EĞİTİMDE SOSYOEKONOMİK FARKLILIKLARIN ANALİZİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİNDE PISA VE TIMMS VERİLERİ (2011–2023)

Doç. Dr. Gökhan KAYIR [1]/ Dr. Hüsem KORKMAZ [2]
[1]Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gokhan.kayir@cbu.edu.tr,
0000-0002-9830-0006
[2] Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, husem.korkmaz@cbu.edu.tr,
0000-0002-5759-7392

Özet

Eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliği günümüzde pek çok araştırmaya konu olmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine (SED) göre akademik başarılarında oluşan farklılıkları PISA ve TIMMS sınavları üzerinden analiz etmektedir. Araştırma ayrıca çeşitli yıllarda OECD tarafından yapılan ölçümlerde öğrencilerin K12 seviyesinde öğrenimlerini tamamlama ve yükseköğretime devam etme durumlarını sosyo-ekonomik düzey açısından incelemektedir. 2011–2023 yılları arasında uygulanan değerlendirme sonuçları; okuma, matematik ve fen alanlarında düşükten yükseğe beş gelir grubuna (1: en yoksul – 5: en zengin) göre başarı düzeyleri üzerinden karşılaştırılmıştır. Bulgular, gelir düzeyi arttıkça başarı oranlarının da düzenli şekilde yükseldiğini göstermektedir. Özellikle yüksek yeterlik düzeyine ulaşmada yoksul öğrenciler ciddi şekilde dezavantajlıdır. Bu bulgular eğitimde sınıfsal eşitsizliğin yapısal niteliğini ortaya koymakta ve politika yapıcılar için yön gösterici olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: OECD, Sosyoekonomik Durum, Başarı Farkları, Sosyal Adalet, Fırsat Eşitliği

ANALYSIS OF SOCIOECONOMIC DIFFERENCES IN EDUCATION: PISA AND TIMMS DATA IN THE CASE OF TURKEY (2011-2023)

Assoc. Prof. Dr. Gökhan KAYIR [1]/ Dr. Hüsem KORKMAZ [2]
[1]Manisa Celal Bayar University, Department of Educational Sciences, gokhan.kayir@cbu.edu.tr,
0000-0002-9830-0006
[2] Manisa Celal Bayar University, School of Foreign Languages, husem.korkmaz@cbu.edu.tr,
0000-0002-5759-7392

Abstract

Social justice and equality of opportunity in education have been the focus of numerous studies. This research examines the differences in students' academic achievement based on their socio-economic status (SES) in Turkey through PISA and TIMMS evaluations. It also explores the socio-economic backgrounds of students concerning the completion of K12 education and higher education, as evaluated in OECD evaluations conducted over various years. The results of evaluations from 2011 to 2023 are compared across five income groups (1: poorest to 5: richest), in the light of the achievement levels in reading, mathematics, and science. The findings indicate that achievement rates rise steadily with increasing income levels. Notably, students from poorer backgrounds face significant disadvantages in attaining high competence levels. These results highlight the structural nature of class-based inequalities in education and offer valuable guidance for policymakers.

Keywords: OECD, Socioeconomic Status, Achievement Gaps, Social Justice, Equity

GİRİŞ

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği, hakkaniyet ve sosyal adalet, politika reformlarına ve okula erişimin artmasına rağmen önemli zorluklar olmaya devam etmektedir. Sosyoekonomik eşitsizlikler, bölgesel farklılıklar ve oldukça merkeziyetçi bir eğitim sistemi, düşük gelirli ailelerden, kırsal kesimlerden ve özellikle doğu olmak üzere belirli bölgelerden gelen öğrencilerin akademik başarı ve kaliteli eğitime erişimde dezavantajlarla karşılaşmasıyla eşitsizlikleri sürdürmektedir (Kondakçı & Beycioğlu, 2020; Özdemir, 2016; Tabak & Çalık, 2020).

Okul türü, özellikle de seçici akademik okullar ile diğerleri arasındaki ayrım, genellikle öğrencilerin sosyal geçmişlerini yansıtan ve pekiştiren önemli bir eşitsizlik kaynağıdır (Özdemir, 2016). Zorunlu eğitim reformları erişimi genişletmiş olsa da, ailenin sosyoekonomik durumu öğrenci başarısını güçlü bir şekilde etkilemeye devam ettiğinden, dezavantajlı gruplar için eğitim sonuçlarını önemli ölçüde iyileştirmemiştir (Tabak & Çalık, 2020).

Kapsayıcı eğitimin eşitlik ve sosyal adalet için gerekli olduğu kabul edilmektedir, ancak uygulama tutarsızdır ve birçok öğrenci yoksulluk, göç ve kültürel çeşitlilik gibi faktörler nedeniyle dışlanmaya devam etmektedir (Sakız vd., 2022; Schaffer, 2019; Yentür, 2024). Araştırmalar politika, liderlik ve kurumsal uygulamalardaki eksikliklere dikkat çekmekte ve okullardaki sosyal adalet liderliğinin genellikle sistemik destekten ziyade bireysel inisiyatife bağlı olduğunu belirtmektedir (Kondakçı & Beycioğlu, 2020). Bu sorunların ele alınması, tüm öğrencilerin kaliteli eğitimden faydalanabilmelerini ve topluma tam olarak katılabilmelerini sağlamak için hedefe yönelik politikalar, öğretmen eğitimi, kaynak tahsisi ve ayrımcılık karşıtı girişimler gerektirmektedir (Sakız vd., 2022; Yıldırımer, 2024).

