

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YENİDEN ÜRETİM SARMALINDA EĞİTİMDE FIRSAT
EŞİTSİZLİĞİ: MALATYA ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali ESGİN**

**Hazırlayan
Canan Coşkun**

Malatya– 2019

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ
SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ**

**YENİDEN ÜRETİM SARMALINDA EĞİTİMDE FIRSAT
EŞİTSİZLİĞİ: MALATYA ÖRNEĞİ**

DOKTORA TEZİ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali ESGİN**

**Hazırlayan
Canan Coşkun**

Malatya– 2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

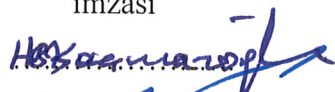
**YENİDEN ÜRETİM SARMALINDA
EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTSİZLİĞİ:
MALATYA ÖRNEĞİ**

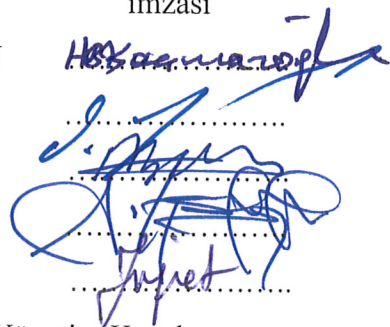
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ALİ ESGİN

HAZIRLAYAN
CANAN COŞKUN

Jürimiz 02.07.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda bu doktora tezini (oybirliği /oyçokluğu) ile başarılı bularak Sosyoloji Anabilim dalında doktora tezi olarak kabul etmiştir.

- | Jüri Üyelerinin Unvan Ad Soyadı | imzası |
|-----------------------------------|--|
| 1. Prof. Dr. H. Bayram KAÇMAZOĞLU |  |
| 2. Prof. Dr. Orhan YAZICI | |
| 3. Doç. Dr. Fatih ARSLAN | |
| 4. Doç. Dr. Ali ESGİN | |
| 5. Dr. Öğr. Üyesi Ziyet BAHADIR | |



İNönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet KUBAT
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doktora tezi olarak hazırlamış olduğum “Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği” başlıklı çalışmada proje safhasından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış olup başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Canan COŞKUN

ÖNSÖZ

Öncelikle bu uzun ve zorlu süreçte çalışmalarımın her anında yanımda olan aileme bütün destek ve emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Hem akademik hem de mesleki anlamda bana karşılığı ödenmeyecek katkılarda bulunan, karşılaştığım her sorunda bana yol gösteren ve azimle her şeyin üstesinden geleceğim yönünde bana örnek olan, çözüm odaklı orijinal problemler üzerinde yeni fikirler üreterek ufkumu genişleten pek kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Ali ESGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde danışmanımdan sonra özellikle tezin uygulama kısmında bana en çok katkısı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD ve Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde bulunan ve özellikle tezin teorik boyutundaki önerileri ile tezimi geliştirmemde yardımcı olan Prof. Dr. H. Bayram KAÇMAZOĞLU ve Prof. Dr. Orhan YAZICI'ya ve üzerimde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamda bana destek olan çocukluk arkadaşım Dr. Öğrt. Üyesi Yağmur ULUSOY DOĞMUŞ'a içten ve samimi yardımları için teşekkür ederim.

Eğitim sistemi içerisinde her gün artan eşitsizlik ve adaletsizliklere rağmen, gelecekte öğrencilerin daha adil, daha özgür, daha eşit, daha hakkaniyetli ve daha güzel günler yaşaması dileğiyle meslek hayatımda beni hem eğiten hem de olgunlaştıran tüm lise öğrencilerime de teşekkür ederim.

Tarihin akışını düze çıkarmaya çalışan tüm güzel yüzlü çocuklara...

MALATYA, 2019

Canan COŞKUN

ÖZET

Bu çalışma, günümüzün en temel sorun alanlarından biri olan eğitimde “fırsat eşitliği/eşitsizliği” meselesine odaklanmaktadır. “Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği” başlıklı çalışmamızda fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi, konuyu tanımlayıcı genel kategoriler yanında, daha güncel olan ve sorunu günümüz açısından farklı yönlerden tanımlamamıza imkân veren çeşitli değişkenlerin de devreye sokulmasıyla incelenmiştir. Çalışmamızın teorik zeminini, yapısal inşacı açıklama biçimlerinden, gündelik hayat merkezli teorilere, kültürel analizlerden, fail odaklı yorumlara değin oldukça geniş bir yelpazede analitik bir biçimde örülen teorik analizler oluşturmuştur. Pierre Bourdieu’nün alan ve sermaye teorisi, Erving Goffman’ın dramaturjik teorisi, Henri Lefebvre’nin gündelik hayat eleştirileri, Michel De Certeau’nun “strateji ve taktikler” kavramlaştırması ve Basil Bernstein’in toplumsal dil kuramı gibi açıklama modelleri çalışmamızın teorik zeminini oluşturan örneklerden bazılarıdır.

Türk eğitim sistemindeki en önemli ilkelerden biri olarak görülen “fırsat eşitliği” ilkesinin gerçekte nasıl işlediği, bu çerçevede tanımlanan amaçlarla ortaya çıkan sonuçların hangi neden ve koşullardan dolayı örtüşmediği, günümüz şartlarında okulların, öğretmen ve veli tutumlarının fırsat eşitliği/eşitsizliği konusundaki etki düzeyleri çok yönlü ve ilişkisel boyutlarıyla ortaya konulmuştur.

Fırsat eşitliği/eşitsizliği tartışmalarında okul, öğretmen, öğrenci ve veli ekseninde kabul görmüş ve sabit fikir haline gelmiş olan, eğitim sürecinin ya da okulun fırsat eşitliğinin güçlü bir aracı olduğu fikri tartışmaya açılmıştır. Düşünülenin aksine okulun ya da eğitim sürecindeki temel bazı unsurların fırsat eşitsizliğinin bizatihi kaynağı olduğu, hatta eşitsizliği yeniden ürettiği görüşü alternatif bir bakış açısı olarak gündeme taşınmıştır.

Araştırma nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı keşfedici-ardışık/sıralı desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Malatya ilinde Battalgazi ve Yeşilyurt’ta 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Temel Liseler ile Devlet Liselerinde öğrenim gören öğrenciler, bu okullarda görev yapan öğretmenler ile okullarda okuyan öğrencilerin velileri/ebeveynler oluşturmaktadır.

Çalışmada öğrenci, veli/ebeveyn (özellikle anne) ve öğretmen olmak üzere üç ana veri kaynağı üzerinden eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi irdelenmiştir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği/eşitsizliği meselesine ilişkin temel nedenlerin, ortaya çıkan sorunların, beklentilerin ve sorunun kaynağını oluşturan (kurumsal alanın yapılanması, toplumsal ve eğitsel yatkınlıklar ile yanlış tanıma biçimleri gibi) geri planda bırakılmış bazı unsurların analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verileri toplamak içinse araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için toplam 40 öğretmen ve 20 öğrenci annesi ile ayrı ayrı olmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen nitel veriler çözümlenip ve yorumlanan verilerden yeni bir ölçme aracı geliştirilerek elde edilen yeni ölçme aracı ile 11. ve 12. Sınıfta okuyan 900 öğrenciye nicel örneklem üzerinde anket tekniği olarak uygulanmıştır. Araştırma da önce nitel veri elde edilerek sonra nicel veri sorgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Fırsat Eşit(siz)liği, Toplumsal Eşitsizlik, Kültürel Sermaye, Alan, Habitus, Sembolik Şiddet, Kültürel Yeniden Üretim, Dil Kodları (Basit- Sınırlı Dil Kodları ve Gelişmiş –Karmaşık Dil Kodları), Strateji, Taktik

ABSTRACT

Inequality of opportunity in education in the spiral of reproduction: The case of Malatya

This study focuses on the issue of "equal opportunity / inequality" in education, one of the most fundamental problem areas of our time. In our study titled "Inequality of opportunity in Education in the spiral of reproduction: The case of Malatya", the issue of opportunity equality / inequality has been examined by introducing various descriptive general categories as well as various variables which are more up-to-date and which enable us to define the problem in different ways. In this context, how to construct the theoretical ground of working is also important. The association of variables with current perceptions and expectations in the process of rapid change, the change and expansion of the field of the issue of equality of opportunity / inequality do not allow it to be explained in the form of knowledge or with a certain theoretical basis. For this reason, the theoretical basis of our study consists of a wide range of theoretical analyzes, from structural constructional explanation forms, to daily life-centered theories, from cultural analyzes to agent-oriented interpretations. Pierre Bourdieu's field and capital theory, Erving Goffman's dramaturgical theory, Henri Lefebvre's critiques of daily life, Michel De Certeau's conceptualization of "strategy and tactics" and Basil Bernstein's social language theory description as models some of the examples that constitute the theoretical ground of our study.

How the principle of equality of opportunity, which is regarded as one of the most important principles in Turkey the education system, actually works, does not overlap with the reasons and conditions for which the results are defined in this framework in today 's conditions, the effect levels of schools, teachers and parents' attitudes towards equality of opportunity / inequality have been put forward with their multidimensional and relational dimensions.

In the equality of opportunity / inequality discussions, the idea that the school process, which has been accepted and fixed in the axis of teachers, students and parents, is a powerful tool of the equality of opportunity or the school is opened to discussion. Contrary to what is thought, the view that the inequality of opportunity is the source of,

or even reproduce, the inequality of opportunity in the school or in the educational process has been brought to the agenda as an alternative perspective.

The research was designed based on exploratory mixed method model in which both qualitative and quantitative research design are used. The target population of the study consists of the students who study at the Private Basic High Schools and State High Schools affiliated to the Ministry of National Education in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya province in 2018, the teachers working in these schools and the parents of the the students in these schools.

In this study, the issue of equality of opportunity / inequality in education was examined through three main data sources: student, parent / parent (especially mother) and teacher. The main reasons for the inequality of opportunity in education / inequality, problems arising, the source of expectations and problems (structuring the institutional space, social and educational predispositions and forms of misrecognition) it is aimed to analyze some of the elements left behind.

The qualitative data were collected using semi-structured interview forms, while the quantitative data were collected using a scale was developed by the researcher. For the qualitative dimension of the study, semi-structured interview technique was used which was prepared separately with 40 teachers and 20 mother of students. The qualitative data obtained from this semi-structured interview technique was analyzed and a new measurement tool was developed from the interpreted data and a new measurement tool was applied to 900 students in 11th and 12th grades as a questionnaire technique. In the study qualitative data before obtained then quantitative data was questioned.

Keywords: Education, Inequality of opportunity, Inequality of opportunity in Education, social inequalities, cultural capital, habitus, Field, symbolic violence, The Field of Cultural Production, Reproduction in Education, Cultural reproduction, Linguistic Code, Elaborated code and restricted code. Strategies, Tactics.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİN	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı	10
1.2. Araştırmanın Yöntemi.....	13
1.2.1. Araştırmanın Modeli.....	13
1.2.2. Evren ve Örneklem.....	20
1.2.2.1. Nicel Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikî Bilgiler.....	33
1.3. Veriler ve Toplanması.....	44
1.4. Pilot Çalışma.....	56

İKİNCİ BÖLÜM

TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERDEN EĞİTİM EŞİTSİZLİĞİNE

2.1. Eşitlik, Eşitsizlik Kavramı ve Eşitsizlik Türleri	58
2.2. Toplumsallığın Ürettiği Bir Kavram Olarak Eşitsizlik	67
2.3. Bir Eşitsizlik Türü Olarak Fırsat Eşit(siz)liği	85
2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği	89
2.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Yeniden Üretim.....	102

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN

ROLÜ: ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. Eşitsizlik Alanı Olarak Aile: Kültürel Sermaye ve Anne Faktörü	124
3.2. Yeniden Üretim Alanı Olarak Okul: Fırsat Eşitliği mi? Eşitsizliği mi?	157
3.3. Eşitsizliğin Öznesi: Öğrencinin Konumu	169
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	192
ÖNERİLER	211
KAYNAKLAR	213
EKLER	223
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen)	223
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Veli)	225
Ek 3. Anket Formu (Öğrenci)	227
Ek 4. Anket Uygulama İzin Onayı	230

TABLolar DİZİN

Tablo 1.1. Kriterlere göre belirlenen okullar ve okulların belirlenen değişkenlere ait verileri	28
Tablo 1.2. Nitel Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	30
Tablo 1.3. Nitel Çalışma Grubunda Bulunan Velilere İlişkin Bilgiler	31
Tablo 1.4. Okullara Göre Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	33
Tablo 1.5. Okullara Göre Öğrencilerin "Babanızın öğrenim durumu nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	35
Tablo 1.6. Okullara Göre Öğrencilerin "Annenizin öğrenim durumu nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	37
Tablo 1.7. Okullara Göre Öğrencilerin "Annenizin mesleği nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	39
Tablo 1.8. Okullara Göre Öğrencilerin "Babanızın mesleği nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	41
Tablo 1.9. Okullara Göre Öğrencilerin "Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadar?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	43
Tablo 1.10. Okullara Göre Öğrencilerin "Okul haricindeki zamanlarınızda size veya başkasına ait bir işte çalışıyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	44
Tablo 1.11. İlk 24 Soruya Ait Verilerin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler	49
Tablo 1.12. Kültürel, Sosyal, Simgesel ve Ekonomik Sermayeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmüş Varyans Değerleri)	49
Tablo 1.13. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu	51
Tablo 1.14. Son 24 Soruya Ait Verilerin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler	52
Tablo 1.15. Çocuğun Eğitim Sürecinde Ailenin Etkin Olması; Edilgin Olması; Aile ile Okul Arasındaki İletişime Yönelik Tutumlar; Ebeveynlerin Çocuklarının Okul Dışı Eğitimine Yönelik Tutumları; Okula Yönelik Fırsat Eşitliği/Eşitsizliği (öğretmen Tutumu) Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmüş Varyans Değerleri)	53
Tablo 1.16. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu	55

Tablo 3.1. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuğun Eğitim Sürecinde Etkin Olma Durumuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler	129
Tablo 3.2. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuğun Eğitim Sürecinde Etkin Olma Durumu Ortalamalarının Çoklu Karşılaştırılması.....	138
Tablo 3.3. Anne Mesleğine Göre Öğrencinin “Üniversite Sınavında Hangi Bölümü Ya Da Hangi Mesleği Tercih Etmeyi Düşünüyorsunuz” Sorusuna Verilerin Cevaplara Ait Veriler	140
Tablo 3.4. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuğun Eğitim Sürecinde Edilgen Olma Durumuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler	141
Tablo 3.5. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuk Eğitim Sürecinde Edilgin Olma Durumu Ortalamalarının Çoklu Karşılaştırılması.....	142
Tablo 3.6. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin “Okul Ya Da Derslerinizle İlgili Sorularınız Konusunda Daha Çok Kimden Destek Alıyorsunuz?” Sorusuna Verilerin Cevaplara Ait Veriler.....	144
Tablo 3.7. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?” Sorusuna ilişkin Veriler	147
Tablo 3.8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?” Sorusuna ilişkin Veriler	148
Tablo 3.9. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?” Sorusuna Verilerin Cevaplara İlişkin Veriler	150
Tablo 3.10. Nitel Analiz Sonucunda Ulaşılan Temalar: Annelerin Eğitime İlişkin Görüşleri	151
Tablo 3.11. Yapılan Nitel ve Nicel Verilerde Elde Edilen Bulgular Neticesinde Öğrencinin Ailesinden Kaynaklı Faktörler	154
Tablo 3.12. Nitel Analiz Sonucunda Ulaşılan Temalar: Öğretmenlerin Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşleri.....	157
Tablo 3.13. Okullara Göre Öğrencilerin "Üniversite sınavında hangi bölümü ya da hangi mesleği tercih etmeyi düşünüyorsunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	161

Tablo 3.14. Okullara Göre Öğrencilerin "Gerekli olan ya da istediğim bir kitabı hemen alma şansına sahibim?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	162
Tablo 3.15. Okullara Göre Öğrencilerin "İstediğim bir kıyafeti ya da ayakkabıyı alma şansına sahibi?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	163
Tablo 3.16. Okullara Göre Öğrencilerin "Ailem geleceğimi planlama konusunda belirleyici olma çabasıdadır" Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler	168
Tablo 3.17. Yapılan Nitel Görüşmelerden Elde Edilen Veriler Neticesinde Öğrenciden Kaynaklı Eşitsizlikler	171
Tablo 3.18. Okullara Göre Öğrencilerin "Sizin aylık kişisel harcamanız ortalama ne kadardır?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, Güven Aralığı, Minimum ve Maksimum)	178
Tablo 3.19. Okullara Göre Öğrencilerin "İkamet ettiğiniz ya da kaldığınız yerde kendinize ait bir odanız var mı?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	179
Tablo 3.20. Okullara Göre Öğrencilerin "Okul haricinde destekleyici olması için etüt merkezlerine ya da dershaneye gidiyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	180
Tablo 3.21. Cinsiyete Göre Öğrencilerin "Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?" Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler	181
Tablo 3.21. Baba Eğitime Göre Öğrencilerin "Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar." Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler	183
Tablo 3.22. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin "Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar." Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler	184
Tablo 3.23. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin "Ailem eğitimimde başarılı olmam ve istedikleri yere gelmem konusunda oldukça hırslıdır." Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler	185

Tablo 3.24. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar” Sorusuna Verdikleri Veriler	186
Tablo 3.25. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Aylık kişisel harcamanızın en önemli kısmı nereye gider?”Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler	187
Tablo 3.26. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Ailem giyim tarzımın nasıl olacağı konusunda belirleyicidir.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler	188
Tablo 3.27. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Ailem karşı cinsle yakın arkadaşlık ya da flört konusuna sıcak bakmaz.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler	188
Tablo 3.28. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin “Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarınkinden daha önemlidir.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler.....	189
Tablo 3.29. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin “Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarınkinden daha önemlidir.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler	190

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Araştırma Süreçlerinin (Prosedürlerinin) Diyagramize Gösterimi	19
Şekil 1.2. Kültürel, Sosyal, Simgesel ve Ekonomik Sermayeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	50
Şekil 1.3. Ailenin Eğitime Bilincine Yönelik Bulgular/ Çocuğun Eğitim Sürecinde Ailenin Etkin Olması, Edilgin olması, Aile ile Okul Arasındaki iletişime Yönelik Tutumlar, Ebeveynlerin Çocuklarının Okul Dışı Eğitimine Yönelik Tutumları ve Okula Yönelik Fırsat Eşitliği - Eşitsizliği (Öğretmen Tutumu) İçin Oluşturulan Ölçeğin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği	54



GİRİŞ

Bu çalışma günümüzün en temel sorun alanlarından biri olan eğitimde “fırsat eşitliği/eşitsizliği” meselesine odaklanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği konusu daha önce farklı çalışmalarda araştırma nesnesi olmuşsa da, söz konusu çalışmaların çoğu daha çok konunun belli ve bilinen yönlerini öne çıkaran (fırsat eşitliğini ya da eşitsizliğini doğuran temel faktörleri kategorileştirme tarzında) ya da konuyu sözgelimi salt sonuçları açısından değerlendirmeyi amaçlayan girişimler olarak kalmıştır. Dolayısıyla fırsat eşitliği/eşitsizliği konusu, onu sorun olarak kavramamıza olanak sağlayan güncel deneyimlerle, değişen toplumsal koşulların etkileriyle ya da özellikle günümüz insanının sosyal yaşama dair algı ve beklentileriyle ilişkilendirilememiş, daha da önemlisi eşitlik/eşitsizlik meselesinin hangi nedenlerden dolayı kendini sürekli yeniden ürettiği sorusuna açıklık getirilememiştir. Örneğin Türkiye’de bugüne kadar yapılan konuyla ilgili çalışmaların çoğunda eğitim sisteminin en tipik örgütü olan okullar, bireylere eşit fırsatlar sunmanın meşru bir aracı olarak ele alınmış ve özellikle de alt ve orta sınıflar için bir fırsat merdiveni olarak yorumlanmıştır. Bu nedenle okulların fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıran bir kurumsal yapı olduğuna, herkesin okullarda eğitim aracılığıyla fırsat eşitliğini yakalayacağına inanılmıştır. Hal böyle olunca da söz konusu çalışmalarda örneğin okulun aynı zamanda eşitsizliği yeniden üreten bir yapı olabileceği ihtimali göz ardı edilmiştir. Yine konuyla ilgili çoğu çalışmada fırsat eşitliği/eşitsizliği sorunu, ya öğretmenin niteliği ve niceliği, ders araç ve gereçlerinin yeterliliği, öğrenme ve öğretme ortamının (okulların) yapısı, eğitim programı, finansal kaynaklar (eğitime erişim fırsatı) gibi eğitimin girdileri açısından ya da bireyin toplumdaki konumu, statüsü, prestiji/saygınlığı, geliri, yaşam düzeyi (nitelik problemi veya sınıfsal konumları) gibi çıktıları açısından tek boyutlu ve yüzeysel açıklamalar ekseninde incelenmiş ve sorunun çok yönlü ve ilişkiyel doğası ortaya konulamamıştır. Elbette bu belirlemeye benzeri sonuçları sürekli yineleyen çalışmaların çoğunda görülen teorik dayanak ve metodolojik pratiklere ilişkin zafiyetlerle ilişkili eksiklikleri de ekleyebilir. Bu çerçevede daha önceki çalışmalarda çok fazla öne çıkarılmayan ve üzerinde tam anlamıyla durulmayan sorular bu çalışmada irdelenmiştir. Çalışmada ele alınan sorular şu şekilde ifade edilebilir:

Eğitim s¼recinde ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi hedeflenen fırsat eğitsizliğinde ¼ğrencinin ait olduğu sınıfsal konum, cinsiyet, bilişsel d¼zey ya da aile yapısı gibi genel belirleyici kategorilerin yanında başka t¼rden hangi etkenler devrededir?

Çocuğun sahip olduğu ya da ailesinden taşıdığı k¼lt¼rel, ekonomik, sosyal ve sembolik sermayesi eğitim ortamında, sözgelimi ¼ğretmenle olan ilişkisinde eğitsizliğin yeniden ¼retilmesine nasıl kaynaklık etmektedir?

G¼n¼m¼z değişen koşullarında ebeveyn tutumlarının, ¼zellikle anne fig¼r¼n¼n fırsat eğitliği meselesini biçimlendirme veyahut yeniden ¼retimde etkisi ne d¼zeydedir?

¼ğretmen, ¼ğrenci ve ebeveynler (daha çok anneler) fırsat eğitsizliğini tanımlayan somut durumlar ya da kurumsal stratejiler karşısında, bunları aşmak adına ne t¼rden taktikler geliştirmektedirler?

¼zellikle g¼n¼m¼zde toplumsal yaşam, eşine daha ¼nce rastlamadığımız bir hızla değişmekte, bu değişimlerin izleri bireysel yaşamlarımızdan aile yapılarımıza, g¼ndelik pratiklerimizden kurumsal dinamiklerimize varıncaya değin her alanda kendini g¼stermektedir. Bu t¼rden bir değişim hızı bir taraftan hali hazırda yaşadığımız ve ç¼z¼mler ¼retmeye çalıştığımız sorunları daha karmaşık hale getirirken, diğer taraftan yeni sorun alanlarının tanımlanmasına neden olmaktadır. Fakat burada sosyal bilimsel pratikler a¼ısından daha ¼nemli olan, artık hiçbir sorun alanının ge¼miřteki a¼ıklama biçimleriyle ya da aşına olunan belirli araştırma araçlarıyla tanımlanamayacağıdır. Bu çerçevede fırsat eğitliği/eğitsizliği meselesi de g¼n¼m¼z gerçeklikleri, değişen algı ve beklentiler ile sorunun çok boyutlu y¼nleriyle irdelememize olanak sağlayan daha g¼ncel değişkenler bağlamında yeniden incelenmesini zorunlu kılmıştır.

B¼t¼n bu a¼ıklamalardan sonra, “Yeniden ¼retim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eğitsizliği: Malatya ¼rneđi” başlıklı çalışmada fırsat eğitliği/eğitsizliği meselesi, konuyu tanımlayıcı genel kategoriler yanında, daha g¼ncel olan ve sorunu g¼n¼m¼z a¼ısından farklı y¼nlerden tanımlamamıza imk¼n veren çeşitli değişkenlerin de devreye sokulmasıyla irdelenmektedir. ¼rneđin internet, medya unsuru, gençlerin d¼nya algısındaki ve habituslarındaki d¼n¼ř¼mler, nesiller arası faklı iletişim ve etkileşim biçimi, anne fig¼r¼, annenin eğitimdeki etkin rol¼ gibi unsurlar ekseninde eğitim yeniden ¼retim ilişkisini t¼m y¼nleriyle ele alıp irdelemeyi ve daha ¼nce fark

edilmeyen, tanımlanamayan ve örtük olan yönlerini ortaya çıkarmayı ele almaktadır. Bu kapsamda çalışmanın teorik zemininin nasıl inşa edileceği konusu da önem taşımaktadır. Değişkenlerin hızlı değişim sürecindeki güncel algı ve beklentilerle ilişkilendirilmesi, fırsat eşitliği/eşitsizliği sorununun tanım alanının değişmesi ve genişlemesi, konunun bilindik açıklama biçimlerine ya da belirli bir teorik zemine yaslanmak suretiyle açıklanmasına olanak vermemektedir. Bu nedenle bu çalışmanın teorik zeminini, yapısal inşacı açıklama biçimlerinden, gündelik hayat merkezli teorilere, kültürel analizlerden, fail odaklı yorumlara değin oldukça geniş bir yelpazede analitik bir biçimde örülen teorik analizler oluşturmaktadır. Pierre Bourdieu'nün alan ve sermaye teorisi, Erving Goffman'ın dramaturjik teorisi, Henri Lefebvre'nin gündelik hayat eleştirileri, Michel De Certeau'nun strateji ve taktikler kavramlaştırması ve Basil Bernstein'in toplumsal dil kuramı gibi açıklama modelleri çalışmamızın teorik zeminini oluşturmaktadır.

Çalışmamızın hareket noktasını oluşturan temel çıkarımları ise şu şekilde özetleyebiliriz:

Hâlihazırdaki eğitim sistemimiz yapısal bazı unsurları dikkate aldığımızda fırsat eşitsizliği konusunda olumlu işlevler üstlenmiş olsa da, sistemin işleyişini sağlayan kimi mekanizmalar ve ilişki biçimleri eğitim ortamlarının eşitsizliği giderme noktasında kendisinden beklenen rolü yerine getirememekte, aksine en tarafsız haliyle bile eşitsizlikleri sürekli bir biçimde yeniden üretmektedir. Eğitim sistemi bu haliyle, sadece ülkemizde değil diğer birçok ülkede olduğu gibi toplumsal yeniden üretim sürecine sistematik katkılarıyla toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten ve sürdüren bir mekanizma halini almıştır. Eğitim sadece okulda gerçekleşmez eğitim aynı zamanda aileden gelen kimi özelliklerin aktarımını da içerir. Bu aktarımlar, çocuğun dilsel (konuşma ile ifade yeteneği, dili kullanma biçimi, aksanı, okuma alışkanlıkları, soyutlamaları, iletişime dökebilmesi, okula taşıyabildiği bilgi dağarcığı, sözel becerisi, eğitimsel birikim vb.) ve kültürel - davranışsal diğer türden kapasitelerini de kapsayan bir sermaye biçimidir.

Bourdieu'nün vurguladığı gibi, bireylerin toplumsal yaşamda konum alışlarını, eylem kapasiteleri ve ilişki biçimlerini belirleyen temel unsurların başında sahip oldukları sermayeleri gelir. Bu çerçevede bireylerin sahip oldukları sosyal çevre ve

sosyal ilişkileri (sosyal sermaye), eğitim ve aile içi deneyimlere dayalı birikimleri (kültürel sermaye) ve paraya çevrilebilen varlıkları (ekonomik sermaye) onların yaşamlarını belirleyen kaynaklar kümesini oluşturur. Çocuğun okula gelmeden önce aile içinde, sonra da okulda ve toplumda kazanmış olduğu beceri, bilgi, malumat, kültür ve dilsel kazanımlardan meydana gelen kültürel birikim ve yeterlilik daha çok kültürel sermayeyle ilgilidir. Kültürel sermaye en genel anlamda aile içinde ve okulda edinilen eğitimsel yetkinliklerdir. Okulda verilen eğitim aileden alınan kültürel sermaye üzerine kurulmaktadır. Örneğin, işçi ailenin çocukları ailelerinden miras kalan eksikliklerle - eşitsizliklerle yarışa başlarlar ve dil, toplumsal mevki, kabul görme, tüketim alışkanlıkları, yeme alışkanlıkları, estetik tercihler, sanat eserleri beğenisi ve yargısı vb. açısından ailelerden çocuklara devredilen ve miras kalan sermaye eşitsizliklerin temelini oluşturur. Egemen üst sınıfa tabi bireyler okula, aileden edindikleri birtakım sosyal ve kültürel işaretlerle yüklü olarak ve onlara sahip olarak gelirken, çalışan işçi sınıfların ve alt sınıfların çocukları ise okula bu malumatı ve hüneri edinmek için gelirler. Bu nedenle ailenin sahip olduğu üstünlükleri çocuklarına aktarabildiği yerde, başarı yarışının başlama noktasında eşitlikten bahsedemeyiz. Okul bu yönüyle tarafsız ve etkisiz bir kurum değildir; aksine okul bireylerin sahip olduğu sermayeyi saklayarak muhafaza eder ve yeniden üreterek eşitsizliği devam ettiren bir kurum haline gelir.

Kültürel sermaye, bir grup insanı diğerinden farklı bir toplumsal mevkiye çıkararak ayırabiliyorsa bu aynı zamanda sosyal bir farktan ziyade sosyal bir eşitsizlik de oluşturuyor demektir. Ancak günümüzde eğitimi ya da okulu fırsat eşitsizliğini giderecek temel faktör olarak gören ebeveynler çocuklarının toplumsal yaşamda iyi bir meslek, iyi bir konum elde edebilmeleri için güncel şartlara uyma, oyunu kurallarına göre oynama ya da beklentileri karşılama adına her fırsatı devreye sokmakta, çocuklarını acımasız rekabet ortamında var edebilmek için her türden hüneri gösterebilmektedir. Bu rekabet ortamında günümüzde etkileri bakımından özellikle öne çıkan unsur anne figürüdür. Bu süreçte anne figürünün nasıl şekillendiği yanında, neden özellikle anne figürünün öne çıktığı, anne figürünü öne çıkaran eylemlerin fırsat eşitliği konusunda ne türden etkiler yarattığı tarzındaki sorular önemli tespitler içermektedir. Çalışmada söz konusu tespitler Certeau'nun "strateji ve taktikler" kavramsallaştırmasından hareketle analiz edilmiştir.

Certeau için gündelik hayat sıradan insanın, özneliğini korumak ve nesneye dönüşmemek için sistem tarafından uygulanan stratejilere karşı tepkiler geliştirdiği, taktikler ürettiği bir alandır.¹ Günlük yaşam, kendince yürütmek için herkese binlerce yol yordam sunar. Bu anlamda strateji ve taktik ayrımı, “güç ilişkileri ve mekân” bağlantısını inşa eden kavram seti olarak düşünülmelidir. Certeau’nun stratejiden kastı, güçler arasındaki ilişkilerin ancak bir istek ya da erk öznesinin (okul) yalıtılabilir olduğu anda gerçekleştirebileceği oyun ya da hesaplaşmadır. Bu anlamda strateji aynı zamanda bir manipülasyondur. Taktik ise, güç odağının karşısında, onun stratejilerine ya da manipülasyonlarına karşı geliştirilen çıkış aracıdır. Taktik, erk sahip olanların stratejisine karşı, zayıfın sanatıdır. Bu anlamda fırsat eşitsizliğini yeniden üreten mekanizmalar ve bu mekanizmaların yarattığı rekabet ortamı, yani stratejiler karşısında anne figürünün çocuğunu var edebilme adına geliştirdiği çözümler taktikler olarak görülebilir. Dolayısıyla fırsat eşitliği ya da eşitsizliği meselesinde annenin gündelik hayat operasyonları içinde geliştirdiği taktikler ve bunların çıktıları konunun görünmeyen birçok yönünü ortaya koymaktadır. Elbette çalışmamızın saha araştırmasının önemli bir boyutunu anne figürünün geliştirdiği taktiklerin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Üzerinde durulması gereken bir başka konu, okulların, fırsat eşitliğini gözetmekten ziyade, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve liyakat egemen (meritokrasi) bir söylem aracılığıyla eşitsizlikleri meşrulaştırılmasına katkıda bulunduğu ve bu anlamda üst sınıfların çıkarına göre hizmet ettiği tezidir. Okul gerçekten de öğretmen, öğrenci ve veli ekseninde fırsat eşitliğini üst sınıflar lehine yeniden üreten bir yapı mıdır? Öyle ise, bu durum nasıl ve hangi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin, okul ortamının ya da eğitim sürecindeki temel unsurların bu duruma katkıları hangi düzeydedir ve nasıl şekillenmektedir. Örneğin okul çocuklardaki zekâ potansiyelini gerektiği şekilde organize edebilmekte midir? Ya da cinsiyet ayrımına dayalı eşitsizliği kültürel kodlar ekseninde yeniden üreterek bu türden bir eşitsizliğe toplumsal alanın kabulleri doğrultusunda kaynaklık mı etmektedir? Okullar kültürel, ekonomik, sosyal ve sembolik sermayeleri açısından daha avantajlı olan çocukların bu avantajlarını geliştirmeye ya da korumaya dönük bir ortam mıdır? Öğretmenlerin eğitim

¹De Certeau, Michel; **Gündelik Hayatın Keşfi - I: Eylem, Uygulama, Üretim Sanatları**, Çev: Lale Arslan Özcan, Dost Yayınları, Ankara, 2009.

sürecinde bu türden avantajları besleme ve eşitsizliği yeniden üretme düzeyleri nedir? Bütün bu sorulara yine çalışmanın saha araştırması sürecinde elde edilen verilerle açıklık kazandırılmıştır.

Çalışmamız gündelik hayat çerçevesi gözetilerek eğitimle ilgili fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda temel sorulara cevap bulmayı hedefleyen uygulamalı bir çalışmadır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, aslında bir eşitlik mi oluşturmaya çalışmakta yoksa var olan eşitsizliği devam ettirmekte midir? Çocuğun öğrenci rolünün evde ebeveynler tarafından desteklenmesinin öğrenci başarısında bir etkisi var mıdır? Düşük gelirlili, alt sosyo-ekonomik sınıftan gelen öğrencilerin okulda başarısız olması ile buldukları sınıf arasında bir ilişki var mıdır? Okul, fırsat eşitliğini gözetmekten ziyade, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine ve liyakat egemen (meritokrasi) bir söylem aracılığıyla bu eşitsizlikleri meşrulaştırmaya yardımcı olmaktadır mıdır? Eğitim konusunda en iltimaslı olan sınıflardan gelen öğrencilerin sahip olduğu kültürel sermaye, sosyal ve ailevi çevrelerinde elde ettikleri kültür ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır? Öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal köken, kültürel sermaye ile eğitim arasında bir ilişki var mıdır? Eğitim kurumunun meşru aracı olan okullarda oluşan, biçimlenen ve öğrenilen benlik tanımı hem okuldaki hayatta hem de gündelik yaşamda etkili olmaktadır mıdır? Örneğin öğrenciler okuldaki sınavlardan başarılı olan /başarılı olmayan şeklindeki bir değerlendirmeye gündelik yaşam arasındaki başarı olup olmama noktasında bir etiketlenme (damgalanma) ilişkisi var mıdır? Bir otorite olan okulda kendilerine başarılı /zeki denilen öğrenciler gündelik yaşamlarında da daha zekice hareket etmeye dikkat gösterip özenmesi ve prestijli işlerde çalışıp başarılı olması hususunda okul akademik başarısını toplumsal bir hiyerarşiye dönüştürmekte midir? Okul akademik eşitsizlikleri meşrulaştıran bir iktidar söylemi ile öğrencilerin kabiliyet eşitsizlikleri arasında bir ilişki var mıdır? Eğitim sisteminin en somut göstergesi olan okul, öğrenim ve meslek hayatındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu mottosu hem eşitsizlik üzerine kurulu sınıfsal yapılanmayı meşrulaştırırken hem de olası başarısızlıkların nedenini ve etkisini öğrenciye ya da ailesine ilişkilendirmekte midir? Aslında eğitim yoluyla okullarda verilen etkileşim ortamı, öğrencilerin toplumda teşkil ettiği konumları ve yaşadıkları yoksullukları yeniden üretmekte midir? Öğrenci ya da çocuk okulda, toplumdaki yerinin ve eşitsizliklerin kaçınılmaz olduğu, bazı insanların yetenekli, bazılarının ise yeteneksiz

olduğunu öğrenmekte midir? Eğitimde eşitsizlikler toplumsal eşitsizliğin bir nedeni mi yoksa sonucu mudur? Kültürel yeniden üretim, okulların öteki toplumsal kurumlarla birlikte, toplumsal ve ekonomik “eşit(siz)likleri” kuşaktan kuşağa aktararak sürdürmeye çalışan yollardan mıdır? Yukarıda bahsedilen sorular ve bu sorulara benzer sorularla, alandan gelen bilgiler doğrultusunda ve bu bilgilerin teori karşısında eğilip bükülmesini değil de, gerekirse teorinin alandan gelen bilgiler ekseninde yeniden düşünülmesi esasında düşünülüp değerlendirilmiştir. Çalışmada bu konular öğretmen, çocuk/öğrenci, veli özellikle de anne figürü ekseninde ele alıp irdelenmektedir.

Ayrıca konunun ekonomik, kültürel ve toplumsal boyutları olduğu gibi, psikolojik sonuçları da bulunduğundan, araştırma sürecinde farklı materyal ve metotlardan yararlanılmıştır. Konuyla ilgili çok yönlü veriler elde etme amacıyla yapılacak olan saha araştırması, hem nitel (qualitative-kalitatif) hem de nicel (quantitative- kantitatif) araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı metodolojik analizlere dayanmıştır. Araştırma, karma yöntem kapsamında nicel-nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak yapılan betimsel bir alan çalışması olup kuramsal içerik, yapılan görüşmeler ve anketlerden elde edilen verilere dayanmıştır. Araştırma probleminin yeterince anlaşılması için öncelikle bu noktada karma yöntemin ne olduğu, sadece nitel veya sadece nicel araştırma kullanmaktan üstünlüğünün ne olduğu sorularının cevaplanması gerekmektedir. Karma yöntemler, basitçe nitel ve nicel verilerin bir araya getirilmesi değildir. Bu yaklaşımın kendine has teknikleri bulunmaktadır. Bu araştırma karma araştırma yöntemlerinden keşfedici ardışık/sıralı araştırma yaklaşımıyla ile gerçekleştirilmiştir.

Bu nedenle çalışmada öğrenci, veli/ebeveyn (özellikle anne) ve öğretmen olmak üzere üç ana veri kaynağı üzerinden eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi irdelenmiştir. Öğretmen, öğrenci etkileşimi noktasında, öğrencilerin ait olduğu aile, anne-babaların (ebeveyn) kültürel sermayelerinin ölçüleceği anket sorularıyla farklı farklı birimler için farklı analizlerin yapıldığı bir çalışmadır. Bourdieu'nün daha çok kullandığı mutekabiliyet analiz, çoklu uyum analizi veya karşılama analizi diye de bilinen correspondence analysis (Multiple Correspondence Analysis - MCA) tekniği kullanılmıştır.

Nicel boyutta varsayılan fırsat eşitliği nedenlerini ölçümlemeye dönük Milli Eğitim kanalıyla bir anket çalışması yapılmıştır. Nitel boyutta, öğrencinin ait olduğu ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin fırsat eşitsizliğine etkisine bakılmıştır. Eğitimdeki fırsat eşitsizliği sosyal ve kültürel sermaye açısından çocuğun mensubu olduğu aileyi tanımlayan özellikler açısından belirleyici olduğu bu özelliklerin neler olduğu sorgulanmıştır. Örneğin çocuğun sahip olduğu anne babanın (ebeveyn) eğitim profili, mesleği, çocukla geçirdiği zamanın niteliği, çocuğunun okuluyla ve öğretmenleriyle etkin iletişim biçimi, etkileşimi vs. eğitimde fırsat eşitsizliğini etkileyen unsurlardır. Fransız akademisyen Certeau'nun "strateji ve taktikler" kavramsallaştırmasından hareketle gündelik hayatta ebeveynlerin özellikle de daha çok annelerin stratejiler ve taktikler geliştirerek çocuğunun eğitiminde nasıl bir rol oynadığı, bu stratejilerin çocuklarının eğitimine nasıl yansıdığını, fırsat eşitsizliğinin oluşmasına yol açan etmenleri nasıl manipüle etmeye çalıştıklarını irdelemeye çalışılmıştır. Ailelerle özellikle de annelerle (anne-çocuk/öğrenci çiftlerinden) derinlemesine görüşmeler yapılmıştır ve elde edilen bulgularda kültürel sermaye, fırsat eşitliği, strateji ve yeniden üretim konularının aile üzerinden değerlendirilmesi yapılmıştır. Hem İngiliz sosyolog ve eğitim bilimci Bernstein'in egemen ve egemenlik altında dil ve söylem biçimleri aslında bu dil ve söylem biçimlerinin içinde üretildikleri ve meşrulaştırıldıkları pedagojik pratiklerin sosyal sınıfsal kökenleriyle ilişki olduğunu açıklayan "dil kodları"² kavramlaştırmasıyla [Basit kod yani kısıtlı (sınırlayıcı) kod – Karmaşık kod yani geliştirilmiş (açıklayıcı) kod]³ hem de Bernstein çağdaşı Fransız sosyolog Bourdieu'nün sosyoloji literatürüne kazandırdığı kavramsal çerçevelerle "alan, habitus, kültürel sermaye, sembolik şiddet, strateji" ekseninde Türk eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliğini ve kültürel yeniden üretimi ele alıp irdelemiş ve fırsat eşitliğinin görünen yüzünün arkasındaki görünmeyen taraflarını ifşa etmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma içerisinde odak grup çalışmaları, derinlemesine görüşmelerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yüz yüze görüşmeler ve anlatı çalışmaları gibi tekniklere

²Bernstein, Basil; **Class, Codes and Control; The Structuring of Pedagogic Discourse Volume IV.** London, Routledge & Kegan Paul, 1990, pp. 63- 93, 113.

³ İngiliz Sosyolog Basil Bernstein'in gerçekleştirdiği araştırma, işçi sınıfının çocuklarının eğitim sisteminde dezavantajlı olduğunu ortaya koyar. Farklı kökenlerden gelen çocukların, yaşamlarının ilk yıllarında, okul yaşantılarını da etkileyecek olan farklı "kodları" ya da konuşma biçimlerini geliştirdiklerini öne sürmüştür. İşçi sınıfı konuşmalarının basit kodu ya da kısıtlı kodu temsil ettiğini ileri süren Bernstein, orta sınıf çocuklarının dil gelişimlerinin karmaşık kodu ya da geliştirilmiş kodun edinilmesini içerdiğini ifade eder. Dolayısıyla gelişmiş kodlarla ustalaşan çocuklar okul ortamına daha kolay uyum sağlarlar.

başvurulmuştur. NVivo 12 nitel veri analizi programında veriler değerlendirilmiştir. Nitel veri analiz programı ile konunun “nasıl?” sorusunun cevabından ziyade “neden?” sorusunun cevaplandığı kısmını araştırılmıştır.

Nitel araştırmalar ağırlıklı olarak anket çalışmalarından ve daha önceki çalışmalardan elde edilen verilerin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Malatya ilindeki merkez ilçeler olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki Anadolu Liseleri ile Özel Temel Liselerde okuyan öğrencilerin oluşturacağı bir örneklem seçilmiştir. Örnekleme ile belirlenen sayıda Malatya ilinde Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki Anadolu Liseleri ve Özel Temel Liselerine giden öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri neticesiyle eğitimin toplumsal yeniden üretimi nasıl devam ettirdiğini belirlemek temel gayemizi oluşturmaktadır. Konuyla ilgili olarak ailelerle özellikle de annelerle görüşülerek, (anne-ocuk-öğretmen ilişkisi bağlamında) derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır ve elde ettiğimiz bulguları kültürel sermaye, fırsat eşitliği, yeniden üretim konularını aile üzerinden değerlendirmeye çalışılmıştır. Gündelik hayat pratikleri içerisinde edilgin olmayan birey/bireylerin bu fırsat eşitsizliği ile mücadele etme noktasında nasıl başa çıktığı araştırılıp irdelenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE YÖNTEMİ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı

“Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Malatya Örneği” adlı çalışmamızın konusu günümüzün en temel sorun alanlarından biri olan eğitimde “fırsat eşitliği/eşitsizliği” meselesine odaklanmaktadır. Çoğu çalışmada eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği sorunu, ya öğretmenin niceliği ve niteliği (kalifiyeli öğretmenler); ders araç ve gereçlerinin (materyallerin) yeterliliği; öğrenme ve öğretme ortamı (okulların yapıları ve fiziki koşulları); eğitim programı; ekonomik-finansal kaynaklar gibi eğitimin girdileri açısından ya da bireyin toplumdaki konumu, saygınlığı, statüsü, prestiji, geliri, yaşam düzeyi gibi çıktıları açısından tek boyutlu ve yüzeysel açıklamalar ekseninde incelenmiş ve sorunun çok yönlü ve ilişkişel doğası ortaya konulamamıştır. Ayrıca eğitimin aynı zamanda eşitsizliği yeniden üreten bir yapı olabileceği ihtimali göz ardı edilmiştir. Bunun arka planında özellikle fırsat eşitsizliği meselesine odaklanan sosyoloji biliminin içinde bulunduğu teorik ve metodolojik açmazlar yer almaktadır. Bu açmazlar şu ekseninde sonuçlar doğurmuştur:

Sosyolojinin sosyal gerçekliği anlayabilmesi için sosyal ilişkilere odaklanması gerekmektedir. İlişkişel sosyolojiye ihtiyaç duyulmaktadır ve de yapı ve faillik süreçlerinin yeniden düşünülmesini öneren dinamik bir model geliştirilmesi gerekmektedir. İlişkişel yaklaşım sosyal şeylerin (birey, grup, toplum, sosyal hareket gibi) tözlere sahip olmadığını aksine karşılıklı ilişki içerisinde var olduğunu ileri süren bir perspektiftir. Bu perspektifte a priori bir çözümleme birimi (devlet, toplum gibi) devreye girilmez.⁴ Sosyoloji, “hareket halinde bilim” (science in action) gibi, eylemdeki sosyal, yani ilişkileri dikkate alması gerekmektedir ve ilişkilere odaklanması

⁴ Çeğin, Güney & Göker, Emrah; “Tözlere Elveda: İlişkişel Sosyolojinin Alâmeti Farikası”, Der. G. Çeğin & E. Göker, iç. **Tözcülüğün Tasfiyesi: İlişkişel Sosyolojide Temel Yaklaşımlar**, Ankara, Notabene Yayınları, 2012, s. 14.

gerekmektedir.⁵ Konuya sosyolojik olarak baktığımızda bu yönleriyle birlikte eğitimde fırsat eşitsizliğini doğuran başka noktaların da varlığından bahsedebiliriz.

Fırsat eşitliğinin çeşitli nedenleri vardır. Örneğin öğrencinin ait olduğu ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin buna etkisi vardır. Eğitimde fırsat eşitliği; sosyo-kültürel sermaye bağlamında çocuğun bağlı olduğu aileyi tanımlayan özellikler açısından belirleyicidir. Mesela çocuğun sahip olduğu anne babanın (ebeveyn) eğitim profili, mesleği, çocukla geçirdiği zamanın niteliği, çocuğunun okuluyla ve öğretmenleriyle etkin iletişim biçimi, etkileşimi vs. eğitimde fırsat eşitsizliğini etkileyen unsurlardır. Öğrenci ya da çocuk okulda, toplumdaki yerinin ve eşitsizliklerin kaçınılmaz olduğu, bazı insanların yetenekli, bazılarının ise yeteneksiz olduğu varsayımını öğrenmektedir. Gündelik hayatta ebeveynlerin stratejiler ve taktikler geliştirerek çocuğunun eğitiminde nasıl bir rol oynadığı, bu stratejilerin çocuklarının eğitimine nasıl yansıdığını, fırsat eşitsizliğinin oluşmasına yol açan etmenleri nasıl manipüle etmeye çalıştıklarını ortaya koymak ve özellikle annelerin eğitimde fırsat eşitsizliğinin yeniden üretimine nasıl katkı sağladığını tespit etmek araştırmanın konu özgünlüğünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın temel amacı, eğitim sürecinin temel unsurlarının, özellikle de okul ve sınıf ortamı ile öğretmen tutumlarının eşitsizlikleri giderme noktasında beklentileri karşılamadığını, aksine bu unsurların toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmeye dönük bir mekanizma oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu süreçte eğitim organizasyonunun geliştirdiği taktikler karşısında ebeveynlerin, özellikle de ana figür haline gelen annelerin geliştirdiği stratejilerin soruna etkilerinin analizi diğer önemli bir amaç olarak şekillenmektedir.

Araştırmanın amacını ve sınırını belirleyen temel varsayımlar şu şekilde özetlenebilir:

- (i) Eğitimin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde öğrencilerin mensubu olduğu ailelerin kültürel, ekonomik, sosyal ve sembolik sermayeleri önemli rol oynamaktadır.

⁵ Depelteau, François; “**Relational Sociology, Pragmatism, Transactions and Social Fields**”, International Review of Sociology, Vol:25, No.1, 2015, pp. 45- 64.

- (ii) Hangi toplumsal kökenden gelirse gelsin çocuğun okuldaki başarısında okulun herkese eşit fırsatların tanınması ilkesi yeterli değildir.
- (iii) Eğitimde “fırsat eşitliği ilkesi” aslında bir eşitlik oluşturmaya çalışmaktadır ancak eğitim sürecinin bazı dinamikleri var olan eşitsizliği devam ettirip yeniden üretmektedir.
- (iv) Eğitim yoluyla okullarda edinilen etkileşim ortamı, öğrencilerin toplumda teşkil ettiği konumları ve yaşadıkları yoksunlukları yeniden üretmektedir.
- (v) Eğitim sürecinde genellikle ilk bakışta gözlemlenemeyen kimi olumsuzluklar öğrenci ya da çocukların eğitim ortamında eşitsizliklerin doğal olduğu, bazı insanların yetenekli, bazılarının ise yeteneksiz olduğu fikrini pekiştirmektedir.
- (vi) Eğitimde eşitsizliklerin toplumsal eşitsizliğin bir nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu varsayımı fırsat eşitliği meselesini anlamlandırmak adına sorulması gereken bir sorudur.
- (vii)Günümüzde fırsat eşitliği meselenin en önemli aktörlerinden biri anne figürü olmuştur. Dolayısıyla fırsat eşitliği meselesini veli ya da öğrenci üzerinden tanımlamak için değişen anne figürünü dikkate almak gerekir.

Çalışmanın amacını şekillendiren kabullerin başında, eğitimsel süreçler içinde, eğitim kurumları tarafından geliştirilip üretilen resmi ve meşru bilginin, eğitim sürecini tanımlayan pratiklerin, hegemonyacı ve hiyerarşik bir yapı sergilediği ve gizil olarak bu yönde işlevler üstlendiği saptaması gelmektedir. Eğitim sistemindeki eşitsizlikleri doğuran nedenleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilmesi beklenen çıktılar ise şu şekildedir:

- (i) Türk eğitim sistemindeki en önemli ilkelerden biri olarak görülen “fırsat eşitliği” ilkesinin gerçekte nasıl işlediği, bu çerçevede tanımlanan amaçlarla ortaya çıkan sonuçların hangi neden ve koşullardan dolayı örtüşmediği, günümüz şartlarında okulların, öğretmen ve veli tutumlarının fırsat eşitliği/eşitsizliği konusundaki etki düzeyleri çok yönlü ve ilişkisel boyutlarıyla ortaya konulmuştur.

- (ii) Fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi, salt bilinen ya da aşık olunan boyutlarıyla değil, aynı zamanda sorunun kaynağını teşkil eden ama görünmeyen, farkında olunmayan boyutlarıyla tartışılarak, böylece sorunun aşılmasıyla ilgili çözüm arayışları için farklı ve kapsayıcı değerlendirmelere zemin oluşturmaya çalışılmıştır.
- (iii) Fırsat eşitliği/eşitsizliği tartışmalarında okul, öğretmen, öğrenci ve veli ekseninde kabul görmüş ve sabit fikir haline gelmiş olan, eğitim sürecinin ya da okulun fırsat eşitliğinin güçlü bir aracı olduğu fikri tartışmaya açılmıştır. Düşünülenin ve bilinenin aksine okulun ya da eğitim sürecindeki temel bazı unsurların fırsat eşitsizliğinin bizatihi kaynağı olduğu, hatta eşitsizliği yeniden ürettiği görüşü alternatif bir bakış açısı olarak gündeme taşınmıştır.
- (iv) Eğitimin yeniden üretim ve fırsat eşitliği ilkesi neticesiyle liyakate dayalı bir eğitim koşullarında etkin bir uygulanabilir eğitim politika önerisi geliştirmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan yöntemlerin Türkiye’de daha önce kullanılmadığı ve gözden kaçan yöntemlerin tespit edilerek araştırmalarda kullanılabilceğini göstermeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde; çalışmada kullanılan yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analize yönelik bilgilere yer verilmiştir.

1.2.1. Araştırmanın Modeli

Her bilimsel araştırma, bir metot üzerine kurulur ve o metot üzerinden yürütülür. Metot kelimesi, araştırma yoluyla keşfedilerek ortaya çıkarılan somut sebep sonuç ilişkileri ile bu ilişkilerin temelinde yer alan soyut bilimsel kanunları tespit edebilmek için izlenmesi gereken yol anlamına gelmektedir.⁶ Kısaca metot, amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol demektir. Bilimsel araştırmalarda metot/yöntem konusu, hem araştırmanın bilimsel bir temele oturtulması açısından hem de araştırmada kullanılacak yöntemin araştırılan konuya uygun olması açısından önem teşkil eder.

⁶ Bilgiseven, Amiran Kurtkan; **Sosyal İlimler Metodolojisi**, Filiz Kitapevi, İstanbul, 1994, s.3.

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği konusu; toplumsal değişimin hızı, toplumsal alandaki konumlanış biçimlerinin değişen doğası ve bireylerin kendileri ile beklentilerini tanımlayışlarındaki farklılaşmalar gibi nedenlerden dolayı, çok değişkenli bir sorun alanı haline gelmiştir. Dolayısıyla günümüzde fırsat eşitliği ya da eşitsizliği meselesi, konuyla ilgili önceki çalışmalarda sıklıkla yapıldığı gibi, belli bir kuramsal bakış açısıyla ya da salt nicel bir araştırma yaklaşımıyla analiz edilebilecek bir konu değildir. Bu nedenle bu çalışmada öğrenci, veli/ebeveyn (özellikle anne) ve öğretmen olmak üzere üç ana veri kaynağı üzerinden eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi irdelenmiştir. Eğitimde fırsat eşitsizliği/eşitsizliği meselesine ilişkin temel nedenlerin, ortaya çıkan sorunların, beklentilerin ve sorunun kaynağını oluşturan (kurumsal alanın yapılanması, toplumsal ve eğitsel yatkınlıklar ile yanlış tanıma biçimleri gibi) geri planda bırakılmış bazı unsurların analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda araştırma; karma araştırma yöntemlerinden keşfedici - ardışık/sıralı araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Sürece ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçeğin bulunmaması, hâlihazırda var olan anket çalışmalarının ise varsayımsal olarak gelişigüzel hazırlandığı, sosyo- kültürel yapılara dayalı olmadığı özellikle de Türkiye norm bağlamını dikkate alarak aşırı genelleme barındırması nedeniyle sürecin ilk aşamasının nicel yöntemlere dayalı olarak yürütülmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda önce nitel bulguların toplanıp daha sonra elde edilen nitel bulguların geniş örneklem için (nicel olarak) genellenebilir olması amacı güdülmüştür. Araştırma, karma yöntem kapsamında nicel-nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak yapılan betimsel bir alan çalışması olup kuramsal içerik, yapılan görüşmeler ve anketlerden elde edilen verilere dayanmaktadır.

Öncelikle bu noktada karma yöntemin tanımının yapılması ve sadece nitel veya sadece nicel araştırma kullanmaktan üstünlüğünün neler olduğu sorularının cevaplanması gerekiyor. Araştırma problemini yeterince anlamak için nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin tek başına yeterli olmadığı durumlarda karma yöntem araştırmalarını kullanmanın uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü yöntemlerden birini tek başına kullanmak, o yöntemin doğasından kaynaklanan zayıflıklardan dolayı yeterli olmayabilir.⁷ Örneğin nicel araştırma, kişisel hikâyeleri ve anlamları yeterince

⁷Cresswell, John W; **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş** , Çeviri editörü; Mustafa Sözbilir, Pegem Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 2017, s.15-16.

araştırmak veya kişilerin bakış açılarını derinlemesine irdelemek için uygun değildir. Nicel araştırmada kuram, araştırmacının neyi bulmayı beklediğine yönelik bir açıklamadır. Bu kuram, açıklama, tahmin ve genelleme yapmak için kullanılabilir ve araştırma sorularını ve hipotezlerini şekillendirir. Örneğin nicel araştırmalar öğrencilerin davranışlarını, öğrenme sonuçlarını ve bunların diğer değişkenlerle ilişkilerini; “ne kadar?”, “ne sıklıkla?”, “ne yoğunlukta?”, “ne kadar yaygın?” gibi sorularına cevap arayarak sayısal verilerle açıklama amaçlı araştırmalardır. Nitel araştırma, bize küçük bir grup insandan geniş bir evrene genelleme yapma imkânı veremez. İnsan ve toplumun değişken bir yapıda olması nedeniyle sosyal bilimlerde bu alanla ilgili olgu ve olayları incelerken genelleme yapmaktan çok, anlamaya çalışmanın daha önemli olduğu görülmüştür. Nitel araştırmadaki kuram bir açıklama olabilir ve araştırma sürecini şekillendirmek için bir merceğe görevi yapabilir. Nitel araştırma denildiği zaman varsayımlarla ve bireylerin ya da grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı çatıların kullanımı ile başlar. Bu problemi/sorunu araştırmak için, nitel araştırmacılar; çalışmadaki söz konusu insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamlarındaki veri yığını, hem tümevarımlı hem de tümdengelimli, örüntülü temalar kuran veri analizleri kullanırlar. Nihai ürün (yazı bir rapor ya da sunum); araştırmacıların derin düşüncelerini, katılımcıların seslerini, problemin çok yönlü gelişmiş bir açıklama ve yorumlamasını, literatüre katkısını ya da değişim çağrısını içerir. Nihai ürün gruba dair hem katılımcıların hem de araştırmacıların görüşlerini içeren bütünsel bir kültürel portre olabilir. Örneğin gözlem, görüşme ve doküman inceleme ile nitel veriler toplanarak “neden?”, “niçin?”, “nasıl?”, “ne şekilde?” gibi sorularına cevap aranarak öğrencilerin davranışlarının incelendiği araştırmalardır. Kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi öznel verilerle ilgilidir. Kısaca, bütün araştırma yöntemlerinin hem güçlü hem de zayıf/güçsüz yönleri bulunmaktadır. Örneğin toplumun bütününde görülen özelliklerin, toplumda bir bütün olarak var olan yapı ve desenlerin incelenmesinde nicel yöntem güçlüdür, çünkü araştırma evreni düzeyinde genellenebilir nitelikte veriler sağlar. Veriler standartlaştırılmış ölçüm araçları ile toplandığı için nesnelliği sağlamak nicel araştırmalarda nispeten daha uygundur. Ancak nicel yöntemler; insan davranışını, bu davranışı oluşturan sosyal ve kültürel bağlamdan soyutlaması, davranışların anlamını

kavramayı mümkün kılacak doğru, zengin ve güvenilir veriler sağlayamaz. Nicel yöntemlerle teorilerin, eğilimlerin, bağlantılar ve ilişkilerin genel bir resmini ortaya koyarız ancak kişilerin neden öyle cevap verdikleri, bu cevap verdikleri bağlamı, bu cevaplara yönelten davranışlar ve derin düşüncelerin oluşturduğu deneyim süreçleri hakkında bir şey söyleyemeyiz. Ayrıca her konuyu ölçme ve sayısallaştırma eğilimi nedeniyle insan yaşamını sayılara ve soyut formüllere indirgeyen nicel araştırmalar, gündelik yaşam pratiklerinde gerçek hayatla bağlarını koparırlar. Nitel araştırmalar ise insan davranışının ve sosyal yaşamdaki değişim sürecinin kendi bağlamı içerisinde ve bütüncül olarak anlaşılmasını sağlayacak detaylı, zengin ve doğru veriler sunar. İnsanların araştırma konusunu oluşturan durumu nasıl deneyimlediklerini bütün karmaşıklığı ile metne dökmesini sağlar. Ayrıca insanların karmaşık, çelişkili davranış, tutum ve düşüncelerini incelemek ya da araştırmak ilk anda doğrudan görülmeyen toplumsal, ekonomik ve kültürel etkenleri fark etme açısından nitel yöntemler avantajlıdır. Ancak nitel araştırmalar, sosyal olay ve olguları açıklamada sosyal aktörlerin düşünsel süreçlerine ağırlık vererek resmin daha geniş halini, yani sosyal olguları etkileyen ama sosyal aktörlerin bilgileri dışında gelişen süreçleri göz ardı eder. Dolayısıyla yukarıda açıklanan bu nedenler, bu yöntemlerin güçlü yanlarını bir araya getirmek, karma yöntemleri kullanmak için bir gerekçe sunmaktadır.⁸

Karma yöntem araştırmaları; sosyal bilimler, davranış bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında kullanılan ve bilimsel bir probleme cevap bulmak amacıyla araştırmacının araştırma problemlerini anlamak adına hem nicel verilerin (kapalı uçlu) hem de nitel verilerin (açık uçlu) toplandığı iki veri setini bütünleştirmesinin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir yaklaşımdır. Yani karma yöntem de araştırmacı hem nicel hem de nitel verileri toplayıp elde ettiği bulguları bir arada değerlendirip bunlara dayalı olarak sonuçlara ulaşmaya çalışır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistikî eğilimleri (nicel veriler); öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleşmesinin araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini tek başına kullanmaya kıyasla daha avantajlı olacaktır. Yani karma yöntem araştırmaları ile nitel

⁸Rossmann, Gretchen B. & Wilson, Bruce L.; "Number and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in A Single Large- Scale Evaluation Study", **Evaluation Review**, 1985, Vol.9, No. 5. pp 627-643.

ve nicel veri toplama stratejileri bir arada kullanılmakta ve bir yaklaşımın zayıf ve eksik yönleri diğer yaklaşım sayesinde dengelenmektedir.⁹

Karma yöntemler, basitçe nitel ve nicel verilerin bir araya getirilmesi değildir. Nicel ve nitel veriyi bir araya getirmek için iyi bir yol olabilir ancak nicel ve nitel verinin analiz edilip sonuçların bir arada yorumlanması durumunda ulaşılabilecek kadar güçlü sonuçlar ortaya koyamaz. Karma yöntemler, ne çok sayıda nitel veri türünün (mülakatlar ve gözlemler vb.) ne de nicel veri türünün (anket verileri, deneysel veriler vb.) toplanmasıdır. Karma yöntemler hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasını, analizini ve bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bu yolla, farklı yaklaşımların (örneğin eğilimlerle birlikte öykü ve kişisel deneyimler) araştırmaya sağladığı bu yaklaşımlardan her birinin tek başına (nicel veya nitel) sağlayacağından daha fazla katkıyla araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Farklı nitel veri setleri ya da farklı nicel veri setleri kullanılması durumuna karma yöntem araştırmaları terimi yerine çoklu yöntem terimi karşılık gelir. Karma yöntem araştırmaları kısaca verileri bir araya getirme meselesi değildir. Bu yaklaşımın kendine has teknikleri bulunmaktadır.¹⁰ Karma araştırmanın arkasındaki temel düşünce nicel ve nitel veriler birlikte toplandığında ve bu iki farklı veri bir arada ya da ardışıklı /sıralı olarak kullanıldığında yeni bir bilgi veya bulgulara ulaşılabileceğidir. Bu nedenle, alan yazındaki eksiklik (yani nicel veya nitel verilerin bir arada ele alınıp işlenmemesi) doğrudan karma araştırmaların gerekçesini oluşturabilir. Kullandığımız ölçme araçları kültürel duyarlılıktan yoksun olabilir ve nicel ölçümler yapabilmek için önce incelenen konu veya kavramı nitel olarak ele alıp keşfetmemiz gerekebilir. Yani gerekçemiz daha iyi bir ölçme aracı geliştirmemiz gerekebilir. (örneğin keşfedici ardışık/sıralı desen).¹¹

Konuya ilişkin yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı geçerli ve güvenilir bir ölçeğin bulunmaması, var olan anket çalışmalarının ise aşırı genellemeler barındırması, metodolojik anlamdaki kemikleşmiş yatkınlıkları yeniden üretmesi gibi nedenlerin yetersiz kalması ve daha çok varsayımsal olarak hazırlanmış olması nedeniyle sürecin ilk aşamasının nicel yöntemlere dayalı olarak yürütülmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda önce nitel bulguların toplanıp daha sonra elde edilen nitel bulguların geniş

⁹ Crewell, John W; **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş** , s. 2- 3

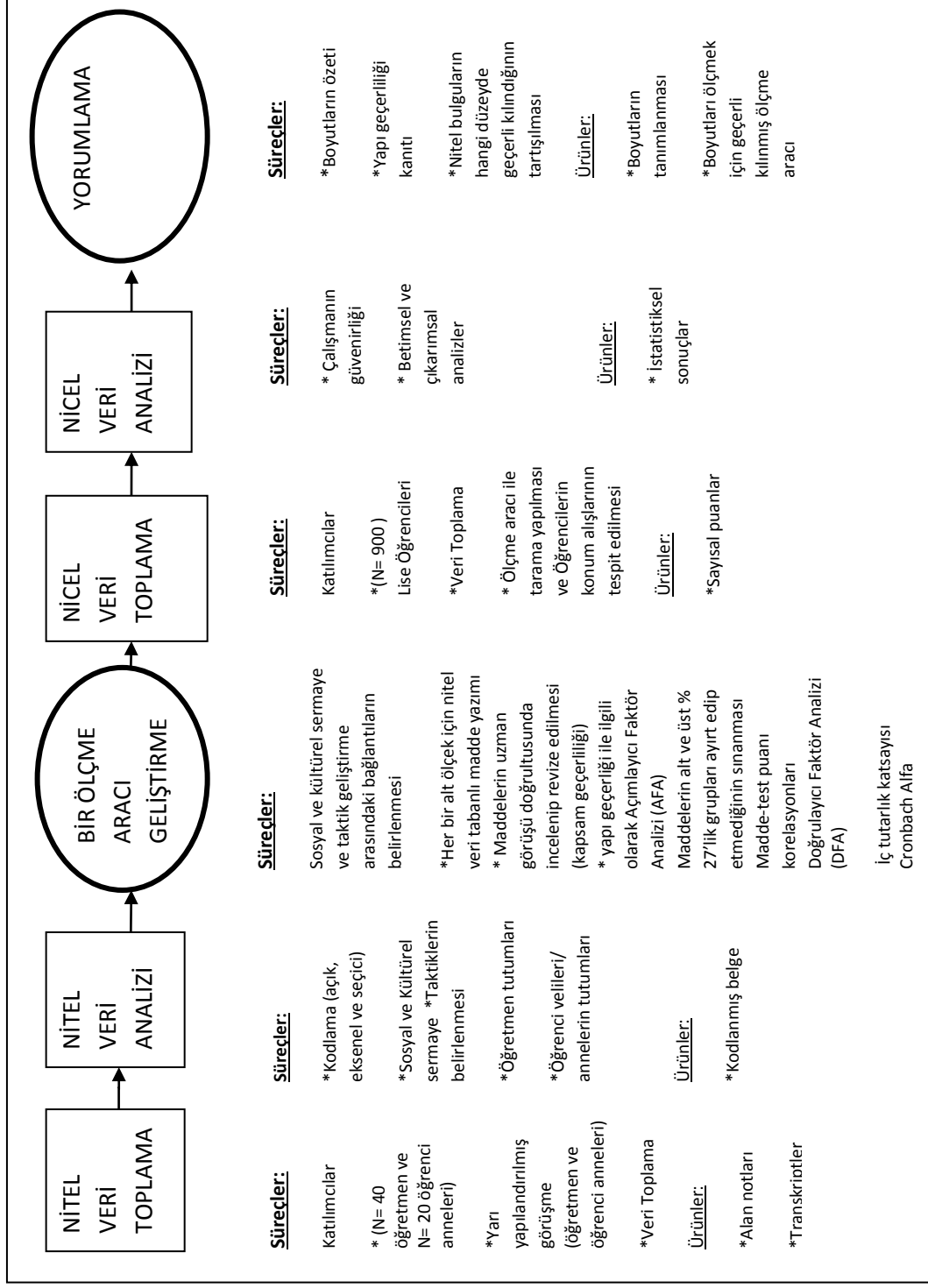
¹⁰ **A.g.e.**, s.2- 4

¹¹ **A.g.e.**, s. 70.

örneklem için (nicel olarak) genellenebilir olması amacı güdülmüştür. Karma yöntem araştırmalarından olan keşfedici sıralı/ardışık desenin amacı, araştırma problemini ilk olarak nitel veri toplama analizi (kelimeler, resimler, anlatılar) ile nicel yöntemin sayısal verileri ile birlikte aynı problemin araştırılmasında kaynaştırılarak geliştirilebilir verileri keşfederek incelemektir. Yani araştırmacılar, ilk önce nitel bilgiyi toplar, analiz eder ve daha sonra bu bilgileri veri toplama sürecinin nicel takip aşamasını geliştirmek için kullanırlar.¹² Burada nicel aşama nitel aşamaya dayanır ve ona bağlanmış olur. Bu ilk aşamadan sonra ikinci aşama olan nicel aşamanın amacı, nitel sonuçların alınarak yeni bir ölçeğe dönüştürülmesi veya yeni bir veri toplama aracı geliştirilmesi ya da deney için müdahale programları oluşturulmasıdır. Örneklem iki aşamadan oluşur ve birbiriyle bağlantılıdır. Nicel süreç aşamasında yer alan bireyler/katılımcılar, genellikle ilk aşamada nitel veri toplanan kişiler/katılımcılar değildir. Nicel süreç basamağında, ilk yapılan nitel basamaktakilerden farklı katılımcılara yer verilir.¹³

¹² A.g.e., s. 40.

¹³ Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L.; **Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi**; Çeviri Editörü: Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015 , s.200-201.



Şekil 1.1.1. Araştırma Süreçlerinin (Prosedürlerinin) Diyagramize Gösterimi

1.2.2. Evren ve Örneklem

Herhangi bir bilimsel araştırma, incelediği araştırma nesnesini anlamak için bir veriye ihtiyaç duyar. İhtiyaç duyulan bu veri de araştırmanın hedefi olan evreni temsil ettiği düşünülen bir parçasından toplanmaya çalışılır. Evren araştırma yapmayı düşündüğümüz dünya üzerindeki herhangi bir olgu ya da kişileri ifade eder. Diğer bir deyişle evren; araştırmacının gerçekte ilgilendiği ve hakkında bir şeyler öğrenmek istediği geniş insan topluluklarına, gruplara, yığınlara ya da olay ve olgulara atıf eden bir kavramdır. Yani araştırma kapsamına giren tüm elemanların oluşturduğu gruptur. Bilimsel çalışma ve gözlem alanına giren durum, nesne ya da bireylerin tümüdür. Evrenin kesin hatlarıyla belirlenmesi araştırmacının bütün sorunlarını çözemez, çünkü evren genellikle bir araştırmacının ulaşamayacağı kadar büyüktür. Çalışma yapılması planlanan alan büyüdükçe evren de büyür. Evren bilindiği gibi büyüdükçe soyutlaşır. İki tür evren vardır; Hedef evren (target population), araştırmacının ulaşmak istediği ancak ulaşması güç olan ve ideal seçimini yansıtan soyut evrendir. Örneğin bu çalışmamızdaki hedef evrenimiz; Türkiye'deki tüm ortaöğretim (lise) öğrencileri, tüm lise öğretmenleri ve bu lisede okuyan öğrencilerin velileridir. Ulaşılabilir evren (accessible population), araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir. Örneğin çalışmamızdaki ulaşılabilir evrenimiz; Malatya ili sınırları içerisindeki tüm ortaöğretim (lise) öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve liselerde görev yapan öğretmenlerdir.

Bilimsel araştırma sürecinde, araştırmaya konu olan evrende bilim adamlarının tüm evrenle çalışmaları hem oldukça güçtür hem de evrenin tümüne ulaşmak zaman, emek, teknik donanım ve maliyet bakımından mümkün değildir. Bu yüzden sosyal bilimlerde kaynağın tamamıyla çalışmak yerine belli bir kesit üzerinden çalışılır. Bu nedenle bilim adamları evrenin özelliklerini yansıtan ve evreni temsil edecek şekilde belirlenmiş bir örneklem (sampling) üzerinde çalışır.¹⁴ Bilindiği gibi geleneksel bilim anlayışının vazgeçilmez öğelerinden birisi genellemedir. Bilimde herhangi bir genelleme çabası vardır ve bu sonuçların genelleneceği olgu veya kişilere evren adı verilir. Evren araştırma kapsamına giren olgu ve olayların bütünüdür. Evren, genelleme yapmak amacıyla içinden örneklem seçilen, grubun tamamıdır. Evrenden incelenmek

¹⁴Fowler, Floyd J.; **Survey Research Methods (Applied Social Research Methods Series)**; Edited by Leonard Bickman and Debra J. Rog, 4.th Ed., CA: SAGE Publications, Newbury Park California, 2009, pp. 4-5

üzere seçilen ve evrenin özelliklerini yansıttığını düşünülen olgu ve kişilere örneklem denir. Diğer bir deyişle örneklem, bir evrenin tamamının ölçülemediği durumlarda evreni en iyi temsil edebileceğine inanılan yeterli büyüklükteki kümedir.¹⁵ Örneklem, üzerinde çalışılan bir dizi sınırlı sayıdaki değişken arasında bulunan ilişkiler belirli güvenlik aralıklarıyla değişkenlerin dâhil olduğu evrene genellenir. Örneklem, araştırma evreninden alınan bir dizi bileşendir ve evrenin alt kümesidir. Örnekleme, örneklem elde etmek için evrenden bileşen çekmeye karşılık gelmektedir. Ayrıca örnekleme yapmayı gerekli kılan etmenler arasında maliyet, kontrol güçlükleri ve etik zorunluluklar da yer alır. Örnekleme yapılırken örneklemin yeterli sayıda olması, yansız seçim olması, uygun yöntemlerle seçilmesi gerekmektedir. Örneklemin genel amacı, temsili örneklem elde edebilmektir. Ait olduğu evreni doğru bir şekilde temsil eden örnekleme temsili örneklem denir ve bütün özellikleriyle evrene benzerlik gösteren örneklemdir (tek farkı daha az insanın yer almasıdır, çünkü bu bir örnektir evrenin tamamı değildir).¹⁶ Böylece araştırmacı, örneklem grubu ile çalışarak araştırma evreni hakkında bilgi edinmeyi amaçlar.

Çalışmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri (Battalgazi ve Yeşilyurt) sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Temel Liseler ile Devlet Liselerinde öğrenim gören öğrenciler, bu okullarda görev yapan öğretmenler ile okullarda okuyan öğrencilerin velileri/ebeveynler oluşturmaktadır. Malatya ili merkez ilçesinde okuyan öğrenci sayısı ve çalışan öğretmen sayısı 24.10.2017 tarihli verilere göre; Özel Temel Lisesinde toplam 3203 öğrenci ve 283 öğretmen ve Devlet Liselerinde toplam 34244 öğrenci ve 3146 öğretmen bulunduğu bilgisidir. Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde toplam 16 Özel Temel Lise ve 62 Devlet Lisesi vardır. Battalgazi ilçesinde toplam 42 lise bulunur ve bunların 15'i Özel Temel Lisesi, 27'si Devlet Lisesidir. 27 devlet lisesinden 24'ü Anadolu lisesidir. Bu 24 Anadolu Lisesinin içerisinde 11'i Anadolu Lisesi, 8'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 5'i Anadolu İmam Hatip Lisesidir. Son olarak Battalgazi ilçesinde 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Spor Lisesi ve 1 tane de Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) bulunmaktadır. Yeşilyurt ilçesinde 36 lise bulunmaktadır. Bunun sadece 1

¹⁵Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan; **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, 8. Tıpkı Basım, Ankara, 2011, s. 101.

¹⁶Christensen, Larry B.; Johnson, R.Burke; Turner, Lisa A.; **Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz**; Çeviri Editörü; Ahmet Aypay, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2015, s. 161.

tanesi Özel Temel Lisesi, 35'i Devlet Lisesidir. 35 devlet lisesinden 31'i Anadolu Lisesidir. Bu 31 Anadolu Lisesinin içerisinde 16'sı Anadolu Lisesi, 10'u Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 5'i Anadolu İmam Hatip Lisesidir. Yeşilyurt ilçesinde ayrıca 2 Fen Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi ve 1 tane de Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) bulunmaktadır.

Battalgazi ilçesinde liselerin %36'sini Özel Temel Lisesi ve %64'nü Devlet liseleri oluşturur. Tüm Liselerin %57'si Anadolu Liseleri oluşturur. (Yarıdan fazlasını oluşturan bu Anadolu liselerinin %26'sı Anadolu Lisesi, %19 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %12'si Anadolu İmam Hatip Lisesidir.) Ayrıca Battalgazi ilçesinde liselerin %2,3'ü Spor Lisesi, %2,3'ü Sosyal Bilimler Lisesi, %2,3'ü Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) oluşturmaktadır.

Yeşilyurt İlçesinde ise liselerin %3'ü Özel Temel Lisesi, %97'si Devlet Lisesi oluşturur. Tüm liselerin %86 Anadolu Liseleridir. (Bu Anadolu Liselerinin %44'ü Anadolu Lisesi, %28'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %14'ü Anadolu İmam Hatip Lisesidir.) son olarak Yeşilyurt ilçesinde liselerin %6'sını Fen Lisesi, %3'sini Güzel Sanatlar Lisesi ve %3'nü mesleki Teknik Eğitim Merkezi oluşturmaktadır.

Örnekleme, araştırma evreninin özelliklerine sahip olan ve kendilerinden veri toplamak üzere araştırma evreninden belirli tekniklerle seçilen birimdir. Örneklemeden elde edilen verilerden elde edilerek hesaplanan ölçümlere istatistik, bu istatistiklerin gerçek değerine evren değeri (parametre) denir. Örnekleme yapılırken asıl amaç evrenden o evrenin parametrelerini en doğru bir şekilde yansıtan bir grup öge seçmektir. Yani seçilen örneklem, evrenin aynadaki görüntüsü gibi olmalıdır. Nicel araştırmalarda örneklem seçimi ile nitel araştırmadaki örneklem seçimi birbirinden farklıdır. Örneğin nicel araştırmalarda örneklemenin amacı seçilen örneklem yoluyla evren hakkında bir kestirimde bulunmak veya genelleme yapma arzusu taşır. Nitel araştırmada ise evrene genelleme yapılmayacağı için evrenin sayısal özelliği çok zorunlu değildir, nasıl bir bütün içinde nasıl bir örneklem olduğu önemlidir.¹⁷ Nitel araştırma, bir sahanın ya da sosyal hayatın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreci (bireylerin, grupların, toplumların ve örgütlerin vs. gündelik hayatlarını yansıtan süreçler gibi) ile birlikte gerçekleştirilir. Araştırmacının amacı, özel durumlarda insanların günlük

¹⁷Bal, Hüseyin; **Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Uygulamalı- Örnekli)**; Sentez Yayınları, İstanbul, 2006, s. 94.

olayları nasıl anladıklarını, açıkladıklarını, eyleme geçtiklerini irdelemektir. Bundan dolayı nitel araştırmada örneklem türleri nicele göre daha özgünlük gösterir ve araştırma nesnesi olan her konu, her birey başlı başına bir inceleme ögesi olabilir. Çünkü araştırmacı, çalışma yaptığı ortamın özelliklerine “bütüncül” (sistemik, bütünleşik, kapsayıcı) bir bakış açısıyla bakabilmeyi amaçlamaktadır.¹⁸

Örnekleme seçilirken örnekleme hangi birimlerin alınacağını, kimlerden veri toplanacağını belirlemek temel esastır. Belirli durumlara odaklanıldığından, nitel araştırmalarda genellikle tesadüfi/seçkisiz olmayan, olasılığa dayalı olmayan, yargısal amaçlı, (nonprobabilistic sampling) örneklem seçim tekniği kullanılır. Yani nitel araştırmalarda araştırmacı, gerekli bilgileri elde edeceği birey ve yerleri belirleyip seçer. Nitel araştırmalarda amaçlı örneklem, araştırmacıların çalışmalarında inceledikleri temel fenomen ya da anahtar kavram hakkında deneyimi olan bilinçli olarak seçilen kişilerden oluşur. Amaçlı örneklem stratejilerinin her birinin farklı bir işlevi bulunur. Örneğin en yaygın stratejilerden biri, içinde merkezi fenomen hakkında değişik ve farklı bakış açılarına sahip kişiler arasından seçilen farklı bireylerden meydana gelen, maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Buradaki temel düşünce aslında katılımcıların bilinçli olarak farklı yerlerden seçilmesidir. Böylece onların görüşleri bu farklılığı yansıtacak ve karmaşık bir olgunun / fenomenin ortaya çıkmasının amaçlandığı bir nitel çalışma olacaktır.¹⁹

Diğer yandan nicel araştırmalarda daha çok tesadüfi/seçkisiz/olasılık temelli (probaplistic sampling) örnekleme yöntemi kullanılır. Olasılıklı örnekleme istatistikteki olasılık (ihtimaliyet) kuramına dayanır ve örneklemin daha geniş toplulukların alt gruplarını matematiksel olarak temsil etme gayesini taşır.²⁰ Olasılıklı örneklemin amacı, evreni veya evrenin bir bölümünü temsil edecek çok sayıda bireyi veya objeyi seçmektir. Bu örneklem yönteminde gözlemlenebilecek birey ve objelerin örnekleme girme ya da örnekleme girmeme şansları eşittir. Diğer bir deyişle bu tip örnekleme evrenin her bir ögesinin seçilmek için bilinen eşit bir şansı ya da olasılığı vardır.

¹⁸Miles, Matthew B. & Huberman, A Michael; **Nitel Veri Analizi**; Çeviri Editörleri: Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy; Pegam Yayınevi, Ankara, 2015, s. 6.

¹⁹Creswell, John W.; **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni**, Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, 3. Baskı, Siyasal Kitapevi, Ankara, 2016, s. 154- 157.

²⁰Berg, Bruce L. & Lune, Howard; **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**; Çeviri Editörü: Hasan Aydın; Eğitim Yayınevi, 8. Baskı, Konya, 2015, s. 69.

Olasılığa dayalı örneklem seçiminin dört temel tipi bulunmaktadır. Bunlar basit tesadüfi (rastlantısal), sistematik, tabakalı (katmanlı) ve küme (çok aşamalı) örneklem seçim tekniğidir. Bunlardan hangisinin seçileceği, araştırma probleminin yapısına, eldeki mali imkânlara ve kaynaklara, örneklemde hedeflenen doğruluk derecesine ve hangi veri tekniğinin kullanılacağı bilgisine bağlıdır.²¹

Nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine yargısal/amaçlı örnekleme yöntemleri, aslında tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Yargısal/amaçlı örnekleme kullanılırken, araştırmacılar araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özelliklerini belirler ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşmaya çalışırlar. Buradaki fikir ya da konular ayrıntılı bir biçimde araştırılmak istendiğinde, belirli bir grup ya da kişi belirlenmeye çalışılır. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme seçiminde örnekler tesadüfen seçilmez, seçilecek örneklerde belirli özellikler aranır. Örneğin eğer bir örneklemin seçimi araştırmacının evren ile alakalı kendi bilgisine ya da çalışmanın amacına bağlı ise bu tür örnekleme amaca yönelik örnekleme olarak adlandırılır. Ayrıca amaçlı örneklem seçiminde araştırmacının kişisel beğenisi, deneyimi, eğitim ve kültür düzeyi gibi etkenler rol oynayabilir. Nitel araştırma yönteminde hem bulguların genellemesi amacı olmadığından hem de örnekleme girecek insanlardan, birimlerden detaylı ve derinlemesine bilgi edinilmesi hedeflendiği için örneklemden her bireyin araştırma konusuna uygun olması gerekir. Bu nedenle araştırmacılar örneklemelerini belirli özelliklere sahip olan örnekleme unsurlarından seçerler ve nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü nicel araştırmalara oranla daha küçüktür. Çünkü nitel araştırmada temel düşünce, nicel araştırmada olduğunun aksine, örneklemden genellemeye gitmek yerine birkaç kişiden derinlemesine anlayış elde etmeye odaklanır.²²

²¹Fowler, Floyd J.; **Survey Research Methods (Applied Social Research Methods Series);** pp.24-28.

