

Ortaöğretime Geçişte Kapsamlı Akademik Gruplama ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi*

Meryem Özoglu
Bekir S. Gür

Öz: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi (2013-2017), ortaöğretime geçişte bütün öğrencilerin sınav başarısına göre hem okul türleri arasında hem de aynı okul türü içerisinde sınıflandırıldığı ve ayrıştırıldığı kapsamlı bir akademik gruplama örneğidir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, TEOG sistemindeki başarı sıralamasına göre öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların sıralanmasının sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasından tabakalı amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen toplamda 149 kişi ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okulun genel ikliminin, okula ilişkin geliştirilen algının, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunun, sunulan öğrenme fırsatlarının ve dolayısıyla eğitimin genel niteliğinin okulların TEOG yerleştirmesine bağlı oluşan genel başarı düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, gruplamanın öğrencileri sadece başarı düzeyine göre değil aynı zamanda sosyoekonomik arka planına göre ayrıştırdığı yönünde güçlü bulgular elde edilmiştir. Buna göre, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler başarı düzeyi orta veya düşük okullarda yoğunlaşmaktadır. TEOG uygulamasıyla sosyoekonomik arka plan ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha da güçlenme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel eşitsizlik, eşitsizliğin yeniden üretilmesi, etiketleme, ortaöğretime geçiş, sosyal politika, TEOG.

Abstract: According to secondary school placement system (TEOG) between 2013 and 2017, all incoming high school students in Turkey were placed in a high school based on their TEOG exam scores. This placement system became an example of extensive academic grouping. This qualitative study explores the consequences of TEOG-based placement of students, in which students and therefore schools are ranked according to students' test scores. In-depth interviews were conducted with a total of 149 participants selected among students, teachers, and school administrators through stratified purposive sampling. The findings of this study suggest that overall school climate, perceptions towards the school, motivations of students and teachers, learning opportunities presented in the school, and therefore, the overall quality of the education differs largely based on the achievement levels of schools that are identified by TEOG scores of the incoming students. Furthermore, there are strong evidences that TEOG-based placements group students not only based on their academic success but also on their socio-economic backgrounds. Accordingly, students with low socio-economic backgrounds are overrepresented in schools labeled as low and mid-achieving.

Keywords: Educational inequality, reproduction of inequality, labeling, transition to secondary school, social policy, TEOG.

* Bu makale, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde Doç. Dr. Bekir S. Gür danışmanlığında "Ortaöğretime Geçişte Kapsamlı Akademik Gruplama ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

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

id https://orcid.org/0000-0001-6263-6993
https://orcid.org/0000-0001-8397-5652

© İlmi Etüdler Derneği
DOI: 10.12658/M0699
insan & toplum, 2023; 13(2): 185-216.
insanvetoplum.org

Başvuru: 15.03.2022
Revizyon: 28.08.2022
Kabul: 11.10.2022
Online Basım: 31.10.2022

Giriş

Öğrencilerin belirli eğitim kademesinden veya yaştan itibaren aynı okul içerisinde veya farklı okullarda akademik başarılarına göre ayrıştırılması olarak tanımlayabileceğimiz grupta (tracking, izleme, kulvara ayırma), birçok ülkede uzun yıllardır uygulanan ve halen tartışılan bir yaklaşımdır (Loveless, 1998). Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ortaöğretimde genel ve meslekî eğitim ayırımına dayalı bir sistem kurulması (Ergin, 1977), genel ortaöğretimde 1930’lardan sonra program farklılaştırmasına gidilmesi bu kapsamda ilk zikredilecek hususlardandır (Eskicumalı, 2002). Bununla birlikte, 1950’li yılların ortalarında, başarılı öğrencilerin daha nitelikli eğitim almalarına olanak sağlamak amacıyla kurulan maarif kolejleri, sınavla öğrenci alan ilk devlet liseleri olarak Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının çeşitlenmesinde önemli bir aşamayı ifade etmektedir. Yine, 1960’lı yıllarda sınavla seçilen öğrencilerin fen ve matematik alanlarında bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmek amacıyla kurulan fen liseleri sınavlı okul uygulamasının ilk örneklerindedir (MEB, 2015).

Başarılı öğrencilerin merkezi sınavlar yoluyla seçilerek daha nitelikli okullarda gruptandırılması ve daha ayrıcalıklı eğitim almalarını hedefleyen bu tür uygulamalar ilerleyen yıllarda hem çeşitlilik hem de sayı itibarıyla Türkiye genelinde artış göstermiştir. Tür bakımından artış Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu ticaret liseleri, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve sosyal bilimler liseleri gibi yine öğrencilerini merkezi sınavla seçerek alan yeni okul türlerinin açılmasıyla gerçekleşmiştir. Kapsam bakımından en radikal artış ise sınavla öğrenci alan okulların Türkiye genelinde yaygınlaşmasının sonucudur. 1990’ların başında fen, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde eğitim gören öğrencilerin tüm lise öğrencileri içerisindeki payı %2 civarında iken 2010 yılında bu oran yaklaşık on kat artarak %19,7 olmuştur (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). Daha önceleri oldukça sınırlı sayıda ve gerçekten başarılı öğrencileri hedef alan bu uygulamaların zamanla hem tür hem de sayı bakımından aşırı derecede yaygınlaşması, bu okulların gerçek amaçlarının sorgulanmasına ve konunun fırsat eşitliği tartışmaları çerçevesinde ele alınmasına yol açmıştır (ERG, 2013; Dünya Bankası, 2011; Suna, Gür, Gelbal & Özer, 2020; TED, 2010).

Sınavla öğrenci alan okul türlerinin yakın geçmişe kadar sınırlı olması, az sayıda öğrenciye hitap etmesi, öğrencilerin bu okullara toplum nazarında belirli bir meşruiyeti olan merkezi sınavlarla seçilerek alınması 2000’li yıllara kadar bu uygulamaları eğitimde fırsat eşitliği ilkesi özelindeki tartışmalardan uzak tutmuştur. Ancak, gelinen noktada okul türleri arasında ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde ortaya çıkan başarı farklılıkları fırsat eşitliği tartışmalarını beraberinde getirmiştir.

Bu tartişmaların odağında girdi ve çıktılarla ilgili tartişmalar yer almaktadır. Girdiler açısından bakıldığında; sınavla öğrenci alan liselere öğretmenlerin önceleri seçilerek ve tecrübeli öğretmenler arasından atanması, sınıf mevcutlarının daha düşük olması, ders saatlerinin görece fazla olması, müfredatın daha akademik ağırlıklı olması gibi hususlar ön plana çıkmıştır (Gür & elik, 2009; Polat, Özoğlu, Yıldız & Canbolat, 2013). Eğitimin ıktıları açısından bakıldığında ise sınavla öğrenci alan okulların öğrencileri, ulusal ve uluslararası sınavlarda daha başarılı performans sergilemektedir (ÖSYM, 2012; ERG, 2013; Gümüş & Atalmış, 2012).

2013-2017 yılları arasında uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi kapsamında, bütün öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleri sekizinci sınıfta gerçekleştirilen değerlendirme sınavlarında göstermiş oldukları performansa göre gerçekleştirilmiştir. TEOG uygulaması herhangi bir okula yerleşememe, evinden 100-150 km uzaktaki bir okula yerleşme, zorunlu olarak açık liseye yerleşme, uzayan nakil süreçleri, başarıya göre etiketleme gibi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir (elik, Boz, Arkan, & Toklucu, 2017). TEOG öncesinde bazı sınavlı okulların puanı varken bu sistemle birlikte tüm okulların bir puan değerini oluşmuş, okullar türleri ve başarılarına göre etiketlenerek sıralanmıştır. Gruplamanın bu radikal şeklini anlatmak için bu araştırmada “kapsamlı akademik gruplama” ifadesi kullanılmaktadır. Öğrenciler ve gittikleri okullar, önceki yılların TEOG ve üniversite giriş sınav puanlarına, bulunduğu muhite, geçmiş yıllardan elde ettiği akademik şöhrete göre “başarılı”, “orta düzeyde başarılı”, “başarısız” vb. olarak sınıflandırılmıştır. Söz konusu uygulamayla öğrencilerin ve gittikleri okulların belirli kriterlere göre ayrıştırılmasının bir etiketleme (labeling) sürecine dönüşebileceği, sonrasında öğrenci ve okullara karşı geliştirilen tutum ve davranışların bu etiketler üzerinden gerçekleşmesine zemin hazırlayabileceği ve bunun eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ihlaline yol açabileceği göz ardı edilmiştir. Diğer ölkelerde yapılan araştırmalarda da gruplamanın akademik başarı farkını artırdığı, özellikle düşük başarı düzeyindeki öğrenciler için çeşitli olumsuzluklara yol açtığı ortaya konmuştur (Ansalone, 2001; Chisaka, 2002; Gamoran, 2009).

Yerleştirmede neden olduğu pratik sorunların da etkisiyle, TEOG sistemine 2018 yılı itibarıyla son verilmiş ve ortaöğretime geçişte yeni bir sistem kurgulanmıştır. Buna göre; ortaöğretime geçişte %10 oranında öğrenci yapılacak merkezi sınav sonucuna göre, geriye kalanlar ise ortaöğretim kayıt bölgeleri dikkate alınarak; öğrencilerin ikamet adresleri, ortaokullarda bulunuşlukları, okul başarı puanları, devam-devamsızlık durumları, tercih öncelikleri ve yaş kriterleri göz önünde bulundurulularak yerel yerleştirme adı altında yine merkezi olarak yerleştirilmiştir. TEOG sistemi özelinde gerçekleştirilen bu araştırmada, TEOG sınav sonuçlarına göre

okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin akademik başarı, motivasyon, eğitim öğretim süreçleri ve sosyoekonomik arka plan açısından sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır.

Konuyla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, eğitimsel eşitsizlikleri konu alan araştırmalarda sık sık okul türleri arasındaki farklılıklara dikkat çekilse de (Gümüş & Atalmış, 2012; Şahin, Özdemir & Selvi, 2013) ortaöğretimde okul türleri itibarıyla gruplamanın sonuçlarını inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların daha ziyade TEOG sınavlarının içeriği ve öğrenci üzerindeki etkisini incelemeye yöneldiği (Atila & Özeken, 2015; Kesici & Aşılıoğlu, 2017), bununla birlikte TEOG uygulamasını bir geçiş sistemi olarak ele alan ve sonuçlarını inceleyen araştırmaların olduğu (Çelik, vd. 2017; Gür, Öztürk, Özer & Suna, 2020; Şad & Şahiner; 2016) görülmektedir. Ayrıca, TEOG sınav başarısının sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı (Aslan, 2017; Karaağaç, 2019; Karaağaç Cingöz & Gür, 2020; Suna, Tanberkan, Gür, Perc & Özer, 2020) ya da ortaöğretime geçişte seçiciliğin yoksul öğrencilerin akademik dirençliliği üzerindeki etkisinin (Bölükbaş, 2018; Bölükbaş & Gür, 2020) incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Araştırmanın, ortaöğretime geçiş sisteminin sıklıkla değiştiği Türkiye’de fırsat eşitliğini artırmaya yönelik üretilecek politikalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada, TEOG sınav sonuçlarına göre oluşan başarı hiyerarşisinde öğrencilerin ve dolayısıyla gittikleri okulların başarılı/başarısız kabul edilmesinin akademik başarı, motivasyon, eğitim öğretim süreçleri ve sosyoekonomik arka plan açısından sonuçlarının keşfedilmesi amaçlanmıştır. Anadolu liseleri özelinde gerçekleştirilen araştırmada söz konusu hususlar öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin perspektifinden değerlendirilmiş olup aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. TEOG yerleştirmesine göre yapılan sıralamada farklı başarı düzeyine sahip okullarda, (i) genel okul iklimi/kültüründe; (ii) sosyo-ekonomik yapıda; (iii) eğitim-öğretim süreçlerinde; (iv) öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin genel motivasyonunda ve (v) öğrenci ve velilerin okula yönelik geliştirdikleri tutumlarında ne tür benzerlikler ve/veya farklılıklar bulunmaktadır?
2. Ortaya çıkan bu benzerlik ve farklılıklar nasıl açıklanmaktadır?
3. Farklı başarı düzeyine sahip okullarda bu faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklar; öğrencilerin akademik motivasyonunu, gelecek beklentisini ve başarı algısını nasıl şekillendirmektedir?

