

**AİLENİN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMININ EKONOMİK, KÜLTÜREL VE
SOSYAL SERMAYESİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: ESKİŞEHİR
ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Sibel AKKOÇ

Eskişehir 2023

**AİLENİN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMININ EKONOMİK, KÜLTÜREL VE
SOSYAL SERMAYESİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: ESKİŞEHİR
ÖRNEĞİ**

Sibel AKKOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ağustos 2023

ÖZET

AİLENİN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMININ EKONOMİK, KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ: ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ

Sibel AKKOÇ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz 2023

Danışman: Doç. Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI

Bu araştırma ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımını ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Eskişehir’de saha çalışması yürütülmüş, ailenin eğitim sürecine katılımı sosyolojik perspektif ile ele alınmıştır. Araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda, aykırı örneklem tekniğiyle seçilmiş MEB’e bağlı iki ortaokulda, homojen örneklem tekniği ile her okuldan toplamda 10’ar 7. ve 8. Sınıf öğrencisi, 10’ar öğrenci velisi ve toplamda 11 öğretmen seçilerek toplamda 51 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Saha çalışması 21 Şubat- 01 Mayıs 2023 aralığında gerçekleştirilmiştir.

Alan araştırması sonucunda elde edilen bulgular; kültürel ve sosyal yaşantılar, akademik yaşam ve beklentiler ve ebeveynin çocuğun geleceğine katkısı olmak üzere üç ana tema bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan velilerin yoğun olduğu YSP okulu velilerinin bilişsel farkındalık, kültürel ve sosyal pratiklerin kazanımı, okul ile iletişim biçimi, okul dışı öğrenme fırsatı sunma ve ekonomik sermaye açısından DSP okulu velilerine göre avantajlı konumda olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca DSP okulundaki velilerin gerek ekonomik gerekse kültürel ve sosyal açıdan kaynakları sağlama konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Bourdieu’nun ifade ettiği şekliyle mücadele içerisinde olan YSP ve DSP okulu velilerinin eşit şartlarda mücadele edemediği, YSP okulu velilerinin oyunu sahip olduğu sermaye doğrultusunda iyi okuyarak çeşitli strateji geliştirdiği ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aile katılımı, Eskişehir, Bourdieu, Sermaye, Eğitim sosyolojisi

ABSTRACT

This research aimed to evaluate the participation of the family in the educational process of the child in the context of economic, cultural and social capital. In line with this purpose, as a result of the fieldwork conducted in Eskişehir, the participation of the family in the educational process has been considered from a sociological perspective. The research was conducted with a situation pattern within the framework of a qualitative study. In this context, data were collected through a semi-structured interview form with a total of 51 participants at Secondary School affiliated to the Ministry of National Education, selected using the contrary sampling technique, 10 students of 7th and 8th grade, 10 student parents from each school and a total of 11 teachers were selected using the homogeneous sampling technique. The field process lasted between the 21th of February and 1th of May 2023.

Within the framework of the data obtained as a result of the field research, three main themes were identified under the heading of cultural and social lives, academic life and expectations, and the parent's contribution to the child's future, and thematic analysis was performed. The research results have shown that the parents of the YSP school, where the parents with a high socioeconomic level are concentrated, are in an advantageous position compared to the parents of DSP school in terms of cognitive awareness, acquisition of cultural and social practices, the way of communication with the school, providing out-of-school learning opportunities and economic capital. In addition, it was found that parents at DSP school were insufficient in providing resources both economically, culturally and socially. As Bourdieu expressed it, it has been revealed that YSP and DSP school parents who are in a struggle cannot fight on equal terms, and YSP school parents develop various strategies by reading the game well in accordance with the capital they have.

Keywords: Family participation, Eskişehir, Bourdieu, Capital, Sociology of Education

İthaf

Bu tez, yoksunluklar içerisinde hayatını eğitimle değiştirebileceğine inanan tüm çocuklara ve eğitim imkanı elinden alınmış tüm kadınlara ithaf edilmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait özgün bir çalışma olduğunu, çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Sibel AKKOÇ

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İTHAF	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem.....	8
1.4. Tanımlar	9
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	9
2. ALANYAZIN.....	10
2.1. Pierre Bourdieu ve Eğitim	10
2.1.1. Bourdieu sosyolojisi	10
2.1.2. Bourdieu’da Temel Kavramlar.....	16
2.1.2.1. Habitus ve sermaye	16
2.1.2.2. Alan.....	21
2.1.2.3. Oyun metaforu, illusio ve doxa	24
2.1.2.4. Ethos ve strateji.....	26
2.1.3. Bourdieu’da eğitim	27
2.1.4. Bir mücadele alanı olarak eğitim	29
2.2. Ailenin Eğitim Sürecine Katılımı.....	39
2.2.1. Aile eğitim sürecine katılımına dair kavramsal çerçeve	39
2.2.2. Dünya ve Türkiye’de aile katılımı.....	43
2.2.3. Aile katılımını etkileyen faktörler	51
2.1.3.1. Aile ile ilgili faktörler	51
2.1.3.2. Öğretmen ve okul yöneticileri ile ilgili faktörler	59
2.1.3.2. Çocuklarla ilgili faktörler	62

2.1.3.3. Eğitim sistemi ve yapısal faktörler	63
3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	66
3.2.1. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı demografik özellikleri	67
3.2.2. Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı demografik özellikleri	68
3.3. Veri Toplanması.....	70
3.3.1. Araştırmanın uygulanması süreci	70
3.4. Verilerin Analizi	73
4. BULGULAR VE YORUM.....	76
4.1. Velilerin Sosyo-demografik Özellikleri	76
4.2. Ailenin Kültürel ve Sosyal Yaşantıları	77
4.2.1. Kültürel faaliyetler	77
4.2.1.1. Boş zamanlar	77
4.2.1.2. Kültürel pratikler	81
4.2.1.3. Düzenli kitap okuma “kitap okuyun, boş oturmayın”	87
4.2.2. Nitelikli çevre “biz okumamışız, pişmanız, siz okuyun kendinizi kurtarın”	92
4.2.3. Okul dışı zaman	98
4.2.3.1. Çocukların boş zamanları.....	99
4.2.3.2. Okul dışı öğrenme pratikleri	103
4.2.3.3. Milli bayramlar	105
4.3. Akademik Yaşam ve Beklentiler	107
4.3.1. Ebeveynlerin eğitime dair bakışı.....	107
4.3.1.1. Eğitim geçmişi “eğitim eşittir, herkese verilmesi gerekir”	107
4.3.1.2. Eğitimin işlevi “Okursa işçi olmaz, memur olur, temiz olur”	111
4.3.1.3. Eğitimde ihtiyaç duyulan gereklilikler	113
4.3.2. Okul içerisindeki yaşam	116
4.3.2.1. Okul etkinliklerine katılım “biz ona bile razıyız yeter ki okula gelsinler biz her türlü gelme şekline razıyız”	116
4.3.2.2. Öğretmen ve yöneticilerle iletişim	122
4.3.2.3. Çocuğun okuldaki deneyiminden haberdar olma “ ne yaptın, ne yapmadın” onlar da anlatıyorlar ‘böyle yaptık böyle yaptık’ odur”	126
4.4. Ailenin çocuğun geleceğine katkısı	130

4.4.1. Ebeveynler arasında iş birliği.....	131
4.4.2. Kendisini geliştirme ihtiyacı.....	134
4.4.3. Evde öğrenme pratiklerine destek “benim okumam yoktur, anlamıyorum”	137
4.4.4. Geleceğin inşası “en azından bir mesleği olur”	141
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	145
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	145
5.2. Öneriler	159
KAYNAKÇA	162
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı öğretmen profili	67
Tablo 3.2. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı veli profili	67
Tablo 3.3. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı çocuk profili.....	68
Tablo 3.4. Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı öğretmen profili....	68
Tablo 3.5. Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı veli profili	69
Tablo 3.6. Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı çocuk profili	69
Tablo 3.7. Verilerin kodlanması.....	74
Tablo 4.1. Velilerin sosyo-demografik özellikleri	76

KISALTMALAR DİZİNİ

CSAA: The Child Study Association of America (Amerika Çocuk Çalışmaları Derneği)

DSP: Düşük Sosyo-Ekonomik Veli Profiline Sahip Okul

LGS: Liseye Geçiş Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCM: National Congress of Mothers (ABD Ulusal Anneler Kongresi)

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

PTA: The Parent/Teacher Association (ABD Veli/ Öğretmen Derneği)

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

YSP: Yüksek Sosyo-Ekonomik Veli Profiline Sahip Okul

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma sürecinde yol gösteren tanımlardan söz edilecektir.

1.1.Problem

Bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreci ifade eden eğitim, yüzyıllardır toplumların ve bireyin hayatında önemli bir yer edinmiştir. Çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanılması eğitim süreci boyunca gerçekleşmektedir (Erden, 2011, s. 13). Sosyalleşmenin ve eğitimin ilk başladığı yer olan ailenin de bu süreçteki rolü çeşitli dönüşümlere rağmen önemini halen korumaktadır (Kocabaş, 2006, s. 143).

Sanayi devrimi öncesi toplumlarda çocuğun eğitimi ve gelişiminden ailesi sorumlu olmaktadır. Bu nedenle aile, çocuğun üretim girişiminin temel bir parçası olmuştur. Coleman, bu dönemde iki önemli noktaya dikkat çekmektedir. “Birincisi, aile üyelerinin refahı beşikten mezara kadar ailenin sorumluluğu altında olmasıydı. İkincisi, çocuğun ekonomik üretimini sağlayacak birimlerin aile içerisinde olması; zanaatkarın dükkânı veya çiftçinin tarlası, çocuklarının uygun eğitim alacağı alanı sağlamaktaydı” (Coleman, 1967, s. 1-2). Bu dönemde eğitimin zamansal boyutuna dikkat çekerek geçmişin şimdilerden geleceğe doğru kendini tekrarladığını ifade eden Toffler (1981, s. 333), eğitim sürecinde geçmiş becerilerin aktarılmasının yeterli olabileceğini belirtmiştir. Gelecekte gereksinim duyulacak beceriler geçmişteki kazanımlar olduğuna göre, ebeveynler geleneksel değerlerle birlikte tüm uygulanabilir teknikleri çocuklarına geçirebilmekteydi (Toffler, 1981, s. 333). Dolayısıyla çocuğuna kendi çalıştığı ve deneyimlediği alanda eğitim veren ailenin, çocuğun ekonomik üretimini sağlayacak alanda yeterli bilgiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Sanayi devrimiyle birlikte durum değişmiştir.

Sanayi devrimi sonrası usta-çırak ilişkisini temel alan eğitim paradigması, yeniden şekillenen dünyanın gereksinimlerini karşılamayacak duruma gelmiştir (Saykılı, 2018, s. 190). Endüstrileşme ile üretim etkinliği aileden fabrikaya kaymakta iken ailenin hem üretim birimi olma özelliği sona ermiş hem de toplumsal güvenlik işlevi zayıflamıştır (Tan, 2019, s. 246). Ekonomik faaliyetlerin ev dışında yürütülmesi, birçok yeni mesleğin ortaya çıkması ve bu mesleklerin özel bilgi ve beceri gerektirmesi, ailenin eğitim işlevini yerine getirememesine neden olmuştur (Erden, 2011, s. 41). Bu nedenle ekonomik bir birim olarak çalışamaz hale gelen ailenin işlevi bağımsız kurumlara verilmiştir (Bozkurt,

2014, s. 17). Böylelikle aile dışına meslek göçü hızlanarak çocukların işe ve mesleğe hazırlanması, çalışamayacak durumda olduğunda bakımı ve gözetilmeleri de toplumun sorumluluğu olmuştur (Tan, 2019, s. 246). Benzer şekilde Davis ve Moore, Parsons, Sorokin gibi yapısalcı yaklaşımın önde gelen temsilcileri de bu görüşü savunmuşlardır. Onlara göre, endüstri sonrası dönemde genç kuşakların eğitimi, seçimi ve dağıtımı gibi işlevler eğitimin ve okulun sorumluluk alanına girmiştir (Köse, 1990, s. 58).

Modern dönemle birlikte yaşanan toplumsal, ekonomik ve siyasal dönüşümler sonucunda, eğitimin geçmişte olduğundan daha fazla önem kazanmasıyla devletler kitle eğitimini finanse etmeye başlamıştır. Ulus devletlerin ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini yetiştirecek ve kapitalist sistemin okur-yazar insana duyduğu ihtiyacı karşılayacak olan eğitim kurumlarının desteklenmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak zorunlu kitle eğitim anlayışı benimsenmiştir (Şahin, 2019, s. 1). İmparatorlukların yıkılıp ulus-devletlerin kurulduğu bu dönemde, siyasal, kültürel, hukuki ve ekonomik değişmelerin gerçekleştirilmesi ve kitle eğitimin benimsenmesinde öğretmenler öncü bir rol oynamış ve belirli müfredata bağlı kalınarak eğitim standartlaştırılmıştır. Ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda yeni bir toplumsal düzenin oluşmaya başladığı ve bunun eğitim paradigmasında bir dönüşümü zorunlu kıldığı görülmüştür.

Handy (1995), geleceğin süreksizlikler dünyasını ortaya çıkardığını ve bu süreksizlikler çağında, bilgi ve beceri öğretiminin dışında öğrencinin merkeze alındığı yeni bir eğitim anlayışının gerekliliğini belirtmiştir (akt. Bozkurt, 2014, s. 216). Toffler ise (1981, s. 336) bugünün teknolojisinin gözünü kırpmadan buyrukları yerine getiren, ekmek parası için otoriteye mekanik bir biçimde boyun eğen kişileri istemeyeceğini, kritik kararlar alabilen ve yeni çevrelerle başa çıkarak değişen ilişkileri saptayabilen kişilerin talep edileceğini belirtmiştir. 20. yüzyılın sonlarına doğru hızla gelişen teknoloji, kişisel bilgisayar ve internetin yaygınlaştığı (Erden, 2011, s. 101) ve bunun sonucunda yeni bir toplumun geliştiği günümüzde, okur-yazarlık, ezberleme, kelime haznesi, kalıp algılama vb. yetenekleri geliştirmeye çalışan mevcut müfredat sisteminin etkisiz kaldığı görülmüştür (Genç & Eryaman, 2007, s. 91). Drucker (1993, s. 285), bu dönemde okulun öğretimin sağlandığı bir kurum olma özelliğini koruyacağını, ancak, öğretimin ömür boyu sürecek bir faaliyet haline geleceği gerekçesiyle okulların da bu anlayışa göre düzenlenmesini zorunlu görmüştür. Böylelikle endüstriyel eğitim modeline dayalı eğitim

paradigmasının dijital çağın özelliklerini yansıtacak şekilde değiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Handy,1995 akt. Bozkurt, 2014, s. 216; Saykılı, 2018, s. 190).

Bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, iletişim teknolojileri ve bilgi otoyollarının dönüşüm sağladığı günümüz ‘Bilgi Çağı’nda (Genç & Eryaman, 2007, s. 99), bilginin çok hızlı üretilip tüketilmesinden dolayı yaşam boyu eğitim önem kazanmıştır (Erden, 2011, s. 102). Bu dönüşüm sonucunda daimici ve esasi eğitim anlayışından ilerlemeci, yeniden kurmacı ve politeknik, varoluşçu eğitim anlayışına geçilmiştir (Sönmez, 2010, s. 44). Dolayısıyla her düzey ve her yaşta öğrenci için öğrenme motivasyonunu ve öğrenmenin sürekliliği kazanımına (Drucker, 1993, s. 276) dayalı öğrenci merkezli görüş, öğretmen ve konu merkezli anlayışın yerini almıştır (Sönmez, 2010, s. 44). Konuların öneminin nispeten daha az, öğrencinin öğrenmeye devam etme kapasitesi ve motivasyonunun ön plana çıktığı bilgi toplumunda, öğrenme disiplininin kazanımı gereklilik haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenim disiplininin kazanılmasında, öğrenmenin çekici hale gelmesi ve kendi başına yüksek düzeyde doyum vermesi gereklidir (Drucker, 1993, s. 280). Yaşam boyu öğrenim anlayışının gelişmesinde çeşitli kurumların etkin bir şekilde rol almasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu kurumlar arasından aile, doğrudan veya dolaylı bir şekilde ön plana çıkmaktadır.

Öğrenmeye yönelik motivasyon ve disiplin, sadece eğitim kurumları tarafından değil aynı zamanda çocuğun toplumsallaşma temelini atıldığı ve kişiliğin gelişmeye başladığı aile ortamında da kazanılmaktadır. Çocukların doğdukları günden itibaren geleceklerini belirleyen inanç, tutum (Aydoğan, 2007, s. 259), ilişki ve iletişim biçimleri, aile ortamında şekillenmektedir (Arslanargun, 2007, s. 120). Çocuğun ilk eğitim aldığı ortam olan aile, hem okul öncesi hem de okul çağında çocuğun gelişimi ve başarısı için büyük bir öneme sahiptir (Aydoğan, 2007, s. 271). Öyle ki aile içerisinde öğrenilen bilgi, tutum ve beceriler, okulda öğretilenleri destekler nitelikte olduğunda kazanıma dönüşmektedir. Bu nedenle okul ve aile arasında iş birliğinin sağlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Gül, 2007, s. 154; Erden, 2011, s. 42).

Hollingsworth ve Hoover (1999) anne-babaların çocuklarını doğrudan ve dolaylı yoldan eğiten bir konumda olmaları dolayısıyla onları çocuğun evdeki öğretmeni olarak görmekte ve okulda öğretilen olumlu bir davranışın aile tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler (akt. Çelenk, 2003, s. 30). Dolayısıyla öğrencinin

birtakım habitusları ve becerileri elde etmesinde, ailenin rolü göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Birtakım becerilerin okulda kazanıldığı varsayılsa bile aile ortamında çabucak bozulması muhtemel bir durumdur. Örneğin, okulda anne- baba rollerine dair eşitlikçi bir tutum kazandırılmaya çalışılsa da ataerkil cinsiyet rollerinin hakim olduğu ev ortamında, erkek çocuğunun babayı rol model olarak okulda aldığı eğitimin bir kazanıma dönüşmesi zorlaşmaktadır. Benzer durumla, kız çocuğunun kadınlara atfedilen rolleri ev içerisinde yapmak istememesi ve karşı çıkması, aile ile ilişkisini bozabileceği gibi şiddetle de sonuçlanma ihtimali vardır. Her iki durumda da kız çocuğunun psikolojik olarak yıpranması söz konusudur. Bu örnek, okulda kazandırılmaya çalışılan kültürel sermayenin, aile ortamında desteklenmediği sürece bir kazanım olarak ortaya çıkamayacağını göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle eğitim sürecinin aktif bir şekilde yürütülmesi ve birtakım kazanımlara dönüşmesi, ailenin bu süreçte etkin rol oynayabilmesi ile mümkündür. Ancak ailenin eğitim sürecine katılımı ve okul ile uyumlu bir kültür ortamı sağlaması birçok faktörden etkilenmektedir.

Çocuğun gelişimi ve başarısı için ailenin eğitim sürecinde aktif rol oynaması büyük bir önem arz etmektedir (Kıvrak, 2019, s. 76; İnce, 2014, s. 213; Aydoğan, 2007, s. 271; Çelenk, 2003, s. 32). Yapılan birçok araştırma ve çalışma, ailenin eğitim sürecinde aktif katılımının gereğini ortaya koymuştur (İnce, 2014, s. 224; Aydoğan, 2007, s. 271). Yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin çoğunluğu çocukların başarısı, sağlıklı gelişimi ve okula uyumu için ailelerin eğitim sürecinde aktif rol oynaması gerektiğini belirtmişlerdir (Kıvrak, 2019, s. 77; Durmuş, 2016, s. 86; Lareau, 1987, s. 76). Öyle ki eğitim sürecinde ailesi aktif katılım sağlayan ve sağlamayan öğrenciler arasında belirgin başarı farkları ortaya çıkmıştır (Atmaca, 2019a, s. 241; Kıvrak, 2019, s. 53; Lareau, 1987, s. 79). Çocukların gelişimleri için yeni bir dönemi ifade eden eğitim sürecinde ailenin varlığı, sadece akademik başarı üzerinde değil yaşam seyirleri için de önemlidir.

Öğretmenlerin görüşlerine dayanan bir çalışmada (Durmuş, 2016, s. 91), aileleri eğitim sürecine katılmayan öğrencilerde davranış bozuklukları, kötü alışkanlıklar, akademik başarısızlık, derslere ve okula ilginin azalması, motivasyon eksikliği, uyum sorunu gibi sorunların çıkabileceği belirtilirken, bir diğer çalışmada (Kıvrak, 2019, s. 76), çevreyle ilişkilerin zayıf olduğu belirtilmiştir. Eğitim sürecine aile katılımının önemi göz önünde bulundurulduğunda, katılımı etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Ailelerin, iş yoğunluğu (Durmuş, 2016, s. 88; Aydoğan, 2007, s. 271; Lareau, 1987, s. 78), eğitim sürecine katılımın gereklilikleri hakkında bilgisiz olma, dersler hakkında yeterli bilgiye sahip olmama (Aydoğan, 2007:27; Lareau, 1987:78), ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim-kültür düzeyi katılımı etkileyen faktörlerdir (Kıvrak, 2019, s. 76; Durmuş, 2016, s. 87; Aydoğan, 2007, s. 269). Ailenin eğitim sürecine katılımında sosyo-ekonomik düzeyin belirleyici olduğuna dair çeşitli araştırma bulguları (Atmaca, 2019a, s. 226; Kıvrak, 2019, s. 77; Durmuş, 2016, s. 86; İnce, 2014, s. 113; Dika, 2003, s. 121) ile desteklenmiştir. Görüldüğü üzere Bourdieu'nun kavramsallaştırması çerçevesinde ifade edilecek olursa ailenin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin eğitim sürecine katılımı dolaylı bir şekilde etkileyerek ayrıma sebep olduğu söylenebilir.

Bourdieu, sosyal hayatı basit bir mücadele alanın ötesinde sürekli bir doğaçlamayı gerektiren bir oyuna benzetir (Calhoun, 2014, s. 74). Failler ve kurumlar arasındaki mücadelenin sürdüğü bir alan olan eğitim sisteminin (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 148) işleyişinde, kendisi de özerk ve karmaşık bir kurum olan ailenin sahip olduğu sermaye, oyunun sürekliliğini sağlayan bir faktör olmaktadır. Sermaye, alan üzerinde, alanın yapısını oluşturan maddeleşmiş ya da somutlaşmış üretim ya da yeniden üretim araçları ve alanının işleyişini belirleyen kurallar ve düzenliliklerin üzerinde bir iktidar sağlamaktadır. Oyuncunun sahip olduğu sermayenin hacmi ve yapısı, oyundaki dengeleri belirlemektedir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 148).

Bourdieu (1995, s. 153), alan içerisindeki mücadelede iyi oyuncunun oyunun farkında olup geleceği inşa edeceğini vurgularken kötü oyuncunun ya çok erken ya da çok geç davranıp her zaman ters zamanlı olduğunu belirtir. Ona göre oyuncunun farkındalığı, oyunun içkin eğilimlerinin içselleştirilmesi ile mümkündür. Kısacası oyuncunun stratejileri ve oyunu tanımlayan her şey, sahip olunan sermayenin toplumsal yönüne ve nesnel olanaklar çerçevesinde oluşan habitusa bağlıdır (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 145). Eğitim sürecinde başarı veya başarısızlıklar ailenin erken dönem yönelimlerine bağlıdır. Miras alınan yatkınlıklar ve kültürel alışkanlıklar mevcut konumu belirleyici bir etkiye sahiptir (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 31; Bourdieu, 1995, s. 46). Ailenin sahip olduğu sermaye, yatırımın ne olduğu, nereye ve nasıl yapılacağına dair bilgiyi gerekli kılarken aynı zamanda katılımın düzeyini de belirlemektedir.

Bourdieu'nun (1986, s. 2) tanımladığı şekilde anında veya doğrudan paraya çevrilebilir olan ekonomik sermayenin ailenin eğitim sürecine katılımını doğrudan veya dolaylı şekilde etkilediği söylenebilir. Ailenin eğitime verdiği önem düzeyi, hayat tarzı, çocukla kurduğu iletişim biçimi ve kültürel özellikleri ailenin gelir ve dolayısıyla eğitim düzeyinden etkilenmekte, bu durumun ise çocuğun eğitim sürecini belirlediği görülmektedir (Önür, 2013, s. 231). Bu nedenle, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ile başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu (Atmaca, 2019a, s. 226; Kılıç, 2014, s. 246; Önür, 2013, s. 231) söylemek mümkündür.

Ekonomik sermayenin dönüştürülmüş gizli bir biçimini oluşturan kültürel ve sosyal sermayenin ailenin tutumunu, sahip olduğu sosyal ağları, habitusunu şekillendirdiği için (Bourdieu, 1986, s. 12) ailenin eğitim sürecine katılımını da etkilemektedir. Öyle ki öğrenim başarısını etkileyen kültürel sermayenin en önemli faktörü, anne ve baba ile ilgili faktörlerdir (Cansız, Özbaylanlı, & Çolakoğlu, 2018, s. 147). Öğrenim başarısında sermayeyi oluşturan anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği, aile büyüklüğü ve kardeş sayısı gibi etkili olan unsurlar (Cansız, Özbaylanlı, & Çolakoğlu, 2018, s. 147; Köse, 1990, s. 60) ailenin eğitim sürecine katılımını doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilemektedir.

Günümüz hâkim kültürün kodlarını içermekte olan eğitim sisteminin talep ettiği ve benimsetmeye çalıştığı kültürel sermayenin (Atmaca, 2019, s. 58; Bourdieu & Passeron, 2019, s. 44; Yanıklar, 2010, s. 135; Aktay, 2016, s. 482) somutlaşmış boyutuna baktığımızda, kitap okuma, eleştirel düşünme, sinema ve tiyatro gibi aktiviteleri içermektedir. Bu aktivitelerin çocuğun ait olduğu aile içerisinde kazanıldığı göz önüne alındığında, okulun talep ettiği yüksek düzeyde kültürel sermayeyi, genellikle “sosyo-ekonomik olarak gelişmiş aileler çocuklarına eksiksiz bir şekilde aktarırken, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde ise aileler bu sermayenin kazandırılmasında zorlanmaktadır” (Yanıklar, 2010, s. 135; Aktay, 2014, s. 482).

Türkiye’de bu durumun çıktılarının liseler düzeyinde bir ayrıma sebep olduğu da söylenebilir. Okuldan ayrılma, örgün öğrenim dışına çıkma, devamsızlık sonucu başarısız olma gibi durumların yüksek olarak yaşandığı (Gökçe & Bülbül, 2014, s. 65) ve genel olarak akademik düzeyi düşük olan meslek lisesi öğrencilerinin (Atmaca, 2019a, s. 174; Yazgan & Suğur, 2018, s. 274; Gökçe & Bülbül, 2014, s. 65) eğitim ve gelir düzeyi görece düşük, çalışan yoksul ailelerden geldiği görülmektedir (Atmaca, 2019a, s. 174; Yazgan

& Suğur, 2018, s. 302). Fen lisesi, Anadolu ve Meslek liseleri arasında başarı farkı göz önünde bulundurulduğunda (Doğanışık, 2019), yapılan çalışmalarda Fen Lisesi veya özel okullarda aile katılımının diğer liselere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Atmaca, 2019a, s. 186; İnce, 2014, s. 110; Önür, 2013, s. 227). Görüldüğü üzere bu ayrımın ortaya çıkması ve ailenin eğitim sürecinde yeterince aktif olamaması veya sermaye aktarımında yetersiz kalması, sahip olunan sermayenin düzeyiyle ilişkili olmaktadır.

Bourdieu'a göre (1995, s. 39), ailelerin kültürel sermayesinin hacmi, ekonomik sermayeye göre ne kadar büyükse okul eğitimine de o kadar çok yatırım yaparlar. Bourdieu'nun bu çıkarımı, Atmaca'nın 2019'da yayınlanan "Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi" adlı doktora tezi ile desteklenmiştir. Çalışma boyunca, özellikle kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek ailelerin, çocuklarının başarısı için tüm kaynaklarını seferber ettiği açık bir şekilde görülmektedir. Çocuklarının eğitime yönelik yüksek beklenti ve tutuma sahip bilinçli aileler, eğitim sürecinde gerekli çabayı gösterip çocuklarının eğitime yatırım yaparken, olumlu tutum ve beklenti içerisinde olmayan, eğitim sürecine katılım bilincinin yeterince gelişmediği aileler, bu süreçte daha edilgen bir durum içerisinde (İnce, 2014, s. 128; Dönmez, 2021, s. 185). Bu durumda ailenin konumu değerlendirildiğinde, Bourdieu'nun belirttiği gibi nesnel koşullar ve ailenin sahip olduğu sermayenin eğitim sürecine katılımı belirlediği görülmektedir.

Dünyada okul-aile ilişkisi veya aile katılımına dair sosyolojik bakış açısıyla yapılan çalışmalar (Lareau, 1987; Sui-Chu & Willms, 1996; De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000; Domina, 2005; Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006; Bæck U.-D. K., 2009; Bæck U.-D. K., 2010a; Bæck U.-D. K., 2010b; Lareau, 2011; Robinson & Harris, 2014; Harris & Robinson, 2016) mevcut iken bu çalışmaların özellikle ailenin sosyoekonomik seviyesi veya sermayesi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Türkiye özelinde ise, ailenin eğitim sürecine katılım konusunda taranan çalışmaların (Genç, 2005; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Durmuş, 2016; Çıkar, 2019; Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız, & Çağdaş, 2019; Kıvrak, 2019; Koç, 2019; Metlilo & Yıldırım, 2021; Şahan, 2021) çoğunlukla eğitim bilimleri alanında olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar daha çok alanyazın taraması, öğretmenler, öğretmen ve ebeveynlerin deneyimleri ve görüşleri çerçevesinde yürütülmüştür. Sosyoloji alanında yapılan çalışmalar doğrudan ailenin eğitim sürecine katılımına dair olmasa da sermaye ve sosyo-ekonomik seviyenin eğitimde

etkisini ele alan çalışmalar (Pakır, 2006; İnce, 2014; Erdem, 2015; Yazgan, 2017) ile eğitim ve fırsat eşitliğini ele alan çalışmalar (Önür, 2013; Çoşkun, 2019) eğitim sürecinde ailenin rolünü ortaya koymaktadır. Çocuğun yaşam boyu eğitim sürecinde önemli bir rol oynayan ailenin aktif bir şekilde bu sürece dahil olmasının zorunluluğu, eğitim sürecine katılımı etkileyen faktörlerin derinlemesine analizini gerekli kılmıştır. Bu nedenle İnce (2014) ve Atmaca'nın (2019a) çalışmasında da görüldüğü gibi kültürel ve sosyal sermayenin ailenin eğitim sürecine katılımını çeşitli unsurlarla etkilediği düşünüldüğünde, bu sürece odaklanıp araştırmanın merkezine alınacak olan ailenin çocukları ve öğretmenlerin de sürece dahil edildiği derinlemesine bir nitel analizin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın problemi, ailelerin sahip olduğu sermayenin eğitim sürecini nasıl etkilediğidir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımını ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında değerlendirebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Ailelerin eğitime bakışları ve beklentileri nelerdir?
- 2- Ailelerin eğitim sürecine katılım konusunda deneyimleri nasıldır?
- 3- Aileler, eğitim sürecine katılma düzeyleri ve durumları hakkında ne düşünüyorlar?
- 4- Öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine katılımı hakkında görüş ve deneyimleri nelerdir?

1.3.Önem

Bu çalışma, çocuğun eğitim sürecine ve başarısına pozitif bir katkı sağlayabilecek olan aile katılımını etkileyen unsurların, ailenin sahip olduğu sermaye çerçevesinde ele alınıp çocuğun eğitim ve kişisel gelişiminde, dolayısıyla ülkenin kalkınmasında, ailenin halen etkin olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışma, ailenin eğitim sürecine katılımını okuldaki eğitime katılım ve okulun bu konudaki rolünü anlamaya yönelik eğitim bilimleri alanındaki çalışmalardan farklı olarak ailenin eğitime katılımını bir süreç olarak görüp okul dışındaki sürece de odaklanması açısından önemlidir. Özellikle standart bilgilerin öğrenilmesinden öte öğrenmeyi bir motivasyon unsuru olarak görececek yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulan Bilgi Çağı'nda, ailenin sahip olduğu sermaye ve bunun

yatırıma veya stratejiye dönüşmesi sürecine odaklanarak eğitim politikalarının yapımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Tanımlar

Aile katılımı: Çocuğun ilk eğitim aldığı ailenin gerek okul etkinliklerine katılım gerekse okul dışındaki öğrenme sürecini mevcut sermayesi ile destekleyerek eğitim sürecinde aktif rol oynamasını ifade etmektedir.

Ekonomik sermaye: Doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaşabilir olan ekonomik sermaye (Bourdieu, 1986, s. 2), ailenin eğitim sürecine katılımında etkili bir unsurdur. Kültürel ve sosyal sermayenin oluşumunda etkili bir kaynak olarak eğitim sürecinde yatırımı ve koşulları belirleyici bir sermaye türüdür.

Kültürel Sermaye: Bourdieu'nun çalışmalarında, farklı sosyal sınıflardan çocukların akademik başarılarındaki farklılıkları, kültürel temele dayandırdığı bilgi sermayesidir. Akademik başarıyı ya da başarısızlığı doğal yeteneklere indirgeyen anlayıştan kopuşu ifade eden bu kavram, eğitimsel eşitsizliğin kültürel birikim boyutuna dikkat çekmektedir. Belirli koşullar çerçevesinde ekonomik sermayeye çevrilebilen ve eğitim vasıfları biçiminde kurumsallaştırılabilen kültürel sermaye, belirli bir bilinç ile zaman ve emek yatırımı vurgu yapar (Bourdieu, 1986, s. 2). Döneme, topluma ve sosyal sınıfa bağlı olarak bilinçli bir çabanın ötesinde daha çok bilinçsiz bir şekilde elde edilen kültürel sermaye (Bourdieu, 1986, s. 4), ekonomik sermaye gibi eğitim sürecine katılımında belirleyici bir unsur olarak anılmaktadır.

Sosyal Sermaye: Karşılıklı tanışıklık ve tanıma ilişkilerinin az ya da çok varlığı üzerinden uzun ömürlü bir ilişki ağı veya bir gruba üyelikle bağlantılı kazanım ilişkisini barındıran bir sermaye türüdür (Bourdieu, 1986, s. 8). Benzer şekilde diğer sermaye türleri gibi ailenin eğitim sürecine katılımını dolaylı şekilde etkileyen bir unsur olarak ele alınmaktadır.

1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde sosyo-ekonomik seviyesi düşük veli profiline sahip okul ile Odunpazarı ilçesinde sosyo-ekonomik seviyesi yüksek veli profiline sahip ortaokuldan öğretmen, öğrenci ve velisi ile sınırlıdır. Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde bahar döneminde 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden yola çıkılarak seçilen öğretmen ve veli ile toplamda 51 katılımcıyla sınırlı olmaktadır.

2. ALANYAZIN

2.1. Pierre Bourdieu ve Eğitim

Toplumsal dünyayı sınıfsal boyutuyla değerlendirip eşitsizliğin kaynağını eğitimde gören Bourdieu'nun hayatı ve sosyolojisine bakmak, onun eğitim sosyolojisine bütüncül bakmayı mümkün kılmaktadır. Bu çerçevede bu temel başlıkta sosyolojisi, temel kavramları ve bir mücadele alanı olarak eğitim sistemine dair yaklaşımı ele alınmıştır.

2.1.1. Bourdieu sosyolojisi

Marjinal kültürel ve toplumsal kökenlerden Collège de France'a kadar yükselen Bourdieu (Swartz, 2018, s. 31), 31 Ağustos 1930'da Pyrénées-Atlantiques'teki Denguin'de dünyaya geldi (Jourdain & Naulin, 2020, s. 7). Daha sonra ilk etnografik araştırmalarından birini yürüttüğü ve Bekarlar Balosu adlı son kitabının sahasını oluşturan Bearn kasabasının köylü sınıfından gelip bir zamanlar tarım işçisi olan postane müdürü baba ile toprak sahibi bir aileden gelen annenin tek çocuğudur (Jourdain & Naulin, 2020, s. 7). Felsefenin entelektüel olmayı amaçlayanlar için zorunlu bir meslek olarak addedildiği bir dönemde, prestijli Ecole Normale Supérieure'de (ENS) okuma gerekçesiyle 1950'lerin başında Paris'e gelmiştir (Wacquant, 2016, s. 53). 1951'de başlangıçta akademik başarı gösteren öğrencileri liselerde öğretmen olmaya hazırlamak amacıyla kurulan ve daha sonra rekabetçi ortamda verdiği nitelikli eğitim ile Fransa'nın en ünlü grandes écoles'lerinden olarak meritokrasinin en yüksek simgesi haline gelen ENS'ye girmiştir (Swartz, 2018, s. 31). 1954' te lise felsefe öğretmenliği sınavını kazandıktan sonra Georges Canguilhem'in danışmanlığında felsefe tezini bitirmek amacıyla çalışmasını sürdürürken, aynı zamanda Moulins Lisesi'nde bir yıl boyunca felsefe öğretmenliği yapmıştır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 8). Ancak savaş çıkınca meslek hayatında önemli bir yer tutan Cezayir'e gitmiştir (Swartz, 2018, s. 38).

Zorunlu askerlik hizmeti kapsamında gönderildiği Cezayir'deki sömürge yönetimi ve savaşın karanlık yüzüyle karşılaşma ve bunun sonucunda, yerli milliyetçilik ve sömürgeci kapitalizm arasında ortaya çıkan çatışmaların sebep olduğu toplumsal yıkımları anlama girişimi, Bourdieu'nun felsefeden sosyolojiye yönelmesine neden olmuştur (Wacquant, 2016, s. 53-54).

Bourdieu için önemli bir dönemi kapsayan 1955-1960 yılları arasında ilk olarak 1958 yılında, sosyolojiye geçişin bir göstergesi olabilecek *Sociologie d'Algérie* (Cezayir Sosyolojisi) adlı eseri yayınlanmıştır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 8). Aynı yıl içerisinde sömürge ve savaş döneminde Cezayir'in toplumsal yapısındaki dönüşümü ele alan iki büyük ölçekli çalışmaya başlarken Cezayir Edebiyat Fakültesi'nde araştırma görevlisi olmuştur (Swartz, 2018, s. 38). Bu araştırmalar, Alain Darbel ile *Travail et travailleurs en Algérie* (Cezayir' de Emek ve İşçiler-1963) ve Abdelmalek Sayad ile *Le Déracinement: La Crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (Köksüzleşmek: Cezayir' de Geleneksel Tarım Krizi-1964) adlı iki çalışmayı ortaya çıkarmıştır (Swartz, 2018:38; Jourdain & Naulin, 2020:8). Böylelikle Kabiliye'de ilk etnografik çalışmalarını gerçekleştirmiştir (Jourdain & Naulin, 2020, s. 8). Kabiliye toplumu üzerine yapılan antropolojik değerlendirmeler, Bourdieu'nun Bir Pratik Kuramı Denemesi, Pratik His ve Eril Tahakküm gibi sonraki çalışmalarının ampirik temelini oluşturmuştur (Jourdain & Naulin, 2020, s. 9). Nitekim bu gençlik dönemi çalışmaları, ideolojik önyargılardan uzak, dönemin sosyo-politik çıkmazlarına duyarlı bir aktivist bilimin ürünü olan yazılara dönüşmüştür (Wacquant, 2016, s. 54).

Bourdieu, Batı'nın savaş sonrası gelişmiş toplumlarında, eğitsel yeterlikler ve burjuva kültürünü yansıtan kültürel sermayenin hayat fırsatlarının elde edilmesinde belirleyici olmaya başladığını, bu durumun da bireysel yetenek ve akademik meritokrasi adı altında mevcut hiyerarşik yapıyı koruduğu düşüncesinden dolayı okullaşma, sanat, entelektüeller ve siyaset sosyolojisine ilgi duymaya başladı (Wacquant, 2016, s. 55). Jean-Claude Passeron ile kaleme aldığı *Les Héritiers 'nin* (Varisler : Öğrenciler ve Kültür -1964) adlı eser de , bu minvalde Fransız üniversitelerinin ve öğrenci kültürünün burjuvazi kültürüne dayandığı gerekçesiyle sınıf temelli bir yapısı olduğu yönünde sert eleştirileri barındırmaktadır (Swartz, 2018, s. 41). 1968 yılında Bourdieu'nun Raymond Aron ile yollarını ayırması sonucunda, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture' ü (Eğitim ve Kültür Sosyolojisi Merkezi) kurar (Jourdain & Naulin, 2020, s. 10). 1968 olayları sırasında Varisler kitabı ses getirmesine rağmen toplumsal tartışmalara girmeyen Bourdieu, bu kitaptan daha kuramsal olan ve okulun toplumsal hiyerarşiyi yeniden üretip meşrulaştırdığına katkıda bulunduğunu açığa çıkaran *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Yeniden Üretim: Eğitim Sistemi Kuramı Üzerine Ögeler-1970) adlı eseri Passeron ile ortaya koymuştur (Jourdain & Naulin, 2020, s. 10). 23 Ocak 2002'de, 72 yaşında vefat eden Bourdieu, Libération

gazetesine göre 343 yayın ile muazzam bir külliyat bırakmıştır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 13).

Cezayir köylüleri arasında yaptığı etnografik çalışmadan, modern Fransız toplumunda eğitim, dil, tüketici ve kültürel beğeniler, din, bilim ve 19. yüzyıl sanatçı ve yazarlarına dair çalışma ve yazılarıyla geniş bir konu yelpazesinde eserler veren Bourdieu (Swartz, 2018, s. 13), sosyolojik düşünce biçimlerini ve sosyolojinin icrasını yenileyerek genel toplumsal dünya kuramının temelinde yer almaktadır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 141). Nitekim, onun çalışmalarının başlıca esin kaynaklarından biri olan Durkheim'in oluşturduğu ekol düzeyinde yeni bir ekolün doğuşuna imkan verdiği söylenebilir (Swartz, 2018, s. 12). Çalışmalarının bir kısmını, sosyolojinin bir disiplin olarak varlığının koşulu için gerekli şartlar ve sosyoloğun görevine dair sorgulamayla yürüten Bourdieu, bu uğraşı 1968 yılında Jean-Claude Chamboredan ve Jean-Claude Passeron ile kolektif çalışmalarının ürünü olan *Le Métier de sociologue* (Bir Sosyolog Mesleği) eser ile sürdürmüştür (Jourdain & Naulin, 2020, s. 15). Nitekim, Durkheim'in sosyolojinin bir disiplin olarak kabul edilmesine yönelik ortaya koyduğu düşüncelerden yola çıkarak sosyoloji disiplinini bilim kılanın ne olduğuna dair fikir birliğini sağlamak ve sosyolojik çalışmalara yol gösterecek ilkeleri ortaya koymayı amaçlamıştır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 17).

Bourdieu, ampirik çalışmalarındaki konu çeşitliliğine rağmen yazılarına tutarlılık ve devamlılık sağlayarak belirli sayıda ilke ve kavramsal araç sunmuştur. Onun sosyolojisinde, miras kalan kategoriler, yaygın düşünce biçimleri, kültür ve rasyonelleşme açısından yönetici ve entelektüellerin yönetim biçimleri eleştirilmiştir. Ayrıca mevcut güç ve ayrıcalık biçimlerini eleştirdiği gibi destekleyici unsurları da eleştirerek, hiyerarşik bir yapıya sahip olan toplumsal düzeni pratik düzeyde kabule zorlayarak keyfilikleri gizleme ve muhafaza etme biçimlerini açığa çıkarmaya dayanır (Wacquant, 2016, s. 56). Nitekim keyfilik ve eşitsizliği gizleyen kurumsallaşmış yapılara karşı kopuş isteğini de açıkça ifade etmiştir: “Sınırı aşma niyeti değil ama daha ziyade içimdeki bir tür kopuş isteği kurumsallaşmış iktidarlara, özellikle de üniversite kurumuna ve örtük biçimde içerdiği bütün şiddete, kutsanmış saçmalıklara yöneliyordu” (Bourdieu, 2013, s. 35). Bu kopuş isteğinin sosyolojiye ve sosyologa dair bir sorgulamanın sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Ona göre (2012, s. 356) sosyoloji; toplumsal dünyanın algısının sosyolojisini, yani bu dünyanın inşasına katkıda bulunan dünya

görüşlerinin yapımının sosyolojisini kapsamalıdır. Ona göre sosyolog (Bourdieu, 2013, s. 49):

“Olasılık dâhilindeki zarureti göstererek bir yapma veya olma biçimini mümkün kılan, böylece zaruri olmaksızın icap eden bir eylemin sosyal şartlar sistemini ifşa ederek hümanistin ümitsizliğini en üst seviyeye taşır. Paradoksal biçimde sosyoloji, özgürlük yanılsamasından, daha doğrusu aldatıcı özgürlüklere ilişkin inançtan özgürleştirerek özgürleştirmektedir”.

Bireylerin davranışının kurumlar aracılığıyla kısıtlandığı anlayışından yola çıkarak toplumsal dünyaya daha bütünsel yaklaşan Durkheim gibi Bourdieu da, bireylerin kendilerini aşan toplum tarafından kısmen belirlendiklerini kabul eder. Kararlarını belirleyen etkenlerin farkında olmayan bireyler eylemlerinin sadece kendi iradeleri sonucunda geliştiğini düşünürken, sosyoloğun eylemleri belirleyen ne olduğu konusunda nesnel bir söylem geliştirmesi, ancak aktörlerin söylemine temkinli yaklaşması ile mümkündür (Jourdain & Naulin, 2020, s. 21). Bu doğrultuda Bourdieu'nun sosyolojisi, toplumsal aktörlerin farkında olmadığı, ancak onların eylemleri ve hayatında etkisi olan neden-sonuç ilişkisini açığa çıkaran ifşa sosyolojisidir (Jourdain & Naulin, 2020, s. 21).

Wacquant (2016, s. 57), Bourdieu'nun sosyolojisine dair dört noktaya dikkat çeker: İlki, bilgi, toplumsal eylem ve yapı anlayışı ikiliklerinin reddine dayanır. Nesnelcilik/ öznelcilik, makro/mikro, materyalizm/ idealizm gibi sosyal bilimlerde yıllardır süren tartışmalarda etkili olan karşıtlıkları aşmaya çalışır (Wacquant, 2016, s. 57). Sadece iki taraftan bakmaktan öte, onların ayrılmaz bir ilişki içerisinde olduğunu görmenin öneminden bahseden Bourdieu, Bachelard ve diğere düşünürlerin yapı/eylem, nesnel/öznel, teori/ pratik gibi sosyal bilimlerde yaygın olan karşıtlıklara karşı eleştirilerinden faydalanarak bu karşıtlıkları aşmaya çalışmıştır (Omurtak, 2019, s. 93). Nitekim kavramlarını üretirken karşıt bakış açıların eksikliklerini ve olumsuzluklarını gidererek yeni bir bakış açısı geliştirmeye özen gösteren Bourdieu'nun eserleri, ampirizm, pozitivizm, ekonomizm, yapısalcılık, fenomenoloji, Marksizm, bireycilik ve büyük kuramlar ile sürekli bir tartışmadan doğmuştur (Swartz, 2018, s. 16). Birbirine karşıt bu görüşlere yönelik reddiyesi, öznelci ve nesnelci epistemolojik bilgi anlayışı ve bu anlayışlarda etkili olduğunu düşündüğü tözcü gerçeklik telakkisi üzerine eleştirisiyle genel bir çerçeve içerisine oturtulur (Swartz, 2018, s. 17). Bu karşıtlıkları aşma girişimini şu sözlerle açıklamaktadır (Bourdieu, 2013, s. 74):

“Bütün bu karşıtlıklar bana bütünüyle yapay ve aynı zamanda tehlikeli gözüküyorlar, zira tefekkürü sakatlıyorlar. Buna en tipik örnek, nesnel ilişkileri Marx'ın dediği gibi bilinçten ve

bireysel iradeden bağımsız olarak kavramayı hedefleyen, yapısalcı olarak adlandırabileceğimiz yaklaşımla, faillerin etkileşim ve sosyal temaslardan edindikleri tecrübeleri ve sosyal gerçekliğin zihni ve pratik inşalarına yaptıkları katkıyı kavramayı hedefleyen fenomenolojik, etkileşimci veya etnometodolojik yaklaşım arasındaki karşıtlıktır”.

Bourdieu (2012, s. 354) öznelciliğin yapıları etkileşimlere indirgediğini belirtirken, nesnelciliğin de toplumsal yapıdan etkileşimleri ve eylemleri dışlama eğilimi içerisinde olduğunu belirtir. Bourdieu (2012, s. 356), toplumsal gerçekliğin inşa üzerine olduğu varsayımdan yola çıkan yaklaşımın farklı şeyleri gizlediğini vurgular: toplumsal gerçekliğin inşasının toplumsal boşlukta gerçekleşmediğini aksine yapısal sınırlamalardan etkilendiğini; toplumsal bir yaratılışı olan bilişsel yapıların da toplumsal olarak inşa edildiğini; toplumsal gerçekliğin inşasının bireysel bir girişim olduğu kadar kolektif bir girişim olduğunu gizler. Ayrıca mikro sosyolojik yaklaşımların çok yakından bakıldığında ağacı görmek isterken ormanı görmeyi engelleyeceğini söyler (Bourdieu, 2012, s. 356). Toplumsal gerçekliği failler arasındaki kişilerarası bağlar veya etkileşimler üzerinden değil, bireysel irade ve bilinçten bağımsız olan nesnel ilişkiler üzerinden açıklamaktadır. Ona göre gerçeklik ilişkiseldir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 143). Onun sosyolojisinde, birey ile toplum birbirinden ayrı varlıklar olarak karşıt değillerdir, aynı toplumsal gerçekliğin iki yönünü oluşturması nedeniyle ilişki boyutuyla inşa edilir (Swartz, 2018, s. 139). Nitekim, Bourdieu (2012, s. 356), failleri yapısal sınırlamalar altında kendi dünya görüşlerini inşa eden aktif eyleyiciler olarak görür. Fail kavramını bilinçli şekilde kullandığını belirten Bourdieu, eylemi basit bir kuralın uygulanması ya da bir kurala uyulması olarak görmemektedir. Ona göre, günümüz toplumlarında failler kendilerini aşan yasalara tabi, edilgen bir varlık olmaktan öte, mekan ve zamana bağlı olarak deneyimlerle elde edilen yatkınlıklar çerçevesinde eyleme geçen bireylerdir (Bourdieu, 2013, s. 41).

Wacquant'ın (2016, s. 57) Bourdieu sosyolojisine dair dikkat çektiği ikinci nokta, disiplinler arası çalışmayı benimseyen ve teori ile metodolojik ayrımları aşarak bilimsel düşünce ve pratiği dayandırdığı sentezidir. Kant'ın “ampirik araştırmadan yoksun teori boştur, teoriden yoksun ampirik araştırma kördür” (Bourdieu, 2016, s. 35) sözünden yola çıkan Bourdieu, kör ampirizm ve boş teorizm karşıtlığının sosyolojik tahayyül ve pratiği oluşturan ve önceki geniş kazanımlarını artırma becerisine sahip olan toplumun gelişmesinde engelleyici unsur olarak görmektedir (Bourdieu, 2016, s. 39). Nitekim, teori ve ampirik çalışmayı sosyolojinin birbirinden ayrılamayacak bir yönü olduğunu savunan

Bourdieu, bakış açısını özetleyecek şekilde sunan sadece teoriye dayandırılan bir kitap yazmamıştır (Omurtak, 2019, s. 77).

Bourdieu ve meslektaşları, sosyologların toplumsal olguları gözlemleyerek bilimsel açıklama amacıyla ön fikirlerini sistematik bir biçimde reddetmesi gerektiği ilkesini benimseyen Durkheim'in izinden giderek toplumsal dünyaya dair bilimsel bir söylem oluşturabilmek için "kendiliğinden sosyoloji" ile "epistemolojik kırılma"yı önerir (Jourdain & Naulin, 2020, s. 18-19). Durkheim'in çalışmalarında epistemolojik kırılmayı gerçekleştirmek amacıyla önerdiği yöntem ve tekniklerden biri olan incelenecek konuya geçici bir tanım verme yöntemi, Bourdieu ve meslektaşlarının ele aldığı bir yöntemdir (Jourdain & Naulin, 2020, s. 19). Bourdieu (2016, s. 39), sosyal bilimin kendi uygun nesnelere inşa etmek amacıyla gerçeklikle zıt düşme veya basit bir ampirik geçersizlikle karşılaşmayı göze alarak gerçekliğin yüzeysel görünümünden kopmak zorunda olduğunu belirtir. Nitekim *Le Métier de sociologue* (Bir Sosyolog Mesleği) adlı eserde de ortak anlam ile bilimsel söylem arasındaki epistemolojik kopuşun önünde sosyologların sosyolog olmayanlarla aynı dilin konuşulması engel olarak görülmektedir. Bu nedenle, sıradan dil aracılığıyla yeniden oluşturulmuş konuları kabul etme durumunda kalmamak için sosyologların sürekli kullandıkları dile eleştirel yaklaşması gerekliliğini vurgulamıştır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 20).

Bourdieu sosyolojisine dair üçüncü dikkat çekici nokta, toplumsal evreni, toplumsal varoluşun özünü ve temel dayanağını oluşturan farklılıklar ve bu farklılıkların yaratmış olduğu bitmek bilmeyen ve acımasız bir rekabet alanı olarak görmesidir. Çalışmalarında kolektif hayatın içerisinde yer alan ana özelliğin durağanlık değil, rekabet olduğunu göstermeye çalışarak mücadeleyi ana metafor olarak ortaya çıkarmıştır (Wacquant, 2016, s. 57). Son olarak, felsefi antropolojisi, tanıma veya yanlış tanımaya, yani davranışın temel kaynağının toplum tarafından tanınmaya ve bunun getireceği itibarın kazanımına dayanmasıdır (Wacquant, 2016, s. 58). Sosyal bilimlerdeki ikilikleri aşmaya çalışan ve bu konuda dikkate değer çaba harcayan, toplumsal gerçekliğe dair bütünsel aynı zamanda ilişkiyel bir yaklaşım sunan, teori ile ampirik araştırmanın bütünlüğünü savunurken çalışmalarını da bu doğrultuda şekillendiren Bourdieu, sosyal bilimlerde dikkate değer katkılar sunmuştur. Özellikle ikilikleri aşip sentez yapması ve çalışmalarında da görüldüğü gibi ilişkiyel bir yaklaşım benimsemesi Bourdieu'nun anlaşılmasını zorlaştırırsa da çalışmalarında temel araç olarak kullandığı kavramların

anlaşılması kolaylaştırıcı bir etki yaratabilir. Nitekim teorisini işlevsel bir şekilde bu kavramlar üzerine inşa ettiği düşünüldüğünde, çalışmalarında kavramların önemli bir yeri vardır. Bu açıdan kavramların anlaşılması, önem kazanmaktadır.

2.1.2. Bourdieu'da Temel Kavramlar

Bu bölümde, Bourdieu'nun sosyolojisini anlayabilmek adına sosyolojisinin temelini oluşturan ve ona işlevsel araçlar sunan kavramları ele alınmıştır. Sosyolojisinin temelini oluşturan alan, sermaye ve habitus kavramı başta olmak üzere ethos, strateji, doxa ve illusio kavramı ele alınmıştır.

2.1.2.1. *Habitus ve sermaye*

Sosyal bilimlerdeki nesnelcilik/öznelcilik, makro/mikro gibi ikilikleri aşmaya çalışan Bourdieu, bu ikiliklerden yola çıkarak bir sentez oluşturmaya çalışmıştır. Bu sentezi oluşturmak amacıyla habitus, sermaye ve alan kavramlarıyla temellendirilen özgün kavramsal bir araç seti oluşturmuştur (Wacquant, 2016, s. 61). Bu kavramlardan biri olan habitus kavramı, sosyolojideki nesnelcilik/öznelcilik, bütüncülük/bireycilik, makro/mikro gibi ayrımları aşmayı sağlayarak (Jourdain & Naulin, 2020, s. 41) Bourdieu'nun eylem teorisinde önemli bir yer edinmiştir. Nitekim eylem teorisinin anlaşılması habitus kavramının işlevini ortaya koymak açısından önemlidir. Bourdieu, eylem teorisinin şekillenişini şu şekilde ifade ediyor (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 172):

“Başlangıçta, ritüeller, eş tercihleri, gündelik iktisadi davranışlar gibi en mütevazı biçimleriyle pratikleri açıklamaya çalışıyor, bir yanda eylemi failsiz, mekanik bir tepki olarak gören nesnelcilik, öte yanda eylemi bilinçli bir niyetin kararlı bir şekilde yerine getirilmesi, kendi amaçlarını belirleyen ve akılcı hesapla faydayı azamiye çıkaran bir bilincin özgür tasarısı olarak tanımlayan öznelcilik olmak üzere iki tuzağa düşmemeye gayret ediyorum”.

Bourdieu (2016, s. 46), habitus kavramıyla yakalamak istediği şeyin nesnellik ve öznellik diyalektiği olduğunu belirtmiştir. Yapısal eşitsizliğe kültür perspektifinden bakmayı sağlayabilecek bir zemin sunan ve eylem üzerine odaklanmayı sağlayan habitus kavramı, Bourdieu'nun Outline of a Theory of Practice 'de (1977) toplumsal yapılar ile toplumsal eylem arasında bir köprü oluşturduğunu düşündüğü, bir dizi düşünce, beğeni kalıpları ve davranışı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Marshall, 1999, s. 291). Ürünü olduğu sosyal dünya ile varoluşsal bir ortaklık içerisinde olan habitus, ereksiz bir yönelimin, bilinçsiz bir bilginin, toplumsal dünyanın işleyişini pratikte bilmenin temel ilkesini oluşturur (Bourdieu, 2013, s. 44). Bourdieu habitus kavramını, “kültürel

bilinçdışı”, “alışkanlık oluşturan güç”, “temel, derinlemesine içselleştirilmiş büyük örüntüler”, “zihinsel alışkanlık”, “zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları”, düzenli doğaçlamaların üretici ilkesi” gibi ifadelerle açıklamıştır. Zamanla eylemin bilişsel ve bedensel temeli vurgulanarak alışkanlık haline gelmiş eylemlerin yaratıcı yönü de belirtilerek kavram genişlemiştir. Ancak, bütün bu adlandırmalar, eylemi doğuran, derinden içselleştirilmiş büyük bir yatkınlıklar kümesi düşüncesini barındırır (Swartz, 2018, s. 145). Ona göre (2018, s. 158) bu yatkınlıklar sistemi:

“...yapılandırıcı yapılar şeklinde, yani kurallara itaatin ürünü olmadan, sonuçları bilinçli olarak hedeflemeden ve bunlara ulaşmak için gerekli işlemlere anında hakim olmadan ve böylece de bir orkestra şefinin örgütleyici eyleminin ürünü olmadan da kollektif olarak harmoni içinde olabilecek, nesnel olarak düzenlenmiş ve “düzenli” olabilecek pratik ve temsillerin üretilme ve yapılandırma ilkesi olarak işlemeye eğilimli, yapılanmış yapılarıdır”.

Habitus, belirli toplumsal ortamlarca üretilen sürekli ve dönüştürülebilir eğilimler (algı, değerlendirme ve eylem şemaları) (Bourdieu, 2016, s. 46) ve içinde bulunduğumuz dünya aracılığıyla oluşan kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemini anlatır¹ (Wacquant, 2016, s. 61). Habitus, sadece düşünceden ibaret olmaktan öte tıpkı bir ideoloji gibi ortak bilinçaltını temsil edebilen alışkanlıklar kümesini ifade etmektedir (Aktay, 2016, s. 478). Bu açıdan habitusun bütünleştirici ve ayrıştırıcı bir yönü olduğu da söylenebilir. Nitekim Bourdieu’nun tanımlamaları da bunu açıkça ortaya koymaktadır. Onun bir başka tanımında (2006, s. 21) habitus, bir konumun içkin ve bağlantısal özelliklerini bütünleşik bir hayat tarzında, yani insanlar, mekanlar ve pratiklerle ilgili bütünleşik bir tercih dizisini dile getiren can verici ve birleştirici kökendir. Tıpkı kendilerini üreten konumlar gibi, habituslar da farklılaşmış; ama aynı zamanda farklılaştırıcıdırlar. Ayrıışmış, ayırdırlar; ama aynı zamanda ayrımlar getirirler: Farklı farklılaşma ilkelerini farklı biçimde kullanırlar (Bourdieu, 2006, s. 21). Habitus her ne kadar ayrıştırıcı ve bütünleştirici bir güç olsa da kader değildir. Tarihin ürünü olduğundan, sürekli olarak yeni deneyimlerle karşı karşıya gelen ve durmaksızın onlardan etkilenen, bu sayede yapısı güçlenen ya da açık bir yatkınlıklar sistemidir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 187). Bourdieu, bu eğilim sistemlerinin, toplumsal çevrenin gelişen etkisiyle birlikte ilk deneyimlerin belirlediği ölçüde şekillendirilebilirliğini de ima eder (Wacquant, 2016, s. 62). Diğer bir deyişle varolan yatkınlıklar sisteminin değişebilirliği

¹ Habitus; Hegel, Weber, Durkheim, Maus ve Husserl’in (Bourdieu, 2013:45; Wacquant, 2016:61) yanı sıra, Aristoteles’in (hexis terimi altında) ara ara kullandığı eski bir felsefi kavramdır (Wacquant, Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve entelektüel gelişimi, 2016, s. 61). Bourdieu terimi 1967’de, sanat tarihçisi Erwin Panofsky’nin düşüncesi üzerine bir analizde ilk kez kullanmış ve o günden sonra, hem ampirik hem de teorik olarak, bütün temel çalışmalarında geliştirmiştir (Wacquant, 2016, s. 61).

ve dönüştürülebilirliği söz konusudur. Nitekim habitus doğuştan gelen bir beceri değil, aile ve sınıfa özgü sosyal çevreye göre sosyalleşme deneyimlerinin bir parçası olarak “yapılanmış bir yapı”dır (Swartz, 2018, s. 147).

“Geçmiş etkiler ve mevcut uyaran arasında dolayımlanan habitus, aynı anda kendini üreten kalıplaşmış toplumsal güçlere göre yapılır ve yapılaştırır. O bir bireyin hayatın farklı alanlarındaki farklı etkinliklerine biçim ve tutarlılık kazandırır. Bu nedenle Bourdieu, onu farklı biçimlerde “yapının ürünü, pratiğin üreticisi ve yapının yeniden-üreticisi”, “tüm seçimlerin seçilmemiş ilkesi” veya “düzenli doğaçlama” ve davranışın “şefsiz orkestrasyon”una izin veren “pratiği-birleştiren ve pratiği üreten ilke” olarak tanımlar” (Wacquant, 2016, s. 62).

Habitus, bireysel ve öznel olanın dahi toplumsal, kolektif olduğunu ortaya koyar, toplumsal öznelliği ifade eder (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 178). Habitus, ürünü olduğu toplumsal dünya ile ilişkisinde sudaki balık gibidir: Suyun ağırlığını hissetmez ve etrafındaki dünyayı doğal sayar (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 180). Pratiği üreten ilke olarak habitusun bütünleştirici ve ayrıştırıcı yönü göz önüne alındığında, bütünleşmeyi ya da ayrışmaya neden olan unsurların da anlaşılması önem kazanmaktadır. Nitekim insanın kazanımı olan habitus toplumsal olarak edinilmiş konuma ve sermayenin donanımına göre şekillenmektedir (Wacquant, 2016, s. 62). Bu açıdan habitus ve sermaye de kendi içerisinde ilişkiselliği barındırmaktadır. Bu ilişkiselliği sermaye kavramının kendisinde bulmak mümkündür.

Bourdieu’nun sermaye teorisinin, toplumsal eşitsizliklerin üretim ve yeniden üretiminde eğitimin, kültürel emtiaların, aile ve soyun, toplumsal ağların ve sembollerin anlamı üzerine şekillendiği söylenebilir (Göker, 2016, s. 282). Toplumsal eşitsizlikleri ekonomiye indirgeyen yaklaşımlardan uzaklaşmayı sağlayan sermaye kavramı, Bourdieu’nun eğitim alanındaki çalışmalarında ön plana çıkmaktadır. Bu kavram aynı zamanda, üretim ve tüketim mallarının üretimini kolaylaştıran kaynakları içerirken normlar, sosyal saygınlığı ve rol beklentilerini de içermektedir (Ünal, 2004, s. 114). Maddileşmiş veya cisimleşmiş haliyle birikmiş emek olan sermaye, nesnel veya öznel yapılarda kayıtlı bir güç olmanın yanı sıra toplumsal dünyaya içkin olan düzenliliklerin temelindeki ilkedir. Birikmesi zaman alan, kâr üretmek ve kendi varlığını sürdürmek eğiliminde olan sermaye, eşyanın nesnellüğünde kayıtlı bir güç olması nedeniyle eşitsizlikler yaratmaktadır (Bourdieu, 1986, s. 1).

Bourdieu (Omurtak, 2019, s. 107) , sermayeyi her bir eylem alanıyla ilişkisi çerçevesinde farklılaşabilen bir şey olarak görür. Bourdieu sermaye kavramıyla a) insanların uğruna mücadele edecekleri birçok farklı mal ve biriktirebilecekleri birçok

farklı kaynak olduğunu, b) bu kaynakların, anlamlarını farklı alanları meydana getiren sosyal ilişkilerden almalarından dolayı karşı konulmaz şekilde toplumsal olduğunu, c) sermaye birikimi mücadelesinin sürecin tamamını açıklamada yeterli olmadığını vurgular. İçinde bulunduğu alana işlevselliği çerçevesinde bağlı olarak sermaye üç şekilde görünüm kazanır: mülkiyet hakları çerçevesinde kurumsallaştırılarak anında ve dolaysız bir şekilde paraya çevrilebilir olan ekonomik sermaye; eğitimin sağladığı vasıflar çerçevesinde kurumsallaştırabilen ve belirli koşullarda ekonomik sermayeye çevrilebilir olan kültürel sermaye; sosyal yükümlülüklerden oluşarak belirli koşullar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilen ve bir statü kaynağı biçiminde kurumsallaştırılabilir sosyal sermaye (Bourdieu, 1986, s. 2-3).

İlk etapta geniş maddi kaynaklara sahip olmayı içeren ekonomik sermaye, bireyin yüksek ekonomik sosyal ağa sahip olması veya mali- ekonomik anlamda bilgi sahibi olmasını da içermektedir (Ünal, 2004, s. 115). Ekonomik sermaye doğrudan paraya çevrilebilen maddi kaynakları ifade ederken kültürel sermaye ise eğitim aracılığıyla uzun vadeli bir kazanımın sermayeye dönüşümünü ifade etmektedir. Ekonomik, sosyal ve simgesel sermayeye göre kültürel sermaye kavramı Bourdieu'nun teorisinde merkezi bir rol oynamaktadır (Göker, 2016, s. 282). Bourdieu (1986, s. 3), kültürel sermayenin ortaya çıkışının gerekliliğini ve başlangıç noktasını şöyle açıklamaktadır:

“Kültürel sermaye kavramı ilk önce kendisini bana araştırma süreci içinde, akademik başarıyı, yani farklı sınıflardan ve sınıf fraksiyonlarından çocukların akademik pazarda elde ettikleri belirli kârları sınıflar ve sınıf fraksiyonları arasında kültürel sermayenin dağılımıyla ilişkilendirerek, farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların eşitsiz eğitim başarılarını açıklamayı mümkün kılacak bir teorik hipotez olarak sundu. Başlangıç noktası, hem genel geçer bakış açısında (akademik başarı ya da başarısızlığı doğal yeteneklerin bir sonucu olarak görür) hem beşeri sermaye kuramlarında yerleşik ön kabullerden kopmayı içermektedir”.

Sosyalleşme sürecinde elde edilen birikimin bütününe ifade eden kültürel sermaye, formel eğitim aracılığıyla kazanıma dönüşen ve objektif bir görünüm kazanan “okul sermayesi” ile aile içerisinde doğal bir biçimde gelişerek kazanılan nitelikleri ifade eden “tevarüs eden kültür sermayesi” olmak üzere ikiye ayrılır (Ünal, 2004, s. 116). Böylelikle sermayenin kültürel boyutu “edinilen ve aktarılan” olarak iki farklı dizgede ele alınır. Bourdieu, eğitim imkanlarından yararlanmanın, miras yoluyla ve yakın sosyal çevre aracılığıyla edinilen kültürel unsurlardaki farklılıklardan dolayı birtakım sınıfsal ilişkileri içerdiğini ifade eder (Aydemir, 2011, s. 17). Eşitsizliklerin üretiminde etken olan kültürel sermaye üç biçimde var olmaktadır: cisimleşmiş halde, beden ve zihnin uzun süreli yatkınlıkları biçiminde görünüm kazanan (örneğin, okuma kültürü, kültür ve sanat

aktivitelerine karşı ilgi) ; nesneleşmiş halde, resim, kitap, sözlük, enstrüman gibi kültürel ürün biçiminde; kurumsallaşmış halde, eğitim aracılığıyla alınan vasıflar gibi kültürel sermayeye tamamıyla özgün nitelikler kazandırdığı için ayrılması gereken nesneleşme biçiminde (Bourdieu, 1986, s. 3).

Bedenlenmiş kültürel sermayede, herhangi bir dışsal zenginliğin hediye veya aktarım ve satın alma yoluyla anında aktarımı söz konusu değildir, kişiyle bütünleşmiş yönüne vurgu vardır. Kültürel sermaye, değişen ölçülerde, döneme, topluma ve toplumsal konuma bağlı olarak herhangi bir bilinçli aşılama olmaksızın elde edilir. Bu nedenle ilk edinildiği koşulların bıraktığı az ya da çok izler bırakır (Bourdieu, 1986, s. 4). Çocukluktan başlayarak ailenin toplumsal konumuna göre edinilen dil alışkanlıkları, vücudunu farklı bağlamlarda kullanma tarzları gibi edinimler, eğitim alanındaki eşitsizliği üreten bedenselleşmiş kültürel sermayeye örnektir (Göker, 2016, s. 282). Kültürel sermayenin aktarım mantığı onun en güçlü ilkesini oluşturmaktadır (Bourdieu, 1986, s. 5). Bir yandan tablo, anıt gibi insanların şekil verdiği bütün nesnelere ve çocukluk muhitine ait olan her şeyi içeren kültürel ürünlerin varlığı ile eğitici etki uyandıran ve bunun gerçekleşmesi için gerekli zamanı harcayan ailenin kültürel sermayesine bağlıdır. Diğer yandan her türlü yararlı kültürel sermayenin hızlı ve kolay birikimi için ön koşulu olan kültürel sermayenin ilk birikimi, gecikmeden, boşa zaman harcamadan güçlü kültürel sermayeye sahip olan ailelerin çocukları için daha başından başlamasından dolayı birikim dönemi sosyalleşme sürecinin tamamını kapsar. Kültürel sermayenin aktarım mantığı, sermayenin kalıtsal aktarımının gizil biçimini ortaya çıkardığı söylenebilir (Bourdieu, 1986, s. 5). Kültürel sermayenin hem bedenleşmiş hem de nesneleşmiş biçiminin daha sosyalleşmenin ilk dönemlerinde örtük bir biçimde aktarım mantığının ortaya konması, Bourdieu'nun başarıyı bireysel çabaya indirgeyen yaklaşıma karşı cevabıdır. Nitekim kültürel sermayenin aktarım mantığı, toplumsal eşitsizliği ortaya koymaktadır. Kültürel sermayenin örtük aktarımına katkı sağlayan sosyal sermayenin de eşitsizliğin üretiminde etkili olduğu söylenebilir.