²²Cresswell, John W. & Plano Clark, Vicki L.; **Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi,** s.185-186.

Karma örnekleme, nitel örnekleme yöntemleri ile nicel örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanılmasına denir. Karma örneklemede amaç belirli araştırma soruları, amaçları ve ihtiyaçlarına uygun örnekleme yöntemleri geliştirilmesini kapsar.²³

Bu çalışmada karma örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminde örnekleme alınırken örnekleme nicel ve nitel araştırmaların her biri için örnekleme (ve ortam) seçme süreç ve yöntemleri dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü bağlamı geniş olan ve istatistiksel genellemenin büyük önem taşıdığı nicel araştırmaların tersine, nitel araştırmacılar genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan derinlemesine analiz edilen küçük örneklemlerle çalışırlar.²⁴ Çalışmamızda kullanılan karma yöntemlerden keşfedici sıralı/ardışık desen yönteminde nitel kısmı takiben gerçekleştirilecek olan nicel kısım için örnekleme başlangıçtaki gerçekleştirilen nitel kısımdan farklıdır. İlk aşama olan nitel kısım da keşfe yönelik araştırma amaçlandığından derinlemesine inceleme yapılabilmesi için seçilecek örnekleme araştırılan problem durumuyla ilgili az sayıda kişiden oluşmaktadır. Tesadüfi/seçkisiz/olasılık temelli (probabilistic sampling) örnekleme yöntemlerinden “tabakalı (katmanlı) örnekleme seçim tekniği” ile tesadüfi/seçkisiz olmayan/olasılık temelli olmayan/yargısal (nonprobabilistic sampling) örnekleme yöntemlerinden “amaçlı örnekleme seçim tekniği” (Purposive Sampling) birlikte kullanılmıştır.²⁵ Yani nitel örnekleme amaçlı olurken nitel kısmı takiben gerçekleştirilecek olan nicel kısım için örnekleme seçkisizdir. Nitel örneklemenin amacı kasıtlı olarak araştırma kapsamında ele alınan temel araştırma problemini en iyi şekilde anlamamıza yarayacak en uygun örnekleme ulaşabilmektir. Bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (maximum variation sampling), aşırı ya da aykırı durum örnekleme (extreme or deviant case sampling), kritik durum örnekleme (critical case sampling) gibi amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) çeşitleri kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanmamızın nedeni iyi bir nitel araştırmasında olması gereken mevcut farklılıkları ortaya çıkarabilmek için birbirinden farklı özellikleri içermesidir. Aykırı, farklı durumlarda da ana örüntülerin var olup olmadığını görebilmeye çalışmaktır. Örneğin çalışmamızda farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ve öğrenciler bu etki

²³Christensen, Larry B.; Johnson, R.Burke; Turner, Lisa A; **Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz**; s. 176.

²⁴Miles, Matthew B. & Huberman, A Michael, **Nitel Veri Analizi**; s. 27.

²⁵Matthew, David & Sutton, Carole D.; **Social Research: The Basic**; SAGE Publications, London, 2004, pp. 150- 153.

bağlamında örnekleme alınmıştır. Kritik durum örnekleme seçmemizin sebebi örneklemin problemle ilgili olarak birbirine aykırı (uç) durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır. Kritik durum örnekleme, ana bulguları ispat eden ve örnek oluşturan anları yansıtmayı amaçlamaktadır. Örneğin çalışmamızda örnekleme oluşturan okulların seçilmesinde en yüksek ve en düşük başarı düzeyindeki okullardan seçilmiştir. Bu teknikte belli özelliklere sahip okullar özellikle seçilmiştir ki farklı okullarda okuyan öğrenciler arasında eğitimde fırsat eşitliği ekseninde doğru ve güvenilir bir analiz yapabilmektir.

Yukarıdaki açıklamalar bağlamında araştırmamızın örnekleme, 2017-2018 öğretim yılında Malatya ili merkez ilçeleri (Battalgazi ve Yeşilyurt) sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 78 lise içerisinde (16 Özel Temel Lise ve 62 tane Devlet Lisesi) karma örnekleme yöntemi ile okullar (liseler) belirlenmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumları (YKS), Temel Yeterlilik Testinde (TYT) belirleyici olan (40 Türkçe ve 40 Temel Matematik soruları, 20 Sosyal Bilimler, 20 Fen Bilimleri) tüm adaylar tarafından zorunlu olarak yapılacağından örnekleme alınacak öğretmenler Matematik ve Türk Dili ve Edebiyat derslerine giren öğretmenler ağırlıktadır. Yani belirlenen okullarda 2017-2018 öğretim yılında görev yapan Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerine giren öğretmenler ile bu okullarda 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrenciler ve öğrenci velileri/ebeveynler (özellikle anneler) karma örnekleme yöntemi ile araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir.

Örnekleme seçiminde seçilen liselerin temel referans noktaları şunlardır:

Yüksek Öğretim Kurumlarına en çok ve en az öğrenci yerleştiren okul ile liselere giriş sınavı ölçüsünde (TEOG) puanıyla en yüksek/en düşük puanla öğrenci yerleştiren okulların seçilmesi. Okulun başarılı/başarısız atfedilmesinde sadece akademik düzeydeki kriterler değil aynı zamanda okulun sosyo- kültürel ve sportif ve diğer alanlarda da gösterdiği başarıları ölçütlere göre örnekleme alınması. Okulun sahip olduğu fiziki ortam, Malatya ilindeki fiziki konumlanışı, kişilerin (öğrencilerin) sosyalleşebildikleri, boş zamanlarını değerlendirebildikleri spor, resim, halk oyunları, tiyatro, müzik gibi faaliyetlerde bulunabildikleri eğlenme alanlarının olması. Öğrencilerin sosyal bir kimlik inşa edebildikleri bir yaşam merkezi olarak kurgulandıkları savından hareket ederek bu okulların/okul pansiyonların farklı sınıfsal

habitusların kristalize oldukları mekânlar olarak görülebileceği düşüncesinin etkisi bağlamında örnekleme alınmıştır. Okula devam eden öğrencilerin ve ailelerinin sadece ekonomik sermayesi değil aynı zamanda sosyal ve kültürel sermayesi ekseninde örnekleme seçilmiştir. Okul yöneticilerin ve öğretmenlerin sahip olduğu sosyal sermayenin okulun başarısı üzerindeki etkisi, sosyal sermayenin diğer sermaye çeşitlerine dönüşebilen sosyal ilişkilerin farklı görünüşleri olarak kabul görmesi ve bu ilişkiler sonucunda bireylerin toplumdaki pozisyonlarını nasıl geliştirilip korunduğunun analizi ayrıca sosyal sermaye ve tabakalaşma arasındaki ilişki odağı bazında örnekleme dâhil edilmiştir. Okul yöneticilerin sahip olduğu sosyal sermayenin göstergesi olarak “karşılıklı güven ortamının oluşturulması, görev yaptıkları okulda öğrencilerin geleceğine yönelik çalışmalar gerçekleştirmesi, okul içindeki bireyler (idareci/yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, memur vs.) arasında sosyal ilişkilerin ağının kurulması ve geliştirilmesi ölçütünde örnekleme belirlenmiştir. Okul personeli, öğrenci ve velilerin bir araya gelebilecekleri sosyal ortamların sunulması, okula yönelik bir aidiyet duygusunun oluşturulması ve işbirliği gibi hususlar göz önüne alınarak örnekleme belirlenmiştir. Son olarak araştırma kapsamında Malatya ili merkez ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarından (liselerinden) farklı okul türleri arasında kıyaslamaya olanak verecek şekilde okul seçimine gidilerek ayrıca hem Özel Temel Liseler hem de Devlet Liseleri arasında bir kıyaslama olacak şekilde de örnekleme çalışması yapılmıştır.

Bu bağlamda yukarıda belirtilen ölçütler bağlamında örnekleme 10 Lise ve bu liselerde okuyan 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile bu liselerde görev yapan öğretmenler (Matematik ve Türk dili ve Edebiyat derslerine giren öğretmenler) teşkil etmektedir.

Araştırmanın örnekleme aşağıda tablo şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 1.1. Kriterlere göre belirlenen okullar ve okulların belirlenen değişkenlere ait verileri

OKULLAR	11. Sınıf Öğrenci Sayısı	12. Sınıf Öğrenci Sayısı	Matematik Branşı Öğretmen Sayısı	Türk Dili ve Edebiyat Branşı Öğretmen Sayısı
Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi	110	85	5	8
Malatya Fen Lisesi	125	97	5	4
Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	153	205	8	6
Malatya Anadolu Lisesi	201	207	9	6
Fatih Anadolu Lisesi	183	233	12	8
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	149	198	12	12
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	125	137	6	5
Özel Malatya Final Temel Lisesi	80	86	4	4
Özel Fuzuli Kültür Sistem Temel Lisesi	80	140	4	3
Özel Fahri Kayhan Kültür Temel Lisesi	37	59	4	2
Toplam	1163	1447	69	58

Uygulama yapıldığı zaman 2018 yılında Özel Fahri Kayhan Kültür Temel Lisesi ile Battalgazi Özel Fuzuli Kültür Sistem Temel Lisesi birleştigi için örneklem 9 Lise üzerinden yapılmıştır. Ayrıca Listeye giren Temel Liseler aynı zamanda Kolej olarak da eğitime devam etmekte. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Temel Liseler kapatılacağından söz konusu liseler Kolej olarak varlığını devam edeceklerdir.

Örneklem Büyüklüğünün Hesaplanması:

Karma yöntem araştırmaları için yapılacak örnekleme düşünülen en önemli husus örnekleme büyüklüğüdür. Araştırmanın hem nitel hem de nicel kısımları için ayrı ayrı ve ayrıntılı örnekleme süreçleri, örneklem büyüklüğünün nasıl belirleneceğine yönelik adımlar dikkatle belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Bu işlemler arasında örneklem büyüklüğü, örnekleme yer alacak katılımcıları belirleme ve katılımcılardan araştırma sürecinde hangi tür teknik ve sorularla veri toplanacağı hususları yer almaktadır. Nitel analizler, nicel analizlere kıyasla tipik olarak daha küçük bir örneklem sayısına ihtiyaç

duyarlar. Nitel araştırmalar da örnekleme byklg belirlenirken “teoretical saturation”²⁶ (kuramsal doygunluk) kavramı önerilmektedir. Doygunluk kavramı verinin doygunluğa eriştiği nokta olarak adlandırılmaktadır. Bir nitel araştırmada yeni katılımcılardan toplanan veriler eski verilerden elde edilen bulguların tekrarı olmaya başlıyorsa ya da yeni kod ve temaların ortaya çıkmasına vesile olamıyorsa bu durumda veri doygunluğuna ulaşılmış demektir. Bu noktada artık araştırmacı veri toplamayı bitirmesi gerekmektedir. Örneğin gözlem, görüşme ve doküman toplama gibi nitel araştırma tekniklerinde veri toplanırken veri toplamaya kuramsal doygunluğa ulaşana kadar devam edilir. Kategoriyle ilgili yeni ve uygun bir veri elde edilemiyorsa, gösterilen çeşitlilikte kategori özellikleri ve boyutlarıyla iyi bir şekilde geliştirilmişse, kategoriler arasındaki ilişkiler iyi bir şekilde saptanmış ve geçerliliği sağlanmışsa kuramsal doygunluğa ulaşılmıştır.²⁷ Bu nedenle nitel araştırmalarda uygun örneklem byklgn belirlerken özel bir kural yoktur. Nitel rneklem byklg ayrılan zaman, mevcut kaynaklar ve çalışma hedefleri doğrultusunda belirlenebilir.

Bu bağlamda, yukarıda yer alan bilgiler doğrultusunda nitel görüşme tekniğinde örneklem sayısı belirlerken (yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır ve araştırmaya dahil olan Matematik ve Türk dili ve Edebiyat branş ve diğer branşlardan ğretmen sayısı ile ğrenci annelerinin sayısı) verinin doygunluğuna eriştiği nokta olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 12 Matematik ve 11 Tk Dili ve Edebiyatı ve diğer branş derslerine giren 17 ğretmen olmak üzere toplam 40 ğretmen ile 20 veli (anne- ğrenci anneleri) ile görüşme yapılmıştır.

²⁶Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.; **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research** . AldineTransaction, A Division of Transaction Publishers, Piscataway, New Jersey, 1967, pp.61-64.

²⁷Cresswell, John W; **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş**, s. 80-82.

Tablo 1.2. Nitel Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Kıdem*	Görev Yaptığı Okul
Öğretmen-1	E	Türk Dili ve Edebiyatı	29	Malatya Fen Lisesi
Öğretmen-2	E	Türk Dili ve Edebiyatı	22	Malatya Fen Lisesi
Öğretmen-3	E	Matematik	17	Malatya Fen Lisesi
Öğretmen-4	E	Biyoloji	21	Malatya Fen Lisesi
Öğretmen-5	E	Matematik	18	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-6	K	Matematik	16	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-7	E	Matematik	17	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-8	K	Biyoloji	19	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-9	E	Türk Dili ve Edebiyatı	35	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-10	E	İngilizce	23	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-11	E	Türk Dili ve Edebiyatı	25	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-12	E	İngilizce	31	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-13	E	Fizik	16	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-14	K	Rehberlik	12	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Öğretmen-15	E	Matematik	28	Malatya Anadolu Lisesi
Öğretmen-16	E	İngilizce	23	Malatya Anadolu Lisesi
Öğretmen-17	E	Türk Dili ve Edebiyatı	12	Malatya Anadolu Lisesi
Öğretmen-18	E	Beden Eğitimi	17	Malatya Anadolu Lisesi
Öğretmen-19	K	Türk Dili ve Edebiyatı	19	Fatih Anadolu Lisesi
Öğretmen-20	K	Fransızca	4	Fatih Anadolu Lisesi
Öğretmen-21	E	İngilizce	9	Fatih Anadolu Lisesi
Öğretmen-22	E	Matematik	27	Fatih Anadolu Lisesi
Öğretmen-23	E	Coğrafya	25	Fatih Anadolu Lisesi
Öğretmen-24	K	Türk Dili ve Edebiyatı	3	Özel Malatya Final Temel Lisesi
Öğretmen-25	E	Matematik	6	Özel Malatya Final Temel Lisesi
Öğretmen-26	K	Matematik	10	Özel Malatya Final Temel Lisesi
Öğretmen-27	E	Kimya	1	Kültür Temel Lisesi
Öğretmen-28	E	Matematik	18	Kültür Temel Lisesi
Öğretmen-29	K	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	Kültür Temel Lisesi
Öğretmen-30	E	Matematik	24	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-31	E	Türk Dili ve Edebiyatı	11	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-32	E	Matematik	9	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-33	K	Kimya	25	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Öğretmen-34	E	Matematik	18	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Öğretmen-35	K	Türk Dili ve Edebiyatı	8	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Öğretmen-36	E	Türk Dili ve Edebiyatı	21	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-37	K	Biyoloji	8	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-38	K	Türk Dili ve Edebiyatı	18	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-39	E	Matematik	22	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen-40	E	Tarih	24	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi

Nitel çalışma grubunda bulunan öğretmenler seçilirken; Yüksek Öğretim Kurumları (YKS), Temel Yeterlilik Testinde (TYT) belirleyici olan Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinden ağırlıklı soru sorulduğu için özellikle o derslere giren öğretmenler arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Ancak konuya katılmak isteyen diğer branş öğretmenler de fikirlerini belirtmek istediklerini beyan ettiklerinden diğer branş öğretmenlere de örnekleme yer verilmiştir.

Tablo 1.3. Nitel Çalışma Grubunda Bulunan Velilere İlişkin Bilgiler

Rumuz	Kaç çocuğu olduğu	Mesleği	Çocuğu Kaçınıcı Sınıfta	Çocuğunun Okuduğu Okul
Veli-1	3	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	12	Malatya Anadolu Lisesi
Veli-2	3	Hemşire	12	Malatya Anadolu Lisesi
Veli-3	3	Doktor (Kadın Doğum)	12	Final Temel Lisesi
Veli-4	3	Doktor	12	Malatya Fen Lisesi
Veli-5	3	Sınıf öğretmeni	12	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Veli-6	2	Ev Hanımı	12	Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi
Veli-7	2	Memur	12	Malatya Fen Lisesi
Veli-8	2	Okul öncesi öğretmeni	12	Kültür Temel Lisesi
Veli-9	2	Ev Hanımı	11	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Veli-10	2	Öğretmen	11	Final Temel Lisesi
Veli-11	4	Aşçı	12	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Veli-12	3	Giyim öğretmeni	12	Final Temel Lisesi
Veli-13	2	Sınıf öğretmeni	12	Kültür Temel Lisesi
Veli-14	3	Ev Hanımı	9	Fatih Anadolu Lisesi
Veli-15	4	Ev Hanımı	11	Fatih Anadolu Lisesi
Veli-16	1	Ev Hanımı	11	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Veli-17	3	Ev Hanımı	12	Kültür Temel Lisesi
Veli-18	4	Ev Hanımı	11	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
Veli-19	4	Ev Hanımı	12	Fatih Anadolu Lisesi
Veli-20	3	Ev Hanımı	12	Fatih Anadolu Lisesi

Araştırmanın ilk aşamasında nitel çalışma kısmında yer alan öğretmen ve öğrenci anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşme/mülakat tekniği ayrı ayrı olmak üzere hazırlanarak uygulanmıştır ve açık uçlu sorularla katılımcıların kendi görüşlerini açığa çıkarmaları amaçlanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir.

Bu yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen nitel veriler çözümlenip ve yorumlanan verilerden yeni bir ölçme aracı geliştirilerek elde edilen yeni ölçme aracı ile 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşan nicel örneklem üzerinde anket tekniği olarak uygulanmıştır. Araştırma da önce nitel veri elde edilerek sonra nicel veri sorgulanmıştır. Bunun sebebi uyguladığımız karma yöntem araştırmasının keşfedici sıralı-ardışık desen analizi yönteminin uygulama şeklidir.²⁸ Uygulanan anket tekniğine katılan öğrenci katılımlarının gönüllülük esaslı ölçüsünde yapılmıştır. Bu sayede nitel araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşme/mülakat tekniği ile iki ana grubun öğretmen ve öğrenci annelerinin “Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği”ne ilişkin bulguları saptanmış ve bu bulgulardan nicel bir ölçme aracı oluşturularak nicel araştırma yöntemi olan anket tekniği ile lise öğrencilerine uygulanmıştır. Bulguların genellenebilir olup olmadığı tespit edilerek ortak ve kapsayıcı bir çatı belirlenmeye çalışılmıştır.

Nicel araştırmayı oluşturacak öğrencilerin oluşturduğu örneklemin büyüklüğü hesaplanırken istatistiksel önem düzeyi (α , alfa), çalışmada hedeflenen kestirim gücü (%80, %90, %95) ve etki büyüklüğü (yani pratikte görülmesi beklenen etki) göz önüne alınmalıdır. Örnekleme hatası formülünü kullanarak kabul edilen bir güven aralığı ve örnekleme hatası sınırları içerisinde gerekli örneklem büyüklüğünü hesaplayarak belirlenmelidir. Bu nedenle uygun örneklem büyüklüğü hesaplanırken kestirim gücü analizi (power analysis)²⁹ bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliğini irdeleyen çalışmamızın nicel örneklem büyüklüğü hesaplanması için aşağıdaki formül kullanılmıştır.³⁰

$$n = N * X / (X + N - 1), X = Z_{\alpha/2}^2 * p * (1-p) / \text{Yanılma Payı}^2,$$

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

$Z_{\alpha/2}$: $\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için tablo değerleri

²⁸Fowler, Floyd J.; **Survey Research Methods (Applied Social Research Methods Series)**; pp.28- 31.

²⁹Lipsey, Mark, W.; **Design Sensitivity: Statistical Power for Experimental Research**, SAGE Publications, Newbury Park California, 1990, pp. 23.

³⁰ <https://select-statistics.co.uk/calculators/sample-size-calculator-population-proportion> (Erişim Tarihi 30/11/2017)

$\alpha = 0.05$ yanılma (hata) düzeyi, %95'lik güven aralığı dikkate alındığında ve araştırmaya katılacak olan her bir öğrencinin evrendeki gözlenme oranı net olarak bilinmediğinden bu oran $p = 0.50$ olarak seçilmiştir.

Bu kapsamda 1163 öğrenci 11. Sınıf ve 1447 öğrenci 12. sınıfta okuyan toplam $N = 2610$ öğrenci olan kitlemizden elde ettiğimiz önerilen örneklem büyüklüğü minimum 593 öğrencidir. Uygulanan anket tekniğine katılan 11. ve 12. Sınıf öğrencilerin sayısı %95 güven düzeyi ile 900 öğrenci gönüllülük esaslı ölçüsünde çalışmaya katılmıştır.

1.2.2.1. Nicel Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikî Bilgiler

Tablo 1.4. Okullara Göre Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı (N,%)

		Cinsiyet		Toplam	
		Erkek	Kız		
OKULLAR	Battalgazi Malatya Anadolu Lisesi	N	47	60	107
		%	%43.9	%56.1	%100.0
	Fatih Anadolu Lisesi	N	81	61	142
		%	%57.0	%43.0	%100.0
	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	N	12	33	45
		%	%26.7	%73.3	%100.0
	Battalgazi özel Fuzuli Kültür Temel Lisesi	N	34	30	64
		%	%53.1	%46.9	%100.0
	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	100	0	100
		%	%100.0	%0.0	%100.0
	Malatya Fen Lisesi	N	68	96	164
		%	%41.5	%58.5	%100.0
Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	N	41	66	107	
	%	%38.3	%61.7	%100.0	
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	34	34	68	
	%	%50.0	%50.0	%100.0	
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	37	66	103	
	%	%35.9	%64.1	%100.0	
	Toplam	N	454	446	900
		%	%50.4	%49.6	%100.0

Tablo 1.4'te görüldüğü üzere; araştırmaya anket tekniği ile gönüllü olarak katılan 900 öğrencinin 454'ü erkek ve 446'sı kız öğrenciden oluşturmaktadır. Yüzde 50.4'ü erkek öğrenci ve yüzde 49.6'sını kız öğrencidir. Araştırmaya katılan 900 öğrencinin genel dağılımı cinsiyet bazında dengeli olmuştur. Bu 900 öğrenci okullara göre dağılımı şöyledir. 107 öğrenci Battalgazi Anadolu Lisesinde, 142 öğrenci Fatih Anadolu Lisesinde, 45 öğrenci Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 64 öğrenci Battalgazi Özel Fuzuli Kültür Temel Lisesinde, 100 öğrenci Malatya Anadolu

İmam Hatip Lisesinde, 164 öğrenci Malatya Fen Lisesinde, 107 öğrenci Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesinde, 68 öğrenci Özel Malatya Final Temel Lisesinde ve son olarak 103 Öğrenci Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesinde okumaktadır.



Tablo 1.5. Okullara Göre Öğrencilerin "Babanızın öğrenim durumu nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

OKULLAR	Babanızın öğrenim durumu nedir?										Toplam
	Okur-Yazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Y.Lisans	Doktora				
Malatya Anadolu Lisesi	N	1	9	16	27	44	7	3			107
%		0.9%	8.4%	15.0%	25.2%	41.1%	6.5%	2.8%			100.0%
Fatih Anadolu Lisesi	N	3	42	37	41	16	3	0			142
%		2.1%	29.6%	26.1%	28.9%	11.3%	2.1%	0.0%			100.0%
Hacı Hüseyin Költük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	2	19	5	12	5	1	1			45
%		4.4%	42.2%	11.1%	26.7%	11.1%	2.2%	2.2%			100.0%
Kültür Temel Lisesi	N	0	4	8	28	21	2	1			64
%		0.0%	6.3%	12.5%	43.8%	32.8%	3.1%	1.6%			100.0%
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	5	45	28	17	4	1	0			100
%		5.0%	45.0%	28.0%	17.0%	4.0%	1.0%	0.0%			100.0%
Malatya Fen Lisesi	N	1	10	9	24	99	15	6			164
%		0.6%	6.1%	5.5%	14.6%	60.4%	9.1%	3.7%			100.0%
Niyazi Misri Sosyal Bilimler Lisesi	N	1	32	22	26	21	4	1			107
%		0.9%	29.9%	20.6%	24.3%	19.6%	3.7%	0.9%			100.0%
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	0	8	20	21	17	2	0			68
%		0.0%	11.8%	29.4%	30.9%	25.0%	2.9%	0.0%			100.0%
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	1	13	21	21	41	5	1			103
%		1.0%	12.6%	20.4%	20.4%	39.8%	4.9%	1.0%			100.0%
Toplam	N	14	182	166	217	268	40	13			900
%		1.6%	20.2%	18.4%	24.1%	29.8%	4.4%	1.4%			100.0%

Tablo 1.5' de görüldüğü üzere ankete katılan 900 öğrencinin babalarının öğrenim durumu okullara göre sayısı ve yüzdeleri yer almaktadır. Ankete katılan 900 öğrencinin babasının 14'ü okur-yazar değil, 182'si ilkokul, 166'sı ortaokul, 217'si lise, 268 üniversite, 40'ı yüksek lisans ve 13'ü doktora mezunudur. Baba öğrenim durumuna göre okullara bakıldığında üniversite, yüksek lisans ve doktora eğitim sayısı ve yüzdesinin fazla olduğu okullar şunlardır. Malatya Fen Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi ve Kültür Temel Lisesi'dir. Baba öğrenim durumunun göre düşük olduğu okullar ise Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Fatih Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin babalarında olduğu görülmektedir.



Tablo 1.6. Okullara Göre Öğrencilerin "Annenizin öğrenim durumu nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

		Annenizin öğrenim durumu nedir?										Toplam
		Okur-Yazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Y.Lisans	Doktora				
Malatya Anadolu Lisesi	N	4	17	22	31	24	7	2	107			
	%	3.7%	15.9%	20.6%	29.0%	22.4%	6.5%	1.9%	100.0%			
Fatih Anadolu Lisesi	N	20	64	25	25	8	0	0	142			
	%	14.1%	45.1%	17.6%	17.6%	5.6%	0.0%	0.0%	100.0%			
Hacı Hüseyin Költük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	9	18	7	10	1	0	0	45			
	%	20.0%	40.0%	15.6%	22.2%	2.2%	0.0%	0.0%	100.0%			
Kültür Temel Lisesi	N	1	8	13	24	14	3	1	64			
	%	1.6%	12.5%	20.3%	37.5%	21.9%	4.7%	1.6%	100.0%			
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	26	48	12	10	2	2	0	100			
	%	26.0%	48.0%	12.0%	10.0%	2.0%	2.0%	0.0%	100.0%			
Malatya Fen Lisesi	N	5	19	22	37	70	8	3	164			
	%	3.0%	11.6%	13.4%	22.6%	42.7%	4.9%	1.8%	100.0%			
Niyazi Misri Sosyal Bilimler Lisesi	N	9	38	31	20	9	0	0	107			
	%	8.4%	35.5%	29.0%	18.7%	8.4%	0.0%	0.0%	100.0%			
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	2	17	18	24	6	1	0	68			
	%	2.9%	25.0%	26.5%	35.3%	8.8%	1.5%	0.0%	100.0%			
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	5	32	30	21	13	2	0	103			
	%	4.9%	31.1%	29.1%	20.4%	12.6%	1.9%	0.0%	100.0%			
Toplam	N	81	261	180	202	147	23	6	900			
	%	9.0%	29.0%	20.0%	22.4%	16.3%	2.6%	0.7%	100.0%			

Tablo 1.6' da görüldüğü üzere ankete katılan 900 öğrencinin annelerinin öğrenim durumunun sayısı ve yüzdesi okullara göre verilmiştir. Ankete katılan 900 öğrencinin annesinin 81'i okur-yazar değil, 261'i ilkokul, 180'i ortaokul, 202'i lise, 147'si üniversite, 23'ü yüksek lisans, 6'sı doktora mezunudur. Anne öğrenim durumu üniversite, yüksek lisans ve doktora eğitimi olan sayının ve yüzdesinin fazla olduğu okullar Malatya Fen Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi ve Kültür Temel Lisesi'dir. En düşük olduğu okullar ise Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi ve Fatih Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenci annelerinde olduğu görülmüştür.



Tablo 1.7. Okullara Göre Öğrencilerin "Annenizin mesleği nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

	Ev hammi	Annenizin mesleği nedir?							Memur	Toplam
		Öğretmen	Doktor	Sağlık Memuru	Serbest Meslek					
Malatya Anadolu Lisesi	N	74	14	1	6	4	8	107		
	%	69.2%	13.1%	0.9%	5.6%	3.7%	7.5%	100.0%		
Fatih Anadolu Lisesi	N	133	2	0	0	5	2	142		
	%	93.7%	1.4%	0.0%	0.0%	3.5%	1.4%	100.0%		
Hacı Hüseyin Költük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	42	0	0	1	1	1	45		
	%	93.3%	0.0%	0.0%	2.2%	2.2%	2.2%	100.0%		
Kültür Temel Lisesi	N	47	5	0	7	2	3	64		
	%	73.4%	7.8%	0.0%	10.9%	3.1%	4.7%	100.0%		
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	97	0	0	0	3	0	100		
	%	97.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.0%	0.0%	100.0%		
Malatya Fen Lisesi	N	88	35	3	21	4	13	164		
	%	53.7%	21.3%	1.8%	12.8%	2.4%	7.9%	100.0%		
Niyazi Misri Sosyal Bilimler Lisesi	N	99	3	0	1	3	1	107		
	%	92.5%	2.8%	0.0%	0.9%	2.8%	0.9%	100.0%		
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	57	3	1	1	3	3	68		
	%	83.8%	4.4%	1.5%	1.5%	4.4%	4.4%	100.0%		
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	95	4	0	2	1	1	103		
	%	92.2%	3.9%	0.0%	1.9%	1.0%	1.0%	100.0%		
Toplam	N	732	66	5	39	26	32	900		
	%	81.3%	7.3%	0.6%	4.3%	2.9%	3.6%	100.0%		

Tablo 1.7' de görüldüğü üzere okullara göre öğrencilerin annelerinin meslek gruplarının sayısı ve yüzdeleri yer almaktadır. Ankete katılan 900 öğrencinin annelerinin 732'si ev hanımı, 66'sı öğretmen, 5'i doktor, 39'u sağlık memuru, 26'sı serbest meslek ve 32'si de memurdur. Ankette öğrencilere açık uçlu olarak sorduğumuz annenizin mesleği nedir sorusuna öğrencilerin serbest meslek olarak ifade ettikleri meslekler şunlardır: Kayısı işçisi, aşçı, temizlikçi, gündelikçi, çocuk bakıcısı, yaşlı bakımı, evinde el işi (örgü, dantel) yapıp belediyenin belirlediği satış noktasında sipariş usulü satan meslekler olarak tanımlamışlardır. Ev hanımlarının yarısına yakını kendi kayısı bahçesinde yazın kayısı işçiliği yapmaktadır. Ancak serbest meslek grubunda olanlar ise başkalarının kayısı bahçesinde ücret karşılığı yazları çalışmaktadır. Kışında çocuk bakıcılığı yapmakta ya da evlere gündelikçi olarak gitmektedir. Annesinin mesleğini memur olarak ifade eden öğrenciler de Nüfus Müdürlüğünde, Milli Eğitim Müdürlüğünde, Sağlık Bakanlığında ve Adalet Bakanlığında memur olarak çalışanları kapsamaktadır. Anne mesleğini sağlık memuru olarak ifade eden öğrenciler annelerinin mesleğini ebe, hemşire, tıbbi sekreter, acil tıp teknisyeni, fizyoterapist olarak tanımlamışlardır.

Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrenciler anne mesleği nedir sorusuna verdiği cevaplarda öğretmen ve doktor anne hiç bulunmazken Malatya Fen Lisesi ve Malatya Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerden annesi öğretmen sayısı ve yüzdesi fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 1.8. Okullara Göre Öğrencilerin "Babanızın mesleği nedir?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

	Babanızın mesleği nedir?											Toplam
	Öğretmen	Doktor	Sağlık Memuru	Serbest Meslek	Memur	Subay/Astsubay/Polis	Emekli/Memur	Mühendis				
Malatya Anadolu Lisesi	N	13	5	3	50	7	6	18	5			107
	%	12.1%	4.7%	2.8%	46.7%	6.5%	5.6%	16.8%	4.7%			100.0%
Fatih Anadolu Lisesi	N	4	0	3	107	12	6	9	1			142
	%	2.8%	0.0%	2.1%	75.4%	8.5%	4.2%	6.3%	0.7%			100.0%
Hacı Hüseyin Kötlük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	1	0	0	38	2	1	3	0			45
	%	2.2%	0.0%	0.0%	84.4%	4.4%	2.2%	6.7%	0.0%			100.0%
Kültür Temel Lisesi	N	5	1	1	37	12	1	4	3			64
	%	7.8%	1.6%	1.6%	57.8%	18.8%	1.6%	6.3%	4.7%			100.0%
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	0	1	0	79	7	0	12	1			100
	%	0.0%	1.0%	0.0%	79.0%	7.0%	0.0%	12.0%	1.0%			100.0%
Malatya Fen Lisesi	N	43	14	4	40	18	19	13	13			164
	%	26.2%	8.5%	2.4%	24.4%	11.0%	11.6%	7.9%	7.9%			100.0%
Niyazi Mısı Sosyal Bilimler Lisesi	N	4	0	3	67	8	9	14	2			107
	%	3.7%	0.0%	2.8%	62.6%	7.5%	8.4%	13.1%	1.9%			100.0%
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	4	0	1	42	10	3	6	2			68
	%	5.9%	0.0%	1.5%	61.8%	14.7%	4.4%	8.8%	2.9%			100.0%
SadreddinKonevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	12	2	1	59	17	4	6	2			103
	%	11.7%	1.9%	1.0%	57.3%	16.5%	3.9%	5.8%	1.9%			100.0%
Toplam	N	86	23	16	519	93	49	85	29			900
	%	9.6%	2.6%	1.8%	57.7%	10.3%	5.4%	9.4%	3.2%			100.0%

Tablo 1.8’de görüldüğü üzere ankete gönüllü olarak katılan 900 öğrencinin babalarının meslek gruplarına göre dağılımının okulla göre sayısı ve yüzdeleri verilmiştir. Buna göre 900 öğrencinin babasınının 86’sı öğretmen, 23’ü doktor, 16’sı sağlık memuru, 619’su serbest meslek, 85’i emekli memur, 29’u mühendis ve 49’su subay/astsubay/polis mesleklerini oluşturmaktadır.



Tablo 1.9. Okullara Göre Öğrencilerin "Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadar?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

	Sabit bir gelir yok	1500 TL ve Altı	Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadar?							7501TL ve üzeri	Toplam
			1501-3000TL	3001-4500TL	4501-6000TL	6001-7500TL	7501TL ve üzeri				
OKULLAR	N	14	6	28	16	16	13	14	107		
	%	13.1%	5.6%	26.2%	15.0%	15.0%	12.1%	13.1%	100.0%		
	N	34	18	53	26	9	1	1	142		
	%	23.9%	12.7%	37.3%	18.3%	6.3%	0.7%	0.7%	100.0%		
	N	12	5	21	6	1	0	0	45		
	%	26.7%	11.1%	46.7%	13.3%	2.2%	0.0%	0.0%	100.0%		
	N	5	1	16	18	15	3	6	64		
	%	7.8%	1.6%	25.0%	28.1%	23.4%	4.7%	9.4%	100.0%		
	N	28	24	35	9	4	0	0	100		
	%	28.0%	24.0%	35.0%	9.0%	4.0%	0.0%	0.0%	100.0%		
N	10	9	29	34	21	23	38	164			
%	6.1%	5.5%	17.7%	20.7%	12.8%	14.0%	23.2%	100.0%			
N	14	15	44	18	9	5	2	107			
%	13.1%	14.0%	41.1%	16.8%	8.4%	4.7%	1.9%	100.0%			
N	17	7	14	15	9	2	4	68			
%	25.0%	10.3%	20.6%	22.1%	13.2%	2.9%	5.9%	100.0%			
N	13	8	32	28	13	6	3	103			
%	12.6%	7.8%	31.1%	27.2%	12.6%	5.8%	2.9%	100.0%			
Toplam	147	93	272	170	97	53	68	900			
	16.3%	10.3%	30.2%	18.9%	10.8%	5.9%	7.6%	100.0%			

Tablo 1.9’ da öğrencilerin ailelerinin aylık gelir dağılımı sayısı ve yüzdesi yer almaktadır.

Tablo 1.10. Okullara Göre Öğrencilerin "Okul haricindeki zamanlarınızda size veya başkasına ait bir işte çalışıyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

		Okul haricindeki zamanlarınızda size veya başkasına ait bir işte çalışıyor musunuz?		Toplam	
		Evet	Hayır		
OKULLAR	Malatya Anadolu Lisesi	N	6	101	107
		%	5.6%	94.4%	100.0%
	Fatih Anadolu Lisesi	N	14	128	142
		%	9.9%	90.1%	100.0%
	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	4	41	45
		%	8.9%	91.1%	100.0%
	Kültür Temel Lisesi	N	4	60	64
		%	6.3%	93.8%	100.0%
	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	20	80	100
		%	20.0%	80.0%	100.0%
	Malatya Fen Lisesi	N	4	160	164
		%	2.4%	97.6%	100.0%
Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	N	9	98	107	
	%	8.4%	91.6%	100.0%	
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	2	66	68	
	%	2.9%	97.1%	100.0%	
SadreddinKonevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	5	98	103	
	%	4.9%	95.1%	100.0%	
Toplam		N	68	832	900
		%	7.6%	92.4%	100.0%

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin okullara göre okul haricindeki zamanlarda kendilerine veya başkasına ait bir işte çalışıyor mu sorusuna verdikleri cevapların yüzdeleri ve sayıları yer almaktadır. Bu tabloya göre Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Fatih Anadolu Lisesi’nde okuyan öğrencilerin okul dışında bir işte çalıştığının sayısı ve yüzdesi diğer okullara nazaran daha fazladır.

1.3. Veriler ve Toplanması

Bu çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmen, veli ve öğrenci olmak üzere üç ana kategorinin her birine uygun olarak üç farklı veri toplama aracı

geliştirilmiştir. (Bkz: Ek-1, 2 ve 3) veri toplama araçları ekler bölümünde yer almaktadır.

Çalışmada nitel araştırma veri toplama araçlarından açık uçlu sorulardan oluşan çoklu ve bireysel tartışma ortamına zemin hazırlayan görüşme/mülakat tekniğinden yarı yapılandırılmış (yarı biçimsel) görüşme tekniği ile nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Bu teknikleri kullanmadaki asıl amaç konuya betimsel ve gerçekçi bir resimle bakarak konuyu tüm yönleriyle ele almak ve konuya ilişkin daha doğru ve daha sağlıklı çözümler yapabilecek zeminler hazırlamaktır. Böylece kuram, teori geliştirmek, bilgi üretmek, bilgiye yenilerini katmak ve fark edilmeyeni görünür bilinir hale getirmek için; açıklama, tanımlama, neden-sonuç ilişkisi ekseninde bilimsel araştırmalar gerçekleşmiş olur. Araştırmanın konusuna ilişkin hem yurt içi ve yurt dışında yapılan literatür taramaları ışığında hem de araştırmanın nicel verilerini de elde etmek için yani anket sorularının da oluşturmasına zemin hazırlayacak olan tekniğin görüşme tekniği olacağına karar verilmiştir. Kullandığımız ölçme araçları kültürel duyarlılıktan yoksun olabilir ve nicel ölçümler yapabilmek için önce incelenen konu veya kavramı nitel olarak ele alıp keşfetmemiz gerekebilir. Yani gerekçemiz daha iyi bir ölçme aracı geliştirmemiz gerekebilir. Bu nedenle araştırmada görüşme tekniğinin kullanılmasına öncelik verilmiştir. Görüşme tekniğine öncelik verilmesinin sebebi soru odağını oluştururken, insanların ne bildiklerini, ne yaptıklarını, ne düşündüklerini ya da ne hissettiklerini öğrenme arayışı içinde genel bir ayırım yapılır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir: gerçeklerle, davranışlarla ve inançlarla ya da tutumlarla ilgili sorularla açılır.

Nitel araştırmalarda özel bir öneme sahip olan dil hem anlamlar ve anlam içeren olaylara verilen önem nedeniyle hem de bir veri toplama tekniği ve çözümleme nesnesi olarak ortaya çıkmaktadır. Dilin insanlar tarafından kullanımı hem kendi başına bir davranış olarak hem de davranışımızın altında yatan nedenleri gösteren düşüncelerin mikroskobu olarak ifade edilebilir. Görüşme/mülakat (interview), sosyal bilimler alanında nitel araştırmalarda en yaygın veri elde etme tekniklerinden birisidir. Bu durumun nedeni görüşme tekniğinin, bireyin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, inançlarına ve duygularına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanır. Teknik olarak niteliksel araştırma sınıfında olan görüşme tekniğinin çıkış noktası, “insanların ne düşündüğünü öğrenmek istiyorsan

onlara sor"³¹ ilkesidir. Amaçlı bir sohbet niteliği taşıyan görüşme tekniğinde kaç kişiyle görüşme yapılacağı araştırmanın konusuna ve amacına göre belirlenir. Bir şeyleri ortaya çıkarmanın esnek ve uyarlanabilir bir yoludur.

Diğer teknikler içerisinde görüşme tekniği, araştırmacıya ve görüşme yapan kişiye esneklik, derinlik sağlayan bir gözlem tekniği de katar. Görüşme tekniğinde bir konu hakkında o koyuyla ilgili kişilerden sorulacak sorular çerçevesinde bilgi almaktır. Bu nedenle bu tekniğin temelinde karşılıklı ilişki, iletişim yer alır. Görüşmeyi yapan kişi ya da araştırmacının kendisi bu ilişkiyi, iletişimi çok iyi kurması gerekir. Çünkü görüşmeyi yapan kişinin iyi bir iletişimci olması, görüşmenin başarılı olmasının ön koşuludur. Yani araştırmacının iletişim kalıplarını, başarılı bir iletişimin nasıl kurulacağını, nerede, kiminle nasıl bir iletişim içerisinde olması gerektiğini çok iyi bilmesi gerekir. Ayrıca görüşmecinin, görüşülen kişiye güven vermesi gerekir. Yani görüşmeyi yapan kişinin, yaptığı çalışma hakkında bilgi vermesi, alınacak bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağını katılımcıya anlatılması önemlidir. Çünkü eğer araştırmacıya görüşmeci güven duymazsa vereceği yanıtların çok fazla geçerli olacağı söylenemez.³²

Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşmeci, kapsam ile ilgili başlıkların kontrol listelerini, varsayılan ifadelerini ve soruların sırasını sunan bir görüşme rehberine sahiptir. Ancak, genellikle ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin akışına göre şekillenmektedir ve ek olarak görüşülen kişinin söylediklerini devam ettirebilmek için planlanmamış sorular da sorulabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, hangi konularda sorular sorulacağı genel olarak önceden belirlenmiştir ancak sorunun ifade şekli, soruların sırası, hem araştırmacının kendisine hem de görüşmeyi yapan katılımcıya göre değişebilir. Çizelgede açık ve net bir şekilde sorular yer almaz, almayabilir sadece sorunun ilgili olduğu konu belirtilir. Ayrıca araştırmacı katılımcıya çizelgede yer almayan ek sorular da sorabilir. Soru odağını oluştururken, insanların ne bildiklerini, ne yaptıklarını, ne düşündüklerini ya da ne hissettiklerini öğrenme arayışı içinde genel bir ayırım yapılır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir: gerçeklerle, davranışlarla ve inançlarla ya da tutumlarla ilgili sorularla açılır.³³

³¹Geray, Haluk; **Toplumsal Araştırmalarda Nitel ve Nicel Yöntemlere Giriş (İletişim Alanından Örneklerle)**, Siyasal Kitapevi, 2. Baskı, Ankara, 2006, s. S. 164.

³²Fowler, Floyd J.; **A.g.e.**; pp. 122-136.

³³Robson, Colin; **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması**, Çeviri Editörleri: Şakir Çinkır & Nihan Demirkasımoğlu, Anı Yayıncılık Ankara, 2015, s. 347.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken ve görüşme süreci gerçekleştirirken, çalışmanın araştırma problemleri dikkate alınmıştır. Örneğin araştırmamızın kuramsal çerçevesini oluşturan “gündelik hayat teorileri konusu” bağlamında ve Bourdieu’nun önemle üzerinde durduğu “kültürel yeniden üretim” kavramı ekseninde kültürel birikimin eğitim alanında nasıl kullanıldığı ve eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında eğitim kültürel yeniden üretim ilişkisine odaklanarak soracağımız sorular belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenmeye çalışılan bu sorular hazırlanırken hem Pierre Bourdieu, James Samuel Coleman, Alice Sullivan, Jean Claude Passeron gibi sosyologların daha önce yaptığı çalışmalar referans alınarak hem de Türkiye’nin toplumsal yapısı göz önüne alınarak eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği sorunu çerçevesinde özgün ve konuyu tüm yönleriyle ifşa edebilecek sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın problemini daha iyi açıklamak maksadıyla hem öğretmenlere hem de velilere (annelere) ayrı ayrı olarak hazırlanan iki çeşit yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada mülakatlar temel olarak araştırmanın amacı doğrultusunda yürütülmüştür.

Yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler yazıya aktarılıp ve kategoriler oluşturulup kodlamalar yapıldıktan sonra verilerin analizinde ve anket soruların oluşturulmasında kullanılmıştır. İlk önce görüşme tekniği ile nitel bilgi toplanıp, analiz edilerek ve daha sonra bu bilgileri veri toplama sürecinin nicel takip aşamasını geliştirmek için anket soruları hazırlanmıştır. Yani çalışmamızda ikinci veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan anket soruları 11. ve 12. sınıf lise öğrencilerine araştırmanın kendisi tarafından uygulanmıştır. Anket uygulaması sırasında araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı ve önemine ilişkin bilgilendirmeler yapılarak uygulamada gönüllük ilkesi ekseninde araştırma uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler, sosyal bilimler için geliştirilmiş olan SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada öğrencilere kullanılan anket sorularının ikinci sayfasında yer alan 5’li Likert ölçeği kullanılarak hazırlanan sorulara verilen cevaplar “1- Kesinlikle katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde yanıtları içeren ölçeklendirmeye dayandırılmıştır. Toplamda anketin arka sayfasında yer alan likert ölçekli sorularda 48 soru öğrencilere yöneltilmiş

ve bu soruların ilk 24 sorusu öğrencilerin kültürel, sosyal, simgesel ve ekonomik sermaye düzeylerini ve tutumlarını ölçmek için oluşturulmuştur. İlk 24 soruya güvenilirlik analizi yapılmış olup verilen yanıtlara ait Cranbach'salpa değeri 0.761 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ilk 24 soruluk anketin kabul edilebilirlik düzeyde güvenilir olduğunu söyleyebiliriz. Son 24 soru ise ailenin eğitim bilincine yönelik bulgular, çocuğun eğitim sürecinde ailenin etkin olması, edilgin olması, okula yönelik fırsat eşitliği/eşitsizliği ve anne tutumuna yönelik bulguları ölçmek için hazırlanmıştır. Son 24 soru için güvenilirlik analizi yapılmış ve Cranbach'salpa değeri 0.850 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ikinci kısımda yer alan son 24 soruluk anketin iyi düzeyde güvenilir olduğunu söyleyebiliriz. Toplamda 48 soruya ilişkin verilen yanıtların güvenilirlik analizi yapılmış olup Cranbach'salpa değer 0.866 olarak hesaplanmıştır. 48 soruluk iki parçadan oluşan anketimizin iyi düzeyde güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Faktör Analizi

Anketin ikinci sayfasında yer alan ilk 24 soruluk ölçek 900 öğrenciye uygulandıktan sonra temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler SPSS versiyon 24 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Kaiser-Mayer- Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği Değeri, ankette sorular tarafından oluşturulan ortak varyans miktarını göstermektedir. Bu değer 1.00'a yakın olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken, 0.50 değerinden küçük olması veriler ile faktör analizi yapmanın doğru olmayacağını göstermektedir. Barlett Testi sonucu elde edilen değer ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı olması ankette yer alan soruların birbiri ile ilişkili olup olmadığını göstermek için kullanılmıştır. Barlett testi sonucu elde edilecek olan Sig. Değerinin 0.10 ve daha üzerinde olması durumunda toplanan veriler ile faktör analizinin yapılmasının uygun olmayacağı görüşüne varılır.

Tablo 1.11. İlk 24 Soruya Ait Verilerin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler

Kaiser- Mayer - Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	0.832	
BarlettTesti	Ki-Kare	5117.999
	Serbestlik Derecesi	276
	Significant	p=0.0001

İlk 24 soruya ait verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo1’de sunulmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin $0.832 > 0.50$ ve 1’e yakın olması örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi sonucu incelendiğinde ki-kare ($\chi^2_{276} = 5177.999$; $p = 0.0001 < .01$) değerinin anlamlı olduğunu ve faktör analizinin yapılmasının uygun olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak verilerimizin çok değişkenli normal dağılımına sahip olduğunu ve ankette yer alan sorular (değişkenler) arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişkinin bulunduğu göstermektedir.

İlk 24 Soruluk Ankete Ait Faktör Deseninin Belirlenmesi

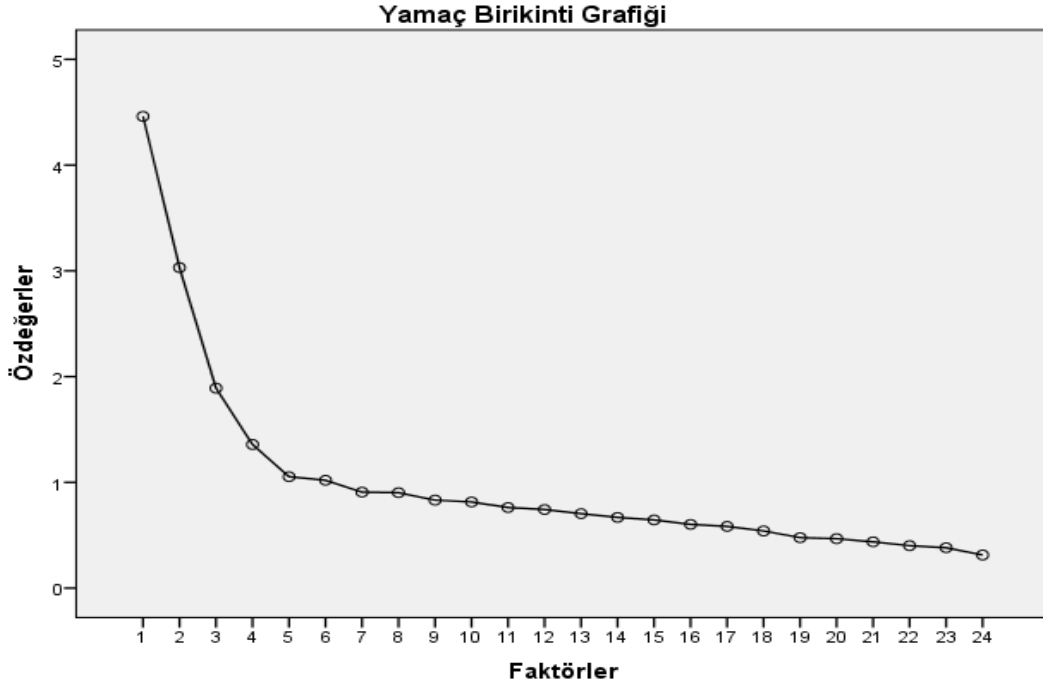
İlk 24 sorudaki ölçeklere ait faktör deseni belirlemek adına faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi dik döndürme yöntemlerinden Varimax rotasyonu seçilmiştir.

İlk 24 sorudan oluşan ankette yer alan sorularla öğrencilerin sosyal sermaye, kültürel sermaye, simgesel sermaye ve ekonomik sermaye düzeylerini ölçmek için oluşturulmuş anket sorularının toplamda 4 faktör altında belirlenmesi istenmiştir. Bunu istatistiksel olarak belirlemek adına yamaç birikintisi grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerine ait sonuçlardan faydalanılmıştır. Rotasyon sonucu elde edilen özdeğer ve varyans yüzdelerine ait sonuçlar Tablo 1. 12’de sunulmuştur. Şekil 2’de is yamaç birikinti grafiği yer almaktadır.

Tablo 1.12. Kültürel, Sosyal, Simgesel ve Ekonomik Sermayeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmüş Varyans Değerleri)

Faktör	Özdeğer	VaryansYüzdesi	ToplamVaryansYüzdesi
Faktör1	4.460	17.152	17.152
Faktör2	3.030	11.298	28.451
Faktör3	1.891	8.277	36.728
Faktör 4	1.358	8.021	44.749

Tablo 12 incelendiğinde faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkıların sırasıyla %17.152 (faktör 1), %11.298 (faktör 2), % 8.277 (faktör 3) ve %8.021 (faktör 4) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu dört faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise %44.749 olduğu tespit edilmiştir. Çok faktörlü modellerde açıklanan varyansın %40- 60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir.



Şekil 1.2. Kültürel, Sosyal, Simgesel ve Ekonomik Sermayeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2'yi incelendiğimizde beşinci noktadan sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Birinci nokta ile başlayan bu düşüş eğitlimi varyansa yapılan katkı düzeyinde noktalarla gösterilmiştir. İki nokta arasında yer alan her bir aralık bir faktörün olduğu anlamına gelmektedir. Grafik incelendiğinde beşinci noktadan sonra bileşenlerin varyansa yapmış oldukları katkıların azaldığını ve birbirlerine yakın olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 1.12 ve Şekil 2 incelenmiş ve önceden belirlenen 4 faktör (Kültürel, Sosyal, Simgesel ve Ekonomik Sermaye) için analiz yapılması istatistiksel olarak uygun görülmüştür.

Faktörlere Ait Ankette Yer Alan Soruların Belirlenmesi

Ankette yer alan ilk 24 sorunun faktörlere dağılımı incelenmiştir. Anket sorularının hangi faktöre daha güçlü bir korelasyon ile bağlandığını belirlemek adına döndürülmüş bileşenler matrisi (yani rotated component matrix) oluşturulmuş ve soruların binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılayamadıkları analiz edilmiştir. (Bkz Tablo 1. 13). Her hangi bir sorunun bir veya birden fazla faktöre bağlanması yani binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi beklenir. İlk olarak, bir sorunun birden fazla faktöre kabul düzeyi yüksek yük değeri sağlamasıdır. İkinci durum ise, sorunun iki veya daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan küçük olmasıdır. Bu bağlamda Kültürel, Sosyal, Simgesel ve Ekonomik Sermayeye Yönelik Tutum Ölçeğinin faktör deseninin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizinde her bir faktörün yük değeri 0.30 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.13. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Sorular	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri			
	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
S14	0.759	-0.144	0.002	0.259
S13	0.739	-0.065	0.168	0.122
S3	0.708	0.002	-0.058	-0.017
S2	0.666	0.241	-0.062	-0.084
S1	0.599	0.139	0.345	-0.143
S5	0.589	0.028	0.231	-0.062
S9	0.584	-0.052	0.021	0.251
S17	0.507	0.190	0.347	-0.156
S4	0.274	0.158	0.103	0.011
S20	-0.214	0.686	-0.002	0.284
S11	-0.305	0.656	0.120	0.226
S18	0.211	0.655	0.103	-0.145
S10	0.167	0.653	0.196	-0.075
S16	-0.017	0.446	-0.026	0.233
S15	0.227	0.335	0.105	-0.068
S23	-0.321	0.365	0.210	0.204
S8	-0.004	0.118	0.724	-0.001
S12	0.228	0.141	0.635	-0.005
S7	-0.104	-0.183	0.535	0.334
S6	0.186	0.288	0.466	-0.306
S21	-0.228	0.124	0.060	0.626
S24	0.295	-0.235	-0.034	0.588
S19	0.135	0.277	-0.053	0.546
S22	0.222	0.069	-0.018	0.330

Tablo 1.13 incelendiğinde S14, S13, S3, S2, S1,S5, S9,S17 ve S4 sorularının birinci faktörde; S20, S11, S18, S10, S16, S15 ve S23 sorularının ikinci faktörde; S8, S12, S7 ve S6 sorularının üçüncü faktörde; S21, S24, S19 ve S22 sorularının dördüncü

faktör altında toplandığı gözlemlenmiştir. Hangi maddenin/sorunun hangi faktör altında toplanması gerektiğine karar verdikten sonra, bu faktörlerin adlandırılması işlemine geçilmiştir. Kültürel Sermaye için Faktör 1, Sosyal Sermaye için Faktör 2, Ekonomik Sermaye için Faktör 3 ve Simgesel Sermaye için Faktör 4 altında verilerin toplandığını tespit ettik.

Faktör Analizi Son 24 Madde

Anketin ikinci sayfasında yer alan son 24 soruluk ölçek 900 öğrenciye uygulandıktan sonra temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler SPSS versiyon 24 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin temel bileşenler analizi yöntemi ile faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Kaiser-Mayer- Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği Değeri, ankette sorular tarafından oluşturulan ortak varyans miktarını göstermektedir. Bu değer 1.00'a yakın olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterirken, 0.50 değerinden küçük olması veriler ile faktör analizi yapmanın doğru olamayacağını göstermektedir. Barlett Testi sonucu elde edilen değer ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı olması ankette yer alan soruların birbiri ile ilişkili olup olmadığını göstermek için kullanılmıştır. Barlett testi sonucu elde edilecek olan Sig. Değerinin 0.10 ve daha üzerinde olması durumunda toplanan veriler ile faktör analizinin yapılmasının uygun olamayacağı görüşüne varılır.

Tablo 1.14. Son 24 Soruya Ait Verilerin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Veriler

Kaiser – Mayer –Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		0.883
BarlettTesti	Ki-Kare	6719.044
	Serbestlik Derecesi	276
	Significant	P = 0.0001

Son 24 soruya ait verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 1.14'de sunulmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.883 > 0.50ve 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu göstermektedir. Barlett küresellik testi sonucu incelendiğinde ki-kare ($\chi^2_{276} = 6719.044$; $p=0.0001 < .01$) değerinin anlamlı olduğunu ve faktör analizinin yapılmasının uygun olduğunu

göstermiştir. Sonuç olarak verilerimizin çok değişkenli normal dağılımına sahip olduğunu ve ankette yer alan sorular (değişkenler) arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişkinin bulunduğu göstermektedir.

Son 24 Soruluk Ankete Ait Faktör Deseninin Belirlenmesi

Son 24 sorudaki ölçeklere ait faktör deseni belirlemek adına faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi dik döndürme yöntemlerinden Varimax rotasyonu seçilmiştir.

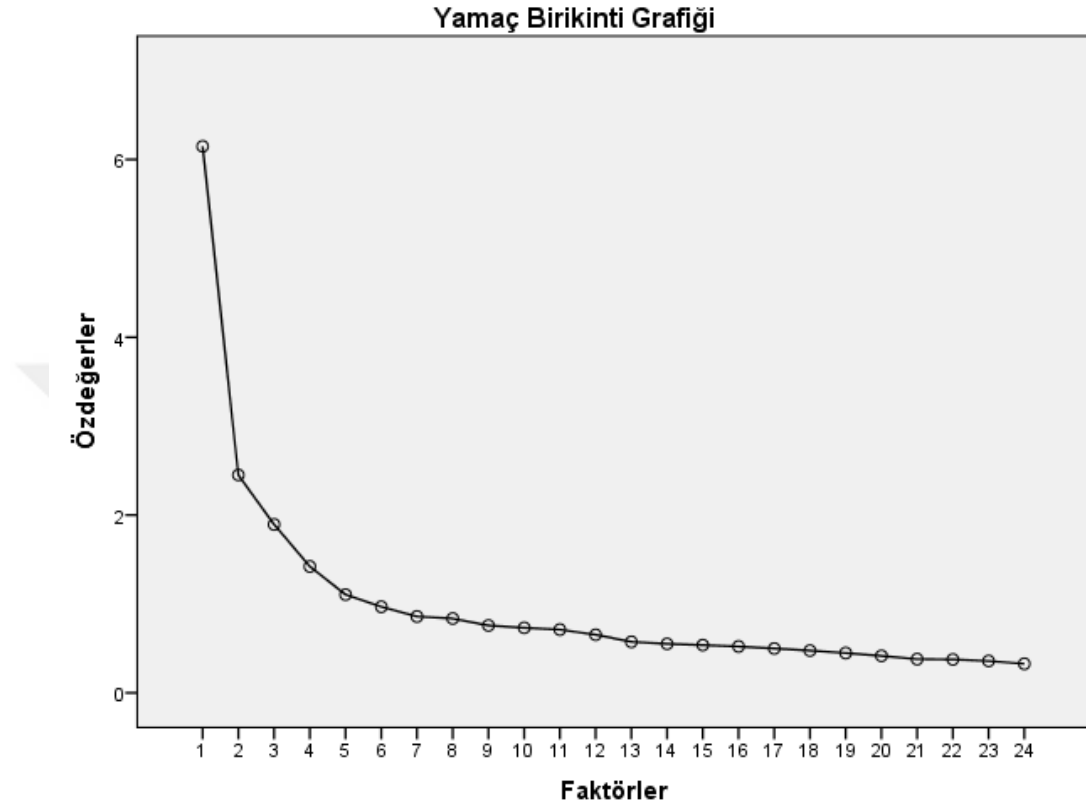
Son 24 sorudan oluşan ankette yer alan sorularla öğrencilerin ailesinin eğitim bilincine yönelik bulgularına dönük tutumları, 1) Çocuğun Eğitim Sürecinde Ailenin Etkin Olması; 2) Çocuğun Eğitim Sürecinde Ailenin Edilgin Olması; 3) Aile ile Okul Arasındaki İletişime Yönelik Tutumlar; 4) Ebeveynlerin Çocuklarının Okul Dışı Eğitimine Yönelik Tutumları; 5) Okula Yönelik Fırsat Eşitliği/Eşitsizliği (öğretmen Tutumu) tutumuna yönelik bulguları ölçmek için oluşturulmuş ve toplamda bu 5 faktör altında belirlenmesi istenmiştir. Bunu istatistiksel olarak belirlemek adına yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerine ait sonuçlardan faydalanılmıştır. Rotasyon sonucu elde edilen özdeğer ve varyansyüzdelerine ait sonuçlar Tablo 15’de sunulmuştur. Şekil 3’de ise yamaç birikinti grafiği yer almaktadır

Tablo 1.15. Çocuğun Eğitim Sürecinde Ailenin Etkin Olması; Edilgin Olması; Aile ile Okul Arasındaki İletişime Yönelik Tutumlar; Ebeveynlerin Çocuklarının Okul Dışı Eğitimine Yönelik Tutumları; Okula Yönelik Fırsat Eşitliği/Eşitsizliği (öğretmen Tutumu) Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapıları (Döndürülmüş Varyans Değerleri)

Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
6.148	19.347	19.347
2.450	11.125	30.471
1.894	8.479	38.950
1.421	8.456	47.405
1.105	6.839	54.245

Tablo 1. 15 incelendiğinde faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkıların sırasıyla: %19.347 (faktör 1), %11.125 (faktör 2), %8.479 (faktör 3), %8.456 (faktör 4)

ve %6.839 (faktör 5) şeklindedir. Bu beş faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise %54.245 olduğu gözlenmiştir. Çok faktörlü modellerde açıklanan varyansın %40-60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir.



Şekil 1.3. Ailenin Eğitime Bilincine Yönelik Bulgular/ Çocuğun Eğitim Sürecinde Ailenin Etkin Olması, Edilgin olması, Aile ile Okul Arasındaki iletişime Yönelik Tutumlar, Ebeveynlerin Çocuklarının Okul Dışı Eğitimine Yönelik Tutumları ve Okula Yönelik Fırsat Eşitliği - Eşitsizliği (Öğretmen Tutumu) İçin Oluşturulan Ölçeğin Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3'ü incelediğimizde altıncı noktadan sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Birinci nokta ile başlayan bu düşüş eğilimi varyansa yapılan katkı düzeyinde noktalarla gösterilmiştir. İki nokta arasında yer alan her bir aralık bir faktörün olduğu anlamına gelmektedir. Grafik incelendiğinde altıncı noktadan sonra bileşenlerin varyansa yapmış oldukları katkıların azaldığını ve birbirlerine yakın olduklarını söyleyebiliriz. Tablo 16 ve Şekil 2 incelenmiş ve önceden belirlenen 5 için analizin yapılması istatistiksel olarak uygun görülmüştür.

Faktörlere ait ankette yer alan soruların belirlenmesi:

Ankette yer alan son 24 sorunun faktörlere dağılımı incelenmiştir. Anket sorularının hangi faktöre daha güçlü bir korelasyon ile bağlandığını belirlemek adına döndürülmüş bileşenler matrisi (yani rotated component matrix) oluşturulmuş ve soruların binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılayamadıkları analiz edilmiştir. (Bkz Tablo 1.16). Herhangi bir sorunun bir veya birden fazla faktöre bağlanması yani binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi beklenir. İlk olarak, bir sorunun birden fazla faktöre kabul düzeyi yüksek yük değeri sağlamasıdır. İkinci durum ise, sorunun iki veya daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0.10'dan küçük olmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin ailesinin eğitim bilincine yönelik bulgularına dönük tutumları kapsayan çocuğun eğitim sürecinde ailenin etkin olması; çocuğun eğitim sürecinde ailenin edilgin olması; aile ile okul arasındaki iletişime yönelik tutumlar; ebeveynlerin çocuklarının okul dışı eğitimine yönelik tutumları; okula yönelik fırsat eşitliği/eşitsizliği (öğretmen Tutumu) tutumuna yönelik ölçmelerin faktör deseninin belirlenmesi amacıyla yapılan faktör analizinde her bir faktörün yük değeri 0.30 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.16. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu

Sorular	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				
	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Faktör5
S1	0.768	0.159	0.165	0.059	0.014
S5	0.753	0.023	0.077	0.253	0.009
S4	0.662	-0.010	-0.088	0.334	0.121
S18	0.657	0.183	0.312	-0.165	0.050
S9	0.637	0.177	0.030	0.237	0.106
S17	0.631	0.044	0.426	-0.035	-0.080
S15	0.624	0.037	0.058	0.234	0.021
S2	0.607	0.340	-0.238	0.281	0.007
S3	0.531	-0.093	-0.137	0.528	0.142
S7	0.493	0.207	-0.141	0.284	0.009
S6	0.447	0.128	0.522	0.065	0.106
S24	0.252	0.708	-0.015	0.033	0.052
S16	-0.139	0.675	0.234	-0.143	-0.039
S19	0.051	0.662	0.311	-0.157	-0.053
S8	0.152	0.639	-0.050	0.213	0.072
S10	0.204	0.636	-0.057	0.139	0.121
S13	0.131	0.062	0.750	0.130	0.096
S14	-0.074	0.068	0.741	0.082	0.128
S20	0.169	-0.167	0.072	0.623	0.117
S12	0.290	0.034	0.106	0.581	0.024
S11	0.177	0.254	0.140	0.390	-0.019
S21	0.041	0.060	0.117	0.038	0.842
S22	0.101	0.093	0.144	0.016	0.834
S23	0.047	0.266	0.063	0.504	-0.321

Tablo 1.16 incelendiğinde S1, S5, S4, S18, S9, S17, S15, S2, S3, S7, S6 sorularının birinci faktörde; S24, S16, S19, S8, S10 sorularının ikinci faktörde; S13 ve S14 sorularının üçüncü faktörde; S20, S12 ve S11 sorularının dördüncü faktörde; S21, S22, S23 sorularının ise beşinci faktör altında toplandığı gözlemlenmiştir. Hangi maddenin /sorunun hangi faktör altında toplanması gerektiğine karar verdikten sonra, bu faktörlerin adlandırılması işlemine geçilmiştir.

Anket sosyal bilimlerde veri toplama tekniklerinden en yaygın kullanılan araçlardan birisidir. Kısa sürede geniş bir örneklemden yüzeysel veriler elde etmek için kullanılan anket tekniği önceden hazırlanmış soruların katılımcılara sorulmasıdır. Anket sorularını araştırma katılımcılarının bizzat kendileri tarafından doldurulur. Bu sorular kapalı uçlu soru maddeleri ile açık uçlu sorulardan oluşur. Kapalı uçlu sorular, katılımcıların araştırmacı tarafından verilen, önceden belirlenmiş bir dizi cevap alternatiflerinden seçim yapmalarını gerektirirken açık uçlu sorularda ise katılımcılar kendi cevaplarını kendileri bulurlar, kendi doğal dilleriyle, kendi kelimeleriyle cevap verirler. Anket soruları hazırlanırken yapmacık ya da abartılı bir dil kullanılmadan katılımcıların okuma düzeyi, demografik ve kültürel özellikleri düşünülerek, anlaşılabilir ve onlar için anlam ifade eden maddeler ve sorular olmalıdır. Anketler katılımcıların öznel bakış açıları, düşünme biçimleri, fikir, tutum ve algılarını ölçer, onların doldurduğu demografik bilgilerini sağlar.³⁴

1.4. Pilot Çalışma

Pilot çalışma, araştırmacıya hem araştıracağı konu üzerindeki bilgi eksikliğini tamamlamasına hem de soru dizilerini uygulayacağı kişilerle ilgili yararlı bilgileri sağlamasına yardımcı olacağı işlemler ya da uygulamalardır. Pilot çalışmayla araştırmacı, araştırmak istediği konunun ve malzemesinin ne olduğunu görür ve araştırma sorununun en önemli unsurlarını teyit etme ve kararsızlıklarını giderme olanağını sağlar. Ayrıca araştırmacı, konusunun kapsamı gereken bilgileri, yeni konular hakkında ümit verici ipuçlarını ve yanıtlayıcılarda tedirginlik ve ilgi oluşturan konuları, kullanılan kavram ve sözcüklerin nasıl algılandığını ve yaptığı çağrışımları, aynıymış gibi görünen sorulara verilen farklı yanıtları ortaya çıkarılmasını sağlar. Ödeneme, pilot incelemeye oranla daha biçimsel bir işlemi içerir. Bu işlem, soru

³⁴Christensen, Larry B.; Johnson, R.Burke; Turner, Lisa A; **A.g.e.**; s. 376- 384.

dizgisine en son şeklinin verilmesinde bir giysi/elbise provası gibidir. Yani öndeneme işlemi, soru dizgisine kesin biçimini vermeden önce, onun eksik kalan yönlerini, zayıf kalan noktalarını saptayarak, işlerliğini denetleme tekniğidir.³⁵ Bu bağlamda saha araştırılması uygulamasından önce, gerekli eksikliklerin giderilmesi için bir pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışması olarak öğretmen olarak çalışmamın verdiği avantaj neticesinde Malatya'nın Arapgir ilçesindeki Kerem Aydınlar Fen Lisesi, Arapgir Fatma Fikriye Kutlay Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hami Aydınlar Çok programlı Anadolu Lisesi ve Arapgir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde uygulanmıştır. Uygulamada 15 veliyle ve çeşitli branşlardan 30 öğretmenle görüşme yapılmıştır. 60 öğrenci üzerinde de anket soruları uygulanmıştır. Yapılan görüşmelerin süreleri 10 ile 40 dakika arasında değişmiştir. Ayrıca katılımcıların tepkileri, mimikleri de gözlemlenilmiştir. Öğrencilerle yapılan anket soruları 25- 30 dakika arasında yapılmıştır. Pilot çalışması sonucunda, sorun oluşturulması muhtemel sorular gözden geçirilmiş, işlevsiz sorular çıkarılmış ve sorular yeniden düzenlenmiştir.

³⁵Goode, William, J.& Hatt, Paul, K.; **Sosyal Bilimlerde Araştırma Metotları**, Çev: Ruşen Y. Keleş, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) Yayınları, Ankara, 1973, s. 184- 185.

İKİNCİ BÖLÜM

TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERDEN EĞİTİM EŞİTSİZLİĞİNE

2.1. Eşitlik, Eşitsizlik Kavramı ve Eşitsizlik Türleri

Eşitlik, düşünce ve eylem tarih boyunca üzerinde en çok tartışılmış ve tartışılmaya da devam edecek konuların başında gelmektedir. Tarihsel bir olgu olarak eşitlik kavramı ve eşitlik düşüncesi, sosyal, ekonomik, toplumsal ve siyasi mücadelelerle sürekli değişmekte ve dönüşmektedir. Bu noktada akıllara şu sorular gelmektedir: Eşit(siz)lik, neye göre eşit(siz)lik ya da kime göre eşit(siz)lik? Gerçek anlamda eşit(siz)lik nedir? Eşitliği sağlamak için eşitsiz konumda bulunanlara verilen bazı ayrıcalıklar, eşitsizlikleri gerçekten ortadan kaldırılabiliyor mi ya da dezavantajları telafi edebilir mi? Yoksa sadece yeni eşitsizlikler mi oluşturur ve bu eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkı mı sağlar? Çalışmanın da temel dayanağını oluşturan eşit(siz)lik kavramı birçok sosyolojik kavramda olduğu gibi net olarak tanımlanması zor kavramlar arasında yer almaktadır.

Sözlük anlamı olarak, iki ya da daha çok şeyin birbirine eşit olması durumunu içeren denklik, müsavat ve muadelet sözcükleriyle eş anlamda kullanılan eşitlik kavramı; eşit kavramına ilişkin olarak da “belli bir bakımdan başka bir şeyden ya da şeylerden ne arık ne de eksik olan”³⁶ anlamına gelir. Eşitlik; etik ve sosyal anlamda bireylerin insan doğasına sahip olmaları bakımından aynı konum ve değerde olmalarını³⁷ ifade eder.

Eşit(siz)lik kavramı ilk bakışta basit ve anlaşılabilir bir kavram olarak görünmesine rağmen ayrıntıya inildiğinde karmaşıklaşmakta ve anlaşılması güçleşmektedir. Eşitlik, farklı disiplinlerde farklı anlamlar yüklenerek, söylemden söyleme, düşünürden düşünüre farklılaşan bir kavramdır. Kavramın çoğu zaman özgürlük ve adalet kavramlarıyla ilişkilendirilerek de kullanılmış olması onun anlaşılmasını zorlaştırmıştır. Eşitlik sorunun genelde, eşitsizliğin insan doğasından ya da yaratılışından kaynaklandığı ileri sürülerek eşitsizliğin nedenleri örtülmeye

³⁶Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, Ankara, 2003, s. 403.

³⁷Cevizci, Ahmet; “**Felsefe Sözlüğü**”, Paradigma Yayınları, 7. Baskı, 2010, s. 596.

çalışılması da eşitlik kavramını zorlaştıran bir diğer etkidir. Örneğin Platon, “Devlet”³⁸ adlı eserinde eşitsizlik sorununu adalet idesi ile aşmaya çalışır. O, adalet idesini de toplumda yer alan her sınıfın kendi üzerine düşen görevleri yerine getirmesi olarak tanımlar ve toplumsal sınıfları da üç kategoriye ayırır ve devleti de filozofların yönetmesi gerektiğini savunur. Bu noktada Platon’un toplumsal sınıflaşmaya yer vermesi aslında adalet idesinin eşitsizliğin bir tür meşrulaştırılması olarak yorumlanmasına sebep olur. Çünkü her toplumsal sınıfın kendi doğasının gereği olan işleri yapması gerektiğini, bunun doğalarının zorunlu bir sonucuymuş gibi algılanmasını sağlamaktadır. Böylece eşitsizlik, insanların doğasının farklılığı argümanından yola çıkılarak doğallaştırılmaya çalışılmaktadır. Platon’u öğrencisi Aristoteles de toplumsal sınıfların doğanın bir gereği olduğunu ve toplum sınıflamasında; sorunları zekâsıyla çözen insanlar doğanın gereği olarak efendi, sorunları beden gücüyle çözen insanlar doğanın gereği olarak köleler olduğunu söyler. Platon ve Aristoteles; eşitliği sağlayan etken olarak adalet kavramını yöneticilerde bilgelik, askerlerde cesaret, üreticilerde ölçülülük (çalışma ve itaat) olarak belirlenen üç ana erdemini, genel anlamda, üç toplumsal katman olarak söz konusu olabilecek olan siyasi, askeri ve ekonomik alanlarda gerçekleşmesine bağlı kılar.³⁹ Platon ve Aristoteles’in buradaki vurgusu, insanların doğal niteliklerine ve farklı yeteneklerine bağlı olarak insanlar arasında fiili eşitsizliğin olduğudur.

Eşitsizliğin doğal, adil ve değiştirilemez olduğu düşüncesi aslında çoğu zaman ezilenler tarafından da paylaşılmaktadır. Örneğin Ortaçağda birçok kişi, gördükleri eşitsiz muamelenin doğal ve değiştirilemez bir düzenin parçası olduğuna inanmışlardır. Bu yüzden de haklarını hiç sorgulamıyorlardı. Karşılaştıkları bu amansız zorluklara boyun eğerken de öfke ya da hoşnutsuzluk duymuyorlardı; çünkü ne de olsa bu zorluklar Tanrı tarafından gönderilen önemsiz belalardı. Aslında Hz. İsa’nın öğretilerinde eşitlikçi ilkelere karşın, Ortaçağda eşitlik, insanın Tanrı önünde eşit, bir ve aynı olduğu düşüncesi ile dinsel bir temanın ötesine geçmemiştir. İnsanlar Tanrı’nın önünde eşit olabilirlerdi; ancak bu eşitlik, pratikte de eşitlik aranmasını gerektirmediği anlayışı vardı. Yani Hıristiyan siyaset kuramcıları dünyevi sosyal yapının değiştirilmesi, böylece toprağın ve malların toplum üyeleri tarafından adilce paylaşılması için herhangi

³⁸ Platon; Devlet; Çev. Neval Akbıyık, Lacivert Yayıncılık, İstanbul, 2014.

³⁹ Aristoteles; **Politika**; Çev. Furkan Ayderin, Say Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2015, s. 24.

bir öneride bulunmuyorlar ve eşitsizlik norma, beklentisizlik ise erdem sayılıyordu. Ortaçağdaki egemen ideolojiye göre neden bazı insanların tarla sürdüğü ve diğerlerinin bu sıra da ziyafet salonlarında gezindiğini sorgulamak; aslında Tanrı'nın gücüne meydan okumakla eş anlama gelmektedir.⁴⁰

Ortaçağ Hıristiyanlık öğretisi bağlamında doğanın işleyişine fazla cesur bir sorgulamanın tehlikeli olduğunu düşünen İngiliz yazar, eğitimci, diplomat ve din adamı olan John of Salisbury, *Policraticus* (1159) adlı sistemdeki eşit(siz)liği ve bu eşitsizliğin doğallığını kanıtlayan analogi bir ifadeyle; devletin her bir organını insan vücudundaki organlara benzetmiştir. Devlet bir bedendir ve bu bedende hükümdar başı; meclis kalbi; mahkemeler gövdeyi; memurlar ve yargıçlar gözleri, kulakları ve dili; devlet hazinesi mide ve bağırsakları; ordu elleri; köylüler, çiftçiler ve işçilerse ayakları temsil etmektedir. Salisbury'li John'un belirttiği hiyerarşik bir yaklaşıma göre toplumdaki her bir birey değiştirilemez bir role sahiptir. Bir çiftçinin çıkıp da bir köşkte oturmak istemesi yani ayakların baş olmak istemesi tıpkı ayak başparmağımızın göz olmak istemesi kadar saçma görünmektedir.⁴¹

Eşitsizliğin doğallaştırılarak örtülemeyeceğini göstermeye çalışan düşünürlerin başında gelen Rousseau, orijinali 1755 yılında yayınladığı "*İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Hakkında Nutuk*" adlı eserinde insanlar arasında iki tür eşitsizliğin olduğunu bahseder. Birincisi doğa tarafından meydana getirilen bedensel ve ruhsal sağlık, yaş, zekâ nitelikleri arasındaki farklardan meydana gelen doğal eşitsizliklerdir. Rousseau bu eşitsizlikleri doğal/fiziksel eşitsizlikler olarak ifade etmiştir ve bu eşitsizliklerin bir anlamda kabul edilmiş olan eşitsizlikler olduğunu belirtir. Diğer eşitsizlik türü ise insan-insan ilişkisinden kaynaklanan ve insan türüne ait olan eşitsizliklerle ilişkilidir. Bu eşitsizlik biçimi, insanların onaması ile veya bir çeşit uzlaşma/sözleşme ile kurulmuş olduğundan buna siyasal/ahlaki eşitsizlik ya da politik/manevi eşitsizlik de denilmektedir. Tabii bu siyasal eşitsizlikler, bir anda ortaya çıkmamıştır; bunda insan yeteneklerindeki farklılığın zamanla derinleşmesinin güçlüler tarafından kötüye kullanılması, mülkiyetin ortaya çıkması, teknik gelişmeler gibi birçok nedenin etkisi olmuştur. Yani doğa halinde hemen hemen hiç bulunmayan eşitsizlikler,

⁴⁰Botton De; Alain; **Statü Endişesi**; Çev. Ahu Sıla Bayer, Sel Yayıncılık, 10. Baskı, İstanbul, 2017, s. 56-58.

⁴¹Güngör, Celalettin; **Policraticus ve Salisburyli John'un Siyaset Kuramı**; Barış Kitapevi, 2015.

gücünü ve artışını bizim yeteneklerimizden, insan aklının ilerlemesinden alır ve sonunda mülkiyetin ve kanunların yerleşmesiyle de sabitleşir ve yasallaşır. Bu eşitsizlikler sınıflı toplumun ortaya çıkması ve devletin kurulmasıyla oluşan siyasi nitelikli eşitsizlikleri kapsar. Bu tür eşitsizlik, kimi insanlara başkalarının zararına da olsa bazı faydalar sunmaktadır. Söz konusu faydalar arasında başkalarından daha zengin, daha itibarlı olmak ya da onlara boyun eğdirmek gibi başkaları zararına da olsa faydalanılan ayrıcalıklardır.⁴²

Böylelikle Rousseau, İlkçağ ve Ortaçağda eşitsizliği insan doğası ve yaratılışına bağlayan anlayışı reddetmiştir. Ona göre insanlar arasında doğuştan gelen yetenek farklılıkları gerçek eşitsizlikler değildir, aksine asıl eşitsizliklerin güçlülerin kendi çıkarları adına, güçsüzleri egemenlikleri altına aldığı hileli ve kasıtlı bir sözleşmeyle ortaya çıkan siyasal eşitsizliklerde görülmektedir. Bu nedenle Rousseau, insanlar arasındaki eşitsizliğin doğal olmadığını ifade etmektedir ve bu durumun toplumda negatif ayrıcalıklara sebebiyet verdiğini dile getirmektedir. Doğal olmayan bir problem niteliğini taşıyan eşitsizlik, toplum yapılarının ve toplumsal politikaların ürettiği bir olgu haline gelmiştir. Artık eşitsizlik doğanın ya da ilahi gücün verdiği bir şey olarak görülmemektedir. Eğer eşit(siz)liği Tanrı buyruğu, doğa yasası olarak ele alırsak ona, her koşulda boyun eğeriz ve hizmetine girmek zorunda hissederiz. Eşitsizliğin doğal olmadığını ve siyasal/politik eşitsizliklerin giderilmesi görevinin devletin olduğunu ifade eden Rousseau'ya göre eşitlik kavramı, en basit anlamıyla herhangi bir şeyin bireyler arasında dengeli biçimde bölüştürülmesi olarak algılanmaktadır ve amaç bu eşitliği sağlamaya çalışmaktır. Bunu da devlet sağlar ve bu da bir devletin sağlam olup olmaması ve görevinin iyi yapıp yapmamasıyla ilintilidir. Devlet toplumda hiçbir vatandaşın ötekini satın alacak kadar yoksul olmamasını sağlamalıdır. Yani devlet ne çok varlıklıların ne de çok yoksulların bulunmasına göz yummalıdır.⁴³ Rousseau'nun buradaki vurgusu, devlet toplumsal eşitliği sağlayacak rolleri üstlenmesi üzerinedir.

