Tezimin içindekiler sayfası, özet, indeks sayfalarından ve/veya bir bölümünden kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir.
3. Tezimden bir (1) yıl süreyle fotokopi alınamaz.

☒☐☐

TEZİN KÜTÜPHANEYE TESLİM TARİHİ:

EK : Veri Toplama Aracı

Bu alışma Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Politikalar doktora programına bağlı olarak Doç. Dr. Bekir S. GÜR danışmanlığında yürütölen Zeliha KARAAĞAÇ'ın doktora tez çalışmasıdır.

Çalışmada sizden kimlik belirleyici bilgiler istenmemektedir. Bu yüzden Kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi vermenize gerek yoktur. Cevaplarınız saklı tutulacak, bütün cevaplar grup olarak araştırma amacıyla değerlendirilecektir.

Bu ankette doğru ya da yanlış cevaplar yer almamaktadır. Cevaplarınız, sizin için doğru olan cevaplar olmalıdır. Sizin içten ve gerçek cevaplar vermeniz araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyunuz ve olabildiğince doğru olarak cevap veriniz. Anketi tamamladıktan sonra son bir defa gözden geçirilerek boş kalan sorular varsa cevaplayınız. Tüm soruların cevaplanmış olması indeksin hesaplanabilirliği açısından oldukça önemlidir.

Ankete katılım tamamen gönüllölük esasına dayanır, eğer ankete katılmak istemezseniz, anketi doldurmaya başladıktan sonra devam etmek istemezseniz anketi bırakabilirsiniz.

Gösterdiğiniz ilgi, yardım ve işbirliği için şimdiden teşekkür ederim.

Zeliha KARAAĞAÇ

Yaşınız?

Şuan ki okulunuza yerleşme puanınız nedir?(TEOG Puanınız?)
--

Cinsiyetiniz?

Kız

Erkek

Aşağıdaki program türlerinden hangisine devam ediyorsunuz?
--

Fen Lisesi

Sosyal Bilimler Lisesi

Anadolu Lisesi

Anadolu İmam Hatip Lisesi

Anadolu Meslek ve Teknik Lisesi

Şuan ki okulunuza yerleşme puanınız?

Anneniz, zorunlu eğitim ya da ortaöğretim döneminde en son hangi okulu bitirmiştir? (Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)
--

Genel Lise/ Anadolu Lisesi/ Fen Lisesi/ Sosyal Bilimler Lisesi/ Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

Meslek Lisesi/ Anadolu Meslek Lisesi/ Teknik Lise/ Anadolu Teknik Lisesi/ Polis Koleji

Ortaokul

İlkokul

İlkokulu tamamlamadı

Anneniz aşağıdaki diplomalardan herhangi birine sahip midir? (Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

Evet

Hayır

Yüksek Lisans/ Doktora

Üniversite

Meslek Yüksek Okulu / Açıköğretim Fakültesi / Yüksek Okul vb.

Babanız, zorunlu eğitim ya da ortaöğretim döneminde en son hangi okulu bitirmiştir?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

- ☐ Genel Lise/ Anadolu Lisesi/ Fen Lisesi/ Sosyal Bilimler Lisesi/ Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
- ☐ Meslek Lisesi/ Anadolu Meslek Lisesi/ Teknik Lise/ Anadolu Teknik Lisesi/ Polis Koleji
- ☐ Ortaokul
- ☐ İlkokul
- ☐ İlkokulu tamamlamadı

Babanız aşağıdaki diplomalardan herhangi birine sahip midir?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Evet	Hayır
Yüksek Lisans/ Doktora		
Üniversite		
Meslek Yüksek Okulu / Açıköğretim Fakültesi / Yüksek Okul vb.		

Evinizde aşağıdakilerden hangileri bulunmaktadır?
(Bir ya da birden çok seçim yapabilirsiniz)

- ☐ Çalışma masası
- ☐ Kendinize ait oda
- ☐ Çalışma için sessiz bir yer
- ☐ Okul çalışmalar için kullanabileceğiniz bir bilgisayar
- ☐ Eğitim yazılımı
- ☐ İnternet bağlantısı
- ☐ Edebiyat klasikleri (Örn. Reşat Nuri Gültekin)
- ☐ Şiir kitapları
- ☐ Sanat eserleri (Örn. Tablolar)
- ☐ Okul çalışmalar için kaynak kitaplar
- ☐ Teknik içerikli kitaplar (Örn. Bilgisayar kitapları)
- ☐ Sözlük
- ☐ Müzik, sanat veya tasarım konulu kitaplar
- ☐ Klima tipi ısıtma-soğutma sistemi
- ☐ Video kamera
- ☐ Sinema sistemi