Bu çalışmanın amacı, OECD tarafından yapılan PISA ve TIMMS sınavları başta olmak üzere farklı sosyoekonomik seviyelerden gelen öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanındaki başarılarının değerlendirilmesidir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Pierre Bourdieu'nün "kültürel sermaye" kavramı, bireylerin genellikle aile terbiyesi yoluyla edindikleri ve onlara toplumda, özellikle de eğitim ortamlarında avantaj sağlayabilecek bilgi, beceri, eğitim ve kültürel alışkanlıklar gibi ekonomik olmayan kaynakları ifade eder. Kültürel sermaye üç şekilde mevcuttur: somutlaştırılmış (konuşma, hareket etme veya düşünme biçimleri), nesnelleştirilmiş (kitaplar veya enstrümanlar gibi kültürel mallar) ve kurumsallaştırılmış (eğitim nitelikleri) (Robbins, 2005; Min, 2020). Bourdieu, okulların orta ve üst sınıf ailelerin kültürel sermayesine değer verme ve ödüllendirme eğiliminde olduğunu, böylece çocuklarının akademik olarak başarılı olmalarını kolaylaştırırken, daha az ayrıcalıklı geçmişe sahip olanları dezavantajlı hale getirdiğini savunmuştur (Edgerton & Roberts, 2004; Jaeger, 2022; Sullivan, 2001).

Bu süreç, eğitim sistemlerinin egemen kültürü meşrulaştırarak ve aktararak mevcut sosyal eşitsizlikleri nasıl sürdürdüğünü ve böylece nesiller boyunca sınıf yapılarını nasıl yeniden ürettiğini açıklayan "eğitimin yeniden üretimi" teorisinin merkezinde yer almaktadır (Jaeger, 2022; Min, 2020; Tzanakis, 2011). Ampirik araştırmalar, okuma alışkanlıkları ve kültürel faaliyetlere maruz kalma gibi kültürel sermaye göstergelerinin eğitim sonuçlarıyla olumlu bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermiştir, ancak bunun sosyal sınıf farklılıklarını ne ölçüde açıkladığı tartışılmaktadır (Jaeger, 2022; Sullivan, 2001).

Bu teoriye karşı çıkanlar kültürel sermayenin faydalı bir kavram olmasına karşın, Bourdieu'nün daha geniş kapsamlı eğitimsel yeniden üretim teorisinin bazen muğlak ve ampirik olarak test edilmesinin zor olduğunu ve tüm eşitsizlik mekanizmalarını tam olarak açıklayamayabileceğini savunmaktadır (Goldthorpe, 2007; Jaeger, 2022; Sullivan, 2002; Tzanakis, 2011). Bununla birlikte, bu kavramlar aile geçmişinin ve sosyal sınıfın eğitim

fırsatlarını ve sonuçlarını nasıl şekillendirdiğini anlamada etkili olmaya devam etmektedir (Davies & Rizk, 2017; Jaeger, 2022; ; Min, 2020).

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın yöntemi farklı ölçümler arasında nicel karşılaştırma imkanı tanıyan bir eğilim analizi çalışmasıdır. Bu amaçla PISA (2012, 2015, 2018, 2022) ve TIMMS (2011, 2015, 2019, 2023) başta olmak üzere OECD tarafından kullanılan farklı değerlendirme çalışmalarına başvurulmuştur. Araştırma değişkenleri olarak Sosyoekonomik düzey (1 En Yoksul- 5 En Zengin) ve akademik başarı (Düşük, minimum, ortalama ve yüksek) ele alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde matematik, okuma, fen ve okul katılımı açısından OECD Türkiye verileri değerlendirilmiştir.

3.1. Matematik Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey

İlkokulda matematik başarısı açısından bakıldığında düşük yetkinlik düzeyinde öğrenciler arasındaki başarı farkları göz önüne gelmezken, seviye yükseldikçe farkların arttığı görülmektedir (Tablo 1). Özellikle yüksek yetkinlik seviyesinde en fakir grupta yer alan öğrencilerin %8'i bu grupta temsil edilmektedir. Araştırma genelinde bakıldığında Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin ortalama yüzdelerinin orta gelir seviyesi ile paralel gittiği ve yetkinlik seviyesi arttıkça ortalamanın düşme eğiliminde olduğu görülmektedir (Düşük ortalama= 93; Minimum ortalaması= 59; Orta düzey ortalaması= 54 ve üst düzey ortalaması= 24).

Tablo 1. İlkokulda matematik başarısı

	Yetkinlik (%)																			
Değerlendirme	**Düşük**					**Minimum**					**Orta Düzey**					**Yüksek**				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
TIMMS 2023	84	91	95	97	99	59	74	81	90	96	31	44	53	68	83	81	15	20	31	50