Eşitsizliği evrenin ve toplumun doğal düzeni olarak gören anlayış yerini zamanla herkesin, doğuşuna bakılmaksızın eşit haklara sahip olduğu yönündeki hukuki eşitlik anlayışına bırakmıştır. Böylesi bir anlayış birden gelişmemiştir. Özellikle 18. ve 19.

⁴²Rousseau; Jean- Jacques; **İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Hakkında Nutuk**, Çev. Atakan Altınörs, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul 2018, s. 41-42.

⁴³Rousseau; Jean-Jacques; **Toplum Anlaşması**, Çev. Vedat Günyol, MEB Yayınları, İstanbul, 1997, s. 71.

yüzyıldaki gerçekleştirilen devrimler insanlığın maddi gelişimine büyük katkı sağlarken bütün insanların doğuştan eşit oldukları, herkesin her şeye ulaşabilmek için sınırsız bir güç taşıdığı inancını da geliştirmiştir. Örneğin 18. yüzyılda Britanya’da başlayan Endüstri Devrimi’yle birlikte büyük bir dönüşüm yaşanmıştır. Yeni tarım yöntemlerin bulunulması (ekin çeşitlenmesi, yeni gübreleme yöntemleri, bilimsel hayvancılık yetiştiriciliği gibi) tarımsal üretim hızla yükselmeye başladı ve tarımsal verimlilik arttı. Ortaya çıkan insan gücü şehirlere akarak endüstri ve ticarete yatırımın doğmasını sağladı. Buhar makinesinin ve elektrikli dokuma tezgâhının icadı gibi çoğu icatlar çalışma pratiklerinin ve sosyal beklentilerin kökten değişmesine katkı sağladı. Önceleri sadece elit bir kesimin ulaşabildiği mallar ve hizmetler kısa bir süre içerisinde yaygınlaştı ve çok daha geniş kitleler tarafından ulaşılabilir oldu. Avrupa başta olmak üzere Amerika’da birçok büyük şehirlerde dev mağazalar açıldı. Bütün bu yeni mağazalar, önceleri sadece soyluların ulaşabildiği malları sıradan insanlara moda kavramı ekseninde satmaya başladılar.⁴⁴ George Orwell “*Aslan ve Unicorn*”⁴⁵ adlı eserinde benzeri örneklerle Batı’daki maddi devrimi anlatır. Zenginlerle fakirler artık aynı kitapları okumakta, aynı filmleri seyretmekte ve aynı radyo programını dinlemektedir. Orwell’e göre bu dönemde devrimler ucuz giysilerin seri olarak üretilmesi ve ev aletlerinin gelişimi ile zengin ve fakirin yaşam tarzları arasındaki farkların azalmasına katkı sağlamıştır.

Eşitlik mücadelesi devrimleri doğurdu. Örneğin 1789 Fransız Devrimi ile birlikte sorgulanmaya ve tartışılmaya başlayan eşitlik ilkesi modern eşitlik çözümlemesinin tarihini oluşturduğu pek çok düşünür tarafından kabul edilmektedir. *1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi*’nin 1. maddesinde “insanlar, haklar yönünden hür ve eşit doğarlar, hür ve eşit yaşarlar. Sosyal farklılıklar, ancak ortak yarara dayanabilir” ifadesi yer alır. Bu bildiri siyasal, hukuksal ve politik düzlemde hakları ya da imkânları bakımından insanlar arasında negatif ayrımcılığın yapılmaması gerektiği, var olan ötekileştirmeler ve dezavantajların giderilmesi ekseninde yorumlanmaya çalışılmıştır. Eşitsizliğin diğer bir boyutu da hukuki boyuttur.

Hukuki anlamda eşitlik, yasaların uygulanması yönünden insanlar arasında ayrım bulunmaması durumunu içerir. Sosyal anlamda eşitlik ise her bir bireye aynı toplumsal

⁴⁴Botton De; Alain; **A.g.e.**; s. 41- 43.

⁴⁵Orwell, George; **Aslan ve Unicorn**; Çev. Erhan Çam; Sokak Yayınları, İstanbul, 1984, s. 10-26.

önemi vermek yani bireyler arasında farkları gözetmemektir.⁴⁶ Tarihsel bağlamda eşitlik kavramı ise daha çok hukuki temelde ele alınmıştır. Örneğin 18. yüzyılda kanun önünde hukuki olarak eşitlik şeklinde değerlendirilmiştir. Yani kanun önünde ayrıcalıklı bir kişi veya zümre yer alamazdı ve hiç kimseye de cinsiyet, ırk, din, servet, aile, dil, sosyal durum gibi farklılıklar neticesinde uygulama yapılamazdı. Fransız ihtilaline ve sanayi devriminden sonra eşitlik ilkesi hem uluslararası metinlerde hem de ulusal anayasa metinlerinde yer almaya başlamıştır. 1948 tarihli “*İnsan Hakları Evrensel Bildirisi*”nin birinci maddesinde de “eşitlik” kavramına yer verilmiştir.⁴⁷

Hukuki anlamda eşitlikten sonra toplumsal olarak ele alınan eşitlik kavramı, toplumlarda yönetilenlerin belirlenmesinde yurttaşların eşit haklara sahip olduğu anlamında siyasal eşitlik biçiminde yorumlanarak “kısıtlı oy” uygulamasından ziyade “genel oy” uygulanması biçiminde dönüşmüştü. Siyasal eşitlik sadece kadın ve erkek arasındaki cinsiyete dayalı bir eşit(siz)liğe yol açmadı aynı zamanda sosyal durumları ve ekonomik imkânları farklı olan bireyler arasından yöneticilerin belirlenmesinde aynı haklara sahip oldukları fikrine de yol açmıştır.

Eşitlik ilkesinin, iktisadi ve toplumsal düzlemde olmadığını ancak siyasal ve hukuksal düzlemin konusu olduğunu vurgulayan liberal dünya görüşü için bu ilkenin toplumsal yaşam içerisinde gerçekleşmesi fırsat eşitliği ile olacaktır. Bir toplum içerisinde yaşayan tüm bireylerin yasalar önünde eşit olması, yasalarla tahsis edilmiş toplumsal ilişkiler seti içindeki fırsatlara erişimi de eşit kılar. Fırsat eşitliği kavrayışının nasıl yorumlanması hususunda liberal dünya görüşü içerisinde şu iki görüş önem arz etmiştir: *Birincisi*; fırsat eşitliği ilkesini gerçekleştirebilmek için şartları/koşulları eşit kılmak gerekir. *İkincisi* ise piyasa serbest olmalı bu da kaynakların adil dağılımı ile olmalıdır. Şartlarda/koşullarda eşitlik sağlamak adına yapılacak devlet müdahalelerinin de olmaması gerektiği; eğer devlet müdahaleleri olursa o zaman fırsat eşitliği ilkesinin zarar göreceği fikri vurgulanmıştır. Bu bağlamda Adam Smith “*Ulusların Zenginliği*” adlı eserinde klasik liberalizmin ilkelerini ortaya koymuştur ve liberalizmi şöyle tanımlar: Bireyciliğe dayalı, rasyonel bireylerin siyasal ve ekonomik alanda hak ve özgürlüklerin güvence altına alan, piyasa ekonomisinin doğal işleyişine bırakarak,

⁴⁶ Sartori, Giovanni; **Demokrasi Teorisine Geri Dönüş**; Çev. Tuncer Karamustafaoğlu, Mehmet Turhan; Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara 1993, s. 374.

⁴⁷ Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun 10 Aralık 1948 Tarih ve 217 A(III) kararı ile ilan edilmiştir.

devletin ekonomiye müdahalesinin en az düzeye indirilmesi esastır. “Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” (laissez-faire, laissez-passer). Bu tanım çerçevesinde liberal düşüncenin analiz birimi görüldüğü üzere kurgusal bireydir. Yani esas olan bireydir ve birey birtakım kolektif kurum ya da varlıklardan (sınıf, toplum, millet gibi) daha üstün ve önemlidir. Bireylerin tercihlerinde bir homo economicus motif yani rasyonel düşünme ve karar verme ve bireysel çıkar maksimizasyonu (en çoklaştırma) hâkimdir. Bu nedenle de kamu yararı/çıkarı, toplum yararı/iyiliği gibi kavramlar önem teşkil etmez. Toplumun yararı ve iyiliği de ancak özel çıkar maksimizasyonu ile elde edilir. Liberalizmin olmazsa olmaz ilkelerinden birisi ve en önemlisi özgürlüktür. Özgürlük, insanın birey doğasının bir karakteristiği olarak görülmüştür ve eşitlik ilkesi de birey doğasının bir karakteristiği değil aksine toplum olmanın bir gereği olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşımın hukuk dilindeki karşılığında bireysel özgürlükler temel haklar şeklinde oluşurken eşitlik de tamamlayıcı mahiyetteki sosyal hakları oluşturmaktadır.⁴⁸

Yukarıda da özetlendiği gibi liberalizm özellikle ekonomi politikası (her bireyin kendi iktisadi çıkarının peşine düşmesini ve böylece toplumun çıkarının gerçekleştirileceği) aslında toplumsal eşitsizliklere ve kapitalizmin işleyişini sağlayacak şekilde uygulanmasına yol açmaktadır (devlet politikasından arındırılmış kapitalizm gibi). Siyasi liberalizm ise Fransız Devrimi ile tarih sahnesine çıkan eşitlik, kardeşlik, özgürlük, ideallerine dayanarak temsili demokrasi, insan hakları gibi değerleri savunur.

Toplumsal eşitlik/eşitsizlik kavramının tanımlanmasında ve ele alınmasında farklı klasik ve çağdaş ideolojik yaklaşımlar birbirinden farklı tavırlar sergilemişlerdir. Örneğin Helvetius, Bentham, Thomas Hobbes, John Locke, Adam Smith gibi düşünürler klasik liberal düşünce akımında toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin sadece olgusal ve doğal olmadığını aynı zaman da kaçınılmaz olduğunu ifade etmişlerdir.⁴⁹ Devletin taraf olmadığı ve müdahaleleriyle bozmadığı bir serbest piyasa ortamındaki rekabette, çalışan birey ileri gidecek ve servet, saygı, itibar, prestij, güç, siyasal nüfuz gibi değerlerden olabildiği kadar fazlasına sahip olmaya çalışacaktır. Değer emekten türer (labor theory of value) mantığıyla burada ifade edilen eşitsizlik, çalışkanlık ve

⁴⁸ Smith, Adam; **An Inquiry Into The Nature And Causes Of The Wealth Of Nations**, (Ed. Edwin Cannan), Chicago, The University of Chicago Press, 1976, pp.213-245.

⁴⁹ Rodee, Clymer; Anderson, Totton James and Christol, Carl, Quimby; **Introduction to Political Science**, 4th. Ed. Auckland : McGraw Hill, New York, 1983, pp. 93-113.

tembellik arasındaki farktan ibaret görülmektedir. Söz konusu bu görüşler çağdaş liberal düşünürler tarafından (örneğin John Stuart Mill) eleştirilmiştir. Bu düşünürlere göre müdahaleci olmayan bir devlet ve serbest piyasa koşulları mevcut olsa da herkes hayata eşit şartlarda başlamamaktadır. Örneğin dünyaya gözleri açan bebekler düşünelim. Bazıları ağızda gümüş veya altın kaşıkla doğarken bazıları da sefalet içerisinde gözlerini açarlar ya da daha bebekken anne ve babasını kaybederler. Bu kadar büyük farklarla doğan insanların aynı eğitim kurumlarına devam etmesi, aynı görgü ve bilgiyi alarak toplumsallaşması mümkün değildir. Bu koşullarda devlet kurumu fırsat farklılıklarını ortadan kaldırmalı ve her bir birey için eşit koşulları (eğitim, sağlık, spor, bilim, sanat gibi) sağlamalıdır.⁵⁰

Klasik liberal anlayışını eleştiren bir başka düşünür de iktisat tarihçisi Richard Henry Tawney'dir. Tawney "*Açgözlüler Toplumu*" adlı eserinde "*bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler*" (*laissez-faire, laissez-passer*) deyimini şu üç etken bağlamında eleştiriye tutmuştur. Birincisi asalak bir rantiyeye sınıfını koruyup kolladıkları için ikincisi baş tacı edilen iktisadi özgürlük kavrayışını asla geniş halk yığınlarını kapsamadıkları ve kitlelerin aleyhine olurken birkaç kapitalistin ise lehine oldukları için. Son olarak üçüncüsü ise açgözlülük kültürünün yerleşmesi sonucunda inanç sistemi zayıflamaya başlayacakları için. Tawney burada kapitalizmin serbest piyasacı ilkelerini "açgözlülük etiği" olarak etiketlediği için.⁵¹

Görüldüğü üzere Tawney, kapitalist toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir ve bunu da bireysel/şahsi yarar ile kamu yararı arasında bir öncelik ve sonralık ilişkisi kurulmadan yapılması gerektiğine vurgu yapar. Oysa liberal düşünceye göre öncelikli olan bireysel yarar, bireysel yarar sağlandığında kamusal yarar da ona bağlı olarak otomatik bir şekilde gerçekleşecektir. Burada liberal düşünce kamu yararını bireysel faydaların toplamından ibaret görmektedir. Liberal düşüncenin analiz birimi olan birey varlığı itibarıyla özgürdür. Toplum ise özgür irade ve egemenlik sahibi bireylerin kendi aralarında tesis ettikleri bir toplumsal uzlaşmadan ibarettir.

⁵⁰Mill, John Stuart; **On Liberty and Other Writings**, Editor: Stefan Collini, Published by Cambridge University Press, Cambridge, 2000, pp.100- 116.

⁵¹ Beech, Matt & Hickson, Kevin; **Labour's Thinkers: The Intellectual Roots of Labour from Tawney to Gordon (International Library of Political Studies)** Tauris Akademik Studies. London, 2007, pp. 28-33.

Tawney “Eşitlik” adlı kitabında iktisadi eşitsizliklerden kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmak için “Adil bir toplum nasıl kurulur?” sorusunu yanıtlamaya çalışmıştır. Tawney, özel mülkiyetin varlığının sorgulanmaması gerektiğini ve mülkün işlevsel bir amaca yönelik kullanılmasının iktisadi açıdan yararlı olacağını belirtir. Asıl sorunun oluşturulan zenginliğin toplumsal amaçlar için kullanılıp kullanılmadığıdır. Yani Tawney, herkesin aynı maddi geliri elde etmesinden ziyade önemli olanın topluma ait fazla kaynakların idareli kullanılması ve harcanması olduğunu ifade ederek sosyal ve siyasi önceliklerin yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Bu ise planlama ve kamu mülkiyeti gibi araçlar vasıtasıyla oluşturulur.⁵² Dolayısıyla hükümetler, halkın zenginliğin yeniden bölüştürülmesi ve daha fazla eğitim fırsatı yaratılması için kurumsal değişiklikler talebini yapabilirler; çünkü varlıklarını sürdürmek için seçim desteğine ihtiyaç duyarlar. Hükümetler seçmenlerin desteğine muhtaç olduğu için refah ve yeniden bölüşüm taleplerini göz ardı edemezler. Tüm bunlardan ötürü modern toplumlarda eşitsizlik sorunu siyaset ile ekonomi arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Ama yasal değişiklikler sonucunda eşitliğin çözümüne ulaşılsa da saygınlık, zenginlik ve güç bakımından yine de temel bir eşitsizlik sürmeye devam edecektir.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda eşitlik kavramı genellikle dört farklı eşitlik tipolojisi ile tanımlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak *varlıksal eşitlik* yani insanlar arasındaki özsel eşitlikten bahsedilir (insanların özleri gereği doğuştan eşit oldukları vurgulanır). Bu eşitlik fikrine genellikle belirli dinlerde ve ahlak geleneklerinde rastlanır. Tipik göstergesi şudur: Tanrı önünde insanların eşit olduğu düşüncesidir. Bireylerin etik ve sosyal anlamda insan doğasına sahip olmaları bakımından aynı konum ve değerde olmasını ifade eder. Bu nedenle de insanlar arasında ayırım gözetilmemesi gerekmektedir. İlk tip eşitlikte antolojik (seçki) algıya dayalı kavramsal tanımlama yapılırken ikinci tipte istenilen amaçlara ulaşmadaki *fırsat eşitliği* gelir. Herhangi bir konuda herkesin aynı başlangıç noktasında bulunmaları ya da eşit yaşam şansına sahip olmaları anlamında fırsat eşitliği örneklerinden söz edilebilir. Üçüncüsü *olanak ya da şartlarda eşitlik* ve toplumsal grupların eşit yaşam şartlarına erişimi noktasında hedeflenen koşulların eşitliğini kapsar. Son olarak en radikal eşitlik fikri de *sonuçlarda eşitlik*dir. Burada amaç, başlama noktasına ve doğal yeteneğine

⁵²Tawney, Richard Henry; **Equality**, Published by: George Allen and Unwin Ltd, London, 1983, pp. 35-40.

bakılmaksızın yasama ya da siyasal araçları kullanarak sonuçlarda eşitlik. Sonuçlarda eşitlik, rekabete ve piyasaya özgü eşitsizlikleri gidermeyi hedefleyen çoğu sosyalist politika programın bir parçası haline gelmiştir.⁵³

Yukarıda sözü edilen tipolojilerde eşitliğin farklı bileşenlerinin bağdaşmadığı düşünülebilir. Örneğin, fırsat eşitliği ve koşullarda eşitliğin kimi zaman sonuçlarda eşitsizlik oluşturabilmektedir. Geline bu noktada adaleti sağlamak adına eşitsizlikler ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bunun da bir tür hak anlamına geldiği düşünülmektedir. Biçimsel yapıda kullanılan eşitlik kavramının adaleti de sağlayacağı düşüncesi ile fırsat eşitliği tartışmalarına zemin hazırlamıştır.

Fırsat eşitliği, başlangıç noktasında bütün insanların aynı imkânlardan yararlanabilmelerinin sağlanması anlamını taşımaktadır.⁵⁴ Fırsat eşitliği hukuksal, siyasal, sosyal ve ekonomik anlamda eşitsizlikler sağlandığı ölçüde sağlanmış olacaktır. Örneğin insanların önlerinde, istedikleri, çaba ve gayret ettikleri alanda yükselbilmelerine engel olacak hukuksal bir durum varsa, siyasal alana eşit biçimde katılamıyorsa bunları yaparken de devletin sosyal ve ekonomik desteğini de alamıyorsa o zaman toplumsal anlamda bir eşitsizlik vardır denilmektedir. Fırsat eşitliği bu toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya ya da bunu en aza indirmeye çalışır.

Buradan yola çıkılırsa fırsat eşitliği bu tezde üzerinde durulacak bir kavramdır. İnsanlar arasındaki eşitsizliği yok etmek ve fırsat eşitliğini sağlamak için eğitilmesi gerektiği düşünülmüştür. Eğitim hep bireylere eşit fırsatlar sunmanın meşru bir aracı olarak görülmüş ve özellikle de alt ve orta tabaka için bir fırsat merdiveni görevi olarak işlev görmesi ile yorumlanmıştır. Bu nedenle herkesin eğitilmesiyle eşitliğin sağlanmış olacağına inanılıyordu ve herkesin doğuştan eşit olduğu ve her şeye ulaşabilmek için herkesin elinde eşit bir güç olduğu inancı vurgulanmıştır.

2.2. Toplumsallığın Ürettiği Bir Kavram Olarak Eşitsizlik

Toplumlara baktığımızda dikkatimizi çeken en önemli husus, eşitsizliklerin barizliğidir. Bu bağlamda Bottomore, “eşitlikçi düşüncelerin dayandığı argümanları üç gruba ayırarak açıklamaya çalışmıştır. *Birincisi*; bireysel farklılıklarına karşın insanlar, bazı özsel yönlerden büyük ölçüde birbirlerine benzemektedir. İnsanları benzer kılan

⁵³Turner, Bryan; **Eşitlik**, Çev. Bahadır Sina Şener; Dost Kitapevi; Ankara, 2013, s 34-38.

⁵⁴ Kapani, Münci; **Kamu Hürriyetleri**, Yetkin Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 2013, s. 12.

fiziksel, duygusal ve düşünsel gereksinimleri mevcuttur. İnsanlar arasındaki farklılıklar aslında bir derece sorundur. *İkinci olarak*, insanlar arasındaki bireysel farklar ile toplumsal farklar birbirinden tamamen farklı şeylerdir. *Son olarak* da eşitlik ve eşitsizliğin insanların basitçe kabul etmek zorunda oldukları kişilerin bir özelliği gereği doğal bir olgu ya da insan türünün evrensel bir koşulu olmasından ziyade tarihsel ve toplumsal bir olgudur.⁵⁵ Eşitsizlik kişilerin bir özelliği değildir aksine toplumların yapısının temel bir özelliğini yansıttığı için sosyolojik olarak çözümlenmeye çalışılması gerekir. Eşitlik kavramı zaten doğası gereği, toplumsal bir ilişkiye, toplumsal bir farklılığa gönderme yapar ve toplumsal bir bölünmenin varlığını belirtir. Eşitlik olgusu toplumsal olarak üretilirken belirli bir yerde ve zamanda taşıdığı anlamı da toplumsal olarak yansıtır.

Toplumsal eşitsizlik, bir grup ya da toplum içindeki bireylere imkân ve fırsatların eşitsiz bir şekilde dağıtılması olarak tanımlanmaktadır.⁵⁶ Toplumda bazı insanların daha fazla güç ve zenginliğe sahipken bazıları ise bunlara yeterli ölçüde sahip olmaması toplumsal eşitsizliklere yol açmaktadır.

Toplumsal eşitsizlik olgusunun en somut olarak gözlemlendiği alanlardan biri, gündelik hayat ve çalışma ilişkilerinin içinde yer alan sosyo-ekonomik alan başta olmak üzere toplumdaki eşitsizlikleri ortaya koyan sosyolojik çalışmalarda sistematik bir tanımlama olan sınıf kavramıdır. Kavram en küçük insan topluluklarından en geniş toplumlara kadar değişik büyüklüklerdeki toplumsal yapılarda konumların ve rollerin ayrıcalıkları, otoriteleri, saygınlıkları, prestij ve güç gibi etkinliklerine göre az-çok süreklilik gösteren eşitsizliklere dayalı bölünmüşlüğü anlatır. Toplumsal sınıfın varlığı evrensel bir süreci de içermektedir. Hemen hemen her toplumda bir sınıflaşma sistemi ve bununla ilişkili olarak da bünyesinde barındırdığı kimi eşitsizlik ve çelişkileri anlamlandırmada başvurduğu değerler sistemi bulunmaktadır.⁵⁷ İnsanlık tarihinin en başından günümüze kadar toplumsal farklılaşmanın, eşitsizliğin ve sınıflaşmanın bulunmadığı hiçbir toplumun olmadığı düşünülmektedir. Mesela zenginlik-servet-gelir ve güç-iktidar arasındaki farklılıkların olmadığı ilkel toplumlarda bile bireyler arasında,

⁵⁵Bottomore, Tom B. ; **Seçkinler ve Toplum**; Çev. Erol Mutlu, 2. Baskı, Gündoğan Yayınları, İstanbul, 1997, s. 118-119.

⁵⁶ Scott, Jonh and Marsall, Gordon; **A Dictionary of Sociology**; Publisher: Oxford University Press. Oxford, 2009.

⁵⁷İnce, Murat; “Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik”, **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 19, Sayı 1, 2017, s. 294-319.

cinsiyete dayalı (erkeklerle kadınlar arasında), gençlerle yaşlılar arasında bir eşitsizlikler söz konusudur. Bir kişi, örneğin avcılıkta daha iyi ve yetenekli olduğundan veya ataların ruhlarına özel bir erişimi olduğuna inanıldığı için, ötekilerden daha yüksek bir statüye sahip olarak üst sınıfta yer alabiliyordu. Diderot'un deyişiyle sosyo-ekonomik eşitlik, bir düştür, bir kuruntudur ya da bir ütopyadır.⁵⁸ Çünkü bir toplumdaki tüm insanların, toplumsal statü, mevki, servet gibi etkenler bakımından eşit olması mümkün görülmemektedir. Bu noktada aklımıza şu sorular gelmektedir: Neler eşitsizliğe neden olur? Bu eşitsizliği en aza indirebilecek toplumsal eşitsizliğin boyutları var mıdır? Tüm bu soruları cevaplayabilmek ve eşitsizlikleri, toplumsal yapıdaki ilişkileri, gündelik hayattaki ilişki/etkileşim yapısını ve o toplumu daha iyi anlamak için sosyologlar tabakalaşma ya da toplumsal sınıf kavramını kullanılmışlardır.

Tabakalaşma hiyerarşik bir düzene, üretim ilişkilerine, bu yolla toplum içindeki güç ve refahın bölünmesine ve bireylerin bu bölünmedeki konumlanmalarına atıfta bulunarak sosyo- ekonomik nitelikli bir kavram olan "sınıf"ı doğurmaktadır. Yani toplumsal eşitsizlik ve ayrımcılık sorunu, sınıflı toplumsal formasyonda, sınıfsal çıkarlardan ve ilişkilerden bağımsız değerlendirilemez. Günümüzde gelişmiş toplumların yapısı söz konusu olduğunda tabakalaşma toplumsal sınıf kavramıyla birlikte ele alınıp değerlendirilmiştir.

Hangi toplumsal sınıfa mensupsunuz? Okul hayatında birlikte okuduğunuz, birlikte çalıştığınız ya da eğitim aldığınız insanlar hangi toplumsal sınıftandı? Bütün insanlar örneğin din, cinsiyet, yaş, boy, okuma becerisi gibi farklı yollarla sınıflandırılabilir. Toplumsal sınıf genellikle örneğin gelir, zenginlik, statü, eğitim ve yaşam biçimi, sosyo-ekonomik durum gibi alanlarda belli başlı toplumsal, ekonomik ve kültürel farklılıklara neden olduğu hem de bu farklılıkları yansıttığı kabul edilmektedir. Gelir (maaş ve hisseler) ve zenginliğimiz (ev, hisse senetleri, bankadaki para ve mal mülk gibi sahip olduğumuz şeyler) bizim toplumsal sınıf konumumuzu yansıtır. Toplumsal sınıf hem bu tür toplumsal farklılıkları yansıtır hem de bu farklılıklara sebep olur.⁵⁹

⁵⁸Diderot, Denis; Filozofça **Düşünceler- Yasayı çiğnemenin Tehlikeleri Üstüne**, Çev. Vedat Günyol, Çan Yayınları, İstanbul, 1974.

⁵⁹Hill, Dave; **Eleştirel Eğitim ve Marksizm**; Çeviri Editörü: Nurcan Korkmaz; Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2016, sh. 27-28.

Sınıf deyince önümüze çıkan en temel teorik zemin Marxizmdir. Modern toplumlarda toplumsal sınıflar olgusunun analizinde öncü isimlerin başında Karl Marx gelir. Marx, toplumsal düzen, değişimin ve özellikle de eşitsizliğin çözümlenmesi ve açıklanmasında sınıfları ve sınıf çatışmasının temel dayanağı olarak ekonomik ilişkileri görmüştür. Marx, “bir sınıfı oluşturan şey nedir?” diye sorar ve gelirlerin (gelir kaynaklarının) aynı, benzer olmasının sınıfı oluşturan bir ölçüt olduğunu belirtir.⁶⁰

Birçok sosyologa göre modern toplum, önceki toplumdaki temelde endüstriyel karakteriyle ayrılmaktadır. Marx, modernleştirici bir güç olarak sanayileşmenin önemini kabul etmişti, ancak bu sürecin sadece kapitalist bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştı. Marx’a göre, toplumsal sınıflar üretim ve mübadele ilişkilerinden hareketle tanımlanırlar ve bireyler üretim sistemindeki yerlerine göre bir sınıfa aittirler.⁶¹ Marx bireyleri göz ardı ederek dikkatini daha çok ekonomiden (Kapital) ya da politikadan (18 Brumaire,⁶² Fransa’da Sınıf Savaşları)⁶³ yola çıkılarak oluşturulmuş toplumsal gruplaşmalar olan sınıflara yöneltir.

Marx’a göre, toplumsal sınıflar bir toplumun üretim ilişkileri üzerinde farklı roller oynamalarından ve değişik konumlarda bulunmalarından kaynaklanmaktadır. Sanayinin gelişmesinden önce, üretim araçları esas olarak toprak ve tahıl yetiştirmek ya da hayvan beslemek için kullanılan araçlardı. Dolayısıyla sanayi öncesi toplumlarda, iki ana sınıf, toprağa sahip olanlarla (aristokratlar, soylu toprak sahipleri ya da köle sahipleri) toprak üzerinde üretimi gerçekleştirenler (serfler, köleler ve özgür köylüler) idi. Sanayi toplumlarında ise fabrikalar, bürolar, makineler ve bunları satın almak için gereken servet ya da sermaye daha önemli hale gelmiştir.⁶⁴ Buradaki iki ana sınıf, bu yeni üretim araçlarına sahip olanlar/sanayiciler/kapitalistler ve yaşamlarını onlara emek güçlerini satarak kazananlar/işçi sınıfı/proletarya biçimindedir.⁶⁵ Ekonominin bir alt yapı kurumu olarak toplumsal sistem üzerindeki belirleyiciliği nedeniyle var olan bu eşitsizlikler ve sınıf farklılıkları aslında toplumsal hayatın her aşamasında görülmektedir. Marx’ın burada vurgusu şudur: Toplumdaki asıl bölünmeler ve bunun neticesinde oluşan

⁶⁰Marx, Karl; **Kapital, 3. Cilt**, Çev. Mehmet Selik, Yordam Kitap, İstanbul, 2015, s. 776.

⁶¹A.g.e.; s. 777-778

⁶²Marx, Karl; **Louis Bonaperte’in 18 Brumaire’i**, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990, s.8.

⁶³Marx, Karl; **Fransa’da Sınıf Savaşları 1848-1850**, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1998,

⁶⁴Marx, Karl; **Kapital, 2. Cilt**, Çev. Mehmet Selik, Yordam Kitap, İstanbul, 2015, s. 367

⁶⁵Giddens, Anthony; **Sosyoloji**, Yayına Hazırlayan Cemal Güzel, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2008, s. 260.

toplumsal sınıf ve tabakalaşmanın tüm biçimlerinin temellerin ekonomik nitelikler (özel mülkiyete sahip olma durumu) oluşturmaktadır.

Marxist analize göre, bizler sermaye sahiplerinin işçileri sömürerek kâr elde ettiği kapitalist bir toplum ve ekonomide yaşıyoruz. Fabrikalara, bankalara, medyaya, şirketlere, işletmelere sahip olan yani üretim araçlarını elinde bulunduran sermaye sahipleri, farklı sınıflardan gelen kadın ve erkek çalışanların emek gücünü sömürürler.⁶⁶ Kapitalist bir ekonomide üretim araçları (hammadde, makineler vb.) dağıtım (taşıma vb.) ve değişim (finans şirketleri, bankalar gibi) araçları birkaç elde toplanmıştır. Çok az sayıda insanın üretim araçlarına sahip olmalarına karşın insanların büyük çoğunluğu yaşamlarını sürdürebilmek ve hayatta kalmak için emek gücünü satmaya zorlanmışlardır. Böylece insanların üretken kaynaklar üzerindeki hakları ve yetkileri eşitsiz bir biçimde dağıtılmakta ve bu ilişkiler sınıf ilişkileri olarak var olmaktadır.⁶⁷

Kapitalist toplumlarda, üretim araçlarına sahip olanlar ile emek gücüne sahip olanlar arasında temel bir zıtlık bulunur. Sahip olmak üretimde mevzilendirilen bir kaynakla ilgili haklar ve yetkilerle ilgili bir tanımlamadır. Bu haklar ve yetkiler sadece genel olarak nesnelere mülkiyeti veya denetimiyle ilgili değildir, aynı zamanda üretim içinde mevzilendikleri ölçüde kaynaklar veya varlıklarla da ilgilidir. Kapitalist, basit anlamda makinelere sahip olan kişiler demek değildir. Makinelere sahip olan kişiler, bu makineleri üretim sürecinde mevzilendiren, bunları kullanmak için emek gücü sahiplerini kiralayan, makinelerin nesnelere üretmek için kullandığı süreci yöneten ve bu makinelerin kullanılmasından elde edilen kârı el koyan kimselerdir.⁶⁸ Yani bir makine koleksiyoncusu, bu makinelere sahip olsa dahi asla bir kapitalist olamaz. Bu nedenle bir sınıf ilişkisinden bahsedebilmek için, herhangi bir kaynağın başlı başına sahipliği bakımından eşitsiz hakların ve yetkilerin olması yeterli değildir. Aynı zamanda bu kaynağın kullanılmasından doğan sonuçlara el konulması bakımından da eşitsiz haklar ve yetkilerin bulunması gerekmektedir. Bu durum da, söz konusu kaynakların mevzilendirilmesi sonucunda üretilen gelire el konulmasını anlamını ifade etmektedir.⁶⁹

⁶⁶ Hill, Dave; **A.g.e.**; s. 121.

⁶⁷ Marx, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politikin Eleştirisi İçin Ön Çalışma**, Çev. Sevan Nişanyan, Birikim Yayınları, İstanbul, 1979, s.127

⁶⁸ Marx, Karl; **Kapital, 1. Cilt**, Çev. Mehmet Selik, Yordam Kitap, İstanbul, 2015, s.16-23

⁶⁹ Wright, Erik Olin; “Neo- Marksist Sınıf Analizinin Esasları”, **Sınıf Analizinde Yaklaşımlar**, Editör: Erik Olin Wright, Çeviri Editörü: Vefa Saygın Ögüte, Notabane Yayınları, Ankara, 2014, s. 23.

Burada belirtilen temel düşünce farklı sınıf ilişkisi türlerinin üretim ilişkilerine gömülü olan hak ve yetki türleri tarafından belirlendiğidir.

Marx'a göre her toplumda belirli sosyal sınıflar bulunur ve bunlardan bazıları güçlü bazıları ise güçsüzdür. Topluma egemen olan bu güçlü sınıflar kendi sınıf çıkarlarına hizmet eden yasaları, kurumları özellikle de devleti kurmaya çalışırlar. Egemen sınıfların ellerinde devlet, alt sınıfların üzerinde bir denetim ve baskı aracı rolündedir. Bu egemen sınıflar kendi varlıklarını korumak ve sürdürülebilmek için kendilerinden alt sınıftakilerin emeğini sömürürler. Sömürünün en gelişmiş biçimi kapitalizmdeki burjuva sınıfı ile işçi sınıfı arasındadır.⁷⁰ Marx'a göre, çatışan ya da birbiriyle ittifak eden en az yedi sınıf ve sınıf fraksiyonu vardır: Mali burjuvazi, sanayi burjuvazi, ticaret burjuvazi, küçük burjuvazi, çiftçi sınıfı, proleter sınıf ve lümpen proleterya (en yoksul, sefil proleterya).⁷¹

Kapitalist burjuva toplumunda, üretim araçlarını ellerinde bulunduranlar kazançlarını maksimum düzeyde arttırmayı ve işçilerin ürettikleri artı değerden en fazla pay almayı kendi çıkarlarına uygun bulurlar. Bunun doğal sonucunda işçiler de bu sömürü düzenine karşı olurlar. Ancak ekonomik güçlerine dayanarak devletin gücünü de ellerinde tutan kapitalist sınıf, bu iki yönlü gücü kasıtlı bir şekilde işçilerin karşı çıkmaları ve etkili eylemlere girişmelerini engelleme yönünde kullanırlar. Yani devlet, büyük ölçüde, yönetici kapitalist sınıfın çıkarları doğrultusunda hareket etmeye çalışır. Özellikle işçi sınıfı kendi içinde bölünmüş, çıkarlarının bilincine varmamış ve örgütlenmemişse, kapitalist sınıf ekonomiyi, toplumsal ve siyasal düzeni daha da kolay denetimi altında tutabilecektir. Sınıf çatışması ve sömürsü ortadan kalkmadıkça da bu sömürü süreci devam edecek nitelikte olacaktır.

Toplumsal sınıf ancak kendisinin bir sınıf olarak bilincine vardığı ölçüde gerçekten var olur ve sınıf çatışmasının farkında olmadığı sürece de sınıf bilincine asla sahip olamaz. Bu durumda, sadece bir topluluğun benzer bir hayat yaşamasıyla ilgili değildir, aynı zamanda bireyler arasında devam eden karşılıklı ilişkilerin bulunmasıyla, özellikle başkalarına karşı düşmanlık duymak suretiyle kendi gruplarının bilincine

⁷⁰Marx, Karl & Engels, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çev. Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998, s.33-38.

⁷¹Durand, Jean- Pierre; **Marx'ın Sosyolojisi**, Çev. Ali Aktaş, İstanbul, Birikim Yayınları, İstanbul, 2000, s. 65- 69.

varmasıyla mümkün olabilmektedir.⁷² Yani önce bir topluluk oluşur daha sonra bir sınıf bilinci şekillenir en sonunda da bir sınıfı diğer sınıflardan ayıran farklı bir kesim olarak örgütlenmeye dönüştürür. Sınıflar arasındaki ilişkiyi bir sömürü düzeninden açıklayan Marx'a göre sınıf kavramı bizi, toplumdaki nesnel olarak yapılaşmış eşitsizliklere götürmektedir. Ayrıca bireylerin yapmış olduğu faaliyetlerin onların bilincini ürettiğini belirtir. Yani fikirler, anlayışlar, karşılıklı zihinsel ilişkiler maddi davranışların birer ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşamı belirleyen bilinç değil, tam tersine bilinci belirleyen yaşamdır. Marx, bu ekonomik ilişkileri çözmek için de tarihsel çözümlemenin gerekliliğini belirtir. Bu nedenle Marxist sosyoloji çoğu zaman tarihsel materyalizm olarak da ifade edilmektedir. Materyalist tarih anlayışı ekseninde devlet, egemen (üretim araçlarını elinde bulunduran) sınıfın çıkarlarını koruyan ve onların amaçları doğrultusunda bir rol ifa ettiğini belirten bir örgütlemeye başka bir şey olmadığıdır. Bu nedenle de egemen sınıfa karşı bir devrim mücadelesi veren işçi sınıfının mücadelesi aynı zamanda devlete karşı da girişilmiş bir mücadele olacaktır. Komünist devrim, kendinden önceki bütün tüm sınıfların egemenliğini sınıfların kendileriyle birlikte ortadan kaldırır.⁷³ Böylece Marx'a göre işçi sınıfının egemen sınıfı devirmesiyle ulaşılan sınıfsız toplum, her türlü toplumsal eşitsizliğin ortadan kaldıracaktır der.⁷⁴

Marx, sosyalizmi toplumsal adalet veya diğer normatif ilkeler temelinde savunmaktan ziyade, basitçe sosyalizmin işçi sınıfının çıkarına hizmet ettiğini ve her durumda, kapitalizmin tarihsel kaderi olduğunu ileri sürmüştür. Marxist sınıf analizindeki altta yatan radikal eşitlikçilik üç tez⁷⁵ halinde ifade edersek birincisi; *radikal eşitlikçilik tezi: İnsani gelişme ve yaşamın maddi koşullarının radikal anlamda eşitlikçi biçimde bölüşümüyle büyük ölçüde güçlendirilecektir.* Bu tez aslında Marx tarafından savunulan “Herkes ihtiyacına göre, herkesten yeteneği kadar” biçimindeki klasik bölüşüm sloganıyla ve sınıfsız toplum idealiyle özetlenmiştir. Yani maddi kaynakların eşitlikçi aileler içindeki bölüşülme biçimidir ve ihtiyaçları daha fazla olan çocuklar daha fazla kaynaktan yararlanır ve herkesin ailenin ihtiyaç duyduğu görevlere

⁷²Aron, Rymond; **Sınıf Mücadelesi**, Çev: Erol Güngör, Dergah Yayınları, İstanbul, 1992, s. 53.

⁷³Marx, Karl & Engels, Friedrich; **Alman ideolojisi (Feurbach)**, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 2008, s. 283.

⁷⁴ Marx, Karl & Engels, Friedrich; **A.g.e.** ; s. 9

⁷⁵Wright, Erik Olin; **A.g.e.**; s. 19- 20.

elinden gelen en iyi biçimde katkıda bulunması beklenir. Bu aynı zamanda kamu kütüphanelerindeki kitapların bölüşülme biçimi gibidir, yani paranızın yettiğini değil, ihtiyaç duyduğunuzu ararsınız. Marxist geleneğin radikal eşitlikçiliği, bu ilkelerin toplumda bir bütün olarak genelleştirilebilmesi halinde, insani gelişmenin genel anlamda güçleneceğini de teyit etmesinin ifadesidir.

İkinci tez; *Tarihsel imkân tezidir. Yüksek düzeyde üretken bir ekonomi koşulları altında, toplumu, yaşamın maddi koşullarının sürdürülebilir radikal eşitlikçi bir bölüşümün mevcut olacağı şekilde örgütlemek maddi anlamda imkânlı hale gelmesidir.* Marxist gelenek içindeki eşitlikçi normatif ilkelerin, diyelim ki böyle olsalar bile, basit anlamda zaman dışı bir tür insani değeri yansıttıkları için değil, aynı zamanda pratik politik bir proje içinde şekillenecekleri de düşünülür. O halde bu ahlaki düşüncelerin toplumsal pratiğe hangi koşullar altında uygulanabilir biçimde olacağı noktasında anlama çabası Marxist teorik projenin merkezinde yer alır. Buradaki temel düşünce radikal eşitlikçiliğin toplumun üretken kapasitesi artıkça ve mutlak kıtlık azaldıkça toplumsal örgütlenmenin pratik bir ilkesi olarak giderek daha uygulanabilir bir hale geleceğidir. Bu tezin en güçlü çeşidine baktığımızda maddi kıtlık büyük ölçüde alt edilene değin eşitlikçi ideallerin uygulanması ve sürdürülmesi zor hatta imkânsız olabileceğidir, daha zayıf çeşitlerinde ise iddia edilen tek şey yüksek üretkenliğin yaşamın maddi koşullarıyla ilintili temel anlamdaki bir eşitlikçiliği daha uygulanabilir olacağıdır.

Üçüncü olarak da anti-kapitalizm tezi: Kapitalizm yaşamın maddi koşullarının radikal eşitlikçi biçimde bölüşülmesine ulaşılması imkânını engeller. Kapitalizmin büyük kazanımlarından birisi insani üretkenlik kapasitesini insani gelişme için ihtiyaç duyulan eşitlikçiliği maddi anlamda uygulanabilir kılacak ölçüde geliştirmiş olmasıdır ve buna karşın kapitalizm bir yandan da eşitlikçiliğe gerçekten ulaşılmasını engelleyen kurumları ve iktidar ilişkilerini oluşturur.

Bahse geçen tezlere ilişkin itirazlara baktığımızda radikal eşitlikçilik tezine karşı iki tür itiraz olduğu görülmektedir. Birincisi eşitliğin insani gelişmeyi ilerlettiği doğru olsa bile, maddi eşitlik içinde gereken kaynak yeniden bölüşümü adaletsizdir, çünkü kimi insanları hakkaniyetli biçimde elde ettikleri maddi avantajlardan yoksun bırakır. İkincisi de radikal maddi eşitlik, insani potansiyelin gelişmesi koşullarını oluşturmak bir

yana edilgenlik, tembellik, tekdüzelik üretebilir. Tarihsellik imkân tezine karşı ise, yüksek ekonomik üretkenlik düzeylerinin yalnızca, insanların gerek vasıf gerekse sermaye yatırımında bulunmaları için önemli maddi teşviklerin mevcut olması halinde olabileceği iddia edilmiştir. Radikal maddi eşitlik yönündeki her türlü önemli atılım, maddi bolluğun kendisinde azalmaya yol açabileceğinde bu durum sürdürülemez olacaktır. Son olarak anti-kapitalizm tezine karşı eleştirmenler, kapitalizmin yaşamın maddi koşullarının eşitliği yönündeki radikal hamleleri engellediği doğru olsa bile, insani gelişmeyi engellemediğini; aksine kapitalizmin bireylere hayatlarını istedikleri gibi biçimlendirecek imkânlar sunduğudur.

Sosyalistlere eleştirel yaklaşan Zygmunt Bauman'a göre proleteryanın mutlak yoksullaşması kehanetini çürüten bir takım eşitsizlik sınırı bulunmaktadır. İşverenler servetlerinin devamını sağlamak amacıyla eşitsizlikleri kontrol altında tutmaya çalışmışlardır. Diğer bir deyişle kapitalin hayatta kalabileceği eşitsizliğin sınırları olması gerekmektedir. Çünkü bu durum eşitsizliğin hem kontrolden çıkmasını engellemektedir hem de her iki tarafında menfaatini sağlamaktadır. Örneğin Henry Ford, bir anda fabrikasında çalışan işçilerin maaşlarını iki katına çıkarmıştır ve zamanın en genel çalışma uygulamalarını bir kenara atmıştır. Nedeni sorulduğunda da işçilerin kendi ürettiği ve kendi sattığı otomobilleri alabilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu durum aslında bir strateji olarak görülebilmekte ve kararı rasyonel ve gerçekçi bir düşünceden doğmuştur. Ford, yetiştirmiş ve çalıştırmış olduğu işçileri hem rakiplerine kaptırmak istememekte hem de kontrol altında tutmak istemektedir. Yani bir nevi karşılıklı muhtaçlık ilişkisidir. Böylesi bir tutumu aslında devletin yaklaşımında sirayet ettiğini görebiliriz. Örneğin devlet asgari ücret uygulanmasına başladı ya da günlük/haftalık çalışma saatlerine sınırlama getirdi ve bunun yanı sıra işçi sendikalarıyla yasal koruma ve işçilerin kendilerini savunmak için kullanacakları başka etkenleri sağladı.⁷⁶

Marx'ın düşüncelerinden etkilemesine rağmen aynı zamanda bunları eleştirmeye ve yeniden açıklamaya çalışan düşünürlerin başında Max Weber gelmektedir. Weber, Marx'ın her şeyin temeline yerleştirdiği ekonomik faktörün rolünü inkâr etmez, bununla birlikte diğer faktörleri de (örneğin güç/iktidar, kültürel faktörler, beceri vs.) analize dâhil eder. Böylelikle Weber, tek bir nedene indirgmeden karşılıklı etkileşim

⁷⁶Bauman, Zygmunt; **Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel Çağda Sosyal Eşitsizlik**, Çev. F. Doruk Ergun, Say Yayınları, İstanbul, 2014, s. 58-60.

ekseninde çok sebepli bir bakış açısını geliştirmeye çalışır. Toplumsal eşitsizlik meselesini Weberyen bakış açısı ile ele aldığımızda karşımıza güç/iktidar kavramı çıkmaktadır. Diğer bir deyişle Marx'ın toplumsal eşitsizlik nedeninin belirlenmesinde ekonomik etkene öncelik vermesine ve tek neden olarak görmesine karşılık Weber sadece ekonomik etkenin olmadığını aynı zamanda iktidar (güç) ve saygınlık etkenini de belirtir.⁷⁷

Güç kavramı ile Weber'in kast ettiği şey, "aktörün amaçlarına toplumsal ilişki içinde olduğu diğer kişilere rağmen ulaşabilmesidir."⁷⁸ Weber, güç dağılımıyla ilgili sınıflar, statü grupları ve partiler olmak üzere üç kavramdan daha bahseder. Sınıfın belirleyicisi gelirdir, statünün belirleyicisi eğitimidir ve partilerde siyasi gücü teşkil eder. Gelir - eğitim ve iktidar üçlüsü modern toplum içerisinde bireyin toplumsal konumunu inşa eder ve belirler. Bu durum aynı zamanda modern toplumun eşitsizlik yapısının da izahını da teşkil eder.

Günlük dilde de kullanılan statü kavramı, Latince "standing" (konum) sözcüğünden gelmektedir ve basit ve yalın anlamda kişinin toplumdaki mevkisine işaret eder. Sözcüğün daha teknik ve hukuksal yani toplumdaki konumla bağlantılı haklar ve yükümlülükler açısından da anlamı bulunmaktadır. Statü, bireylerin sosyo-politik bir toplumdaki politik ve yasal haklarıyla ilgili düşünceleri içermekte ve statüyü çevreleyen konuların aslında yurttaşlığı ilgilendiren konularla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Statü kişilere ve gruplara başkalarınca yüklenen toplumsal saygınlık veya itibarı da ifade etmektedir. Statü kümeleri, toplumsal mevkiler dizisidir. Sosyolojide statü kavramı, çoğu zaman toplumsal rol kavramıyla ilintilendirilmektedir. Rol, kişinin toplumdaki konumunu belirleyen bir beklentiler setini içermektedir. Sosyolojik çözümleme için statü elzem bir kavramdır. Çünkü toplumdaki statü konumları, tipik biçimde hiyerarşik açıdan, şu ya da bu ölçü de ayrıcalık ve saygınlığa göre hem derecelenmekte hem de sıralanmaktadır. Bireylerin toplumdaki statüsünün belirlenmesine ilişkin birçok değişken eşlik etmektedir. Örneğin; gelir, servet, prestij, eğitim, etnik köken, toplumsal köken, cinsiyet vs. bunlardan bazılarıdır. Statüler ayrıca bireylerin ırk, cinsiyet, yaş gibi üzerlerinde çok az denetim sahibi oldukları ya da hiç

⁷⁷Weber, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Çev. Taha Parla, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, sh. 269-270.

⁷⁸Giddens, Antony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori**, Çev. Ümit Tatlıcan, Ayraç Yayınevi, İstanbul, 2009, s. 250.

olmadıkları bazı yükümlülöklere işaret eden verilmiş statü ve bireyin kişisel çaba, eğitim gibi etkenlerle sonradan kazanılan kazanılmış statü olarak ikiye ayrılır. Verilmiş statüler bireylerin tercih hakkı olmadan katıldığı cinsiyet, yaş, milliyet, soy bağı gibi statüleri oluştururken kazanılmış statüler ise bireyin özel yetenek ve çabası ile elde ettiği statülerdir. Birey kendi davranışlarıyla hem statüsünü yükseltebilir hem de düşürebilir. Örneğin, servet, eğitim, meslek bu tür statüleri kapsamaktadır.⁷⁹ Geleneksel toplumlarda verilmiş statüler ağırlık kazanırken, günümüz gelişmiş toplumlarında kazanılmış statüler daha önem arz eder. Statüler toplum içerisinde oluşan eşitsizliklerin de bir nevi göstergesini teşkil etmektedir. Fırsat eşitliği yaygınlaştıkça bireylerin hak ettiği statüyü elde etme olasılığı da artmaktadır. Statüler başkalarıyla karşılaştırıldığında bireylerin grup ve toplum içindeki yerinin neresi olduğunu da anlatmaktadır.

Weber iktidarı toplumsal bir ilişki içerisindeki bir aktörün, kendi başına dirence rağmen, bir konum işgal edebilme olasılığı olarak ifade eder. Statü grupları ve partiler de iktidarın toplumdaki dağılımdaki temel fenomenleridir. Bunların arasındaki ayırım, her birinin yaşam fırsatları dağılımını etkileyebilmek için getirebileceği farklı kaynaklarla ilgilidir. Bunlara mensubiyet zaman zaman örtüşebilir ama bu boyutlardan hiçbirini tamamıyla bir diğerine indirgenemez. Her biri kolektif eylem için temel oluşturabilir niteliktedir ancak Weber'e göre, statü grupları ve partiler bu rolü sınıflardan daha iyi gerçekleştirebilir.

Sınıftan söz edebilmek için bir grup insanın mal, yaşam şartları ve kişisel yaşantıları için sahip oldukları imkânsızların benzer nitelikte olması gerekmektedir. Belirli yaşam imkânlarını oluşturan en önemli ekonomik gerçek, maddi mülkler üzerindeki tasarruf hakkı olmasıdır. Mülk sahipleri servetlerini sermayeye dönüştürmede tekel sahibi olurlar. Mülk sahibi olma ya da mülk sahibi olmama durumu, sahip olunan mülkiyetin türü sınıf konumunu belirleyen en önemli nedendir. Bunun için de gelir getiren mülkün türü ve piyasaya arz edecek hizmetin türü önemlidir. Weber şöyle demektedir: "Bir ölçüde basitleştirerek diyebiliriz ki, 'sınıf' tabakalaşması, üretim ve mülkiyet ilişkilerine göre, 'statü' tabakalaşması ise özel hayat tarzı'nın temsil ettiği tüketim biçimlerine göre belirlenir".⁸⁰ Weber'e göre sınıfsal konum içerisindeki birey

⁷⁹ Turner, Bryan S.; **Statü**; Çev. Kemal İnal; Doruk Yayıncılık, Ankara, 2000. s. 13-14.

⁸⁰ Weber, Max; "Sınıf, Statü, Parti", M. Weber, **Sosyoloji Yazıları** (Editör Hans H. Gerth ve C. Wrights Mills), Çev: Taha Parla), Hürriyet Vakfı, İstanbul, 1993, 3.b., s. 176- 172.

verili bir ekonomik rejim içerisinde, herhangi bir bireyin rant/gelir elde etmek için sahip olduğu (olmadığı) mal ve hizmetlerden yararlanma derecesi/onları kullanma tarzının tipik sonucu olan (olasılık anlamında) şans olduğunu söyler.

Bireylerin sınıf konumları ile yaşam fırsatları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bunun için sınıf analizi önemlidir. Ancak kişilerin sadece yaşam fırsatlarındaki farklılıklar değil, aynı zamanda davranışlar, tutumlar, değerler ve benzerlerinin yelpazesi ile sınıfın açıklayabileceği şeylerdir. Weber ve onun temsilcilerine göre sınıf, bireylerin kapitalist piyasadaki konumları ile yaşam fırsatlarının eşitsiz dağılımı arasında bir bağ kurduğu için ilgi çekici olmuştur. Aslında sınıflar yapısal konumlardan oluşmuş kümelerdir ve bu konumları tanımlayan ise piyasadaki, özellikle emek piyasasındaki ve firmalardaki toplumsal ilişkilerdir. Sınıfsal konumlar bu konumlarda bulunan bireylerden bağımsız olarak mevcuttur ve bunlar aslında “boş yerler”dir. Sınıf analizlerinin tüm formları için temel sorun, bu konumları birbirinden nasıl ve hangi temelde ayırt edebileceğimizdir.

Emile Durkheim, “*Toplumsal İşbölümü*” adlı eserinde toplumsal eşitsizlikleri toplumsal farklılaşmanın ilerlemesi bağlamında görür ve bu durumu da toplumsal etkileşimlerin ya da “ahlaki yoğunluğun” bir ürünü olduğunu belirtir. Geleneksel toplumlarda toplumsal hiyerarşiler katı ve ideolojik olarak gerekçelendirilmişken, modern toplumlarda ise açıktırlar ayrıca işlevsel meşruluğa sahiptir. Durkheim toplumsal olarak kabul edilebilir, yani endüstriyel düzen açısından işlevsel olan, kolektif değer ve idealleri yansıtan eşitsizliklerle keyfi olarak dayatılan eşitsizlikler arasında önemli ve belirgin bir ayırım olduğunu ifade eder.⁸¹ Toplumsal eşitsizlikler eğer toplumsal değerleri yansıtabiliyorsa toplumsal olarak meşru kabul edilir. Örneğin modern toplumlarda, bu değer-temelli, yansımaları, liyakate atıfta bulunurken yatırım, uygulama ve verimlilik ekseninde yer alırsa meşrudur denilebilir. Aksine gayrimeşru eşitsizlikler ise ya değerler tarafından desteklenmeyen ya da liyakate dayanmayan hiyerarşi ve ayrıcalığa verilen bir eksenden kaynaklanan eşitsizliklerdir. Bu bağlamda Durkheim, mülkiyetin dengesiz dağılıma ilişkin eşitsizlikleri meşru görmektedir. Marx ve Weber’den farklı olarak Durkheim, mülkiyete kutsal/dinsel bir köken atfederek sahiplik ayrıcalıklarının mülkiyetin kutsal statüsünden artakalan şeylerce

⁸¹ Durkheim; Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çev. Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, 1. Baskı, 2006, s. 36.

meşrulaştırıldığını ifade etmektedir.⁸² Durkheim benzer bir biçimde siyasi eşitsizliklerin (özellikle de devlet içindeki rollere ilişkin olanlarının) kutsallığın yanı sıra işlevsel bir meşruluk da taşıdığını söylemektedir. Örneğin devletin toplumun beyni oynadığı özel rolü, devlet elitlerinin otoritesi ve özerkliğini zorunlu kılmıştır. Bu görüşe göre de, siyasi hiyerarşiyi tahkim eden şey onun işlevsel önemi yani toplumsal eşgüdümü ve kutsal olanla olan bağlarıydı. Bu nedenle de yetkili konumlara birinin getirilmesi, ritüel bir tarzda olmalıdır. Görevliler, bir işe uygun olduklarını liyakat sergileyerek ve önceden saptanmış bir terfi düzeneğine uyarak gerçekleşmelidir. Durkheim ayrıca toplumsal farklılaşmayı “iş bölümü” ekseninde modernleşme sürecinin bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. O çağdaş toplumun sınıfsal bir devrimle yeniden düzenlenmesine karşı çıkar ve sınıfsal ayrışmaların ortadan kalkışı yönünde belirli bir eğilim gözler.⁸³ Bu durum da zümreler, loncalar ve sınıflar gibi daha büyük toplumsal birimlerin parçalanması sonucunu doğurur. Bu yüzden de Durkheim, Marx’a karşı olarak, hiyerarşik kolektivitelerin parçalanacağı, mesleki grupların ise çoğalacağı kestiriminde bulunmuştur. Durkheim ayrıca, meslek birlikleri ile devlet arasında ekonomiyi düzenlemeye dair yürüyen rekabetin artması yüzünden meslek grupları arasındaki ilişkilerin uyumlu olmaktan ziyade çatışmalı olma olasılığına sahip olacağını da öngörür. Meslek grupları yeni tabakalaşma sisteminin merkezi unsurları olacaktır, çünkü bunlar kimlik, statü ve maddi ödüller sunmaktadır. Toplumsal uyumun ve istikrarın en önemli yöneticisi olan devlet de onlara yardımcı olur. Kısaca Durkheim, sınıf oluşumu ve çatışması yerine devlet düzenlenmesinin eşlik ettiği, devamlı ve büyük ölçüde uyumlu bir mesleki farklılaşma öngörüyordu.⁸⁴ Durkheim, ayrıca devletin ekonomik hayat ile adaleti düzenlemekle, eğitimle ve hatta sanatsal ve bilimsel organizasyonlarla ilgilenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Klasik sınıf teorileri öncelikle ekonomik olarak tanımlanan yaşam fırsatlarına ilişkin eşitsizlik yapısının haritasını çizip onu açıklamaya çalışanlar, bunu mülkiyet örüntüleriyle istihdam ilişkileri arasında bağlantılar kurarak yapmaktadırlar. Aynı zamanda çatışmalar ortaya çıkarılarak özellikle de dönüşümsel toplumsal mücadelelerin

⁸² Giddens, Anthony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori**, s. 139-141.

⁸³ **A.g. e.**; s. 167-170.

⁸⁴ Pakulski, Jan; “Bir Sınıf- Sonrası Analizin Esasları” Çev. Barış Yıldırım, **Sınıf Analizinde Yaklaşımlar**, Editör: Erik Olin Wright, Çeviri Editörü: Vefa Saygın Ögüte, Notabane Yayınları, Ankara, 2014, s. 197- 206.

temelinde yatan ekonomik yarılmaları saptamayı hedeflerler. Çağdaş sınıf teorileri de özellikle Marksizm başta olmak üzere klasik öncelleriyle geniş bir açıklama çabasında birleşirler. Klasik Marxist miras, sınıf, meslek, statü ve siyasi iktidar arasındaki başlangıçta yapılan analitik ayrımlar arasındaki sınırları bulanıklaştıran bir dizi yeniden formülleştirme işlemine tabi tutulmuştur. Örneğin Erik Olin Wright, Marxist sömürü kavramını Weberci güç ilişkileri yaklaşımı içine yerleştiren ve böylece her iki gelenek arasındaki ayrımları ve farklılıkları aşmaya çalışan bir kuramsal inşa stratejisi uygulamıştır. Bir grup insanın, elinde bulundurdukları üretim araçları, vasıf, uzmanlık gibi varlıklarla diğer insanların elde ettikleri üzerinde sebep oldukları adaletsizlikleri Erik Olin Wright sömürü olarak tanımlamaktadır.⁸⁵

Bu bağlamda eşitsizlik bir zorunluluk olarak vardır ve kaçınılmazdır. Toplumsal eşitsizlik, sınıf mücadelesinin ve sömürü sisteminin bir nevi türevi ya da doğal neticesidir. Bireyin kendi emeğine iyice yabancılaşması, yaşamını devam ettirebilecek kadar bir gelire mahkûm edilmesi hatta diğer insanların kölesi haline gelmesi ve çok az kişiden oluşan bir zümrenin ya da azınlığın giderek zenginleşmesine yol açmaktadır.⁸⁶

Ancak sınıfsal çıkarların, sınıf çatışmasının ve sınıf ilişkilerinin sadece ekonomik düzlemde gerçekleşmediği, eşitsizliğin tecrübe edildiği birçok alanda bu ilişkilerin farklı biçimlerde sürdürüldüğünü ve birçok sosyal olguyla kesişerek devam ettiği bilinmektedir. Dolayısıyla sanayi sonrası toplum çözümlenmesinde Marx, Weber ve Durkheim gibi ana akım sosyoloji yaklaşımlarının sınıf kavramını açıklayıcı gücü zayıflamıştır. Geleneksel sınıf çalışmalarına yöneltilen özcülük, tözcülük, belirlemecilik ve indirgemecilik şeklindeki eğilimlerin işaret ettiği sorun alanı günümüz toplumsal gerçekliği açıklama da yetersiz ve eksik kaldığıdır. Örneğin sanayi sonrası topluma geçişle birlikte üretimin merkezi öneminin yerini tüketim almıştır. Ayrıca işçi sınıfının çözüldüğü ve ileri kapitalist toplumların sınıflı toplumlar olmaktan çıkmadığı da bilinen bir gerçekliktir. Tarihsel bir somutluk olarak toplumsal oluşum düzeyinde tek bir üretim tarzından değil, üretim tarzlarının eklenmesinden bahsedilmektedir. Sınıfların konum alışları bu düzeyde ortaya çıkmaktadır ve soyut toplumsal yapı da kendisini ancak somut toplumsal oluşum düzleminde gerçekleştirerek yeniden üretmektedir. İlişkisel

⁸⁵ Wright, Erik Olin; **A.g.e.**; s. 25-30.

⁸⁶Morrow, Raymond Allan and Torres, Carlos Alberto; **Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction**, State University of New York, 1995, pp. 178.

sınıf yaklaşımı bağlamında yapı ve oluşumları diyalektik bütünlük içerisinde tarihselleştirmiş ve böylece yapıları, süreçleri, bağlantıları, kopuşları birey, grup ve sınıfların etkinlikleri olarak kavramsallaştırmıştır.⁸⁷ Bu çalışmada üzerinde durulan ve benimsenen yaklaşım olan ilişkiyel sosyoloji, yapı ve eylemin kendi içlerinde özerk fakat genel planda birbirleriyle girdikleri ilişkinin sonucu olarak tesis edilen inşadaki rollerin önemine değinir.⁸⁸

Şimdiye kadar sınıflar, bireylerden çok çeşitli konumların birleştirilmesi olarak tartışıldı. Sınıf konumu ve yaşam standartlarını birbirine bağlayan içsel mekanizma basitçe, bireyin bulunduğu belirli bir sınıf konumundan bireyin yaşam fırsatını elde etmek şeklindeydi. Fakat her birey bu konumlardan birini işgal etmeyebilir ve bu durumda, bu tür bireylerin sınıf yapısındaki bir konum işgal eden diğer bireylerle ilişkisine göre yaşam fırsatları elde edebilir. Örneğin bir çocuğun sınıf konumu ebeveynlerden, evli bir kadının sınıf konumu da geleneksel olarak da eşinin sınıf konumuyla ilintili olacaktır. Ancak bir sınıf yapısında bir konum işgal etmeyen birinin (çocuk ya da ev dışında çalışmayan evli kadının ki gibi) yaşam fırsatları sadece ebeveynleri ya da eşinin sınıfsal konumuna bağlı değil, çocuğun ebeveyn ile ya da evli kadının eşiyle olan ilişkisinin doğasına bağlıdır. Yani aile ve hane içi ilişkiler, piyasa ile bireyin yaşam fırsatlarının arasına girmektedir. Fakat sınıf, yaşam fırsatlarının dağılımı ile arasındaki ilişki noktasında bir sınıfın üyeleri benzer davranabilir ya da davranmayabilir, benzer tutumlara ya da kolektif eylem gösterme eğilimi ve benzerine sahip olabilir ama olmayabilir de. Yani eğer yaşam fırsatları, gerçekleştirilen belirli tipteki bir eylemin altında yatan koşulları belirliyorsa o bireylerin çıkarları, ortaya koyabildiği kaynaklar ölçüsünde sınıf konumuna göre olabilir de olmayabilir de. Örneğin ebeveynler çocukların eğitime erişim imkânlarını şekillendirirken buldukları sınıfa göre hareket etmeyebilir ve biz bu durumu sadece sınıf temelli açıklayamayız. Dolayısıyla sınıf analizi geleneği, günümüz dünyasındaki eşitsizliği anlamada ve açıklamada sınıf kavramının, giderek azalan önemi nedeniyle eski işlevini yitirdiğini düşünebiliriz ya da günümüz dünyasını açıklamada Marx, Weber ve Durkheim'in sınıf analizi etkisiz kalmaktadır. Diğer bir deyişle Marxist sınıf kavramı eğitim alanındaki ya da başka alanlardaki kuramcılar tarafından açıklayıcı gücünden arındırılarak sadece

⁸⁷ Pakulski, Jan; **A.g .e.**; s. 154.

⁸⁸Depelteau, François & Powel, Christopher; **İlişkiyel Sosyoloji, Ontolojik ve Teorik Yönelimler**, Çev. Özlem Akkaya, Yayına Hazırlayan: Ali Esgin, Güney Çeğin, Phoenix Yayınları, Ankara, 2015. S. 18.

nüfus tabakalarını ve onlar arasındaki adaletsizliği tanımlayan ancak bu durumun kökenlerini de açıklayamayan bir terime dönüşmüştür.⁸⁹

Klasik ve çağdaş sınıf analizlerinden farklı olarak Pierre Bourdieu rasyonel eylem teorisinden yararlanmamıştır. İlk olarak Bourdieu'nün eylem teorisi, "düşünceleri algıları, ifadeleri ve eylemleri" yönlendiren toplumsal olarak kurulmuş yatkınlıklar sistemi olarak tanımlanan "habitus" kavramı etrafında döner. Habitus tarafından üretilen eylem, kesinlikle rasyonel eylem teorisi tarafından tarif edilene yaklaşabilir, ama habitusun içerisinde biçimlendiği bağlama yeteri kadar benzer bir toplumsal bağlam içerisinde konumlandırılırsa olur. Habitus toplumsal farklılığı ve eşitsizliği etkiler. Bireylerin toplum içinde var olduklarında kazandıkları ve geliştirdikleri bir kavramdır, refleksif ya da doğuştan değildir. Toplumsal deneyimlerimizin bir sonucu olarak zihnimize taşıdığımız sınıf, dil, toplumsal cinsiyet, eğilim ve yatkınlıklarımız; dünyayı algılayış ve yorumlayış tarzımızı teşkil eder. Habitus, ayrıca kişilerin içselleştirdiği fikir sistemi olmaktan çok, kişilerin kazandığı ve oluşturduğu bir dizi kimliklerden oluşur. Bourdieu, eşitsizliğin toplumsal düzenlemelerin hem hâkimlere hem de tahakküm altındakilere neden mantıklı geldiğini ve devam ettirdiklerini açıklamak üzere habitus kavramını kullanarak sosyalleşmenin sınıf temelli özelliğine vurgu yapar. Habitus bireylerin bilinçdışı olarak harekete geçtiği, toplumsal alanda var olan toplumsal şemaları üreten, faillerin işgal ettikleri konuma uygun hareket etmelerini, konum almalarını ve tavır alışlarını sağlayan ve onların eylemlerini bilinçsizce yönlendiren ve ortak bir kanı dünyasına sahip olmalarını sağlayan şemalar sistemini teşkil eder.⁹⁰ Bourdieu'nün sınıf yaklaşımının temelinde sınıf analizinde sembolik sistemlerin analizinin önemi ve rolü ile sınıflar arasındaki sınırlar sorunu ilişkilidir. Bourdieu *Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* adlı eserinde toplumsal sınıflar ve statü grupları arasındaki ilişkiyi nesne olarak ele alır.⁹¹

Bourdieu, sınıf teriminin kapsamını üretim araçlarının mülkiyeti veya kontrolü bağlamında tanımlanan bir pozisyonlar sistemiyle sınırlayan Marxist teorilerden daha geniş bir kapsamda ele almıştır. Dolayısıyla Bourdieu, pek çok Marxist teorinin

⁸⁹ Hill, Dave, **A.g.e.**; s. 144.

⁹⁰ Swartz , David; **Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çev. Elçin Şen, İletişim Yayınları, 2013, s. 148

⁹¹ Bourdieu, Pierre; **Ayrım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, Çev: Derya Fırat, Günce Berkurt; Heratik Yayınları, Ankara, 2015, s. 250- 252.

saplanıp kaldığı problemle yeteri ve tatmin edici bir şekilde açıklanamayan sorunlarla karşı karşıya kalmamak için kendi kuramını oluşturmaya çalışmıştır. Bourdieu, Marcel Mauss, Levi-Strauss, Emile Durkheim ve Karl Marx'tan etkilenmiş ve bir sentez oluşturarak kendi teorisini geliştirmiştir. Bourdieu'nun sosyolojik bakış açısına “yapısal inşacılık” (structuralist constructivism) adı verilmektedir. Bourdieu'nün modeli etkin bir şekilde, sadece Marxist gelenekte bir sorun teşkil eden ve o kadar ıstırap kaynağı olmuş “orta sınıf” meslekleri değil, aynı zamanda çoğu sınıf çözümleme saçaklarında gezinenleri de içerir yani kamu idaresi ve devlet “aygıt”ındaki pozisyonlar, sözde “uzmanlıklar”, entelektüeller, sanatçılar ve diğer “kültürel üreticiler”i de içerir. Bourdieu'nün analizi bu noktada klasik Marxist analizden uzaklaşır. Bourdieu, sınıf analizinin temel ilkelerini sergilerken sınıfı “sermaye”nin farklı boyutları bakımından tanımlamaktadır. Sermaye burada, aktörlerin hem fırsatlarını hem de yatınlıklarını biçimlendiren çok boyutlu bir güç sağlayıcı kaynaklar uzamı olarak kavranmaktadır. Bourdieu, “fiili olarak kullanılabilir kaynaklar ve güçler setini” sermaye olarak görür. Marx, bireyleri sahip oldukları veya olmadıkları iktisadi sermayeye göre burjuva veya proleterya olarak ayırmıştı. Yani üretim araçlarına sahip olanlar ile iş gücünden başka hiçbir şeye sahip olmayanlar. Burada Marx'ın sermaye kavramı sadece üretim araçlarını kapsamaktadır. Bourdieu ise sermayenin sadece iktisadi alanla sınırlanmayacağını bireyler için bir o kadar toplumsal kaynak oluşturan farklı türdeki sermayelerden (iktisadi, kültürel, toplumsal, sosyal, simgesel, siyasi...) oluştuğunu ifade eder.⁹²

Klasik anlamda sermaye kavramı, Marx ile ortaya çıkmış, ekonomik anlamıyla kullanılmıştır. Sermaye Marx için üretim sürecinde arta kalan bir değer olarak ele alınmıştır. Günümüzde sermaye kavramı sosyal hayatta birçok olguyu açıklamada nispeten yetersiz kalmaktadır. En genel anlamıyla maddi kaynaklardan oluşan varlıkları ifade eden para ve mülkiyet sahibi olarak tanımlanan sermaye kavramının kullanımı günümüzde sosyal bilimciler tarafından çeşitlendirilmiş ve genişletilmiştir. Parasal ve maddi anlamda kullanılan sermaye kavramı zamanla değişerek ve dönüşerek fiziksel ve finansal formlara ilaveten beşeri yeteneklerin, eğitimin ve eğitilmiş insan gücünün de sermaye kavramına dahil edilmesiyle kavram sınırları genişlemiştir.⁹³ Böylece Marx'ın sermaye kavramına yüklediği anlamdan daha geniş bir anlam kazanarak dönüşen ve

⁹² Bourdieu, Pierre; “The Forms of Capital”, iç. **Handbook of Theory and Research for The Sociology of Education**, Der. J. G. Richardson, New York, Greenwood Press, 1986, pp.243

⁹³ Bourdieu, Pierre; **Ayrım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, s. 196-207

gelişen sermaye kavramı, eşitsizliğin yeniden üretimi konusunda yapılan analizlerde önemli bir gösterge olarak ele alınmaktadır. Günümüz dünyasını açıklamak için Marx'ın sermaye kuramını yeniden tanımlayan çağdaş Fransız Sosyolog Pierre Bourdieu, sermaye kavramını sadece ekonomideki parasal bir meta olarak değerlendirmez. Sermayenin sadece ekonomik olmadığını aynı zamanda sosyal, kültürel ve simgesel olmak üzere üç ana sermaye türlerinin olduğunu da ifade etmiştir. Kültürel sermaye sadece aileden ve çevreden edilen birikimleri değil aynı zamanda kişinin kendi gayretleriyle eğitim yoluyla elde ettiği veya kalımsal olarak bedeninde yer alan gizil güçlere, yeteneklere ve başarılarla da işaret eder. Kültürel sermaye, Bourdieu açısından eşitsizliklerin (özellikle eğitim alanındaki eşitsizliklerin) açıklanmasında kullanılan bir kavramdır.⁹⁴ Sözelimi eşitsizlikler; mülkiyet eşitsizlikleri, eğitim, siyasal ve askeri iktidar kurumlarınca üretilip sürdürülmektedir. Bourdieu'nun burada yaptığı vurgu; günümüz dünyası açısından eşitsizliklerin ve sömürü biçimlerinin nasıl meydana geldiği ve yeniden nasıl üretildiğidir.

Eşitsizlikleri günümüz dünyası açısından ele alıp inceleyen bir diğer düşünür de, Micheal Foucault'dur. Marx'daki sömürü iktidarı Foucault'da denetim iktidarına dönüşmektedir. Foucault, yeni bir iktidar düzlemi olarak, mülkiyet iktidarından farklı olarak "bilgi iktidarı" düzlemini görmektedir.⁹⁵ Foucault böylece mülkiyetten kaynaklanan iktidar etkilerini, modern topluma ilişkin olarak bilgi iktidarının etkilerini gün ışığına çıkarır. Bu iktidar biçimini Foucault şöyle açıklar: Gündelik yaşamda meydana gelen ve bireyleri/aktörleri kategoriler halinde sınıflandıran ve onları kendilerine ait bireyselliklerine göre adlandıran, kimliklerini ellerinden alan, onlara tanımak zorunda oldukları ve başkalarının onlarda tanınması gereken bir hakikat yasasını dayatılan bireyleri özneye dönüştüren iktidar biçimidir. Bir bilgiden kaynaklanan iktidar, özgül bir kudretin taşıyıcısı gibidir. Klasik iktidar tanımındaki siyasal ilişki anlamında iktidar olarak değil bir şirket veya idare bünyesinde komuta yetkisi, itaat zorunluluğu, manipülasyon ve tehdidin kendisinin arka planında, bir taraftan (ama aslında başka taraf yoktur) çelişkili bir şekilde herkes için özgürlük- eşitlik ilan eden bir toplum biçimindeki sınıf şiddeti uygulanmaktadır. Bu açıdan bilgi iktidarı, mülkiyet

⁹⁴ Bourdieu, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin, Aslı Sümer, Editör: Levent Ünsaldı, Heratik Yayınları, Ankara, 2016, s. 65- 73.

⁹⁵ Lemke, Thomas; **Politik Aklın Eleştirisi: Foucault'nun Modern Yönetimsellik Çözümlemesi**, Çev. Özge Karlık, Editörler: Güney Çeğin & Gürhan Özpolat, Phonenix Yayınları, Ankara, 2016, s. 65-90.

iktidarından farklı bir konumda bulunur. İktidar, her şeyden önce bireyler arasındaki bir ilişki biçimidir ve bütün toplumsal ilişkilere içkindir. Örneğin hapishane ve psikiyatri kliniklerini bir yana bıraksak bile, yönetim kadrolarında, şirketlerde, orduda ve eğitim kurumlarının göstergesi olan okullarda son derece eşit koşullarda bilgi iktidarı yer almaktadır.⁹⁶ Diğer bir deyişle söz konusu durum, eğitim sisteminin nihai olarak egemen grupların elinde biriken ve ekonomik, siyasi ve kültürel kontrol için kullanılan teknik/işletme odaklı bilginin üretimi şeklinde ifade edilebilir. Sıkı kontrol ve hesap verilebilirlik (Foucault'un ifadesiyle panopticon olarak devlet) aracılığıyla okulları iyileştirmeyi gaye edinenlerin ve eğitim aracılığıyla toplumdaki eşitsizliğin ortadan kalkabileceğini ifade edenlerin gerçek amacı var olan eşitsizlikleri devam ettirip sürdürebilmektir. Foucault'un iktidarı söylemin yapıbilimi içerisinde her yerde mevcut asimetrik ilişkiler alanında dağılmış çeşitli özne konumlarına izin veren bir etken olarak rol oynamıştır. Çalışmanın ana konusunu oluşturan eğitimdeki eşit(siz)likler bu bağlamda ele alınıp incelenmiştir.

2.3. Bir Eşitsizlik Türü Olarak Fırsat Eşit(siz)liği

Fırsat eşitliği kavramı farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Felsefi, ekonomik ve siyasi olarak farklı biçimlerde yorumlanmaktadır. Bu farklı yorumların temelinde toplumların gelişmişlik düzeyleri yer almaktadır.

Fırsat eşitliği dar anlamda, bireylere kaynakları elde etmede veya onlardan yararlanmada eşit olanaklar ve imkânlar sağlamasıdır. Ayrıca bu kavram sunulan olanaklardan toplumdaki tüm bireylerin ayırım yapılmaksızın eşit bir şekilde yararlanmasını kapsamaktadır. Bu sunulan imkânlardan yararlanılmaması durumunda ise eşitsizliklerin yaşanılması kaçınılmazdır. Ancak eşitsizlik kaçınılmaz olsa bile, asıl sorun son aşamada eşitsizliğin derecesi ve düzeyidir.

Modern demokrasi geleneğindeki en yaygın eşitlik türü “fırsat eşitliği” ile “koşullarda eşitlik”tir. Fırsat eşitliği; toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine

⁹⁶Bidet, Jacques; **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çev. Zehra Cunillera, Metis Yayıncılık, İstanbul, 2015, s. 95-97.

(sınıfsal konumlarına) bakılmaksızın, herkesin yetenek, beceri ve başarı ölçüsünde yarışabileceğini öngören liberal bir ilkedir.⁹⁷

Fırsat eşitliği, bazı kişi ya da grupların sahip olduğu özel durumlarının onları başlangıçta farklı yaptığı bu nedenle de başlangıçta diğerleriyle farklı olduğu ve bu kişilerin fırsatlara erişimleri sağlanmadığı ve yasal güvenceye kavuşturulmadığı sürece toplumun geri kalanıyla eşit olunamayacağını savunan bir eşitlik türüdür. Bu anlamda fırsat eşitliği “başlangıçta eşitliği” savunur. Fırsat eşitliği kavramı, şartlarda eşitlik fikriyle yakından ilişki halindedir ve şartlarda eşitliğin diğer bir deyişle yarışa dâhil olanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarını sağlamaya çalışır.⁹⁸ Eşitlik yerine her bireye fırsat vadeden fırsat eşitliği; olanaklarda eşitlik ve sonuçlarda eşitlik gibi diğer eşitlik türleri ile çelişmektedir. Örneğin olanaklarda eşitlik yarışa aynı noktadan başlamayı ve yarış boyunca aynı engellerle karşılaşılmasını öngörür. Oysaki hem fırsatların hem de olanakların eşitlendiği durumda fırsat denilen şey zaten yok olacaktır.

Gerald A. Cohen, fırsatın önünde bulunan ve bazı insanları etkileyen, bazılarını etkilemeyen engellerin ortadan kaldırılma durumuna göre farklılık arz eden üç farklı fırsat eşitliğinden bahseder. Cohen fırsatın önünü kesen üç farklı engel olduğunu vurgular. Bu üç engeli ortadan kaldırmak için üç çeşit fırsat eşitliğinden bahseder. Bunlardan birincisi, “*burjuva fırsat eşitliği*” diye adlandırılan günümüz liberal çağın en temel fırsat eşitliğini oluşturur. Bu eşitlik “yaşam şansı üzerindeki toplumsal statü kısıtlamalarını” ortadan kaldıran fırsat eşitliğidir. Burada bahsedilen yaşam şansı üzerindeki kısıtlamalar, feodal toplumdaki bir kölenin ya da ırkçı bir toplumdaki zencinin yaşamış olduğu sıkıntılardır. İkinci fırsat eşitliği türü ise burjuva fırsat eşitliğini de aşan “*liberal sol fırsat eşitliği*” dir. Bu ikinci eşitlik türünde fırsatın önündeki en büyük engelin toplumsal koşulların olduğunu ileri sürerek bu koşullara karşı çıkar. Bunlar mağdurlarına daha alt bir statü vermekten ziyade onları yoksulluğa ve bir takım yoksunluklara mahkûm eden doğum ve yetişme koşullarını kapsar. Liberal sol fırsat eşitliğinin hedefindeki yoksunluk, kişinin koşullarından kaynaklandığı yoksunluklardır. Yoksul ve alt kesimlerden gelen çocukların eğitimi bu fırsat eşitliğine

⁹⁷Ünal, Işıl L. & Özsoy, Seçkin; “Modern Türkiye’nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği”, Editör: F. Gök, İç. **75. Yılda Eğitim**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço’98 Yayın Dizisi, 1999, s. 39-72.

⁹⁸ Turner, Bryan; **A.g.e.**; s. 36.