Evinizde aşağıdakilerden kaç tane bulunmaktadır?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Hiç	Bir	İki	Üç ya da daha fazla
Televizyon				
Otomobil				
Banyolu ya da duşlu oda				
İnternet erişimi olan cep telefonu (örn. Akıllı telefonlar)				
Bilgisayar (Örn. Masaüstü bilgisayar, taşınabilir dizüstü veya notebook)				
Tablet bilgisayarlar (Örn. iPad, BlackBerry, PlayBookTM)				
Elekttronik kitap okuyucular (Örn. KindleTM, Kobo, Bookeen)				
Müzik aleti (Örn. Gitar, Piyano)				

Evinizde kaç tane kitap bulunmaktadır?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐	0-10 kitap
☐	11-25 kitap
☐	26-100 kitap
☐	101-200 kitap
☐	201-500 kitap
☐	501 kitaptan fazla

Annenizin esas mesleği nedir? İş ünvanın yazınız. (Örn. Öğretmen, aşçı, satış müdürü)
(Eğer anneniz şu anda çalışmıyorsa en son yaptığı işi yazınız.)

Anneniz esas mesleğinde hangi işi yapıyor (ör. bir lisede ders veriyor, bir restoranda aşçıya yemekleri hazırlamasında yardım ediyor, satış temsilcilerini yönetiyor)
(Annenizin şu anda yaptığı ya da daha önce yapmış olduğu işi tanımlayan bir cümle yazınız.)

Babanızın esas mesleği nedir? İş ünvanını yazınız. (Örn. Öğretmen, aşçı, satış müdürü)
(Eğer anneniz şu anda çalışmıyorsa en son yaptığı işi yazınız.)

Babanız esas mesleğinde hangi işi yapıyor (ör. bir lisede ders veriyor, bir restoranda aşçıya yemekleri hazırlamasında yardım ediyor, satış temsilcilerini yönetiyor)
(Babanızın şu anda yaptığı ya da daha önce yapmış olduğu işi tanımlayan bir cümle yazınız.)

Bu öğretim yılını düşündüğünüzde, aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Ailem, okulumdaki faaliyetlerle ilgilenir.				
Ailem, eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekler.				
Ailem, okulda zorluklarla karşılaştığımda bana destek olur.				
Ailem, kendime güvenmem konusunda beni cesaretlendirir.				

Siz hangi ülkede doğdunuz?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐ Türkiye
☐ Diğer

Anneniz hangi ülkede doğdu?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐ Türkiye
☐ Diğer

Babanız hangi ülkede doğdu?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐ Türkiye
☐ Diğer

Eğer başka bir ülkede doğduysanız Türkiye'ye geldiğinizde kaç yaşındaydınız?

Evde en çok hangi dili konuşuyorsunuz?

☐ Türkçe
☐ Diğer

Kreş, anaokulu ya da anasınıfına başladığınızda kaç yaşındaydınız?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐ 1 yaşında veya daha küçük
☐ 2 yaşında
☐ 3 yaşında
☐ 4 yaşında
☐ 5 yaşında
☐ 6 yaşında veya daha büyük
☐ Kreş, anaokulu ya da anasınıfına gitmedim
☐ Hatırlamıyorum

İlköğretime başladığınızda kaç yaşındaydınız?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐ 4 yaşında
☐ 5 yaşında
☐ 6 yaşında
☐ 7 yaşında
☐ 8 yaşında
☐ 9 yaşında veya daha büyük

Sınıf tekrarı yaptınız mı?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

☐ Evet
☐ Hayır

İlkokulda sınıf tekrarı yaptınız mı?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

- ☐ Hayır, hiçbir zaman
☐ Evet, bir kez
☐ Evet, iki kez ya da daha fazla

Ortaokulda sınıf tekrarı yaptınız mı?
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

- ☐ Hayır, hiçbir zaman
☐ Evet, bir kez
☐ Evet, iki kez ya da daha fazla

Aşağıda verilen eğitim kademelerinden hangisini tamamlamayı umuyorsunuz
(Sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

- ☐ Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi/Çok Programlı Anadolu Lisesi / Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Anadolu Lisesi/Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi
☐ Meslek Yüksek Okulu/Açık Öğretim Fakültesi
☐ Üniversite veya Yüksek Lisans/Doktora

30 yaşlarına geldiğinizde nasıl bir işte çalışıyor olacağınızı umut ediyorsunuz (İş unvanını yazınız.)

Kendinizle ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyor veya katılmıyorsunuz?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Gireceğim sınavın zor olacağı konusunda sık sık endişelenirim.				
Okulda düşük notlar alacağım diye endişelenirim				
Bir sınava iyi hazırlanmış olsam bile kendimi çok endişeli hissedirim				
Bir sınava çalışırken kendimi gergin hissedirim.				
Okulda bir konuyu nasıl çözeceğimi bilemediğim zaman sinir olurum.				