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Gruplama yaygın olarak ortaöğretimde yani lise kademesinde uygulansa da bazı ölkelerde ortaokulda da görölebilmektedir (Useem, 1992). Önceleri, orta ve lise kademelerinde öğrencilerin akademik, genel ve meslek gibi gruplara ayrılması ve ilerideki kariyerlerinin bu gruplamalar yoluyla belirlenmesi esasına dayalı gruplama yapılmıştır. Daha sonraları, birçok Batı ölkesinde bu tarz gruplamanın yerini öğrencilerin yetenekleri ölçüsünde ilerleyebilecekleri farklılaştırılmış ders programları yoluyla oluşturulan gruplar almıştır. Günümüzde, ABD'nin yanı sıra diğer Anglo ölkelerinde ve bazı İskandinav ölkelerinde ders bazlı gruplama yaklaşımı hâkim iken Kıta Avrupası ölkeleri ve bazı Asya ölkeleri dahil olmak üzere birçok ölkede ortaöğretimde gruplama, üniversiteye veya iş hayatına hazırlayan müfredatlarla, öğrencilerin genellikle ayrı okul binalarında yer alan akademik ve mesleki programlara yerleştirilmesi anlamına gelmektedir (Chmielewski, 2014). Bununla birlikte gruplama pratikleri; gruplamanın kapsamı (kaç ders için yapıldığı), gruplar arası geçişin esnekliği, seçim yaşı ve gruplara yerleştirmenin akademik başarı, önceki ders notları gibi objektif kriterlere göre mi yoksa anne baba tercihi gibi daha öznel taleplere göre mi yapıldığı noktasında farklılaşmaktadır (Broaded, 1997; Gamoran, 2009). Aşağıda gruplama ve gruplamanın sonuçlarına ilişkin akademik çalışmalardan elde edilen bulgular özetlenmiştir.

Gruplamanın akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, homojen ve karma başarı grupları arasındaki fark ile homojen başarı gruplarının kendi arasındaki farka odaklanmaktadır. Gruplamanın temelinde yatan varsayımlardan biri, akademik başarı seviyeleri, kabiliyetleri, öğrenme düzeyleri, geleceğe yönelik beklentileri benzer öğrencilerin birlikte daha iyi öğrenebileceğidir. Homojen ve heterojen başarı gruplarıyla ilgili yapılan araştırmalarda; genel itibarıyla karma yerleştirmeyle kıyaslandığında gruplamanın genel başarı seviyesinin artmasında herhangi bir faydasına rastlanılmadığı; ayrıca karma sınıflarda düşük veya orta yetenekli öğrencilerin görece daha iyi öğrendiği tespit edilmiştir (Braddock & Slavin, 1992; Venkatakrisnan & Wiliam, 2003). Gruplamada üst başarı gruplarında bulunmak başarıyı artırırken, alt başarı gruplarında bulunmanın başarıyı önemli ölçüde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Gamoran & Mare, 1989; Huang, 2009; Lavrijsen & Nicaise, 2016). Gruplamanın net etkilerinden birisi de başarı açısından öğrenciler arasındaki önceki farkları genişletmesidir. Başlangıçta, üst ya da alt yetenek grubunda yer alması bir öğrenci için eğitim hayatında belirleyici bir etkiye sahiptir, bununla birlikte gruplamanın ne kadar erken başladığı da öğrenciler arasındaki farkları zamanla etkilemesi açısından önemli bir husustur (Hanushek & Woessmann, 2006; Gamoran, 2009).

Eğitimde grublamanın öğrenci psikolojisini ve davranışlarını nasıl etkilediği birçok araştırmanın konusu olmuş; üst düzey başarı gruplarındaki öğrencilerin hem akademik hem de kişisel anlamda kendileriyle ilgili algıları olumlu iken düşük başarı gruplarında bunun tersi yönünde bir algının geliştiği çok sayıda araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Daha ziyade, düşük başarı gruplarına yerleştirilmenin öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini olumsuz etkilediği, bunun bir sonucu olarak eğitimsel beklentilerinin düşük olduğu saptanmıştır (OECD, 2013; Oakes, Gamoran & Page, 1992; Oakes, 1985). Bu öğrencilerin akademik benlik saygısının daha düşük olduğu, utanç ve öfke duyguları gösterme eğiliminde oldukları, daha depresif oldukları ve okul terk oranlarının görece yüksek olduğu tespit edilmiştir (Hallam & Ireson, 2005; Lippas vd., 2010; Preckel, Gotz, & Frenzel, 2010).

Grublama akademik performansa dayalı bir hiyerarşi oluşturmakta; öğrencilerin öğretmenler ve diğerleri tarafından yüksek başarılı, ortalama, düşük seviye vb. tanımlarla karakterize edilmesi etiketlemeye dönüşmekte; öğrenci, akranları ve yetişkinler tarafından ait olduğu başarı sınıfı nazara verilerek tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okul ortamında farklı muamele görmelerine neden olan bu durum, özellikle alt başarı gruplarındaki öğrenciler için öğrenmeye yönelik motivasyon ve çabanın düşmesi, başarısızlığı kabullenme, düşük akademik performans sergileme gibi sonuçlar doğurmuştur. Çoğunlukla bu öğrencilerin gerilediği ve olumsuz davranışlar geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca, söz konusu etiketler sadece öğrencileri etkilememekte, etkileri tüm topluma yayılmaktadır (Anderson & Oakes, 2014; Hallinan, 1994; Rwdzi, Nel & Krog, 2018).

Öte yandan akran ilişkileri ve sosyal çevre, okul çalışmaları ve akademik motivasyon için önemlidir. Konuyla ilgili araştırmalar başarı üzerinde akran etkisine ve özellikle başarı artışında görece başarılı okul arkadaşlarının etkisine dikkat çekmiştir (Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2001; Hoxby, 2000). Ayrıca, başarının en önemli belirleyicisi olarak tanımlanan akademik benlik kavramının öğrencilerin kendilerini karşılaştırdıkları akranlarından büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir (Johnston & Wildy, 2016). Başarıya göre gruplanmış sınıflarda akran etkisini inceleyen çalışmaların sonuçları farklılaşmakta olup bazı araştırmalar grublamanın üst başarı gruplarında, görece başarılı öğrencilerin zorlu ve teşvik edici rolünden dolayı pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Feldhusen, 1989). Diğer taraftan birçok araştırmacıya göre grublama sonucu alt gruplara yerleştirilmiş öğrenciler için yüksek rol modellerinin bulunmadığı sınıf ortamında gözlemlenmek ve yüksek motivasyonlu, başarılı öğrencilerle etkileşime girmek için fırsatlar sınırlıdır. Aynı şekilde, yüksek yetenekli öğrenciler, daha düşük gruplardaki öğrencilere yardımcı olarak, liderlik becerilerini geliştirme konusunda daha az fırsata

sahip olmaktadır (Zimmer, 2003). Gruplar arası sınıf içi sosyalleşmedeki farklılıklara vurgu yapan bazı araştırmalar yüksek, orta ve düşük seviyedeki öğrencilerin beklenen yetişkin iş rollerine paralel sosyalleştiği sonucuna ulaşmıştır (Oakes, 1985; Stevens & Vermeersch, 2010).

Temelde yetenek gruplaması lehine olan argüman, gruplamanın öğretmenlere öğretimi farklı öğrenci kitlelerinin ihtiyaçlarına uyarlamalarına izin vereceği, üst başarı gruplarına daha zor materyaller sağlama ve düşük başarı gösterenlere daha fazla destek sağlama fırsatı sunacağı yönündedir (Feldhusen, 1989). Ancak, birçok araştırmada alt başarı gruplarında; ders içeriklerinin ya da materyallerin üst başarı gruplarında olduğu gibi ilgi çekici olmaması, öğrenme motivasyonu ve öğretmen beklentisinin düşük olması, dersin önemli bir bölümünün sınıf yönetimi sağlama çabasıyla geçmesinin öğrenme sürecini yavaşlattığı tespit edilmiştir. Grupların başarı düzeyi yükseldikçe öğretimin miktarı ve kalitesi artmaktadır. Üst başarı gruplarında öğretim materyalleri ve içerik daha ilgi çekicidir ve ders saati içinde öğretime ayrılan süre görece fazladır. Bu gruplarda öğrenciler, daha hızlı ve daha fazla öğrenmekte iken düşük başarı gruplarındaki öğrenciler için gruplama yöntemi daha az öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Ireson & Hallam, 2001; Hallinan, 2000; Oakes, Gamoran, & Page, 1992). Ayrıca, üst düzey sınıflarda görece başarısız öğrencilerin dahi sadece zorlu bir müfredata maruz kalmaları sonucunda bir üniversite diploması kazanma şansına sahip olabilecekleri öne sürülmüştür (Adelman, 1999; Watanabe, 2008).

Diğer taraftan, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst başarı gruplarında öğretmen-öğrenci ilişkileri daha sıcak ve destekleyici iken düşük seviyeli sınıflarda daha ziyade olumsuz bir atmosfer ve yabancılaşma hakimdir. Öğrencilerin iş birliğini ve dikkatini korumanın görece zor olduğu bu sınıflarda, öğretmenler özenli öğrenci davranışını pekiştirmek ve yanlış davranışları durdurmak için daha fazla emek sarf etmektedir (Finley, 1984; Oakes, 1985). Ayrıca, gruplamanın öğretmenler açısından sonuçlarını araştıran vaka araştırmalarında başarılı öğrencilerin gittiği akademik programlarda ders veren öğretmenlerin derse hazırlanmak için daha fazla zaman harcadıkları, daha hevesli oldukları ve daha ilginç materyaller kullandıkları tespit edilmiştir (Ireson & Hallam, 2001; Guthrie & Leventhal, 1985).

Ayrıca, birçok araştırmacı, yoksul gençlerin orantısız bir şekilde düşük başarı gruplarına; daha iyi bir sosyoekonomik geçmişe sahip olanların yüksek başarı gruplarına yerleştiği sonucuna ulaşmış, gruplama yöntemini sosyal eşitsizliği şiddetlendirmesi ve yeniden üretilmesine yol açmasından dolayı eleştirmiştir. Okulun toplumsal ve kültürel yeniden üretim rolünü inceleyen birçok sosyolog, gruplar arasındaki müfredat farklılaşması üzerinde durmuş, farklı sosyoekonomik

geçmişe sahip öğrencilerin, niteliksel olarak farklı türlerdeki eğitim programlarına maruz kalmalarının muhtemel olduğuna dikkat çekmiştir (Özoğlu, 2020). Konuyla ilgili farklı ülkelerde, farklı uygulama örnekleri üzerinde yapılan araştırmalardan hareketle; gruptamanın ülkeler bazında farklı biçimlerde uygulanmasına rağmen sonuçlarının büyük ölçüde benzer olduğu saptanmıştır. Eğitim ve sosyoekonomik arka plan arasındaki sıkı bağa dikkat çeken araştırmacılar, gruptamanın görece olumsuz sosyoekonomik kökene sahip öğrenciler için fırsatları kısıtladığına ve sosyal eşitsizliği güçlendirdiğine vurgu yapmıştır (Anderson & Oakes, 2014; Ayalon; 2006; Karlson & Reimer, 2013; Schindler, 2016; Van Houtte & Stevens, 2015).