örnek gösterilebilir. Eğer eğitim ve diğer koşullarda iyileştirmeler yapılırsa insanların geleceğini toplumsal koşullardan ziyade yetenekleri, gösterdikleri çabaları/ gayretleri ve tercihleri belirleyecektir. Özellikle de yeteneklerin doğuştan kaynaklandığı düşünülürse aslında liberal sol fırsat eşitliğinin doğuştan kaynaklanan eşitsizliklere bir çare olamayacağı açıktır. Bundan dolayı liberal sol fırsat eşitliğinin bazı eşitsizlikleri görmezden geldiği görülmektedir. Sosyal liberaller, fırsat eşitliğinin gerçekleşebilmesi için bireylerin başlangıç donanımlarının dağılımında bir fırsat eşitliği ilkesi uygulanması gerektiğini varsayarlar. Pozitif ayrımcılık adı verilen örneğin yoksul aileden gelen çocukların burs alarak okuması, istihdamda özürlü kontenjanı gibi önlemler fırsat eşitliğinin bir parçası olarak değerlendirilir. Oysaki burada eşitlik sonuçta değildir. Öne çıkarılan ilke de eşitlik değil, adalettir, adil olmaktır. Son olarak üçüncü fırsat eşitliği, “*sosyalist fırsat eşitliği*”dir. Bu eşitliğin temel çıkış noktasını toplumsal koşulların yarattığı eşitsizlikler kadar bireyin kendi tercihi olmayan doğuştan kaynaklanan farklılıkların yarattığı eşitsizliklerin adil olmadığı düşüncesi oluşturmaktadır. Sosyalist/sol düşün için eşitlik, sadece adalet değildir, gerçek eşitliktir. Bu eşitlik türünde eşitlik elde edilmiş, veri bir durum değil, sürekli üretilmesi, elde edilmesi gereken bir idealdir. Bu nedenle var olan ilkelerle sınırlandırılmaz. Eşitlik sadece adalet değildir ve kuralların eşitliği değildir aynı zamanda sosyal konumların denklidir. Sadece bir hak olarak değil, gerçekleşme ölçüsünde de eşitliğe önem verilmelidir. Gerçek eşitlik, somut sonuçları olan eşitliklerdir. Örneğin kadın-erkek eşitliği tüm yaşam boyunca her yerde sağlanması gereken bir eşitlik ilkesidir. Hem toplumsal hem de doğal bir şansızlık sonucu ortaya çıkan ve varlığından mağdur olan kişinin sorumlu tutulamayacağı tüm dezavantajları sosyalist fırsat eşitliği ortadan kaldırmaya çalışır.⁹⁹

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda fırsat eşitliği tanımlamasında akla şu soru gelmektedir: “Fırsat eşitliği kavramı; yeterince çaba gösterecek olan herkese, gizil gücünü tüm yönleriyle geliştirme ve daha insanca bir yaşam sürdürmede eşit fırsat tanıma anlamında kullanılabilir mi?” Aslında bu noktada merak edilen ve sorgulanması gereken ayrıca bu tezde de özellikle üzerinde durulan diğer bir soru şudur: “Fırsat eşitlikçi söylemi acaba sömürü ve tahakküm altında olan toplumsal kesimlerin

⁹⁹Cohen, Gerald A.; “Sosyalizm ve Fırsat Eşitliği”, **Siyasal Düşünce**, Der. Michael Rosen & Jonathan Wolf, iç. , Çev. S. Çalışkan & H. Çalışkan, Dost Kitapevi, Ankara, 2006, s. 464-465.

güçlenmesi ve onların içinde buldukları toplumsal koşulları dönüştürmesi amacına hizmet edebilir mi?”. Bu sorulara cevap arama noktasında eğitim kavramı üzerinden fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde, genelde söylenen şey şudur: Bireyler yetenekleri bağlamında eğitimin üst basamaklarına kadar ilerleyebileceklerdir. Yani kişiler gelirlerinden ve cinsiyetlerinden hatta bağlı buldukları sosyal çevrelerinden bağımsız olarak eğitimlerine devam edebileceklerdir. Hâlbuki eğitimde fırsat eşitliği söyleminin temel paradoksu, bütün eşitlikçi görünümüne karşın tüm gerçekliğiyle yaşanan toplumsal hiyerarşiyi hem olduğu biçimiyle sürdürmek ve devam ettirmek hem de aynı zamanda bu hiyerarşiyi kristalize etmeye çalışmaktır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, bireyler arasındaki toplumsal eşitsizlikleri aslında onların doğal farklılıklarının kaçınılmaz sonucu olarak görmektedir ve bu eşitsizliklere meşruiyet kazandırma çabasında olan eşitlikçi ideolojik bir iddiadır. İnsanlık tarihinin kadim bir ideali olan “eşitlik” aslında politik bir yanılsama ile “fırsat eşitliği” biçiminde kendi karşıtına dönüştürülmüştür. Liberal kuramın adalet anlayışının temelini oluşturan fırsat eşitliği kavramı kavramsal olarak kendini meydana getiren sözcüklerle çelişmektedir. Yani eğer “fırsat” kavramı, tanımı gereği başkalarından daha iyi duruma geçmek, bir üstünlük ya da ayrıcalık talebi ise fırsat eşitliği kavramı bir tezadı oluşturmaktadır. Bu nedenle kendi içerisinde çelişkili bir kavram olan fırsat eşitliği; yan yana gelmemesi gereken iki çelişik kavramdan oluşan bir deyimdir. Çünkü fırsatlar (olanaklar) eşitlenmez eğer eşitlenirse fırsat olmaz diğer bir deyişle anlamsızlaşır.¹⁰⁰ Eşitliğin olduğu yerde, doğal olarak, fırsata ve şansa yer yoktur; bu düşüncenin tersi de doğrudur.

Fırsat eşitliği; eşitsizliği ön kabul olarak ele almaktadır; çünkü sınıflı toplumlarda fırsat; toplumsal dikey hareketlilik olanağı sağlar ve bir üst düzeye yükselme, bir üst sınıfa atlama, daha iyi bir yaşam koşullarına ulaşma biçimindedir ve ayrıcalıklı olmayı vaat etmektedir. Başka bir anlatımla fırsat eşitliği kavramı aslında içkin olarak fırsatlar arasındaki hiyerarşiyi yansıtır. Böylece bu durumda fırsat eşitliği, bireyin kendisi için daha iyi ve daha çok şey elde edebilmek adına başkalarıyla yarışmada eşit hak sahibi olması anlamına indirgenmiş olur. Dolayısıyla bu kavram, kapitalist mülk edinme ve sahip olma mantığınca kendi karşıtına dönüşmüş olur: “Eşitsizlik için fırsat eşitliği”. Çünkü sınıflı bir toplumda var olan eşitsizliklerin, bireylerin var olan doğal

¹⁰⁰Özsoy, Seçkin; “Eğitimde Fırsat Eşitliğine Karşı Hak eşitliği”; **Yeniden İmece: Eğitim Bilim Sanat Kültür Dergisi**, Sayı33, Ocak 2012, s. 38- 44.

yeteneklerinin körelmemeleri ve daha da geliştirilebilmeleri için her kuşakta giderek biraz daha etkisizleştirilmesi gerektiği manasını taşır. Bu noktada eşitliğin kendisinden ziyade fırsatını sunan fırsat eşitliği ilkesi aslında sunduğu fırsatlarda farklılık ve eşitsizliğe de yol açabilmektedir. Bu nedenle, gerçek anlamda fırsat eşitliği sadece sınıfsız ve seçkinsiz bir toplumda gerçeklik kazanabilir.¹⁰¹ Bu noktadan sonra eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliğini tartışmaya açılabilir.

2.4. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Tarih sahnesine baktığımızda birbirinden tamamen farklı nitelikler içeren eğitim süreçlerine tanık oluruz. Örneğin ilkçağın gelişmiş şehir devletlerinde var olan eğitim örgütlenmeleri ile günümüz modern eğitim kurumları arasında belirgin farklar bulunur. Ayrıca eğitim, toplumsal yaşayışa ve var olan toplumsal yapıdaki üretim ilişkilerine göre şekillenmektedir. Örneğin ilkçağ döneminde uzmanlık gerektiren bir işbölümünün olmayışından dolayı aile içerisinde başlayan eğitim, üretimin büyük oranda toprağa dayalı olmasından ötürü basit aletlerle gerçekleştirildiğinden ve tarımsal üretimdeki bilgiler uzun süre değişmediği için yeni bilgilere ihtiyaç duyulmadığından var olan bilgiler de aileden çocuklara temel gereksinimleri aktarım şeklinde gerçekleştirilmekteydi. Ayrıca bu dönemde okullardaki eğitimin temel amacı; şehir devletlerinin yöneticisi durumunda olan aristokrat erkeklerin pratik becerilerini arttırmaya yönelikti. Diğer bir deyişle İlkçağ ve Ortaçağ dönemleri içinde eğitim sadece seçkinler içindi ve bu dönemlerde toplumsal eşitsizlikler doğal, değişmez ve tanrısal bir var oluşa sahip olduğu düşünülmekteydi. Bu yüzden de eğitimdeki eşitsizlikler doğal kabul edilmekteydi. Bu nedenle modern öncesi dönemler için eğitimde eşit(siz)lik meselesinin tartışılmıyordu.

Bugün günümüz eğitiminde eşitsizliği besleyen süreçlere baktığımızda karşımıza en önemli etken olarak kapitalist sistemin yapısal özellikleri çıkmaktadır. Aslında eğitimde eşitsizliği besleyen birçok etken vardır. Bu etkenler arasında Rönesans ve Reform hareketleri, dini eksende Protestan ayaklanmaları, İngiltere'deki Burjuva Püriten Devrim, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi gibi etkenler sayılabilir. Diğer bir deyişle, üretim araçlarının gelişimi sonucu üretim ilişkilerinde gerçekleşen belirgin dönüşümler, feodal toplum yapısının egemenlik ilişkilerini değişim yönünde zorlayan

¹⁰¹Bottomore, Tom B. ; **A.g e.**; s. 136.

bir etki yaratmıştır. Yaşanan devrim süreci, toplumsal işbölümü, üretim ilişkileri ve biçimleri üzerinde dönüşümlere sebebiyet vermiştir ve bunlar toplumsal yaşamı da beraberinde etkileyip değiştirerek dönüştürmüştür. Tüm bu dönüşümlerin gerçekleştiricisi ve en önemli parçası olarak görülen insanın da yeni toplumsal rolü ile uyumluluk göstermesi gerekmektedir. Örneğin Fransız Devrimi ile ön plana çıkan “eşitlik”, “özgürlük”, “adalet” ve “milliyetçilik” değerleri kapitalizmin insanın “yurttaşlık” görevlerinin temelini teşkil etmektedir.¹⁰² Eğitimin temel bir “yurttaşlık hakkı” olduğu fikri bu süreç içerisinde oluşmuştur ve eğitim hakkının sağlanması noktasında devletin zorunlu bir görevi olarak yaklaşmış ve eğitim kitlesel hale gelmiştir.

Modernleşme süreci ile eşitlik düşüncesinin toplumsal algıda yer işgal etmesinin ardında eğitimde eşitliğin bir hak olarak algılanması yatmaktadır. Modern toplumun en temel taşlarından birisini teşkil eden eğitim olgusu, toplumdaki var olan eşitsizlikleri azaltmayı diğer bir deyişle fırsat eşitliğini sağlamayı gaye edindiğinden ilk müdahale edilmesi gereken alanlardan birisi olarak ele alınmıştır. *İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde*, “Her bireyin eğitim hakkı vardır” ibaresi belirtilmiştir, Ayrıca *Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi*, *Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi* son olarak da *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi* eğitim hakkını güvence altına almaya çalışmıştır.

Tarih boyunca önem arz eden ve her dönemde sorgulanan ve uygulamaları eleştirilen eğitim olgusu farklı açılardan farklı biçimlerde tanımlanmış olsa da genel olarak eğitim; bilginin, tekniğin, becerilerin, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması, gelecek nesillerin sosyalleşmesi ve bireylerin istedik yönde davranışlar gerçekleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin davranışlarındaki kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak ve istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) kalıcı olarak değişme meydana getirme sürecidir.¹⁰³ Diğer bir deyişle eğitim; bireyi var olan toplumsal koşullara uygun bir şekilde, çocukluktan yetişkinliğe kadar, taşıması gereken toplumsal rollere hazırlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim toplumsallaşma ile iç içedir ve hatta bir toplumsallaşma sürecidir. Toplumsallaşmadan kast edilen

¹⁰² Rude, George; **Fransız Devrimi**; Çev. Ali İhsan Dalgıç, İletişim Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2015.

¹⁰³ Ertürk, Selahattin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, 5. Baskı, Ankara, 1984, s. 12.

bireyin içinde bulunduğu toplumun değer, tutum ve alışkanlıklarını öğrenme ve benimsenme sürecidir.¹⁰⁴ Durkheim eğitimi, genç neslin toplumsallaşması olarak tanımlar ve okulu da herkese toplumun temelini oluşturan ahlaki değerleri aşılıyarak toplumsal bütünleşmeyi sağlamayı amaçlayan bir sosyalleşme mercii olarak kabul eder.¹⁰⁵ Bu nedenle eğitim, toplumun bütünlüğünü ve devamlılığını sağlayan önemli bir mekanizma görevini görür.

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumun siyasi ve sosyal yapısı içerisindeki konumunun farkına varmasını ve haklarını ve sorumluluğunu bilmesini sağlayan bir kurumdur. Brezilyalı eğitimci Paulo Freire; “*Ezilenlerin Pedagojisi*” adlı kitabında yaşamın kendisine bakın, kendi yaşamlarınıza bakın¹⁰⁶ der. Bunu demekle aslında insanların düşünmesini, sorgulamasını sağlamaya çalışır. Freire, bunun için öncelikle yoksul ve yoksullaştırılmış aileleri, kitleleri ülkenin gelişmesinde katkıda bulunmalarını sağlamak, harekete geçirmek için “kitlelerin geleneksel uyusukluklarından silkinip birer özne olarak” okuma yazma gibi bir hareketin başlatılmasının gerekliliğini ifade eder. Okuma-yazmaya başlayan insanlar “kendi” olma, kendilik bilincini de kazanır ve insanlaşırlar. Freire, insanlaşmadan kast ettiği adaletsizlik, sömürü, baskı ve ezenlerin şiddetiyle engellenebileceğini; ezilenlerin özgürlük ve adalet özlemiyle, kaybettikleri insanlığı yeniden kazanma mücadelesiyle olumlanır.”¹⁰⁷ İşte burada ezen ve ezilen çelişkisi ortaya çıkıyor.

Freire’ye göre ezenler; yeryüzünü, toprağı, üretimi, insanları ve zamanı kendi egemenliklerinin tasarrufundaki nesnelere olarak düşünürler ve bütün bunlara sadece “şeyler” olarak bakarlar ve daha fazlasına sahip olmak, tekellerini uygulamak, devam ettirebilmek için de ezilenler üzerinde boyun eğdirme yöntemlerini çoğaltırlar. Bu yaparken de ezilenleri (ötekileri) ve kendilerini insandışılaştırdıklarını anlamadığının vurgusunda bulunur Freire. Ezilenler ise aynı zamanda ezenlerine benzeme çabasıdadırlar ve ezilenler ezenlerin bir nevi aynası gibi olduğunu ve içlerinde en çok örgütlü olanın da bu olduğunu; bu gücün kontrolsüz olduğunda tehlikeye dönüşeceğini

¹⁰⁴Esgin, Ali; “Sosyalleşme”, **Eğitim Sosyolojisi**, Editör: M. Çağatay Özdemir, Pegam Yayıncılık, Ankara, 2014, s. 72-73.

¹⁰⁵ Durkheim, Emile; **Eğitim ve Sosyoloji**; Çev. Pelin Ergenekon; Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 8-23.

¹⁰⁶ Freire, Paulo; **Ezilenlerin Pedagojisi**; Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 18. Baskı, İstanbul, 2018, s. 33-34.

¹⁰⁷ **A.g.e.**; s.22.

ve bu ezenden kurtulmak için ayrı bir çabanın gerektiğini de ekler Freire. Bunu da şöyle açıklar: “ezilenlerin bütün insanı görevi şudur; kendilerini ve aynı zamanda ezenlerini özgürleştirmek. İktidarlarını kullanarak, sömüren ve gasp eden ezenler, bu iktidardan ne ezilenleri ne de kendilerini özgürleştirme gücünü alamazlar. Sadece ezilenlerin zayıflığından doğan erk, hem ezilenleri hem de ezenleri özgürleştirecek kadar kuvvetli olacaktır.”¹⁰⁸ Ve arkasından sorar: “Kim ezilenlerden daha iyi anlayabilir, ezenlerin korkunçluluğunu” baskının verdiği zararları ve özgürleşmenin gerekliliğini vurgulayarak?

Freire gibi Henry A. Giroux “*Eleştirel Pedagojinin Vaadi*” kitabında eleştirel eğitim kuramından bahseder. Marxist geleneğin temel ilkelerinin eğitim bilimi açısından yeniden değerlendirildiği bu kuramın özünde şunlar yer alır: Öğrencilere özgürlük bilincinin kazandırılması, otoriter eğilimlere yönelik farkındalık kazandırılması, bilgi ve güç ilişkisinin kavratılması ve bireysel eylemlerle değişime yönelik toplumsal bir dönüşüm başlatılması.¹⁰⁹

Freire ve Giroux’a göre eleştirel eğitim kuramının özelliklerine baktığımızda şunlar dikkati çeker: Toplumsal yapıda güç; bilgi ve bilginin üretimiyle ilişkilidir ve bu anlamıyla eğitim sadece bilginin üretimi ve kazandırılmasının ötesinde gücü kazanma ve meşrulaştırmaya yönelik politik bir anlam taşır. Toplumsal yapıda politik güçten yoksun, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupta olan bireylerin (Freire’ye göre ezilenlerin) özgürleşmesi için eleştirel bir bakış açısı ile sorgulamaları gereklidir. Öğrencilerin sorgulamadan depoladıkları bilginin kazanıldığı eğitim Freire tarafından “bankacı eğitim” olarak adlandırılır. Freire; eğitimi bankacı eğitim ve problem çözümleyici eğitim olarak ikiye ayırır. Bankacı eğitim için; “Mekanik, statik, doğalcı, uzmansal bir bilinç görüşüne dayanan bu eğitim, öğrencileri alıcı nesnelere dönüştürür. Düşünmeyi ve eylemi denetlemeye çalışır, insanları dünyaya uymaya yöneltir ve insanların yaratıcı gücünü etkisizleştirir”.¹¹⁰ Dünyayı tanımaya çalışarak, ezilenlerin değişimini ve dönüşümünü istemeyen ezenlerin çıkarlarına hizmet ettiğini açıklar. Problem tanımlayıcı eğitimi ise; “Problem tanımlayıcı eğitim, devrimci geleceği olmaktadır. Bu nedenle kehanet niteliğindedir (bu niteliğiyle umut doludur). Bu bakımdan

¹⁰⁸ A.g.e; s.23.

¹⁰⁹Giroux A. Henry; *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*; Çev. Umre Deniz Tuna; Kalkedon Yayınevi, İstanbul, 2008, s. 20-22.

¹¹⁰ Freire, Paulo; A.g.e; s.55.

insan doğasına karşılık düşer.” der.¹¹¹ Bu iki eğitimi karşılaştırdığımızda aradaki farklar şöyle ortaya çıkar: “Bankacı eğitim diyaloga direnir; problem tanımlayıcı eğitim diyalogu, gerçekliği deşifre eden idrak edimi için olmazsa olmaz koşul sayar. Bankacı eğitim öğrencilere yardım edilecek nesnelere muamelesi yapar, problem tanımlayıcı eğitim onları eleştirel düşünürler haline getirir. Bankacı eğitim yaratıcılığı önler ve dünyadan koparmak suretiyle bilincin amaçlılığını evcilleştirir, böylece de insanların daha tam insan olma şeklindeki ontolojik ve tarihsel yetisini yadsır. Problem tanımlayıcı eğitim yaratıcılığa dayanır, gerçek düşüncüyü ve gerçeklik üzerinde eylemde bulunmayı teşvik eder; böylece de insanın, sadece sorgulayıcı ve yaratıcı dönüşüme katıldığı zaman özgün bir var olma yetisine karşılık verir”.¹¹² Öğrencinin aktif olarak öğrenme ortamında yer aldığı, sorun çözme yöntemiyle eleştirel bir bilinç kazandığı ve kazandığı bu eleştirel bilinçle ahlaki olarak doğru olanı yaptığı bir öğretim sürecine gereksinme vardır ayrıca süreçte de öğrenciler bir birey olarak özgürleşecektir. Okul ve öğretmen toplumu, toplumsal sorunlarla ilgilidir ve bu noktada öğrencilere sorun çözme yöntemini temel alarak toplumsal sorunlara yönelik bir bilinç kazandırır. Öğrencilerin öğretim içeriğini seçtiği ve öğrencilerin uyduğu, öğretmenin otorite, öğrencisinin ise otoriteye uyan olduğu bir öğretim ekseninde hiç kullanmayacakları bilgileri sorgulamadan depolandığı alan eğitim anlayışı var olan güç ilişkilerini yeniden üretir ve toplumsal bir değişim oluşturamaz. Eğitimcilerin, öğrencilere ve öğrencilerin yaratıcı gücüne inanarak güven duymasının önemlidir. Öğretim tasarımında öğretmen öğrencisini dinler, onların sınıf ortamına getirdiği sorunları seçer, problem çözme ve tümevarımsal yöntem ile öğrencilerde gerçek dünyaya ilişkin bilgilerin oluşmasına zemin sağlar. Öğrenciler bu noktada problem çözme ve sorgulama yöntemi ile kazandıkları eleştirel bilinçle var olan gerçeğe müdahale ederler.¹¹³ Eğer bu bilince varmazsa öğrenciler sistem ve yapı tarafından şekillenirler.

Sözgelimi, Paul Goodman, okul eğitiminin bireyin damgalandığı, derecelendirildiği, belgelendiği ve topluma geri gönderildiği bir süreç olduğunu ifade eder. Eğitim bireylere eğitim ve meslek yaşamındaki başarıların kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu düşüncesini ve inancını güçlendirerek hem eşitsizlik üzerine kurulmuş olan sınıfsal yapılanmayı meşrulaştırmakta hem de olası başarısızlıkların

¹¹¹ Freire, Paulo; **A.g.e**; s.61.

¹¹² Freire, Paulo; **A.g.e**; s.61-62.

¹¹³ Freire, Paulo; **A.g.e**; s.57- 59.

nedenini çocuklara yükleyerek çocuğa toplumdaki yerinin ve eşitsizliklerin kaçınılmaz ve doğal olduğunu, bazı insanların yetenekli bazı insanlarınsa yeteneksiz olduğunu öğretmektedir. Toplumsal eşitsizliğin okula yansması; öğrencilerin, başarılı/başarısız, yetenekli/yeteneksiz, öğrenen/öğrenemeyen gibi söylemsel ifadelerle ötekileştirilip etiketlendiği/damgalandığı görülmektedir.¹¹⁴Toplum aslında okula insanları bu şekilde damgalayarak sınıflandırmak ve tanımlamak için bir nevi yetki vermektedir ve okul toplumdan aldığı bu yetkiyle eğitimin modern sosyal statülerin ayrılması noktasında temel bir faktör olduğu inancını yansıtmaktadır. Örneğin üniversite mezunu olmak, liseyi terk etmek gibi okullar bireyleri belirli statülere dağıtmakta ve bu dağıtım için neredeyse evrensel olarak kabul edilen meşrulaştırma biçimleri kullanmaktadır.¹¹⁵

Öğretmenler de bu etiketleme sürecine istemeden de olsa katkı sağlamaktadır. Örneğin öğretmenler iyi performans bekledikleri öğrencilere, düşük performans bekledikleri öğrencilerden daha farklı davranabilmekte onları ötekileştirmekte ve kendini gerçekleştiren kehanet biçimine sokmaktadır. 1928’lerde William Isaac Thomas kendini gerçekleştirme kehanetini şöyle açıklar: “Eğer insanlar bir durumu gerçek/gerçekleşmiş olarak tanımlanırsa, sonunda gerçek olur, bu durumların sonuçları da gerçek olur”. Bu açıklama günümüzde Thomas teoremi de diye bilinmektedir. Thomas’a göre bir davranışa ya da eyleme yüklenen anlam aslında onun özünde bulunmaz. İnsanlar sadece belirli hareketlere anlam yüklemek zorunda hissederler kendilerini bu durumda onların gelecek davranışları açısından sonuçlarını oluşturur. İnanç ve beklentiler sosyal gerçekliği oluşturacağıdır. Örneğin bir öğrenciye zeki, başarılı, çalışkan gibi kavramlarla nitelersek veya davranışlarda bulunursak o öğrencide olmazsa bile bu özellikler etiketleme yaptığımız için belirli sonuçları da arkasından getirecektir. Bir çocuğu başarısız, tembel, okuyamaz, aptal olarak etiketleyen bir öğretmen, o çocuğun davranışlarını da aptallığının bir göstergesi olarak algılamakta eğiliminde olacaktır. Öğretmen ne kadar adil ve tarafsız olmaya çalışsa da o çocuğa karşı davranışları bu algı çerçevesinde şekillenecektir. Aynı durum bir öğrencileri yetenek temelinde gruplandırırken onların kurumsal olarak etiketlemelerinde de geçerli olacaktır. Örneğin bir öğretmen diğer öğretmen arkadaşlarının başarısız, yaramaz ya da tembel olarak tanımladığı bir sınıfla karşı karşıya kaldığında hiçbir yaşantısı dahi

¹¹⁴ Spring, Joel; **Özgür Eğitim**, Çev. Ayşen Ekmekçi; Ayrıntı Yayınları, 5. Baskı, İstanbul, 2017, s. 57.

¹¹⁵ Meyer, John W.; “The Effects of Education as an Institution”, **The American Journal of Sociology**, Vol. 83. .No.1. (Jul. 1977), The University of Chicago Press, pp.55-77

olmasa bu kurumsal etiketin öğretmenlerin beklenti ve davranışlarını şekillendirmesine yol açacaktır.¹¹⁶ Daha da vahimi öğrenciler de kendilerini öyle olmadıkları halde öyle algılayacaklar ve idrak dünyaları bu yönde şekillenme başlayacaktır ve kendisini ötekileştirecektir.

Sosyolojik kavramlar arasında yer alan ötekileştirme genelde bir diğer kavram olan damgalanma ile birlikte kullanılmaktadır. Ötekileştirme genel olarak, hoşlanılmayan, istenilmeyen özelliklere sahip olanlar için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna ek olarak bahsi geçen olumsuz özelliklerin, sahip olduğu iddia edilen birey ya da bireylerde gerçekte olmaması oldukça yüksek bir olasılık olması da trajikomiktir. Diğer bir kavram olan damgalanma ise, sosyolojik bağlamda kişi ya da kişilerin sosyal kimliklerini, sosyal değerini küçültmek, azaltmak amacı ile kullanılan olumsuz etiketlenmeleri içermektedir.

Bu noktada Erving Goffman'ın "damgalanma"¹¹⁷ kavramı devreye konulabilir. Damgalanma/stigma/etiketleme kavramını Goffman şu bağlamda ele alır: Toplum tarafından itibarsız olarak görülen bir olguyla ilintili bireyin bu olgudan ötürü dışlanması ve bir kişinin ya da grubun niteliklerinin mevcut sosyal kişiler ya da gruplar tarafından değerinin düşürülmesi sürecidir. Goffman damgalanmayı toplumsal kabul görme engeli olan kişilerin temsiliyeti üzerinden tanımlayarak, damgalanan bireylerin nasıl dezavantajlı grubu oluşturduğunu tartışma konusu yapar. Çünkü bireyin sahip olduğu nitelikler ile toplumsal değerler arasında bir uyumsuzluk çıktığı zaman, damga/damgalanma süreçleri oluşur ve bu durum damgalanan bireyler açısından sorumlu ve istenilmeyen bir durumu teşkil eder. Goffman damgalanan bireyin gözden düşürücü olduğu düşünülen bir sembol ya da anlam taşıdığını ve çeşitli toplumsal grupların kabulü açısından bu yönüyle dışlandığını ifade etmektedir. Ona göre, damgalanmaya hedef olan bireyin kişisel birtakım özellikler (cinsel yönelim, ırk, sicil kaydı, uyuşturucu, alkol/madde bağımlılığı, akıl hastası, suçlu vb) ile grup kimliğinin çatışması neticesinde damgalanma ortaya çıkabilmektedir. Etiketleme sadece başkalarının bireyi nasıl gördüğünü değil, aynı zamanda bireyin kendilik duygusunu da etkilemektedir. Goffman damgalanmış bireyin davranışlarını öncelikle toplumsal bir

¹¹⁶ Thomas, William Isaac & Thomas, Dorothy Swaine; **The Child in America: Behavior Problems and Programs**, New York, Alfred A. Knopf, 1928, pp. 273-290.

¹¹⁷ Goffman, Erving; **Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar**, Çev. Ş. Geniş, L. Ünsaldı, S.N. Ağırnaslı, Heretik Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2014.

tepki olarak ortaya çıktığını ve benlik algısını normalden sapmışa doğru değiştiğini buna bağlı olarak da yeni bir kimlik kazanan ya da damgalanan bireyin bu durumu içselleştirdiğini, bu damgaya uygun şekilde hareket ettiğini ve sapkın davranışlar sergilediğini belirtir. Birey ayrıca bu dezavantajlı konumuyla sosyal ilişki ağları içerisinde daha az kabul görmekte ve daha az istenilir hale gelmektedir.¹¹⁸ Biz de damgalanma kavramını öğrenci nitelendirmelerinde öğretmenlerin ve ailelerin kullandıkları tembel/çalışkan, yaramaz/uslu, başarılı/başarısız gibi ayırım içeren söylemleri tanımsal bir kavram olarak ele alabiliriz.

Bu gibi bir ayırimsal söylemler meritokratik (yönetim erkinin yetenek ve kişilerin bireysel üstünlüğüne dayandığı yönetim biçimi) ilkelerin okulda meşruiyet kazanmasına yol açmakta ve toplumsal eşitsizlikleri koruyarak devam ettirmektedir.¹¹⁹ Bu nedenle eğitsel alanda sağlanacak fırsat eşitliği olgusunun, toplumsal genel başarıyı ve eşitlik bağlamında hakkaniyeti/adaleti sağlayıp sağlamayacağı sorunsalı ile ilintilidir. Platon asıl önemli olanın “adaletli görünmek” olmadığını aksine “adaletli olmak” olduğuna vurgu yapar. Ayrıca adaleti sadece başkasının iyiliği ya da güçlünün çıkarı olacak şekilde ele alınmaması gerektiğini, adaletsizliği de yapan için fayda/çıkar oluşturduğunu ancak adaletsizliğe uğrayan için de zarar teşkil ettiğini belirtir.¹²⁰ Adaletli görünmek ile adaletli olmak durumları eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin tartışmalarını zeminini teşkil etmektedir ve eğitimin adaletli görüldüğünü ama adaletli ol(a)madığı yönünün ifşa edilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim var olan toplumsal yapının yeniden üretimi işlevini sürdürdüğü sürece, eğitimdeki eşitsizlikler toplumsal eşitsizliklere paralel olarak varlığını sürdürecektir. Fırsat eşitliği, anlamı belirsiz bir kavramdır. Fırsat eşitliğinde öncelikle bireylerin uygun gördüğü makamla ilişkili olan şeylerden ziyade vasıflara dayanarak ayırım yapmanın yasak olmasıdır. İkinci olarak fırsat eşitliği, gelir dağılımının bireysel çaba ve yetenekleri yansıttığı meritokrasi anlamında kullanılmaktadır.¹²¹

Meritokrasi yönetim erkinin yetenek ve kişilerin bireysel üstünlüğüne, liyakate dayandığı yönetim biçimi demektir. Eğitimin yetenekleri değerlendirme biçimine

¹¹⁸ **A.g.e.**; s.32-33

¹¹⁹Hurn; J. Christopher; **Okulun İmkân ve Sınırları: Eğitim Sosyolojisine Giriş**; Çev. Ahmet Kaysılı, Ayşe Soylu, Pegem Akademi, Ankara, 2016, s. 20.

¹²⁰Platon; **A.g.e.**, s. 61.

¹²¹ Callinicos, Alex; **Eşitlik**; Çev: Öncel Sencerhan; Bilgesu Yayınları, Ankara, 2014, s. 52-53.

meritokrasi (liyakat rejimi- liyakat egemen) denilmektedir. Meritokrasi; liyakatli bir yönetim sistemidir. Liyakat, layık olma kavramına dayanmaktadır. Genel olarak baktığımızda, liyakat yahut meritokrasi için ehli olmak, gerekli becerilere, etkinliğe ve yeterliliğe, kifayete sahip olmak demektir. Meritokrasi temelinde yönetim gücünün, başarılı ve yetenekli olan kişilerden oluşması ve bir görevi layığıyla yerine getirecek insanların o göreve getirilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Sosyolojik olarak ise bireylerin toplumda yetenekleri göz önünde bulundurularak rollerini gerçekleştirdikleri durumdur. Sennett'e göre meritokrasi modern öncesi toplumda mirasla ilintili bir kavramdı. Bu toplumlarda hem toprak hem de statüler birer mülktü. Yani, statüler, mevkiler yeteneğe göre değil miras yoluyla elde edilirdi. Mevkilerin miras yoluyla devredilebildiği bir ortam da yetenek o kadar da önem teşkil etmiyordu. Ancak zaman içerisinde yeteneğin önemi görüldü. Şimdi modern zamanlarda yetenek yeni bir toplumsal eşitsizlik biçimi ortaya çıkarmıştır. Örneğin yaratıcı, zeki ve başarılı olmak, başkalarından üstün ve değerli bir insan olmak anlamını kapsayabiliyor.¹²²

Britanyalı sosyolog Michael Young'ın "*The Rise of the Meritocracy*" (Meritokrasinin Yükselişi) adlı eserinde toplum içerisinde bireylerin yetenekleri ölçüsünde rol almaları durumunu yani bireylerin toplumsal statüleri eğitim sistemine ve bireyin sahip olduğu ahlak ve yetiye göre işlendiğini ifade etmektedir. Ayrıca Young meritokrasiyi, toplumsal hiyerarşide ancak liyakata (merit) sahip bireylerin yükseleceği "açık toplum"un yolunu açan ideal bir sistem olarak görülmektedir. Bu kavram toplumsal kaynakların ya da statü kazanmak gibi mülakatların dağılımının bireyin çalışma ve becerilerine (merit) göre gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır.¹²³ Meritokraside, bir toplumun meslek yapısında var olan konumlar, yaş, cinsiyet, zenginlik-servet gibi atfedilmiş niteliklere değil, kişisel çaba temelinde, evrensel başarı ölçüsüne göre ele alınmaktadır. Eğitim sisteminin en tipik örgütü olan okullar aracılığıyla modern toplumdaki bireylerin kendi fırsat, çaba ve emeğiyle bir yer(ler)e gelmek anlamında genellikle de bir "fırsat eşitliği" biçimi var olduğu ifade edilmektedir. Bireyin toplum içerisinde kendi yeteneği ve çabasına göre belirli toplumsal konum ve mesleklere yerleşeceği varsayılmaktadır. Böylece toplumsal

¹²² Sennett; Richard; **Yeni Kapitalizmin Kültürü**; Çev. Aylin Onocak, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2009, s. 78- 79

¹²³ Young, Michael Dunlop; **The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An essay on education and society**, Thames and Hudson, London, 1958.

mükâfatların dağılımı sürecinde sosyo- ekonomik statü gibi verilmiş özelliklerden ziyade başarı, çaba ve yeteneği ile elde edilmiş, kazanılmış özellikler neticesinde bir geçiş olduğu kabul edilmektedir. Toplumsal kökenleri nedeniyle dezavantajlı gruplardan gelen bireylere “eğitimde fırsat eşitliği” sağlanması ve diğer tüm bireylere eşit koşullarda hareket etmesi sağlanmış olduğu varsayılmaktadır. Meritokraside bir toplumda hem toplumsal adaletin hem de toplumsal eşitliğin sağlanacağına inanılmıştır. Yani meritokraside bir tarafsızlık ilkesi varsayılmıştır. Oysaki meritokratik toplumun elitlerin süre giden hegemonyasına neden olacağı varsayımı gözden kaçmıştır.

Toplumda egemen güçler ve egemen düzenle çatışmacı bir ilişki içerisinde yer almaya başlayan eğitim, siyasal ve toplumsal kesimlerin mücadele alanı olarak biçimlenmektedir. Modern eğitimin tarihi de bir anlamda eğitim üzerinde egemenlik kurma mücadelesi olarak görülebilir. Örneğin 19. yüzyıl İngiltere’inde olduğu gibi kimi zaman eğitim, açık bir şekilde yönetici ve orta sınıfların çıkarlarını güden bir eğitim sisteminin büyük bir ölçüde istilası altındadır.¹²⁴ Eğitim alanlarındaki egemenlik mücadelesinin yarattığı sorunlar farklı tepkilerin gelişmesine yol açmıştır. Örneğin radikal eğitim anlayışı buna örnek verilebilir. Bu görüşe göre, eğitim yeni bir toplumsal düzen de meydana getiremez tam tersine toplumdaki egemen sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek statükoyu yaşatarak devam ettirir. Bu durumu eleştiren ve karşı çıkan düşünürler vardır. Örneğin William Godwin, Francisco Ferrer ve Ivan Illich gibi radikal eğitimciler siyasal ve toplumsal sistemin buyrukları karşısında itaatkar ve otoriter olmayan bireyler yetiştirecek bir eğitim sürecini savunmuşlardır.¹²⁵

Eğitime yönelik radikal eleştiri, 18.yüzyılın sonları ile 20. yüzyıllarda kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkmasına gösterilen tepki ile başlamıştır. Bu dönemde kitlesel okul eğitiminin amacı, vatandaşı ve işçiyi modern sanayi devleti için yetiştirmektir. Godwin devletin özgül ideolojisini okullarda yayabilmesi ile kazanacağı politik iktidara karşı çıkan ilk eğitim eleştirmenidir. 18. yüzyılın sonlarında Batılı toplumlar monarşik yönetimden cumhuriyet yönetimine geçişin bir gerginliği içerisindeydi. Politik yöntem ile kitlesel devlet okulu eğitimi arasındaki yakın ilişki bu dönemde gelişmiştir. Godwin

¹²⁴Fooley, Griff. ; Radikal Yetişkin Eğitimi ve Öğrenme, Çev. Satı Özdemir& Aynur Özcan, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt 7.(26), 2009, S.145-173 (orijinal makalenin yayım tarihi, 2011)

¹²⁵Spring, Joel;**A.g.e.**; s.14.

kitlesel okul eğitimi üzerine sert eleştirisini bu zamanlarda yazmıştır. O ayrıca politik kurumların zenginlerin iktidarı gasp etmesini onayladığını ve zengin ile fakir arasındaki farklılıkları şiddetlendirme eğilimlerinin olduğunu fark etmiştir.¹²⁶

Godwin gibi Ferrer de, kitlesel devlet okulu eğitimine ve bu eğitimin 19. yüzyılın yeni sanayi ekonomileri için hem iyi eğitilmiş hem de iyi denetlenen işçiler üretmedeki rolüne eğilmiştir. 19. yüzyılın sonunda okullar yeni sanayi ekonomilerinin bir nevi uzantısı işlevi gibiydi. Hükümetler de iktidarlarının neredeyse tamamen okula dayandırmaktaydılar. Ferrer, hükümetlerin okulları isteme nedenini, eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini istemelerinden ziyade sanayi şirketlerini ve bunlara yatırdıkları sermayeyi karlı hale getirmek için insanlara, işçilere ve emek araçlarına duydukları ihtiyaçta olduğunu belirtir. Ferrer, kapitalizmin hiyerarşik yapısının işçilerde belirli karakter dizilimi gerektirdiğini bunların dakik, itaatkâr, pasif ve işlerini, konumlarını kabul etmeye istekli olmaları şeklinde olduğunu ve öğrencileri itaat etmeye ve uysal olmaya koşullandıran sistemin bu metoda dayandırıldığını vurgular. Okullarda verilen öğretim, zengin ve fakir ayrımına duyulan ezeli ve ebedi gereksinime uygun şekilde fakirlere var olan toplumsal yapıyı kabullenmeleri ve ekonomik gelişmenin var olan yapı içerisinde gösterilecek kişisel çaba ve gayrete dayandığına inanmaları istenir ve öğretilir.¹²⁷ Bu noktada Okullar, öğrencileri belirli kariyer yörüngelerine ayırmada ve bireysel geleceklerini şekillendirme de önemli rol oynamaktadır. Bu sıralama tipik olarak, sosyal avantajlardan fayda sağlayan öğrencilerin gelecekteki yerlerini sosyal hiyerarşiler içinde güvence altına almalarını sağlayarak aslında genel olarak var olan yapısal eşitsizlikleri yeniden üretirler.¹²⁸ Okul öğrencilerin yeniden şekillendiği ve mevcut sosyo- politik- kültürel yapının sürekliliği için kilit bir rol oynamaktadır. Louis Althusser'in kavramlarıyla söylersek ideolojik devlet aygıtlarından olan eğitim sistemi ile var olan bu sistemin devamı sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda eğitim, toplumdaki egemen sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirmek üzere kullanılacak devletin ideolojik organı işlevini görür.¹²⁹

¹²⁶ Spring, Joel; **A.g.e.**; s.17.

¹²⁷ Spring, Joel; **A.g.e.**; s.24.

¹²⁸ Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic; **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**, Çev: Nazlı Ökten, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s. 18-42.

¹²⁹ Althusser, Louis; **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**; Çev. Alp Tümertekin, İthaki Yayınları, İstanbul, 2014, s. 50-51.

İtalyan düşünür Antonio Gramsci bu durumu şöyle açıklar: Bir sosyal sınıfın diğer sosyal sınıf üzerinde uyguladığı etki (ister baskı isterse de rızaya/onaya dayalı olsun) hegemoniktir. Hegemonyayı, topluma egemen güç ya da güçler olarak tanımlar. Bu hegemonya kontrolü, fiziksel (askeri veya politik) ya da yasal zorlama olarak değil eğitimle gerçekleşmektedir. Alt sınıf kendi çıkarlarının gerçekleştirilebildiği yanılsamasıyla mevcut statükoyu sürdürmek için ikna edilecektir. Her “hegemonya” ilişkisi kaçınılmaz olarak eğitsel bir ilişki teşkil eder. Okul, hegemonyanın var olması için temel bir araç rolü üstleniyorsa bu durumda eğitimin içeriğinin ne olduğunu etraflıca anlamak gerekmektedir. Gramsci, meritokrasi ideolojisine meydan okur ve şöyle ifade eder: Sosyo- ekonomik açıdan üst aydın sınıfa sahip bir ailenin çocuğu okulda psikolojik adaptasyonu diğer çocuklara nazaran daha kolay yaşar. Sınıfa daha girmeden arkadaşlarına göre pek çok avantaja sahiptir. Ayrıca aile çevresinden edindiği tutumları şimdiden kazanmıştır. Bu nedenle de daha kolay uyum sağlar.¹³⁰ Bu bağlamda okul, çok açık bir entelektüel takviye ve hegemonik değiş tokuş yeridir. Okullarda okutulan müfredatlar/programlar oldukça işlevsel bir role sahip olmaktadır.

Illich okul eğitimi ile toplumsal sistem arasındaki ilişkiye yönelik eleştirilerin son temsilcileri arasında sayılır. Illich “*Okulsuz Toplum*”¹³¹ adlı eserinde 19. ve 20. yüzyıllarda okulda ve sınıfta kullanılan tekniklerin, var olan otorite kurumları tarafından işlenebilen bir karakter biçimlenmesine ilişkin olduğunu ileri sürer. Ona göre, okul toplumsal tabakalaşmayı ve sınıflaşmayı attırmaktadır. Bu toplumsal tabakalaşma süreci okul yapısında mevcuttur ve bu aslında eğitimin en yıkıcı özelliğidir. Alt sosyo-ekonomik sınıftan olan ve yoksul olan çocuklara, okul eğitimi süreci içindeki ilerlemenin kişisel yeteneklere bağlı olduğuna inanmaları istenir. Toplumsal konum, okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık olarak nitelendirilir. Okul içerisinde alt sosyo-ekonomik ve kültürel seviyeden gelen çocukların ekonomik ve sosyo- kültürel bu dezavantajları başarısızlık olarak adlandırılır. Yani eğitim aracılığıyla kişilere kendi kişisel yetenekleri ve karakter özellikleri öğretilir ve bireyler kendilerini aptal ya da

¹³⁰ Fontana, Benedetto; “Hegemonya ve Retorik: Gramsci’de Siyasal Eğitim, Editörler: Carmel Borg, Joseph Buttigieg, Peter Mayo, iç., **Gramsci ve Eğitim**, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2001, s. 45- 64.

¹³¹ Okulsuz bir toplum kavramı ile ima edilen şey dogma ve ahlaki yükümlülükler için zemin hazırlayan bütün diğer kurumların yok olmasıdır. İnsanların nasıl hareket etmeleri ve ne olmaları gerektiği konusunda düşünceler sahip olan kilise ve devlet de bir anlamda aslında okuldur. Okulsuz bir toplum, mistisizm ve otorite kurumlarının olmadığı bir toplum olacaktır. Bu kurumların iktidar kaynakları değil, kişisel ihtiyaç ve yararlılığın ürünleri olduğu bir kendi kendini düzenleme toplumu olacaktır.

zeki, değerli ya da başarısız olarak görmeyi öğrenirler.¹³² Dolayısıyla egemen gücün toplum ile olan ilişkileri nasıl şekillenir ise eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği de öyle tanımlanır ve uygulanır.

Fırsat eşitliği kavramı, şartlarda eşitlik fikriyle yakından ilişkilidir ve bir yere kadar şartlarda eşitlikten ayrı tutulamaz. Fırsat eşitliği aslında, yetenekli olanları ve rekabet ortamında becerilerini kişisel başarı için kullanmaya hazır olanları ödüllendirir.¹³³ Oysaki ailenin sahip olduğu üstünlükleri çocuklarına aktarabildiği yerde, başarı yarışının başlama noktasında eşitlikten bahsedilemez. Sözelimi bir çocuk eşit nitelikte okul eğitimi hakkına sahip olmakla sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan üst seviyedeki bir zengin çocuğun konumunu nadiren elde edebilir. Aynı okula, aynı yaşta başlasalar bile sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan alt seviyede olan fakir çocuklar, orta sınıf çocuklar için pekâlâ mümkün olan eğitim olanaklarının çoğundan mahrumdur. Bu avantajlar evdeki sohbetlerden ve kitaplardan, çocuğun hoşlanacağı tatil gezilerine ve hem okulda hem de okul dışında yer alabileceği farklı ilgi alanlarına dek uzanmaktadır. Daha fakir çocuklar, gelişim ve eğitim amacıyla okula bağımlı kaldıkları sürece, genellikle motive edilmiş, normal yeteneğe sahip sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan üst seviyedeki diğer zengin çocuklarından geri kalacaktır. Fakirlerin, iddia edilen dengesizlikleri gidermek için sertifika almaya değil, öğrenme edimlerini gerçekleştirmelerini mümkün kılacak yardımlara ihtiyaçları vardır.¹³⁴ Örneğin, işçi ailenin çocukları ailelerinden miras kalan eksikliklerle yarışa başlarlar ve dil, toplumsal mevki, kabul görme vb. açısından çocuklara devredilen ve miras kalan eşitsizlikler meydana gelmektedir. Eğitimdeki başarının da esas olarak bireylerin egemen kültürü özümseme ölçülerinde ve sahip oldukları kültürel sermaye miktarınca belirlendiği gözlenmiştir.¹³⁵

Dolayısıyla gerek mezun olunan okullar arasındaki kalite ve prestij farkları gerekse de aynı okul içinde okurken bile tevarüs edilmiş olan yani miras edilen kültürel sermaye farklılıkları neticesinde eğitimde başarabilme farklarının olması bireylerin aynı okullarda eğitilmesiyle bile eşitliğin sağlanamayacağı görülmektedir. Kısaca bir dizi

¹³² Illich, Ivan D; **Okulsuz Toplum**; Çev. Mehmet Özay; Şule Yayınları, 2015, s. 41- 50.

¹³³ Turner, Bryan; **A.g.e.** ; s. 37.

¹³⁴ Illich, Ivan D; **A.g. e.**; s.19

¹³⁵ Bourdieu, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin, Aslı Sümer, Editör: Levent Ünsaldı, Heretik Yayıncılık, Ankara, 2016, s. 47- 52.

ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıklarını da miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayıramayacağından, önceden-eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutarak devam ettirir.¹³⁶ Eğitim, kendisinin meşru bir aracı olan okullar vasıtasıyla topluma egemen olan sınıfların değerlerinin genç kuşaklara aktarıldığı mekanizmalar olarak rol oynamaktadır. Böylece toplumun egemen yapısal sistemiyle sıkı sıkıya bağlı olarak düzenlenen eğitim sistemi aslında eğitimde fırsat eşitsizliği noktasında daha büyük bir eşitsizlik oluşturmaktadır.

2.5. Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Yeniden Üretim

Eğitimde eşitliğe yönelik genel açıklamalar doğrultusunda genellikle iki tanım ön plana çıkmaktadır. Genel tanımı içeren birincisine göre; niceliksel olarak her bireye eşit eğitim hizmeti sunulmasıdır. İkincisi de kavramı yeniden ele alınması ve değerlendirilmesini içeren yani 21. yüzyılda eğitimde fırsat eşit(siz)liği anlamının yeniden güncellenerek yapılmasını içerir.

Lieberman, “*Public Education An Autopsy*” adlı kitabında eğitimde fırsat eşitsizliği tanımını bir analogi ile şöyle anlatmaktadır: Niyetin, bir mil yapılan bir koşu yarışmasını kazanmak adına fırsat eşitliğini sağlamak olduğunu düşünün. Sadece tek bacak ile doğduğunuzu varsayalım. Eşit olmanın ve yarışı kazanma şansınızın imkânsız gibi görünse de bu yarışı kazanmışsınız. Hükümet bu yarışa iki bacağıyla katılan herkesi ya tahliye edileceğini ya da herkese bir bacağının kesilerek yarışmada fırsat eşitliğini sağlanmış olacağını ifade etmiştir. Böyle bir düşünce tarzı ne kadar anlamlıysa eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabaları da o kadar anlamlıdır. Eğitimde fırsat eşitliğini düşünen kişilerin aklına avantajlı grupları avantajsız kılmak gelmemelidir. İnsanların fırsat eşitliğine atıfta buldukları bu değildir. Bunu en güçlü rakipleri zayıflatmak değildir, zayıf olanlara ek destek sağlamak olarak düşünmeleri gerekmektedir. Dezavantajlı kişilere bu durumlarının nasıl sunulacağı düşünülmeli gereken bir konudur. Örneğin teorik olarak hükümetler, eşitsizliği belirleyen etmenleri yani ailenin sosyo- ekonomik ve kültürel durumu, ailenin ilgisi gibi okul dışı vb. faktörleri ortadan kaldırmalı ya da etkisiz hale getirmelidir. Bu durum Platon’un önerdiği gibi çocukların ailelerin elinden

¹³⁶ Bourdieu, Pierre; **Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine**, Çev: Hülya Uğur Tanrıöver, Hil Yayıncılık, İstanbul, 2006, s. 36- 37.

tamamen alınıp devletler tarafından eğitilmesi ile de olabilir. Ancak böylesi bir durumda bile muhtemelen, değişen devlet başkanlarının eğitime verdiği öneme göre eğitimde eşitsizlikler yaşanabilecektir.¹³⁷ Ayrıca öğrencilerin tamamı eşit beceriye, isteğe ve çalışkanlığa sahip değildir. Bütün öğrencilere fırsat eşitliği sağlanan bir sistem de daha çalışkan daha becerikli daha istekli olanlar mutlaka daha başarılı olacaklardır. Eğitimde fırsat eşitliğini yüzde yüz sağlamak neredeyse imkânsız gibi görünmektedir.

Eğitim süreçlerinde yaşanan akademik başarı noktasında eşitsizliklere sebep olacak izdüşümleri genelde okul içi ve okul dışı etkenler olarak belirtilmektedir. Okul içi etkenleri; öğretmenin niteliği ve niceliği, okul yönetimi, ders materyalleri/ders araç ve gereçlerinin yeterliliği, öğrenme ve öğretme ortamının/okulların yapısı, eğitim programı, finansal kaynaklar gibi yani eğitimin girdileri açısından değerlendirilir. Okul dışı faktörleri de aile, sosyal çevre, arkadaşlar, bireyin toplumdaki konumu/saygınlığı, geliri, yaşam düzeyi gibi eğitimin çıktıları olarak ifade edilmektedir. Eğitimde yaşanan başarı ya da çıktı eşitsizliklerine sosyolojik kuramların (işlevselci, çatışmacı ve etkileşimci) getirdiği analiz ve açıklamalara ilişkin perspektifler noktasında diğer bir deyişle ana akım bu üç sosyolojik paradigmanın hemen hepsinde öğrenciler arasındaki başarı eşitsizliklerinin arkasında yatan temel nedenin çocuğun okul dışı yaşantısıyla ilişkili olarak özellikle ailenin sosyo- ekonomik ve kültürel formasyonu olduğu ifade edilmektedir.

James Coleman'ın, 1968 yılında yayınladığı "*The Concept of Equality of Educational Opportunity*" (Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı) adlı makalesinde eğitim eşitsizliğinin en önemli belirleyenlerinden birisi olarak ailenin sosyal ve ekonomik statüsü olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bu durum çocukların ebeveynleriyle aynı mesleki kategori içerisinde yer almaya eğilimli olmasını sağlamıştır. Alt sosyo-ekonomik ve kültürel sınıftan bir birey (öğrenci-çocuk), dikey hareketlilik gösterse de yani eğitim bu anlamıyla daha meritokratik/liyakat bir yapı teşkil etse de bu birey üst sosyo-ekonomik ve kültürel sınıftan bir bireye göre kariyerine ve eğitim hayatına daha aşağıdan başlar. Bundan dolayı eğitimin meritokrasinin olanaklarını ne derecede artırabildiği durumu tartışılmaya açık bir konu haline gelmektedir. Coleman'a göre çocukların eğitim gördükleri okullardaki eğitim araçlarını üst tabakaya çıkarmak

¹³⁷ Lieberman, Myron; **Public Education An Autopsy**; Harvard University Press, Cambridge, 1993, pp. 2002-203.

örneğin aynı eğitim ortamı, aynı ders araç gereci, aynı öğretmenin niteliği ve niceliği gerekirse aynı okullarda eğitim alsalar bile bunlar eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini azaltan etkenler olamamaktadır. Bu noktada sosyo-ekonomik ve kültürel sermayesi fazla olan ebeveynlerin çocukları ile böylesi bir sermayeye sahip olmayan çocuklar arasında bariz bir eşitsizlikler oluşmaktadır. Örneğin, entelektüel bir aileden gelen bir çocuk aile içerisinde sosyal ve psikolojik açılardan, okuldaki eğitime aşına bir hazırlık aşamasından geçmektedir. Diğer bir deyişle bu çocuklar, okul yaşantısını ve okula uyum sürecini kolaylaştıracak çoğu temel bilgi ve davranışı aileden edinirler.¹³⁸

Eğitimde fırsat eşit(siz)liği kavramı öncelikle, eğitimin imkân ve olanaklarından yararlanma çerçevesinde ele alınmasına rağmen aslında bu kadarla da sınırlandırılmayacak derecede geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu kavram, hangi biçim altında olursa olsun, her pedagojik pratiğin bir iktidar ilişkisi biçimi, bir iktidar talebi, bir iktidarın meşrulaştırılması, üretimin ve yeniden üretimini göstermesi ekseninden hareketle daha farklı açılardan da ele alınabilmektedir. Çünkü ortada bir realite varsa o da eğitimin ideolojisinin kendini yeniden üretmesinde ve bireyleri ekseninde toplamasında önemli bir rol oynamaktadır.

Antonio Gramsci, Louis Althusser, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean- Claude Passeron, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael W. Apple gibi düşünürler eğitimdeki eşitsizliklerin kaynağını yetenek farklılıkları ile açıklamada yetersiz olduğunu görünce, okul başarıları ile toplumsal köken arasında apaçık ilişkiyi üreten toplumsal mekanizmaları araştırmaya yönelmişlerdir.

Sözgelimi Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in "*Kapitalist Amerika'da Eğitim*" adlı kitaplarının merkezinde okulların modern toplumda kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiği görüşü yer alır. Bowles ve Gintis'in temel argümanı eğitim sistemi aracılığı ile okulların çağdaş toplumdaki sınıf eşitsizliğini pekiştirdiğidir. Okulların ayrıca baskıcı bir kapitalist toplumun gerek duyduğu değerleri ve kişilik özelliklerini üretecek tarzda dizayn edildiğini ifade etmişlerdir. Zorunlu eğitimin doğrudan kentleşme veya ekonomik büyümeden ziyade sanayileşme ve fabrika tarzı bir üretim şekliyle ilişkili olduğu önermesini destekleyen önemli bulgular ortaya koymuşlardır. Örneğin farklı sınıf değerlerine istinaden yüksek ve düşük statülü mesleklerde iyi

¹³⁸ Coleman, James; "The Concept of Equality of Educational Opportunity", **Harvard Educational Review**, April 1968, Vol.38, No.1. pp.7-22.

performans göstermek için gerekli olan farklı kişilik özellikleri önem kazanmaktadır. İşçi sınıfından ebeveynler daha katı bir eğitim yöntemleri tercih ederken, uzman meslekler sahibi ebeveynler girişimciliği ve bağımsızlığı teşvik eden bir eğitimi tercih ederler. Çağdaş toplumdaki mesleklerin büyük çoğunluğu, verilen görevleri durumdan vazife çıkarmadan yerine getirecek sadık, itaatkâr bir işgücü sağlamak adına çoğu okul, öğrencilerine bu kuralları eksiksiz uymayı, kesin talimatlar almayı, dakik olmayı ve okulun öğretmeninin otoritesine saygı duymayı öğretecek tarzda öğretir. Çünkü eğitimli bir işçinin aynı zamanda sadık, güvenilir, itaatkâr, otoriteye saygılı, çalışkan, istikrarlı ve sarhoşluk gibi serkeş davranışlardan uzak olması gerektiği düşünüyordu. Çoğu ebeveyn çocuklarındaki görgü, terbiye ve disiplin açısından tatmin eden bu tür okullar aslında öğrencileri daha çok beden işlerine, fabrikalarda işçi olmaya ya da beyaz yakalı mesleklere yönlendirmektedir. Diğer yandan daha seçkin gruplara hizmet eden okullar, öğrencileri sürekli denetim olmadan kendi tempolarında çalışmaya, uzun vadeli çalışmaya büyük kuruluşların orta veya yüksek statülü konumlarında etkili bir performans gösterecek nitelikte eğitirler. Dolayısıyla okulların en belirgin işi öncelikle bilişsel becerileri öğretmek olduğu halde, okullar esas görevine uygun tutum ve değerleri öğretmek mevcut sosyal düzeni desteklemektedir. Resmi geleneksel retorik, okullar ve toplum arasındaki ilişkilerin doğası gizlenmektedir.¹³⁹

Bowles ve Gintis'in argümanları kapitalist toplumun dayandığı tutum ve kişilik özelliklerinin gizli müfredat aracılığı ile nasıl yeniden üretildiğini sorgulamakla ilgilidir. Buna karşın Ivan Illich, M. Apple, P. Bourdieu ve Passeron'un çalışmalarında kapitalist toplum düşüncesinin yeniden üretilmesinde müfredatın önemi üzerinde durmuştur. Bu düşünürler klasik eğitim sistemini sorgulayarak okulların ve okul sisteminin toplumda var olan eşitsizlikleri artırdığını ve yeniden üreterek devam ettirdiğini vurgulamışlardır. Okulların eşit olmayan bir toplumun ekonomik ve siyasi yeniden üretiminde nasıl da özneler olarak işlev gördüğünü belirtmişlerdir. Bu anlamda kullanılan en büyük aracın eğitim müfredatları olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimdeki eşitsizlikler bağlamında üzerinde durdukları konu "yeniden üretim" (reproduction) kavramıdır. Diğer bir deyişle bu düşünürler yeniden üretim kavramı ekseninde eğitimde fırsat eşit(siz)liklerini okul müfredatlarının, egemen sınıfların ve toplumdaki sınıfların ideolojik hegemonyasının

¹³⁹ Bowles Samuel & Gintis Herbert; **Schooling in Capitalist America**, New York: Basic Books,1976, pp. 111-137.

oluşturulması ve tekrar üretilmesinde oynadıkları role odaklanmışlardır. Toplumlardaki eşitsizliğin ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimine yardımcı olmada eğitim kurumlarının rolünün etkisi üzerindeki incelemeler neticesinde eğitim; hem üretim hem de yeniden üretim biçimi olarak yorumlanmıştır.

Okul bilgisini, basit bir akademik bilgiden ziyade, okul dışı süreçlerin (sınıfsal ve kültürel süreçlerin) yeniden üretiminde kullanılan bir materyal olarak değerlendiren Apple, okul bilgisi dediğimiz akademik bilgilerin aslında sosyal hayatın geniş süreçleriyle doğrudan ilişkisini yeniden üretim bağlamında şöyle değerlendirmiştir. “okul bilgisinin resmi biçimi, içeriği ve gizli müfredat toplumumuzdaki sınıfsal ilişkilerin kültürel ve ekonomik yeniden üretim için gerekli koşulların yaratılmasına yardımcı olur”.¹⁴⁰ Bu gerekli koşullar, yeniden üretim için gereken işgücü ve bilinç değişimidir. Bu nedenle okuldaki öğretim süreçleri içinde kullanılan ya da tercih edilen bilgi, aslında iktidarın bilgisidir. Giroux’un da vurguladığı gibi, bilginin eleştirisi gibi iktidarın eleştirisi birbirinden ayrılamaz.¹⁴¹

Kültürel yeniden üretim kavramı özellikle 20. yüzyılın önemli kuramcılarından Basil Bernstein ve Pierre Bourdieu tarafından geliştirilmiştir. Bu kavram, egemen sınıfın kültürünün eğitim sistemi yoluyla nesilden nesile aktarılması sürecini ifade eder. Burada sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde ve devam ettirilmesinde eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Kültürel yeniden üretim, bireylerin kendi toplumsal kültürlerini içselleştirmelerini sağlayan bir süreç veya toplumsallaşma kurumlarının bu istikrarda oynadığı rolle yakından ilişkilidir.

Bernstein eğitim kurumlarını “kültürel tekrarcı kurumlar” (cultural repeaters) olduğunu ifade eder. Ona göre resmi ve planlı eğitim tekrar edilmesi aslında gerekenleri tekrar edebilen önemli ilişkiler ağıdır. Bu bağlamda bir diğer önemli kavramı daha ortaya koyarak yeniden üretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini açıklamıştır. Bernstein 1970’lerde, farklı alt yapılardan gelen çocukların, yaşamlarının henüz ilk yıllarında, daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar veya konuşma biçimleri

¹⁴⁰ Apple, Micheal W.; **Eğitim ve İktidar**, Çev. Ergin Bulut; Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2. Baskı, 2012, s. 111

¹⁴¹ Giroux A. Henry; **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm**; Çev. Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2007, s. 24.

geliştirdiğini belirtmiştir.¹⁴² Bernstein “*Class, Codes and Control*” (Toplumsal Sınıf, Dil Biçimleri ve Kontrol) adlı eserinin dördüncü cildinde şöyle diyor: Bilincin meşru yaratımı, bölüşümü ve dönüşümünü, verili bir iktidarın ve egemen kültürel kategorilerin meşrulaştırıldığı ve yeniden üretildiği bir iletişimin prensiplerine göre düzenleyen kuralla, pratikler ve aygıtların tümüne ilişkin bir şeyler anlamaya yönelik sürekli bir çaba...¹⁴³ vardır.

Egemen kültürel kategorilerin meşrulaştırılmasını ve yeniden üretilmesini sağlayan dil ve iletişim, Bernstein’e göre, birbirini anlamanın olağan toplumsal aracı olmasının görüntüsünün arka planında geniş ve belirsiz bir işlevselliği de barındırmaktadır. Bernstein, çok yüzeysel bir ifade ile dil, toplumsal sınıf ve akademik başarı arasında var olan ama yoğun bir “normalleştirici söylemin” altında kaldığından “fark edilemeyen” bir ilişki biçimini gözler önüne sermeye çalışmaktadır.

Bernstein, farklı alt kültürlerini konuşma ve farklı düşünme biçimi aktardıklarını açıklamıştır. Konuşma becerisini karmaşık kodlarla kazanmış ve edinmiş orta sınıftan gelen ailelere sahip çocuklar, işçi sınıfından gelen ve konuşmasında basit kodlar kullanan çocuklara göre akademik okul eğitimin taleplerine daha uygundur. Yani işçi sınıfı kökenli bir çocuk, içinde yetiştiği sınırlayıcı kodlar ile okulun söylemine girememekte ve bu söylemin sorularını anlayamamakta ve yanıtlanamamaktadır. Örneğin; işçi sınıfı çocuklarının konuşma biçimlerinin çok sınırlı bir niteliği vardır. Ayrıca bu çocukların kullandıkları tümceler kısadır, gramer bakımından basittir, sözcük hazinesi kısıtlıdır ve sıfatları az içerir. Duygu ve düşünceler tam olarak da anlatılamaz bu nedenle de bu çocuklar konuşurken daha çok el kol hareketi yaparlar. Dolayısıyla bu çocukların söylem içindeki adları başarısızlıktır. Bu çocuklar bu nedenle ötekiler olarak etiketlenmekte ve ayaklanmaktadırlar. Oysaki orta sınıf çocukları ise daha karmaşık bir konuşma biçimine sahiptir. Ebeveynlerin konuşmasını dinleyerek onları taklit ederler ve model alırlar. Bu çocuklar okulda daha başarı olurlar. Çünkü okula egemen olan pedagojik pratik, gerek içerek gerekse de biçimsel olarak orta sınıfın pedagojik

¹⁴² Bernstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume III: Towards a Theory of Education Transmissions**, London, Routledge, & Kegan Paul, 1976.

¹⁴³ Bernstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse**, London, Routledge & Kegan Paul, 1990, pp.113.

pratiğinin bir yansımasıdır.¹⁴⁴ Diğer bir deyişle Bernstein, okuldaki düzen ve bu düzeni oluşturan söyleme dâhil edilebilecek her şeyin (öğretimin içeriği, bu içeriğin dayandırıldığı temel varsayımlar, kişilik, çalışma, çaba, tavır ve tutumlara ilişkin standartlar vb.) sınıfsal ve kültürel bir taraflılığını yansıttığını ileri sürmektedir.

Kısaca Bernstein bu dört ciltlik eserinde; egemenlik ve egemenlik altındaki dil ve söylem biçimleri, bu dil ve söylem biçimlerinin üretilip nasıl meşrulaştırıldığını, iletişimsel pedagojik pratik biçimlerinin toplumsal sınıfsal kökenleri ile söz konusu pedagojik pratik türleri içinde üretilen ve yeniden üretilen iktidar ilişkileri ve bilinç biçimleri üzerine geliştirmiş olduğu temel önermeleri çözümlenmeye çalışmıştır.¹⁴⁵

Eğitim sistemini sınıflı bir toplum yapısında nasıl işlediğini ve devam ettirildiğini sorgulamaya ve açıklamaya çalışan bir diğer düşünür Bourdieu; akademik başarıdaki toplumsal eşitsizliklerin, sadece servet farklarından kaynaklanmadığı aynı zamanda kültürel ve sosyal farklara da dayandığını belirtir. Örneğin orta sınıf ailelerinden gelen çocukların, anne babaları tarafından çeşitli dilsel ve kültürel becerilerden oluşan bir birikimle (dilsel yeterlilik, sosyal tarz, görgü kuralları, yeme içme alışkanlıkları, beğeni yargıları gibi) donatıldıklarını, bu yüzden de okulda işçi sınıfından gelen çocuklara göre daha başarılı olmaktadır.¹⁴⁶

Kültürel sermayeyi oluşturmakta asıl olarak sorumlu aile ve okul görülmektedir. Ancak habitusu biçimlendiren kültürel sermayedir. Çocuğun okula gelmeden önce aile içinde sonrada okulda ve toplumda kazanmış olduğu beceri, bilgi, malumat, kültür ve dilsel kazanımlardan meydana gelen kültürel birikim ve yeterliliğe kültürel sermaye adını vermektedir ve kişinin habitusunu oluşturur.¹⁴⁷ Yani okulların, toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri bir kuşaktan diğerine aktarması ile ilgilenen Bourdieu, habitus ve kültürel sermaye gibi kavramlar üzerinden açıklamaya çalışmaktadır.

¹⁴⁴Berstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language**, Routledge & Kegan Paul, London, 1971, pp. 42-29.

¹⁴⁵ Berstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume II: Applied Studies Towards a Sociology of Language**, London, Routledge & Kegan Paul, 1973.

¹⁴⁶ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **Varisler Öğrenciler ve Kültür**, Çev: Levent Ünsaldı – Aslı Sümer, Ankara: Heretik Yayıncılık, 2014, s. 30-41

¹⁴⁷ Ünal, Ahmet Zeki; “Rahatsız Eden Bir Adamın Bilimi: Sosyoloji”, **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, (Derleyenler: Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan) İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2010, s. 162

Kültürel sermaye, bir alanda gücü elinde bulunduranların eğitim yoluyla ailelere ve dolayısıyla bireylere aşıladığı yapıdır. Yani bir nevi bilgi sermayesi gibidir. İlerleyen süreçte aileler kendi büyüklerinden öğrendiklerini çocuklarına aktarır, kendi geçtikleri eğitim sürecine çocuklarını da dahil ederek bu sistemin yeniden üretilmesini ve kültürel sermayenin (kültürün) nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Bu durumda çocuklar, okullar aracılığıyla içinde buldukları sınıfsal konumların sermayesel niteliğini içselleştirir. Zira çocuk, yaşamın ileri bölümlerinde farkına daha çok küçükken vardığı ya da varmadığı konumuna (sınıfına, habitusuna) göre davranmayı öğrenecektir. Birey okula gelmeden önce, aslında kendisiyle beraber getirdiği bilinçli ve bilinçsizce farkında olduğu ya da olmadığı birtakım eğilimleri, yatkınlıkları, algıları, duyguları, eylemleri bulunmaktadır. Bir kişinin algıları, duyguları ve eylemlerini bilgilendiren ve sosyal olarak içselleştirilmiş bir dizi eğilimlere Bourdieu “Habitus” adını vermektedir.¹⁴⁸ Habitus, bireylerin sosyalleştikleri süre içerisinde (çoğunlukla ilköğretim, yetişkinlikte ortaöğretim) az çok bilinçsiz bir şekilde içselleştirmiş ve benimsemiş olduğu idrak (dünyasının nasıl algılayacağına dair) ve eylem (nasıl davranacağına dair) şablonlardan meydana gelir.¹⁴⁹ Habitus bir bireyin toplumsal uzamdaki konumu ve yörüngesinin işlevi olan, bir bedenselleşmiş yatkınlıklar, algı şemaları ve eylem reçeteleri kümesidir.¹⁵⁰ Habitus, bireylerin bedenlerine zihinsel ve bedensel algı, beğeni ve eylem şemaları biçimde konulmuş bir tarihsel bağıntılar bütünü biçimini alır.¹⁵¹ Yani habitus vücuda, biyolojik bireye yazılmış toplumdur. Yapıdan kaynaklanan doğaçlamadır. Bireysel benlik, grup kültürü ve sosyal kurumlar olan aile ve okulun karşılıklı etkileşiminden oluşur. Bu eğilimlerin sergilenmesi birey ve grubun habitusunu güçlendirir. Habitus bireyin bilinçdışının sosyal yapılarla etkileşimi aracılığıyla zaman içinde yeniden üretilir ve evrimleşir.¹⁵²

Habitus bireyleri kendi sosyal sınıf gruplarının diğer üyelerine benzer şekillerde yaşamaya yönelten sosyal olarak edinilmiş bir dizi vücut bulmuş eğilim olarak

¹⁴⁸ Bourdieu, Pierre; & Chartier, Roger; **Sosyolog ve Tarihçi**, Çev: Zuhul Karaca, İstanbul: Açılım Kitap, 2014, s. 61- 62.

¹⁴⁹ Jourdain, Anne & Naulin, Sıdone; **Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları**, Çev: Öykü Elitez, İstanbul: İletişim Yayınları, 2016, s. 42.

¹⁵⁰ Bourdieu, Pierre; **Bourdieu ve Tarihsel Analiz**; Derleyen: Philips S. Gorski, Çev: Özlem Akkaya; Ankara: Heretik Yayınları, 2015, s. 461.

¹⁵¹ Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic; **Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**, s. 25.

¹⁵² Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean - Claude; **Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, Çev: Aslı Sümer- Levent Ünsaldı- Özlem Akkaya, Ankara: Heretik Yayıncılık, 2015, s. 38 – 43.

tanımlanır. Habitusun oluşumu ne bireysel ne de mevcut çevreden kaynaklanır; sübjektif zihnin çevresindeki yapılar ve kurumlarla etkileşimi aracılığıyla oluşturulur. Bireyler belirli bir sosyal sınıf grubunda doğar. Bunların her biri belirli bir yaşam tarzına, Bourdieu'nun ifadesiyle grubun habitusuna göre tanımlanır. Her sosyal sınıf grubu onu hem tanımlayan hem de toplumdaki diğer grup habituslarından ayrı kılan bir grup habitusuna sahiptir. Grubun habitusu, bireyin bedensel eğilimleri ve jestlerine de kodlanır. Bir kişinin sosyal sınıfı yürüme, konuşma, gülme, ağlama ve benzeri hareketlerinden yaptığı düşündüğü ve söylediği her şeyden anlaşılabilir.¹⁵³ Çoğunlukla belirli bir grup habitusunda doğup yetiştikleri için bireyler habitusun onların düşünme, algılama ve hareket etme ve çevrelerindeki dünyayla iletişim kurmalarını nasıl hem mümkün kıldığını hem de sınırladığını genellikle fark etmez. Bireyin ait olduğu geniş grubun eğilimlerinin vücut bulması olarak habitus, insanlara ne tür bir kişi oldukları ve kendileri gibi insanları ne düşünmesi ve hissetmesi ve ne tarzda hareket etmesi gerektiği hakkında net bir anlayış sunar.¹⁵⁴ Habitus bireylere “toplumdaki yerlerine” ilişkin benzersiz bir algı sunar, çünkü içselleştirilmiş benlik dış dünyanın yapısıyla kusursuz bir biçimde eşleşir. Farklı bir sınıfın “alanlarına” (kurumları veya yapılarına) girerlerse kendilerini “sudan çıkmış balık gibi” hissederler ve sürekli hata yapmaya başlarlar.¹⁵⁵

Bourdieu, bireyin habitusunun bir kişinin sahip olduğu “aktüel olarak kullanılabilir kaynaklar ve güçler kümesi” olarak yeniden tanımladığı sermayenin farklı türleri (ekonomik, kültürel ve sosyal) ve miktarlarından oluştuğunu ileri sürer. Ekonomik sermaye çok basit bir ifadeyle, parasal kaynaklar ve mülklere işaret eder. Bourdieu kültürel sermaye kavramını, sözel beceri, dil, tüketim alışkanlıkları, satın alma gücü, genel kültürel farkındalık, dini aidiyet, eğitimsel birikim, yeme alışkanlıkları, estetik tercihler, sanat eserleri yargısı ve beğenisi, müzik, vs. olarak kültürel sermayeyi somutlaştırmıştır. Habitus ve kültürel sermaye toplumsal deneyimlerimizin bir sonucu olmasının yanında zihnimizde taşıdığımız sınıf, dil, toplumsal cinsiyet, eğilim ve yatkınlıklarımız; dünyayı algılayış ve yorumlayış tarzımızı teşkil eder.¹⁵⁶

¹⁵³ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **Varisler Öğrenciler ve Kültür**, s. 39-42.

¹⁵⁴ Thorpe, Christopher ve diğerleri; **Sosyoloji Kitabı**; s. 76-78.

¹⁵⁵ Swartz, David; **A.g.e.**; s. 137- 165.

¹⁵⁶ Bourdieu, Pierre; **Ayırım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, s. 254- 255.

Kültürel sermayenin en başta gelen niteliklerinden birisi miras bırakılabilecek nitelikte olmasıdır ve bu anlamda iletimi ve ediniminin toplumsal koşulları, ekonomik sermayeninkinden daha gizlenmiş olduğu için sınıf konumları boyunca bireylerin dağılımının kuşaklar arası yeniden üretimine bir katkı sağlayacak niteliktedir. Habituslar, herkesin yaşam koşullarına ve izlediği toplumsal yola göre farklılık, değişiklik gösterir. Aynı sosyo- ekonomik statüye sahip kişilerin yaşam koşulları aynıysa, bu kişiler kısmen aynı habitusa sahiptirler. Çünkü habitusu oluşturan eğilimler, ayrıca aktarılabilir bir özellik de gösterir. Örneğin aile ve okulda elde edilmiş olan eğilimlerin başka bağlamlara (iş hayatına veya sportif etkinliklere) aktarılabilmesi bu da kısmen benzer hayat tarzlarının ortaya çıkmasına neden olacağı anlamına gelebilir. Habitus, bireylerin belirli bir durumda, üzerinde düşünmelerine gerek kalmadan, toplumsal bağlamın onlardan beklediği davranışı üretmelerine olanak tanır. Bir kişinin kültürel sermayesi “kültürel oyununu” oynama kapasitesidir. Dolayısıyla fırsat eşitliğinden söz edenler, Bourdieu’ya göre sosyal oyunların adil oyunlar olmadığını unuttuğunu ifade eder. Örneğin kitaplarda, filmlerde ve tiyatrodaki referansları ayırt etmeyi; belirli koşullarda (örneğin yemek masasındaki davranışlar ve sohbet) nasıl davranması gerektiğini bilmeyi, ne giymesi ve nasıl giyinmesi gerektiğini bilmeyi kapsar. Habitus herhangi bir koşulda belirli bir sınıf veya sınıf fraksiyonun (sınıf alt kümesinin) üyesi olmayı tanımladığı için, sosyal düzeni betimlemekte kritik etmektedir. Bourdieu, habitusun, örneğin bir tablo hakkında ifade edilen ama aslında konuşan kişiyi sınıflandıran “sınıflandırma yargıları” aracılığıyla açığa çıktığını söyler. Bir kişi tabloyu hoş olarak açıklarken diğeri “modası geçmiş” bulabilir. Bu sanat eserinin kendisi hakkında çok az şey söylerken o kişiler ve habitusları hakkında çok fazla şey söyler. İnsanlar bu yargıları kendilerini komşularından ayırmak ve kendi sınıflarını belli etmek için kasıtlı olarak da kullanırlar.¹⁵⁷

Bireyler giderek artan bir biçimde kendilerini diğerlerinden ekonomik etkenlere değil ama özellikle eğitim, sanatın değerlendirilmesi, tüketim ve boş zaman uğraşlarını içeren kültürel sermaye temelinde ayırırlar. Dolayısıyla toplumsal eşitsizlikler hem servet farklılıklarından hem de kültürel farklılıklardan kaynaklanır. Örneğin çok para kazanan (ekonomik sermayeye) bir işadınının sanatla ilgili gelişmiş zevkleri olmayabilir ama çocuklarını bu arayışların teşvik edildiği özel okullara gönderebilir ve

¹⁵⁷ Thorpe , Christopher ve diğerleri, **Sosyoloji Kitabı**, s. 76- 79

böylece çocukları kültürel sermayeye sahip olurlar. İşadamlarının parası, onu iş dünyasındaki kıdemli işadamlarıyla yeni bağlantılar kurmaya yönlendirir ve çocukları diğer zengin ailelerin çocuklarıyla tanışır ve nihayetinde o da kültürel sermayeye sahip olur. Benzer biçimde iyi bağlantıları olan geniş bir arkadaş grubundaki herhangi biri, hızlıca şirketinde kıdemli duruma yükselir ve burada ekonomik ve simgesel sermaye kazanır.¹⁵⁸

Kendi aralarında kendiliğinden düzenlenen ve içinde faaliyet gösterdikleri ve ürünü oldukları durumlara (aslında özel ama oldukça da sık görülebilen bir durum) önceden uyum sağlamış habituslar, kasti bir şekilde bir komploya ve tertibe başvurmaksızın, kendi aralarında kabaca uyum sağlamış ve ilgili faillerin çıkarlarına uygun eylemler üretmeye meyillidirler. Bunun en somut ve basit örneği, ayrıcalıklı ailelerin birbirine danışmaksızın ve düşünüp taşınmaksızın, yani ayrı ayrı ve çoğu zaman öznel bir rekabet içinde ürettikleri ve edinilmiş konumların ve toplumsal düzenin yeniden üretimine (özellikle de eğitim alanının mantığı gibi nesnel mekanizmaların işbirliğiyle) katkıda bulunmakla sonuçlanan bir üreme stratejisidir.¹⁵⁹ Bu bağlamda eğitim konusunda en iltimaslı olan sınıflardan gelen kişilerin (örneğin üniversite öğrencilerin) sahip olduğu bu kültürel sermaye, sosyal ve ailevi çevrelerinde elde ettikleri kültür ile okul kültürü arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade eder. Çünkü okul kültürü de bu iltimaslı sınıftan gelen kültürü ile aynı eserleri yüceltmektedir. Buna karşılık en alt sınıflardan gelen kişilerin (örneğin üniversite öğrencilerin) aile içindeki sosyalleşmeleri onlara okulun yücelttiği kültürel yetileri veremez. Bu durum da farklı toplumsal sınıflar birbirinden, okul kültürüne olan uzaklıklarına ve bu kültürü öğrenme ve elde etme eğilimleri noktasında ayrılırlar.¹⁶⁰

Kültür ile olan ilişkisinin toplumsal kökene göre gösterdiği farklılıklar, ayrıca konuşma diline bakılarak da anlaşılabilir. Eğitim dilini kullanma kabiliyetine bağlı olduğunu ifade eden Bernstein'e göre üst sınıfların kullandıkları dil, resmi ve sofistikedir, aslında bu durum okulun dilsel kurallarına uygun düşmesine yol açmaktadır. Örneğin işçi sınıflarının sıradan ve kısıtlı dili, sınırlı bir kelime dağarcığına sahiptir ve sunduğu söylem geliştirme olanakları yetersizdir. Okulun sofistike kurallarına hakim olmayan,

¹⁵⁸ Giddens, Anthony; **Sosyoloji**, s. 366- 367.

¹⁵⁹ Bourdieu, Pierre; **Akademik Aklın Eleştirisi: Pascalca Düşünme Çabaları**, Çev: P. Burcu Yalım, Metis Yayınları, İstanbul, 2016, s. 175- 176.

¹⁶⁰ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **Varisler Öğrenciler ve Kültür**, s. 39- 43.

alt sınıflardan gelen öğrenciler dezavantajlı görülür. Burada sorulması gereken soru “dezavantajlı kesimlerden gelen çocukların ayrıcalıklı olanlara göre neden daha az zeki oldukları değil ya da okulların neden alt sınıftan gelen öğrencilere karşı kasıtlı veya kasıtsız ayırım yaptıkları da değil, orta sınıf çevrelerin kültürel özelliklerinin okulun öğrencilerden beklediği belirli tutum ve becerilerle hangi yollarla örtüştüğüdür.” Bu nedenle akademik eşitsizliklerin bir diğer nedeni konuşma dilindeki bu yetersizliklerdir.¹⁶¹

Berstein’in İngiltere’de alt ve orta sınıftan gelen öğrencilerin iletişim kodlarındaki farklılaşmaya ilişkin çalışması bu soruyu açıklamaya çalışmaktadır.¹⁶² Ona göre okullar, öğrencilerin anlamın net olduğu evrensel bir dil konuşmayı ve yazmayı ayrıca belirli bağlamdan kurtarıp herkes için anlaşılır bir biçim de kullanmalarını zorunlu kılar.

Berstein bu iddiayı 1970’de yayınladığı “*Education Cannot Compensate For Society*” (Eğitim Toplumsalı Telafi edemez) kısa makalesinde belirtir ve alt ve orta sınıftan gelen öğrencilere bir ödevde gösterdikleri performansla ilgili bir örnekte şöyle açıklar: 5 yaşındaki çocuklara 4 resim verilmiştir. Bu resimler sırasıyla top oynayan çocuklar, pencereye doğru giden bir top, tehdit edici bir işaret yapan bir adam ve son olarak da pencereden bakan bir kadın ve kaçan çocuklar. Çocuklardan bu resimle ilgili hikâye yazmaları istenmiştir. Orta sınıftan gelen çocuklar şöyle bir hikâye yazmışlardır; “Üç çocuk futbol oynuyordu, içlerinden biri topa vurdu ve top pencereye gitti. Cam kırıldı ve çocuklar bakakaldı. Bir adam dışarı çıktı ve camı kırdıkları için onlara bağırды, onlarda kaçtı ve kadın pencereden baktı ve onları azarladı.” (Orijinal metinde 13 isim ve 6 zamir kullanılmıştır) Alt ve dezavantajlı sınıftan gelen çocukların aynı resimlere ilişkin yazdıkları hikâye ise şöyledir; “onlar futbol oynuyor, o topa vuruyor ve top gidiyor ve camı kırıyor. Onlar bakarken, bu dışarı çıkıyor ve pencereyi kırdıkları için onlara bağırıyor. Onlar da kaçıyor. Sonra o bakıyor ve onları azarlıyor”. (orijinal metinde 2 isim ve 14 zamir kullanılmıştır)¹⁶³

¹⁶¹ Bernstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume IV, The Structuring of Pedagogic Discourse** : pp. 110- 123.