Sosyal sermaye, az ya da çok kurumsallaşmış karşılıklı tanışıklık ve tanıma ilişkilerinden oluşan uzun ömürlü bir sosyal ağa sahip olmakla ilgili, kendi üyelerine topluluğun sahip olduğu sermayenin desteğini sağlayan fiili ya da potansiyel kaynaklar kümesidir (Bourdieu, 1986, s. 9). Daha çok sosyal etkileşimler üzerinden kurulan sosyal sermaye, bireylerin dahil olduğu ağlar ya da gruplar, aile ve akrabalık aracılığıyla

aktarılan soyluluk, eğitim ve sosyal konumların sağladığı statüler gibi bireyin inşası sonucunda elde ettiği ilişkiler çerçevesinde anlaşılmalıdır. Bourdieu için sosyal sermaye, toplumsal alanda kurulan sosyal ilişkilerin gücü ve miktarı üzerinden anlaşılmaktadır (Aydemir, 2011, s. 45). Sosyal sermayenin hacmi, bireyin etkili bir şekilde harekete geçirebileceği bağlantı ağının boyutu ve bağlantı içerisinde olduğu kişilerin her birinin sahip olduğu ekonomik, kültürel veya sembolik sermayenin hacmine bağlıdır (Bourdieu, 1986, s. 9). Sosyal sermayenin bağlı olduğu kültürel ve ekonomik sermayeden kısmen bağımsız olarak kendine özgü bir şekilde eşitsizliği yeniden üreten bir işlevi vardır (Field, 2008, s. 22). Ancak bireyin etkileşim içerisinde olduğu eyleyiciler kümesinin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayeye indirgenemez olsa da, sosyal sermaye bundan bağımsız değildir. Nitekim karşılıklı ikrarı kurumsallaştıran mübadeleler nesnel türdeşliğin asgarisini yeniden-ikrar etmeyi varsayar ve aynı şekilde eyleyicinin kendi başına sahip olduğu sermaye üzerinde bir çarpan etkisi gösterir (Bourdieu, 1986, s. 9). Sosyal sermayenin yeniden üretimi, sürekli bir sosyallik çabası, tanınmanın sonsuzca doğrulandığı ve yeniden doğrulandığı bir sürekli mübadeleler dizisini gerektirir (Bourdieu, 1986, s. 10). Genel olarak, sosyal sermayenin karanlık yönüne çok az ilgi gösteren Bourdieu'nun teorisi, bazı grupların kendi çıkarları doğrultusunda bağlantılarını kullanmasıyla ilgilidir (Field, 2008, s. 26). Nitekim sosyal sermaye kavramının kullanılmasındaki amaç da sosyal ağların bir yatırım stratejisi olarak işlev gördüğünü ortaya koyarak sosyal bağlantıların insancıl yönlerini anlaşılır kılmaktır (Field, 2008, s. 27).

2.1.2.2. Alan²

Habitus ve kültürel sermaye gibi çok bilinen kavramlarından sonra geliştirdiği alan kavramı, daha az ilgi görmesine rağmen Bourdieu'nun oluşturduğu kavramsal yapının temel direklerinden birini oluşturmaktadır (Swartz, 2018, s. 22). Öncelikle yapı ve fail ikiliğine yol açan yaygın kavramsallaştırmaları aşmak amacıyla geliştirdiği “açık” bir kavram olarak görülmektedir (Swartz, 2018, s. 169).

Alan mefhumu, kağıt üstünde her şeyi açıklayabileceğini iddia eden “teorist teori”nin büyük kavramları gibi tüm olası sorulara cevap vermez. Onun erdemi, daha ziyade, en azından benim gözümde, her defasında baştan sona üzerinde yeniden düşünülmesi gereken bir nesne inşa tarzı

² Bourdieu alan (champ) kavramını 1960'lı yılların ortalarında sanat ve edebiyat dünyalarının tarihsel oluşumu ve dönüşümü üzerine ampirik araştırmalarında geliştirmiştir. Kavram, o zamandan beri Bourdieu ve arkadaşları tarafından fikir, felsefe, bilim, din, akademi, şiir, yayıncılık, siyaset, yargı, ekonomi, spor, bürokrasi ve gazetecilik alanları üzerine araştırmalarda büyük ölçüde değiştirilmiş ve genişletilmiştir (Wacquant, 2016, s. 63)

geliştirmesidir. Bizi, incelediğimiz evren hakkında (yeniden) sorular sormaya zorlamasıdır: Bu evrenin sınırları nelerdir, diğer (ve hangi) alanlarla eklenir? (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 159)

Alan kavramı aynı zamanda sınıf indirgemeciliği ile kaba materyalizme karşı argümanların tartışıldığı ana mecrayı oluşturmaktadır. Bu çerçevede alanların yapısının sınıf kökeninin, çevrenin, bağlamın ve bireysel davranışın şekillenmesinde dolaylı şekilde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak alan kavramı, kültürel pratiklerin idealist bir perspektiften yorumlanmasına karşı geliştirilmiştir (Swartz, 2018, s. 170). Böylelikle alan kavramıyla düşünmek, ilişkisel düşünmeyi sağlamaktadır.

Alan kavramı, çevre etkisini etkileşim içerisinde doğrudan etkiye indirgeyen anlayıştan kopuşu gerektirmektedir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 142). İlişkisel akıl yürütme anlayışına dayanan kavramsal bir inşayı ifade eden alanlar, araştırmacıyı eylemi şekillendiren temel, görünmez ilişkileri aramaya yönlendirmektedir (Swartz, 2018, s. 169). Nitekim alana dayalı bakış açısının sosyal bilimcilere araştırmanın kapsamını başlangıçta daraltmama imkanı vermesi açısından avantaj sağlamaktadır (Swartz, 2018, s. 173).

Bourdieu alanları, iş bölümünün artması sonucunda toplumsal dünyadaki farklılaşma süreciyle birlikte toplumsal çevrenin özerkleşmesi olarak tanımlamaktadır. Alanın özerkleşmesi kendisine özgü bir amacın tanımlanması ile mümkündür (Jourdain & Naulin, 2020, s. 122). Alanlar, anlam ve güç ilişkilerinin ve bu ilişkileri değiştirmeyi temel erek haline getirildiği bir mücadele yeridir, bu nedenle sürekli değişimin merkezidir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 151). Buradan, alanların zaman içinde ortaya çıkan, gelişen, değişen, biçimlenen ve bazen ortadan kaybolan veya yok olan tarihsel takımyıldızları oldukları sonucu çıkar (Wacquant, 2016, s. 63). Mücadele içerisindekilerin ilişkisi farklı alan türlerine ve aynı alan türünün farklı toplumsallıklarında farklı şekilde görünüm kazanabilir. Ancak her alanda ortak olan şey mücadeledir (Palabıyık, 2011, s. 137).

Alanlar meşruiyet mücadelesi arenalarıdır (Swartz, 2018, s. 174). Alanlar sermaye tipine ve miktarına dayalı hakim ve tâbi konumların yapılanmış mekanlarıdır (Swartz, 2018, s. 175). Alanda geçen mücadelenin hedefi, söz konusu alanın özelliği olan meşru şiddetin (özüml otoritenin) tekelidir; yani kısacası, özgül sermayenin dağıtım yapısının korunması veya alt üst edilmesidir (Bourdieu, 1997, s. 104). Bu nedenle tahakküm kadar direnişin de yeridir, bu durum ilişkisel bir bağlılık yaratmaktadır (Swartz, 2018, s. 172).

Alanlar eylem ve yapıyı dışarıdan yapılandırır: Bireye benimseyebileceği, her biri kendine özgü kazançlar, bedeller ve muhtemel potansiyellere sahip olası bir tavırlar ve hareketler çeşitliliği sunar (Wacquant, 2016, s. 64).

“Fiili ve potansiyel kuvvetlerin uzamı olan alan, aynı zamanda bu kuvvetlerin konfigürasyonlarının dönüşümü ya da muhafazası için de mücadele edilen bir uzamdır. Üstelik alan, kuvvet konumları arasındaki nesnel ilişkilerin yapısı olarak, bu konumları işgal edenlerin bireysel ya da kolektif olarak konumlarını korumaya ya da iyileştirmeye ve kendi ürünleri için en elverişli olan hiyerarşi ilkelerini dayatmaya çalıştıkları stratejileri yönlendirir ve bunların temelinde bulunur. Başka bir deyişle, failerin stratejileri, alandaki, yani özgül sermayenin dağılımdaki konumlarına ve alanı algılayışlarına, yani alanın içinde durdukları noktadan alana bakış açılarına bağlıdır” (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 148).

Alanın yapısını oyuncular arasındaki kuvvet ilişkilerinin durumu belirlemektedir. Oyuncunun oyundaki görece kuvveti, oyun uzamındaki konumu ve oyun stratejilerine, yani sermayesinin hacmine ve yapısına bağlıdır (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 145). Böylelikle alan içerisinde aktörlerin etkileşimleri de hiyerarşik konumların göreceli yerlerine göre şekillenmektedir (Swartz, 2018, s. 171). Her alan, alana özgü sermayenin meşru kazanımı ve muhafaza etme mekanizmalarını barındıran kendi oyun kurallarını oluşturmaktadır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 123).

“Bir sermaye türünün değeri bu sermayenin kullanılabilirliği bir alanın, bir toplumsal oyunun varlığına bağlıdır: Bir sermaye ya da bir sermaye türü, belli bir alanda hem mücadele silahı hem uğruna mücadele edilen şey olarak, sahibine belli bir iktidar, bir nüfus kurma olanağı veren, dolayısıyla basit bir “ihmal edilebilir büyüklük” olmadan, belli bir alanda var olmayı sağlayan şey olarak, belli bir alanda etkilidir. Ampirik çalışmada alanın ne olduğunu, sınırlarını ve alanda dolaşımında bulunan sermaye türlerini, bunların hangi sınırlarda etkili olduklarını vb. saptamak aynı şeydir (sermaye ve alan mefhumlarının birbirlerine sıkı sıkıya bağımlı olduğu görülür)” (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 145).

“Oyun ve kozlar hakkında söylediğim gibi, bir sermaye ancak bir alanla ilişkili olarak var olabilir ve işleyebilir: Sermaye, alan üzerinde, dağılımı bizzat alanın yapısını oluşturan maddeleşmiş ya da somutlaşmış üretim ya da yeniden üretim araçları üzerinde, alanın sıradan işleyişini tanımlayan kurallar ve düzenlilikler üzerinde, dolayısıyla buradan kaynaklanan faydalar üzerinde bir iktidar sağlar” (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 148).

Oyuncunun stratejileri ve oyununu tanımlayan her şey, sermayesinin miktarının ve yapısının zaman içerisinde evrimine bağlıdır. Diğer bir deyişle, sermayenin toplumsal güzergahına ve belirli bir nesnel olanaklar yapısıyla bağlantıda olarak oluşan habitusa bağlıdır (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 145). Habitus ve alan arasındaki iki yönlü ilişki derinlemesine analiz edilebilir: Yapılaşmış bir uzay olarak “alan” habitusu yapılandırma eğilimindeyken, habitus da alana ilişkin algıyı yapılandırma eğilimindedir (Bourdieu, 2016, s. 48; Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 179). Dolayısıyla ikisi arasında koşullanma ilişkisi vardır. Habitus, bir alanın ya da kesişen bir dizi alanın (alanlar arasındaki kesişmenin veya kopukluğun boyutu, bölünmüş, hatta parçalanmış habituslar yaratabilir) içkin

zorunluluğunun somutlaşmasının ürünüdür. Bu bir bilgi ya da bilişsel inşa ilişkisidir: Habitus, enerji harcamaya değecek, mana ve değer taşıyan, anlamlı dünya olarak alanın kurulmasına katkıda bulunur (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 179). İnsanların toplumsal dünya ile baş ettiği bilişsel ve zihinsel yapıyı oluşturan habitus, sürekli olarak alanla karşılıklı etkileşim halindedir. Bu etkileşim hali ailede başlayan habitusun eğitim, sosyal ve iş hayatıyla birlikte değişime uğraşmasına neden olmaktadır (Cansız, Özbaylanlı, & Çolakoğlu, 2018, s. 132). Habitus, ürünü olduğu nesnel koşullara benzer ya da özdeş koşullarla her karşılaştığında, hiçbir bilinçli ya da niyete dayalı uyum çabası olmadan, kusursuz bir biçimde uyum sağlar ve habitusun etkisinin alanın etkisiyle bir anlamda arttığı söylenebilir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 182). Bourdieu, bilinçli bir yaratımın ürünü olmadığını göz önünde tutarak alan ile oyun arasında benzerlik kurmaktadır. Alanda da açıkça ifade edilmeyen kodlanmamış kurallara uyum söz konusudur (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 144). Bu analogi, alan kavramının doxa, illusio, habitus ve sermaye gibi kavramlarla ilişkiselliğini ortaya koyması açısından önem kazanmaktadır. Nitekim Bourdieu'nun anlaşılması, kullandığı kavramların ilişkiselliğinin anlaşılmasında yatmaktadır. Bu nedenle ilişkiselliği daha da anlaşılır kılmak için oyun metoruna bakmak gerekmektedir.

2.1.2.3. Oyun metaforu, illusio ve doxa

Bourdieu' ya göre, sosyal hayat, ödüllerin büyük olması dışında, bir oyuna benzer (Omurtak, 2019, s. 78). Oyunun oynandığı yer alanı oluşturmaktadır. Alan içerisinde oyunun oynanmaya değer olduğunu kabul ederek oyunun kurallarına özgü mücadele eden ve çeşitli stratejiler ortaya koyan oyuncular yer almaktadır. Oyunun anlaşılması tıpkı sosyal hayattaki mücadeleyi belirleyen etkenlerin anlaşılması gibi oyunu belirleyen etkenlerin anlaşılması ile sağlanabilir.

Bourdieu (2013, s. 43), oyun sezgisinin yön verdiği eylemin rasyonel bir eylem olarak atfedilebilecek bütüncül görünüme sahip olduğunu belirtirken eylemin temel ilkesini rasyonelliğe dayandırmaz. Sosyal hayat mücadele alanı olduğu gibi sürekli bir doğaçlamayı da gerektirir. Oyunların basitçe onu tanımlayan kurallar çerçevesinde anlaşılması mümkün değildir. Oyunların anlaşılması bir oyun "anlayışı" ve oyunun nasıl oynanması gerektiğine dair anlayışın varlığı ile mümkündür. Bu toplumsal bir anlayıştır, oyuncunun bazı durumlarda takım arkadaşlarının oyununu gözlemesi gerektiği gibi

rakibinin de oyununu dikkatle izlemesi ve gerektiği zamanda uygun tepkiyi verebilmesini gerektirir (Omurtak, 2019, s. 78).

Mücadele alanında açıkça ifade edilmeyen ya da kodlanmamış kurallara, düzenliliklere uyum söz konusudur (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 144). Oyun oynanan dünyanın yapısına uygun zihniyetin varlığı, birey için oyunun gerekliliği üzerine sorgulamayı ortadan kaldırır, çünkü her şey apaçıktır (Bourdieu, 2006, s. 139). “Her alan, özgül bir çıkar biçimini, oyunda kaybedilip kazanılacakların değeri konusunda sözsüz bir kabul olarak ve alanı yöneten kurallara pratik hakimiyet olarak özgül bir *illusio*’yu oluşturur ve harekete geçirir” (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 167).

Bu özgül çıkar, oyuncunun işgal ettiği konuma ve kendisinin o konuma gelmesini sağlayan yaşam seyrine göre değişiklik gösterir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 167). Oyunda esasen oyuncular arasındaki rekabetin ürünü olarak kazanılacaklar ve kaybedilecekler, yani bahisler vardır. Oyuna yatırım (*illusio*) söz konusudur (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 144). *Illusio*, oyuna yoğunlaşmak, oyun tarafından ele geçirilmek, oyunun yapılana değdiğini sanmak, yani oyunun oynanmaya değdiğini düşündürmektir (Bourdieu, 2006, s. 139).

Ancak oyuncuların oyuna katılımı, sorgulama dışı tutulacak şekilde, oyuna ve bahislere inancın (*doxa*) varlığı ile mümkündür (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 144). “*Doxa*”, Bourdieu’nün, dünya ve onun içindeki yerimizle ilgili daha bilinçli düşüncelerimizi biçimlendiren, gerçekliği sorgulanmayan, bilinç-öncesi anlayışları anlatan terimidir. *Doxa* hissedilen gerçeklik, itiraz kabul etmediğimiz, aksine olası bir itirazdan önce gelen bir şeydir (Omurtak, 2019, s. 101).

Doxa’nın varlığı ile oyuna katılım sağlandığında oyunun oynanmaya değer olduğu kabul edilmiş olur. Mevcut konumunu korumaya çalışan ile mevcudun konumunu sarsmaya ve kendine yer edinmeye çalışanın karşılaşması, rekabet ve çatışmaların ilkesini oluşturmaktadır (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 144). Bu bakımdan oyunlar stratejiktir, mücadele ve mücadele anına göre farklı yaklaşımlar söz konusudur (Omurtak, 2019, s. 79). Oyun metaforu üzerinden alana baktığımızda, alan içerisindeki mücadeleyi kabul eden ve bu uğurda çeşitli stratejileri uygulayan oyuncular arasındaki ilişki üzerinden alanın yapısı hakkında bir anlayış geliştirilebileceği

görülebilecektir. Alanın yapısını ve işleyişini anlayabilmek için habitus ve sermaye ile ilişkisini anlamak önem kazanmaktadır.

2.1.2.4. Ethos ve strateji

Bourdieu'nun eğitim alanında çalışmalarına katkı sunan kavramlardan biri de "ethos"tur. Orta sınıflar üzerinden değerlendirmesinde, bu sınıfa mensup ailelerin çocuklarını sadece eğitime teşvik etmekle kalmadığını aynı zamanda onlara bir ethos (birtakım inanç, kanaat ve değerler) verdiğini de belirtir. Bu ethos, çocuğun okul/ eğitim aracılığıyla toplumsal yaşam içerisinde yer almasını sağlarken aynı zamanda başarı duygusu, azmi ve gerekliliği gibi birtakım tutum geliştirmesini sağlar. Ayrıca orta sınıfların eğitim konusunda genel tutumları bu ethosa dayanır (Alpman, 2009, s. 108).

Strateji ise, bireyin alandaki çıkarlarının muhafazası ve devamı için ürettikleri çabalar bütünüdür (Atmaca, 2019a, s. 66). Bourdieu "Strateji" dilini, yapısalcı çerçeve içerisinde failin de önemini belirterek, katı yapısalcı yaklaşımla arasına mesafe koymak amacıyla kullanmıştır (Swartz, 2018, s. 141). Dolayısıyla strateji mefhumu ile, zaman içerisinde meydana gelen eylemin normatif durumlarında bile belirsizlik içerdiğini ve eylemde bulunan aktörlerin sonuçları açık biçimde tasarlayabilme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmektedir (Swartz, 2018, s. 143). Aktörler kurallara uyan ya da normlara itaat eden kişiler değil, çeşitli durumların sunduğu fırsatlara ya da engellere tepki veren stratejik doğaçlamacıdır (Swartz, 2018, s. 144).

Bireylerin mücadele içerisindeki stratejilerini alandaki konumu belirlemektedir. Bireylerin eylemlerinin daima toplumsal alandaki konumlarını korumaya veya yükseltmeye yönelik olduğunu varsayan Bourdieu, iki temel strateji türü tanımlar: muhafaza stratejileri ve yıkım stratejileri. Alanın kendine özgü güç oluşturacak sermayesine sahip olup kendi çıkarı doğrultusunda oyunun devamını sağlamayı amaçlayan bireylerin koruma stratejisi. Hegemonik gücü elinde bulunduran bu grup, oyunun kurallarını kendi çıkarlarına uyacak şekilde belirleme fırsatını elinde bulundurmaktadır. Yıkım stratejileri ise, alanda belirleyici sermayeye en az sahip olan ve alana yeni dahil olanların çabalarını ifade etmektedir (Jourdain & Naulin, 2020, s. 126). Strateji kavramını da alan ve dolayısıyla pratik teorisi çerçevesinde ele alan Bourdieu, bireylerin nerede konumlandığı ve hangi stratejiyi uygulayacağı konusunda habitus kavramına atıfta bulunur. Ona göre bireylerin tercihleri, içinde buldukları nesnel yapılardan ya da topluma hakim olan aşkın kurallardan, normlardan, örüntülerden ve

kısıtlamalardan bağımsız değildir; zaman ve mekan içinde eylemde bulunmaktan doğan belirsizlikleri ve muğlaklıkları cisimleştiren pratik yatkınlıklardan doğar (Swartz, 2018, s. 143). Dolayısıyla, iyi bir stratejiyi oyunun kurallarının belirlediği kadar oyuncunun rakibinin güçlü ve zayıf yanlarını da değerlendirebilmesi belirlemektedir. Diğer bir deyişle burada her oyuncunun bir sonraki hareketi, bir sonraki oyunu ve vuruşu önceden anlama becerisini oluşturan habitus belirleyici olmaktadır (Calhoun, 2014, s. 79).

2.1.3. Bourdieu'da eğitim

Okulların kurumsallaşması sonucunda eğitimin toplumun her kesimini kapsayacak şekilde kitleleştiği bir dönemde eğitim sistemine ve okula eleştirel yaklaşan Bourdieu'nun çalışmalarında eğitim önemli bir yer tutmuştur. Bourdieu, eğitimin demokratikleşmekten öte eşitsizliği yeniden ürettiğini ve bunu işlevsel bir şekilde gizlendiğini belirtmiştir. Ona göre (2013, s. 84) okul, başka sebeplerin yanı sıra, failerin kendi yeniden üretimlerini kontrol altında tutmalarından ötürü, hiçbir alanın olmadığı kadar kendi yeniden üretimine yönelmiş bir alandır. Kültürel sermayenin çeşitli şekillerde üretimi, paylaşımı ve birikimini sağlayan okulların bu işlevini kamusal bir direnişle karşılaşmadan rızaya dayalı bir şekilde nasıl yerine getirdiğini sorgulayan Bourdieu, seçilme mekanizmaları, eğitim vasıfları ve bilişsel kategoriler gibi kültürel kaynakların ayrıcalık ve iktidar sağlama konusunda işlevselliğine odaklanmıştır (Swartz, 2018, s. 264). Ona göre (2006, s. 40), kültürel sermayenin eşitsiz dağılımının yapısı ailenin stratejileriyle okulun kendine özgü mantığı arasındaki ilişki aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Bu durumu kültürel sermayenin eşitsiz dağılımına yoran Bourdieu, dağılımın eşitsizliğini ailelerin temel eğilimiyle ilişkilendirir. Toplumsal varlığını bütün imkanları çerçevesinde sürdürme eğiliminde olan ailelerin kültürel sermaye hacmi ve bunun yatırıma dönüştürme gücü belirleyici olmaktadır (Bourdieu, 2006, s. 40). Okulların bu konuda eşitliği sağlamada yetersiz kaldığını şu şekilde ifade etmiştir (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 119):

“Kültürel eşitsizliğe etki eden sosyal faktörlerin tesirini sistematik biçimde ve sürekli olarak etkisiz kılmak için anaokulundan üniversiteye gerekli tüm önlemleri alan akılcı bir pedagojinin yokluğunda, öğretim hususunda herkese eşit şartlar verme yönünde bir siyasi irade gerçek eşitsizliklerin üstesinden gelemez: tüm kurumsal ve ekonomik araçlarla- imkanlarla donansa bile”.

Kültürel sermayenin dağılımının eşitsizliğin kaynağını oluşturduğu ve okulların bu eşitsizliği ortadan kaldırmaktan öte sistem aracılığıyla birtakım işlevleri yerine getirerek yeniden ürettiği belirtilmektedir. Bourdieu (2006, s. 41-42), okulun bu işlevini fizikçi Maxwell'in ikinci termodinamik yasasına atıfta bulunarak açıklamaktadır:

“Maxwell, az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder; bu iblis, tanecikleri ayırır, en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de, başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi çalışır: ayıklama işlemi için gereken enerji harcaması pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras alınan kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağından, böylece eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar”.

Eğitim sisteminin ve okulların sınıfsal bir ayrıma yol açtığını belirten Bourdieu, ayrımın çeşitli şekillerde görünüm kazandığını ileri sürer. Ancak ayrıma yol açan etkenleri sınıfsal boyutuyla ele alırken basit bir belirlenimci indirgemeye başvurmamıştır. Eğitim sistemindeki ayıklama süreci ile sınıfsal yapı arasında sistemli bir ilişki kurmuştur. Bireyin toplumsal kökeninin yaratmış olduğu geçmişi, eğitimin farklı kademelerinde farklı şekillerde etkileşime giren karmaşık bir etki unsuru kümesiyle belirleyici olmaktadır (Swartz, 2018, s. 278). Bu unsurlardan okullarda verilen eğitimin egemen kültürün ideolojisini ve kültürel kalıplarını içermesine dayandırmaktadır (Aktay, 2016, s. 481).

Seçkinlerin kültürü, okulun aktarmaya çalıştığı kültüre o kadar yakındır ki, küçük burjuva çevreden gelen bir çocuk, kültürlü sınıftan gelen bir erkek çocuğu için verili olan şeyi (tarz, zevk, zihniyet) sadece ve sadece çok emek vermek şartıyla elde edebilir. Bazıları için seçkinlerin kültürüne nüfuz etmek bir fetihtir; uğruna yüksek bedel ödenmiş bir fetih. Diğerleri için ise bir mirastır: hem kolaylığı hem de kolaylığın cazibesini içeren bir miras (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 45).

Bourdieu, okul kültürü ile seçkinler diye betimlediği sınıfın kültürü arasında benzerliğe dikkat çekerek bu benzerliğin eğitim hayatında etkili bir unsur olduğu ifade etmiştir. Miras olarak tanımladığı kültürün eğitim hayatı boyunca hem kültürel sermaye ve yatkınlıklar hem de dili kullanma becerisi sayesinde avantaj sağladığını belirtmiştir. Geline toplumsal konuma ait ön yatkınlıklar ve bilgiler çerçevesinde birbirinden ayrılan öğrenciler, seçkin kültürün kazanılmasında yalnızca biçimsel olarak eşittirler (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 40). Bourdieu bu durumu pratik teorisi ve dolayısıyla habitus kavramı çerçevesinde ele almıştır.

Gerçekte, toplumsal eyleyiciler, belli bir dalı seçen öğrenciler, çocukları için belli bir kurum seçen aileler, vb. mekanik güçlere tabi olan birer zerrecik [partikül] değildirler ve nedenlerin dayatmasıyla hareket ederler; Rational Action Theory savunucularının sandıkları gibi, açıklayıcı nedenlere uyan ve doğrudan doğruya taammüden eyleyen bilinçli ve bilen özneler de değildirler. "Özneler" gerçekte bir pratiklik duygusuyla, yani tercihlerden görü ve ayırım ilkelerinden, dayanıklı bilgisel yapılardan ve durumun algılanmasıyla buna uyan yanıtı yönlendiren eylem kalıplarından oluşan edinilmiş bir sistemle donatılmış, eyleyen ve bilen eyleyicilerdir (Bourdieu, 2006, s. 46).

Toplumsal sınıfın eğitim sistemi içerisinde eşitsizliğe yol açan etkilerini sahip olunan sermaye ve geçmişin vermiş olduğu önbilgi ve yatkınlıkların bireyin tercihleri üzerinden değerlendirilebileceğini gösterir. Nitekim Bourdieu ve Passeron'un Fransız üniversiteleri üzerine yapılan bir çalışmaya dayanan Varisler adlı eseri, toplumsal konuma bağlı olarak tercihlerin sınırlılığını gözler önüne sermiştir. Eserde (2019), alt sınıflardan öğrencilerin üst sınıfta olan öğrencilere oranla aşırı seçilmeye maruz kaldığı ve alt sınıftaki öğrencilerin her şekilde dezavantajlı olduğu ortaya konmuştur. Tedrisi dezavantajlar, belirli toplumsal kategorilerden gelen öğrenciler tarafından makul surette hedeflenebilecek, göz önünde tutulabilecek tahsil türlerinin tercihi konusunda tahditlerle görünüm kazanmaktadır (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 16). Öğrenciler daha yoksun çevreden geldikçe tercihlerinin sınırlanma ihtimali daha da yükselmektedir. En ağır sonuçlar toplumsal köken kaynaklı dezavantajlarda görünüm kazanır; yoksun kesimlerden gelen çocukların doğrudan elenmesi ve bu elenmeden kurtulabilmiş olanların ise tercihlerindeki kısıtlanmalar eşlik eder (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 17). Egemen kültürün değerleriyle uyum içerisinde olan eğitim sisteminin eleme mekanizmasının aşırı seçilme ve tercihlerde yaratmış olduğu sınırlamalar ile eyleme geçme noktasında bilinç gerektiren stratejileri uygulayamayan alt sınıfların bu noktada dezavantajı sürmektedir. Genel olarak Bourdieu, rasyonel eylem teorisi gibi başarı veya başarısızlığı bireyin rasyonel tercihine indirgeyerek sosyal unsurları göz ardı eden yaklaşımlara karşı olurken eğitimin fırsat eşitliğini sağlamaktan öte eşitsizliğin korunması ve yeniden üretiminde etkin bir unsur olduğunu belirtmektedir. Ayrıca alanı bir mücadele alanı olarak gören Bourdieu, eğitimi de bir mücadele alanı olarak görmüştür. Bu mücadele alanı içerisinde yerini muhafaza etmek isteyen ile kazanmak isteyen arasında çok boyutlu bir mücadele söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda mücadele, Türkiye bağlamında ele alınacaktır.

2.1.4. Bir mücadele alanı olarak eğitim

Alan teorisi ile çözümlene yapabilmek adına zorunlu ve birbirine bağımlı üç durağın yol gösterici olduğunu belirten Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 152), öncelikle iktidar alanına kıyasla söz konusu alanın konumunu belirlenmesi gerektiğini ifade eder. Eğitim sistemini de bir alan olarak gören Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 156), alanı kurmak için orada etkin olan sermaye biçimlerini tanımlamak, alana özgü bu sermaye biçimlerini kurmak için de alanın özgün mantığını tanımak gerektiğini belirtir. Bu nedenle de mevcut eğitim düzeninin ve bunun Türkiye eğitim sistemine

yansımalarının anlaşılması gerekmektedir. Tarihsel olarak üretim ilişkilerine göre şekillenen eğitimin işleyişi ve paradigması, ailenin üretim birimi olduğu anlayıştan eğitimin okullar aracılığıyla yaygınlaştığı ve kurumsallaştığı, dolayısıyla ailenin üretim birimi olmaktan çıktığı anlayışa dönüşmüştür. Benzer şekilde neoliberal politikalar da eğitim paradigması ve işleyişi üzerinde inkar edilemez bir değişim ve dönüşüme neden olmuştur.

“Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, yönetim, eğitim reformu, yaşam boyu öğrenme, e-öğrenme” gibi eğitim alanındaki dönüşümleri ifade eden küresel söylemlerin dayanağını oluşturduğu düşünülen neoliberal ekonomik politikaları (Çelebi, Güner, Kaya, & Korumaz, 2014, s. 35) kuruluşundan bu yana kamusal politikaları uygulayan Türkiye'nin de eğitim paradigmasının değişmesine neden olmuştur. Türkiye'nin eğitim paradigmasının dönüşümünde etken olan bu kavramlar, eğitim örgütlerinin rekabete dayalı bir yapıya kavuşmasında etkili olurken eğitim, devletin sunduğu sosyal bir hak olmaktan uzaklaşıp parayla satın alınabilen bir hizmet olmaya başlamıştır (Çelebi, Güner, Kaya, & Korumaz, 2014, s. 35). 1990'lardan itibaren, devlet teşvikleri sonucunda özel üniversitelerin sayısındaki artış, üniversite öncesindeki eğitimin her aşamasında hızlı piyasalaşma süreci (Demirer, 2011, s. 7), Türkiye eğitim sisteminin neoliberal politikalar çerçevesinde dönüşümünün göstergesidir. Bu dönemde, okul öncesi, ilköğretim ve lise gibi her seviyede özel okulların sayısı artmış, dersane ve sınava hazırlık kurslarında dikkate değer artış görülmüştür (Demirer, 2011, s. 7). Nitekim toplumda geniş bir yer bulan bu okul dışı eğitim kurumları, eğitimin para ile satılan bir meta haline gelmesine ve gittikçe artan bir şekilde bunun meşrulaşmasına katkıda bulunmuştur (Demirer, 2011, s. 28). Bu meşrulaşmanın sonucunda, eğitime kamu yatırımları azalırken sistem içerisindeki uçurumun gittikçe derinleştiği söylenebilir. Eğitimin piyasalaşması, ekonomik sermayenin belirleyici olmasına neden olurken eşitsizliğin daha da derinleşmesine neden olmaktadır. Böyle bir durumda, okul dışında eğitim sağlamak amacıyla yeterli ekonomik sermayeye sahip olmayan ailelerin çocukları dezavantajlı konuma düşmektedir. Nitekim devletin kamu hizmetlerinde geri planda durduğu ve ailenin imkanlarının belirleyici olduğu bir sistemde, varolan eşitsizliklerin kamu eliyle ortadan kaldırılarak fırsat eşitliğini sağlamak pek mümkün görünmemektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine bakılmadan herkesin yetenek ve becerilerine göre yarışabileceğini varsayan fırsat eşitliği ilkesi, kapitalizmin yaratmış

olduğu eşitsiz koşullar nedeniyle eşitsizliği ifade etmektedir. Fırsat eşitliği ilkesi ve her aşamada “öğrenci seçme” işlemleriyle desteklenen kapitalizmin işleyişine uygun olarak dönüşen eğitim sisteminin işleyişi, kapitalizmin toplumda yarattığı ve derinleştirdiği farklılaşmaların görünmezliğinin sürdürülmesini sağlayarak farklılıkların yeniden üretimine ve bunlar arasındaki eşitsizliklerin sürmesine katkı sağlamaktadır (Ünal I. L., 2005, s. 36). Türkiye’de eğitimdeki eşitsizliğin en iyi imkanlara sahip okul ile en kötü imkanlara sahip okullar arasındaki farkın % 68 olduğu (Hürriyet, 2018) gerçeğini göz önünde bulundurulduğunda, çıktılarının olumlu yönde olacağını beklemek, pek de gerçekçi bir yaklaşım değildir. % 68’lik bir fark, “gerek altyapı gerekse sistemsel sorunların varlığını” (İnan & Demir, 2018, s. 346; Korlu, 2019; Salman, 2019) kanıtlamaktadır. Bu sorunlar sosyo-ekonomik yetersizlikler ile birleşince, dezavantajlı grupta olan çocukların avantajlı olarak görülen orta sınıf ve üst sınıftan çocuklar ile rekabet etme imkanı görülmemektedir. Bu eşitsizlikler sadece okullar arasında değil bölgesel olarak da kendisini göstermektedir.

Türkiye’de bölgeler arası sosyo-ekonomik olarak eşitsizliğinin eğitimde eşitsizliğe dönüşmesini PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçları aracılığıyla görmek mümkündür. Örneğin, okuma, fen ve matematik becerisini ölçen, uluslararası sınav programı olan PISA 2018 analizinde, ülke ve bölgelerin akademik ve sosyal kapsayıcılık düzeyini ölçmek için kapsayıcılık endeksi kullanılmaktadır. Kapsayıcılık oranı %100’e yaklaştıkça kapsayıcılık düzeyi artmaktadır. Türkiye, %44 ile akademik kapsayıcılıkta son sırada yer alırken, sosyal kapsayıcılıkta 78 ülke arasında %67 ile 59. sıradadır (Korlu, 2019). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2019 verilerine göre, (4. Sınıf Fen alanında) en yüksek 562,9 puanı alan Doğu Marmara bölgesi iken, 475,8 puanla en düşük skoru elde eden Güneydoğu Anadolu bölgesidir. 4. sınıf matematik alanındaki skorda, en yüksek puan alan bölge ile en düşük puan alan bölge aynı olmakla birlikte aralarındaki puan farkı 83,1’dir. PISA 2018 sonuçları, Türkiye’de farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı okulda olma ihtimalinin düşük olduğunu gösterirken (Korlu, 2019), TIMSS sonuçları ise bölgeler arasındaki farkı bariz bir şekilde göstermektedir. “Sosyo-ekonomik kaynaklı eşitsizlikler sadece bölgeler arasında değil aynı zamanda aynı kentin farklı semtlerinde de bariz görünmektedir” (Atmaca, 2019a, s. 13). Türkiye’de eğitim alanındaki eşitsizliğin bir diğer kaynağı da sınava dayalı eğitim sistemidir.

Sınava odaklı bir yapıya sahip olan okullardaki toplumsal ilişkiler, büyük ölçüde rekabet ve yarış temeline kuruludur (Kurul, 2019, s. 350). Akademik başarının öncelik haline gelmesi ve bireysel farklılıkların görmezden gelinmesi, fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Sınav odaklı eğitim sisteminde çocuklarının eğitimine maddi veya maddi olmayan yatırım yapacak ailelerin çocuklarının toplumsal sınıflarını belirleme imkanları bulabilmektedir (Şahin, 2019, s. 287). Eğitim sisteminin sınav odaklı anlayışının varlığı, toplum içerisindeki eşitsizliğin daimi olarak sürdürülmesine hizmet etmektedir (Şahin, 2019, s. 288). Eğitime hak temelinde yaklaşmadığı, fırsatların çocukların ve gençlerin sosyal sınıfları ve mülkiyet düzeni içindeki konumlarına göre belirlendiği için eğitimde fırsat eşitliği sözde kalmaktadır (Kurul, 2019, s. 350). Bölgeler ve okullar arasındaki eğitim kalitesindeki farklılıklar, neoliberal politikalarla birlikte dersane ve kurslar gibi özel kuruluşların sınava dayalı eğitim sisteminde yaygınlaşması, ailenin çocuğun eğitim sürecindeki rolünü daha da artırmıştır. Bu durumu, resmi eğitim kurumlarında verilen eğitimin yetersiz olduğu gerekçesiyle ailenin gölge eğitim denilen özel ders ve kurslara yönelmesinde görebiliriz. Dünyada Türkiye dahil birçok ülkede, çoğu zaman sınırlı imkanlarını zorlayarak örgün/formel eğitimin yetersiz kaldığı gerekçesiyle gölge eğitimin her türlüüne yönelim, veliler için çocuklarının geleceğine bir yatırım olarak görülmüştür (Demirer, 2011, s. 29). Bu nedenle toplumların sürekliliği ve değişiminde önemli bir paya sahip olan eğitim, bir politik mücadele alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirer, 2011, s. 23). Bourdieu'nun alanı bir mücadele arenası olarak gören yaklaşımı eğitim alanının genel yapısı ve işleyişi hakkında betimlemeyi gerekli kıldığına bilincinde olarak sistemin genel yapısı detaylı olmayan bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bir diğer zorunluluk ise mücadele alanı olan eğitim sistemi içerisinde rekabet eden grupların tanımlanmasıdır. Nitekim alan ile yapılan çözümlemede ikinci uğrak, alanda rekabet halinde olan faillerin ya da kurumların işgal ettikleri konumlar arasındaki ilişkilerin nesnel yapısının betimlemesidir (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 152).

Bourdieu (1997, s. 103), alana girme konusunda çaba harcayan yeni giren ile içinde bulunduğu konumu korumaya ve rekabeti dışlamaya çalışan egemen arasındaki mücadelenin özgül biçiminin aranması gerektiğini belirtir. Her alan kendisini birtakım kazanılacak ve kaybedilecek mücadele nesnelere üzerinden tarif eder. Bir alanın işlenmesi, alana özgü birtakım mücadele nesnelere varlığı, oyunun farkında olarak kuralları bilen ve uygulayan habitusa sahip bireylerin varlığı ile mümkündür (Bourdieu, 1997, s. 104). Alanda sahip oldukları farklı derecede kuvvetleriyle ve kazanma şartları ile oyunda

kazanılması söz konusu olan özgül kazançları ele geçirmek isteyen failler ve kurumlar, oyunun kuralları ve düzenliliklerine uyum sağlayarak mücadele ederler (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 149). Oyun içerisinde oyuncuların eylemlerini ve mücadelesini belirleyen şey kullandıkları stratejilerdir. Bu stratejiler ise oyuncuların sahip oldukları sermaye ve habitusa göre şekillenmektedir. Faillerin stratejileri, mücadele içerisindeki aktörlerin alanın içinde durdukları yerden alana bakışlarına bağlıdır (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 148). Diğer bir deyişle, aktörler alandaki konumlarına bağlı olarak sermayelerin hacmi ve yapısına göre stratejilerini geliştirirler. Bourdieu, mücadele alanı içerisinde bulunan ailenin stratejilerini belirleyen temel şeyin toplumsal köken olduğunu belirtir. Ona göre (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 28);

“Farklı yaşam veya çalışma koşullarını ve başarı şanslarını tanımlayan toplumsal köken, tüm belirleyici faktörler arasında etkisini tüm alanlarda, başta varoluş koşulları olmak üzere öğrenci deneyimlerinin tüm seviyelerinde gösteren tek faktördür. Yaşam alanı ve buna uygun düşen günlük yaşam tarzı, maddi imkanların toplam miktarı ve bunun farklı harcama kalemleri arasındaki dağılımı, bağımlılık duygusunun yoğunluğu ve biçimi doğrudan ve güçlü biçimde toplumsal kökene bağlıdır ve aynı zamanda toplumsal kökenin bu tesirini idame ettirirler”.

Ebeveynlerin mali ve kültürel kaynaklarının sosyal konum ve geçmişinin çocuğun hayatı üzerindeki etkisinin önemli bir kısmını açıklayabileceği görülmüştür (De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000, s. 107). Mali ve kültürel kaynaklar ebeveynlerin sahip olduğu sermayeye işaret etmektedir. Ailenin bulunduğu sosyal konuma göre şekillenen sermaye, alan içerisindeki mücadeleyi belirlemektedir. Sermaye, alan üzerinde, dağılımı bizatihi alanın yapısını oluşturan maddeleşmiş ya da somutlaşmış üretim ya da yeniden üretim araçları üzerinde, alanın sıradan işleyişini tanımlayan kurallar ve düzenlilikler üzerinde, dolayısıyla buradan kaynaklanan faydalar üzerinde bir iktidar sağlar (Bourdieu & Wacquant, 2021, s. 148). Ailenin başta ekonomik sermaye olmak üzere kültürel ve sosyal sermayesinin çocuğun eğitim sürecinde belirleyici bir etken olduğunu gösteren çalışma bulguları (Atmaca, 2019a, s. 122), eğitim sistemin bir mücadele alanı olarak işlediğini ve alanın ihtiyaç duyduğu sermayeye sahip olanların avantajlı olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Bu açıdan toplumda egemen olanların sermayeleri onlara birtakım avantajlar sağlar.

“Egemenler itibarlı seçkinler olarak görülürler, çünkü olumlanan itibarlı bir konumda bir anlamda dünyaya gelmiş olmaları hasebiyle habitusları, yani sosyal olarak inşa edilmiş doğaları, sosyal oyunun içkin gereklilikleriyle uyumlu hâlde bulunur. Böylece herhangi bir çaba göstermeksizin farklılıklarını ortaya koyabilirler, yani “doğal” görülen itibarlı seçkinliklerinin göstergesi olan bir doğallıkla bunu yapabilirler: Sadece kendileri olmaları, olması gerekeni olmaları için yeterlidir. İtibarlı seçkinliğe ulaşma ve muhafaza etme çabasına ara verme lüksü olmayanlardan doğal olarak farklı olmaları için bu kâfidir” (Bourdieu, 2013, s. 44).

Eğitim sisteminde birtakım seçme sınavlarının ilköğretime kadar yayılması ve özel okulların okul öncesi düzeyine kadar inmesi, eğitimin birikimsel kazanımının ortaya çıkmasıyla üst sınıflar için bir avantaja dönüşmüştür. Burada ailenin sosyal konumuna bağlı olarak eğitimin birikimsel boyutu daha da görünürlük kazanmaktadır. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan çocukların ailelerinin kültürel kaynaklarından her ne kadar yararlınsa da sosyoekonomik seviyesi yüksek ailelere sahip çocuklardan daha dezavantajlı durumdadır. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük olup kültürel sermayesi yüksek olanların sosyo-ekonomik olarak orta seviyede olup kültürel sermayesi hiç olmayanların eğitim seviyesine ancak ulaşabildikleri görülmüştür. Ayrıca, sosyo-ekonomik olarak düşük ve orta seviyede olanların kültürel sermayesi ne kadar olursa olsun yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip olanları yakalayamamaktadır (De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000, s. 107). Bu nedenle, sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip olan ailelerin eğitimin birikimsel niteliğinden dolayı avantajını koruduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle kültürel sermaye eğitimsel bir kazanım sağlarken ekonomik sermayeyle bütünleşmediğinde etkililiğini koruyamamaktadır. Yapılan alışmalar da ekonomik sermayenin bütünsel olarak bir kazanım ve farklılık yarattığını göstermiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının duygusal, sosyal, akademik açıdan gelişimini sağlamak amacıyla gerekli özbakım, zaman ve hizmetleri sağlamakta emek ve para harcıyabilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede olan aileler daha düşük seviyede olan ailelere göre daha çok bilişsel açıdan teşvik edici bir öğrenme ortamı oluşturma ve sözel ve destekleyici öğretme biçimine sahip olma eğilimindedir (Şengönül, 2013, s. 139). Sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip aileler çocuklarının eğitimini sadece okul ile sınırlı tutmamakta, alternatif öğrenme fırsatları da sunmaktadır (Atmaca, 2019a, s. 132). Sosyo-ekonomik olarak gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının geleceğine dair önceden belirlenmiş hedefleri olduğu, oyunu ve mücadele alanını alternatif güzergahlar çizerek geniş bir alana yaydıkları görülürken daha düşük sosyo-ekonomik seviyede olan ailelerin ise bu konuda sınırlı vizyon ile rotası belli olmayan bir yol izledikleri görülmektedir (Atmaca, 2019a, s. 125). Bu farklılığın yansımasını okul ile aile arasındaki ilişkide de görebiliriz. Hem ailenin okul ile iletişiminde hem de okulun aile ile iletişiminde sosyal sınıf düzeyi yüksek ailelerin düşük sosyal sınıfa mensup olan ailelerden daha rahat iletişim kurabildiği görülmektedir (Robinson & Harris, 2014, s. 37). Sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip olan aileler

okulu sahiplenme, okulun işleyişini takip etme, yönetim ve etkinliklerin tasarımında, üreten, geliştiren ve yönlendiren bir özne konumundadır (Atmaca, 2019a, s. 133).

Eğitim ile ilgili bilincin geliştiği aileler çocuklarının en iyi eğitimi alarak iyi yerlere ulaşması için çaba sarf ederken, eğitime dair bilincin tam gelişmediği ailelerde ise çocuğun eğitimine önem verilmediği görülmüştür (Dönmez, 2021, s. 184). Eğitim seviyesi nispeten yüksek olan orta sınıftan aileler, kendilerinin ait oldukları sınıfı çocuklarının koruması gerektiği konusunda kaygı duymakta, üniversiteyi bitirmenin artık tek başına yeterli olmadığını bilincinde olarak çocuklarına sürekli daha fazlasını verme ihtiyacı hissetmektedir (Demirer, 2011, s. 50; Lareau, 2011, s. 247). Eğitim seviyesi yükseköğretim ve ortaöğretim olan ailelerin çocuklarının ilgi ve becerilerini iletişim anında veya gözlemleyerek öğrendikleri, ilköğretim seviyesinde eğitimi olan ailelerin ise çocuklarının ilgi ve becerileri hakkında bilgi sahibi oldukları ancak bunu öğretmenleri aracılığıyla öğrendikleri görülmüştür (Omurtak, 2019, s. 47-48). Akademik başarı açısından yüksek olan Fen ve Anadolu liselerindeki öğrencilerin ailelerinin Meslek lisesi gibi diğer okullarda okuyan öğrencilerin ailelerine kıyasla eğitim süreçlerine daha fazla katıldığı ve bu süreç hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu görülmüştür (İnce, 2014, s. 110). Çocuğun eğitim sürecinde sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip aileler ile sosyo-ekonomik olarak orta seviyede gelire sahip olan aileler, ekonomik sermayenin sağladığı katkıyla birlikte gerek sosyal öğrenme aracılığıyla birtakım değerlerin ve bilişlerin kazandırılması gerekse bilişsel açıdan uyarıcı bir çevreyi oluşturarak daha avantajlı durumdadır.

Ailenin çocuğun gelişim seyrini yakından takip edip gerekli destekleyici adımları atması, ailenin biriktirmiş olduğu ekonomik ve kültürel sermayenin varlığı ile bu sermayenin başarıya dönüşmesini sağlayacak bilince sahip olmasıyla ilgilidir (Atmaca, 2019a, s. 117). Ailenin çocuğunun gelişimine yönelik eylemini ifade eden stratejiler, eğitim süreci boyunca akademik başarının ortaya çıkıp sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir. Nitekim bilinç düzeyi ve kültürel sermayesi yüksek, çocuğunun sosyal ve akademik gelişimi için gerekli yatırım araçlarını bilerek bunları nerede ve ne zaman kullanılacağına dair farkındalığı olan veliler ve çocukları, bu stratejilerin işleme koyulmasından dolayı avantaja sahiptir (Atmaca, 2019a, s. 126). Yatırım araçlarının ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağına dair önceden okuma Bourdieu'nun habitus diye tanımladığı şeyi ifade etmektedir. Her oyuncunun oyundaki bir sonraki oyunu, hareketi,

vuruşu önceden okuma kapasitesi olan habitus (Calhoun, 2014, s. 79), oyuncunun oyunda elini güçlendiren bir güçtür. Böylelikle eğitim alanındaki bu mücadelede sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip olan oyuncuların, elini güçlendiren habitusa sahip olduğu söylenebilir.

Mücadele alanında habitusun oyunun şeklini değiştirmesi ve ayrıma sebep olması, onun içinde geliştiği toplumsal çevreye göre biçim kazanmasıyla ilgilidir. Nitekim sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip olan ailelerin bu konuda avantajlı olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik olarak yüksek gelire sahip ebeveynler, çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerini yakından takip ettiği için olası sorunlarda oyunun kuralına göre hareket etme becerisini elinde bulundurmaktadır (Atmaca, 2019a, s. 130). Bourdieu'nun (2006, s. 45), oyunu önceleme sanatı olarak tanımladığı habitusun da bu mücadele alanı içerisinde belirleyici olduğu, bu nedenle de sınıfsal eşitsizliğe kapı araladığı söylenebilir. Bu durum, toplumsal sınıflardaki hareketliliğin alt gelir grubundakilerin aleyhine işlemesine neden olmaktadır (Demirer, 2011, s. 54).

Yükseköğretime erişim şanslarında, eğitim süreci boyunca bireylerin toplumsal kökenine göre eşitsiz bir düzeyde bir elenme söz konusudur. En yoksun sınıflar için kayıtsız şartsız bir elenme söz konusudur (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 15). Alt sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelerin, her ne kadar çocuklarının eğitime katkı sağlamaya çalıştığı belirtilse de eğitim sürecinde gerekli olan sermaye ve habitusun öğrencilerde olmadığı söylemlerinden anlaşılmaktadır (Atmaca, 2019b, s. 913). Sosyo-ekonomik olarak alt sınıfta olan ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşamlarındaki kısır döngünün hayatın ilk evrelerinden itibaren başladığı ve bu döngüden kurtulmak amacıyla herhangi bir ailevi stratejiden yoksun bulunduğu görülmektedir (Atmaca, 2019b, s. 914-915).

Annenin eğitim seviyesinin yetersizliği çocuklar üzerinde okula karşı ilgisizlik ve okulla ilişkinin sürdürülmesi konusunda ciddi problemleri ortaya çıkarmaktadır. Diğer bir deyişle, ebeveyni orta ve yükseköğretime erişememiş çocukların da aynı öğrenim aşamalarına ulaşamadığı görülmektedir. Araştırma bulguları da dezavantajlılığın nesilden nesile aktarılan “sosyo-genetik” bir sorun olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Özbaş, 2018, s. 1151). Ayrıca bu öğrencilerin kendileri ve ailelerinin akademik anlamdaki stratejilerden habersiz olması, oyunu oynayacak arzu ve kabiliyetlerinden yoksun olması bu öğrencilerin ortak özelliğini oluşturmaktadır (Atmaca, 2019b, s. 914-915). Nitekim dezavantajlı olan çocukların özellikle anne olmak üzere ebeveynin eğitimsizliği, sosyal

güvencesizliği, düzenli gelirden yoksun olması, açlık sınırının çok altında yaşam mücadelesi içerisinde olması, eğitimin zorunluluğunu önemsizleştirmektedir (Özbaş, 2018, s. 1152). Nitekim eğitime dair bilincin gelişmediği ailelerde çocukların eğitimine yeterince önem verilmediği görülmektedir (Dönmez, 2021, s. 185). Alt sosyo-ekonomik sınıfta olan ailelerin eğitim sürecini yakından takip ettiği ve bu yönde çeşitli destekleyici eylemde buldukları söylenemez (Atmaca, 2019a, s. 129). Eğitimin öneminin anlaşılmadığı, yaşam mücadelesi içerisinde kültürel faaliyetlerin olmadığı, eğitim ve sosyal gelişime yönelik uyarıcı etkenlerin olmadığı bir çevrede, eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu değerlerin ve yatkinlıkların kazandırılması zorlu bir süreçtir. Nitekim bu durum bireylerin yaşam koşulları ve yol aldıkları yöne doğru değişen habitusla ilgilidir. Ailenin sahip olduğu habitusun eğitim sistemi ile kazandırılmaya çalışılan habitusla uyumlu olmaması, çocuğun eğitim sürecinin sağlıklı işlenmesini zorlaştırmakta, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin de kaynağını oluşturmaktadır. Bourdieu'ya göre eğitimle ilgili habitus, ailenin kültürel sermaye yoluyla çocuğuna aktarabileceği bir kazanımdır. Ailelerin okula ve akademik yaşama dair yatkinlıkları ve eğitime önem atfetme seviyesi, çocuklarının eğitim sürecine katılımındaki pratikleri şekillendirmektedir (Atmaca, 2019b, s. 909).

Aynı sosyo-ekonomik düzeyde olan insanların yaşam koşulları aynı olduğu takdirde ürettikleri habituslar da kısmen aynı olmaktadır. Bu durum, içinde bulunduğu sınıfa göre belirli bir konumu olan bireyin kendisine çizdiği yolu dikkate alarak bireysel habitusu da göz ardı etmeden, Bourdieu'ya işçi habitusu veya burjuvazi habitusu gibi sınıfsal ayırım yapmasını sağlamaktadır (Jourdain & Naulin, 2020, s. 43). Benzer eylemlere yönelen bireyler, pratikte kendi toplumsal dünyalarının zorunluluklarının bilincinde oldukları için, aynı koşullara maruz kalmanın ürünü olan pratik duygusuna göre eyleme geçmektedir (Bourdieu, 2016, s. 47). Geçmiş tecrübelerine dayalı olarak strateji üretici bir ilke olan ve bireyin eylemine mizaç ile eğilim kazandıran habitus, bireyin neler istediğine ve ilişkilerinde neler sağlayabileceğine dair beklentilerini besleyen eğilimlerin toplamını ifade eder (Palabıyık, 2011, s. 129). Nitekim bireyin istek ve beklentilerini belirleyen habitusun aktarımı, eşitsizliğin yeniden üretimine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin okuldan beklentilerinin çok düşük seviyede olduğu, kaderin içselleştirildiği ve aileler tarafından okulu terk etmeye yönelik desteğin varlığı, okula ilişkin umutsuzluğun tezahürleri (Atmaca, 2019b, s. 914) olarak görülse de ailelerin habituslarının çocuklarına yansımaları olarak görülebilir. Nitekim bu çalışmada (2019b, s.

913), dezavantajlı öğrencilerin gündelik hayat akışında yoksulluğun ve düşük akademik başarımın devamlı olarak yeniden deneyimleyerek aynı bilişsel kodları bu pratiklere bağlı olarak yeniden ürettiği görülmüştür. Bu durumu meslek tercihlerinde de görmek mümkündür.

Kültürel sermayesi yüksek bireyler itibarı yüksek olan bilişsel mesleklere yönelirken, düşük sermayeye sahip olan bireylerin ise beden gücüne dayalı mesleklere yöneldiği görülmüştür (Tatar, 2021, s. 63). Nitekim çevredeki kolektif bilinç eksikliği de eğitim seviyesi düşük ailelerin gelecek öngörüsünde yetersiz kalması, yatırım stratejilerinin sınırlılığı veya yokluğu üzerinden kendisini gösterdiği (Atmaca, 2019a, s. 122) düşünüldüğünde, geleceğe dair hedefler ve meslek seçimi konusunda da sınırlılıkların kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Denizli’de Çiftçi ve Çağlar tarafından yürütülen bir çalışma (2014, s. 168), eğitim ve gelir düzeyinin düşük ve eğitim sürecinde aktif katılım sağlamayan ailelerin çocuklarının, üniversite sonrası yüksek prestij ve kazanç sağlayan tıp, mühendislik, diş hekimliği ve hukuk gibi bölümleri kazanma olasılığının düşük olduğunu göstermiştir. Söz konusu bölümleri en yüksek oranda kazanan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin (yaklaşık %55-70) üniversite ve üstü olması bu tezi güçlendirmiştir. Öğrencilerin hayatlarına dair beklenti ve hayallerinin veya ailelerin çocuklarına dair beklentilerine bakıldığında mevcut sosyal konumu yeniden üretmeye neden olan bir bilişin varlığı görünür olmaktadır. Kültürel sermaye hacmi düşük olan öğrencilerin eğitimlerine gerekli yatırımları yapamadıkları ve bunun eksikliğinin hissedildiği görülmüştür (Atmaca, 2019b, s. 915). Mücadele alanına dönüşen eğitim sisteminde, ailenin sahip olduğu sermaye ve habitusun doğrudan ve dolaylı olarak çocuklarının eğitim sürecine katılımını etkilediği görülmektedir. Sosyoekonomik olarak gelir seviyesi yüksek aileler sermaye ve habituslarına göre çocuklarının eğitimine doğrudan ve dolaylı olarak yatırım yaparken, daha düşük gelire sahip olan aileler ise başta ekonomik sermayenin yokluğunun yaratmış olduğu yoksunluklardan dolayı gerekli yatırımı yapamamaktadır. İlk grup varolan konumunu korumaya çalışırken diğer grup sınıf atlamak istese de sermaye yokluğu ve eğitim sisteminin kazandırmaya çalıştığı habitustan yoksun olması dolayısıyla mücadele alanında dezavantajlılığını yeniden üretmektedir. Sınıf atlamak için temel araçlardan biri olan eğitim yıllardır bir mücadele alanı olmuştur. Bu mücadele alanında aileler varolan sermaye ve habitusuna göre mücadele eden oyuncularlardır.

2.2. Ailenin Eğitim Sürecine Katılımı

Ailenin eğitim sürecine katılımı kavramsal, tarihsel ve etkileyen unsurlar çerçevesinde ele alınmıştır.

2.2.1. Aile eğitim sürecine katılımına dair kavramsal çerçeve

Okulların bürokratikleşmesi sonucunda çocuğun eğitimini sağlayan temel birim olan ailenin bu sorumluluğunu okullara devretmesi ve daha sonra değişen eğitim paradigması ve ailenin çocuğun gelişimi açısından öneminin kavranması, okul- ev iş birliği/ortaklığı ve aile katılımı kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eğitim paradigmasının ortaklaşa yaşamın ve o yaşamın zorunlulukları çerçevesinde şekillendiğini belirten Durkheim'in (2020, s. 44) belirttiği gibi aile katılımı kavramı da bu zorunluluklar doğrultusunda farklı biçimde şekillenmiştir. Sosyal süreçlerin sonucunda yapılanmakta olan aile- okul ilişkilerinde (Lareau, 1987, s. 74) başlangıçta ebeveynlerin danışma kurullarında görev almak, sınıfta öğretmen asistanı olarak yer almak, okul ve ebeveyn eğitimi etkinliklerine katılmak gibi faaliyetlerinin gerekliliğinin (Hiatt-Michael, 1994, s. 255) vurgulanması nedeniyle başlangıçta aile katılımı kavramının okulun ve eğitim sisteminin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Aile katılımını okul, ev ve toplum arasında bir iş birliği çerçevesinde ele alan Epstein (2002, s. 14), aile katılımını 6 boyutu ile değerlendirmiştir. Ebeveynlik boyutu, ebeveynlerin öğrenci olan çocuklarına her eğitim seviyesinde öğrenmeyi destekleyici ev ortamını sağlamaya ve ebeveynliğe dair rehberliği içerir. İletişim boyutu, okul programları ve çocukların gelişimine yönelik ev-okul, okul-ev arasında sağlıklı bir iletişimin gerekliliğini belirtir. Programlara ve etkinliklere ailelerin destek ve yardımı gönüllülük boyutunu oluşturmaktadır. Evde öğrenme, ödevler konusunda ailelere bilgi vermek ve yardımcı olmayı içerir. Okul ile ilgili kararlarda söz söyleme hakkı olmak karar verici boyutunu ifade etmektedir. Son olarak, topluluk ile iş birliğinin kurulmasını ifade etmektedir. Ancak aile katılımı, okuldaki etkinlikler ve toplantılara katılım gibi fiziksel boyutuyla sınırlı olabilecek bir kavram değildir (Şahan, 2021, s. 381). Aile okul iş birliğini vurgulayan geleneksel aile katılımı modelleri ve bu modele dayanan çalışmalar, erişim sorunlarını anlamada çok fikir vermekle birlikte ebeveyn rolleri ve ev-

okul ilişkilerinin daha geniş sosyal eşitsizliklerin bir yansıması olduğunu kabul etmekte başarısız olmaktadır (Auerbach, 2007, s. 251).

Auerbach (2007, s. 253), ev-okul iş birliğini vurgulayan modellerin ve buna dayalı çoğunlukla nicel çalışmaların, marjinalleştirilmiş/düşük gelirli ailelerin ihtiyaç ve deneyimlerinin yanı sıra eylemlerini ve okullarla ilişkileri üzerindeki yapısal sınırlamaları hesaba katmadığını belirtmektedir. Ona göre, ana akım aile katılım çalışmaları okul merkezli ebeveyn rolleri üzerinden yürütülmektedir. Bunun yerine daha nitel ve doğalcı yaklaşım gerektiren çeşitli popülasyonlar arasında tanımların kültürel olarak uygunluğunun dikkate alındığı aile merkezli bir uygulama gerekmektedir (Auerbach, 2007, s. 253). Bu şekilde Auerbach (2007, s. 255), altı geleneksel türün ötesinde süreç değişkenleri ve bireysel psikososyal kaynaklar ile durum değişkenlerini, yapısal faktörleri ve ebeveynlerin yaşadıkları deneyimleri kapsayacak şekilde daha geniş bir tanımlamayı önermiştir. Böylece ev ile okul arasındaki gerilimi tanıyarak ebeveynlerin çocuklarına verdiği desteği kendi değerleri ve istekleri çerçevesinde değerlendirmiştir (Auerbach, 2007, s. 278).

Morrison, ebeveyn katılımını ebeveynlerin potansiyellerini, güçlerini ve yeteneklerini keşfetmesi ve potansiyellerini gerçekleştirmesine yardımcı olma, bunları kendi ve aile yararına kullanma süreci olarak kapsamlı şekilde tanımlamıştır (Gezani, 2009, s. 8). Bu tanım, Epstein'in aile katılımının ebeveynlik kategorisini kapsamakla birlikte sadece öğrenci ve okulun yararını gözetecek bir eylemden öte ebeveynin ve dolayısıyla öğrenci ve öğretmenin faydalanacağı bir bütüncül bir süreci ifade etmektedir.

Porumbu ve Necsoi (2013, s. 709) aile katılımını, yetkili ebeveynlik tarzı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dair yüksek ve net beklenti ve istekler, okul etkinlikleri ve geleceğe yönelik planlar hakkında iletişim kurma gibi değişkenler çerçevesinde tanımlayarak aile katılımını bir kerelik etkinlikten ziyade bir süreç olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aile katılımına dair yapılan çalışmaların meta-analizine dayanarak katılımın boyutlarını belirleyen Jeynes (2007, s. 89), ebeveynin destekleyici ve yardımcı rolünü ne ölçüde gösterdiğine vurgu yapan ebeveynlik tarzı, ebeveynin çocuklarına yönelik yüksek seviyelerde başarıma becerisine ilişkin istikrarlı beklentisi, okul işlevlerine ve etkinliklerine katılımın sürekliliği, okul etkinlikleri dahil genel olarak iletişim boyutu, öğrenme sürecini destekleyecek şekilde ödevlerin kontrolünü bu kapsamda değerlendirmiştir. Ayrıca, sevgi dolu ve destekleyici olma ile

hane içerisinde disiplini sürdürme becerisini de ön plana çıkarmıştır. Ailelerin beklentilerinin akademik başarı üzerinde güçlü etkisi olduğu gerçeğinin çalışmalar sonucunda ortaya çıkması, aile katılımı çalışmalarında ebeveynlerin beklentilerinin de göz önünde bulundurmaya gerekli kılmıştır (Robinson & Harris, 2014, s. 26). Epstein'in tanımlamasından ayrılan yönüyle Porumbu ile Necsoi ve Jeynes, bu gerekliliğin farkında olarak ailenin çocuğunun eğitimine dair beklentisini göz önünde bulundurmuşlardır.

Aile katılımını kaynakların ebeveynler tarafından belirli bir alan içerisinde çocuğa adanması olarak tanımlayan Grolnick ve Slowiaczek (1994, s. 238), eğitim sürecinde ailenin çocuğuna davranışsal, kişisel ve bilişsel/entelektüel olarak katkı sağladığını belirtmiştir (Grolnick & Slowiaczek, 1994, s. 239). Katılımın bu üç boyutu anne baba ile çocuk arasındaki etkileşime vurgu yapmaktadır: Ebeveynin okul veya eğitsel ve sosyokültürel etkinliklerle ilgili edimlerinin çocuğun okula ve eğitime dair bir yargıya varması davranışsal boyutunu; eğitime ve okula dair tutumu, okul çevresi ile etkileşimi ve etkileşim içerisinde olduğu çocuklarıyla duygusal deneyimi kişisel boyutu; çocuğun bilişsel/entelektüel olarak gelişimini sağlayacak faaliyetlerin içerisinde bulunma veya kitap ve dergi gibi materyallerin temini bilişsel/entelektüel boyutunu oluşturmaktadır (Grolnick & Slowiaczek, 1994, s. 239).

Sheldon (2002, s. 302) ise okulla ilgili veya diğer öğrenme etkinlikleri üzerinde ebeveyn- çocuk etkileşimi olarak tanımladığı evde aile katılımını ebeveynin çocuklarının eğitimine doğrudan yatırımının temsili olarak görür. Okula katılımı ise öğretmen ve okul yönetimindeki kişilerle iletişim içerisinde olarak ailelerin çocuklarına yardım etmesini sağlayan katılım yöntemi olarak tanımlar. Bu doğrultuda aile katılımı kavramı, ödev kontrolü, okul etkinliklerine katılım gibi faaliyetlerin dışında ailenin sahip olduğu kaynakları süreç içerisinde seferber etmesi ve çocuğa gelişimini destekleyici uygun ortamın yaratılması şeklinde dönüşmüştür. Bu dönüşümü Harris ve Robinson'un kurmuş olduğu metaforunda daha açık şekilde görmek mümkündür.

Belirli sayıda ebeveyn katılımını içeren geleneksel katılım biçimlerinin analizinin çocukların faaliyet gösterdiği yaşam alanını ebeveynlerin aktivitelerinden bağımsız bir şekilde yakalayamadığını belirten Harris ve Robinson, ebeveynlerin ilettikleri mesajlar ile yaşam alanına odaklanmayı sağlayan "sahne kurma" metaforunu oluşturmuştur (Harris & Robinson, 2016, s. 192-193).

Harris ve Robinson (2016, s. 188), oyuncu kadrosunun performansını başarılı bir şekilde canlandırmasına izin veren bağlamı yaratmakla sorumlu sahne kurucular gibi ailelerin de çocuklarının eğitim sürecinde başarılı bir rol oynamasında zemin hazırladığını vurgular. Kötü sahne kurgusu, oyuncunun bir rolü başarılı bir şekilde oynama becerisini tehlikeye atabilir ve bu nedenle kötü bir performansa yol açabilir. Bu nedenle iyi bir performans, rolünü somutlaştıran aktör ve pekiştiren (veya taviz vermeyen) bir ortam yaratan ve sürdüren sahne kurucu arasında bir ortaklığı gerekli kılmaktadır (Harris & Robinson, 2016, s. 188). Benzer şekilde, birçok ebeveyn, çocuklarının çevresindeki sosyal çevreyi, akademik başarıyı mümkün kılacak koşulları yaratacak şekilde inşa eder ve yönetir. Bu analogi, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısı için yaptıklarını yakalamaktadır (Harris & Robinson, 2016, s. 188).

Sahne kurulumu, çocuğa eğitimin önemini iletmek ve öğrenmenin en üst seviyeye çıkarılabileceği (veya taviz verilmeyeceği) bir ortam veya yaşam alanı yaratıp sürdürmeyi içeren iki bileşenli bir ebeveyn katılım anlayışıdır. Aile katılımını oluşturan bu faktörler çocuklara kitap okumak, öğretmenlerle görüşmek ve ev ödevlerine yardım etmek gibi geleneksel aile katılımı anlayışından temelde farklılık göstermektedir (Harris & Robinson, 2016, s. 189). Harrison ve Robinson'a göre (2016, s. 189), eğitimin önemine dair mesajın başarı ile iletilmesi ve öğrenmeye elverişli bir yaşam alanının oluşturulması ebeveynler arasında farklılığı yaratan faktördür. Sosyal yaşamdaki dönüşümün bir sonucu olarak ailenin eğitim sürecine katılımı, okulun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen etkinliklerle sınırlı olmaktan ailenin ihtiyaçları ve kaynaklarının da göz önünde bulundurulduğu bir çerçevede ele alınmaktadır. Aile, okula uyum sağlanması beklenen ve okul yetkilileri ile iletişim halinde olması gereken bir unsur olmanın ötesinde eğitim-öğretimi okulla birlikte üretecek bir güç olarak ele alınmalıdır (Yaylacı, 1999, s. 14-15). Ailenin eğitim sürecine katılımı çocuğun öğrenme sürecine dahil olmayı içermektedir (Şahan, 2021, s. 381).

Böylece aile katılımı kavramı, okul etkinliklerine katılım ve evde ödev kontrolü gibi faaliyetlerle sınırlı olmaktan çıkmış, çocuğun eğitim sürecinde ailenin sahip olduğu sermayeyi aktararak çocuğun gelişimini destekleyecek ortamın sağlanması olarak dönüşmüştür. Bu nedenle çalışma boyunca aile katılımı kavramı bu şekilde kullanılmaktadır.

2.2.2. Dünya ve Türkiye’de aile katılımı

Bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreci ifade eden eğitim, yüzyıllardır toplumların ve bireyin hayatında önemli bir yer edinmiştir. Çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanılması eğitim süreci boyunca gerçekleşmiştir (Erden, 2011, s. 13). Sosyalleşmenin ve eğitimin ilk başladığı yer olan ailenin (Kocabaş, 2006, s. 143; Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 76) de bu süreçteki rolü çeşitli dönüşümlere rağmen önemini halen korumaktadır.

Erken Mısır, Sümer, İbrani, Yunan ve Roma günlerinden bu yana ebeveynler öğretmenlerin seçimi ve çocuklarının eğitiminde aktif rol oynamışlardır (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 76). Sanayi öncesi Avrupa’da, çocukların gelişimi çoğunlukla ailesi ile sınırlıydı. Ailesinin konumu çocuğun gelecekteki mesleğinin belirleyicisiydi (Coleman, 1967, s. 1). Bu nedenle aile, çocuğun üretim girişiminin temel bir parçasıydı. Coleman (1967, s. 1-2), bu dönemde iki önemli noktaya dikkat çekmektedir: Birincisi, aile üyelerinin refahı beşikten mezara kadar ailenin sorumluluğu altında olmasıydı. İkincisi, çocuğun ekonomik üretimini sağlayacak birimlerin aile içerisinde olması; zanaatkarın dükkânı veya çiftçinin tarlası, çocuklarının uygun eğitim alacağı alanı sağlamaktaydı.

Bu dönemde eğitimin zamansal boyutuna dikkat çekerek geçmişin şimdilerden geleceğe doğru kendini tekrarladığını ifade eden Toffler (1981, s. 333), eğitim sürecinde geçmiş becerilerin aktarılmasının yeterli olabileceğini belirtmiştir. Gelecekte gereksinim duyulacak beceriler geçmişteki kazanımlar olduğuna göre, ebeveynler geleneksel değerlerle birlikte tüm uygulanabilir teknikleri çocuklarına geçirebilmekteydi (Toffler, 1981, s. 333). Çocuğun eğitimi, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayabilecek güçte olan üst sınıf aileler tarafından özel eğitim ile sürülmekteydi (Coleman, 1967, s. 3). Dolayısıyla çocuğuna kendi çalıştığı ve deneyimlediği alanda eğitim veren veya özel hocalar ile çocuğunun eğitiminde rol oynayan ailenin, çocuğun ekonomik üretimini sağlayacak alanda yeterli bilgiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Sanayi Devrimiyle birlikte çocuğun eğitim sürecinin içerisinde olan ailenin konumu da değişmiştir.

Sanayi devrimi sonrası usta-çırak ilişkisini temel alan eğitim paradigması, yeniden şekillenen dünyanın gereksinimlerini karşılamayacak durumu gelmiştir (Saykılı, 2018, s. 190). Endüstrileşme ile üretim etkinliği aileden fabrikaya kaymakta iken ailenin üretim birimi olma özelliğinde ve bir eğitim alanı olarak işlevinde değişiklikler meydana

gelmiştir (Coleman, 1967, s. 2; Tan, 2019, s. 246). Ekonomik faaliyetlerin ev dışında yürütülmesi, birçok yeni mesleğin ortaya çıkması ve bu mesleklerin özel bilgi ve beceri gerektirmesi, ailenin eğitim işlevini yerine getirememesine neden olmuştur (Erden, 2011, s. 41). Bunun sonucunda ailenin bütünlüğü ve önceliği tüm dünyada zamanla aşınmış (Dewey:1964; akt. Jeynes, 2010, s. 12) ve ekonomik bir birim olarak çalışamaz hale gelen ailenin işlevi bağımsız kurumlara verilmiştir (Bozkurt, 2014, s. 17). Böylelikle aile dışına meslek göçü hızlanarak çocukların işe ve mesleğe hazırlanması, çalışamayacak durumda olduğunda bakımı ve gözetilmeleri de toplumun sorumluluğu haline gelmiştir (Coleman, 1967, s. 2; Tan, 2019, s. 246). Toplumsal yapıdaki bu değişiklikler 19. yüzyılda özellikle Amerika ve İngiltere’de halk eğitiminin önünün açılmasına neden olmuştur (Coleman, 1967, s. 3). Benzer şekilde Davis ve Moore, Parsons, Sorokin gibi yapısalci yaklaşımın önde gelen temsilcileri de bu görüşü savunmuşlardır. Onlara göre, endüstri sonrası dönemde genç kuşakların eğitimi, seçimi ve dağıtımı gibi işlevler eğitimin ve okulun sorumluluk alanına girmektedir (Dewey, 1964; akt. Jeynes, 2010, s. 12; Köse, 1990, s. 58). Ailenin çocuğun eğitim sürecinden uzaklaşmasına neden olan bu durumun yansımalarını ve eğitim sürecine katılımın gelişimini, toplumsal yapıdaki bu değişimleri yaşayan ve değişimlere kendi içerisinde tepki vererek tüm dünyayı etkileyen Amerika üzerinden değerlendirmek yararlı olacaktır.

1880’lerin ortalarında Amerika’da gittikçe artan sanayileşme sonucunda kırsaldan kente göçün yaratmış olduğu yoğunluk, okul yapısını ve ailelerin durumunu da değiştirmiştir (Olsen & Fuller, 2008, s. 5). Mann and Barnard, sanayileşmiş toplumda büyüyen kamu okullarının etkili bir şekilde işlemesi için okullarda işleyişi standart hale getirmeyi ve sistemleştirmeyi önermişlerdir (Hiatt-Michael, 1994, s. 252). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının gelişen teknolojinin yarattığı zorlukların üstesinden gelmesi için yeterli bilgi ve beceriden yoksun olduğunu, bu nedenle eğitimin profesyonel öğretmen ve yöneticilere bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir (Hiatt-Michael, 1994, s. 252). Böylece ulusun kentleşmesi, sanayi ve işletmelerde bilimsel yönetim tekniklerinin kullanımı ve artan Amerikan nüfusu eğitim sisteminin bürokratikleşmesine neden olmuştur (Hiatt-Michael, 1994, s. 251-252). Bürokratikleşmenin artması ve öğretmenlerin profesyonelleşmesi sonucunda ebeveynlerin eğitim sürecinde karar alma rolleri ve kamu okullarındaki etkisi azalmıştır (Hiatt-Michael, 1994, s. 253; Olsen & Fuller, 2008, s. 5). Bu durum, çocukların eğitimi ile ilgili otoritenin (daha çok babalarda) ebeveynlerden okul yöneticilerine ve kurullara geçmesine neden olmuştur. Bu dönemde

ebeveynler, belirli etkinlikler ve sorunlar hakkında görüşmek üzere davet edilen konuklara dönüşmüştür (Olsen & Fuller, 2008, s. 5). Bu sistemde, ebeveynlerin okulla ilgili olarak evdeki birincil rolü, çocukların okula gittiklerinde uygun şekilde beslenmesi, uygun şekilde giyinmesi ve öğrenmeye hazır olmasını sağlamakla sınırlıydı (Robinson & Harris, 2014, s. 26). Ayrıca, yavaş yavaş çocukların eğitim ve okul meseleleri annelerin sorumluluğu haline gelmeye başlamıştır (Olsen & Fuller, 2008, s. 5).

19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde kökleri Avrupa düşünce çizgisine dayanan üç teoriden biri olan ve çocukların doğuştan kötülüğüne vurgu yapan Kalvinist düşünce, katı bir disiplin ile itaate dayalı bir eğitimin gerekliliğine dayanıyordu (Berger, 1991, s. 211). Bürokratikleşmiş ve profesyonel eğitimciler tarafından yürütülen disipline dayanan eğitim sisteminin, katı disiplin ve itaate dayanan Kalvinist düşünce ile uyum içerisinde olduğu söylenebilir. Ancak gerek çocukların doğuştan kötü olduğunun aksine doğuştan iyi olduğuna inanmanın ailelere çocuklarıyla uyum içerisinde çalışma fırsatı vereceği ve eğitimin evde başladığını belirterek küçük çocukların nasıl eğitilmesi gerektiğini açıklayan John Amos Comenius' un (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 57) düşüncesi gerekse Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'in çocuğun doğuştan iyi olduğu düşüncesi (Berger, 1991, s. 211) eğitim sisteminde köklü bir değişime kapı aralamıştır.

Aristoteles'in tabula rasa düşüncesini yazılarıyla yeniden ortaya çıkaran John Locke' un (Berger, 1991, s. 211) tüm fikirlerin deneyimlerle elde edildiği ve hiçbirinin doğuştan var olmadığı iddiası, çocuğun zihinsel gelişmesi ve zengin deneyimlere sahip olması için en uygun ortamın sağlanmasında ailenin de önemini ortaya koymuştur (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 57). Anneyi çocuğun ilk eğitimcisi olarak gören Froebel ise çocuğun okuma-yazma ve ahlaklı olmayı yetişkinler tarafından hazırlanan bir müfredat ile öğrenmesi yerine çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gelişen bir müfredat aracılığıyla öğrenmesi gerektiğini belirterek ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını takip etmeye teşvik etmiştir (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 59). Froebel'in bu düşünceler çerçevesinde gelişen ve önde gelen Alman göçmenlerin etkisi sonucunda Amerika'da gündeme gelen anaokulu hareketi, çeşitli kuruluş ve tüzel kişilerin desteği ile erken çocukluk eğitimi ve aile katılımı gerekliliğine inanan orta sınıf aileler tarafından başlatılarak (Berger, 1991, s. 211-212) aileyi eğitim sistemi dışında tutan anlayışın sarsılmasına neden olduğu söylenebilir.

Çocuk yetiştirme ve eğitime yapılan vurgu, çocuk, ebeveyn ve aile arasındaki öğrenme etkileşimlerinin çocuğun gelişimi açısından önemli olduğu bir ortamın geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 59). 1888'de aileler tarafından kurulduğu günden bu yana çocuk ve ebeveyn eğitimine önem veren The Child Study Association of America (CSAA) Amerika Çocuk Çalışmaları Derneği (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 59), çocuklarının eğitime katılmak isteyen üst ve orta sınıf annelerin 1897'de kurduğu Ulusal Anneler Kongresi (NCM) ve çocuk gelişimi ve müfredata dair kendilerini geliştiren annelerin etkisinin yayılması sonucunda kurulan The Parent/Teacher Association (PTA) Veli/ Öğretmen Derneği gibi kuruluşların katkıları ile 20. yüzyılın başlarında okul ve ev arasındaki kopukluk kırılmaya başlamıştır (Hiatt-Michael, 1994, s. 254). Bu kuruluşlar ve üst/orta sınıf ebeveynlerin mücadelesiyle gelişen okul ve ev arasındaki ilişki, birtakım sorunları içerisinde barındırmaktaydı.

İlk başlarda iş gücünün bir parçası olan etnik/ırksal açıdan farklı gruplardan ve/veya düşük gelirli annelerin öğleden sonra yapılan toplantılara katılamama gibi durumlardan dolayı ebeveyn katılımı okullarda öncelikle beyaz orta sınıf etkinliği olmuştur (Olsen & Fuller, 2008, s. 6). Ancak 1940'larda okul aile birliğine katılım, tüm sosyal sınıflardan ebeveynler tarafından zorunlu bir etkinlik olarak görülmüştür (Hiatt-Michael, 1994, s. 254). 1950'lerden bu yana eğitim politikası, evde ebeveyn katılımını daha geniş eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir (Robinson & Harris, 2014, s. 26). Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren ailelerin eğitimdeki önemine yapılan vurgunun artması, öğrenci başarısını ve eğitimin etkililiğini artırma yollarına yönelik arayışlar, aile katılımı konusuna olan ilginin oluşmasında etkili olmuştur (Lindberg & Oğuz, 2016, s. 4136).

Ebeveyn katılımının ve ebeveynin eğitim düzeyinin öğrenci başarısında etkili olduğunu gösteren çalışmalar, aile katılımının bileşenlerini zorunlu olarak eğitim mevzuatına dahil edilmesine katkı sağlamıştır (Hiatt-Michael, 1994, s. 255). 1960'larda şehir içi dezavantajlı çocukları kapsamayı amaçlayan (Hiatt-Michael, 1994, s. 255) Head Start, Home Start ve Follow Through gibi federal programlar (Berger, 1991, s. 209) ve 1965 İlk ve Orta Öğretim Yasası, ebeveynlerin okul danışma kurulları ve sınıf etkinliklerine katılımının gerekliliğini ortaya koymuştur (Hiatt-Michael, 1994, s. 255). Ebeveyn katılım programları, hükümet ve eğitim danışmanları gibi çeşitli iş birlikleri çerçevesinde güçlü bir şekilde desteklenmiştir. Aile katılımı araştırmacılar, uygulayıcılar

ve politika yapıcılar tarafından etkili okulların bir bileşeni olarak değerlendirilmiştir (Gezani, 2009, s. 16).

ABD Eğitim Bakanlığı, Ulusal Eyalet Eğitim Kurulları Birliği, Uluslararası Okuma Derneği, Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği ve İstisnai Çocuklar Konseyi gibi kuruluşların yayınları aracılığıyla ebeveyn katılımı teşvik edilmiştir (Berger, 1991, s. 216). Bu tür programlar ve kuruluşlar çerçevesinde yapılan çalışmalarda elde edilen bilgiler, ebeveynlerin danışma kurullarında görev almak, sınıfta öğretmen asistanı olarak yer almak, okul ve ebeveyn eğitimi etkinliklerine katılmak, okul ofisinde ve diğer okul etkinliklerine katılmanın gerekliliğini ortaya koymuştur (Hiatt-Michael, 1994, s. 255). Bu dönemle birlikte aileler, çocuklarının eğitiminde etkin olmaları için daha fazla fırsat yakalamış (Berger & Riojas- Cortez, 2015, s. 69) ve bu tür programlara katılım güçlenmiştir (Berger, 1991, s. 216). Ev ve okul arasında ortaya çıkan ittifak, sadece okulların ebeveyn ve aileler için önemli olmasından değil aynı zamanda optimum başarıya ulaşmak için okulların da ebeveynlerin desteğine ihtiyaç duymasından kaynaklanmıştır (Berger, 1991, s. 209). Benzer şekilde İngiltere’de de eğitim sürecine ailenin katılımına dair çeşitli araştırmalar yapılmış ve eğitim sisteminde ailenin önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

İngiliz eğitim sistemini etkileyen Plowden Raporu (1967), Taylor Raporu (1977) ve Warnock Raporu (1978), aile katılımının önemi göstermekle birlikte bu alanda yapılan çalışmalara büyük katkılar sunmuştur (Gezani, 2009, s. 15). Bu raporlar sonucunda 1980, 1981, 1986 ve daha da önemlisi 1988 tarihli İngiliz Eğitim Yasaları, ebeveynlerin çocuklarının eğitimindeki rolünü vurgulayarak ev- okul arasındaki ilişkiyi, ebeveynlerin bilgiye erişimini ve yönetim organlarında değerlendirme ve temsil hakkını vurgulamıştır (Gezani, 2009, s. 16).

1960’lardan bu yana aile katılımı kavramı tüm dünyada özellikle Amerika, Birleşik Krallık ve Avustralya vb. ülkelerde kullanılmaktaydı. Dünya çapında araştırmalar yapılmış ve eğitim sürecine katılımın çocuklar için dikkate değer bir avantaj sağladığı görülmüştür (Gezani, 2009, s. 15). 20. yüzyılın sonlarına doğru sosyal bilimcilerin ebeveyn katılımının yokluğunun yarattığı bedelin ağır olduğunun farkına varmaları sonucunda, anne ve babaların çocuklarının eğitimine dahil olmaları gerektiği konusu tekrardan önem kazanmıştır (Jeynes, 2010, s. 18). Konuların öneminin nispeten daha az, öğrencinin öğrenmeye devam etme kapasitesi ve motivasyonunun ön plana

çıkıldığı bilgi toplumunda, öğrenme disiplininin kazanımı gereklilik haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenim disiplininin kazanılması, öğrenmenin çekici hale gelmesi ve kendi başına yüksek düzeyde doyum vermesi gerekliliği (Drucker, 1993, s. 280) göz önüne alındığında, ailenin eğitim sürecine katılması daha da önem kazanmaktadır.

Aile katılımına dair tartışmalar ve ailenin eğitim sürecine katılım süreci Türkiye’de farklı bir gelişim seyri içerisinde şekillenmiştir. Yıkılan bir imparatorluğun ardından yeniden inşa sürecine girilmiş olan Türkiye’nin hayatta kalma mücadelesinde eğitimin önemli bir rolü olduğunu belirten Mustafa Kemal Atatürk’ün öğretmenlerle ilgili sözleri, Türk toplumunda ailenin eğitim sürecindeki rolünün tarihsel boyutunu açığa çıkarmaktadır. Toplumun yaklaşık 11-12 milyon olan nüfusunun %10’u okuryazar iken kadınların sadece %3’ünün okuryazar olduğu Cumhuriyet’in ilk yıllarında, eğitimin hem niceliksel hem de niteliksel sorunları söz konusuydu (İnan, 1981’den akt. Karagözoğlu, 1985, s. 194-195). Atatürk, ülkenin kuruluşunun ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasının ancak eğitim ile mümkün olacağını görmüştür (Karagözoğlu, 1985, s. 200). Bunu da belirli bir zümrenin egemenliğinde olan eğitim hakkının halka yayılmasını sağlayarak yapmaya çalışmıştır. Nitekim, “Muallimler; Yeni nesli; Cumhuriyetin fedakar muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır” (ASD, 1997, s. 2/ 178) söylemi, içinde bulunduğu durumun gerçekliğinin farkında olarak eğitim sürecinin öğretmenler öncülüğünde ilerleyeceğinin mesajını vermiştir.

Halkın büyük çoğunluğunun okur yazar olmadığı düşünüldüğünde, ailenin eğitim sürecine katılımı diye bir gerçeklikten söz etmek mümkündür değildir. Bu durum, eğitimin sadece okulda, öğretmenler tarafından verildiği, ailelerin bu konuda edilgen olduğu bir gerçekliği ortaya çıkarmıştır. Oysa eğitim sürecinin ilk olarak dolaylı veya doğrudan aile içerisinde başladığı düşünüldüğünde, formal eğitimin verildiği yer olan okul ile informal olarak eğitimin olduğu aile arasında uyum ve işbirliği önemli ve kaçınılmazdır (Ardakoç, 2020, s. 76). Ancak formal eğitim ile enformal eğitimin ortaya çıkmasıyla aile çocuğun formal eğitiminin dışında kalmış ve aile ile okul, farklı dünyaları temsil eden, zaman zaman da birbirine muhalif düşünen iki grup olmuştur (Başaran & Koç, 2001, s. 16). Bu nedenle, formel ve enformal eğitim arasındaki bu uyumsuzluğu ortadan kaldırmak ve ailenin de çocuğun eğitim sürecinde aktif rol oynamasını sağlamak çocuğun akademik ve sosyal gelişimi açısından önemlidir. Türkiye’de okul aile ile ilişkilerin geliştirilmesinde okul aile birlikleri önemli bir yer tutmaktadır. 1946 yılında

düzenlenen Üçüncü Eğitim Şurası'nda ailenin eğitim sürecine katılımına dair ilk adım atılmış, 1947 yılında ise "Okul Aile Birliği Yönetmeliği" çıkarılmıştır (Tezcan, 2006, s. 14). MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliğine göre birliğin görev ve yetkilerine bakıldığında (MEB, 2012);

"Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak".

"Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur".

Çocukların sağlıklı gelişimi, akademik başarısı ve eğitimin temel hedeflerinin gerçekleşmesinde formal ve enformal eğitim arasında uyum sağlama gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, Okul Aile Birliğinin bu doğrultudaki hedeflerini başarılı bir şekilde pratiğe dökmesi daha da önem kazanmaktadır. Ancak okul aile birliklerinin yalnızca finansman kaynağı olarak görüldüğü (Kılıç, 2019, s. 29; Ardaçoç, 2020, s. 82) bir gerçeklikte aile ile okul arasındaki uyumu sağlamanın daha da zorlaştığı söylenebilir. Nitekim okul aile iş birliğine dair metaforik bir çalışmada (Kılıç, 2019, s. 29) gösterdiği gibi, öğretmenler okul aile iş birliğine ekonomik sorunları çözmesi açısından olumlu bakarken velilerin olumsuz bir tutum içerisinde olması, pratikte iş birliğinin sağlanmasında birtakım sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Nitekim velilerin bu tutumu, okul ile güçlü bir iletişimin sağlanması yönünde engelleyici bir faktör olarak karşımıza çıkması kaçınılmazdır.

Ailenin eğitim sürecine katılımı, sadece okul aile birliği gibi kuruluşlar üzerinden değil ayrıca öğretmen, veli ve yöneticilerin çeşitli stratejileri ve etkinlikleri hayata geçirmesi ile mümkündür. Aile katılımına dair öğretmenlerin geliştirdikleri stratejilere bakıldığında genel olarak veli toplantıları ve birebir görüşmelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda iletişim içerisinde kalmak, iş birliği yapmak ve ailede isteği uyandırmaya yönelik stratejiler uygulanıldığı görülmektedir (Kıvrak, 2019, s. 78). Velilerin uyguladığı stratejiler ise toplantı ve etkinliklere katılımın yanı sıra öğretmenlerle iletişim halinde olmaktır (Çıkar, 2019, s. 104).

Ailenin eğitim sürecine katılımı, derslerdeki başarı durumunu öğrenmek, başarı düzeyinin arttırılması gibi çocuğun başarısı ve okuldaki konumuna dair ilgi ile sınırlı olmaktadır (Durmuş, 2016, s. 86). Ailelerin okula geliş amaçları çoğunlukla çocuğun

akademik başarı durumu ile ilgili olmaktadır (Başaran & Koç, 2001, s. 111). Nitekim önceki çalışmalar (Genç, 2005, s. 233; Balkar, 2009, s. 120) da veli öğretmen görüşmelerinin akademik başarı ya da başarısızlık ve yaşanan birtakım sorunlar ile sınırlı kaldığını göstermektedir. Okulun işleyişi ve çocuğun başarısına etki eden diğer konular hakkında bilgi almak veya katılmak öncelikli bir amaç olmamıştır (Başaran & Koç, 2001, s. 111). Velilerin okuldaki faaliyetleri izlemek veya çocukları için izin almak gibi aktif olmaya gereksinim duyulmayan nedenlerle okulla ilişki kurulduğu görülmektedir (Durmuş, 2016, s. 86). Okulda eğitim sürecine ailenin aktif katılımının sağlanamadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun yapısal sorunlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim, yapılan bir çalışma (Şahan, 2021, s. 380), ailenin eğitim sürecine katılımına dair öğretmenlerin en çok belirttikleri etkinlik ise velilerle telefon ve bireysel görüşmeyi içerdiğini göstermiştir. Bir başka çalışmada (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 813), öğretmenlerin eğitim sürecine katılımı konusunda ebeveynleri yönlendirmekte yetersiz kaldığını ve öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunlarının da belirgin olduğu görülmüştür. Veli toplantılarının öneminin bilincinde olmayan okul yönetimlerinin veli ile iş birliği yapma eğiliminde olmadığı, bu nedenle de Türkiye’de okul aile iş birliğinin sağlanmasının okul yönetiminin inisiyatifine kaldığı görülmektedir (Ardakoç, 2020, s. 82).

Aileler ile iletişim halinde olmak amacıyla çeşitli stratejileri geliştiren bir okul örneğinde (Koçyiğit, 2015, s. 153), daha sık telefon kullanımı ile etkili iletişim arayışında olmak, ilan panolarını dikkate çekecek şekilde düzenlemek ve aile içi iletişim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırarak haftasonlarında ebeveynlerle iletişim halinde olmak, ailenin eğitim sürecine katılımı önündeki engelleri ortadan kaldırdığı görülmektedir. Ancak bu çalışmada da görüldüğü gibi ailenin bu konuda istekli olması, sorunun çözümünde kilit rol oynamaktadır. Bu noktada ailenin eğitim sürecine dahil olması ve çocuğun etkili bir eğitim-öğrenim süreci deneyimlemesi için aile, öğretmen ve okul yönetiminin iletişim konusunda istekli olması gerektiği söylenebilir. Nitekim bu çalışma bulguları da (Koçyiğit, 2015, s. 153) eğitim ortamındaki tüm aktörlerin etkili ve uygun iletişim tekniklerini kurma amacı taşıdığını göstermiştir. Aile katılımını artırmak amacıyla veli toplantıları yapan ve mesaj, telefon ve whatsapp üzerinden ebeveynlerle iletişim sağlayan bir başka okul örneğinde (Koç, 2019, s. 68) ise bazı öğretmenlerin aile katılımının önemi ve nasıl olması gerektiği ile ilgili eğitimleri ve ev ziyaretleri düzenleyerek, dil problemi olan ailelerle tercüman aracılığıyla iletişim kurarak ve sosyal

yardıma ihtiyaç duyan ailelere yol göstererek, ailenin eğitim sürecine katılımını teşvik ettiği görülmüştür. Türkiye’de eğitim sürecine katılımın okuldaki yöneticilerin inisiyatifine kalmakla birlikte veli toplantıları ve çocukların yaşadığı sorunlar ile akademik başarı odaklı birebir görüşmeleri kapsadığı söylenebilir. Ailenin sürece dahil olmasını daha anlaşılır kılmak için katılımı etkileyen unsurlara bakmak gerekmektedir.

2.2.3. Aile katılımını etkileyen faktörler

Çocuğun eğitim- öğrenim sürecinde okul ile aile arasında iş birliğini başka bir deyişle ailenin eğitim sürecine katılımını sağlamak, her şeyin hızla değiştiği ve yaşam boyu eğitimin önem kazandığı Bilgi Çağı’nda bir kez daha önem kazanmıştır. Ancak ailenin eğitim sürecine katılımını sağlamak, kendi içerisinde birtakım zorlukları da barındırmaktadır. Bu zorluklar, çok boyutlu ve birbirinin içerisine geçmiş şekilde katılım düzeyini etkileyebilmekte veya engelleyebilmektedir. Ailenin eğitim sürecine katılımını etkileyen faktörlere bakıldığında, alanda yapılan çalışmalarda (Jafarov, 2015; Koçyiğit, 2015; Magwa & Mugari, 2017; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Orçan Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız, & Çağdaş, 2019; Ardakoç, 2020) genel olarak aile, okul ile öğretmenler ve çocuklarla ilgili sorunlar ön plana çıkmıştır. Eğitim sürecine katılımı etkili unsurları anlamak amacıyla model oluşturan Hornby ve Lafaele (2011, s. 39) ise kişisel ebeveyn ve aile faktörleri, çocuk ile ilgili faktörler, öğretmen-veli ile ilgili faktörler ve toplumsal faktörleri vurgulayarak aile katılımını engelleyen unsurları dört ana tema altında ele almıştır. Hornby ve Lafaele’ nın toplumsal faktörleri de göz önünde bulundurması, ailelerin eğitim sürecine katılımını etkileyen faktörlere bütüncül ve daha geniş bir perspektiften bakmamıza imkan sağlamaktadır. Nitekim Türkiye’de de sistemsel bir takım sorunların katılımı etkilediği (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 419; Koç, 2019, s. 66) düşünüldüğünde, toplumsal faktörlerin etkisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Bu doğrultuda ailenin eğitim sürecine katılımını etkileyen faktörler aile, okul, çocuk ve sistemle ilgili sorunlar başlığı altında ele alınacaktır. Çocuğun ilk eğitim yeri olan aileler ile ilgili etkenler süreci etkileyen unsurların başında yer almaktadır.

2.1.3.1. Aile ile ilgili faktörler

Eğitim sürecine katılımı etkileyen faktörlere ilişkin alanyazın taraması yapan çalışmalarda, ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim seviyesi (Jafarov, 2015, s. 41; Ardakoç, 2020, s. 82), ebeveynlerin kısıtlı zamanı ve müfredat hakkında bilgi eksikliği, ulaşım sorunu, ebeveynin kendi okul deneyimleri, aile yapısı, ebeveynlik tarzı ve kültür

(Jafarov, 2015, s. 41) ön plana çıkmaktadır. Bu faktörleri tek tek ele alıp tartışmak mümkündür ancak detaylı olarak baktığımızda her bir faktörün birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Etkileşim içerisinde olan bu faktörlerden ailenin sosyoekonomik durumu veya sosyal sınıfının okul ile ilişki de dahil birçok faktörü etkilediği söylenebilir. Bu nedenle etkileşim içerisinde olan bu faktörleri ele alırken, diğer faktörleri doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen ailenin sosyal sınıfı ve bu durumun yaratmış olduğu farklılıkları ortaya koymak önem kazanmıştır.

Ailenin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin ve katılıma yönelik tutumlarının eğitim sürecine katılımı etkileyen unsurlar olduğu (Lindberg, 2017, s. 58) göz önüne alındığında, bu sürece katılımı ailenin sermayesini oluşturan sosyoekonomik durumunun veya sosyal sınıfının kilit rol oynadığını söylemek mümkündür. Sosyal sınıfların kazanımı olan kültürel ve sosyal kaynaklar ve ailenin sosyal konumu ailenin eğitim sürecine katılım seviyesini etkilemektedir (Lareau, 1987, s. 81). Eğitim sürecinde doğal gözlemci olan öğretmenlerle yapılan çalışmalar (Lee & Bowen, 2006, s. 210; Durmuş, 2016, s. 87; Toran & Özgen, 2018, s. 235; Metlilo & Yıldırım, 2021, s. 54), ekonomik sermayenin ailenin çocuğunun eğitim yolculuğuna katılımını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Nitekim sosyal sınıfın ailenin eğitim sürecine katılımını belirlediği ampirik çalışmalar ile de kanıtlanmıştır (Robinson & Harris, 2014, s. 40). Ampirik kanıtları destekler nitelikte, yüksek sosyal sınıfa dahil olan ailelerin eğitim sürecine düşük sosyal sınıftaki ailelere göre daha fazla dahil olduğu görülmüştür (Lareau, 1987, s. 81; Robinson & Harris, 2014, s. 40; Magwa & Mugari, 2017, s. 78).

Lareau'a (1987, s. 82) göre, hem işçi sınıfı hem de üst-orta sınıftan ebeveynler birinci ve ikinci sınıfta aynı eğitim başarısı arzusunu paylaşırsa da sosyal konumları bu başarıyı gerçekleştirmek için farklı yollar inşa etmeye yönlendirmektedir. İşçi sınıfı aileler çocuklarının eğitim sorumluluğunu öğretmenlere verirken üst-orta sınıf ebeveynlerin daha erken dönemlerde okul başarısını destekleyecek yöntemleri vardır (Lareau, 1987, s. 82). Sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelerin eğitim sürecine katılarak elde ettikleri eğitimsel kazanımların düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ailelere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır (Domina, 2005, s. 237). Okul ile aile arasındaki iletişim biçiminin de ailenin sosyal sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulgularla desteklenmiştir. Hem ailenin okul ile iletişimde hem de okulun aile ile iletişimde sosyal sınıf düzeyi yüksek ailelerin düşük sosyal sınıfa mensup olan ailelerden daha rahat

iletişim kurabildiği görülmüştür (Robinson & Harris, 2014, s. 37). Bu durumun okul ile aile arasındaki etkileşim miktarı ve niteliğini belirgin şekilde etkilediği görülmüştür (Lareau, 1987, s. 77). Eğitim seviyesi ile ilişkili olarak ailenin öğretmen ile iletişim biçimi değişmekte dolayısıyla eğitim sürecine katılım düzeyi etkilenmektedir (Koç, 2019, s. 64).

Ailenin sosyo-ekonomik durumunun eğitim sürecine katılımı etkilediği ampirik bulgularla desteklenmiş olsa da, çalışma bulguları bu etkinin boyutunun az olduğunu göstermektedir (Sui-Chu & Willms, 1996, s. 133). Okul etkinliklerine katılım bir miktar farklılık gösterse de evde okul ile ilgili faaliyetlerin tartışılması akademik başarı açısından daha güçlü bir ilişkiyi ortaya koymaktadır (Sui-Chu & Willms, 1996, s. 126). Ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisinin geleneksel anlamda eğitim sürecine katılımdan çok, daha geniş bir sosyoekonomik yapı içerisindeki konumlarından kaynaklanmaktadır (Harris & Robinson, 2016, s. 192). Ailenin eğitim seviyesi, okula ve eğitime yönelik tutumu, eğitim seviyesinin sağlamış olduğu iletişim biçimi, çalışma koşulları ve ailenin eğitime yönelik tutumuyla ilgili olarak çocuklarına zaman ayırımı ve kültürü, sosyal sınıfı ile bağlantılı olarak eğitim sürecine katılımı etkilemektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumuyla da ilişkili olan eğitim düzeyi, eğitim sürecine katılımı etkilemektedir (Lee & Bowen, 2006, s. 210; Bæck, 2010a, s. 333; Bæck, 2010b, s. 559; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 422; Gürşimşek, 2010, s. 6; Robinson & Harris, 2014, s. 33; Magwa & Mugari, 2017, s. 77; Çıkar, 2019, s. 111). Ampirik çalışmalarda eğitim seviyesi daha yüksek olan ebeveynlerin eğitim seviyesi düşük ebeveynlere oranla katılımı görece daha yüksek olduğu görülmüştür (Lee & Bowen, 2006, s. 204; Bæck, 2010b, s. 559; Gürşimşek, 2010, s. 6; Metlilo & Yıldırım, 2021, s. 54). Eğitim sürecinde doğrudan gözlemci olan ve ailelerle iletişim halinde olan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan çalışmalarda (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 422; Toran & Özgen, 2018, s. 236), eğitim seviyesi düşük ebeveynlerin sürece dahil olmadıkları belirtilmiştir. Ailenin eğitim seviyesinin geleneksel anlamda katılımdan öte çocuğun eğitim sürecinin her alanında yer almasını sağlayan çok boyutlu etkileri vardır.

Ailenin eğitim seviyesi ile ilişkili olarak çocuklarının eğitim sürecine katılımında özgüven eksikliği ve yetersizlik hissini yaşanmasının, ebeveynlerin katılımını etkilediği görülmüştür (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 814; Koç, 2019, s. 64). Ailenin geçmiş okul deneyimleri okuldaki gönüllü çalışmalara katılımı veya ebeveyn temsilcisi olarak sorumluluk alma eğilimlerini etkilemektedir (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006,

s.156; Bæck, 2010b, s. 556; Koç, 2019, s. 65). Okulda olumsuz deneyime sahip olan ebeveynlerin, olumlu deneyim sahibi olan ve öğrenci olarak başarı kazanmış ebeveynlere göre eğitim sürecine katılımında daha az istekli olduğu görülmektedir (Bæck K., 2010b, s. 556). Ebeveynlerin geçmiş deneyimlerindeki başarısızlığı veya okul deneyimi olmaması ve bu durumun ailenin hiçbir bilgiye veya yeterli bilgiye sahip olmamasına neden olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul ile eğitim seviyesi düşük ebeveynler arasında iletişim kurmanın zorlaştığını söylemek mümkündür.

Ailelerin eğitim sürecine ve okulun işleyişine dair bilgilerinin yetersiz olması, sürece nasıl ve ne şekilde dahil olunacağını bilmemek süreci başlı başına etkilemektedir (Lareau, 1987, s. 80; Aydoğan, 2007, s. 268; Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 422; Şahan, 2021, s. 379). Eğitim seviyesi görece yüksek olan Norveç'te yapılan bir çalışmada (Bæck K., 2010b, s. 557), bilgi eksikliğinin okul komitelerine katılımı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, eğitim sürecine nasıl katılacağını bilmemesinin yaratmış olduğu bilgisizliğin katılımı etkilediğini (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011, s. 116; Durmuş, 2016, s. 88; Toran & Özgen, 2018, s. 236; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 818) ve bu durumun ailelerde isteksizlik yarattığını belirtmişlerdir (Bæck K., 2010b, s. 559; Koçyiğit, 2015, s. 152; Toran & Özgen, 2018, s. 235; Koç, 2019, s. 64). Eğitim seviyesi ne düzeyde olursa olsun ebeveynlerin eğitim sürecine katılım konusunda ne yapacağını bilmedikleri ifade edilmiştir (Koç, 2019, s. 67). Ailelerin çocuklarının eğitimine dair yasal haklarının bilgisine sahip olmadığı ve öğretmenlerin bu konuda ebeveynleri bilgilendirme konusunda isteksiz olduğu belirtilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421).

Ailelerin eğitim işini okulun sorumluluğu olarak görmesi, katılıma gereksinim duymama (Lareau,1987, s. 82; Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421; Hornby& Lafaele, 2011, s. 39) gibi tavır ve tutumlar dahil okula ilişkin tutumlar da ailenin eğitim sürecine katılımını etkilemektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 421; Koçyiğit, 2015, s. 152; Durmuş, 2016, s. 88). Okulöncesi öğretmenlerle yapılan bir çalışmada (Toran & Özgen, 2018, s. 235), öğretmenlerin sürekli bir beklenti içerisinde olduğu algısından dolayı, ebeveynleri eğitim sürecine dahil etmenin zorlaştığı, özellikle babaların sürece dahil olma noktasında isteksiz olduğu görülmüştür. Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan bir başka çalışmada (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421), ailelerin eğitim konusunda sorumsuz davranması, eğitimin okulun sorumluluğu

olduğuna inanması, eğitime önem vermeme ve gereken desteği vermek istememesi, öğretmenler ve yöneticilerin şikayet ettiği hususlar olarak ön plana çıkmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler, bazı anne-babaların okula hiç uğramaması, okulun yolunu dahi bilmemesi, zaman bulamama, yoğun çalışma koşulları gibi bahaneleri öne sürmesinden yakınmaktadır (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421). Anne babayı en azından veli toplantılarına dahil etmek amacıyla pazar günleri yapılan toplantıların bile katılıma dair durumu pek değiştirmediği belirtilmiştir. Aslında çalışma koşullarının aile katılımını etkilemediğini, istekli olan ailelerin bir şekilde öğretmen ve okul ile iletişime geçtiğini, eğitim sürecine dahil edilmeye dair bütün stratejilere rağmen istekli olmayan ebeveynlerin iletişim içerisinde olmadıkları belirtilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 423). Aile katılım çalışmalarının önemsenmediği, ebeveynlere aile katılımının önemi ve yaratmış olduğu etkiyi anlatmak noktasında öğretmenlerin zorlandıkları belirtilmiştir (Toran & Özgen, 2018, s. 236). Sınıf içi etkinliklere katılım amacıyla yapılan davetlere karşılık verilmemesi ve ev etkinlikleri ile ilgili istenen geri bildirimlerin alınamaması, okulöncesi öğretmenler tarafından ebeveynlerin ilgisizliği olarak değerlendirilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 811).

Çocuklarını büyütmek için hem maddi kaynak hem de zaman yatırımı yapan ebeveynlerin zaman yatırımı, insan sermayesi için önemlidir (Guryan, Hurst , & Kearney, 2008, s. 23). Zaman yatırımının insan sermayesinin gelişimi için önemi düşünöldüğünde, yatırım düzeyi arasındaki farklılıklar daha da önem kazanmaktadır. Uluslararası bir örneklem üzerinde yapılan çalışmada (Guryan, Hurst , & Kearney, 2008, s. 24), gelir ve eğitim düzeyi yüksek ailelerin, eğitim ve gelir düzeyi düşük ailelere göre çocuklarıyla daha çok zaman geçirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim sürecine katılımı da kendini göstermektedir.

Yoğun iş temposunun yaratmış olduğu zaman kısıtlılığının ailenin eğitim sürecine katılımını etkilediği araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır (Aydoğan, 2007, s. 268; Balkar, 2009, s. 120; Durmuş, 2016, s. 88; Toran & Özgen, 2018, s. 235; Koç, 2019, s. 64 ; Çıkar, 2019, s. 104; Orçan- Kaçan, Kimzan, Güler -Yıldız, & Çağdaş, 2019, s. 377). Özellikle hanehalkı sayısı ve çocuk sayısının fazla olduğu ebeveynlerin üzerindeki yükümlölükleri ve saatlik çalışan ebeveynlerin ekonomik refah kaygısı, ebeveynlerin sürece dahil olmasını engellemektedir (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006, s. 157). Çalışma koşullarının yoğunluğunun, ebeveynlerin ev ödevi kapsamındaki etkinliklere ve

okulda yürütülen faaliyetlere katılımını engellediği ve ebeveynlerin çocuklarına yeterince zaman ayıramamasına neden olduğu belirtilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 814). Norveç'te yapılan bir çalışmada (Bæck K., 2010b, s. 557), çalışma koşullarından kaynaklı zaman kısıtlılığının özellikle çalışma komitesi, gönüllü çalışmalara katılma veya ebeveyn temsilcisi olma konusunda aileleri engelleyen en yaygın neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle okul etkinlikleri ve faaliyetlerin zamanının çalışma saatlerine denk gelmesi, ailenin çocuğun okuldaki eğitim sürecine katılımını etkilemektedir (Başaran & Koç, 2001, s. 111). Bu durumun annelerin çoğunlukla ev hanımı olduğu ve babaların çalıştığı, çocuğun eğitimiyle genelde annelerin ilgilendiği okul örneğinde, söz konusu olmadığı belirtilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 423). Benzer şekilde çalışmayan ebeveynlerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Metlilo & Yıldırım, 2021, s. 53). Çalışma koşullarının yaratmış olduğu zaman kısıtlılığının özellikle iki ebeveynin de çalıştığı durumlarda ailenin eğitim sürecine katılımını engellediği düşünülse de (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006, s. 157; Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 422) bu durumun dikkate değer şekilde katılımı engellediği görülmemiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 424). Nitekim ev işlerinin yüklemiş olduğu sorumluluğun da ebeveynler tarafından sorun teşkil edildiği belirtilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 814). Yoğun çalışma koşulları içerisinde ulaşım ile ilgili sorunların aile katılımını etkileyebildiği de (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011, s. 116; Durmuş, 2016, s. 88) belirtilmektedir.

Eğitim seviyesi ile çocuk sayısı arasında pozitif bir ilişkinin varlığı ve eğitim seviyesi yüksek kadınların haftada ortalama 12,1 saat çocuk bakımına ayıran daha düşük eğitim seviyesinde olan kadınlara göre haftada ortalama 16,5- 17 saat çocuk bakımına ayırdığı (Guryan, Hurst , & Kearney, 2008, s. 28) göz önünde bulundurulursa, çocuk sayısının ebeveynlerin çocuk ile ilişkisinin niteliğini ve eğitim sürecine katılımını etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Nitekim çalışma bulguları da çocuk sayısının ailenin eğitim sürecine katılımını etkilediğini göstermektedir (Durmuş, 2016, s. 88; Çıkar, 2019, s. 104; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 814). Ailedeki çocuk sayısının artması ile hem okul etkinliklerine hem de ev ortamı içerisinde eğitimsel etkinliklere katılımın düştüğü görülmüştür (Gürşimşek, 2010, s. 11). Ev işlerinin yoğunluğunun da katılımı etkilediği ebeveynler tarafından ifade edilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 817).

Okul öncesi dönemle ilgili yapılan bir çalışmada (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 814) , iki veya üçüncü çocuğu olan ebeveynlerin diğer çocuklarına da zaman ayırmak zorunda olması nedeniyle eğitim sürecine yeterince katılmadığı ifade edilmiştir. Çocuk sayısı ile ilgili olarak çocuk bakımının eğitim sürecine katılımı etkilediğini belirten öğretmenlerin aksine ebeveynlerin büyük çoğunluğu bu konuda öğretmenlerle hem fikir olmadıklarını belirtmişlerdir (Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız, & Çağdaş, 2019, s. 378). Aile yapısı ve dinamiklerinin farklı olduğunu söyleyebileceğimiz Norveç'te yapılan çalışmada ise hane içerisindeki çocuk sayısının katılımı etkilemediği görülmüştür (Bæck K., 2010b, s. 555). Çocuk sayısının ebeveynlerin eğitim sürecinde çocuklarına yapacakları zaman yatırımına etkisinin çocuk bakımının tek bir kişinin sorumluluğunda olduğu durumlarda daha da belirginleştiğini söylemek mümkündür. Çocuk bakımı ve eğitiminin sadece annenin sorumluluğunda olduğu durumlarda çocuk sayısı arttıkça annenin eğitim sürecinde çocuğunun yanında olma ihtimalinin de düştüğü söylenebilir.

Kadınların çocuk bakımında erkeklere göre daha fazla zaman harcadığını gösteren uluslararası bir çalışmanın (Guryan, Hurst , & Kearney, 2008, s. 26) gösterdiği gibi, çocuğun eğitim sürecine annelerin babalara oranla daha fazla katıldığı görülmüştür (Demirbulak, 2000 ;Genç, 2005, s. 239; Balkar, 2009, s. 120; Bæck, 2010b, s. 559; Metlilo & Yıldırım, 2021, s. 49). Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada (Toran & Özgen, 2018, s. 235), babaların bu süreçte sorumluluk almadıklarını, çocuğun eğitim deneyimine katılımını sıkıcı olarak gördüklerini ve çocuğun eğitiminin daha çok annelerin sorumluluğu olarak algıladıkları görülmektedir. Sadece annelerin eğitim sürecine dahil olmasının aile katılım çalışmalarını önemli ölçüde etkilediği görüşü (Toran & Özgen, 2018, s. 235) dikkate alınır ise babaları sürece dahil etmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Ailelerin çocuklarına yönelik eğitim beklentileri, gençlerin lisede aldıkları derslerde ebeveynlerin rolü, okul deneyimleri, lise planları ve lise sonrası planlarda fikir alışverişi gibi unsurlar ailenin sosyal sınıfına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Robinson & Harris, 2014, s. 35). Çocuklarının eğitime dair yüksek beklentisi olan ailelerin, eğitim sürecine katılımı, anne- babalık rolü yapılanmaları ve yeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun aksine beklentisi ilköğretim/lise düzeyinde kalan ailelerde eğitim sürecine katılımın ve anne-babalık rollerine yönelik yapılanmaların düşük olduğu görülmüştür (Çıkar, 2019, s. 112).

Ancak ailenin çocuklarının eğitimine dair yüksek beklentilerini sınıf çerçevesinde değerlendirmek sosyal sınıfın tek belirleyici olduğu yanılıgına düşürmemelidir. Nitekim Clark'ın düşük gelirli siyah ailelerden yüksek başarılı öğrenciler üzerine yaptığı çalışması (1983), evde öğrenmeyi destekleyen ve okul ile yapıcı ilişki kuran ebeveynlerin eğitim sürecine katılımın önemine inandıklarını ortaya çıkararak (Hornby & Lafaele , 2011, s. 39) sosyal sınıfın tek belirleyici olmadığını göstermiştir. Sosyal sınıf, süreci etkileyen faktörlerden biri olurken diğer faktörleri de etkileyen bir unsur olmaktadır. Bu süreci etkileyen diğer faktörlerden biri de kültürdür.

Okul ile aile arasındaki kültürel farklılıkların yaratmış olduğu iletişim sorunları da eğitim sürecine katılımı etkileyebilmektedir. Özellikle yetişmiş olduğu kültürden farklı kültürün hakim olduğu yere göç eden ailelerin okul kültürüne uyum sağlayamaması ve eğitimcilerle iletişim biçimini etkilemesi açısından kültürel farklılıkların etkisinden bahsedilebilir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 423). Okullarda farklı kültürlerden öğrencilerin varlığı söz konusu iken öğretmenler arasında farklı azınlıkların temsiliyetlerinin olmaması, azınlık grubundaki ebeveynlerin kendi kültürlerine saygı duyulmadığını veya anlaşılmadığını hissettirebilir. Bu durum, ebeveynlerin okul ve sınıf etkinliklerine veya evdeki sürece katılım konusunda isteksiz olmasına neden olabilir (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006, s. 156). Nitekim kültürel çeşitliliğin çok olmadığı örneklem grubuyla yapılan çalışmalarda kültürel farklılıkların engelleyici bir unsur olduğuna dair bir bulguya rastlanmamıştır (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 423; Orçan- Kaçan, Kimzan, Güler -Yıldız, & Çağdaş, 2019, s. 378).

Ayrıca hakim kültürün kodlarını içeren eğitim sisteminin talep ettiği ve benimsetmeye çalıştığı kültürel sermayenin (Atmaca, 2019a, s. 58; Bourdieu & Passeron, 2019, s. 44; Yanıklar, 2010, s. 135; Aktay, 2016, s. 482) kitap okuma, eleştirel düşünme, sinema ve tiyatro gibi aktiviteleri içerdiği göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun ailenin okul ile iletişimini ve eğitim sürecine katılımını etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Nitekim orta sınıf kültürünün ailelere okul hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlarken okul topluluğundaki aileler arasında sosyal bağların güçlenmesine imkan verdiği (Lareau, 1987, s. 82) düşünüldüğünde, sosyoekonomik olarak düşük seviyede olan ailelerin dezavantajlı olduğu söylenebilir.

Mevcut sistemin taleplerinin sosyoekonomik olarak düşük seviyede olan ebeveynler tarafından karşılanmasının yarattığı zorluklar (Yanıklar, 2010, s. 135; Aktay,

2016, s. 482; Robinson & Harris, 2014, s. 39) düşünülürken, ailenin yetersiz hissedip aile katılımına isteksiz olması ve öğretmenlerin gerek ailelerin isteksizliğini doğru yorumlayamamasının yaratmış olduğu önyargılar gerekse de çocuklara birtakım becerileri kazandırmada başarısız olunmasının yaratmış olduğu önyargılar neticesinde ailenin eğitim sürecine katılımı olumsuz etkilenmektedir. Nitekim yapılan ampirik çalışmalar (Lareau, 1987, s. 79; Lareau, 2011, s. 239) işçi sınıfı ve yoksul ailelerin kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle eğitim sorumluluğunu okullara ve öğretmenlere devrettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, yoksul ve işçi sınıfı aileler ile okul arasında belirgin bir ayrılığın olduğu (Lareau, 2011, s. 243) gerçeğinde de ortaya çıkmıştır. Ancak ailelerin kültürel farklılıklarının katılımı önemli derecede engellediği görülmemiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 424).

Tüm bu faktörlerin yanında ailenin sosyal ağları da eğitim sürecini etkileyen unsurlardan biri olarak ele alınmaktadır. Ebeveynlerin eğitim sürecine katılımında onları sosyal aktörler olarak görmenin önemini vurgulayan çalışmada (Sheldon, 2002, s. 311), bu sürece katılım düzeyi ile ailenin sosyal ağlarının dikkate değer şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Okula dayalı ebeveyn ağının boyutu okul katılımını etkilerken, bir ebeveynin diğer yetişkinlerle sosyal ağının boyutu evde katılımı etkilemektedir (Sheldon, 2002, s. 314). Nitekim araştırma sonuçları, daha fazla sosyal sermayeye sahip olanların çocuklarının eğitime dahil olma olasılıklarının daha fazla olduğunu göstermektedir (Sheldon, 2002, s. 311).

Ailenin sosyal geçmişi ile eğitim sürecine katılımı arasında kurulan ilişki sık sık analiz edilse de ailenin sosyal geçmişi katılımı etkileyen tek unsur değildir. Sürece katılımı etkileyen bir dizi koşul göz önünde bulundurulmalıdır (Simon, 2002, s. 241). Ailenin sosyal geçmişinin yaratmış olduğu sermaye türleri, tutumları ve kültürleri her ne kadar eğitim sürecine katılımı etkilese de, okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci gibi aktörler ve sistem ile ilgili sorunlar da bu sürecin işleyişinde etkili olmaktadır.

2.1.3.2. Öğretmen ve okul yöneticileri ile ilgili faktörler

Öğretmen tutum ve eylemleri, ailelerin okul ile ilişkisini (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011, s. 118) ve sınıf içi etkinliklere katılımını büyük ölçüde etkilemektedir (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006, s. 157). Eğitimcilerin ailenin eğitim sürecine katılımının gerekliliğine inanmaması (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010, s. 421; Koç, 2019, s. 65) ve ailelerle çatışma yaşama korkusu, ailenin eğitim sürecine katılımının

azalmasına veya engellenmesine neden olan olumsuz tutumlardan en yaygın olanlarıdır (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 420). Benzer şekilde, öğretmen ve yöneticilerin kendi eğitim ve kültür seviyesinden düşük olan ebeveynlere karşı küçümseyici tutum içerisinde olması ve onların fikirlerine önem vermemesi, aileler ile iletişime geçmeyi, belirli konular etrafında tartışma ve fikir alışverişinde bulunmayı engellemektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421).

Öğretmenler ve yöneticilerin eğitim sürecine ailelerin dahil edilmesi noktasında isteksizliği de süreci başlı başına etkilemektedir. Ebeveynler ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin ailelerin beklentilerini karşılamadığını, aile katılımı etkinliklerini mesai saatleri ile sınırladığını, ebeveynlerle görüşmelerin sadece geliş gidiş zamanları ile sınırlı olduğunu ve etkili bir iletişim kuramadığına dair geri bildirim alınmıştır (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 812). Benzer şekilde öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan çalışmada (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421) ise öğretmenlerin ailelere zaman ayırmak istemediği, genel olarak ilgisiz ve isteksiz olduğu ve aile ile iletişim kurarak işbirliği içerisinde olmayı kendisi için yük olarak gördüğü belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bir başka çalışma (Koç, 2019, s. 65), öğretmenlerin mesafeli oluşu, veli katılımına dair rehberlik yapmaması, çocukla ilgili sorunların aktarım biçiminin velide rahatsızlık oluşturması, veliler arasında ayrımcılık ve veliye gereken değer verilmemesi, öğretmenlerin sürece etkisini göstermektedir.

Öğretmenlerle iletişime girerken ve eğitim sürecine dahil olurken cesaret eksikliğine dayanan duygunun öğretmenlerin ebeveynlere karşı mesafeli tutumundan kaynaklandığı (Bæck K., 2009, s. 348) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ailelere karşı yaklaşımı eğitim sürecine katılım açısından ayrıca önem kazanmaktadır. Nitekim ailelerin okula maddi yardım sağlayan kişiler olarak görülüp fikir ve kararlarının dikkate alınmamasının sürecin sağlıklı bir şekilde işleyişini etkilediği belirtilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 420).

Okulun ve öğretmenin aile ve öğrenciden beklentilerinin eğitim sürecinde katılım düzeyini etkilediği (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006, s. 158) göz önüne alındığında, öğretmen ve okul yönetiminin beklentileri ve ebeveyn rollerine dair çizdiği sınırların belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin ailenin katılımını ev temelli katılımı sınırladığını, ebeveynin okul ile ilişkisinin veli toplantıları ve giriş-çıkışlarda ayaküstü görüşme şeklinde sürdüğü söylenebilir (Koç, 2019, s. 68). Nitekim

öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine katılımını sadece ev ve sınıf etkinliklerine katılım olarak algılamalarının ailelerin bu sürece dahil olmasını engellediği görülmüştür (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019, s. 811).

Norveç'te yapılan bir çalışmada (Bæck K., 2010a, s. 333) öğretmenlerin ebeveynlerin not verme veya pedagojik konularda çok güçlü görüşlere sahip olmalarını istemedikleri görülmüştür. Bæck'in bir diğer çalışması (2009, s. 348), ailelerin okulla iletişim kurma konusunda çok açık ve net olmayan sınırlamalar veya zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin bu tutum içerisinde olmaları ve ebeveynlere karşı mesafe kurma isteği, yeterli teması sağlayamadıkları ve akademik olarak yetkinliklerini kabul ettirdikleri düşük eğitilmiş ebeveynlere karşı söz konusu olmaması (Bæck K., 2010a, s. 333) dikkat çekici bir noktadır. Bu durumun öğretmenlerin erişilebilirliğini de etkilediği görülmüştür. Yüksek eğitilmiş ve aktif olan ebeveynlerle ilişkili öğretmenler, akşam ara sıra yapılan telefon görüşmesine aldırış etmediklerini ve görüşme konusunda hevesli olmadıklarını belirtirken, daha az eğitilmiş ve daha az aktif olan ebeveynlerle ilişkili öğretmenlerin ise kendileriyle temas konusunda isteksiz olan ebeveynlerle iletişim konusunda sürekliliği sağlamanın gerekliliğini belirtmişlerdir (Bæck K., 2010a, s. 333). Okul arenasını Bourdieu'nun sosyal alan (social field) kavramı ile yorumlayan Bæck (2010a, s. 334), öğretmenler ve özellikle yüksek eğitilmiş ebeveynler arasında iktidar mücadelesinin varlığından söz eder. Öğretmenlerin kendi profesyonelliklerini vurgulayarak ebeveynler ile aralarına mesafe koyması, iktidarı elinde tutanlar olarak konumlarını korumaya hizmet ederken ebeveynlerin eğitim sürecine katılımını ve etkisini baltamaktadır (Bæck K., 2010a, s. 334).

Ailenin eğitim sürecine katılımında öğretmen ve ebeveynler arasındaki beklenti farklılıklarının da etkili olduğunu söylemek mümkündür. Aile ve öğretmen arasındaki beklenti farklılıklarının mücadeleye dönüşmesi etkili aile katılımını da sınırlandırmaktadır (Balkar, 2009, s. 106; Hornby & Lafaele , 2011, s. 45). Nitekim bu tür mücadelenin varlığı aile ve okul arasında iletişimsizliğe de sebep olabilmektedir. Öğretmenler ve ebeveynler arasında iletişimsizliğin süreçte yaşanan belirgin sorunlardan biri olduğu görülmüştür (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 421; Başaran & Koç, 2001, s. 111).

Alanyazın bir bütün olarak değerlendirildiğinde, özellikle Türkiye'de, öğretmen ve yöneticilerin aile katılımı ile ilgili olumsuz tutumları olduğu ve bu nedenle ailelerin

eğitim sürecine katılımının teşvik edilmesine dair isteksiz olduğu görölmüştür. Uluslararası alan yazında da vurgulandığı gibi ailelerin eğitim sürecine katılımında sorumlu olan öğretmen ve yöneticilerin bu konuda isteksiz oluşu, öğretmen ve yöneticilerin çalışma koşulları, bilgi yetersizliği ve iş yüklerinin fazla olmasıyla ilişkili olabileceği düşünölmektedir (Lindberg, 2017, s. 63). Ayrıca okul yönetimi ve yapısal faktörlerin de ailelerin sürece katılımını etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Ebeveynlerden sürekli para istenmesi, ebeveynlerin okulda bulunmasının okul yönetimi tarafından sıcak bakılmaması ve okulda veli görüşme odasının olmamasının süreci etkileyen unsurlar olduğu ifade edilmiştir (Koç, 2019, s. 66). Bir bütün olarak baktığımızda, öğretmenlerin aile katılımına ve ailelere karşı tutum ve davranışları, sürece dahil etme konusunda çabalar, okul yapısı ve işleyişle ilgili sorunların öğretmenlere yansımaları gibi faktörlerin ailenin eğitim sürecine katılımını etkilediği görölmüştür. Ancak daha önce de belirtildiği gibi sadece aile veya öğretmen ve okul yöneticileriyle ilgili faktörlerin belirleyici olmadığı diğer faktörlerin de bu süreçte etkili olduğu unutulmamalıdır. Aile ve okul arasında köprü olan ve ilişkinin temel kaynağı olan çocuklarla ilgili faktörlere de bakmakta fayda vardır.

2.1.3.2. Çocuklarla ilgili faktörler

Çocukların ailenin eğitim sürecine dahil olmasına yönelik olumsuz tutumlarının katılımı etkilediği görölmüştür. Özellikle sınıf seviyesi arttıkça ailelerin bu sürece dahil olması isteğine karşılık direnişle karşılaşıldığı görölmüştür (Magwa & Mugari, 2017, s. 79). Bu durum yaygın olarak kabul edilmekle birlikte sürece etkisi olduğu söylenebilir (Hornby & Lafaele , 2011, s. 42). Ancak yapılan ampirik çalışmalar daha büyük yaştaki öğrencilerin okuldaki sürece olmasa da ev temelli eğitim sürecine katılım konusunda istekli olduğunu ortaya koyarken, öğretmen ve ailenin bu varsayımı kabul ederek sürece dahil olmaması aile katılımına engel oluşturmaktadır (Hornby & Lafaele , 2011, s. 43).

Çocukların kapasite ve yetenekleriyle ilgili olarak ailelerin bu yetenek ve kapasitelerin doğuştan geldiğini ve bu durumun değiştirilemeyeceği varsayımı, ailenin bu süreçte ilgisiz olmasına neden olabilmekte ve okul ile aile arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını engelleyebilmektedir (Hornby & Lafaele , 2011, s. 40). Ailenin eğitim sürecine katılımı konusunda çocuklarla ilgili bir diğer faktör, çocuğun olumsuz davranışlarından dolayı ebeveynlerin okula gitme konusunda isteksiz olmalarıdır. Çocukların okuldaki olumsuz davranışları arttıkça ailenin katılımının o oranda azaldığı

söylenbilir (Hornby & Lafaale , 2011, s. 44). Bu durum çocuğun eğitim sürecini başlı başına bir sorun haline getirebilmektedir. Ailenin bu tür durumlarda okul ile iletişim kurmaması, iki kurum arasındaki köprünün yıkılmasına neden olabilmektedir.

2.1.3.3. Eğitim sistemi ve yapısal faktörler

Ailenin eğitim sürecine katılımını etkileyen faktörlerin her biri kendi içerisinde belirleyici aynı zamanda diğer faktörlerle etkileşim içerisinde. Ailenin eğitim sürecine katılımında diğer faktörleri olumlu veya olumsuz yönden doğrudan etkileme gücü olan yapısal ve sistemsel unsurların da göz önünde bulundurulması önem kazanmaktadır. Özellikle Türkiye özelinde ele alınacak sorunlar Türkiye’de aile katılımı başlığı altında detaylı tartışılmıştır. Ancak bir bütün halinde mevcut sorunlar olarak değinmekte fayda vardır.

Sistemsel sorunlara bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığının ailenin eğitim sürecine katılımına dair belirli bir politikanın oluşturmamış olması, sürece katılım konusunda standartların netleştirilmemesi, ebeveyn katılımına teşvik edecek çalışmaların yetersizliği ailenin eğitim sürecine katılımını engellediği belirtilmiştir (Koç, 2019, s. 66). Özellikle okul öncesi müfredatın sık sık değişmesi sonucunda yanlış bilgilendirmenin yaratmış olduğu sorunlar (Koçyiğit, 2015, s. 152), yönetimin ebeveynlerin katılımı arttırmaya yönelik herhangi bir çaba içerisinde olmaması ve veli toplantılarının her dönem bir kere olmak üzere yılda iki kez yapılması (Koç, 2019, s. 66), toplantıların iş saatlerine denk gelmesi ve toplantıların sadece öğrenci notları üzerinden ilerlemesi (Başaran & Koç, 2001, s. 76), süreci etkileyen sistemsel faktörlerdir. Benzer şekilde okul ile ilgili karar alımlarında bürokratik yapının da aile katılımının önündeki sistemsel sorunlardan biri olduğu söylenebilir (Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 419). Okul ihtiyaçları veya eksikliklerinin giderilmesi için para isteneceğine dair endişenin varlığı (Başaran & Koç, 2001, s. 76; Erdoğan & Demirkasımoğlu , 2010, s. 420), öğrenci sayısının yoğunluğu ve ebeveynleri yeterince tanıyamama (Balkar, 2009, s. 121) ve öğretmenlerin zamanlarının kısıtlı olması (Koçyiğit, 2015, s. 152), eğitim sürecine katılımında etkili olan yapısal faktörlerdir.

Alanyazın taraması yapan çalışmalarla bir bütün olarak baktığımızda ailenin eğitim sürecine katılımında etkili olan birçok faktör vardır. Her bir faktör kendi içerisinde biricik iken diğer faktörlerle etkileşim içerisinde bir bütün olarak süreci etkilemektedir. Ailenin sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi, okul yetkililerinin ailelere karşı tutumu (Jafarov,

2015, s. 41; Ardakoç, 2020, s. 82), ebeveynlerin kısıtlı zamanı ve müfredat hakkında bilgi eksikliği, ulaşım sorunu, ebeveynin kendi okul deneyimleri, aile yapısı, ebeveynlik tarzı (Jafarov, 2015, s. 41), veli katılımını arttırmak amacıyla düzenlenebilecek etkinlikler için alan yetersizliği, aile katılımının okul yönetiminin inisiyatifine bırakılması ve okul yönetimlerinin bu konuya yeteri kadar eğilmemesi (Ardakoç, 2020, s. 82), okulun talepleri, kültür, çocukların yaşı, cinsiyeti ve bağımsızlık duyguları (Jafarov, 2015, s. 41), okul aile iş birliğini etkileyen unsurlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama ve analiz sürecinden söz edilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel yöntemin veri toplama araçlarından yararlanarak toplanan ampirik verilere dayanan betimsel ve kesitsel bir çalışmadır. Bu çalışma amacına göre betimsel bir araştırma olup çalışmada ailenin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesinin eğitim sürecine katılımına etkisi değerlendirilmiştir.

Ailenin ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesinin eğitim sürecine katılımına etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, katılımcının doğal ortamda bakış açısını anlamayı sağlayarak daha gerçekçi ve bütüncül bir odaklanmayı mümkün kılan (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 39) nitel bir yöntemle yürütülmüştür. Bu nitel yöntem durum çalışması desenine uygundur. Belli bir zaman ve yerle sınırlı olan ve tipik özellikler taşıyan durumun, konunun derinlemesine ve detaylı betimlenmesi için durum çalışması deseni kullanılmaktadır (Gerring, 2007, s. 20).

Olgular ve bağlam arasındaki sınırların açıkça belirli olmadığı ve doğal gerçekliği içerisinde çağdaş olguları ampirik soruşturmalarda derinlemesine araştıran durum çalışması deseni (Yin, 2009, s. 18) bu çalışmada temel analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Tek bir durum içerisinde birden fazla alt tabaka veya alt birimin söz konusu olduğu soruşturmalarda kullanılan iç içe geçmiş tek durum deseni (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 291) kullanılarak yürütülmüş bu çalışma, etkileşim içerisindeki olguların bütüncül bir analizini amaçlamıştır. Durum çalışmalarında zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşmak birden fazla veri toplama tekniğinin (gözlem, belge analizi, görüşme) kullanılmasını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 77). Bu nedenle araştırma sürecinde, daha derinden ve detaylı veriler almak amacıyla yarı yapılandırılmış soru formunun kullanıldığı görüşme, alanı ve doğal ortamlarında katılımcı davranışlarını doğrudan gözlemleyebilecek seyirci gözlem, belge ve arşiv kayıtlarının analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Sosyoekonomik olarak farklı veli profiline sahip olan okullardaki ayrıma sebep olan durum ve eğitim sürecinde ebeveynin katılımını etkileyen unsurların daha iyi anlaşılması, detaylı ve derinlikli veriler elde etmesi adına araştırmacı tarafından

sosyolojik gözlem yapılmıştır. Gözlemci olarak katılımcı olan araştırmacı, yani araştırmacının rolü katılımcılar tarafından bilinerek (Creswell J. W., 2014, s. 191) gözlem yapmıştır.

Araştırmanın birincil veri kaynaklarını Eskişehir’de Amaçlı Örneklem tekniğiyle seçilen Tepebaşı ilçesinde sosyo-ekonomik olarak düşük veli profiline sahip ortaokul ile Odunpazarı ilçesindeki sosyo-ekonomik olarak yüksek veli profiline sahip ortaokuldaki homojen örneklem tekniği ile belirlenmiş öğretmen, 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ve onların velileriyle yürütülen toplamda 51 katılımcı ile yüz yüze yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş veriler oluşturmaktadır. İkincil veri kaynaklarını ise Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve konuyla ilgili yapılmış birçok ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen veriler oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bu araştırma kapsamında Eskişehir’de nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış Amaçlı Örneklem tekniğiyle sosyoekonomik düzey ve ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı baz alınarak Tepebaşı ilçesinde sosyo-ekonomik olarak düşük veli profiline sahip ortaokul (DSP) ile Odunpazarı ilçesindeki sosyo-ekonomik olarak yüksek veli profiline sahip ortaokul (YSP) seçilmiştir. Araştırma yapılacak okullar belirlendikten sonra, eğitim sürecinde öğrencilerin özellikle desteğe ihtiyacı olduğu ve ailenin farkındalığının önem kazandığı LGS sınavının yaklaştığı 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve velileri araştırmanın problemine uygun olarak belirlenmiştir. Küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamayı amaçlayan benzeşik (homojen) örneklem tekniği (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 109) kullanılarak hem 7. ve 8. sınıf öğrenci, veli ve öğretmenleri belirlenmiştir. 7. ve 8. sınıf öğrenci ve veliler seçilirken aynı yöntemden yararlanarak sınıflar içerisinde öğretmenlerin referansı ile 7. ve 8. sınıftan eğitim sürecine en aktif katılan 5’er veli belirlenmiştir. Eğitim sürecine ailenin katılımını öğrencinin deneyimi üzerinden de analiz etmek amacıyla öğrencilerin belirlenmesi, veliyle bağlantılı olarak doğal bir şekilde gelişmiştir.

Okullar arasındaki farklılık ve araştırma probleminin doğasından dolayı okullar arasında katılımcı velilerin seçiminde, birtakım farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okula dahi gelmeyen velilerin yoğunlukta olduğu DSP okulunda doğal bir şekilde en çok katılım sağlayan veliler belirlenmiştir. Ancak merkezi bir okul olup farklı mahallelerden gelen öğrencilerin olduğu YSP okulu velileri

seçilirken, eğitim sürecine katılımın yanında benzeşik örnekleme yöntemi baz alınarak eğitim seviyesi ve mesleki statüsü yüksek veliler belirlenmiştir.

Öğretmenlerin seçimi ise her okuldan bir öğretmen olacak şekilde; okulun ve velilerin genel profilini anlamak amacıyla müdür yardımcısı; aile ve çocuk ile etkin bir şekilde iletişim içerisinde olup ailenin sürece dahil olmasında rehberlik eden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanı öğretmen dahil edilmiştir. Son olarak, ailenin eğitim sürecine katılımında ortaklaşa hareket edip velilerle aktif iletişimi sürdürmeleri dolayısıyla her sınıf düzeyinden en az 1 kişi 7. ve 8. sınıf rehber öğretmeni sürece dahil edilmiştir. DSP okulundaki 7. ve 8. sınıf 2’şer tane olduğu için maksimum sayıyı aşmamak için üç sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. YSP okulunda ise 7. ve 8. Sınıf 14’er tane olduğu için her sınıftan 2’şer sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür.

3.2.1. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı demografik özellikleri

Bu ortaokulda, 202 öğrenci, 18 öğretmen ve 10 derslik sayısı (MEB, 2023) ile tam gün olarak eğitim vermektedir. Bu okulun velilerinin Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yetkili organlarınca edinilen bilgilere göre sosyoekonomik olarak düşük gelire sahiptir.

Tablo 3.1. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı öğretmen profili

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Kıdem yılı
DSP Ö1	Erkek	34	Lisans	6-10
DSP Ö2	Erkek	34	Lisans	11-15
DSP Ö3	Erkek	36	Lisans	11-15
DSP Ö4	Kadın	32	Lisans	6-10
DSP Ö5	Erkek	34	Lisans	6-10

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunu erkek öğretmenler oluştururken, 32-36 yaş aralığında olan öğretmenlerin eğitim düzeyinin lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılına baktığımızda çoğunlukla 6-10 yıl arasındadır.

Tablo 3.2. Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı veli profili

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Doğum yeri	Eğitim düzeyi	Meslek
DSP V1	Kadın	36	Afyon	İlkokul	Ev hanımı
DSP V2	Kadın	44	Eskişehir	Lise(açık öğretim)	Ev hanımı
DSP V3	Kadın	32	Van	Okur-yazar değil	Ev hanımı
DSP V4	Kadın	43	Konya	İlkokul	Ev hanımı
DSP V5	Kadın	38	Kırşehir	Lise	Ev hanımı
DSP V6	Kadın	46	Eskişehir	İlkokul	Ev hanımı

DSP V7	Kadın	40	Van	Okur-yazar değil	Ev hanımı
DSP V8	Kadın	48	Eskişehir	Lise	Ev hanımı
DSP V9	Kadın	48	Afyon	İlkokul	Ev hanımı
DSP V10	Kadın	69	Afyon	Okur-yazar değil	Ev hanımı

Tablo 3.2. (Devam) *Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı veli profili*

Araştırmaya katılan velilerin hepsi genel olarak eğitim sürecine daha fazla dahil olan kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 32-69'dur. Genel olarak doğum yerlerine baktığımızda, 3 katılımcı dışında diğer katılımcıların göç geçmişi olduğu görülmektedir. Eğitim düzeylerine bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun ilkokul ve lise olmak üzere temel eğitim düzeyinde olduğu görülürken belirli bir kısmının okuryazar olmadığı görülmüştür. Katılımcıların mesleklerine bakıldığında hepsinin ev hanımı olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3. *Düşük sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı çocuk profili*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
DSP Ç1	Kız	14	8
DSP Ç2	Kız	13	8
DSP Ç3	Erkek	13	8
DSP Ç4	Erkek	13	8
DSP Ç5	Erkek	13	8
DSP Ç6	Erkek	13	7
DSP Ç7	Kız	13	7
DSP Ç8	Kız	13	7
DSP Ç9	Kız	13	7
DSP Ç10	Kız	13	7

Araştırmaya ebeveynleri araştırmaya katılan öğrenciler dahil edilmiştir. Öğrencilerden çoğunluğu kız çocuğu olmakla birlikte erkek çocukları da görüşmelerde yer almıştır. Katılımcı çocuklar 13-14 yaşlarında olan 5'i 8, 5'i de 7. sınıf öğrencisidir.

3.2.2. Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı demografik özellikleri

YSP okulu 1949 öğrenci, 113 öğretmen ve 30 derslik sayısı (MEB, 2023) ile yarım gün (ikili) eğitim verilmektedir. Bu okulun velileri, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yetkili organlarınca edinilen bilgilere göre çoğunlukla sosyo-ekonomik olarak DSP okulundaki velilere göre daha iyi durumdadır.

Tablo 3.4. *Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı öğretmen profili*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Kıdem yılı
YSP Ö1	Erkek	64	Lisans	16+
YSP Ö2	Kadın	36	Yüksek lisans	11-15
YSP Ö3	Erkek	43	Yüksek lisans	16+

YSP Ö4	Kadın	42	Lisans	16+
YSP Ö5	Kadın	48	Lisans	16+
YSP Ö6	Erkek	45	Yüksek lisans	16+

Tablo 3.4 (Devamı) *Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı öğretmen profili*

Katılımcı öğretmenlerin yarısını erkekler oluştururken diğer yarısı kadınlardan oluşmaktadır. 32-64 yaş aralığında olan katılımcıların eğitim seviyeleri yarısı lisans ve diğer yarısı da yüksek lisans olmak üzere mesleki kıdem yılının büyük çoğunlukla 16+ yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. *Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı veli profili*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Doğum yeri	Eğitim düzeyi	Meslek
YSP V1	Kadın	43	Denizli	Lisans	Öğretmen
YSP V2	Kadın	38	Eskişehir	Lisans	Ev hanımı
YSP V3	Kadın	39	Sivas	Lisans	Muhasebeci
YSP V4	Kadın	42	Eskişehir	Lisans	Mühendis
YSP V5	Kadın	42	Sivas	Lisans(AÖF)	Ev hanımı
YSP V6	Kadın	47	Adana	Lisans	Oyuncu
YSP V7	Kadın	47	Eskişehir	Yüksek lisans	Eğitim uzmanı
YSP V8	Kadın	46	Eskişehir	Ön lisans	Ev hanımı
YSP V9	Kadın	49	Ağrı	Lisans	Doktor
YSP V10	Erkek	54	Eskişehir	Lisans	Mühendis

Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğunu 38-49 yaş aralığında kadınların oluşturduğu, bununla birlikte 54 yaşında olan erkek katılımcının çalışmanın tek erkek katılımcısı olduğu görülmektedir. Genel olarak katılımcıların doğum yerlerine baktığımızda, yarısının Eskişehirli olduğu, diğer yarısının ise çeşitli illerden göç etmiş kişiler olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim seviyesine baktığımızda büyük çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, ön lisans ve yüksek lisans alanında 1'er katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu ev hanımı kadınlar olsa da mühendis, doktor, öğretmen ve oyuncu olmak üzere çeşitli mesleklerden velilerin de yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.6. *Yüksek sosyo-ekonomik profile sahip okulun katılımcı çocuk profili*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
YSP Ç1	Erkek	14	8
YSP Ç2	Erkek	13	7
YSP Ç3	Erkek	14	8
YSP Ç4	Kız	13	7
YSP Ç5	Erkek	12	7
YSP Ç6	Erkek	13	7
YSP Ç7	Kız	14	8
YSP Ç8	Kız	13	7
YSP Ç9	Erkek	13	8
YSP Ç10	Kız	14	8

Daha önce de belirtildiği gibi velilerin seçimi sonucunda belirlenen 12-14 yaş aralığında olan katılımcı çocukların çoğunluğu erkek iken kız çocuklarının sayısı erkeklere oranla daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca 5'i 8, 5'i de 7. Sınıf öğrencisinden oluşan katılımcı çocukların varlığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplanması

Eskişehir'de Amaçlı Örneklem tekniğiyle seçilen Tepebaşı ilçesi ve Odunpazarı ilçesinde seçilen iki ortaokulda yürütülen bu çalışmada, homojen örneklem tekniğiyle belirlenmiş öğretmen, 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve onların velileriyle yürütülen yüz yüze görüşmelerden elde edilen yanıtlar veri olarak değerlendirilmiştir. Görüşmeleri araştırmacının bizzat kendisi yürüttüğü için bu çalışmada temel veri toplama aracı araştırmacının kendisi olmuştur (Creswell, 2014, s. 185).

Her iki ortaokulda toplamda 11 öğretmen, 20 veli ve 20 öğrenci ile yapılan bu çalışma, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış soru formu ile yürütülmüştür. Öğretmen soru formunda, öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine katılımına dair düşünce ve deneyimleri; öğrenci soru formunda, çocuğun ailelerinin eğitim sürecine katılım deneyimleri; veli soru formunda ise, ailenin kültürel ve sosyal yaşantıları, akademik yaşam ve beklentileri, okul ve evde eğitim sürecine katılım pratiklerini anlamaya yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.1. Araştırmanın uygulanması süreci

Araştırma kapsamında saha çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülebilmesi izne tabidir. Sosyoekonomik seviye baz alınarak Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ortaokullardan sorumlu yetkili kişiden bu doğrultuda bilgi edinilmiş, MEB'e saha çalışmasını yürütmek için resmi yazıyla başvurulmuştur. Araştırma izin talebi başvurusu 16.01.2023 tarihinde yapılmış, 06.02.2023 tarihinde olumlu sonuçlanarak çalışmanın yürütülmesi için gerekli izin alınmıştır. 21. 02 tarihinde DSP okulu müdür yardımcısına araştırma içeriği ve süreci anlatılmış, izin talep edilmiştir. İlk günden görüşmelere başlanmış, 19.03 tarihinde sahadan çıkmıştır. 28.02. tarihinde aynı yol izlenerek YSP okulu müdür yardımcısına araştırma içeriği ve süreci anlatılmış, izin talep edilmiştir. DSP okulundaki saha çalışmaları bitince 23. 03. tarihinde YSP okulu sahasına dönülmüş, 01. 05. tarihinde sahadan çıkmıştır. Saha ortalama 2 ay sürmüştür.

Saha sürecinde yapılan görüşmelerin ortalama süresi öğrenciler 11, öğretmenler 31, veliler 30 dakikadır.

Üç farklı konumda olan katılımcılarla görüşmeler çeşitli okul, velilerin evleri ile işyerleri ve kafelerde gerçekleşmiştir. Her iki okulun öğretmen katılımcılarıyla görüşmelerin hepsi okulda gerçekleştirilmiştir. DSP okulu velilerinin büyük çoğunluğuyla katılımcıların evlerinde görüşülmüş, şiddet mağduru olup eşinin korkusundan okulda görüşme yapmak isteyen katılımcı, bakıma ihtiyaç duyan annesinin bakımını üstlenen katılımcı, evde tadilat olduğu gerekçesiyle okulda görüşme isteğinde bulunan katılımcı ve okul aile birliğinde görevli olup sürekli okulda olan katılımcı olmak üzere toplamda 4 veli ile okulda görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmelerin yarısı tenffüs arası veya okul çıkışında okulda, yarısı ile velilerinin görüşmelerinden önce veya sonra evlerinde gerçekleşmiştir. YSP okulu velileri ile olan görüşmeler 3'er tanesi ev ve kafelerde, 2'şer tanesi ise okul ve işyerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile görüşmeler ise 3'er tanesi ile kafe ve okulda yürütülürken 4 kişi ile evde görüşülmüştür. Toplamda her okuldan 10'ar veli ve öğrenci ile 5'er +1 öğretmenle görüşülmüştür.

Katılımcıları belirleme işlemi müdür yardımcıları aracılığıyla öğretmenlere, öğretmenlerden velilere ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcıları belirlerken öncelikle genel olarak okul ile veli arasındaki iletişimi anlamak amacıyla müdür veya müdür yardımcılarıyla görüşmeye çalışılmış, her iki okulda da birer müdür yardımcısı araştırmaya dahil edilmiştir. Daha sonra nüfusu 202 öğrenci olan DSP okulunda, velilerle iletişimi güçlü olan öğretmen sürece dahil edildi. Benzer şekilde, 1949 öğrencisi olan YSP okulunda da iki rehber öğretmen arasından biri sürece dahil edilmiştir. Geriye kalan öğretmenler belirlenirken Lgs sınavına dair ebeveynin farkındalığını anlamak için 7. Sınıf çocuklarının dahil edilmesiyle 7. ve 8. sınıf rehber öğretmenleri araştırmaya dahil edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerle ilk görüşmeler, müdür yardımcıları veya öğretmenlerin yönlendirmesi ile gerçekleşmiştir. Veliler ile ilk iletişim çoğunlukla öğretmenler üzerinden kurulup görüşme talebi kabul edildikten sonra telefon üzerinden görüşme günü için haber beklenmiş ve iletişim içerisinde olunmuştur. Veliler ile ilk iletişimin öğretmenler üzerinden kurulması, katılımcıya hem araştırmacı hem de soruların güvenilirliği açısından güven vermiştir. Bu durum, görüşmenin güven içerisinde sürmesini sağlayarak araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. DSP okulu velilerinin bir kısmı ile ilk

iletişim, bir toplantı sonrası rehber öğretmenin tanıtımı ve katılım ricası üzerine araştırmanın amacının belirtilmesiyle başlamış, daha sonra iletişim numarası alınarak görüşme günü için velilerden haber beklenmiştir. DSP okulu velilerinin diğer kısmı ile iletişim, sınıf rehber öğretmen ve müdür yardımcısının aracılığıyla telefon üzerinden sağlanıp görüşme günü belirlenmiştir. DSP okulu velilerinden biri ile veli toplantısı sonrası kısa bir takdim ve açıklamadan sonra okulda görüşme yapılmıştır. YSP okulu velilerinin büyük çoğunluğu ile ilk iletişim, öğretmenlerin durumu açıklayıp iletişim numaralarını vermek amacıyla izinleri alındıktan sonra başlamıştır. Azınlıkta kalan 2 katılımcı ile biri okulda öğretmen olduğu için diğeri de o sırada okulda olduğu için kısa bir takdim ve açıklamadan sonra görüşme yapılmıştır. Çocuklarla iletişim ve görüşme, katılımcı olan velilerin iznine tabi olduğu için velilerle iletişim sağlandıktan sonra çocuklara ulaşmak araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Çocuklarla görüşme yapmak için öncelikle MEB'in veli izin formu çerçevesinde velinin rızası olduğuna dair belge imzalanmış daha sonra çocuklarla görüşme yapılmıştır.

Görüşmelere okulun veli profili ve öğretmenlerin veli ile ilişkisini anlamak amacıyla tercihen öğretmenlerden başlanmış, daha sonra veliler ve gerekli izin alındıktan sonra çocuklarla görüşülmüştür. Saha sürecinde DSP okulunda öğrenci ve dolayısıyla öğretmen nüfusunun düşüklüğü, araştırmacının öğretmenlerle daha rahat iletişim kurmasını sağlamıştır. Bu durum araştırmacının okulda daha rahat hareket etmesine ve daha fazla gözlem yapmasını sağlamıştır. Araştırmacı müdür yardımcısı ve öğretmenler odasında gözlem yapma ve öğretmenlerle çocukların ve ailelerinin profili üzerine konuşma ve dolayısıyla öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma imkanı yakalamıştır. YSP okulunda ise okul nüfusunun yoğunluğu ve öğretmen sayısının çokluğu nedeniyle araştırmacı süreci yakın takip etme konusunda zorlanmıştır. Bu süreçte katılımcı olarak katılan iki öğretmenin rehberliği, araştırmacının sahaya dair bilgi edinmesinde ve gözlem yapmasında kolaylaştırıcı bir etken olmuştur.

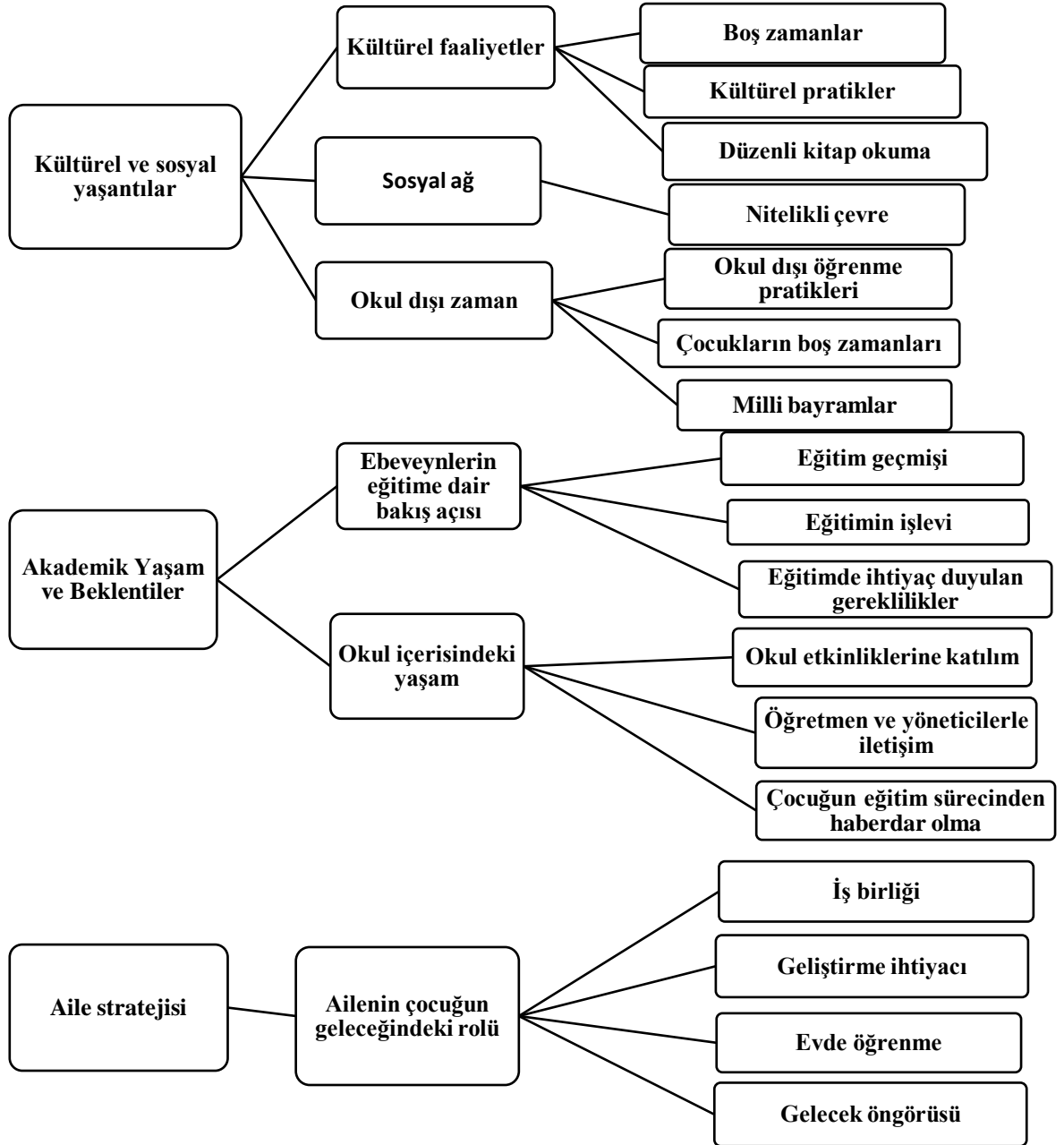
Görüşme sırasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerin okulda mesai saatleri içerisinde olması, görüşmelerin yalıtılmış olmayan bir ortamda zaman zaman bölünmesine neden olmuştur. Benzer şekilde, araştırmacı veli ve öğrencilerle de okulda yapılan görüşmeleri yalıtılmış olmayan bir ortamda yürütmek zorunda kalmıştır. Ev ortamında yapılan görüşmeler okul ortamındakilere kıyasla yalıtılmış bir ortamda yürütülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizi araştırma süresince devamlılık içerisinde var olan bir aşamayı ifade etmektedir (Creswell, 2014, s. 212). Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilerek organize edilmiş, metinlerin okunmasının ardından veriler kodlanmış, kodlardan yola çıkarak tematik bir kodlama yapılmıştır. Temalar oluşturulurken, ortaya çıkan temanın altında yer alan kodlarla anlamlı bir bütünlük oluşturmasını ifade eden “iç tutarlılık” ile ortaya çıkan temanın veri setini anlamlı bir şekilde açıklayabilmesini ifade eden “dış tutarlılık” (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 237) sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizinin özelden genele doğru (tümevarım) yapılması önerilmektedir (Creswell, 2014, s. 196). Bu doğrultuda, kodlardan yola çıkılarak “ kültürel ve sosyal yaşantılar”, “akademik yaşam ve beklentiler” ve “ aile stratejisi” başlıklı üç ana tema oluşturulmuştur (Tablo 3.7.)

Saha sürecinde elde edilen çok sayıda verinin tamamının kullanılması mümkün olmadığı için veri analizi sürecinde “ayıklama” işlemi uygulanmıştır (Creswell, 2014, s. 195)

Tablo 3.7. Verilerin kodlanması



Çalışmada güvenilirlik ve geçerlik sağlamada ve iç geçerlilikte Creswell'in (2014, s. 202) tavsiye ettiği birkaç stratejisi kullanılmıştır. Bunlardan ilki verilerin üçgenlenmesi olup, amaç temaların tutarlılığını sağlamak adına verilerin farklı kaynaklardan temin edilmesidir. Yani veriler görüşme ve gözlem olmakla çoklu kaynaklar üzerinden ve üç farklı katılımcı grubu ile görüşülerek elde edilmiştir. Bir diğeri, akran değerlendirmesi olup, Sosyoloji Bölümünde yüksek lisans yapan iki öğrenci ile akran değerlendirilmesi yapılmıştır. Durumun bütüncül şekilde resminin çizilmesi ve ortaya konulan temaların birçok yönden analiz edilmesi ve derinlemesine betimleme geçerlik konusunda bir diğeri önemli etkidir. Bu doğrultuda, araştırmanın uygulanması sürecindeki tüm aşamalar tek tek detaylandırılarak sürecin ayak izleri bütün yalınlığı ile tasvir edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 261). Son olarak, veri analizi ve yorumlama süreci, katılımcıların kendi ifadeleri aktararak ve varılan sonuçlar bu alıntılara dayandırılarak desteklenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgular ve değerlendirmeler sunulmuştur. Çalışmada, DSP ve YSP diye kısaltılan okullardan katılımcılar sırasıyla veliler YSP V1- YSP V10 ile DSP V1- DSP V10, velilerin çocukları YSP Ç1- YSP Ç10 ile DSP Ç1- DSP Ç10, öğretmenler YSP Ö1- YSP Ö5 ile DSP Ö1- DSP Ö5 olarak kodlanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi veliler bu çalışmanın ana omurgasını oluşturmakta, öğretmen ve çocuklar ise velilerin katılım sürecine dair daha bütünlüklü bir resim sunmak amacıyla yer almaktadır. Bu nedenle bulgular zaman zaman eklektik bir biçimde yorumlanacaktır. Katılımcıların demografik bilgileri üzerinden profili çizilirken velilerin sosyodemografik özellikleri de betimlenecektir.

4.1. Velilerin Sosyo-demografik Özellikleri

Tablo 4.1. Velilerin sosyo-demografik özellikleri

Katılımcı	Katılımcı	Eğitim durumu	Eş Eğitim Durumu	Meslek	Eş Meslek	Hane halkı geliri	Çocuk sayısı
YSP V1	Anne	Lisans	Lisans	Öğretmen	Polis	40bin	2
YSP V2	Anne	Lisans	Lisans	Ev hanımı	Veteriner	50 bin	2
YSP V3	Anne	Lisans	Lisans	Muhasebe	Mühendis	10 bin +	2
YSP V4	Anne	Lisans	Lisans	Mühendis	Mühendis	30 bin	1
YSP V5	Anne	Lisans	Lise	Ev hanımı	Kalifiyeli İşçi	20 bin+	2
YSP V6	Anne	Lisans	Lisans	Oyuncu	Satış müdürü	35 bin	1
YSP V7	Anne	Yüksek lisans	Lisans	Eğitim Uzmanı	Mühendis	39 bin	2
YSP V8	Anne	Ön lisans	Lisans	Ev hanımı	Mühendis	30 bin	2
YSP V9	Anne	Lisans	Lisans	Doktor	Doktor	50 bin	3
YSP V10	Anne	Lisans	Ön lisans	Mühendis	Ev hanımı	25 bin	2
DSP V1	Anne	İlkokul	Lise	Ev hanımı	Şoför	21bin	2
DSP V2	Anne	Lise	İlkokul	Ev hanımı	İşçi	8.500bin*	2
DSP V3	Anne	Okuryazar değil	İlkokul	Ev hanımı	İnşaatçı	4 bin *	3
DSP V4	Anne	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	İşçi	15bin	2
DSP V5	Anne	Lise	Lise	Ev hanımı	Esnaf	16bin	2
DSP V6	Anne	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi	10bin	2
DSP V7	Anne	Okuryazar değil	İlkokul	Ev hanımı	İnşaatçı	8.500bin*	5
DSP V8	Anne	Lise	İlkokul	Ev hanımı	İşçi	7 bin*	2
DSP V9	Anne	İlkokul	İlkokul	Ev hanımı	İşçi	8.500bin*	4

DSP V10	Babaanne ³	Okuryazar değil	İlkokul	Ev hanımı	İşçi	15bin	3
---------	-----------------------	--------------------	---------	-----------	------	-------	---

Tablo 4.1. (Devam) *Velilerin sosyo-demografik özellikleri*

Velilerin sosyo-demografik özelliklerine baktığımızda, YSP okulu velilerinin eğitim düzeyi çoğunlukla lisans seviyesinde olduğu, DSP okulunun velilerinin çoğunluğunun eğitim seviyesi ilkököl düzeyinde kalmakla birlikte 3 kişinin de okuryazar olmadığı görülmektedir. Velilerin mesleki statüsü ve ekonomik durumuna baktığımız zaman eğitim seviyesiyle ilişkili olarak YSP velilerinin ekonomik durumları ve mesleki statüleri yüksek bulunurken DSP okulu velilerinin ekonomik ve mesleki statülerinin düşük olduğu, hatta V1,V2,V3,V7,V8,V9’un düzenli bir geliri olmadığı görülmüştür. Katılımcılardan V6, V7, V10 ev hanımı olmakla birlikte ek işlere de başvurduğunu belirtmişlerdir. Birlikteliğin sona erdiği ailelerde katılımcı V9 oğlunun evi geçindirmeye çalıştığını belirtirken, katılımcı V8 çalışmadığını ve nafaka ile geçinmeye çalıştığını belirtmiştir. Birlikteliğin sona erdiği ailelerden YSP okulundaki katılımcı V3, nafaka ile geçinirken çocuklarının eğitim masraflarının babası tarafından karşılandığını belirtilmiştir.

4.2. Ailenin Kültürel ve Sosyal Yaşantıları

Araştırma bulguları çerçevesinde, kültürel ve sosyal yaşantılar temasında “kültürel faaliyetler”, “nitelikli çevre” ve “okul dışı zaman” başlıklı alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede kültürel ve sosyal sermayenin YSP ve DSP okulu velilerinin yaşam tarzlarında yaratmış olduğu farklılıklar ve bunun çocuğun sosyal ve akademik hayatına yansımaları betimlenmektedir.

4.2.1. Kültürel faaliyetler

Kültürel faaliyetler alt temasında “boş zamanlar”, “kültürel pratikler” ve “düzenli kitap okuma” kodları veriler ışığında elde edilmiştir. Bu çerçevede katılımcı velilerin kültürel sermayesi ve bunun çocuklarına aktarımı betimlenmiştir.

4.2.1.1. Boş zamanlar

Kültürel sermayenin oluşmasında ve çocuğa aktarımında önemli bir yer tutan kültürel pratikler, çocuğun eğitim süresince pozitif yönde katkı sağlamak ve yaşam boyunca etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Velilerin kültürel faaliyetleri, boş

³ Anne ve babanın ayrı olduğu için çocuk babasının yanında, temel bakım ve eğitim süreci babaannenin sorumluluğundadır.

zamanlarını nasıl değerlendirdiği üzerine kuruludur. Ailelerin boş zamanlarını değerlendirdikleri faaliyetlere bakıldığında, sosyoekonomik olarak yüksek gelire sahip YSP ailelerinin her ne kadar iş yoğunluğu içerisinde olsalar da kendilerine ve ailelerine vakit ayırmaya çalıştıkları ve nitelikli zaman geçirdikleri görülmektedir. Bu durumu katılımcıların söylemlerinden görmek mümkündür.

“Geziyorum, arkadaşlarımla vakit geçiriyorum, çocuklarımla birlikte aktivitelerimiz oluyor, sinema yapıyoruz genelde, dışarda yemek yemek gibi, eğlencelere katılmak gibi bu şekilde” (YSP V2).

“Bisiklet sürüyorum, yüziyorum yüzme çok nadiren, kitap okuyoruz A. ile birlikte zaman zaman, onun dışında pek bir şey yapmıyorum, İngilizce videolar izliyorum, diziler, İngilizce sinema izliyorum sürekli” (YSP V3).

“Çok fazla kendimize vakit ayıramıyoruz açıkçası, geziyoruz tozuyoruz biraz, ufak bir karavan aldık onunla geziyoruz” (YSP V4).

“Daha çok evde vakit geçirmeyi seviyorum, annemle vakit geçirmeyi seviyorum, işte günlük rutin işlerim onun dışında, oyun okuyorum, müzik dinliyorum, televizyon ve film izliyorum, dergi, gazete genellikle onları şeyden artık sosyal medya üzerinden takip ediyorum” (YSP V6).

“Boş zamanım aslına bakarsanız çok fazla olmuyor, işten gelince saat 5 buçuk 6 yemek yapıyorum bulaşıkları yıkıyorum saat 8 buçuk sonra çocukların ödevleriyle ilgileniyorum ya da televizyon izliyorum ya da kitap okuyorum başka bir seçeneğim olmuyor, internette gazeteyi takip ederim daha çok” (YSP V7).

“Genelde boş zamanlarım olmuyor, çocuklarla vakit bulduğumda çarşıya, genelde onlarla ilgileniyorum, onlarla yani günlük rutin işler, boş vaktimin olduğu pek söylenemez” (YSP V8).

“Kitap okumak, örgü örmek diyeyim” (YSP V9).

“Arkada apartmanın arkasında bahçe var onunla uğraşıyorum, daha çok kitap okurum.” (YSP V10)

YSP velilerinin aksine sosyoekonomik olarak düşük gelire sahip DSP okulu velilerinin çoğunluğunun kendilerine zaman ayırmakta zorlandığı, hayatlarının ev işleri ve annelik rolleri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Öyle ki boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okuldayım çoğu zaman evdeyim, mesela piknik alanlarına gideriz, yazın çoğunlukla deniz bölgesine gideriz” (DSP V2).

“Ev işlerimi, televizyon izliyoruz, el işi bazen yapıyorum” (DSP V3).

“Hiç boş zamanım olmadığı için sürekli evde işe, boş kalsam bir televizyon izlerim onun dışında el işi yaparım başka bir yaptığım bir şey yok” (DSP V4).

“Genelde temizlik ve yemek, mutfak ağırlıklı” (DSP V5).

“Kuran’a gidiyorum, çocuklarımla ilgileniyom, bahçem var bahçemi ekiyorum, 3 çocuğumu büyütme gayret ediyom, torunumu 3 torunumu” (DSP V10)

DSP velilerinin çoğunluğunun hayatları ev işleri ile sınırlı olmakla birlikte, boş zamanlarını televizyon, çarşıya gezi veya akraba ziyaretleri ile değerlendirdikleri görülmektedir. Yatalak annesine bakan V6 ve kızlarının okumasına katkı sağlamak

amacıyla evde ek iş yapan V7'nin kendilerine dinlenecek zaman yaratamadıkları söylemlerinden anlaşılmaktadır.

“Ev işi, boş zamanım yok ki zaten anca” (DSP V6).

“Valla evde oturuyorum, çocuklara bakıyorum, boya yapıyorum, süsleri boyuyorum. Boş kaldım onları yapıyorum yani çocuklar okula gittiğin zaman ben onları uğraştırıyorum yapıyorum, valla vaktim olsa izlerim vaktim yok ki, kuran okurum, vaktim olursa namazıma gidiyorum” (DSP V7).

Ebeveynlerin kendilerine zaman ayırması ve bunu geliştirici pratiklerle desteklemesi bireyin gelişimsel sağlığını etkilemektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim çerçevesinde ortak bir şeyler yapıp boş zamanlarını değerlendirmesi, gelişimin çok boyutlu doğasından dolayı eğitim sürecinde pozitif bir kazanıma dönüşmektedir. Nitekim ailenin sahip olduğu habitusun çocuğa aktarımı bu tür ortak etkinlikler sayesinde olduğu düşünüldüğünde, ailenin sahip olduğu sermayeye göre farklılaşan habitusun ebeveynlerin etkinlikleri çerçevesinde ayrıma neden olacağı söylenebilir. Bu durumun yansımaları farklı sosyoekonomik seviyelerden velilerin olduğu YSP ve DSP okulundaki velilerin ortak etkinlikleri üzerinden de görmek mümkündür. Bu doğrultuda YSP okulu ailelerinin pratiklerine baktığımızda, ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte hem psikolojik hem de gelişim açısından kazanım sağlayan çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikleri yaptıkları görülmektedir. Evde ortak etkinlikleri olan bir katılımcının çocuklarıyla sportif aktiviteler içerisinde de olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Bazen mutfakta birlikte bazı şeyleri yapıyoruz, bisiklet çok sürüyoruz, dışarıda birlikte, çok dışarıya çıkıyoruz birlikte, dışarıda çok vakit geçiriyoruz, doğada, çok yakın bizim evimiz porsuk nehrine, orda çok vakit geçiriyoruz. Yürüyüş, bisiklet oluyor işte, bazen badminton oynuyoruz birlikte, sürekli oynarız ailecek ”(YSP V3).

Ev içerisinde ortak olan aktivitelerin yanında şehir dışı gezileriyle çocuklarına geniş öğrenme ortamı sunan katılımcıların pratiklere dair ifadeleri şu şekildedir;

“Oyunlarımız vardı ama bunu çok okullar açıkken yapamıyoruz , Cenga oynamayı çok seviyoruz beraber, bunu çok seviyoruz bir ara çocukların şu kağıt oyunları vardı beraber yaptığımız, K. yeni bulmuştu ama şu anda adını hatırlayamıyorum onu oynuyoruz, bir okey olayımız vardı belki onların yaşına biraz ağır gelecek ama çok hevesle alıp da onların öğrenmesi adına yaptığımız bir şeydi, onu söyleyebilirim. Pikniğe gitmeyi seviyoruz, havalar eğer bize imkan sağlıyorsa beraber piknik yapıyoruz, seyahat etmeyi ailecek çok seviyoruz, babamızın işi de şehir dışı sayılır, muhakkak bir hava değişimi için hep beraber onun yanına gidiyoruz, babamızın işinden dolayı hayvanlarla çok haşır neşir oluyoruz öyle” (YSP V2).

“Ailece dışarıda yemek yiyoruz hep, bir yerlere gidiyoruz gezmeye gidiyoruz aslında şehir dışı gezmelere götürüyorum ben onları, evet oraları atladık onlarla yıl içerisindeki kültürel etkinlikler olabilir mesela BKM'ye götürüyorum özellikle ... tatil programlarımızdan başka, gittiğimiz tatil yerlerinde de geziler yapıyoruz, oraların işte müzelerine bakıyoruz, parklarına gidiyoruz, bunlarda bir etkinlik çok kültürel değil ama” (YSP V5).

“Sinemayı çok severler mesela sinemaya gideriz, konser olursa konsere gideriz, oğlum çok sevmez ama kızım çok sever gideriz zaten okul gezilerinde hepsini gezdikleri için Eskişehir’de onlarla birlikte gideceğim herhangi bir müze kalmadı, o yüzden belki de ben Eskişehir’deki müzeleri görmedim, hafta sonları farklı illere gidip gezmeyi severiz orada doğa yürüyüşlerini severiz, çocuklara mesela tarihi yerleri göstermeyi severiz bak şurada şu anıt varmış, şurada şu mezarlık varmış, şurada şu, bu ürünüyle ünlüymüş şuymuş yani bu şekilde çocuklara görsel tanıtımı severiz, tabi gidip gösteriyoruz, Çanakkale gezisi yaptık, rehber bulduk rehberle, tarihi referans sunarak yani anlamadığımız yerleri sorduk mesela en son Pamukkale’ye gittiğimizde de bütün yazıları tek tek okuduk, bak burada bu varmış içeriğinde bu varmış tek tek okuduk çocuklarımızla” (YSP V7).

Ortak etkinlikleri belirli aktivitelerle sınırlı olan katılımcıların pratikleri şu şekildedir;

“Sinema etkinliği yaparız arada nadir deyim” (YSP VI).

“İşte bazen kızma birader kız çok istiyor, işte 1-2 kutu oyunu var, onlarla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz birlikte” (YSP V8).

“Üçümüzün yani ortanca abi ile kutu oyunları çok oynarız öyle, gezi eskiden dediğim gibi vardı da pandemi, artı bu sınav dönemi geldi böyle bir kapandılar. Yani piknik yerlerine çok götürüyordum onları, piknik yapma değil de gezmeye, doğa gezisi gibi yani oluyordu öyle çok öyle tiyatroya sinemaya, sinemaya da küçükken gidiyorduk sonra istemediler şu an pek istemiyorlar yani sinema tiyatro zaman zaman öneriyorum ama hiç yanaşmıyorlar...” (YSP V9).

Ev içerisinde ortak etkinliklerin yanı sıra çocuğunun sınıf ve yüzme kursu grubundan kişilerin aileleri ile bir araya gelerek sosyal anlamda gelişimi sağlayacak aktivitelere yer veren katılımcılar da mevcuttur.

“Boş zaman değil de mesela yüzmeye gider ben de ona gider seyredirim, bazen işte oyun oynarız, Kızma birader o şeyler oluyor kutu oyunları, bir ara şey yapalım işte sinema günümüz olsun dedik onlar klasik herkesin kendi derdi var çok seyrek toplanıyor... yani pikniğe gidersin yaz olduğu zaman, ne biliyim bu arkadaş gruplarının şeyi olur yüzme, onlar bir şey düzenler hani bir yerlere gidip otursak dersin, oraya gidersin o tür şeyler, yani ayrıyeten böyle bir şey olmuyor, onların sosyal hayatlarıyla beraber bizim sosyal hayat devam ediyor, Dede Korkut’a giderler derler ki orada işte şey yapacağız, toplanacağız, ya da ararlar hepimiz oraya gideriz...” (YSP V10).

Kültürel ve sosyal anlamda geliştirici etkinlikleri çocuklarıyla birlikte yapan YSP okulu velilerinin aksine DSP okulu velilerinin bu konuda çocuklarını geliştirecek ortak etkinliklere başvurmadıkları görülmektedir. Hayatı ev işleri ve çocuk bakımı ile sınırlı olan ebeveynlerin çocuklarıyla ortak yapacakları etkinlikler de sınırlı olmaktadır. DSP okulundaki katılımcı velilerin çocuklarıyla ortak etkinlikleri genel olarak çarşı ve park gezisi, televizyon izleme ile sınırlı olduğu görülmektedir.

“Evet, mesela eşim de boş kaldığı zaman çarşıya gidiyoruz mesela bazen, bazen parklara çıkıyoruz, bazen misafiriğe gidiyoruz...” (DSP V3).

“Ya genelde parka gideriz hani çocuklarımla ya da o gün bir beraber mutfağa girer bir kek pasta öyle şeyleri yaparız beraber televizyon izleriz. Dizi programlarına bakarız izleriz, ben genelde belgesel izlerim aslında” (DSP V4).

“Hafta sonları işte alışveriş, market gezmesi ya da bi yemek yani dışarıda yemek yeme öyle yani çocuklar eğlendirecek aktiviteler. Film izliyoruz ya da ne bileyim dediğim gibi bi sofrayı kuruyoruz yemek hazırlıyoruz bizim salatayı yapıyorsa bizim sofrayı kuruyo” (DSP V5).

“Hiçbir şey, televizyon seyrederek, ...ben kendim izlemem, onlar izler, Yasak Elma. Şimdi hiçbir şey yok, herkes telefonu alıyor, telefonla, yapacak bir şey yok” (DSP V6).

“Yok yok evdeyim, çocuklar çok isterse bazen parka gideriz, çoktan parka da gitmiyorum. Evde sürekli izliyorlar, bazen kardaşıma gidiyorlar izliyorlar, yani başka bir yere gitmiyorlar, hiçbir yere göndermiyorum onları, ne kızları ne de erkekleri ikisi de, gitmiyor sürekli yanımdalar” (DSP V7).

Otururuz kızlarımla muhabbet ederiz mutfağa girer mesela bir şeyler yaparız, canları sıkılsa bir çarşıya götürürüm, yani bir dolaşır geliriz öyle etkinlikler de oluyor yani, çarşıya gidiyoruz” (DSP V8).

Dizi izliyorum işte beraber oturuyok, yani öyle sinema gibi falan bir yere gitmem bende, bunlar gidiyo, teyzeleri ile gidiyor” (DSP V9).

“Gezmem pek yok benim, izleyip de illaca yarayacak bir şey olursa izliyorum...” (DSP V10).

Ortak etkinlikleri çarşıya gezi ve televizyon izleme ile sınırlı olan DSP okulu katılımcı velilerin yanında sinemaya gittiğini belirten bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir;

“...Kız derslerini yapar, oğlan arkadaşlarıyla gezmeye gider ben yatak odasında oturup televizyonuma bakarım, kızla çoğunlukla her şeyi beraber yaparız. Mesela çarşıya gidilecekse beraber gideriz, sinemaya gidilecekse beraber gideriz yapılacak her şeyi biz kızla ikimiz yaparız” (DSP V2).

Genel olarak baktığımızda boş zamanların değerlendirilmesinde YSP okulu velilerin hem kendi başına hem de çocuklarıyla yaptığı etkinlikler sosyal ve kültürel anlamda geliştirici pratikleri içerirken DSP okulu velileri ve çocuklarının gündelik yaşam deneyimleri bu tür geliştirici etkinlikleri kapsamaktan uzaktır. DSP okulu velilerinin yaşamlarının çoğunlukla ev ve onun çevresi ile sınırlı olması çocuklarının yaşam deneyimlerine yansımaktadır.

4.2.1.2. Kültürel pratikler

Boş zamanların değerlendirilmesinde sinema, tiyatro, müze ve turistik gezi gibi faaliyetlere katılımın yanında bireyin kendisini geliştirecek çeşitli sportif ve sanatsal faaliyetlerin icrası, ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin göstergesini oluşturmaktadır. Kültürel sermayenin aktarım mantığına bağlı olarak bu pratikler bireyin yaşam boyunca hayatını etkilemekte, ailenin eğitim sürecine katılımında pozitif yönde bir katkı sunmaktadır.

Sosyoekonomik olarak yüksek gelire sahip velilerin olduğu YSP okulunda çocukları olan katılımcılara bu tür etkinliklerin takibi ve katılımı sorulduğunda, genel olarak çeşitli nedenlerle katılımında devamlılığın söz konusu olmadığı, hatta pandeminin yaşam pratiklerini etkilediği görülmüştür. YSP okulu katılımcılarından sadece iki veli

kültürel etkinlikleri yakından takip ettiğini, ancak belirli kısıtlılıklarla karşılaştığını şu ifadelerle belirtmişlerdir;

“Evet, ederiz, senfoni, tiyatroya gideriz. Tiyatrolara belli bir şeyde gidiyoruz, gittikten sonra seyrediyorsunuz hepsi bitiyor, dışarıdan gelenler pahalı olduğu için gitmiyoruz, daha çok belediyenin yaptıklarına gidiyoruz, bu da belli periyotta devam ediyor ya, bu periyodu bitirdikten sonra gidemiyorsun, ama senfoniler olur olsun operalar olsun bazen canım sıkıldığı zaman arada gideriz ama pandemiyle o işler de biraz şey oldu, aksadı, yani eskiden bir düzenimiz vardı şimdi öyle bir düzen yok, şimdi işte bir düzene giriyor” (YSP V10).

Oyuncu olan bir katılımcının ifadesi şu şekildedir;

“Yani mesleğim gereği evet, içinde olduğum için de mümkün olduğu kadar ediyorum ama hepsine gitmiyorum, seçiyorum yani mesleki yeterliliğinden dolayı da hepsine gitmiyorum yani çok merak ettiğim bir isim varsa çok merak ettiğim bir eser varsa ona gidiyorum, ayla faaliyetlerin ve benim istediğim eserlerin ne sıklıkla gelmesiyle doğru orantılı o, mesela 29’da bir piyanist gelecek buraya işte ona gitmek istiyorum, takip ettiğim bir etkinlik, bunun gibi yani çok sık değil evet bazen çok sık oluyor arka arkaya bazen daha araları açılıyor, seçici olduğum için” (YSP V6).

Gündelik hayatında kültürel faaliyetlere aktif katılım sağlayıp yeni bir yaşam pratiği dayatan pandemiden sonra bu tür kültürel pratikleri değişen katılımcıların söylemleri kültürel faaliyetlere dair habitusunu ortaya koymaktadır;

“...ya (hayıflanma şeklinde)evet eskiden çok ediyorduk ama yine aynı şekilde böyle sanırım bi 3-4 senedir, yine pandemiden sonra bu işten de tamamen koptuk, öncesinde tiyatroya çok gidiyorduk, sinemaya çok gidiyorduk ben Nili sürekli sinemaya götürüyordum, tiyatroya götürüyordum, anneanesi götürüyordu, babasıyla yine aynı şekilde gitmeye çalışıyorduk onun vakti olduğu zamanlarda, artık hiçbir şey yapamıyoruz” (YSP V4).

“...en son hangi tiyatroya gittiğimi bilmiyorum ama konser evet müze evet. yani malum pandemiden dolayı konserlere çok sık giderken artık hiç 3 senedir katılamamaya başladık, müzede genelde şehir dışı yaptığımız zamanlarda muhakkak müze kartlarımız var onunla müzeleri gezmeyi seviyoruz ailecek. Tiyatro en son bir 5 sene kadar olmuştur herhalde, tiyatro çok onların içinde değil” (YSP V2).

Kültürel faaliyetlere katılma konusunda habitusu olan, ancak mevcut eğitim sisteminin sınava dayalı mantığının yaratmış olduğu birtakım zorunluklar nedeniyle katılımcıların kültürel pratiklerini kısıtladığı söylemlerinden anlaşılmaktadır.

“Ya çok etmiyoruz açıkçası etmiyoruz, derslerden vakit kalmıyor, çocuklar zaten arkadaşıyla birlikte yapıyorlar” (YSP V3).

“Çocuklar şu an sekizinci sınıf olduğu için onları bırakıp gidemediğim için şu an takip edemiyorum ama sekizinci sınıf olmadan önce tiyatro sinema takip edip gidiyorduk eşimle ve çocuklarımla. Sinema, müze, bu tür etkinlikleri çok severim, en son Denizli’ye gittik gezdik bütün müzeleri, müze kartı aldık, evet çocuklarımızla beraber giderim ama sorun ki Eskişehir’deki müzeleri gezme şansım olmadı, il dışı geziyoruz” (YSP V7)

“Bu aralar pek edemedim evet, çocuklar sınava hazırlanıyor akşam oluyor tiyatro falan hani çıkamıyorum öyle, çok düzenli gitmiyordum ama daha çok yani özellikle bekarken çok gidiyordum...” (YSP V9).

Kültürel faaliyetleri takip etmeyip bu tür faaliyetlere dair pratiği olan katılımcılar da mevcut:

“Ona çok fazla boş zamanımız kalmıyor ben yani kültürel değil de sporsal daha çok, ben beden eğitimi öğretmeni olduğum için onları takip ediyorum. Ya onlar için zamanım olmuyor açıkçası, çok nadir yani en son ne zaman gittiğimi bile hatırlamıyorum” (YSP V1).

“Tiyatroya gidiyoruz, ona genelde giderken K. 'i de götürüyorum birlikte gidiyoruz, oyunlar hep 13 yaş+ olduğunda oralara K. 'i de götürüyorum ama onun dışında belli başlı yerleri işte Odunpazarı evlerini oraları öyle gezmeyi seviyorum gidiyorum ama özellikle takip etmiyorum şehrin kültürel etkinliklerini, müzeye gidiyoruz geziyoruz ama çok sıklıkta değil” (YSP V5).

“Arkadaşım belediyede çalışıyor tiyatrodan, tiyatroya genelde hani o söylüyor, işte şu tiyatro var güzel gel diyor, bilet alıyor ya da ben alıyorum gidiyoruz, arada sinemaya gidiyorum çocuklarla” (YSP V8).

Kültürel faaliyetlere katılımın yanında bu tür etkinliklerin icrasında yer almak da kültürel sermayenin bir göstergesidir. Sanatsal üretim, çeşitli spor ve müzikal faaliyetlerinin icrası ve yabancı dil gibi unsurlar kültürel sermayenin bir göstergesi olarak ailenin bu habitusu çocuğuna aktarımı ile çocuğun gelişimine pozitif bir katkı sağlar. YSP okulu velilerine sanatsal ve spor etkinliklerin icrası konusunda soru sorulduğunda, sanatsal etkinliklerin velilerin hayatında oyuncu olan bir katılımcı dışında yer edinemediği, spor faaliyetlerinin ise bazı katılımcılarda nispeten yer edinmiş olduğu katılımcıların söylemlerinden anlaşılmaktadır.

“Yürüyüşü eğer spordan sayarsak evet onun dışında bir üyeliğim var ama çok katılmadığım bir üyelik, spor salonlarında öyle söyleyeyim, masa tenisi çok seviyorum gençlik yıllarımda da oynadığımdır ama onda son zamanlarda anca eşimle tatillerde oynayabiliyoruz” (YSP V2)

“Sanat dalıyla ilgilenmiyorum ama bisiklet sürüyorum” (YSP V3)

“... şu an yok, şuan değil, yok yani şu durumda yok, ama eskiden evet gidiyordum mesela önümüzde pota var görmüş olduğunuz gibi çocuklarla bazen çıkabiliyorum basket oynamaya eskiden de dediğim gibi basketbolcuydum ben” (YSP V8).

Sanatsal ve sporsal faaliyetlerini icra edemeyen ama zamanında bu tür faaliyetleri etkin olarak yürüten bir katılımcı, zamanla bu tür pratikleri bırakmak zorunda kaldığını şu şekilde ifade etmiştir;

“Ya ben çok fazla üniversiteye kadar çok spor yaptım, yüzme vardı bende, basketbol bir dönem oynadım, bir dönem voleybol oynadım ama en çok yüzme sporu yaptım, bi 4-5 sene bale eğitimi aldım, ondan sonra ama şey yani üniversite hayatımı başladıktan sonra sporla da yine ilgilenemedim, bir dönem dansla ilgilendim üniversitede, sonra olmadı yani N. 6-7 yaşındayken

yüzmeye bir geri döndüm 1-2 sene sonra tekrar koştum olmadı yani, bunun antrenmanına zaman ayıracak zamanımız kalmadı” (YSP V4).

Bu tür kültürel faaliyetlerin icrası ve katılımı söz konusu olmasa da bu doğrultuda habitusa sahip bu katılımcı, bu tür faaliyetlere ilgisini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Her şeyi çok seviyorum sanatla ilgili her şeyi yani, tiyatroyu da çok seviyorum, resmi çok seviyorum, baleyi çok severim, opera severim, sahne sanatlarını çok severim yani” (YSP V4).

Belirli bir sosyal çevre aracılığıyla etkileşim içerisinde edinilen habitusun ebeveyn aracılığıyla çocuğa aktarımının doğal bir süreç olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim kültürel pratikleri icra konusunda etkin olmasa da bu habitusa sahip katılımcının çocuğuna da bu habitusu aktardığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çocuğunun spor ve sanata ilgisi ve deneyimleri sorulduğunda;

“Eskiden voleybol ile ilgiliydi, o da pandemiye kadar evet, ben onu sürekli jimnastiğe götürdüm voleybola devam etti, yüzmeye gitti ama pandemi ile birlikte bizim hayatımız bayağı bir felç oldu ya, yani bütün alışkanlıklarımızı kaybettik...N. dansı çok seviyor uzaktan kıyıda resmi de aslında biraz ilgisi var resme, müziği çok seviyor N., dans ve müzik” (YSP V4).

Sanatın icrası konusunda pratiği olmayan ancak spor faaliyetlerinde etkin olan bir katılımcı ise hem kendi hem de kızının sporsal pratiklerine dair şunları ifade etmiştir;

“Sanatla değil de sporla ilgiliyim, sporun her türünü yaparım, yüzmeye kayıtlıyım, şey var, Fitness’a kayıtlıyım, futbolu çok severim ama oynamıyorum artık işte yaş itibarıyla sakatlık gelir, devamlı düzenli yüzmeye giderim” (YSP V10)

“Yan flüt çalar, spor zaten yüzmeye gider, yan flüt onun ha iyidir de, ama o da işte bu sınavlar filan diye bir kaldı ama çalar yani, voleybola gider sportmendir aslında, ama şey olarak yüzmeye voleybol zaten yetiyor onlara...” (YSP V10).

Görüldüğü üzere ebeveyni sanatsal aktivitelerde yer almasa da spor alanında aktif olan çocuğun da ebeveynin ilgileri çerçevesinde kendisini geliştirdiği görülmektedir. Kültürel faaliyetlerin icrasında katılımcıların herhangi bir müzik aleti çalıp çalmadığı sorulduğunda, önceden kanun çalmayı deneyen bir katılımcının dışında hiçbir velinin bu konuda bir pratiği olmadığı görülmüştür.

“Şu anda çaldığım bir şey yok, kanun çalmayı denemiştik bir ara çok seviyordum sonra yine böyle bir ülkede bir felaket oldu bıraktım falan, devam ettiremedim açıkçası onu” (YSP V6).

Daha önce enstrüman çalmayı denemiş ve sonrasında bırakmış olan katılımcının dışında enstrüman çalmayı isteyen bir katılımcının şu ifadesi bu pratiğin icrasını gerçekleştirmesini engelleyen unsuru ortaya koyduğu söylenebilir.

“...enstrüman falan yok tamam ama çalmayı çok isterdim yani çocukları biraz yetiştirdikten sonra yapacağım ilk işlerden biri” (YSP VI).

Kültürel sermayenin göstergelerinden bir diğeri olan yabancı dilin varlığı, bireyin yaşamında olumlu kazanımlara dönüşecek bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin farkında olarak bu tür becerilerin kazandırılması, çevrenin aktarım ve teşvik edici katkısıyla eğitim sürecinde de kazanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinde yabancı dile sahip velinin oluşturduğu çevre ile çocuğuna gelişimsel bir destek sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda velilere yabancı dil seviyeleri sorulduğunda, katılımcıların yarısının orta seviyede dil bildiği, ileri düzeyde dil bilen 3 katılımcının olduğu, hiç bilmeyen katılımcının ise 2 kişi olduğu görülmüştür. Nitekim günlük hayatta kullanımın yokluğu, unutmayı birlikte getirdiği görülmektedir.

“İngilizce var ne seviyede orta ama iletişim seviyesine iletişim kitaplarını okuyabilecek düzeyde iyiyimdir, alanımla ilgili teknik İngilizcem var. İletişim bilimleri fakültesinde Anadolu’yu 100 yüze %30 İngilizce okudum ben, derslerimiz İngilizceydi ana dersler” (YSP V7).

“Yabancı dil orta, yani ben zaten göçmenim, göçmen olduğum için evet Bulgarcam var, İngilizce de orta varla yok arası gibi bir şey” (YSP V8).

“Yani çok iyi değil, İngilizce var ama orta seviye şimdi o da gitmiştir herhalde kullanmaya kullanmaya, orta seviyenin altındadır herhalde şu an” (YSP V10).

Ebeveynlerin kültürel faaliyetlere katılımı veya icrasının yanında bu tür etkinliklerin nesillere aktarım mantığına göre ortak bir etkinlik çerçevesinde yapımı önem kazanmaktadır. Nitekim bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarıyla ortak yaptıkları kültürel etkinlikler sorgulanmıştır. Genel olarak baktığımızda, ortak kültürel etkinliklerin öğrencilerin genel hayatının özel ders ve kurslarla dolu olmasından dolayı kısıtlı olduğu söylenebilir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Çok değil yaa (hayıflanma belirtisi göstererek) sinemaya gidiyoruz, ya yazın çok sıklıkla oluyor ama okul döneminde çok olmuyor açıkçası bir de arkadaşlarıyla vakit geçirmek istiyorlar artık belli bir yaştan sonra, arkadaşlarıyla sinemaya gidiyorlar genelde” (YSP V3).

“İkisi bir sinemaya giderler abi kardeş, arkadaşlarıyla buluşurlar arkadaşlarıyla birlikte giderler ama onun dışında ailece yemek yemenin dışarıda gezmenin dolaşmanın dışında çok fazla bir şey yapamıyormuşuz” (YSP V5).

“Evet, yani tiyatro sinema arada elimizden geldiğince yapmaya çalışıyoruz” (YSP V8).

Çocuğuyla özellikle zaman geçiren bir katılımcının şehir dışı gezilerinin yanında sanatsal faaliyetlerin icrasında da çocuğuyla keyifli zaman geçirmenin yollarını aradığını şu şekilde ifade etmektedir;

“Kültürel etkinliklerden kastım bir şey yapamıyoruz yani keşke biz yapabiliyor olsaydık, artık çok kısıtlı yani kültürel gezi yapıyoruz yani, kültürel etkinlik dersek, işte gittiğimiz yerlerin bildiğin tarihi eserlerini, tarihi yerlerini gezebiliyoruz” (YSP V4).

“Yani birlikte şey yapmayı seviyoruz işte, ne bileyim mesela gidiyoruz hadi annecim gel birlikte ebru sanatı yapalım, gidiyoruz oradan bir ebru seti alıyoruz geliyoruz, işte gidiyoruz taş boyama

yapalım işte boyalar alıyoruz onu yapalım, hadi kil alalım kilden bir şeyler yapalım, hani bu tür aktiviteler onun da biraz daha böyle kafası dağılsın, farklı uğraşları olsun, dikkati hep bir derse ya da işte ne bileyim telefona ya da işte belli şeylerde alanlarda kalmasın dikkati diye onu biraz dağıtmaya çalışıyorum” (YSP V4).

Kültürel faaliyetlerin icrasında bizzat yer alan oyuncu bir katılımcının çocuğuyla ortak kültürel etkinliklere zaman ayırdığını şu şekilde ifade etmiştir;

“Yaparız tiyatroya gideriz, sinemaya gideriz konserlere gitmeyi severiz. Oyunları mesela ne anlatıyordu dersin, hani ne anladık, duygusal olarak ne hissettirdi sende, işte toplumumuzda nasıl bir yere neye geçiyor sence, ‘işte sistemi eleştiriyor’ anne dimi gibi yorumlar ‘işte politikayı eleştirdi, işte açlığı açlıktan bahsetti’, konserde bunu sevmedim uyum geldi iş senfoni konserine gidiyoruz bazı eserleri o çok iyiydi, hani çok eğlenceliydi yorumları oluyor yani” (YSP V6).

Genel olarak kültürel faaliyetlerin icrası konusunda etkin bir şekilde aktif olmayan ancak bu tür pratiklere sahip YSP okulu velilerin aksine DSP okulu velilerin bu tür faaliyetlerin icrası ve katılımı konusunda etkin olmadığı görülmüştür. Kültürel faaliyetlere katılım konusunda devamlılık olmasa da bazı katılımcıların sinema, festival, müze veya tiyatro gibi etkinliklerin bir kısmına gittiği şu sözlerle ifade edilmiştir.

“Giderim, sinemayı falan severim. Kızı götüreceğimiz tiyatro falan oluyorsa gidiyoruz yanında. ...Eskişehir’deki müzelere gittik...ne zaman mesela katılması gerekiyorsa giderim, hiç sorun etmem gerektiği zaman” (DSP V2).

“Ederim, konserler falan öyle festivaller de olabiliyor bazen” (DSP V4).

“Bazen, baba veya abisi ile. Baba ile tiyatro. Abi ile daha çok sinemaya gidiyor” (DSP V10).

Görüldüğü üzere bu tür etkinliklere velilerin katılımı süreklilik göstermediği gibi belirli etkinliklerle sınırlı olduğu katılımcıların söylemlerinden anlaşılmaktadır. Kültürel faaliyetlere katılım olsa da DSP okulu katılımcılarının büyük çoğunluğunun bu tür pratikleri olmadığı görülmektedir. Bazı katılımcıların söylemleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Yok hiç, eşim sevmediği için bir yere götürmez” (DSP V1).

“Yok ben hiç sinemaya gitmemişim. Çocuklarım mesela öğretmenlerle falan gitmişse gezilere falan ama ben hiç gitmemişim” (DSP V3).

“Yani çok vaktim olmuyor onları takip etmeye çocuklarımı götürüyorum dersem şimdi doğru olmaz” (DSP V5).

“Edemiyorum çünkü onları takip etmeye vaktimiz olmuyor, ona bir de ücret lazım onu da söyleyeyim yani, çünkü anca çocukların okuluydu, şeysiydi, hayatta biliyorsunuz” (DSP V8).

Kültürel faaliyetlere katılımı sınırlı olan DSP okulundan katılımcıların bu tür faaliyetlerin icrasında da yer alamadıkları, istekten öteye geçemediği söylemlerinden anlaşılmaktadır.

“Resim yapmayı severim, resim hocası olmak isterdim, olamadım” (DSP V1)

“Ben yeterince zaten yürüyorum yürüyeceğim yerlere” (DSP V2).

“Yürüyüşten başka hiçbir spor dalında ilgili değilim, sanatla da ilgili değilim” (DSP V4).

“Yok değil ama yürüyüş falan yapıyorum... yok çalmıyorum ama ney üfleme i çok isterdim” (DSP V5).

Eğitim seviyesi çoğunlukla ilkokul düzeyinde olan DSP okulu katılımcılarının hiçbirinin yabancı dil gibi belirli kazanımlara sahip olmadığı görülmüştür. Eğitim seviyesi ilkokul veya lise düzeyinde olan bu katılımcıların kültürel faaliyetlere dair pratiklerinin eksikliği, bu tür pratikleri çocuklarına aktarmasının önünde bir engel olmaktadır. Nitekim bu durumu çocuklarla yapılan ortak etkinlikler üzerinden görmek mümkündür. Genel olarak baktığımızda bu tür pratiklere sahip olmayan DSP okulu velilerinin bu etkinliklere katılan velilerin dışında büyük çoğunluğunun çocuklarıyla ortak etkinlikleri arasında kültürel pratikler yer almamaktadır. Sadece iki velinin çocuğuyla bu tür etkinliklere katıldığı görülmüştür. Buna ilişkin katılımcı velilerin ifadeleri şu şekildedir;

“...G. ile gidiyoruz geliyoruz ve eşime bizle tiyatroya gelece mi, oğluma bizle tiyatroya gelece mi demeyiz, biz her şeyi ikimiz hallederiz kızla” (DSP V2).

“Ben kendim çok gitmem ama eşim götürür çocukları, sinemaya, tiyatroya götürür, ben çok gitmem” (DSP V4).

Oğluyla kızının bir kere gittiğini ifade eden bir katılımcının yanında çocuklarıyla bu tür etkinliklere katılmayan bir diğer katılımcının ifadeleri de şu şekildedir;

“Abisiyle gidiyo, konsere değil de, filme, sinemaya gittiydi işte” (DSP V9).

“Dediğim gibi sinema tiyatro alışkanlığımız çok yok. (Konser) Gittiğimiz olmuyor çünkü saatler uymuyor, baba olmadığı için kendimiz de gidemiyoruz yani” (DSP V5).

4.2.1.3.Düzenli kitap okuma “kitap okuyun, boş oturmayın”

Mevcut eğitim sistemi içerisinde okuma kültürünün öneminin gün geçtikçe arttığı günümüzde, bu kültürün kazanılmasında önemli bir rol oynayan ebeveynlerin okuma alışkanlığının varlığı daha da önem kazanmaktadır. Mevcut eğitim sistemi içerisinde okuma kültürünün öneminin anlaşılması açısından DSP okulundan 11 yıllık deneyimi olan öğretmen katılımcının sözleri dikkat çekicidir.

“Her şey tamamen okuduğunu anlama yönelik yani matematik sorusunu çözdürüyoruz çocuğa hiçbir işlemi yapmasına gerek yok yukarıdakinin ne anlattığını anlasa cevap kendisi çıkıyor. Hiç kalem oynatmasına gerek yok ama adam bu konuda öyle cümleler kurmuş öyle soruyu dolandırmış ki çocuk çıkamıyor işin içinden, yapamıyor. İşte sosyal aynı şekilde, fen aynı şekilde, matematik yine okuduğunu anlamaya yönelik. Tamam işlem de bilmesi gerekiyor ama yukarı soruyu anlamadıktan sonra işlemi yapmanın bir anlamı yok” (DSP Ö1).

Düzenli okuma kültürünün varlığı katılımcımızın belirttiği gibi eğitim- öğretim sürecinde her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu kazanımların elde edilmesi de aile içerisinde ebeveynlerin düzenli kitap okuma alışkanlığına bağlı olmaktadır. Bu noktada YSP okulu velilerinin çoğunlukla düzenli kitap okuduğu ve çocuklarının da bu alışkanlığı kazanması için çaba harcadığı görülmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Çocuklarımın okuması için kitap okumaya ben de özen gösteriyorum onlarla birlikte...her gün okumaya gayret ediyorum, en az yani onların okumasını alışkanlık haline getirmek istediğim için zaten okuyorum ben de, çok hani boş zamanım olduğu için değil ama seviyorum kitabı okumayı, günde en az 20 sayfa okurum” (YSP V1).

“Çok okumuyorum ben ya. Bir kitabım başlamış kitabım illaki var ama ne zaman sonu gelir onu bilmiyorum, edebiyat genelde onun dışında böyle sürükleyici ne olabilir, gerilim kitapları çok seviyorum aslında, başlarsam illaki öyle bir kitap tercih ederim, romantik kitap okumuyorum öyle” (YSP V2).

“Genelde çocukların okuduğu kitapları birlikte okuyoruz bir de Atatürk’le alakalı kitapları çok okuyorum” (YSP V3).

“Okuyorum yani, mümkün olduğunca gece yatmadan birkaç sayfa böyle okumaya çalışıyorum, boş bulduğum zamanlarda yarım saat bir saat böyle bir kaçamak alan yaratıyorum, zaman, sonra okuyorum yani, tabii eskiden çok daha fazla okuyordum yani, şimdi okuyamıyorum artık” (YSP V4).

“Psikolojik kitaplar okurum daha çok, roman ya da hikaye tarzı değil daha çok öğrenmeye odaklı daha bilgilendirici kitaplar okurum” (YSP V5).

“Bir defa eğer kendimi çok kötü hissetmesem ya da hani bu ülke koşullarında kendimi böyle bir şeye konsantrasyonumu zayıflatmazsa her akşam uyurken mutlaka okurum, rahatlatıyor çünkü” (YSP V6).

“İletişime yönelik kitapları okurum, psikoloji ve iletişimi de kapsayan kitaplar oluyor” (YSP V7).

“Roman, öykü roman, her gece okurum hemen hemen, bu aralar biraz azaldı ama yine de okurum” (YSP V9)

“Valla ben her türlü kitabı okurum ama daha çok dini kitapları severim, psikoloji kitaplarını severim, tarih kitaplarını severim romanları da severim yani öyle bir şeyim yok, devamlı okurum her gün” (YSP V10).

Görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu düzenli kitap okurken, edebi eserlerin yanında tarih, din, iletişim, psikoloji gibi çeşitli alanlarda okuma yapmaktadırlar. Katılımcıların kendilerine yatırım olarak edebi kitapları okuduğu görülürken çocuklarının gelişimine ve ebeveynliğe dair kendilerini geliştirmeye odaklandığı da görülmüştür. Katılımcılara evde kitap okuma kültürü olup olmadığını anlamak amacıyla eşlerinin de kitap okuma alışkanlığını sordüğümüzda:

“O da dünya klasikleri seviyor onun dışında belli yazarların kitapları var onları tercih ediyor genelde, ama şu anda o yazarlar hiçbiri aklımda değil, düzenli her akşam kitap okuyor” (YSP V2).

“Daha önceden vardı çok vardı evet şu anda pek yok, yoğunluktan ”(YSP V3)

“Hani onun çok kitap okuduğu, şey yaptığı bir zaman yok ”(YSP V4).

“O biraz daha bana bağlı ben daha çok kitap okursam ortada daha çok kitap görürse sohbetimiz okuduğum bir kitap üzerine o gün gelişirse o da merakından o kitabı okur”(YSP V5).

“Eşim kitap okur derken şöyle kendi mesleğiyle ilgili, kendini geliştirmek adına evet yani kendi mesleğiyle alakalı işte, hani kendini geliştirmeye yönelik yani ama oturup bir roman şuymuş buymuş o tarz şeyleri zaten onun da vakti yok ” (YSP V8).

“O okudumu daha çok tarihi ya da böyle araştırma yani hani o tarz kitaplar okuyor, roman okumaz, hani benim gibi hani sürekli baş ucunda bir kitap bulunmaz öyle söyleyeyim, dönem dönem bir kitabı okumak ister alır okur biter o kadar ” (YSP V9).

“Çok sık okumaz, benim tavsiye ettiğim kitapları okumaya çalışır ama tabi biraz uzun sürüyor ama okur yani, yaa benim bazen hoşuma giden çocuklarla ilgili olur veya tarihle ilgili olur, oku derim o zaman alır, benim bir haftada bitirdiğim kitabı o 2 ayda bitirir ama tavsiye üzerine okur yani, özellikle şey yapmaz, o daha çok psikolojiyi sever dini kitapları da sever ” (YSP V10).

Katılımcıların büyük çoğunluğu kitap okuma alışkanlığına sahip iken diğer ebeveynlerin de kitap okuduğu, hatta okuma kültürü olmayan katılımcıların eşlerinin bu konuda öncü olabildiği görülmektedir. Okuma kültürünün yanında YSP velilerinin çocuklarının kitaplarını satın aldıkları ve evde dikkate değer şekilde bir kitaplığın olduğu görülmektedir.

YSP okulu velilerin düzenli kitap okuma pratiklerine karşın sosyoekonomik olarak düşük gelire sahip ailelerin olduğu DSP okulu velilerin düzenli kitap okuma pratiğinden yoksun olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 3 kişinin okuryazar olmadığı, büyük çoğunluğunun ise ilkokul düzeyinde eğitim seviyesinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocukların okuma kültürü olmayan ailelere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim katılımcılardan V4,V6,V7,V9, V10 kendilerinin ve eşlerinin hiç kitap okumadığını ifade etmektedirler. Ancak az da olsa lise düzeyindeki velilerin düzenli olmasa da okuma kültürünün olduğu söylenebilir. Katılımcılardan iki veli düzenli olmasa da kitap okuduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Kitap arada sırada vakit bulursam öyle, mesela körlük kitabını okudum, çok hoşuma gitti okudum gerçekten harika bir kitap ilgimi çeken kitapları okuyorum ya, mesela fareler ve insanlar beni çok etkileyen kitap. yani o tür romanlar ” (DSP V5).

“Özellikle eskiden okuyordum artık onları bıraktım, peygamberimizin hayatı, ahlaki o şekilde, şeylere yöneliyorum, kızlar okuyor kızlarınkine şey yapmıyorum da ” (DSP V8).

Evde okuma kültürünün olup olmadığına dair diğer ebeveynin de okuma alışkanlığının sorulduğu soruda DSP okulundan sadece 1 katılımcının eşinin düzenli kitap okuduğu görülmüştür. Katılımcının ifade ettiği şekilde:

“O okur, her gece okur, kardeşinden getiriyor kardeşi üniversite mezunu ondan getirir onun kitaplarını okur götürür verir geri yenisini getirir ama ne olduğunu bilmem bakmamışumdur çünkü” (DSP V2).

Görüldüğü üzere YSP okulu velileri okuma kültürü sunan bir ortam sağlarken DSP okulu velileri çocuklarına böyle bir ortamı sunmakta yetersiz kalmaktadır. Bu durum da çocuğun okuma alışkanlığının kazanılmasında kendisini göstermektedir. Nitekim bu durumu ailenin eğitim sürecine katılımı konusunda muzdarip olan DSP okulu öğretmenleri de belirtmişlerdir:

“Bizim verdiğimiz ödevleri yapsalar yeterli olacak ama okumayla alakalı bir çalışma yaptıklarını zannetmiyorum ki bunu çok fazla toplantılarda dile getiriyoruz aslında veya velilerle birebir konuştuğumuzda” (DSP Ö1).

“Çocukla birebir ders çalışsın demiyorum ama en basitinden bir kitap okumayı ya çocuk evdeki anne babası kitap okumuyorsa çocuk onu örnek görmüyor ki, o zaman o da kitap okumayacak” (DSP Ö4)

Aile içerisindeki okuma kültürünün yansımaları çocukların kitap okuma alışkanlığında görebilmek mümkündür. Bu doğrultuda velilere çocuklarının okuma alışkanlığı sorulmuştur. YSP okulu velilerinden çocukları düzenli ve seyerek okuyan katılımcılarımız şu şekilde aktarmışlardır:

“Yani şu anda öğretmenimizin bize yönlendirdiği kitaplar var, dünya klasiklerinin çocuk bölümündeki bütün kitapları bitirdi, klasiklerinden, şu anda da okulunda döndüğü kitaplar var onları tam tamamlayamasa ya da okumaya çalışıyor” (YSP V2).

“Ya şu anda maalesef Adolf Hitler’in kavgam kitabını okuyor, maalesef, tarihe çok meraklı, çok da güzel anlatır, ya ilkokulda çok okuyordu o sürekli okuyordu onlar zaten, hikaye türü şeyler işte, macera, klasikleri okudu o, dünya klasiklerinin tamamını” (YSP V3).

“N. 6 aylıktan beri sürekli kitap okunan bir çocuk, her gün, kendisine okunuyordu ilkokula kadar, ilkokulda okumayı öğrenmesiyle birlikte kendisi okumaya başladı” (YSP V4).

“Çok okur, yani şimdi bu aralar bir ara her şeyi okuyordu hani Nutuk’tan Kur’anı Kerim ne bileyim işte Agatha Christie den işte bir Turgut Özakman böyle bir çok çeşitli bir şeyi vardı” (YSP V6).

“Şu an Türkiye edebiyatının, yok Osmanlı, son Osmanlı hani şu Yakup Kadri Karaosmanoğlu, işte yaprak dökümü falan o tarz yani Türk edebiyatını okuyorlar şu an değişiyor ama bazen de bir ara tarihi kitaplar aldılar, onlar da genel yani bu ara yoğun bazen hiç okumuyorlar haftalarca yani orta öyle diyeyim” (YSP V9).

“Genelde o hikaye kitapları şeklinde diyelim roman tarzını da sever sürükleyici bulursa, her gün okur, sekizinci sınıf olduğu için bu sene çok fazla bize katılmıyor ama okur yani” (YSP V1)

Benzer şekilde alışkanlığı kazanması amacıyla gerekli ortam ve seçenekleri sunan katılımcılar çocuğuna okuma alışkanlığı kazandırma çabalarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çok nadir genelde benim zorlamalarımla okur, işte yaşına uygun seçtiğim kitapları okuyor ama öğretmenin verdiği ödev sorumluluğu olan kitapları var onları okumaya çalışıyor onun dışında o 100 temel eserleri okutmaya çalışıyorum yaşına uygun yine, o hikaye tarzı aslında çağdaş

edebiyatının çok güzel eserleri var onları aldım ama onlar hala okunacak duruyor, hatta birlikte gittik Bursa'dan yaptık alışverişini”(YSP V5).

“Zorla yani zorla okur, mesela Harry potter serisini almıştım, inşallah bakalım başlayacak, ben oturup okudum bitirdim hepsini biraz zorla” (YSP V10).

Görüldüğü üzere YSP okulunda, çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynler hem örnek olarak hem de telkinde bulunarak okumaya dair gerekli mesajı vermekte, ailelerin yetersiz kaldığı yerde öğretmenlerin bu konuda teşvik ettiği görülmektedir. Bir katılımcımız şu şekilde ifade etmektedir:

“Evet, Türkçe öğretmenlerinin özellikle tavsiye ettiği kitaplar var, gerçi mecbur tuttu ama onları okuyorlar”(YSP V7).

Öğretmenlerin bu konuda teşvikleri ebeveynlerin çabası ile birleşince anlamlı olmaktadır. Ancak okuma yazma bilmeyen veya okuma alışkanlığı olmayan ebeveynlerin çocuklarında öğretmenin çabalarının daha da anlam kazandığı söylenebilir. Nitekim bu profile uyan DSP okulu öğrencilerinin düzenli kitap okuduğu söylenemediği gibi velilerin de bu konudan haberdar olmadığı görülmektedir. Velilerin söylemleri bu durumu açıklar niteliktedir:

“Çok sık değil 2 haftada 1 kitap okuyor. Hikaye kitapları okur, ne tür olduğunu bilmiyorum, okul kütüphanesinden alıyor, kuzenlerinden kitap alıyor”(DSP V1).

“Arada bir böyle aklı eserse, ben bilmem, okuduğu kitaplara bakmıyorum, okuldan alıyordu genellikle”(DSP V2).

“Ya hikayeler öyle kitapların pek ismini bilmiyorum da yani okuyor mesela” (DSP V3).

“Evet tableten okuyor, onlara bakmadım ne okuduğuna ama şey değil onda da roman tarzı şeyler okuyor” (DSP V8).

“Okuyo, hikayedir, test kitabıdır. Valla o biliyo okuduğunu ben anlamam, okuyo boş zamanları ya”(DSP V9).

“Okuyor, ne çıkartırsa, okulla ilgili kitaplar, ben kendimi okumuşluğum mu var! hiç fırsat bulmuyor hep her yerde bir kitabı vardır, okuyo, okuyo”(DSP V10).

Okuryazarlığı olmayan ya da ilkokul düzeyinde eğitimi olan veliler çocuklarının ne okuduğuna dair bilgiden yoksun iken, çocuğun ilgi alanlarının farkında olan velilerin çocuklarında da düzenli okuma alışkanlığı olmadığı görülmüştür. Çocuklarının okuması için gerekli kaynakları sağlayan iki velinin söylemleri bu durumu göstermiştir.

“Yani vakit buldukça deyim, hani öyle çok da okumuyor, macera tarzı, şey komik şeyler okur”(DSP V4).

“Arada bir canı sıkılınca, komedi, roman, daha çok dedektifçilik”(DSP V5).

Görüldüğü üzere DSP okulundaki velilerin bu pratiğin kazanılmasında etkin olamadığı, kazanıma dönüşecek sürecin bilincinde olmadığı, bu nedenle de çocuklarının

okuma sürecinin farkında olmadığı görülmektedir. Ancak bu durumda öğretmenlerin yaklaşımları belirleyici olmaktadır. Bu eksikliğin farkında olarak çocukların kazanımlarını arttırmaya çalışan öğretmenlerin bu konuda telkinde bulunduğu, gerekli araçları sağlamaya çalıştığı ve teşvik edici olduğu gözlemlenmiştir.

Bu noktada YSP ve DSP okulu katılımcılarından veli ve öğrencilerin okuma kültürünün birbirinden farklılaştığı ve kitap kaynaklarının temininde de farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. YSP ebeveynlerinin çocuklarına gerek örnek olarak gerekse telkinlerle okuma kültürü kazandırmaya çalıştıkları görülürken, DSP okulu velilerinin ise ne örnek olarak ne de bilinçli bir eylemle telkinde bulunduğu görülmemiştir. Bu ayrımı kitapların temini üzerinden ele aldığımızda, YSP velilerinin hepsinin kitapları satın alarak temin ettiği, DSP velilerinin ise V4 ve V5'in haricinde çocukları okuyan velilerin kitapları okul kütüphanesi veya yakın çevre aracılığıyla temin ettiği görülmüştür. Genel olarak baktığımızda, YSP okulu öğrencilerinin bu konuda avantajlı bir durumda oldukları görülmektedir. Nitekim okuma kültürü olan ailelerin alışkanlığı çocuklarına kazandırarak çocuklarının aktif öğrenici olmasını sağlarken aynı zamanda kendi birikimlerinin aktarımı ile çocuklarına okul dışında öğrenme fırsatı da sunduğu söylenebilir.

4.2.2. Nitelikli çevre “biz okumamışız, pişmanız, siz okuyun kendinizi kurtarın”

Karşılıklı tanışıklık ve tanıma ilişkisine dayanıp sosyal etkileşimler üzerinden kurulan sosyal sermaye, bireyin etkileşim içerisinde olduğu bireylerin sahip olduğu çeşitli sermayelerin kazanımını ifade eder. Bu kazanımın hacmi karşılıklı ilişki içerisindeki sosyal ağı harekete geçirme boyutu ve etkileşim içerisindeki bireylerin sahip olduğu ekonomik, kültürel veya sembolik sermayenin hacmine bağlı olmaktadır. Nitekim ailenin eğitim sürecinde çocuğuna dair yatırımı ve farkındalığı sosyal sermayenin hacmine bağlı olmaktadır. Bu çerçevede katılımcı öğretmenlere ailenin sosyal çevresinin çocuğun eğitiminde nasıl rol aldığını anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Ebeveynin zor koşullarda çalışması ve ekonomik refahının düşük olmasının çocuğu çalışmaya pozitif yönde etkileyeceğini düşünen bir katılımcı öğretmenin söylemi aslında sosyal çevrenin çocuğun hayatında nasıl etkili olduğunu göstermektedir.

“Yani biraz keşke etkili olsa, çocuklar hani ben de çalıştım daha farklı bir mesleğe yönelim der diye düşünürken ben burada çok öyle görmüyorum, hani bundan önceki çalıştığım okullarda daha sanki hani benim bu durumdan kurtulmam için okumam lazım diyen öğrencilerim de olmuştu ama burada bu düşüncede olan daha az öğrenci var. Sanki hayatın sadece buradan ibaret olduğunu, çocuklarda yaşantının sadece buradan ibaret olduğunu, sadece bu okul olarak sanki

yaşantılarının olduğunu görüyorum. Dış hayatta çok böyle bilgileri ya da ulaşabileceklerini düşünmüyorlar gibi, hani böyle geldik böyle gideceğiz kavramındanlar, hani daha demin bile bir öğrenciyle konuştuğumda, işte sanayide babası oto tamiratında çalışıyor, orada çalışan birisi "ben de giderim babamın çalıştığı yerde aynı şekilde devam ederim" diyor, yani daha bunu söylüyor altıncı sınıf öğrencisi veya yedinci sınıf öğrencisi, ileriye dönük hani senin nasıl bir hayalin var dediğimde, daha çok bu bazlar altında söylüyor, çünkü gördüğü bu, yani bu yüzden daha aktif, farklı şeyler düşünemiyorlar gibi geliyor bana"(DSP Ö4).

Katılımcının bu yorumu, kendi dünyası dışında başka bir dünya görmeyen ve başka meslek gruplarıyla etkileşim içerisinde olmayan çocukların kendi hayalleri ve hedeflerinin de kısıtlı olduğunu göstermesi açısından iyi bir örnektir. Çocuğun ebeveynlerinin meslek grupları ve bunun yaratmış olduğu çevre ile ilişkili olarak eğitim sürecinde birtakım kazanımlara sahip olabileceğini söylemek mümkündür. Bu kazanımları nispeten de olsa ortaya koyabilmek ve YSP okulu ile DSP okulu öğrencilerinin hayatlarına yansımaları görmek amacıyla öncelikle ebeveynlerin sosyal çevresinin betimlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda velilere, gündelik hayatlarındaki ve yakın çevresindeki kişilerin meslek gruplarının ne olduğu üzerine sorular sorulmuştur. Sosyoekonomik olarak yüksek gelire sahip velilerin olduğu YSP okulu velilerin yakın çevresine baktığımızda;

"Öğretmen, doktor, hemşire, mühendis" (YSP V1)

"Dış hekimi, öğretmen, ev hanımı, doktor, ablam öğretmen, amcamız subay onları söyleyecek olursak, halamız mühendis" (YSP V2).

"Genellikle mühendis arkadaşlarımız, doktor, ama çoğunlukla mühendis hepsi ya" (YSP V4).

"...bir arkadaşım ev hanımı, bir arkadaşım psikolog, öğretmen olan"(YSP V5).

"Genelde oyuncular, doktorlar... öğretmenler arkadaş grupları onlardan oluşuyor açıkçası" (YSP V6).

"Tıbbi sekreter, hemşire, veri hazırlama, eşim mühendis, eşimin babası ve kız kardeşi öğretmen, arkadaş çevresi belediye'deki arkadaşları var, mühendis 1-2 kişi var gerisi normal tekniker diye biliyorum" (YSP V7).

"Sigortacı, bankacılar, sağlıkçı var, mühendis var, ev hanımı var, sigortacı, mühendis var, ev hanımı var" (YSP V8).

"Daha çok sağlık, doktor, hemşire, eski sağlık müdürlüğünden arkadaşlarım var, yani ev hanımı var, ...onun her meslekten arkadaşı var, polis de var, serbest meslekte var" (YSP V9).

"Mühendis, işçi, çıktığımız zaman benim kendi özel arkadaşlarım olur işte, akrabalarım, onlar, ailecek görüşürüz, daha çok mühendis, şimdi velilerden oluyor işte, çok çeşitli esnafı var, ne bileyim yani emeklisi var" (YSP V10).

YSP okulundaki katılımcılara baktığımızda sosyal çevrenin çeşitli olduğu, genellikle mesleki statüsü ve eğitim düzeyi yüksek olan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılara çocuklarının hayatıyla ilgili kararlarda bu sosyal çevrenin etkisi sorulduğunda şu şekilde ifade edilmiştir;

“Olmuyor yani, çünkü artık onlar bayağı bir yol almış, çocukları mesela diş hekimi, arkadaşımın çocuğu artık üniversite öğrencisi çok fazla... evet yol göstericilik ise mesela ben, anlatıyor “ işte senin çocuğunun yaşındayken şöyle bir yol almıştık, şöyle yaparsan daha iyi olur, mesela çok üstüne gittiğim zamanlarda yok biraz sen fazla sarsıyorsun, biraz daha kendine, tabii ki aslında oluyor bir şekilde” (YSP V2)

“Yani kararlarda etkisi oluyor demeyim de, yani fikir veriyorlar tabii, yani şeyleri konuşuyoruz yani atıyorum çocukları işte özel okulda mı okutsak, devlet okulunda mı okutsak, işte kursa göndersek mi göndermesek mi, ne bileyim işte sizin şu öğretmeniniz iyi, bizim bu öğretmenimiz, bunları mesela konuşuyoruz ya da işte mesela ben diyorum ki siz spora nasıl zaman ayırıyorsunuz işte hadi birlikte şurada bir şey eğitimi varmış çocukları oraya yazdırsak mı, işte drama eğitimi, ne bileyim yani bunlar konuşuluyor ortamda” (YSP V4)

“...o zaman eğitimse konu, psikolog arkadaşımın ya da öğretmen arkadaşımın fikrini alıyorum...” (YSP V5).

“Tabii ki oluyor, onlardan fikir alıyorum, onların çocukları ne yapmış onları duyuyorum, işte bir tane doktor arkadaşım, bir tane, birisi kızının biri doktor, bir tanesi mühendis, ne yaptı nasıl bir yol izledi, bir tanesi yurt dışına gitti mesela, o nasıl bir yol izledi, şu anda bir tanesiyle LGS sonrası lisede üniversiteye hazırlanıyor, o nasıl yol, hep böyle bir fikir alışverişimiz var” (YSP V6)

“Tabii mesela Ş. Hanım, yanımda oturan arkadaşım, o dershaneye götürdü, onun dershanesinin çok güzel olduğunu duydum ben de çocuğumu gönderdim gibi etkileşimlerde bulunuyoruz” (YSP V7).

“Yani yönlendiriyor tabii ki, hani şu anda işte diyor ki robotik kodlama, şu anda internet revaçta, işte o bölümü seçsin, yazılım bölümünü seçsin yani söylüyorsun ama çocuğun ilgisi varsa mesela babası çok istiyor mühendis olmasını, mimar olmasını, ama asla oğlum istemiyor, o mesleğe uzak” (YSP V8).

“Tabi tabi sonuçta sosyal çevrede yaşıyorsunuz onlarla muhabbet ediyorsunuz ama hani onu görüyor etkileniyor bir şey yapıyor, ama sonuçta hani onu en çok etkileyen bizleriz” (YSP V10).

YSP okulu katılımcılarından velilerin sosyal çevresinin çocukları üzerine etkisi daha çok deneyimler üzerinden fikir alışverişi şeklinde olduğu görülmektedir. Zaten eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin büyük çoğunluğu, son kararı aile içerisinde verdiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar da tecrübeli kişilerden yardım aldığını açıkça ifade etmiştir.

“Okuldan öğretmen arkadaşlarla, yani kararları genellikle ben veririm ama arkadaşlarımda evet kısmen, fikirlerine değer veririm. Eğitim ile ilgili yani dershaneye mi gitsin, ne bileyim özel dersle mi devam edelim, genelde benim çevremden olduğu için öğretmenler de falan, sürekli konuşuruz” (YSP V1).

“Eğitimiyle genelde babasıyla kafa kafaya verip gidip daha çok işin erbabı ne bileyim yani öğretmenlerine pedagoğlara, rehberlik öğretmenine falan danışarak biraz daha böyle karar almayı tercih ediyoruz, profesyonel yardımlarla ilerlemeye çalışıyoruz” (YSP V4).

“Kendimiz, aile içerisinde, tecrübeli, hani bir istedikleri bir bölüm varsa, o konuda tecrübeli biri yani o mesleğe sahip birilerine sorabiliriz, aile büyükleri de olabilir” (YSP V6)

Sosyal çevrenin etkisi daha çok deneyimler üzerinde fikir alışverişi çerçevesinde ilerlerken rol model olarak bir etkisi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bir velinin görüşme sürecinde çocuğunun meslek hayaline dair yaptığı yorum, rol model olarak sosyal çevrenin etkisini göstermesi açısından örnek olabilecek niteliktedir.

“Yani mesela biraz önce söyledi ya psikolog olmasını, ben onu şeyden tahmin ediyorum, psikoloğa gönderiyoruz onları, hani bir şey için abisi de gidiyor, profesyonel destek almaları iyi, yani orada evet oradaki muhabbetlerde o şeylerden etkileniyor, mesela etkilenmiş”(YSP V10).

YSP okulundan katılımcıların mesleki statüsü ve eğitim düzeyi yüksek bireylerden oluşan sosyal çevresi, fikir alışverişi çerçevesinde katılımcıların yönünü ve alacağı kararları dolaylı şekilde etkileyerek bir kazanım yaratmaktadır. Nitelikli çevrenin dolaylı bir şekilde kazanıma dönüşmesinin yanında bir katılımcının nitelikli çevrenin bireyin hayatındaki rolünün farkında olarak çocuğuna bu yönde bir çevre oluşturma gayreti içerisinde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir;

“Çok etkiler, çünkü okulda verilen eğitim kalitesi başlı başına bir etken, okuldaki eğitim alan öğrencilerin hedefleri çocuğun hedeflerini geliştirir, çok etkindir, o yüzden, bu hedeflere yönelik öğrencilerin olduğu, öğretmenlerin olduğu okulda eğitim alması çok çok önemli, şu an zaten bizim derdimizde o”(YSP V10).

Nitelikli çevrenin bir kazanıma dönüştüğü düşünüldüğünde, sosyoekonomik olarak düşük gelire sahip velilerin olduğu DSP okulundaki velilerin sosyal çevresi öğrenciler açısından bir dezavantaj yaratmaktadır. Eğitim seviyesi çoğunlukla ilkökul düzeyinde olan DSP okulundan katılımcıların sosyal çevresine baktığımızda, bu durumun bir dezavantaj yarattığı söylenebilir. DSP okulundaki katılımcıların hepsinin kadın olması dolayısıyla, bir kişi dışında hepsinin gündelik hayatı ev hanımlarıyla geçmektedir. Diğer aile bireyleriyle birlikte iletişim içerisinde oldukları kişilerin mesleklerine baktığımızda durum pek değişmemekte, katılımcıların büyük çoğunluğunun yakın çevresinin işçi statüsünde çalışan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların ifadelerine baktığımızda;

“Ev hanımı genelde, fabrikada işçi, dükkkanı olan var eşiyile işletiyor”(DSP VI).

“İnşaatçılar. Onlar da ev hanımı, yazın mesela iş bulursa onlarda çalışıyor olmazsa onlarda şu an sana az önce anlattığım yengem şey yedinci sınıf kızı var o da mesela şu an evde süs yapıyor yani çalışıyor şu an evde evin içinde çalışıyor, dolap süsü falan yapıyorlar. Öyle bir mesleği oluyor mesela bizim şey Kürtlerde pek öyle meslek sahibi yok hani, şu kadınlarda. Nasıl diyeyim ya ev hanımı oluyor ya canı isterse mesela iş olursa tarlaya gider, yani öyle mesela herhangi bilmiyor şeyi, mesleği yok”(DSP V3).

“Genelde ev hanımı, görüştüğüm arkadaşlarım, komşularım da öyle, akrabalarımın bazıları çalışıyor. Fabrikada çalışıyorlar, işçi diyelim”(DSP V4).

“Genelde işçi statüsünde, diğerleri de ev hanımı”(DSP V5).

“Ev hanımlar, kadınlar. Erkekler de çalışıyorlar, inşaat, onlar hepsi akrabam, inşaatta çalışır”(DSP V7).

“Çoğu ev hanımı diyeyim, var çalışanı da var, memur var öyle” (DSP V8).

“Ev kadını işte. Kendi işleri olanlar var. Ev hanımı. Fabrikada. Halam gil bazen işte temizliğine falan giderler.(Bazen çocuk dahil oluyor, babaanne bilmediği için)” (DSP V10).

Görüldüğü üzere katılımcıların neredeyse hepsinin sosyal çevresi, ev hanımı kadın ve işçi statüsündeki kişilerden oluşmakta, okul aile birliğinde başkan olan bir katılımcı ise bulunduğu konumla ilgili olarak nispeten daha nitelikli bir çevrede yer almaktadır.

“Valla gündelik hayatımda okul müdürüyle görüşüyorum, müdür yardımcısı, ben genellikle buradayım” (DSP V2).

Nitelikli bir çevrenin bireyin hayatındaki etkisini nispeten bu katılımcı üzerinden görmek mümkündür. Kendisi görüşme sonrası liseyi öğretmenlerin tavsiyesi üzerine bitirdiğini ifade etmiştir. Velilere gündelik hayatının dışında, çevrelerinde üniversite mezunu olanların varlığı sorulduğunda, çoğunluğu çevresinde birkaç kişi olduğunu belirtirken çevrenin genel olarak kısıtlı olduğu görülmüştür.

“2 öğretmen, 2 hemşire var, uzaktalar” (DSP V1).

“Çocukların amcası en küçük amcası üniversite mezunu” (DSP V2).

“Akrabalarımın hepsi var ya, şey öğretmen genelde, öğretmendir, genelde mühendistir, subaydır... avukat var, hakim olmadı ama okuyor, bölümü hakimliği okuyanlar var, kendi yeğenlerim elektrik ve elektronik mühendisi, birisi inşaat mühendisi, amcamın oğlanları öğretmen, kardeşlerim yurt dışında onlar da okudular burada, ama yurt dışını tercih ettiler” (DSP V4).

“İşletme mezunu, yani annemin çevresi çok bizde hani doktor, polis, ..., kuzenlerim komiser mesela, kendi dayım asker, dayımın oğlu elektrik mühendisi” (DSP V5)

“Yani öğretmenimiz de var, hemşiremiz var, muhasebeci var, aklıma gelse söylerim, fizikçimiz var” (DSP V8).

“Osman Amcam var, başka da yok.(Babaanne yaşlı olduğu için çocuk dahil oluyor)” (DSP V10).

Görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğunun kısıtlı da olsa yakın çevresinden fikir alabileceği kişiler olmasına karşın bazı katılımcıların çevresinde danışabileceği veya örnek alınabilecek kişilerin olmadığı görülmektedir. Katılımcılar durumu şu şekilde ifade etmiştir;

“Üniversite mezunu yok, bir akrabam yok şu an sadece bir kaynım okumuş şey imam hocası olmuş cami hocası şu an abim kızları okuyor meslek tutturmak için” (DSP V3).

“Yok. Benim sadece bir kardeşim okudu, lise ikiye kadar, o da bıraktı, şimdi o da evli” (DSP V7).

Geliştirici ve kazanım sağlayan nitelikli çevrenin eksikliği, katılımcıların çocuklarının hayatı ve eğitimine dair fikir alışverişine de yansımaktadır. Nitekim bu

durum, öncelikle fikir alışverişinin içeriğine yansımaktadır. Çevrede lisans düzeyinde eğitilmiş kişi olarak çoğunlukla öğretmenlerin olduğu bir çevrenin geleceğe dair yaklaşımı da farklılaşmakta, doğal olarak çocuğun geleceğine dair bakışta değişmektedir. DSP okulundaki katılımcı öğrencilerin sosyal çevresinin onların hayatına dair etkisini ebeveynlerin çocukları üzerine konuştuğu söylemlerinden anlamak mümkündür. Çocuğunuzun hayatı ve eğitimine dair kimlerle fikir alışverişinde bulunursunuz diye sorulduğunda, yakın çevreden fikir alışverişinde bulunulduğu, konuların çocukların eğitime devamı üzerinden ilerlediği görülmektedir.

“Eşimle, ben etkili olmak istiyorum, çünkü eşim okumasını istemiyor” (DSP V1).

“Eşimle, en çok eşimden alıyorum, zaten eşim de istemiyordu kızım okusun, ne yalan söyleyeyim, eşim istemiyordu, ben gönderdim şimdi de onun için zaten de bunları aldım çalışıyorum (evde ek iş yapıyor)” (DSP V7).

Bu iki katılımcının söylemlerinden anlaşıldığı üzere annelerin temel kaygısı kızlarının okumasını sağlamak olmuştur. Diğer yandan çocukların derslerine sarılıp eğitime devam etmesi için sosyal çevrenin “nasihat” veya “örnek verme” şeklinde katkı sağladığı görülmektedir.

“Ben çoğunlukla amcasını örnek veririm amcası yurt dışına da gitti geldi bak amcanız gibi okuyun amcanız gibi söyle olun falan amcayı örnek veririm” (DSP V2).

“Kocamla birlikte mesela çok konuşuyoruz, bazen mesela şu kaynımın oğulları mesela hani diyorlar “biz okumamışız, pişmanız siz okuyun kendinizi kurtarın” öyle mesela 2-3 şey kaynımın çocukları okumamış pişmanlar. Şu an için onlar yani diyorlar mesela benim kaynımın oğlu ressamdı eğer katılsaydı mutlaka kazanırdı, ama oğlan okumadı gitti çalıştı, askerliğini yapmışlar şu anda elinden hiçbir şey gelmiyor ya şu an pişman “keşke okusaydım keşke babamın annemin dediğini yapsaydım inşaatlara girmeseydim” mesela oğlan diyor” (DSP V3).

“Yani okuması yönünde akıl veriyorlar konuşarak, işte böyle olur böyle olur durumu anlatıyorlar, yani Efe o zaman daha çok bir şey oluyor böyle topluyor” (DSP V5).

“Yani oku diyo, bir şey olmalarını istiyor yani” (DSP V9).

“Halaları bunlar kurtulup, hele N. oku diyor, N. oku diyor halaları, hep ardındayık diyorlar” (DSP V10).

Diğer yandan çocuğun gelişimine ve nasıl yol alacağına dair katılımcıların destek aldıkları görülmektedir.

“Oluyor, mesela müdürümüz de H. hanım bak bu sene LGS'ye gidecekler. Müdürümüz olsun müdür yardımcımız olsun “çocuklar LGSye gidecek” G. 'ün üzerine daha çok düşmemizi isterler, çalışmasını isterler. Müdür mesela der “günde bir saat kitap okuyacak der” Mesela benim liseyi bitirmeme müdür müdür yardımcım 3- 4 tane de öğretmenimiz yardımcı olmuştur. ben daha yeni bitirdim liseyi burada çalışan personelimiz var ...onunla ikimiz liseyi yeni bitirdik” (DSP V2).

“Yani çok böyle şey yapmıyorum ama arkadaşlarım bazen hani fikir alışverişinde yapıyoruz bulunuyoruz hangi okula gönderelim, hangi mesleği seçse daha iyi olur diye arkadaşlarımla daha çok konuşurum akrabalarımın çok arkadaşlarımla konuşurum bu durumları. Eşimle hani fikir alışverişinde daha çok bulunurum” (DSP V4).

“Yani bazen olumsuz değil ama olumlu yönde oluyor yani mesela kardeşimin tıbbi sekreter şu anda rahatsız olduğu için çalışmıyor o diyor hani şöyle yap abla böyle yap şöyle konuş hani çocuğu tersleme dediği zaman ben daha çok ılımlı davranmaya çalışıyorum” (DSP V5).

“Fikir veriyorlar, özellikle benim bir kardeşim var çok veriyor bana, sürekli konuşuyor, çocuklarına sahip çık çocuklarını gönderiyorsun onların dersleri ilgilen, mesleklerine bak ne yapıyor, yani boş zamanlar kitap okusun , onları boş bırakma” sürekli bana söylüyorlar” (DSP V7).

“Mesela arkadaşlarımdan çok samimi gördüklerimizle konuşuyoruz, hayatının zorluklarını kızıma mesela “böyle yapalım, şöyle yapalım, hani oku” diyerekten bu şekilde tavsiyelerde bulunuyoruz yani o da bulunuyor ben de bulunuyorum onun çocuğuna. Yani meslek tabii ki diyor mesela “şunu yaparsan daha iyi olur şu mesleği seçersen daha iyi olur, memurluk senin için daha rahat olur” diye oluyor ama hani çocuk dinler mi onu bilmiyoruz” (DSP V8).

“Osman abisi o okul müdürüydü bir ara, Osman amcam(uzaktan akraba), ona danışır, “Osman amca ben hangi okulu okuyabilirim?” (DSP V10).

Eğitim seviyesi düşük ailelerde, öğretmenler velilinin danışacağı tek kişi olarak önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim DSP okulu velileri için de bu durum geçerli olmaktadır.

“...bir de öğretmenlerle konuşuyoruz, mesela E. öğretmen yani onla fikir alışverişi yapıyoruz.” (DSP V5)

“Öğretmenleriyle, müdürlerle, eşim anlamaz. Öğretmenlerden destek alıyoruz yardım alıyoruz, hani onlar daha iyi, ikimizde cahil olduğumuz için, istiyoruz onlar daha iyi olsun” (DSP V6).

Sosyal çevre bireyin hayatında, hem çevrenin sahip olduğu sermayenin dolaylı aktarımı hem de bu çevre ile güçlü ilişkilerin sağladığı kazanımlarıyla önemli bir rol oynamaktadır. Ancak sosyal çevre, topluluğun eğitim seviyesi, mesleki statüsü, ekonomik sermayesi ve tüm bunların yaratmış olduğu deneyimler sonucunda toplumsal ayrımlara ve eşitsizliklere kapı aralamaktadır. Nitekim bu durum, YSP ve DSP okulu katılımcılarının eğitim sürecine katılımındaki deneyimleri üzerinden kendisini göstermektedir. YSP okulundaki katılımcıların sosyal çevresinin deneyimleri özellikle eğitim sürecinde pozitif bir katkı sunarken, DSP okulundaki katılımcıların sosyal çevresinin deneyimlerinin eksikliği ve sınırlı olmasından dolayı pozitif bir katkı sunduğu söylenemez. DSP okulundaki katılımcı öğrencilerin sosyal çevresinin *“biz okumamışız, pişmanız, siz okuyun kendinizi kurtarın”* gibi söylemleri olumsuz örnek üzerinden olumlu bir çıktı almayı hedeflediğini gösterse de sonuçların bu yönde olduğu söylenemez. Bu açıdan DSP okulu öğrencilerinin dezavantajlı olduğu söylenebilir. Nitekim bu durumu, çocukların okul dışındaki faaliyetleri üzerinden görmek mümkündür.

4.2.3. Okul dışı zaman

Okul dışı zaman temasında “çocukların boş zamanları”, “okul dışı öğrenme pratikleri” ve “milli bayramlar” kodları veriler ışığında ortaya konmuştur. Bu çerçevede

velilerin çocuklarının okul dışındaki yaşamlarına sosyal, kültürel ve akademik anlamda uyarıcı bir ortam sağlayıp sağlamadığı betimlenecektir.

4.2.3.1. Çocukların boş zamanları

Bilginin hızlı üretilip tüketildiği bu çağda eğitim ve öğrenimin okul ile sınırlı kalması artık hayal dahi edilemeyecek bir olgudur. Yaşam boyu öğrenme anlayışının hakim olduğu günümüz dünyasında boş zamanların değerlendirilmesi daha da önem kazanmaktadır. Nitekim boş zamanların sosyal, kültürel ve akademik anlamda geliştirici pratiklerle geçirilmesi öğrenme sürecinde olan çocukların gelişimi açısından fark yaratacak bir yatırımı ifade etmektedir. Buna ilişkin YSP öğrencilerinin pratiklerine baktığımızda, hem velilerin hem de öğrencilerin ifadeleri çocukların özel ders ve kurslardan kalan vakitlerini rahatlatıcı faaliyetler içerisinde geçirdiğini göstermektedir.

“Bisiklet sürüyorum, ders çalışıyorum, ondan sonra arkadaşlarımla falan dolaşıyorum bazen gelirlerse, düşünüyorum hocam nasıl bir ürün geliştireyim diye” (YSP Ç1).

“Arkadaşlarıyla buluşuyor onlarla güzel zamanlar geçiriyor, yemek yiyorlar, oyun oynuyorlar, arkadaşının evine misafir olup PlayStation oynuyor, her çocuk gibi aslında” (YSP V2).

“Futbol oynarım, bilgisayar oyunu oynarım, kitap okurum, evde düzenli spor yaparım” (YSP Ç3).

“Futbolla ilgileniyorum, oyun oynuyorum, bilgisayar oyunu ama çok az oynuyorum artık, bazen müzik dinlerim, bir tane hafta sonu kursu var eğlenceli, ilim yayma cemiyeti diye, hem dini anlamda hem etkinlikler hem oyun hem etkinlik işte boş zamanı değerlendirme, ...” (YSP Ç5).

“Futbol oynamayı seviyor, arkadaşlarıyla program yapmayı seviyor, işte sinemaya gitmeyi seviyor anneanneyle, dedeyle, dayıyla vakit geçirmeyi seviyor, zaman zaman boşluklarında tatillerde takip etmek istediği bir şey olursa mesela bu hafta eğer biraz daha sakin bir haftaysa bir diziyi başlayıp takip etmesine izin veriyoruz, ...” (YSP V6).

“Tekvandoya gidiyorlar okul dışı, basketbola çıkıyorlar kapının önünde basketbol potaları var, genelde biz gelince bir şeyler yapıyorlar çünkü yalnız çıkmalarını istemiyoruz. Televizyon izliyorlar genelde yaptıkları şey televizyon izlemek, bilgisayar bilgisayarda bazen araştırma yapıyorlar bazen oyun oynuyorlar onu da yapıyorlar, onun dışında da zaten şu an ders çalışıyorlar. Bilim kurgu filmlerini seviyorlar onları izleyebiliyor, tabii izledikleri şey nedir mutlaka bakıyorum bunun dışında da genelde biz gezi programlarını çok izleriz, il il geziyorlar tanıtım, onları çok severiz onları izlerler” (YSP V7).

Arkadaşlarımla buluşuyorum veya evde oyun oynuyorum, ailemle falan geziyorum öyle. (YSP Ç7)

“Yüzmeye daha çok vakit ayırır, arkadaşlarıyla dolaşır, onlar da bildiğimiz arkadaşlar, dışarı çıkması gerekirse çıkar, yani öyle vakit geçirir, yüzmeye zaten bayağı bir vaktini alır onun, ondan sonra kendi arkadaşları işte ne bileyim dedekorkuta gideceğiz derler veya evde otururlar, televizyon pek şey yapmayız biz evde, yani öyle bir özel dizimiz yoktur seyredelim, özel bir şeylerimiz yok televizyonda, şunu açalım bakalım, öyle yarışma programları seyretmeyiz, hani şimdi evde geldiği zaman çocuklarımız odalarına çekilir, zaten sosyal medya var, dersi varsa ders yapar, onun haricinde bizim televizyon pek şeyimiz yoktur televizyonla,...” (YSP V10).

YSP öğrencilerinin aktivitelerine baktığımızda, sosyalleşme ön plana çıkarken bilgisayar oyunu ve spor pratiklerinin de olduğu, ancak mevcut eğitim sisteminin sınava dayalı yapısının çocukların boş zamanlarını sınırladığı görülmektedir. Nitekim hem YSP

okulu saha sürecindeki gözlem hem de katılımcıların söylemleri bu çıkarımı destekler görünmektedir. Buna ilişkin hem öğrenci hem de veli ifadeleri;

“Okul dışına bu sene çok fazla çıkamıyor zaten sürekli okulda ve derslerde, özel derslerde, başka arkadaşlarıyla gezer, bisiklet biner bu kadar. Oyun çok fazla sevmez ama eline aldığı da evet, yeter artık bırak artık dedirtir” (YSP V1).

“Bu yıl açıkçası çok bir şey yapmıyor LGS’ye hazırlandığı için, sadece arkadaşıyla buluşuyor hafta sonları, çünkü hafta içi okul, sonrasında özel ders, kursu var zaten dershanesi zaman kalmıyor çok. Sınıf arkadaşı, dışarıda yemek yiyorlar, işte sinemaya gidiyorlar bu şekilde, bowling vesaire oynuyorlarmış... Onun dışında pek bir şey yapmıyor maalesef, bu yıl evet kurs, özel ders, okul, dinlenmeye bile vakti olmuyor açıkçası, alışverişe çıkıyoruz işte genelde mecburi olarak onda bile zor zaman yaratabiliyorum, bu sene yoğun maalesef” (YSP V3).

“Telefonuma bakıyorum ödevim varsa onu yapıyorum rehberlik hocamın bana ayarladığı bir şey var BEP⁴ programı var, ders programı ondan yapıyorum. Yani çok fazla farklı bir aktivite yapmaya vaktim olmuyor örneğin resim yapmak müzik dinlemek müzik dinleyebilirim tabii ama öyle ne bileyim resim yapmak kitap okumak gibi çok fazla aktivite öyle vaktim kalmıyor, uyumaya bile vaktim kalmıyor bir tek akşam. Yani ben genelde öğlenleri sabah erken kalktığı için uyumak istiyorum ama anneanneme gidiyorum öğleden sonraları öğleden sonra okul bittiği için, orada da programım ve ödevlerim olduğu için anneannemde günümün yarısını orada ödev yaparak geçiriyorum, molalarda biraz telefona bakarak geçiriyorum yani o kadar oluyor, benim aktivitem bu kadar başka olmuyor” (YSP Ç4).

“Kitap okumak, futbol oynamak, başka da çok bir şey yapmaya zaman bulamıyorum zaten, daha çok hafta sonu işte parka gidiyoruz top oynuyoruz sohbet ediyoruz, izliyorum, dizi, değişiyor, Jason Statham’ın filmleri var babamla onu çok izliyoruz” (YSP Ç6).

“Kursa gitmek, yani başka bir şey yok dediğim gibi vakit yok ki. Normal işte her dersten kurs, cumartesi pazar orda, sabah sekizde gidiyor birde geliyor, pazar günü öğlen gidiyor akşam geliyor, hafta içi etüt koyuyorlar, ona gidiyor, okuldan geliyor yemek yiyor ona gidiyor, yok ki çocuğun, kendine ayıracakları vakitleri olmuyor yani” (YSP V8).

“Yani LGS’ den önce ben tekvandoya gidiyordum yani orası ya da kuzenimle parka gidiyoruz orada top falan oynuyoruz o şekilde yani, bu aralar sadece yani ara tatillerde sinemaya falan gidiyoruz” (YSP Ç8).

“Vazifelerimi yerine getirip oyun oynarım, ders çalışmak şu an, ilerde değişebilir, ders çalışıyorum, sonra genelde oyun oynarım, arkadaşlarla takılma” (YSP Ç9).

“Okul dışında da pek şey yapmıyor artık diyorum ya eskiden kick boks baskete gidiyordum, şimdi yok, bu yıl sınav senesi herhalde biraz ondan her şeyini erteliyor yani diyor sınavdan sonra şeye gideceğim spora gideceğim kilo vereceğim işte şunu yapacağım bunu yapacağım, ...abisiyle oyunlar, bilgisayar, kutu oyunları, bazen kitap okuyor, yapıyorlar yani” (YSP V9).

“Yüzme, onun dışında yani bir aktivite yapmıyorum ama arkadaşlarım olsun falan, öyle gezerim falan, boş zamanlarımı genelde ders çalışıyorum ama ders çalışmak dışında müzik dinlerim arkadaşlarımla konuşurum eğer uzun bir boş zamanım varsa arkadaşımın buluşurum falan, o şekilde değerlendiririm” (YSP Ç10).

YSP öğrencilerinin aksine DSP okulu öğrencilerinin boş zamanları daha rahat geçmekte, organize edilmiş gündelik yaşam pratiklerinin olmadığı görülmektedir. Boş zamanlarını çoğunlukla sosyalleşme ve televizyon izleme gibi aktivitelerle geçiren öğrenci katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal, kültürel ve akademik anlamda

⁴ Bireyselleşmiş Eğitim Programı

geliştirici bir ortamdan yoksun olduğu görülmektedir. Buna ilişkin hem velilerin hem de öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Resim çiziyorum, boyama yapıyorum kardeşimle, maç yapıyoruz, ortada sıçan oynuyoruz, ip atlıyoruz, derslerle ilgili konuşuyoruz (arkadaşlarla), hangimizin dersi iyi karşılaştırıyoruz, tatlı yapıyorum” (DSP Ç1).

“Yaz günü ise derslerini yapar dersi yoksa dışarıda arkadaşlarıyla oynar çoğunlukla evdeyiz yani çıktığımız yok. Mesela kitap okuması gerekirse kitabını okuyor bir saat C. Hoca ona öyle dedi, ondan sonra telefonu var elinde, telefonla oynuyor” (DSP V2).

“Dışarıda oyun oynamak, bisiklet binmek, voleybol oynamak, futbol falan... resim çiziyorum, bazen izliyorum, çok izlemiyorum ama” (DSP Ç2).

“Mesela yemeğini yer çayını içer ya biraz televizyon izler ya biraz tablete girer, parka falan gider, akşam geldi mesela gecelerde asla dışarıda sokakta gezmiyorlar benim çocuklar, yani saat bu vakte çocuklarım evde tıklarım, yani çıkmıyor dışarı...Sonra geliyorlar ödevleri varsa ödev yapıyorlar ödevleri yoksa mesela resim varsa resim yapıyorlar, kardeşleriyle mesela oynuyorlar, öyle böyle takılıyorlar işte” (DSP V3).

“Okuldan gelirken bazen parka top oynamaya gidiyorum ya da bahçede oynuyom derslerim varsa derslerimi yapıyorum öyle işte. Dayım gile falan gidiyom, bir şey yapmıyorum” (DSP Ç3).

“İşte top oynuyor, basketbol oynuyor, bisiklet sürüyor, müzik dinlemeyi sever E. de benim gibi, mahallede arkadaşlarıyla çıkıp parkta oynuyor” (DSP V5).

“Bisiklet sürüyorum, top oynuyorum, bu kadar. Telefona bakarım, soru çözerim” (DSP Ç5).

“Valla o bazen geliyor bazen bunları(süs) bana yardım ediyor, dersleri yapıyor bitiriyor, telefon benden alıyor, “anne telefonu bana ver ben müzik izleyeyim, onlara da sana yardım edeyim” geliyor bana yardım ediyor. Televizyon izliyorlar, arkadaşına gitmiyorlar, eğer gitse de burada bir tane arkadaşı var gidiyor yanına, bir yere göndermem onları , hiçbir yere göndermem yani ne bileyim kimseyi tanımıyorum, göndermek istemiyorum” (DSP V7).

DSP okulu öğretmenlerinin okula dair çizdiği profil doğrultusunda düşündüğümüzde, bu öğrencilerin sosyalleşme deneyimlerinin geliştirici olmaktan uzak olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yarısı için bu durum geçerli olsa da diğer yarısı kitap okuma ve geliştirmeye yönelik pratikleri (en az bir yönde) nispeten de olsa sergilemektedir. Buna ilişkin hem velilerin hem de öğrencilerin söylemleri şu şekildedir;

“Tekvandoya gidiyor, kursa gidiyor işte, derslane yazdırdım, dershaneye. Sınava hazırlığa, evet seneye o, ...çünkü temeli olmadığı için... arkadaşlarıyla buluşması yok, televizyon bakıyor bakmıyor değil, arkadaşları yok yani. Burada (Okul) zaten şey olduğu zaman 3 buçukta çıkıyorlar zaten, tekvandoya gidiyor, hafta içi Çarşamba, Salı, perşembe gidiyor bide cumartesi gidiyor dolu, pazar günü zaten anca kendine kalıyor” (DSP V8).

“Spor yapıyorum, yani tekvando yapıyorum o şekilde, kursa gidiyorum bir de. Televizyon falan izliyorum o herkesin yaptığı bir şey sonuçta, ama arkadaşlarımla falan özel olarak dışarı falan çıkmam yok. O akşam ne varsa yarım saat 45 dakika izliyorum...” (DSP Ç8).

“...mesela gün içerisinde kitap okuyo, oturiyo, televizyona bakıyo işte” (DSP V9).

“Okul dışı, evde filan duruyoruz, böyle dizi filan, sohbettir, teyzem gile filan gidiyoruz. (Okuldan) Ondan sonra biraz dinlendikten sonra çalışma masama gidiyom, işte orada ilk önce böyle bir tekrar yapıyom ,sonra testler filan sonra da en son olarak da kitap okuyorum, ondan sonra ödevlerim filan yapıyorum tabii kitap okumadan önce, onları yaptıktan sonra buraya geliyom işte annem gilin yanına böyle dizilere filan bakıyoruz, eğer sabahları özet diziler filan olursa... bazen işte annemden izin alıp bir arkadaşımın evine gidiyom, orada işte konuşuyoruz böyle sohbet

ediyoruz, ondan sonra o benim proje ödevime yardım ediyor ben onunkini, böyle ortak bir şeyler yapıyoruz”(DSP Ç9).

“Valla evimizin işiyle, müsait günlerde izlerse izliyo, izlediği oluyo, izlemediği oluyo, odasına gidiyo dersini yapıyo” (DSP V10).

“Arkadaşlarımla buluşurum ama böyle sokaklar, yani sokakta oyun oynarım vakit geçiririz, beraber ders çalışırız benim anlamadığım konuyu anlatır, televizyona bakarım ondan sonra derslerimi çalışır, kitap okurum daha çok öyle geçiyor, mesela sevdiğim filmler olduğunda onlara bakarım ama daha çok internetten falan komedi filmlerine bakarım, yaşıma uygun filmlere”(DSP Ç10).

Öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin hem veliler hem de öğrencilerin bakış açısıyla ele alınmasının sebebi velinin sürece dahil olmadığı durumlarda gözden kaçırdığı ve farkına varmadığı durumların aydınlatılmasıdır. Görüşme sırasında iki katılımcının çocuklarının boş zaman pratiklerinin içeriğine dair gözden kaçırdığı noktalar olduğu görülmüştür. Bu durumu velilerin ve çocuklarının söylemleri ortaya çıkarmıştır. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Gezer, bisiklet sürer, genelde bilgisayara bakar, kitap okur, arkadaşlar ile buluşup parkta falan hani oyun oynarlar, onun dışında başka bir şey yapmaz” (DSP V4).

“Kendi odamla ilgileniyorum, bilgisayarla ilgileniyorum, yemek yiyorum, sonra biraz bazen boş olursam kitap okuyorum, 1-2 saat civarı, kod dersi görüyorum YouTube’dan, ... onları uygulamaya çalışıyorum, bazı ayrı uygulamalar var onları yapmaya çalışıyorum”(DSP Ç4).

“Oyun, telefon, dışarıda oynar, televizyon seyredir”(DSP V6).

“Okul dışı etkinliklerim mahallede oyun oynamak, kitap okumak, belgesel izlemek, dediğim gibi veterinerlik konusunda veyahut da böyle insanların hayatları, dünyanın ritmi var mesela, onu izliyorum bazen”(DSP Ç6).

İki katılımcı velinin çocuklarının televizyon ve bilgisayar gibi araçları kullanırken içeriğine dair bilgi sahibi olmamasını çocukların gündelik yaşam pratiklerinin velilerin gözünden kaçabildiği veya çocuğa karşı yeterli ilginin olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Genel olarak YSP ve DSP okulu öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme pratiklerine baktığımızda, YSP okulu öğrencilerinin sınava dayalı sistemin bir sonucu olarak hem kurs hem de özel ders arasında kalan zamanlarını sosyalleşme ve rahatlatıcı aktivitelerle geçirdiği, DSP okulu öğrencilerinin ise okul dışında özel ders gibi faaliyetlerin yokluğundan dolayı sosyalleşme ve televizyon gibi etkinlerle zaman geçirdiği görülmektedir. Sosyalleşme sürecinde her iki okulun sosyal çevresinin nitelik olarak farklılığı DSP okulu öğrencilerini bu konuda dezavantajlı duruma düşürmektedir. Boş zamanlar da kültürel aktiviteler konusunda YSP öğrencileri avantajlı durumda iken DSP okulu öğrencilerinin sadece yarısında kitap okuma etkinliği ve bir öğrencide

tekvando göze çarpmaktadır. İki okulun öğrencileri gündelik yaşam pratikleri arasındaki farkı okul dışı öğrenme pratikleri üzerinden görmek mümkündür.

4.2.3.2. Okul dışı öğrenme pratikleri

Okul dışı öğrenme pratikleri bireyin sosyal, kültürel ve akademik anlamda kendini okul ile sınırlandırmayıp alternatif öğrenme kanallarına başvurmasını ifade eder. Alternatif öğrenme kanallarına başvuran ve bu yönde çeşitli pratikler geliştirerek bunu yaşamın bir parçası haline getiren öğrencilerin öğrenme süreci okul ile sınırlı olan öğrencilere göre daha aktif geçtiği söylenebilir. Bu kapsamda, YSP okulu velilerin sınava dayalı eğitim sisteminin bir sonucu olarak özel ders ve kurs gibi alternatif öğrenme pratiklerine başvurdukları görülmüştür. Buna ilişkin velilerin söylemleri durumu ortaya koymaktadır.

“Özel derslerde bunların üstüne ikişer yani üçte okuldan çıktığını ortalama var sayarsak 2 saat daha özel ders her gün beşe kadar altıya ...” (YSP V1).

“Akademik başarı için. Sosyal başarı için herhangi bir şey, geçen yıla kadar işte atletizm antrenmanları yapıyordum, arkadaşım vardı başka da yok” (YSP V1).

“...şöyle bazen aynı gün içerisinde okuldan çıkıp özel ders, özel dersten de çıkıp okul, kurs etütüne katıldığı günler oluyor. Onun dışında zaten okul süreci, biz yedinci sınıfız artık çok da aman aman kendilerine çok zaman kalan bir yıl olmadı, yedinci sınıf için söylüyorum, biraz yorucu oldu” (YSP V2).

“... yani kurslara yönlendiriyorum, özel dersleri var, eğitim amaçlı akademik kurslar var, ...Matematik, Türkçe ve her diğerleri gibi gün gün olmasa da fenden özel ders alıyor, hepsi gördüğü, okuldaki gördüğü bütün derslerden, kursta bir tekrara gidiyor” (YSP V2).”

“Özel ders hocaları geliyor eve, Türkçe, Matematik ve Fen dersinden ve kursa gidiyor hafta sonu” (YSP V3).

“Okul dışında kursa gidiyor çocuk, zaten bir şey yapamıyor, ...hafta sonları da kurs var” (YSP V4).

“Özel dersleri var, aslında ona kurs olarak söyleniyor ama orası sosyal içerikli bir platform diyebiliriz, ismi ilim yayma cemiyeti, oraya Pazar günleri gidiyor orada sosyal etkinlik yapıyor, mesela kul hakkıyla ilgili, ... o yüzden de dini eğitimini desteklesin diye oraya gönderiyorum orada fıkıh eğitimi alıyor, kuran eğitimi alıyor, yine etkinlikler yapıyorlar çocuklarla, orada kişisel gelişim programları da yapıyorlar aslında, K. bundan çok haberleri yok ama oynadıkları birçok oyunda çocuğun neye ilgisi olduğunu neye yeteneği olduğu eğer onun bir oyun oynarken gözlemlerinde liderlik özelliklerini görebiliyorlarsa o çocuğu o konuda geliştirmeye çalışıyorlar, ...” (YSP V5).

“...gelecek seneye program oluşturduk gelecek sene hem kursa gidecek hem özel ders alacak” (YSP V5).

“Okul dışında daha çok işte dediğim gibi gezerek gezdirerek şehir gezdirerek ya da işte kültürel bazı durumları göstererek, söyleyerek yapmaya çalışıyorum” (YSP V6).

“C. mesela hem okula gidiyor hem dershaneye C. 'in haftada bir gün boş geri kalan dolu, İ. sadece dershaneye gidiyor...” (YSP V7).

“Gidiyor, özel derse Türkçe'den gidiyor, matematik bitti, konular bitince bıraktı, ona da gitti yani” (YSP V9).

“Özel ders olur ayriyeten işte düzenli kursuna gider özel kursa, okul yetmediği için bunlar yapılıyor, onun dışında ayriyeten şeylerimiz var ya eğitim normal işte şimdi liseye hazırlık şeyleri var ya, ona gitti yazıldı bir tane, ders sınava hazırlık kurslarına gidiyor” (YSP V10).

YSP okulu velilerin hepsinin sınav sistemi ve bunun dayatmış olduğu sisteme uygun olarak sıklıkla dersane ve özel ders gibi faaliyetlere başvurduğu görülürken velilerin akademik başarıyı merkeze aldığı, akademik başarı için harcanan zamanın sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı kısıtladığı görülmektedir.

YSP okulu velilerin çocuklarına akademik başarı için gerekli imkanları sağlayabilmesi bir avantaj sağlarken, aynı durum DSP okulu velileri için söylenemez. DSP okulu velilerin öğrencilerine sağlayabileceği alternatif öğrenme kanallarının olmadığı, hafta sonlarında gönderilen kursların okulun kursları olduğu görülmektedir. Bu açıdan, DSP okulu öğrencilerin akademik açıdan da kendilerini geliştirebileceği tek kaynağın okul ve okulun programları olduğu görülmektedir. Nitekim katılımcıların bu yöndeki ifadeleri durumu gösterir niteliktedir.

“Gönderiyoruz, yarın kursumuz var okulda. Bir yıl oraya da gidiyorduk bu sene gitmedik, İngilizce kursuna katılıyorduk, Türkçe kursuna katılıyorduk Tepebaşı belediyenin verdiği, oraya gidiyorduk, valla 2 yıldır falan gitmiyoruz zannedersem, burada okulda kursumuz olduğu için o tarafa gitmiyoruz” (DSP V2).

“Cumartesi şeyin, Hocanın kursuna gidiyor” (DSP V3).

“Kurs yok, kursa gönderemedim” (DSP V4).

“...Halk Eğitim uzak tek başına salamam , yani onun dışında da zaten halk eğitimin şeyleriyle denk gelmiyor saatlerimiz uymuyor, onun dışında da yollamıyoruz” (DSP V5).

“Göndermiyorum. Şey cumartesi günleri buraya geliyor, ..., “anne çok mu zenginsin bu kadar niye şey yapıyon, gerek yok biz çalışıyoruz” diyorlar, yetiyor. Ama cumartesi günleri geliyor oğlum, kızım da öyle oldu hep yani buradaki kurslara katıldı” (DSP V6).

“Sadece kuran kursları” (DSP V7).

“Okula gidiyodu, kurslar da kapandı” (DSP V9).

“Burda özel destek kursları oluyor- matematik, Türkçe falan- , o yüzden gerek duymuyorum. Dershaneye seneye gideceğim (Nene yaşlı olduğu için süreçten pek haberdar değil, kız cevap veriyor)” (DSP V10).

Çocukların öğrenme kanalının okul ile sınırlı olmasını sorguladığımızda, ekonomik sermayenin belirleyici olduğunu eğitim sürecinde en aktif katılımcılardan olan ve gerekli bazı kaynaklarını sağlamaya çalışan iki katılımcının şu ifadeleri göstermektedir.

“Mesela elalem çocuğunu şeye yolluyor, dersanelere yolluyor bizim imkanımız yok şuan oğlana askerden yeni geldi eşim 3 aydır boştaydı şurada bir aydır çalışıyor mesela dersanelere ikisi daha hani derslerini yükseltse eğitimini daha şey yapsa başarılı olsa daha iyi değil mi, iyi bence ama bizim kalkıp da 10 milyar 15 milyar ya da 20 milyar

verecek öyle paramız olmadığı için çocuk burada yani öğretmenlerinin ilgisine kalmış bir şey yani oradan eğitimi alabiliyor”(DSP V2).

“İsterdim ama gönderemedim. Mesela oğlumu dediğim gibi futbola göndermek isterdim, o şey boks falan da istiyordu ona da göndermek isterdim ama imkanlar yetersiz olduğu için öyle kurslara gönderemedim. Mesela kızımın oğlumu yüzme kursuna göndermeyi çok istiyorum oğlumu dershaneye göndermeye çok istiyordum”(DSP V4).

Okul dışında da alternatif öğrenme kanalları sunmaya çalışan bir diğer katılımcının da özel ders gibi imkanının olmadığı 8. Sınıf için kursa yazdırdığı ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Şöyle bilgisayardan doğrusunu söyleyeyim açıyoruz, anlamadığı konulara bakıyoruz öyle. Kursu yazdırdım”(DSP V8).

Kültürel ve sosyal anlamda geliştirici pratiklerin yok denecek kadar az olduğu DSP okulu velilerinin akademik başarı amacıyla çocuklarına aktarabileceği beceri ve kaynaklarının da eksik olduğu görülmektedir. Ekonomik sermayenin yokluğuna rağmen çocuklarına alternatif öğrenme kanalları açmaya çalışan velilerin bu noktada eğitim sisteminin gerekliliklerinin farkında olduğu söylenebilir. Bu farkındalığı anlamak için velilerin profillerine baktığımızda, DSP V5 ile DSP V8’in lise düzeyinde eğitime sahip kişiler, DSP V2 ve DSP V4, DSP V10’ün sosyal çevresinin eğitim seviyesi yüksek kişilerle çevrili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarına alternatif öğrenme kanalları açmada farkındalığı önemli iken farkındalık tek başına yeterli olmamakta ekonomik sermaye de belirleyici olmaktadır.

4.2.3.3. Milli bayramlar

Ulusal değerlerin ve tarihin halkın hafızasındaki yerini koruması ve yeni nesillere aktarılmasında önemli bir yer tutan milli bayramların kutlanması, öğrencilerin okul dışı öğrenme pratiklerinden birini oluşturmaktadır. Okul içerisinde etkili olarak kutlanılmaya çalışılan milli bayramların aile pratikleri aracılığıyla desteklenmesi, eğitim sürecine bir katkı olması dolayısıyla aileleri bu sürece aktif olarak katılan çocuklar için bir avantaj yaratmaktadır. Ancak bu etkinliklerin okuldakilerle sınırlı olmadan etkili bir şekilde kutlanması, ailenin habitusuna bağlı olmaktadır. Habitusun ayrımı ortaya çıkaran özelliği göz önünde bulundurulduğunda, YSP ve DSP okulu katılımcılarının milli bayramlara dair pratiklerinin ayrıma sebep olduğu söylenebilir. Nitekim bu durumu katılımcılarla yapılan görüşmelerde görmek mümkündür. YSP okulundaki katılımcı velilerinin bu tür etkinliklere katılım konusunda habitusa sahip olduğu ve bunu çocuklarına aktarmaya çalıştığı söylemlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük

çoğunluğunun bu tür etkinlikleri okuldaki etkinliklerle sınırlı tutmadan okul dışına da yaymaya çalıştığı görülmektedir. Buna ilişkin velilerin görüşleri şöyledir:

“Milli bayramlarda zaten hepsini coşkuyla kutlamaya, çocuklara da onu aşlamaya dikkat ederiz, eşim de ben de. Yani gerektiğinde okul dışındakilere de katılırız, yani okulda tören varsa okuldayız zaten, yoksa çocukları da her bayramda bayram törenlerine katılmayı eşim de ben de teşvik ederiz ve götürürüz, öyle evde yatmayız. Tören bittikten sonra çocuklarla bir alışveriş merkezine gider, gideriz yemek yeriz, yani onların o günün bayram olduğunu hissettiririz çocuklara” (YSP V1).

“Milli bayramlarda mutlaka bayraklarımızı hazırlarız, kocaman bayraklarımız var, dışarıda olan etkinliklere katılırız, yürüyüş falan oluyor ya, izleriz, katılırız” (YSP V3).

“Milli bayramlarda tören varsa ona katılmaya çalışırız, milli bayramları da çok böyle şey yapmıyoruz, hani tatil gibi gören bir aile değiliz, genelde kutlamır bizde” (YSP V4).

“Milli bayramlarda da K.’in gittiği programı oluyor, okul programına katılıyor sonrasında geldikten sonra da onun üzerine sohbet ediyoruz, eğer varsa buralarda yakınlarda şenlikler varsa onlara katılıyor, yine o günün anlam ve önemini belirten hep sohbetler yaparız ...” (YSP V5).

“Milli bayramlarımızı da, genelde faaliyetleri takip ediyoruz, nasıl oluyor mesela burada adalarda şey oluyor, yürüyüş oluyor, fener alayı orada işte Atatürk Bulvarı üzerinde bir şey oluyor, küçüklüğünden beri götürüyordum ben D.’i, şimdi yeni yeni böyle ergenlikte ne gerek var falan yapmaya başladı, ben genelde zaten o şeylerin faaliyetlerin içinde oluyorum, benim gösterilerime geliyor böyle bir etkinlik bir şey durumumuz var ya önemsiyorum” (YSP V6).

“...bize hediye edilen bir bayramın yurt dışındaki 23 Nisan, mesela yurt dışındaki çocuklar kutlarken bizim kutlamamız bana çok anormal geliyor, o yüzden kesinlikle bütün bayramlara çocuklarımı götürürüm, etkinliklere katılmalarını isterim, hepsine gideriz mesela Eskişehir’in kurtuluşu hiç kaçırmayız gideriz fener alayına, o tür şeyleri severiz” (YSP V7).

“...30 Ağustos Zafer Bayramı’nda falan işte şeyde, porsukta etkinlik oluyor, oraya gidebiliyoruz çocuklarla” (YSP V8).

“Mesela Cumhuriyet bayramlarında şeye gideriz, kordona gideriz, bakarız şey yaparız” (YSP V10).

Görüldüğü üzere bu tür etkinliklerin önemine dair farkındalığı olan ve bunu çocuğuna aktarmaya çalışan YSP velileri, bu şekilde çocuklarının okul dışında öğrenme pratiklerine katkı sağlamaktadır. YSP velileri aksine DSP okulu velilerinin bu tür özel günlerin etkinliklerine katılımı okul ile sınırlı olmaktadır. Okuldaki etkinliklerle sınırlı olan katılım, velilerin izleyici olarak katıldığı bir eylem olduğu için tamamen edilgen pratik şeklinde kendisini göstermektedir. Bu doğrultuda velilerin söylemleri edilgen durumlarını ortaya koymaktadır.

“Etkinliklerde okulda oluyoruz okul bittimi kızla biz çarşıya gideriz gezeriz geliriz” (DSP V2).

“İşte 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan, ..., çocuklara mesela, herhangi mesela görev sahibi olursa giyinme istiyorlar, mesela herhangi mesela şey istiyorlarsa, onu alıyoruz onlara, ondan sonra bekliyor evde kutlama yapıyorlar, bunu yapacağız bunu yapacağız, bu deneme yapacağız gün geldikçe hepimiz şey oraya gidiyoruz” (DSP V3).

“Milli bayramlarda okulda mutlaka kutlarız yani ...” (DSP V4).

“Milli bayramlarda evdeyiz kutlamalar oluyor çocukların, onlara katılıyoruz” (DSP V5).

“Milli bayramlarda okula geliriz başka bir şey yapmayız” (DSP V6).

“Sadece 23 Nisan’a başka bir şeye katılmıyorlar. Öğretmenler tören düzenlerse onlar oynuyorlar, ben de gidip bakıyorum” (DSP V7).

“Onda da işte 23 Nisan kutlamaları varsa çocukların, okuldaki kutlamaya geliyoruz, başka öyle yani bir şey yaptığımız yok” (DSP V8).

“O zaman da işte şeye katılıyok, okul şeylerine” (DSP V9).

“Çocuklarımı çarşıda dolaştırır getiririm, gezme yerlerimiz olursa oralara giderik, camları falan süsleriz, bayrak falan yapıştırırız(Çocuk da dahil oluyor)” (DSP V10).

Okul ile aile arasındaki uyum sadece çocuğun okula dair tavrını belirlemez aynı zamanda okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin aile tarafından pekiştirilmesiyle kazanıma dönüşmesini sağlamaktadır. Nitekim milli bayramların okul sınırları içerisinde kalan DSP okulu öğrencilerinin bu değerleri içselleştirme konusunda pekiştireçten mahrum kaldığı söylenebilir.

4.3. Akademik Yaşam ve Beklentiler

Akademik yaşam, hayatın her evresinde başta değerler olmak üzere bireyin tutum, inanç ve beklentilerini şekillendirmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın problemine uygun olarak ailenin eğitim sürecine katılımını anlamak amacıyla katılımcıların akademik yaşamı ve beklentileri teması altında değerlendirilecektir. Akademik yaşam ve beklentiler teması, “ebeveynlerin eğitime dair bakışı” ve “okul içerisinde yaşam” olarak iki alt temadan oluşmaktadır.

4.3.1. Ebeveynlerin eğitime dair bakışı

Bu alt tema içerisinde, bireyin eğitime dair bakışını şekillendiren “ eğitim geçmişi”, eğitim geçmişiyle ilişkili olarak eğitime atfettiği değeri ifade eden “eğitim işlevi” ve bireyin eğitime atfettiği değer sonucunda gereksinim duyulanları ifade eden “eğitimde ihtiyaç duyulan gereklilikler” şeklinde üç koddan oluşmaktadır.

4.3.1.1. Eğitim geçmişi “eğitim eşittir, herkese verilmesi gerekir”

Bireyin hayata dair tutumu, değerleri ve beklentilerini şekillendiren eğitim, sadece bireyin hayatını değil kendisinden sonraki nesillerin hayatını belirleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmenin nesilden nesile gerek yakın çevre gerekse sosyal çevre içerisinde gerçekleştiği düşünüldüğünde, eğitimli çevre ile eğitimden yoksun çevrenin bireye farklı niteliklerde bir uzam sunduğu söylenebilir. Bu açıdan sosyoekonomik olarak gelir düzeyi yüksek velilerin yoğunlukta olduğu YSP okulu ile

düşük gelire sahip velilerin yoğunlukta olduğu DSP okulu çevresinin sunduğu öğrenme deneyimleri farklılaştığı söylenebilir. Nitekim bu durumu, velilerin eğitim geçmişinin çocuklarının eğitim sürecine katılımında etkisinde görebiliriz. Bu doğrultuda, eğitim seviyesi büyük çoğunlukla lisans seviyesinde olan YSP okulundan katılımcı velilerin eğitim deneyimleri ve deneyimlerine dair değiştirmek istedikleri noktalar sorulmuştur. Katılımcıların genel olarak değindiği noktalar, eğitimlerinin niteliği ve yükseltme konusundadır. Buna ilişkin, lisans düzeyinde eğitimi olan iki katılımcının alanında kendilerini geliştirmeyi istedikleri ve bunu gerçekleştiremediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Yani direk Şırnak’a atandım zaten, Şırnak’a atandıktan sonra ilk başta yüksek lisans yapayım diye bir düşündüm, ama atanınca o kaldı o şekilde sonra evlilik bilmem ne derken yüksek lisansı falan zaman olmadı yani, bu yaşa geldik” (YSP V1).

“Var tabii, çok, ondan sonra tıpta da mesela uzmanlığı zar zor kazandım, ama çocuklar küçüktü hani asistanlık dönemi çok zor diye gitmedim gitseydim keşke diyorum, o tarz pişmanlıklarım var hani” (YSP V9).

Lisans düzeyinde eğitimini farklı bir alanda yapmak isteyen ve bunu değiştirmek istediğini ifade eden üç katılımcı isteklerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Var, o da eşimden sonra oldu, veteriner hekimlik çok severek izlediğim, eşimle de birebir şahit olduğum bir şey, evet daha erken imkanlarım olsaydı ben de veteriner hekimlik okumak isterdim” (YSP V2).

“İngilizce öğretmenliğini seçmediğime çok pişman oldum , puanım tutuyordu ama İstanbul olmadığı için, İstanbul’u kazanayım diye beklediğim için tercih yapmadığım için pişmanlığım var, evet keşke babamı dinlemeseydim, babam şehir dışı olduğu için göndermek istemedi. Muhasebe, muhasebe yaptım, mali müşavirlik sınavlarına girdim, sonrasına bıraktım” (YSP V3).

“Şöyle bizim zamanımızdaki iş olanaklarıyla şu ankiler çok farklı, o zaman tek hedefim kariyer yapmak, bir yerde müdür olmak gibi hedeflerim olduğu için bölüm seçerken hep bunları baz alarak seçtim işte TM’den girdim İngilizce okudum, ama yaşananlarla geldiğimiz şu çerçevede düşündüğümüzde her şey çok farklı, keşke baştan sağlık sınıfı okusaydım diyebiliyorum...” (YSP V7).

Eğitime liseye kadar devam edip üniversiteyi açıktan okuyan ve örgün eğitim almayı isteyebileceğini ifade eden bir katılımcı;

“Kendim ekonomiyi her zaman merak ederdim o yüzden 100 yüze okumayı isterdim ama bu bir Cumhuriyet Üniversitesi olmazdı, çünkü zaten oranın eğitimini istediğim zaman alabiliyordum, derslerine girebilirdim ama daha farklı daha iyi üniversitelerden belli hocalardan eğitim almayı isterdim” (YSP V5).

Üniversiteyi açıktan okuyan bir diğer katılımcı ise;

“Ben çok sosyal bir kadındım evet okuyabilir miydim çok daha iyi yerlere gelebilirdim bizim zamanımızda daha kolaydı ama hayat şartları işte biz babam çok erken vefat etti tek başına annem çalışıyordu ve askeri ücretle çalışıyordu ablam üniversitede okuyordu babam da çok erken ölünce babaannem var dedem var hiçbir gelirleri yok ben çok iyi yerlere gelebilirdim çok daha

okuyabilirim ama mecbur kaldım çalışmaya çünkü hani tek bir asgari ücretle bize bakması bu kadar nüfusa imkansızdı” (YSP V8).

YSP okulundaki katılımcı velilerin aksine DSP okulundaki katılımcı velilerin eğitim geçmişlerinin daha başlamadan bittiği görülmektedir. DSP katılımcılarının eğitim hayatlarına dair pişmanlıkları, okumalarına engel olan kişileri dinlemeden eğitimlerine devam etme isteğinden geliyor. Bu doğrultuda katılımcıların eğitim geçmişlerine baktığımızda eğitim-öğretime erişim temel mesele olarak ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“İlkokulda hevesim yoktu, gençlikte okumak istedim ama evlilik mani oldu. 18-19 yaşlarında hevesim oldu, köydeydik o zaman, köye gelen okumuş insanlara baktım, kendime baktım, baya gerideydim” (DSP V1).

“Geçmişte ben ilkokul okudum, bir daha da okul okumadım, ben geçen yıl ortaokulu bitirdim dışarıdan, liseyi de bu yıl bitirdim. Biz köy yerdeydik, orada aileler eskiden kızları okutmuyorlardı, kız kısmı okumaz falan denildi...” (DSP V2)

“Biz aslında küçükken gitmeyi isterdik, o zamanlarda rahmetli babamız diyordu kız çocukları okula gitmemesi gerek, ayıptır köy yerinde, öyle böyle işte annem de bize izin vermiyordu okumamızı, biz altı kız kardeşiz 6 da oğlan kardeşim var . Sadece biz kızlardan sadece 2 kız kardeşim şeyden bir şey bitirmiş, yani beşe kadar okula gitmişler. Erkeklerde sadece hepsi de orta okul yani ilkokul işte, hepsini ilkokul, başka öyle mesela bir okumaları yok” (DSP V3).

“İstedim istedim ama maddi imkansızlıklar yüzünden, maddi ve manevi yani destek olan olmadı, okutan olmadığı için, ben çok istekli birisiydim çok istiyordum okumayı. Yani orda öyle bir şey yoktu sadece ben değilim okumayan, kız çocuklarının hepsi okumuyordu. Evet kız çocuklarının hepsi okumuyordu, kardeşlerim okumuş mesela onların hepsi de okumuş, ağabeylerim, kardeşlerim ama kızlar...” (DSP V4).

“Babamız okutmadı, kız çocuğu okumaz diyen okutmadı. Annem bir şey diyemiyodu, kız çocuğunu nerde okutcağım diye okutmıyordu” (DSP V9).

DSP katılımcılarının eğitim geçmişi kız çocuklarının okutulmasına karşı derin yargıların yol açtığı erişim sorunuyla dolu olduğu görülmektedir. Nitekim eğitime erişimlerinde çevrenin etkisini anlamak için kız çocuklarından okula gidenlerin olup olmadığını sorduğumuzda, bir katılımcının söylemi sadece çevre değil ailenin de belirleyici olabildiğini gösteriyor.

“Göndermediler ben de gitmedim, hani eskiden eğer iste beni kaydeder git, giderdim, gitmedim işte, çabukta evlendim, 14 yaşında evlendim, çocukken evlendim, gitmedim okula. Yoo herkes gidiyordu, benim benden küçük kardeşim gitti, buradaki kardeşim tek gitmemiş, ben de gitmedim, bir tane erkek kardeşim da var oda gitmedi, öbürleri gitti. Vardı, ablam, kardeşim onlar okudu” (DSP V7).

DSP okulundan veli katılımcılarının eğitime erişim meselesinde, kız çocuklarının okutulmasına karşı varolan yargıların yanında ekonomik durumun da etkili olduğu görülmektedir. Buna ilişkin bazı katılımcıların söylemleri bu durumu açıklar niteliktedir.

“Aslında girdim sınavı da kazandım, iç mimarlık ama devam etmedim yani sonra da iş hayatı, çalışma hayatına başladım işte” (DSP V5).

“İmkan yoktu, köyde, köyde iş, taşıma yoktu o zamanlar, burada olsaydım belki okurdum” (DSP V6).

“Babam zamanında çiftçilerdi ya, bizim erişmemiz çiftçilik içinde eriştik, okula göndermezlerdi, malımız hayvanımız çoğudu, orada da evlendim zaten...” (DSP V10)

Eğitime erişim konusunda genellikle yakın çevresinin verdiği karar doğrultusunda geleceği şekillenmiş olan katılımcılara eğitim geçmişlerinde değiştirmek istedikleri noktalar sorulmuştur. Katılımcıların buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Aynen aynen, onlar okutturmadı, annem çoğunluk şey kız kısmı okumaz dedi. O zaman maddi imkanımız falan düşüktü, çok düşüktü o yüzden dolayı okumadık işte. En büyük pişmanlığım benim, polis olmak istiyordum, çoğunluk ailem okutmadı, derslerim de düzgündü benim, okumadığım için olmadı, şu an hala bir hevesim vardır mesela. Ama yaş 44 olduktan sonra ne anlamı kaldı ki. Liseyi falan ortaokulu falan ben kendi isteğimle gittim açık öğretime yazıldım” (DSP V2).

“O zamanda, mesela şimdi, eski olsa şimdiki aklım olsaydı giderdim, yani annem babamın dediğini yapmazdım, mutlaka giderdim yani, şikayet da olsa onları şikayet edip gene giderdim okula, çünkü insan her arkadaşlarından geri kalıyor, yani mesela bir hastaneye gitsem kendini ifade edemiyorsun, bir okula gitsen mesela bir dosya dolduracağım kendini ifade edemiyorsun, öyle bir şey oluyor yani, insanın, şimdiki aklım olsaydı giderdim (acı bir gülümseme) ama o zamanki aklı şimdiki aklım aynı değildi maalesef” (DSP V3).

“Evet okumayı çok istiyordum okuyup... avukat olmayı çok isterdim mesela, bir doktor olmayı çok isterdim, ya öğretmen olmayı çok isterdim, bir mesleğim olsun isterdim” (DSP V4).

“Ne bileyim 2 yıllıktı ya da aileden ayrılma korkusu muydu artık, üniversite ortamı gerdi çünkü oturduğumuz evin yakınında ilahiyat fakültesi vardı bizim, oradaki ortamı da görüyorduk şimdi, o zaman bir cahillik ama şimdiki aklım olsa okulda yatarım mesela” (DSP V5).

“...şimdi de çok pişmanım, şimdi aklım olsaydı asla (vurgulu) evlenmezdim, önce okurdum. Yani evlenmek, iyidir o da iyidir aslında ama gene de önce okurdum” (DSP V7).

“İsterdim. Şimdiki aklım olsaydı okurdum yani, babayı filan dinlemezdim. Okusaydım bir meslek sahibi olurdu, kendi şeyini ederdi yani, kendi parayı kazanırdın, ele muhtaç olmazdın” (DSP V9).

“ Okurum, okurum babayı falan dinlemez okurdum. Aha hindi hastanelerde sekreter ol, oku da, meslek ol, oku da bir şey ol. Ben gidiyorum iş tutuyorum ne ki yufka pişiriyom, neye pişiriyom, işte zamanca bir meslek yoktu ki ben buraya geldim çalıştım, sigortanın ne olduğunu bilmiyodum, diyodu ki sigortacılar geliyo saklanın, bizi işten çıkartacak sanıyodum saklanıyodum, orda bir sigorta imzam oluvereydi, dışarda olsun çalışır emekli olurdu, işte geri kafalığım dan” (DSP V10).

Anne ve babasının kararları doğrultusunda eğitime erişememiş katılımcıların büyük çoğunluğunun bu durumun pişmanlığını yaşadığı görülmektedir. Bu pişmanlığı durumu değiştirme fırsatları olsa ebeveynlerini dinlemeden hayatlarını ellerine alma isteklerinden görmek mümkündür. Çoğunlukla ebeveynlerin kararı doğrultusunda eğitime erişememiş katılımcıların yanında liseye kadar eğitim alan ve bu doğrultuda ebeveynlerinden destek alan bir katılımcının eğitim geçmişi DSP katılımcılarından ayrılmaktadır.

“Annem babam git dedi, ama o zamanki şartlara baktığım zaman annem babam hep fedakarlık yapıyor bana karşı, abime karşı, kardeşime karşı, okurken 3 kardeşтик, dedim öyle olacağına bir

yere girelim çalışalım, biz de ailemize destek çıkalım diye düşündük. Yoo değiştirmem, çünkü bakıyorum üniversite mezunları da boşta aynı, o zaman da zaten iş için çok resmi kurumlara başvurduk meğer hep torpiller giriyordu zaten o zaman da, belki bir ihtimal girebiliriz dedik o da olmadı, o yüzden yani alsan da fark eden bir şey yok”(DSP V8).

Bir bütün olarak baktığımızda YSP okulu ile DSP okulu katılımcılarının veli profili farklılaşmaktadır. Bir yandan büyük çoğunlukla eğitime erişim konusunda sorun yaşamayan, pişmanlıkları meslek seçimi veya yükselme üzerine olan veliler, diğer yandan eğitime erişimi ebeveynleri ve çevrenin kız çocuklarına karşı yargılarından dolayı engellenmiş ve bunun sıkıntısını yaşayarak anlamış biri olan veliler. Bu ayrımın sonuçlarını katılımcıların çocuklarına sağladığı hayat üzerinden görmek mümkündür.

4.3.1.2. Eğitimin işlevi “Okursa işçi olmaz, memur olur, temiz olur”

Eğitimin bireyin hayatındaki yeri ve işlevine dair bakış, bireyin içinde bulunduğu döneme, eğitim seviyesine, sosyal konumuna bağlı olarak görecelidir. Bu nedenle YSP ve DSP okulu velilerinin eğitime yükledikleri anlam farklılaşmakta, bu doğrultuda eyleme geçmektedirler. YSP okulundaki katılımcı velilerinin eğitimin hayatlarındaki önemi ve ona atfettiği anlam kısmen farklılaşsa da genel olarak çocuğun yaşamında çok boyutlu etkisinin farkında olarak bir anlam yükledikleri görülmektedir. Eğitimin çocuklarının hedeflere ulaşmasında önemli bir araç olduğunu açıkça belirten bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Eğitim ve okul çocuğumun geleceğini tamamen şekillendireceğini düşünüyorum. Nasıl şekillendiriyor, yani biz memur olduğumuz için bizim çocuklarımızın başka şansı yok okumak zorundalar ve hayatlarını o şekilde kazanmak zorundalar yani... Yani kültürel açıdan sosyalleşmesi açısından, her alanda tabii ki eğitim şeyini tartışamayız bile”(YSP V1).

“İdealleri olsun istiyorum ve bu ideallerinin peşinden koşmasını istiyorum ve bunun da eğitimle olabileceğini düşünüyorum, bu yüzden de eğitimin gelecekteki hayallerine ulaşabileceğini sağlayacağını düşünüyorum”(YSP V2).

“Tabii ki yani iş başvurularında tercih edilme sebebi olur”(YSP V9).

Eğitimin amaca ulaşmak için bir araç olmaktan öte bütüncül yönüne vurgu yapan katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir;

“Her yönde şekillendirir eş seçiminde, iş seçiminde, yaşamında her şekilde etkisi olur diye düşünüyorum, sosyal hayatına. Hayata bakış açısı değişir her şeyden önce, eğitilmiş insanla eğitimsiz insanın bakış açısı, fikirleri aynı olacağını düşünmüyorum ben, bu herkes açısından öyle olduğunu düşünüyorum”(YSP V3).

“Tabii ki de bir kere her şeyden önce bilgi güçtür yani, ne kadar hangi konuda ne kadar çok bilgi sahibi olursa onun bireyselliği bireysel yaşamında ona güç verecek, sağlam adımlarla kendi geleceğini düzgün bir şekilde kurmasına yardımcı olacak, eğitim bu anlamda çok önemli yani bilinçlenecek güçlenecek, iletişimi öğrenecek deneyim sahibi olacak, problem çözmeyi öğrenecek, dolayısıyla da tabii ki de bütün hayatını etkileyecek, eğitim hayatındaki başarısını bence”(YSP V4).

“Tabii ki olumlu etkiler, sosyalleşmesi adına okuldan eğitim alıyor olması benim için çok önemli, yani o edindiği bilgilerin hepsini ben ona sağlayabilirim özel derslerle ya da farklı etkinliklerle ama sosyalleşmesi adına okul bence, (çay geldi bölündü) ben daha çok okulda sosyalleştiğini hayatı orada öğrendiğine inanıyorum o yüzden okul bilgiden daha fazla önemli benim için. Bence çocuğun hayatı, her şeyi, çocuğu rutine sokan aslında onu planlamaya iten onu disipline eden daha çok o anlamda katkıları bence çok fazla” (YSP V5).

“Hani sosyal olarak ve ekonomik olarak çok etkiler, karakter olarak da destekler, yani o biraz ben işte diyorum ya anne baba çocuğun karakterinin geliştirilmesi, sanatsal faaliyetler, kültürel faaliyetler, eğitim eğer sadece bilgi düzeyinde ise hiçbir şekilde etkisi olmaz ama onu bir yaşamsallığa dönüştürürse çok faydalı olur tabii ki hem ekonomik koşulları olarak hem insani ilişkileri olarak yoksa sadece bilginin hiçbir faydası yok bilgiyi paylaşmak da önemli çünkü” (YSP V6).

“Tabii ki gerekli mutlaka çok güzel şeyler öğreniyor en azından arkadaşlarıyla aynı ortamı paylaşıyor yani onlarla mutlu oluyor, onlarla deşarj oluyor her şeyden önce kesinlikle yüz yüze olmalı çocuk orada deşarj olup geliyor, arkadaşlarıyla mutlu oluyor, kesinlikle eğitim olmalı oradan öğreniyor ama eğitim eksik” (YSP V8).

Görüldüğü üzere YSP okulundan katılımcılar, eğitim sürecinin çocuklarının hayatına bütüncül bir anlam kattığını, bu anlamın ise bir yaşam tarzı sunduğunu belirtmişlerdir. Sosyal, kültürel anlamda gelişim sağlanmanın yanında ruhsal, kişisel ve bilişsel açıdan kazanımlar sağladığı düşünülmektedir. YSP okulundan katılımcı velilere göre DSP okulu velilerinin eğitime dair yükledikleri anlam farklılaşmaktadır. Düşük eğitim seviyesine sahip velilerin çoğunlukta olduğu DSP okulundan katılımcıların çoğunluğu kendi hayat deneyimlerinin vermiş olduğu bilinçle eğitimi daha çok rahat ve temiz bir gelecek çerçevesinde “kurtarıcı” olarak değerlendirdiği görülmektedir.

“Okuması gerekiyo, okusa daha iyi olur, daha da yani bırak iyi, daha da mantıklı olur yani. Güzel mesela bir şey, okumak yani temiz bir şey, temiz bir hayat olacak. Nasıl mesela inşaatlarda çürümeyecek. Mesela eğer okumasa temiz bir mesleğe şeye sahip olmasa mecbur mesela çalışıp eve para getirmesi lazım” (DSP V3).

“Daha iyi bir hayat sürmesini yardımcı olur. Yani nasıl diyeyim, kültürlü bir insanla var ya cahil bir insan bir olamaz diyeyim” (DSP V4).

“Etkiler, daha başarılı olur. Daha iyi olur, daha rahat olur. Okursa işçi olmaz, memur olur, temiz olur” (DSP V6).

“Yani şimdi okula eğer giderse, okursa, bir şey olursa onun için iyidir, hayatını en azından kurtar. Hani mesela öğretmen olur, polis olur, bir şey olur, onun için gene de kendini kurtarır” (DSP V7).

“En azından elinde bir mesleği olur, bir mesleği olur yani, bir geleceği olur. Valla biz okuyup bi şey sahibi olmadık, okusun kendini kurtarsın” (DSP V9).

“Okuma iyi yönünde. Okur bi mesleğini alır, okumazsa bi ev bayanı, ev kadını olur, ev kadını olacağına varsın ben diyom bi sekreter olsun, bi yere sırtını versin devlete versin, ben ises devlete versin istiyom” (DSP V10).

Eğitim seviyesi lise düzeyinde olan ve çevresinde eğitim seviyesi yüksek kişilerin bulunduğu bazı katılımcıların eğitimi tek çıkış yolu görmenin yanında eğitimin bütüncül boyutunu da vurguladığı görülmektedir. Çocuklarının özgüveni, toplumda kendini rahatça ifade edebilme ve söz sahibi olma becerisini, özgürlük gibi kazanımlarını elde

etmesinde eğitimin etkin unsur olarak görmektedirler. Buna ilişkin katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Eğitim aldığımda eşinin eline bakmayacak, evin içinde sadece eşinin sözü geçmeyecek, söz sahibi olacak” (DSP V1).

“Eğitim alıyorsa çocuk olsun bir başkası olsun bence iyi yani. En azından karşısındaki insanın konuşmasını bilecek en azından kendini ifade edebilecek eğitimini düzenli aldığı sürece mesela çeşitli ortamlarda bulunması iyi eğitim üzerine mesela” (DSP V2).

“Kendini geliştirmesi için, ayaklarının üstünde durması için, yani şu anda yapabileceği tek şey eğitim almak... yani eğitim alır da bir meslek sahibi olursa daha çok söze sahip olup her şeyde diye düşünüyorum” (DSP V5).

“Daha iyi olurdu, daha akıllı olurdum, cahil olmazdım. Daha rahat olurduk gülüm, böyle masa başında oturmak var bir de tozun pisliğinin içinde çalışmak var. Kiremite gittim mesela ben , çamur, toz, pis yani. Her zaman bir bahçeye de gittim ben işe, çocuklarıma da diyorum “bak ben gibi olmayın öğretmenleriniz gibi olun” (DSP V6).

“Hani bence gerekli yani eğitimsiz olmuyor, her şey eğitimle yani, çocuk kendisi daha çok bilinçli olur, yani bir şeye karşı olsun, ne bileyim davranış olsun, konuşma olsun her yönde etkiliyor. Daha bi şey olur gibime geliyor, yani açık yani açık derken içine kapalı oluyor mesela eğitim almayan bir insan diyelim, daha çok saygılı olur bir de dediğim gibi özgür olur deyim, eğitilmiş olursa bir işe imkanı olur daha güzel olur” (DSP V8).

Yüksek eğitim seviyesine sahip YSP okulu katılımcı velilerinin eğitime dair yüklediği anlamın onun daha çok niteliğine vurgu yaparak bütüncül boyutuyla ilgili olurken, düşük eğitim seviyesine sahip olanların çoğunlukla olduğu DSP okulu katılımcılarının eğitime yüklediği anlam daha çok onun araçsal boyutuyla ilgilidir. Ancak eğitim seviyesi aynı okulun velilerine göre nispeten yüksek olan DSP okulundan bazı velilerin eğitime yükledikleri anlam onun bütüncül doğasıyla ilişkilidir. DSP okulundan katılımcıların söylemlerinden de anlaşılacağı üzere, eğitime dair görüşlerinin kendi eğitim yoksunluğunun yaratmış olduğu deneyimle ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim “bilgili olmak, cahil olmamak” sözleri onların yaşam deneyimlerinin kırıklıklarını ortaya koyduğu söylenebilir.

4.3.1.3. Eğitimde ihtiyaç duyulan gereklilikler

Eğitim sürecinde çocuğun ihtiyaçlarının farkında olmak, Bourdieu'nun deyiimiyle oyunun farkında olmak, ailenin eğitim sürecinde çocuğuna yapacağı yatırımının niteliğini belirlemektedir. Ailenin çocuğunun eğitim sürecinde yapacağı yatırımın farkındalığı yukarıda da görüldüğü üzere ebeveynin eğitim seviyesiyle ilgili olmaktadır. Eğitim seviyesi ailenin eğitim sürecinde çocuğunun eğitimi için gerekli olan kaynakların farkındalığını belirlemede, eğitim sürecinde çeşitli eşitsizliklere kapı aralamaktadır. Bu durumu yüksek eğitim seviyesine sahip olan YSP okulu ile çoğunlukla düşük eğitim düzeyine sahip olan DSP okulu velilerinin çocuklarının eğitime dair ihtiyaç duyduğu

şeyler üzerinden görmek mümkündür. Nitekim YSP okulu velilerinin çocuklarının eğitimi için ihtiyaç duyduğu gereksinimlere baktığımızda; özel dersler, kurslar, kültürel, sanatsal ve sosyal faaliyetler ön plana çıkarken genel olarak gölge eğitim diye adlandırılan ve çocuğun okul dışında gelişimini sağlayan pratikler ihtiyaç olarak görülmektedir. Buna ilişkin katılımcılara çocuklarınızın eğitim ihtiyaçları nelerdir diye sorulduğunda, katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Yeme içme, ekstra ücretleri evet ayrıca şey yapıyoruz zaten. Dediğim gibi özel ders alıyoruz, yani kaynakları, kitap falan” (YSP V1).

“Eğitim ihtiyaçları, her çocuk gibi kaynak kitaplar olabilir, özel istediği beğendiği kalem olabilir ya da onun dışında ne olabilir... tabii ki bu şeylerdir yani kurslar, dersler bunlar diye görüyorum takviye olarak” (YSP V2).

“Sosyal, kültürel bunların hepsine ihtiyacı var ama tabii bir kısmını karşılayamıyoruz hani imkansızlıktan dolayı, birçok şey var ama...” (YSP V3).

“Şimdi eğitim ihtiyacı ki her şeyden önce bence öğretmenlerin çok önemli olduğunu yine söyleyeceğim, çok önemli olduğunu düşünüyorum, öğretmenin deneyiminin ve iletişim şeklinin eğitimde temel prensip bence bu, yani öğreticiler... daha fazla görsel destekli eğitim olabilir bu ne bileyim bu atıyorum öğrendikleri konuların profesyonelleriyle iletişimde oldukları, işte dediğim gibi uygulama yapabildikleri, daha çok tartışma ortamlarına sahip oldukları, fikir yürütebildikleri, deneme yapabildikleri tabii ki aktif katılım sağladıkları bir eğitim sistemi olsa çok güzel olur. Materyal olarak bir kere teknoloji daha fazla belki olabilir bilmiyorum, yani işte daha fazla ekipman olarak belki ne bileyim zihinsel aktivitelerini artırıcı ekipmanlar kullanılabilir bilemiyorum, yani o konuda çok öngöremiyorum fikir yürütemiyorum ama rehberlik daha fazla işin içinde olabilir” (YSP V4).

“Bana göre öncelikle işte bir kurs ya da özel ders eğitimi bunlar birinci sıradan geliyor onun sonrasında da her neye ihtiyaç hissederse kitabı defteri istiyorsa neye ihtiyacı varsa hepsi aslında. Ben aslında onun evde kafasını dağıtabilecek faaliyetler yapmasını çok isterim, o yüzden o görsel sanatlar dersleri ya da teknoloji tasarım dersleri bunlarla ilgili alınan bütün ihtiyaçları çok gerekli olduğunu düşünüyorum” (YSP V5).

“Huzurlu bir ortam, sevgi dolu bir sınıf, kendini rahat ifade edebileceği bir eğitim sistemi aynı zamanda yani eğlenerek yapmasını istiyorum yaptığı her şeyi ya severek yapmasını istiyorum okula da severek gitmesini severek bir şeyler yapmasını istiyorum” (YSP V6).

“Valla ben az önce de söyledim ya bana kalsa bir spor dalıyla ilgilen sin orada bir sosyalleşin ama maalesef ki yok yani yüzmeye gönderiyorsun yarım kalıyor” (YSP V8).

“Daha böyle sosyallikle hayatla ilgili bir şeyler olmalı ya anlatıp geçiyorlar anlatıp geçiyorlar bu çocuk anladı mı anlamadı mı, ne demek istediğini çözdü mü çözmedi mi bilmiyorum yani” (YSP V8).

“Eğitim ihtiyaçları işte takviye eğitim veriyoruz onlara, ... okul haricinde kursa gidiyor onun haricinde Türkçe matematik gibi şeyler oluyor, yani takviyeler oluyor, özel ders olur ayrıyeten işte düzenli kursuna gider, özel kursa okul yetmediği için bunlar yapılıyor...” (YSP V10).

Görüldüğü üzere, YSP okulundan katılımcı velilerin çocuklarının eğitim ihtiyacını çocuğun sosyal, bilişsel ve akademik anlamda gelişimini sağlayacak etkinlikler çerçevesinde değerlendirmiştir. Bu şekilde YSP okulu velilerinden katılımcıların çocuklarının ihtiyaçlarını daha bütüncül bir şekilde ele aldığı söylenebilir. Buna karşın

DSP okulu velilere aynı sorular sorulduğunda, ayırım belirgin şekilde kendisini göstermektedir. Katılımcıların çocuklarının temel ihtiyaçları şu şekilde ifade edilmiştir;

“Kitap gerekiyorsa kitabını alırım ben, öğretmenler ne isterse hiçbir şeye itirazımız yok...mesela şey yani 3 + 1, 4 + 1 şeyler kitapları aldırılıyor ya onları mesela 300 olsa 500 olsa alırım , hiç sıkıntı etmem eğitim olsun yeter ki” (DSP V2).

“Defter alıyorum ya kitap lazım olursa kitap alıyorum. Mesela hoca hangi kitabı isterse şeyde atarsa onu alıyoruz, sınav kitapları mesela öyle şeyler , gerçi bu sene şey istememiş kitap falan, hoca daha istememiş, yani istese mesela alıyoruz. Resimiymiş, kalemiymiş, ucuymuş...” (DSP V3).

“Eğitim ihtiyaçları kırtasiye ihtiyaçları oluyor, kitap onlar” (DSP V4).

“Kitap devletten alıyoruz, öyle ek kitap pek almadık galiba” (DSP V6).

“Valla en çok kırtasiyeye gidiyorlar, mesela o öğretmen ne isterse onu alır...Yok yok onları almıyor, eğer test kitabı olursa alıyorlar zaten para veriyorum alıyorlar” (DSP V7).

“Yani test kitabı oluyor diyeyim, kalemi defteri, yani öyle ihtiyaçları var...şey ihtiyaç duyduğu zaman gidiyoruz kütüphaneden alıyoruz, tablettten bakıyor...” (DSP V8).

“ Onlardan şimdi kendimiz almadık, yalan söyleyemiyim size. Kırtasiye orda ihtiyaçları alıyor, ne lazımsa onları alıyor, fotokopi, defter gibi...” (DSP V9).

“Onları alıyorum, aha hindi alacağım gene, kitap dedi test kitabı istedi, internet ile getirttir dedim, bugün gider ekmek eder alırım, bak bugün ben yövmem 250 'ye gidiyom bazen yufka pişirmeğe, onu kitaplarına veriyom” (DSP V10).

DSP okulundan katılımcı velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarının ihtiyaçlarını defter ve test kitabı ile sınırladığı, edebi kitaplara ihtiyaç duyan birkaç velinin kitapları kütüphaneden sağladığı, diğer kültürel, sosyal ve akademik gelişim açısından ihtiyaç duyulan kaynakların söz konusu edilmediği görülmektedir. Bu velilerin dışında eğitim seviyesi lise düzeyinde olan ve sosyal çevresinin güçlü olduğu bir katılımcı teknolojik alet ve özel ders gibi etkinlerden bahsetmiştir. Buna ilişkin katılımcı şu şekilde ifade etmiştir;

“Evet kitap, defter, kırtasiye şeyleri, teknoloji, bilgisayar çok önemli. Okulda bir ek ders ya da ne bileyim en azından durumu iyi olan öğrencilere bir ya da 2 saat bir ek ders verseler bence çok iyi olur” (DSP V5).

DSP okulu velilerinin bir kişi dışında çocuklarının ihtiyaçlarını defter ve test kitabı ile sınırlı görmesi, DSP okulu öğrencilerinin şimdiki eğitim sistemi içerisinde bir zorunluluk haline dönüşmüş olan okul dışı öğrenme kaynaklarını ifade eden gölge eğitimin ihtiyaç olarak görülmemesinden ve gerekli yatırımın yapılmamasından dolayı dezavantajlı durumunu göstermektedir. Eğitimde ihtiyaç duyulan şeylerin farkındalığı yatırımı etkilediği düşünüldüğünde, YSP okulu öğrencileri bu çerçevede daha avantajlı bir durumda iken DSP okulu öğrencilerinin dezavantajlarını koruduğu görülmektedir.

4.3.2. Okul içerisindeki yaşam

Okul içerisindeki yaşam “okul etkinliklerine katılım”, “öğretmen ve yöneticilerle iletişim” ve “çocuğun eğitim sürecinden haberdar olma” kodlarından oluşmaktadır. Okul içerisindeki yaşam alt başlığında okulun bileşenlerinden olan öğretmen, veli ve öğrencilerin ilişkisi çerçevesinde değerlendirilecektir.

4.3.2.1. Okul etkinliklerine katılım “biz ona bile razıyız yeter ki okula gelsinler biz her türlü gelme şekline razıyız”

Eğitim- öğretim her ne kadar okul ile sınırlıymış gibi görülse de yalıtılmış bir şekilde sadece okullarda gerçekleşmemektedir. Çocuğun ilk öğrenme evrelerinden itibaren bilinçli bir şekilde olmasa da aileler çocuklarının ilk okulu olmaktadır. Eğitimin ilk okul olan ailenin denetiminden çıkıp kurumsallaşmış olan okula devredilmesi her ne kadar ailenin geri planda kaldığı yargısına neden olsa da günümüzde aile ve onun okul ile kurduğu iletişim çocukların eğitim sürecine etki etmektedir. Buna ilişkin ailenin çocuğun eğitimindeki yerini eğitim sürecine katılımın düşük olduğu DSP okulu öğretmeni şu şekilde ifade etmiştir;

“Eğitim-öğretim süreci 3 aylık; öğrenci, öğretmen ve veli ayağıdır aslında günümüzde şu an en ihtiyacı olan ayak veli ayağı bence, veli desteği. Çünkü günümüz gençleri günümüz çocukları çok fazla eğitim öğretim konusunda beyin sahibi veya farkındalık sahibi değiller. O yüzden bu farkındalık daha çok anne babanın da müdahalesi veya işte desteğiyle sağlanması gerekiyor. Çok önemli ve olmazsa olmaz ayağa diye düşünüyorum ben veli ayağının veya velinin eğitim öğretime katılımın” (DSP Ö2).

Görüldüğü üzere, okulun rehber öğretmeni olan katılımcı ailenin eğitim sürecindeki kontrol ve destek mekanizmasına vurgu yaparak ailenin bu süreçte yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ailenin sürece dahil olması sadece okul dışı etkinlikler veya kontrol mekanizmalarıyla sınırlı değildir. Ailenin okul ile gerek öğretmenler gerekse yetkililer aracılığıyla ilişki içerisinde olması, veli toplantısı ve etkinliklere katılımı çocuğun eğitim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. YSP okulu katılımcı öğretmenlerden biri ise ailenin eğitim sürecindeki rolünü şu şekilde bir benzetmeyle yapmıştır;

“Ne diyelim, bilgi, bilgi 5 harfli bir kelime, B’yi çıkarırsan B biziz öğretmen, ilgi veli, biz %20 veli %80” (YSP Ö1).

Ailenin eğitim sürecinde aktif olması için çaba harcayan DSP okulu müdür yardımcısı ise velileri dahil etmek için sarf ettiği çabayı şu sözlerle anlatmaktadır;

“...önce hep şunu söylüyoruz hani ‘siz ne kadar okulda görünürseniz çocuğa hiçbir şey dememize gerek yok’ yani hatta geçen bir veliye şeyi söyledim ‘sadece çay içmeye bile olsa yani arada sırada gel, hocam ben çay içmeye geldim de, oturalım, çay içelim, çocuk senin burada çay içiyorken görsün, başka hiçbir şey yapmana gerek yok’. Çocuk ister istemez kendine çeki düzen

verecektir ve şunu çocuk bilecek; babam benle ilgileniyor veya annem benle ilgileniyor, ben bir sıkıntı yarattığım zaman kulağına gidecek” (DSP Ö1).

Ailenin eğitim sürecine dahil olması için çaba sarf eden katılımcının ailenin okulda denetim mekanizması rolüne vurgu yaptığı görülmektedir. Denetim mekanizmasının ötesinde ailenin okul ile ilişki içerisinde olması, çocuğun aidiyetinin bir parçası olan ailelerinin aidiyet kurduğunda başarıyı elde edeceği okul ile bir bütün oluşturup çocuğunun gelişiminde tam desteğini ifade etmektedir. Bu açıdan ebeveynlerin veli olarak veli toplantıları ve okul etkinliklerine katılımı eğitim sürecinde önem arz etmektedir. Bu doğrultuda ailenin eğitim sürecine katılımına dair bilginin hem yetkili kurumlarca hem de okul içerisindeki öğretmenlerce alındığı YSP ve DSP okulu velilerinin bu sürece dahil oluşu açıklanmaya çalışılmıştır. Velilerin okul içerisindeki etkinliklere katılımını anlamak amacıyla öncelikle araştırma sürecine dahil edilen öğretmenlerin bu konuya ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. YSP okulu velileri çerçevesinde ebeveynlerin okul içerisindeki etkinliklere katılımını katılımcı öğretmenlerden biri şu şekilde ifade etmiştir;

“Veli toplantılarında veliler artık notu öğrenmek için gelmiyorlar, not zaten öğreniliyor e-okuldan... Okul bittikten sonra LGS nin sonucuna göre herhangi bir okula gittikleri zaman, ... niye ben bu okuldayım demeye başlamamaları için iyi bir rehberlik yapılması gerek. İşte onun için geliyor veliler bence. Tabii ya bu okulun velisi geliyor, yani hemen hemen %80 ini gelir toplantıya, biz daha çok nattan ziyade ise çocuklarımızı yönlendirin, alanına göre yani yeteneğine göre illa şu olacak diye bir kayıt yok, severek yapacağı mutlu olacağı bir iş okul seçin diyoruz, dinliyorlar”(YSP Ö1).

Eğitim sürecine dahili yoğunlukla süreklilik arz eden YSP okulu velilerin veli toplantılarına ve düzenlenen etkinliklere katılımlara baktığımızda, velilerin büyük çoğunluğu veli toplantılarına sürekli katılırken birkaç velinin katılmadığı görülmektedir. Katılmayan veliler zaman içerisinde bu durumu telafi edip öğretmenlerle iletişim içerisinde kaldığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin, katılımcıların ifadeleri şöyledir;

“Yani çocuğumun sınıfının sınıf annesi de benim zaten, onların o şekilde yönlendirilmeleri bana bakıyor, tabii ki öğretmenlere yani hazırlayan öğretmene ben de mutlaka yardımcı olurum”(YSP V1).

“Evet katılım, her toplantıya katılım..., eğer bir görev verildiyse onu yerine getiririm”(YSP V2).

“Her olduğunda, çocuğumun eğitim durumunu da öğrenmek istiyorum birebir öğretmenlerden, onun dışında okulla ilgili gelişmeleri, hani takip etmek istiyorum, o yüzden katılıyorum... işim düştüğü zaman bugün olduğu gibi öğretmenlerle görüşmeyi tercih ederim, ama çok sık katılmıyorum açıkçası”(YSP V3).

“Evet, daha çok eşim katılıyor, oluyor ama genellikle birimizden birisi tercihimiz oluyor”(YSP V4).

“Katılırim, hepsine katılırim. Sınıfın genel durumu hakkında bilgi sahibi olmamı sağlıyor daha çok, eğitimlerinden daha çok aralarındaki çocukların yaşadığı problemler ne yönde oluşmuş benim çocuğum bu problemlerin ne kadarında yer almış genelde bunlarla ilgili daha çok merakımdan dolayı da gidiyorum” (YSP V5).

“Evet hepsine. Öğretmenler hangi konuları işlemiş bir şikayetleri bir sorunları var mı, bizim benim çocuklarıma karşı düşünceleri nedir, benim çocuklarım hakkında, işte dersten beklentileri ne, öğrencilerden beklentileri ne bunları öğrenip ona göre sınavlara hazırlamaya çalışıyorum çocuklarımla” (YSP V7).

“Katılmaya çalışırım öyle söyleyeyim, yani bu yıl katılmadım niye bilmiyorum hatırlamıyorum ya da haberim mi olmadı, genelde katılıyorum yani, şey olunca tabii işim yoksa katılıyorum bazen hani hafta sonu görev falan olabiliyor öyle bir şeye denk gelirse katılmam ya da evde değilsem onun dışında katılırim” (YSP V9).

“Eşim katılır, ne kadar sıklıkla olması gerekirse, çağırdıkları zaman hep gider, bir de dediği gibi sınıf annesidir o Whatsapp grupları falan var oralardan bizimki bayağı ilgilenir yani, gider gelir oradaki bütün idarecileri tanır” (YSP V10).

Genel olarak baktığımızda, YSP okulu katılımcı velilerinin veli toplantılarına katılarak çocuklarının okul içerisindeki davranışları başta olmak üzere sorun yaratabilecek durumlardan önceden haberdar olma ve çocuğunun akademik ve sosyal gelişimine dair bilgi sahibi olma isteğinin var olduğu söylenebilir. Velinin okuldaki eğitim sürecine katılımı sadece veli toplantısı ile sınırlı olmamakta, okul içerisinde veya okuldaki paydaşlarla yapılan etkinliklere katılım da okul ile ilişki kurmanın bir başka biçimidir. Bu nedenle katılımcıların eğitim sürecine dahilini anlamak için okul etkinliklerine katılımına bakıldığında, YSP okulu velilerinden katılımcıların sürece ihtiyaç duyulduğu takdirde katılmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Ev hanımı katılımcıların bu konuda daha aktif oldukları görülürken, çalışan katılımcıların ihtiyaç dahilinde katılıma çaba gösterdikleri görülmektedir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Evet katılıyoruz, yani ben bazen iş yerinden izin alıp gittiğim oluyor ya surf katılabilmek adına” (YSP V4).

“Katılırim, ihtiyaç olursa bilgim dahilinde olursa evet. Bazen sınıf öğretmenimizle planlar yapmaya çalışıyoruz, çok fazla okul geneli değil bireysel sadece sınıf adına ama o programı da oluşturamıyoruz açıkçası” (YSP V5).

“Mümkün olduğu kadar katılırim ve D. 'in istediği kadar. İhtiyaç duyulursa katılırim, gruba yazılır mesela öyle bir teknolojik şeyi var, işte bir etkinlik yapacağız etkinlikte şunlar gerekli var mısınız, varız yaparız kime düşer onun programını yaparız, herkes üzerine düşeni yapar. Birebir katılıp da oluyor, bazen para topluyoruz yapıyoruz, bazen kendimiz yapıyoruz poğaça yapıyoruz mesela okula, bir faaliyetle ilgili ya da işte bir şey alıp götürüyoruz onun gibi bir şey olabiliyor mümkün olduğu kadar zaten onu okul şey yapıyor düzenliyor biz düzenleyen olan değil o düzenlenen şeyeye katkı verebilecek tarafız” (YSP V6).

“Hayır, hiç vaktim olmuyor çalıştığım için hafta içi zaten 8-5 çalışıyorum ama maddi olarak bir şey verilecekse katkı sağlıyorum mutlaka” (YSP V7).

“Evet, organizasyonda genelde varım çünkü sınıf annesi olduğum için genelde organizasyonda varım evet” (YSP V8).

“Çok değil yani çalıştığım için, yani bana düşen bir görev varsa yapıyorum... hani geçmişte katıldım da bu yıldan bahsedersen hayır” (YSP V9).

“Onların hepsine ben katılırım, okula gitmiyor değilim, okuldaki şeyleri bilirim, ben kapıdaki bekçiyi bile tanırım onun hepsini bilirim şey yaparım, mesela veli toplantısı oluyor çocuklarla ilgili onlara gitmiyorum hani mesela ama çocuğun özel bir şey olur hani piknik yapacak derler giderim” (YSP V10).

Velilerin genellikle görev tanımı içerisinde kendilerine düşen işleri yerine getirdikleri görülürken ailenin eğitim sürecine katılımındaki engellerden birini oluşturan yoğun çalışma koşullarının velilerin katılımını engellemediği, sadece sınırladığını söylemek mümkündür. Hem okul ile aile arasında hem de veliler arasındaki iletişimi güçlendiren etkinliklerin içeriğini betimleyen bir katılımcı öğretmen, velilerin katılımını şu şekilde ifade etmiştir;

“Olur, ben din dersi öğretmeni olarak ramazanda iftar programı düzenliyoruz, iftarda veliler gelir, mesela öğrencilerimiz deriz ki otursun masalara, veliler dağıtsın yemekleri, gelirler dağıtırlar, orada desteği olur ondan sonra iyi kötü sınıfımızla birlikte Macera Park'ına gittik mesela, orada velilerimizin gönüllü olarak gelenlerle birlikte oturduk çay içtik, at çiftliğine gittik orada katılımlar oldu, yani oluyor gelirler” (YSP Ö3).

Hem öğretmen hem de velilerin söylemlerinden YSP okulundaki velilerin eğitim sürecine katılım konusunda çaba gösterdiği görülmektedir. YSP okulundaki etkinliklerin sosyal ve kültürel boyutu düşünüldüğünde, okulda yürütülen etkinliklerin sadece okul ile aile arasındaki ilişkiyi değil aynı zamanda aileler ve çocukları arasındaki ilişkiyi de geliştirdiği söylenebilir. YSP okulu velilerin aksine eğitim sürecine daha az katılım sağlayan velilerin yoğun olduğu DSP okulundaki aile okul ilişkisine baktığımızda, velilerin okula katılım pratiklerinin niteliği de değişmektedir. Sosyoekonomik olarak düşük gelire sahip velilerin yoğun olduğu DSP okulunda, katılımı bütün boyutlarıyla ele almak amacıyla araştırma sürecine dahil edilen öğretmenlerin eğitim sürecine aktif katılım sağlamayan velileri dahil etmek için çaba sarf ettiği görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen katılımcıların söylemleri şu şekildedir;

“En büyük sıkıntımız velilerin ilgisizliği. Velilerimizi hiçbir zaman şeyin içerisine sokamıyoruz. Bu eğitim 3 ayaklı diyoruz ya, bir ayağımız her zaman eksik kalıyor o ayak eksik kalınca öğrenci ayağı eksik kalmaya başlıyor, öğrenci ayağı eksik kalınca öğretmenlerin motivasyonu düşüyor” (DSP Ö1).

“Katılımın yani çok düşük olduğunu görüyorum veli konusunda, destekleme konusunda, eğitim alan anlamında, öğrenci destekleme konusunda düşük bir düzeyde şu an için” (DSP Ö5).

Eğitim sürecine katılımın DSP okulunda genel olarak düşük olduğu katılımcılar tarafından belirtilirken bazı katılımcılar katılımın neden düşük olduğunu da belirtmişlerdir.

“...bizim okulumuz için örnek verirse bizim sosyo ekonomik seviyesi düşük belli profilinden oluştuğundan dolayı velinin katılımı çok yüksek oranda olmuyor genellikle, sayısal olarak örnek verecek olursam 17 kişilik bir sınıfta veli katılımı en fazla 5- 6 kişiyle sınırlı kalıyor yani yarı yarıya bile olmuyor maalesef, bu da, bu da gösteriyor ki demek ki velilerimiz öğrenci ile çok ilgili değil” (DSP Ö3).

“Bu okul üzerinde düşünürsek çok az düzeyde, çünkü çok fazla parçalanmış ailemiz var, sosyo ekonomik durumu çok zayıf mahallenin zaten zayıf mahalledeyiz, zaten okuldaki etkinliğe veya toplantılara veya eğitime katılan veliler genelde iyi aile profili ve çoğunlukla da iyi öğrencilerin velileri ve onların da katılımıyla büyük ihtimalle çocuklarından beklentilerinin yüksek olması...” (DSP Ö2).

Ailenin eğitim sürecine katılımı konusunda çok az da olsa istekli olan velilerin olduğu katılımcı bir öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

“Çok aktif katılan veliler var, hani çocuklarından daha hırslı veliler de var yani gelip işte çocuğun durumu nasıl en ufak bir şeyde bile sürekli bizden yana yana yapmamız gereken bir şey var mı diye soran bu tarz velilerimiz de var ama burada daha az bu okulun koşullarında” (DSP Ö4).

Katılımın düşük olduğunu belirten öğretmenlerin yanında katılımın niteliğine vurgu yapan öğretmenler durumu şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Genelde öğretmenlerin talebiyle veya okulun talebiyle toplantı şeklinde veya işte benim rehber öğretmen olarak vereceğim eğitim talebiyle geliyorlar. İşte çağırılmamızla sağ olsun teşvik ediyorlar. Kendilerinden gelip de soran velimiz yine azdır, yani ilişkiyi hani başlatan veya işte süreci merak eden velimiz çok azdır. Çoğu anne baba çalışıyor, genelde evde kalan annelerinde bakmakla yükümlü olduğu veya bakmak zorunda kaldığı küçük bebekleri oluyor veya ev işleri oluyor. Bazıları da evden çocuğu gönderdiğine kendisine kar sayıp hiç uğramıyor da oluyor uğramadığı oluyor yani. Veli toplantısı veya varsa işte aile eğitimlerine katılımlarla ilişki kuruluyor” (DSP Ö2).

“Yani velinin katılımı genelde biz okul toplantılarında veli toplantılarında yapıldığı zaman oluyor bunun dışında herhangi bir problem olduğunda veli katılımı sağlanıyor bunun dışında bireysel görüşmelerimizde veya veli ziyaretlerimizde velinin eğitime katılımı sağlanıyor bir şekilde” (DSP Ö5)

DSP okulu velilerinin eğitim sürecine katılımının düşük olduğu, katılanların ise veli toplantıları gibi sınırlı pratiklerde katılım sağladığı öğretmenler tarafından belirtilirken velilerin söylemlerinden de analiz yapmak mümkündür. Bu doğrultuda velilerin eğitim sürecine katılımı velilerin ifadeleri üzerinden değerlendirilebilir. Buna ilişkin velilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Okuldan gitmiyorum her her şeyine katılım yapıyorum eksiksiz” (DSP V2).

“Sürekli katılıyorum. Veli toplantısından zaten grupta mesaj geliyor ya da kağıt gönderiyorlar, işte bu saatte veli toplantımız var, gidip katılıyoruz, olmasa da mesela herhangi okula gittik mesela çocukları alıp gidiyoruz, öğretmenleri dışarıda görsek , söylüyoruz mesela “çocuğum mesela nasıl, ileri mi gidiyor, mesela şey mi oluyor ?” yani öyle mesela böyle konuşmamız oluyor yani” (DSP V3).

“Ne zaman olursa gelmeye çalışırım. Pek gelemiyorum çünkü 2 senedir gelemedim” (DSP V6).

“Bilsem sürekli gidiyorum, katılıyorum, zaten kaçırmak da istemiyorum . Çocuklar için en azından durumunu soruyorum, eğer gitmesem çok merak ediyorum acaba ne anlattılar, niye gitmedim,

kendimi suçluyorum. Eğer çocuğum çok kötüyse gidiyorum bazen. Bazen dışarıdan konuşuyorum” (DSP V7).

“Toplantı dedi mi gidiyom, ona gidiyom sadece. Çağrıldırımı gidiyom” (DSP V10).

Katılımcı velilerin büyük çoğunlukla toplantılara katıldığı, katılmadığı durumlar olsa da öğretmenler ile iletişim içerisinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği üzere eğitim sürecine katılım düşük olduğu DSP okulu velileriyle kıyaslandığında katılımcı velilerin bu konuda istekli oldukları ve çaba harcadıkları görülmüştür. Katılımcılara veli toplantısına katılımlarının amaçları sorulduğunda, görüşmelerin çocuğun genel durumu, sorunlarına dair haberdar olma ve geleceğine dair fikir alışverişi çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

“Çocuğum hakkında ya eğitim hakkında bilgi almak için katılırım, okulun hani bir problemi olup olmadığı hakkında bir bilgi almak için katılıyorum, katılırım yani sürekli katılırım dediğim gibi okul aile birliğinde olduğumuz için de katılırım. Hani çocuğumun bir problemi olursa onu konuşmak için giderim. Yani okulda arkadaşlarıyla falan bir problemi olursa ya da hiçbir problemi olmasa bile çocuğumun durumunu öğrenmek için bile gidebiliyorum” (DSP V4).

“Ben çocuğun durumunu öğrenmeye, bir problem var mı, mesela bu ara işte LGS sınavına girecek, onunla ilgili ne yapabiliriz, hangi liseyi tercih edebilir fikir alışverişinde bulunuyoruz” (DSP V5).

“Katılıyorum işte dün katılamadım bugün geldim bi göreyim dedim...katılmamın amacı şu, çocuğun özellikle psikolojik olarak olsun, hani derslerinde etkisi var mı yok mu onları öğrenmek için katılıyoruz, bizde yardımcı olalım diye o şekilde katılıyoruz. Zaten problem değil biz ne zaman gelirsek okulda öğretmenler bize yardımcı oluyor yani her konuda” (DSP V8).

Velilerin okulda eğitim sürecine dair takibi ve dahil olması okuldaki etkinliklere katılımı üzerinden gerçekleşmektedir. Buna ilişkin velilerin okul etkinliklerine katılımının kermes ve 23 Nisan gibi etkinliklerle sınırlı olduğu görülmüştür. Bu tür etkinliklere katılanların ise genelde daha edilgen bir rol üstlendikleri görülmüştür. Katılımcıların kermes gibi etkinliklerde satılacak ürünün hazırlanması dışında gerek kermeslerde gerekse de 23 Nisan gibi etkinliklerinde “seyirci” olarak yer aldıkları görülmektedir.

“Kermese katılıyoruz. Yo mesela evde çocuğuma ait ne lazımsa onu çocuğuma yapıyorum, öyle katılmıyorum mesela satmasıymış içinde durmasıymış, sadece bir geçen seneydi sadece bunu kermesinde öyle şey satacak kimse yoktu arkadaşlarımız çağırdı, bununla şey sattım, öyle bir mesela şeyim yok” (DSP V3).

“Ya evden gönderiyorum ama kendim öyle gelmiyorum” (DSP V6).

“Yok gitmiyorum. Valla bilmiyorum ki bazen biliyorum bazen bilmiyorum ” (DSP V7).

“İşte 23 Nisan yaparlarsa, etkinliklere çocuğumuzu izlemeye geliyoruz öyle yani. Kermeste yapıyoruz, çocuklar satışı zaten kendileri yapıyor, veli olarak ben gelmiyorum, ben yapıyorum veriyorum o kadar. İhtiyaç olursa katılırım ihtiyaç olmayınca gerek kalmayınca katılmıyorum. Ben takip etmiyorum çocuklar şimdi geliyor anne böyle diyor, var diyor etkinlik diyor, tamam geliyor “ şunu yapacağız bunu yapacağız” diye onları izlemeye geliyoruz yani” (DSP V8).

“Bir şey yok oturup izliyoruz” (DSP V9).

Edilgen bir durum içerisinde olan velilerin yanında ihtiyaç duyulduğu takdirde etkin katılım sağladığını ifade eden katılımcılar da mevcuttur.

“Mesela çocukların kıyafetleriyle ilgili fikir alışverişinde bulunuyoruz ya da yapacakları gösteriyle ilgili yapılacak okulda süslemeler şeyler olsun onlara katılıyorum” (DSP V4).

“İşte milli bayramlarda kutlama yapıyorlar onları falan katılıyoruz, onun haricinde kermes olduğu zaman gidiyoruz başında duruyoruz yardımcı oluyoruz. Yardım isteyen olursa öğretmenlerden oluruz ama onun haricinde olmuyorum” (DSP V5).

Velilerin okuldaki eğitim sürecine katılımını YSP ve DSP velileri üzerinden değerlendirdiğimizde, her iki okuldan katılımcı velilerin veli toplantılarına katılım konusunda hassasiyet gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda iki okuldaki katılımcıların sürece dahil olmasına dahi iyi anlamak için öğretmen ve yöneticilerle kurulan iletişime bakmak gerekmektedir.

4.3.2.2. Öğretmen ve yöneticilerle iletişim

Okul ve aile arasında uyum sağlanması ve ailenin eğitim sürecine aktif katılımı, veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimin gücüne bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuğun eğitim süreci boyunca önemli iki aktör olan veli ve öğretmenin iletişiminin öğrencinin akademik başarısında da etkin olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitim süreci boyunca etkili unsur olan veli ve öğretmenlerle iletişim analiz edilmektedir. Öncelikle eğitim sürecine daha aktif katılım sağlayan YSP okulu velilerinden katılımcıların öğretmenlerle ilişkisine baktığımızda, genel olarak katılımcıların öğretmenler ile ilişkisinin iyi olduğu, gerek duyulduğunda öğretmenlerle rahatça iletişim kurabildikleri görülmektedir.

“İyi, bir sorun olduğunu düşünmüyorum” (YSP V3).

“Yani yöneticilerle de öğretmenlerle kolay iletişim kurabiliyoruz okulda, öyle söyleyeyim, iletişim kurmak istediğimizde iletişime açıklar” (YSP V4).

“İyi yani iletişim kurabiliyorum en azından cevaplarımı alabiliyorum yeterli olup olmadığıyla ilgili tartışılır ama şu anda yani çok tatmin edici bazen şeyler alamıyorum dönüşler yani, neden şu ders yok neden bu kadar bilmem ne ders var niye bu kadar çocuklar bunların sistemden kaynaklı hocaların da elinde olmayan sistem eksikliği ve şeyiyle alakalı sorunlar yaşıyoruz açıkçası” (YSP V6).

“Sürekli ziyaret ediyorum. Mutlaka çocuğumun iletilmesi gereken her türlü durumunu gerek telefonla gerek bizzat giderek iletiyorum müdüre, müdür yardımcısı rehber öğretmen, öğretmen çekinmeden görüşüp iletilim durumu, onlar da çok iyiler bu konuda” (YSP V7).

Velilerin genel olarak öğretmenlerle iyi bir iletişim içerisinde oldukları görülürken iletişimin daha güçlü olduğu velilere baktığımızda ev hanımı olan

katılımcıların bu konuda daha aktif rol oynadığı görülmektedir. Bu durumu veliler şu şekilde ifade etmektedir;

“Tabii ki oluyor çünkü birebir ben okulu sıkça ziyaret eden velilerdenim, öğretmenimizle evet şurada geri kaldı, şurada gayet iyi, şurada daha iyi olabilir dediği anda öğretmenle birebir görüşmelerimiz oluyor” (YSP V2).

“Öğretmenleriyle görüşürüm sürekli, biraz sınıf anneliğimden dolayı, öğretmenlerle birlikte hareket ettiğimiz noktalar var. K. hakkında sınıftaki durumuyla ilgili bilgi sahibi olmak, derslerine ne kadar katılıp ne kadar katılmadığı, öğretmenine ne kadar destek ya da sorun çıkartıyor mu bunlarla ilgili bilgi sahibi olmayı isterim” (YSP V5).

“Görüşüyorum hepsiyle dediğim gibi ben sınıf temsilcisiyim sürekli irtibat halindeyim” (YSP V8).

Diğer yandan ebeveynler arasındaki iş birliğini anlamak için görüşme yapılan katılımcı babanın eğitim sürecinde öğretmenleri tanıdığı, durumdan haberdar olduğu görülürken ev hanımı olan eşinin daha aktif olduğu görülmektedir.

“Bana gerek kalmıyor. Abisiyle aynı okulda okudukları için, ben abisindeyken birkaç kere öğretmenden de gördüğüm şeyleri konuştuk ettik, okulu tanıyoruz öğretmenleri de tanıyoruz, o yüzden benim okula gitmeme hani gerek kalmıyor eşim de bütün her şeyiyle ilgileniyor, ha biz de konuşuruz tabii ben bihaber değilim söyler, şu var bu var diye, onların hepsinden haberimiz var” (YSP V10).

Ev hanımı olan katılımcı velilerin yanında çalışan velilerin de iletişim halinde olduğu görülürken çalışan velilerin ev hanımı katılımcılara göre öğretmenlerle iletişimin çok güçlü olmadığı söylenebilir. Buna ilişkin doktor olan bir katılımcının şu ifadeleri durumu açıklar niteliktedir;

“Yani gereklikçe yani istediklerinde giderim o kadar çok fazla tanımıyorum, ihtiyaç olduğunda giderim tabii yani çocuğun bir sorunu olduğunda. Tabii arıyorum daha dün mesela aradım bir devamsızlık sorunu için” (YSP V9).

Öğretmenlerle iletişimin güçlü olduğu YSP okulundaki katılımcı öğretmenlerin velileri sürece dahil etmek amacıyla veliyi yönlendirip veli ile ortaklaşa hareket kabiliyetleri sorgulandığında, öğretmenlerin teşvikine kalmadan velilerin sürece dahil olduğu, çocuğun akademik, sosyal ve psikolojik sorunları üzerine iş birliği içerisinde oldukları görülmektedir.

“Hayır, teşvik etmelerine gerek yok çünkü bu on parmağı çocuğunun üzerinde annelerinden biriyim, ne gerekiyorsa zaten teşvik edilmeye kalmadan ben oradayımdır öyle söyleyeyim” (YSP V2).

“Çocukların ödevleri ve atıyorum deneme sınavı yapılır mı yapmayalım mı, Whatsapp gruplarından bunlar tartışılıyor, diyor ki öğretmen, işte çocuklar işte her ayın işte haftanın cuması işte bir kere deneme sınavı yapacağım okey mi okey birlikte karar alınıyor, bizim görüşümüzü soruyorlar bu tür şeyler yani” (YSP V4).

“K.’in durumuyla ilgili genelde bilgi alabiliyorum sonrasında onlarla birlikte K. İle ilgili ne yapmamız gerektiği, fikir alışverişi konusunda ortaklaşa hareket edebiliyoruz” (YSP V5).

“Daha fazla nasıl katılabilirim bilmiyorum benim kadar katılan var mıdır onu hiç bilmiyorum ders çalışma programı yapıyorum, sınavlarını tek tek analiz ediyoruz, hatta birlikte çalışıyoruz din dersine kadar, din, İngilizce, matematik, fen, alıyorum kitabı soru soruyorum bilmedikleri her konuyu birlikte soru çözüp anlatıyorum, her türlü konuya aşınayım sekizinci sınıftan baştan öğrendim sayelerinde o yüzden de kitap okuyamıyorum gibi, çok fazla katılıyorum bence öğretmenler bu kadar katılma bile diyebilirler” (YSP V7).

“Tabii tabii rehber hocaları oluyor, rehber hocayla görüşüyorlar, onlardan gelen tavsiyeleri evet o tür şeyler oluyor veya biz gidip soruyoruz, yani şey olarak nasıldır ne değildir, o şeyleri tabii çocuğun sosyal ortamdaki şeyini biz bilmiyoruz öğretmenler aracılığıyla öğreniyoruz, onların tavsiyelerini de evet dikkate alırız yani” (YSP V10).

Velilerin sürece dahil olduğu ve gerektiğinde öğretmenlerle ortak hareket etme kabiliyetini geliştirmiş olduğu bir durumda, iletişim sosyal ve kültürel anlamda da ilerlediği söylenebilir. Nitekim aynı sınıf öğretmenin velisi olan iki katılımcının söylemleri, okul ile aile ilişkisinin güçlü yanlarının sosyal anlamda da bir etkileşim sağladığını göstermektedir

“Evet ediyorlar sınıf öğretmenimiz mesela sürekli iletişim halindeyiz işte hep beraber bir şey yapsak çocukları bir araya getirip faaliyet düzenlese sizlerle bir kahvaltı yapsak çay içsek sohbet etsek ile başlayan ve sonradan özel telefonlarımıza bile istediğimiz zaman cevap veren bir sınıf öğretmenimiz var zaten, O da zaten diğer öğretmenlerle etkileşim halinde olup bizi D. ile alakalı var olan iyi ya da kötü her şeyi zaten söylüyor haber veriyor” (YSP V6).

“Tabii söylüyorlar işte tiyatroya gidelim diyor mesela öğretmen, tiyatro işte düzenliyoruz ediyoruz velilerle konuşuyorum, elimden geleni yapıyorum hani öğretmenimiz sınıf öğretmenimiz genelde sosyal bir şeyler yapmaya çalışıyor çocuklar için” (YSP V8).

Ebeveynin eğitim seviyesi düşük olan okullarda velilerin çocuklarının eğitim sorumluluğunu öğretmenlere devrettiği ve velilerin bu noktada daha edilgen bir rol üstlendiği söylenebilir. Bu durum doğal olarak veli ve öğretmenin iletişimini de etkilemektedir. Genel olarak eğitim seviyesi düşük olan velilerin yoğun olduğu DSP okulu velilerinden katılımcıların öğretmenlerle iletişimine baktığımızda, öğretmenler ve veliler arasındaki iletişimin iyi olduğu görülmektedir. Velilerin öğretmenlerle rahatça konuşabildikleri ancak iletişimi “herhangi bir sorunun yokluğu” üzerinden yorumladıkları görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı velilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Müdür olsun, müdür yardımcısı olsun öğretmenlerle falan bir sıkıntım yok” (DSP V2).

“İyi davranıyorlar hocalar mesela iyi davranıyorlar biz mesela derdimizi anlatalım Allah var yani iyi davranıyorlar, çok güzel karşılıyorlar” (DSP V3).

“İyi , yani konuşabiliyorum. Ters bir problem yaşamadık” (DSP V5).

“İyi, geliyorum görüşüyorum, işte yani o kadar, ters bir tepki almıyorum” (DSP V6).

“Valla öğretmenler çok iyi, hepsi çok iyiler yani kaç senedir buradayım, hani onlardan hiçbir şey, hani onlar abim gibi ablam gibiler, çok iyiler onları çok seviyorum” (DSP V7).

“İyi, öğretmenlerimiz de iyi, çocuğumuzla da bir şey olsa ilgileniyorlar, iyi yani” (DSP V8).

“İyi, her gün götürüyorum bunu görüşüyok öğretmenlerle” (DSP V9).

“Anlaşıyom hepsinle Anlaşıyom, N. beni gördü mü D. anne diye boynuma sarılıyo. Herkes iyi, memnunum” (DSP V10).

İletişimin ne şekilde gerçekleştiğini anlamak amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerde iletişimin her kanal üzerinden ilerlediği Whatsapp gruplarının aktif olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda aileleri sürece dahil etmek için çaba sarf eden öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir;

“İletişimimiz daha çok hani toplu bir bilgilendirme olacaksa Whatsapp üzerinden bilgilendirme yapıyoruz, bireysel ve genelde telefonla görüşme çok fazla yapıyoruz, anında öğrenciler hakkında bilgi verebiliyoruz. Eğer ki veliye hiç ulaşamamışsak telefonla WhatsApp’la dönmemişse aile ziyareti veli ziyareti çok fazla yaparız. Yani her türlü kanaldan veliye ulaşmaya çalışırız. Hem öğretmenler hem de idari olarak veliyle iletişime açık bir okul olduğumuzu söyleyebilirim” (DSP Ö2).

“Velilerde özellikle pandemi sürecinden sonra bir mobil üzerinden yani telefon üzerinden Whatsapp üzerinden ya da sosyal medya üzerinden iletişim sağlamayı daha da arttırdık daha öncelerinde çok fazla telefonla iletişim kurmuyorduk tabii ki ama, biraz daha şu an Whatsapp gruplarımız sayesinde bunu yapabiliyoruz, devam ediyoruz, onu sonlandırmadık pandemi sonrasında devam ettiriyoruz hala sınıf gruplarımız var, aramalarla sağlıyoruz yine aynı şekilde telefon aramalarıyla ve yüz yüze görüşmelerle iletişim sağlıyoruz” (DSP Ö5).

DSP okulunda iletişim Whatsapp grupları üzerinden sıklıkla ilerlemesine karşın bazı sınıflarda velilerin anlaşamamazlık durumlarından dolayı grupların velilerin yorumuna kapalı olduğu görüşmeler sonrasında öğrenilmiştir. Velilerin istenildiği takdirde her zaman arayıp ulaşılabileceği belirtilse de bazı sınıf gruplarında yorumun kapalı olması iletişimin çift taraflı doğasına zarar verdiği söylenebilir. DSP okulundaki velilerin öğretmenlerle iletişiminin genel olarak iyi olduğu görülmele birlikte iletişimin içeriğine dair bilgi sahip olmak adına öğretmenlerin yönlendirmelerinin içeriğine bakmak faydalı olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine katılımı için ne yönde teşviklerde bulunduğuna baktığımızda, okul ile ilişkiyi canlı tutma, evde ders ve boş zaman kontrolü gibi pratikler çerçevesinde denetim odaklı bir teşvik olduğu görülmektedir.

“Bir toplantı varsa ya da bir eğitim verecekse ‘H. hanım bak bugün eğitimimiz var katılmak istiyorsanız’ diye zaten müdürümüz genellikle arar, yani bir sıkıntımız olmaz bizim. Zaten çocuklardan haber gönderiyorlar öğretmenler de olsa hani bak öyle böyle şeyler var, anneleriniz katılsın veliler katılsın ve ben de burada çoğunlukla burada olduğum için biliyorum yani” (DSP V2).

“Mesela toplantılar, mesela katıldığımız zaman E. Hoca çok iyi, o mesela diyor mesela çocukların mesela evde tablete girmemesi lazım, mesela telefona girmemesi lazım, ha bir saat 2 saatini derslerine ayırırsınlar, yarım saat ya da bir saat şey telefonu tablete girsin biraz, her çocuk mesela girebilirler ama en çok derslerine önem vermesi lazım” (DSP V3).

“Yönlendiriyorlar, hani sizde diyor beraber kitap okuyun çok televizyon izlemesin, çok tablete telefona bakılmasın diye uyarıyorlar, hani nasıl ders çalışacağını anlatıyorlar, kaç saat çalışıp kaç saat dinleneceğini anlatıyorlar” (DSP V4).

“Ya mesela bir kitap önerisinde bulunabiliyor ya da biz ona sorabiliyoruz öyle şeyler oluyor tabii almaya çalışıyoruz ya da alıyoruz yani ama onun dışında yani her öğretmen diyor test çözün sınava hazırlansın diye ama evde etkili olabildiğim kadar oluyorum” (DSP V5).

“ Gelin diyorlar mesela, gelin görüşelim, bir şikayetimiz olduğu zaman arayın, Allah razı olsun ne zaman arasam sınıf öğretmenimizle görebiliyorum, rehber öğretmeniyile de öyle” (DSP V6).

“Yani çocuğun durumu ile olsun, yani şöyle okusun mesela kitaplarda okusun şunu yapsın diye o şekilde, test çözün özellikle işte onlara falan konuşuyoruz yani” (DSP V8).

“Yani işte evde böyle yapın şunu yapın, işte okula gelin, okula katılın çocuğumuzun şeyini sorun gibi” (DSP V9).

“Bilmediğini gelsin benden sorsun diyo” (DSP V10).

Velilerin öğretmen ve okul yetkililerine çocuklarının eğitimine yönelik talepleri olup olmadığını anlamaya yönelik soru sorulduğunda, genel olarak velilerin talepkâr olmadığı, aile eğitimi gibi etkinliklerin öğretmenler tarafından organize edildiği görülmüştür. Okulda birtakım aile eğitimi altında etkinliklerin düzenlendiği belirtilmiş, bu doğrultuda etkinliklerin şekillenmesinde velilerin taleplerinin belirleyici olup olmadığı sorulmuştur. DSP okulu rehber öğretmeni olan katılımcının bu etkinliklerin şekillenmesine dair ifadeleri şu şekildedir;

“ Velilerin doldurduğu bir anket formu var orada veli ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak eğitim düzenliyoruz. Onların verdiği cevaplara göre oluyor, bu şekilde veli aslında istemiş oluyor. Biz de içlerinden bazı önemli gördüğümüz kısımları yıl içerisinde yaymaya çalışıyoruz” (DSP Ö2).

Talepte bulunduğunu belirten ancak talebin karşılanmasında yapısal birtakım sorunların olduğunu belirten bir katılımcı bu konuda şu ifadelerde bulunmuştur;

“Ya bulunuyoruz da okulun da yapacak bir şeyi yok birazcık kenar mahalle deyin şey yapmak istemiyorlar hani kenar mahalle gözüyle bakılıyor aslında bizim buranın eğitimine, çok da bir etkisi olmuyor istesek bile” (DSP V4).

Genel olarak YSP okulu ile DSP okulu katılımcı velilerin öğretmenlerle rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri görülürken DSP okulu öğretmenlerin ebeveynleri daha fazla sürece dahil etme amacı içerisinde olduğu görülmektedir.

4.3.2.3. Çocuğun okuldaki deneyiminden haberdar olma “ ne yaptın, ne yapmadın” onlar da anlatıyorlar ‘böyle yaptık böyle yaptık’ odur”

Velilerin çocuklarının eğitim sürecine dair bilgi sahibi olup olmadığını sorgulamak adına okul saatleri içerisinde geçirilen zamanın veliler tarafından bilinirliği anlaşılmalı çalışılmıştır. Bu doğrultuda okuldaki günün değerlendirilmesi hem veli hem de öğrenci deneyimleri çerçevesinde ele alınmıştır. Buna ilişkin öncelikle YSP okulu katılımcı velilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Her anne gibi geldiği zaman günün nasıl geçti, seni üzecek bir şey oldu mu ya da arkadaşlarının üzülmesine sebep olan bir şey oldu mu, ne kadar mutlusun, dersi ne kadar iyi anladın anlamadığın

bir şey oldu mu, öğretmenle iletişim sağlayamadığın ya da anlamadığın bir şey olup da senin ona "anlamadım öğretmenim", tekrar sordun mu, yani bu tür şeyler çok sıradan şeyler"(YSP V2).

"Evet her geldiğinde soruyorum günün nasıl geçti diye ama iyi geçti deyip geçiştirebiliyor çoğu zaman, arkadaşlık ilişkileri üzerine hep konuşuyoruz aslında, işte sürekli hani öğüt mü deyim, nasihat mı deyim sürekli söylüyorum işte arkadaşlarına yardımcı ol, ihtiyaçları olduğu zaman yanında ol gibi, biri sana zarar verse bile sen asla verme diye, ama olabiliyor yani küçük kazalar"(YSP V3).

"Ben mutlaka her akşam sorarım , babası da soruyor ama N. pek konuşmak istemez, ..., günlük olaylar işte arkadaşlık ilişkileri onun yapmak istediği ya da yapmak istemediği aktiviteleri, biz de konuşup çözüm bulmaya çalışıyoruz"(YSP V4).

"Hem de nasıl her ders içeriğine kadar ne öğrendiniz ne yaptınız tek tek soruyorum, anlatıyorlar, arkadaş arkadaşlık ilişkilerini de soruyorum tek tek, oğlanda biraz dikkat eksikliği olduğu için biraz sosyal değil özellikle o yüzden çok soruyorum hani ne yaptınız diye, genelde oğlum sınıftan çıkmayıp soru çözmeyi tercih ediyor gibi, kızım dışarıda kızlarla dolaşabiliyor ama biraz daha içe kapanık oğlum"(YSP V7).

Velilerin okuldaki süreci öğrenme isteğinin altında yatan nedenleri çocuklarına sordukları sorulardan görmek mümkündür. Görüldüğü üzere katılımcı veliler genel olarak çocuklarının arkadaş ilişkileri, ruhsal iyilik hali ve dersleriyle ilgilenmişlerdir. Bunun yanında çocuğunun derslerden öte ruhsal ve sosyal açıdan iyilik halini düşünen katılımcı veliler de mevcuttur.

"...bu son dönemlerde ben de yapmayı ihmal etmişim ama genelde gün içerisinde onu en çok mutlu eden, onu en çok şaşırtan, en çok üzen, biraz böyle gözlemci yeteneğini aslında okulda da yaşarken işte 'bugün gittiğimde anneme bunu anlatırım' diyerek belki daha faydacı bir çocuk olması üzerine öyle sorular soruyorum veya ne öğrendin, ama şunu sormuyorum şu derste hangi konuya geldin bunu sormuyorum çünkü ben o konuyla ilgili olan kısmında zorlanırsa gelip bana söylüyor zaten, onun dışında ben onları merak etmiyorum daha çok onun psikolojisini merak ediyorum okulda ne yaşadığını ne çok üzülme neye duyarlı davrandı, kime ne kadar fayda sağladığını da kendine ya da öğretmene bunlarla daha çok ilgileniyorum ve hayatta bu öğrendiklerinin ona yön vereceğini, ışık tutacağına inanıyorum"(YSP V5).

"Ben zaten fark ediyorum çocuğumun çöktüğü dönemi, çıktığı dönemi, ben bunu izleyebiliyorum çünkü dikkat ediyorum, çalışmıyor, bakıyorum çok iyi çok güzel çalışıyor, bakıyorum bazen hiçbir şey yapmak istemiyor, fark ediyorum zaten okulda bir şeylerin olduğunu, ona da soruyorum neden böylesin bir şey mi oldu anlatıyor zaten, işte arkadaşımın küstüm hani belli bir olay yaşamış ki o an çökmüş, ben mümkün olduğunca 'annem olur bu tür şeyler bunları da aşacağız biz neleri aştık' gibi gibi"(YSP V8).

Çocuğunu gözlemlediğini belirten ve bu doğrultuda çocuğu ile iletişim içerisinde olan velinin kızının bu değerlendirmelere dair yorumu şu şekildedir;

"Yani çok yapmayız yani sadece okulda falan ne olduğunu, ne anlatıldığını söylerim"(YSP Ç8).

Katılımcıların bu değerlendirmeleri süreklilik arz etmeden, gerektiğinde yapıldığı görülmekte, çocukların bu konularda isteksiz olabildiğini ifade eden bir katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

"Her zaman değil iyi bir şey oldu mu kötü bir şey oldu mu diye soruyorum genelde, anlatmak istediği, istediği zaman anlatır, ...iyi geçti anne şöyle yani 1-2 cümleyle geçiştiriyor genelde, 1-2 arkadaşı var onlarla ilgili ne yaptığını anlatır, bu çocukların genel tavrıymış bu, ben zaten bunu

da sormuştum, ona da zorlamayın diyor öğretmenleri hani anlatmak isterse bir şey olduğunda zaten anlatır, anlatmak istemediği herhangi bir olay yaşandığında benim mutlaka haberim olur, size haber veririm diyorlar, ...”(YSP V6).

Değerlendirmelerin sürekli olmadığı ancak olduğu zamanlarda ders ve arkadaşlık ilişkileri çerçevesinde şekillendiğini belirten bir katılımcı ise;

“Anlatıyor bazen her gün sormuyorum tabii ki de yani konu açılırsa soruyorum veya kendisi anlatıyor bir şeyi oradan konu açılıyor. Dersleri konuşuyor sınavları konuşuyor, bazen arkadaşlarıyla oynadıkları bir şeyi anlatıyor komik bir şeyleri söylüyor”(YSP V9).

Diğer yandan çocuğunun çevresini kontrol eden ve bu nedenle endişe edilecek bir durum ile karşılaşmadığını ifade eden bir katılımcı ise;

“Her gün öyle rutin yapmayız ne yaptın ne ettin, klasik sorularımız vardır, nasıldı okul, klasik cevap vardır, iyi, o şekilde hani çocuğun dediğim gibi biz arkadaş çevresini takip ettiğimiz için bildiğimiz için öyle bir sıkıntılı şeyler olmadığı için şey değil...”(YSP V10).

Velilerin çocuklarının okul saatleri içerisindeki deneyimlerini öğrenme isteği bu süreçte oluşabilecek problemleri önceden kestirme ve buna yönelik tedbir alma isteğinden ileri geldiği söylenebilir. Velilerin bu isteklerine karşılık öğrencilerin bu konuda pek istekli olmadığı söylenebilir. Buna ilişkin katılımcı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Yoo çok detaya girmem”(YSP Ç3).

“Yaparsak olay çıkıyor kızıyorlar”(YSP Ç4).

“Ben iyi derim çok da bir şey demem”(YSP Ç5).

Çok fazla detay vermek istemediğini belirten öğrencilerin yanında ebeveynler ile iletişim içerisinde olduğunu ifade eden öğrenciler de mevcuttur.

“Babamla, işte olduğundan akşam geliyor onunla akşam sohbet ediyorum, ama okuldan her geldiğimde annemle okulla ilgili konuşurum, işte okul nasıl geçti, neler yaptınız, dersler nasıldı bir şey oldu mu, onlarla ilgili konuşuruz daha çok, her gün konuşuyoruz”(YSP Ç6).

“Ne yaptın öyle dersler konusunda ne işlediniz falan diye”(YSP Ç7).

“Her ikisi, ne onlar sorar ne ben anlatırım”(YSP Ç9).

“Genelde arkadaşlarımla olan şeyleri ya da mesela bir soruyu bildiysem tek başıma bir şey yaptıysam onları anlatırım, olumlu olan şeyleri anlatırım, olumsuz da yanlış bulduğum davranışları falan anlatırım”(YSP Ç10).

Çocuğunun okuduğu okulda öğretmenlik yapan bir velinin değerlendirmelere dair ifadesi şu şekildedir;

“Yani görüyorum zaten onu sürekli de, çok fazla değil ya, nasıldı işte herhangi bir problem var mı o kadar. 8 sınıf olduğu için artık çok fazla anlatmak istemiyor önceden evet”(YSP V1).

Süreci doğal olarak yakından takip ettiğini belirten velinin konuya dair ifadesi şu şekildedir;

“Anormal bir şey olursa ben söylerim , normalde sormuyorlar”(YSP Ç1).

Genel olarak YSP velilerinin çocuklarının okul saatleri içerisindeki deneyimini akademik, sosyal ve psikolojik boyutuyla öğrenmek istediği görülürken çocukların bir kısmının bu konuda anlatmak istemediği, çoğunluğunun bu konuda bilgi verdiği görülmektedir. Aynı soru DSP okulu öğrenci ve velilerine sorulduğunda, hem veliler hem de öğrenciler sohbetin genel olarak dersler üzerinden ilerlediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Soruyoruz tabi, öğretmenleriniz nasıldı hani ders anlatırken nasıl anlatıldı, mesela yazı tahtalarımız var ya oradan da anlatabiliyor kitaptan da anlatılıyor mesela soruyorsun nasıl yaptı, o hoca böyle yaptı öteki hoca şunu yaptı diye anlatıyor. Yok mesela ben okulda olduğum için birebir onu ne şey yaptığını, naptığını her şeyi bildiğim için mesela öyle öğretmenlerle de işte dışı olduğumuz için ...bilgim oluyor yani bir söylese de söylemese de öğretmenlerden öğreniyoruz yani”(DSP V2).

“Bugün mesela ne yaptınız, öğretmenlerle, arkadaşlarınızla herhangi mesela derslerle, bir şey bir sıkıntı yoksa diyor öyle bir şey yok mesela, bir sıkıntı varsa bunu bunu yaptık diyor, mesela derslerimiz iyi geçti ya da bu dersimi çok sevdim, bugün bu öğretmenin dersine girdim mesela”(DSP V3).

“Okuldan geldiği zaman soruyorum hani bugün ne yaptınız, hangi konuları işlediğiniz öyle şeyler soruyorum”(DSP V5).

“Ne yaptınız, nasıl geçti, hangi ders var, şöyle böyle sorarım”(DSP V6).

“Ne yaptınız bugün, ne ders yaptınız, bazen işte şey falan yapıyor resim mesim yapıp götürüyo ne dedi diye onları falan soruyom, ‘hocaların iyi olmuş dedi mi’ dedim”(DSP V9).

Büyük çoğunlukla velilerin çocuklarının derslerine yoğunlaştığı, dersleri hakkında bilgi sahibi olma isteği ön planda olurken birkaç velinin arkadaş ilişkilerine de değindiği görülmektedir. Bu doğrultuda velilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Geldimi ‘okulun nasıl geçti, arkadaşlarıyla ne yaptınız bugün, hangi derste hangi konuyu işlediniz’ diye sorarım”(DSP V4).

“Geldiği zaman konuşuyoruz yani, değerlendiriyoruz şöyle olsa daha iyi olur belki, ya özellikle nasıl diyeyim derste diyelim şöyle oldu anne, arkadaşlarla mesela dışarıda oynarken şöyle oldu, onları konuşuyoruz, kızım böyle davranırsa daha iyi olur gibilerinden bazen”(DSP V8).

Beş çocuk sahibi ve evde ek işlerle geçim telaşına düşmüş bir katılımcının söylemlerinden sürece dair pek bilgi sahibi olmadığı görülürken çocuğunun okul saatlerindeki deneyimine dair pek ilgilenemediği çocuğu tarafından ifade edilmektedir.

“Tam olarak bilmiyorum okuldan geliyor soruyorum ‘ne yaptın, ne yapmadın’ onlar da anlatıyorlar ‘böyle yaptık böyle yaptık’ odur”(DSP V7).

Annemle değil de kardeşlerimle konuşurum. (Anne?) Oluyo, bilmiyorum aklım erince. (Annen soruyor mu?) Sormuyor. (Baban ?) o da sormuyor”(DSP Ç7).

Velilerin genel olarak dersler üzerinden değerlendirme yaptıkları, arkadaşlık ilişkilerinin ikinci planda kaldığı görülürken öğrencilerin de bu duruma ilişkin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Annemle, derslerde ne yaptığımı”(DSP Ç1).

“Mesela bugün okulda mutlu olduğum bir şey olduysa, yüksek, sınavdan mesela yüksek aldığımda konuşuruz, böyle oldu böyle oldu. Bunlardan konuşuruz çok fazla konuşmuyoruz yani bunlarla alakalı”(DSP Ç2).

Okulda olanları, derslerde yaptıklarımızı, bu kadar yani, dersler üzerine, derste ne yaptıklarımızı, ne çözdüklerimizi, kimin yapıp kimin yapamadığını”(DSP Ç5).

Babam genellikle çalışıyor oluyor annemle de soruyor bazen ne yaptın diye bende cevaplıyorum anlatıyorum. Her gün oluyor. Babam geldikten sonra soruyor. Okulda yaptıklarım üzerine konuşuyorum, derslerimin üzerine, hocalarımın dediklerini dikkate aldığımı söylüyorum, dersi dinlediğimi söylüyorum, oyun oynuyoruz mesela bazen okulda onu anlatıyorum , okulda komik bir şey olursa anneme de anlatıyorum beraber gülüyoruz o şekilde”(DSP Ç6).

Evet annem hatta örneğin öğretmenlerimiz ile aramızda geçen komik bir şey oldu mu hiç söylüyor veya kötü bir olay oldu muydu anne işte böyle böyle olmuş diyom böyle, ders derslerden bazen de sınav filan oldu muydu sonuçlarını söylüyom”(DSP Ç9).

Eve gittiğimde zaten babaannem sorar “nasıldı, nasıl geçti” diye ben de anlatırım işte, o gün moralim bozuk olduğunun, neden bozuk olduğunu anlatırım, dertleşiriz”(DSP Ç10).

Çocukların söylemlerinden de anlaşıldığı üzere DSP okulu velilerinin çoğunlukla akademik anlamda okuldaki günü değerlendirdikleri görülürken sosyal ve psikolojik boyutun değerlendirme dışında kaldığı görülmektedir. Sosyal anlamda değerlendirme yapan iki velinin kısıtlı da olsa değerlendirme yaptığı çocukları tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

Evet, annemle konuşuruz yani, okulda neler yaptığımı falan anlatırım. Arkadaşlarım ile ilişkilerim ve işte derslerim, sınavlarım o tarz. (Baba?) Yok fazla konuşmayız”(DSP Ç4).

Annemle evet yapıyoruz. Ne oldu diyor ben işte o günü ne yaşadıysam ders işledim öyle şöyle böyle diyorum. Hayır mesela şey diyor “bir şey oldu mu sorun var mı” mesela eve bazen mutsuz gittiğimde öyle soruyor bende olayı anlatıyorum o şekilde yani”(DSP Ç8).

4.4. Ailenin çocuğun geleceğine katkısı

Çocuğun sosyal, kültürel ve akademik olarak gelişiminde aile belirleyici bir figür olmaktadır. Gerek çocuklarıyla etkileşim içerisinde olması gerekse sosyal ve kültürel etkinlikler aracılığıyla çocuklarının gelişimi için çaba sarf etmektedirler. Bourdieu'nun deyimiyle çocuklarına yatırım yapmaktadırlar. Bu yatırımın gerçekleşmesi ailenin gereksinim duyulan birtakım ethos, habitus ve sermayeye sahip olmasıyla mümkündür. Ancak bu doğrultuda bir çaba içerisinde olabilmektedirler.

4.4.1. Ebeveynler arasında iş birliği

Ailenin eğitim süreci boyunca çocuğuna yapacağı yatırımlardan en önemlisi çocuğuna gereken zamanı ayırmasıdır. Eğitim süreci boyunca çocuğun ihtiyaç duyduğu zamanı ayırmak ve iletişim içerisinde olmak hem anne hem de babanın etkin rol üstlenmesi ile ilgilidir. Bu doğrultuda öncelikle her iki okulun ebeveynlerinin katılımı, öğretmen katılımcıların söylemleri üzerinden değerlendirme yapılacaktır. Buna ilişkin öğretmen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Valla bizde Eskişehir genelinde, genelde annedir, anne aktiftir. Okul genelinde %60- 65 anne. Olur, genelde bazen bazıları % 40 anne baba gelir. Dede ninenin de geldiği oluyor bazen” (YSP Ö1).

“Anne, genelde anne, ev hanımı oldukları için, ev hanımı olan veliler olunca çok rahat katılıyorlar, evet birlikte katılıyorlar, veli toplantısı yaptığımız zaman birlikte katılan çoğunlukta oluyor” (YSP Ö2).

“Anneler, babalar da var tabii” (YSP Ö4).

“Anne. Ne bileyim yani hani bu iş herhalde annenin üzerine kalmış görünüyor, hani çocuğun her şeyiyle anne ilgilenir evin sorumluluğu annededir, ilgilenen babalar da var ama nedir 3-6 tane, sınıfta 2 tane velinin var, o da dediğim gibi çocuk babayla kaldığı için” (YSP Ö5).

“Anne, anne daha etkilidir çünkü gene ataerkil toplum yapısı olmamızdan da kaynaklanır” (YSP Ö6).

Genel olarak baktığımızda katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği şekilde MÜO okulu öğrenci ebeveynlerinden anneler, babalara göre daha aktif görev almakla birlikte anne babanın iş birliği içerisinde olduğu ve birlikte katılım gösterdiği de görülmektedir. Bu doğrultuda hem çocuğun hem de velinin söylemleri çerçevesinde değerlendirme yapıldığında, genel olarak annelerin babalara göre daha aktif olduğu, dersler konusunda ev içerisinde babaların yardımcı olduğu görülmektedir. Okul ile iletişimde anneler daha fazla etkin olsa da babaların ev içerisinde sürece dahil olması, ebeveynler arasında iş birliğinin varlığını ortaya koymaktadır. Annelerin daha aktif, babaların ise iş yoğunluğu veya bilgi sahibi olmaması nedeniyle dahil olmadığı katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

“Benle, babası ve daha çok ben, ben eğitimci olduğum için diyelim” (YSP V1).

“Ben. (Baba) Yoğun olduğu için, onun yurtdışı görüşmeleri olduğu için hani genelde gündüz uyuyor gece uyanık oluyor, o yüzden çok da zaman açısından uygun olmuyor” (YSP V3).

“Ben. Genelde iş, çalışma saatleriyle alakalı” (YSP V5).

“Annem. Babam daha çok çalıştığı için benle çok ilgilenemiyor” (YSP Ç5).

“Eğitimiyle en çok ben... programı yaparım mesela o program dahilinde... nasıl gidiyor oğlum iyi gidiyor, annenle yapıyorsun demi, evet, böyle ilgi yani öyle olabiliyor şu anda iş koşulları gereği” (YSP V6).

“Annemden daha çok, babam da karışıyor ama babam çok bilmediğinden dolayı” (YSP Ç6).

Diğer taraftan hem annenin hem de babanın sürece iş birliği içerisinde dahil olduğu katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

“Şöyle babanın aktarımı bana göre daha iyi, mesela sınav zamanlarında ben yeterli olduğumu düşünmediğim için ve babaya eve geldikten sonrasında daha fazla boş zaman olduğu için bu konuyla babamız ilgileniyor” (YSP V2).

“İkisi de, sözel dersler dışında babamla” (YSP Ç2).

“Babamın daha çok sayısal konularda yardımı oluyor, yani fen ve matematikte, onunla birlikte çalışıyoruz fen ve matematiğe, özellikle matematiğe” (YSP Ç4).

“Yani veli toplantılarına filan daha çok annem katılıyor, bu konularla annem ilgileniyor” (YSP Ç4).

“Ben ikinci derecede matematik ve fende mesela teknik şeyler olduğu zaman eşim mühendis, o ilgileniyor” (YSP V7).

“Evet, mesela denemelerde falan annem analiz yapıyor hangi konu eksikim varsa onları dershanede hocama anlatıyorum o şekilde... babam ilgileniyor babam daha çok yani annem sözelci olduğu için matematik fen onlarla ilgileniyor, evet yani anlamadığım soruları falan ona soruyorum” (YSP Ç8).

“Ben, vakit buldukça evet, takıldığı, hani benim yetemediğim yerde o da ilgileniyor, yani oğlanla olsun kızla olsun, biriyle ben ilgileniyorsam, sınav haftasıdır biriyle beni ilgileniyorsam diğeriyle o ilgileniyor gibi” (YSP V8).

Öğretmen katılımcıların ifade ettiği ve sahadan alınan gözlemler doğrultusunda, katılımcı velilerin büyük çoğunluğunda okul ile iletişimi sağlayanın anneler olduğu, babaların ise evdeki öğrenme sürecine dahil olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumu katılımcı veliler şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...eşim ve bu konuda biz görev paylaşımı yaptık, N.'in notlarının takibi işte ödevi, yani ödevlerini yapıp yapmaması, hangi konular işte hangi dersten eksik var, bunları eşimin takip etmesi gerekiyor çünkü o bu konuda biraz daha bana göre yetkin, o biraz daha böyle anlatabilme kabiliyeti yüksek ders anlatabilme, ve ben bildiğimi de hani N.'in seviyesine inerek anlatamıyorum, anlatamıyorum da dolayısıyla o biraz daha bu konuda net, daha yetenekli anlatabilmek becerisi konusunda, o yüzden o anlatıyor o takip ediyor, ben daha çok işin iletişim kısmına yürütüyorum, yani işte Whatsapp grubundaki işte ne bileyim yazışmalar olsun, ne bileyim bir okuldan istenen izinlerin takibi, bir yere gideceklerse orası, sosyal etkinlik varsa orası, o kısımlar bende iletişimsel boyutu, okulla ilgili bağlantıyı kurmaya çalışıyorum, ama tabii bu sırada da eşim benim pandemi döneminde bir dönem uzaktan çalıştı, o dönemde tabii o da iletişimi yürütmüştü, yani öğretmenlerle çok güzel iletişim kurdu, hala iletişimleri devam ediyor, N.'i soruyor, onun durumunu tartışıyor, öğretmenleriyle tartışıyor derken yani işte nasıl yapabiliriz hocam nasıl yaparsak daha iyi olur yönlendirmeleri alıyor, bu şekilde devam ediyoruz biz” (YSP V4).

“Ederim, daha çok okulla iletişimi annesi sağlar, biz annesiyle kendisiyle konuşuyoruz şöyleydi böyleydi, mesela gelecek planlarını onunla yaparız, annesi zaten onu takip ettiği için dolayısıyla ben de annesiyle dolaylı yoldan takip ederim ama çocuklarla konuşuruz mesela liseye gidecek ne yapacan, ne edecen onları konuşuruz yani, bana daha çok matematik sorarlar, onu çözmeye çalışırız, yani takviye alacaksa öğretmenleri var ders aldığı, araştırırız işte ne bileyim internete bakarız çözmeye çalışırız onunla uğraşırız problemi çözmek için” (YSP V10).

YSP okulunun velileri arasında iş birliğinin genel olarak işlediği görülürken katılımcı bazı annelerin ev hanımı olması dolayısıyla sürece babalardan daha fazla dahil olduğu görülmektedir. Çalışan annelerin varlığı durumunda iş birliği nispeten eşit düzeyde işlediği söylenebilirken, babaların dahil oluşu çoğunlukla sayısal dersler üzerinden yardım çerçevesinde ilerlediği görülmüştür. DSP okulu velilerinin eğitim sürecine katılımında ebeveynler arasındaki iş birliğine öncelikle öğretmenler perspektifinden baktığımızda, okulun geneli için annelerin daha yoğun katıldığı babaların ise çalışma saatleri nedeniyle katılım sağlamadığı söylenebilir.

“%90 anneleriyle muhatap oluyoruz. Genelde biz hafta içi mesai saatlerinde okul olduğundan dolayı babalar da hep çalıştığından dolayı yani çok çok ciddi olaylara babaları dahil ediyoruz. Ya biz de arıyorken önce anneyi arıyoruz çünkü gelebilecek olan kişi anne. Babalar ne olmuştur, işte kavga olmuştur, çocuk düşmüştür, bir yaralanma olmuştur hastaneye götürülmesi gerekiyordur o tip durumlarda babayı bilgilendiriyoruz”(DSP Ö1).

“Yok, genellikle anneler katılım gösteriyorlar ama o tabi babalar da geliyor mu geliyor tabi ki ama hem annesi hem babası çiftler halinde katılım yani mutlaka oluyor ama çok çok nadir”(DSP Ö3).

“Anneler yani burası için anneler çünkü babalar genelde çalışıyor, işte yani okul vakitleri onların da mesai vakitleri olduğu için anneler genelde ev hanımı”(DSP Ö4).

Yani şöyle baktığımda genel olarak annelerin aktif olduğunu görüyorum çünkü babalar daha çok bizim bu bölgede çalışıyorlar, işe gittikleri için daha çok biz annelerle temas halinde oluyoruz”(DSP Ö5).

Öğretmen katılımcıların ifadelerinde okulun geneli için bir yargıya varırken hem çocuk hem de velilerin ifadeleri çerçevesinde katılımcıların eğitim sürecine katılımını aile içerisinde değerlendirilecektir.

“Ben, (Baba?) vurdumduymazlık sadece kahveye gider”(DSP V1).

“O işte olduğu için daha çok annem”(DSP Ç1).

“Annem, abim, babam çalıştığı için pek ilgilenemiyor”(DSP Ç2).

“Ben, ablası, işte şey yaptığı zaman zorlandığı zaman ablası, dersiyle o ilgileniyor. Babası pek ilgilenmiyor, ne bileyim işe gidiyor, yorgun geliyor”(DSP V6).

“Yani en çok ben. Babası fazla ilgilenmiyor”(DSP V7).

“Annem , okuyun adam olun diyo, veli toplantıları hepsine geliyor”(DSP Ç7).

Çalışma saatleri dolayısıyla eğitim sürecinde yer almayan babaların varlığı çoğunlukta olup sadece kaynakları sağlama konusunda destek sağlayan baba figürü ön plana çıkmaktadır.

“Ben, oğlum. Eşim çalıştığı için ilgilenemiyor. Mesela bilmediği her konuda eğitimden yana mesela araştırır yapılması gereken neyse yapılır onun hani kitabı mı alınacak böyle bir şeyler de oldu mu çok yardımcı olur”(DSP V2).

“Eşim yani bir şey isteseler alır satar şey yapar ama çok ilgilenemiyor çünkü çok geç vakitte geliyor ilgilenme zamanı fırsatı olmuyor” (DSP V4).

Çalışma saatleri her ne kadar fırsat vermese de babanın denetim amacıyla çocuğuyla iletişim içerisinde olmak istemesi şu şekilde ifade edilmektedir;

“Ben, aslında babası mesela pek evde olmadığı için ben ilgileniyorum, babası da mesela akşam işten geldiği zaman yorgun olmasa o da mutlaka yani sorup soruşturuyor, “ bugün ne yaptınız, ne ettiniz, dersler nasıldı, nasıl yaptınız” (DSP V3).

“Annem ve ablam daha çok ilgileniyor benim. (Baban) Yani ben istediğim zamanlar geliyor, gene soruyor “ödevin falan var mı, yardım edeyim mi” diye de ben genellikle ya kendim yapıyorum ve annem yattı ablamdan yardım alıyorum” (DSP Ç6).

Anne babanın ayrı olduğu durumlarda sorumluluğun sadece annede olduğu şu şekilde ifade edilmiştir;

“Ben ilgileniyorum çünkü anne olarak bir tek ben varım yani, ben ilgilenirim” (DSP V8).

“Annemdir yani, ablamdır o şekilde” (DSP Ç8).

“Abisiyle ben başka kimsemiz yok yani” (DSP V9).

Eşinin ilgilenmemesini çalışma saatlerine yoran katılımcının ardından oğlu babasının da ilgilendiğini şu şekilde açıklamıştır;

“Eşim ilgilenmiyor değil, ilgilenemiyor, eşim dediğim gibi çok uzun saatler çalışıyor, eşim işten geldiği zaman çocuklarım uyuyor oluyor, sadece pazar günleri yani onun dışında yok” (DSP V5).

“İkisi de. Babam yardım ediyor, annem de yardım ediyor” (DSP Ç5).

Tüm bunların dışında ailenin bütün üyelerinin süreçle ilgilendiği ve bu noktada destek gösterdiği şu şekilde ifade edilmiştir;

“Abisi de ilgileniyo, babası da ilgileniyo, üçümüz de ilgileniyok” (DSP VI0).

“Eğitimimle bütün, bütün ailem ilgileniyor, herkes de arkamda zaten, ne olursa olsun destek çıkarıyorlar bana, yani bütün ailem diyebilirim. Daha çok babaannemden” (DSP Ç10).

4.4.2. Kendisini geliştirme ihtiyacı

Ailenin çocuğunun eğitim sürecinde aktif rol alarak çocuğunun ihtiyaç duyduğu alanda yardımcı olması, öncelikle ebeveynin bu sürecin farkında olarak gerektiğinde eyleme geçişiyle mümkündür. Bu doğrultuda velilere çocuklarının eğitimiyle yeterince ilgilendiğinizi düşünüyor musunuz, kendinizi geliştirme ihtiyacı hissettiniz mi diye sordüğümüzde, sosyoekonomik olarak farklı olan iki okulun söylemlerinde ve hislerinin kökeninde farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Öncelikle sosyoekonomik olarak avantajlı durumda olan YSP okulu katılımcı velilerin bu süreçteki deneyimlerine baktığımızda, velilerin genel olarak farkındalığının yüksek olduğu ve ihtiyaç duyulduğunda yardım olarak kaynak sağladıkları görülmektedir.

Çocuğunun eğitimiyle ilgili elinden geldiğince çaba içerisinde olduğunu söyleyen katılımcı velilerin kendilerini bu doğrultuda gerek yardım alarak gerekse kendisi öğrenme sürecine girerek geliştirmeye çalıştıkları ifade edilmiştir;

“Evet düşünüyorum. Yani zaman zaman evet. Mesela şimdi hızlı okumayla alakalı bir programa kaydoldum üçümüz birlikte ve sürekli onunla çalışıyoruz” (YSP V1).

“Düşünüyorum. İllaki her zaman eksikiz, aslında hiçbir zaman ben kendime ben oldum dememişken çocuğumun da tam olduğunu düşünmediğim için yani elimden ne geliyorsa, ben yapamıyorsam eksikliklerimizi işte derslerle kurslarla bir şekilde kapatmaya çalışıyoruz” (YSP V2).

“Tabi ki hani dört dörtlük ilgilenmemişimdir mutlaka ama elimden geleni yaptığımı düşünüyorum. Yani evet, mesela şu anda bile oğluma derslerde yardımcı olabilmek için bazen açıp videoları izleyebiliyorum işte fen dersiyle alakalı, bilmediğim konularla alakalı, öncesine bir bakıp sonrasında faydalı olmaya çalışıyorum” (YSP V3).

“Eğitimiyle ilgileniyoruz evet, keşke eğitimiyle ilgilenemediğimiz kadar diğer aktivitelerle, eğitim dışı aktiviteleriyle de ilgilenabiliyor olsak. Tabii gelişim her zaman olması lazım ki ya, yani hiçbir zaman ya ve tamam biz de okeyiz diyebilecek bir pozisyonda değiliz bence” (YSP V4).

“Ben kendi adıma düşünüyorum, oluyor aslında doğru yapıp yapmadığımı bazen çok sorguluyorum onda da yardım alıyorum zaten.” (YSP V6).

Diğer yandan yeterince ilgilendiğini belirterek ayrıca çaba içerisine girmeye gerek duymadığını dile getiren veliler düşüncelerini şu şekilde aktarmışlardır;

“Evet fazlasıyla, hayır” (YSP V7).

“Yani evet uğraşıyorum ama tek başına olmuyor o da istemeli, hissetmedim çünkü eşim de mühendis olunca biz zaten farkındayız çalışırlarsa her şeyin olacağını...” (YSP V8).

“Evet vicdanen çok rahatım, yok ben aslında onlardan istiyorum yani bana bir şey söyleyin diye, biz elimizden gelen tüm imkanları sunuyoruz yani, neyse sunuyoruz, o yüzden evet dediğim gibi vicdanım rahat” (YSP V10).

Çocuğunun ihtiyaçları doğrultusunda hareket eden zaman zaman yeterli olmadığını belirten katılımcı veliler de kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Yani çok düşünmüyorum, hani şöyle ilgilenmeye çalışıyorum üzerime düşeni yapıyorum öyle söyleyeyim ya da çocuğun bir beklentisi olursa bir şey mi alınacak veya bir şey mi yapıyorum yani ihtiyacı olduğunda yapıyorum evet, onun beklentisini karşılıyorum çocuk pek bir şey beklemiyor, soruyorum zaman zaman bak ihtiyacınız olan kitap var mı şey var mı, işte sınavlarınıza girin falan filan o kadar hani çokta karıştırmıyorlar B. biraz daha şey hani özgür ruhlu mu diyeyim yani kendi hallediyor her şeyi bana pek bir şey düşmüyor” (YSP V9).

Ebeveynlerin bu süreçteki yaklaşımını anlamak istediğimizde, kendisi doktor olan ve üç çocuğun sorumluluğu kendisinde olan katılımcının sorumlulukları içerisinde çocuğunun ihtiyacını referans aldığı görülmektedir. Bir diğer katılımcı ise eğitime dair yaklaşımıyla ilgili olarak çocuğuna sorumluluk alma bilincini kazandırma ve çocuğun isteklerinin belirleyici olduğu anlayışından yola çıktığını şu şekilde ifade etmiştir;

“Aslında okuldaki eğitimle inandığım eğitim değerleri çok farklı, bu yüzden de genelde işte öğretmenleri eğer bu konuda bana ihtiyaçları varsa onlar söylerse eğitim sürecine katılıyorum

yoksa çok fazla katılmıyorum her gün ne yaptığımı sormam mesela, yani kendi programını kendi yapmalı bana göre. Zaman zaman ihmal ettiğimi düşünüyorum. Tabii ki daha fazla vakit ayırmayı isterdim ama o dönemde ben çocukların anne ve babalarından birlikte geçirdikleri zamandan daha çok arkadaşlarıyla geçirecekleri zamanların onlara daha çok, aslında mutlu olacakları eylemler üzerine daha çok odaklanıyorum, ... ben onlar nasıl zevk alacaklarsa eğer benimle birlikte bir şey yapmak istiyorsa benimle ama arkadaşlarıyla birlikte olmak istiyorsa arkadaşıyla olsun diye düşünüyorum”(YSP V5).

YSP ebeveynlerinin genel olarak çocuklarının eğitimine yeterince zaman ayırdıklarını düşünüp gerektiğinde ihtiyaç duyulan konular üzerinde kendilerini geliştirmek için çaba sarf ettikleri görülmektedir. Eğitim sürecine katılımın büyük çoğunlukla düşük olduğu DSP okulundaki katılımcı velilerin bu doğrultuda düşünceleri ve ihtiyaç duyulduğunda katkı sağlamak amacıyla eylemlerini anlamak istediğimizde, velilerin eğitim seviyelerinin düşüklüğü ve maddi açıdan yetersiz hissettikleri ancak ellerinden geldiğince çaba gösterdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda kendisini eğitim seviyesinden dolayı yetersiz hisseden katılımcıların ifadesi şu şekildedir;

“Ya çok ilgileniyorum mesela ama yetersiz hissediyorsun çoğu derslerine ilgilenemiyorsun çoğu eğitim şeyiyle ilgilenemiyorsun bilmiyorsun çünkü”(DSP V2).

“Hissediyorum, yani hiçbir şey yapamıyorum ki, ya yeterli olamıyor yani, ne bileyim cahil olduğum herhalde, istemeyle olmuyor yani, istiyorsun istiyorsun ama ben de yani şey olsaydım belki daha iyi olurdu”(DSP V6).

Diğer yandan eğitim seviyesinden dolayı yetersiz hisseden ancak internet gibi kaynaklar üzerinden kendisini geliştiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Evet diyorum ama demekle olmuyor, matematiğim hiç yok, internette matematik öğreniyorum kendimce”(DSP V1).

“Evet düşünüyorum fazlasıyla bile. İsterim ama fırsat olmuyor. Yani evet bazen yetersiz kalıyorum, yani bir sorunları olursa dediğim gibi hiç kendim çözemez isem internette araştırırım, birilerine sorarım, yani o problemi mutlaka çözerim ” (DSP V4).

“Yani daha yeterli olabilirim bu konuda ama, bir tane daha çocuk olduğu için anne ikiye bölünüyor. Yani örnekler veriyorum çocuğuma ya da ne bileyim oturup onu 1-2 sayfa test çözüyorum teşvik etmek için öyle şeyler. Biraz daha araştırıyorum, mesela sınava nasıl çalışması gerektiğini ya da daha verimli ders nasıl çalışır, onlara bakıyorum öyle yani ” (DSP V5).

Ekonomik yoksunluktan kaynaklı doğrudan veya dolaylı yoldan eksikliği hisseden ancak elinden geleni yaptığını söyleyen katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Elimizden geleni yapıyoruz yani mesela bir resim yolladım veya ‘baba, anne bu resim bana lazım bazen defter bana lazım, bu kalem, bu uç’ yani gücümüz yettiği kadar alıyoruz” (DSP V3).

“Valla bazen diyorum ben, vaktim yok, ilgilenemiyorum, kendimi suçluyorum, acaba ben çocuklarıma fazla mı ilgilenmiyorum, bunların (Süs eşyaları) yüzünden, o boyalar yapıyorum ya bazen kendimi suçluyorum gene de kalkıyorum bunları bırakıyorum onlara, derslere bakıyorum, yemekleri veriyorum, ilgileniyorum gene de içim rahat etmiyor” (DSP V7).

“Düşünüyom... elimizden geleni yapıyoruz yani, ilgilendiğimiz bu kadar. Biraz daha durumun iyi olsa daha farklı olurdu, yani o yönden, başka yani şey değil yani, aynen maddiyat”(DSP V8).

4.4.3. Evde öğrenme pratiklerine destek “benim okumam yoktur, anlamıyorum”

Okulda bilgi çerçevesinde yürütülen eğitimin işlerliğinin kazanılmasında evde öğrenme pratikleri önemli bir yer tutmaktadır. Mevcut sınava ve ödevde dayalı eğitimin zorunluluklarını yerine getirmek için öğrencilerin okul dışı pratiklerini ona göre inşa etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin tamamen sorumluluk alabilecek konumda olmamasından dolayı anne babaların başta kontrol mekanizması olmak üzere gerektiğinde destek olması zaruret haline gelmiştir. Kontrol mekanizmasını sağlamak ve gerekli desteği vermek bireyin farkındalığıyla ilişkili olarak ebeveynin eğitim seviyesine göre ayırma sebep olmaktadır. Bu açıdan eğitim seviyesi yüksek olan YSP okulu ve eğitim seviyesi düşük olan DSP okulu katılımcı velilerinin çocuklarına sunacağı katkının da farklılaşacağı ve ayırma sebep olacağını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda öncelikle eğitim seviyesi yüksek YSP okulu katılımcı velilerin çocuklarının eğitim sürecine katılımına baktığımızda, velilerin okul, derslerin yapımı ve ihtiyacı olan şeylerin temini konusunda çocuklarının eğitim sürecini yakından takip ettiği görülmektedir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Kesinlikle, dediğim gibi benim çocuğum çok ilgilenilmesi gereken bir çocuk, yani sürekli ben onun peşindeyim zaten her türlü, özel dersine giderken evde, sınav senesi olduğu için bu sene, ya biz psikiyatrik destek de alıyoruz ve psikiyatrimizin bize önerisi, özel derse devam etmemiz, BEB raporu da var çocuğumun, okulda da birebir derslere giriyor. Dışarıda da ben artık Türkçe, matematik, fenden aldırıyorum ayrıca eğitim koçuyla da çalışmaya devam ediyoruz”(YSP V1).

“Evet, neler yapıyorum bu kurslardan falan bahsetmiyoruz herhalde dimi, yani kurslara yönlendiriyorum, özel dersleri var, eğitim amaçlı akademik kurslar var, Matematik, Türkçe ve her diğerleri gibi gün gün olmasa da fenden özel ders alıyor. Hepsi gördüğü, okuldaki gördüğü bütün derslerden, kursta bir tekrara gidiyor”(YSP V2).

“Evet çok. Derslerine yardımcı olmaya çalışıyorum, bir karar alınacaksa hep birlikte alıyoruz zaten”(YSP V3).

“Tabii ki, yani sürekli işte, eğitimini yakından takip etmekten kastınız dersleri ödevleri işte notları falansa tabii ki yani bunla ben de ilgileniyorum ama eşim ve bu konuda biz görev paylaşımı yaptık...”(YSP V4).

“Evet, bir defa bir hep sınıf öğretmeniyle iletişim halindeyim, etüte gönderdiğim etüt öğretmeniyle sürekli iletişim halindeyim ve çocuğumla iletişim halindeyim en önemlisi de bu bence zaten gözlem gözlemliyorum sürekli...”(YSP V6).

“Evet kesinlikle devamsızlığından yönetmeliğinden notlarına kadar sürekli takip ediyorum”(YSP V7).

“Tabii ilgileniyorum ama dediğim gibi benim gelecek kaygım çok fazla. Takip ediyorum hani hangi konuda nereyi anlamış nereyi anlamamış matematiğim çok iyi değildir benim eşimin matematiği çok iyidir ona söylüyorum bak denklem kuramıyor hani destekle...”(YSP V8).

“Takip ediyoruz da çok karıştırmıyorlar işte kendi istedikleri, yani ders çalışmalarını yönlendirmeye çalışıyorum işte hani sınavlara gir, deneme sınavlarına gir, işte kitap istiyorlar alıyorum yani hani ilgi istedikçe veriyorum da kendileri çok istemiyor hani kendileri hallediyor genelde”(YSP V9).

“Ederim, daha çok okulla iletişimi annesi sağlar, biz annesiyle kendisiyle konuşuyoruz şöyleydi böyleydi, mesela gelecek planlarını onunla yaparız, annesi zaten onu takip ettiği için dolayısıyla ben de annesiyle dolaylı yoldan takip ederim...”(YSP V10).

Yakın takibin yanında velilerin çocuklarına gerektiği takdirde anlamadığı noktalarda destek sağlayıp sağlamadığı bu konuda çocuğuna yeterli gelip gelmediğini sorguladığımızda, özel ders ve okulda öğrenilen derslerin tekrarını içeren kursların dışında da ebeveynlerin çocuklarına dersleri konusunda yardımcı olduğu görülmektedir. Buna ilişkin velilerin ifadeleri şu şekildedir;

“Yani ilk okuldan beri ben çocuğumla zaten birlikte yapıyorduk her şeyi, yedinci sınıfta bıraktım, ben bıraktınca o da bıraktı sonra yedinci sınıf sonlarına doğru ise birazcık toparlamaya başladık, bu sene ya o sürekli zaten dediğim gibi derslerde, test çözdüğü zaman, test çözerken de genelde ben başında dururum ve birlikte değerlendiririz”(YSP V1).

“Ben etmiyorum babası gene, sınav zamanları babamızın yabancı dili çok iyi, sınav zamanlarından önce biraz evde de yabancı dil konuşmaya çalışıyorlar, bu kelimeleri öğrenmesi açısından, onun dışında diğer derslerinde de yardımcı olmaya çalışıyor”(YSP V2).

“Çok . Bu sene gerçi özel hocaları var, mesela İngilizce dersinden, Matematik, Fen, Türkçeden alıyor özel ders, onlar benden çıktı ama sadece İngilizce, tarih konusu tarih dersinde yapamadığı sorular da yardımcı oluyorum”(YSP V3).

“Ederim, özellikle sınav haftasında desteklemeye çalışıyorum, mesela ben anlatmaya çalışıyorum anlamadığı yerleri, işte genel sosyalde takılıyor işte, tarihlerde, geçmişte, savaşlarda, onları çok böyle sıraya dizemiyor, genelde onlarda böyle anlatmaya çalışıyorum işte şu ne demek diyor bu demek diyorum işte şu zaman olmuş diyorum gibi gibi, matematikte çok verimli olamıyorum ben ona ama sosyal kısımda”(YSP V8).

“Benden pek yardım istemiyor artık da hani birazcık büyüdüğü için tabii konuları ben de unuttum ortanca abisi yetiyor ona herhalde ondan, o anlatıyor bazen anlamadığı bir yer olursa”(YSP V9)

“Sayısal, tarihi de severim ama daha çok sayısalı sorarlar bana, ben kendi kontrollerinde şey yaparım birkaç soru sorarım öyle olur, ayriyeten kendileri de gelirler yani bazen...”(YSP V10).

“Yardım etmem, yönlendiririm, şeye yardım etmem çözümüne, nasıl çözdüğüne, çalışma biçimine şöyle çalışsan daha iyi olur diye yönlendiririm ya da şöyle yapsan daha iyi olur, çünkü benim de takip ettiğim bazı hocalar var onların yöntemlerini bak bunu yaparsan daha iyi bir sonuç alabilir misin diye yönlendiririm, anlatırım o da zaten uyguluyor genelde”(YSP V6).

Genel olarak çocuğuna kurs ve özel ders gibi imkanları sunan katılımcıların çoğunluğunun anlaşılmayan konularda birebir yardımcı olarak çocuklarına akademik anlamda her şekilde destek olduğu görülmektedir. Diğer yandan bir velinin eğitim anlayışı çerçevesinde çocuğunun sorumluluk ve özdenetim sahibi olabilmesi adına evdeki eğitim sürecinde birebir yanında olmadığını ancak çocuğuna özel ders gibi ihtiyaç duyduğu şeyleri temin ettiği görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı durumu şu şekilde ifade etmiştir;

“Çok yakın değilim bence kendimi çok yakın bulmuyorum. Ben kendi öz denetimini kendisi kurabilen bir çocuğun eğitim hayatında uzun vadede daha başarılı olabileceğine inanıyorum, bu yüzden de bugünkü kontrolüm sadece bana fayda sağlar ona hiçbir fayda sağlamayacak bu yüzden ben kendi denetimini kendisi kurabilirsin diye ödev sorumluluğunu da kendisi alabilir yaparsa da yapmasa da sonuçlarını kendi katlansın ona göre çözüm üretsın bu mantıkta olduğum

için birebir eğitimlerinin içinde değilim sadece onlara belli imkanlar sağlıyorum özel ders olabilir, kurs olabilir veya kendisi neye ihtiyaç hissediyorsa...”(YSP V5).

Özel ders ve kurs gibi ek dersleri çocuğuna sağlayabilen YSP okulu velilerinin aksine bu tür imkanları sağlamaktan yoksun olan DSP okulu velilerinin ev içerisinde çocuklarının eğitim sürecine dahil oluşuna baktığımızda, velilerin eğitim seviyesiyle ilişkili olarak iki kişi hariç neredeyse hepsinin derslerin kontrolü dışında sürece pek dahil olamadığı görülmüştür. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Derslerini yap diye ısrar ederim, okul etkinliklerine katılması için teşvik ederim, ek derslere katılmasını söylerim”(DSP V1).

“Öğretmenleriyle görüşüyorum, derslerinde bir sıkıntı oldu mu “hocam sizde yardımcı olun ben de bildiğim kadarıyla yardımcı olayım” mesela bu şekilde ilgileniyorum”(DSP V2).

“Evet kontrol ediyoruz, mesela kitapları da dosyalarını, fotokopi de mesela verdiği zaman kontrol ediyoruz, grup zaten bende, hoca ne atsa bana geliyor. E. bu bu gelmiş sana, sen bunları yapacan, oğlan telefon benden alıyor, tüm ödevlerini yapıyor yani onu yapıyor”(DSP V3).

“Ederim. Dersin var mı, dersinizi yaptınız mı, mesela toplantı olsa gelirim görüşürüm, gelemediğim zaman ararım . Dersinden çok anlamıyorum çünkü o zamanlar kaç sene oldu anlamıyorum, ilkokulda tamam yazdırıyorsun çizdiriyorsun A B biliyorsun da böyle ortaokula falan geçtiği zaman çok anlamıyorsun”(DSP V6).

“Takip ediyorum sürekli onlara bakıyorum. Yani okumam yazmam yoktur, getiriyorlar eve, ‘bugün okulda ne yaptın, ne yapmadın?’ soruyorum herkese, ‘ bakım getirin ne yapmışsın ne yazmışsın’ onlar bana anlatıyorlar, bilmiyorum ama gene de söylüyorum azıcık biliyorum zaten o birinci sınıflarda ben hepsi onlara gösterdim, okula gitmedim ben ilgileniyordum azıcık biliyorum. Şimdi çocuklarım geliyor yanına hepsi bana gösteriyorlar “anne bugün okulda bunu sunu yaptık bunu yaptık söylüyorlar, ben de bakıyorum takip ediyorum”(DSP V7).

“Çocuğumun derslerini mesela geldiği zaman yapıyor mu yapmıyor mu ona bakıyorum, yeri geldiği zaman öğretmenleriyle de hani toplantılara katılmaya çalışıyorum elimden geldiğince, öyle yani kitap okuyup okumadığına bakıyorum o şekilde”(DSP V8).

“Bazen şey yapıyorum, soruyorum, dersini yaptın mı, yapıyon mu, yap diye şey yapıyorum yani”(DSP V9).

“Etmem mi, orda ne diyolarısa, bugün bişey olsun onu bulup buluşturup eriştiriyom, okula da ne olsa yapıyom”(DSP V10).

Velilerin ev içerisinde sadece kontrol mekanizmasını işlettiği, çocuklarına daha fazla katkı sağlayamadıkları görülürken, iki katılımcının çocuklarının derslerine elinden geldiğince yardımcı oldukları görülmüştür. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Yani sürekli şey yaparım kendilerini kontrol ederim, ‘hangi ödevi yaptınız, bugün hangi dersiniz vardı, ödevinizi yaptınız mı?’ bu şekilde, yardımcı da olurum yani anlayabildiğim kadarıyla dediğim gibi çok okumuşluğum yok, ama araştırırım o soruyu araştırırım telefonda olsun bir yerde olsun araştırır, çözer, o şeyi beraber yaparız”(DSP V4).

“Evet ediyorum. Ders işlediği konuları soruyorum her gün, ders çalışmasına yardımcı oluyorum, öğretmenleriyle sürekli iletişim içindeyim yani elimden gelen bu”(DSP V5).

Çocuklarının okul dışındaki eğitim sürecine sadece kontrol mekanizması aracılığıyla destek sağlayan DSP okulu velilerinin çocuklarına katkı sağlayamıyor oluşunu derslerin yapım sürecinde görmek mümkündür. Bu durumu daha iyi anlamak için hem velilerin hem de çocuklarının bu konudaki sözlerine yer verilmiştir. Buna ilişkin katılımcıların sözleri şu şekildedir;

*“Ben mesela derslerini bilmiyorum, o ödev mesela yaptığı ödevleri ben bilmiyorum”(DSP V3).
“Bir soru kafama sıkışırsa soruyorum babama ya da anneme cevabını veriyorlar yani”(DSP Ç3).*

*“Sadece birinci sınıf tek yardım ediyorum, benim okumam yoktur, anlamıyorum. Sadece birinci sınıf tek ilgileniyorum, bakıyorum, yani onlara da ilgileniyorum o tek biliyorum çünkü”(DSP V7).
“Almam”(DSP Ç7).*

*“Kendi yapar, bilmedikleri şeylerde elimden geldiğince yapmaya çalışırım”(DSP V1).
“Almam”(DSP Ç1).*

“ Benim okumuşluğum mu var. Kendisi zaten kimseyi istemiyö, çocuğum kendisi okuyo, abisinden de soruyo, kendisi okuyo”(DSP V10). “Anlamadığım konularda falan abime sorarım veya internette çözüm şeyleri var orada ararım çözümünü, oradan anlatarak izlemeye çalışırım öyle daha çok”(DSP Ç10).

Velilerin yardım ihtiyacı hisseden çocuklarına yardım edecek düzeyde eğitime sahip olmaması çocukların sorunlarıyla baş başa kalmasına neden olmaktadır. Çocukların tek başınalığı hem velilerin hem de çocukların söylemlerinden anlaşılmaktadır.

“Bildiğim konular olduğunda yardım ederim. Mesela çok etkinlik falan verildiği zaman çoğunlukla resim şeyinde mesela yapılacakları babası çok yardım ediyor onun eli daha yatkın, derslerde mesela bilmediği şeyler olduğu zaman ya da şey çıkacağı hani fotokopi istiyorlar bilmene istiyorlar onları falan hep beraber hallediyoruz. Projeleri babası yapıyor , babasıyla beraber çalışıyorlar”(DSP V2). “Yani matematik, proje ödevleri, tasarımlar falan yaptığımda. Babam, annem”(DSP Ç2).

“Anladığım kadarıyla ediyorum anlayamıyorum anlayamıyorum çünkü, işte yapılacak bir şey olursa etkinlik gibi, resim gibi el işi gibi bir şey onlara yardım ediyorum ama ders konusunda pek edemiyorum, çünkü anlamıyorum”(DSP V6). “Yani ablamla beraber geliyor, soruları falan çözüyöz, yazı ödevim varsa babam veyahut annem onları bana okuyor, ben de direk yazıyorum”(DSP Ç6).

“Bazen okuma yerleri olursa oku da ben yazıyı diyorum bazen, okuyom işte başka ne yapacak. Hayır hiç şey yapmadım yani soruyorum da bakmıyom , yaptım diyor, soruyom, yaptın bitti mi diyom yaptım diyo”(DSP V9). Bazen baya bilmediğim bir şey oldu muydu abime soruyom, abim işte bildiği şeyler oldu muydu yardım ediyor, hani yazma ödevim filan oldu muydu anneme veriyorum “anne okur musun filan ”diyom , annem de okuyor daha hızlı yazmam filan oluyor öyle”(DSP Ç9).

Yardım eden velilerin resim, okuma işlemi ve proje ödevi gibi etkinliklerde çocuklarına katkı sağladıkları görülmektedir. Velilerin birikimleri doğrultusunda yardımcı oldukları yadsınamaz bir gerçek iken yardımların niteliğinin en azından akademik başarı çerçevesinde tartışılır boyutta olduğu görülmektedir. Diğer yandan eğitim seviyesi lise düzeyinde olan iki velinin dersler konusunda çocuklarına yardımcı oldukları hem öğrenci hem de velilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“Çözemediği bir soru hakkında sorarsa yardımcı oluyorum, çözmeye çalışıyoruz beraber ya da bir proje ödevi oluyor ona yardım ediyorum”(DSP V5). “Çok arada anlamadığım bir soru olsa anneme gösteririm”(DSP Ç5).

“Ederim bazen anlamadığı yerlerde. Kendi oturuyor kendi yapıyor bazen oturup birlikte anlamadığı yer olduğu zaman problem çözmesinde kendim bildiğim kadarıyla anlatıyorum, bazen diyorum benimki uzun olabilir kestirmesini öğretmenden öğren diyorum”(DSP V8). “Yani mesela bir soruyu yapamadım anneme sorarım annemle üstünde uğraşırız beraber”(DSP Ç8).

4.4.4. Geleceğin inşası “en azından bir mesleği olur”

Çocuğun hayatının inşasında ebeveynlerinin sahip olduğu sermayeyle ilişkili olarak geleceğe dair öngörüsü ve buna yönelik yatırımı önemli bir rol oynamaktadır. Akademik başarıda uzun soluklu yatırımların kazanım sağladığı düşünüldüğünde, ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair öngörüsü ve bu doğrultuda uzun soluklu yatırımın gerçek bir kazanıma dönüşmesi kaçınılmazdır. Bu doğrultuda hem YSP hem de DSP okulundan katılımcı velilerin çocuklarına dair hedef ve gelecek öngörüsü yatırımın bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Öncelikle eğitim sürecine aktif katılımı sağlayan YSP okulundan katılımcı velilerin çocuklarının lise tercihlerine dair yorumlara baktığımızda, ebeveynlerin genel olarak niteliği göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Maalesef şu anda çok eskilerden sormuş olsaydın bir düz lise deyip geçerdim ama şu anda biz de aynı belirsizliği yaşadığımız için tabii ki bir meslek lisesi değil ama inşallah aldığı puana göre iyi bir liseye gitmesini isterim. Tabii ki fende olur, Anadolu da olur, artık çocuklar bir yarış halinde artık nasip diyelim onun için bir şey diyemiyorum”(YSP V2).

“Şimdi hedefledikleri bazı şeyler var, Anadolu Lisesi var hedefledikleri, fen lisesini kazanacaklarını şu anki hedefleriyle şu anki netleriyle olacağını düşünmüyorum zaten, iyi bir Anadolu lisesine gitmelerini isterim”(YSP V7).

“Valla en iyisi hangisi ona gitsin, şimdi sınava giriyorlar ya nitelikli okul dedikleri, onlardan birine gitsin, eğer olmazsa hani ortamı iyi olduğu bir liseye göndermeyi istiyoruz, o da olmazsa özel okul”(YSP V10).

Velilerin çocuklarının lise tercihinde niteliği baz alarak Fen veya Anadolu lisesini “iyi bir okul” çerçevesinde değerlendirdiği görülürken bir katılımcı lise tercihindeki kriterleri şu şekilde ifade etmiştir;

“Ortamla çevresiyle, gençler, çocuk yetiştirmek böyle bir şey, arkadaşlarının şey olması lazım yani, çünkü en çok onlardan örnek alıyorlar, o yüzden arkadaş çevresinin iyi olması lazım, o çevreyi oluşturacak bir okul lazım”(YSP V10).

Çocuğun lise tercihini kendi başarısı çerçevesinde şekillenmesini isteyen bir katılımcı ise şu şekilde ifade etmektedir;

“Ben onun aslında bir Anadolu lisesine gitmesini isterim, puanla kazanabilen bir liseye gitmiş olmasını isterim kendi tercihi kendi başarısı olsun diye bakalım neler yapacak bilemiyorum”(YSP V5).

Çocuğunun isteği ve yeteneğinin farkında olarak lise tercihini ona göre belirleyeceğini ifade eden katılımcılar düşüncelerini şu şekilde aktarmışlardır;

“Fen lisesi. Kendisi o şekilde istiyor. Her zaman onları tercihi önceliklidir benim için. Büyük oğlum fen lisesine gitmek istedi hazırlandı kazandı fatih fen lisesine gidiyor şu anda, küçük oğlumda o şekilde olacak, hani inşallah başka tercihler olursa saygı duyarım, desteklerim sadece”(YSP V3).

“Ya tabii ki, gidebildiği yere kadar, o eğitim almak istediği seviyeye kadar tabii ki de gitsin. Şu an Türkiye koşullarında bir Anadolu Lisesi ama sosyal bilimler alanında eğitim veren, çünkü sözel bir yeteneği, sözel alanda bir yeteneği var... Yani daha fazla çalışması gerekir, hedeflediğimiz alanlardaki iyi liseler çünkü puanları yüksek ve seneye sınav var, ... ETİ sosyal bilimler lisesini çok istiyoruz”(YSP V4).

“Fen veya Anadolu, yani daha çok seçimi olur hani meslek açısından, meslek liseleri kendi isterse yine olur ama hani kendi istemezse fen ya da Anadolu ileride çünkü fikir değiştirirse daha çok önü açık hani istediği mesleği en azından yapabilir, ama derse ki ben şu meslek lisesine gitmek istiyorum yine gidebilir kendi hayatı, onun sadece olumsuz olumlu yönlerini anlatırız o kadar”(YSP V9).

Çocuğunun eğitimine devam etmesi konusunda desteğini ifade eden bir katılımcının gelecek kaygısı gerekçesiyle pragmatik bir şekilde düşündüğünü şu şekilde ifade etmiştir;

“Kesinlikle canım, ben gidebildiği kadar gitsin her zaman arkasındayım. Valla ben aslında sağlık istiyorum, sağlığa gitsin istiyorum. En azından devam edemezse bile bir sağlık yönünde bir bilgisi olur ya bir bir serum takar ne bileyim bir iğne yapar yani belki bir özel hastane liseden çıkışta girer bir ihtimal, hani devam etsin isterim üniversitesini de okusun isterim ama, evet evet aslında ben onu istiyorum ama olmuyor ne yapar bilmiyorum. Ben sordum ona benim böyle bir düşüncem var hani senin için böyle düşünüyorum çünkü oğlum Anadolu lisesini bitirdi görüyorum ki hiçbir şey yok keşke mesleğe gönderseymişim oğlanı, çok pişmanım, ben dediğim gibi meslek en azından sahibi olsun, bir şeyler öğrensün ya bir şeylerle uğraşsın staja gitsin bir sosyalleşsin ben bunu istiyorum”(YSP V8).

Çocuğunun geleceğine dair “iyi bir okul” temennisinde bulunup daha çok Anadolu ve Fen lisesi’ ne vurgu yapan YSP okulu velilerinin aksine DSP okulu velilerinin geleceğe dair öngörüsüne baktığımızda, katılımcıların yarısının gelecek kaygısı çerçevesinde meslek liselerini “tercih” olarak benimsediği görülmektedir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

“Ya en azından bir mesleği olsun istiyorum elinde hani Düz listeye gitse belki puanın küçük belki tutturamayacak, ya bana kalsa ben öğretmenlik falan okusun istiyorum, söylüyorum kendine polis molis. O kuaförlük istiyor herhalde kız. Kuaförlük önceden hemşirelik vardı hemşire olmak istiyordu son dakika kuaförlüğe döndü. Bilmiyorum makyaj üzerine kendinin iyi yaptığını düşünüyor, saçını düzgün mesela yaptığını düşünüyor o yüzden kuaförlük istiyor”(DSP V2).

“İyi mesleği, iyi bir liseyi istiyorum hani hatta mesela lisenin isimleri pek şey bilmiyorum ama. Ya meslek lisesi aslında biz yani hiç sevmedim, mesela onun puana göre artık mesela şey yapıyorum katılıyorum, puanı düşerse aslında mesela herhangi mesela öğretmen olmasını isterdim, ya bir polis ya bir doktor mesela öyle bir şey istiyordum, ama oğlanın mesela puanları yetmese de artık yapılacak şey elden şey, hem mesleği mesela haftada mesela bir gün okula gidecek, yani okul olmaz ki haftada bir gün gitse! en azından mesela eğer bir liseyi devam etseydi mesela güzel puan şey yapsaydı daha iyi bir yere varabilirdi, biz onu istiyoruz yani o hayalimizde var, o bizim tek umudumuzdu o ama o da...”(DSP V3).

“Bilmiyorum Şu anda, ben imam hatip istiyorum kendisi istemiyor, meslek istiyor. Yani erkek çocuğu sonuĥta, isterim daha yüksek olsun üniversiteyi de kazansın bir bir doktor olsun mühendis olsun ama nasip...Ben istiyorum bir yandan imam hatip istiyorum ama istemezse meslek istiyorum nk niye en azından bir mesleği olur, okul bittiği zaman, erkek çocuğu nk” (DSP V6).

Puanın lise sećiminde belirleyici olduğunun farkında olarak çocuklarının doktor, đretmen veya mühendis olmasını isteyen ancak bu koŐullarda bunun mümkün olmayacağını anlayan  katılımcının söylemlerinden anlaŐıldıđı üzere meslek lisesi çocukların hayatı için son çıkıŐ kapısı olmaktadır. Diđer yandan kızlarının hayatı eŐlerinin kararları çerçevesinde Őekillenen katılımcıların, kızlarının eğitim hayatının belirsizliğini Őu Őekilde aktarmıŐlardır;

“Evet, Meslek lisesi, kızım meslek lisesini istiyor. Gidebilir ama baba sıkıntımız var, babası okutmak istemiyor, sadece kızların olduğu okula gönderir, meslek lisesine giderse mesleği elinde olursa babası bir Şey diyemez” (DSP VI).

“İstiyorum, sonuna kadar, ben gönderirim elimden geleni yaparım, babası gndermezse o ayrı, ben gönderirim, çok istiyorum. Anadolu lisesi burada bir tane yakın var, ben onun gitmesini istiyorum, inşallah ona puanı ona yeter. O yakındır, güzeldir, işte kız meslektir, seviyorum onu” (DSP V7).

Dağılmış ailelerin çocuklarının velisi olan üç katılımcının da çocuklarının okumasını istediğini, kararı çocuklarına bıraktıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır.

“İstiyorum, ocuğumun eğitim almasını istiyorum. Kendisi ne istiyorsa o. En çok istediği tabii EAL (Anadolu lisesi) ...fizik, matematik daha çok ağırlıklı ” (DSP V8).

“İstiyom okursa istiyom, okumasını istiyom. Valla orasını kendini bilecek, hangisini kazanırsa okursa. Daha iyi olmasını istiyom yani. Okursa gider, başarılı olursa okursa okutacağım, okumazsa yok” (DSP V9).

“İstemem mi! En önemli hangisiyse Nurcan ticaret iyi değil mi? Olsun da hemşire olsun, o da iyi yani o da meslek. Nurcan istediğine bağlasın, o okuyacak, ben okumayacam, biz ardında destek olacağız” (DSP V10).

İki ailenin de iletişim içerisinde olduğu, çocuklarının da bu doğrultuda aynı mesleği istediği ve çocuklarının eğitimine dair destek verdikleri görüşme süresince gözlemlenen iki katılımcının çocuklarının geleceğine dair ifadeleri Şu Şekildedir;

“O meslek lisesini çok istiyor, yazılım programcı olmak istiyor, biz de o yüzden destek veriyoruz. Hangi mesleği yapmak isterse onda daha baŐarılı olur diye düŐündüm, hani istemediği bir mesleği sećse belki o kadar baŐarılı olmayacak onun kendi tercihine bıraktık, onu istiyor inŐallah baŐarılı olur, kazanır, iyi yerlere gelir” (DSP V4).

“Ben düz bir lise ya da Anadolu lisesinden yana düşüncem ama bizde de o yok. O meslek lisesi, yani SLS takmış kafayı. Yani meslek lisesi Şimdi mezun olduğu zaman hani gerisini getiremezse sonuĥta ırac olarak başlayacak yani fark eden bir Şey olmayacak ki SLS atıyorum programlama yapacak bir fabrikaya yine işçi olarak girecek ama ne bileyim bir düz liseyi bitirip bir üniversiteyi kazansa, yani niversite kazanma ihtimali daha yüksek, meslek lisesinde meslek ağırlıklı dersler görecek nk” (DSP V5).

Çocuğunu eğitim hayatında destekleyen iki katılımcıdan eğitim seviyesi lise düzeyinde olan katılımcının çocuğunun tercihinin onu sınırlayabileceği konusunda endişelendiği görülmektedir.

Çocuğunun geleceği için akademik anlamda özel ders ve kurs gibi yatırım araçlarını seferber eden YSP velilerinin çocuklarının geleceğinin inşasında “*iyi bir okul... Fen veya Anadolu*” çerçevesinde bir lise imgesi kurduğu görülmüştür. Diğer yandan çocuğuna ne bir ek ders imkanı ne de kendi birikimleriyle yardımcı olabilen DSP okulu velilerinin çocuklarının geleceğinin inşasında, “*en azından bir mesleği olsun*”, “*okursa okur*” ve “*çocuğumun eğitim almasını istiyorum*” gibi söylemler çerçevesinde lise imgesi kurmuştur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar, sonuçların alanyazın çerçevesinde tartışılması ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreci ifade eden eğitim, toplumsal dünyada yaşanan değişimler sonucunda farklı anlamlar kazandığı gibi bu süreçte yer alan kurumların rollerinde de değişimi meydana getirmiştir. Sanayi öncesi toplumlarda çocuğun eğitiminde aile birinci dereceden sorumlu kurum iken Sanayi devrimi ile birlikte eğitimden sorumlu kurum, okullar olmuş ve aile eğitim sürecinden dışlanmıştır. Okulların eğitimde başat kurum olması ve eğitimin yaygınlaşması fırsat eşitliği ilkesini gündeme getirirken başarı, bireysel bir çabanın ürünü olarak görülmüştür. Bu anlayış çerçevesinde sosyalleşmenin ve eğitimin başladığı yer olan ailenin sosyal konumu göz ardı edilerek başarısızlığın sorumluluğu bireyin kendisine atfedilmiştir. Ancak Bourdieu ve Coleman'ın çalışmaları fırsat eşitliği ilkesinin geçerliğinin sorgulanmasına neden olmuştur.

Bourdieu'nun rasyonel eylem teorisinin eşitsizliği gizlemeye yönelik işlevsel olduğuna dair eleştirileri fırsat eşitliği ilkesinin de tartışılmasına kapı aralamıştır. Bireye odaklı bir rasyonel eylem teorisinin eşitsizliği gizleme konusundaki işlevselliğini okullarda eşit şartların varlığıyla eşitliğin sağlandığı varsayımına dayanan fırsat eşitliği ilkesinde de görmek mümkündür. Nitekim eğitimde koşulların eşitliğinin sağlandığı toplumlarda çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumları belirleyici bir etken olmaktan uzaktır. Ancak neoliberal politikaların etkin olduğu günümüz dünyasında eğitimde fırsat eşitliğinin sağlamaktan öte özel okul ve dersane gibi kurumların yaygınlaşması sonucunda eşitsizliğin daha da derinleştiği söylenebilir. Gerek ekonomik olarak gerekse kendi tecrübe ve birikimlerini seferber eden ile bu kaynaklardan yoksun olanlar aynı koşullara sahipmiş gibi aynı kulvarda mücadele içerisine girmektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda birikimi olanlar çocuklarına gerekli yatırımı yaparken bu kaynaklardan yoksun olanlar eğitim sisteminin kendilerine fırsat sunduğu yanılgısı içerisinde mücadele içerisine girmektedir.

Bu bağlamda, ailenin eğitim sürecine katılımına dair sosyolojik çalışmalar (Lareau, 1987; Sui-Chu & Willms, 1996; De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000; Domina, 2005; Carlisle, Stanley, & Kemple, 2006; Bäck U.-D. K., 2009; Bäck U.-D. K.,

2010a; Bæck U.-D. K., 2010b; Lareau, 2011; Robinson & Harris, 2014; Harris & Robinson, 2016) mevcut iken bu çalışmaların özellikle ailenin sosyoekonomik seviyesi veya sermayesi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Türkiye özelinde sosyoloji alanında yapılan çalışmalar doğrudan ailenin eğitim sürecine katılımına dair olmasa da sermaye ve sosyo-ekonomik seviyenin eğitimde etkisini ele alan çalışmalar (Pakır, 2006; İnce, 2014; Erdem, 2015; Yazgan, 2017) ile eğitim ve fırsat eşitliğini ele alan çalışmalar (Önür, 2013; Çoşkun, 2019) eğitim sürecinde ailenin rolü ortaya koymaktadır. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar ise çoğunlukla öğretmen ve velilerin görüşleri çerçevesinde ailenin okul ile etkileşimi üzerinden yürütülmüştür.

Ankara’da Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), İstanbul’da Durmuş (2016), Erzurum’da Genç tarafından yürütülen çalışma (2005) ve Aydın’da Çatalkaya tarafından yürütülen çalışma (2020), ailenin eğitim sürecine katılımını çoğunlukla öğretmenlerin görüşü çerçevesinde okul ile etkileşim boyutuyla ele almışlardır. Benzer şekilde Kars’ta Kıvrak tarafından yürütülen çalışma (2019), birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisinin kazanılmasında ailenin rolünü öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Konya’da Kaçan ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışma (2019) ailenin eğitim sürecine katılımını engelleyen unsurlara odaklanarak öğretmen ve velilerin görüşleri çerçevesinde ele almıştır. Bu çalışmaların genel olarak ailenin eğitim sürecine katılımını okul ile etkileşim çerçevesinde ele alırken okul dışındaki süreci anlama konusunda eksik kaldıkları görülmüştür. Bu çalışma, eğitim bilimleri alanındaki çalışmalardan eğitim sürecine katılımı okul ile etkileşimle sınırlı tutmadan daha bütüncül olması ve eğitimin üç sac ayağını oluşturan katılımcıların deneyimleri çerçevesinde ele alması açısından ayrılmaktadır. Diğer yandan Van’da Çıkar tarafından yürütülen çalışma (2019) ise ailenin eğitim sürecine katılımını okul dışındaki süreci de dahil ederek bütüncül bir şekilde ele alırken sadece velilerin perspektifi üzerinden değerlendirmeye dayanmaktadır. Çalışma, Çıkar’ın çalışması (2019) ile hem farklı bir gerçekliği olan saha hem de öğretmen ve çocukların çalışma grubu içerisinde yer alması açısından ayrılmaktadır. İstanbul’da Atmaca tarafından yürütülen çalışma (2019a), eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalardan ayrılarak ailenin eğitim sürecine katılımını bütüncül düzeyde ele alarak kültürel ve sosyal sermayenin ailenin eğitim sürecine katılımını çeşitli unsurlarla etkilediğini ortaya koymuştur. Ailenin eğitim sürecine katılımını bir süreç olarak değerlendirip ailenin okul dışında öğrenim sürecine katkısını öğretmen, ebeveyn ve çocukların deneyimleri çerçevesinde ele alan bu çalışma, Atmaca’nın çalışması

(2019a) ile eğitim sürecinde ailenin kazanımına odaklanması açısından benzerlik gösterirken hem alan sahası ve yöntem açısından hem de çalışma grubuna öğretmenleri dahil etmesi açısından ayrılmaktadır. Bir bütün olarak ele alındığında, eğitim boyunca ailenin sürece dahilinin yaşam boyu sürdürdüğü gerçeğinden yola çıkarak sürece odaklanıp araştırmanın merkezine alınacak olan ailenin çocukları ve öğretmenlerin de sürece dahil edildiği derinlemesine bir nitel analizin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın problemi, ailelerin sahip olduğu sermayenin eğitim sürecini nasıl etkilediğidir.

Bu çalışma ailenin eğitim sürecine katılımını, eğitime dair bakışı ve beklentileri, eğitim ve okula dair görüşleri, katılım durumlarını okul ve ev çerçevesinde anlamlandırarak ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda süreci daha iyi ve bütüncül bir şekilde anlamak amacıyla velilerin çocukları ve öğretmenlerin deneyimlerini de referans kaynağı olarak yürütülen bu çalışma, eğitim sürecinde öğrencilerin özellikle desteğe ihtiyacı olduğu ve ailenin farkındalığının önem kazandığı LGS sınavının yaklaştığı 7. ve 8. sınıf öğrencilerin aileleri baz alınarak tasarlanıp yürütülmüştür. Araştırma sahasını Eskişehir ilinde sosyoekonomik seviye ve ailenin eğitim sürecine katılımı baz alınarak seçilen MEB'e bağlı iki ortaokul oluşturmaktadır. Her okuldan toplamda 40 olan 10'ar veli ve çocuğu ile çoğunlukla katılımcıların evinde olmak üzere zaman zaman kafelerde ve okulda görüşmeler yapılmıştır. Okulun genel durumunu ve öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek adına her okuldan 5'er öğretmenin dahil edildiği öğretmen örneklemini içerisine okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu YSP okuluna + 1 katılımcı öğretmen eklenen çalışma, verilerden elde edilen bilgiler ışığında tematik bir analiz çerçevesinde tasarlanıp yorumlanmıştır.

Bu bağlamda ailelerin eğitime bakışları ve beklentileri nelerdir? Aileler, eğitim sürecine katılma düzeyleri ve durumları hakkında ne düşünüyorlar? Ailelerin eğitim sürecine katılım konusunda deneyimleri nasıldır? Öğretmenlerin ailenin eğitim sürecine katılımı hakkında görüş ve deneyimleri nelerdir? gibi sorular cevaplanmaya çalışılarak ailenin eğitim sürecine katılımı anlaşılmasına çalışılmıştır. Öncelikle araştırmanın sahasını oluşturan okullara dair durumu bütüncül anlayabilmek adına araştırmacının gözlemi ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde okulların resmetmek gerekmektedir.

Velilerin eğitime dair bakış ve beklentileri

Ebeveynlerin eğitime dair bakışını onların geçmiş eğitim deneyimleri çerçevesinde yorumlamak mümkündür. Bir yandan eğitimin niteliğinin vurgulandığı YSP okulu diğer yandan eğitime erişimin temel mesele olduğu DSP okulu arasında velilerin eğitim deneyimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Deneyimleri farklılaşan ebeveynlerin tutum, değer ve beklentilerinin de bu doğrultuda değiştiği görülmüştür. YSP okulu velilerinin eğitimi bütüncül olarak ele alıp sosyal, kültürel, sanatsal, duygusal ve bilişsel yönüyle kazanıma vurgu yaptığı görülürken DSP okulu velilerinin çoğunluğunun eğitimin “temiz bir meslek” çerçevesinde eğitimin araçsal boyutuyla ilgilendiği görülmüştür. Araştırma bulguları, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuklarıyla kurulan iletişimi, kültürel özellikleri ve eğitime dair tutum ve yargılarını belirlediğini gösteren araştırma sonucunu (Önür, 2013) destekler nitelikte olup DSP ve YSP velilerinin eğitim deneyimleri çerçevesinde eğitime dair tutum ve beklentilerin farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. İstanbul’da Kotaman tarafından yürütülen çalışma (2008) ise eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin sosyo-ekonomik seviyeleri ve çocuklarının eğitim aldıkları düzey her ne olursa olsun eğitim seviyesi düşük ebeveynlere göre katılım konusundaki tutumların yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin eğitim geçmişi, kültürel pratikler başta olmak üzere sosyal çevrenin oluşumu gibi çocuğun eğitim hayatında dolaylı ancak uzun vadede etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu durum eğitim seviyesi yüksek katılımcı velilerin olduğu YSP okulu ile eğitim seviyesi çoğunlukla ilkokul düzeyinde kalan DSP okulu katılımcı velilerin çocuklarının eğitim sürecinin her aşamasında kendini göstermektedir.

Ebeveynin eğitim seviyesinin çocuğun yaşamında uzun vadede belirleyici olduğu gerçeğini İstanbul’da düşük gelirli beş bölgede Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman’ın 1982 yılında başlayıp boylamsal olarak yürütmüş olduğu çalışmanın sonuçları ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı, Benlik, Aile Ve İnsan Gelişimi, 2019). Düşük gelirli ebeveynlere kontrol grubu oluşturarak çocuğun gelişimine katkı sağlayacak alanlarda eğitim verilerek bunun uzun vadede sonuçlarının gözlemine dayanan bu çalışma, eğitim alan ebeveynlerin eğitim almayan kontrol grubu ebeveynlerine göre çocuklarının eğitimine dair beklenti ve tutumlarının olumlu yönde değiştiğini gösterirken çocukların yaşamında da gerek bilişsel yönden uyarıcı ortamın sağlanması gerekse de evde desteğin artması sonucunda pozitif bir kazanım yarattığını ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı, Benlik, Aile Ve İnsan Gelişimi,

2019). Ebeveynlerin bilişleri sadece ana babalık davranışları üzerinden değil aynı zamanda ev hayatının düzenlenmesinden çeşitli materyallerin sağlanmasına kadar çocuğun gelişiminde etkili olmaktadır (Selçuk & Yavuz, 2020, s. 152). Bilişsel gelişimin sonucunu 22 yıllık boylamsal bir araştırmanın bulguları da ortaya koymaktadır. Eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının akademik ve sosyo-duygusal anlamda gelişim sağladığı ve yaşam seyri içerisinde eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına göre daha iyi koşullarda yaşadığı bulgulanmıştır (Kağıtçıbaşı, Benlik, Aile Ve İnsan Gelişimi, 2019). Benzer şekilde AÇEV tarafından yürütülen anne destek projesinin değerlendirilmesine dayanan bir çalışmada, anne destek eğitimi almayan annelerin çocuklarına göre eğitim alan annelerin çocuklarının hem sözel hem de sayısal alanda dikkate değer şekilde başarı elde ettikleri ortaya konmuştur (Bekman, 2000, s. 55). Baydar ve arkadaşları tarafından yürütülen 3-4 yaş arasındaki çocukların gelişimine odaklanan Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması adlı boylamsal çalışma (2010), bireyin ekonomik ve eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarken eğitim seviyesi yüksek annelerin çocuk ile iletişim, öğrenmeyi destekleyici materyalleri sağlama ve akademik uyarma açısından çocuklarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Özellikle sosyo-ekonomik seviyesi yüksek aileye ve bilişsel düzeyi yüksek olan anneye sahip olan çocukların bilişsel gelişimin belirtisi olan dil bilgisinin gelişim hızının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Baydar, Küntay, Gökçen, Yağmurlu, & Cemalcılar, 2010, s. 112). Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere başta anne olmak üzere ebeveynlerin eğitim düzeyinin eğitim süreci boyunca etkili bir unsur olduğu ortaya konmuştur. Nitekim bu durumu eğitim seviyesi farklılaşan YSP ve DSP okulu katılımcılarının çocuklarının eğitim sürecine katılımında görmek mümkündür. Diğer yandan Şad ve Gürbüzürk tarafından yürütülen çalışma (2013) ise ailenin eğitim seviyesinin sürece katılım konusundaki etkisinin küçük olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, eğitim seviyesinin okul ve çocuklarla iletişim, çocukların gelişimini destekleme konusunda anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koyarken ebeveynin katılım konusunda kendisini geliştirmesi, gönüllü aktif katılım, öğrenmeyi destekleyici ev ortamı yaratma, ve çocuğun sosyokültürel gelişimi, ödev ve çalışmalarını destekleme konusunda anlamlı bir fark yarattığını bulgulanmıştır (Şad & Gürbüzürk, 2013, s. 1001). Ailenin eğitim sürecine katılımı sadece çocuğu destekleme ve okul ile ilişki çerçevesinde değerlendirmeden kaçınarak bütüncül bir yaklaşımla okul dışındaki destekleyici unsurları dahil ederek ele alınmıştır. Nitekim Şad ve Gürbüzürk’ün çalışma sonucunda da görüldüğü gibi eğitim

sürecine katılım sadece okul içerisindeki boyutuyla ele alındığında ebeveynin eğitim seviyesinin ve doğal olarak sermayesinin büyük bir ayrıma neden olmadığı söylenebilir. Ancak okul dışında çocuğun gelişimi ve öğrenimini destekleyecek etkinlikler de eğitim sürecinin bir parçası olarak görüldüğünde, Şad ve Gürbüzürk'ün çalışmasından da görüldüğü gibi eğitim seviyesi ve doğal olarak ailenin sermayesi ayrıma sebep olan bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırma sahasını oluşturan Eskişehir'de yapılan bir araştırma (Yıldırım & Dönmez, 2008) sonuçları da eğitim seviyesi düşük ebeveynlerin aile katılım çalışmalarına katılmadığı, sosyo-ekonomik seviyenin yaratmış olduğu dezavantajın yanında yeterli bilgiye sahip olamamanın eğitim sürecine katılımı engellediği görülmüştür. Ailenin eğitim sürecine katılımını sadece okul ile ilişkisi üzerinden değerlendirmeden öte okul dışındaki boyutuyla ele alındığında, ebeveynlerin eğitim seviyesinin kısa ve uzun vadede ayırıştırıcı bir faktör olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair hedefleri onların sahip olduğu sermaye ve eğitim geçmişlerinden bağımsız değildir. Genel olarak profili çizilen iki okulun velilerinin çocuklarının geleceğinin inşasında yatırımlarının bir sonucu olarak hedeflerinin de farklılaştığı görülmektedir. YSP okulu velilerinin meslekten öte okulun niteliğine vurgu yaparak alınan eğitimin zaman içerisinde kazanımına odaklandığı ve çocuklarının hedeflerinin zaman içerisinde gelişeceği vurgusu belirgindir. DSP okulu velilerinin ise “*en azından bir mesleği olsun*” anlayışı çerçevesinde eğitimdeki başarı veya başarısızlığı çocuğunun çabasına yorarak hedef belirledikleri görülmüştür. Eğitim alanı içerisinde mücadele eden velilerin oyuna katılmayı sorgulama dışı tutarak oyunu oynanmaya değer bulup gerekli yatırım yapması mücadelenin sonucunu belirlemektedir. Eğitim alanı içerisinde gerekli sermayeden yoksun olan DSP okulu velilerinin başarıyı çocuklarının çabasına yorması, Bourdieu'nun rasyonel eylem teorisine karşı eleştirilerini açıklar niteliktedir. Başarı veya başarısızlığı sadece bireyin çabasına yorup sosyal faktörlerin göz ardı edilmesi ve bunun bireyler tarafından içselleştirilmesi, eşitsizliğin yeniden üretimi ve yeniden üretimin gizlenmesini sağlamaktadır. Benzer şekilde velilerin çocuklarının lise tercihlerine yönelik hedeflerinin de bu doğrultuda farklılaştığı görülmektedir.

Okulun niteliğine vurgu yapan YSP okulu velilerin Fen veya Anadolu lisesi tercihleri arasında yer alırken “*en azından iyi bir mesleği olsun*” anlayışı içerisinde olan DSP okulu velilerinin çoğunluğunun tercihi meslek lisesi olmuştur. Bu durumu alan

yazında yapılan çalışmalar çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Nitekim ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi yüksek olan ailelerin çocuklarının Fen ve Anadolu lisesinde yer aldığı, Meslek lisesindeki çocukların ise bu tür sermayelerden yoksun ailelerden geldiğini gösteren çalışma sonuçları (Önür, 2013; İnce, 2014; Atmaca, 2019a; Çoşkun, 2019), YSP ve DSP okulu katılımcılarının hedefleriyle benzerlik göstermektedir. Nitekim alandaki bu çalışmaların veli profili ile YSP ve DSP okulu veli profili ile örtüşmektedir. Eskişehir Meslek liseleri özelinde yapılan bir çalışmada (Yazgan, 2017), meslek lisesi öğrencilerinin düşük sosyo-ekonomik profilinin DSP okulundan katılımcıların profili ile benzerlik gösterdiği düşünüldüğünde, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan velilerin tercihlerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Aynı çalışmanın sonuçları öğrencilerin yüksek statü ve gelir elde imkanı sağlamasa da kısa zamanda meslek ve gelir elde etme amacıyla meslek lisesi tercihinde bulunduğunu göstererek DSP okulu velilerinin söylemleri ve beklentileriyle paralellik göstermiştir. DSP okulu velilerinin çocuklarına dair beklenti ve eğitime dair bakışlarının alanyazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstererek mesleki eğitim çerçevesinde şekillenmesi, sınıfsal yatkınlıklar ve sermaye hacminin dolaylı şekilde tercihleri sınırlandırdığını göstermektedir. Böylelikle Bourdieu'nun (2006, s. 46) da söylediği gibi DSP okulu katılımcılarının tercihlerinin rasyonel eylemden öte nedenlerin dayatması çerçevesinde geliştiği söylenebilir. Diğer yandan, Bourdieu'nun deyişiyle oyunu önceden okuyarak gerekli stratejileri uygulayan YSP okulundan velilerin alanda yapılan çalışmalarla örtüşür bir şekilde aynı profile sahip olması, beklentilerinin gerçekleşme olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Sahip olunan sermaye ve bunun yaratmış olduğu habitus'un bireyin ethos'unu şekillendirdiği, dolayısıyla eylemleri üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların eğitime dair bakışı ve beklentileri çocuklarının eğitim süreci boyunca dolaylı bir şekilde belirleyici olmaktadır. Tatar tarafından yürütülen bir çalışma (2021) kültürel sermayenin meslek seçiminde belirleyici olduğunu, sermayesi yüksek olan bireylerin itibarı yüksek bilişsel mesleklere yöneldiğini, sermayesi düşük bireylerin ise bedene dayalı meslekleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Tatar'ın çalışmasının gösterdiği üzere, sermaye ve dolayısıyla bunun kazanımlarının bir sonucu olarak bireylerin geleceğe dair öngörülleri ve meslek seçimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Nitekim alan yazındaki çalışmaların veli profili ile katılımcıların lise tercihine yönelik hedeflerinin benzerliği bu durumu ortaya koymaktadır.

Velilerin eğitim sürecine katılımları hakkındaki görüşleri

Ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olma konusunda birikimi ve çocuğuna karşı farkındalığı sonucunda eyleme geçmesi, başlı başına süreci etkileyen bir unsurdur. Bu doğrultuda katılımcıların sürece dahilini kendilerinin değerlendirmesi aracılığıyla analiz etmek istenildiğinde, YSP ve DSP okulu velileri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eğitim sürecine katılımın yüksek olduğu YSP velileri, çocuklarının gelişimlerini yakından takip ederek sürece yeterince dahil olduklarını, ihtiyaç duyulduğu zamanlarda gerek kendileri araştırarak gerekse de uzmanlardan yardım alarak eksikliklerini giderdiği görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. DSP okulu velilerine oranla eğitim sürecine evde de daha fazla dahil olan YSP katılımcılarının çalışma koşulları nedeniyle bazen zaman ayırma konusunda eksik hissetmelerine rağmen akademik anlamda eksikliği özel derslerle giderdikleri görülmüştür. DSP okulu katılımcılarının eğitim seviyeleri nedeniyle genel olarak akademik anlamda yetersiz hissettikleri, çocuklarının eğitim sürecine katılımını öğretmenlerle iletişim içerisinde kalma, dersleri sorma ve maddi ihtiyaçlarını giderme şeklinde yorumlayarak ellerinden gelini yaptıkları hissi içerisinde olmuşlardır. DSP katılımcılarının ihtiyaçları giderme konusunda genel olarak akademik ve ekonomik anlamda yetersiz hissettikleri görülmüştür. İki okulun veli profilinin özellikle eğitim düzeyi konusunda farklılaşması ve eğitim seviyesi düşük olan DSP okulu velilerinin kendilerini yetersiz hissetmeleri göz önüne alındığında, eğitim seviyesinin ve bunun getirmiş olduğu bilinç eksikliği bu konuda etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim araştırma bulgularıyla paralel olarak Lareau (1987) tarafından Amerika'da yürütülen çalışmada ailenin eğitim seviyesinin düşüklüğünün yaratmış olduğu bilgisizliğin sürece katılımı etkilediği ve eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin daha az katılım sağladığı görülmüştür. Magwa ve Mugari'nin (2017) Zimbabwe'de yürütülen çalışması ise eğitim seviyesinin eğitim sürecine katılımı belirlediğini göstermiştir. Ankara'da Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından öğretmen ve yöneticilerle yapılan çalışmada, eğitim seviyesinin ve dolayısıyla ailenin eğitime dair yeterli düzeyde birikimi olmamasının eğitim sürecine katılımını etkilediği görülmüştür. Toran ve Özgen (2018) tarafından İstanbul'da okulöncesi öğretmenlerle yapılan çalışma, eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olma konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasının katılımı belirlediğini ortaya koymuştur. Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından Eskişehir'de bir ilköğretim okulunda öğretmen ve velilerle yapılan çalışmada da ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşüklüğünün okul ile mesafeli olmasına neden

olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bulguları, eğitim seviyesi düşük olan DSP okulu velilerinin çocuklarının eğitim sürecine katılımı konusunda yetersizlik hissini açıklar niteliktedir. Eğitim seviyesi düşük ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahili konusunda isteksizliği ve sorumluluğu okullara bırakması aynı veli profiline sahip DSP okulu velilerinin sürece katılım konusundaki işçi sınıfı ve yoksul ailelerin kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle eğitim sorumluluğunu okullara ve öğretmenlere devrettiklerini ortaya koyan ampirik çalışmalar (Lareau, 1987:79; Lareau, 2011:239) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. DSP okulu öğretmenlerinin velileri sürece dahil etme konusunda sorunlar yaşadığı gerçeği ile okulda en aktif katılım sağlayan velilerin bile yetersiz hissettiği düşünüldüğünde, araştırma bulguları alan yazındaki bu çalışmaların sonucunu desteklemektedir.

Velilerin eğitim sürecine doğrudan ve dolaylı katılımlarının tezahürleri

Velilerin eğitim sürecine katılımı sadece okul ile iletişim ve evde öğrenme pratikleri üzerinden değil, aynı zamanda kültürel pratikler üzerinden de değerlendirilmiştir. Ailenin eğitim sürecine katılımında okul ile kurulan ilişki önemli bir yer tutmaktadır. Okul ile kurulan güçlü ilişki çocuğun gerek akademik gerekse de sosyal manada gelişimine destek sağlamaktadır. YSP okulu velilerinin okul etkinliklerine katılımı ve öğretmenlerle ilişkisi sosyal anlamda etkileşim içerisinde ilerlediği görülürken DSP okulu velilerinin ilişkisi genel olarak edilgen bir şekilde yürümüştür. DSP okulunda çoğunlukla tek referans kaynağının öğretmen olduğu, ebeveynlerin sadece pasif bir denetleyici rolü üstlendiği bir ilişki bir görülmüştür.

Okul dışında öğrenme pratikleri çocukların gerek akademik gerekse sosyal ve kültürel anlamda gelişimine katkı sağlayan bir unsurdur. Doğrudan kazanıma dönüşecek akademik pratikler de ailenin çocuğunun geleceğinin inşasında başvurduğu yatırım araçlarından biridir. Sınava dayalı eğitim sisteminin dayatmış olduğu birtakım zorunluluklar aileleri geleceğe dair ciddi manada yatırıma yöneltmiştir. Sistem ve koşulların farkındalığını gerektirerek ekonomik sermayeyi seferber etmeyi zorunlu kılan özel ders ve kurs gibi alternatif öğrenme kanallarını çocuklarına sağlamakta yetersiz kalan DSP okulu velilerin aksine YSP okulu velilerinin çocuklarına bu konuda yatırım yaptıkları öyle ki gündelik ve kültürel yaşamlarını buna göre tasarladıkları görülmüştür. Nitekim Ankara'da Erdem (2015) tarafından üstün yetenekli çocuklar özelinde yapılan bir araştırma ve İstanbul'da sosyo-ekonomik seviyeyi baz alarak eşitsizliği ekonomik,

kültürel ve sosyal sermaye bağlamında değerlendiren çalışma sonuçları (Atmaca, 2019a), araştırma bulgularını destekler nitelikte olup ekonomik sermaye aracılığıyla ebeveynlerin çocuklarına yatırım yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan İnce tarafından Şanlıurfa'da yürütülen çalışma (2014), ailenin ekonomik sermayesinin kültürel ve sosyal sermaye ile desteklenmediği zaman akademik başarı açısından dezavantaj yaratabileceğini bulgulamıştır. Alan yazında yer alan bu çalışmalar ve araştırma bulguları çerçevesinden değerlendirdiğimizde, ekonomik sermaye ailelerin çocuklarına yapacağı katkıyı şekillendirirken tek belirleyici olmaktan da uzaktır.

Ebeveynlerin okul dışında eğitim sürecine dahilini ev içerisinde iletişim, çocuklarının dersleri konusunda yardım ve süreçten haberdar olma gibi etkinlikler üzerinden de değerlendirdiğimizde, katılımcılar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eğitim seviyesi çoğunlukla ilkokul düzeyinde olan DSP okulu velilerinin bu süreçte etkin olmadığı, veli ve öğrencilerin de tek bilgi kaynağının öğretmenler olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesi lisans düzeyinde olan YSP velilerinin bu konuda DSP okulu velilerine göre daha etkin olduğu, süreçten haberdar olarak öğretmenlerle sürekli iletişim içerisinde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Çoşkun (2019) tarafından yapılan çalışma ile örtüşerek eğitim seviyesi ve kültürel sermayesi yüksek olan ebeveynlerin özellikle iletişim ve süreç takibi konusunda etkin olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını dolaylı ve doğrudan yatırım çerçevesinde ele alırken gerekli ilgi ve zaman yatırımının da bu süreçte önemli olduğunu söylemek mümkündür. Zaman yatırımı ebeveynler arasında iş birliği ile derslerin kontrolü olmak üzere çeşitli şekilde yardımı ifade etmektedir. YSP okulunda anne babanın çocuklarının gerek derslerine yardım gerekse de iletişim boyutunda iş birliği içerisinde oldukları görülürken DSP okulunda çocuğun eğitim sorumluluğu annenin üzerinde olduğu görülmüştür. Her iki okulda da eğitim sorumluluğunun başat aktörlerinin anneler olduğu bulgusunun çeşitli çalışmalarla (Lareau, 1987; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Omurtak, 2019) örtüştüğü görülürken YSP okulundaki velilerin özellikle ev içerisinde işbirliği içerisinde olduğu ortaya konmuştur. Ebeveynler arasında iş birliği anne babanın çocuğuna daha nitelikli ve daha çok yardımcı olmasını sağlarken aynı zamanda çocuğun ebeveynleriyle sağlıklı iletişim içerisinde olmasına katkı sağlamaktadır. Derslere yardım eden ebeveynlerin kendi arasında iş birliği, birinin açığını diğerinin kapatmasını sağladığı için farklı alanlarda geniş bir destek sunmuştur. YSP

okulu öğrencilerin özel ders ve kursların yanında ebeveynlerinden de akademik anlamda destek aldığı, DSP okulu öğrencilerinin ise genel olarak okul dışında bir destekten mahrum kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla DSP okulu öğrencilerinin tek bilgi kaynağının okul olduğunu söylemek mümkündür. DSP okulu velilerinin akademik anlamda yetersiz kaldığına dair bulguları Lareau (1987) ve Atmaca'nın (2019a) bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Uzun soluklu bir kazanımı ifade eden kültürel sermayenin kültürel pratikler çerçevesinde bireylerin yaşamlarında yer edinmesi kültürel ve sosyal anlamda gelişimi sağlarken velilerin eğitim sürecinde çocuklarına sunduğu okul dışı öğrenme pratiklerine dönüşmektedir.

Kültürel pratikler içerisinde önemli bir yer tutan ve eğitim sürecinde gittikçe önem kazanan kitap okuma kültürünün ebeveynlerin yaşam pratikleri içerisinde yer alması çocuğun eğitim yaşamında bir kazanıma dönüşmektedir. Bulgular doğrultusunda, okuma kültürü olan ailelerde yetişen YSP okulu öğrencilerinin bu kültüre sahip olmayan ailelerde yetişen DSP okulu öğrencilerine kıyasla okuma kültürüne sahip olduğu ortaya çıkmış, bu tür pratiklerin kazanılmasında ebeveynlerin gerek teşvik gerekse de örnek oluşlarıyla kültürün kazanılmasında öncü oldukları görülmüştür. Benzer şekilde sosyoekonomik seviyeyi baz alan Lareau 'ın 1987 tarihli çalışması ve Atmaca'nın (2019a) çalışması bu bulguları destekler niteliktedir. Gerek ailenin okuyarak edinmiş olduğu birikimin aktarımı gerekse de çocuğun kendi alışkanlığı çerçevesinde edinmiş olduğu kazanımlar aracılığıyla okuma kültürü çocuğun eğitim sürecinde pozitif bir kazanıma dönüşmektedir. Nitekim akademik başarı ile evde okuma kültürünün varlığı arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koyan çeşitli çalışmalar (De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000, s. 107; Atmaca, 2019a, s. 121; Şahin, 2019, s. 152) çerçevesinde düşündüğümüzde, araştırma bulgularının ortaya koyduğu şekilde okuma kültürü olmayan ailelere sahip DSP okulu öğrencilerinin dezavantajlı durumu ortaya çıkmaktadır. Nitekim 2023 LGS sınavının okuduğunu anlama becerisini ölçtüğüne dair bazı uzmanların yorumları (Chip, 2023; GEK, 2023; Kaplan, 2023) okuma kültürünün önemini ortaya koyarken okuma kültürü olmayan ailelerin çocuklarının bu noktada dezavantajlı olduğunu destekler niteliktedir. Bulgular çerçevesinden baktığımızda okuma kültürü olmayan bir ortama sahip olan DSP okulu öğrencilerinin YSP okulu öğrencilerine kıyasla dezavantajlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul dışında bir öğrenme pratiğini oluşturan okuma kültürünün yanında milli bayram gibi etkinliklerin kutlanması da öğrenme sürecinin bir boyutudur. Toplumun toplumsal hafızasını canlı tutmak için yapılan milli bayramlar birtakım değerlerin kazandırılması adına kutlanılmaktadır. Bunun dışında etkili bir şekilde ilişki kurulduğunda akademik anlamda da kazanım yaratmaktadır. Nitekim araştırma bulguları, bu tür etkinliklerin sadece okulda kutlandığı DSP okulunun aksine YSP okulu velilerinin çocuklarına bu değerlerin kazandırılması için topluluk bilinci ile hareket ederek şehrin merkezindeki etkinliklere katıldığını ortaya koymuştur. Toplumun bir üyesi olduğu hissini veren bu faaliyetlere katılımın yanında günün anlam değerine yönelik konuşmaların varlığı bir bütün olarak çocuğun akademik ve sosyal anlamda gelişimini sağlayan bir unsur olduğu düşünüldüğünde, DSP okulu öğrencilerin bu tür kazanımlardan mahrum kaldığı söylenebilir.

Kültürel sermayenin oluşmasında etkili olan kültürel pratiklerin varlığı ve bunun bir yaşam tarzı şeklinde görünüm kazanması aile üyeleriyle birlikte yapılarak içselleştirilmesine bağlıdır. Bulgular çerçevesinde değerlendirdiğimizde, YSP okulu velilerinin sınava dayalı eğitim sistemi ve belirli bir yaşam tarzını dayatan pandeminin yaratmış olduğu kısıtlılıklara rağmen düzenli olmasa da çocuklarını dahil ederek kültürel pratiklere zaman ayırdıkları görülürken DSP okulu velilerinin bir kısmının bazı kültürel etkinlikler dışında bu tür yaşam pratiklerine sahip olmadıkları görülmüştür. Ayrıştırıcı pratikleri ifade eden habitus, aile üyelerinin kolektif bir özne oluşuyla ilgili olarak başlangıçta aile içerisinde şekillenmekte ve yeniden üretilmektedir (Bourdieu, 2006, s. 132). Farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan YSP ve DSP velilerin habitusunu sosyalleşme sürecinde çocuklarına aktardığı düşünüldüğünde, eğitim sisteminin gerektirdiği habitusa sahip olan YSP okulu öğrencilerinin avantajlı olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Kültürel pratiklere sahip olmayan DSP öğrencilerinin ise dezavantajlı olduğu söylenebilir.

Kültürel pratiklerin yokluğunun velilerin boş zaman pratiklerine yansıdığı görülmüştür. Hem velilerin hem de öğrencilerin boş zaman pratiklerinin DSP okulu öğrencilerini sosyal ve kültürel anlamda geliştirici bir deneyimden uzak olduğunu göstermektedir. YSP okulundaki velilerinin birtakım kısıtlılıklara rağmen kültürel faaliyetlerde yer almasa da okulun öğrenciler ve dahil olmak isteyen veliler çerçevesinde

şehir dışı gezileriyle tarihi ve kültürel seyahatleri düzenleyerek öğrencilere okul dışında etkileşimli öğrenme deneyimi yaşattığı görülmüştür.

Ebeveynin eğitim süresince çocuğunun gelişimine katkı sağlayacak etkenlerden biri de akademik, kültürel ve sosyal anlamda geliştirici bir sosyal sermaye sağlamasıdır. Sosyal sermaye iş yaşamında referans sağlarken ebeveynin sosyal sermayesinin katkısı daha çok dolaylı yoldan, deneyimler ve rol model üzerinden ilerlemektedir. Katılımcıların eğitim sürecinde çocuklarına kazanım sağlayacak olan sosyal sermaye hacmini anlayabilmek adına eğitim seviyesi ve mesleki statü baz alınmıştır. YSP okulu velilerinin sosyal çevresinin eğitim seviyesi ve mesleki statüsü yüksek bireylerden oluştuğu görülürken sosyal sermayenin kazanımı deneyimlerin aktarımı aracılığıyla yol göstericilik çerçevesinde şekillenmiştir. Eğitim seviyesi ve mesleki statüsü düşük velilerin olduğu DSP okulundaki katılımcıların sosyal sermayesi genel olarak düşük olmakla birlikte sosyal sermayesi lisans düzeyinde eğitilmiş ve genellikle örnek gösterilen kişilerden oluşan birkaç katılımcının olduğu da görülmüştür. DSP okulu katılımcılarının destek ve örnek alabileceği çevreden yoksun olması çocuklar için dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Nitekim sosyal sermayenin mesleki statü ve eğitim seviyesi şeklinde farklılaşarak sosyal sermaye hacmi düşük ailelerin çocuklarının örnek ve geliştirici bir çevreden mahrum kaldığını gösteren Erdem (2015) ve Atmaca'nın (2019a) çalışması araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca sosyal sermayesi yüksek bazı DSP velileri ve YSP okulu velilerinin çocuklarının eğitimine dair hedefleri sosyal sermayenin istek ve beklentiler üzerinde pozitif bir etki yarattığı görülmüştür. Bu doğrultuda, araştırma bulguları Dika'nın (2003) çalışması ile örtüşmektedir. Sosyal sermayesi lisans düzeyinde eğitilmiş kişilerden oluşan DSP okulu velilerin hem eğitime dair bakışları hem de çocuklarına dair destekleri dikkate değer bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durumun çocukların hedeflerine de yansıtıldığı görülürken sosyal sermayenin istekler ve beklentiler çerçevesinde pozitif bir katkısı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin okul çerçevesinde değerlendirilmesi

Araştırma bulguları ve araştırmacının gözlemleri çerçevesinde saha sürecinde karşımıza iki farklı okul imgesi çıkmaktadır. Merkezi okul olan ve çevre mahallelerden öğrencilerin geldiği YSP, ailenin eğitim sürecine dahilinde öğretmenlerin çaba sarf etmesine gerek olmadığı, öğretmenlerin aileleri bir araya getirip kaynaşmalarını amaçladığı, çocuklara gerek şehir içinde gerekse şehir dışında gezi ve kültürel

faaliyetlerle okul dışında öğrenme ve sosyal etkileşim kazanımını amaçladığı bir öğrenme ve sosyalleşme kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyük çoğunlukla mahalle sakinlerinin çocuklarının eğitim aldığı DSP okulu, ekonomik olarak gelir seviyesi ve eğitim seviyesi düşük velilerin olduğu, öğretmenlerin velileri okula gelip kendisini göstermesi gibi en basit düzeyiyle eğitim sürecine dahil etmeye çalıştığı, velilerin katılım gösterdiği etkinliklerde genellikle izleyici konumunda olduğu, çocuklara ek ders gibi imkanları sağlama konusunda başvuran öğrenci sayısının azlığı nedeniyle yetersiz kalan, çoğunlukla velilerin çevresindeki en yüksek düzeyde eğitime sahip bireylerin olduğu, bu nedenle de bürokratik işlemlerin halledilmesinde velilerin başvurduğu, tek öğrenme merkezi ve bürokratik işlerde başvuru bir yardım kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki okulun çocuğun ve dolayısıyla velilerin hayatındaki yerlerini değerlendirdiğimizde; YSP okulu düzenli olarak 7. sınıftan itibaren deneme çözülen, akademik alternatif kanalları başvurmayı gerektiren, velilerin ekonomik olarak yatırım yaptığı sosyal ve kültürel etkinlikler açısından geliştirici bir kurum iken, DSP okulu öğrenci ve velilerin eğitime dair neredeyse tek bilgi kaynağını oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini okul çerçevesinde değerlendirdiğimizde, YSP öğretmenlerinin katılımın gerekliliği üzerinde çok durmadıkları, velilerin zaten gerektiği zaman sürekli iletişim içerisinde oldukları, ebeveynlerle okulda ortak etkinlikler düzenleme konusuna eğildikleri görülmüştür. DSP okulu öğretmenlerinin katılımın gerekliliği üzerine sürekli vurgusu dikkat çekerken katılımın sağlanması konusunda çaba harcadıkları da görülmüştür. Çocuğunun eğitim süreci boyunca okulla iletişim kurmayan velilerle iletişim sağlamak amacıyla ev ziyaretleri düzenledikleri de görülmüştür. Kısacası, okuldaki öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine dahili konusunda farklı deneyimleri oldukları, bu doğrultuda velilere dair beklentilerinin de farklılaştığı söylenebilir. YSP öğretmenleri diğer velilerle etkileşim içerisinde olunması ve daha çok yönlendirme konusunda destek isterken DSP okulu öğretmenleri her ne şekilde olursa olsun velilerin okula gelmesini beklemekte ve çocukların üzerinde denetim mekanizmasını kurmasını istemektedir.

Araştırma bulguları, Bourdieu'nun (2006, s. 40) alan içerisindeki mücadelenin alanının ihtiyaç duyduğu nesnelere sahip olan ve oyunun farkında olarak gerekli yatırımı yapanın oyunun sonucunu belirleyeceği yönündeki teziyle örtüşmektedir. Neoliberal politikaların etkisiyle eğitimin piyasaya dönüşmesi ve bunun sonucunda özel

ders ve kurs gibi alternatif kanalların yaygınlaşması oyunu daha da kızıştırmış, eşitsizliğin derinleşmesine sebep olmuştur. Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere, ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye hacmi DSP okulu velilerine göre yüksek olup gerekli habitusa sahip YSP okulu velilerinin oyunu iyi okuyarak çocuklarının eğitim sürecine dahil olmuştur. YSP okulu velilerinin oyunun farkında olarak gerekli stratejileri uygulayıp yatırım yaptığı görülürken, DSP okulu velilerinin bu mücadele içerisinde gerekli kaynaklara sahip olmayışı nedeniyle yatırım yapamadıkları ortaya çıkmıştır.

Yatırımın temel koşullarından biri olan kaynaklara sahip olmak iken bu süreçte yatırımın uygulanması için ailenin eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil gerekmektedir. Araştırma bulgularının gösterdiği üzere YSP okulu velileri kaynaklarını seferber ederek bu sürece dahil olurken, bu kaynaklardan mahrum olan DSP okulu velilerin sürece dahil olamamıştır. YSP okulu velilerinin gerek özel ders ve kurs gibi okul dışı öğrenme pratikleri gerekse de eğitim sürecini yakından takip ederek zamanında etkin çözüm ve destekler ile stratejiler üretilip yatırım yaptığı bulgulanmıştır. DSP okulu velileri ise sürecin farkında olmayarak sürece dahil olamamış ve gerekli yatırımı yapamamıştır. Bu bulguları çeşitli çalışmalar (Lareau, 1987; Önür,2013; İnce 2014; Erdem, 2015; Atmaca, 2019a; Çoşkun, 2019) destekler niteliktedir. Ailenin eğitim sürecine dahil sahip olduğu sermaye ve habitusuna göre şekilleniyor olması, eğitim sistemi içerisinde fırsat eşitsizliğini yaratmaktadır. YSP okulu ve DSP okulu öğrencileri, ailenin eğitim sürecine dahil olmasıyla aynı sisteme tabi olup eşit olmayan şartlarda mücadele etmektedirler. Bir yanda özel derslerin yanında kurs fırsatı sunarak okulun niteliğini göz önünde bulunduran ve bu doğrultuda çocuğunun geleceğini uzun vadede inşa eden YSP okulu velileri, diğer yanda tek bilgi kaynağının okul ve öğretmenin sunduğu şeyler olan ve başarıyı imkansızlıklar içerisinde okuyan çocuğuna atfeden veliler eşit! fırsatlar içerisinde mücadele etmektedir.

5.2. Öneriler

Ailenin eğitim sürecine katılımını ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında değerlendiren bu çalışmada, ailenin sahip olduğu sermayenin eğitim sürecine katılım ve bu süreçte gerekli yatırımların yapılması konusunda belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Neoliberal politikaların yaygınlaşması sonucunda gölge eğitim denilen alternatif öğrenme kaynaklarının eğitim sürecinde belirleyici olması, başta ekonomik sermaye olmak üzere gerekli sermayeden yoksun ailelerin çocukları için dezavantaj

yaratmaktadır. Nitekim çalışma boyunca gerek alan yazın gerekse de araştırma bulguları, sermayeye sahip olmanın doğrudan ve dolaylı şekilde gölge eğitim kaynaklarına erişim ve ailenin sürece dahilini etkilediğini göstermektedir. Bu durumun eğitim sistemi içerisinde eşitsizliğe yol açtığı gerçeğinden yola çıkarak eşitsizliği azalmak veya istenilen düzeyde eşitliğin sağlanması adına araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve gözlemler çerçevesinde öneriler geliştirilmiştir;

1) AÇEV tarafından yürütülen Anne- Çocuk Eğitim Projesinin sonuçlarının değerlendirildiği çalışma (Bekman, 2000) anne eğitimlerinin akademik başarının yanında risk altında olan yoksul çocukların dezavantajlarını kaldıracak düzeyde işlevsel olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmak lazımdır. Bu doğrultuda öncelikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ebeveynlerin yoğunlukta olduğu okullarda verilen aile eğitimi programlarının sürece yayılarak içselleştirilerek kazanılacak bir program çerçevesinde tüm velileri dahil edilecek şekilde tasarlanmalıdır.

2) Okul ile hiçbir şekilde iletişim kurmayan velilerin çoğunlukla ekonomik problemler ve bunun doğurmuş olduğu sorunlar nedeniyle sürece dahil olmadığı düşünüldüğünde, aile bakanlığı ile iş birliği içerisinde olarak bu tür sorunlar yaşayan ailelerle birebir iletişim kuracak yetkili organlar oluşturulmalıdır. Bu organlar gerek psikolojik gerekse de problemlerin çözümünde rehberlik sağlayacak bir aracı kurum olarak tasarlanmalıdır.

3) Eğitim sürecinde gerekli sermayeden yoksun olan ailelerin çocukların bu dezavantajını ortadan kaldırmak adına; özellikle bilimsel dergilerden yoksun okulların kitap çeşitliliğini ve sayısını artırarak okuma kültürü kazanımına yönelik etkinliklerin yerleştirilmesi, öğrencilerin sinema, tiyatro, tarihi geziler gibi bu tür pratikleri yaşamlarında yer edinmesi için bu tür okullar için kültürel faaliyetler adına bütçe ayrılarak ücretsiz hale getirilmelidir. En azından her çocuk eğitim hayatı boyunca bir kere bu tür etkinlikleri deneyimlemiş olması adına kültürel faaliyetler bütçesi ayrılmalıdır.

4) Eğitim alanında yapılan çalışmaların okul dışındaki süreci göz önünde bulunduran çalışmalar var olmakla birlikte eğitim sürecine katılımın genellikle okul ile etkileşim bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Okul dışındaki süreç anlaşılmadığı takdirde eğitim sisteminin yaratmış olduğu eşitsizliği görme konusunda

yetersiz olunacağı için ailenin çocuğunun eğitimine katılımını bir süreç olarak ele alıp okul dışındaki sürece de odaklanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- De Graaf, N., De Graaf, P., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *American Sociological Association*, American Sociological Association.
- Dika, S. L. (2003). *The Effects of Self-Processes and Social Capital on the Educational Outcomes of High School Students*. Doctoral Thesis, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute, Department of Educational Leadership & Policy Studies .
- Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul". G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alpman, P. S. (2009). *Toplumsal Sınıflar ve Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji, Konya.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(2), 75-84.
- Arslanargun, E. (2007). Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi* , 119-135.
- Arun, Ö. (2015). Alan, Sermaye, Beğeni: Sınırlar ve İmkanlar. *Modus Operandi*, 8(3), 209-219.
- ASD. (1997). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri 1-3* (5. Baskı b.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Atmaca, T. (2019a). *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı .
- Atmaca, T. (2019b). Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3).
- Atmaca, T. (2019b). Sınıfsal Habitus ve Amor Fati'nin Kesişim Noktası: Meslek Lisesi
- Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates. *Urban Education*, 42(3), 250-283.
- Aydemir, A., & Yazıcı, H. (2020, 05 05). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği*. 06 21, 2023 tarihinde Sarkaç: <https://sarkac.org/2020/05/turkiyede-egitimde-firsat-esitsizligi/> adresinden alındı
- Aydemir, M. A. (2011). *Toplumsal İlişkilerin Sosyal Sermaye Değeri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji, Konya.
- Aydoğan, İ. (2007). Okul Faaliyetlerine Aile Katılımını Engelleyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(23), 259-273.

- Bæck, U.-D. K. (2009). From a distance—How Norwegian parents experience their encounters with school. *International Journal of Educational Research*, 48, 342-351.
- Bæck, U.-D. K. (2010a). "We are the professionals": a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Bæck, U.-D. K. (2010b). Parental Involvement Practices in Formalized Home–School Cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Başaran, S., & Koç, F. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, S., & Koç, F. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökçen, F., Yağmurlu, B., & Cemalcılar, Z. (2010). *Türkiye'de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri Araştırması*. TEÇGE.
- Bekman, S. (2000). *Eşit Fırsat: Anne Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi*. İstanbul: AÇEV.
- Berger, E. H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Berger, E. H., & Riojas- Cortez, M. (2015). *Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together*. Pearson.
- Bourdieu, P. (1986). Sermaye Biçimleri. J. Richardson içinde, *Handbook of Theory and Research for The Sociology of Education* (M. M. Şahin, Çev., s. 241–258).
- Bourdieu, P. (1997). *Toplumbilim Sorunları*. (I. Ergüden, Çev.) Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine* (2. Baskı b.). (H. U. Tanrıöver, Çev.) Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. (2012). Toplumsal Uzay ve Sembolik İktidar. G. Çeğin, E. Göker, & (. Der.) içinde, *Tözcülüğün Tasviyesi* (I. Ergüden, Çev., s. 349-366). Notabene.
- Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş Metinler* (1. Baskı b.). (L. Ünsaldı, Çev.) Heretik.
- Bourdieu, P. (2016). Vive La Crise! : Sosyal bilimde Heterodoksi İçin. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan, & (. Der.) içinde, *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (Ü. Tatlıcan, Çev., s. 33-49). İletişim.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür*. Heretik.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2021). *Düşünümsel Sosyolojiye Davet* (1. Baskı b.). (N. Ökten, Çev.) İletişim.

- Bozkurt, V. (2014). *Endüstriyel ve Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Calhoun, C. (2014). Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat* (s. 77-130). İletişim .
- Cansız, M., Özbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2018). Türkiye’de Kültürel Sermayenin Öğrenim Başarısı Üzerine Etkisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 127-152.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2006). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Chip. (2023, 06 04). *2023 LGS soruları nasıldı? Doğa Koleji'nden LGS yorumları*. 06 22, 2023 tarihinde Chip: https://www.chip.com.tr/haber/2023-lgs-sorulari-nasildi-doga-kolejinden-lgs-yorumlari_157773.html adresinden alındı
- Coleman, J. S. (1967). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*.
- Coşkun, C. (2019). *Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Malatya.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çatalkaya, E. (2020). *İlköğretim Velilerine Göre Okul Aile İş birliği*. Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anadalı, Aydın.
- Çelebi, N., Güner, H., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 28-34.
- Çiftçi, C., & Çağlar, A. (2014). Ailelerin Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi: Fakirlik Kader Midir? *Journal of Human Sciences*, 155-175.
- Çıkar, İ. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Düzeyinde Aile Katılımının Veli Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Van İli Örneği*. Yüksek Lisans, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- d’Addio, A. C. (2007). *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations?* OECD Social, Employment and Migration Working Papers, OECD.
- Demirbulak, D. (2000). Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*(146). Milli Eğitim Dergisi. adresinden alındı

- Demirer, D. K. (2011). *Eğitimde Paradigma Değişimi: Gölge Eğitimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı.
- Doğanışık, İ. (2019). *Doğruluk Payı*. <https://www.dogrulukpayi.com/bulten/universiteye-yerlesmede-hangi-okullar-daha-basarili> adresinden alındı
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 233–249.
- Dönmez, E. (2021). Uzaktan Eğitimde, Eğitim Kime Uzak Kime Yakın: Kültürel Sermaye Penceresinden Bir Analiz. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 176-190.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist Ötesi Toplum*. (B. Çorakçı, Çev.) İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve Sosyoloji*. Cem Yayınevi.
- Durmuş, E. (2016). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Aile Katılımıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. J. b. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, & F. Voorhis içinde, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Cilt 2. Edition, s. 7-29). Corwin Press.
- Erdem, S. (2015). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel Ve Sosyal Sermaye: Ankara Bilsen Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (6. b.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 399-431.
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. (B. Bilgen, & B. Şen, Çev.) İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- GEK. (2023, 06 05). *LGS 2023 Değerlendirmesi*. 06 22, 2023 tarihinde Gençlik Eğitim Kurumları: <https://gencesitim.com.tr/lgs-2023-degerlendirmesi/> adresinden alındı
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.

- Gezani, B. P. (2009). *The Need for Parent Involvement in Developing A Learning Culture in Hlanganani South*. University of South Africa, Educational Studies.
- Gökçe, A. T., & Bülbül, T. (2014). Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Göker, E. (2016). "Ekonomik İndirgemeci" mi Dediniz? G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, & Ü. Tatlıcan içinde, *Ocak ve Zanaat: Bourdieu Derlemesi* (s. 277-302). İletişim.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development*, 237-252.
- Guryan, J., Hurst, E., & Kearney, M. (2008). Parental Education and Parental Time. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23-46.
- Gül, İ. (2007). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Z. Cafoğlu (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Gürşimşek, A. I. (2010). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1-19.
- Harris, A. L., & Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement: Setting the Stage for. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 186-201.
- Harris, A. L., & Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement: Setting the Stage for Academic Success. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 186-201.
- Hiatt-Michael, D. (1994). Parent Involvement in American Public Schools: A Historical Perspective 1642—2000. *The School Community Journal*, 247-258.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hürriyet*. (2018). <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/bakan-selcuk-okullar-arasindaki-68lik-farki-yuzde-20ye-indirmek-istiyoruz-41036718> adresinden alındı
- İnce, C. (2014). *Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Jafarov, J. (2015). Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), 35-44.
- Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and Academic Success*. Taylor & Francis Group.

- Jourdain, A., & Naulin, S. (2020). *Pierre Bourdieu'nun Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları* (2. Baskı b.). (Ö. Elitez, Çev.) İletişim.
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve Ebeveynlerin Aile Katılımını Etkileyen Etmenlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2019). *Benlik, Aile Ve İnsan Gelişimi*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kaplan, P. (2023, 06 04). 2023 LGS: Eğitimciler soruları nasıl değerlendirdi? 06 22, 2023 tarihinde Pervin Kaplan: <https://www.pervinkaplan.com/detay/2023-lgs-egitimciler-sorulari-nasil-degerlendirdi/26266> adresinden alındı
- Karagözoğlu, G. (1985). "Atatürk'ün Eğitim Savaşı". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2(4), 193-213.
- Kılıç, Z. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin ve Anne-Babaların Gözünden Okul Aile İşbirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(20).
- Kıvrak, Z. (2019). Öğretmenlerin Gözünden İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Süreçlerine Ailelerin Katılımının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Muğla.
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada Ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Koç, M. H. (2019). Veli Katılımı Hakkında Öğretmenler Ne Düşünüyor? Fenomenolojik Bir Çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*(29), 53-74.
- Koçyiğit, S. (2015). Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157.
- Korlu, Ö. (2019, 11 26). *Toplumsal Eşitsizlikler Ortaöğretime Nasıl Yansıyor?* 05 25, 2021 tarihinde Fikir turu: <https://fikirturu.com/toplum/toplumsal-esitsizlikler-ortaogretime-nasil-yansiyor/> adresinden alındı
- Kotaman, H. (2008). Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri . *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 135-149.
- Köse, M. (1990). Aile Ve Okulun Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri: Kuramsal Ve Ampirik Gelişmeler. *Eğitim ve Bilim*, 14(76).
- Kurul, N. (2019). *Başka Bir Eğitim Hikayesi: Bireyin Gelişimi Toplum ve Doğa Etkileşimi Üzerine Sorgulamalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *American Sociological Association*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2011). The Power and Limits of Social Class. A. Lareau içinde, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (s. 233-257). University of California Press.

- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Lindberg, E. N., & Oğuz, K. (2016). İlköğretimde Aile Katılımı: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of Human Sciences*, 4135-4151.
- Magwa, S., & Mugari, S. (2017). Factors Affecting Parental Involvement in The Schooling of Children. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 5(1), 74-81.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.) Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB. (2012). *Okul Aile Birliği Yönetmeliği*.
- MEB. (2022). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. MEB. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metlilo, E., & Yıldırım, B. (2021). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Ailelerin Eğitime Katılımı. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 40-58.
- Olsen, G., & Fuller, M. L. (2008). An Introduction to Families. G. Olsen, & M. L. Fuller içinde, *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families* (s. 1-12). Pearson Education.
- Omurtak, G. (2019). *Eğitim-Öğretim Sistemine Bourdieu'cu Bakış: Lise Öğrencilerinin Sınava Hazırlık Sürecinde Ailelerin Meslek Seçimlerindeki Rolü, İstanbul Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretiminde Eğitimin Rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı Doktora Programı.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı Sosyolojik Tabakalarda Zorunlu Eğitim Sürecini Etkileyen Değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154.
- Pakır, F. (2006). *Aile Sosyo-Ekonomik Ve Demografik Özellikleri İle Mezun Olunan Lise Türünün Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Van.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine. *Liberal Düşünce*, 121 - 141.

- Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between Parental Involvement/ Attitude and Children's School Achievements . *Social and Behavioral Sciences*, 706 – 710 .
- Robinson, K., & Harris, A. (2014). *The Broken Compass : Parental Involvement with Children's Education*. Harvard University Press.
- Salman, U. A. (2020a, 04 05). *Türkiye 'de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – III | Uzaktan Eğitimin İlk İki Haftası Nasıl Geçti? Eğitim Reformu Girişimi*: <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-haftasi-nasil-gecti/> adresinden alındı
- Saykılı, A. (2018). Dünden Yarına Eğitim Paradigmaları: Sanayi Modeli Eğitim Dijital Çağda Yeterli Mi? *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 189-198.
- Selçuk, B., & Yavuz, H. (2020). Ana Babalığın Görünmeyen Yönü: Bilişler. M. Sayıl , & B. Selçuk içinde, *Ana Babalık : Kuram ve Araştırma* (s. 149-167). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Simon, B. S. (2002). Predictors and Effects of Family Involvement in High School. J. b. Epstein, M. Sanders,, B. Simon, , K. Salinas, , N. R. Janso, & F. Voorhis içinde, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Cilt 2. Edition, s. 235-245). Corwin Press.
- Sönmez, V. (2010). Eğitimin Tarihsel Temelleri. V. Sönmez içinde, *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sui-Chu, E., & Willms, J. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *American Sociological Association*, 126-141.
- Swartz, D. (2018). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi* (4. Baskı b.). (E. Gen, Çev.) İletişim Yayınları.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitime Katılım Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1011.
- Şahan, B. (2021). Öğrenci Başarısını Yordamada Evde Ebeveyn Katılımının ve Ebeveynlik Biçiminin Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 365-387.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşit(Siz)Liği Ve Bireylerin Eğitim Kararları: Ardahan Ve Karabük Örneği*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Sosyoloji Anabilim Dalı.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal Sınıfın Boyutları Olarak Gelirin, Eğitimin ve Mesleğin Ailelerdeki Sosyalleştirme-Eğitim Süreçlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).

- Tan, M. (2019). Eğitsel Fırsat Eşitliği: Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 245-259.
- Tatar, L. (2021). Kültürel Sermayenin Ortaya Çıkardığı Şiddeti Eğitim Alanı Ve Mesleki Eğilimler Üzerinden Görünür Kılmak. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 44-75.
- Tezcan, S. M. (2006). *Okul Yönetiminde Okul Çevresinin Yönetime Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anadalı.
- Toffler, A. (1981). *Gelecek Korkusu: Şok*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Ünal, I. L. (2005). "İktisat İdeolojisi"nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim. *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, 16(57), 35-50.
- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Kavramı*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji, Ankara.
- Wacquant, L. (2016). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve entelektüel gelişimi. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan, & (Der) içinde, *Ocak ve Zanaat* (Ü. Tatlıcan, Çev., s. 53-76). İletişim.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış . *Sosyoloji Dergisi*.
- Yaylacı, A. F. (1999). *İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı: Ankara İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftiş Anabilim Dalı, Ankara.
- Yazgan, Ç. Ü. (2017). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Hareketliliğine İlişkin Profilleri: Eskişehir İli Örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Yazgan, Ç. Ü., & Suğur, N. (2018). Aşağıya Düşüş Korkusu Ve Yukarıya Çıkma Umudu: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Zenginlik Ve Yoksulluk Algıları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 269-310.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, M. C., & Dönmez, B. (2008). Okul -Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. Edition b.). Sage.

EKLER

Öğretmen görüşme formu

Bölüm I: Demografik Özelliklere İlişkin Sorular

- 1) Cinsiyet: () Kadın () Erkek
- 2) Yaşınız ?
- 3) Eğitim Durumunuz
 - a. a) () Lisans b) () Yüksek Lisans c) () Doktora d) () Diğer
- 4) Bir üniversite eğitim programına devam ediyor musunuz? () Evet () Hayır
- 5) Mesleki Kıdem Yılıınız
 - a. a) () 1-5 yıl b) () 6-10 yıl c) () 11-15 yıl d) () 16 yıl ve sonrası
- 6) Branşınız?.....

Bölüm II: Aile Katılımına Yönelik Düşünceler Ve Deneyimler

- 1) Velilerin eğitim-öğretim sürecine katılımı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?
- 2) Veliler, çocuklarının eğitim-öğretim sürecine ne düzeyde katılmaktadır? Katılım sürecinde ilişkinin içeriği nasıl şekilleniyor? Sizce bu katılım düzeyini etkileyen unsurlar nelerdir?
- 3) Eğitim sürecinde ebeveynlerden en aktif grup kimlerdir? Toplantılara katılımı ebeveynlerin birlikte katılımı görülmekte midir? Neden? Sınıf temsilcisi varsa kimler oluşturmaktadır?
- 4) Velilerle hangi yollarla, ne düzeyde iletişim kuruyorsunuz? Ne sıklıkta? İletişim kurmak için özellikle çaba harcadığınız oluyor mu?
- 5) Velilerin eğitim sürecine dahil olması amacıyla uğraşlarınız oluyor mu? Ne tür stratejiler yürütüyorsunuz?
- 6) Okul kapsamında ebeveynlik, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve iletişim konusunda ailelerin katılımını teşvik etmek amacıyla çeşitli faaliyetler yürütülüyor mu? Varsa ne tür faaliyetler?
- 7) Siz bu tür etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tür etkinliklere katkı sağlıyor musunuz? Ne şekilde katkı sağlıyorsunuz?
- 8) Veliler daha çok hangi meslek grubundandırlar? Sizce ebeveynlerin meslek grupları çocuklarının eğitim süreçlerinde nasıl bir paya sahiptir?

Öğrenci görüşme formu

Bölüm 1: Demografik Özelliklere İlişkin Sorular

1. Cinsiyet: () Kız () Erkek
2. Kaç yaşındasınız?
3. Kaçınıcı sınıftasınız?
4. Evin kaçınıcı çocuğusunuz ?

Bölüm 2: Aile ve Okul ile İlişkilere İlişkin Sorular

- 1) Liseye devam etmek istiyor musunuz?
 - a) Evet ise hangi tür lise? Neden? Ailenizin istekleri bu kararı almanızda ne kadar etkili ? İstedığınız liseye gitmek için neler yapıyorsunuz?
 - b) Hayırsa neden?
- 2) Bir meslek hayaliniz var mı? Neden bu meslek? Hayalinizi gerçekleştireceğinize inanıyor musunuz? Evet ise bu yönde sizi destekleyenler var mı, kimler?
- 3) Düzenli olarak kitap, dergi okur musunuz? Evet ise ne tür kitap/ dergiler ? Ne sıklıkla?
- 4) Evinizde kitaplık/kütüphane var mı? Kitaplarınızı nasıl temin ediyorsunuz? Kütüphaneye üyeliğiniz var mı?
- 5) Okul dışı etkinlikleriniz nelerdir? Boş zamanlarınızı nasıl değerlendirirsiniz? Evde ders çalışma ortamınız nasıldır? Açıklayabilir misiniz?
- 6) Eğitim sürecinde en çok kimi kendinize örnek alıyorsunuz? Dersleriniz konusunda ailenizden yardım alır mısınız, ne tür yardım alırsınız? Kimler eğitiminiz ile daha çok ilgileniyor? Daha çok kimlerden destek alırsınız?
- 7) Okul sonrasında anne-babanız ile günün değerlendirmesini yapar mısınız? Hangi konular üzerine?
- 8) Ebeveynleriniz kitap okur mu? Hangisi ne kadar okur? Ne tür kitaplar okurlar?
- 9) Ailenizle okuduğunuz kitaplar ve bilimsel konular hakkında tartışır mısınız?
- 10) Ailenizle boş zamanlarınızda ortak yaptığınız etkinlikler var mıdır? Ne tür etkinliklerde bir araya gelirsiniz? Etkinliklerin içeriği nedir?
- 11) Aileniz okul etkinlikleri ve toplantılara katılıyor mu? Ne sıklıkla?
- 12) Öğretmen ve yöneticiler ile ilişkiniz nasıl? Öğretmen ve yöneticilerle ilişkinizde ailenizin etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?

13) Ailenizin öğretmen ve yöneticiler ile ilişkisi nasıldır?

Veli görüşme formu

Bölüm 1: Demografik Özelliklere İlişkin Sorular

- 1) Cinsiyet: () Kadın () Erkek
- 2) Kaç yaşındasınız?
- 3) Nerelisiniz?
- 4) Hangi semtte yaşıyorsunuz?.....
- 5) Ne zamandır bu mahallede yaşıyorsunuz?.....
- 6) Aileniz kimlerden oluşuyor?
- 7) Evinizde varsa yakınlarınız dâhil kaç kişi yaşıyorsunuz?
a) () 2 b) () 3-4 c) () 5-6 d) () 7-8
- 8) Ailenizde çalışan kaç kişi var?
- 9) Ailenizin toplam aylık geliri ne kadardır?.....
- 10) Yaşadığınız ev kime ait?
a) () Kira b) () Kendimize Ait
- 11) Meslek ve Eğitim Düzeyi

	Sizin	Annenizin	Babanızın	Eşinizin	Eşinizin Annesi	Eşinizin Babası
Meslek						
Eğitim						

12) Kaç çocuğunuz var?.....

13) Çocuklarınızın eğitim durumu

Cinsiyet Yaş Medeni durum (Evli-Bekar) Eğitim durumu

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

- 5)
- 6)
- 7)

Bölüm 2: Kültürel ve Sosyal Sermayeye İlişkin Sorular

1- Kültürel Sermaye

- 1) Boş zamanlarınızı nasıl değerlendirirsiniz? Kitap, dergi, gazete okur musunuz? Okursanız ne tür kitapları tercih edersiniz? Ne sıklıkla? Kitapları nasıl temin edersiniz?
- 2) Eşinizin kitap okuma alışkanlığı var mı? Evet ise ne tür kitaplar?
- 3) Müzik dinler misiniz? Ne tür müzikler? Müziği daha çok ne zamanlarda dinlersiniz?
- 4) Şehrinizdeki kültürel etkinlikleri takip ediyor musunuz? (Tiyatro, konser, müze vb.) Ediyorsanız ne sıklıkla katılırsınız? Kimlerle gidersiniz?
- 5) Herhangi bir sporla veya sanat dalıyla ilgili misiniz? Enstrüman çalıyor musunuz? Herhangi bir yabancı diliniz var mı? Ne seviyede?
- 6) Çocuğunuz herhangi bir spor veya sanat dalı ile ilgili mi? Herhangi bir müzik aleti çalıyor mu? Ne sıklıkla? (Eğer hayırsa)
- 7) Çocuğunuzun sanatla ve sporla ilgilenmesini ister miydiniz? Çocuğunuzun yabancı dil öğrenmesini ister misiniz? Bu konuda teşvik eder misiniz?
- 8) Çocuğunuz ders kitabı haricinde kitap okur mu? Okursa ne tür kitaplar okur? Ne sıklıkla? Çocuğunuzun kütüphaneye üyeliği var mıdır?
- 9) Aile içerisinde kitap önerisi ve paylaşımı yapar mısınız? Ne sıklıkla?
- 10) Çocuklarınızla birlikte kültürel etkinlikler yapar mısınız? Okuduğunuz bir kitabı veya dinlediğiniz konseri, izlediğiniz tiyatroyu vb. onlarla paylaşır mısınız?
- 11) Ailenizle boş zamanlarınızda ortak yaptığınız etkinlikler var mıdır? Ne tür etkinliklerde bir araya gelirsiniz? Ne sıklıkla? Etkinliklerin içeriği nedir?
- 12) Ailenizle birlikteyken hangi konularda konuşursunuz? Hangi konular daha yoğun konuşulur?
- 13) Tatile gider misiniz? Ne sıklıkla? Nerelere? Gittiyseniz en son nereye gittiniz? Yurtiçi veya yurt dışı seyahatleriniz olur mu? Olursa nerelere ? Ne sıklıkla?
- 14) Milli ve dini bayramlarda neler yaparsınız? Çocuğunuz bu etkinliklere katılır mı?

2- Sosyal Sermaye

- 1) Gündelik hayatınızda daha çok kimlerle görüşüyorsunuz ? Bu kişiler hangi meslek gruplarındandır? Hangi yol ve biçimlerde iletişim kuruyorsunuz?
- 2) Vakit geçirdiğiniz bu insanların çocuğunuz ile ilgili kararlarda etkisi oluyor mu? Hayır ise neden? Oluyorsa ne tür konularda etkileri oluyor? Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili etkisi oluyor mu?
- 3) Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili konularda kimlerle tartışır fikir alışverişinde bulunursunuz? (Aile içi/ dışı)
- 4) Yakın aile dostlarınız ve akrabalarınız arasında üniversite mezunu olanlar var mı? Hangi meslek grubunda yer alırlar? (bu kişilerle ilişkisini nasıl sorabilirim?)
- 5) Herhangi bir Sivil Toplum Kuruluşuna(STK) üye misiniz? Üye iseniz faaliyetlerine katılım sağlar mısınız?

Bölüm 3: Aile Katılımına İlişkin Sorular

1. Eğitime Yönelik İlgisi ve Beklentisi

- 1) Kendi eğitim geçmişinizden bahseder misiniz? Eğitiminiz ile ilgili alınan kararlarda kim ya da kimler etkili oldu? Eğitim sürecinizde aldığınız kararları şimdi olsa değiştirmek ister miydiniz? Neden?
- 2) Çocuğunuzun eğitimini yakından takip ediyor musunuz? Neler yapıyorsunuz?
- 3) Çocuğunuzun liseye devam etmesini istiyor musunuz? Evet ise hangi tür liseye devam etmesini istersiniz? Neden? Lise tercihinizde çocuğunuzun istekleri etkili oluyor mu? Sizce çocuğunuz istediğiniz liseye girebilir mi? (Evet ya da Hayır detaylandırılmasını iste)
- 4) Eğitim ve okul, çocuğunuzun geleceğini sizce nasıl etkiler? (Olumlu veya olumsuz sorgula) Çocuğunuzun bir meslek hayali var mı? Nedir? Siz ne düşünüyorsunuz?
- 5) Çocuğunuza okul için harçlık veriyor musunuz, günlük ne kadar veriyorsunuz? Harçlık daha çok neler için harcanyor? Çocuğunuzun eğitim ihtiyaçları nelerdir, karşılamakta zorluk çekiyor musunuz?

2. Okula Katılım

1. Okul aile birliğinin çalışma ve toplantılarına katılıyor musunuz? Çocuğunuzun okulu, öğretmenleri ve yöneticileri ile ilişkiniz nasıl?

2. Öğretmenler ve yöneticiler, çocuğunuzun eğitim sürecine katılmanız için sizi teşvik ediyor mu? Nasıl? Çocuğunuzun eğitim süreciyle ilgili ortaklaşa hareket edebiliyor musunuz?
3. Veli toplantılarına katılır mısınız? Ne sıklıkla? Ne amaçla? (Çağrıldıkça-kendiliğinden) Okuldaki özel günler, okul aile birliği gibi etkinliklere katılır mısınız?
4. Okuldaki etkinliklerin hazırlanması sürecine katılır mısınız? Etkinlikleri takip ediyor musunuz?
5. Çocuğunuzun eğitimiyle yeterince ilgilendiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda kendinizi daha fazla geliştirme ihtiyacı hissettiniz mi? Hissettiyseniz neler yaptınız?

2. Evde katılım

1. Çocuğunuzun eğitimiyle aile içinde kimler daha çok ilgileniyor? Neden?
2. Çocuğunuzla okuldaki gününün nasıl geçtiğine yönelik değerlendirme yapıyor musunuz? Yapılıyorsa ne tür konular üzerine? Yapılmıyorsa neden?
3. Çocuğunuzun okul dışında yaptığı etkinlikler nelerdir? Biraz söz eder misiniz?
4. Çocuğunuzun derslerine yardım eder misiniz? (Ne şekilde yardım) Ders çalışması için çocuğunuza nasıl bir ortam sağlıyorsunuz?

Çocuklarınıza okul dışında öğrenme fırsatları oluşturuyor musunuz? (Çeşitli kurslara gönderiyor musunuz?)



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Ailenin Eğitim Sürecine Katılımının Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermayesi Bağlamında Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI
TEZ YAZARI:	Sibel AKKOÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-69634402
Konu : Sibel AKKOÇ'un Araştırma izni

31.01.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazınları Müdürlüğü)

- İlgili : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama izinleri" Genelgesi.
b) 19.01.2023 tarihli ve 473601 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamınının 28.01.2023 tarihli ve 69454773 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sibel AKKOÇ'un, Doç. Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI danışmanlığında hazırladığı "Ailenin Eğitim Sürecine Katılımının Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermayesi Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgili (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmesi ve valilik makamından alınan ilgili (c) oluru ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgili (a) Genelgesininin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Osman CEBEC
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek:

- 1- İlgili (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (10 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 05

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Keleş Adresi : meb@hs01.keleş.tr

Bilgi için: L.TOKAT

Unvan : Büro Hizmetleri

İnternet Adresi: www.eskisehir.meb.gov.tr

Faks:222802728



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-69454773

28/01/2023

Konu : Sibel AKKOÇ'un Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgili : a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama Yönetmeliği Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazınları Müdürlüğü'nün 19.01.2023 tarihli ve 473601 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sibel AKKOÇ'un, Doç. Dr. Filiz GÖKTUNA YAYLACI danışmanlığında hazırladığı "Ailenin Eğitim Sürecine Katılımının Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Sermayesi Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı kurumlarda anket yapma izin talebi araştırma ve Sosyal Etkinlik Yönetimi Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmesi olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretim aksatmamak kaydıyla, ilgili (a) genelge dolayısıyla Tepebaşı ilçesi Arif Nihat Asya Ortaokulu, Kardeşler Ortaokulu, Mehmet Piyade Astsubay Çavuşu Soner Özübek Ortaokulu ile Odunpazarı ilçesi Melahat Ünüğür Ortaokulu ve Ahmet Sezer Ortaokulunda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Salih ALTUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)

2-Ölçme Araçları (10 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

Unvan : Bilgisayar Uzmanı

İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr

Faks:2222802728