Araştırmalar gruptamanın erken yaşta yapılmaya başlandığı eğitim sistemlerinde, öğrencilerin sosyoekonomik geçmişlerinin başarıları üzerindeki etkisinin, gruptamanın daha geç yaşlarda yapıldığı eğitim sistemlerine göre daha fazla olduğu yönünde güçlü kanıtlar sunmaktadır (OECD, 2004; OECD, 2013; Schuetz vd., 2008; Van de Werfhorst, 2018; Woessmann, 2009). Öte yandan, gruptamanın hangi şeklinin (okul içi ders bazlı; akademik/mesleki vb. program/okul bazlı) sosyoekonomik eşitsizlikleri daha çok pekiştirdiği de incelenmiş olup program türü düzeyinde gruptama yapan ülkelerde öğrencilerin sosyal geçmişlerinin başarı şansını üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiş (Ammermueller, 2005; Van de Werfhorst & Mijs, 2010; Van Houtte & Stevens, 2015), özellikle daha esnek okul politikalarına geçişin sosyoekonomik eşitsizliklerin etkisini azalttığı vurgulanmıştır (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr, 2013; Van de Werfhorst; 2018). Gruptama sürecinde öne çıkan bir diğer husus, ebeveynlerin tutumlarıdır. Genel itibarıyla, sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynlerin hem bireysel hem de sınıf olarak gruptamayı sürdürme ve çocuklarına gruptama sisteminde en iyi pozisyonları sağlama noktasında proaktif olduğuna işaret edilmektedir (Lucas, 2001; Useem, 1992).

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemi keşfedici araştırmalar için en uygun yöntemdir (Neuman, 2013). Bu araştırmada, en yaygın olarak kullanılan nitel veri toplama araçlarından derinlemesine mülakat ve gözlem kullanılmıştır. Derinlemesine mülakatlar konuyla en yakından ilgili olan paydaşlarla, yani öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilmiştir. Gözlemler ise çalışma grubunun seçtiği okullarda gerçekleştirilmiş olup hem incelemeye esas ilgili konularda daha detaylı bilgi sunmak hem de mülakatlarda elde edilen verileri zenginleştirmek ve desteklemek üzere yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu oluşturulurken tabakalı amaçlı örneklem kullanılmıştır. Tabakalı amaçlı örneklem sayesinde araştırmacı farklı grupların belirgin karakteristikleri hakkında, dahası gruplar arasındaki farklılıklar hakkında bir kavrayış geliştirebilmektedir (Gall, Gall & Borg, 2003). Bu araştırmada tabakalandırma, okul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı TEOG sınav sonuçlarına göre oluşan taban puanlar baz alınarak Ankara ili merkez ilçelerindeki Anadolu liseleri puanlarına göre sıralanmış; ilk yüzde 10'luk ve son yüzde 10'luk kısımdan ikişer okul seçilmiştir. Ardından, orta düzey okul için yüzdelik puan sıralamasında %40-60 aralığında yer alan okullardan ikisi seçilerek toplam altı okul belirlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra, üst (A1 ve A2 okulları), orta (B1 ve B2 okulları) ve alt (C1 ve C2 okulları) başarı düzeyindeki bu altı okulun her birinden idareci, öğretmen, öğrenci ve veliler çalışma grubuna dahil edilmiş ve bunlarla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu katılımcıların seçilme nedeni, uygulanan politikalardan doğrudan etkilenen kitleyi temsil etmeleridir.

Nitel araştırmalarda çalışma gurubunun büyüklüğünü önceden kararlaştırmak yerine doyum noktası rehberliğinde ilerlemek önerilmektedir (Glaser & Stauss,1967). Bu araştırmada, elde edilen veriler için belirli bir doyum noktasına ulaşılan dek mülakatlara devam edilmiştir. Ayrıca, araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamış olup bunun yerine her birine farklı rumuzlar verilmiştir; öğrenciler için T (talebe), öğretmenler için Ö, yöneticiler için Y harfi kullanılmış olup katılımcılar mülakat sırasına göre numaralandırılmıştır (Örnek rumuz: A1T1). Katılımcı velilerle ilgili rumuzlar ise kimin hangi öğrencinin velisi olduğuna dair bilgiyi paylaşmak adına öğrenci kodlarının yanına V harfi konulmak suretiyle oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında 60 öğrenci, 39 öğretmen, 12 yönetici ve 38 veliyle görüşülmüş olup katılımcı sayısı üst düzey okullarda 45, orta düzey okullarda 52 ve alt düzey okullarda 52 olmak üzere toplam 149 kişidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının II. döneminde yürütülmüş olup her okulda derinlemesine mülakat ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince her bir okulda ortalama 3-4 gün geçirilmiştir. Araştırmada toplanan nitel veriler analiz edilirken, Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen üç aşamalı nitel veri kodlama yöntemi kullanılmış olup sırasıyla açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, mülakatlardan elde edilen verilerinin analizi yapılırken, gözlem notları da göz önünde bulundurulmuş ve herhangi bir temayı destekleyecek türden gözlem verisi varsa bunlar ilgili tema altında raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği olguyu, olabildiğince tarafsız ve olduğu biçimiyle gözlemlemesi ve yansıtması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarda geçerlik uzman incelemesi ve katılımcı teyidiyle gerçekleştirilmektedir (Creswell, 2003). Bu çalışmada, geçerliği artırmak için bahsedilen yöntemlerden faydalanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı güvenilirlik yerine güvenilirliğin önkoşulu alanlardan biri olan tutarlılığa ve teyit edilebilirliğe odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, tutarlık ve teyit edilebilirlik mülakat ve gözlemlerden elde edilen ham verinin araştırmacı tarafından tekrar kodlanmasıyla ve elde edilen bulguların bir uzman tarafından ham verilerle karşılaştırılarak teyit edilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, nitel verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular belirli temalar altında sunulmuş ve tartışılmıştır.

Akademik Başarı

Okula ilişkin geliştirilen algının, okulun başarı düzeyine göre nasıl değiştiği incelendiğinde, araştırma kapsamındaki okulların tümü Anadolu lisesi olmasına karşın başarı düzeyi değiştiğçe buna bağlı birçok hususun farklılaştığı tespit edilmiştir. Öncelikle, üst düzey okullarda tüm katılımcılar, okullarını “başarılı, üst düzey, iyi” gibi olumlu ifadelerle tanımlamıştır. Okulun başarı düzeyinin yüksek olmasının, tercih sürecinde uzak olması gibi olumsuzlukları geride bıraktığı öğrenci ve veli ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öte yandan bu okullarda, öğretmen ve yöneticiler tarafından öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra davranışsal olarak olumlu özelliklerinin de öne çıkarıldığı görülmektedir. Örneğin, bir katılımcı düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır “Ben her çeşit okulda çalıştığım için, imam hatip, endüstri meslek, genel lise, çok programlı... Öğrenci profili çok iyi, öğrenci davranışları çok düzgün, diğer okullarla karşılaştırdığım zaman. ... bu okulda şikâyet edilecek hiçbir şey yok.” (A1Ö4). Üst düzey okullarda farklı bakış açılarına göre başarılı okul, başarılı öğrenci algısının birbirini beslediği ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine yol açarak bir etiketleme sürecine dönüştüğü söylenebilir.

Diğer taraftan, orta ve alt düzey okullarda öğrencilerin çoğunlukla okullarından kısmen memnun oldukları, memnuniyetsizlikleri arasında en fazla bazı öğretmenlerden ya da öğrencilerden kaynaklanan olumsuz düşüncelerin dile getirildiği saptanmıştır. Ayrıca, bu okullardaki öğrenciler üst düzey okullardaki akranları gibi okula ilişkin

açıklamalarında sürekli okulun başarı düzeyine vurgu yapmamış, daha çok “ortalama bir okul” ifadesi ön plana çıkmıştır. Bu okullardaki diğer katılımcıların okullarına ilişkin yaklaşımı incelendiğinde, orta düzey okullarda “orta düzey, ortalama bir okul” düşüncesinin öne çıktığı görülmektedir. B1 okulundaki öğretmenlerden biri genel öğrenci profilini şu sözlerle anlatmıştır: “Zaten iyi öğrenciler dediğimiz, sisteme göre fen lisesine giden öğrenciler, işte proje okuluna giden öğrenciler, puanı iyi olanlar zaten oralara gidiyor. Dolayısıyla elde kalan kırıntılar bize geliyor.” (B1Ö6). Özellikle, TEOG taban puanı görece düşük olan diğer orta düzey okuldaki (B2) öğrencilerin eğitimciler tarafından akademik profilleriyle birlikte davranışsal olarak da olumsuz değerlendirildiği fark edilmiştir. Bu okuldaki (B2) bir öğretmen öğrenci profilini; “Okumasa da olur denen tipler bize geldiği için bence profil bozuldu.” (B2Ö7) sözleriyle anlatmıştır. Alt düzey okullarda ise eğitimciler, okullarının başarı düzeyini “orta altı, düşük” ifadeleriyle tanımlamış; öğrencilerin hem akademik hem davranışsal açıdan düşük profile sahip olduğunu ifade etmiştir. Mesela bir yönetici “Öğrenci profili düşük içinde, seviye olarak düşük fakat alt yapı sürekli eksik olarak geliyor, matematik de dört işlem bilgileri bile yok genelde. Yani aslında, tabela Anadolu lisesi ama buraya meslek lisesi profilinde öğrenciler geliyor.” (C2Y2) sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Buna karşın, alt düzey okullardaki velilerin okula ilişkin tutumları değişmektedir. Okulların birinde (C1) öğretmenlerin daha ilgili ve okul idaresinin daha disiplinli olduğunu düşünen veliler okula karşı daha olumlu bir tutum geliştirirken diğerinde (C2) veliler bu konularda görece olumsuz düşünmekte, bu da okula bakışı etkilemektedir. Ayrıca, gözlemlerimize göre her iki okulun öğrenci profili oldukça benzese de veliler tarafından ikinci okulun (C2) ortamı daha olumsuz değerlendirilmektedir. Bunun okulların disiplin ve düzen konusunda farklılaşan yapılarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Her üç kategori birlikte değerlendirildiğinde, üst düzey okullarda tüm katılımcıların okullarına yönelik oldukça olumlu bir yaklaşım içinde olduğu; buna karşın orta ve alt düzey okullarda öğrenci ve veliler için okul yönetimi, öğretmenler ve diğer öğrencilerden; eğitimciler için ise öğrenci profilinden kaynaklı olumsuz yaklaşımın okula yönelik tutumu etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, okula dair açıklamaların akademik başarı düzeyiyle ilişkilendirilerek yapılması başarı düzeyine bağlı etiketleme yapıldığının ve bunun okula yönelik geliştirilen algıyı etkilediğinin göstergesidir. Etiketleme, özellikle düşük başarı gruplarındaki öğrenciler için öğrenmeye yönelik motivasyonun düşmesine ve başarısızlığı kabullenmeye yol açarak bir çeşit kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmekte ve düşük akademik performans ve başarısız bir okul hayatıyla sonuçlanmaktadır (Anderson & Oakes, 2014; Hallinan, 1994). Araştırmada elde edilen bulgular, bu tespitleri ve TEOG sınavı özelinde yapılan diğer çalışmaların konuya yönelik bulgularını desteklemektedir (Çelik vd., 2017; Bölükbaş,

2018). Başarı, öğrenci ve diğer katılımcılar için üst düzey okullarda motive edici bir işleve sahipken orta ve alt düzey okullarda ağırlıklı olarak bunun tersi söz konusudur.