¹⁶² Bernstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume III: Towards a Theory of Education Transmissions**, London, Routledge, & Kegan Paul, 1976, pp.85.

¹⁶³ Bernstein, Basil; “Education Cannot Compensate For Society”, **New Society**, 26th February 1970, pp. 344-347.

Alt sınıftan gelen öğrenciler hikâyeyi oluşturdukları bağlamdan koparmadan anlatmakta ve ayrıca anlattıkları bu hikâyede resimlerle ilgili bilgisi olmayan birine anlamsız gelecektir. Öte yandan orta sınıftan gelen çocuklar hikâyeyi evrensel bir dilde ve başlangıçtaki bağlamdan habersiz bilgisi olmayan birinin kolaylıkla anlayabileceği biçimde anlatmaktadır. Berstein burada belirtmeye çalıştığı alt sınıftan gelen öğrencilerin sözel dilsel becerilerden yoksun olmaları değil, bağlama ilişkin anlam dizilerine yönlendirildikleridir. Ona göre, dezavantajlı alt sınıftaki öğrencilerin okuldaki durumu kendiliğinden bir dezavantaj değildir; yerleşik egemen pedagojik söylem, kelime, sözcük, dil ve anlam organizasyonu “açımlayıcı” olmayanları etiketlemekte ve ayıklamaya çalışmaktadır.

Bu bağlamda Berstein’in çalışmasında alt sınıftan gelen öğrencilerin okul başarısı ile ilgili problemleri olması da kaçınılmaz olacaktır. Okul aslında öyle olmadıkları halde, öğrencilere kültürel anlamda eşitmiş gibi davranmaktadır. Aslında farklılıkların farkına varılmasını önlemektedir. Mesele, okulun öğrencilerin toplumsal kökenleri ile kültürel sermaye seviyeleri arasında bir bağ kurmayı reddederek üstüne üstlük toplumsal sınıflara bağlı ayrımı pekiştirmektedir. Örneğin bir sınavda veya yeterlilik sınavında zorluk seviyesi ve kriterler tüm öğrenciler için aynıdır. Görünüşte bu sınav herkese eşit fırsatlar tanımaktadır. Oysaki bu sınavın sağladığı biçimsel eşitliğin imtiyazı liyakate (eğitim yeteneklerinin değerlendirme biçimine) dönüşmektedir. Çünkü sınav toplumsal kökenin etkisini yeniden üretilerek kendisini tatbik etmeye devam etmesine olanak tanır ve bunu örtük bir şekilde yapar.¹⁶⁴ Okul burada tüm öğrencileri eşit bir şekilde değerlendirmek isteyerek, toplumsal farklılıkları salt akademik farklar olarak kabul etmekte ve böylelikle de okul başarı sıralamasını toplumsal bir hiyerarşiye dönüştürmektedir. Yani imtiyazların daha imtiyazlı ve dezavantajların daha dezavantajlı hale getirmek için de meşru yollara başvurur. Okulun eğitim müfredatı, öğretme yöntem ve teknikler, değerlendirme ölçekleri gibi. Ortaya çıkan akademik eşitsizlikleri, doğuştan gelen kabiliyet eşitsizlikleri söylemiyle ifade eder. Bourdieu ise bu becerilerin ve kabiliyetlerin kültürel olduğunu, sosyal ve ailevi çevre aracılığıyla elde edildiğini ifade etmiştir. Böylece okul, fırsat eşitliği görüntüsü altında, toplumsal mirası aslında akademik liyakata dönüştürmektedir. Bu liyakat egemen söylem sadece akademik hiyerarşiyi değil, aynı zamanda onun bir sonucu olan toplumsal hiyerarşiyi de meşru

¹⁶⁴ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **Varisler Öğrenciler ve Kültür**, s. 39- 51

kılmaktadır. Eğitim eşitsizliklerine dönüşen toplumsal sistemler yine eğitim sisteminden çıkarken yine toplumsal eşitsizliklere dönüşür.¹⁶⁵

İnsanlar ekonomik ve kültürel sermayenin yanı sıra sosyal sermayeye de sahip olabilir, bunlar sosyal ağlar aracılığıyla kazanılan insan kaynakları yani arkadaşlar ve iş arkadaşlarıdır. Bu ilişkiler karşılıklı yükümlülük ve güven hissi verir ve güç ve nüfuz kazandırabilir. Bourdieu kültürel sermaye, dil sermayesi yani kimin konuşması ve sözünü dinletme otoritesine sahip olduğunu belirleyen dile hâkim olma ve siyasi sermayenin yani siyaset dünyasındaki statüsü de sınıfta rol oynadığını ifade eder. Ayrıca Bourdieu'ya göre kültürel sermayenin yeniden üretimi (kültürel referansları ayırt edebilme, farklı sosyal koşullara uygun bir biçimde davranmasını bilme vs.) orta sınıfın başarısını açıklar.¹⁶⁶ Örneğin Bourdieu çalışan sınıflarda insanların roman ve dergi okumaktan, bahisten, müzikhollere ve butiklere gitmekten, lüks araçlara sahip olmaktan hoşlandıklarını belirlemiştir. Tercihler görece sınırlandırılmıştır ve maliyete göre değil, beğeniye göre şekillenmiştir. Dolayısıyla Bourdieu belirli bir sınıfın üyesi olan kişilerin aynı habitus veya eğilimleri paylaştığı için ortak beğenilere sahip olduğunu ifade eder. Hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyler bir şekilde aynıdır. Bu ortak habitus farkındalığı onlara ayrı bir yer algısı sunmuştur; hepsi şu veya bu sınıfa uymuştur. Habitus, aslında hem nesnel olarak sınıflandırılabilir pratiklerin üretici ilkesi hem de bu pratiklerin sınıflama sistemidir. Temsil edilen toplumsal dünya, yani yaşam tarzları uzamı, habitusu belirleyen bu iki kabiliyet arasında, yani sınıflandırılabilir pratikler veya yapıtlar üretme kabiliyeti ile bu pratikler ve bu ürünleri ayırt edip değerlendirme kabiliyeti (beğeni) arasındaki ilişkide oluşur.¹⁶⁷

Bourdieu, bireyin insanların habituslarını ifade ettiği ve sürekli olarak yeniden ürettiği çeşitli sosyal arenalara veya “alanlara” örneğin kurumlara ve sosyal gruplara girmeden önce ilişkiler dâhilinde örneğin aile ve okulda geliştiğini söyler. İnsanların girdikleri alanlarda başarılı olup olmadığı, sahip oldukları habitus türüne ve bunun taşıdığı sermayeye bağlıdır. Her alan grup habitusunu yansıtan bir dizi kurala sahiptir, bu kurallar habituslara göre “sağduyulu” görünür. İnsanlar sembolik sermayeleri ve bunun alandaki değerine göre tanınır. sembolik sermaye, tüm diğer sermaye türlerinin

¹⁶⁵ Jourdain, Anne & Naulin, Sidonie; **A.g.e.** ; s. 56- 60.

¹⁶⁶ Thorpe, Christopher ve diğerleri, **Sosyoloji Kitabı**, s. 76- 79.

¹⁶⁷ Bourdieu; Pierre; **Ayırım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, s. 254.

toplamını temsil eder ve prestij, yetkinlik veya sosyal konum olarak yansır. İnsanlar ömürleri boyunca çeşitli sermaye türlerini kullanır. Aynı zamanda daha fazla güç ve sermaye için başkalarıyla nasıl rekabet edebileceklerini hesap ederek “strateji geliştirirler”. Bu stratejilerin alabileceği özel şekiller, habitus tarafından belirlenir ama yine de birçok insan hayattaki eylemleri ve tercihlerini bu edinilmiş eğilimler tarafından ne ölçüde belirlendiğinin bilinçli bir biçimde farkında değildir. Bourdieu’nün kültürel sermaye fikri ağırlıklı olarak hepimizin içinde gömülü olan sürekli yeniden üretilen habitusa dayandığından, sosyal hareketlilik olasılığı hakkında çok kötümser gibi görünmektedir. Fakat habitus alandaki farklı güçler aracılığıyla değişime açıktır. Kurumlar ve bireylerin etkileşimi genellikle mevcut fikirleri pekiştirir, ama daha alt bir sosyal sınıftan birinin örneğin iyi bir okula gönderilerek kültürel sermaye kazanması mümkündür. Bu onun ekonomik sermayesini artırabilir ve çocuklarının da özel okula gönderilmesini ve artan ekonomik ve kültürel sermayeden ve farklı bir habitustan faydalanabilmesini sağlayabilir. Sonuçta Bourdieu için tüm sermaye türleri birbiriyle ilişkilidir. İnsanlar yaşam fırsatlarını iyileştirmek için ekonomik sermayesini kültürel veya sosyal sermayeye dönüştürebilirler.¹⁶⁸

Bütün bu belirlemeler kapsamında çalışmamızda “okuldaki başarı ile zekâ” arasında kurulan zorunlu bağlantıyı “başarı ile aileden aktarılan kültürel sermaye” arasındaki bağlantıya dönüştürerek göz ardı edilen ve önem derecesi dikkate alınmayan bu gerçeği gözler önüne serebilmektir.¹⁶⁹ Eğitim alanında yapılan değişimler, eğitim alanının yapısı ve ailelerin okulla ilişkisindeki nihai dönüşümleri belirlenmiş dışsal değişimler arasındaki ilişki çerçevesinde tanımlanmaktadır.¹⁷⁰ Örneğin, bugün tamamıyla yeni olgulardan biri, köylüler, zanaatkârlar veya küçük esnaflar gibi sosyolojik anlamda kendilerini yeniden üretmek için eğitim sistemine çok az ihtiyaç duyan sosyal kategorilerin, okulu ekonomik değişimlerin kendilerine dayattığı yeni koşullara uyma gereksiniminden dolayı kullanmaya koyulmuşlardır. Yani ekonomik sermayeyi kültürel sermayeye dönüştüren ve bu sosyal kategorileri kendi sosyal yeniden üretimlerini tamamıyla ellerinde tuttukları şartları- mirasın doğrudan aktarımı vasıtasıyla- elde etmeye çalışan üst/egemen kesimin eğitimi (özellikle okulları) fırsat

¹⁶⁸ Swartz, David; **Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu’nün Sosyolojisi**, s. 137- 165.

¹⁶⁹ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **A.g.e.**; s. 16- 21.

¹⁷⁰ Bourdieu, Pierre; **Seçilmiş Metinler**; s. 87-88.

eşit(siz)liği ilkesiyle kendi kültürel sermayelerini ve habituslarını gelecek nesillerine aktarımı olan bir araç olarak kullanmaktadır.

Bourdieu'ya göre eğitim; belli çıkar ve stratejiye sahip aktörlerin ekonomik ve sosyal fayda sağlamak için kültürel sermayelerini kullandıkları alandır. Yüksek ya da üst sosyal sınıflara mensup ailelerden gelen öğrenciler, eğitim sürecinde verilen kültürel sermayeyi yetiştikleri aile ortamından miras yoluyla edinerek okula kültürel sermayeye sahip olarak gelmektedir. Örneğin, işçi ailenin çocukları ailelerinden miras kalan eksikliklerle eşitsizliklerle yarışa başlarlar ve dil, başkaları karşısında rahat konuşma, toplumsal mevki, kabul görme, tüketim alışkanlıkları, yeme alışkanlıkları, estetik tercihler, sanat eserleri beğenisi ve yargısı vb. açısından ailelerden çocuklara devredilen ve miras kalan sermaye eşitsizliklerin temelini oluşturur. Egemen üst sınıfa tabi bireyler okula, aileden edindikleri birtakım sosyal ve kültürel işaretlerle yüklü olarak ve onlara sahip olarak gelirken, çalışan işçi sınıfların ve alt sınıfların çocukları ise okula bu malumatı ve hüneri edinmek için gelirler. Mesela aileden getirmiş olduğu birtakım kültürel özellikler sayesinde okul ortamına daha iyi uyum sağlayabilen şehir kültürü ile yetişmiş, kreş eğitimi almış bir çocukla; köyde kırsalda yetişmiş okul öncesinde formel eğitim ortamında bulunmamış köylü çocuğunu karşılaştırdığımızda bariz bir kültürel eşitsizlik olduğu görülebilmektedir. Bu nedenle ailenin sahip olduğu üstünlükleri çocuklarına aktarabildiği yerde, başarı yarışının başlama noktasında eşitlikten bahsedemeyiz.¹⁷¹

Okul bu yönüyle tarafsız ve etkisiz bir kurum değildir; aksine okul bireylerin sahip olduğu sermayeyi saklayarak muhafaza eder ve yeniden üreterek eşitsizliği devam ettiren bir kurum haline gelir. Bu süreç örtük bir düzeyde kalır ve farkına varılmamaktadır. Süreç örtük bir biçimde işler çünkü eğimin bu gizli işleviyle ilgili yaygın ve bilindik bir farkındalık olsa sistem işlemez hale gelebilirdi. Örneğin “basit bir işçi çocuğusun”, “çok kabasın” gibi değil de “doğru ama o kadar”, “üslup yok”, “vasat bir çalışma” gibi şeklide ifadelerle edilmektedir. Bourdieu'ya göre eğitimde simgesel/sembolik şiddet (insanların silah gücünden değil aksine yanlış anlamının gücünden zarar görmeleri ve engellenmeleri) yoluyla sağlanan eşitsizlik toplumsal yaşantı içerisinde yer alan sınıf ayrımlarının da temelini oluşturmaktadır. Ona göre

¹⁷¹ Jourdain, Anne & Naulin, Sidonie; **A.g.e.**; s. 52-58.

sembolik şiddet kurbanlarınca hissedilemeyen ve görülemeyen, çoğunlukla iletişimin/tanımanın veya tanımamanın/kabullenmemenin, hissetmenin saf sembolik kanallarıyla uyguladığı formudur. Sembolik şiddetin şiddet uygulanan kişi tarafından fark edilmediği aksine şiddete maruz kalan kişinin var olan durumdan hoşnut olduğu da gözlenebilir. Sembolik şiddet aslında kişilerin ifadesine ve söylemelerine vurulmuş kırılması zor görünmez prangalardır.¹⁷² Bir kültürel sermaye unsuru olarak böyle bir eşitsizlik, öğretmenin uyguladığı simgesel şiddet yoluyla doğalmış gibi kabul edilir ve yeniden üretilir. Aslında bu durumda alt sınıftan gelen öğrenci için eğitim daha baştan eşitsiz bir şekilde başlamaktadır. Bunu bilen alt sınıftan gelen öğrenci (ailesi işçi/köylü çalışmanı kökenli bir öğrenci), daha en başta eğitimde yüksek bir başarı düzeyi hedeflemez; kendine atıf edilen durumu bilir ve başarı çitasını olabildiğince aşağıda tutar. Bu durumda okullarda bu çocukların yaşadıkları sorunlar genelde az çalışma, tembellik, okula kendini verememe, okulu asma, çete türü davranışlar vs. bu bilincin kabulü ve dışı vurumudur.¹⁷³

Orta ve üst sınıftan gelen öğrenciler ise daha ailesel çevreden başlamak üzere yüksek akademik başarıya koşullanırlar. Dil, sanat, sosyal aktiviteler gibi tüketimi için zaman, enerji ve para gereken kültürel sermayeye rahatlıkla ulaşabilen orta ve üst sınıf kökenli öğrenciler, bu sermayenin sağladığı avantajları daha sonra prestijli ve kaliteli okul ve bölüm, üst akademik başarı, yüksek statülü meslek ve gelirlerle mübadele ederler. Örneğin yüksek ekonomik- kültürel sermayeye sahip öğrenciler ilerde devlet idarecisi, özel sektör yöneticisi veya geliri ve statüsü iyi olan serbest mesleklerde (hekim, avukat, mühendis, bilgisayar sektörü, yönetici, akademisyen vb) çalışanlar olarak rahatlıkla iş bulabileceklerdir. Belirli bir kültürel sermaye grubunda yer alan öğrenciler, benzeri seviyede kültürel sermayenin devamlılığını sağlamaları, yani başarılı olmaları yönünde takviye edilmektedir. Çünkü okullar, hâkim sınıfların benimsediği bilgi biçimi, kültürel idealler ve tarzlar çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ayrıcalıklı öğrenci, kendi sınıfını yansıtan kültürle karşılaştığından yabancılaşma çekmez ve başarılı olur. Dolayısıyla okul da akademik başarı ve mesleki fırsatların şekillenmesini sağlayarak eşitsizlik düzeninin var olmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunur.

¹⁷² Bourdieu; Pierre; **Eril Tahakküm**; Çev. Bediz Yılmaz, Bağlam Yayıncılık, 2015, s. 49-59.

¹⁷³ Willis, Paul; **İşçiliği Öğrenmek (Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor)** Çev. Dâra Elhüseyni, Heratik Yayınları, Ankara, 2016. S. 91-146.

Sosyal sermaye sosyal ilişkileri ifade eder. İnsanlar toplumsal hayatta ortak bir yaşam tesis etmek amacıyla değerler ve normları birbirine iletişim ağları yoluyla aktarmakta ve yeniden üretmektedir. Sosyal sermaye insanlar arasındaki etkileşim ve iletişim neticesinde oluşmaktadır. Bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları sorunları aşmalarında ve tek başına üstesinden gelemeyecekleri işleri halletmelerinde sosyal sermaye ciddi kolaylıklar sağlayabilmektedir.¹⁷⁴

Kültürel sermayenin kapsamı sosyal sermayeye göre daha geniştir. Sosyal sermaye ilişki boyutlarını ele alırken, kültürel sermaye yaratıcılık, alışkanlık, beğeni, sosyal ve ekonomik kapsam gibi kavramları da içermektedir. Kültürel sermaye temel olandır çünkü kültür toplumsal hayattaki tutumlarımızı ve davranışlarımızı etkilemektedir. Bir toplulukta oluşan faaliyetler sosyal sermayenin oluşumunu destekler ya da engeller. Başka bir şekilde ifade edecek olursak düğünler, toplantılar, kutlamalar, törenler vs. insanların bir araya gelmesini sağlayan kültürel faaliyetlerdir ve sosyal sermayenin gelişimine katkı sağlarlar. Kültürel sermayenin sosyal sermayenin oluşumuna yaptığı katkı nasılsa diğer bir açıdan sosyal sermaye de kültürel sermayenin gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Örneğin kişilerin arkadaşlarıyla veya meslektaşlarıyla katıldıkları herhangi bir aktivite, sinemaya gitmek, tiyatroya gitmek, tatile gitmek gibi kişinin entelektüel takdir görebilecekleri becerileri kazanmalarını sağlayabilmektedir. Bu noktadan bakılırsa; sosyal sermayenin kültürel sermayeye dönüşmesi daha zorken, kültürel sermayenin sosyal sermayeye dönüşmesi daha kolay olabilmektedir. Süreç açısından bakılacak olursa kültürel sermayeyi oluşturan unsurların edinimi daha uzun soluklu ve zahmetli bir süreç iken, ilişkiler üzerinden kurgulanan sosyal sermayenin kazanımı ise daha kolay olmaktadır.¹⁷⁵

Kısaca Bourdieu'a göre kültür de tıpkı ekonomik sermaye gibi işlemektedir. Bu noktada kültür birikim, mübadele, pazar ve tahvil stratejileri tarafından belirlenmektedir. Kültürel beğeni, sembol ve pratiklerin hepsi toplumsal ve sosyal ayrımların keskinleşmesine ve meşrulaştırılmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda eğitim sistemi ve okullar, kültür aracılığı ile kurulan tahakkümün işlevsel aygıtı olarak çalışır.

¹⁷⁴ Field, John; **Sosyal Sermaye**, Çev: Bahar Bilgen & Bayram Şen) Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006, s. 1.

¹⁷⁵ Özdemir, Aytül, Ayşe; **Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Yapılan Bir Alan araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Eskişehir, 2007, s. 25- 26.

Okul ve diploma çocukları ya damgalar ya da itibar sahibi yapar. Çocuklar okul aracılığı ile çocukluktan itibaren toplumsal hiyerarşi ve sınıflamanın ürettiği farklılıkları içselleştirir. Okulun sağladığı unvanlara sahip olmayanların aslında cesaretini kıran şey, pazara girişin koşulu olan ehliyetin kendilerine verilememiş olmasıdır. Eğitim sistemi, bu anlamda sınıfsal hâkimiyetin kültürel bir mekanizmasını teşkil eder. Okulun sağladığı unvanlara sahip olamayan bireyler, yaşanan toplum içerisinde bir şekilde varlar ama görülemezler ya da dikkate alınmazlar. Michel de Certeau bu durumu “Çizgi Dışı Çoğulluklar” (*Marginality of Majority*) adlandırmaktadır. Certeau’ya göre “Çizgi Dışılığın günümüzdeki figürü artık küçük gruplar değildir, ama çizgi dışında kalan kitlelerdir; çizgi dışılık kültür üretmeyenlerin kültürel bir etkinliğidir. Bu etkinlik imzalı değildir, okunamaz, simgeleri yoktur...”¹⁷⁶ Certeau’nun yaklaşımı aslında hem tek tip bir çizgi dışı olma kavramını ön plana taşımaktadır hem de bu çizgi dışı olma durumunu egemen yapının ve tahakküm unsurlarının dışında kalanlar olarak sınırlandırmaktadır.

İktidarın gündelik hayatın her alanında mevcut olduğunu ve tahakkümün farklı türlerini sorunsallaştıran ve tartışan Foucault gibi post yapısalcı teorisyenler, iktidarın sinsi söylemler ve otoriter rejimler aracılığıyla yayıldığını iddia ederken, Lefebvre ve Certeau, gündelik hayatın rutin davranışlarının kontrol mekanizmaları ve direniş olanakları açısından değerlendirerek eleştirel analizin gerekliliğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Örneğin aile içi sosyalizasyon süreci ile birlikte kazanılan ve aktarılan değerler, kültürel kalıplar ve davranış biçimleri hem çevresel faktörlerle hem de eğitim aracılığıyla da sürdürülerek devam ettirilip taşınabilir ya da farklı toplumsal yapıların aktörleriyle karşılaşmalar neticesinde konum alınarak değişip dönüşebilir. Eğitimdeki eşitsizlikleri ele aldığımızda rutin sıradan ve gündelik eylemlerin ardında yatan davranışsal mantığı anlamaya çalışırken, erk/iktidar sahiplerinin gündelik hayatı da şekillendiren ve yöneten yanları bulunur. Bu nedenle buna karşılık olarak iktidar sahibi olmayanların (çizgi dışı çoğulluklar) da kendilerine göre geliştirdikleri ve iktidarın öngördüğü biçiminden farklı bir şekilde davranış örüntüleri bulunmaktadır.

Gündelik hayat pratikleri içerisinde bireylerin aslında aktif özneler olarak, iktidar ilişkilerini farklı bir biçimde yeniden üretebildikleri ve hatta yeni eylem şemaları oluşturabildikleri görülmektedir. Örneğin eğitimdeki eşitsizlikleri ele aldığımızda,

¹⁷⁶ De Certeau, Michel; **A.g.e.**; s. 51.

eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde iktidar tarafından üretilen kültürel kodlar, pratikler, metinler kısaca tüm kültürel ürünler “çizgi dışında kalan çoğulluklar”daki bireyleri de belirlenen sınırlar dâhilinde eylemler geliştirmeye, düşünmeye, üretmeye kısaca var olmaya yönlendirmektedir. Aile de bu nokta da tıpkı okul sistemi gibi kültürün edinilme biçimindeki farklılıkları “doğal farklılıklara” dönüştürmektedir. Bu var oluş içerisinde çizgi dışında çoğullukların yani farklı olanın, kendine dayatılan değerler, kültürel ürünler, pratikler ve yaşam modeline karşı yeni direniş noktaları geliştirmekte ve oluşturmakta olduğu görülmektedir. Certeau, sıradan insanın iktidarın ve erkin tahakkümü altında olmasına rağmen, aksine görüldüğü ve algılandığından ziyade iktidara boyun eğmediği iddia eder. Certeau, bu durumu “stratejiler” ve “taktikler” kavramlaştırması ile bu durumu açıklamaya çalışır.

Certeau bu iki kavramı betimlemeye çalışırken öncelikle Yunancada kurnazlık anlamına gelen “metis” kavramını kullanır. Metis, bir uygulama içerisine gizlenmiş durumda bulunan yeteneklerin birbirleriyle tanımladığı bir çeşit zekâdır. Bunlar; dikkat, öngörü, önsezi, keskin/kıvrak zekâ, aldatmaca, iş birlik, uygun fırsatı bulma becerisi, çeşitli maharetler, uzun bir sürede edilen tecrübeler gibi. Yani metis, içine dâhil olduğu güç ilişkilerinde mutlak bir silah gibidir, bir ekonomi ilkesi gibidir. En asgari bir güç ile en fazla etkiyi yaratmak. Domino taşı etkisini oluşturmak gibi. Bunun için de belli bir bilgiye ihtiyaç vardır o bilgi de bellektir.¹⁷⁷ Bütün bu kurnazlık, manevra, düzenbazlık ve dolap çevirme yeteneklerini içeren metis, Certeau’nun araştırma konusu olan sıradan insanın, kendi lehine olacak biçimde iktidar mekanizmalarına karşı geliştirdiği pratiklerin ardında bulunan bir nevi beceri yetkinliğidir. Certeau, gündelik hayatın merkezine koyduğu sıradan kimse iktidarı elinde tutmayan aynı zamanda zayıf olan kimselerdir ve iktidarın yarattığı egemen kültüre karşı kendi gündelik davranış biçimleriyle, üzeri örtük bir biçimde direnen kimsedir.

Stratejiler özellikle iktidarın devamını sağlayabilecek yeni söylemler geliştirip, iktidara tabi olanları kontrol edebilme olanakları sunan bir mekanizma gibidir. Bu mekanizma panoptik bir pratik sayesinde, farkı yerlere hem görerek hâkim olmakta hem de bilindik güçleri nesneye çevirerek gözleme, kontrol etme ve görüş alanı içine dâhil etmeye çalışır. Örneğin bu bilindik güçlerin başında eğitim kurumları, okullar

¹⁷⁷ De Certeau, Michel; **A.g.e.**; s. 172.

gelmektedir. Stratejilerin başarısı da kendisini bağımsız ve nötr olarak konumlayabilmesi kapsayacak şekilde bilginin iktidarını kurmasına bağlıdır. Stratejiler ve taktikler birbirinden ayrıdır. Stratejiler, mekana bağımlı ve bilgi birikimine ihtiyaç duyan yapısına nazaran taktikler ise zamana bağlı olmayan ve sürekli değişebilen hareket halinde olan eylemler, manevraları içeren Ali- Cengiz oyunları gibidir. Bu hileli oyun aslında zayıfın bir sanatıdır. Egemen yapının yani iktidarın kodlarına karşı, her bir bireyin geliştirdiği onlarca, yüzlerce bazen de binlerce farklı uygulama biçimi bulunmaktadır. Çünkü her bir birey aynı kültürel ürünü farklı biçimde kullanmaktadır. Bu bağlamda iktidar ve güç temelinde, toplumsal hayatta en sıradan bile görünen eylemler ve uygulamalar bile esasında “farklılıklar ile kuşatılmış taktik ve direniş alanlarını” teşkil etmektedir.

Certeau'nun “Çoğunluğun Çizgi Dışılığı” tanımlanmasından hareketle yeniden anlamı düzenlenerek dönüşen bir kavramı içeren bu çalışmada yeniden şöyle tanımlanmıştır: “Çoğunluğun Çizgi Dışılığı”; sosyo-ekonomik ve kültürel sermaye açısından egemen toplumsal kodların üreticisi olan üst sınıftan olmayanları ifade eder. Yani sadece kendi içerisinde belirli ve benzer ortak özellikler içeren (sosyo-ekonomik kültürel sermaye açısından alt ya da orta sınıf gibi) ancak kendilerinin dışında olanlar etkileşim içerisinde olan sınıfları ifade etmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada, öğrenci, veli/ebeveyn (özellikle anne) ve öğretmen olmak üzere üç ana veri kaynağı üzerinden eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi irdelenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğini sadece görünen, bilindik olan değil görünmeyen, bilinmeyen, fark edilmeyen ama aşına olunan eğitimde fırsat eşit(siz)liği gerçeğini ortaya çıkarılmış ayrıca hangi nedenlerden dolayı eşitsizlikler sürekli yeniden üretildiği sorusuna açıklık getirilmiştir. Bu noktada, bu çalışmada aşağıdaki sorular çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu sorular şunlardır:

Çocuğun sahip olduğu ya da ailesinden taşıdığı kültürel, ekonomik, sosyal ve sembolik sermayesi eğitim ortamında, sözgelimi öğretmenle olan ilişkisinde eşitsizliğin yeniden üretilmesine nasıl kaynaklık etmektedir?

Günümüz değişen koşullarında ebeveyn tutumlarının, özellikle anne figürünün fırsat eşitliği meselesini biçimlendirme veyahut yeniden üretme etkisi ne düzeydedir?

Öğretmen, öğrenci ve ebeveynler (daha çok anneler) fırsat eşitsizliğini tanımlayan somut durumlar ya da kurumsal stratejiler karşısında, bunları aşmak adına ne türden taktikler geliştirmektedirler?

Ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan alt, orta ve üst sınıfta olan ebeveynlerin, özellikle annelerin sistemi manipüle etme çabaları ve stratejileri nasıldır? Bu anneler çocuklarının devam ettiği ayrıcalıklı bir eğitime (puanla yerleştirilen nitelikli okullar Fen Lisesi gibi başta olmak üzere) erişimi ile (çocuklarını Özel Okullara, Temel Liselere göndermeyi göze alamazlar da ve çocukları nitelikli okullara da yerleşemeseler de) çocuklarının eğitiminde nasıl rol oynamaktadır?

Tüm bu sorular ışığında araştırmanın bulguları saptanmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ: ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinden sonra ortaya çıkan bulgular ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Yapılan nitel ve nicel veriler ışığında araştırmada eğitim eşitsizliklerine neden olan ve eğitimde eşitsizliğin kaynağını besleyen üç ana değişkenlerin olduğu ve bu ana değişkenlerin çevresinde yer alan birçok ara değişkenlerin yer aldığı tespit edilmiştir.

3.1. Eşitsizlik Alanı Olarak Aile: Kültürel Sermaye ve Anne Faktörü

Çocukların okul başarısı ile aile çevresi arasındaki ilişki yadsınılmaz bir gerçekliktir. Sosyo-kültürel ve ekonomik olarak alt sınıftan gelen çocukların okulda başarısız olmalarına sebep olan etkenlerden biri onların eğitim gelişimine katkı sağlayacak uyarıcı bir aileden yoksun olmaları gelir. Bu durum eğitimde eşitsizliğe etki eden önemli bir faktörü teşkil eder. Sosyal, kültürel ve ekonomik sermaye hacmi geniş ve eğitimde etkin rol oynayan bilinç düzeyi yüksek aileler, hem çocuklarının akademik, sosyal, bilişsel ve ruhsal gelişimine katkı sağlamakta hem de aile içerisinde sahip olunan çeşitli pedagojik birikim ve kültürel pratiklerin bir izdüşümünü çocuklarına yansıtmaktadır. Örneğin aile içerisindeki kitap okuma etkinlikleri, bilimsel, edebi ve sanatsal sohbetler, kültürel geziler, sanatsal ve sportif aktiviteler gibi sosyo-kültürel pratikler kültürel sermayenin hem ediniminde hem de aileden çocuklara aktarımında önemli rol oynamaktadır. Mesela, bazı ailelerin (özellikle de annelerin) evde okuma etkinlikleri düzenlenlediği ve bu alışkanlığı çocuklarına kazandırmaya çalıştığı öğretmen, öğrenci ve anne görüşlerinden anlıyoruz. Konuya ilişkin öğretmen, öğrenci ve annelerle yapılan görüşmelerden bazıları aşağıda yer verilmiştir:

“ ...Eskiden okuma yazması olmayan anne fazlaydı çocuğuyla kitap okuma sürecine giremiyordu. Ama günümüzde çoğu annenin okuma ve yazması var, eğer aile çocuğu ile kitap okuma sürecine giremezse, gel beraber kitap okuyalım demezse çocuk kolay kolay kitap okuma alışkanlığı edinmiyor. Televizyon izlemesin anneler gereksiz televizyon programlarına ayırdıkları vakti çocuklarına ayırsalar her şey düzelir bence. Bunu gelip öğretmenden istemesinler. Çocuğumun kitap okuma alışkanlığı yok, niye okumuyor diye. Kitap okuma alışkanlığı kazanmış çocuk, okulda arkadaşlarından bir adım öndedir. Başarı için azim, çaba,

çalışma ve aile desteği gerekiyor. Okullar zaten elinden geleni yapıyor.” (Katılımcı öğretmen 27, Kimya Öğretmeni, Kültür Temel Lisesi 1 yıllık öğretmen)

“...Biz evde kendi kitaplarımızı okuyoruz eşimle birlikte, çocuğumuz da ders çalışıyor. Bazen çocuklarımız kitaplarımızı merak ediyor görüyorum. Mutfak masasının üzerinde kitabıma bakıyor, inceliyor kızım. Çocuğum kolejde, Final Kolejinde 9. ve 10. sınıftayken müzikle ilgileniyordu müziğe ilgisi de var. Bostanbaşı'nın ilerisinde kolej şehre uzak diye 12. sınıfta kolejden aldım Temel Liseye yazdırdım. Çocuğum yazın yüzmeye gidiyor. Basketbola da gönderdim. Küçükken kuran kursuna da gönderdim. Zaten çocuklar bir faaliyetle ilgilenince inanın derslerinde de başarılı oluyorlar. Çünkü başarısızlıkla mücadele etmeyi öğreniyorlar. Maç kaybettiklerinde onu kazanmak için uğraşıyorlar. Plan ve programları düşünüyorlar aksi takdirde çocuklar başarısızlıkla mücadele etme yollarını geliştiremezler. Derslerdeki başarısızlıkla da mücadele edemezler, hayattaki sorunlarla da mücadele edemezler. Güçsüz kalırlar ve psikolojileri bozulur. Toparlanamazlar. O yüzden bir anne olarak bunun için çok uğraşıyorum zaten. (Katılımcı veli 3, Kadın doğum doktoru, 3 çocuk annesi)

“Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekir. Eğitim konusunda aile çok önemlidir”. (Ankete katılan 79. Öğrenci, Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi)

“Ailem evde çok kitap okuduğu için ben de kitap okuyabiliyorum. Kitap okuma alışkanlığımı daha çok annemden kazandım.” (Ankete katılan 627 nolu öğrenci, Malatya Fen Lisesi)

“Annem evde çok kitap okutuyor bana, şu an Jules Verne'nin *Denizler Altında 20 Bin Fersah* kitabını okuyoruz birlikte. 1870'lerde yazılmış kitap. Ama bu kitap yazıldıktan 90 yıl sonra ilk elektrikli denizaltı (1960'larda) icat edilmiş. Sırada Jules Verne'nin *In The Year 2889* kitabını okuyacağım. Kitap 1889 da yayınlanmış tam 1000 yıl sonrasını 2889'u anlatıyor. Genelde önce annem kitap okur sonra bana okutur. Kıtalararası roket ulaşımı, gökyüzüne yansıtılan haber yayıncılığı, gökyüzü reklamcılığı, akümülatörler, transformatörler, sensörlü aydınlatma sistemi, para transferleri vs. var. Hikâyede görüntülü konuşmalardan bahsediyor. Bildiğimiz skype gibi. 114 yıl önce görüntülü konuşmadan bahsetmiş kitap annem anlatınca çok ilginç geldi bana. Annem önce okuduğu için bana anlatıyor ben de merak ediyorum ve sonra ben de okuyorum. Birlikte kitaplar hakkında konuşuyoruz. İlerde mühendis olmak istiyorum. Bilim kurgu kitaplarını çok seviyorum. Bu kitaplar benim hayal gücümü geliştiriyor zaten.” (Ankete katılan 629 nolu öğrenci, Malatya Fen Lisesi)

“Annemle birlikte evde kitap okuruz. Günlük mutlaka 1 saat kitap okutur bana. Masada başımda bekler. Martin Caidin'in *Cyborg* kitabını okuyoruz şimdi. Roman 1972'de yazılmış. Bu kitaptan tam 41 yıl sonra 2013 yılında ilk biyonik bacak yapılmış. Kitapta eski bir astronot bir uçak kazasından sonra kollarını, bacaklarını ve bir gözünü kaybediyor. Bilim adamları ona robotik bacaklar, takıp çıkarabileceği bir kamera biçimindeki göze benzer bir organ vs takıyor. Onu yarı insan, yarı bir makineye yani bir cyborga dönüştürüyorlar. Ben doktor olmak istiyorum. Organ nakli, bacak nakli gibi bir alanda çalışmak isterim. Babam ve annem öğretmen ama annem daha çok kitap okuyor evde. Okuduğu kitabı önce babama anlatıyor sonra bana.” (Ankete katılan 672 nolu öğrenci, Malatya Anadolu Lisesi)

“Evde kitap okuduğumda ailem beni hiç takdir etmez. Söyledikleri tek şey çok okursan gözlerin bozulur.” (Ankete Katılan 802 nolu öğrenci, Fatih Anadolu Lisesi)

“...Eğitimde fırsat eşit(siz)liği denilince sadece araç-gereç, okul ortamı, öğretmen olarak değerlendirilmemeli. Gerçi son yıllara göre bu noktada denge sağlanmaya başlandı. Yine de eskiye nazaran çok fazla fırsat eşit(siz)liğine yol açan etkenler olarak görülüyor ama tabiki etkisi yoktur diyemeyiz. Bana göre eğitimde en önemli fırsat eşitsizliği kaynağını anne-baba oluşturuyor. Çünkü çocuk anne ve babasını seçemiyor. Anne-babanın eğitimi, birlikteliği, eğitime bakışı vs. eşitsizlik açısından değerlendirici bir faktördür. (Katılımcı öğretmen 33, Kimya öğretmeni, Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 25 yıllık öğretmen)

“Eğitimde fırsat eşitliği olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin çalışma istekleri ve aile yapıları birbirinden çok farklı olduğu için eğitimde eşitliği sağlamak adına biz

öğretmenlerin yapacağı etkilerin yeterli kalacağına inanmıyorum. Eğitimin mutfağında aile, öğrenci ve öğretmenin üçü birlikte yer almalıdır. Bazen görüyoruz akademisyen çocuğu, ailesi çok ilgili, aile üzerine düşeni yapıyor, öğretmen elinden geleni yapıyor ama çocuk istekli değil. Başka bir çocuk ise ailesi okumamıştır ama eğitim temelli bir düşünceye, bir yaşam tarzına sahip olduğu için, ailesi önceliğini eğitim olarak tuttuğu için çocuk başarılı olabiliyor. Çünkü aslında çocuğun kaygılarından ziyade çocuk yaşantısıyla gördüğü için ailenin kaygısı çocuğa geçmiş olabiliyor ve çocuk ders çalışma noktasında başarı gösteriyordur. Yani bir çocuğun ailesinin eğitime bakışı, ailesi eğitim temelli bir gelecek inşa etmesi noktasında çocuğuna bunu yansıtıyor ise bu çocuk başarılı olur. Ama bu günümüz açısından yine öyle midir? Bence sorgulanması gereken konu bu yani önceden ailenin eğitim durumu çok önemli değildi ailenin eğitime bakışı önemliydi. Eğer aile çocuğunun iyi bir eğitim almasını istiyorsa çocuk da biraz gayretliyse yeterliydi. Örneğin Nobel ödüllü Bilim İnsanı Aziz Sancar. Eğitilmiş, okumuş bir aileden gelmiyordu, maddi durumu da çok iyi değildi ama o günün Türkiye’inde zaten aileler çok da eğitilmiş değildi. Çiftçiydi, köyde yaşıyorlardı, hiç okul yüzü görmemiş bir aile çocuğunu okutmak için elinden gelen tek şey çocuğunu okula göndermektir, başka şey yapmasına bile gerek kalmadan çocuğu okula gönderse çocuk devlet bursuyla da okurdu. Başarılı olurdu. Ya da Amerika’da çok tanınan televizyonda programlar sunan Doktor Mehmet Öz’ün babası Mustafa ÖZ gibi. Aziz Sancar Mardin’den okumaya gitti Mustafa ÖZ ise Konya’dan. Bu insanlar yurt dışında okudular. Cumhuriyet’in ilk yıllarından bence 2000’li yıllara kadar çocukları okula göndermek yeterliydi. Ama artık çocukları okula göndermek çocuğun eğitimi için yeterli gelmiyor. Günümüzde bence çocukların eğitiminde aile faktörü çok daha belirleyici durumdadır. Okuma yazma bilmeyen bir veli olabilirim eğitimin önemini hissederim. Bu farklı bir şey ve çocuğumu buna göre okuturum. 2000’li yıllara kadar bence böyleydi. Eğitimle çocuk hem sınıf atlıyordu hem de sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda ilerleyebiliyordu. Ama artık bu yeterli olmuyor. Çocuğun ailesinin içinde yetiştiği ailenin kültürel ve sosyal atmosferi bence çocuğun başarısına etki ediyor. Hatta ailenin okumuş olması çocuk bu kültürü alıp uydu görevi gören bir ay gibi kendi hayatına da yansıtmaya başlıyor. Bu noktada velinin yapacağı tek şey çocuğunun ilgisi, isteği ve yeteneği doğrultusunda eğitime yönlendirmesidir kalıyor...”(Katılımcı öğretmen 28, Matematik öğretmeni, Kültür Temel Lisesi, 18 yıllık öğretmen)

“...Bir öğrencinin iyi bir eğitim alması noktasında Milli Eğitim Bakanlığının üzerinde en çok durması gereken grubun öğretmenler değil aksine aileler olduğunu düşünüyorum. Yani eğer biz eğitimi ailelerden başlatırsak, aileleri eğitirsek öğrencilerimizi eğitmemiz daha kolay olacaktır. Öğrencilerimize eğitim ve öğretim noktasında daha fazla katkı sağlarız. Bizim sıkıntımızı veliler oluşturuyor. Mesela benim annem ve babam ikisi de okur-yazar değillerdi, çiftçilerdi. Ama bizim okumamız konusunda farkında olmadan çok büyük yönlendirmeler yaptılar. İlla şu mesleği yapın edin demediler ama eğitim almamız gerektiğini bir şeyler öğrenmemiz gerektiğini bize hep bu noktada nasihat ettiler. Babamın en önemli nasihatı şuydu: Oğlum ne olursan ol ama olduğun şeyin en iyisi ol. Velilerin bilgilendirilmesi gerekiyor. Çocukların yarış atı gibi olmasında temel etken veliler. Çocukların sevdikleri istedikleri, ilgi duydukları meslek değil de ailelerinin istedikleri mesleği seçmelerinde temel etken yine veliler. Eğer biz velileri bilinçli bir veli profiline ulaştırırsak o zaman belki aile benim çocuğum bu işe karşı ilgisi var iyi yapacaktır diyecektir. 8 yıl ilk ilköğretimde görev yaptım. Kenar mahalledeki bir okuldu. Eğitim düzeyi, ekonomik düzeyi biraz daha düşük olan ailelerde vardı ama orda iyi düzeyde olan velilerde vardı. Ekonomik düzeyi iyi olan veliler lise giriş sınavına hazırlık için çocuklarını kurs kurs gezdiriyor. Çocuk ders için bir kursa gidiyor, eve özel öğretmen geliyor, tenis kursuna, yüzme kursuna da gidiyor. Yani çocuğun kendine ait bir zamanı hiç yok ve zamanı nasıl kullanacağını da bilmiyor. Veli kendi yapmayı planladığı bir sportif faaliyetin çocuğun bir sportif faaliyeti olarak değerlendiriyor. Çocuk bir şeylerle uğraşsın ama benim istediğim şeyle uğraşsın. Veli özellikle de anneler her şeyi planlıyorlar, hangi öğretmen gelecek hangi konuyu anlatacak. Öyle annelerimiz var ki liseye gelmiş çocukla birlikte oturup ders çalışan, çocuğunun yanında bekleyen ve masadan kalkmamasını sağlayan hırslı anneler var. Çocuk çalışırken anne oturup kitap okuyor. Bu tip öğrenciler üniversiteye gittiklerinde değişebilir belli bir patlama noktası olur. Veli denetiminden kurtulduğu halde çocuk tamamen serbest bir ortama geçtiğinden nasıl olsa annem ve babam yanında değiller diyebiliyor. Anne baba yanında olmayınca da çocuk çok çabuk illegal yapılar içerisine girebilir. Kendisini tamamen derslerden koparıp sosyal aktivitelerin içerisine de atabilir. Çünkü

kendisine hep bir şey söylenmiş ve çocuk bunu yapmış. Çok fazla güdümlü hale gelebilir. Tamamen genelleme yapamayız ama gözlemlerim bu yönde. Ayrıca bu çocuklar il dışında üniversite okumayı bir kurtuluş olarak görürler. Çünkü ailenin denetiminden çıkacaktır artık ve kendini bir nevi özgür hale geldiğini sanacaktır. Öğrenci daha 12, 13 ve 14 yaşındayken ayakta durmayı bir şeyleri kendisi çözümlemeyi öğrendiği zaman ilerde karşısına çıkacak problemlerle baş etmeyi daha çabuk öğrenecektir. Yani 20 yaşına gelmiş bir öğrenci sorunlar karşısında baş etmeyi, mücadele etmeyi, çözüm üretme becerisini kazanamadığı için, öğrenemediği için psikolojik olarak çok çabuk psikolojik çöküntüye uğrayabilir belki ilerde intihar gibi sorun ve problemlerle karşılaşabilir. Benim kızım Ankara Fen Lisesi'nde okudu. Şu an Gaziantep Üniversitesinde Tıp eğitimi alıyor. Ders çalışma konusunda bir katkı oldu ama seçeceği alanı tamamen kendisi seçti. Ona hayatta mücadele etmesi noktasında çok yardımcı oldum.” (Katılımcı öğretmen 4, Biyoloji öğretmeni, 21 yıllık öğretmen, Malatya Fen Lisesi)

“...Eğitim sürecinde veli çok önemli bir saç ayak. Ama bilişsiz veliler de var. Örneğin şu anda birçok veli diyor ki aman benim çocuğuma dokunma şu psikolojisi bozulmasın, bu bilmem ne olmasın, çocuğu böyle pembe bir dünyanın içinde yetiştiriyorlar. Çocuklarını bütün hayatın gerçeklerinden uzak tutmaya çalışıyorlar. Bu hayatta acı var, sınav var, çalışmak gerekiyor, mücadele etmek gerekiyor. Çocuklara bunu öğretmek gerekir. Bunu öğreten velinin çocuğu başarılı oluyor. Hani derler ya emek olmadan yemek olmaz. Şimdi çocuğa çalışmadan başarıyı elde edemeyeceğini öğretmek gerekiyor ki okuldan ayrıldığı zaman hayatın içerisinde de karşısına bu çıkacak ama ne oluyor şu anda. Aman çocuğuma dokunmayın, psikolojisi bozulmasın, elinden gelen gayreti yapıyor falan filan diye çocuğu böyle suni bir ortamda yetiştirmeye çalışıyor anneler. Bence çok yanlış bir tutum.”(Katılımcı öğretmen 6, Matematik öğretmeni, 16 yıllık öğretmen, Niyazi Mısırlı Sosyal Bilimler Lisesi)

“... Eğitimde fırsat eşitsizliğini doğuran en temel faktör çocuğun içerisinde yetiştiği ailenin yapısıdır. Annesi doktor olan bir çocuk ile annesi okuma yazma bilmeyen bir çocuk eğitimde fiziksel olarak aynı şartlara sahip olsa bile fırsatlar eşit midir? Eğitim aileden başlar ve herkesin ilk öğretmeni de annesidir. Annenin sahip olduğu bilgi birikim de çocuğa yansiyacak doğal olarak, çocuğu okula ve hayata ona göre hazırlayacak. Çocuğa bir vizyon katacak. Babalarında etkisi var ama toplumda görüyoruz, gözlemliyoruz çocuk gelişiminde anneler daha aktif. Benim eşim çocuklarımızı yetiştirirken benden daha ilgili. Onları tiyatroya götürür, sinemaya götürür. Ben fizik bölümünde doktora yapıyorum. 2 çocuğum var anneleri benden daha güzel ilgileniyor. Eğitim aileden başlar sosyal çevreye kadar yayılır. Örneğin tiyatro gören bir çocukla tiyatro görmeyen bir çocuk aynı mıdır? Resim sergisi görmüş bir çocukla hiç resim sergisi görmemiş bir çocuğun fırsat eşitliği aynı olur mu? Böyle baktığımız zaman eğitim karmaşık ve bir bütündür.” (Katılımcı öğretmen 13, Fizik öğretmeni, 16 yıllık öğretmen, Niyazi Mısırlı Sosyal Bilimler Lisesi)

Araştırma'da yapılan 40 öğretmen ve 20 öğrenci annesi görüşmelerden anlaşılmaktadır ki öğrencilerin eğitim yaşamında anneler önemli bir figür olmaktadır. Yapılan nitel görüşmeler doğrultusunda sorgulanan ilk soru şudur:

1. Annenin mesleğine göre çocuğun eğitim sürecine etkin olma durumu arasında fark var mıdır?

H₀: Çocuğun eğitim sürecine etkin olma durumunda anne meslekleri arasında fark yoktur.

H₁: Çocuğun eğitim sürecine etkin olma durumunda anne meslekleri arasında fark vardır.

Faktör analizi sonucu belirlemiş olduğumuz bu faktöre ait her bir öğrencinin vermiş olduğu puanları anne mesleğine göre gruplandırdık. Toplamda 2'den fazla anne mesleğine ait grup olması ve verilerimizin nicel olmasından dolayı öncelikle parametrik test istatistiği varsayım koşullarının sağlanması gerekmektedir. Bu varsayım koşulları şöyledir;

Parametrik Test Varsayımları:

A) Her bir gruba ait verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığını Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile belirlenmektedir. Örneklem sayısı < 50 olan gruplar için Shapiro-Wilk, örneklem sayısı ≥ 50 olan gruplar için Kolmogorov-Smirnov testine ait istatistiksel sonuçlar yani p (Sig.) sonuçları değerlendirilir. Elde edilen p değerlerinin $> \alpha=0.05$ olması verilerimizin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Aksi durumda veriler normal dağılıma sahip olmayacak ve hipotezimiz için gerekli olan parametrik testi kullanamayacağız. Bu durumda bu parametrik teste karşılık gelen parametrik olmayan test istatistiği ile hipotez test edilecektir. Verilerimiz normal dağılıma sahip ise ikinci koşul olan varyansların homojenliği test edilecektir.

B) Her bir gruba ait varyansların homojen olması gerekmektedir. Verilerimizin normal dağılıma sahip olması durumunda varyansların homojenliği testi ile ikinci koşulumuzun sağlanıp sağlanmadığı test edilir. Bunun için gereken test istatistiği Levene test istatistiğidir. Levene test istatistiği sonucunda elde edilen p (Sig.) değerinin $> \alpha=0.05$ olması varyansların homojen olduğu anlamına gelmektedir. Aksi durumda en az iki gruba ait varyansların homojen olmadığı belirtilir. Varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılması parametrik testlerin ilgili hipotezi test etmek amacıyla kullanılabilceğini göstermektedir. Normallik koşulu sağlanmasına rağmen varyansların homojen olmaması durumunda ise bu parametrik testlere karşılık gelen parametrik olmayan test istatistiklerinin kullanılması istatistiksel olarak uygun olacaktır.

Bu bağlamda ilk analiz için yukarıda belirtmiş olduğumuz varsayımlar göz önünde tutularak araştırma kapsamındaki tüm analizler için aynı adımlar tekrarlanmıştır ve uygun test istatistiği belirlenmiştir. (Okullara göre öğrencilerin anne mesleklerine göre dağılımı içi tanımlayıcı istatistikler için Bkz Tablo 1.7.).

Tablo 3.1. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuğun Eğitim Sürecinde Etkin Olma Durumuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Annenezin mesleği nedir?	Ortalama	Standart Sapma	
Çocuğun Eğitim Sürecinde Etkin Olma	Ev hanımı	2.4471	0.85460
	Öğretmen	1.9545	0.63551
	Doktor	2.4364	0.74800
	Sağlık Memuru	2.3823	0.60776
	Serbest Meslek	2.3531	0.95669
	Memur	2.2045	0.85903

Anne meslek gruplarına (Ev Hanımı, Öğretmen, Doktor, Sağlık Memuru, Serbest Meslek, Memur) ait verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiş ve Ev Hanımı, Öğretmen ve Memur olan annelere ait verilerin normal dağılıma sahip olmadığı gözlenmiştir. Ev Hanımı ve Öğretmen olan annelerin sayısı > 50 olduğu için Kolmogorov-Smirnov sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen p değerleri sırasıyla $p=0.001$ ve $p=0.023 < \alpha=0.05$ olduğu için bu verilerin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Memur olan anne sayısı < 50 olduğu için Shapiro-Wilk testi sonucu incelenmiş ve $p=0.004 < \alpha=0.05$ olduğundan dolayı memur olan annelere ait verilerin normal dağılıma uygun olmadığı gözlenmiştir. Varyansların homojenliği test edilmiştir ve elde edilen Levene istatistiği 2.919 olarak hesaplanmış ve p değeri $0.013 < \alpha=0.05$ olduğu için varyansların homojen olmadığı gözlenmiştir. Bu koşullar altında parametrik varsayım koşullarının yerine gelmediğini, dolayısı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yerine bunun parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılarak hipotezimiz test edilmek istenmiştir. Hesaplanan Kruskal-Wallis değeri 26.131 olup bu değere ilişkin p değeri $0.0001 < \alpha=0.05$ olduğu için çocuğun eğitim sürecine etkin olma durumunda anne meslekleri arasında fark olduğunu %95 güvenle söyleyebiliriz. Hangi anne meslek grupları arasında fark olup olmadığını test etmek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunu anlayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizine başvurulmuş ve varyanslar homojen olmadığı zaman kullanılan post hoc testlerinden Tamhane T2 testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Başvurulmuş ve varyanslar homojen olmadığı zaman kullanılan post hoc testlerinden Tamhane T2 testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Test sonuçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.2’de özetlenmiştir. Görüldüğü üzere Öğretmen olan anneler ile Ev Hanımı ve Sağlık Memuru olan anneler arasında (Öğretmen – Ev Hanımı $p: 0001 < \alpha = 0.05$ ve Öğretmen – Sağlık Memuru için $p: 0.014 < \alpha=0.05$) istatistiksel olarak anlamlı derecede fark olduğunu % 95 güvenle söyleyebiliriz.

Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de görüldüğü üzere anne meslek grubuna göre çocuklarının eğitimine yönelik bir tavır alış olarak etkin olma durumu arasında bir ilişki vardır. Çocuğun eğitim sürecine etkin olma durumu öğretmen olan anneler ile ev hanımı ve sağlık memuru olan anneler arasında farklılık gözlenmiştir.

Annelerin stratejiler geliştirerek çocuğunun hem akademik başarısını ortaya çıkarmak ve sürdürmek için özel hamleler yaptığı araştırma bulgularında gözlemlenmiştir.

Strateji, Bordieu’ya göre bireyin alanlardaki çıkarlarının muhafaza etmesi ve devamı için ürettikleri çabalar kümesini oluşturur.¹⁷⁸ Bu mücadele sürecinde annelerin aldıkları tavırlar, onların konumlarıyla ilişkilidir. Sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda geniş sermaye hacmine sahip anneler çocuklarının eğitimi noktasında, toplumsal alandaki konumlarını korumaya ve yükseltmeye yönelik (muhafaza stratejilerine uygun) eylemler sergilemeye çalışırlar. Bu eylem hamleleri annelerin meslekleri ve eğitim durumu ile ilişkilidir. Sosyo-kültürel ve ekonomik sermayesi dar ve yetersiz olan anneler daha çok konumlarını iyileştirmeye yönelik hamleler geliştirirler. Oyuna genellikle yeni girmeye aday olan belirli sermaye türlerinden yoksun olan anneler eğitim noktasında strateji geliştirirken ilk önce oyunda yer edinmeye çalışırlar ve buna uygun hamleler geliştirirler. Örneğin iyi okullarda eğitim almış ve üniversite eğitimini tamamlayarak bir meslek sahibi olan anneler (daha çok eğitim ve sağlık sektöründe çalışan anneler) çocuklarının öncelikle Lise Giriş Sınavından yüksek puan alıp nitelikli okullara (Malatya Fen Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi öncelikli olmak üzere nitelikli ve proje okulu olan okullara) yerleşmelerini istemektedirler. Eğer çocukları yeterli puan almazlarsa (nitelikli liselere yerleşmediği takdirde) çocuklarını puanına göre bir okula yerleştirmekten ziyade Özel Okul ve Temel Liselere çocuğunu gönderme noktasında bir strateji belirlemişlerdir. Bunun nedeni de daha çok annelerin var olan sosyo-kültürel ve ekonomik konumunu muhafaza etmeye çalışmaktır. Bu annelerin çoğu çocuğunu tıp

¹⁷⁸ Jourdain, Anne & Naulin, Sidonie; **A.g.e.**; s. 53-55.

veya mühendislik mesleğini yapmasını istemektedir. Sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda sermaye hacmi yetersiz ve dar olan anneler de çocuklarının öncelikle Lise Giriş Sınavından yüksek puan alıp nitelikli okullara (Malatya Fen Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi, Niyazi Mısırlı Sosyal Bilimler Lisesi öncelikli olmak üzere nitelikli ve proje okulu olan okullara) yerleşmelerini istemektedirler. Eğer çocukları yeterli puan almazlarsa (nitelikli liselere yerleşmediği takdirde) bu nokta da sermaye hacmi geniş olan annelerden farklı olarak bir taktik geliştirirler. Ekonomik güçleri yetmediği için Özel Okul ve Temel Liselere değil de çocuklarını kısa zamanda meslek sahibi olacağı mesleklere yönlendirmek için meslek liselerine gönderirler. Bu anneler kısa sürede gelir ve meslek elde etme beklentisi içerisinde çocuklarını Anadolu İmam Hatip Meslek Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi gibi liselere yönlendirirler. Annelerin konum alışları bu noktada ailelerin kültürel dokularına göre farklılıklar göstermektedir. Ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik sermaye hacmi onların çocuklarının eğitimi noktasında ve düşün biçimlerinde etkili olmaktadır. Konuya ilişkin bazı veliler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“ Üç çocuğum var. Büyük kızım mimarlık fakültesinde 3. sınıfta, oğlum Malatya Anadolu Lisesi’nde 12. sınıfta okuyor. Bir de 3 yaşında bir küçük oğlum var. Ben Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeniyim. Eşim akademisyen. Eğitim denince sadece meslek akla gelmemeli değerler eğitimi ve ahlaki gelişim de gelmeli akla. Ama biz hem ebeveynler hem de öğretmenler sanki bunu biraz göz ardı ettik. Çocuğun olacağı mesleklerle ilgilenmeye başladık hep ve bunun için öncelikle okuyacağı lise arayışına giriyoruz. Çocuğumun okuldan ve eğitiminden kısmen memnunum. Çünkü okul çocuğumu çalışmaya teşvik edemiyor. Çocuğum okulda çok fazla zaman geçiriyor. Okulun tam gün olması da çocuğu yoruyor. Evde istediği gibi ders çalışmıyor. Çünkü sabah erkenden gidiyor ve akşama kadar okulda. Sağlıklı da beslenemiyor çocuğum. Eve yorgun geliyor ve gelince de hemen derse başlayamıyor. Benim gelecekte çocuğumu görmek istediğim yer ile çocuğun kendisinin görmek istediği yer birbirinden çok farklı. Biz çocuğumuzun okulu bitirince hemen iş bulacağı ve itibarı da olan bir meslek yapmasını istiyoruz. Mesela okulu hemen bitirince iş bulacağı meslekler sağlık sektörü, tıp, eczacılık, diş hekimliği gibi meslekleri istiyorum. Sebebi hemen işe girebilmesi torpilsiz hem de. Şimdi çocuk kaymakam olsun desem olur mu mülakattan geçemez torpelimiz yok yani referansımız yok. Kendi emeği ile çabası ile çok zor iş bulması Türkiye şartlarında. Çocuğum mühendis olmak istiyor ama çok zor iş bulması. Yazılım, bilgisayar, elektrik ve elektronik mühendisliğini okumak istiyor mesela. Ben çocuğuma çok da baskı yapmıyorum bu noktada. Çocuğumdan rahatsız olduğum tek şey cep telefonu kullanması. Bir de telefona şifre koyuyor çok rahatsız oluyorum. Baskı yaptığım tek nokta bu. Çocuğumun ilköğretimden beri sporla ilgileniyor. Spora karşı ilgisi var. Basketbol turnuvalarına katılıyor, dereceleri var. Aslında çocuğuma hiç mesleki yönlendirme yapmasam spor bölümü seçer ve okur seviyor çünkü ama ben istemiyorum hobi olarak yapsın. Çocuğum hastaneyi sevmiyor, hastayla uğraşmayı sevmiyor bunu anlıyorum ama iş kaygısından dolayı tıp fakültesini seçebilir. Çünkü iş bulmak zamanımızda çok zorlaştı. Öğretmenlikte bile mülakatlar var ben zaten öğretmen olmasını asla istemem ama akademisyen olabilir. Toplumda itibarı var hem de ekonomik açıdan da iyi. Çocuğun başarılı olması için bence günü gününe çalışması gerekir ama benim çocuğum bunu yapmıyor. Sınav zamanlarında çalışıyor ama maalesef cep telefonu ve internet çocuğumun çalışmasını engelliyor. Çocuğumun eğitimiyle çok ilgileniyorum ders çalıştırıyorum. 11. ve 12.

sınıfta dershaneye, kurs merkezine yazdım. 11. sınıfta kendi istediğine gitti orda da arkadaş çevresi vardı çalışmadı. 12. sınıfta ise ben kendim istediğime yazdım. Akademisyen çocuklarının gittiği bir dershaneye yazdım. Ben önceden lojmanda oturuyordum üniversitede oradaki çocuklarla arkadaşlık etsin ders çalışsın diye. Ortaöğretimi çocuğum üniversitede kampüsteki Hayriye Başdemir ilkokulunda okudu. Zaten eğer çocuğum Anadolu lisesini kazanmasaydı temel liseye gönderirdim. Çocuğum ders çalışması için kendi odası var elimden geleni yapıyorum. Çocuğuma çalış dediğim de ters tepiyor, çalışmıyor. Mesela veli toplantısına gittim öğretmenleri fizik, kimya ve biyoloji derslerinde 70'in altında dedi çok şaşırđım. Fen dersleri düşük, matematiğı iyi ama zaten Türkiye ortalamasına baktığımızda çocuklarda hep fen dersleri biraz eksik kalıyor. Bu konuda özel ders aldırmağı düşünüyorum. Çocuğum sınavda işine yaramayacak derslere yani az soru çıkan derslere boş ders diyor. Salı günü anne boş derslerim var okula gitmesem de olur diyor mesela. Sınav odaklı çalışıyor çocuğum. Çocuğum ortaöğretimde çok iyi idi derece yapıyordu hırslıydı ama şimdi öyle değıl. Sanki Liselere Giriş Sınavını kazanınca tamam bitti der gibi. Çocuklar sınav sürecinden çıktıkları için 9. ve 10. sınıfta çok çalışmak istemiyor. Çocuğum okuldaki basketbol kurslarına gitti okul çıkışı baya oynuyordu eve çok yorgun geliyordu geç geliyordu. Gelince de ders çalışmak istemiyordu. Ben de basketbol oynamasını istemedim ama aslında çocuklar ondan değıl Lise Giriş Sınavında (eskiden TEOG) çok çalıştıkları için sınav stresinden dolayı lise 9. ve 10. sınıflarında çok ders çalışmak istemiyorlar ne de olsa 12. sınıfa daha çok var diyerek çalışmıyorlar. Benim çocuğum da öyleydi. Şu an yüzmeye gidiyor. Kızım lisede okurken çok sorun yaşadım. Arkadaş çevresi ders çalışmıyordu. Okulunu değıştirdim. Aslında babası ve ben ortak karar veremedik lise konusunda. Çocuğum Malatya fen lisesini ve Malatya Anadolu lisesini kazanamayınca ben özel liseye yazacaktım ama çocuk istemiyordu ve babası da çocuğumu destekledi çocuğa hayır diyemiyordu. Ben çocuğumun gittiğı lisedeki arkadaş çevresini de beğenmediğim için Özel Temel Liseye yazdırdım". (Katılımcı veli 1, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, 3 çocuk annesi)

“ Eğitim denince aklıma gelecek geliyor. Çocuğumun aldığı eğitimden memnun değılim. Sınavla yerleşti liseye ama Fen Lisesinde okumasını isterdim. Ben hemşireyim eşim Güzel Sanatlar Lisesinde resim öğretmeni. Çocuğum hukuk okumak istiyor. Hukuk okumak isteyen bir öğrenci olduğı için Fen Lisesinde okumak istemedi. Aslında benim mesleğimden dolayı çocuk sağlık okumak istemiyor. Mesleki hayattaki yoğunluğumdan dolayı istemedi. Bakıcılar baktı çocuğuma. Kahraman Maraş'tan geldik buraya. 5 yıldır Malatya'dayız. Çocuk yetiştirirken aile büyüklerinden pek destek alamadım. O yüzden Malatya'ya geldik aile büyüklerinden yardım almak için çocuğum lisede rahat okusun diye geldik. 3 çocuğum var. Kızım 11. sınıfta okuyor, çocuklarımin en büyüğü, ben fen lisesinde okumasını isterdim ama. Çocuğuma polisiye kitapları alıyorum okusun, E-okuldan derslerini kontrol ederim notlarına bakarım. Evde kitap okuyamıyorum çocuğumla, gece çalıştığım için bunun için çok üzülüyorum. Baba öğretmen ama en çok ben ilgiliiyim çocuklarımla eğitim noktasında zaten çocuklarımla da öyle söylüyor. Veli toplantılarına en çok ben gidiyorum. Birebir öğretmenleriyle ben görüşüyorum. Evde kendisine ait çalışma odası var. Dersleriyle ilgilensin diye asla bir iş yükü yüklemiyorum. Hatta hafta içi asla misafir almam eve. Çocuklar sabah erken kalkıyorlar. Akşamları ders çalışsın istiyorum. Erken uyusun istiyorum. Ortanca çocuğum 7. sınıfta küçüğü de 3. sınıfta okuyor. Bu çocukları itekliyorum ders çalışsın diye. Ama kızım kendisi çalışıyor bir şey dememize gerek yok. Sınıf öğretmeni yani ilkokul öğretmeni çok iyi idi. Kızım Kahraman Maraş'ta çok iyi bir eğitim aldı. Biz de çok ilgilendik. Diğere çocuklarımla burada okuyor ilkokulu. Keşke Maraş'ta kızımın okuttuğı öğretmen okutsaydı diyorum. Öğretmeni çok ilgiliydi. Kütüphaneye götürürdü, kitap fuarına götürürdü, kitaplar aldırırdı. Çocuklara çok etkinlik yaptırırdı. Ders çalışma alışkanlığını iyi kazandırdı çocuğuma. Çocuğum lise arkadaşlarıyla Kent Konseyine gidiyor, Kitap Kafesine gidiyor, Millet Kraathanesine gidiyor orada ders çalışıyor, arkadaşlarıyla kitap okuyorlar. Ders çalışma alışkanlığı iyi. Bağımsız ders çalışabiliyor. Kurslara göndermiyorum şimdi zaten çalışıyor evde. Kurslarda sabah erken başlıyor istemiyorum zaten. 12. sınıfta göndereceğim ama. Özel ders aldırıyorum matematik ve fizik derslerinden çünkü ihtiyacı var çocuğumun. Şimdi çok pişmanın onu fen lisesine göndermediğime gitseydi iyi olurdu. Diğere çocuklarımla göndereceğim ama tıp okumalarını istiyorum. İş güvencesi var. Mesleğe çabuk geçer. Çocuğumu yüzmeye, kurana gönderdim. Boyu uzun 1.70 boyu var. Ama spora gitmem diyor sevmiyor. Hep yarıda bırakıyor. Düzenli gitmedi. Gitar kursunu düşünüyorum yazın göndermeyi planlıyorum. Benim annem ev

hanımıydı babam köy okullarında çalıştı, idarecilik yaptı. Bizim zamanımız da bu kadar imkânımız yoktu sosyal faaliyetler çok yoktu ama şimdiki çocuklar evde oturayım telefonla ilgileneyim, internete gireyim bir şey yapmayayım derdinde.” (Katılımcı veli 2, Hemşire, 3 çocuk annesi)

“ Bir anne olarak çocuğumun dersleri konusunda aldığı eğitimden memnunum ama insani ilişkiler, ahlaki eğitim açısından çok daha iyi olmasını beklerim. Genel olarak herkes dikkat ediyor ama değerler eğitimi noktasında çocuklara daha fazla eğitim verilebilir. Gençler sosyal medya ve günümüz teknolojisinin etkisiyle olumsuz etkilenebiliyorlar örneğin düzgün konuşmıyorlar. İster istemez Türkçe konuşmaları bozuluyor. Çocuğum 17 yaşında kız çocuğu. Sonuçta anne olarak ben de teknolojinin yanlış kullanılmasından rahatsızlık duyuyorum. Devlet bence 18 yaşından önce akıllı telefon kullandırmazsa iyi olurdu. Ama işte biz ebeveynler olarak gidip alıyoruz hatta en iyisini alıyoruz evde sınırsız internet ama çocuklar için iyi olmuyor. Düzenli uyuyamıyorlar. Çocuğumun doktor olsun istiyorum. Ben kadın doğum doktoruyum, eşim çocuk doktoru. Büyük oğlum hukuk okuyor İstanbul’da diğeri mühendislik okuyor. Çocuklarım genelde özel okullarda okudu. Kızım Fen Lisesini ve Malatya Anadolu Lisesini kazanamadığı için özel okula verdim. TEOG döneminde çok baskı yapmadım çocuğum çocukluğunu yaşasın istedim. Zaten İstanbul’daydık. Orada ilkokulu okudu. Sonra Malatya’ya geldik. Çocukların ders başarısı için düzenli, sistemli ders çalışması gerekiyor. Kızımda bunun eksikliğini hissediyorum. Bu yüzden özellikle özel ders takviyesi aldırıyorum. Faydasını da görüyoruz. Etüt kurslarına gönderiyoruz. 12. sınıfta okuduğu için eve çok fazla da misafir almıyoruz. Çocuğa kalsa sürekli gezeyim dolaşayım ama buna müsaade edemem. Yazın tatillerde geziyoruz zaten. Hem kız çocuğu daha dikkatli yetiştiriyoruz. Evde eşimle makale okuyoruz, bilimsel yayınları okuyoruz mesleğimizle ilgili; çocuk evde rahat ders çalışıyor. Ama biz okuduğumuz için o da okuyor. Ağabeyleri bu konuda daha bilinçliydi çok baskı yapmadık. Kızımı asla ağabeyleriyle kıyaslamıyorum. Zaten özel okulda, öğretmenleri ilgileniyor. Koçluk sistemi var. Her öğrenciyle birebir ilgilenen öğretmen var bize çok iş yükü binmiyor...” (Katılımcı veli 3, Kadın doğum doktoru, 3 çocuk annesi)

“ Malatya şartlarında çocuğum en iyi okulda okuyor. Fen Lisesi. Üniversiteyi kazanan çocuğum da fen lisesinde okuyordu. Ben çocuğumun mutlu olmasını istiyorum kızım resim öğretmeni de olsa olur zorlamam şunu ol bunu ol diye. Büyük kızım Ankara tıpta okuyor. Kendi ilgisine göre okumalarını isterim. Ben çok yönlendirmek istemem. Bana sorsalar ben resim öğretmeni olmasını isterdim. En güzeli o rahat bir sorumluluğu yok. Ben istemiştim zamanında yeteneğim de vardı ailem istememişti. Mesela fizik, kimya, biyoloji ya da matematik öğretmeni olsa sorumluluğu fazla, kapısına gelip veli çocuğuma iyi öğretmiyorsun diye hesap sorabilir ama kimse neden çocuğuma iyi resim öğretmiyorsun diye hesap soramaz bu en basiti. Avukat olsa bu davayı kazanamadı kazansa iyi olurdu bu sefer de hak hukuk önemli. Ben büyük kızım için tıp okumasını istemedim mühendislik okusun istedim. Çünkü yorucu, zor bir meslek ilerde evlenecek anne olacak. Bir kadın için çok zor hem doktorluk yapıp hem anne olmak. Ama sanırım beni örnek aldı. Eğitimde başarılı olması için düzenli ders çalışması gerekiyor ben ne gerekliyse onu yaparım özel hoca tutarım. Elimden geleni yaparım. Ben sorarım çocuğuma eksik olduğun dersleri söyle o konuda özel ders aldırırım. Öğretmenine de danışırım. Evde uygun ortam hazırlarım ders çalışması için. Daha çok ilköğretimde çok ilgileniyoruz eşimle birlikte. Okula çok sık giderdik ev ödevlerini yapardık lisede çok karışmam zaten çocuk bunu kazanmış oluyor. İlkokulda sürekli öğretmenleriyle konuşurduk öğretmenleri eve de geliyorlardı. İki kızımda ilköğretimi özel okullarda okudular. Özel ders aldılar sadece liseyi devlet okulunda okudular o da zaten fen lisesi. Aslında çocuklarım arzu ettiği başarıyı yakalamazsa kızıyorum çok değil ama kızıyorum. Okuldaki derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum ya da çocuğum birebir özel ders alınca daha iyi anlıyor. Özel ders aldırıyorum eğer başarısız olursa gerçekten kızıyorum bu sefer. Lisedeki kızım hem tenis kulübünde hem de gitar kursuna gidiyor. Dersleri daha iyi anlamasını sağlıyor bu kurslar. Deşarj oluyorlar. Bence velilerin yaptığı yanlışlıklar çocuklarının sosyal bir faaliyetin içerisinde olmasını sağlayamaması. Yüzmeye çocukluktan gönderdim. Kuran kursu içinde eve hoca getireyim özel ders vereyim dedim çocuklar çok istemedi. Küçükken öğrendikleri kadar diğer küçük çocuğum 6. Sınıfa gidiyor ona özel hoca tutayım dedim istemedi. Eşim de doktor üroloji kendisi. Büyük kızımı daha çok dedesi ve babası yönlendirdi

tıp fakültesine çocuk da beni örnek aldı. Ben rahat bir meslek seçmesini istedim. (Katılımcı veli 4, Doktor, 3 çocuk annesi)

“ Çocuğum Sosyal Bilimler Lisesi'nde okuyor. Çocuğum liseyi kazanınca biz İstanbul'dan Malatya'ya geldik. Eşim polis ben sınıf öğretmeniyim. Eşimin de tayini çıkmıştı zaten Malatya'ya. Çocuğum ders çalışıyor ama kendine güveni çok az. Sanırım hazırlık sınıfında matematik den düşük not alınca o zaman başladı devam etti. Çocuğum düzenli ders çalışıyor. Okulda disiplinli okuldan memnunum. Çocuğum dil bölümünden hazırlanıyor. Sosyal bilimler lisesinde dil bölümü yok. İngilizceden hazırlanıyor. İki yıldır takviye kurslar alıyor dışarıdan özellikle yabancı dil öğrenimi için. Özel ders aldırıyorum. İstanbul'da güzel bir üniversitede görmek istiyorum. Aslında çocuğumun matematiğe karşı bir ilgisi yok ve yapamıyor ben de dilden hazırlıyorum çocuğumu çünkü yatkınlığı var. Çocuğum günlük tekrarlarını yapar, çalıştığı konuyla ilgili yaprak testler alır çözer, soru bankası kitabında test çözer. Çocuğum yazın Elazığ'da matematik kursuna gitti. Etüt de aldı, Elazığlıyız yazları Elazığ'dayız zaten. Çocuğum özel ders hiç almak istedi. Benim tercihim özel ders almasından yana ama çocuğum istemedi. Okuma kitaplarını ben alırım. Çocuğumun kütüphanesi var. Erkek kardeşi 9. sınıfta okuyor. Çocuğumun derslerini takip ederim, ödevlerini kontrol ederim, öğretmenleriyle de konuşurum. Kendine ait bir çalışma odası da var. Yabancı filmle izler, İngilizce kitaplar okur. Kızımın yatkınlığı var yabancı dile ben öyle keşfettim. Ben yarım gün çalışıyorum. Öğleye kadar. Diğer zamanlarda çocuklarımla ilgileniyorum. Çocuğumun tek problemi kendine güveni yok. Oğlum hem ders çalışma noktasında hem ödev yapma noktasında kızım gibi değil sorumsuz ancak söylüyorum ki yapıyor. Kızım öyle değil. Sorumluluk sahibi. Çocuklarımı istemeden de olsa kıyaslıyorum. Kızımı tekvandoya yazdım zorladım birkaç kere gitmek istemedi. Ben de bu yeni nesli anlamıyorum. Ben onun yaşındayken ailem göndermezdi böyle faaliyetlere ama gitmeyi çok istedim. Ama kızım istemedi ne yaptım gitmedi devam etmedi. Yüzmeye göndermek istedim gitmedi. Yüzmeyi biliyorum dedi gitmek istemedi. Basketbola göndermek istedim gitmedi. İlkokuldayken İstanbul'dayken folklara gönderdim yine benim isteğimle o zaman küçüktü gitti. Şimdi 12. Sınıfa gidiyor zorla bir kursa gönderemiyorum. Ders çalışınca yapamayınca üzülüyor oturup ağlıyor. Genelde matematik çalışınca bunu görüyorum. Ağladığı için üzüldüğü için ben de üzülüyorum. Çocuk sınava dilden girecek ama matematik de önemli ve onu yapması gerektiğini biliyor. Kızımın doktor olmasını istedim ama yapamayacağını bildiğim için onu dilden hazırladım. Ama oğluma diyorum oğlum sayısal seç, doktor ol diye söylüyorum. Rahat iş bulur, mevkisi ve konumu için. Ama oğlum mimar olmak istiyor doktor olmak istemiyor. 3. Çocuğum 4 yaşında onu yetiştireceğim ama o doktor olsun istiyorum. (Katılımcı veli 5, Sınıf öğretmeni, 3 çocuk annesi)

“ İki çocuğum var. Kızım Niyazi Mırsi Sosyal Bilimler Lisesinde12. Sınıfta okuyor. Oğlum daha 6. sınıfta. Ev Hanımıyım. Eşim polis. Ben ilkokul mezunuyum. Çocuğum çok fazla çalışıyor ama emeklerinin karşılığını bence alamıyor. Dikkati çok dağınık sanırım ondan. Çocuğumun bir hedefi var. Hukuk okumak istiyor. Savcı olmak istiyor. Bende elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum. Çalışma odasını hazırlıyorum. Genelde akşamları hafta içi eve misafir almamaya çalışıyorum. Arkadaşlarını eve çağırıyorum. Kızım diyor çok bunaldın biraz dinlen arkadaşlarını çağır evde biraz vakit geçirin. Pasta, börek hazırlıyorum, çay hazırlıyorum birlikte ders çalışın test çözün. Ben ortam hazırlıyorum sadece. Ders çalışması içinde zemin hazırlıyorum. Arkadaş kriterim var ama çalışkan olan iyi huyları olan sigara içmeyen çok televizyon izlemeyen arkadaşlarımı çağır diyor. Okulda deneme sınavından iyi not alan arkadaşın olabilir mesela. Çünkü çocuğum onunla sohbet etsin, ders çalışsın istiyorum. İyi arkadaş, çalışkan, hedefi olan başarılı arkadaşlarla arkadaşlık etsin istiyorum. Tembel, ders çalışmayan sigara içen arkadaşı niye eve getirsin ki istemem asla. Zaten ben sigara içiyorum ve bırakmadım. Baba bıraktı ama. Çocuğum ev işlerinde bana yardım ediyor öğrensini istiyorum, hiçbir iş yaptırmıyorum ama öğrensini istiyorum ama odasını bile ben temizliyorum. Eşim sevmediği bir mesleği yapıyor bunun sıkıntısını çekiyor ve mutsuz olduğunu görüyorum. Bunu gördüğüm için çocuğuma asla baskı yapmıyorum meslek seçimi noktasında. Eşim matematik öğretmenliğini kazanmış gitmemiş ani bir kararla karar vermiş polis olmuş. Çocuğum planlı ders çalışıyor dersleri başarılı iyi ama deneme sınavlarında sanki iyi yapamıyor. Biraz kaygılı. Ev ortamı huzurlu ve sakin çocuğum için ders çalışmaya çok uygun. O okuldayken misafir alırım asla çocuğum evdeyken misafir almıyorum.

Evim okula çok yakın ona göre ev tuttuk zaten. Sosyal bilimler lisesi beş sene, bir yıl hazırlık okudu. İlkokulu Kayseri’de okudu.” [görüşmeye baba da katıldı] Baba çocuğuyla ilgili olduğunu ama en çok annesi ilgilendiğini, dershaneye de gönderdiklerini söyledi. Çocuğunun çok ders çalıştığını ama sınavda başarısız olma kaygısı taşıdığını belirtti. İstanbul hukuk okumak istiyor. Kafaya takıyor, hırslanıyor. Kazanamama korkusundan dolayı strese giriyor bazen ağladığı da oluyor. Yüzmeye gönderdik, gitti öğrendi. Çocuğum sınava kitlenmiş bir şey istemiyor şu an diye belirtiyor baba. Baba dışarıda çocuğumun hayatına çok dâhil olmam ben yetiştirdim o ne yapacağını bilir zaten diyor. Ama anne ben karışırım diyor. Kıyafetine, arkadaşlarına müdahale ederim. Baba çocuğum sınavı kazanmasa da olur diyor baskıcı değilim diyor. Anne ise baba öyle düşünüyor ama çocuğa bunu hissettirmiyor yansıtmıyor diyor. Çocuk kazanması gerektiğini düşünüyor ve babasının da öyle düşündüğünü düşünüyor. Baba baskı yapıyor bence kızıma. Kızım denemelerin neden düşük diye diye soruyor babası, dershaneye de gidiyorsun ders de çalışıyorsun. Baba ders yönünden baskıcı bu baskıyı çocuk hissediyor ben görüyorum bir anne olarak”. (Katılımcı veli 6, Ev Hanımı, 3 çocuk annesi)

2 kız 2 erkek 4 çocuğum var. Bir kızım ve bir oğlum Niyazi Mısırlı Sosyal Bilimler Lisesinde biri hazırlık sınıfında diğeri 10. sınıfta okuyor. Fatih Anadolu Lisesinde 12. sınıfta büyük kızım okuyor. En küçüğü 3. sınıfa gidiyor. Doğduğumuz günden öldüğümüz güne kadar her şeyi öğrenmek zorundayız. Eğitim hayatın kendisidir. Aslen Mardinliyiz. Akrabalarımızın büyük çoğunluğu yurt dışında yaşıyor. Almanya, İsviçre. Ben daha doğmadan babam Türkiye’ye dönmüş. Ben liseyi okuyamadım. Lise terkim. Eğitim deyince hayat ve kültürü kapsayan A’dan Z’ye her şey, yeme içmeden tut yürümeye kadar her şey anlıyorum. Türkiyede eğitim çok yetersiz kalıyor. Küçük kızım Sosyal Bilimler Lisesi’nde hazırlık sınıfında okuyor. Malatya Bilim Sanat Merkezini kazandı ama hiçbir şekilde okuldan faydalanamadı. Sözde okullar bunları eğitiyorlar. Ayrı odalar var. Özel çocuk deniliyor. Fakat benim kızım hiçbir şekilde faydalanamadı. Lise için tekrar belge çıkarmadım. Çocuğuma eğitim verecek doğru düzgün öğretmen de yok Bilim Sanat Merkezlerinde. Büyük kızım 12. sınıfta Fatih Anadolu Lisesi’nde dil sınıfında okuyor, İngilizce öğretmeni olmak istiyor. Onu yurt dışına Yüksek Lisansa gönderebilirim. Akrabalarım yurt dışında imkânım da var. Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan çocuklarım da Hukuk okusun istiyorum. Kızım hâkim olsun oğlum da savcı olsun. Çocuklarımın eğitimde başarılı olması için disiplinli bir şekilde çok çalışması gerekir ve isteğinin de olması gerekiyor. 38 yaşındayım. Erken evlendim. Ailem beni okutmadı ama ben çocuklarımı kesinlikle okutacağım. Çocuklarımla birlikte kitap okuyorum, okuldaki durumlarını takip ederim. Çocuğum başarısız olursa şayet mutfaktan kısarım çocuklarıma özel ders aldırırım. Çocuklarımla çok fazla sosyal etkinliğe göndermiyorum. Sadece okula gidiyorlar.” Katılımcı veli 19, Ev Hanımı, 4 çocuk annesi)

Çoklu Mütakabiliyet Analizi sonuçlarından elde edilen veriler neticesinde (karmaşık veri setlerinden kategorik çözümleme yapılmasına göre) nitelikli okul olan ve lise giriş sınavında Malatya ilinde en yüksek TEOG puanı alarak yerleşen öğrencilerin gittiği okullar olan Malatya Anadolu Lisesi ile Malatya Fen Lisesi’ne yerleşen öğrenci annelerinin profili, meslekleri, eğitim durumu, gelir düzeyi, çocuğunun eğitiminde oynadıkları roller birbirine çok benzer dağılım göstermektedir. Bu annelerin çocukları da en avantajlı öğrencileri oluşturmaktadır. Annelerin mesleklerine bakıldığında ağırlıklı olarak beyaz yakalı çalışanlar olarak tabir edilen öğretmen, doktor, sağlık memuru, memur oldukları gözlemlenmiştir. Beden gücü gerektiren meslekleri yapan kayısı işçisi, aşçı, temizlikçi, gündelikçi, çocuk bakıcısı, yaşlı bakımı, evinde el işi (örgü, dantel) yapıp belediyenin belirlediği satış noktasında sipariş usulü satan

meslekleri kapsayan ve serbest meslek olarak ifade edilen bu meslek grubu içerisinde yer alan annelerin bu grupta oldukça nadir olduğu dikkati çekmektedir. Anne meslek grubuna göre çocukları okulda başarısızlık olması durumunda annelerin bu durumun olası nedenleri ve olası çözümleri noktasında aldıkları tavırlar arasında bir ilişki gözlemlenmiştir. Anne meslek grubu öğretmen, sağlık memuru, doktor olan anneler başarısızlık nedenini sadece çocuğun başarısızlığı olarak görmemekte ve çocukları ile birlikte okul hayatını müzakere etmektedirler. Çocuklarını sosyo-kültürel etkinliklere yönlendirmekte, özel ders ve kurslara göndermektedir. Eğer çocukları puanla nitelikli lise ve proje okullarına yerleşemezlerse alternatif olarak Özel Temel Liselere göndermekte bir eğilime tabi olduğu görülmüştür.