1.En Fakir, 2. Fakir, 3. Orta Orta, 4. Zengin, 5. En Zengin

Tablo 2, ilkokul sonunda matematik başarısının 2009 ve 2015 yılları arasında nasıl değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerdeki performansları dört başarı kategorisinde (Düşük, Minimum, Orta Düzey, Yüksek) ve genel ortalamalarda değerlendirilmiştir. Düşük başarı düzeyinde, en fakir öğrencilerde başarısızlık oranı 2009'da %67 iken, 2015'te %61'e düşmüştür. En zengin grupta bu oran %100'den %98'e düşerek çok sınırlı bir değişim göstermiştir. Minimum başarı düzeyinde ise en fakir grupta başarı oranı %39'dan %31'e gerilemiş, bu kategoride genel bir düşüş yaşanmıştır. Orta düzey başarıda ise daha dikkat çekici bir azalma görülmektedir; 2009'da %43 olan genel ortalama, 2015'te %25'e düşmüştür. Bu, özellikle orta gelir gruplarında ciddi bir düşüş olduğunu göstermektedir. Yüksek başarı düzeyine ulaşan öğrencilerin oranı ise her iki yılda da oldukça düşüktür. 2009'da %15 olan oran, 2015'te %5'e düşmüş ve bu azalma en zengin grupta bile belirgin şekilde hissedilmiştir (%18'den %5'e). Genel olarak, ortalama matematik başarısı 2009'da %88 iken 2015'te %81'e gerileyerek, öğrencilerin performansında genel bir düşüş yaşandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2. İlkokul sonunda matematik başarısı

	Yetkinlik (%)																								
Değerlendirme	**Düşük (D)**					**Minimum (M)**					**Orta Düzey (OD)**					**Yüksek (Y)**					**Ortalama**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**D**	**M**	**OD**	**Y**
TIMMS 2009	67	83	93	97	100	39	58	75	84	95	16	27	42	52	77		5	12	18	38	88	70	43	15
TIMMS 2015	61	76	88	94	98	31	46	58	74	90	8	14	20	33	60			2	5	17	81	57	25	5

1.En Fakir, 2. Fakir, 3. Orta Orta, 4. Zengin, 5. En Zengin

Tablo 3, ortaokul sonunda matematik başarısını farklı yıllarda yapılan PISA ve TIMMS değerlendirmelerine göre karşılaştırmaktadır. Tablo, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine (1 = En Fakir, 5 = En Zengin) göre dört başarı kategorisinde (Düşük, Minimum, Orta Düzey, Yüksek) ve genel ortalamalarda performanslarını ortaya koymaktadır. Düşük başarı düzeyinde, en fakir öğrenciler için başarıs oranı PISA 2012'de %74 iken, PISA 2022'de %78'e yükselmiştir. Bu artış, düşük gelirli öğrencilerde başarısızlık oranlarının arttığını göstermektedir. Benzer şekilde, en zengin grup için bu oran %94'ten %86'ya düşmüş, düşük başarı oranında bir azalma gözlenmiştir. Minimum başar ı düzeyinde, en fakir öğrenciler PISA 2012'de %41 başarı gösterirken, PISA 2022'de bu oran %46'ya yükselmiştir. Ancak genel olarak minimum başarı düzeyinde çok büyük bir değişim olmadığı söylenebilir. Orta düzey başarıda, PISA 2012'de en fakir öğrenciler %17 oranında başarı gösterirken, PISA 2022'de bu oran %19'a çıkmıştır. Ancak en zengin grup için orta düzey başarı PISA 2012'de %62 iken, PISA 2022'de %64'e yükselmiştir. Yüksek başarı düzeyine ulaşan öğrencilerin oranında ise genel olarak düşük seviyeler korunmaktadır. En zengin grup için PISA 2022'de yüksek başarı oranı %17 olarak kaydedilmiş, önceki yıllara göre büyük bir değişim göstermemiştir.

Genel ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, PISA 2012'de %85 olan ortalama başarı, PISA 2022'de %85 olarak sabit kalmıştır. Ancak TIMMS değerlendirmelerinde ortalama başarıda düşüşler dikkat çekmektedir. Örneğin, TIMMS 2011'de %67 olan genel başarı, TIMMS 2019'da %80'e yükselmiştir. Bu tablo, sosyoekonomik düzeyler arasındaki başarı farklarının devam ettiğini ve özellikle düşük başarı oranlarının en fakir gruplar için önemli bir sorun olmaya devam ettiğini göstermektedir.

Tablo 3. Ortaokul sonunda matematik başarısı

	Yetkinlik (%)																								
Değerlendirme	**Düşük (D)**					**Minimum (M)**					**Orta Düzey (OD)**					**Yüksek (Y)**					**Ortalama**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**D**	**M**	**OD**	**Y**
PISA 2018	81	83	84	87	95	59	66	94	44	43	23	37	06	63				11	14	36	86	64	36	16
PISA 2012	74	82	85	88	94	41	11	77	20		17	24	29	59		6	9	12	17	38	85	58	32	16
PISA 2015	68	74	76	69	99	44	35	51	10		28	19	94	43				55	77	16	77	49	23	7
TIMMS 2019	60	76	40	96	06	07	78	65			10	19	54					48	12	34	80	56	32	12
TIMMS 2011	50	57	80	02	22	28	73	85			70	10	52	29				45	23		67	40	20	7
TIMMS	56	68	89	23	37	76	11	24											62		70	42	20	6

2015	4	4	9	2	0	4	3	8	2	4		2	4	5	9					1					
PISA 2022	7 8	8 2	8 4	8 6	9 4	4 6	5 3	6 0	6 4	8 2	1 9	2 6	3 3	3 9	6 2	7	8	1 4	1 7	3 6	85	61	36	17	