Etiketlemeyle ilgili değerlendirilebilecek bir diğer husus, eğitimcilerin öğrencilere yönelik değerlendirmelerinde öne çıkan genellemeci yaklaşımdır. Okulun başarı düzeyine istinaden öğrencilerin karakteristik özelliklerine ilişkin genellemeci bir tavır geliştirildiği; bu tavrın farklı başarı düzeyindeki okullar için oldukça farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst düzey okullardaki öğrenciler için başarılı, sorumluluk sahibi, çalışkan, davranışsal olarak düzgün gibi olumlu öğrenci özellikleri sıklıkla vurgulanırken orta ve alt düzey Anadolu liseleri ya da meslek liselerindeki öğrenciler için daha ziyade olumsuz nitelendirmeler de bulunulmuştur (örneğin, “çocuk ortada sonuçta... kapasite meselesi.” (C1Y1); “tabela Anadolu lisesi ama buraya meslek lisesi profilinde öğrenciler geliyor.” (C2Y2). Okulun genel öğrenci profiline yönelik bu tarz genellemeci yaklaşımlar, araştırma sonuçlarının sunulduğu diğer temalarda görüleceği üzere eğitim öğretim süreçlerinin farklılaşmasında etkili olmakta ve düşük başarılı okullardaki öğrenciler açısından eğitsel fırsatların kısıtlanmasına neden olmaktadır.

Ayrıca öğrenci ve veliler genellikle hedeflerinde daha üst puanlı okullar olduğunu, ancak alınan puandan ötürü bu okulları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu durum, okullar arası başarı hiyerarşisinin varlığının en somut göstergesidir. Bir öğrenci, düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır: “Çok memnun değilim açıkçası, aslında bizim evin orada var, orada okumak isterdim çünkü çok güzel bir yer ve eğitim olarak çok güzel o yüzden orayı istiyordum, evime de çok yakın. Ama olmadı, buraya gelmek zorunda kaldım.” (B2T6) Bir veli ise okulun puanı ve başarı düzeyini şöyle anlatmıştır: “puanımız da çok yüksek değildi açıkçası, burası oldu, başarısı da ona göredir diye düşünüyorum.” (C2T8V). Öte yandan, özellikle alt düzey okullarda birçok katılımcının okullarıyla ilgili düşüncelerini meslek liseleriyle yapılan kıyaslamalar yoluyla dile getirmeleri yine okullar arası hiyerarşiye işaret etmektedir. Bu okullarda, birçok katılımcının dikkat çektiği üzere, meslek liselerine karşı geliştirilen olumsuz algı (eğitim kalitesinin düşük olduğu, güvenli bir okul ortamı olmadığı vb. kaygılar) öğrenci ve veliler açısından Anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında bir tercih yapılması gerektiğinde eskiden günümüze ulaşan akademik şöhretinin de etkisiyle Anadolu liselerini açık ara öne çıkarmaktadır. Buna karşın, genel liseden Anadolu lisesine dönüştürülen bu okullardaki başarının ve üniversiteye yerleşen öğrenci oranının düşük olması öğrencilerin ileriki hayatlarında istihdam olanaklarını sınırlandırmaya devam edecektir. Meslek liseleriyle ilgili değerlendirmeler daha önce yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır (Stevens & Vermeersch 2010; Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013).

Orta ve alt düzey okullarda akademik başarı açısından öne çıkan bir diğer husus, son yıllarda başarının giderek düşmesidir. Öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle

anlatmıştır: “Düz lise olduğu zaman çok başarılıydı çocuklarımız. Çünkü karmaydı çocuklar evinin yakını diye çok başarılı çocuklar da gelmişti, o zaman Anadolu liseleri sayılıydı. ... öğrenciler belirli bir aralıktan gelmeye başladı, bu da hem başarıyı düşürdü hem tekdüzeliği getirdi.” (B2Ö6). Bir diğer öğretmen ise şunları söylemiştir: “Bu sınavlı sistemle okullara öğrenci alınmaya başlandığından beri, Anadolu Lisesi adını aldığımızdan beri her geçen gün daha düşük profilli öğrenciler bize geliyor. Düz liseyken biz bu bölgenin en başarılı liselerinden birisiydik... Başarılı öğrencilerimiz çok çok daha fazlaydı şimdiye göre. Aynı puanlı öğrenciler tercih etmeye başladığından beri de her geçen gün biraz daha puanımız düştü.” (C2Ö1). Akademik başarıdaki düşüş, gruplamanın orta ve alt düzey okullar kapsamında ortaya çıkan bir sonucu olarak kısır döngüye işaret etmektedir.

Öğrencilerin başarılarına göre gruplanmasıyla başlayan süreç, okulun başarı hiyerarşisinde bir yer edinmesi, okulun ve öğrencilerin başarı düzeyine göre etiketlenmesiyle devam etmektedir. Bu durum bir sonraki sene ortaöğretime geçişte akademik başarı düzeyi aynı (orta, düşük) veya görece düşük öğrencilerin bu okulları seçmesine yol açarak sistemin kendi içinde bir kısır döngüye dönüşmesiyle sonuçlanmaktadır. Buna göre, araştırma kapsamında orta ve alt düzey okullarda gruplamanın akademik performansı artırıcı bir etkisine rastlanılmaması şaşırtıcı değildir. Ayrıca, gruplamanın başarı açısından öğrenciler arasındaki ilk farkları genişlettiğine dair bulgulara diğer birçok çalışmada ulaşılmıştır (Chmielewski, 2014; Hanushek & Woessmann, 2006; Gamoran, 2009). Bu bulgular, orta ve alt düzeydeki öğrenciler için başarı açısından homojen gruplamadan ziyade heterojen yapının daha verimli olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulgularını da desteklemektedir (Braddock & Slavin, 1992; Oakes, 1985; Venkatakrishnan & Wiliam, 2003).

Akademik ve Mesleki Motivasyon

Üst düzey okullardaki öğrencilerin akademik motivasyonunun oldukça güçlü olduğu, geleceğe yönelik hedeflerinin yüksek olduğu, ayrıca belirli bir ders çalışma disiplinine sahip oldukları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri şöyledir: “Öğrencilerin geneli başarılı, kültürlü insanlar... Burada olmaktan mutluluk duyuyorum.” (A2T5); “Hepimiz iyi bir üniversiteyi kazanıp hayatımıza iyi bir şekilde devam etmeyi istiyoruz ve herkes bu yönde düşündüğü için öğretmenlerimiz de bizi bu yönde hazırlıyorlar. (A1T1). Ayrıca, üst düzey okullardaki tüm katılımcılar, konuyla ilgili yapılan birçok çalışmada ortaya konduğu üzere benzer başarı düzeyine sahip akranlarıyla bir arada eğitim almanın rekabet, yarış ve yardımlaşma gibi olumlu akran etkisini artırdığına dikkat çekmiştir (Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2001). Örneğin, bir matematik öğretmeni (A1Ö1) düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: “Burada kendi seviyesinde olan arkadaşlarla yarışıyorlar.

Diğer türlü belki bir kısmında tembellik olabilir ya da ben sınıfta zaten en iyiyim daha fazla çalışmama gerek yok diye o olayı kendisine ölçüt alabilir. Ama burada, birbirlerine bakıp hem motive oluyorlar hem yarışıyorlar.” Bir velinin konuya ilişkin ifadeleri ise şöyledir: “Hepsi aynı seviyelerde, kamçılıyor bu onları, çünkü kendisi söylüyor, normalde ben bir şey yapmadım daha millet şu konuda, mesela dershaneye gidenler vardı, işte şu konuları çözüyorlar, diyor kendini kamçılıyor.” (A1T7V). Dahası, görüşmeler sırasında üst düzey okullardaki öğrencilerin hedeflerine nasıl ulaşacakları konusunda farkındalığının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Üst düzey okullardaki öğrenciler açısından öne çıkan bir diğer özellik, Oakes, (1985) ortaya koyduğu gibi özgüvenlerinin ve akademik benlik saygılarının yüksek oluşudur. Diğer taraftan, orta ve alt düzey okullardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun görece düşük akademik motivasyona sahip olduğu, akademik benlik algılarının güçlü olmadığı, gelecekte üniversite okumak isteyen öğrenci oranı fazla olsa da çoğunun ders çalışma alışkanlığına sahip olmadığı hem kendi ifadelerinden hem diğer katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu bulgular, ilgili birçok araştırmacının sonucunu destekler niteliktedir (Hallam & Ireson, 2005; Lipps vd., 2010; Preckel vd., 2010; Zimmer, 2003).

Orta ve alt düzey okullarda olup da akademik motivasyonları ve başarı düzeyleri görece yüksek öğrencilerde başarıya azmi, ideale ulaşma arzusu ve aile desteğinin motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin üst düzey okullarda görülen olumlu akran etkisinden (yardımlaşma, rekabet, yarış) mahrum olduğu söylenebilir. Örneğin, görece başarılı akranlarıyla eğitim almak isteyen bir öğrenci şunları söylemiştir: “Ben, benim gibi böyle başarılı öğrencilerle birlikte olmak isterim. Çünkü zaten ben burada biliyorum başarılı olduğumu ve burası için yeterli olduğumu hatta üstte olduğumu. O yüzden artık daha başarılı insanlarla birlikte olup onlarla yarışmak, kendini geliştirmek istiyorum.” (B1T2). Başarı üzerinde akran etkisinin önemi (Hanushek, Kain, Markman & Rivkin, 2001; Hoxby, 2000) ve özellikle akranların düşük yetenekli öğrencilerin başarı düzeyinde, yüksek yetenekli öğrencilerin başarısında olduğundan daha büyük bir role sahip olduğu (Zimmer & Toma, 2000) göz önünde bulundurulduğunda, orta ve alt başarı düzeyinde bulunmanın öğrencinin akademik başarısı açısından dezavantaja dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Öte yandan araştırmada elde edilen bulgulara göre gruplamanın akademik motivasyon üzerinde ortaya çıkan bir diğer etkisi, kabullenme ve kendini sınırlandırmadır. Üst düzey okullarda eğitimciler büyük ölçüde başarıya dayalı gruplamanın öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu olumlu etkilediğini belirtmiş olup buna karşın orta ve alt düzey okullarda bunun tersi bir durum söz konusudur. Motivasyonu olumsuz etkileyen bu durumu öğretmenlerden biri şu

şekilde dile getirmiştir: “Bence bu şekilde başarılarına göre ayrılmamalı öğrenciler, yani her seviyeden öğrencinin bir sınıfta olması gerekiyor. ... zaten iyi öğrenciler bir şekilde seçiliyorlar, geriye kalanlar da işte mesela buradaki öğrenciler gibi, bunların arasında çıta çok farklı olmadığı için tekdüze bir hal alıyor zamanla, içinde bulunduğu gruba ayak uyduruyor öğrenci.” (B2Ö2). Başarı düzeyi görece düşük bu öğrencilerin iyi örneklerin olmadığı ya da çok az olduğu sınıf ortamında çoğunlukla başarılarını daha ileri taşıyabilecekleri motivasyonu kazanamadığı, bunun yerine mevcut durumu kabullenmenin yaygın olduğu ve bunun eğitimcilerin de motivasyonunu düşürdüğü ifade edilmiştir (Anderson & Oakes, 2014; Ansalone, 2001; Chisaka, 2002; Rwodzi vd., 2018).