Sosyo-kültürel ve ekonomik sermaye hacmi yüksek olan anneler ile sermaye hacmi yetersiz ve dar olan annelerin çocuklarının eğitiminde etkin stratejiler geliştirdiği ama bu stratejiler ekseninde uyguladıkları hamleler ve taktikler noktasında birbirlerinden ayrıştığı gözlemlenmektedir.

Çocuklarının eğitiminde etkin olan annelerin pedagojik süreçte izledikleri taktikler şunlardır:

- A) Sosyo-kültürel ve ekonomik sermaye hacmi geniş ve yüksek olan annelerin çocuklarının eğitiminde konum alışları
 - a) Öncelikle toplumsal alandaki sosyo-kültürel ve ekonomik konumlarını korumaya ve yükseltmeye yönelik seçici eylemler sergileyecek taktikler geliştirmeyi amaçlama.
 - b) Çocuklarının başarısızlıkla başa çıkmak için, planlı programlı olmaları için ve mücadeleci bir ruha sahip olmasına yardımcı olmak için (satranç, masa tenisi, futbol, basketbol, voleybol, badminton, yüzme gibi) sportif faaliyetlere yönlendirme.
 - c) Evde ailece kitap okuma etkinlikleri düzenleme.
 - d) Bilimsel, sanatsal, edebi ve kültürel sohbet ortamları oluşturmaya çalışma ve çocuğuna bu konularda farkındalık kazandırma.
 - e) Çocuğuna ders çalışma noktasında uygun ortam hazırlama, çalışma odası hazırlama. Akşam yatılı misafir almamaya çalışma.

- f) Çocuklarını tiyatro, sinemaya götürme onlarla birlikte bu tür etkinliklere katılma.
- g) Çocuklar öğrenmeleri daha çok sosyal öğrenme üzerine oluşturmaya başladıkları için ebeveynlerin davranış örüntülerini de taklit etmeye başladıkları bilinen bir gerçekliktir. Bu gruptaki anneler bu etki çerçevesinde çocuklarına git odanda ders çalış demekten ziyade gel beraber ders çalışalım demektedirler.
- h) Okullardaki akademik başarının artmasında en önemli değişkenlerden birisi zaman yönetimidir. Çocuklarına zamanını etkili kullanma ve zamanını etkili yönetme noktasında yardımcı olmaktadırlar. Etkili zaman yönetimi becerisini çocuklarına kazandırmada yardımcı olmaya çalışma.
- i) Çocuklarına özel ders aldırma, onları etüt ya da kurs merkezlerine gönderme. Çocuğunun ödevlerini kontrol etme.
- j) Aileler çocuklarına belli saatlerde bilişim teknolojilerinin kullanılmasını sınırlandırmaktadır. Dijital gün batımı olarak ifade edebileceğimiz teknolojik aletlerin (tablet, telefon, internet, bilgisayar vb) belli bir saatten sonra özellikle gün batımından sonra bırakılmasını uygulamaktadır.
- k) Çocuğunun öğretmeniyle ve okuluyla iletişim halinde olma.
- l) Ailenin soysal çevresi (sosyal ağ bağlantıları, eğitimli insanlarla etkileşim halinde olması, sosyo- kültürel ve toplumsal statüsü yüksek kişilerle iletişim kurması)
- B) Sosyo- kültürel ve ekonomik sermaye hacmi yetersiz ve dar olan annelerin çocuklarının eğitiminde konum alışları
- a) Öncelikle toplumsal alandaki sosyo-kültürel ve ekonomik konumlarını iyileştirmeye ve yükseltmeye yönelik eylemler sergileyecek taktikler geliştirmeyi amaçlama.
- b) Ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan alt, orta ve üst sınıfta olan ebeveynlerin, özellikle annelerin eğitim eşitsizliğine ilişkin sistemi manipüle etme çabaları ve stratejilerinde bulunurlar.

- c) Çocuklarının kısa sürede gelir ve meslek elde etme beklentilerine uygun taktikler geliştirme. Örneğin çocuklarının meslek liselerine yönlendirmeleri ve liseyi bitirdikten sonra bari bir mesleği olur düşüncesiyle taktikler geliştirme
- d) Çocuklarını okulda verilen Destekleme ve Yetiştirme (DYK) kurslarına gönderme.
- e) Çocuğuna ders çalışma noktasında uygun ortam hazırlama, çalışma odası hazırlama.

Tablo 3.2. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuğın Eğitim Sürecinde Etkin Olma Durumu Ortalamalarının Çoklu Karşılaştırılması

Annenezin mesleği nedir?		Ortalama Farklılık	Standart Hata	p değeri	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Ev hanımı	Öğretmen	0.49255*	0.08436	0.001	0.2386	0.7465
	Doktor	0.01073	0.33600	1.000	-2.0444	2.0659
	Sağlık Memuru	0.06481	0.10232	1.000	-0.2510	0.3806
	Serbest Meslek	0.09395	0.19026	1.000	-0.5180	0.7059
	Memur	0.24255	0.15511	0.870	-0.2460	0.7311
Öğretmen	Ev hanımı	-0.49255*	0.08436	0.001	-0.7465	-0.2386
	Doktor	-0.48182	0.34354	0.979	-2.4340	1.4703
	Sağlık Memuru	-.42774*	0.12486	0.014	-0.8042	-0.0513
	Serbest Meslek	-0.39860	0.20328	0.593	-1.0384	0.2412
	Memur	-0.25000	0.17082	0.912	-0.7762	0.2762
Doktor	Ev hanımı	-0.01073	0.33600	1.000	-2.0659	2.0444
	Öğretmen	0.48182	0.34354	0.979	-1.4703	2.4340
	Sağlık Memuru	0.05408	0.34838	1.000	-1.8442	1.9524
	Serbest Meslek	0.08322	0.38354	1.000	-1.6011	1.7675
	Memur	0.23182	0.36737	1.000	-1.5201	1.9837
Sağlık Memuru	Ev hanımı	-0.06481	0.10232	1.000	-0.3806	0.2510
	Öğretmen	.42774*	0.12486	0.014	0.0513	0.8042
	Doktor	-0.05408	0.34838	1.000	-1.9524	1.8442
	Serbest Meslek	0.02914	0.21136	1.000	-0.6305	0.6888
	Memur	0.17774	0.18036	0.997	-0.3746	0.7301
Serbest Meslek	Ev hanımı	-0.09395	0.19026	1.000	-0.7059	0.5180
	Öğretmen	0.39860	0.20328	0.593	-0.2412	1.0384
	Doktor	-0.08322	0.38354	1.000	-1.7675	1.6011
	Sağlık Memuru	-0.02914	0.21136	1.000	-0.6888	0.6305
	Memur	0.14860	0.24138	1.000	-0.5928	0.8900
Memur	Ev hanımı	-0.24255	0.15511	0.870	-0.7311	0.2460
	Öğretmen	0.25000	0.17082	0.912	-0.2762	0.7762
	Doktor	-0.23182	0.36737	1.000	-1.9837	1.5201
	Sağlık Memuru	-0.17774	0.18036	0.997	-0.7301	0.3746
	Serbest Meslek	-0.14860	0.24138	1.000	-0.8900	0.5928

*. Ortalama fark 0.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

2. Annenin mesleğine göre çocuğun üniversite sınavında hangi bölüm ya da mesleği tercih etmeyi düşünüyorsunuz sorusu arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 3.3'deki verilere göre; ankete gönüllü olarak katılan toplam 900 öğrencinin “üniversite sınavında hangi bölüm ya da mesleği tercih etmeyi düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevap incelendiğinde %25,9 en yüksek dilimle (233 kişi) tıp fakültesinin öğrenciler tarafından tercih edilmek istendiği gözlenmektedir. Bunun yanı sıra sırasıyla öğrenciler %16,1 dilimle (145 kişi) mimarlık/mühendislik fakültesi; devamında %14,6 (131 kişi) hukuk fakültesi okumak istemişlerdir. Tıp okumak isteyen öğrencilerin anne meslek grubuna göre değerlendirmek istediğimizde annesi öğretmen olan öğrencilerin %51,5 (34 kişi) en yüksek oranla tıp fakültesine girmek istediğini belirtmiştir. Ardından annesi sağlık memuru olan öğrencilerin %46,2'si (18 kişi) ve annesi doktor olan %40 oranla (2 kişi) tıp okumak istemiştir. Hukuk okumak isteyen öğrencilerin anne meslek grubuna göre değerlendirmesine baktığımızda annesi ev hanımı olan öğrencilerin %16,7 (122 kişi) en yüksek oranla hukuk okumak istemişlerdir. Ardından annesi serbest meslek olan %11,5 (3 kişi), annesi öğretmen olan %6,1 (4 kişi) ve annesi sağlık memuru olan % 5,1 (2 kişi) hukuk okumak istediğini belirtmiştir. En az tercih edilen meslek %1,7'lik dilimle (15 kişi) iktisadi ve idari bilimler fakültesi olmuştur. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesini %3,8 ile en fazla tercih eden öğrencilerinin annelerinin mesleği serbest meslektir ve 900 öğrenci içerisinde bu bölümü hiç tercih etmeyen öğrencilerin annelerinin mesleği memur ve doktordur. Ankete katılan bir öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“ Fen Lisesi'ni kazandığımda ailem sanki tıp fakültesini kazanmışım gibi davrandı. Annem benim tıp fakültesine gitmem gerektiğini söylüyor. Sağlık sektörü kazançlı ve iş bulma zorluğu diğer mesleklere göre daha az. Çünkü evde atanamamış öğretmen bir abim var. Ailem üzülüyor abim için. Bir türlü mülakatı geçemedi. Ailem de beni ikna etmeye çalışıyor. Tıp fakültesini kazan yoksa abim gibi üniversiteyi bitirince işsiz kalırsın. Önemli olan sevdiğin mesleği yapmak değil mi? Ben mimar olmak isterdim. Ama toplumda sevdiği mesleği yapamayan ama istediği evi alabilen istediği arabaya binebilen ve toplum tarafından saygıda kusur edilmeyen, prestiji hep yüksek olan bir meslek olarak algılanıyor tıp fakültesi. Özel derslerle, kurslarla bence aileler mutlu oluyor. Ama geleceğimizde hep bir şeyler eksik olacak gibi bence” (Ankete katılan 303. öğrenci, Malatya Fen Lisesi)

Tablo 3.3. Anne Mesleğine Göre Öğrencinin “Üniversite Sınavında Hangi Bölümü Ya da Hangi Mesleği Tercih Etmeyi Düşünüyorsunuz” Sorusuna Verilerin Cevaplarına Ait Veriler

	Üniversite sınavında hangi bölümü ya da hangi mesleği tercih etmeyi düşünüyorsunuz?										Toplam
	Hukuk	Tip	Mühendislik/ Mimarlık	Öğretmen	Subay/Asubay/Polis	Kararsız	Sağlık Çalışanı	İktisadi ve İdari Bilimler			
Ev hanımı	Sayı	161	98	110	91	49	89	12			732
	% (Yüzde)	16.7%	13.4%	15.0%	12.4%	6.7%	12.2%	1.6%			100.0%
Öğretmen	Sayı	4	19	3	2	3	0	1			66
	% (Yüzde)	6.1%	28.8%	4.5%	3.0%	4.5%	0.0%	1.5%			100.0%
Doktor	Sayı	0	2	0	1	0	0	0			5
	% (Yüzde)	0.0%	40.0%	0.0%	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%			100.0%
Sağlık Memuru	Sayı	2	10	2	0	3	3	1			39
	% (Yüzde)	5.1%	25.6%	5.1%	0.0%	7.7%	7.7%	2.6%			100.0%
Serbest Meslek	Sayı	3	9	4	2	0	1	1			26
	% (Yüzde)	11.5%	34.6%	15.4%	7.7%	0.0%	3.8%	3.8%			100.0%
Memur	Sayı	0	7	3	1	5	4	0			32
	% (Yüzde)	0.0%	21.9%	9.4%	3.1%	15.6%	12.5%	0.0%			100.0%
Toplam	Sayı	131	145	122	97	60	97	15			900
	% (Yüzde)	14.6%	16.1%	13.6%	10.8%	6.7%	10.8%	1.7%			100.0%

$$\chi^2 = 101.841, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$$

3. Annenin mesleğine göre çocuğun eğitim sürecine edilgin olma durumu arasında fark var mıdır?

H₀: Çocuğun eğitim sürecine edilgin olma durumunda anne meslekleri arasında fark yoktur.

H₁: Çocuğun eğitim sürecine edilgin olma durumunda anne meslekleri arasında fark vardır.

Faktör analizi sonucu belirlemiş olduğumuz bu faktöre ait her bir öğrencinin vermiş olduğu puanları anne mesleğine göre gruplandırdık. Toplamda 2'den fazla anne mesleğine ait grup olması ve verilerimizin nicel olmasından dolayı öncelikle parametrik test istatistiği varsayım koşullarının sağlanması gerekmektedir.

Tablo 3.4. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuğun Eğitim Sürecinde Edilgin Olma Durumuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Annenin mesleği nedir?		Ortalama	Standart Sapma
Çocuğun Eğitim Sürecinde Edilgin	Ev hanımı	2.7713	0.94621
	Öğretmen	2.9485	1.11786
	Doktor	3.0800	0.86718
	Sağlık Memuru	2.9641	1.03402
	Serbest Meslek	2.6846	0.98821
	Memur	2.8688	0.97664

Anne meslek gruplarına (Ev hanımı, Öğretmen, Doktor, Sağlık Memuru, Serbest Meslek, Memur) ait verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiş ve Ev Hanımı olan annelere ait verilerin normal dağılıma sahip olmadığı gözlenmiştir. Ev Hanımı olan annelerin sayısı = 732 > 50 olduğu için Kolmogorov-Smirnov sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen p değerleri sırasıyla $p = 0.001 < \alpha = 0.05$ olduğu için bu verilerin normal dağılıma sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Varyansların homojenliği test edilmiştir ve elde edilen Levene istatistiği 0.869 olarak hesaplanmış ve p değeri $0.502 > \alpha = 0.05$ olduğu için varyansların olduğu gözlenmiştir. Bu koşullar altında parametrik varsayım koşullarının yerine gelmediğini, dolayısı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yerine bunun parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılarak hipotezimiz test edilmek istenmiştir. Hesaplanan Kruskal-Wallis değeri 4.033 olup bu değere ilişkin p değeri $0.545 > \alpha = 0.05$ olduğu için çocuğun

eğitim sürecine edilgen olma durumunda anne meslekleri arasında fark olmadığını %95 güvenle söyleyebiliriz. Anne meslek grupları arasında fark olmadığını test etmek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bunu anlayabilmek için Tek Yönlü Varyans Analizine başvurulmuş ve varyanslar homojen olduğu zaman kullanılan post hoc testlerinden LSD (en önemsiz fark) testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 3.5'te özetlenmiştir. Görüldüğü üzere çocuğun eğitim sürecine edilgin olma durumunda anne meslekleri arasında bir ilişki olmadığını (tüm p değerleri $> \alpha = 0.05$) istatistiksel olarak % 95 güvenle söyleyebiliriz.

Tablo 3.5. Anne Meslek Gruplarına Göre Çocuk Eğitim Sürecinde Edilgin Olma Durumu Ortalamalarının Çoklu Karşılaştırılması

Annenezin mesleği nedir?	Ortalama Farklılık	Standart Hata	p değeri	%95 Güven Aralığı		
				Alt Sınır	Üst Sınır	
Ev hanımı	Öğretmen	-0.17717	0.12408	0.154	-0.4207	0.0664
	Doktor	-0.30869	0.43324	0.476	-1.1590	0.5416
	Sağlık Memuru	-0.19279	0.15866	0.225	-0.5042	0.1186
	Serbest Meslek	0.08670	0.19268	0.653	-0.2915	0.4648
	Memur	-0.09744	0.17436	0.576	-0.4396	0.2448
Öğretmen	Ev hanımı	0.17717	0.12408	0.154	-0.0664	0.4207
	Doktor	-0.13152	0.44783	0.769	-1.0104	0.7474
	Sağlık Memuru	-0.01562	0.19500	0.936	-0.3983	0.3671
	Serbest Meslek	0.26387	0.22355	0.238	-0.1749	0.7026
	Memur	0.07973	0.20797	0.702	-0.3284	0.4879
Doktor	Ev hanımı	0.30869	0.43324	0.476	-0.5416	1.1590
	Öğretmen	0.13152	0.44783	0.769	-0.7474	1.0104
	Sağlık Memuru	0.11590	0.45861	0.801	-0.7842	1.0160
	Serbest Meslek	0.39538	0.47146	0.402	-0.5299	1.3207
	Memur	0.21125	0.46428	0.649	-0.7000	1.1225
Sağlık Memuru	Ev hanımı	0.19279	0.15866	0.225	-0.1186	0.5042
	Öğretmen	0.01562	0.19500	0.936	-0.3671	0.3983
	Doktor	-0.11590	0.45861	0.801	-1.0160	0.7842
	Serbest Meslek	0.27949	0.24444	0.253	-0.2003	0.7592
	Memur	0.09535	0.23028	0.679	-0.3566	0.5473
Serbest Meslek	Ev hanımı	-0.08670	0.19268	0.653	-0.4648	0.2915
	Öğretmen	-0.26387	0.22355	0.238	-0.7026	0.1749
	Doktor	-0.39538	0.47146	0.402	-1.3207	0.5299
	Sağlık Memuru	-0.27949	0.24444	0.253	-0.7592	0.2003
	Memur	-0.18413	0.25491	0.470	-0.6844	0.3162
Memur	Ev hanımı	0.09744	0.17436	0.576	-0.2448	0.4396
	Öğretmen	-0.07973	0.20797	0.702	-0.4879	0.3284
	Doktor	-0.21125	0.46428	0.649	-1.1225	0.7000
	Sağlık Memuru	-0.09535	0.23028	0.679	-0.5473	0.3566
	Serbest Meslek	0.18413	0.25491	0.470	-0.3162	0.6844

*. Ortalama fark 0.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

4. Annenin mesleğine göre okul ya da derslerinizle ilgili sorunlarınız konusunda daha çok kimden destek alıyorsunuz sorusu arasında bir ilişki var mıdır?

H₀: Annenin mesleği ile öğrencilerin “Okul ya da derslerinizle ilgili sorunlarınız konusunda daha çok kimden destek alıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki yoktur.

H₁: Annenin mesleği ile öğrencilerin “Okul ya da derslerinizle ilgili sorunlarınız konusunda daha çok kimden destek alıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki vardır.

Veriler nitel özellikte ve 6x6 düzene sahip bir veri seti elimizde bulunmaktadır. Çok Gözlü Ki-Kare testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.6 incelendiğinde annenin mesleği ile öğrencilerin okul ya da derslerinizle ilgili sorunlarınız konusunda daha çok kimden destek alıyorsunuz sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Hesaplanan $\chi^2 = 44.491$, $p = 0.010 < \alpha = 0.05$ olduğu için bu H₀ hipotezimiz reddedilir.

Anneler ile yapılan görüşmelerde sosyo- kültürel ve ekonomik sermaye hacmi geniş olan anneler (özellikle de öğretmen anneler başta olmak üzere üniversite mezunu olan anneler) evde çocuklarının derslerine yardımcı olmakta ve onlarla birlikte bilimsel, kültürel ve edebi sohbet ortamı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklarıyla beraber kitap okuma seansları düzenledikleri, çocuklarına okuma alışkanlığı kazanması ve sistemli ders çalışma alışkanlığı edinmesinde bu annelerin çok olumlu yönde katkı sağladığı göze çarpmaktadır. Ayrıca bu gruptaki anneler, çocuklarının derslerinde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Yaz tatillerinde bilim, sanat, spor, gezi, fuar gibi etkinliklere çocuklarıyla birlikte katılmaktadırlar. Bu gruptaki öğrencilerin aileleri daha çok, üst sosyo-kültürel ve eğitim düzeyine sahip meslekten insanlarla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3.6. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin “Okul Ya Da Derslerinizle İlgili Sorunlarınız Konusunda Daha Çok Kimden Destek Alıyorsunuz?” Sorusuna Verilerin Cevaplarına Ait Veriler

		Okul ya da derslerinizle ilgili sorunlarınız konusunda daha çok kimden destek alıyorsunuz?							Toplam
		Ailemden	Annemden	Babamdan	Arkadaşlardan	Öğretmenlerimden	Kendi Başıma		
Ev Hanımı	Sayı	300	75	40	139	151	27	732	
	% (Yüzde)	41.0%	10.2%	5.5%	19.0%	20.6%	3.7%	100.0%	
Öğretmen	Sayı	28	18	7	6	6	1	66	
	% (Yüzde)	42.4%	27.3%	10.6%	9.1%	9.1%	1.5%	100.0%	
Doktor	Sayı	3	0	0	0	2	0	5	
	% (Yüzde)	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	40.0%	0.0%	100.0%	
Sağlık Memuru	Sayı	16	4	4	10	3	2	39	
	% (Yüzde)	41.0%	10.3%	10.3%	25.6%	7.7%	5.1%	100.0%	
Serbest Meslek	Sayı	8	6	3	3	4	2	26	
	% (Yüzde)	30.8%	23.1%	11.5%	11.5%	15.4%	7.7%	100.0%	
Memur	Sayı	15	4	1	4	8	0	32	
	% (Yüzde)	46.9%	12.5%	3.1%	12.5%	25.0%	0.0%	100.0%	
Toplam	Sayı	370	107	55	162	174	32	900	
	% (Yüzde)	41.1%	11.9%	6.1%	18.0%	19.3%	3.6%	100.0%	

$\chi^2 = 44.491, p = 0.010 < \alpha = 0.05$

5. Anne meslek grubu ile öğrencilerin “Okul ve derslerinizle ilgili konularda aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor” sorusu arasında bir ilişki var mıdır?

H₀: Annenin mesleği ile öğrencilerin “Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki yoktur.

H₁: Annenin mesleği ile öğrencilerin “Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki vardır.

Veriler nitel özellikte ve 6x6 düzene sahip bir veri seti elimizde bulunmaktadır. Çok Gözlü Ki-Kare testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Tablo 25 incelendiğinde annenin mesleği ile öğrencilerin okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki olduğunu söyleyebiliriz. Hesaplanan $\chi^2 = 63.808$, $p = 0.0001 < \alpha = 0.05$ olduğu için bu H₀ hipotezimiz reddedilir.

Tablo 3.6’de anne meslek grupları ile öğrencilerin okul dersleriyle ilgili konularda aile bireylerinden daha çok kim ilgileniyor sorusuna verdikleri veriler gözlenmektedir. Öğrencilere okul dersleriyle ilgili konularda (annelerin mesleği öğretmen olan çocukların) daha çok anneleri ilgilendiği gözlemlenmiştir. Annelerinin mesleği öğretmen olan 66 öğrenciden 31 kişisi (% 47’si) okul ve dersleriyle ilgili konularda takipçilerinin daha çok anneleri olduğunu söylemişlerdir. Buna istinaden annelerinin mesleği memur olan öğrencilerde ise bu durumdan farklı olarak eğitim konusunda yardım ve ilgiyi daha çok babalarından gördükleri tespit edilmiştir. Annenin meslek durumuna göre ilgilenme/yardımcı olma sayıları ve yüzdelerine baktığımızda örneğin ankete katılan 900 öğrenciden 732 öğrencinin 167 kişinin (% 22,8) annesi ev hanımıdır. Anneleri “ev hanımı” olan öğrencilerin % 22,8’i (167 kişi) bu konuda takipçi olan daha çok annem derken, %10,9’u (80 kişi) babam daha çok ilgilenir, % 33,3’ü (244 kişi) annem ve babam birlikte ilgilenir, %14,1’i (103 kişi) ailem bu konuda çok ilgili değildir değildir. Anneleri ev hanımı, doktor, sağlık memuru olan çocuklar eğitimlerinde daha çok anne ve babanın birlikte ilgilendiğini belirtmişlerdir. Anneleri öğretmen olan çocuklar ise bu konuda takipçilerinin anneleri olduğunu belirtirken anneleri memur olanlar ise babalarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Konuya ilişkin bir anne görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünde memurum. İki çocuğum var. Biri Fen Lisesinde 12. sınıfta okuyor. Diğeri 7. Sınıfta okuyor. Eşim fizik öğretmeni. Eğitim hem bilimsel anlamda kendini geliştirme hem de ahlaki anlamda iyi, doğru düzgün, ahlaklı, erdemli olmayı öğrenme noktasında çocuğa yol göstermektir, yardımcı olmaktır. Sadece okula gidip derslerler ilgili bilgi değil ahlaki anlamda birçok erdemleri öğrenme ve pratik de uygulamadır. Genel anlamda eğitimden memnunum. 7. Sınıfa giden çocuğum 40 kişilik kalabalık sınıfta eğitim görüyor. Bence sınıflar 20 kişilik olmalı. Diğer çocuğum fen lisesinde, devlet okulu ama çok memnunum. Çocuğum eskiden Tıp okumak isterdi şimdi ise Bogaziçi Üniversitesinde mühendis olmak istiyor. Tıp fakültesinde okumanın şartları çok ağır, okumasını isterim ama mühendislik de iyi. Sınav sonucunda fikirleri değişir mi bilmiyorum ama. Meslek seçimi noktasında çocuğumu çok da özgür bırakmam. Çünkü çocuklar çok toy, tecrübesiz ve deneyimsizler. Mesela kızıma söylüyorum kızım meslek anlamında rahat, itibarlı ekonomik anlamda kendine yeten ve seni mutlu eden meslek seç. Benim kaygım şu noktada. Çocuk seçtiği meslekte başarılı olur mu mutlu olur mu acaba. Meslek seçiminde özgür bırakır gibi olurum ama arka planda çocuğu hazırlarım, yetiştiririm. Çocuğumu sosyal etkinliklere çok yönlendiririm, çünkü çocukta özgüveni artırır, mücadeleyi artırır. Özgüveni yüksek olsun, güvenleri olsun, kendilerini ifade edebilsin. Bunun için okul öncesinden itibaren hep çocuklarımı spora yazdırdım. Müzikle ilgili bir alet çalması için küçük yaşta kemana gönderdim. Seviyor çok da memnun şimdi gitara gidiyor. Oğlum org çalışıyor. Baba öğretmen olduğu için genel de baba ilgilenir ama ben de ilgiliyim. Okuldaki durumunu derslerini takip ederim, rehber öğretmeniyle iletişim halindeyim. Ders çalışma odalarını hazırlarım. Eve çok misafir almıyorum kızım 12. sınıfta, babası ile birlikte ders çalışır. Kızım kitap okumayı seviyor çünkü eşim ve ben evde kitap okuruz. Babaları çocuklar çok küçükken okul öncesinden itibaren onlara kitap okurdu. Resimli kitaplar, masalar okurduk. Zaten benim kızım inatçı yap dersin yapmaz. Gel beraber yapalım dersin yapar. Gel beraber kitap okuyalım, ders çalışalım deriz. Çocuğumuza özel ders aldırıyoruz. Kurslara gönderiyoruz. Yazın bile muhakkak bir yerlere gönderdim. Aslında bu konuda çocukları biraz boğduk. Çünkü ben memurum, çocuklara bakan da yok yazları babası ilgileniyor ve kurslara gidiyorlar. Yüzme, satranç, tenis gibi spor etkinliklerine gönderdim. Kuran kursuna, yabancı dil eğitimine gönderdim. Drama, tiyatroya gönderdim. Ama meslek olarak seçmelerini istemiyorum. Hobi olarak yapsınlar. Bu etkinliklerde çocuk başarısız olunca başarısızlıkla mücadele etmeyi öğreniyor, gelişiyor, güçlü oluyor. Derslerine olumlu anlamda çok etkili oluyor. Derslerine negatif bir etkisi olmadı. Milli Eğitim Bakanının belirttiği gibi hedefimiz, çocuklarımızı çift kanatlı olarak yetiştirelim. Bir kanatta düşünce, duygu, eylem diğer kanatta bilgelik, ahlak, deneyim olsun. (Katılımcı veli 7, Memur, 2 çocuk annesi)

Tablo 3.7. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?” Sorusuna İlişkin Veriler

	Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinizden hangisi daha çok ilgileniyor?							Toplam
	Bu konuda takipçi olan daha çok annem	Babam daha çok ilgilenir	Annem ve babam birlikte ilgilenir	Abim ya da ablam ilgildir	Ailem bu konularla çok ilgili değildir	Kendi Başına		
Ev hamımı	Sayı	167	80	244	126	103	12	732
	% (Yüzde)	22.8%	10.9%	33.3%	17.2%	14.1%	1.6%	100.0%
Öğretmen	Sayı	31	6	25	1	3	0	66
	% (Yüzde)	47.0%	9.1%	37.9%	1.5%	4.5%	0.0%	100.0%
Doktor	Sayı	1	1	3	0	0	0	5
	% (Yüzde)	20.0%	20.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Sağlık Memuru	Sayı	10	6	17	1	4	1	39
	% (Yüzde)	25.6%	15.4%	43.6%	2.6%	10.3%	2.6%	100.0%
Serbest Meslek	Sayı	8	4	3	4	6	1	26
	% (Yüzde)	30.8%	15.4%	11.5%	15.4%	23.1%	3.8%	100.0%
Memur	Sayı	7	11	9	2	3	0	32
	% (Yüzde)	21.9%	34.4%	28.1%	6.3%	9.4%	0.0%	100.0%
Toplam	Sayı	224	108	301	134	119	14	900
	% (Yüzde)	24.9%	12.0%	33.4%	14.9%	13.2%	1.6%	100.0%

$$\chi^2 = 63.808, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$$

6. Öğrencilerin cinsiyetine göre okul ve derslerinizle ilgili konularda aile bireylerin hangisi daha çok ilgileniyor sorusu arasındaki ilişki durumu

Tablo 3.8. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgeniyor?” Sorusuna İlişkin Veriler

		Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinizden hangisi daha çok ilgileniyor?							Toplam
		Bu konuda takipçi olan daha çok annem	Babam daha çok ilgilenir	Annem ve babam birlikte ilgilenir	Abim ya da ablam ilgilidir	Ailem bu konularla çok ilgili değildir	Kendi Başıma		
Cinsiyet	Erkek	Sayı	96	54	139	87	69	9	454
		% (Yüzde)	21.1%	11.9%	30.6%	19.2%	15.2%	2.0%	100.0%
Cinsiyet	Kız	Sayı	128	54	162	47	50	5	446
		% (Yüzde)	28.7%	12.1%	36.3%	10.5%	11.2%	1.1%	100.0%
Toplam		Sayı	224	108	301	134	119	14	900
Toplam		% (Yüzde)	24.9%	12.0%	33.4%	14.9%	13.2%	1.6%	100.0%

$$\chi^2 = 22.376, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$$

Tablo 3.8’da görüldüğü üzere ankete katılan 900 öğrencinin 454’ü erkek öğrenci ve 446’sı kız öğrencidir. 454 erkek öğrencisinin 96’sı (%21,1) okul ve derslerinde daha çok annelerinin ilgili olduğunu belirtirken 446 kız öğrencilerin 128’si (%28.7) anneleri olduğunu belirtmiştir. Erkek öğrencilerin %15,2’si ile kız öğrencilerin %11,2’si ailelerinin ilgisiz olduğunu belirtmiştir.

Konuya ilişkin bir öğrenci görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“ Annem hep şunu söylüyor: Ben okumadım ama sen oku. Yoksa hakkımı sana helal etmem.” (Ankete katılan 189. öğrenci, Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi)

7. Annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin “okul ve dersleriyle ilgili konularda aile bireylerinden hangisi sizinle daha çok ilgileniyor? Sorusu ile arasındaki ilişki durumu

H₀: Annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin “Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki yoktur.

H₁: Annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin “Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki vardır.

Veriler nitel özellikte ve 7x6 düzene sahip bir veri seti elimizde bulunmaktadır. Çok Gözlü Ki-Kare testi ile analiz gerçekleştirilmiştir.

Hesaplanan $\chi^2 = 124.776$, $p = 0,0001 < \alpha = 0.05$ olduğu için bu H₀ hipotezimiz reddedilir. Tablo 3.9 incelendiğinde annenin öğrenim durumu ile öğrencilerin okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilişki olduğunu gözlenmektedir.



Tablo 3.9. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?” Sorusuna Verilerin Cevaplarına İlişkin Veriler

	Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinizden hangisi daha çok ilgileniyor?							Toplam
	Bu konuda takipçi olan daha çok annem	Babam daha çok ilgilenir	Annem ve babam birlikte ilgilenir	Abim ya da ablam ilgilidir	Ailem bu konularla çok ilgili değildir	Kendi Başına		
Okur-Yazar değil	Sayı	7	11	32	18	1	81	
	% (Yüzde)	8.6%	13.6%	39.5%	22.2%	1.2%	100.0%	
İlkokul	Sayı	27	81	59	42	5	261	
	% (Yüzde)	10.3%	31.0%	22.6%	16.1%	1.9%	100.0%	
Ortaokul	Sayı	23	73	24	16	2	180	
	% (Yüzde)	12.8%	40.6%	13.3%	8.9%	1.1%	100.0%	
Lise	Sayı	23	73	13	24	4	202	
	% (Yüzde)	11.4%	36.1%	6.4%	11.9%	2.0%	100.0%	
Üniversite	Sayı	23	50	5	14	2	147	
	% (Yüzde)	15.6%	34.0%	3.4%	9.5%	1.4%	100.0%	
Y.Lisans	Sayı	3	11	1	3	0	23	
	% (Yüzde)	13.0%	47.8%	4.3%	13.0%	0.0%	100.0%	
Doktora	Sayı	2	2	0	2	0	6	
	% (Yüzde)	33.3%	33.3%	0.0%	33.3%	0.0%	100.0%	
Toplam	Sayı	224	301	134	119	14	900	
	% (Yüzde)	24.9%	33.4%	14.9%	13.2%	1.6%	100.0%	

$$\chi^2 = 124.776, p = 0,0001 < \alpha=0,05$$

Tablo 3.10. Nitel Analiz Sonucunda Ulaşılan Temalar: Annelerin Eğitime İlişkin Görüşleri

Annelerin Eğitime İlişkin Görüşleri	Kişi sayısı (n)	Kodlanmış Sayısı (f)
A)TANIM (Eğitim) Çocuğun çağın gerektirdiği bilgi ve donanımı edinmesi, onunla çevrenmesi, ona sahip olması ve onu kazanabilmesi; hem bilimsel anlamda kendini geliştirmesi hem de ahlaki anlamda birçok erdemleri öğrenip o şekilde yetişmesi ve meslek sahibi olmasıdır.	20	20
Algılanan Anne Tutumları		
➤ Çocuğun odasında ders çalışıp çalışmadığını kontrol etme, ders çalışmıyorsa ders çalışması konusunda çocuğa telkinde bulunma ve onu uyarma	20	12
➤ Çocuğun kitap okumasını isteme; ona telkinlerde bulunma ve onu uyarma	20	14
➤ Çocuğun ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol etme	20	8
➤ Çocuğun test/soru çözmesini isteme ve ona bu konuda telkinde bulunma	20	14
➤ Çocuğuyla birlikte kitap okuma, ders çalışma gibi etkinliklerde bulunma	20	6
➤ Ödev yapma ve ders çalışma konusunda çocuk sorumluk sahibi; bir şey yapma ve söylemeye gerek yok.	20	8
➤ Çocuğun kıyaslanması (akranlarıyla, kardeş/akraba/komşu çocuklarıyla vb.)	20	20
➤ Annelerin çocuğunun eğitimine ilişkin başarı ve sınav kaygısı taşıması	20	13
➤ Annelerin çocukları için başarılı olma kaygısı ve gelecek beklentisinin çocuk üzerindeki olumsuz etkisi	20	13
➤ Çocuğun ilgisi, hayali, isteği, düşüncesi, algıları ve yeteneği doğrultusunda eğitime yönlendirilmesi; onun başarısı, çabası ve gayretinin desteklenmesi	20	5
➤ Çocuğun sosyal faaliyetlere katılımının desteklenmesi	20	9
➤ Çocuğun öğretmenleriyle ve okuluyla iletişim halinde olma	20	8
➤ Annelerin çocuğuna mesleki yönlendirmede bulunurken baskı yapması	20	18
➤ Çocuğunu tanıması; (çocuğunun kapasitesini, şahsi özelliklerini ilgisini/isteğini, yeteneğini bilmesi) o yönde imkân oluşturması	20	4
➤ Çocuğu ile iletişim kurma	20	10
➤ Gelecekte çocuğun öncelikle mutlu ve mesleki anlamda kimseye bağımlı olmayan ayakları üzerinde durabilen birey olmasını isteme	20	18
B) ALGILANAN NEDEN Çocuğum okulda derslerinde başarılı olunca hayatta da başarılı olur, iyi bir mevki, statü sahibi olur ve kimseye muhtaç olmaz.	20	18
C)ALGILANAN ETKİ Öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği ve etkileşimi ile öğrencinin çabasının desteklenmesi.	20	5
C1) Çocuğun Başarı Olması için Yapılan Yol Haritası		
➤ Özel okullara gönderme, özel ders alma, özel ya da okul kurs ve etüt merkezlerine yönlendirilmesi	20	10
➤ Dijital gün batımı (Teknolojik aletlerin, cep telefonu, bilgisayarlarını, tablet vb) öğrencinin elinden belli bir saat sonra alma, sınırlama getirme	20	11
➤ Öğretmenleriyle (sınıf rehber öğretmenleriyle) WhatsApp grubu oluşturma	20	8
➤ Olumlu davranışlar sergileyen, okulda ders başarısı olan örnek teşkil edecek akranlarıyla/arkadaşlarıyla çocuğunun iyi ilişkiler içerisinde olmasını destekleme	20	13
➤ Çocuğun sınav başarısı ve olumlu davranışları ödüllendirilip pekiştirilmesi	20	12

Annelerin Eğitime İlişkin Görüşleri	Kişi sayısı (n)	Kodlanma Sayısı (f)
➤ Yaz tatilinde ders dışı faaliyetlere, kurslara yönlendirilmesi	20	13
➤ Kütüphaneye, Millet Kırathanesine gönderme ve yönlendirme	20	8
➤ Sinema, tiyatro, konser, piknik, gezi gibi faaliyetlere çocuğunu yönlendirme	20	10
➤ Annenin çocuğuna destek olmak için eğitimini sonradan tamamlaması, dışarıdan üniversite okuması	20	9
➤ Okul ya da okul dışı özel sportif kurslara, müzik, tiyatro, resim vb. sanatsal etkinliklere yönlendirme	20	5
C2) Çocuğun Başarısızlık Durumunda Alınan Tedbirler		
➤ Olumsuz davranışlar sergileyen (ders çalışmayan, sigara içen, internet kafesine giden vb) arkadaşlarıyla çocuğunun iletişim kurmasını istememe/engelleme	20	16
➤ Televizyon izleme süresini kısıtlama, internet süresini azaltma, kısıtlama	20	12
➤ Arkadaşlarıyla ilişkisine sınırlandırma getirme	20	7
➤ Okul rehber öğretmeninden yardım alma/ bir uzmana danışma	20	8
➤ Velinin kendini yetiştirmesi (velinin çocuğuna nasıl davranması gerektiği konusunda uzman desteği alması)	20	5
➤ Çocuğunu tanıma, çocuğu ile iletişim kurma	20	5
➤ Çocuğun okulunu değiştirme	20	13
➤ Çocuğunun bireysel ders çalışabilme alışkanlığı kazanması için ortam hazırlama (çalışma masasını çocuğun evde istediği yere taşıması)	20	11
➤ Çocuğun ders çalışma isteğini ve güdüsünü artıracak faktörleri saptama (ders çalışırsa istediği eşya, telefonu, bisikleti, alma)	20	12
➤ Çocuğun okuldaki ya da gündelik yaşamdaki problemlerini tespit etme ve çözüme yönelik girişimlerde bulunma	20	10
➤ Ders çalışmama ve başarısızlık durumunda çocuğun çekindiği ebeveyn ile durumun kontrol altına alınması (annenin seni babaya söyleyeceğim gibi sözlü ifadeler kullanması)	20	14
➤ Bilgisayar oyunlarını oynamasını yasaklama, sınırlandırma; sanal ortamda çocuğu denetleme ve kontrol etme	20	15
D) ÇOCUĞUNDA BAŞARI DIŞINDA BEKLENİLEN ÖZELLİKLER		
➤ Çocuğun azmi/ gayreti /çabası	20	6
➤ Çocuğun ahlaklı/erdemli/ dürüst bir birey olması	20	15
➤ Çocuğun mücadeleci bir ruha sahip olması,	20	4
➤ Çocuğun büyüklerine, anne- babaya/ öğretmenine saygılı birey olması; küçüklerini sevmesi koruması,	20	15
➤ Milli değerlere sahip çıkan onların farkında olan birey olması	20	20
E) TAVSİYELER ve TESPİTLER		
➤ Aile arasında özellikle de ebeveynler arasında yaşanan olumsuz durumların mümkün olduğunca çocuklara yansıtılmamaya çalışma	20	13
➤ Çocuklarla ilgili alınacak kararlar da hem ebeveynler hem de çocuklar birlikte ortak karar almaya çalışma	20	10
➤ Çocukların ebeveynleri çıkarlarına göre kullanmalarına izin verilmemeli, anneanne, babaanne ve dede gibi aile büyüklerinin çocukları şımartmasına engel olmaya çalışma	20	10

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere; 20 öğrenci annesi (n=20) ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen nitel verilerin çözümlenip tema ve kodları ve bunların frekansları (f) tablo halinde gösterilmiştir. (Örnekleme giren velilere ilişkin bilgi için Bkz. Tablo 1.3.) Öğrenci velilerinin yani annelerin çocuklarının eğitimine ilişkin etkin ve edilgin katılımı, tutumlarını içeren nitel görüşmeden temalar oluşturulmuştur. Temalardan birincisi; *Eğitimin Tanımı*’dır. Annelerin eğitime ilişkin tanımlarına baktığımızda en çok tekrarlanan çocuğunun bir meslek sahibi olması, çağın gerektirdiği bilgi ve donanımı alması ve ahlaki değerleri kazanımı noktasında bir eğitim tanımı yapılmıştır. Birinci temaya ilişkin algılanan anne tutumlarının 16 ayrı kodları yer almıştır. Bu kodlardan en çok tekrarlanan annelerin çocuklarını akran, kardeş, akraba ve komşu çocuğu ile kıyaslamalarıdır. En az tekrarlanan kod ise çocuğunu ilgisi, hayali, isteği düşüncesi, algıları ve yeteneğini doğrultusunda eğitime yönlendirmesi, o noktada çocuğuna imkân oluşturmaya çalışması, çocuğunun çabası ve gayretinin desteklenmesi olmuştur. İkinci tema eğitimde *Algılanan Neden* olarak annelerin çocuğunun okulda derslerinde başarılı olunca hayatta da başarılı olacağı tutumu çok tekrarlanan bir kod olmuştur. Üçüncü tema *Algılanan Etki* öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği ile öğrencinin başarısından ziyade çabasının gayretinin desteklenmesi kodu anneler tarafından çok az tekrarlanmıştır. Üçüncü tema içerisinde ayrıca annelerin *çocuklarının başarılı olması için neler yaptığı nasıl bir yol izlediği ve başarısızlık durumunda da ne türden tedbirler aldığı* alt temalar ve bunlara ilişkin kodlar ve frekanslar yer almıştır. Dördüncü tema annenin *Çocuğunda Başarısı Dışında Beklenen Özellikler* neler olduğuna ilişkin görüşlerinde milli değerlere sahip çıkma ve onların farkında olma kodu her anne tarafından tekrarlanan bir frekans olurken çocuğunun mücadeleci bir ruha sahip olmasını isteme az tekrarlanmıştır. Beşinci ve son tema olarak annelerin çocuğunun eğitimine ilişkin *Tavsiyeler ve Tespitler* ile ilgili görüşlerinde ebeveynler arasındaki tartışmalarda çocuğa yansıtılmamaya çalışmaları ve çocukların büyükanne, büyükbaba ve dedeleri gibi aile büyükleri tarafından şımartmalarına engel olma fikirleri tekrarlanmıştır. Ayrıca görüşmeye katılan 20 öğrenci annesinden 13’ü çocuklarının aldığı eğitimden memnun olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.11. Yapılan Nitel ve Nicel Verilerde Elde Edilen Bulgular Neticesinde Öğrencinin Ailesinden Kaynaklı Faktörler

ÖĞRENCİNİN AİLESİNDEN KAYNAKLI FAKTÖRLER	(Fazla ve yeterli olması) Olumlu etkiler	(Az ya da eksik olması) Olumsuz etkiler
➤ Öğrencinin ailesinin ruhen ve bedenen sağlıklı olması, aile içerisinde kavga olmaması, huzur olması	+	-
➤ Aileden çocuğa aktarılan sosyal ve kültürel birikim	+	-
➤ Ailedeki sanatsal, bilimsel ve kültürel sohbet ortamı	+	-
➤ Ailenin kültürel faaliyetleri	+	-
➤ Çocuğun aile ile birlikte kültürel, sosyal ve sanatsal öğrenme pratikleri ve etkinlikleri	+	-
➤ Ailenin çocuğunun geleceğine dair hedeflerinin olması, gelecek kaygısı taşınması ve bunu çocuğuna hissettirmesi	+	-
➤ Ailenin çocuğun eğitiminde etkin rol oynaması, aile teşviki ve desteği	+	-
➤ Ailenin eğitim durumu	+	-
➤ Ailenin sosyo-ekonomik durumu	+	-
➤ Ailede düzenli kitap okuma alışkanlığının olması, bir kütüphane ya da kitaplığın olması, ailenin çocuğu ile birlikte kitap alması, okudukları kitapları değerlendirmesi, kitap fuarlarına katılması	+	-
➤ Ailenin çocuğunun okulu, öğretmenleri ile iletişimi, etkileşimi, çocuğunun hem sosyal hem de eğitim hayatını yakın takip etmesi	+	-
➤ Ailenin sanatsal aktivitelere katılımı	+	-
➤ Ailenin kültürel aktivitelere katılımı (tiyatro, kütüphane, müze, tarihi ve ören gezisi vb.)	+	-
➤ Ailenin sportif faaliyetlere katılımı, çocuğu ile birlikte yapması	+	-
➤ Ailenin tatil ortamı, tatil bilinci olması, yeni ve farklı yerleri gezmesi, görmesi, tatil ortamında çocuğu ile birlikte etkin zaman geçirmesi	+	-
➤ Aile içerisinde yapılan öğrenme pratikleri	+	-
➤ Ailenin sosyal çevresi (sosyal ağ bağlantıları, eğitilmiş insanlarla etkileşim halinde olması, sosyo- kültürel ve toplumsal statüsü yüksek kişilerle iletişim kurması)	+	-
➤ Ailenin çocuğu okula hazırlama süreci.	+	-
➤ Ailenin çocuğu ile uygun iletişim dili kurması, çocuğuna hakaret etmemesi, bağırması, çocuğunu kıyaslamaması	+	-
➤ Ailenin çocuğunu tanıması, ilgisini ve yeteneklerini bilmesi, farkına varması	+	-
➤ Ailenin eğitime verdiği önem derecesi	+	-
➤ Ailenin çocuğunun sadece ders başarısını değil aynı zamanda gayretini, çabasını desteklemesi, takdir etmesi	+	-

ÖĞRENCİNİN AİLESİNDEN KAYNAKLI FAKTÖRLER	(Fazla ve yeterli olması) Olumlu etkiler	(Az ya da eksik olması) Olumsuz etkiler
➤ Ailenin çocuğunun ilgisi, isteği ve hayali doğrultusunda eğitime yönlendirmesi istediği okulda okuması	+	-
➤ Ailenin çocuğunu koşulsuz sevmesi, bunun ders başarısından bağımsız olduğunu anlaması ve ailesinin çocuğa bunu hissettirmesi.	+	-

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere yapılan nitel ve nicel veriler neticesinde eğitimde eşitsizliklerin en önemli kaynağını öğrencinin mensubu olduğu ailelerin yapısı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin içerisinde yaşadığı ailenin ruhen ve bedenen sağlıklı olması, aile içerisinde kavga olmaması, ebeveyn ilişkisinin sağlıklı olması, huzurlu olması öğrencinin başarısını artıran ve etkileyen aileden kaynaklı faktörlerin başında gelmektedir. Aile temelli diğer önemli faktörler ise şunlardır: Aileden çocuğa aktarılan sosyal ve kültürel birikim; ailedeki sanatsal, bilimsel ve kültürel sohbet ortamı; ailenin kültürel faaliyetleri; çocuğun ailesi ile birlikte kültürel, sosyal ve sanatsal öğrenme pratikleri ve etkinlikleri içerisinde bulunması; ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik faaliyetleri; ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin çocuğun eğitiminde etkin rol oynaması, bilinçli aile figürü; ailenin düzenli kitap okuma alışkanlığı, evdeki kitap sayısı, kitaplığın olması; çocuğun eğitiminde aile teşviki ve desteği, ailenin çocuğunun okulu ve öğretmenleriyle iletişim halinde olması; aile içerisinde çocukla birlikte yapılan öğrenme pratikleri; ailenin sosyal çevresi, sosyo- kültürel ve statüsü yüksek kişilerle iletişim halinde olması; ailenin çocuğu okula hazırlama süreci; ailenin eğitime verdiği önem derecesi vb. çocuğun başarısını etkilemektedir. Bu etkenlerin edinimi aile içerisinde fazla ve yeterli ise öğrencinin öğrenmedeki başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Söz konusu faktörler her aile içerisinde derecesi ve boyutu farklı olduğu için eğitimdeki eşitsizliklerin en önemli nedenini öğrencinin mensubu olduğu aileler oluşturmaktadır. Buna ilişkin iki öğrencinin annesinin görüşü şöyledir:

“ Romanyalıyım. 20 yıldır Türk vatandaşım. Eşim Türk. Ev hanımıyım. Bir oğlum var. Çocuğum Meslek Lisesinde okuyor. Aldığı eğitimden memnun değilim. Son 2 senedir meslek liselerinde eğitim verilmiyor. Meslek lisesinde matematik dersi haftada 1-2 saat görüyorlar ama üniversite sınavında haftada 5-6 saat matematik dersi gören diğer liselerdeki öğrenciler daha avantajlı oluyor. Çocuğum bilgisayar bölümünde okuyor. Meslek dersleri çok fazla ama sınavdan bu derslerden soru sorulmuyor. Meslek lisesinde dersler adaletli dağılım göstermemiş. Mesleki dersler daha fazla. Ama üniversite sınavında meslek dersleri ile sorulan

soru yok. Eğitim çocuğun 7 yaşına kadar annesi ve öğretmenleri tarafından verilen değerler eğitimini kapsar okulda verilen eğitim ise meslek seçmesine ilişkin bir yönlendirmelerdir. Eğitim insana saygıyı öğretmesi gerekir. İnsan saygıyı öğrenirse kendisi gibi olmayana hoşgörü ile yaklaşır. Ötekileştirmez. Hak edene hakkını verir. İltimas yapmaz. Etik değerleri sadece teoride değil pratikte de öğrenir. Ben lise mezunuyum. Türkiyedeki fen lisesi ile eşdeğerde bir lisede okudum ülkemde. Çocuğum beden eğitimi öğretmeni olmak istiyor ama ben onun bilgisayar mühendisi olmasını isterdim. Çünkü hayat şartları, iş bulması daha kolay olur. Benim imkânım var oğlumu okuması için yurt dışına da gönderebilirim. Çocuğum çok sosyal. Çocuğum yeteri derece çalışmıyor. Akıllı telefonunu elinden aldım ders çalışsın diye. En az haftada bir çocuğumun okuluna gidiyorum. Öğretmenleriyle görüşüyorum. Önerilen kitap listesi alıyorum öğretmenlerden. Beraber kitap almaya gideriz. Benim babam inşaat ustası annem evhanımı Romanya’da. Çocuğumu biraz şımarttım ondan dolayı pişmanım. Çocuğumun ilkokul öğretmeni çok iyidi. Çocuğumla birlikte okula gitim birlikte öğrendik. Ben de Türkçeyi öğrendim. Ama 5. sınıftan itibaren 6, 7 ve 8. sınıftaki öğretmenleri çok ilgili ve yeterli değildi. İyi değillerdi. Çocuğumun eğitimine olumsuz etki oldu. Benim oğlum başarısız olunca ben çok üzülüyorum, ağlıyorum. Ablamın çocukları kızı uçak mühendisi ablamın oğlu kimya mühendisi İngiltere’de okuyor. Çok kıyaslıyorum o çocuklarla. Benim çocuğum ilgisiz, ders çalışmak istemiyor. Ben sigara içiyorum, eşim içmiyor. Ama asla çocuğumun sigara içmesini istemiyorum. 9. sınıfta çocuğumun üzerinde sigara yakaladım güzelce anlattım baktım dinlemedi güzelce dövdüm onu. Asla istemiyorum bu konuda doktora götürdüm uzmandan yardım aldım. Sigara içmesin diye. Bence ergenlik demek şımarıklık demek değildir. Ama şimdiki çocuklar şımarık. Ergenlik, gelişim ve büyümedir. Çocuğum eğer ders çalışmazsa ödevlerini yapmazsa ben küsiyorum onunla. Ben senin annen olmam, benden harçlık da isteme ve sevgi de isteme diye derim. Hemen ders çalışıyor. Çocuğumun futbol madalyası da var. Yüzmeye gönderdim. Fitnes. Kuran kursuna gönderdim. Bazen örgü yapıyorum satıyorum çocuğumun eğitimine harcalarım. Benim ülkemde eğitim benim zamanımda çok iyidi. Şimdi ülkem fakirleşti. Türkiye de İngilizce eğitimi verilemiyor ben bunu anlayamıyorum. Ben kendi ülkemde İngilizceyi, İtalyancayı öğrendim. Benim çocuğum okulda yabancı dil öğrenemiyor, Arapçayı da öğrenemiyor. Hiçbir şey yok. Milli Eğitim Bakanı çok sık değişiyor, sistem çok sık değişiyor. Eğitimle ilgisi olmayan birisi Milli Eğitim Bakanı olabiliyor bu çok yanlış.” (Katılımcı veli 16, Ev Hanımı, 1 çocuk annesi)

“Eşim inşaat işçisi, ben pansiyonlu okulda mutfakta çalışıyorum. Aşçılık yapıyorum. Kızım Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesinde 12. sınıfta okuyor. Kızım 10. sınıfta okurken müdürüyle görüşmüştüm durumum iyi değil diye sonra ben burada okulun pansiyonunda işe başladım. Çocuğumun aldığı eğitimden memnunum ama çocuğum yetersiz niye bilmiyorum. Çocuğumun gayretine göre sanki ilerlemesi yok gibi. 11. ve 12. sınıfta eğitimi çok iyi, çok verimli olamadı. Bir akrabamız (benim kardeşim kızımın teyzesi) yardımcı oldu, çocuğumu dershaneye, etüt merkezine gönderiyoruz. Çocuğum öğretmen ya da doktor olsun istiyorum. Saygın, faydalı bir meslek yapsın. Kızım deneme sınavlarında sayısız çok iyi değil. Çocuğum disiplinli ve planlı ders çalışırsa iyi olacağını düşünüyorum. Çocuğumun eğitimi ile ilgiliyim. Kızlarım ders konusunda sorumlu ama erkek çocuklarım öyle dediler. 2 kız 2 erkek çocuğum var. 12. sınıfta okuyan kızım çok yıpratıyor kendini, ders çalışırken. Sanırım bilinsizce çalışıyor. Sağlığı bozulacak diye korkuyorum. Sürekli oturup ders çalışıyor, soru/test çözüyor. Az su içtiği için böbrekleri biraz rahatsız oluyor. Yanı çocukları sınav çok yıpratıyor. Sportif ve kültürel faaliyet yapmıyor. Ona ayıracak zamanı yok zaten imkânı da yok. Çocuğumun evde çalışma odası yok. 4 kardeş bir odada uyuyor. Evimiz sobalı. Çocuğum gayret gösteriyor ben genelde motive ederim. Çocuğumun öğretmenleriyle işimden dolayı çok sık görüşüyorum. Yemek servisinde zaten görüşüyoruz. 9. ve 10. Sınıfta kızımın bir kız arkadaşı vardı birlikte ders çalışıyorlardı ayrı sınıflara düştüler (kızım sayısal arkadaşı eşit ağırlıkta) üzüldüler bu derslerine de yansıdı biraz. Çocuğuma özel hoca tutamam tutsam faydalı olur. İmkânım elvermiyor. 9. Sınıfta TEOG’a hazırlanırken amcasının kızı onu çalıştırıyordu. Çocuğum ailevi sıkıntılardan dolayı da etkileniyor. Ev almak için biraz sıkıntı yaşadık. Durumuzu zorluyor. Ev taksitleri var. Meslek lisesi olduğu için buranın dersleri fazla. Çocuğum zorlanıyor. Keşke çocuğuma özellikle de matematik dersinde kurs aldırıyordum diyordum. Çocuğuma maddiyattan dolayı eğitim konusunda yetersiz kaldığımı düşünüyorum.” (Katılımcı Veli 11, Aşçı, 4 çocuk annesi)

3.2. Yeniden Üretim Alanı Olarak Okul: Fırsat Eşitliği mi? Eşitsizliği mi?

Tablo 3.12. Nitel Analiz Sonucunda Ulaşılan Temalar: Öğretmenlerin Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşleri	Kişi sayısı (n)	Kodlanma Sayısı (f)
A) TANIM (Eğitimde Fırsat Eşitliği). Bütün öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine bakılmaksızın aynı imkân ve koşullarda yetişmesi, aynı öğrenme fırsatlarına sahip olmaları, yapılan sınavlarda alınan sonuçlar itibarıyla öğrencilerin hak ettiği noktada emeği ve çabası neticesinde sonuçlara ulaşabilmesidir. Bütün öğrencilerin hatta bütün velilerin eşit oranda eğitimden yararlanabilmesidir.	40	36
Belirleyici Faktörler		
➤ Ailenin/velinin eğitim sürecine dâhil olma/olmama durumu; ailenin tutumu (ilgili/ilgisiz aile), ailenin eğitime yaklaşım tarzı, ailenin eğitimden anladığı unsurlar ve ailenin çocukla etkili zaman geçirmesi (çocukla birlikte kitap okuması ve etkinlikler yapması vb.)	40	40
➤ Ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, ailenin yapısı ve türü	40	35
➤ Okulların coğrafi bölge bakımından avantajlı/dezavantajlı olması(doğu/batı); taşra ve şehir okullarının aynı fırsatlara sahip olmaması, okulun yapısı, (donanımı, konumlanışı, fiziki imkânları) ;okul türü (Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Özel, Temel Lise, Devlet Okulları gibi), öğretmen niceliği, niteliği vb.	40	40
➤ Öğrencinin yetiştiği çevre, (çevrenin sosyal- kültürel ve fiziki koşulları)	40	35
➤ Öğrencinin başarı ve gayretinin fark edilip edilmemesi/ desteklenme durumu	40	38
➤ Öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu (istekli/isteksiz, ilgili/ilgisiz, hedefi olan/hedefi olmayan) ve düzenli ders çalışma alışkanlığı edinip edinmediği	40	39
➤ Öğrencinin ders araç ve gereçlere, kaynak kitaplara ulaşabilirliği; kurs, etüt ve özel ders alıp almadığı, çocuğun çalışma odasının olup olmadığı	40	40
➤ Eğitim sistemi, sınav sistemi, sistemin sürekli değişmesi, müfredat değişikliği.	40	32
➤ Öğrencinin kıyaslanması (akranlarıyla, kardeş/akraba/komşu çocuklarıyla vb.)	40	35
➤ Öğrencinin sınav kaygısı, sağlığı ve psikolojisi	40	31
➤ Velilerin çocuklarına karşı başarılı olma kaygısı ve gelecek beklentisinin çocuk üzerindeki baskısı	40	30
➤ Öğrencinin sosyal faaliyetlere katılıp /katılmadığı (ilgisi ve yeteneğine göre)	40	25
➤ Öğrencinin ilgisi, hayali, isteği, düşüncesi, algıları ve yeteneği doğrultusunda eğitim alıp almama durumu,	40	38
➤ Özel ve Temel Liselerde öğretmenlerin öğrencilere yüksek notlar vermesi ve bu okullarda daha çok sınava yönelik derslerin işlenmesi	40	27
➤ Liyakate dayalı mesleklere yerleşememe inancı (iltimas, torpil, adam kayırma)	40	26
➤ Öğretmen tutumları (derse ilgisi olan öğrenciyle daha çok ilgilenme)	40	23
B) ALGILANAN NEDEN Velilerin çocuğunu okula gönderip öğretmenin her şeyi yapması, halletmesi gerektiğini düşünmesi (değerler/ahlak eğitimi, öğrencinin akademik, sosyal başarı kazanması ve statü edinmesi gibi).	40	35

Öğretmenlerin Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşleri	Kişi sayısı (n)	Kodlanma Sayısı (f)
C)ALGILANAN ETKİ Öğrenci, öğretmen ve veli iş birliği ve etkileşiminin olması	40	40
C1) Olumlu etki (Bilinçli veli)		
➤ Çocuğunu tanıması; (çocuğunun kapasitesini, şahsi özelliklerini ilgisini/isteğini, yeteneğini bilmesi) o yönde imkân oluşturması	40	38
➤ Çocuğu ile iletişim kurması	40	36
➤ Velinin eğitimi doğru anlaması, hem kendisini hem de çocuğunu yetiştirmesi; çocuğuyla birlikte kitap okuması ve sosyal- kültürel etkinliklere katılması.	40	36
➤ Çocuğun meslek seçimine baskı yapmaması; ilgisine/yeteneğine göre seçeceği meslekte onu desteklemesi ve iyi bir insan olmasına yardımcı olması	40	37
➤ Çocuğun koşulsuz sevildiğini bilmesi, bunun ders başarısından bağımsız olduğunu anlaması ve ailesinin çocuğa bunu hissettirmesi.	40	29
➤ Okulla iletişim halinde olması (okula gidip çocuğun durumunu sorması, veli toplantılarına katılması, öğretmeniyle işbirliği içerisinde olması)	40	38
➤ Çocuğun mücadeleci ruha sahip olmasına ve kendini aşmasına yardımcı olma.	40	40
C2) Olumsuz etki (Bilinçsiz veli)		
➤ Çocuğuyla ilgilenmeme (okulla iletişim halinde olmama, veli toplantılarına katılmama, çocuğunun ödevlerini kontrol etmeme, sadece git ders çalış deme)	40	40
➤ Çocuğunu yarış atı/soru çözüme robotları olarak görme	40	30
➤ Çocuğun gayretini, çabasını ve mücadele etmesini desteklememe; sözel ve sosyal yeteneğini göz ardı etme; sınav, puan ve başarı sıralaması yapma	40	33
➤ Çocuğunun ilgisi, isteği ve yeteneğine dayanak olmadan veli kendi kafasında çocuğuna tasarladığı bir noktada mesleki yönlendirmede bulunması (kendi okuyamadığı okulu çocuğunun okuması, kendi olmak istediği ama olamadığı mesleği çocuğunun yapmasını isteme)	40	39
➤ Velinin kendini yetiştirmemesi (olumlu ebeveyn tutumu edinmemesi)	40	25
➤ Çocuğunu tanımama, çocuğunu ile iletişim kuramama	40	38
➤ Çocuğunun derslerde başarılı olunca hayatta da başarılı olacaklarını düşünmesi	40	35
D) HAYATTA BAŞARILI OLMANIN KOŞULLARI		
➤ İyi eğitim görmüş anne ve babaya sahip olmak	40	27
➤ İyi ve kaliteli bir eğitim almış olmak	40	30
➤ Hırslı olmak, çok çalışmak, emek harcamak, azimli, gayretli, olmak, çaba harcamak	40	38
➤ Doğru kişileri tanımak	40	20
➤ Varlıklı bir aileden gelmek	40	25
E) ÖĞRENCİDE BAŞARI DIŞINDA BEKLENİLEN ÖZELLİKLER		
➤ Öğrencinin azmi/ gayreti /çabası	40	37
➤ Öğrencinin ahlaklı/erdemli/ dürüst bir birey olması	40	38
➤ Öğrencinin mücadeleci bir ruha sahip olması,	40	40
➤ Öğrencinin büyüklerine, anne- babaya/ öğretmenine saygılı birey olması; küçüklerini sevmesi koruması,	40	40
➤ Millî değerlere sahip çıkan onların farkında olan birey olması	40	39
F) TAVSİYELER ve TESPİTLER		

Öğretmenlerin Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşleri	Kişi sayısı (n)	Kodlanma Sayısı (f)
➤ Çocukların psikolojisi göz ardı edilmeden eğitimde politikalar uzun vadede olmalı ve uzman kişilerce yapılmalı.	40	10
➤ Okullar Akademik Liseler ve Meslek Liseler olarak iki türe ayrılmalı.	40	15
➤ Aileler; çocukları için gelecek, geçim kaygısı ve toplumda bir statü edinme kaygısı taşıdığından çocuklarını iş garantisi olan mesleklere yönlentmemeli, çocuğun ilgisi, isteği ve yeteneği göz önünde bulundurulmalı.	40	31
➤ Eğitim; bireyin zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal yeteneklerinin ve davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesine dönük yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılmasını içermelidir; asla sınavlara ve siteme dönük olmamalıdır.	40	30
➤ Ölçme ve değerlendirme sürecinin her öğrenciye uygun, herkes için geçerli ve standart olması insanın doğasına terstir; çünkü her öğrenci birbirinden farklıdır ve bireysel farklılıkları vardır. Bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme değerlendirme yönteminden söz etmek uygun olmaz. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı olmalı. Ayrıca ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içerisinde olmalı.	40	31

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere; 40 öğretmen (n=40) ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen nitel verilerin çözümlenip tema ve kodları ve bunların frekansları (f) tablo halinde gösterilmiştir. (Örnekleme giren öğretmenlere ilişkin bilgiler için Bkz Tablo 1.2) Öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin görüşlerinden tema ve kodlar oluşturulmuştur. Birinci temada öğretmenlerin *Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Tanımları* yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitime ilişkin tanımlarına baktığımızda en çok tekrarlanan kodların (f) sosyo- kültürel ve ekonomik koşullarına bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı imkân ve koşullarda yaşaması, aynı öğrenme fırsatlarına sahip olması, yapılan sınavlarda öğrencilerin hak ettiği noktada emeği ve çabası neticesinde sonuçlara ulaşması olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğinde hem öğrencilerin hem de ailelerin/velilerin eğitimde eşit oranda yararlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Birinci tema eğitimde fırsat eşitliğini belirleyici faktörler şeklinde 16 etken bağlamında kodlanmıştır. İkinci tema eğitimde *Algılanan Neden* olarak öğretmenler; velilerin çocuklarını okula gönderip her şeyi okuldan ve öğretmenden beklemesi şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü tema eğitimde *Algılanan Etki* olarak veli, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin olması gerektiğini her öğretmen tarafından tekrarlanan bir etki olmuştur. Bu tema *olumlu etki (bilinçli veli)* ve *olumsuz etki (bilinçsiz veli)* şeklinde temalara ayrılarak kodlanmıştır. Bilinçli veli olarak öğretmenlerin tanımlamaları; çocuğu ile iletişim kuran, çocuğunu tanıyan, onun ilgi ve

yeteneğini bilen ve bu doğrultuda çocuğuna imkânlar oluşturan ve eğitim almasını sağlayan çocuğunun meslek seçimine baskı yapmayan, çocuğunun çabasını gören ve öven şeklinde tekrarlanan kodlar olmuştur. Bilinçsiz veli ise çocuğuyla iletişim halinde olmayan, onu tanımayan, onun ilgisini, isteğini ve yeteneğini göz ardı eden veliler şeklinde tanımlamalar çok fazla öğretmenler tarafından tekrarlanan kodlardır. Dördüncü tema *hayatta başarılı olmanın koşulları* olarak öğretmenlerin tanımlamaları yer almıştır. Beşinci tema *ğrencide başarı dışında belirlenen özellikler* şeklinde öğretmenlerin en fazla tanımladığı kodlar şunlardır: Öğrencinin mücadeleci bir ruha sahip olması, azmi, gayreti ve çabası. Erdemli, ahlaklı, dürüst bir birey olması ve milli değerlere sahip çıkan ve onların farkında olan bir birey olmasıdır. Altıncı ve son tema öğretmenlerin *tavsiyeleri ve tespitleridir*.

Tablo 3.13. Okullara Göre Öğrencilerin "Üniversite sınavında hangi bölümü ya da hangi mesleği tercih etmeyi düşünürsünüz?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

OKULLAR	Üniversite sınavında hangi bölümü ya da hangi mesleği tercih etmeyi düşünürsünüz?									
	Hukuk	Tip	Mühendislik/Mimarlık	Öğretmen	Subay/Astsubay/Polis	Kararsız	Sağlık Çalışanı	İktisadi ve İdari Bilimler	Toplam	
Malatya Anadolu Lisesi	N	4	66	27	0	2	5	2	1	107
	%	3.7%	61.7%	25.2%	0.0%	1.9%	4.7%	1.9%	0.9%	100.0%
Fatih Anadolu Lisesi	N	17	10	16	35	34	5	24	1	142
	%	12.0%	7.0%	11.3%	24.6%	23.9%	3.5%	16.9%	0.7%	100.0%
Hacı Hüseyin Költük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	13	2	1	8	8	5	5	3	45
	%	28.9%	4.4%	2.2%	17.8%	17.8%	11.1%	11.1%	6.7%	100.0%
Kültür Temel Lisesi	N	10	22	10	4	2	4	10	2	64
	%	15.6%	34.4%	15.6%	6.3%	3.1%	6.3%	15.6%	3.1%	100.0%
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	7	6	8	32	32	1	13	1	100
	%	7.0%	6.0%	8.0%	32.0%	32.0%	1.0%	13.0%	1.0%	100.0%
Malatya Fen Lisesi	N	0	92	46	2	1	23	0	0	164
	%	0.0%	56.1%	28.0%	1.2%	0.6%	14.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi	N	61	0	1	16	6	5	12	6	107
	%	57.0%	0.0%	0.9%	15.0%	5.6%	4.7%	11.2%	5.6%	100.0%
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	7	7	18	9	6	0	21	0	68
	%	10.3%	10.3%	26.5%	13.2%	8.8%	0.0%	30.9%	0.0%	100.0%
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	12	28	18	16	6	12	10	1	103
	%	11.7%	27.2%	17.5%	15.5%	5.8%	11.7%	9.7%	1.0%	100.0%
Toplam	N	131	233	145	122	97	60	97	15	900
	%	14.6%	25.9%	16.1%	13.6%	10.8%	6.7%	10.8%	1.7%	100.0%

$\chi^2 = 101.841, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$

Tablo 3.14. Okullara Göre Öğrencilerin "Gerekli olan ya da istediğim bir kitabı hemen alma şansına sahibim?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

		Gerekli olan ya da istediğim bir kitabı hemen alma şansına sahibim.		Toplam	
		Evet	Hayır		
OKULLAR	Malatya Anadolu Lisesi	N	97	10	107
		%	90.7%	9.3%	100.0%
	Fatih Anadolu Lisesi	N	97	45	142
		%	68.3%	31.7%	100.0%
	Hacı Hüseyin Köçük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	24	21	45
		%	53.3%	46.7%	100.0%
	Kültür Temel Lisesi	N	56	8	64
		%	87.5%	12.5%	100.0%
	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	53	47	100
		%	53.0%	47.0%	100.0%
	Malatya Fen Lisesi	N	148	16	164
		%	90.2%	9.8%	100.0%
	Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	N	73	34	107
		%	68.2%	31.8%	100.0%
	Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	63	5	68
		%	92.6%	7.4%	100.0%
	SadreddinKonevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	75	28	103
		%	72.8%	27.2%	100.0%
	Toplam		N	686	214
		%	76.2%	23.8%	100.0%

Tablo 3.15. Okullara Göre Öğrencilerin "İstedğim bir kıyafeti ya da ayakkabıyı alma şansına sahibi?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

OKULLAR		N	İstedğim bir kıyafeti ya da ayakkabıyı alma şansına sahibim		Toplam
			Evet	Hayır	
			%	%	
Malatya Anadolu Lisesi	N	90	17	107	
	%	84.1%	15.9%	100.0%	
Fatih Anadolu Lisesi	N	93	49	142	
	%	65.5%	34.5%	100.0%	
Hacı Hüseyin Kölük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	24	21	45	
	%	53.3%	46.7%	100.0%	
Kültür Temel Lisesi	N	56	8	64	
	%	87.5%	12.5%	100.0%	
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	46	54	100	
	%	46.0%	54.0%	100.0%	
Malatya Fen Lisesi	N	145	19	164	
	%	88.4%	11.6%	100.0%	
Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	N	74	33	107	
	%	69.2%	30.8%	100.0%	
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	61	7	68	
	%	89.7%	10.3%	100.0%	
SadreddinKonevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	77	26	103	
	%	74.8%	25.2%	100.0%	
Toplam	N	666	234	900	
	%	74.0%	26.0%	100.0%	

Tablo 3.13’de görüldüğü üzere; okullara göre öğrencilerin “üniversite sınavında hangi mesleği tercih etmeyi düşünüyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevapların dağılımı görülmektedir. Nitelikli okul olan Malatya Anadolu Lisesi ve Malatya Fen Lisesi’nde Tıp ve Mühendislikte okumak isteyen öğrencilerin sayısı diğer okullara göre fazla olduğu görülmektedir. Yapılan öğretmen görüşmelerinde öğretmenlerin bir kısmı bu durumu şöyle açıklamaya çalışmışlardır.

“... Fen lisesine giden öğrenciler okuldan önce yani bu okuldan önce geçmişlerini düşündüğümüzde taa çocukluk dönemlerinden ailelerinden aldıklarıyla karşımıza geliyorlar ve bu derslerde, okulda davranış tutum olarak devam ediyor. Dolayısıyla okulun veli profili öğrencilerin davranışlarına da yansıdığı için ebetteki bu belli bir faktör oluyor eğitimde. Önceki çalıştığım okullarda kıyaslama yaptığımda şunu söyleyebilirim ki, çalıştığım şu anki okulun veli ve öğrenci noktasında aslında idealize edilen öğrenci ve veli profiline daha yakın olduğundan ortaya çıkan sonuç da oldukça başarılı, oldukça iyi söyleyebilirim. Veli profili; çocuğun durumunu takip etme, öğretmenle irtibat halinde olma, okul rehberlik servisiyle bağlantılı olma, okul idaresiyle sıkı bir işbirliği velinin bu gösterdiği çaba hem çocuğun hem de okulumuzun genel anlamda başarısı adına olumlu bir katkıdır. Veliler bu noktada taa liseye başlarken belki de liseden önce çocukları daha liseye başlamadan önce bunun hesabını yapıyorlar. Yani bu konuda çok ciddi bir arayış, ciddi bir hazırlık içinde olduklarını görüyorum. Bir de bizim okulumuzun mevcut bir geleneği, bir yapısı var. Bu yapı ve geleneğin

de okulda öğrenci ve velinin tercihlerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Okulumuzda, Fen Lisesinde her yıl yerleştirme sonuçları açıklandığında en az %50'si hatta % 70- 80 e varan oranda yerleşmenin tıp fakültesinde olduğunu görüyorum. Bu sadece birkaç yıla özgü bir şey değil yıllardır süren bir anlayış, bunun bugün de devam ettiğini görüyorum. Şu an bile fen lisesinde okuyan bir öğrenciye sorduğunuzda 10 öğrenciden çok rahat söyleyebilirim 7'si ve 8'si yine tıp fakültesini istiyor. Bunda velinin önceki yıllarda birtakım yaklaşımları ve etkisi de vardır. Çocuğun ilgi ve yeteneğinden ziyade Fen Lisesinde okuyan çocuk Tıp Fakültesini kazanır mantığı büyük oranda çocuğa benimsetildiği görüyoruz.” (Katılımcı Öğretmen 2, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, 22 Yıllık öğretmen Malatya Fen Lisesi)

“...Çocuklarının eğitim kaygılarının alt yapısında bence aile yatıyor. Büyüdüğümüz ortamda çevrede annenin ve babanın kaygısı artık yavaş yavaş senin kaygın yani öğrencinin kaygısı oluyor. Ebeveynlerin kaygısı bir noktadan sonra öğrencinin kaygısı oluyor. Gelecek kaygısı, geçim kaygısı, toplumda bir sınıfa ait olma kaygısı gibi. Fen lisesinde okuyan çocukların anne babası çocuğum bu mesleği yapsın şu okulu okusun kaygısı taşıyor. Buraya fen lisesine gelen öğrencinin aksine birçoğu tıp fakültesine gitmek istemiyor hatta meslek seçiminde kararsız kalıyor bu yüzden. İlgisi ve yeteneği de bu doğrultuda değildir ve istemiyor. Günümüzde hangi mesleği yaparsak yapalım illaki torpil, iltimas olacak. Örneğin öğretmen de olsan bir mülakata gireceksin orda da torpil olacak. Yani benim velim diyor ki torpilsiz bu ülkede geçimini çok rahat bir şekilde sağlayacak tek bölüm tıp fakülteleri kaldı. Hem zaten yüksek gelir hem de herhangi bir torpile ihtiyacım yok. Tıp fakültesinde mezun olduğunda devlette, özelde çok rahat daha yüksek ücretle iş sahibi olabiliyorsunuz ve bunun torpili de yok. O yüzden bu lisede okuyan çocuk 3. Sınıfa kadar direnmiyor. Ben tıp fakültesine gitmek istemiyorum diyor ama 3. Sınıfta artık gerçekleri kendisi de kabul etmek zorunda kalıyor ve yazıyor tercih edip gidiyor. Bizim öğrencilerimizin yüzde 90'ı isteyerek gitmiyor. Her bir sınıfta birkaç öğrenci şimdiden üniversite seviyesinde felsefe, psikoloji kitaplarını bitirmiş. İlgisi de var. Ama sorsan ailesine, öğrencinin kendisi de ikna olarak tıp fakültesine 4. Sınıfta artık tercih edecek ve gidecek. Toplumda bir seviyeye gelmek için ne yaptığın, ne bildiğinden ziyade kimi tanıdığın ortaya çıktığı için torpil ortaya çıktığından biz çocukları bu yüzden torpilsiz olan tıp fakültelerine yönlendiriyoruz. Benim öğrencilerimin benim velilerimin tamamen kaygısı bu, hangisini seçip sorsam söyledikleri sebep bu oluyor şimdiye kadar. Okulun kültürü ve dokusu fen lisesi, tıp fakültesini kazandırıyor gibi. Şimdi tıp fakültelerinin tercih edilmesinin sebebi şunlar sayılabilir. İltimas gerektirmeyen, birini tanımak gerekmeden, mülakata gerek duymadan... Genel olarak baktığımızda, (liyakat yahut meritokrasi için ehli olmak, gerekli becerilere, etkililiğe ve yeterliliğe, kifayete sahip olmak yeterli olan tek meslek günümüz Türkiye'sinde doktorluk olduğu için aileler tarafından öyle algılandığı ve yorumlandığı için) tıp okumak çok fazla talep ediliyor ve tercih ediliyor. Ayrıca toplumda statüsü de, maddiyatı da yüksek. Aileler tarafından çocukları için tercih edilen meslek olarak tıp fakültesi görülüyor. Aslında çocuk istemiyor çocuğa statüsü de maddiyatı da cazip gelmiyor. İsterseniz size örnek getireyim yanınıza getireyim çocukları. Örneğin çocuk felsefe okumak istiyordur ama ailelerin kaygısıyla o da tıp fakültesine gidiyor. Ve tamamen ailenin kaygısı da bizim torpilimiz yok bu çocuk gitse torpil gerektiren bir mesleğe gitse, bir devlet dairesine gitse yok...” (Katılımcı öğretmen 3, Matematik öğretmen, Malatya Fen Lisesi, 17 yıllık öğretmen)

Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde ve Fatih Anadolu Lisesi'nde öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmen olmak istemektedir. Öğrencilere anketi uyguladığımda İmam Hatip Lisesi'nde okuyan öğrencilerin büyük çoğunlu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak istediklerini çünkü üniversiteyi kazanmalarının rahat olduğunu ve bitirdikten sonra da öğretmen atamalarının çok rahatlıkla olduklarını ve garanti meslek olduğunu sözleriyle de ifade etmişlerdi. Fatih Anadolu Lisesi'nde ise

Malatya ilinde tek okul olarak Fransızca dil sınıfı bulunduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğu ya Fransızca öğretmeni ya da İngilizce öğretmenliği okumak istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda okulun Fransızca öğretmeni ile de nitel görüşme yapılmıştır.