Kendinizle ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyor veya katılmıyorsunuz?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Tüm derslerimden ya da derslerimin çoğundan yüksek notlar almak isterim Mezun olduğumda uygun olan en iyi fırsatlar arasından seçim yapabilmek isterim. Her ne yaparsam yapayım, en iyisi olmak isterim. Kendimi hırslı biri olarak görüyorum Sınıfımın en iyi öğrencilerinden biri olmak isterim.				

Aşağıdaki üç öğrenci hakkındaki tanımlamaları okuyunuz. Burada verilen bilgilere dayanarak bu öğrencinin motive olduğu ifadesine ne ölçüde katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Arda, bir problem ile karşılaştığında kolayca pes eder ve çoğu zaman derslerine hazırlıksız geliyorsa Arda, motive olmuştur. Zeynep, başladığı görevlere ilgisini devam ettirir ve bazen kendisinden beklenilenden fazlasını yapıyorsa Zeynep, motive olmuştur. Kerem, okulda en yüksek notları almak ister ve her şey mükemmel oluncaya kadar derslerine çalışmaya devam ediyorsa Kerem, motive olmuştur.				

Kendinizle ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyor veya katılmıyor?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bir takımın üyesi olarak çalışmayı yalnız başıma çalışmaya tercih ederim				
İyi bir dinleyiciyim.				
Sınıf arkadaşlarımla başarılı olduklarını görmek hoşuma gider.				
Başkalarının ilgilendiği şeyleri de dikkate alırım.				
Takımların bireylerden daha iyi kararlar verdiğini düşünürüm.				
Farklı bakış açılarını dikkate almak hoşuma gider.				
Takım çalışmasının verimliliğimi arttırdığını düşünüyorum.				

Okulunuzu göz önünde aldığınızda aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?
(Her satırsa sadece bir seçeneği işaretleyiniz)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okulda kendimi yabancı (ya da dışlanmış gibi) hissedirim.				
Okulda diğer öğrencilerle kolaylıkla arkadaşlık kurarım.				
Kendimi okulun bir parçası olarak hissedirim.				

	Hiç	Bir veya iki defa	Üç veya dört defa	Beş veya daha fazla
Okulun son iki haftası içerisinde kaç kez okulu bir tam gün astın?				
Okulun son iki haftası içerisinde kaç kez bazı dersleri astın?				

Bu öğretim yılında, FEN dersine çalışmak için zorunlu okul programına ek olarak haftada yaklaşık kaç saat harcadınız?

(Lütfen ödev hazırlamak için harcadığınız süreyi, aldığınız takviye dersleri ve özel çalışma sürenizi de ilave ediniz)

- ☐ 15 dakikadan az
- ☐ 15-30 dakika arası
- ☐ 30-60 dakika arası
- ☐ 60-90 dakika arası
- ☐ 90 dakikadan daha fazla

Bu öğretim yılında, MATEMATİK dersine çalışmak için zorunlu okul programına ek olarak haftada yaklaşık kaç saat harcadınız?

(Lütfen ödev hazırlamak için harcadığınız süreyi, aldığınız takviye dersleri ve özel çalışma sürenizi de ilave ediniz)

- ☐ 15 dakikadan az
- ☐ 15-30 dakika arası
- ☐ 30-60 dakika arası
- ☐ 60-90 dakika arası
- ☐ 90 dakikadan daha fazla

Bu öğretim yılında, TÜRKÇE dersine çalışmak için zorunlu okul programına ek olarak haftada yaklaşık kaç saat harcadınız?

(Lütfen ödev hazırlamak için harcadığınız süreyi, aldığınız takviye dersleri ve özel çalışma sürenizi de ilave ediniz)

- ☐ 15 dakikadan az
- ☐ 15-30 dakika arası
- ☐ 30-60 dakika arası
- ☐ 60-90 dakika arası
- ☐ 90 dakikadan daha fazla

Ailenizin aylık ortalama gelir düzeyi ne kadardır?

- ☐ 0-1300 TL
- ☐ 1300-2000 TL
- ☐ 2000-3000 TL
- ☐ 3000-4000 TL
- ☐ 4000 TL ve üzeri

EK D: Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİ

Soyadı, Adı : Karaağaç, Zeliha
Uyruğu : T.C.
Doğum Tarihi : 1989
Doğum Yeri : Merzifon/AMASYA
Telefon : +90 312 413 35 16
Email : zelihakaraagac05@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi	2013
Lisans	Marmara Üniversitesi	2011

İŞ TECRÜBESİ

Yıl	Yer	Görev
2017- Halen	Milli Eğitim Bakanlığı	Milli Eğitim Uzmanı
2012-2017	Milli Eğitim Bakanlığı	Milli Eğitim Uzman Yrd.
2011- 2012	İstanbul-Tuzla Osmangazi İlköğr. Okulu	Öğretmen

YABANCI DİLLER

İngilizce (YDS-C Düzeyi)