Okullar arası farklılıkta öne çıkan bir diğer husus, öğrencilerin ders çalışma disiplinleriyle ilgilidir. Orta ve alt düzey okullarda akademik benlik algısı güçlü az sayıda öğrencinin ders çalışma alışkanlığına sahip olduğu, çoğunluğun ise son sınıfta sınavın yaklaşmasının etkisiyle derslere ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: “Ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar, sistemli çalışması falan gerektiğini bilmiyorlar.” (C2Ö6). Öğrencilerin üniversite sınavındaki performanslarını büyük ölçüde belirleyen bu durum, orta ve alt düzey okullarda üniversiteye yerleşen öğrenci oranının düşük kalmasına sebebiyet vermekte ve sonraki yıllarda okulu seçecek öğrenci ve ailelerinin görüşlerini etkilemektedir. Carbonaro (2005) tarafından yapılan çalışmada da okul çalışmalarında üst düzey öğrencilerin alt düzey öğrencilerden daha fazla çaba gösterdiği ve bunun başarının farklılaşmasında etkili olduğu ortaya konmuştur.

Farklı başarı düzeyine sahip okullarda eğitimcilerin motivasyonu incelendiğinde, farklılaşan öğrenci profilinin öğretmen ve yönetici motivasyonunu etkileyen temel unsur olduğu gözlenmiştir. Bu konuda üst düzey okullar diğer okullardan tamamen ayrılmaktadır. Bir öğretmen düşüncelerini, “Öğrencilerin iyi olması, belirli düzeyde, belirli aralıkta öğrenciler alınması, bu öğrenciler hem birbirlerini motive ediyor hem öğretmeni motive ediyor hem de idareyi motive ediyor. Yani ben çok şanslı olduğumu düşünüyorum burada öğretmenlik yaparak.” (A2Ö3) sözleriyle özetlemiştir. Mesela bir fizik öğretmeni hâlâ bir öğrenci gibi ders çalıştığını, daha fazla soru çeşidi görmek için mesai harcadığını şöyle ifade etmiştir: “Ben buraya geldiğimden beri sürekli test kitabı çözüyorum, çocukların elinde hepsinden olduğu için. Diğer okullarda ben sallanarak giriyordum derse.” (A1Ö4).

Yöneticiler, disiplin ve düzen konusunda pek sıkıntı görülmeyen üst düzey okullarda akademik başarıyı artırmak, daha fazla proje ve benzeri faaliyet yapmak, okulun başarısını daha ileri taşımak için gayret sarf ettiklerini ifade etmiştir. Orta ve alt düzey okullarda ise öğretmenler genellikle mesleki motivasyonlarının düşük

olduğunu belirtmiş, bunu öğrenme isteği olmayan, bunu bir ihtiyaç olarak da görmeyen öğrenci profiliyle çalışmalarına bağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu daha iyi, başarılı bir okulda çalışmayı arzuladığını dile getirmiştir. Bir öğretmen bu konuda şunları söylemiştir: “Öğrettiğinizi bir hafta sonra geri almaya çalıştığınızda bakıyorsunuz ki yok, çünkü ihtiyaç hissetmiyorlar öğrenmek için. Büyük çoğunluğu için bunu söylüyorum, ihtiyaç yoksa öğrenmek için çaba sarf etmiyor çocuk. Bu tabii bizi de biraz geriye çekiyor açıkçası, bizde biraz doyum sağlamak istiyoruz.” (B1Ö2). Okullarda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde elde edilen izlenimler de eğitimci görüşlerini desteklemektedir. Üst düzey okullardaki öğretmen ve yöneticilerin bu okullarda çalışmaktan oldukça memnun olduğu, bunun öğretmenler odasının atmosferini, yönetici-öğretmen ilişkisini etkilediği gözlenmiştir. Orta ve alt düzey okullarda ise orada olmaktan çok kişiler arası uyumun memnuniyet üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, farklı başarı düzeyine sahip okullarda görevli eğitimcilerin motivasyonunu inceleyen pek çok araştırmanın bulgularıyla paraleldir (Anderson & Oakes, 2014; Ireson & Hallam, 2001).

Eğitim Öğretim Süreçleri

Bu başlık altında, farklı başarı düzeylerine sahip okullarda okul kültürü ve öğrenme fırsatlarının nasıl değiştiği incelenmektedir. Öncelikle, öne çıkan davranış içimleri, sosyal ilişkiler ve ders dışı etkinlikler bağlamında okul kültürü ele alınmaktadır. Üst düzey okullarda tüm katılımcılar okul kültürünü olumlu değerlendirmektedir. Öğrencilerin gerek akranlarıyla gerek eğitimcilerle saygılı, uyumlu ilişkiler geliştirdiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin bu husustaki ifadeleri şu şekildedir: “Sosyal ilişkileri çok sağlıklı, hiç sorun yok, kavga yok, öfke yok, ailesinden getirdiği bir sorunu sınıfa yansıtma yok.” (A1Ö2); “Kendi aralarındaki ilişkileri düzeyli yani çocuklarda oturmuş bazı şeyler, kime nasıl davranacağını biliyor, bizlere karşı da saygılılar.” (A2Ö5). Bir başka öğretmen ise başından geçen olayı şöyle aktarmıştır: “Bir de çocukların davranışıyla zekâsı aynı, doğru orantılı bana göre. ... geçen sene sınıfa sinirlendim sesimi yükselttim, ertesi gün çiçekle geldiler. Sizi üzdük hocam falan diye, böyle mahcup olan çocuklar.” (A1Ö4). Bu okullarda sosyal, bilimsel ve sportif etkinlik yelpazesi oldukça geniştir ve fizikî şartlar da buna elverişlidir. Ayrıca, her iki okulda da yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin uyum içinde çalıştığı gözlenmiştir.

Sosyal ilişkiler ve öne çıkan davranış biçimleri itibarıyla orta ve alt düzey okullardaki katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde bazı katılımcıların aidiyet duygusunun oluşmasından ve öğretmen ve okul yönetiminin disiplinli tavrından dolayı olumlu değerlendirmeleri olsa da çoğunlukla olumsuz bir yaklaşımın sergilendiği anlaşılmaktadır. Olumsuz yaklaşımın temelinde öğrencilerde öfke kontrolünün olmaması, kavga, küfür ve sigara kullanımının yaygın olması gibi faktörler yer

almaktadır. Örneğin bir öğrenci okul iklimini şu sözlerle anlatmıştır: “Kavga çok fazla oluyor, akran zorbalığı çok fazla okulumuzda, yani disiplin de fazla aslında ama bu konuda anlamıyorum, yok yani, kavga olaylarında falan pek yok, herkes birbirini dövüyor kimse ceza almıyor. Onun dışında tuvaletlerde çok fazla sigara içiliyor, ona da hiçbir şey yapılmıyor.” (B2T2). Öğretmenlerden biri ise bu durumu şöyle açıklamıştır: “Şimdi öğrencilerden memnun muyum hayır...Öğrenciye öğretim yapmaktan çok eğitim yapmak zorunda kalıyoruz. Hala biz 9. sınıf öğrencilerimize nasıl oturulması gerektiğini nasıl kalkılması gerektiğini, öğretmene ne söylemesi ne söylememesi gerektiğini öğretmek dönemindeyiz.” (C1Ö7).

Ders dışı etkinlikler açısından okullar kıyaslandığında üst düzey okulların sosyal ve sportif etkinlikler açısından da orta ve alt düzey okullara nazaran aktif olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, bu okullarda öğrencilerin ilgi alanlarına uygun çalışma yapabilecekleri fiziki ortama sahip olduğu buna karşın orta ve alt düzey okullarda sosyal etkinliklerin daha çok geziler kapsamında, sportif faaliyetlerin ise belirli branşlarda yapılan turnuvalardan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, üst düzey okullardaki öğrencilerin gerek bilimsel gerek diğer faaliyetler açısından öğretmenlerini ve okul idaresini harekete geçiren, teşvik eden yapıları onları ayırmaktadır. Ancak, bu okullardaki eğitimcilerin de gerek akademik gerek davranışsal açıdan takdirle bahsettikleri öğrencileriyle iş birliğine açık oldukları gözlenmiştir. Buna karşın, düşük başarılı okullarda eğitimcilerin daha çok olumsuz nitelikleriyle anlattıkları öğrencilerinin ders dışı etkinliklerle ilgili taleplerine karşı mesafeli oldukları görülmüştür. Bir öğretmen öğrencilerin gezilerde nasıl davranacaklarını bilmediğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir: “Bir kere Kurtuluş Savaşı Müzesine gittik. Çocuklar çok sık dışarı çıkmadıkları, yani grup olarak ya da öğretmenle dışarı çıkmadıkları için böyle hiç yapmadıkları hareketleri yaptılar, şımardılar, dur, sus demek zorunda kalıyorsun, kocaman adamlar. Dolayısıyla ben orada biraz bunaldım, rahatsız oldum.” (B1Ö6). Sonuç olarak, üst düzey okullarda “80’ler Balosu” yapılabiliyorken orta ve alt düzey okullardaki eğitimcilerin çoğunlukla gezi söz konusu olduğunda dahi öğrenci davranışlarını öne sürerek olumsuz yaklaşıtları belirlenmiştir.

Ayrıca, farklı başarı düzeyine sahip Anadolu liselerinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri sonucunda okullar arasında öğrenme koşullarının ve derslerin içeriğinin önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Genel itibarıyla üst düzey okullarda öğretmenler, öğrencilerin derslere karşı ilgi, alaka ve beklentilerinin görece yüksek olduğunu, bunun öğretmenleri de daha verici olma noktasında motive ettiğini ve bu durumun derslerin daha verimli, ayrıntılı ve derin işlenebilmesine imkân sağladığı üzerinde durmuştur. Öğrenciler de derslerin işlenişi, içeriği ve katılım noktasında olumlu düşüncelere sahiptir. Örneğin bir öğrenci öğretmenlerin

tutumunu; “Öğretmenler anlayıp anlamadığımızı önem veriyorlar. Mesela farklı sorular getirdiğimizde bakıyorlar, öğle arasında ya da ders sonlarında sorularımızı cevaplıyorlar.” (A2T2) sözleriyle anlatmıştır. Bir diğer öğrenci ise derslerdeki atmosferi “Derslere güzel, etkin bir katılım var, bir de yani herkes katılmaya çalışır, onda da bir yarış oluyor ders sırasında.” (A2T5) sözleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerden biri ise öğrencilerin derse yaklaşımını şu sözlerle anlatmıştır: “Genelde ilgili öğrencilerimiz, dersleri rahatça işleyebileceğiniz bir ortam var, farklı okullarda da çalıştım, öğrencinin derse ilgisini çekmek, bunu belirli bir seviyede tutmak zordur, bu anlamda buradaki öğrenci çok farklı, derslere ilgi düzeyi yüksek, tabii bu da dersinizi daha rahat işlemenize yardımcı oluyor.” (A2Ö5).

Orta ve alt düzey okullarda derslerin işlenişi ve katılım açısından öğrencilerin çoğunluğu bazı arkadaşlarının dersin akışını bozan davranışlarından kaynaklanan ya da öğretmenlerin ders işleyiş biçimiyle ilgili (sınıf hakimiyetinin zayıflığı, derslerin yüzeysel işlenmesi vb.) olumsuz düşüncelere sahiptir. Örneğin, bir öğrenci bu konuyu şu sözlerle dile getirmiştir: “Öğretmenlerimiz çok ilgili, bu bizim için çok iyi ama sınıftakiler öyle değil, yarısı neredeyse ilgili değil. Bu dersin bölünmesine neden oluyor, bizim hakkımıza giriyorlar, mesela çok konuşuyorlar derslerde, bizim dinlememizi engelliyorlar.” (C1T2). Öğretmenlerin çoğunluğu ise öğrencilerle ilgili alt yapı eksikliği, hazırbulunuşluğun yetersizliği ve ilgisizlikten duydukları rahatsızlığı dile getirmiştir. Bir öğretmen öğrencilerin ilgisizliğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Biz 40 kişilik sınıfta adam akıllı işleyebildiğimiz dersi dikkatli dinleyen yazan ve size katılan 10 tane öğrenciyi bulduğumuz zaman mutlu oluyoruz, bu öğrencileri kazanmak için çaba sarf ediyoruz, diğerleri de çok fazla ilgi göstermiyorlar” (C1Ö5).

Ayrıca, daha önce homojen başarı gruplarını inceleyen birçok araştırmacının ortaya koyduğu üzere, homojen öğrenme gruplarının zeki ve yetenekli öğrenciler için daha iyi öğrenme ortamı oluşturduğu, buna karşın ortalama ve düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin homojen gruplardan zarar gördüğü bulgusunun bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Caro, 2009; Gamoran & Mare, 1989; Huang, 2009; Lavrijsen & Nicaise, 2016). Dahası bulgular, üst düzey okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha sıcak ve destekleyici olduğu, buna karşın öğrencilerin dikkatini korumanın görece zor olduğu düşük seviyeli sınıflarda öğretmenlerin özenli öğrenci davranışını pekiştirmek ve yanlış davranışları durdurmak için daha fazla emek sarf ettiği yönündeki diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Anderson & Oakes, 2014; Oakes, 1985).

Diğer taraftan araştırma sonuçlarına göre, gruplar arasında müfredat farklılaşması tespit edilmiştir. Gruplamanın bir sonucu olarak üst düzey okullarda konular daha derin, ayrıntılı, zorlayıcı işlenirken orta ve alt düzey okullarda daha yüzeysel ve basit

işlenmektedir. Ayrıca, üst düzey okullarda çözülen soru sayısı, sorunun zorluk derecesi, kullanılan ölçme değerlendirme sistemleri (açık uçlu vb.) öğrencilerin seviyesiyle orantılı olarak daha ziyade üst düzey bilişsel becerilere yöneliktir. Bu farklılaşma, alt yapının ve hazırbulunuşluğun görece zayıf olduğu orta ve alt düzey okullarda eğitimin niteliğini düşürerek buradaki öğrenciler için ilave bir dezavantaja dönüşmektedir. Öğretmenler bu durumu açıklarken daha çok öğrenci profilini nazara vermiştir. Üst düzey okulda görev yapan bir fizik öğretmeni bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle paylaşmıştır: “Matematikte hiç takılmıyoruz çocukların matematik altyapısı çok iyi. Bir de hepsinin en az bütün derslerden mesela en azından iki tane test kitabı var. Dershaneye gidiyorlar, özel ders alıyorlar. Çocuk derse hazırlıklı geliyor.” (A1Ö4). Buna karşın orta düzey okuldaki bir kimya öğretmeni ise şunları söylemiştir: “Öğrencinin seviyesi belirleyici oluyor. ... öğrencilerimiz orta ve belki alt diyebileceğimiz düzeyde, bizde derslerde onların seviyesine göre onların ilgisini çekecek örneklerle vermeye çalışıyoruz, daha temel seviyede işliyoruz, yoksa öğrenci çok da alıcı değil.” (B2Ö3). Benzer şekilde alt düzey okuldaki bir biyoloji öğretmeni ise düşüncelerini şu sözlerle anlatmıştır: “Öğrencileri ilgili tutmak için sürekli canlı, yani yaşamsal örnekler veriyorsunuz, daha basite indirgeyerek anlatıyoruz yani anlayabilmeleri için... Yoksa çocuk umurunda bile değil, hiçbir şey umurunda değil.” (C2Ö3). Matematik, Türk dili ve edebiyatı, İngilizce branş öğretmenlerinin de söylemleri benzer niteliktedir. Bununla birlikte, üst düzey okullarda öğrencilerin fen laboratuvarlarına erişiminin orta ve alt başarı gruplarına göre fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, gruplama sonucu oluşan fiili müfredat farklılıklarına değinen ilgili literatürü de desteklemektedir (Anderson & Oakes, 2014; Bölükbaş, 2018; Watanabe, 2008).

Sosyoekonomik Arka Plan

Sosyoekonomik aile profili eğitimciler tarafından genel itibarıyla üst düzey okullarda “orta”, orta düzey okullarda “orta ve orta-alt”, alt düzey okullarda ise “orta-alt ve alt” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda, başarı düzeyi düştükçe sosyoekonomik arka planın değiştiği söylenebilir. Eğitimciler açıklamalarında sık sık sosyoekonomik arka plana dikkat çekmiş ve aile profilinden bahsetmiştir. Örneğin üst düzey okulda, bir öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: “Aslında aile önemli burada, belirli bir kültürü alıyor öğrenci, o kültürle geliyor, yani çocuk doğruları öğrenerek geldiği için kendisi de doğruları yaparak devam ediyor.” (A2Ö2). Buna karşın, alt düzey okullardaki öğrencilerin alışık olduğu davranış şekilleri öğretmenlerce olması gereken şekilde değildir, bu nedenle bu okullarda eğitimin öğretimin önüne geçtiği belirtilmiştir.

Diğer taraftan, farklı başarı düzeyine sahip okullardaki veli profilinin öğrencilerin eğitimle ne denli ilgili olduğuna dair eğitimci görüşleri incelendiğinde, genellikle

üst düzey okullarda daha ilgili bir veli profili çizildiği görülmektedir. Örneğin, velilerin ilgili olduğunu düşünen bir öğretmen düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “Bu çocuklar otomatik olarak başarılı gidiyor. Aileleri belirli bir eğitim seviyesinde, maddi durumları iyi, öyle çok zengin olmasalar da kendi kendilerine yeten insanlar, çocuklarıyla ilgilenmeyi önemsiyorlar, bilinçliler.” (A1Ö4). Orta ve alt düzey okullardaki velilerin görece ilgisiz ve aynı zamanda bilinçsiz olduğu yönünde yaygın bir kanaat vardır. Öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Sınıflarımızda eskiden bir veya iki çocuğun ailesinde problem varken şimdi yarıya yakınının ailesinde problemler var. İşte anne baba ayrı ya da babanın alkol problemi olanlar var.” (C2Ö1).

Yine eğitimciler göre, üst düzey okullarda iyi bir üniversite, iyi bir bölüm anlamında veli beklentisi çok yüksektir. Orta ve özellikle alt düzey okullarda da üniversite kazanma noktasında beklenti olsa da okulu bir güvenli zaman geçirme yeri olarak gören, lise mezuniyetini yeterli gören veliler de azımsanmayacak ölçüdedir. Ayrıca, eğitimciler anne babaların çoğunluğunun ilkökul, ortaokul mezunu olduğu alt düzey okullarda velilerin çocuklarının Anadolu lisesinde okuyor olmasını önemli bir başarı olarak kabul ettiğine ve çocuklarını yönlendirme, onlara yardımcı olma gibi konularda kendilerini yetersiz bulduğuna değinmiştir. Bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Bir de şu var ilgi anlamında mesela çocuğunun derslerine yardımcı olabilecek ona yol gösterecek pek bir veli yok çünkü çoğu zaten ilkökul, ortaokul mezunu, lise müfredatına yabancı, o yüzden çocuğuna destek olabilecek durumda değil ya da maddi imkanları sınırlı olduğu için dışardan bir özel ders aldırırım şu konuda eksiği var kapatayım gibi bir takip de söz konusu değil.” (C1Ö3).

Tüm katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, sosyoekonomik açıdan avantajlı ebeveynlerin maddi imkanlarının yanı sıra çocuklarını yönlendirme, takip etme ve onları çağın ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun donatma çabasıyla diğerlerinden farklılaştığı gözlenmektedir. Bu durum, gruplamanın daha iyi bir geçmişe sahip öğrenciler için avantaj sağladığına dair diğer çalışmaların (Ammermueller, 2005; Bölükbaş, 2018; OECD, 2008) sonuçlarını desteklemektedir. Öte yandan, özellikle üst düzey okullardaki velilerin gruplamanın devam etmesi, orta ve alt düzey okullardaki velilerin ise çocuklarının daha iyi düzeydeki akranlarıyla eğitim alması yönündeki görüşleri önemlidir. Çocuklarının okulları dolayısıyla üst düzey okullarda ortaya çıkan memnuniyet orta ve alt düzey okullarda yerini daha iyi bir okul arzusuna bırakmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, başarıya dayalı gruplama zamanla bir etiketlemeye dönüşmekte ve bu durum farklı başarı düzeyindeki okullar ve bu okullardaki öğrenciler

için farklı sonuçlar doğurmaktadır. Başarı düzeyi görece yüksek okullarda okulla olumlu bir bağ geliştirilmesine katkı sunan bu durum, düşük başarılı okullarda akademik beklentilerin düşük tutulmasına yol açmaktadır. Özellikle alt düzey okullarda, eğitimcilerin “ilgisiz, alt yapısı eksik, davranış olarak sorunlu”, “meslek lisesinde okuması gereken” ya da “zorunlu eğitimden dolayı mecburiyetten okuyan” öğrenciler olarak tanımladıkları öğrencilerin çoğunluğunun akademik motivasyonlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Düşük başarılı öğrenciler açısından başarıya dayalı etiketlenmenin benzer sonuçları birçok araştırmada ortaya konmuştur (Ansalone, 2001; Anderson & Oakes, 2014; Bölükbaş & Gür, 2020; Chisaka, 2002; Rwdzi, Nel & Krog, 2018).

Farklı başarı düzeyine sahip okullarda öğrenci ve eğitimcilerin motivasyonu, buna bağlı olarak eğitim öğretim süreçleri oldukça farklılaşmaktadır. Üst düzey okullar, akademik motivasyonu güçlü, geleceğe yönelik hedefleri yüksek, bunun için ne yapması gerektiğinin bilincinde olan ve sorumluluklarını yerine getiren bir öğrenci kitlesine sahiptir. Benzer özelliklere ve beklentilere sahip bu öğrencilerin bir arada eğitim almaları rekabet, yarış ve yardımlaşma gibi olumlu akran etkisini artırmaktadır (Duflo vd., 2011; Hanushek vd., 2001). Buna karşın, orta ve alt düzey okullardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun görece düşük akademik motivasyona sahip olduğu, gelecekte üniversite okumak isteyen öğrenci oranı fazla olsa da çoğunun ders çalışma alışkanlığının olmadığı tespit edilmiştir. Düşük başarılı okullarda öğrencilerin motivasyonlarının bu denli düşük olmasında gruplamanın bir sonucu olarak “düşük başarılı” olarak etiketlenmeleri ve öğretmenleri, aileleri, arkadaş çevrelerinin bu durumu pekiştirici tutum ve davranışları etkili olmaktadır (Rwdzi, Nel & Krog, 2018; Zimmer, 2003).

Farklı başarı düzeyine sahip okullarda öğrencilerin akademik motivasyonu gibi eğitimcilerin de mesleki motivasyonu farklılaşmaktadır. Eğitimcilere göre, üst düzey okullarda “öğrenmeye hevesli”, “alıcı”, “davranışsal açıdan olumlu” özelliklere sahip bir öğrenci kitlesiyle çalışmak onları kendilerini geliştirme, yenileme ve daha üretken olma konusunda motive etmektedir. Bu sonuçlar, akademik programlarda ders veren öğretmenlerin derse hazırlanmak için daha fazla zaman harcadığı ve daha hevesli olduğu yönündeki bulguları desteklemektedir (Anderson & Oakes, 2014; Ireson & Hallam, 2001; Finley 1984). Orta ve alt düzey okullarda ise öğretmenler genellikle mesleki motivasyonlarının düşük olduğunu dile getirmiş, bunun sebebi olarak akademik başarısı düşük ve davranışsal açıdan olumsuz özelliklere sahip öğrenci profiliyle çalışıyor olmalarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğu daha iyi, başarılı bir okulda çalışmayı arzuladığını dile getirmiştir.

Öte yandan pek çok çalışmada dikkat çekildiği üzere, bu araştırmada da farklı başarı düzeyine sahip okullarda öğrenme koşullarının ve müfredatın değiştiği tespit

edilmiştir (Ireson & Hallam, 2001; Oakes vd., 1992; Watanabe, 2008). Okulların hepsi Anadolu lisesi olmasına karşın, üst düzey okullarda öğrencilerin alt yapılarının ve hazırbulunuşluklarının yüksek olmasının derslerin daha verimli, ayrıntılı ve derin işlenebilmesine imkân sağladığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, orta ve alt düzey okullarda sınıf yönetimindeki güçlükler, dersi bölen öğrenci davranışları gibi olumsuzlukların hem öğretmenler hem öğrenciler tarafından sıklıkla paylaşılması, verimli bir öğretim ortamının oluşturulmasında her iki tarafın sorumlu olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Dahası, aynı okul türünde, içerikte ortaya çıkan bu farklılıklar öğrencilerin aynı transkriptlere sahip olmasına karşın aynı derslerle ilgili oldukça farklı bilgi ve birikim kazandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer olgu, farklı başarı düzeylerine sahip okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik arka planının nasıl değiştiği olmuştur. Bu konunun eğitimdeki eşitsizliklerin yeniden üretimiyle yakın bir ilişkisi vardır. Sosyoekonomik olarak görece iyi durumdaki ailelerden gelen öğrenciler görece başarılı okullara devam etmektedir. Bu öğrencilerin velileri de diğerlerine göre daha bilinçli ve ilgilidir. Ulaşılan sonuçlar geçmiş yıllarda sosyoekonomik arka plan ve gruplamanın ilişkisini inceleyen birçok araştırmacının bulgularını desteklemektedir (Brunello & Checchi, 2007; Oakes, 1990; Gamoran vd., 1995; Schindler, 2016). Ayrıca, TEOG uygulaması çerçevesinde eğitim ve eşitsizliklere odaklanan Bölükbaş ve Gür (2020) ve Karaağaç Cingöz ve Gür (2020) tarafından da akademik elemeye dayalı seçimlerde bireysel başarının tek başına belirleyici olmadığı, ortaöğretime yerleştirmede ailenin sosyoekonomik yapısının bu süreci etkileyen temel faktörlerden biri olduğu ortaya konulmuştur. Ne yazık ki sosyoekonomik alt gruplarda yer alma ve düzensiz aile ortamı gibi öğrencilerin okul dışı hayatındaki dezavantajlar eğitim fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin gerek ailelerinden getirdikleri gerekse okullarında karşılaştıkları eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politikalar başlangıç şartlarında ve fırsatlarda eşitliği sağlama adına önemlidir. Ayrıca, üst düzey okullarda, öğrenciler anlatılırken öne çıkan “nasıl davranacağını bilen, saygılı, anlayışlı” gibi ifadeler yeniden üretim teorisyenlerince, okulların hâkim kültürel normlar doğrultusunda inşa edildiği yerler olduğu yönündeki görüşlerini desteklemektedir (Apple, 2006; Bowles & Gintis, 2011; Bourdieu, 2006). Ağırlıklı olarak, alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin bulunduğu düşük başarılı okullarda ise öğrenciler gerek davranışları gerek sosyal ilişkileri itibarıyla normlara uymamaktadır, bu nedenle söz konusu okullarda eğitimin öğretimin önüne geçtiği sıklıkla dile getirilmiştir. Bu süreçte gruplamayla öğrencilerin okul ortamında deneyimledikleri farklılıklar, toplumda halihazırda var olan sosyoekonomik eşitsizliğin korunması ve sürdürülmesinde doğrudan etkilidir.

Netice itibarıyla, araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde kapsamlı akademik gruplamanın eğitimin temel bileşenleri açısından okullar arasındaki farklılıkları derinleştirdiği belirlenmiştir. Üst düzey okullarda daha nitelikli ve kaliteli bir eğitim sunulmasına imkân tanıyan bu durum düşük başarılı okullarda niteliğin azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca, akademik başarı temelli öğrenci seğimi okullar arası sosyoekonomik farklılıkları büyütme eğiliminde olduğundan bu durum sosyoekonomik statü ile akademik performansın ilişkisini artırarak daha iyi sosyal geğmişe sahip olanlar için avantaja dönüşmektedir (Ammermüller, 2005; OECD, 2008). Öte yandan, özellikle üst düzey okullardaki velilerin gruplamanın devam etmesi, orta ve alt düzey okullardaki velilerin ise çocuklarının daha iyi düzeydeki akranlarıyla eğitim alması yönündeki arzuları, daha önce farklı araştırmalarda da üzerinde durulduğu üzere orta sınıf ebeveynlerin hem bireysel hem de sınıf olarak gruplamayı sürdürme ve çocuklarına gruplama sisteminde en iyi pozisyonları sağlama adına ısrarcı tutumlarını yansıtmaktadır (Lucas, 2001; Useem, 1992). Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirdiğimiz öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Mevcut ortaöğretime geğiş sisteminin uygulamaları eşitlik/eşitsizlik çerėevesinde izlenmeli ve okullar arasında olası hiyerarşileri en aza indirebilecek daha esnek bir sistem kurgulanmalıdır.
- Sınavlı okullar ve sınavların çeşitli politikaların sonucu olarak toplum nazarında kazandığı önemi bir anda kaybetmesi beklenemez ancak eğitimsel eşitlik açısından istikrarlı bir duruşla sınavlı okulların sayısı azaltılmalıdır.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve öğrenme eksikliklerinin zamanında tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması için izleme değerlendirme mekanizmaları güçlendirilmelidir.
- Müfredat farklılıklarına odaklanan okul türleri ve aynı okul türü içinde yapılacak çalışmalarla okullar arası farklılaşmalar daha ayrıntılı incelenmelidir.

Extensive Academic Grouping at The Secondary School Placement and Reproduction of Inequalities

Meryem Özoglu
Bekir S. Gür

Tracking can be defined as the grouping of students according to their academic achievements within the same school or in different schools and is an approach still under debate that has been applied for many years in many countries (Loveless, 1998). In terms of ability grouping in Turkey, establishing a system based on the distinction between general and vocational education in secondary education in the first years of the Republic (Ergin, 1977) and differentiating programs in general secondary education after the 1930s are among the first issues that can be mentioned (Eskicumalı, 2002). As the first state high schools to admit students using entrance exams, Maarif High Schools are established in the mid-1950s in order to allow successful students to receive a higher quality education, and these schools represent an important stage in the diversification of secondary education institutions in Turkey. Science high schools were first established in the 1960s and are another example of the first schools to use entrance exams to select able students (Ministry of National Education [MoNE], 2015).

These practices aim to group successful students in higher quality schools by selecting students based on a central exam so they can receive a privileged education, and these practices increased throughout Turkey in terms of both diversity and number in the years that followed. The increase in terms of type occurred by

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

id <https://orcid.org/0000-0001-6263-6993>
<https://orcid.org/0000-0001-8397-5652>

© İlmi Etüdler Derneği
DOI: 10.12658/M0699
insan & toplum, 2023; 13(2): 185-216.
insanvetoplum.org

Received: 15.03.2022
Revision: 28.08.2022
Accepted: 11.10.2022
Online First: 31.10.2022

establishing new types of schools such as the Anatolian Teacher, Anatolian Trade, Anatolian Technical, Anatolian Vocational, and Anatolian Imam Hatip high schools that recruit their students using centralized exams. The most radical increase in scope resulted from the expanded number of schools that admit students through exams throughout Turkey. While the percentage of all high school students studying at Science or Anatolian high schools was around 2% in the early 1990s, this percentage increased around 100% by 2010, becoming 19.7% (Gür et al., 2013). These practices had previously targeted a very limited number of high achieving students. However, as it became extremely widespread in terms of the number of students, many started questioning the real mission of these schools especially with regards to the equality of opportunity (Educational Reform Initiative [ERG], 2013; Suna et al., 2020; World Bank, 2011).

The types of schools to admit students through centralized examinations had been limited until recently, appealed to a small number of students, and selected students through centralized exams that have a certain level of social legitimacy in Turkey; these facts had omitted these practices from discussions on the principle of equal opportunity in education until the early 2000s.

Within the scope of the Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) system implemented between 2013 and 2017, student placement in secondary education institutions was entirely carried out according to their performance on the centralized exams held in the eighth grade. The TEOG application has brought with it certain problems such as students not being able to settle in just any school, settling in a school 100-150 km away from home, being compulsorily placed in an open high school, having prolonged transfer processes, and being labeled according to their success on the exam (Çelik et al., 2017). Before TEOG, only a handful of schools that used centralized exams had minimum acceptable scores (i.e., high school entrance exam scores), but the TEOG system forced all schools to have minimum scores and to be labeled according to their type and minimum acceptable entrance scores. This research uses extensive academic grouping as a term to describe this radical form of tracking. Students and the schools they attend are classified as successful, moderately successful, or unsuccessful based on their students' TEOG exam scores from the previous year, the school environment, and the academic reputation each school had gained in previous years. The practice of extensive grouping overlooked how these practices that segregate students and force them to attend a certain school based on exam criteria could transform into a process for labeling students.

Due to the practical problems the TEOG system had caused regarding placement, TEOG was terminated in 2018, with a new system being designed for the transition to

secondary education starting in that same year. This study is carried out specifically over the TEOG system and aims to explore the consequences of being accepted into a school based on the results of the TEOG exam with regard to academic success, motivation, and educational processes. This study adopts a qualitative research approach and conducts in-depth interviews with a total of 149 participants made up of students, teachers, and school administrators who'd been selected using the stratified purposive sampling method.

According to the research results, success-based tracking turns into a labeling process for students over time, and this has different consequences for schools possessing different success levels as well as for the students in these schools. This contributes to a positive affiliation being developed with schools that have relatively high achievement levels and leads to low academic expectations in low-achieving schools. Low levels of academic motivation were observed for the majority of the students in these low-level schools in particular, with educators having described these students as irrelevant, lacking in academic fundamentals, exhibiting problematic behavior, needing to be enrolled in a vocational high school, or studying out of necessity due to compulsory education. Similar results regarding achievement-based labeling for low-achieving students have been revealed in many studies across the world (Anderson & Oakes, 2014; Bölükbaş & Gür, 2020; Chisaka, 2002; Rwodzi et al., 2018).

The student and teacher motivation levels differ considerably in schools with different levels of success and, accordingly, education processes. Top-level schools have a student body with strong academic motivation levels, high goals for the future, awareness of what to do, and the ability to fulfill their responsibilities. Having students with similar characteristics and expectations receive education together also increases peer effects such as competition and cooperation (Duflo et al., 2011; Hanushek et al., 2001). However, the majority of students in secondary and lower-level schools have relatively low academic motivation; despite the high percentage of students who want to study at university in the future, most of them lack study habits. The fact that student motivation is so low in low-achieving schools is a result of being labeled as low-achievers due to tracking, and the attitudes and behaviors of their teachers, families, and friends only reinforce this (Rwodzi et al., 2018; Zimmer, 2003).

The professional motivation levels of educators in schools possessing different success levels also differ similar to the academic motivation levels of students in these schools. According to educators, working with a student body that is enthusiastic, receptive, and behaviorally positive in high-level schools motivates

them to improve and renew themselves professionally and to be more productive. These results support the findings that teachers who teach in academic programs spend more time and are more enthusiastic about preparing for class (Anderson & Oakes, 2014; Ireson & Hallam, 2001). In secondary and lower-level schools, teachers generally stated having low professional motivation, which indicates that they work with a student profile that possesses low academic achievement levels and negative behavioral characteristics.

As also noted in many studies, this study has meanwhile found the learning conditions and curriculum to vary in schools with different achievement levels (Ireson & Hallam, 2001; Oakes et al., 1992; Watanabe, 2008). The high levels of infrastructure and of student preparedness in high-level schools allow lessons to be taught more efficiently and with greater detail and depth. However, the fact that the difficulties in classroom management and student behaviors that interrupt classes are frequently shared by both teachers and students in secondary and lower-level schools reveals both sides to be responsible for creating an effective teaching environment. Moreover, these differences in content in schools of the same type show that, despite having the same official curricula, students gain quite different knowledge and experiences depending on their school type.

This research also sheds light on how the socioeconomic background varies for students in schools with different achievement levels. This issue is closely related to the reproduction of inequalities in education. Students from families with relatively good socioeconomic status attend more successful schools. The parents of these students are also more conscious and concerned compared to other parents. This result corroborates the findings of many researchers who've examined the relationship between socioeconomic background and tracking in the past (Brunello & Checchi, 2007; Schindler, 2016). Bölükbaş and Gür (2020) and Karaağaç Cingöz and Gür (2020) focused on education and inequalities within the framework of the TEOG application; they additionally revealed individual success to not be the only determinant in grouping based on academic screening and families' socioeconomic structure to be one of the main factors affecting this process in secondary education placement. Unfortunately, the disadvantages experienced in students' out-of-school life (e.g., being in socioeconomic subgroups, having an irregular family environment) limit their educational opportunities. For this reason, policies aimed at reducing the inequalities that students bring from their families and that they encounter at school are important in terms of ensuring equality regarding the initial conditions and opportunities. In addition, expressions such as knowing how to behave and being respectful and understanding, which stand out as statements students hear at

high-level schools, support the views of reproduction theorists regarding schools as places that are built in line with the dominant cultural norms (Apple, 2006; Bowles & Gintis, 2011; Bourdieu, 2006). The students at low-achieving schools often do not comply with the expected norms in terms of their behaviors or social relations. As such, tracking in these schools creates barriers to education in these schools. In this process, the differences that students experience in the school environments through tracking have a direct effect on maintaining the socioeconomic inequality that already exists in society.

We conclude that comprehensive academic tracking deepens the differences among schools in terms of the basic components of education. This has allowed higher quality education to be provided at higher-level schools while leading to a decrease in quality in low-achieving schools. Academic achievement-based student selection additionally tends to broaden the socioeconomic differences among schools, which also increases the relationship between socioeconomic status and academic performance and turns into an advantage for those with advantageous social backgrounds (Ammermüller, 2005; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008). However, the desire of parents, especially those in upper-level schools, to maintain ability grouping reflects their insistence on obtaining the best positions in the tracking system (Lucas, 2001; Useem, 1992). The recommendations this study has developed based on the research findings can be listed as follows:

- The implementations of the current secondary education system should be monitored with a particular focus on equality/inequality, and a more flexible system should be set up to minimize any possible hierarchies among schools.
- Monitoring and evaluation mechanisms should be strengthened in order to assess students' preparedness and learning deficiencies in a timely manner and to take the necessary precautions.
- The number of schools with centralized exams should be reduced.
- More studies on *de facto* curricular differences among the same types of schools should be conducted.

Kaynakça | References

- Adelman, C. (1999). *Answers in the toolbox: Academic intensity, attendance patterns, and bachelor's degree attainment*. Jessup, MD: U.S. Department of Education.
- Ammermueller, A. (2005). Educational opportunities and the role of institutions. ZEW- Centre for European Economic Research Discussion Paper No. 05-044. *SSRN Electronic Journal*.
- Anderson, L., & Oakes, J. (2014). The truth about tracking. P. C. Gorski & K. Zenkov (Ed.), *The big lies of school reform finding better solutions for the future of public education* (s. 109-128) içinde. Routledge Publishing.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. MEB Yayınları.
- Ansalone, G. (2001). Schooling, tracking, and inequality. *Journal of Children and Poverty*, 7(1), 33-47.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. E. Bulut (Çev., Ed.). Kalkedon Yayınları.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42 (190), 211-236.
- Atila, M., & Özekan, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Ayalon, H. (2006). Nonhierarchical curriculum differentiation and inequality in achievement: A different story or more of the same? *Teachers College Record*, 108(6), 1186-1213.
- Ayalon, H., & Gamoran, A. (2000). Stratification in academic secondary programs and educational inequality: Comparison of Israel and the United States. *Comparative Education Review*, 44, 54-80.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler*. H. U. Tanrıöver (Çev., Ed.). Hil Yayınları
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket Books.
- Bölükbaşı, S. (2018). *Türkiye'de yoksul çocukların akademik dirençliliğinde sosyal politikaların ve seçicilik uygulamasının rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Bölükbaşı, S., & Gür, B. S. (2020). Tracking and inequality: The results from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78.
- Braddock, J. H., & R. E. Slavin (1992). *Life in the slow lane: A longitudinal study of effects of ability grouping on student achievement, attitudes, and perceptions*. Johns Hopkins University, Center for Research on Effective Schooling for disadvantaged Students.
- Broaded, C. M. (1997). The limits and possibilities of tracking: Some evidence from Taiwan. *Sociology of Education*, 70, 36-53.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
- Burris, C. C., & Garrity, D. T. (2008). *Detracking for excellence and equity*. ASCD.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49.
- Caro, D. H. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-591.
- Chisaka, B. C. (2002). Ability grouping in zimbabwe secondary schools: A qualitative analysis of perceptions of learners in low ability classes. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 19-33.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293-324.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z., & Toklucu, D. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler*. SETA Yayınları.

- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739-1774.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler*. Erişim: <https://abdigm.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/26>
- ERG (2013). *Eğitim izleme raporu*. Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi. Erişim: <http://www.egitim-reformugirisimi.org/egitim-izleme-rapor-2013/>
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi (Cilt 5)*. Eser Matbaası
- Eskicimalı, A. (2002). Okul bilgisinin dağıtılması ve eğitimde gruplama. *Eğitim Yönetimi*, 29, 47-68.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 44(6), 6-11.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57, 233-43.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*. Pearson Education.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice* (WCER Working Paper No. 2009-6). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research. Erişim: <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Guthrie, Larry F., & Constance D. Leventhal. (1985). *Opportunities for Scientific Literacy for High School Students*. Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association, Chicago.
- Gümüş, S., & Atalınmış, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time? *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 48-64.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler* (Rapor no. 1). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, S. B., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gür, B. S., Öztürk, A., Özer, M., & Suna, E. (2021). The effect of changes in the transition to secondary education systems on mathematics achievement. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1437-1463.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2005). Secondary school teachers’ pedagogic practices when teaching mixed ability and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20(1), 3–24.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84. doi:10.2307/2112697
- Hallinan, M. T. (2000). *Ability group effects on high school learning outcomes*. South Bend, IN: Institute for Educational Initiatives. (ERIC Document Reproduction Service No ED 467 684).
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences- in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2001). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527–544.
- Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*. Working Paper 7867. National Bureau of Economic Research.
- Huang, M. (2009). Classroom homogeneity and the distribution of student Math performance: A country-level fixed-effects analysis. *Social Science Research*, 38(4), 981–791.

- Ineson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. SAGE.
- İnal, K. (2007). *Modernizm ve çocuk: Geleneksel, modern ve post-modern çocukluk imgeleri*. Sobil Yayıncılık.
- Johnston, O., & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42-59.
- Karaağaç, Z. (2019). *Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Karaağaç Cingöz, Z., & Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırması. *İnsan & Toplum (The Journal of Humanity and Society)*, 10(4), 247-288.
- Kesici, A. & Aşlıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *KEFAD*, 18(3), 394-411.
- Kurt, T., & Gür, B. S. (2012). *Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP*. SETA Vakfı Yayınları
- Lavrijsen, J. & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 334-349.
- Lipps, G. E., Lowe, G. A., Halliday, S., Morris-Patterson, A., Clarke, N., & Wilson, R. N. (2010). The association of academic tracking to depressive symptoms among adolescents in three Caribbean countries. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(16), 16-20.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate* (Volume 2, No. 8). Washington. DC: Thomas B. Fordham Foundation. Erişim: <https://eric.ed.gov/?id=ED422454>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- MEB. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. MEB.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (Cilt: 1-2)* S. Özge (Çeviri Ed.). Yayın Odası.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track : How schools structure inequality*. Yale University Press.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. RAND.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (s. 570-608) içinde. American Educational Research Association.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. OECD Publishing.
- OECD. (2008). *Ten steps to equity in education*. OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices* (Volume IV). OECD Publishing.
- ÖSYM. (2012). *YGS sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Erişim: <https://www.osym.gov.tr/TR,986/2012-ygs-sonucularina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Özoğlu, M. (2020). *Ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplama ve eşitsizliğin yeniden üretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. P. (2013). School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economy*, 31(3), 577-602.
- Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı"*. SETA Yayınları.
- Polat, S., Özoğlu, M., Yıldız, R., & Canbolat, Y. (2013). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. MEB Yayınları.

- Preckel, F., Gotz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451–472.
- Rwodzi, M., Nel, N., & Krog, S. (2018). The process and forms of labelling learners in Zimbabwean schools: A challenge. *Participatory Educational Research*, 5(1), 1-16. Erişim: <http://dx.doi.org/10.17275/per.18.1.5.1>
- Schindler, S. (2016). School tracking, educational mobility and inequality in German secondary education: developments across cohorts. *European Societies*, 19(1), 28–48. doi:10.1080/14616696.2016.1226373
- Schutz, G., Ursprung, H. W., & Woessmann, L. (2008). Educational policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61(2), 279–308.
- Stevens, P. A. J., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36(3), 267–284.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370. <https://doi.org/10.2399/yod.20.734921>
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., & Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41-64. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034>
- Şad, S. N. & Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1): 53-76.
- Şahin, Y., Özdemir, C., & Selvi, O. (2013). Effects of school type and region on transition to tertiary education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 89-103.
- TED. (2010). *Ortaöğretime ve yüksek öğretime geçiş sistemi*. Dumat Ofset Matbaacılık.
- Useem, E. L. (1992). Middle schools and math groups: Parents involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65(4), 263-279.
- Van de Werfhorst, H. G. (2018). Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 58, 22-32.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2015). Tracking and sense of futility: the impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British Educational Research Journal*, 41(5), 782–800.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. J. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16(3), 329–352.
- Venkatakrishnan, H., & Wiliam, D. (2003). Tracking and mixed-ability grouping in secondary school mathematics classrooms: A case study 1. *British Educational Research Journal*, 29(2), 189–204.
- Watanabe, M. (2008). Tracking in the era of high-stakes state accountability reform: Case studies of classroom instruction in North Carolina. *Teachers College Record*, 110, 489–533.
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: A review. Research reports. *CESifo DICE Report*, 7(1), 26–34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(3), 307–315.
- Zimmer, R. W., & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis & Management*, 19(1), 75–92.