“...Veliler, aslında okulumuz olarak değerlendirilirse çoğunlukla hepsi öğrencilerinin arkasında çok fazla durmuyorlar ve onların eğitimini destekleyemiyorlar. Sosyo- ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlılar ve velilerin aile içerisinde ekonomik sorunları oluyor, aile sorunları oluyor. Öğrenci velilerimiz, okuldaki veli toplantılarına da çok sık gelmiyorlar. Ama mesela yabancı dil olmasına rağmen Fransızca'yı birçok veli destekliyorlar, iyi olmalarını iyi öğrenmelerini istiyorlar. Çocuklarının Fransızca öğretmeni olmasını destekliyorlar. Burada okul yönetiminin ve bizlerin etkisi yadsınamayacak derecede fazla. Malatya’da bütün okullar içerisinde yabancı dil olarak Fransızca eğitimi veren tek okul burası. Hacettepe mezunuyum 4 yıllık Fransızca öğretmenim eşim asker eş durumundan Malatya’ya geldim. Sağ olsun Müdür Bey Fransızca dersini ve dil sınıfını bu okulda açmak için elinden geleni yaptı ve desteğini hiç esirgemedi. Bunun için aileleri bilinçlendirdi ve onların desteğini ve onayını almak için çok uğraştı. Diğer okullarda sadece Almanca, İngilizce, Arapça dil eğitimi verirken biz burada ayrıca Fransızca eğitimi de veriyoruz. Dil sınıfımız da var. Öğrencilerimiz üniversite sınavına dilden hazırlanıyorlar. Bu okuldaki dil sınıfında okuyan öğrenciler diğer öğrencilere nazaran daha başarılı ve gayretli. Veliler öğrencilerin derslerini takip ettiklerini söylüyorlar fakat etmiyorlar. Çünkü okulun geneline baktığımızda 14 zayıf getiren bir çocuk olabiliyor ve bu çocuğun aile içerisinde derslerinin takip edilmiş olması mümkün değil. Öğrencinin sınıftaki halini veli hiç bilmiyor. Herhangi bir itirazda bulunsak bile velimiz hayır benim çocuğum yapmaz, o öyle biri değil, o derste gereksiz konuşmaz, dersi dinler gibi savunmalarla geliyor. Bilinçli veli öğrenci için neyin faydalı, neyin faydasız olduğunu bilen velidir. Kendi dersimden örnekle, Fransızcanın ne kadar faydalı olacağını ne kadar işe yarayacağını en azından zihinsel gelişim için ne kadar faydalı olduğunu anlatıyorum, eğer biraz gayret ederlerse üniversite sınavında dilden kazanacaklarını belirtiyorum. Bunu bilen veli bari çocuğum Fransızca'yı öğrensin üniversitede bari Fransızca yabancı dil okur daha kolay mesleğe geçer diyebiliyor...” (Katılımcı öğretmen 20, Fransızca öğretmeni, 4 yıllık öğretmen, Fatih Anadolu Lisesi)

Tablo 3.14 ve tablo 3.15’de görüldüğü üzere; okullara göre öğrencilerin “gerekli olan ve istediğim bir kitabı hemen alma şansına sahibim” ve okullara göre “istediğim bir kıyafeti ya da ayakkabıyı alma şansına sahibim” sorularına ilişkin veriler yer almaktadır. Malatya Anadolu Lisesi, Malatya Fen Lisesi ve Final Temel Lisesi’nde okuyan öğrencilerin %90’ından fazlası istediği kitabı alma şansına sahip olduğu görülmüştür. Malatya Anadolu Lisesi, Malatya Fen Lisesi, Final Temel Lisesi ve Kültür Temel Lisesi’nde okuyan öğrencilerin %80’inden fazlası istediğim ayakkabıyı ve kıyafeti alma şansına sahip olduğunu belirtirken Fatih Anadolu Lisesi ile Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde bu oranlar daha az seviyededir.

Öğretmen ve velilerin konuyla ilgili verdikleri bilgiler doğrultusunda Malatya ilinin diğer okullarına nazaran Fatih Anadolu Lisesi ve Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyan öğrencilerin ailelerinin nispeten sosyo-ekonomik ve kültürel olarak

dezavantajlı olduğunu ve eğitsel başarı ve üniversite giriş sıralamasında da çok fazla başarı sağlamadığını belirtmişlerdir. Fatih Anadolu Lisesi'nin kent yoksullarının tutundukları bir lokasyonda olduğunu adrese dayalı lise giriş tercihlerinde okulu tercih eden 9. sınıf öğrencilerin puanlarının 11 ve 12. sınıfta okuyan öğrencilere nazaran gittikçe düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler büyük orada puan yetmezliğinden veya puanlarına göre evlerine en yakın okul olduğu için tercih etmişlerdir. Çalışan kesimin büyük çoğunluğu düşük vasıf ve genellikle beden gücü gerektiren, düşük ücretle ya da kayısı işçiliği ile uğraşan iş kollarında çalışmaktadır. Büyük bir kısmı asgari ücret almaktadır. Ailelerinin büyük çoğunluğu ilkokul ve lise mezunudur. Sosyal ağları da kendi mesleki statülerine yakın kişilerle daha sık görüştüğü görülmüştür.

“ Eğitimde fırsat eşitliği denilince her öğrenciyi bireyselleştirilmiş eğitim yoluyla alabilecekleri eğitimin verilmesi olarak anlıyorum. Yani şöyle verilecek bilgiyi kare olarak düşünün karenin şeklinden ziyade alanı önemli. Alan küre, yamuk, üçgen vs. şekle göre değişir. Şekil önemli değil. Eğitimde biz şekle bakıyoruz. Geometrideki şekiller gibi her öğrenci farklı ve tıpkı bir şekli ifade ediyor. Alan da öğrencinin ilgisi, kendisi, becerisi, çabası, kültürel ve sosyal dokusu oluyor. Bizler öğrenciye göre bu alanı hesaplamalıyız. Aksi takdirde eşitsizlerden dolayı öğrenci eğitimden yararlanamıyor. Bu durum adil ve hakkaniyetli değil. Siz üçgenin alanını karenin alanı gibi hesaplayabilir misiniz? Ya da bir dikdörtgenin alanını bir yamuğun alanı gibi hesaplayabilir misiniz? Bir ders içerisinde her öğrenci farklı bir değerdir. Öğrencinin derse, öğretmene karşı yaklaşımları da birbirinden farklıdır. Bu noktada öğretmenle kurulan iletişim üzerinden derste de öğrencinin performansı değişir. Bazı öğrenciler çok daha katılımcı olur, ilgili olur. Her öğrencinin ya da öğrenenin algıladığı kendine göre tarzı, yöntemi vardır. Bizler bu yöntemi keşfedip aslında öğrenciye öyle yaklaşmalıyız, öyle eğitmeliyiz ve değerlendirmeliyiz. Oysaki müfredat ise bunu engelliyor ve kısıtlıyor. Eğer kişi yeterli motive edilmişse, aileden de destekleniyor ise ve ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları yeterliyse öğrenciyi kendi inisiyatifine bırakırsak o çocuk yine de öğrenir. Yani biz alanı verelim çocuklar kareyse kare, üçgenyse üçgen, daire ise daire ona göre şekillenir. Ama asla daireye üçgen ol diyemeyiz. Ya da dairenin alanını bir üçgenmiş gibi hesaplayıp değerlendiremeyiz. Çocukların meslek seçimleri de böyle. Aile ben olmak istedim ama olamadım bari çocuğum olsun mantığı ile hareket etmemeli. Ben mühendis olamadım sen ol, ben doktor olamadım sen ol ya da şu mesleğin itibarı ve kazancı iyi bunu ol dememeli. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği yok. Çünkü çocuğun şartları da eşit değil. Ailler farklı, çocukların ilgisi farklı, ailelerin eğitimden anladığı kavram farklı. Durum tespiti şu, ben iki tür aile gördüm Fatih Anadolu Lisesinde. Bir ilgilenmeye çalışan fakat sadece öyle bir görünüm veren aileler. Bir de çocuğu ile hiç ilgilenmeyen aileler var. İlgilenen aillerde şöyledir. Benim çocuğumun sınavı düşük bari okulu bitirsin, lise diploması olsun ehliyet alır ve şoför olur. Yani kendi çocuğunun hem hedefini hem de yeteneğini veli kendisi küçümsüyor. Çocuğun kendini keşfetmesine ve kendi gizil güçlerinin farkına varmasını engelliyor ve onu özgür bırakmıyor. Çocuğunu teşvik eden de yok. Çocuğu düşük not almışsa kötüdür, tembeldir, çalışmıyor hemen o etiketi yapıyor. Bizim okula genelde sosyo-ekonomik ve kültürel durumu düşük ailelerin çocukları gelir. Bingöl, Adıyaman başka illerden gelen yani göç ile gelmiş ailelerin çocukları. Memur ve tayinle geleni kastetmiyorum babaları serbest meslek ne iş bulsa yaparım, kayısı işçisi, fırıncılık, boyacılık vs. işlerde çalışır. Ailenin sürekli bir işi ve geliri yok. Ailenin eğitim durumu da çok iyi değil. Baba önünü göremiyor ki çocuk da önünü görsün. Çocuğu ile ilgilenen veliler de nasıl ilgilenmesi gerektiğini bilmiyorlar. Aslında veliler de kendileri çocuklarının geçtiği süreçten geçmişlerdir. Onlarında eğitiminde onlarla ilgilenen kimse olmamış. Geçmişte kendi çocukları gibi bir öğrencilik hayatı yaşamışlardır. Onlara da siz

yapamazsınız, edemezsiniz denilmiştir. Belki de öğretmenlerden korkmuşlardır. Hemen ilerimizde Malatya Anadolu Lisesi var. Nitelikli okul. Çocuklar TEOG puanıyla gelmiş. Bu çocuklara bakıyorum aileleri birbirinin aynısı, özel ders, kurs alan sosyal etlikleri olan ve aileleri sosyo ekonomik ve kültürel açıdan üst seviyededir. Sağlıklı bir bakış açısı değil ama ben velileri suçlamıyorum. Yani veli öğretmeni suçlar öğretmen veliyi. Benim söylemek istediğim şey şu bizim eğitim sistemimiz bütün öğrencileri desteklemeli, herkesimden olanını. Sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan üst seviyedeki çocuğu destekleyip bu çocuk başarılıdır dememeliyiz. Ölçme ve değerlendirme noktasında yanlı davranırız ve adil davranmamış oluruz. Kesinlikle etik değil. Diğer öğrenci belki sağlıklı ve adil koşullar sağlansa o da başarılı olacaktır. (Katılımcı Öğretmen 21, İngilizce Öğretmeni, Fatih Anadolu Lisesi 9 yıllık öğretmen)



Tablo 3.16. Okullara Göre Öğrencilerin “Ailem geleceğimi planlama konusunda belirleyici olma çabasındadır” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler

Okullar	Ailem geleceğimi planlama konusunda belirleyici olma çabasındadır						Toplam
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam	
Malatya Anadolu Lisesi	Sayı	32	20	22	18	15	107
	% (Yüzde)	29.9%	18.7%	20.6%	16.8%	14.0%	100.0%
Fatih Anadolu Lisesi	Sayı	47	30	31	17	17	142
	% (Yüzde)	33.1%	21.1%	21.8%	12.0%	12.0%	100.0%
Hacı Hüseyin Köçük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Sayı	11	14	13	2	5	45
	% (Yüzde)	24.4%	31.1%	28.9%	4.4%	11.1%	100.0%
Kültür Temel Lisesi	Sayı	18	13	14	16	3	64
	% (Yüzde)	28.1%	20.3%	21.9%	25.0%	4.7%	100.0%
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	Sayı	18	29	22	10	21	100
	% (Yüzde)	18.0%	29.0%	22.0%	10.0%	21.0%	100.0%
Malatya Fen Lisesi	Sayı	31	32	42	38	21	164
	% (Yüzde)	18.9%	19.5%	25.6%	23.2%	12.8%	100.0%
Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi	Sayı	29	32	19	16	11	107
	% (Yüzde)	27.1%	29.9%	17.8%	15.0%	10.3%	100.0%
Özel Malatya Final Temel Lisesi	Sayı	20	25	12	5	6	68
	% (Yüzde)	29.4%	36.8%	17.6%	7.4%	8.8%	100.0%
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	Sayı	24	28	29	12	10	103
	% (Yüzde)	23.3%	27.2%	28.2%	11.7%	9.7%	100.0%
Toplam	Sayı	230	223	204	134	109	900
	% (Yüzde)	25.6%	24.8%	22.7%	14.9%	12.1%	100.0%

$\chi^2 = 58.854, p = 0.003 < \alpha = 0.05$ fark vardır.

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere okullara göre öğrencilerin “ailem geleceğimi planlama konusunda belirleyici olma çabasıdır” sorusuna ilişkin veriler yer almaktadır.

3.3. Eşitsizliğin Öznesi: Öğrencinin Konumu

Eşitsizliğin öznesi olan öğrencilerin eğitim eşitsizliklere ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir. Bu görüşler şunlardır:

“Kendime olan güvensizliğim ve kaygım yüzünden bugünkü matematik sınavından çıkmak zorunda kaldım. Ailem sürekli beni başkalarıyla kıyaslıyor. Benim yapamayacağıma dair sözlerde bulunuyorlar. Bu, benim güvensizliğimi arttırdı ve üniversite sınavına karşı korkum arttı. Sınavlardan dolayı mücadele ruhuma güvenemiyorum. Kendimi odamda kâğıt duvarların arasına hapsolmuş gibi hissediyorum. Hafta içi okul, hafta sonu dersane olduğundan kendime ayıracak zamanım kalmıyor. Hiç dinlenmeden ders çalışmak zorunda kalıyorum. Bu verimsiz oluyor.”(Ankete katılan 671. öğrenci Malatya Anadolu Lisesi)

“Babam eğitilmiş olmasına rağmen kitap okumama karşı, test ve soru çözmemi istiyor. Aileler eğitimden ziyade sınavları aşırı önemseyip kültürel gelişmeden yoksun bireyler yetiştiriyor. Hobilerle övünürken devamı sağlanmak istendiğinde zaman kaybı olarak algılanıyor. Velilere eğitimin sadece okulla olmadığını, bireyin öğrenme alanının daha fazla olduğunu aktarmak gerektiğini düşünmekteyim”. (Ankete katılan 102. öğrenci, Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi)

“Okul Ortamları ADALETSİZ bir yerdir”. (Ankete katılan 140. Öğrenci, Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesi)

“Hayata karşı hiç umudum yok sürekli psikolojik baskı ... Ders çalış, yapamazsın, edemezsin, sınavı kazanamazsın. İmdat!” (Ankete katılan 245. öğrenci, Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“Bazı hocalar (özellikle sayısal derslerde) okulun ilk beşine ayırım yapabiliyor. Moralimiz bozuluyor”. (Ankete katılan 304. öğrenci, Malatya Fen Lisesi)

“Ailem derslerime müdahale etmez. Kendi hayatımı kendim dizayn edeyim isterler. Ama her zaman toplumda iyi bir birey (davranış) olmamı isterler. Kendimi geliştirmem önemlidir benim için”. (Ankete katılan 333.öğrenci, Malatya Fen Lisesi).

“ Ders çalışırken odamda BUGY bilgisayar oyunu oynamak istiyorum. Fornite dansı yapmak istiyorum. Ama ailem robot gibi ders çalışıp test çözmemi istiyor. Bazen kendimi evde saksıda yetişmiş bir bitki gibi hissediyorum”. (Ankete katılan 334.öğrenci Malatya Fen Lisesi)

“ Bu ülkede eğitim sadece sınav odaklı, test odaklı oldukça hiçbir şey olmaz bizlerden. Tüm eğitim sistemini güncellemek gerekli. Ama öğrencilerin istediği doğrultuda olsun. Öğrenciler başka faaliyetlerle de ilgilenmeli. Hatta bence zorunlu olmalıdır. Ben TİYATRO yapmak istiyorum. Doktor olmak istemiyorum. Ya da sadece doktor olmak istemiyorum. (Ankete Katılan 276.öğrenci, Malatya Fen Lisesi)

“ Fizik dersine ilgim var ama hala bir gözlemevi göremedim. Sadece test çözmek istemiyorum. Köreldim. Test çöz. Tost ye! Başka yaptığım bir şey yok kendimi akvaryumdaki balık gibi hissediyorum”. (Ankete katılan 428.öğrenci, Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“ Uzay ve havacılık mühendisliği ya da astronot olmak isterdim ama ailem ilgilerim ve isteğim doğrultusunda meslek seçmemi istemiyor. Ya doktor ya da din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmamı istiyorlar”. (Ankete katılan 372. öğrenci, Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“ Üzerimde çok büyük bir baskı var. Ailem bir gün aşırı baskı uyguluyor bir gün hiç karışmıyor”. (Ankete katılan 639. öğrenci, Malatya Anadolu Lisesi)

“ Sporla, futbolla ilgilendiğimde ailem boş şeyler için vaktini harcama. Odana git test çöz diyor. Kâbus gibi.” (Ankete katılan 625. Öğrenci, Malatya Anadolu Lisesi)

“ Annem yazılı notlarımı çok önemser. Eve gidince hemen sorar. Anneme notumu söylediğimde hemen en yakın arkadaşımın ve sınıfta en çalışkan olan arkadaşımın da kaç puan aldığını soruyor. Annem teyzem ile konuştuğunda hemen ilk sohbeti senin çocuğun falanca sınavdan kaç aldı diye başlıyor. Kuzenlerimle kıyaslıyor beni. Kuzenlerimin sırf bu yüzden bize gelmesini istemiyorum. Bazen aldığım not düşük bile olsa arkadaşlarımdan ve kuzenlerimden yüksek almış olmam yetiyor. Bu durum annemle aramızda sözlü çatışmalara neden oluyor.” (Ankete katılan 713. Öğrenci, Malatya Anadolu Lisesi)

“ Annem memur sivil savunma uzmanı ve babam orman mühendisi ben ise psikiyatri okumak istiyorum. Çünkü bizler tüm sınav kaygısı ve sınav sistemi içerisinde sağlığımızı kaybediyoruz. Hatta 8. Sınıfta lise giriş sınavına hazırlanırken çok yıpranmıştım. Üniversite öldürüyor canlı canlı mezara koyuyor. Belki de öldüm haberim yok. Gömülmeyi bekleyen yaşayan ölü çocuklar gibiyiz.”(Ankete katılan 571. öğrenci, Malatya Anadolu Lisesi)

“ Kaynak kitaplar çok pahalı olması büyük bir sorun. Kaynak kitaplar o kadar pahalı ki sadece bir kitap 80 TL ve bizim üniversiteyi kazanmamızı bekliyorlar. Özel okullarda öğrenciler sadece üniversite sınavına çalışırken biz neden okul sınavları ve okul derslerine de çalışmak zorundayız. Özel okula giden arkadaşım istediği kaynak kitabını okula getirirken biz neden okula götüremiyoruz. Yasakmış. Ben sosyal bilimler lisesini kazanmak için çok çalıştım. Arkadaşlarım çalışmadan Özel lisede, kolejde temel lisede istediği gibi üniversiteye hazırlanıyor. Hani eşitlik nerde?” (Ankete katılan 121. Öğrenci, Niyazi Mısırs Sosyal Bilimler Lisesi)

“ Komşunun çocuğu her zaman iyi olmak zorunda mı? Kıyaslanmak istemiyorum” (Ankete katılan 739. Öğrenci, Hacı Hüseyin Köllük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

“Elimden gelse imkânım olsa bir Batiskaf ile okyanusu dolaşmak isterdim. Mariana çukurunu görmek isterdim. Güneşin doğuşunu ve batışını izlemek için daha Nemrut Dağ'ına bile gidemedim. Belgeseller çekmek isterdim. Ama ailem çok saçma buluyor bu isteğimi. Git odanda test çöz ve adam gibi bir meslek seç diyorlar. Test çözmek istemiyorum. Hafta sonu odamdan hiç çıkmıyorum. Ama yine de test çözemiyorum. Adam gibi meslek seçmek nedir ağa.” (Ankete katılan 745. öğrenci, Hacı Hüseyin Köllük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

Tablo 3.17. Yapılan Nitel Görüşmelerden Elde Edilen Veriler Neticesinde Öğrenciden Kaynaklı Eşitsizlikler

ÖĞRENCİDEN KAYNAKLI FAKTÖRLER	(Fazla olması) Olumlu etkiler	(Az ya da eksik olması) Olumsuz etkiler
➤ Öğrencinin ruhen ve bedenen sağlıklı olması	+	-
➤ Öğrencinin zekâsı	+	-
➤ Öğrencinin başarısı	+	-
➤ Öğrencinin çalışkan olması	+	-
➤ Öğrencinin öğrenme isteği (motivasyonu/güdüğü/meraklı olması/araştırma isteği)	+	-
➤ Öğrencinin geleceğe dair hedeflerinin olması, gelecek kaygısı	+	-
➤ Disiplinli çalışması (sistemli çalışma, planlı ve programlı çalışma)	+	-
➤ Öğrencinin ders çalışma metotlarını bilmesi	+	-
➤ Öğrencinin kitap okuma alışkanlığı edinimi	+	-
➤ Öğrencinin ders çalışma konusunda öz denetime sahip olması	+	-
➤ Öğrencinin kararlılığı	+	-
➤ Sanatsal aktiviteler (resim, müzik, drama, dans, halk oyunları, herhangi bir müzik aleti çalması vb.)	+	-
➤ Kültürel aktiviteler (tiyatro, kütüphane, müze, tarihi ve ören gezisi vb.)	+	-
➤ Sportif faaliyetler (masa tenisi, basketbol, yüzme, futbol, voleybol vs)	+	-
➤ Yaz okulu, gençlik kampı ve sosyal çevre desteği	+	-
➤ Okul dışında yapılan öğrenme pratikleri (TUBİTAK, üniversitelerin, kursların veya diğer sivil oluşumların eğitimsel faaliyetlerine katılımı)	+	-
➤ Öğrencinin sosyal sermayesi (sosyal ağ bağlantıları, eğitimli insanlarla etkileşim halinde olması, sosyo- kültürel ve toplumsal statüsü yüksek kişilerle iletişim kurması)	+	-
➤ Geleneksel Türk El Sanatları (ebru, hat, çinçilik, kilim, ağaç işçiliği vb.) yapması	+	-
➤ Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi	+	-
➤ Öğrencinin ön öğrenmeleri	+	-
➤ Öğrencinin sürekli öğrenmeye dönük araştırmaları, dergileri, makaleleri okuması, belgeselleri izlemesi	+	-
➤ Öğrencinin mücadele ruhuna sahip olması	+	-

ÖĞRENCİDEN KAYNAKLI FAKTÖRLER	(Fazla olması) Olumlu etkiler	(Az ya da eksik olması) Olumsuz etkiler
➤ Öğrencinin ilgisi, isteği ve hayali doğrultusunda eğitim alması, istediği okulda okuması	+	-
➤ Öğrencinin söz dağarcığının niteliği, güzel konuşması, kendisini sözel ve yazılı olarak iyi ifade etmesi	+	-
➤ Öğrencinin okuduğunu anlaması, yorumlaması, analiz etmesi, muhakeme becerisi	+	-
➤ Öğrencinin kendi başına bilgi edinmeye ve sağlıklı değerlendirme yapmaya olanak veren zihinsel alışkanlıklar kazanması	+	-

Tablo 3.17’de görüldüğü üzere yapılan nitel görüşmeler neticesinde eğitimde eşitsizliklerin bir kaynağını da öğrencinin bizzat kendisi oluşturmaktadır. Öğrencinin ruhen ve bedenen sağlıklı olması; zekâsı, başarısı, çalışkan olması; öğrencinin öğrenme isteği, merakı; gelecek hedefleri noktasında farkındalık kazanması, bir hedefinin olması; disiplinli ders çalışması, kararlılığı, sorumluluk sahibi olması; kitap okuma alışkanlığının edinimi; ders çalışma noktasında öz denetiminin olması; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere etkin katılması; öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi; mücadelecî bir ruha sahip olması; okuduğunu anlaması, yorumlaması ve muhakeme becerisi; üniversite ziyaretleri, kütüphane kullanım alışkanlığı, gözlemevi gibi bilimsel ortamlara girme ve tanıma; ön öğrenmeleri, gizil güçleri vb. etkenler bir öğrencide fazla ve yeterli ise o öğrencinin öğrenmedeki başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Bu etkenler her öğrencide derecesi ve boyutu farklı olduğu için de eğitimdeki eşitsizliklerin bir nedenini öğrenci kendisi oluşturmaktadır.

“ Malatyalıyım. Eşim serbest meslek genel de fırında çalışıyor. Ben ev hanımıyım. Ama evlendikten çok sonra okudum. Şu an İlahiyat mezunuyum. KPSS’ye hazırlanıyorum. 4 tane çocuğum var. Üçü erkek biri kız. Kızım ilkokul 4. Sınıfta. Küçük oğlum 8. sınıfta İmam Hatip de okuyor. Şehit Zekeriya Bitmez İmam Hatip Ortaokulu’nda okuyor. Bu sene sınava girecek. Liselere Giriş sınavı. Sınav çocuğu. 11. Sınıfta okuyan ortanca oğlum var. Sadrettin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyor. Büyük oğlum Karabük’de Biyomedikal Mühendisliği 2. sınıfta okuyor ve 3’e geçecek. 11. sınıfa giden oğlumdan hiç memnun değilim. Çocuğumda ders çalışma isteği, aşkı yok, hiçbir şey yok. [Anne burada ağlıyor. Kendini zor tutuyor. Çocuğunun ders çalışmamasından çok üzgün olduğunu ifade ediyor] Okula dahi gitmek istemiyor. Sabahları ben zorla uyandırıyorum. Kahvaltısını hazırlıyorum. Yemiyor, okula gitmek istemiyor. Okuldan nefret ediyorum diyor. Okulda öğretmenleri de motive edemiyor. İnanın ben ondan daha azimliyim. Üniversiteyi sonradan okudum. 4 çocukla okudum. Çocuğum için aslında rol modeli de oluşturuyorum. Akşamları en basiti ben bir kitabı elime alıp okuyorum ama 11. sınıfa giden oğlum bir türlü örnek almıyor. Diğer çocuklarım öyle değil. Onlar benimle ders çalışıyor, benim dediğimi yapıyor. Bir bu böyle... Çocuğumun ilgisi

internet, telefon, televizyon ama ben bunları elinden aldım. Televizyonu da taşıyorum evin salonundan yatak odasına taşıyorum, kilitliyorum ve kesinlikle açmıyorum okul döneminde. Arada sırada izleyeceğimiz programlar olursa açıyorum. Eğitim bence doğuştan gelen bir süreç ve ailede başlar ve ömür boyu devam eder. Ama çevre ve kişinin kendi özellikleri buna etki eder. Ben çocuklarım için elimden geleni yapıyorum ama işte bir bu ortanca oğlum farklı. Agresif. Aslında çok zeki, başarı bir çocuktan ama ders çalışmak istemiyor. Başarı ve zekâ da yetmiyor. Çünkü hiç gayret göstermiyor. Büyük oğlum çok şükür üniversiteyi kazandı, okuyor. Vatana ve millete hayırlı bir evlat olsun. Beni hiç üzmedi. Hatta ben üniversitede okurken kardeşleriyle bile ilgilendiği oldu. Yemeğini bile kendisi yapardı, kardeşlerine bakardı. Ama ortancası öyle değil. Çok uğraştırıyor. Onun yüzünden interneti kapattım, akıllı telefonu elinden aldım. Telefonu elinden zorla aldım abisine verdik hatta bir oyun gibi aldık. Karabük'teki abinin telefonu kırıldı ona kendisi gönderdi. Maksat hani demesin elimden telefonu aldılar. Aradım büyük oğluma anlattım. Kardeşin çok ders çalışmıyor. Telefonda da çıkmıyor. Abisi aradı konuştu benim telefonum kırıldı bana telefonu gönderebilir misin dedi yaza kadar idare edeyim yazın gelince kaysı bahçesinde çalışırım kendime yeni bir telefon alırım dedi. Şimdilik seninkiyle idare edeyim dedi. Hem de abi kardeş arasında ilişki bağ kuvvetlensin istedim. Ben büyük oğlumla konuştum o kardeşine söyledi ve telefonu böyle elinden aldık yoksa alamazdık. Aslında böyle yapmak zorundaydım çünkü çocuğum tam bir telefon bağımlısıydı. Gece uyuyamıyordu bile. Bana göre çocuğum telefon bağımlısı çünkü gerçekten telefonda ayıramıyorsun 7/24 elinde. Şarjı bitince bile dolmasını sabredemiyor o derece. Ben oğlumun imam olmasını istiyorum en azından İmam Hatip de okuyor. Bir mesleği olsun istiyorum hem maaşı da iyi. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olursa çok daha sevinirim. Ataması da rahat KPSS'den çok yüksek puana gerek yok. Küçük kızımın doktor olmasını istiyorum. 8. sınıfa giden oğlum Avukat olmak istiyor. Ben de hâkim olmasını istiyorum. Sosyal Bilimler Lisesini kazanırsa çok iyi olacak. Hem hukuk fakültesini de rahat kazanır. Sosyal Bilimler Lisesi eve de yakın. Kesinlikle çocuklarıma baskı yapmıyorum ama baskı yapmayınca da okumazlar. Ortanca oğlum her yönden tanıdığımı düşünüyorum. Bazen değişiklik gösteriyor. Çare bulmaya çalışıyorum. Bunu nasıl düzeltirim diye. Eksik hissediyorum kendimi. Anne olarak eksik buluyorum kendimi. Çocuğuma nasıl yaklaşabilirim. Zaman değişiyor. Çocukların ilgisi ve isteği değişiyor. Aslında çocuğum okulda sosyal faaliyet yok diye çok okula gitmek istemiyor. Okulumu değiştir diyor bana, İmam Hatip Lisesini ben tercih ettirdim. Çocuk aslında güzel sanatlar lisesi, spor lisesi gibi bir liseye gitseydi belki daha başarılı olurdu belki bilmiyorum ama. Çünkü basketbol, futbolu seviyor. Müziği seviyor çok güzel ilahi okuyor mesela. Ben ortaokulu imam hatipten başlattım o şekilde okuyor. Yönlendirmem öyle oldu. İyi Kuran okuyor. Kuran öğrensin hukuk okusun istiyordum. Öyle düşünerek liseye başlattım. Sigara içmesin iyi ahlaklı olsun. Benim çocuğum çok fazla dışarı çıkan gezen bir çocuk değil. İstiyorum benimle dışarı çıksın. Ama gelmiyor. Kuran Kursuna da yazdım, Arapçası gelişsin diye ama onu da istemedi. Çocuğumun çalışma ortamını hazırlıyorum elimden geleni yapıyorum ama çocuğum ders çalışmak istemiyor. Azimli ders çalışsa, disiplinli ders çalışsa iyi olur. Benim çocuğum miskin ve tembeldir sanki. Okulu sevmiyor ama arkadaşlarını seviyor. Ama okula zor gönderiyorum 08.00'de ders başlıyorsa 07.30 da ben ancak trambüse yetiştiyorum. Çocuklarımla eğitimiyle çok ilgileniyorum çok koşturuyorum ama ortanca oğlum bir şey yapmak istemiyor. 40 yaşındayım. Ben okursam çocuklarıma bir şey katarım tek amacım buydu öyle üniversiteyi okudum. Ama diğer çocuklarım gayret gösterirken bu göstermiyor hatta göstermek dahi istemiyor. Sık sık okuluna giderim bazen gizli takip ederim. Hatta bir gün dersine bile girdim. Gittim arka sırada oturdum biyoloji dersiydi. Gayet derste iyiydi neşeliydi. Öyle gözlemlerdim. Sanırım arkadaşlarını seviyor. Gel beraber ders çalışalım diyorum ama açıyorum kitabı defteri yanaşmıyor ama ben ittiriyorum. Rehber öğretmeni çok ilgili, uğraşılıyor. Çocuğum gayret etseydi, emek sarf etseydi mücadele ruhunu katsaydı başarısız olsaydı hiç üzülmezdim ama yapmıyor. Ne yapacağım bilmiyorum. Uyumuyor gece, sabah geç uyanıyor okula zor gönderiyorum. Küçük oğlum darbuka çalar, def çalar sosyaldır bu öyle değil. 450 puanla ben imam hatip lisesine gönderdim. Puanı da yüksekti. Ben bu konuda çok kaygılıyım ders çalışsın istiyorum. Baba çok rahat aşırı rahat babadan yüz de buluyor olabilir. Baba 'yaparsa kendine yapmazsa yine kendine' diyor işin içinden çıkıyor. Bir uzmandan yardım almayı düşündüm ama bir uzman da bulamadım. Şimdiye kadar rehber öğretmeni ile görüştim. Üniversitedeki hocamla biraz paylaştım durumu. Ama kime nasıl ne diye gideyim onu bile bilmiyorum. Kendi psikoloji hocam vardı ilahiyat fakültesinde ara ara ona danıştım onun fikirlerini alırdım. [konuşurken ağlamaya tekrar

başladı] Çocuğum benim istediğim hedeflediğim çabayı göstermiyor. Sonu ne olacak diyorum ve beni kaygılandırıyor. [Ağlamayın önemli olan sağlıktır dedim ve görüşmeyi sonlandırmak zorunda kaldım]" (Katılımcı veli 18, Ev Hanımı, 4 çocuk annesi)

“ Bence eğitim öğrencilerin çalışma azmi ve ailelerin kültürel dokularıyla orantılı bir olgudur. Her çocukta çalışma azmi aynı değil, ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları, ebeveynlerin tutumları da aynı olmayınca eğitimde eşitsizlikler kaçınılmaz oluyor. Burada önemli olan çocukların tavrı, çocuk nasıl bir tavır içerisinde olduğudur. Kendisinin elinde çok fırsatı olan çocuklar vardır ama bunu değerlendiremez, belki de değerlendirmeyi bilemez. Kimi çocuk da hiç fırsatı yoktur ben okumalıyım, yapmalıyım der. Belki bu düşüncenin mayasında annelerin tavır ve düşüncüleri yatıyordur. Mesela ben bir anneyim, veliyim aynı zaman da öğretmenim. Çocuğum şu an Trabzon’da Sağlık yönetimi okuyor. Mahmut Çalık Anadolu Lisesi mezunu. Diğer çocuğum da Fethi Gemuhluoğlu Anadolu Öğretmen Lisesinde okudu. Öğretmen liselerini kapattılar şimdi aynı lise fen lisesi oldu. Çok yanlış oldu bence öğretmen liseleri kapatılmamalıydı. Çocuğum kamu yönetiminde okuyor. Çocuğum çok sağlık problemi yaşadı. Skolyoz yani bel kemiği, omurga eğriliği hastalığı vardı. Ders konusunda ben baya bir destekçisiydim. Bunu kendimi övmek ve takdir etmek mahiyetinde demiyorum. Eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci tek başına olmaz. Veli de önemlidir. Aile en büyük unsurdur hatta. Çocuğumun derslerini takip ettim, arkadaşlarından defterlerini aldım, çocuğum hastayken yatağında yatarken okulda ne işlenmişse onu evde tekrar anlattım, işledim, öğrendi o şekilde yazılılara girdi. Yeri geldi gittim evden yazılısını öğretmeninden aldım eve getirdim öğretmeniyle birlikte evde yazılısını yaptım notlarını öyle aldı. Ben hasta çocuğumla çok ilgilendim. Mesleğime de sonradan başladım. Önce ev hanımıydım. Çocuğumla beraberdim. Çocuğumun lisedeki derslerine yardımcı olmak için elimden geleni yapınca üniversiteyi sonradan okudum. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oldum. Çünkü söylemek etki etmeyebiliyor. Anne ve babanın çocuk üzerinde rol model olarak etkili olacağına inandığım için yaptım. Bilinçli veli çocuğuna iyi rol model olandır. Aile eğitim sürecine girmeli, geç kalmamalı. Kaynanam ve kayınbabamlarla birlikte yaşıyordum. Büyük aileydik. Dedeleriyle bulmaca çözerlerdi, kitap okurlardı çocuklarım. Babaanne ilkokul mezunu ama okumayı seven bir kadın 70 yaşında. Kayınbabam yakın tarihte vefat etti. Eşim serbest meslek şimdi muhasebeci. Belki çocuğumun sağlık problemi olmasaydı çok daha iyi bir yeri kazanırdı. Çocuğumu her gün okula götürdüm, getirdim. Sonuçta sırtında platin var. Bütün çocuklar eğitim sürecinde eşit olmuyor. Benim çocuğumun imkânları çok azdı, eşitsizlikler yaşıyor ama sonuçta kimin ne durumda olduğuna bakılmadan hepsi aynı sınava giriyorlar. Ama çocukların şartları başlangıçta bile eşit değil. Aile, sağlık durumu, ekonomik yapısı, kültürü vs. okuldaki öğretmen eşit ders anlatsa bile eşitsizlikler oluyor. Mesela okulda kız öğrenciler yazısı güzel, özenli, ciddi ve düzenli not alıyorlar, ben oğlumun kız arkadaşlarından yazısı güzel olanın defterini alıp fotokopi çekerdim. Çocuğum okuldan çok ayrı kaldı çünkü. Her şey aileden bitiyor ben ilgilenmeseydim çocuğum hayata küserdi ve liseyi okuyamazdı. Şu an üniversitede okuyamazdı. Aslında çalışmayan anneler daha fazla çocuğuna baskı yapıyor. Zaten yapamamış, okumamış, diyor ki bende olmayan tüm özellikler ve yapamadıklarımın hepsini çocuklarım yapsın. Ben de başta ev hanımıydım. Böyle diyordum. Kendimden de biliyorum veli toplantısından diğer annelerden de. Ama çocuk ilgisiz ve azimsiz ise ne yaparsan yap olmuyor. Kendini duvarlara da vursan olmuyor. Çocuğun azmi, başarısı, yeteneği ve zekâsı yani kapasitesi ölçüsünde aileler ilgilenmeli ve çocuklarını yönlendirmeliler. Burada görüyorum aile varlıklı, çocuk sağlıklı, odasını ayarlıyor kitaplar, kaynak kitaplar, soru bankası vs her şey ayarlanıyor yeter ki çocuk ders çalışsın, çocuğunu da takip ediyordur ama çocuk ilgisiz, boşa kürek çekiyor aile. Üzülüyorum.” Katılımcı öğretmen 29, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Kültür Temel Lisesi, 2 yıllık öğretmen).

“ Çocuğum Kültür Temel Lisesi’nde 12. sınıfta okuyor. Eşim emekli uzman çavuş. Şimdi Gazi Antep’te çocuklarımızın eğitimi için bir 5-6 ay daha bir fabrikada çalışacak. İplik fabrikasında makinelere bakıyor. 5 yıldır emekli ama çocuğumuz Kültür Temel Lisesi’nde okuyunca eşim çalışmak zorunda kaldı ve ek iş yapıyor. Biz Adıyamanlıyız. Yeni geldik Malatya’ya zaten. 3 kızım var. Biri Adana Çukurova Üniversitesi’nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünü bitirdi. KPSS’ye hazırlanıyor. En küçüğüm 11 yaşında. Ben Ev Hanımıyım. Eğitim denince, vatana millete hayırlı evlat olsunlar, ayaklarının üzerinde dursunlar, bu aklıma geliyor. Bunun için elimizden geleni yapıyoruz. Bu zaman da geçim zor,

hayat zor. Çocuğumun Tıp okumasını istiyorum, diş hekimliğini okusun. Garanti bir meslek. A, B, C planlarını yapıyorum yani meslek seçmede bunları seç en son hemşirelik de kal. Yani sağlık okusun. Aslında bir kız çocuğu için öğretmenlik çok iyi bir meslek ama ataması çok zor oldu. Bak büyük kızım PDR okudu şimdi atanamadı sınava çalışıyor. Mülakatlar zorlaştırdı işleri. Küçüğünü şimdiden hazırlıyorum 6. sınıfta okuyor, Fen Lisesini kazansın istiyorum. Çünkü Fen lisesini kazanırsa Tıp Fakültesini rahat kazanır okur ve iş sahibi rahat olur. Eğitimde çocuğumun başarı olması için, bol bol kitap okuması lazım, ders çalışması lazım, test çözmesi lazım. Ama yapmıyor. Kalk kızım ders çalış diyorum. Büyük kızım sorumluluğunu biliyordu ama bu bilmiyor. Üniversiteye psikiyatriye götürüyorum, çocuğumda borderline varmış yani sınırdaki kişilik. Çocuğum evden kaçıyor Antep'e izinsiz gitti. Çok şeyler varda özel. Anlatmak da istemiyorum. Mesela hiç tanımadığı, bilmediği birisiyle konuşup gidip buluşabiliyor. Sınırdaki kişilik. Seanslara götürüyorum. İlaç kullanıyor. Eğitimi ile beni tehdit ediyor. Okumam diyor. Okula gitmem diyor. İlacımı içmem diyor. Köle gibi peşinden koşuyorum ben ilaçlarını avucuna koyuyorum içsin diye. Aman bir şey olmasın. Öfke patlaması yapıyor. Çocuğumun durumundan dolayı ben de psikiyatriye gidiyorum. Bana doktorlar çok üzerine düşme diyor. Sorumluluğunu bilmiyor. Evi dağıtıyor, zarar veriyor eve, ben de korkuyorum, Hatay'a gidiyor mesela. İnternette konuştuğu biriyle tanışabiliyor. 18 yaşını doldurduğu için de bir şey yapamıyorsun. Baba da bir şey yapamıyor. Babaya çekmiş. Babada gençken böyleymiş. Diğer iki çocuğum bana çekmiş. Amcaları öğretmen, tüm aile bununla ilgileniyor. Çok okul değiştirdik şimdi Temel Lise'ye geldi. Antep'in en güzel liselerinde okuyordu. Aslında dört tane evladım var benim eşim de çocuk. Çocuk olmasa eşim buna akıllı telefon vermez. Babada gençliğinde böyleymiş ailesine çok çektiymiş. Yüküm ağır. Ölümlü kalımlı dünya ölürsem gözüm arkada kalmasın bu da okusun. Ablası okudu bu da okusun. Okumak istemiyor. Akıllı telefonu elinden aldım. Evde uygun şartlar hazırlıyorum, elimden geleni yapıyorum. Evim doğalgazlı çalışma ortamı hazır. Kaderim, şansım, eşimden çektim. Şimdi çocuğundan çekiyorum. Eşim Almanya'da büyüdü. Sorumsuzdu, şımarıktı, şimdi ama sorumluluk sahibi oldu. Ben çocuklarıma diyorum eğer ben ilköğretim mezunu olmasaydım ayakları üzerinde dursaydım, babanızı bu kadar çekmezdim. Çok çekti bana. 25 senedir çok yoruldum hayattan. Kızıma diyorum ki üniversiteyi kazan hatalarını öğle affettir bana, ancak sınavı kazanırsan seni affederim. Diğer çocuğum tek başına okudu Adana'da. Ama bu nereyi kazanırsa gideceğim yanına. Birinci çocuk da baba evde değildi ben rahat yetiştirdim. Küçük bir ebeveyn gibi yetişmişti. İkinci çocuk hep şımartıldı. Hep çocuk olmuş. Doktor öyle dedi, aileden gelen faktörler de var, hastalık var ama aile de etken diyor. Hasta olmazsa bile ben hastayım diyor okula gitmek istemiyor. Çok kıyafet almak istiyor. 15 tatilde bir işte çalışmak istedi. Ben kıyafet almak istiyorum dedi. Oturup ders çalışması gerekirken bunları istiyor. Beni tehdit ediyor, giderim izimi kaybederim diyor. Elimde, avucumda ne varsa veriyorum. Çok şeyler yaşadım. Bir kere çocuğum kayıp diye polise bile gitmişim. Çünkü gidebiliyor. Geçen sene ben yüzme falan gönderdim, etkinlik yaptırдыm. Ama çocuğumda ders çalışma, üniversite kazanma hedefi yok, isteği var ama hedefi yok.” (Katılımcı veli 17, Ev Hanımı, 3 çocuk annesi)

“iki çocuğum var ikisi de erkek, eşim mühendis. Ben müdür yardımcısıyım. Çocuklarımdan biri 7. sınıfta, diğeri 11. sınıfta okuyor. Büyük çocuğum Final Temel Lisesi'nde 11. sınıfta okuyor. Bence çocuklarımızın eğitimiyle ilgileniyoruz ama önemli olan değerler eğitimi. Değerler eğitimi konusunda eksiklikler var. Hem bir öğretmen hem de bir veli olarak bunu gözlemleyebiliyorum. Teorik de alınıyor ama pratik de uygulanmıyor. Evde çocuğumla ilgili onun geleceği ile ilgili mutlaka diyaloglarımız oluyor. Onların fikirlerini sorduğumda asla onlara doktor, hâkim ol gibi cümleler kullanmıyorum. Kesinlikle baskı yapmıyorum, kendileri hangi alan da mutlu olacak ise yapmak isteyecek ise o noktada desteklerim. Özgür bırakıyorum. Tamamıyla özgürlükten kasıt mesleklerin artıları ve eksikliklerini söyleyip, zorluklarını anlatıp terciği ona bırakıyorum. Mesela meslekler hakkında çocuklarımla onun artılarında bahsediyoruz, eksilerinden de. İlerde bir ailesi olunca ailesine ne kadar zaman ayırabilir, ailesine ne kadar yetebilir hem maddi hem manevi olarak tartışıyoruz, konuşuyoruz, görüşmelerim oluyor çocuğumla. Bir anne olarak çocuğumu tanıdığımı düşünüyorum ama bizimde göremediğimiz yanları oluyor. Bunu da öğretmenleriyle ya da çevresindeki arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşiminde gözlemlediğimiz, duyduğumuz, gördüğümüz kadarıyla tanımaya çalışıyoruz. Ama her çocuk bir dünya gibi siz onun sakin bir deniz halini görürsünüz ama fırtınayla taşan deli dalgalı hali de olabiliyor. Eğitimde başarılı

olması için elimden geleni yapıyorum çocuğuma ama şunu kazandıramadım. Hiçbir eksiğinin olmadığını düşünüyorum, her şeyi yaptığımı düşünüyorum taa ki sınav günü gelene kadar. Ama sınavdan çıktıktan sonra anne ben şurayı kaçırdım, görmemişim, çalışmamışım diyor. O da bence düzenli çalışma sistemini kazanamadığından kaynaklanıyor. Aşırı bir öz güven var, ben yaparım, ben ederim, ben zekiyim. Bence zeki değil de çalışan planlı ve sistemli çalışan çocuklar daha başarılı oluyor. Çocuğumun eğitimi ile ilgili olarak okulu, öğretmenleriyle, rehber öğretmenleriyle sık sık iletişim halinde oluyorum. İki çocuğumun da ayrı çalışma odası var. Odalarında asla bilgisayar koymuyorum. Telefon ve tabletleri de yanına koymamaya çalışıyorum. Bazen beraber ders de çalışıyoruz. Ben Türk Dili ve Edebiyat öğretmeniyim. Onunla birlik ders çalıştığım çok oluyor. Birlikte soru çözüyoruz. Mutfak da örneklerde veriyorum. Mesela bu domatesler çürümüş bu hangi fiil, kendiliğinden çürüdüğü için oluş fiilidir diyorum. Görsel örnekler de anlatıyorum. Özellikle 7. Sınıfa giden çocuğuma çok örnek vererek anlatıyorum. Eşim mühendis olduğu için onun matematiği çok iyi o da matematik çalıştırıyor. Ama eşim evde çok kitap okumaz ben çocuklarımla beraber kitap okurum asla onlara gidin kitap okuyun demem. Gelin kitap okuyalım diyorum. Küçük oğlum bu alışkanlığı kazandı ama 11. sınıfa giden çocuğum bazen sırf beni kırmamak için okuduğunu söylüyor. Çocuğumun en güzel yönü yalan söylememesi ben o konuda iyi eğittiğimi düşünüyorum. Benim çocuğumda en sevmediğim yön ben deneme sınavında düşük puan alırsam arkadaşlarımın içerisinde rezil olurum diye düşündüğü için deneme sınavına girmediğini biliyorum. Mücadele etme ruhu yok oluyor, çocuklar başarısızlıkla nasıl mücadele edeceklerini bilmiyorlar bu sefer böyle bir sorun oluşuyor. Çalıştığım okuldaki rehber öğretmeniyile de konuştum sadece benim çocuğumda değil diğer çocuklarda da bu oluyor ama bazı çocuklarda bu mücadele ruhu inanılmaz gelişmiş oluyor. Kaybetme, başarısızlık duygusu, eksikliklerini acaba biz elinden mi alıyoruz bilmiyorum. Belki zamanında bizler sen en iyisin, en zekisin, en başarılısın deyip bu tür yanlışlar içerisine girmiş olabiliriz. Ama 18 yıllık mesleki hayatımda ve anneliğimde ben şunu anladım bu pohpohlamadan ziyade çocukların eksikliklerini de görmesini sağlamalıyız. Ya da senden hiçbir şey olmaz, tembelsin, yapamıyorsun gibi tersi ifadelerde çocukların başarılı olmasını engelleyebilir, öz güvenini kırabiliriz. Belki biz ebeveynler ve öğretmenler bunu yapıyoruz farkında olmadan. Çocukların başarısı için biz belki farkında olmadan başarı olmalarını da engellemiş olabiliyoruz. Sözlerimizle, davranışlarımızla. Ben bu yaz şöyle bir plan yaptım eşime de söyledim. Bu yaz deniz tatili yerine çocuğum 12. sınıfa geçince İstanbul, İzmir ve Ankara'daki üniversiteleri gezdirmek istiyorum. Ben burada bir hedefinin olmasını istiyorum. Bunun muhakemesini yapsın istiyorum bu yerlerde okursam nasıl olur, Malatya'da okursam nasıl olur diye, çocuğum düşünsün, ben söylemeyeyim ama ona düşündüreyim. Çocuğumla ilgili çok sıkıntı yaşamadım okul hayatında. Zaten azimli bir çocuk, ilgili ben sadece bir anne olarak elimden geleni yapıyorum. Çocuğum okul dışında etkinliklerle uğraşınca onu ders çalışma noktasında motive ediyor. Yüzmeye gönderdim, futbol, futsal (salon futboluna) gönderdim. Eve hafta sonları için Kuran öğrensini diye özel hoca tuttum. Büyük çocuğumun daha önce gitar çalma denemeleri oldu ama yeteneği olmayınca da devam ettirmedi. Badminton için raketlerini aldım, uğraştılar biraz ama sanki bu yeni nesil çabuk usanyor ve sıkılıyor. Nesil karşılaştırması yapıyorum aslında hiç sevmediğim bir şey ama biz zamanında böyle miydik diyoruz. Mesela çalıştığım okulda etkinlikler yapıyoruz, dışarıdan yazar getiriyoruz, ama öğrenciler çok ilgisiz kalabiliyor. Ama ben öğrenciyken böyle değildim çok ilgiliydim. Acaba kim gelecek, ne diyecek vs. sorular sorardık. Bizlerinde imkânları çok yoktu. Şimdiki nesle bakıyorum zorlan gelme, oflayarak gelme, en arka sırada oturma baştan bir tepki, sen de bir şey yapacaksan içinden yapmak gelmiyor mesela. Niye geldik diyor çocuk, en arka sıra geçiyor ve sanki kendine görünmez bir perde çekiyor. Ben gelmeyeceğim ben dinlemeyeceğim ben burayla zorla geldim diyor. Ne yapabilir ki bu noktada da. Ama kimi öğrenci de çok aşırı ilgili, motive olmuş. İstekli olmayan çocuğa ne yapılabilir ki. Bence çocuğa güdülenme noktasında akran kıyaslaması ya da komşunun çocuğunu örnek göstermekten ziyade tarihteki ünlü, başarılı kimseleri gösterirsek daha verimli olur ve olumlu örnek de teşkil eder. (Katılımcı veli 10, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, 2 çocuk annesi)

“...Ben bilinçli aile profilini böyle çiziyorum. Çocuğunun üniversite sınavından en yüksek puanı alıp en iyi yere yerleşmesini istenmektense çocuğuna uygun, onun istediği alan doğrultusunda eğitim alması ve mutlu olacağı mesleği yapmasına yardımcı olan aile. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak istiyorsak çocuklar ilgi, alaka ve yeteneği ölçüsünde eğitim görmeli ve

aile yapıları asla göz ardı edilmemeli. Öyle çocuklar var ki ne aile, ne öğretmenleri ne de çocuğun kendisi tarafından yeteneği keşfedilmemiştir. Çocuk üniversite kazanıyor tıp, diş hekimliği, eczacılık, mühendislik her sene neredeyse bir okul bırakıp bir başka okul okumaya çalışıyor. Zamanı, emeği boşa harcıyor. Üzülüyorum bunları görünce. Belki çocuk kan görmeye tahammül bile edemiyor, hastane ortamını sevmiyor. Ama bizler zorla tıp fakültesini kazansın diye zorluyoruz. Bu aslında cahil toplum algısından kaynaklanıyor. Cahil toplum algısı şu: Gösteriş için, akrabalara, komşuya, tanıdıklara hava atmak için çocuğum tıp fakültesini kazandı hava atayım, mevki için, para için, çabuk işe girsin, iş gücü sahibi olsun vs nedenlerden dolayı. Toplumdaki yanlış algılanan statü algısından kaynaklanıyor. Bazen veli gelip benim çocuğumun deneme sınavları çok iyi, çok yüksek ama tıp okumam diye diyor. Hocam nasıl ikna edelim diye gelip sorabiliyorlar. Bu çok cahilce bir düşünce bencedir. İnsanlar niye çocuklarını Temel Lise'ye gönderirler. Bakıyorum çocukların çok yeteneği olmasa da aile param var bari okulla öğretmenle maddiyatla bunu kapatayım diyor. Ama burada bir akademisyenin çocuğu ile bir kaysı tüccarının çocuğu aynı eğitim olsa da eğitim sürecinde aynı ürüne sahip olamıyor. Hem çocuğun ilgisi farklı hem de ailenin sosyal ve kültürel dokusu. Bazen kimi çocuk da ailenin özellikleri baskın oluyor. Kimisinde de çocuğun ilgisi. Ama ikisi de olmalı başarı için. Sadece derecesi ve oranı farklı olabiliyor. Özel okulda ben para veriyorum öğretmen her şeyi ile ilgilenir böyle bir mantık yok. Ben çocuğumu özel Temel Lise'ye verdim, üzerime düşeni yaptım, üzerimdeki yükü öğretmene attım. Çocuğumla öğretmen ilgilenir. Bu mantık başarı için yetmiyor günümüzde. Çocuğun hem kendisiyle alakalı bir durum aile istediği kadar alakalı olsun aynı zaman da hem de ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısıyla alakalı. Asla tek faktörlü olamıyor. Aile çocuğuna en pahalı akıllı telefonu alıyor, Iphone mesela sonrada gelip diyor ki hocam ders çalışmıyor, sabahlara kadar uyumuyor elinde telefon lütfen biz alamadık siz alın telefonu. Acaba bu telefonu alan veliler önceden böyle bir sonucun doğacağını göremiyorlar mı? Orda ebeveynler duygusal davranıyor başkalarının çocuğunda var ben de alayım çocuğuma düşüncesiyle hareket ediyor sanırım. Hani alayım çocuğumun gözünde kalmasın ama ders çalışmıyorsa gidip öğretmenine söyleyeyim o alsın... ” (Katılımcı öğretmen 27, Kimya Öğretmeni, Kültür Temel Lisesi 1 yıllık öğretmen)

Tablo 3.18. Okullara Göre Öğrencilerin "Sizin aylık kişisel harcamanız ortalama ne kadardır?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (Ortalama, Standart Sapma, Güven Aralığı, Minimum ve Maksimum)

		N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama için %95 Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Sizin aylık kişisel harcamanız ortalama ne kadardır?	Malatya Anadolu Lisesi	107	473.75	386.292	399.71	547.79	0	2500
	Fatih Anadolu Lisesi	142	237.37	258.945	194.41	280.33	0	1500
	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	45	244.38	263.213	165.30	323.46	0	1600
	Kültür Temel Lisesi	64	353.22	437.427	243.95	462.48	0	3000
	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	100	170.95	276.933	116.00	225.90	0	2700
	Malatya Fen Lisesi	164	420.52	335.049	368.86	472.18	0	2500
	Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	107	426.12	521.653	326.14	526.10	0	3500
	Özel Malatya Final Temel Lisesi	68	289.12	200.033	240.70	337.54	0	1000
	Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	103	231.80	189.720	194.72	268.87	0	1000
	Toplam	900	325.77	351.714	302.76	348.78	0	3500

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere ankete katılan 900 öğrencinin okullara göre aylık kişisel harcamalarının ortalaması TL olarak verilmiştir. En fazla aylık kişisel harcama ortalaması 473,75 TL olarak Malatya Anadolu lisesindeki okuyan öğrencilerin aldığı görülmektedir. İkinci en yüksek aylık kişisel harcama ortalaması 426,12 TL ile Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi olmuştur. Üçüncü Malatya Fen Lisesi 420. 52 TL yer almıştır. En düşük aylık kişisel harcama ortalaması Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi 170,95 TL, 231,80 TL ile Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi; 237,37 TL ile Fatih Anadolu Lisesi’nde yer almaktadır.

Tablo 3.19. Okullara Göre Öğrencilerin "İkamet ettiğiniz ya da kaldığınız yerde kendinize ait bir odanız var mı?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

		İkamet ettiğiniz ya da kaldığınız yerde kendinize ait bir odanız var mı?			Toplam
		Evet	Hayır		
OKULLAR	Malatya Anadolu Lisesi	N	93	14	107
		%	86.9%	13.1%	100.0%
	Fatih Anadolu Lisesi	N	104	38	142
		%	73.2%	26.8%	100.0%
	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	28	17	45
		%	62.2%	37.8%	100.0%
	Kültür Temel Lisesi	N	60	4	64
		%	93.8%	6.3%	100.0%
	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	51	49	100
		%	51.0%	49.0%	100.0%
	Malatya Fen Lisesi	N	132	32	164
		%	80.5%	19.5%	100.0%
Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	N	75	32	107	
	%	70.1%	29.9%	100.0%	
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	54	14	68	
	%	79.4%	20.6%	100.0%	
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	82	21	103	
	%	79.6%	20.4%	100.0%	
Toplam		N	679	221	900
		%	75.4%	24.6%	100.0%

Tablo 3.19’de görüldüğü üzere; 900 öğrencinin 679’un kendisine ait bir çalışma odası bulunurken 221 tane öğrencinin ise kendisine ait bir çalışma odası bulunmamaktadır. Ankete katılan öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma odalarının olup olmaması ve yüzdeleri tabloda okullara göre yer almaktadır. Buna göre Kültür Temel Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi ve Malatya Fen Lise’nde okuyan ve ankete katılan öğrencilerin %80 den fazlasının kendilerine ait bir çalışma odası bulunurken Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okuyan öğrencilerin yarısına yakınında çalışma odası bulunmamaktadır.

Tablo 3.20. Okullara Göre Öğrencilerin "Okul haricinde destekleyici olması için etüt merkezlerine ya da dershaneye gidiyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N,%)

			Okul haricinde destekleyici olması için etüt merkezlerine ya da dershaneye gidiyor musunuz?		Toplam
			Evet	Hayır	
OKULLAR	Malatya Anadolu Lisesi	N	89	18	107
		%	83.2%	16.8%	100.0%
	Fatih Anadolu Lisesi	N	77	65	142
		%	54.2%	45.8%	100.0%
	Hacı Hüseyin Kölük Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	N	9	36	45
		%	20.0%	80.0%	100.0%
	Kültür Temel Lisesi	N	9	55	64
		%	14.1%	85.9%	100.0%
	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	22	78	100
		%	22.0%	78.0%	100.0%
	Malatya Fen Lisesi	N	139	25	164
		%	84.8%	15.2%	100.0%
Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi	N	39	68	107	
	%	36.4%	63.6%	100.0%	
Özel Malatya Final Temel Lisesi	N	9	59	68	
	%	13.2%	86.8%	100.0%	
Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	N	51	52	103	
	%	49.5%	50.5%	100.0%	
Toplam		N	444	456	900
		%	49.3%	50.7%	100.0%

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere; 900 öğrencinin 444’ü okul haricinde destekleyici olması için etüt merkezlerine ya da dershaneye gittiklerini belirtirken 456’sı ise gitmediğini belirtmişlerdir. Malatya Fen Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi’nde okuyan öğrencilerin okul haricinde kurs veya etüt merkezine gitme oranı yüzde 80’den fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 3.21. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Okul ve Derslerinizle İlgili Konularda Sizinle Aile Bireylerinden Hangisi Daha Çok İlgileniyor?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler

		Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinizden hangisi daha çok ilgileniyor?							Toplam
		Bu konuda takipçi olan daha çok annem	Babam daha çok ilgilenir	Annem ve babam birlikte ilgilenir	Abim ya da ablam ilgilidir	Ailem bu konularla çok ilgili değildir	Kendi Başına		
Cinsiyet	Erkek	Sayı 96	54	139	87	69	9	454	
		% (Yüzde)	21.1%	30.6%	19.2%	15.2%	2.0%	100.0%	
Kız	Sayı	128	54	162	47	50	5	446	
	% (Yüzde)	28.7%	12.1%	36.3%	10.5%	11.2%	1.1%	100.0%	
Toplam	Sayı	224	108	301	134	119	14	900	
	% (Yüzde)	24.9%	12.0%	33.4%	14.9%	13.2%	1.6%	100.0%	

$$\chi^2 = 22.376, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$$

Tablo 3.21’da görüldüğü üzere ankete gönüllü olarak katılan 900 öğrencinin cinsiyete göre “okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinden hangisi daha çok ilgileniyor” verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır. 454 erkek öğrencinin 96’sı (%21,1) bu konuda takipçim annem, 54’ü (%11,9) babam, 139’u (%30,6) annem ve babam birlikte ilgilenir, 87’si (%19,2) abim ya da ablam birlikte ilgilenir, 69’u (%15,2) ailem bu konuda çok ilgili değildir. 9’su (%2,0) ise kendi başına olduğunu belirtmiştir. Ankete katılan 446 kız öğrencinin 128’i (%28,7) okul ve dersleriyle ilgili konularda daha çok takipçisinin annesi olduğunu, 54’ü (%12,1) babası, 162’si (%36,3) annem ve babam birlikte ilgilenir, 47’si (%10,5) abim ya da ablam ilgilenir, 50’si (%11,2) ailem bu konularla çok ilgili değildir demiştir.



Tablo 3.21. Baba Eğitimine Göre Öğrencilerin “Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler

	Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar.						Toplam
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Okur-Yazar değil	Sayı	3	2	4	1	4	14
	% (Yüzde)	21.4%	14.3%	28.6%	7.1%	28.6%	100.0%
İlkokul	Sayı	39	39	41	28	35	182
	% (Yüzde)	21.4%	21.4%	22.5%	15.4%	19.2%	100.0%
Ortaokul	Sayı	38	27	39	27	35	166
	% (Yüzde)	22.9%	16.3%	23.5%	16.3%	21.1%	100.0%
Lise	Sayı	36	35	42	41	63	217
	% (Yüzde)	16.6%	16.1%	19.4%	18.9%	29.0%	100.0%
Üniversite	Sayı	49	38	60	53	68	268
	% (Yüzde)	18.3%	14.2%	22.4%	19.8%	25.4%	100.0%
Y. Lisans	Sayı	6	8	8	9	9	40
	% (Yüzde)	15.0%	20.0%	20.0%	22.5%	22.5%	100.0%
Doktora	Sayı	3	0	0	4	6	13
	% (Yüzde)	23.1%	0.0%	0.0%	30.8%	46.2%	100.0%
Toplam	Sayı	174	149	194	163	220	900
	% (Yüzde)	19.3%	16.6%	21.6%	18.1%	24.4%	100.0%

$\chi^2 = 24.630$, $p = 0.426 > \alpha = 0.05$ fark yoktur.

Tablo 3.22. Anne Mesleğine Göre Öğrencilerin “Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler

	Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar.							Toplam
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum			
Ev hanımı	Sayı	151	117	166	128	170	732	
	% (Yüzde)	20.6%	16.0%	22.7%	17.5%	23.2%	100.0%	
Öğretmen	Sayı	9	11	10	14	22	66	
	% (Yüzde)	13.6%	16.7%	15.2%	21.2%	33.3%	100.0%	
Doktor	Sayı	1	1	0	1	2	5	
	% (Yüzde)	20.0%	20.0%	0.0%	20.0%	40.0%	100.0%	
Sağlık Memuru	Sayı	5	7	6	12	9	39	
	% (Yüzde)	12.8%	17.9%	15.4%	30.8%	23.1%	100.0%	
Serbest Meslek	Sayı	5	7	7	2	5	26	
	% (Yüzde)	19.2%	26.9%	26.9%	7.7%	19.2%	100.0%	
Memur	Sayı	3	6	5	6	12	32	
	% (Yüzde)	9.4%	18.8%	15.6%	18.8%	37.5%	100.0%	
Toplam	Sayı	174	149	194	163	220	900	
	% (Yüzde)	19.3%	16.6%	21.6%	18.1%	24.4%	100.0%	

$\chi^2 = 21.727, p = 0.355 > \alpha = 0.05$ fark yoktur.

Tablo 3.23. Anne Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin “Ailem eğitimimde başarılı olmam ve istedikleri yere gelmem konusunda oldukça hırslıdır.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler

	Ailem eğitimimde başarılı olmam ve istedikleri yere gelmem konusunda oldukça hırslıdır.						Toplam
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Ev hanımı	Sayı	194	178	178	84	98	732
	% (Yüzde)	26.5%	24.3%	24.3%	11.5%	13.4%	100.0%
Öğretmen	Sayı	18	12	15	11	10	66
	% (Yüzde)	27.3%	18.2%	22.7%	16.7%	15.2%	100.0%
Doktor	Sayı	0	2	3	0	0	5
	% (Yüzde)	0.0%	40.0%	60.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Sağlık Memuru	Sayı	12	9	8	4	6	39
	% (Yüzde)	30.8%	23.1%	20.5%	10.3%	15.4%	100.0%
Serbest Meslek	Sayı	7	9	2	4	4	26
	% (Yüzde)	26.9%	34.6%	7.7%	15.4%	15.4%	100.0%
Memur	Sayı	10	7	7	2	6	32
	% (Yüzde)	31.3%	21.9%	21.9%	6.3%	18.8%	100.0%
Toplam	Sayı	241	217	213	105	124	900
	% (Yüzde)	26.8%	24.1%	23.7%	11.7%	13.8%	100.0%

$\chi^2 = 15.320, p = 0.758 > \alpha = 0.05$ fark yoktur.

Tablo 3.24. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar” Sorusuna Verdikleri Veriler

Cinsiyet	Sayı	Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar.						Toplam
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Erkek	Sayı	101	96	103	63	91	454	
	% (Yüzde)	22.2%	21.1%	22.7%	13.9%	20.0%	100.0%	
Kız	Sayı	73	53	91	100	129	446	
	% (Yüzde)	16.4%	11.9%	20.4%	22.4%	28.9%	100.0%	
Toplam	Sayı	174	149	194	163	220	900	
	% (Yüzde)	19.3%	16.6%	21.6%	18.1%	24.4%	100.0%	

$\chi^2 = 32.551, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$ fark vardır.

Tablo 3.23’de görüldüğü üzere ankete gönüllü olarak katılan 900 öğrencinin cinsiyete göre “annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3.25. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Aylık kişisel harcamanızın en önemli kısmı nereye gider?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler

		Aylık kişisel harcamanızın en önemli kısmı nereye gider?						Toplam	
		Yeme- içmeye	Giyim- kuşam- bakıma	Hobilerime	Kitap- Kırtasiye	Ulaşım	Diğer (Sigara)		
Cinsiyet	Erkek	Sayı	255	53	42	78	24	2	454
		% (Yüzde)	56.2%	11.7%	9.3%	17.2%	5.3%	0.4%	100.0%
	Kız	Sayı	201	63	6	155	20	1	446
		% (Yüzde)	45.1%	14.1%	1.3%	34.8%	4.5%	0.2%	100.0%
Toplam		Sayı	456	116	48	233	44	3	900
		% (Yüzde)	50.7%	12.9%	5.3%	25.9%	4.9%	0.3%	100.0%

$\chi^2 = 60.334$, $p = 0.0001 < \alpha = 0.05$ fark vardır.

Tablo 3.25’de görüldüğü üzere ankete gönüllü olarak katılan 900 öğrencinin cinsiyete göre aylık kişisel harcamanızın en önemli kısmı nereye gider sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Anketeye katılan 454 erkek öğrencinin yarısından fazlası 255 kişi (%56.2) yeme- içmeye, 53 kişisi (%11.7) giyim-kuşam-bakıma, 42 kişi (%9.3) hobilerime, 78 kişi (%17.2) ulaşım, 2 kişi (%0.4) sigara olarak belirtmiştir. Ankete katılan 446 kız öğrenciden 201 kişi (%45.1) yeme- içme, 63 kişi (%14.1) giyim-kuşam-bakıma, 6 kişi (%1.3) hobilerime, 155 kişi (%34.8) kitap-kırtasiye, 20 kişi (%4.5) ulaşım, 3 kişi (%0.3) sigara olarak cevap vermiştir.

Tablo 3.26. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Ailem giyim tarzımın nasıl olacağı konusunda belirleyicidir.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler

		Ailem giyim tarzımın nasıl olacağı konusunda belirleyicidir					Toplam	
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Cinsiyet	Erkek	Sayı	67	81	114	91	101	454
		% (Yüzde)	14.8%	17.8%	25.1%	20.0%	22.2%	100.0%
Cinsiyet	Kadın	Sayı	66	90	98	110	82	446
		% (Yüzde)	14.8%	20.2%	22.0%	24.7%	18.4%	100.0%
Toplam		Sayı	133	171	212	201	183	900
Toplam		% (Yüzde)	14.8%	19.0%	23.6%	22.3%	20.3%	100.0%

$\chi^2 = 5.387, p = 0.250 > \alpha = 0.05$ fark yoktur.

Tablo 3.27. Cinsiyete Göre Öğrencilerin “Ailem karşı cinsle yakın arkadaşlık ya da flört konusuna sıcak bakmaz.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler

		Ailem karşı cinsle yakın arkadaşlık ya da flört konusuna sıcak bakmaz.					Toplam	
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Cinsiyet	Erkek	Sayı	106	72	109	60	107	454
		% (Yüzde)	23.3%	15.9%	24.0%	13.2%	23.6%	100.0%
Cinsiyet	Kız	Sayı	182	70	93	46	55	446
		% (Yüzde)	40.8%	15.7%	20.9%	10.3%	12.3%	100.0%
Toplam		Sayı	288	142	202	106	162	900
Toplam		% (Yüzde)	32.0%	15.8%	22.4%	11.8%	18.0%	100.0%

$\chi^2 = 39.824, p = 0.0001 < \alpha = 0.05$ fark vardır.

Tablo 3.27’de görüldüğü üzere cinsiyete göre öğrencilerin ailem karşı cinsle yakın arkadaşlık ya da flört konusuna sıcak bakmaz” sorusuna verdikleri cevaplar yer

almaktadır. Ankete katılan 446 kız öğrenciden 182 kişi (%40.8) ile 454 erkek öğrenciden 106 kişi (%23.3) kesinlikle katılıyorum demiştir.

Tablo 3.28. Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin “Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarından daha önemlidir.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Veriler

		Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarından daha önemlidir					Toplam	
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Annenizin öğrenim durumu nedir?	Okur-Yazar değil	Sayı	12	8	7	13	41	81
		% (Yüzde)	14.8%	9.9%	8.6%	16.0%	50.6%	100.0%
	İlkokul	Sayı	31	21	30	24	155	261
		% (Yüzde)	11.9%	8.0%	11.5%	9.2%	59.4%	100.0%
	Ortaokul	Sayı	18	13	23	16	110	180
		% (Yüzde)	10.0%	7.2%	12.8%	8.9%	61.1%	100.0%
	Lise	Sayı	19	9	17	30	127	202
		% (Yüzde)	9.4%	4.5%	8.4%	14.9%	62.9%	100.0%
	Üniversite	Sayı	10	6	2	11	118	147
		% (Yüzde)	6.8%	4.1%	1.4%	7.5%	80.3%	100.0%
	Y.Lisans	Sayı	1	0	3	2	17	23
		% (Yüzde)	4.3%	0.0%	13.0%	8.7%	73.9%	100.0%
	Doktora	Sayı	2	0	0	0	4	6
		% (Yüzde)	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	100.0%
	Toplam	Sayı	93	57	82	96	572	900
		% (Yüzde)	10.3%	6.3%	9.1%	10.7%	63.6%	100.0%

$\chi^2 = 48.814, p = 0.002 < \alpha = 0.05$ fark vardır.

Tablo 3.28’de görüldüğü üzere annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin “annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarının okumasından daha önemlidir” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3.29. Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin “Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarından daha önemlidir.” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Veriler

		Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarından daha önemlidir					Toplam	
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum		
Babanın öğrenim durumu nedir?	Okur-Yazar değil	Sayı	5	3	1	1	4	14
		% (Yüzde)	35.7%	21.4%	7.1%	7.1%	28.6%	100.0%
	İlkokul	Sayı	22	13	21	21	105	182
		% (Yüzde)	12.1%	7.1%	11.5%	11.5%	57.7%	100.0%
	Ortaokul	Sayı	26	14	18	19	89	166
		% (Yüzde)	15.7%	8.4%	10.8%	11.4%	53.6%	100.0%
	Lise	Sayı	18	15	19	17	148	217
		% (Yüzde)	8.3%	6.9%	8.8%	7.8%	68.2%	100.0%
	Üniversite	Sayı	17	10	18	33	190	268
		% (Yüzde)	6.3%	3.7%	6.7%	12.3%	70.9%	100.0%
	Y.Lisans	Sayı	2	2	5	5	26	40
		% (Yüzde)	5.0%	5.0%	12.5%	12.5%	65.0%	100.0%
	Doktora	Sayı	3	0	0	0	10	13
		% (Yüzde)	23.1%	0.0%	0.0%	0.0%	76.9%	100.0%
	Toplam	Sayı	93	57	82	96	572	900
		% (Yüzde)	10.3%	6.3%	9.1%	10.7%	63.6%	100.0%

$\chi^2 = 51.327, p = 0.001 < \alpha = 0.05$ fark vardır.

Tablo 3.29’da görüldüğü üzere babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin “annem ya da babama göre kız çocuklarının okuması erkek çocuklarının okumasından daha önemlidir” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin veriler yer almaktadır.

Araştırma bulgularındaki tablolar genel olarak incelendiğinde şunlar söylenebilir: Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin toplamını teşkil etmektedir. Öğrencilerin bu eğitim sürecinde sadece okuldaki yaşantısı onun başarısında belirleyici rol oynamamaktadır. Öğrencilerin ebeveyn tutumu, öğretmen tutumu, çocuğun bilgi seviyesi ve zamanı yönetebilme becerisi, sınıf içerisinde arkadaşlarıyla kıyaslanması/karşılaştırılması, sınav öncesi ve sonrası kaygıları, etiketlenmesi (çalışkan/başarılı/zeki; tembel/başarısız/okuyamaz vs), çocuğa psikolojik baskı, sembolik şiddet uygulanması gibi başlıca faktörler eğitimde fırsat eşitliğini önemli derecede etkilemektedir. Eğitsel başarıda aile çevresi, ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları alt seviyede olduğunda fırsatı kısıtlamakta ve eşitsizliklere sebebiyet vermektedir. Seçici, ayrıcalıklı, varlıklı, sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan üst seviyede olan bir ailenin çocuğunun daha nitelikli ve seçkin okullarda okuması; zeki, başarılı, okuyup adam olur gibi söylemsel ifadelerin kullanması da bu çocukların diğer çocuklara göre bir adım önde eğitime başlamasına yol açmakta ve bu da eşitsizliklere sebebiyet vermektedir. Aynı şekilde okullar arasındaki kalite farkları (nitelikli okul, proje okulu, özel okul, temel lise gibi) da bu eşitsizliklerin hem bir belirleyicisi hem de bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan üst seviyede yetenekli ve zengin ailelerden gelen çocuklar daha nitelikli okullarda toplanır ve üst sınıfa mensup ailelerden gelen bu çocuklar daha imtiyazlı bir konumda olur ve eşitsizliklerin yeniden üretilmesine sebebiyet verir ve eğitimde eşitlik ve hakkaniyetlik sağlamamaktadır. Tabiri caizse eşitsizlikler bir nevi miras yoluyla bir sonraki kuşağa aktarılır hale gelir. Eğitimde eşitlik ve hakkaniyet çok farklı kavramları ifade eder. Herkese eşit davranmak adil ve hakkaniyetli olacağımız anlamına gelmez. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel seviyelerde ve farklı eğitimdeki öğrencilere aynı eğitimi değil, aynı sınava tabi tutmak ise hiç değil, ihtiyaçlara ve koşullara göre farklılaştırılmış eğitimler vermemiz gerekmektedir. İşte o zaman eğitimde eşitsizlikleri ortadan kaldırmamızdır. Aksi takdirde ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi ile öğrencinin eğitim ortamlarındaki başarısı arasında bir ilişki hep olacaktır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitimde eşitsizlikler hemen hemen her ülkenin, her toplumun farklı boyutlarda da olsa karşı karşıya kaldığı toplumsal bir sorundur. Toplumsal hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da eşitsizlikleri ortaya çıkarmak sosyolojik çalışmaların odak noktalarından biri olmuştur. Çünkü eğitimde eşitsizlik, toplumsal eşitsizliklerin bir uzantısı olarak karşımıza çıkmaktadır ve ayrıca eğitim toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle sosyologların önemli bir bölümü, toplumlarda görülen eşitsiz yapının eğitim ile ilgili yanlarını araştırmaya değer görmektedirler.

Eğitimde fırsat eşitliği şu ana kadar hep yapısal unsurlarla tanımlanmış, şekillenmiştir ve bundan dolayı bütün yönleriyle irdelenememiş bir konu olmuştur. Ayrıca bu bilgiler bu bakış açısı ile sürekli yinelenmiştir. Eğitimde var olan eşitsizlikler ilk etapta, cinsiyete bağlı eğitime erişimde yaşanan farklılıklar ya da bölgeler arası eğitimsel nitelik ve imkânların farklılaşması gibi somut veriler üzerinden ele alınmıştır. Yani eğitimde fırsat eşit(siz)liğini ele alınan çoğu çalışmada hep bireyin sahip olduğu akademik başarısı (yetenek ve zekâsı); içinde yaşadığı kent-kır farklılığı, sosyal ve ekonomik etkenleri, ırk, dil ve din ayrımı, cinsiyetçilik gibi görünen, bilindik tanımlamalarla ele alınıp değerlendirilmiştir. Oysaki eğitimdeki eşitsizlikler bu somut ve parçalı verilerin çok ötesinde bütünsel bir temele dayanmaktadır ve ayrıca konunun sadece herkesin bildiği ve gör(ül)düğü kabullere odaklanması hem yapılan çalışmalarını yinelemekte hem de indirgemecilik sorununu doğurmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği meselesi sadece görüneni değil, görünmeyen yönleriyle tanımlanan bir meseledir. Bunun için de sosyoloji, eğitim adına olup bitenlerin neden ve sonuçlarını nesnel bir şekilde gözler önüne sermeli ve olayların üzerindeki örtükleri kaldırmalı hatta gizlenmiş veya yer yer bastırılmış olanı gözler önüne sermelidir.¹⁷⁹ Sosyoloji sadece görünür olanın değil aynı zamanda onun kadar önemli olan görünmeyen dip dalgaların ve aysbergin yaratacağı etkiyi gözler önüne çıkarmayı amaçlayan bir bilimdir. Bu nedenle burada sorulması gereken ilk soru aslında şudur: Gündelik hayat sosyolojisi ekseninde eğitimde fırsat eşit(siz)liği sorunu nasıl ele alınıp irdelenmesi gerekir?

¹⁷⁹Bourdieu; Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin, Aslı Sümer, Editör: Levent Ünsaldı, Heretik Yayıncılık, Ankara, 2016, s. 25.

Lefebvre, *Gündelik Hayatın Eleştirisi* adlı kitabının ilk cildinde G.W.F. Hegel'in "Aşına olunan illa ki bilinen değildir" sözüne atıf yaparak gündelik hayat içerisinde hem gündelik hayatı yaşayanların hem de gündelik hayatı analiz etmeye çalışanların gündelik hayatı tam anlamıyla bilip tanımadığını ifade etmektedir. Gündelik hayatın rutin, alışıla geldik, tanıdık, tekrar edilen nitelikte olması aslında onun bilinmemesini ve anlaşılamamasını sağlar. Aşına olmak, aşinalık, insanları örter ve onlara tanıdığımız bir maske vererek onları bilmemizi güçleştirir. Lefebvre'ye göre gündelik olan, epik bir görünüme, maskelere, kostümlere ve dekorlara bürünmüş olarak sahneye çıkmıştır.¹⁸⁰ Dolayısıyla aşına olunan da aslında bu maskelere, kostümlere ve dekorlara bürünendir. Aşına olunanın bilinmezliğinin sebebi de budur. Bunun için sosyoloji bilimi eleştirel konumda olmalıdır ve sosyolog da olayların üzerindeki örtükleri kaldırmalı tıpkı bir antropolog edasıyla kazı çalışması yaparak örtük, gizli olanı gün yüzüne çıkarmalıdır, ifşa etmelidir.¹⁸¹ Yani sosyologun görevi aşına olanı sorgulayarak, yeniden keşfetmeye çalışması ve mücadele etmesidir. Aşına olanın, yeniden keşfedilmeye çalışılması ve sorgulanması aslında insanın sosyal ve psikolojik olarak var olma mücadelesini de göstermektedir.

İnsanı insan yapan ve var eden en temel motif insanın düşünebilmesi ve sorgulayabilmesidir. Bu motif en bilindik biçimde Sokrates'in şu cümlesinde şöyle ifade edilmiştir: "Sorgulanmayan, araştırılmayan, incelenmeyen ve üzerinde düşünülmeyen bir hayat yaşanmaya değmez". Hayatın sorgulanması, hem hayatın kendisinin ontolojik olarak sorgulanması hem de gündelik hayat akışkanlığı içerisinde iyice rutinleşerek tekrarlamalar ve alışkanlıklarla sıradanlaşmış ve alışıla gelmiş, tek-tipleşmiş davranış kalıplarının da sorgulanması demektir. Bu bağlamda odak noktamızı değiştirebilirsek, gerçek dünyayı tüm çıplaklığıyla dikkate alarak araştıran ve sorgulayan sosyolog gündelik hayatın oluşu içerisinde Robert Ezra Park'ın ifade ettiği "ellerimizi gerçek araştırmalarda kirletin (getting your hands dirty in real research)"¹⁸² biçimde tıpkı bir antropolog edasıyla kazı çalışması yapması gerekir. Bu çalışmada eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini ortaya çıkarmak için sahaya inildi. Sadece okul, öğrenci, öğretmen

¹⁸⁰Lefebvre, Henri; **Gündelik Hayatın Eleştirisi I**, Çev: Işık Ergüden, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2010, s. 20-21.

¹⁸¹Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic; **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**, Çev: Nazlı Ökten, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s. 17-43.

¹⁸²Prus, Robert. C; **Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience**; Published by State University of New York, 1996, pp. 119.

bazında değil çocuğun içerisinde yetiştiği aileyi de göz ardı etmeden aile (ebeveyn, özellikle de öğrenci anneleri) figürü üzerinden eğitimdeki eşitsizler araştırıldı.

Eğitim olgusu ve özellikle de eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği ilkesinin tartışılması aslında uzun süredir var olan bir sorundur. Eğitim; politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları da aynı anda içerisinde barındırdığı ve toplumun her kesimini ilgilendiren bilindik bir unsur olduğundan eğitimdeki fırsat eşitliği/ eşitsizliği sorunu uzun süre daha tartışılmaya devam edecek bir sorun olacağı da öngörülmektedir. Eğitimden bahsedildiği zaman sadece okulda ve sınıfta olanlar kastedilmez. Aksine eğitim, çok boyutlu ve sayısız değişkenin bir araya gelerek oluşturduğu bir sosyal gerçekliktir. Bu bağlamda eğitim olgusu bu tezde farklı birçok perspektiften ele alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Sözgelimi Elias'a göre sosyoloji toplumların belirli bir andaki sorunlarıyla yani görece daha kısa süreçleriyle ilgilenmemesi gerekmektedir. Çünkü sorun tüm gerçekliği tümüyle kavranamadığından ona göre sosyal problemleri son durumundan hareketle anlamak ve açıklamak mümkün değildir. Dolayısıyla “eğitimdeki fırsat eşitliği” sorunun tarihsel arka planlarını bilmeden çözülmesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitimdeki fırsat eşitliği/eşitsizliği sorunu Elias'ın “Süreç yönelimli Figürasyonel Sosyoloji”¹⁸³ kuramı diye isimlendirdiği kuramı çerçevesinde ele alınmalıdır. Çünkü eğitim hem bireysel hem de toplumsal etkileri bağlamında insanların ve toplumların yaşantılarını ve politikalarını doğrudan etkileyen ve bireyin doğumundan ölümüne süre giden bir süreci kapsamaktadır.