1En Fakir, 2. Fakir, 3. Orta Orta, 4. Zengin, 5. En Zengin

3.2. Okuma Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey

Tablo 4, 2021 yılında yapılan PIRLS değerlendirmesine göre ilkokul düzeyindeki okuma başarısını farklı sosyoekonomik gruplar (1 = En Fakir, 5 = En Zengin) ve yetkinlik seviyelerine göre (Minimum, Orta, İleri) göstermektedir. Ayrıca genel ortalamalar da tabloda yer almaktadır. Genel ortalamalara bakıldığında, minimum yetkinlik için genel başarı oranı %86, orta düzey için %62 ve ileri düzey için %29'dur. Bu sonuçlar, öğrencilerin büyük bir kısmının minimum düzeyde yeterli olduğunu, ancak ileri düzey okuma becerilerine ulaşan öğrenci sayısının oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Minimum yetkinlik düzeyinde, en fakir gruptaki öğrencilerin %70'i bu seviyeye ulaşabilirken, en zengin grupta bu oran %99'a çıkmaktadır. Bu durum, düşük sosyoekonomik grupların minimum okuma becerilerini edinmede bile zorluk yaşadığını göstermektedir. Orta yetkinlik düzeyinde, en fakir öğrencilerin %37'si bu seviyeye ulaşabilirken, en zengin grupta bu oran %81'e yükselmektedir. Orta düzeyde de benzer şekilde sosyoekonomik durumun başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. İleri yetkinlik düzeyinde, en fakir grupta yalnızca %11 oranında öğrenci bu seviyeye ulaşabilirken, en zengin öğrencilerde bu oran %60'a çıkmaktadır. İleri düzeydeki başarılar arasındaki fark, düşük gelirli öğrencilerin daha ileri seviyelere ulaşmada ciddi zorluklar yaşadığını göstermektedir.

Tablo 4. İlkokulda okuma başarısı

	Yetkinlik (%)																	
Değerlendirme	**Minimum (M)**					**Orta (O)**					**İleri (I)**					**Ortalama**		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	M	O	İ
PIRLS 2021	70	86	93	96	99	37	59	70	81	90	11	21	32	42	60	86	62	29

1.En Fakir, 2. Fakir, 3. Orta Orta, 4. Zengin, 5. En Zengin

Tablo 5, ortaokul sonunda okuma başarısını PISA değerlendirmelerine göre yıllar (2012, 2015, 2018, 2022) arasında karşılaştırmaktadır. Okuma başarısı, sosyoekonomik düzeylere (1 = En Fakir, 5 = En Zengin) göre dört yetkinlik kategorisinde (Düşük, Minimum, Orta Düzey, Yüksek) ve genel ortalamalarda değerlendirilmiştir. Sonuçlar, yıllar içinde özellikle düşük gelirli öğrencilerde okuma başarılarında belirgin bir iyileşme olmadığını ve genel olarak tüm yetkinlik düzeylerinde düşüş yaşandığını göstermektedir. Sosyoekonomik farklılıkların başarı üzerindeki etkisi devam etmektedir ve destekleyici politikaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Düşük yetkinlik düzeyinde**,** en fakir öğrenciler arasında başarısızlık oranı PISA 2012'de %90 iken, PISA 2022'de %88'e düşmüştür. Bu, küçük bir iyileşme göstermektedir. En zengin grupta ise düşük yetkinlik oranı %95'ten %92'ye düşerek daha sınırlı bir değişim göstermiştir. Minimum yetkinlik düzeyinde, en fakir öğrenciler için başarı oranı PISA 2012'de %62 iken, PISA 2022'de %59'a gerilemiştir. Bu, en düşük gelir grubu için minimum okuma becerilerinde bir düşüşe işaret etmektedir. Buna karşın, en zengin grup için bu oran %92'den %86'ya düşmüştür. Orta düzey yetkinlikte, en fakir gruplar için başarı oranı PISA 2012'de %29 iken, PISA 2022'de %24'e düşmüştür. En zengin grupta ise bu oran %51'den %42'ye gerileyerek, orta düzey başarının genel olarak düştüğünü göstermektedir. Yüksek yetkinlik düzeyind**e**, en fakir öğrenciler için başarı oranı PISA 2012'de %6 iken, PISA 2022'de %5'te sabit kalmıştır. En zengin grup için ise bu oran %15'ten %14'e hafif bir gerileme göstermiştir. Genel ortalamalar, düşük yetkinlikte PISA 2012'de %95 iken, PISA

2022'de %91'e düşmüştür. Minimum yetkinlikte ise %78'den %71'e, orta düzeyde %48'den %40'a ve yüksek yetkinlikte %19'dan %14'e düşüşler yaşanmıştır.

Tablo 5. Ortaokul sonunda okuma başarısı

	Yetkinlik (%)																							
Değerlendirme	**Düşük (D)**					**Minimum (M)**					**Orta Düzey (OD)**					**Yüksek (Y)**					**Ortalama**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**D**	**M**	**OD**	**Y**
PISA 2018	89	92	93		98	62	69	71	76	90	29	37	38	45	68	8	11		16	37	93	74	44	17
PISA 2012	90	95	95	96	98	66	66	78	81	92	21	14	45	13	73	6	1	15	20	43	95	78	48	19
PISA 2015	80	86		88	94	45	56	68	63	78	14	23	34	07				4	6	15	87	60	27	6
PISA 2022	88	89	90	92	95	59	56	59	93	66	64	11	88	42	69	5	8	12	14	30	91	71	40	14

1.En Fakir, 2. Fakir, 3. Orta Orta, 4. Zengin, 5. En Zengin

Tablo 6, 15-24 yaş arasındaki gençlerin bir cümleyi okuyup anlayabilme oranlarını, farklı sosyoekonomik gruplar (1 = En Fakir, 5 = En Zengin) arasında karşılaştırmaktadır. Bu oranlar, 2018 yılı DHS (Demographic and Health Survey) ve 2022 yılı GYKA (Gençlik ve Kalkınma Araştırması) verilerine dayanmaktadır. Bu tablo, genç okuryazarlık oranlarının 2018'den 2022'ye genel bir düşüş gösterdiğini ve sosyoekonomik gruplar arasındaki farkın arttığını ortaya koymaktadır**.** 2018 verilerine göre, tüm sosyoekonomik gruplarda genç okuryazarlık oranı oldukça yüksektir (%98-99). En fakir gruptan en zengin gruba kadar okuryazarlık oranlarındaki fark minimaldir ve genel ortalama %99 olarak kaydedilmiştir. 2022 verilerinde**,** okuryazarlık oranlarında düşüş gözlenmiştir. En fakir gruptaki oran %87'ye gerilerken, en zengin grupta bu oran %96 olarak kaydedilmiştir. Genel ortalama ise %92'ye düşmüştür. En büyük düşüş, en fakir grupta görülmektedir (%98'den %87'ye).

Tablo 6. 15-24 yaş arasında bir cümleyi okuyup anlayabilen öğrencilerin oranı

		Genç Okuryazarlık Oranı (%)					
Değerlendirme	**Yıl**						
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**X**
15-24 DHS	2018	98	98	99	99	99	99
15-24 GYKA	2022	87	91	93	93	96	92

1.En Fakir, 2. Fakir, 3. Orta Orta, 4. Zengin, 5. En Zengin

3.2. Fen Başarısı ve Sosyoekonomik Düzey

Tablo 7 ve Tablo 8, ilkokul düzeyindeki fen başarısını, farklı yıllarda yapılan TIMMS değerlendirmelerine göre karşılaştırmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine (1 = En Fakir, 5 = En Zengin) göre dört başarı kategorisinde (Düşük, Minimum, Orta Düzey, Yüksek) ve genel ortalamalarda başarılarını değerlendirmektedir. Düşük yetkinlik düzeyinde, en fakir grup %92 oranında başarısızlık gösterirken, en zengin grup için bu oran %100'dür. Bu durum, düşük gelir gruplarındaki öğrencilerin fen başarısında ciddi zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Minimum yetkinlik düzeyinde, en fakir öğrenciler arasında başarı oranı %74 iken, bu oran en zengin grupta %98'e yükselmektedir. Orta düzey yetkinlikte, en fakir grup %43 oranında başarı gösterirken, en zengin grupta bu oran %88'e ulaşmaktadır. Yüksek yetkinlik

düzeyinde, en fakir grup için başarı oranı %12 iken, en zengin grupta bu oran %50'ye çıkmaktadır. Yüksek başarıdaki eşitsizlik oldukça belirgindir.Genel ortalamalar açısından, düşük yetkinlikte başarı oranı %96, minimum yetkinlikte %86, orta düzeyde %62 ve yüksek yetkinlikte %26'dır.

Tablo 7. İlkokulda fen başarısı

	YETKİNLİK (%)																							
Değerlendirme	**Düşük (D)**					**Minimum (M)**					**Orta Düzey (OD)**					**Yüksek (Y)**					**Ortalama**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**D**	**M**	**OD**	**Y**
TIMMS 2023	92	96	97	99	100	74	84	88	94	98	43	53	61	74	88	12	20	22	33	50	96	86	62	26

Tablo 8'deki sonuçlara göre düşük yetkinlik düzeyinde, TIMMS 2015'e kıyasla 2019'da başarısızlık oranları artmıştır. En fakir grup için oran %63'ten %70'e, en zengin grup için ise %93'ten %98'e çıkmıştır. Minimum yetkinlik düzeyinde, TIMMS 2015'te en fakir grup %33 başarı gösterirken, 2019'da bu oran %44'e yükselmiştir. Benzer şekilde, en zengin grupta başarı oranı %98 olarak sabit kalmıştır. Orta düzey yetkinlikte, TIMMS 2015'te en fakir grup %9 oranında başarı gösterirken, 2019'da bu oran %17'ye çıkmıştır. En zengin grup için ise bu oran %30'dan %54'e yükselmiştir. Yüksek yetkinlik düzeyinde, TIMMS 2015'te en fakir grupta başarı oranı %0 iken, 2019'da bu oran %0 olarak değişmemiştir. En zengin grupta ise %4'ten %13'e yükselmiştir. Genel ortalamalar açısından, TIMMS 2015'te düşük yetkinlikte başarı oranı %82 iken, 2019'da %90'a yükselmiştir. Minimum yetkinlikte %58'den %75'e, orta düzeyde %24'ten %44'e ve yüksek yetkinlikte %4'ten %12'ye artış kaydedilmiştir.

Tablo 8. İlkokul sonunda fen başarısı

	YETKİNLİK (%)																							
Değerlendirme	**Düşük (D)**					**Minimum (M)**					**Orta Düzey (OD)**					**Yüksek (Y)**					**Ortalama**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**D**	**M**	**OD**	**Y**
TIMMS 2019	70	87	95	98	100	44	64	81	88	97	17	29	45	54	77	0	4	9	13	30	90	75	44	12
TIMMS 2015	63	78	88	93	98	33	47	60	73	90	9	14	20	30	57	0	0	0	4	14	82	58	24	4

Tablo 9, ortaokul sonunda fen başarısının yıllar içinde (2011-2023) PISA ve TIMMS değerlendirmelerine göre değişimini göstermektedir. Düşük yetkinlik oranları hem en fakir (%68'den %82'ye) hem de en zengin gruplarda (%86'dan %95'e) artış göstermiştir. Ancak minimum, orta ve yüksek düzey başarı oranlarında genel bir artış gözlenmiştir. Örneğin, minimum başarı oranı en fakir grupta %38'den %53'e, en zengin grupta %77'den %94'e yükselmiştir. Orta düzeyde en fakir grup %13'ten %24'e, en zengin grup %29'dan %53'e çıkmıştır. Yüksek başarı düzeyi ise en fakir grupta %4'ten %6'ya, en zengin grupta %7'den %21'e yükselmiştir. Genel olarak fen başarısı artarken, sosyoekonomik gruplar arasındaki başarı farkları devam etmektedir. Özellikle düşük gelirli gruplarda yüksek başarı oranları hala oldukça düşüktür.

Tablo 9. Ortaokul sonunda fen başarısı

	YETKİNLİK (%)																							
Değerlendirme	**Düşük (D)**					**Minimum (M)**					**Orta Düzey**					**Yüksek**					**Ortalama**			
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**D**	**M**	**OD**	**Y**
PISA 2018	93	94	95	95	99	64	71	74	75	90	28	34	36	43	68	6	9	10	14	34	95	75	42	15
PISA 2012	92	95		96	98	61	71	74	76	87	23	31	36	40	62	5	8	10	13	31	96	74	38	13
PISA 2015	80	86		89	94	40	51	54	59	74	11	20	21	24	43		4	4	5	12	87	56	24	5
TIMMS 2019	74	85	90	94	98	41	59	68	77	92	17	27	36	44	70		6	9	12	36	88	66	38	13
TIMMS 2011	68	73	82	86	95	38	43	53	61	81	13	16	22	29	56		3	4	7	25	79	54	26	8
TIMMS 2015	73	80	84	92	96	41	52	59	70	85	13	20	23	35	60		3	4	8	24	83	59	29	8
PISA 2022	93	94	94		98	66	70	75	77	88	30	37	43	48	70	9	11	16	19	39	95	75	46	19
TIMMS 2023	82	88	92	92	95	53	63	72	80	94	24	34	43	53	76	6	10	13	21	42	90	70	44	17

3.3. Sosyoekonomik Düzeye göre farklılaşan okul başarısı ve öğrenime devam etme

GYKA-Kesit 2022 araştırmasına göre Türkiye'de tüm sosyoekonomik gruplar için ilkokulu tamamlama oranı %98'dir. Ortaokulu tamamlama oranı en fakirler grupta % 92 iken; En zengin grupta %98 olmaktadır. En fakir grubun %66'sı liseyi bitirirken bu oran en zengin grupta %84'e çıkmaktadır. En fakir grupta %11 lik bir öğrenci grubu okul dışındayken en zengin grupta bu oran %0; zengin grupta ise %5'dir. Gençler açısından bakıldığında gençlerin %17'sinin bir okula devam etmediği en fakir grubun aksine bu oran en zengin grupta %5'dir.

20-24 yaş aralığında En fakir grubun 9.94 yıl ; en zengin grubun ise 12.09'yıl eğitim aldığı görülmektedir.Yine en fakir okul çağında %3 hiçbir eğitim görmeden hayatlarına devam etmektedir (DSH, 2018). 20-24 yaş arası bireylerin 2 yıldan az eğitim almaları açısından bakıldığında en fakir ve en zengin grup arasındaki eşitsizlik devam etmektedir (%8-%2) (GYKA-Kesit, 2022). 4 yıl olarak değerlendirildiğinde fark açılmaktadır (%12-%4). En fakir grupta yer alan öğrencilerin %3'ü kendi yaşlarından küçük sınıflara devam etmektedir (DSH,2018). En fakir grupta yer alan lise mezunlarının %21'i üniversiteye devam ederken, en zengin gruptaki öğrencilerde bu oran %35'dir (GYKA-Kesit, 2022). 25-29 arası gençlerin en fakir grupta %12'si 4 yıllık program mezunuyken, en zengin grupta bu sayı %45'e çıkmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gelir düzeyi ile akademik başarı arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki olduğu açıktır. Yüksek başarı düzeyi çoğunlukla orta ve üst sınıflara aitken, en yoksul gruplar bu alanlarda büyük ölçüde geride kalmaktadır. Bu, eğitime erişim ve fırsat eşitliği konusunda yapısal sorunların varlığını işaret etmektedir. Eğitimdeki eşitsizlikler yalnızca bireysel başarıyı değil, toplumsal kalkınmayı ve sosyal adaleti de olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalar sürekli olarak gelir düzeyi ile akademik başarı arasında güçlü ve doğrudan bir ilişki olduğunu

göstermektedir; yüksek gelirli ailelerden gelen öğrenciler genellikle düşük gelirli geçmişe sahip olanlardan daha iyi performans göstermektedir (Chimielewski & Reardon, 2016; Claro vd., 2016). Bu fark özellikle gelir eşitsizliğinin daha fazla olduğu ve müfredatın daha az standartlaştırıldığı ülkelerde daha belirgindir; bu da eğitim sistemlerindeki yapısal faktörlerin eşitsizlikleri daha da kötüleştirebileceğini düşündürmektedir(Chimielewski & Reardon, 2016; Claro vd., 2016). Sosyoekonomik statü (SES) ile akademik sonuçlar arasındaki ilişki gelişmekte olan ülkelerde biraz daha zayıf olsa da, özellikle ekonomik olarak daha gelişmiş bağlamlarda önemini korumaktadır (Kim vd., 2019). Düşük aile geliri, okula daha az devam ve daha düşük notlarla bağlantılıdır ve bu etkiler büyük ölçüde bağımsızdır ve düşük gelirli öğrenciler için dezavantajı artırmaktadır (Morissey vd., 2017). Nöroanatomik çalışmalar, yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin akademik performansla ilişkili beyin bölgelerinde daha fazla kortikal kalınlığa sahip olma eğiliminde olduğunu ortaya koyarak bu eşitsizliklerin köklü doğasını vurgulamıştır (Mackey vd., 2010) . Bununla birlikte, büyüme zihniyeti gibi psikolojik faktörler, yoksulluğun olumsuz etkilerini tamponlayabilir; entelektüel gelişim potansiyeline inanan düşük gelirli öğrenciler, daha varlıklı akranlarıyla karşılaştırılabilir seviyelerde başarı elde edebilirler (Claro vd., 2016). Bu bulgular, eğitim eşitsizliklerinin sadece bireysel başarı meselesi olmadığının, aynı zamanda toplumsal kalkınma ve eşitliği etkileyen daha geniş sosyal adalet ve fırsat konularını yansıttığının altını çizmektedir (Chimielewski & Reardon, 2016; Claro vd., 2016; Kim vd., 2019; Workman, 2021).

Uluslararası değerlendirme programlarından elde edilen veriler, sosyoekonomik durumun (SED) matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarındaki akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle PISA 2022 ve TIMMS 2023 sonuçları, yoksul ve zengin öğrenciler arasındaki başarı farkının her alanda belirgin bir şekilde ortaya çıktığını kanıtlamaktadır. Matematik alanında, en yoksul öğrencilerin yalnızca %7'si yüksek başarı düzeyine ulaşabilirken zenginler arasında bu oran %36'ya yükselmektedir. Benzer bir durum fen bilimlerinde de gözlenmekte; TIMMS 2023 verileri, zengin öğrencilerin %33'ünün yüksek başarıya ulaştığını, oysa yoksul öğrencilerde bu oranın yalnızca %6 olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma alanında ise PISA 2018 sonuçları, zengin öğrencilerin %90'ının minimum başarı düzeyini geçtiğini, buna karşın yoksul gruplarda bu oranın %62'de kaldığını göstermektedir. Ayrıca, minimum düzeye ulaşamama oranı yoksul gruplarda üç kat daha fazla görülmektedir. Dünya çapında milyonlarca öğrenciyi kapsayan meta-analizler, SES ile akademik başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin, eğitime erişimin ve zorunlu eğitim süresinin uzatılmasına yönelik çabalara rağmen son yıllarda sabit kaldığını ve hatta güçlendiğini doğrulamaktadır (Liu vd., 2019; 2022; Şirin, 2005) . Aradaki fark sadece test puanlarında değil, aynı zamanda asgari yeterlilik standartlarını karşılama olasılığında da belirgindir; düşük SES'li öğrencilerin bu eşiklerin altında kalma olasılığı çok daha yüksektir (Liu vd., 2022). Ebeveyn katılımı, beklentiler ve ev kaynakları gibi faktörler SES-başarı bağlantısına aracılık etmekte ve çalışma belleği ve akademik benlik kavramı gibi bilişsel faktörler de dezavantajlı öğrencilerin neden düşük performans gösterme eğiliminde olduklarını açıklamada rol oynamaktadır (Poon, 2020). Bazı kanıtlar SES-başarı ilişkisinin gelişmekte olan ülkelerde daha zayıf olabileceğini düşündürse de, aradaki fark genellikle daha zengin ülkelerde daha geniştir (Kim vd., 2019). Bu kalıcı başarı farklarının kapatılmasına yardımcı olmak için aile katılımını, kaynak tahsisini ve okul kalitesini hedefleyen müdahaleler önerilmektedir (Liu, 2024; Munir et al., 2023). Genel olarak, SES eğitim sonuçlarının güçlü bir belirleyicisi olmaya devam etmektedir ve eğitimde eşitliği teşvik etmek için hem maddi hem de psikososyal eşitsizlikleri ele alan politikalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir (Liu vd., 2019; 2021; Liu, 2024; Munir vd., 2023; Şirin, 2005)

Bu veriler, başarı düzeyleri arasındaki farkların bireysel çabadan ziyade yapısal eşitsizliklerden kaynaklandığını açıkça ortaya koymaktadır. 2011-2023 yıllarını kapsayan zaman serisi analizleri, bu eşitsizliklerin kalıcı ve yapısal olduğunu, yıllar içinde iyileşmek bir yana, çoğu zaman sabit kaldığını ya da derinleştiğini göstermektedir. Bu durum, özellikle yüksek başarı düzeyinde en yoksul grupların neredeyse tamamen yok sayıldığını ve eğitime erişimde ciddi fırsat eşitsizliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Eğitimdeki bu eşitsizlikleri azaltmak ve fırsat eşitliğini sağlamak için bir dizi politika geliştirilmelidir. Öncelikle, düşük gelirli öğrenciler için telafi programları, burslar ve öğrenme destekleri hayata geçirilmelidir. Bu tür destekler, özellikle yüksek başarı düzeyine ulaşamayan yoksul gruplara yönelik olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca, eğitim yatırımlarında adalet sağlanmalı; dezavantajlı bölgelerdeki okulların kalitesi artırılmalı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi desteklenmelidir. Erken çocukluk eğitimi gibi kritik bir alana yatırım yapılmalı, bu eğitim ücretsiz ve yaygın hale getirilmelidir. Eğitimde eşitsizliklerin boyutlarının anlaşılması ve etkili çözüm yolları geliştirilmesi için düzenli veri toplama ve analiz çalışmaları yapılmalı, elde edilen bulgular politika geliştirme süreçlerine entegre edilmelidir.

KAYNAKLAR

Chmielewski, A., & Reardon, S. (2016). Patterns of Cross-National Variation in the Association Between Income and Academic Achievement. *AERA Open,* 2. https://doi.org/10.1177/2332858416649593.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*, 8664 - 8668. https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113.

Davies, S., & Rizk, J. (2017). The three generations of cultural capital research: A narrative review. *Review of Educational Research*, 88, 331 - 365. https://doi.org/10.3102/0034654317748423.

Edgerton, J., & Roberts, L. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12, 193 - 220. https://doi.org/10.1177/1477878514530231.

Goldthorpe, J. (2007). "Cultural Capital": Some critical observations. *Sociologia*, 0-0. https://doi.org/10.2383/24755.

Jaeger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: An evaluation of the state of the art. *Handbook of Sociological Science*, 121-134.

Kim, S., Cho, H., & Kim, L. (2019). Socioeconomic Status and Academic Outcomes in Developing Countries: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 89,* 875 - 916. https://doi.org/10.3102/0034654319877155

Kondakçı, Y., & Beycioglu, K. (2020). Social Justice in Turkish Education System: Issues and Interventions. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74078-2_34-1.

Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2019). The Relation Between Family Socioeconomic Status and Academic Achievement in China: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*, 49 - 76. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0.

Liu, J., Peng, P., Zhao, B., & Luo, L. (2022). Socioeconomic Status and Academic Achievement in Primary and Secondary Education: a Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review, 34,* 2867 - 2896. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09689-y.

Liu, J. (2024). Impact of Individuals' and Peers' Socioeconomic Status on Academic Achievement. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *29*, 475-479. https://doi.org/10.54097/76jq8972

Mackey, A., Finn, A., Leonard, J., Jacoby-Senghor, D., West, M., Gabrieli, C., & Gabrieli, J. (2015). Neuroanatomical Correlates of the Income-Achievement Gap. *Psychological Science, 26*, 925 - 933. https://doi.org/10.1177/0956797615572233.

Min, W. (2020). Mapping and Remapping the Sociology of Chinese Education: A Review of Bourdieu and Chinese Education: Inequality, Competition, and Change. *Educational Researcher*, *49*, 138 - 140. https://doi.org/10.3102/0013189X19890330.

Morrissey, T., Hutchison, L., & Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school.. *Developmental psychology, 50* 3, 741-53 . https://doi.org/10.1037/a0033848.

Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The Impact of Socio-economic Status on Academic Achievement. *Journal of Social Sciences Review*, *3*(2), 695–705. https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308

Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-Yıl-old students. *European Educational Research Journal*, 15, 193 - 217. https://doi.org/10.1177/1474904115627159.

Poon, K. (2020). The impact of socioeconomic status on parental factors in promoting academic achievement in Chinese children. International *Journal of Educational Development, 75*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102175.

Robbins, D. (2005). The origins, early development and status of Bourdieu's concept of 'cultural capital'.. *The British journal of sociology*, 56 1, 13-30 . https://doi.org/10.1111/J.1468-4446.2005.00044.X.

Sakız, H., Çuhadar, P., & Çirkin, Z. (2022). Quality of Education From a Social Justice and Capabilities Perspective: The Case of Turkey. *International Journal of Educational Reform*, *34*, 141 - 157. https://doi.org/10.1177/10567879221121638.

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181 - 192. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w.

Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, *35*, 893 - 912. https://doi.org/10.1177/0038038501035004006.

Şirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*, 417 - 453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417.

Tabak, H., & Çalık, T. (2020). Evaluation of an Educational Reform in the Context of Equal Opportunities in Turkey: Policy Recommendations with Evidence from PISA. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7, 321-334. https://doi.org/10.33200/ijcer.685893.

Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate Journal*, *11* (1), 76-90.

Workman, J. (2021). Income inequality and student achievement: trends among US States (1992–2019). *Educational Review, 75,* 871 - 893. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1974349.

Yentür, D. (2024). Post-colonial education policies and cultural ıntegration: A comparison of Indonesia and Turkey. *Dinamika Ilmu*. https://doi.org/10.21093/di.v24i1.8560.

Yıldırımer, K. (2024). Roadmap for equality in education: Problems, solutions and implementation strategies. *Dinamika Ilmu*, *24*(1), 11-28. https://doi.org/10.21093/di.v24i1.7515