İnsanlar hem doğaları gereği hem de eğitim ve sosyalleşme sonucunda birbirine bağımlıdır. İnsanın sosyalliği, başkalarıyla etkileşimlere girmesini, sosyal pratikler ve rutinler aracılığıyla bu etkileşimleri sürdürmelerini gündelik eylemleriyle sosyal gerçekliği yeniden inşa etmesini zorunlu kılmaktadır. İşte gündelik hayat da bu etkileşimlerin her gün yeniden kurulmasının bir sonucudur. Çünkü insanlar doğası gereği toplumsal oldukları için ancak toplumsal ilişkiler aracılığıyla var olabilirler. Bu nedenle insanları birbirine bağlayan toplumsal süreçler önemlidir. Bu yüzden de ne tekil bireylerden ne de bireylerden bağımsız bir toplumdan bahsedebiliriz. Elias “figürasyon” (figuration) kavramı ile birey ve toplum arasındaki karşılıklı bağımlılık örüntüsünü

¹⁸³Elias, Norbert; **Figuration**, Collected Works, Vol. 16, Dublin, UCD. 1986.

anlatmaya çalışır. Diğer bir deyişle figürasyonlar, insanların birbirleriyle ve birbirlerine karşı oluşturdukları bu karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin birer dinamik örüntülerini teşkil eder. Elias'a göre figürasyon "birbirine konumlar (positions) normlar ve değerler dizisi ile bağlanmış olan bir dizi bireyden oluşan bir sosyal yapıdır". Ona göre figürasyon kavramı, sadece bireylere ait özelliklerin bir soyutlaması ya da bireylerden bağımsız olarak oluşan sistem veya bütünlük değildir, karşılıklı bağımlılık örgüsü olan bireylerin oluşturduğu bir bütünlüğü kapsamaktadır. Figürasyon aslında aktör, toplum ve sistem yerine geçen teorik, dinamik ve sürekli değişme potansiyeline sahip karşılıklı bağımlılık örüntüleridir. Diğer bir deyişle figürasyonlar, insanların tek başına var olmaktan ziyade birlikte (çoğullar) olarak var olmalarını açıklar. Figürasyon insanlar arasındaki ilişkinin dışında yer alır ve bu ilişkileri zorlayan bir yapı değildir, insanların birbirleriyle kurdukları ilişkilerdedir. Figürasyon derken kısaca birbirlerine karşılıklı normlar, konumlar ve değerler dizisi ile bağlanmış bireylerin oluşturduğu sosyal ağ yapısı anlaşılmaktadır.¹⁸⁴

Yukarıda yapılan tüm açıklamalar doğrultusunda toplumsal hayatı anlamak için toplumsal ilişkiler araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşit(siz)liğinin anlaşılabilmesi için yapılardan, bireylerden ziyade toplumsal ilişkilere odaklanılması gerekmektedir.

Eğitimdeki fırsat eşit(siz)liğinin eğitim hizmeti üzerindeki etkisi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel kökenden bağımsız biçimde sadece zekâ ve beceri gelişimi bakımından ele alınamaz. Eğitim sürecindeki okul, aile, öğrenci-öğretmen ve ebeveyn etkileşimlerinin yanında gündelik yaşam koşulları içerisinde bireylerin, gündelik hayat pratiklerinin içerisinde bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde eğitimi yeniden nasıl ürettiğine de göz önüne alınmasını zorunlu kılar. Sözgelimi, okulların öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin soruların yanında sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklı kökenden gelen öğrencilerin okul başarılarında neden sıklıkla farklılaştığına ilişkin sorular ve sürekli değişen farklı türdeki eğitim politikalarının olası etkilerine ilişkin problemleri içeren soruları da araştırılması önem arz etmektedir. Zaten sosyolojik bakış açısı bizlere sağduyu ile oluşturulan bakıştan daha geniş ve kapsamlı bir yöntemle eğitime

¹⁸⁴Baur, Nina & Ernst, Stefanie; Towards a Process- oriented Methodology: **Modern Social Science Research Methots and Norbert Elias's Figurational Sociology**, Sociological Review, 2011, pp. 117-139.

bakmamızı sağlar ve eğitim anlayışımızı da derinleştirebilecek sorular ortaya koymamızı elzem kılar. Bu sosyolojik bakış açısının eğitimle ilgili yaygın endişelerimizi nasıl açıklığa kavuşturmaya çalıştığımızı izaha başlayalım.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Değerlendirmeler

Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretilmesinde öğrencinin mensubu olduğu ailenin taşıdığı kültürel, sosyal, ekonomik ve sembolik sermaye farklılığından kaynaklanan ayrışma ve eşitsizliklere ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma kapsamında hem nitel hem de nicel veriler ekseninde Malatya merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde yaşayan aileler, çocuklarının eğitimi noktasında sahip oldukları sosyo-kültürel ve ekonomik sermayeleri doğrultusunda eğitimde rol oynadıkları tespit edilmiştir. Ailelerin sahip oldukları akademik, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşam örüntüleri ile çocuğunun eğitimi arasında benzer bir ilişki gözlemlenmiştir.

Ebeveynlerin eğitim seviyesi ve mesleği hem çocukların kültürel sermayesinin oluşmasında kaynaklık etmekte hem de çocukların okul ve eğitim yaşantıları üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Aileler kendi kültürel pratiklerine uygun şekilde çocuklarının akademik yaşantılarına doğrudan veya dolaylı olarak etkin rol oynamaktadır.

Araştırma sonucunda eğitimde eşitsizliğin önemli bir faktörünün öğrencinin mensubu olduğu ailenin yapısı ve özellikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bu temel sonuca ulaşmasında ele alınan birinci alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Öğrencinin ailesinin ruhen ve bedenen sağlıklı olması ve aile içerisinde kavga olmaması, huzur olması
- b) Aileden çocuğa aktarılan sosyal ve kültürel birikim; ailedeki sanatsal, bilimsel ve kültürel sohbet ortamı; çocuğun ailesi ile birlikte kültürel, sanatsal öğrenme pratikleri ve etkinlikleri
- c) Ailenin çocuğunun geleceğine dair hedeflerinin olması, gelecek kaygısı taşıması;
- d) Ailenin çocuğunun eğitiminde etkin rol oynaması, aile teşviki ve desteği

- e) Ailenin eğitim seviyesinin yüksek olması
- f) Ailenin sosyo-ekonomik durumu
- g) Ailenin sanatsal aktivitelere katılımı
- h) Ailede düzenli kitap okuma alışkanlığının olması, bir kütüphane ya da kitaplığın olması, ailenin çocuğu ile birlikte kitap alması, okudukları kitapları değerlendirmesi, kitap fuarına katılması
- i) Ailenin çocuğu okula hazırlama süreci
- j) Ailenin çocuğu ile uygun iletişim dili kurması, çocuğuna hakaret etmemesi, bağırması, çocuğunu kıyaslamaması
- k) Aile içerisinde yapılan öğrenme pratikleri
- l) Ailenin sosyal çevresi (sosyal ağ bağlantıları, eğitilmiş insanlarla etkileşim halinde olması, sosyo- kültürel ve toplumsal statüsü yüksek kişilerle iletişim kurması)
- m) Ailenin çocuğunu tanıması, ilgisini ve yeteneklerini bilmesi, farkına varması
- n) Ailenin eğitime verdiği önem derecesi, ailenin eğitimden anladığı
- o) Ailenin çocuğunun sadece ders başarısını değil aynı zamanda gayretini, çabasını desteklemesi, takdir etmesi

Yukarıda belirtilen etkenlerin edini mi aile içerisinde fazla ve yeterli ise öğrencinin öğrenmedeki başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Bu etkenler öğrencinin mensubu olduğu ailede az ve yetersiz ise öğrenci dezavantajlı duruma düşmektedir. Söz konusu faktörlerin derecesi ve boyutu her aile içerisinde farklı olduğu için ailenin yapısı ve özellikleri çocuğun eğitiminin niteliğini ve boyutunu etkilemektedir.

Araştırma bulguları arasında görülen, ailelerin ekonomik ve sosyo-kültürel sermaye aktarımına bağlı olarak öğrencilerin eğitim pratiklerine olan yakınlıklarında önemli farklılıklar oluşturduğu dikkati çekmektedir.

Çoklu müteakabiliyet analiz modeli ile eğitimdeki eşitsizlikleri incelediğimiz çalışmada eğitimdeki eşitsizliği doğuran, devam ettiren ve yeniden üreten faktörlerin başında çocuğun mensubu olduğu aile gelmektedir. Ailelerin yapısı, özellikleri, ailelerin birbirinden nasıl ayrıştığı araştırma bulguları aracılığıyla tespit edilmiştir. Söz gelimi, ekonomik ve sosyo-kültürel sermayesi yüksek olan aileler çocuklarına kendi sahip oldukları yakınlıklarını, birikimlerini, avantajlarını ve sosyo-kültürel sermayelerini

aktarmaktadırlar. Bu nitelikteki aileler çocuklarına kendi sınıf yapılarına ve stratejilerine uygun şekilde eğitim pratiği uygulamışlardır. Örneğin yaptığımız çalışmada Malatya Fen Lisesi ve Malatya Anadolu Lisesi'nde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik performans göstergeleri ve lise giriş sınavından aldıkları çok yüksek puanlardan ötürü bir ayrıştırma ve eleme ile eğitim aldığı sanılmaktadır ve öyle görünmektedir. Ancak esasında sınıfsal bir eleme söz konusu ve çocukların eğitsel ve sosyal başarıları daha çok anne ve babalarının sosyo-kültürel ve ekonomik sermayeleri ile doğru orantılı olduğu araştırma sonucunda varılmıştır. Bu okuldaki veli profili daha çok iyi bir gelir düzeyine sahip ve yüksek eğitim almış veliler oluşturmaktadır.

Uzmanlık alanı ABD toplumundaki eşitsizlikler olan sosyolog Annette Lareau "*Eşitsiz çocukluklar: Sınıf, Irk ve Aile Hayatı*" adlı eserinde aileden kaynaklı bu durumu yapılandırılmış/düzenlenmiş/revire edilmiş kültürel yetiştirme (concerted cultivation) olarak ifade etmiştir. Lareau 12 aile üzerinde ayrıntılı olarak yaptığı incelemede iki tip aile modelinden bahseder. Birincisi çocuğuyla konuşan onunla birlikte mantık yürüten ebeveynler çocuğun sahip olduğu yeteneği geliştirmesi için ellerinden geleni yapan aileler. İkinci model aile ise çocuğun yetenekleriyle fazla ilgilenmeyen, ben çocuğuma en iyi biçimde bakarım ama hayatta ne yapacağına kendi karar verir mantığı ile çocuk yetiştiren aileler¹⁸⁵ olarak ifade etmiştir. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan düşük ve alt kesimde yer alan aileler çocuklarını yetiştirirken, büyük oranda hem ekonomik kaynakların yetersizliğinden hem de kültürel sermayelerin el vermeyişinden dolayı yapılandırılmış aktivitelere yeterince yer verememektedir. Bu da farklı ailelerde yetişen çocuklar arasında bir eşitsizlik doğurmaktadır. Farklılaşma ve ayrışma her iki aile tipinin çocuklarını yetiştirme tarzından başlamakta ve bu eşitsizliğin yansımaları çocukların akademik başarılarında ve sosyo-kültürel hayatlarında artarak devam ettiği görülmektedir.

Lareau'nın yaptığı araştırma sonuçlarıyla bu çalışma örtüşmektedir. 20 öğrenci annesi ve 40 öğretmen ile ayrı ayrı yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda da iki aile modeli ortaya çıkmıştır. Bu tezde biz bu aile modellerini şöyle isimlendirdik: Birincisi bilinçli aile ikincisi bilinçsiz aile ya da diğer bir adlandırma ile çocuğunun

¹⁸⁵ Lareau, Annette; **Unequal Childhood: Class, Race and Family Life**; University of California Press, 2003, pp. 6- 75.

eğitiminde etkin rol oynayan aile ile edilgin olan aile olmak üzere birbirinden farklı iki aile modelleri olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre bilinçli ailede (veli) şöyle tanımlanmaktadır: Ailenin çocuğunu tanıması (çocuğunun kapasitesini, şahsi özelliklerini, ilgisini/isteğini, yeteneğini, bilme) ve o yönde imkânlar oluşturmaya çalışması. Ailenin çocuğu ile iletişim kurması. Ailenin eğitimi doğru anlaması, hem kendisini hem de çocuğunu yetiştirmesi. Çocuğu ile birlikte kitap okuma, sinemaya gitme, müzeleri gezme gibi sosyo-kültürel etkinlikler yapması. Çocuğunun meslek seçmesine yardımcı olması, ona baskı yapmaması, çocuğun ilgi, isteği ve yeteneği doğrultusunda seçeceği meslekte onu desteklemesi. Çocuğunun mücadelecî ruha sahip olmasına ve kendini aşmasına yardımcı olan aileler. Araştırma bulgularına göre bilinçsiz veli ise çocuğu ile ilgilenmeyen, iletişim kuramayan, çocuğunun ilgi, isteği ve yeteneğini bilmeyen ve o yönde çocuğunu desteklemeyen ailelerdir.

Betimlenen aile modellerinden de anlaşılacağı üzere yüksek akademik başarı sergileyen öğrencilerin bu başarısını oluşturan önemli bir faktör olan ailenin sahip olduğu çeşitli sermaye (sosyal, kültürel, ekonomik, simgesel gibi) türlerinin oluşturduğu stratejilerdir. Bu stratejiler çocuğunun hem eğitim hem de sosyal yaşamdaki başarısında önemli rol oynamaktadır. Eğer aile bu sermaye türlerine yeterli ölçüde sahip değilse çocukları için oluşturacağı akademik başarı hamlelerini yapamamaktadır. Bu durumda orantısız ve adil olmayan bir mücadele süreci oluşmaktadır. Toplumsal eşitsizliğin kültürel sermaye farklılığı nedeniyle yeniden üretilmesi üst-orta ve alt sınıfların birbiri ile mücadele ettiği bir alan olarak nitelenmesine yol açmaktadır. Ailenin kültürel sermaye hacminin geniş ve yüksek olması ve bunu çocuklarına aktarması şu anlama gelir: Çocukların eğitsel anlamda ilerlemesi ve pedagojik yatkınlıklarının artması demektir. Ailelerden kaynaklanan bu kültürel sermaye hacminin farklılıkları bireyler arasındaki toplumsal farklılıkları da derinleştirip yeniden üretilmesine yol açmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları Bourdieu'nün belirttiği ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin dağılımı ve miktarı hem çocukların eğitim başarısına hem de toplumsal uzamın yeniden üretilmesine önemli katkı sağladığı düşüncesini destekler nitelik taşımaktadır¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, s.30-40.

Eğitimde fırsat eşitliği, öğrencinin ailesinden kaynaklı nedenlerle bir gerçeklik olduğu ve muhtemelen günümüz sosyal düzeninin sınırları içerisinde de devam edeceği görülmektedir. Bu noktadan sonra fırsat eşitliğini sağlanıp sağlanmadığı sorusundan ziyade aslında sorulması gereken soru eğitimdeki fırsat eşitliği aslında eşitsizlik örüntülerini güçlendirmeye veya yeniden üretmeye devam edip etmediği ya da tam tersine sosyal ve kültürel kökenlerine aile geçmişlerine bakılmaksızın okulların yetenekli ve gayretli bireylere açık bir toplum yaratmaya yardım edip etmediğidir. Okullar ve bilinçli bir şekilde olmasa da aileler de daha açık bir toplum oluşturmaya yardımcı olmakta mıdır, yoksa dâhil oldukları sınıf bölünmelerini mi pekiştirmektedir? Eğitim imkânları genişledikçe eğitim başarısı ve sosyal sınıf arasındaki ilişki güçlü kalmaya devam mı etmiştir?¹⁸⁷

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Değerlendirmeler

Hangi toplumsal kökenden gelirse gelsin çocuğun okul başarısında okul herkese eşit fırsatlar tanınması için yeterli değildir. Yeniden retim alanı olarak okul hem fırsat eşitliği oluşturmakta hem de var olan eşitsizlikleri devam ettirmektedir. Okuldan kaynaklanan ayrışma ve eşitsizliklere ilişkin sonuç ve tartişma

Sosyologlara göre eğitim okul aracılığı ile yetişkin dünyası kültürünün gençlere kısmen istemli bir şekilde aktarımını içerir. Eğitim bir süreçtir. Toplumların kültürel miraslarının en önemli ve en anlamlı gördükleri kısımlarını (bunlar yetenekler, olgular, değerler veya tutumlar olabilir) gençlere öğretmeye çalıştırdıkları bir süreci kapsar.¹⁸⁸ Her ocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel ve ahlaki gelişiminin desteklenmesi için eğitime ihtiyacı vardır. Ancak her çocuğun hem farklı kişilik özellikleri hem de ilgi ve yetenekleri vardır. Eğitimin en önemli rolü, bireyin/çocuğun mevcut potansiyeline en st düzeyde işlerlik kazandırmak ve yeteneklerini doğru yönlendirmelerle geliştirmesine yardımcı olmaktır. Eğitim dünyaya gelen her çocuğa tanınmış bir haktır. Eğitimde fırsat eşitliği en yalın haliyle her çocuğun gizil g ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirebilmesi noktasında eğitim kaynaklarına ve eğitim hizmetlerine hiçbir ayırım yapılmaksızın eşit lde ulaşabilmesi ve bunlardan yararlanabilmesi demektir. Eşit fırsata sahip olmak aynı fırsata sahip olmak demek değildir. 1950'ye kadar eğitimde fırsat eşit(siz)liğinin nispeten hem basit hem de sınırlı

¹⁸⁷ Hurn, Christopher J. ; **A.g.e.**; s. 117.

¹⁸⁸ Hurn, Christopher J. ; **A.g.e.**; s. 4.

bir anlamı vardı. Kavram, halk tarafından desteklenen devlet okullarına gidebilme; sınıfına, kökenine bakılmaksızın tüm öğrencilerin resmi anlamda eşit şartlarda yarışabilme hakkına atıf yapmaktaydı.¹⁸⁹ Eğitimin eşitsizlik üzerine etkilerine ilişkin 1970'lerin başlarına kadar baskın yorum şu şekildedir:

Eğitim imkânlarındaki istikrarlı genişleme ve ilerlemeler, yetenekli alt sosyo-ekonomik ve kültürel seviyedeki bireyleri eğitim sistemi yoluyla dikey sosyal hareketlilikte gitgide başarı sağladıkları için, dezavantajlı grupların konumlarının genişlemesi ile sonuçlanmasına katkı sağlamakta ve statülerin de yetenek ve çabaya bağlı olduğu varsayımıdır.¹⁹⁰ Eğitim, fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldıran bir anahtar olarak rol almıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, merkezi anlamı aynen kalsa da aslında son 30 yıldan fazla süre zarfında önemli değişikliklere uğramıştır. Her çocuğun ortak bir eğitim sistemi içerisinde eşit başarı/başarısızlık şansına sahip olması gerektiği inancı bu görüşün can alıcı noktasını oluşturur. Eşit şans ifadesinin anlamı ve bu şansların kimlere ulaştırılması gerektiği mevzusu, özellikle de günümüze doğru büyük ölçüde değişmiştir.

Esnek bir kavram olan eğitimde fırsat eşit(siz)liği okullar, her bireyin doğuştan gelen ayrıcalıklardan ziyade kendi bireysel yetenek, çaba ve gayreti temelinde rekabet ettiği bir toplum oluşturmaya yardımcı olabileceği varsayımını her zaman içerisinde barındırmıştır. Okulların sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda alt sınıfa mensup öğrencileri daha önce sahip olamadıkları olanakları sağlamaya yardımcı olduğu görüşünü doğrulayan şüphesiz birtakım varsayımlar vardır. Okul, dikey sosyal hareketlilikte, geçmişe kıyasla daha önemli bir rol üstlenmiştir. Eğitimin yaygınlaşması, zorunlu olması, yoksul çocuklara finansal destek sağlanması, burslar verilmesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına yapılan politikalar neticesinde öğrencilerin ulaşılabilir eğitim kaynaklarını eşitleme çabaları inkâr etmek mümkün değildir. Ancak bu anlatılanlar karşısında sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan yoksul ve dezavantajlı düşük statülü öğrencilerin arzu edilen mesleklere ulaşma rekabetinde yaşadıkları olumsuzluklar oransal olarak azalmamıştır. Farklı ailelerden gelen öğrencilerin okul performanslarının niçin birbirinden farklı olduğu sorusu gündeme gelmekte ve bu soru

¹⁸⁹ Halsey; Albert, Henry; “**Equality and Education**”, Oxford Review of Education, Vol. 1, No. 1, 1075, pp.1-28

¹⁹⁰ Hurn, Christopher J . ; **A.g.e.**; s. 37.

eğitimin günümüzde en tartışmalı sorusunu teşkil etmektedir. Bu çalışmada okulların öğrencilerin beraberinde getirdiği farklılıklara karşı nötr olup olmadığı ve bu farklılıkları artırmada ve hatta bu farklılıkların oluşmasındaki rolünün olup olmadığı konuları araştırılmaya çalışılmıştır.

Karma yöntem metodunun keşfedici-ardışık/sıralı desenin kullanıldığı bu çalışmada, eğitimin okullar aracılığı ile öncelikli olarak, en önemli ve yüksek statülü konular için en yetenekli çocukları seçme ve sınıflandırma işlemini sağlarken daha meritokratik bir toplum yaratmaktan çok var olan eşitsizlikleri pekiştirip güçlendirme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullar, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan yüksek statülü grupların avantajlı konumlarını sağlamlaştırmakta ve bunların çocuklarını başarı olarak adlandırırken sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan düşük, yoksullar ve dezavantajlı grupları ise başarısızlıkla suçlamakta ve bunların çocuklarına da başarısız olduklarını da kendilerini inandırmaya çalışmaktadır. Araştırma bulgularına göre Malatya Anadolu Lisesi, Malatya Fen Lisesi öğrencileri ile Fatih Anadolu Lisesi, Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasındaki ayrışma ve farklılıklar bu sonucun nedenini örneklendirmektedir.

Malatya Anadolu Lisesi ile Malatya Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyo-ekonomik ve kültürel sermaye hacmi geniş ve yüksek ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu çocukların hem aile içerisinde hem de okul öncesi yaşamlarında eğitim pratikleri desteklendiğinden bu çocuklar başarılı, zeki, çalışkan, ilgili, istekli öğrenciler olarak görülmüş ve bu niteliklerle tanımlanmıştır. Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fatih Anadolu Lisesi ve Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri hem okul öncesi yaşamda hem de okul yaşamlarında eğitim pratikleri çok desteklenemedikleri için bu öğrenciler genelde ilgisiz, isteksiz, çok çalışmayan, gelecek kaygısı taşımayan öğrenciler olarak tanımlanmışlardır. Bu tanımlamayı hem aile hem de öğretmenlerin kendilerinin yaptığı kadar öğrenci de kendisini öyle algılamaktadır. Etiketleme ve sembolik şiddetin bir göstergesini ifade eden bu tanımlamalar öğrencilerdeki aileden kaynaklı eşitsizlikleri okul temelli sürdürülüp arttırıldığı görülmektedir. Bu etiketlenme ve sembolik şiddet içeren söylemler hem bilinçli hem de bilinçsiz bir şekilde yapılmaktadır.

Yapılan çoklu mütakabiliyet analizi sonuçlarına göre bu çalışmada örneklem içerisinde yer alan 900 öğrenci ayrışma ve farklılıklar ölçüsünde renklerle betimlenirse Malatya Anadolu Lisesi ile Malatya Fen Lisesi öğrencilerinin aynı renk segmentasyonu içerisinde yer aldığı görülür. Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fatih Anadolu Lisesi ve Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan bir öğrencinin bile bu renk segmentasyonun içerisinde yer almadığı hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen bulgulardan görülmektedir. Örneğin eğitimde ebeveynlerin etkin rol üstlendiği ya da sosyo-ekonomik ve kültürel sermaye hacmi geniş ve yüksek aileye mensup başarılı, ilgili ve çalışkan öğrencileri beyaz renk ile gösterirsek bu renk ile çizilen kısım Malatya Anadolu Lisesi ile Malatya Fen Lisesinde okuyan öğrenciler oluşturur. Çocuğun eğitiminde edilgen ebeveyne sahip olan ya da sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan düşük; sosyal ağları dar olan ve düşük eğitim seviyesine mensup aileden gelen eğitim hayatı yeterince başarılı olmayan, motivasyonu yeterli olmayan düşük olan öğrenciler(den bir tanesi bile beyaz renk içerisine yer alamaz) beyaz renkten farklı bir renk olmalı örneğin siyah renk ile gösterirsek bu renk ile çizilen okullar Fatih Anadolu Lisesi, Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencileri kapsar. Bu dezavantajlı öğrencilerle yapılan nicel ve nitel görüşmelere göre bu öğrenciler okulda eğitim ortamında eşitsizliklerle dolu olduğunu ve bunun doğal olduğunu, bazı insanların yetenekli bazılarının ise yeteneksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler kendilerinin yeteneksiz ve başarısız olarak görmektedir. Yapılan nitel görüşmelerde bu öğrenciler hem aileleri hem de öğretmenleri tarafından da ilgisiz, başarısız öğrenciler olarak damgalanmıştır. Bu çocukların başarısız olmasında hem öğrencilerin mensubu olduğu ailelerin eğitime ilişkin tutumları hem de ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan yoksun olmaları yatmaktadır. Diğer bir deyişle bu çocuklar, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan yüksek gruba ait çocuklarla aynı kültürel ve sosyal dokuya sahip olamaması ve aileden gelen bir takım eşitsizliklerle eğitime başlamaları onları okul hayatında dezavantajlı hale getirmektedir. Bu çocuklar başarısız oluyorsa bunun nedeni okulların onlara karşı bir ayırım gözetmesinden ziyade bu aile temelli dezavantajlı durumlarının okul ortamında da bilinçsizce üretilmesi ve devam ettirilmesinden kaynaklanmaktadır. Çocuğun sahip olduğu ya da ailesinden taşıdığı kültürel, ekonomik, sosyal sermayesi eğitim ortamında örneğin öğretmenlerle olan ilişkisinde eşitsizliğin yeniden üretilmesinde bir kaynak görevi görmektedir.

Siyah ve beyaz iki ayrı renk arasında gri renk ile gösterilen ve bu öğrencilere yakın profilli öğrencileri gösterilmek istenirse gri renk dağılımında beyaz renge yakın olan ve beyaz renk içerisine girmeye çalışan ve gri renkten kurtulmak isteyen öğrencilerin Kültür Temel Lisesi ve Final Temel Lisesi öğrencileri olduğu görülmektedir.

Sadreddin Konevi Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Niyazi Mısı Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan öğrencilerin ise düzensiz bir dağılım sergilediği siyah, beyaz ve gri renk arasında ayrık öbekler oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu liselerde okuyan öğrencilerin ailelerinden bazılarının ekonomik düzeyinin, bazı ailelerin ise kültürel düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarısını kısmen etkilediği görülmektedir. Bu okullardaki öğrencilerin düzensiz bir dağılım göstermesi ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin orta düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim aslında okul aracılığıyla kısmen de olsa bir eşitlik oluşturmaya çalışmaktadır ancak eğitim sürecinin bazı dinamikleri var olan eşitsizliği devam ettirip yeniden üretmektedir. Okul, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri açısından alt seviyede olan ve siyah renk öbeğine dağılan öğrencileri dezavantajları ekseninde yüksek statülü konumlar elde edecek yeteneklere sahip olmadıklarına inandırarak böylelikle ayrıcalıklı grupların baskın konumlarını sağlamlaştırmaya çalıştığı araştırma bulgularında görülmüştür.

Bu çalışma; James Coleman'ın "*Eğitimde Fırsat Eşitliği*" çalışmasındaki bulguları da destekler niteliktedir. Coleman farklı sosyal kökenlerden gelen öğrencilerin okuldaki performanslarının farklı olmasını eğitimde fırsat eşit(siz)liğinin bir işlevi olduğunu belirtir. Coleman; sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıftan olan (dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin), öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin niteliği ve akademik atmosferler açısından oldukça gerilerde olan okullara gittiğini ve eşitsizlikleri göstermeye çalışmıştır. Coleman bu eşitsizliklerin altında, eğitim kurumlarının farklı grupların okula devam ve başarı oranlarındaki bariz farklılıklardan sorumlu tutulmaya başladığı ve eğitim kurumlarındaki bu farklılıkları azaltmak için önlemler almasının beklendiği, "sonuçların eşitliği" noktasında bir fırsat eşitliği kavramının ortaya çıkışının altında yattığını iddia eder. Yani alt ve orta sınıftan

gelen öğrencilerin devam ettiği okullardaki nitelik farklılığının bu eşitsizliklerin önemli bir kısmını oluşturduğunu açıklanması beklenmiştir. Ancak Coleman'ın araştırması oldukça farklı ve beklenmedik bulgular ortaya koymuştur. Okulun niteliği ve başarıyla ilgili ölçümler arasında nispeten bir ilişki olduğu görmüştür. Bu durum da eğitim harcamalarının arttırılması ile ilgili liberal açıklamaların çoğunu bir anda anlamsız ve işlevsiz kılmaktadır. Dolayısıyla bu, neredeyse bugüne kadar devam etmiş eşitsizlik düşüncesinde bir kriz zeminini teşkil etmiştir. Coleman'ın araştırmasının bulgularını kabul edenler ya öğrenciler arasında zekâ farklılığı üzerinde durmuşlar ya da okulların alt sınıftan gelen öğrencilerin yaşadığı dezavantajlı durumların üstesinden gelebilmek için yapabileceklerini zekâ farklılıklarından dolayı tam yapılmadığını belirtmişlerdir. Fakat okulun niteliği ile ilgili negatif bulgularını ve öğrencilerin beraberinde getirdiği doğuştan gelen yeteneklerden ziyade sosyal çevre ve aileden kaynaklandığı bilgisi aslında göz ardı edilmemesi gerekir. Yani Coleman çalışmasında okul kaynaklarındaki eşitsizliğin alt sınıftan gelen çocukların başarısız olduğunu açıklayan temel faktörlerden biri olduğunu göstermesini umsa da korelasyonun zayıf olduğunu görmüş ve bir öğrencinin okul başarısına ilişkin zihinsel yeteneğiyle ve aile çevresiyle ilgili verilerin daha önemli olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu belirtilen farklılıkları okullardan ziyade ailelerin yarattığı sonucuna ulaşmıştır.¹⁹¹ Coleman'ın çalışmasında okul performansındaki farklılıklar, avantajlı ve dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin gittikleri okullar arasındaki farklılıklardan ziyade öğrencilerin okula kendileriyle birlikte getirdiği beceri, yetenek ve yetiştiği ailelerde aranmalıdır bulgusu önem kazansa da çalışmada eşitsizliklerin aileden nasıl elde edildiği, eşit(siz)liğin nedeni ve sebepleri üzerinde tam anlamıyla durulmamıştır. Bu noktada bu tezde biz Coleman'ın üzerinde tam açıklayamadığı aileden kaynaklı nedenleri ve sebepleri özellikle de anne figürü üzerinden ortaya çıkarmaya çalıştık. Annelerin eğitimdeki eşit(siz)liklere karşı aldıkları stratejiler ve taktiklerin neler olduğu bunların örüntülerini bu tezde gözler önüne serdik.

Ayrıca Coleman'ın çalışmasıyla birlikte birçok çalışmada okulların başarının yetenek ve motivasyona bağlı olduğu meritokratik kurumlar olarak mı, yoksa sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdan kaynaklanan eşitsizlikleri arttıran veya dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencilere karşı doğrudan veya dolaylı bir şekilde ayrımcılık yapan bir kurumlar olarak mı ele alınması gerektiği sorgulanmıştır. Sözgelimi Samuel Bowles

¹⁹¹ Coleman, James; **A.g.e.**; 7-32.

ve Herbert Gintis'in "*Kapitalist Amerika'da Eğitim*" adlı kitaplarının merkezinde okulların modern toplumda kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiği görüşü yer alır. Bowles ve Gintis'in temel argümanı eğitim sistemi aracılığı ile okulların çağdaş toplumdaki sınıf eşitsizliğini pekiştirdiğidir.¹⁹² Bowles ve Gintis'in argümanları kapitalist toplumun dayandığı tutum ve kişilik özelliklerinin gizli müfredat aracılığı ile nasıl yeniden üretildiğini sorgulamakla ilgilidir. Buna karşın Illich, Micheal Apple, Pierre Bourdieu ve Jean C. Passeron'un çalışmalarında kapitalist toplum düşüncesinin yeniden üretilmesinde müfredatın önemi üzerinde durulmuştur. Bu anlamda müfredat ne sadece belirli disiplinlerin toplamıdır ne de bir dizi bilgidir. Müfredat daha çok belirli bir bilinç türünü aktarır ve bilincin yeniden üretimini teşkil eder. Bu bilinç hem hisleri, kişisel bilgileri ve geleneksel popüler kültürü değersizleştirir hem de başka bir bilinç türünün rasyonel gerçek olmadığını iddia eder. Bilincin yeniden üretimi özellikle de kapitalist toplumlarda egemenlik yapıları olarak adlandırdıkları şeyi meşrulaştırmaktadır.¹⁹³

Bourdieu, bu genel tartışmaya kültürel sermaye değişkenliğini ekleyerek okulların yüksek üst kültürün üstünlüğünü öğrettiğini ve devam ettirdiğini belirtmiştir. Eğitim yoluyla edinilmiş tüm davranış kalıplarını ve bilgi birikimini kültürel sermaye olarak ifade etmiştir. Her öğrenci okula, çevresinden miras aldığı kültürel sermayeyle gelir; okul da akademik başarı ve mesleki fırsatların şekillenmesini sağlayarak eşitsiz(likçi) düzenin idamesine katkıda bulunmaktadır. Kültürel sermaye eşit olmadığından var olan toplumsal eşitsizliklerde ortadan kalmıyor aksine korunarak devam etmektedir. Bourdieu buna kültürel miras der. Okulların mirasla alınmış kültürel sermayeye sahip olanları koruduğu olmayanları ise ayrıştıran bir sistem halinde rol oynadığını vurgulamıştır. Okullar, hâkim/egemen sınıfların benimsediği bilgi biçimi, kültürel idealler ve tarzlar çerçevesinde yapılandırılır. Ayrıcalıklı öğrenci, kendi sınıfını yansıtan kültürle okulda karşılaştığında yabancılaşmaz ve başarılı olur. Okulun belirli bir bilincin egemenliğini yeniden üretmedeki rolünü gözler önüne sermektedir. Söz konusu nedenlerden dolayı okulların dezavantajlı öğrencilerin maruz kaldığı engelleri ortadan kaldırayabileceği gerçeği reddedilmekte ve okulların yetenekli insanları seçmede etkili bir

¹⁹² Bowles Samuel & Gintis Herbert; **Schooling in Capitalist America**, New York: Basic Books,1976, pp. 111-137.

¹⁹³ Apple, Micheal W.; **Eğitim ve İktidar**, s. 60-70.

araç olduğu varsayımlarını ileri süren meritokratik hipotezler de sorgulanmaya başlamaktadır.¹⁹⁴

Bu tezde biz okulun öğrencileri sınıflandırarak ayırdığını da tespit ettik. Sosyo-kültürel ve ekonomik sermaye hacmi yüksek olan öğrenciler (Malatya Anadolu Lisesi, Malatya Fen Lisesi) ile düşük olanları (Fatih Anadolu Lisesi, Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi, Hacı Hüseyin Kölük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) hem aynı okul içerisinde hem de farklı okul türlerinde birbirinden ayırmaktadır. Nitelikli okullar farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrencileri daha önceki akademik başarıları örneğin lise giriş sınavındaki başarısı ile aile tarafından aşılınmış ve geliştirilmiş habituslarına (aileden miras alınan sosyo-ekonomik ve kültürel yatkınlıklar) göre kendilerine çekerler. Malatya Anadolu Lisesi ve Malatya Fen Lisesi nitelikli okullar arasında en gözde okulları teşkil etmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Değerlendirmeler

Günümüz değişen koşullarında ebeveyn tutumlarının, özellikle de anne figürünün fırsat eşitliği meselesini biçimlendirmede etkisi vardır. Anne tutumlarından kaynaklanan ayrışma ve eşitsizliklere ilişkin sonuç ve tartışma

Ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan alt, orta ve üst sınıfta olan ebeveynlerin, özellikle annelerin eğitim eşitsizliğine ilişkin sistemi manipüle etme çabaları ve stratejileri bulunduğu araştırma bulgularında tespit edilmiştir.

Nitel araştırma çerçevesinde 40 öğrenci annesi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme verilerinde sosyo-ekonomik ve kültürel sermayesi ve eğitim durumu ne olursa olsun tüm annelerin çocuklarının eğitiminde etkin rol oynadığı görülmüştür. Örneğin sosyo kültürel ve ekonomik açıdan üst kısımda olan anneler çocukları öncelikle ayrıcalıklı, nitelikli ve proje okullarında okumalarını istemekte ve eğer çocukları lise giriş sınavında bu liselere yeterli puan alıp yerleşemedikleri durumda çocuklarını özel liselere veya temel liselere gönderdikleri görülmüştür. Araştırmanın hem nitel hem de nicel bulgularından anlaşılacağı üzere sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan yüksek olan aileler çocuklarının hem sosyal hem de akademik başarılarını korumak, sürdürmek ve artırmak için stratejiler ve bu stratejilere ilişkin taktikler geliştirmeye çalışırken öncelikle seçici/seçicilik davranışlar sergilemişlerdir. Bu anneler kendi sosyo-kültürel

¹⁹⁴ Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude, **Varisler Öğrenciler ve Kültür**, s. 30-40.

ve ekonomik statülerine uygun, hayat tarzlarına yakın biçimde çocuklarının gelişimlerine katkı sunmak ve zengin öğrenme çevreleri oluşturmak adına taktikler uygulamaktadırlar. Gelir ve eğitim düzeyi daha düşük olan (sosyo-ekonomik ve kültürel sermayesi alt seviyede olan) anneler çocuklarının eğitim ve kariyer beklentileri, gelecek beklentileri hem kendi eğitim deneyimleri ve ekonomik sermaye hacimleri ile hem de referans gruplarının kültürel deneyimleriyle oldukça ilişkilidir. Örneğin bu annelerin çocuklarının kısa sürede gelir ve meslek elde etme beklentilerine uygun taktikler geliştirdiği görülmektedir. Bunun sebebi ekonomik kaygıları ve sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarının yetersiz olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Bu anneler çocuklarının meslek liselerine yönlendirmeleri ve liseyi bitirdikten sonra bari bir mesleği olur düşüncesiyle taktikler geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yapılan nitel ve nicel verilerden anne figürünün çocuklarının eğitiminde önemli rol oynadığı eğitimdeki fırsat eşitsizliği tanımlayan somut durumlar ya da kurumsal stratejiler karşısında, bunları aşmak adına birçok taktik geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu temel sonuca ulaşmasında ele alınan üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- a) Dijital gün batımı (teknolojik aletlerin, cep telefonu, bilgisayar, tablet vb.) öğrencinin elinden belli bir saat sonra alma, sınırlama getirme
- b) Olumlu davranışlar sergileyen, okulda ders başarısı olan örnek teşkil edecek akranlarıyla/arkadaşlarıyla çocuğunun iyi ilişkiler içerisinde olmasını destekleme
- c) Yaz tatilinde ve okul ders saatlerinin dışında ders dışı faaliyetlere (sportif, sanatsal) kurslara yönlendirme
- d) Çocuğunun sosyal, akademik ve sınav başarısı ve olumlu davranışlarını pekiştirme
- e) Çocuğunu tanımaya çalışma; çocuğunun kapasitesini, şahsi özelliklerini ilgisini/isteğini, yeteneğini bilmesi o yönde imkân oluşturma
- f) Çocuğu ile iletişim kurmaya çalışma yolları oluşturma
- g) Çocuğunun öğretmenleriyle ve okuluyla iletişim halinde olma
- h) Çocuğunun sosyal faaliyetlere katılımının desteklenmesi
- i) Çocuğu ile birlikte kitap okuma, ders çalışma gibi etkinliklerde bulunma
- j) Çocuğunun ödevlerini kontrol etme

- k) Çocuğunun odasında ders çalışıp çalışmadığını kontrole etme, ona uygun ortamlar hazırlama
- l) Çocuğunun mücadeleci ruha sahip olacak faaliyetlere yönlendirme
- m) Annenin çocuğuna destek olmak için yarım bıraktığı eğitimini sonradan tamamlaması, üniversite okuması
- n) Evde kültürel, sanatsal, eğitsel, teknolojik ve bilimsel konular üzerine sohbetler oluşturma
- o) Yaz tatilinde özellikle üniversiteleri gezme, tarihsel turistik yerleri gezme faaliyetleri oluşturma
- p) Çocuğu ile birlikte etkili zaman geçirme
- q) Akşamları misafir kabul etmeme, daha az yatılı misafir kabul etme
- r) Okulun açtığı destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) çocuğunu gönderme

Annelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgilenme durumlarında özellikle belirli işler yaparken etkili ve bilinçli iletişim kurduklarına ilişkin sosyal statü anlamında çok ciddi farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan orta ve üst düzeyden gelen anneler çocuklarının eğitiminde işi planlama noktasında çocuklarına yardımcı olmakta ve başarılı performans sergilemelerini sağlayacak biçimde her adımda çocuklarıyla birlikte iletişim kurmuşlardır. Örneğin eğitimde etkin olan bazı annelerin bazı etkin davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu etkin davranışları kısaca şöyle sıralayabiliriz. Çocuklarıyla birlikte kitap okuma, veli toplantılarına etkin katılım (okulda eğitimle ilgili kararlarda öğretmenlerle iş birliği içerisinde olma), çocuğunun ödev/test/soru çözmesini kontrol etme ve yardımcı olma, (çocuğunu özellikle üniversite sınavına hazırlanması noktasında çocuğunun eksik bulduğu veya annenin çocuğunda kendi tespit ettiği noktada) çocuğun özel ders alması veya kurs/etüt merkezine gitmesi gibi. Annelerin çocuklarını okul sürecinde desteklediği, çocuklarının eğitim sürecine nasıl hazırladığı, strateji ve taktik ürettikleri araştırma bulgularınca tespit edilmiştir. Ayrıca annelerin farkında olmadan bilinçsiz bir şekilde eğitimde eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde yardımcı olduğu da araştırma bulguları arasında gözlemlenmiştir. Örneğin annenin çocuğunun akademik başarısını kısıtlar gerekçesiyle çocuğunun sosyal faaliyetlerini sınırlandırması, sosyal ve kültürel faaliyet yapmasını engellemesi. Anne çocuğunun ilgisine ve isteğine uygun mesleğe yönlendirmekten ziyade kendi olmak

istediği ama olamadığı mesleğe yönlendirmesi annelerin farkında olmadan bilinçsizce, fırsat eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde yardımcı olduğu da araştırma bulgularında gözlemlenmiştir.

Araştırmada yapılan karma yöntem bulgularına göre eğitim eşitsizliklerine neden olan ve eğitimde eşitsizliğin kaynağını besleyen üç ana değişkenlerin olduğu ve bu ana değişkenlerin çevresinde yer alan birçok ara/çeper değişkenlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Evdeki sosyo-kültürel etkenler, aile ve sosyal sınıf geçmişi, sosyal çevre ve okuldaki faktörleri birlikte değerlendirdiğimizde, çocuklar arasında aynı kabiliyetler ve yetenekler olsa da bu durumda dezavantajlı çocuklar arasında başarısızlıkların nedenleri kolayca anlaşılmaktadır. Çünkü ev koşulları, ebeveynlerin eğitime ilişkin tutumları, eğitim seviyesi eğitimden anladıkları, dil kullanımı, sosyo-kültürel etkinliklere katılımı, etiketlemeler, ön yargılar, kendini gerçekleştiren kehanet, çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri vs. okul eğitiminde eşitsizlikleri etkilemektedir. Okul içi süreçlerin dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencileri engelleme ihtimali tabiki vardır ancak bu öğrencilerin eğitsel başarı ve kazanımlarının düşük olmasının en önemli bir nedeni okul dışı etkenlerde yatmaktadır. Örneğin öğrenciler okula farklı akademik yeteneklerle gelirler. Öğrenciler eğitim konusunda ailelerinden aldıkları sosyo-kültürel ve ekonomik destek birbirinden farklıdır. Bu öğrencilerin ayrıca arkadaş çevresinin de benzer akademik ve sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki kişiler oluşturur, başarı durumları ve kariyer planları da bu durumdan etkilenir. Sosyo-ekonomik durum, akademik yetenekler, öğrenci beklentileri, ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik desteği, arkadaş/akran profili, ailenin eğitimden anladığı, eğitime yaklaşım tarzı, eğitime etkin ve edilgin katılımı, öğretmen tutumları, öğretmen beklentileri, eğitsel kazanım sırasında aile, öğretmen ve sosyal çevrenin tutumu, öğretmen ve öğrenci etkileşimi, öğrenci ve veli etkileşimi vs. bütün bunlar, sosyo-ekonomik ve kültürel alt seviyede olan dezavantajlı öğrencilerin başarısız olma olasılıklarının niçin daha fazla olduğunu yaptığımız araştırma bulguları arasında gözlemlemekteyiz.

Eğitimde fırsat eşit(siz)liğine etki eden aileden, okuldan, öğrenciden ve hatta okul dışı faktörlerden kaynaklı (ana değişkenleri çevreleyen ve onlarla etkileşimli olan) birçok faktörler vardır dolayısıyla tözcü bir bakış açısıyla yani tek bir faktöre bağlı olarak bu eşitsizlikleri açıklayamayız.

ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar, eğitim alanında çalışan uygulayıcılar ve öğrenci velileri için öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Çocuklar sınavlarla yorulmamalı, çocuklara üniversite sınavı sürecinde baskı yapılmamalı.
2. Eğitim, bir çocuğa özel yeteneklerinin farkına varması için yardım etmek ve onun gizil güçlerinin farkına varmasını sağlamaktır. Öğrencilere tavsiyeler yapılabilir ama dayatmalar yapılmamalıdır.
3. Çocuklar üniversite giriş sınavına hazırlanırken ebeveynler (ben okudum çocuğum okusun ben şu mesleği olamadım bari çocuğum olsun) mantığıyla hareket etmemelidir. Çocuğun ilgisi, isteği, yeteneği, merakı doğrultusunda eğitim verilmeli ve mesleğe yönlendirilmeli.
4. Sınavlar, öğretmenler, veliler ve eğitim sistemi çocukları gözetim altında tutmayı sağlayan bir araç olarak görülmemelidir. Çocukların başarı durumları sadece sınav ile değerlendirilmemelidir.
5. Üniversite sınavı tek tip ve tek seferde yapılan bir sınav olmamalıdır. Öğrencinin yeteneği, ilgisi, zekâsı, başarısı, kültürel, ekonomik ve sosyal sermayesi göz önüne alınarak sınavların yapılması gerekir.
6. Öğrenciler sınavlara değil, hayata hazırlanmalıdır.
7. Çocuklar işlem üzerinden değil anlam üzerinden eğitim görmeli.
8. Çocuklar problem çözebilecek ve kritik düşünebilecek eğitim almalı.
9. Hayatta başarı sadece ders çalışmak ve akademik anlamda başarılı olmak demek değildir. Farklı düşünmeyi bilmek, yenilgilerle mücadele edebilmek, mücadele ruhu kazanabilmek önemlidir.
10. Eğitim sadece öğrenciyi kapsamamalı aileler de eğitilmelidir.
11. Çok sık eğitim sistemi değişikliğinin yapılmaması gerekir.
12. Öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımalarını sağlayacak mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Öğretmen – veli işbirliğine fazla önem verilmelidir.
14. Lise giriş sınavı tek aşamadan yapılmamalı.

15. Bu araştırma Malatya ili merkez ilçeleri ile sınırlandırılmıştır. Yeni çalışmalar daha geniş bir alanda yapılabilir.
16. Bu araştırma sadece orta öğretim seviyesindeki öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin velileri ile sınırlandırılmıştır. Farklı çalışmalarda farklı eğitim kademelerine ve üniversite örneğine yer verilebilir.
17. Farklı çalışmalarda özellikle yüksek akademik ve sosyal başarı sergileyen lise öğrencilerin lise sonrası yükseköğretim tercihlerine ve sonraki akademik ve sosyal başarı seviyesine bakılabilir ve başarının doğrusal olup olmadığı incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Althusser, Louis; **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**; Çev. Alp Tümertekin, İthaki Yayınları, İstanbul, 2014.
- Apple, Micheal W.; **Eğitim ve İktidar**, Çev. Ergin Bulut; Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2. Baskı, 2012.
- Aristoteles; **Politika**; Çev. Furkan Ayderin, Say Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2015.
- Aron, Rymond; **Sınıf Mücadelesi**, Çev: Erol Güngör, Dergah Yayınları, İstanbul, 1992.
- Bal, Hüseyin; **Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Uygulamalı- Örnekli)**; Sentez Yayınları, İstanbul, 2006.
- Bauman, Zygmunt; **Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel Çağda Sosyal Eşitsizlik**, Çev. F. Doruk Ergun, Say Yayınları, İstanbul, 2014.
- Baur, Nina & Ernst, Stefanie; Towards a Process- oriented Methodology: **Modern Social Science Research Methots and Norbert Elias's Figurational Sociology**, Sociological Review, 2011, pp. 117-139.
- Beech, Matt & Hickson, Kevin; **Labour's Thinkers: The Intellectual Roots of Labour from Tawney to Gordon (International Library of Political Studies)** Tauris Akademik Studies. London, 2007.
- Berg, Bruce L. & Lune, Howard; **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**; Çeviri Editörü: Hasan Aydın; Eğitim Yayınevi, 8. Baskı, Konya, 2015.
- Bernstein, Basil; **Class, Codes and Control, Volume. IV, The Structuring of Pedagogic Discourse**, London, Routledge & Kegan Paul, 1990.
- Berstein, Basil; **Class, Codes and Contol, Volume I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language**, London, Routledge & Kegan Paul, 1971
- Berstein, Basil; **Class, Codes and Contol, Volume II: Applied Studies Towards a Sociology of Language**, London, Routledge & Kegan Paul, 1973
- Berstein, Basil; **Class, Codes and Contol, Volume III: Towards a Theory of Education Transmissions**, London, Routledge, & Kegan Paul, 1976

- Bidet, Jacques; **Foucault'yu Marx'la Okumak**, Çev. Zehra Cunillera, Metis Yayıncılık, İstanbul, 2015.
- Bilgiseven, Amiran Kurtkan; **Sosyal İlimler Metodolojisi**, Filiz Kitapevi, İstanbul, 1994.
- Bottomore, Tom B. ; **Seçkinler ve Toplum**; Çev. Erol Mutlu, 2. Baskı, Gündoğan Yayınları, İstanbul, 1997.
- Botton De; Alain; **Statü Endişesi**; Çev. Ahu Sıla Bayer, Sel Yayıncılık, 10. Baskı, İstanbul, 2017.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic; **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**, Çev: Nazlı Ökten, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean – Claude; **Varisler Öğrenciler ve Kültür**, Çev: Levent Ünsaldı – Aslı Sümer, Ankara: Heretik Yayıncılık, 2014.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean - Claude; **Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, Çev: Aslı Sümer- Levent Ünsaldı- Özlem Akkaya, Ankara: Heretik Yayıncılık, 2015.
- Bourdieu, Pierre; & Chartier, Roger; **Sosyolog ve Tarihçi**, Çev: Zuhul Karaca, İstanbul: Açılım Kitap, 2014.
- Bourdieu, Pierre; “The Forms of Capital”, iç. **Handbook of Theory and Research for The Sociology of Ecducation**, Der. J. G. Richardson, New York, Greenwood Press, 1986, pp.243
- Bourdieu, Pierre; **Akademik Aklın Eleştirisi: Pascalca Düşünme Çabaları**, Çev: P. Burcu Yalım, Metis Yayınları, İstanbul, 2016.
- Bourdieu, Pierre; **Ayrım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, Çev: Derya Fırat, Günce Berkkurt; Heratik Yayınları, Ankara, 2015.
- Bourdieu, Pierre; **Bourdieu ve Tarihsel Analiz**; Derleyen: Philips S. Gorski, Çev: Özlem Akkaya; Ankara: Heretik Yayınları, 2015.
- Bourdieu, Pierre; **Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine**, Çev: Hülya Uğur Tanrıöver, Hil Yayıncılık, İstanbul, 2006.

- Bourdieu, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin, Aslı Sümer, Editör: Levent Ünsaldı, Heretik Yayıncılık, Ankara, 2016.
- Bourdieu, Pierre; **Sosyoloji Meseleleri**, Çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin, Aslı Sümer, Editör: Levent Ünsaldı, Heretik Yayınları, Ankara, 2016.
- Bourdieu; Pierre; **Eril Tahakküm**; Çev. Bediz Yılmaz, Bağlam Yayıncılık, 2015.
- Bowles Samuel & Gintis Herbert; **Schooling in Capitalist America**, New York: Basic Books, 1976.
- Callinicos, Alex; **Eşitlik**; Çev: Öncel Sencerman; Bilgesu Yayınları, Ankara, 2014.
- Cevizci, Ahmet; **“Felsefe Sözlüğü”**, Paradigma Yayınları, 7. Baskı, 2010.
- Christensen, Larry B.; Johnson, R.Burke; Turner, Lisa A.; **Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz**; Çeviri Editörü; Ahmet Aypay, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2015.
- Cohen, G. A.; “Sosyalizm ve Fırsat Eşitliği”, **Siyasal Düşünce**, Der. Michael Rosen & Jonathan Wolf, iç. , Çev. S. Çalışkan & H. Çalışkan, Dost Kitapevi, Ankara, 2006.
- Coleman, James; “The Concept of Equality of Educational Opportunity”, **Harward Educational Review**, April 1968, Vol.38, No.1. pp.7-22.
- Cresswell, John W; **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş** , Çeviri editörü; Mustafa Sözbilir, Pegam Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 2017.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L.; **Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi**; Çeviri Editörü: Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015.
- Creswell, John W.; **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni**, Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, 3. Baskı, Siyasal Kitapevi, Ankara, 2016.

- Çeğin, Güney & Göker, Emrah; “Tözlere Elveda: İlişkisel Sosyolojinin Alâmeti Farikası”, Der. G. Çeğin & E. Göker, iç. **Tözcülüğün Tasfiyesi: İlişkisel Sosyolojide Temel Yaklaşımlar**, Ankara, Notabene Yayınları, 2012.
- De Certeau, Michel; **Gündelik Hayatın Keşfi - I: Eylem, Uygulama, Üretim Sanatları**, Çev: Lale Arslan Özcan, Dost Yayınları, Ankara, 2009.
- Depelteau, François & Powel, Christopher; **İlişkisel Sosyoloji, Ontolojik ve Teorik Yönelimler**, Çev. Özlem Akkaya, Yayına Hazırlayan: Ali Esgin, Güney Çeğin, Phoenix Yayınları, Ankara, 2015.
- Depelteau, François; “**Relational Sociology, Pragmatism, Transactions and Social Fields**”, International Review of Sociology, Vol:25, No.1, 2015.
- Diderot, Denis; Filozofça **Düşünceler- Yasayı çığnemenin Tehlikeleri Üstüne**, Çev. Vedat Günyol, Çan Yayınları, İstanbul, 1974.
- Durand, Jean- Pierre; **Marx’ın Sosyolojisi**, Çev. Ali Aktaş, İstanbul, Birikim Yayınları, İstanbul, 2000.
- Durkheim, Emile; **Eğitim ve Sosyoloji**, Çev. Pelin Ergenekon; Pinhan Yayıncılık, İstanbul, 2016.
- Durkheim; Emile; **Toplumsal İşbölümü**, Çev. Özer Ozankaya, Cem Yayınevi, 1. Baskı, 2006.
- Elias, Norbert; **Figuration**, Collected Works, Vol. 16, Dublin, UCD. 1986.
- Ertürk, Selahattin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, 5. Baskı, Ankara, 1984.
- Esgin, Ali; “Sosyalleşme”, **Eğitim Sosyolojisi**, Editör: M. Çağatay Özdemir, Pegam Yayıncılık, Ankara, 2014.
- Field, John; **Sosyal Sermaye**, Çev: Bahar Bilgen & Bayram Şen) Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2006.
- Fontana, Benedetto; “Hegemonya ve Retorik: Gramsci’de Siyasal Eğitim, Editörler: Carmel Borg, Joseph Buttigieg, Peter Mayo, iç., **Gramsci ve Eğitim**, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2001.

- Fooley, Griff. ; Radikal Yetişkin Eğitimi ve Öğrenme, Çev. Satı Özdemir& Aynur Özcan, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt 7.(26), 2009.
- Fowler, Floyd J.; **Survey Research Methods (Applied Social Research Methods Series)**; Edited by Leonard Bickman and Debra J. Rog, 4.th Ed., CA: SAGE Publications, Newbury Park California, 2009, pp. 4-5
- Freire, Paulo; **Ezilenlerin Pedagojisi**; Çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 18. Baskı, İstanbul, 2018
- Geray, Haluk; **Toplumsal Araştırmalarda Nitel ve Nicel Yöntemlere Giriş (İletişim Alanından Örneklerle)**, Siyasal Kitapevi, 2. Baskı, Ankara, 2006, s. S. 164.
- Giddens, Anthony; **Sosyoloji**, Yayına Hazırlayan Cemal Güzel, Kırmızı Yayınları, İstanbul, 2008.
- Giddens, Antony; **Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori**, Çev.Ümit Tatlıcan, Ayraç Yayınevi, İstanbul, 2009.
- Giroux A. Henry; **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm**; Çev. Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2007.
- Giroux A. Henry; **Eleştirel Pedagojinin Vaadi**; Çev. Umre Deniz Tuna; Kalkedon Yayınevi, İstanbul, 2008.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.; **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research** . AldineTransaction, A Division of Transaction Publishers, Piscataway, New Jersey, 1967, pp.61-64.
- Goffman, Erving; **Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar**, Çev. Ş. Geniş, L. Ünsaldı, S.N. Ağırnaslı, Heretik Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, 2014.
- Güngör, Celalettin; **Policraticus ve Salisburyli John'un Siyaset Kuramı**; Barış Kitapevi, 2015.
- Halsey; Albert, Henry; **“Equality and Education”**, Oxford Review of Education, Vol. 1, No. 1, 1075, pp.1-28
- Hill, Dave; **Eleştirel Eğitim ve Marksizm**; Çeviri Editörü: Nurcan Korkmaz; Kalkedon Yayınları, İstanbul, 2016, sh. 27-28.

<https://select-statistics.co.uk/calculators/sample-size-calculator-population-proportion>
(Erişim Tarihi 30/11/2017)

Hurm; J. Christopher; **Okulun İmkân ve Sınırları: Eğitim Sosyolojisine Giriş**; Çev. Ahmet Kaysılı, Ayşe Soylu, Pegam Akademi, Ankara, 2016

Illich, Ivan D; Okulsuz Toplum; Çev. Mehmet Özay; Şule Yayınları, 2015.

İnce, Murat; “Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik”, **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt 19, Sayı 1, 2017.

Jourdain, Anne & Naulin, Sıdone; **Pierre Bourdieu’nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları**, Çev: Öykü Elitez, İstanbul: İletişim Yayınları, 2016.

Jourdain, Anne & Naulin, Sıdone; **Pierre Bourdieu’nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları**, Çev: Öykü Elitez, İletişim Yayınları, İstanbul, 2016.

Kapani, Münici; **Kamu Hürriyetleri**, Yetkin Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 2013.

Lareau, Annette; **Unequal Childhood: Class, Race and Family Life**; University of California Press, 2003.

Lefebvre, Henri; **Gündelik Hayatın Eleştirisi I.**, Çev: Işık Ergüden, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2010.

Lemke, Thomas; **Politik Aklın Eleştirisi: Foucault’nun Modern Yönetimsellik Çözümlemesi**, Çev. Özge Karlık, Editörler: Güney Çeğin & Gürhan Özpolat, Phonenix Yayınları, Ankara, 2016.

Lieberman, Myron; **Public Education An Autopsy**; Harvard University Press, Cambridge, 1993, pp. 2002-203

Lipsey, Mark, W.; **Desing Sensitivity: Statistical Power for Experimental Resarch**, SAGE Publications, Newbury Park California, 1990, pp. 23.

Marx, Karl & Engels, Friedrich; **Alman ideolojisi (Feurbach)**, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 2008.

Marx, Karl & Engels, Friedrich; **Komünist Parti Manifestosu**, Çev. Sol Yayınları Yayın Kurulu, Sol Yayınları, Ankara, 1998.

- Marx, Karl; **Fransa’da Sınıf Savaşları 1848-1850**, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1998.
- Marx, Karl; **Grundrisse: Ekonomi Politğin Eleştirisi İçin Ön Çalışma**, Çev. Sevan Nişanyan, Birikim Yayınları, İstanbul, 1979.
- Marx, Karl; **Kapital, 1. Cilt**, Çev. Mehmet Selik, Yordam Kitap, İstanbul, 2015.
- Marx, Karl; **Kapital, 2. Cilt**, Çev. Mehmet Selik, Yordam Kitap, İstanbul, 2015.
- Marx, Karl; **Kapital, 3. Cilt**, Çev. Mehmet Selik, Yordam Kitap, İstanbul, 2015.
- Marx, Karl; **Louis Bonaperte’in 18 Brumaire’i**, Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1990.
- Matthew, David & Sutton, Carole D.; **Social Research: The Basic**; SAGE Publications, London, 2004, pp. 150- 153.
- Meyer, John W.; “The Effects of Education as an Institution”, **The American Journal of Sociology**, Vol. 83.No.1. (Jul. 1977), The University of Chicago Press, pp.55-77.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A Michael; **Nitel Veri Analizi**; Çeviri Editörleri: Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy; Pegam Yayınevi, Ankara, 2015.
- Mill, John Stuart; **On Liberty and Other Writings**, Editor: Stefan Collini, Published by Cambridge University Press, Cambridge, 2000, pp.100- 116.
- Morrow, Raymond Allan and Torres, Carlos Alberto; **Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction**, State University of New York, 1995, pp. 178.
- Orwell, George; **Aslan ve Unicorn**; Çev. Erhan Çam; Sokak Yayınları, İstanbul, 1984.
- Özdemir, Aytül, Ayşe; **Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Yapılan Bir Alan araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Eskişehir, 2007.
- Özsoy, Seçkin; “Eğitimde Fırsat Eşitliğine Karşı Hak eşitliği”; **Yeniden İmece: Eğitim Bilim Sanat Kültür Dergisi**, Sayı33, Ocak 2012.

- Pakulski, Jan; “Bir Sınıf- Sonrası Analizin Esasları” Çev. Barış Yıldırım, **Sınıf Analizinde Yaklaşımlar**, Editör: Erik Olin Wright, Çeviri Editörü: Vefa Saygın Öğüte, Notabane Yayınları, Ankara, 2014.
- Platon; Devlet; Çev. Neval Akbıyık, Lacivert Yayıncılık, İstanbul, 2014.
- Prus, Robert C; **Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience**; Published by State University of New York, 1996, pp. 119
- Robson, Colin; **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması**, Çeviri Editörleri: Şakir Çinkır & Nihan Demirkasımoğlu, Anı Yayıncılık Ankara, 2015.
- Rodee, Clymer; Anderson, Totton James and Christol, Carl, Quimby; **Introduction to Political Science**, 4th. Ed. Auckland : McGraw Hill, New York, 1983, pp. 93-113.
- Rossmann, Gretchen B. & Wilson, Bruce L.; “Number and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in A Single Large- Scale Evaluation Study”, **Evaluation Review**, 1985, Vol.9, No. 5. pp 627-643
- Rousseau; Jean- Jacques; **İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Temelleri Hakkında Nutuk**, Çev. Atakan Altınörs, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul 2018.
- Rousseau; Jean-Jacques; **Toplum Anlaşması**, Çev. Vedat Günyol, MEB Yayınları, İstanbul, 1997.
- Rude, George; **Fransız Devrimi**; Çev. Ali İhsan Dalgıç, İletişim Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2015.
- Sartori, Giovanni; **Demokrasi Teorisine Geri Dönüş**; Çev. Tuncer Karamustafaoğlu, Mehmet Turhan; Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara 1993.
- Scott, Jonh and Marsall, Gordon; **A Dictionary of Sociology**; Publisher: Oxford University Press. Oxford, 2009.
- Sennett; Richard; **Yeni Kapitalizmin Kültürü**; Çev. Aylin Onocak, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2009.

- Smith, Adam; **An Inquiry Into The Nature And Causes Of The Wealth Of Nations**, (Ed. Edwin Connan), Chicago, The University of Chicago Press, 1976, pp.213-245.
- Spring, Joel; **Özgür Eğitim**, Çev. Ayşen Ekmekçi; Ayrıntı Yayınları, 5. Baskı, İstanbul, 2017.
- Swartz, David; **Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi**, Çev. Elçin Şen, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.
- Tawney, Richard Henry; **Equality**, Published by: George Allen and Unwin Ltd, London, 1983, pp. 35-40.
- Thomas, William Isaac & Thomas, Dorothy Swaine; **The Child in America: Behavior Problems and Programs**, New York, Alfred A. Knopf, 1928.
- Turner, Bryan S.; **Statü**; Çev. Kemal İnal; Doruk Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Turner, Bryan; **Eşitlik**, Çev. Bahadır Sina Şener; Dost Kitapevi; Ankara, 2013.
- Türk Dil Kurumu, **Türkçe Sözlük**, Ankara, 2003.
- Ünal, Ahmet Zeki; "Rahatsız Eden Bir Adamın Bilimi: Sosyoloji", **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, (Derleyenler: Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan), İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2010.
- Ünal, Işıl L. & Özsoy, Seçkin; "Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği", Editör: F. Gök, İç. **75. Yılda Eğitim**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Bilanço'98 Yayın Dizisi, 1999.
- Weber, Max; "Sınıf, Statü, Parti", M. Weber, **Sosyoloji Yazıları** (Editör Hans H. Gerth ve C. Wrights Mills), Çev: Taha Parla), Hürriyet Vakfı, İstanbul, 1993.
- Weber, Max; **Sosyoloji Yazıları**, Çev. Taha Parla, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, sh. 269-270.
- Willis, Paul; **İşçiliği Öğrenmek (Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor)** Çev. Dâra Elhüseyni, Heratik Yayınları, Ankara, 2016.

Wright, Erik Olin; “Neo- Marksist Sınıf Analizinin Esasları”, **Sınıf Analizinde Yaklaşımlar**, Editör: Erik Olin Wright, Çeviri Editörü: Vefa Saygın Ögüte, Notabane Yayınları, Ankara, 2014.

Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan; **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, 8. Tıpkı Basım, Ankara, 2011.

Young, Michael Dunlop; **The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An essay on education and society**, Thames and Hudson, London, 1958.



EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmen)

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ: MALATYA ÖRNEĞİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU-ÖĞRETMEN

Araştırmada sizden tahminen 10 dakikanızı ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Görüşmemiz sizden alacağımız izinle kayıt altına alınacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilirsiniz.

Katılımcı ID _____

Görüşme Tarihi _____
GG AA YY

Görüşme Yapan Kişinin Adı _____

Görüşme Süresi _____ (Minimum 2 Harf)

Ses Kayıt Başlangıç ve Bitiş Saati : _____

Öznitelik	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Cinsiyet	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Branş	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Okul	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Deneyim	_____	_____	_____	_____	_____	_____

1.Eğitimde fırsat eşitliği denilince ne anlıyorsunuz? Eğitimde fırsat eşitliği olduğunu düşünüyor musunuz?

a.(Olumlu ya da olumsuz da olsa) Böyle düşünmenizin nedenlerini açıklar mısınız?

2.Eğitim sürecini Öğrenci, Öğretmen ve Veli üzerinden düşünürsek size göre velilerin bu süreçte katkısı nedir?

a.Böyle düşünmenizin nedenlerini açıklar mısınız?

b.Sizce velilerin bu konudaki bilinç düzeyi nasıl tanımlanabilir?

c. Yaklaşımları ve eğitimi algılama biçimleriyle bilinçli diyemeyeceğimiz veliler ne türden sorunlar yaratıyor?

d. Peki bilinçli dediğimiz velileri nasıl tanımlıyorsunuz? Onların taleplerini ciddiye mi alıyorsunuz?

3.Çocukların tabiri yerindeyse yarış atı gibi düşünülmesinde velilerin etkisi oluyor mu? Nasıl?

a.Çocuğunun eğitiminin başarılı olması için sizce velilerin neler yapması gerekir?

4.Öğretmenlerin genel olarak öğrenciler arasında istemeden de olsa ayrımlar yapabildiği durumlar olabiliyor. Bunun nedenlerini ne gibi unsurlara bağlıyorsunuz?

- a.Örneğin, bir öğrencinin başarısı sadece zekaya bağlıdır diyebilir miyiz?Değilse, neden diyemeyiz?
- b.Mesela konuşması güzel bir öğrenci, konuşması bozuk bir öğrenciye göre daha avantajlıdır denebilir mi?
- c. Başarısız, tembel bir öğrenci aynı zamanda ailesi ilgisiz, düzensiz ve amaçsızdır diyebilir miyiz?
- d.Eğitmekten zevk aldığınız, beğendiğiniz bir öğrencide başarı dışında ne türden özellikler öne çıkmaktadır?
- 5.Sizce fırsat eşitliği sağlamak adına kişisel olarak aldığınız önlemler yeterli oluyor mu? Olmuyorsa neden?
- a. İmkanlarınız dahilinde bu konuda neler yapıyorsunuz, bize bir örnek anlatabilir misiniz?
- b. Öğrencilerinizin okul dışındaki gündelik sorunları hakkında genel anlamda bilgi sahibi olduğunuz söylenebilir mi? Onların sorunlarını aşması konusunda bir girişiminiz oluyor mu?
- c.Fırsat eşitliği sağlama konusunda okul yönetiminin size katkısı oluyor mu?
- 6.Konuyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Görüşme sürecine elde edilen memo ve annotation: Görüşmeyi yapan görüşme sürecini özetlemeli, görüşmenin nasıl geçtiğini ve görüşme ortamının betimlemelidir. Ayrıca bireysel görüşme esansında elde edilen alan notları yazılmalıdır.

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Veli)

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ: MALATYA ÖRNEĞİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmada sizden tahminen 10 dakikanızı ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Görüşmemiz sizden alacağımız izinle kayıt altına alınacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilirsiniz.

Katılımcı ID _____

Görüşme Tarihi _____
GG AA YY

Görüşme Yapan Kişinin Adı _____

Görüşme Süresi _____ (Minimum 2 Harf)

Ses Kayıt Başlangıç ve Bitiş Saati : _____

Öznitelik	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Sosyoekonomik Düzey	---	---	---	---	---	---
Eğitim Düzeyi	---	---	---	---	---	---
Okul Bölgesi	---	---	---	---	---	---
Çocuğun başarı durumu	---	---	---	---	---	---

1. Eğitim denilince ne aklınıza geliyor? Bir anne olarak çocuğunuzun aldığı eğitimden memnun musunuz?

a. (Olumlu ya da olumsuz da olsa) Böyle düşünmenizin nedenlerini açıkla mısınız?

2. Gelecekte çocuğunuzun nerede, hangi mevkilerde görmek istiyorsunuz?

a. Böyle düşünmenizin nedenlerini açıkla mısınız?

b. Bu konuda çocuğunuzun tümüyle özgür bırakır mısınız? Neden?

3. Bir anne olarak çocuğunuzun her yönüyle tanıdığımızı düşünüyor musunuz?

a. Eğitimde başarılı olması için sizce çocuğunuzun neler yapması gerekir?

4. Çocuğunuzun eğitimiyle ilgili misiniz? Bunun için neler yapıyorsunuz, anlatabilir misiniz?

a. Çocuğunuzun başarılı olması için neler yapıyorsunuz? Örneğin, onun okuldaki durumunu, derslerini takip eder misiniz? Ona evde uygun şartları hazırlar mısınız?

b. Onu yönlendirir misiniz? Ne türden taktikler uygularsınız mesela?

c. Öğretmenleriyle, okulla sürekli iletişim halinde misiniz?

d. Çocuğunuzun eğitimiyle ilgili eksiklikleriniz olduğunu düşünüyor musunuz? Açabilir misiniz?

5. Çocuğunuz arzu ettiğiniz başarıyı yakalayamadığı durumlarda ne yaparsınız?
- İmkanlarınız dahilinde/el verse çocuğunuzla özel ders aldırıyor musunuz (mıydınız)? Neden?
 - Başarısızlık durumunda başka ne türden çözümler buluyorsunuz?
 - Çocuğunuz daha başarılı olması için bir uzmandan yardım almayı hiç düşündünüz mü?
6. Çocuğunuzun okul dışında başka etkinliklere yönelmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- (Olumlu ya da olumsuz da olsa)** Böyle düşünmenizin nedenini açıklar mısınız?
 - Çocuğunuzun boş zamanlarını değerlendirmesinde etkiniz/yönlendirmeniz olur mu? Mesela onun tenis, yüzme ya da kuran kursu gibi çeşitli kurslara gitmesini istiyor musunuz?
 - Çocuğunuzun okul dışındaki yaşamını kontrol altında tutar mısınız? Neden?
7. Konuyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Görüşme sürecine elde edilen memo ve annotation: Görüşmeyi yapan görüşme sürecini özetlemeli, görüşmenin nasıl geçtiğini ve görüşme ortamının betimlemelidir. Ayrıca bireysel görüşme esansında elde edilen alan notları yazılmalıdır.



Ek 3. Anket Formu (Öğrenci)

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ: MALATYA ÖRNEĞİ -ANKET FORMU-

Sevgili öğrenciler, sizlere uygulanan bu anketteki sorulara vereceğiniz cevaplar, bilimsel bir araştırmada kullanılacak verilere kaynaklık edecektir. Anketimizde **KİMLİĞİNİZİ AÇIKLAYACAK BİR BİLGİ KESİNLİKLE İSTENMEMEKTEDİR**. Ancak, araştırmanın sonuçlarının verimliliği açısından soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz yerinde olacaktır. Gösterdiğiniz ilgiden ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Canan COŞKUN
Araştırmacı

Doç. Dr. Ali ESGİN
(Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi)

- 1- Cinsiyetiniz? Erkek Kadın
- 2- Aileniz kimlerden oluşur?
 Anne-baba, bekâr çocuklar Anne-baba, çocuklar, büyükanne, büyükbaba vb.
 Ölüm ya da boşanma nedeniyle parçalanmış aile Başka (belirtiniz)
- 3-Kaç kardeşiniz? (siz hariç): 1 2 3 4 5 6 ve üzeri Evin tek çocuğuyum
- 4-Sizin dışınızda okuyan kaç kardeşiniz var? 1 2 3 4 5 6 ve üzeri Yok
- 5- Babanızın öğrenim durumu nedir?
 Okur-Yazar Değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Y. Lisans Doktora
- 6- Annenizin öğrenim durumu nedir?
 Okur-Yazar Değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Y. Lisans Doktora
- 7- Annenizin mesleği nedir?
(Ev hanımı ise, lütfen sadece ev hanımı olarak belirtiniz)
- 8- Babanızın mesleği nedir? (Lütfen belirtiniz)
- 9- Şu an nerede ikamet ediyorsunuz (oturuyorsunuz)?
 Ailemle birlikte Yurt ya da pansiyonda Akrabalarımın yanında
 Başka (belirtiniz)
- 10- İkamet ettiğiniz ya da kaldığınız yerde kendinize ait bir odanız var mı? Evet Hayır
- 11- Ailenizin aylık geliri ortalama ne kadardır?
 Sabit bir geliri yok 1500 TL ve Altı 1501-3000TL 3001-4500TL
 4501-6000TL 6001-7500TL 7501TL ve üzeri
- 12- Sizin aylık kişisel harcamanız ortalama ne kadardır?
(Lütfen ortalama bir rakam belirtiniz):.....TL
- 13- Aylık kişisel harcamalarınızın en önemli kısmı nereye gider?
 Yeme-içmeye Giyim-kuşam-bakıma Hobilerime Kitap-Kırtasiye
 Başka (belirtiniz):.....
- 14- Okul haricindeki zamanlarınızda size veya başkasına ait bir işte çalışıyor musunuz? Evet Hayır
- 15- Derslerinize ait başarı durumunuz aşağıdaki seçeneklerden hangisine uymaktadır?
 Çok iyi İyi Fena değil Kötü Çok kötü
- 16- Okulda verilen destekleme kurslarına / etütlere katılıyor musunuz? Evet Hayır Bazen
- 17- Okul haricinde başarınızı arttırmak için özel dersler alıyor musunuz? Evet Hayır
- 18- Okul haricinde destekleyici olması için etüt merkezlerine ya da dershaneye gidiyor musunuz? Evet Hayır
- 19- Okul dışında gitar çalmak, futbol ya da tenis oynamak tarzında faaliyetlere katılıyor musunuz? Evet Hayır

20- Bu türden faaliyetlere katılıyorsanız, lütfen faaliyetin türünü ve **AYLIK** kaç kez yaptığınızı yazınız (birden fazla seçenek işaretlenebilir)

Futbol ____ kez Voleybol ____ kez Yüzme ____ kez Gitar ____ kez Tenis ____ kez Diğer
(Belirtiniz)_____/ ____ kez

21- Okul ve dersler haricinde yüzme ya da dans gibi herhangi etkinlikle ilgili kursa devam ediyor musunuz? Evet Hayır

22- Okul ya da derslerinizle ilgili sorunlarınız konusunda daha çok kimden destek alıyorsunuz?

Ailemden Annemden Babamdan Arkadaşlardan Öğretmenlerimden
 Başka (belirtiniz):.....

23- Okul ve derslerinizle ilgili konularda sizinle aile bireylerinizden hangisi daha çok ilgileniyor

Bu konuda takipçi olan daha çok annem Babam daha çok ilgilenir Annem ve babam birlikte ilgilenir
 Abim ya da ablam ilgilidir Ailem bu konularla **çok ilgili değildir** Başka (belirtiniz)

24- Üniversite sınavında hangi bölümü ya da hangi **mesleği tercih etmeyi** düşünüyorsunuz?

(Lütfen belirtiniz)

Lütfen aşağıdaki görüşleri değerlendirip, bu görüşlere ilişkin olarak kendinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Kendime ait akıllı telefonum var.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Kendime ait bir tablet bilgisayarım var.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Kendime ait bir masaüstü ya da dizüstü bilgisayarım var.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Evimizde sınırsız internet bağlantısı var.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Kendime ait odada bir televizyonum var.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Evimizde ortak kullanıma açık bir kitaplık/kütüphane var.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Gerekli olan ya da istediğim bir kitabı hemen alma şansına sahibim.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
İstediğim bir kıyafeti ya da ayakkabıyı alma şansına sahibim	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır

Aşağıdaki ifadeler için 1'den 5'e kadar bir değerlendirme puanı verilmiştir. Buna göre ifadeyi değerlendirme

Kesinlikle katılıyorum Katılıyorum Kararsızım Katılmıyorum Kesinlikle katılmıyorum **şeklinde olmalıdır.**

Lütfen aşağıdaki görüşleri değerlendirip, bu görüşlere ilişkin olarak kendinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Ayda en az bir kere ailecek dışarda akşam yemeğine çıkarız	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annemin ya da babamın sürekli kitap okuma alışkanlığı vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam İngilizce biliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ve babam arkadaşlar toplantılarını sever ve evimize sıkça konuk gelir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam ayda en az bir kez arkadaşlarıyla akşam dışarıda bir araya gelir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arzu ettiğimiz takdirde her gün et ya da balık yeme imkânına sahibiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ve babamın evde en çok yaptığı şey televizyon izlemektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem için evimizin konforu ve görünümü çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Her gün ya da hafta sonları evimize gazete alırız	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ve babam her konuyu enine boyuna konuşarak karara bağlarlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailemin dini hassasiyetleri yüksektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evimizdeki eskiyen mobilyaları ya da ev eşyalarını değiştirmeye özen gösteririz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailecek sinemaya gitmeyi severiz ve fırsat buldukça gideriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çok sık olmasa da fırsat buldukça tiyatroya gideriz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailemde evcil hayvan sevgisi vardır ve evcil hayvanlara karşı duyarlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem karşı cinsle yakın arkadaşlık ya da flört konusuna sıcak bakmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailece yılda en az bir defa tatile gideriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evimizde herhangi bir konuda karar alırken genellikle bütün aile bireylerine danışılır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem giyim tarzımın nasıl olacağı konusunda belirleyicidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem dini vecibelerini yerine getirmeye genellikle dikkat eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aile içinde genellikle Malatya ağzıyla (yerel dil) konuşuruz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siyasal konular ya da siyasi tercihler aile içinde pek konuşulmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babama göre kız çocukları toplum içinde daha dikkatli ve özenli olmalıdır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babama göre erkek çocuklarının okuması kız çocuklarından daha önemlidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki ifadeler için 1'den 5'e kadar bir değerlendirme puanı verilmiştir. Buna göre ifadeyi değerlendirme
1- Kesinlikle katılıyorum 2- Katılıyorum 3- Kararsızım 4- Katılmıyorum 5- Kesinlikle katılmıyorum
 şeklinde olmalıdır. Lütfen aşağıdaki görüşleri değerlendirip, bu görüşlere ilişkin olarak kendinize uygun olan
 seçeneği işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Ailem derslerimle yakından ilgilidir ve sürekli takip eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem eğitime her şeyden çok önem verir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem bana her konuda güvenir ve tercihlerim konusunda beni her koşulda destekler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğitimle ilgili herhangi bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çözmemde ailem yeterli olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem eğitimle ilgili konularda oldukça bilinçlidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam durumumu takip etmek için sık sık okulumu ziyaret eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem eğitimde başarılı olmam için çoğu zaman kendi ihtiyaçlarından ödün verirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ve babam başkalarına karşı övünç kaynağı olmam için çabalarlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aile bireyleri sınav dönemlerimi bilir ve bu dönemde çok titiz olurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem geleceğimi planlama konusunda belirleyici olma çabasıdadır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eğitimle ilgili konularla daha çok annem ilgilenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam okul dışında çeşitli etkinliklere ve kurslara katılmamı ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam eğitimle ilgili konularda sık sık uzmanlardan yardım alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam okulla ilgili oluşturulmuş bir Whatsapp grubuna üyedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem başarılı olmam için gerekli çalışma ortamımı özenle hazırlamıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam beni sürekli olarak arkadaşlarının çocuklarıyla kıyaslar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annem ya da babam üniversite sınav sistemi hakkında detaylı bilgiye sahiptirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem notlarımı ve başarı durumumu sistem üzerinden sürekli takip eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annemin ya da babamın derslerim ve sınavlarım konusundaki baskısı bazen dayanılmaz olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kendime ait bir zamanım vardır ve buna ailem müdahale etmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulda öğrenciler arasında öğretmenlerimizin ayırım yaptığını söyleyemeyiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulumuzda eşitlikçi ve demokratik bir ortam vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okulda bazı öğrenciler her zaman daha iyi konumda olurlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ailem eğitimimde başarılı olmam ve istedikleri yere gelmem konusunda oldukça hırslıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Konuyla ilgili iletmek istediğiniz başka bir husus varsa, lütfen belirtiniz

.....

Anketimize göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı tekrar teşekkür eder, sizlere başarılar dileriz.

Ek 4. Anket Uygulama İzin Onayı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.22676887
Konu : Anket Uygulaması
(Canan COŞKUN)

27.11.2018

Sayın : Canan COŞKUN
Arapgir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Arapgir / MALATYA

İlgi : a) 20.11.2018 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 26.11.2018 tarih ve E.22663819 sayılı onayı.

İlgi (a) dilekçenizde bahsi geçen "Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Malatya Örneği" konulu anket çalışmanıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : 1- Onay
2- Anket (2 sayfa)

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi
Tel: 0 (422) 323 25 05
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a9b-7324-306e-9627-da90 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.22663819
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Canan COŞKUN)

26.11.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Canan COŞKUN'un 20.11.2018 tarihli dilekçesi.

Malatya Arapgir ilçesi Arapgir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Felsefe Öğretmeni olarak görev yapan İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı doktora öğrencisi Canan COŞKUN'un 20.11.2018 tarihli başvurusunda, "Yeniden Üretim Sarmalında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Malatya Örneği" konulu anket çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ve ilgi dilekçede belirtilen liselerde öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencilerine anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 21/11/2018 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
26.11.2018

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü