

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**EĞİTİMDE BAŞARISIZLIK: SOSYO EKONOMİK
ETKENLER ÇERÇEVESİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ**

**CEYDA ÇAVUŞOĞLU DEVECİ
15706013**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MUSTAFA GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**EĞİTİMDE BAŞARISIZLIK: SOSYO EKONOMİK
ETKENLER ÇERÇEVESİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİ
ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ**

**CEYDA ÇAVUŞOĞLU DEVECİ
15706013
ORCID NO: 0000-0003-3609-8153**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MUSTAFA GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**EĞİTİMDE BAŞARISIZLIK: SOSYO EKONOMİK
ETKENLER ÇERÇEVESİNDE LİSE
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ**

**CEYDA ÇAVUŞOĞLU DEVECİ
15706013**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 09.11.2020

Tezin Savunulduğu Tarih: 15.10.2020

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY

Doç. Dr. Lütfi SUNAR

Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTİ

**İstanbul
Ekim, 2020**

ÖZ

EĞİTİMDE BAŞARISIZLIK: SOSYO EKONOMİK ETKENLER ÇERÇEVESİNDE LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ

Ceyda Çavuşoğlu Deveci

Ekim, 2020

Bu araştırmada pek çok kişinin deneyimlediği eğitim hayatında yaşanan başarısızlığın öğrenciler için ne anlama geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin akademik başarısızlığı hangi durumlarda yaşadıkları, nelerin akademik başarısızlığa sebep olduğunu düşündükleri ve en önemlisi akademik başarısızlığı nasıl tanımladıkları bu araştırmanın cevap bulmaya çalıştığı sorular olduğundan araştırma yorumlayıcı fenomenolojik anlayışla yürütülmüştür. Esenler ve Kadıköy ilçelerinde yer alan Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi olmak üzere toplam 7 okul araştırmanın uygulama sahasını oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklem kullanılmıştır. Başarısızlık hikâyelerinin ve demografik bilgilerinin toplandığı 1048 10. Sınıf öğrencisi arasından cinsiyet, okul türü, başarı durumu, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlerin çeşitlilik göstermesine dikkat edilerek 29 öğrenci ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular “Öğrencilere göre Başarısızlık Kavramı”, “Öğrencilere göre Başarı Kavramı”, “Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar”, “Öğrencilere göre Başarısızlık Nedenleri” ve “Başarısızlıkla Mücadele” olmak üzere beş tema altında sunulmuştur. Öğrencilerin yapmış oldukları tanımlarda neoliberal bireyci anlayışın ve toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi görülmüştür. Bununla beraber öğrenciler başarısızlık nedenleri arasında aile, arkadaş, öğretmen, okul, bireyin kendisi ve toplum olmak üzere farklı faktörlerden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin başarısızlıkla mücadele etme yöntemleri de bulundukları sosyo-ekonomik düzeye göre değişiklik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazında yer alan eğitimde başarısızlık ile ilgili teoriler ve yapılan çalışmaların sonuçları ile birlikte ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarısızlık, Akademik Başarı, Eğitimde Eşitsizlik, Yorumlayıcı Fenomenoloji, Eleştirel Pedagoji

ABSTRACT

SCHOOL FAILURE: A QUALITATIVE ANALYSES ON HIGH SCHOOL STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIO-ECONOMIC FACTORS

**Ceyda Çavuşoğlu Deveci
Ekim, 2020**

This study explores the meaning of lived experiences of school failure for 10th grade students, which is an experience most individuals have faced. The study seeks to answer the questions: What does it mean to fail? What is school failure? What are the causes for school failure? In what situations do students experience school failure? The study applied Hermeneutic phenomenology as the primary research method. The study consisted of six total schools; three types of schools in two districts (Esenler and Kadıköy): a vocational high school, an anatolian high school and a religious/imam hatip high school. The maximum variation sampling method was used among the 1045 students, whose school failure stories and demographic information were collected. Semi-structured interviews were completed with 29 students; selected based on gender, school type, academic standing and socio-economic status. Findings from the interviews were presented in five themes: “The Concept of Failure for Students”, “The Concept of Achievement for Students”, “Situations Associated with Failure”, “The Reasons of Failure for Students” and “Coping with Failure”. Within the students’ definitions for “school failure/achievement,” the effects of neoliberal individualism and gender roles were observed. In addition, students also mentioned family, friends, teachers, school, and the individual him/herself as factors that contribute to school failure. The mechanisms that the students apply in order to grapple with failure differ depending on socio-economic status. The findings of this study are discussed and interpreted alongside several other theories of school failure and studies conducted on school failure.

Keywords: School Failure, School Achievement, Inequality in Education, Hermeneutic Phenomenology, Critical Pedagogy

ÖN SÖZ

Bu çalışma akademik başarısızlığı onu yaşayan lise öğrencilerinin gözünden anlamayı amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmaya çalışırken akademik başarısızlıkla ilişkili olan farklı faktörler üzerinde durulmuş bu faktörlerin akademik başarı/başarısızlığı ne şekilde etkiledikleri tartışılmıştır. Araştırmanın ilk cümlesinden son cümlesine kadar okuyucuya iletilen mesaj bireyin elinde olmayan birçok faktörün de başarısızlığın sebebi olabileceğidir.

Benim için doktora tezimin tamamlanması büyük bir başarıdır. Ancak her başarı gibi bu başarıya da bir kişinin tek başına ulaşması söz konusu olmamıştır. Bu noktaya gelmemde payı olan sosyal, kültürel ve ekonomik sermayemden bahsedip onlara teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tezin veri toplama sürecinde bana destek olan tüm uygulama okulu müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlerine çok teşekkür ederim. Bu süreci benim için mümkün olan en iyi şekilde tamamlanmasını sağladınız. Ancak asıl teşekkür etmek istediğim tüm açık yürekliliğiyle düşüncelerini benimle paylaşan öğrencilerdir. Onlar olmadan bu tezin yazılması mümkün değildi.

Beni doktora öğrencisi olmam için kabul eden, çalışma disiplinine ve üretkenliğine hayran kaldığım, bu süreç boyunca beni destekleyen, cesaretlendiren, zaman zaman daha iyisini ortaya çıkarmak adına zorlayan ve en önemlisi bana inanan tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ'e çok teşekkür ederim. Şu süreçte kendisinden çok şey öğrendim ve bundan sonrasında da öğrenmeye devam edeceğim.

Tez yazım sürecimde değerli fikirleriyle katkı sağlayan, çıkmaza girdiğim zamanlarda bana sapmam gereken yolu gösteren Tez İzleme Komitesi üyeleri Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY ve Doç. Dr. Lütü SUNAR'a, resmi olarak komitede ismi yer almasa da son aşamaya kadar tez üzerinde emeği olan Doç. Dr. Alim ARLI'ya yine bu süreç boyunca engin bilgisine başvurduğum tezimde oldukça emeği olduğunu düşündüğüm Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GİORGETTİ'ye, tezimle ilgili değerli fikirleriyle beni

aydınlatan Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN'e, Dr. Çetin ÇELİK'e, Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ'a ve Dr. Serkan UÇAN'a destekleri için çok teşekkür ederim.

Doktora tezimin tüm sancılı dönemlerinde hem akademik bilgisiyle hem de sosyal destekleriyle yanımda olan sevgili arkadaşlarım Dr. Seher Merve ERUS ve Dr. Esra TEKEL, Abdullah AÇAR, Dr. Işıl TEKİN sizlere de bu tezin tamamlanmasındaki katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Çocukluğumdan itibaren edindiğim sermayelere önemli katkı sağlayan babam Hayrettin ÇAVUŞOĞLU, kendisiyle rekabeti öğrendiğim abim Süleyman ÇAVUŞOĞLU ve öğretileriyle sahip olduğum değerlere önemli katkı sağlayan rahmetli anneannem Fikriye BAYKUŞ, benim bu aşamaya gelmemi sağlayan sevginiz, güveniniz ve bana aktardığınız tüm sermayeleriniz için sizlere minnettarım. Bu tez bir bina ise emin olun bu binanın ilk taşını sizler koydunuz.

Doktora tezi çalışmalarımı sürdürürken aynı zamanda bir kız çocuğu da büyötmeye çalıştım. Dolayısıyla bu süreç benim için ikiz bebekleri büyötmek gibiydi. Ancak benimle beraber bu zorluğu üstlenen ve benim başarım için çok büyük fedakârlıklar yapan üç isimden bahsetmek istiyorum. Bilgisayar başında bu araştırmayı tamamlamaya çalışırken kızımın annesini aratmayacak derecede ilgilenen, emek gösteren sevgili annem Emine ÇAVUŞOĞLU'nun desteğı olmadan bugün bu satırları yazıyor olamazdım. Bana benden daha fazla inanan, her fırsatta bunu dile getiren ve bu tezi yazabilmem için pandemi döneminde ailesinden uzakta kalarak büyük fedakârlık gösteren sevgili eşim Bedrettin Taha DEVECİ'nin bu tezin başından sonuna her cümlesinde emeğı olduğunu söyleyebilirim. Son olarak sevgili kızım Elif Mila DEVECİ bu süreçte hem babasından ayrı kalarak, hem de annesiyle çok az vakit geçirerek büyük bir fedakârlıkta bulunmuştur. Tezimi canımdan çok sevdiğim bu üç insana adamak istiyorum.

Doktora sürecim boyunca TÜBİTAK 2211-Yurt İçi Doktora Burs Programı bursiyeri olarak bana verdiği destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

İstanbul, Ekim, 2020

Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	10
1.2. Araştırmanın Önemi	10
1.3. Araştırmanın Varsayımları	11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Başarısızlık Nedir?	12
2.2. Başarısızlığın Sosyal İnşası	17
2.3. Akademik Başarısızlığın Etkileri	21
2.4. Başarısızlık Nedenleri	24
2.4.1. Aileden Kaynaklanan Nedenler.....	28
2.4.1.1 Sosyal Sermaye Teorisi-James S. Coleman.....	31
2.4.1.2 Yeniden Üretim Teorisi-J. Pierre Bourdieu	35
2.4.1.3 Dilsel Kodlar Teorisi-Basil Bernstein.....	38
2.4.1.4 Baskın Kültüre Karşı Gösterilen Direnç-Paul Willis & John Ogbu	41
2.4.2. Arkadaştan ve Sosyal Çevreden (Ortamdan) Kaynaklanan Nedenler....	45
2.4.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler	48
2.4.3.1 “Seçim” ya da “Dağıtım”	50
2.4.4. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	54
2.4.5. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	57
2.4.6. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Nedenler	62
2.4.6.1 Türkiye’de Akademik Seçicilik Uygulaması.....	64

2.4.6.2 Anadolu Liseleri.....	66
2.4.6.3 Anadolu/Meslek Liseleri.....	67
2.4.6.4 Anadolu/İmam Hatip Liseleri	68
3. YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	91
3.3.1. Demografik Bilgi Formu ve Başarısızlık Hikâyeleri.....	91
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	92
3.3.3. Gözlem.....	93
3.4. Verilerin Toplanması.....	93
3.5. Verilerin Analizi.....	94
3.6. Geçerliğin ve Güvenirliğin Sağlanması	95
3.6.1. İnandırıcılık.....	96
3.6.2. Aktarılabilirlik	97
3.6.3. Tutarlık	98
3.6.4. Teyit Edilebilirlik.....	98
3.7. Araştırmacının Rolü	99
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	101
4.1. Öğrencilere göre Başarısızlık Kavramı	101
4.2. Öğrencilere göre Başarı Kavramı.....	105
4.2.1. Öğrencilerin Başarı Tanımları	106
4.2.2. Öğrencilerin Başarı Örnekleri.....	111
4.2.2.1 Akademik Başarıya Sahip Olanlar.....	111
4.2.2.2 Her Şeye Rağmen Başarılı Olanlar	112
4.2.2.3 Kendini Gerçekleştirenler	114
4.2.2.4 Hem Sevdiği İşi Yapıp Hem Para Kazananlar.....	116
4.2.2.5 Başarı Sembolleri.....	118
4.3. Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar	120
4.3.1. Başarısız Olursam Hayal Ettiğim Meslekte Çalışmam.....	121
4.3.2. Başarısız Olursam Maddi Sıkıntı Çekerim	123
4.3.3. Başarısız Olursam Ailem Üzülür.....	125
4.3.4. Başarısız Olursam Bir Erkeğe Bağımlı Olmak Zorunda Kalırım.....	128
4.3.5. Başarısız Olursam Evlendirirler	128

4.3.6. Başarısız Olursam Çevrem Kötü Olur	131
4.3.7. Başarısız İnsanın Bilgisini Sorgularım	131
4.3.8. Tek Başarı Akademik Başarı Değildir.....	133
4.4 Öğrencilere Göre Başarısızlık Nedenleri	137
4.4.1. Aileden Kaynaklanan Nedenler	138
4.4.1.1. Aile İçi Sorunlar.....	138
4.4.1.2. Aile Baskısı	145
4.4.1.3. Ailelerin Çabayı Görmemesi	148
4.4.1.4. Ailenin Beklentisini Karşılayamama ve Değersiz Hissetme	151
4.4.1.5. Ailenin Başarıyı Kıyaslaması	153
4.4.2. Arkadaştan Kaynaklanan Nedenler	154
4.4.2.1. Arkadaşlarım Yüzünden Başarısız Oldum.....	154
4.4.2.2. Niteliksiz Görülüyorum	156
4.4.3. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	158
4.4.3.1. Adaletsiz Öğretmen	158
4.4.3.2. Anlayışsız Öğretmen.....	161
4.4.4. Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Nedenler	162
4.4.4.1 Çalışınca Yaparsın	163
4.4.4.2. Sınav Kaygısı	167
4.4.5. Okul Türlerinden Kaynaklanan Nedenler.....	168
4.4.5.1. Bu Okulu İstemiyordum	168
4.4.5.2. Arapça Ağırlıklı Ders Görmek İstemiyorum	170
4.4.5.3. Meslek Lisesi Algısı	173
4.4.6. Toplumun Başarı Algısından Kaynaklanan Nedenler	175
4.4.6.1. Açıkta Kalırsın	175
4.4.6.2 Yeteneklerime Karşı Kabullerim	177
4.4.6.3. Ne Dışındayım Bu Çemberin Ne de İçinde Yer Alacağım.....	180
4.5. Başarısızlıkla Mücadele	182
4.5.1. Başarı için İzlenen Taktikler ve Stratejiler	182
4.5.2. Yetersiz Ekonomik Sermaye	188
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	191
5.1. Sonuç	191
KAYNAKÇA	207
EKLER.....	249

Ek 1. Demografik Bilgi ve Başarısızlık Hikayeleri Formu	249
Ek 2. Görüşme Formu	252
Ek 3. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni ve Valilik Onayı	254
Ek 4. Veli Bilgi ve Rıza Formu	255
Ek 5. Katılımcı Bilgi ve Rıza Formu.....	257
Ek 6. Katılımcılara Ait Ayrıntılı Demografik Bilgiler	258
Ek 7. İş Akış Çizelgesi	272
ÖZ GEÇMİŞ.....	273

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1:	Uygulama Okullarının 2017 yılı TEOG Puanları	76
Tablo 2:	Katılımcı Kodlamaları	85
Tablo 3:	Katılımcıların Demografik Özellikleri	86
Tablo 4:	Öğrencilerin Başarısızlık Tanımları	101
Tablo 5:	Öğrencilerin Başarı Tanımları	106
Tablo 6:	"Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar" Teması Kategorileri	120
Tablo 7:	Başarısı için İzlenen Taktikler ve Stratejiler	183

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Öğrenci Performansına Yönelik Kavramsal Bir Model	27
Şekil 2:	Anne Yaş Döneminin İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı.....	77
Şekil 3:	Baba Yaş Döneminin İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı	78
Şekil 4:	Anne Eğitim Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı.....	79
Şekil 5:	Baba Eğitim Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı	79
Şekil 6:	Anne Mesleki Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı.....	81
Şekil 7:	Baba Mesleki Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı	82
Şekil 8:	Sosyo-Ekonomik Statünün İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı.....	83

KISALTMALAR

IQ	: Intelligence Quotient/Zeka Düzeyi
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

1. GİRİŞ

Başarı toplumsal yaşantı içerisinde sıklıkla öne çıkarılan, övülen ve ulaşılması gereken bir hedef olarak ortaya konan kavramlardan biridir. Öğrencilik yılları ile birlikte ‘başarı’ şiddetle ihtiyaç duyulan kimi zaman bir ödül, kimi zaman bir statü, kimi zaman da bir motivasyon kaynağı olarak ortaya çıkar. Başarı ne kadar arzu edilir bir durum ise başarısızlık da bir o kadar kaçınılması gereken bir durumdur.

Hayatın pek çok alanında başarılı olma kaygısı yaşanabilir. İş hayatında terfi almak bir başarı ölçütü olarak kabul edilirken, toplumsal hayatta evlenip aile kurmak bireyin başarılı olarak değerlendirilmesini sağlayabilir. Hayatın farklı aşamalarında ve resmi ya da resmi olmayan toplumsal kurumlarda başarılı olmak için farklı ölçütler öne sürülür. Bireyin yaşamının yaklaşık üçte birini kapsayan eğitim hayatında bu istenilen ölçütlerin karşılanamaması akademik başarısızlık olarak ifade edilir. Akademik başarısızlık hayattaki pek çok başarısızlığın göstergesi olarak değerlendirildiğinden, birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmacılar akademik başarısızlığı erken yaşam döneminde alınan derslerde gösterilen birey davranışları olarak değerlendirmekten öte pek çok kısa dönemli (davranış bozuklukları ya da okulu terk etme) ve uzun dönemli (eğitim ve kariyer yollarını takip edememe) problemin kaynağı olarak görmektedirler (Crosnoe, 2002; Miller, 1998; Rosenbaum, Deluca, Miller, 1999). Toplumsal boyutta ise akademik başarısızlık beşeri sermayenin gelişimini, toplumsal düzeni, doğum ve ölüm oranlarını, işsizlik oranlarını etkilemektedir (Becker, 1962b; Mirowsky, Ross, 2003; Wilson, 1978). Bu durum araştırmaların akademik başarısızlığın nedenlerini tespit etme ve akademik başarısızlığı engelleme üzerine yoğunlaşmasına sebep olmuştur.

Akademik başarısızlık bir çok araştırmada okulu terk etme olarak ele alınmıştır (Çelik, 2016; Casillas ve diğ., 2012). Bununla beraber, Dimmitt (2003) çalışmasında akademik başarısızlığı bir dersten en düşük notu almak (F almak) olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Deschenes ve diğerleri (2013) çalışmalarında başarısızlığı öğrencilerin, eğitimcilerin onlardan yapmalarını istedikleri şeyleri yapamamaları olarak tanımlamışlardır. Bunlara ek olarak Diaz (2003) ve Tapia (2002) çalışmalarında

başarısızlığı bireyin sahip olduğu beceri ve yeteneğe göre beklenen başarıya ulaşamaması, potansiyelinin altında performans göstermesi olarak ele almışlardır. Melizzo (2016) daha sistemsel bir bakış açısı ile başarısızlık fenomenini ele almış ve okul başarısızlığını eğitim sisteminin zorunlu eğitimin kazandırması gereken yeterlikleri tüm öğrencilere kazandıramaması ve tüm öğrencilerin sistem içerisinde bir sonraki aşamaya ilerlemesini mümkün kılamaması olarak tanımlamıştır. McDermott (1974) sistem içerisinde bir kısım insanın başarılı olmasının bir kısım insanın başarısız olmasıyla mümkün olduğunu, var olan sistemin bunu gerektirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla başarısızlığa hep beraber oluşturduğumuz sistemin bir ürünü olarak bakmanın daha doğru olacağını savunmaktadır. Tüm bu görüşler farklı çalışmalarda başarısızlığın farklı kriterlere göre belirlendiğini göstermektedir.

McDermott (1974) üç farklı dönemde başarısızlığın sebebi olarak ele alınan üç farklı görüşten bahsetmektedir. Bu görüşlerden ilki bilgiyi kafaya giren ve sonrasında çocukların topluma uyumlu davranışlar geliştirmesini sağlayan bir olgu olarak ele alır ve okulda öğrenemeyen çocukların deneyim yoksunluğundan dolayı sınırlandırılmış olduklarını düşünür. Çözüm olarak ise mümkün olduğu kadar erken takviye yapılması gerektiğini ileri sürer. İkinci görüş savunucuları daha çok kültür farklılıklarına dikkati çekmeye çalışmışlardır ve bilgiyi belirli durumlarda o duruma uygun olarak kullanmak üzere becerileri organize eden bir olgu olarak ele almışlardır. Onlara göre çocuklar kültürel olarak farklı altyapılardan geldikleri için okulda başarısız olmaktadır. Bu durumda daha homojen sınıflar ve okullar oluşturulabilmesi için bilginin herkes tarafından ulaşılabilir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Son görüşe göre ise başarısızlık bir fabrikasyon üründür ve sürekli olarak sistem tarafından talep edilir. Bu görüşe göre öğrenme bireysel bir durum değildir kişiler ve durumlar arasında gerçekleşen bir değişimdir. Yapılması gereken başarısızlığı açıklamaya çalışmak yerine öğrenmede farklılıkları meydana getiren sosyal koşullarla yüzleşmektir.

Stanley J. Zehm (1973'den aktaran Deschenes ve diğ., 2013) yapmış olduğu çalışmada dönemselsel olarak başarısız olan çocuklar için söylenen kelimeleri araştırmış ve bir liste oluşturmuştur. 1800-1850, 1850-1900, 1900-1950 ve 1950-1970 olmak üzere dört dönemi ele alan Zehm, her ne kadar bazı kullanılan kelimelerin dönemler arası benzerlik gösterdiğini belirtse de genel olarak yoğunlaşılan terimlerin o dönemin başarısız öğrenciye bakış açısını yansıttığını belirtmektedir. Araştırmaya göre ilk

dönemin yazarları başarısızlıktan bahsederken aptal, aylak, avare, bedbaht, sefil, ahlaksız vb. kelimeleri kullanmaktadırlar. Bu durum başarısızlık durumunun tamamen çocuğun karakterinden kaynaklandığına dair bir düşüncenin toplum nezdinde yaygın olduğunu göstermektedir. On dokuzuncu yüzyılın ikinci döneminde sanayileşmenin tamamen yerleşmesi ile birlikte okullarda takip edilmesi gereken bir standart müfredatın ve yaşlarına göre ayrılmış çocukların bulunması eğitimi takip edilmesi gereken bir bant sistemine dönüştürmüştür. Dolayısıyla bu bant sistemi üzerinde ilerlemeyen çocuk başarısız çocuk demektir. Bu dönemde başarısız çocuklar için kullanılan kelimeler uyuşuk, dalgın, olgunlaşmamış, alık, yavaş vb. Burada geride kalmışlık yine çocuk üzerinden açıklanmaktadır yani eğer bir çocuk bant sistemini takip edemiyor ise bu onun suçudur. Yirminci yüzyılın ilk yıllarında, yani araştırmanın üçüncü döneminde, her çocuğun öğrenme hızının aynı olmadığı, farklı yeteneklere göre farklı eğitim programları olması gerektiği üzerine düşünceler çoğalmıştır. Bu dönemde kullanılan kelimeler düşük IQ'ya (intelligence quotient/zeka düzeyi) sahip çocuk, yavaş öğrenen, mesleki öğrenci, beceriksiz ve benzeridir. Buradan anlaşılmaktadır ki öğrencinin başarısızlığı ilk dönemdeki gibi öğrencinin karakterinden değil öğrencinin yeterince zeki olmamasından kaynaklanmaktadır. Son dönemde ise diğer üç dönemden farklı olarak oklar öğrenciden çok okula çevrilmiştir. Bu dönemde başarısız öğrenciler için kullanılan kelimeler reddedilmiş, eğitimsel dezavantajlı, unutulmuş çocuk, dışarıya itilmiş, kültürel olarak farklı vb. dir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi başarısızlığın nedenleri dönemsel olarak farklı yorumlanmıştır. Halen günümüzde başarısızlık nedenleri değişkenlik göstermektedir.

Literatürde başarısızlığın nedenlerinin “aile”, “okul” ve “öğrenci” olmak üzere üç temel başlıkta toplanmış olduğu söylenebilir (Deschenes, Cuban, Tyack, 2013; Dimmitt, 2003; Marchant, Paulson, Rothlisberg, 2001, Henriksson, 2008). Burada “aile” başlığı ile kastedilen ailenin sosyo-ekonomik durumu ve buna bağlı olarak çocuğa sağladığı maddi ve manevi imkânlar/imkânsızlıklardır. “Okul” başlığı altında çocuğun öğretmen ile ve okul ile girmiş olduğu etkileşim türleri yer almaktadır. Öğretmenin çocuğun başarısı üzerinde etkisi ve çocuğun okul kültürü ile ilişkisinin başarı üzerine etkisi bu başlık altında yer almaktadır. Son olarak “öğrenci” başlığı ile motivasyon, özgüven, öz yeterlik, akademik benlik kavramı gibi öğrencinin kendisinden kaynaklanan etkenler yer almaktadır.

Eğitim eşitsizliği konusunda önemli çalışmaları olan ve günümüz sosyolojisinin önde gelen isimleri arasında yer alan Pierre Bourdieu (1930-2002) “Yeniden retim” (2015) kitabında okulların orta sınıf kültürün aktarıcıları olduklarından dolayı işçi sınıfı çocuklarını dışlamak yoluyla toplumun sınıfsal yapısını yeniden üretme işlevini gördüğünü ileri sürmektedir. Bourdieu teorisinde üç farklı tür sermayenin var olduğundan söz etmektedir. Bunlar ekonomik, kültürel ve sosyal sermayedir. Aynı zamanda bu üç farklı tür sermayelerin birbirlerine dönüşme stratejileri de kitabında yer almaktadır. Dolayısıyla kültürel sermayeye sahip olan bir birey bunu ekonomik sermayeye ya da sosyal sermayeye dönüştürebilir. Bu dönüşüm farklı doğrultularda da gerçekleşebilir.

Bourdieu okulu kültür aktarımında aktif bir kurum olarak görür ve her kültürel eylem gibi okulun müfredatında yer alan kültürün de bir keyfiyet içerdiğini söyler (Nash, 1990). Eğer okulun kültürel keyfiyeti ile öğrencilerin kültürel keyfiyetleri farklılaşırlarsa o zaman öğrencilerin okuldan daha az faydalanması durumu söz konusu olmaktadır. Okulların kültürünün orta sınıf kültürü ile uyumlu olduğu düşünüldüğünde, işçi sınıfı çocuklarının okula yabancılaşması söz konusudur (Nash, 1990). Bourdieu’nun teorisinde okullar yapıları gereği kültürel olarak nispeten hazırlıksız olan grupları başarısızlığa mahkûm etmekte idiler. Bourdieu ile benzer bir açıdan durumu ele alan Oyserman’a göre (2008) düşük gelirli ailelerin çocukları, evlerinde ve mahallelerinde daha çok işsiz, düşük akademik başarıya sahip profesyonel olmayan işler yapan yetişkinlerle beraber yaşıyorlar ve bu kişiler öğrencilerin akademik başarıya sahip olmaları konusunda görece daha düşük imkânlar sunuyorlar. Diğer taraftan okullar öğrencilerin kendi motivasyonları ve kendi başarılı akademik davranış repertuarları ile gelmelerini istemektedirler. Ailenin ve çevrenin düşük imkânlarının yanında okulun bu sorumluluktan tamamen feragat etmesi, pek çok gencin okul başarısını daha olası kılacak davranışları sahnelemeden okul ile soyut bir anlaşma imzalamasına yol açmaktadır (Farrington, 2008).

Diğer taraftan Bourdieu ile aynı dönemde eğitim sosyolojisi alanına katkı sağlayan Amerikalı Sosyolog James Samuel Coleman (1926-1995) Eğitimde Fırsat Eşitliği (1968) alışmasında Bourdieu’nun tezinin tam aksini iddia etmektedir. Federal Hkmet tarafından desteklenen bu çalışmada eğitimde fırsat eşitsizliğine dikkat çekilmesi ve dezavantajlı bölgelerden gelen öğrencilerin ğretmen başına düşen

öğrenci sayısı, öğretmen niteliği, okulların donanımı gibi niteliklerin farklılaşmasından dolayı başarılarının daha düşük olduğunun ortaya konulması hedeflenmiştir. Ancak araştırma sonuçları okul niteliği ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir (Hurn, 2016). Coleman çocukların okul başarısında ailenin geçerli normlara uymasının etkili olduğunu savunmuştur (Çelik, 2014). Coleman'a göre (1988) beşeri sermayenin oluşumunda, sosyal sermaye büyük öneme sahiptir. Burada aile içi sosyal sermaye ile ailelerin çocukları ile ödevlerine yardımcı olması, birlikte vakit geçirmesi ve tek ebeveyn olmaması durumlarına dikkat çekilmektedir. Aile her ne kadar beşeri sermayeye sahip olsa da çocuğunu sosyal sermayeden mahrum ederse sahip olduğu beşeri sermayenin çocuğun akademik başarısı açısından bir önemi bulunmamaktadır. Coleman (1988) aynı zamanda kardeş sayısının fazlalaşmasının da ebeveynlerin ilgisinin dağılmasından dolayı yine çocuğun faydalanacağı sosyal sermayenin azalmasına yol açacağından ve bu durumun çocuğun akademik başarısı üzerinde olumsuz etkisi olacağından bahsetmektedir. Çocuğun okul başarısını etkileyen bir diğer faktör de annenin beklentisidir. Yaptığı çalışmada tek kardeşi olan, iki ebeveyni ile beraber yaşayan ve annesinin okul başarısı beklentisi olan bir çocuğun okulu bırakma oranı %8.1 iken, dört kardeşi olan tek ebeveyn ile yaşayan ve ailenin okul başarısı beklentisi olmayan bir çocuğun okulu bırakma oranı %30.6'dır.

Coleman aile içi sosyal sermayenin yanında aile dışı sosyal sermayenin de öneminden bahsetmiştir. Ailenin yaşamakta oldukları mühit ile sıkı ilişki içerisinde olarak sosyal sermaye edinmesi de çocuğun başarısı açısından önemli bir etkidir. Dolayısıyla sıklıkla taşınan ailelerin aile dışı sosyal sermayelerinin zayıf olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ortak bir değere sahip olan belirli grupların okullarında okuyor olmak (makalede Katolik okulları örnek verilmiştir), ailelerin birbirleri ile daha sıkı bir ilişki içerisinde olmasını sağlamakta ve aile dışı sosyal sermayeyi güçlendirmektedir. Bu durum yine okul bırakma oranlarını düşmesinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Sosyolinguistik teorisi ile eğitim sosyolojisi alanına katkı sağlayan İngiliz sosyolog Basil Bernstein (1924-2000) ise dilin okul başarısına etkisi üzerine teorisini oluşturmuştur. Bernstein Sosyal Yapılar, Dil ve Öğrenme (Social Structure, Language and Learning) (1961) adlı makalesinde her ne kadar sosyolojik alt yapının eğitimde önemi üzerine değinse de eğitim programlarının sistematik olarak düşük gelir

seviyesindeki çocuklara ki bu çocuklar nüfusun yaklaşık %29'unu oluşturuyorlar, sunmuş olduğu bir uygulamanın bulunmadığından bahsetmektedir. Bernstein'a göre konuşulan dilin yapısı öğrenmeye etki etmektedir ve öğrenmenin düzenlenmesine katkı sağlamaktadır. Düşük gelir seviyesindeki çocukların içinde bulundukları kültür konuşma dili ile sınırlıdır ve karmaşık sözlü ifadeler içermez. Kullanılan kelime dağarcığı sınırlıdır. Bu alt kültürden gelen çocukların sözel test ve sınavlardan düşük aldıkları görülürken sözel olmayan test ve sınavlardan ortalamanın üstüne çıktıkları tespit edilmiştir (Bernstein, 1961). Düşük gelir seviyeli ailelerin çocukları sözel becerilerinin yetersiz olmasından dolayı okulda verilen eğitimde bir dizi zorlukla karşılaşmaktadırlar. Okumayı öğrenmede, sözcük dağarcıklarını genişletmekte, aynı durumu farklı söz dizilimleri ile ifade etmede, bağlaç kullanımında zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların düşünme sistemlerini daha da katı hale getirmektedir ve farklı ilişkiler kurmalarına engel olmaktadır. Aynı zamanda aritmetikte de mekanik olarak işlemleri yapmakta herhangi bir zorluk çekmezlerken, sözel problemler kısmına geçildiğinde anlamı oluşturma ve işlem ile sözlü ifade arasında bağlantıyı kurma arasında problemler yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu zorlu durumlar dikkat sürelerinin azalmasına yol açmakta ve öğrenme motivasyonlarının düşmesine yol açmaktadır (Bernstein, 1961). Bernstein makalesinde aileden edinilen konuşma dilinin takip eden pek çok durumu sıralayarak öğrenmede isteksizliğe nasıl yol açtığını makalesinde açıklamıştır. Nihai durumda ise bu öğrenciler başarısız olmaktadır.

Yukarıdan aşağıya uygulanan modernleşme politikalarına aşağıdan yukarıya verilen cevabı araştırmak için İşçiliği Anlamak (Learning to Labor) (1977) kitabını yazan önde gelen direnç kuramcılarından İngiliz sosyolog Paul Willis (1945-..), her ne kadar çocukların okulu bırakma oranlarını azaltmak için yukarıdan farklı politikalar uygulansa da işçi sınıfı çocuklarının okulu biran önce bırakıp maaşlı bir işe kavuşmak istediklerinden bahsetmiştir. Willis'e göre akademik başarısızlık işçi sınıfı çocuklarının bilerek ve isteyerek tercih ettikleri bir durumdur. Bu çocuklar okulun fiziksel ve zihinsel telkinlerine direnç gösterirler ve bu telkinlere uyum gösteren öğrencileri ve okul yönetimini reddederler. Rob Moore Eğitim ve Toplum (2015) kitabında, Paul Willis'in tezinde çocukların okulu kendi alt kültürlerinin bir uygulamasını yapmak üzere laboratuvar ortamı gibi kullandıklarını belirtmiştir.

Dolayısıyla işçi sınıfı çocukları için okul, başarılı olmak için gidilen bir yer değil, daha çok kendi maskülen tarzlarını ortaya koydukları bir ortamdır. Willis'e göre (2003) işçi sınıfı çocuklarının çalışmak ve akademik beceriler kazanmak ile hiç ilgileri yoktur ve öğretmenlerin otoritesine karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre beden gücü ile yapılan işler masa başı işlerden çok daha değerlidir. Öğretmenler de zihinsel emek harcayarak bir nevi masa başı iş yaptıklarından, daha fazla maaş almalarına rağmen değersizlerdir. Paul Willis bu çalışmasında ortaya atılan diğer teorilerin aksine bir tersten okuma ile başarısızlığın öğrenciler tarafından arzu edilen bir durum olduğunu ortaya atmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin başarısızlık ile ilgili deneyimleri ve yorumlamaları, kesinlikle, kendi kültürleri içerisinde onların erişimine açık ve makul yorumlamalar tarafından oluşturulmuş ve yapılandırılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi deneyimlerine atamış oldukları anlam aynı zamanda içerisinde bulundukları çevrenin bir ürünüdür (Farrington, 2008).

Akademik başarıda etkili olan paydaşlardan biri de öğretmendir. Öğretmen ebeveynlerden sonra çocuğun üzerinde en fazla etkili olan ikinci yetişkindir. Sosyal psikoloji alanında çalışan Robert Rosenthal'un (1933-...), okul müdürü olarak çalışan Lenore Jacobson ile işbirliği sonucu gerçekleşen, Türkçe'de "kendini gerçekleştiren kehanet" olarak ifade edilen ve Pygmalion Etkisi (1968) adını verdikleri çalışmalarında bu ikincil derecede önemli yetişkinin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yaptıkları deneyde bir grup çocuğu rastgele seçip öğretmene bu grubun IQ testinde yüksek puan yaptıkları ile ilgili bilgi vermişlerdir. Bir senenin sonunda çocuklara tekrar bir IQ testi uygulamışlar ve deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar altı kademede bu uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda birinci ve ikinci sınıftaki çocuklarda deney grubunun (öğretmene yüksek IQ'ya sahip olduğu söylenen grup) IQ puanlarındaki artışın kontrol grubundaki artışa göre daha yüksek olduğunu ve oluşan bu farkın anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmacılar bir bireyin diğer insanın davranışları üzerine beklentilerinin kendini gerçekleştiren bir kehanet olarak karşımıza çıktığını söylemişlerdir.

Rosenthal ve Jacobson (1968), oluşan farkın sadece düşük seviyeli sınıflarda çıkması üzerine bunun sebebi olabilecek bir kaç durumdan bahsetmişlerdir. İlk olarak küçük çocukların daha kolay etkilendiğini ve dolayısıyla değiştirilebileceklerini ileri

sürmüşlerdir. Bir diğer sebep olarak küçük çocukların büyük çocuklara göre okul içerisinde bilinirliğinin az olması öne sürülmüştür. Öğretmenlerin üst kademedeki çocukları daha önceden tanımış olmaları bu çocuklarla ilgili bildirilen IQ puanlarının algılarındaki etkisini azalttığı düşünülmüştür. Öğretmenlerin küçük çocukları daha fazla etkileyebileceklerine dair inançları da araştırmanın sonucunun olası sebepleri arasında gösterilmektedir. Düşük sınıflara giren öğretmenlerin diğer sınıfların öğretmenlerine göre daha etkin olmaları da olası sebepler arasında yer almaktadır.

Gonzales (2010) yaptığı çalışmada okul başarısının öğrencinin okul ile kurmuş olduğu başarılı ilişkilerden etkilendiğinden bahsetmiştir. Düşük gelir seviyeli ailelerin çocukları ekonomik olarak içinde bulundukları dezavantajlı durumun üstesinden, onlara ihtiyacı olan bilgiyi ve finansal desteği sağlayacak olan öğretmenleri ve okul çalışanları ile pozitif ilişkiler kurarak gelebilmektedirler (Stanton-Salazar, 2001). Araştırmalar okul başarısının ya da başarısızlığının okul yönetiminin öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve okul personeli ile aktif olarak etkileşim içerisinde bulunabilecekleri bir kültür ortamı oluşturması ile çok yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Conchas, 2006; Pizarro, 2005). Gibson ve diğerlerine (2004) göre öğrenciler okul kültüründen uzaklaştıkça, akademik gelişmelerine yardımcı olabilecek kişilerle ilişki kurma şansları da giderek düşmektedir.

Akademik başarısızlık okulun yapısı ile de ilişkilendirilmiştir (Oakes, 1985; Solorzano, Villalpando, Oseguera, 2005). Okulun tabakalaşmayı ve hiyerarşik düzeni destekleyen yapısı akademik başarısızlığı kaçınılmaz kılmaktadır. Micheal Apple (1982), başarısızlığın genellikle bireyin kendi eylemlerinin bir sonucu şeklinde değerlendirilerek, okuldaki eşitsizliğin yapısal boyutlarının görmezden gelindiğini belirtmektedir. Gonzalez (2010) de yaptığı çalışmada okulun tabakalandırma sisteminin öğrencileri belirli konumlara yerleştirdiğini ve bu durumun kurulan ilişkilerin yönü ve niteliğinde belirleyici rol oynadığını belirtmiştir. Öğrencilerin pozitif anlamda takip edilmesi ve öğretmenler ve okul idarecileri tarafından desteklenmesi, onların çevrelerinden daha fazla yararlanmasına ve daha başarılı olmasına sebep olmaktadır. Ancak okul ortamı içerisinde öğrencilere halkanın dışındakiler gibi davranıldığı takdirde öğrencinin başarılı olma ihtimali giderek azalmaktadır.

Akademik başarısızlığın temel kaynağı olarak sıklıkla öğrencinin kendisi gösterilmiştir. Öğrenciyi problemin merkezine yerleştiren ve problemin sorumlusu olarak gören bu yaklaşımlar akademik başarısızlığı düşük IQ puanı ile bireyde temel olumlu sosyal davranışların eksikliği ile, depresyon, kaygı gibi zihinsel sağlık problemleri ya da hiperaktivite ve ya dikkat eksikliği gibi davranış problemleri ile ilişkilendirmektedirler (Dimmit, 2003; Deschenes ve diğ., 2013).

Yapılan araştırmalarda öğrencinin öz-yeterliliğinin ve öz-güveninin yüksek olması öğrencinin akademik başarısını arttırmaktadır (Schunk, 1984; Marsh, 1987). Kimi araştırmalarda ise akademik başarının mı öz-yeterlilik ya da öz-güveni arttırdığı yoksa bu ilişkinin tam tersi yönde mi olduğu sorgulanmıştır (Dimmit, 2003).

Araştırmalarda bahsedilen bir diğer önemli başarı kaynağı ise motivasyondur (Kaplan, Peck, Kaplan, 1997). Motivasyonu düşük olan öğrencilerin akademik performanslarında da düşüş gözlenmektedir. Motivasyonun düşük olmasının nedenleri arasında ise öğrencinin hedeften haberdar olmaması, akademik olarak başarılı olabilmesi için kendinden beklenen koşullardan haberdar olmaması, kariyeri ile ilgili herhangi bir tasarımının bulunmaması gösterilmiştir (McEvoy, Welker, 2000). Öğrencinin okul algısı, öğrencinin okula verdiği değer de motivasyon düşüklüğüne dolayısıyla akademik başarısızlığa yol açan nedenler arasında yer almaktadır (McEvoy, Welker, 2000).

Tüm bu çalışmaların ışığında, bu araştırmada akademik başarısızlık bireyin kendi potansiyelinin altında performans göstermesi, kendi beklentisini karşılayamaması, istediği hedefe ulaşamaması, beklemediği ve karşılaşmak istemediği bir sonuca maruz kalması olarak ele alınacaktır. Çalışmanın fenomenolojik bir araştırma olacağı dikkate alınarak bireyin potansiyelinin altında performans gösterdiğinin belirleyicisi bireyin kendisinin bu başarısızlık durumunu yaşamış olduğunu belirtmesi olacaktır. Öğrencilerin başarısızlık durumunu anlamlandırması ancak bu durumu yaşaması ile mümkün olabilir. Sınıfta kalmak, dersten kalmak gibi sınırlı bir kriterin tüm bireyler için akademik başarısızlık durumunu tanımlamada eksik kalacağı düşünüldüğünden birden fazla kriter belirleyerek başarısızlık durumunu tespit etmeye ihtiyaç duyulmuştur. Kriterler nesnel ölçütler ya da otoriteler temel alınarak değil öznel ifadelerle odaklanılarak uygulanmıştır. Bu araştırmada başarısızlık fenomeninin Türkiye'deki karşılığı ele alınacaktır. Yapılan araştırmalar ve geliştirilen teoriler

çoğunlukla yurtdışı kaynaklı olduğundan akademik başarısızlık olgusu ile ilgili olarak bu teorilerin ne kadarının Türkiye’deki durumu yansıttığı test edilecektir. Bununla beraber Türkiye’de akademik başarısızlık öğrenciler tarafından nasıl değerlendiriliyor ve deneyimleniyor, başarısızlık nasıl tanımlanıyor, başarısızlığa giden yolculukta öğrencilerin yaşamış oldukları ya da içinde bulundukları ortak durumlar mevcut mu sorularına da cevap aranacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’deki lise öğrencilerinin akademik başarısızlık deneyimlerini açığa çıkarmaktır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık tanımlarının incelenmesi ve bu tanımlarda toplum dinamiklerinin etkisinin açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Bireyin sorumluluğu olarak değerlendirilen akademik başarısızlığı etkileyen faktörlerin öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak açıklanması planlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin başarısızlık hikâyeleri hem yazılı hem de sözlü olarak toplanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğrenciler akademik başarısızlığı nasıl tanımlamaktadır?
- 2) Öğrenciler akademik başarıyı nasıl tanımlamaktadır?
- 3) Öğrenciler akademik başarısızlığın gelecekte hayatlarını nasıl etkileyeceğini düşünmektedirler?
- 4) Öğrenciler yaşadıkları akademik başarısızlığın nedeni olarak neleri görmektedirler?
- 5) Öğrenciler akademik başarısızlık ile nasıl mücadele etmektedirler?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi içerisinde başarısızlık sürekli varlığını koruyan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar problemin bağlamı bulunduğu döneme göre değişkenlik gösterse de eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin belirli bir kısmı başarısız olarak etiketlenmektedir. Bu etiketlenen öğrencilerin özellikleri kimi zaman bir örüntü içerisinde olsa da kimi zaman da aralarında bir bağlantı tespit edilememektedir. Yapılan çalışmaların pek çoğunda akademik başarısızlık öğrencinin kendisinde bir takım değişiklikler yapmasıyla çözülebilecek bir problem olarak ele alınmıştır. Başarısızlığın sebepleri bir şekilde öğrenci kaynaklı açıklanmıştır. Diğer taraftan

öğrenciyi tamamen etkisiz bir eleman olarak ele alan teoriler de mevcuttur (Bourdieu, Passeron, 1990). Ancak akademik başarısızlık olgusunu öğrencilerin bakış açısından ele alan, onların deneyimlerine yer veren çalışmalara çok az rastlanmaktadır (Henriksson, 2008). Yaşanan olgunun deneyimleyen öznelere aktarımları ile anlaşılma çalışması şüphesiz gerçeğe ulaşmada önemli bir mesafe katettirecektir. Türkiye’de bu konuda yapılmış herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın Türkiye’de akademik başarısızlık ile ilgili durumu öğrencilerin bakış açısından açıklayarak bu konudaki açığı kapatacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasıyla ilgili temel varsayımları şöyle belirtilebilir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin içten, samimi ve yansız biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Maksimum çeşitleme örneklem seçimi aşamasında örneklemde yer alması gerektiği düşünülen öğrencilerin çalışmaya katılmak istememeleri araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır.

2. Araştırma devlet okullarında uygulandığından devlet okulunda okuyan öğrenci profili dışındaki profillere ulaşamaması araştırma bulguları için bir sınırlılıktır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin her ne kadar samimi, içten ve yansız cevap verdikleri varsayımlar arasında yer alsın da, her zaman deneyimlerini tüm şeffaflığıyla anlatmamaları da söz konusu olabilir. Bu durum araştırmanın bulgularının yorumlanmasında bir sınırlılık oluşturmaktadır.

4. Araştırma araştırmanın gerçekleştiği İstanbul ilinin Kadıköy ve Esenler ilçeleri ile sınırlıdır.

5. Araştırma, araştırmanın gerçekleştiği yedi okul ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

“Gerekli olan performansı yerine getirmediğim sürece ‘agathos’¹ olmayı başaramam. Tüm bu övgü ve suçlama ifadelerinin işlevi ‘başarı’ mükâfatlarını ya da ‘başarısızlık’ cezalarını ortaya çıkarıp gerekçelendirmek içindir. Yaptığınız şeyin dışında elinizden bir şey gelmediğini, başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu söylemek sizi suçlamalardan ve cezalardan kurtarmaz. Her ne kadar siz bu durumun altını çizseniz de performansınız uygun ölçütleri karşılayamıyorsa o zaman ihtişamlı, cesaretli, akıllı, becerikli gibi yakıştırmaların sizden geri alınmasını engelleyemezsiniz.”

(Alasdair MacIntyre, *A Short History of Ethics*,5)

Öğrencilerin “başarı” ve “başarısızlık” kavramları ile ilgili görüşlerine yer vermeden önce bu kavramların literatürde nasıl ele alındığını bilmek önemlidir. Bu bölümde “başarısızlık” ve “akademik başarısızlık” kavramlarının tanımlarına, “başarısızlığın” ve “akademik başarısızlığın” toplumsal olarak nasıl değerlendirildiğine ve “akademik başarısızlığın” aileden, çevreden/arkadaştan, okuldan, öğretmenden, öğrenciden ve eğitim sisteminden kaynaklanan nedenlerine yer verilmiştir.

2.1. Başarısızlık Nedir?

İnsanlar yaptıkları eylemlere bir değer, anlam ya da hüküm verirler. Bunu kimi zaman tek başlarına kimi zaman da toplum etkisiyle yaparlar. Başarı ya da başarısızlık da bu değerler arasında yer almaktadır. Başarısızlığı tanımlamak için önce kelimenin tam tersi anlamıyla kullanılan başarıya bakmak gerekir. Başarı bireyler tarafından arzu edilen ulaşılmaya çalışılan bir durum iken başarısızlık da bir o kadar birlikte anılmak istenilmeyen bir olgudur. Sözlükte başarısızlık muvaffakiyetsizlik olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019; Kubbealtı Lugatı, 2006, 296). Başarı ise bir şeyin üstesinden gelme, muvaffakiyet (Kubbealtı Lugatı, 2006, 296), bir konuyu gerektiği gibi sonuçlandırmak (Hayat Büyük Türk Sözlüğü, 114) olarak tanımlanmıştır.

¹ “Agathos” Yunan mitolojisinde fiziksel beceri ve cesaret bakımından iyi diye bilinmek anlamına gelmektedir. Homerik bağlamların çoğunda bu kelime krallara yaraşır, cesur, marifetli olmak anlamlarında kullanılmaktadır. Bkz. MacIntyre (1998; 11), Pomeroy vd. (2004; 49).

Muvaffak kelimesi “uyum, uygun, iki şey arasında uyum sağlamak ve insanın eylemlerinin kaderiyle uyuşması” anlamlarına sahip (El-İsfahani, 2012, 1018-1019) “vefk” kökünden gelip “Allah’ın yardımına ulaşmış işi rast gitmiş” (Devellioğlu, 2007, 695), “tevfik-i ilahiye mazhar olmuş, irade-i ezeliyye kendi maksadına tevafuk etmiş, işi uymuş” (Nazima, Reşad, 2002, 312) manalarına gelmektedir. Bu durumda muvaffakiyetsizlik olarak tanımlanan başarısızlık kelimesi, işin rast gitmemesi, ilahi irade ile bireyin amaçlarının uyuşmaması anlamını da taşımaktadır. Bireyin iradesi dışında ilahi, aşkın bir iradenin de başarısızlık tanımı içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Kelimelerin diğer dillerde karşılıkları incelendiğinde İngilizce’de success, Latince bir sonraki anlamına gelen “sub-“ ve ilerlemek anlamına gelen “cedere” kelimelerinin birleşmesi ile meydana gelen “succedere” kelimesinin günümüze ulaşmış halidir (Hoad, 1996, 470). 16. yüzyılda olumlu ya da olumsuz vurgusu olmadan sonuç kelimesi ile eş anlamda kullanılan sözcük (Hayes, 2012, 163) bugün sözlükte “bir amacın başarılması, istenilen bir sonuca ulaşılması” (Oxford, 1995, 1440) olarak tanımlanmaktadır. Başarısızlık (failure) ise “başarının olmadığı durum” ya da ikinci anlamıyla “beklenen ya da istenilen davranışın ihmal edilmesi ya da yapılmaması, yetersiz olma” şeklinde tanımlanmıştır (Oxford, 1995, 501). Almanca’da başarı (erfolg) “bir çabanın, amaçlanan bir hedefin pozitif sonuçlanması, başarısızlık (misserfolg) “beklenilmeyen, kötü, hayal kırıklığı yaratan, negatif sonuçlanan bir durum olarak tanımlanmıştır (Dudenredaktion, 2019). Fransızca’da ise başarı (succès) “birinin araştırdığı şeyi elde etme ve istediği sonuca ulaşma durumu” olarak tanımlanmıştır (Le Petit Robert, 2007, 2450). Dillerin kültürlerin bir yansıması olduğu düşünüldüğünde bu tanımlardan farklı kültürlerin başarısızlığı farklı değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu coğrafyada başarısızlık kaderle ilişkilendirilerek tanımlanırken, Avrupa dillerinde hedef, çaba ve isteklerin nasıl sonuçlandığı ile ilgili ifadeler kullanılmıştır. Bir tarafta iki farklı iradenin uyumu söz konusu iken, diğer tarafta öznenen bağımsız olarak amaca ulaşılıp ulaşılmadığı değerlendirilmiştir. “Muvaffak” olan bireyin bir isteği ulaşmak istediği bir nokta vardır ancak bu istek “ilahi iradenin isteği” ile örtüştüğü sürece ulaşılabilir ve başarıya dönüşür. Avrupa dilleri’nin sözlüklerinde başarısızlık nesnel bir olgu olarak ele alınmıştır.

Başarısızlığın öznenen bağımsız göreceli olmayan tanımının yanında bu kavramı farklı açılardan değerlendiren araştırmacılar da yer almaktadır. Başarısızlığı öznenin tasavvuru sonucu oluşan bir olgu olarak ele alan Payne (1989) insanların planları, hedefleri olduğu için ve kendilerini bu hedefleri başarmaya adadıkları için başarısız olduklarını söylemektedir. Eğer insanlar kendi isteklerini, hayallerini gerçekleştirmeye niyetlenmeseler o zaman başarısız olarak değerlendirilmezlerdi (Payne, 1989). Dolayısıyla Payne başarısızlığı insanın kendi kendini içerisine sokmuş olduğu bir durum olarak değerlendirmiştir. Başarısızlık “bireyin karakteri ve içinde bulunduğu durum çerçevesinde diğerleri ile etkileşimi sonucu yapılan bir yorumdur. Bundan dolayı da başarısızlık sembolik olarak oluşturulmuş bir duygudur”(Payne, 1989, 3).

Kelimelerin sözlükte yer alan anlamları ile toplum içinde yaşayan anlamları farklılık gösterebilir. Avrupa dillerinin sözlüklerinde hedefin, amacın, isteğin pozitif veya negatif sonuçlanmasına göre başarı ya da başarısızlık tanımı yapılırken, Amerikan kültüründe başarısızlık asla son durak olarak görülmez. Hatta başarısızlık, başarı hikâyelerinin olmazsa olmaz bir parçası olarak da görülebilmektedir. Başarı hikâyeleri başarısızlıklar üzerinde inşa edilmiştir. Farrington (2008, 5) Amerikalıların başarısızlık konusunda *kafalarının biraz karışık* olduğundan bahsetmiştir. Başarısızlık isteklere ulaşırken kesinlikle akla bile getirilmek istenilmeyen bir kavramken, diğer yandan da engellenemez ve öğretici bir deneyim olarak görülür. Dolayısıyla araştırmacıya göre Amerikalılar başarısızlığı bir hediye, eşsiz bir imkân ve başarıya giden yoldaki pürüzleri gidermede bir araç olarak görmektedirler. Özetle, çalışmada kelimenin toplum nezdindeki anlamının sözlükle örtüşmediğinden, bir nihai durum olmaktan ziyade, mutlak başarıya giden zor ama önemli bir basamak olarak değerlendirildiğinden bahsedilmiştir (Farrington, 2008). Her ne kadar birçok insan başarısızlığı yaşasa da Amerikalılar sistemin bireysel performansa bağlı olarak en sonunda başarıyı onlara statü olarak, mal varlığı olarak ya da bir şeye ulaşma olarak aktardığına inanmaktadırlar (Arrow, Bowles, Durlauf, 2000). Meritokratik düzende (bireyin tamamen sahip olduğu özelliklere ve yeteneğine dayanarak bir konuma ulaşması) birinin nihai başarısının ya da başarısızlığının o kişinin elinde olduğuna dair bir algı vardır. Diğer bir deyişle zekâ, yetenek, sıkı çalışma ve iyi ahlak bunlar bireyi sonunda başarıya ulaştıracaktır (McNamee, Miller, 2004). Bir kişi başarısız olmuş ise bu kesinlikle onun eksikliğindendir ve bunu hak etmiştir (Feather, 1999).

Amerikalıların kendi kaderlerini kontrol edebileceğine ve hedeflerine ulaşabileceğine dair bir algı mevcuttur (Farrington, 2008). Globalleşme ile birlikte meritokratik inancın oldukça geniş bir coğrafyada etkili olduğundan bahsetmek mümkündür. Bu topraklar üzerinde de bu etkiden söz edilebilir. Bununla beraber “tevekkül etmek” bu coğrafyada güçlü kültürel unsurlardan biri olduğundan, bireye bir konuda elinden geleni yaptıktan sonra gerisini Allah’a bırakması gerektiği mesajı iletilir. Kelime olarak “dayanmak, güvenmek, vekil tutmak” anlamlarına gelen “tevekkül” kelimesi İslam inancında “her hususta Allah’a güvenmek, işlerini Allah’a havale etmek” demektir (Dini Kavramlar Sözlüğü, 2015, 656, İslam Ansiklopedisi, 2012, 1). “Tevekkül” çalışmadan işi Allah’a havale etmek anlamına gelmemektedir. Bir iş için çalışıp emek gösterip, emeğin sonunda Allah’ın gösterilen emeğin karşılığını adaletli bir şekilde vereceğine inanıp güvenmektir (Dini Kavramlar Sözlüğü, 2015). Dolayısıyla bu anlayışa göre başarı/başarısızlık tamamen bireyin sorumluluğunda olmaktan çıkmıştır. Başarı bireyin yapma/etmelerinin sonucunda doğrudan elde ettiği bir durum değildir. Birey yapması gerekenleri eksiksiz olarak yerine getirdikten sonra Allah’ın kendisini “muvaffak” kılmasını bekleyecektir. Bu durumda birey tek başına kendi kaderini değiştirebilecek güce sahip değildir.

Modern toplumlarda hayatın pek çok alanında başarı bireyin ulaşması gereken, neredeyse hayatının anlamı olarak düşünülen bir olgudur ve bireyin çalışması ile doğru orantılı olarak değerlendirilir. Ancak arzu edilene ulaşmak üzere çalışmanın kutsanması çok eskilere dayanmamaktadır. Antik Yunan’da çalışmak arzu edilen bir durum değildir (Austin, Vidal-Naquet, 1977). Öyle ki o dönemde özgür insan “çalışma zorunluluğu olmayan” insandır (Desmond, 2006, 33). Modern dünyada insan emeği sermayeye dönüştürülebilir bir unsur olarak değerlendirilirken, Antik Yunan’da çalışmak birinin işçisi olmak anlamına gelmekteydi (Austin, Vidal-Naquet, 1977). Atina yasalarının bir insanla çalıştığı için dalga geçilmesini yasaklaması çalışmanın toplum içerisindeki konumunu daha anlaşılır kılmaktadır (Desmond, 2006, 33). Orta Çağ’da ise klisenin etkisiyle dünyevi olanı olabildiğince reddetme anlayışı hâkimdir. Bu anlayışa göre dünyevi olandan ne kadar uzaklaşırsa Tanrı’ya o kadar yaklaşılar. Dolayısıyla bu dönemde para peşinde koşmak hoş karşılanmaz. İnsanı kurtuluşa erdirecek olan kilisede inzivaya çekilip çile çekmektir (O’Brien, 1970, 64). Klise ihtiyacın ötesinde bireyin Tanrı’dan uzaklaşmasına sebep olan kazanç sağlama isteği

ve çalışma azmini açıkça kınamaktadır (Weber, 1999). Reform hareketleri sonrasında öteki dünyaya ait çileci yaşam yerini dünyevi çileci yaşama bırakmıştır. Protestanlığın bir kolu olan Kalvinizm’de bireyler paralarını arttırmak için çalışmak zorundadılar. Kalvinistlerin dünyadaki varlık düzeyleri onların ilahi anlamda konumlarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Weber, 1999). Dolayısıyla dünya üzerinde çalışmak bu inanışta en önemli ibadet olarak değerlendirilmektedir. Avrupa’nın sanayi devrimi ile birlikte teknolojiye ilerlemiş olmasının sebeplerini araştıran Osmanlı aydını bu ilerleyişteki en önemli hususun çalışmak olduğu kanaatine varmış ve özellikle 19. yüzyıldan sonra Osmanlı aydınları dönemin gazete ve dergilerinde yazdıkları yazılarda halkı çalışma konusunda teşvik edici satırlara yer vermişlerdir. “Say’u amel” ve “say’u gayret” başarının sırrı olarak aktararak, halka çalışma psikolojisi aşılanmaya çalışılmıştır (Demir, 2018, 125). “Mecmua-i Fünun” dergisinde yazan Ohannes Efendi, çalışmanın her türlü servetin kazanılmasında elzem olduğundan bahsetmiştir (Ohannes Edendi, 1862, 86-88). “Muhbir” gazetesinde yer alan giriş yazısında Ali Suavi medeniyetlerin say’u gayret sonucunda elde ettikleri ile var olabildiklerinden bahsederek, çalışmanın insanı refaha ulaştıracak olan tek yol olduğuna değinmiştir (Ali Suavi, 1867, 1). Namık Kemal ise say’u gayretten kaçınanın sonunun fena olduğunu söylemiştir (Namık Kemal, 1873, 2). Bu ifadelerden yola çıkarak başarıya ulaşmada çalışmanın öneminin vurgulanmasının modern dönem itibari ile gerçekleştiği söylenebilir.

Başarı herkes tarafından ulaşılacak istenen bir durumken, başarısızlık bir “tabu”dur (Sennett, 1998, 100). Toplumsal olarak bireye aktarılan başarı kalıpları vardır “iyi” bir gelire sahip olma, “iyi” bir mesleğe sahip olma, “iyi” bir aile kurma, “iyi” bir vatandaş olma bunlardan bir kaçıdır. Kişiler toplum tarafından belirlenen rol ve davranışlara uyum gösterdikleri sürece başarılı aksi takdirde ise başarısız sayılırlar (Özkan, Gündüz, 2008). Başarısızlık durumları uçurtma uçuramamak, adresi bulamamak gibi beceri kaynaklı ya da para kazanamamak, iş sahibi olamamak, aile kuramamak gibi toplumsal statü kaynaklı olabilir. Başarısızlıkla hayatın pek çok alanında karşılaşmakla beraber bu araştırmada lise öğrencilerinin yoğun olarak yaşadığı “akademik başarısızlık” ele alınacaktır.

Eğitim alanında “akademik başarısızlık” öğrencilerin birlikte anılmak istemedikleri bir durumdur. İnsanlar kendi belirledikleri hayallere ulaşamayınca başarısız olarak

gözükebilirler fakat bu durum akademik başarısızlık için farklılık göstermektedir. Akademide kriterler, kurallar kurumlar tarafından belirlenmiştir ve öğrenciler sahip oldukları skora göre sistem tarafından belirli bir skalaya yerleştirilmektedirler. Akademik başarısızlık objektif olarak belirlenen bir yetersizlik durumu olarak görülmektedir. Bu bakış açısında göre “akademik başarısızlık öğrencinin performansı ile beklentiler arasındaki farktır” (Franklin, 1998; Henriksson, 2008). Öğrencinin performansı önceden belirlenmiş kriterlere göre ölçülebilen davranış ve tutumlardır. Bir sınav kağıdında ortaya konan performans ya da bir uygulamalı sınavda gösterilen performans var olan ölçütler baz alınarak bir değere sahip olur. Sarier (2016, 610) akademik başarısızlığı “program hedefleri ile tutarlı davranışlar sergileyememek” olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Büyükkaragöz (1990, 31) “öğrencinin kapasitesi ile performansı arasındaki farkı” akademik başarısızlık olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin akademik başarısızlıkları da yine tamamen kendi sorumluluklarında görülür sınıf, okul, aile ve çevre koşullarının öğrencinin performansını etkileyebileceği göz ardı edilir (Oyserman, Harrison, 1998; Mehan, Hertweck, Meihls, 1986). Ayrıca genel başarısızlık durumundan farklı olarak akademik başarısızlığın bireysel ve kurumsal olmak üzere iki farklı yönü bulunmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler; bireysel olarak ya da topluca başarısız olabilirler diğer taraftan okul, aile, toplum ya da eğitimin kendisi başarısız olabilir. Dolayısıyla akademik başarısızlık toplumun her kesimini dolaylı ya da doğrudan ilgilendiren bir durumdur.

2.2. Başarısızlığın Sosyal İnşası

Bir kavramın bireydeki inşası toplumdan, toplum etkisinden ayrı düşünülemez. Bireyler bir araya gelerek dil aracılığıyla bir anlam dünyası inşa ederler. Dolayısıyla anlamlandırma mutlak olarak sosyaldır (Weick, 1995). Toplumun bir üyesi olan birey otomatik olarak sosyal dünyada kendini dışa aktarır ve aynı zamanda dış dünyayı objektif bir gerçeklik olarak içselleştirir. Berger ve Luckman’a göre (1966) günlük yaşamda gerçeklik bireye kendini başkaları ile birlikte paylaşmış olduğu özneler arası bir dünyada sunmaktadır. Bu özneler arası durum günlük yaşamı, bilinçli olarak karşılaşılan diğer gerçeklik alanlarından keskin bir şekilde ayırmaktadır. Hayaller dünyasında birey tek başınadır, ancak günlük yaşamın gerçekliği bireyin kendisi için olduğu gibi diğerleri için de var olmaktadır. Günlük yaşam içerisinde bireyin diğerleri

ile etkileşimde ve iletişimde bulunmadan yer alması imkânsızdır. Özetle, bireyler bir müşterek dünyada yaşarlar ve en önemlisi bireylerin oluşturmuş oldukları anlamlar bir şekilde örtüşür. Dolayısıyla bir toplumda yaşayan bireyler gerçeklik hakkında bir ortak duyguda birleşmektedir. İlk olarak bireyler içinde bulunduğu kültür ve toplum ile birlikte müşterek kalıplar yardımı ile kendi dünya algılarını paylaşırlar ve sonrasında yorumladıkları dünyayı birlikte inşa ederler (Farrington, 2008).

İnsan nesnel bir dünyaya doğar ancak doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu toplumun bu müşterek oluşturduğu gerçeklik algısına maruz kalır. İlk olarak kendi yakın çevresi sonrasında toplum içerisinde yer alan kurumlar bu algıyı bireye aktarır. Çocuğun ilk karşılaştığı kurum olan aile ile başlayan bu aktarım okulla devam eder. O halde öğrenciler de başarısızlığı bir sosyal bağlam içerisinde anlamlandırır. Öğrencilerin akademik başarısızlık deneyimleri ve yorumları da kendi kültürlerinde onlara sunulan makul açıklamalar ile sınırlıdır. Öğrencilerin kendi deneyimlerine atadıkları anlamlar bir bakıma kendi çevrelerinin bir ürünüdür (Özkan, Gündüz, 2008; Akkoç, 2019).

Eğitim sistemi bireyleri toplum içerisinde “uygun davranışları” göstermek üzere hazırlar (Meyer, 1977), kendi içerisinde ilerlemek üzere ölçütleri belirler, bilgileri kategorize eder. Bu sistem içerisinde tanımlanmış olan “uygun davranışlar” toplum tarafından kabul görmüş, devlet ya da kurumlar tarafından belirlenmiş davranışlar olabilir. Aynı zamanda bu sistem içerisinde ne ölçüde ilerlendiğine bağlı olarak, bireyin toplum içerisindeki konumu hakkında da kuvvetli kabuller mevcuttur. Dolayısıyla eğitim bir anlamda başarı ve başarısızlığın dağıtıcısı olarak görülür (Bowles, Gintis, 1976). Meyer’e (1977) göre modern toplumlarda bireyin başarısı sahip olunan eğitimin türü ve süresi, bir bakıma okulda ne öğrendikleriyle ilişkilendirilmiştir.

Kurumlar, yeni gelen üyeler için yeni bir sosyal kimlik inşa ederek ve bireyin deneyimlerini yorumlamasında ve davranışlarını yönlendirmesinde yardımcı olan görev ve sorumlukların sosyal yapısını sunarak bireyin anlamlandırmasını ve kimliğini etkilemektedir. Başarılı bir kurum için akla yatkın bir bağlamın oluşturulması şarttır. Böylelikle birey kurumsal amaçlara uygun olarak davranır ve aynı zamanda kendini anlamlı ve tamamlanmış hisseder (Weick, 1995; Farrington, 2008). Aynı şekilde bir kurum olarak okul da anlamlı bir sistem oluşturmuştur, bu sistem öğrencilerin

başarısızlığı anlamlandırmasını etkiler ve aynı zamanda hangi davranış ve tavırların başarısızlık ile ilişkilendirildiğini belirler (Farrington, 2008).

Büyük organizasyonların işleyişi ve bunların toplumu nasıl şekillendirdiği üzerine pek çok çalışması olan Amerikalı profesör Perrow (1986) okulda bu anlamlı sistemin üç aşamalı çalıştığından bahsetmiştir. İlk aşama okulun öğrenciler üzerindeki kontrolü ile gerçekleşen “direk denetim”dir. Okula geliş saati, derslerin ve teneffüslerin süreleri, öğrenci kılık kıyafeti buna örnek gösterilebilir. İkinci aşama oluşturulmuş ritüel ve rutin programlardan meydana gelir. Öğrenci klüplerinin işleyişi, okul içerisinde düzenlenen törenler ikinci aşamaya girer. Üçüncü aşama ise “varsayımsal kontrol”. Varsayımsal kontrol insanların bir durum tespitinde ya da bir karar verirken kabul ettikleri varsayımlardır. Bunlar bir bakıma kültürün temellerini oluşturan derin kabullerdir (Weick, 1995). Tüm öğrencilerin yemek yerken çatal bıçak kullandığını varsaymak bu son aşamaya örnek olarak gösterilebilir.

Okullar gerçekliği anlamlandırmada etkili kurumlardır. Öğrenciler okullarda gerçekliği nasıl anlamlandırıyorlar? Hangi anlamlandırmalar okullar tarafından kabul edilebilir ve değerli görülüyor? Doğu kültürünün başarısızlığa olan biraz kaderci bakış açısı okullarda da etkisini sürdürüyor mu? Yoksa meritokrasinin bireyselci bakış açısının etkisi ülkemizin okullarında da varlığını koruyor mu? Okullarda sıklıkla karşılaşılan uygulamalar incelendiğinde “bireyselciliğin” vurgulandığı söylenebilir.

Meyer ve Rowan (1977) pek çok program, politika ve uygulama ile öğrencilerin bu bireyselci bakış açısına maruz kaldığından bahsetmiştir. En önemli uygulama öğrencilerin sürekli olarak bir değerlendirmeye ve notlandırmaya tabi tutulmasıdır. Sınavlar hem okulun işleyişi içerisinde merkezi konuma sahiptir hem de öğrenci başarısının bireyselliğini vurgulamaktadır (Bowles, Gintis, 1976; Oakes, Wells, Jones, Datnow, 1977, Meyer, Scott, Deal, 1983). Ancak bu bakış açısı öğrenmenin sosyal bir süreç olduğu ile ilgili pek çok kuramı (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978) ve öğrenmede bağlamın önemine dikkati çeken araştırmayı (Bransford, Brown, Cocking, 2000) göz ardı etmiştir.

“Başarı/Başarısızlık bireyindir” mitini ön plana çıkaran bir diğer uygulama ise mezuniyet törenlerinde en iyi öğrencilerin birer kahramanlarmışçasına sunulmasıdır (Farrington, 2008; Lang, 2007). Meyer ve Rowan (1977, 1983) Amerika’da okul

kulüplerinde ya da okul takımlarında yer almak için bir not kriterinin yer almasının da bireysel başarının ön plana çıkarıldığı uygulamalardan birisi olduğunu belirtmiştir.

Okullarda uygulanan ve başarının bireyselliğini vurgulayan bir diğer uygulama da derslerin ya da bölümlerin seçimi yoluyla öğrencilerin farklı kategorilere ayrıştırılmasıdır. Seçimin öğrenciler tarafından yapılmasıyla yaşanan başarı/başarısızlık durumunun bireysel tercihler sonucunda gerçekleştiğine vurgu yapılmıştır (Oakes, 2005).

Okul içerisindeki tüm bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin de başarısızlığı bireysel bir olgu olarak değerlendirmelerine yol açmaktadır ve başarısızlık yaşayan öğrenciler bile başarısızlığın tek sebebi olarak kendilerini görmektedirler (Meyer, Scott, Deal, 1983; Farrington, 2008).

Yukarıda bahsedilen uygulamaların bir kısmı Türk eğitim sistemi içerisinde de görülmektedir. Liselerde öğrenciler dersleri tek tek seçmemekte ancak 8. sınıfta girdikleri liselere giriş sınavında aldıkları puana bağlı olarak farklı okul türlerine yerleştirilmektedirler. Bu okul türlerinin başarı oranları birbirlerinden farklılık göstermektedir (Çelik, 2018; Berberoğlu, Kalender, 2005). Dolayısıyla öğrenci sınavda almış olduğu puana göre gideceği okulu ve aynı zamanda başarı skalasını kendisi belirlemiş olmaktadır. Ancak Çelik'in de (2018) bahsettiği gibi henüz 13 yaşındaki çocukların aldıkları puanları sadece kendi performansları ile ilişkilendirmek hatalı bir bakış olabilir. Öğrencilerin performanslarında ailevi, sosyal ve ekonomik faktörlerin etkileri görmezden gelinemez. Sonuç olarak bu sıralama mekanizması, alt sosyal sınıftan gelen çocukların genellikle meslek liseleri, imam hatip liseleri gibi daha az prestijli okullara gitmesine, üst sosyal sınıftan gelen çocukların Anadolu Lisesi, Anadolu Fen Lisesi gibi daha prestijli okullara gitmesine yol açmaktadır (Oral, McGivney, 2014). Oral ve McGivney'nin araştırmalarını yaptıkları dönemde genel liselerin henüz kapatılmadığı ve Anadolu Liseleri'nin sınavla öğrenci alan okullar olduğu düşünüldüğünde başarı ile sosyal sınıf ilişkisi daha da anlaşılır hale gelmektedir. Okul türlerindeki belirgin sınıf farklılıklarına rağmen, bireyin gösterdiği performans baz alındığı için sıralama sonucu yerleşilen okuldan birey sorumlu tutulmaktadır. Mehan ve diğerlerine (1986) göre öğrencinin kariyer seçenekleri, potansiyeli ve çabasından oluşan basit bir denklemden oluşmaz. Aksine bu seçenekler çocuğun var olan ya da geliştirmekte olan kapasiteleri, okulda devam eden sosyalleşme

süreçleri ve çocuğun kültürel sermayeyi davranışa dönüştürme şeklinin birbirleri ile sürekli etkileşimi sonucu oluşur.

2.3. Akademik Başarısızlığın Etkileri

Akademik başarısızlığın gerek toplumsal gerekse bireysel pek çok etkisinden söz etmek mümkündür. Lise diploması alamamış öğrencilerin iş bulmakta zorlandığı, iş bulsalar dahi kazançlarının akademik olarak başarılı olanlara göre oldukça az olduğu (Heldin, 2000; Feldman, Smith ve Waxman, 2017; Rouse, 2005; Barton, 2005; Karacabey, Boyacı, 2019; Sarı, 2002), daha kötü sağlık koşullarına ve daha yüksek ölüm oranlarına sahip oldukları (Muennig, 2005), daha yüksek oranlarda suça karıştıkları (Rumberger, 2011), daha düşük oranlarda oy kullandıkları tespit edilmiştir (Dee, 2004; Junn, 2005). Dolayısıyla akademik olarak başarısız olan öğrenciler devlet için yüksek maliyetler oluşturmaktadır.

Rouse (2005) yaptığı çalışmada lise diploması olanların olmayanlara göre yaşamları boyunca senede 260.000 dolar daha fazla kazandıklarını tespit etmiştir. Feldman, Smith ve Waxman (2017) liseden mezun olup eğitimin daha üst kademelerinde ilerlemeyenlerin bile tatmin edici bir iş bulmakta zorlandıklarından bahsetmiştir. Yükseköğretimde ilerleyemeyen öğrencilerin sürekli gelir sağlayan güvenli bir iş bulmakta zorlandığını söylemiştir.

Araştırmalara göre (Muennig, 2005) daha çok okuyan insanlar daha sağlıklı yaşamaktadırlar. Okuma oranı arttıkça insanlarda sıklıkla karşılaşılan kalp krizi, yüksek tansiyon, kolesterol, diyabet, astım krizi ve ülser gibi hastalıkların sebep oldukları ölümlerin oranı giderek azalmaktadır. Muennig (2005) liseden mezun olanların lise mezunu olmayanlara göre ortalama 9,2 yıl daha fazla yaşadıklarını tespit etmiştir. Eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin sağlık bilgisi artmakta ve aynı zamanda bireyler ekonomik açıdan daha sağlıklı yerleşim yerlerinde yaşama gücüne sahip olabilmektedirler. Yine okuma oranı yükseldikçe kaygı, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıkların da azaldığı görülmüştür (Cutler, Lleras-Muney, 2006; Reynolds, Ross, 1998; Rumberger, 2011).

Dee (2004) yapmış olduğu çalışmada eğitim seviyesi ile sivil katılım arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yani okuma oranı yükseldikçe oy verme, gazete okuma, sivil toplum kuruluşlarına üye olma oranları da artmaktadır. Junn (2005)

Amerika’da 2004 başkanlık seçimlerinde yapmış olduğu araştırmada, lise diploması olmayanların %40’ının, lise diploması olanların %56’sının, lisans diploması olanların ise %78’inin seçimlere katıldığını tespit etmiştir.

Okulda geliştirilen bilişsel ve bilişsel olmayan beceriler iş bulma ve daha yüksek maaş alma olasılığını yükseltmekte, dolayısıyla bu durum ekonomistlerin deyimiyle suçla karışmanın ve hapse girmenin fırsat maliyetini yükseltmektedir. Diğer bir deyişle daha eğitilmiş suçluların kaybedecek daha fazla şeyi olmaktadır. Bu yüzden eğitilmiş insanlar suç işlemekten ve hapse girmekten uzak durmaktadırlar (Rumberger, 2011).

Rumberger (2011) eğitim ile “iyi-olma” arasında üç mekanizmalı bir ilişkiden bahsetmiştir. Birincisi mutlak mekanizma, burada birey kendi becerilerini, yeterliliklerini, inanç ve davranışlarını geliştirmekte ki bunlar direk olarak bireyin kendi iyi-oluşuna etki etmektedirler. İkincisi göreceli mekanizma bireyin kazanımlarına bağlı olarak toplum içerisindeki konumunu yükseltmesidir. Mutlak mekanizma herkes için aynı çıktıları verirken göreceli mekanizma sadece bazılarının kazanım sağlamaktadır. Üçüncüsü ise bütüncül mekanizma belirli bir yaşam alanındaki ortalama eğitim seviyesidir.

Akademik başarının toplumsal açıdan bir zincirleme etkisinin olduğu da bilinmektedir. Eğitim seviyesi arttıkça aileler çocuklarına daha iyi eğitim imkânlarına ulaşma fırsatı sunmaktadırlar (Wolfe, Haveman, 2002). Böylelikle eğitimde başarının tanıdığı imkân birey üzerinden kendi çocuğuna da aktarılmaktadır. Araştırmaların haricinde aileler de akademik başarı/başarısızlığın etkilerine inanmakta ve çocuklarını ona göre yönlendirmeye çalışmaktadırlar. Azmitia (1994) gelir seviyesi düşük ailelerle yaptıkları araştırmada ailelerin çocukları için eğitim ve meslek hedefleri olduğunu ve ailelerin en azından çocuklarının aldıkları eğitimle kendi çalıştıkları düşük gelirli işlerde çalışmayacaklarını umduklarını tespit etmiştir. Bazı ailelerin çocuklarının daha iyi eğitim almaları için tekrar okula başladıkları, çocuklarını kendi çalıştıkları ortama getirip, eğitim hayatında başarısız olmanın sonuçlarını onların deneyimlemelerini sağladıkları tespit edilmiştir. Özetle, aileler “ne kadar fazla eğitim alırsan, o kadar fazla para kazanırsın ve yaptığın iş bir o kadar kolay olur” düşüncesine sahiptir.

Diploma aynı zamanda özellikle alt sosyal gruptan ya da azınlık gruplardan gelen gençler için bir sosyal hareketlilik aracı olarak da görülmektedir (Ensminger,

Slusarcick, 1992). McInerney ve Smyth (2014) öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada onların her ne kadar içerik olarak aldıkları eğitimi değerli görmeseler de faydacı bir yaklaşımla durumu değerlendirdiklerinde diplomayı güzel şeyler vaat eden bir yaşam ve meslek için geçerli pasaport olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerden biri diplomayı “bir şeyler yapabileceğimi söyleyen bir kâğıt parçası” olarak tanımlamıştır. Bu ifadede diplomaya verilen önem onu elde edene kadar geçen süreçteki kazanımlardan ötürü değil de diplomanın dış dünyadaki statüsünden ötürüdür. Matute-Bianchi (1986) yine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okulda başarılı olma ile başarılı bir yetişkin olma arasında güçlü bir ilişki olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. Okulda gösterdikleri performansın katkılarını ilerde göreceklarına dair bir görüşleri bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu başarılı yetişkini güzel bir arabası olan, güzel bir işi olan ve herhangi bir şey ile ilgili endişelenmek zorunda kalmayacağı kadar parası olan kişiler olarak tanımlamışlardır. İlerde yapabilecekleri meslek ile ilgili öğrencilerin az bir kısmının iç mimar, mühendis ya da avukat gibi spesifik meslek isimleri belirttikleri, genellikle büyük bir şirkette çalışmak, bankada çalışmak, ya da bilgisayarlarla çalışmak gibi genel ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler genellikle akademik başarıyı geleceğin anahtarı olarak yorumladıklarından (Bayhan, Dalgıç, 2012; Feldman, Smith, Waxman, 2017; McInerney, Smyth, 2014) başarısızlık yaşadıklarında pek çok olumsuz duygu ile karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler başarısızlık yaşadıklarında tanınmama/bilinmeme ya da yanlış tanınma, utanç, hayal kırıklığı, güvensizlik, sıklık, zaman baskısı, ötekileştirme ve değersizleştirme gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Henriksson, 2008). Oakes (2005), akademik başarıları düşük olan öğrencilerin öz güvenlerinin düşük olduğu, yaşadıkları başarısızlığın kendi yetersizlikleri sonucu olup, bunun tek sorumlusunun yine kendileri olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Henriksson başarısızlıkla birlikte gelen tüm bu duyguların doğuştan gelmediğini, bireyin diğer öznelere etkileşimi sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Tüm öğrenciler aynı işi yapmakta ve kendi bireysel gelişimlerine göre değil diğerleri ile karşılaştırmalı olarak bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Öğrencilerin kapasiteleri dışarıdan belirlenmiş bir ortak standarda göre değerlendirilmektedir. Sonuç olarak bazı çocuklar üst pozisyona geçerken diğerlerinin morali bozulmaktadır. Zamanla başarısız olan

çocuklar kendilerini güçsüz hissetmekte ve bulundukları konumu kabul edip içselleştirmektedirler (Dewey, 1980).

2.4. Başarısızlık Nedenleri

Akademik başarısızlık toplumun büyük bir kesimini doğrudan, tamamını ise dolaylı olarak etkilediğinden nelerin başarısızlığa sebep olduğu bilim insanları için merak konusu olmuştur. Araştırmacılar bu sorunun cevabını farklı bakış açılarıyla cevaplamaya çalışmışlardır ve literatürde akademik başarısızlık nedenleri geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Başarısızlık öğrencileri, öğretmenleri, aileleri ve toplumu ve bunların karşılıklı ilişkilerini içeren bir durumdur. Dolayısıyla başarısızlığa indirgemeci bir bakış açısıyla yaklaşmak mümkün değildir (Franklin, 1998). Franklin'e göre (1998) bir çocuğun başarısızlığını konuşurken, onu yaşamını şekillendiren koşullardan soyutlamak kabul edilemez bir durumdur. Öyle ki her hangi bir çocuk başarısız oldu ise belirli bir ölçüde aile ve toplum gibi onun eğitiminden sorumlu olanlar da başarısız olmuş olur.

1960 öncesinde genetik eksiklik başarısızlığın sebebi olarak kabul edilmekteydi (Zehm, 1973; Deschenes ve diğ., 2013). Fakir çocuklar ya da azınlık çocukları genetik olarak orta sınıf çocuklarına göre daha aşağıda, yetersiz, beceriksiz görülmekteydi. 1960'lardan sonra bu açıklama yerini kültürel eksikliğe bıraktı. Okul başarısızlığının sebeplerini açıklamada doğanın yerini çevre almaya başladı. Azınlık çocukları ya da fakir çocuklar onları bilişsel olarak geliştirecek bir çevreye sahip olmadıkları için başarısız olmaktaydılar. (Bereiter, Engelman, 1966; Deutsch, 1967; Hess, Shipman, 1965; McDernott, 1974). Kullandıkları dil ve yaşam tarzları entelektüel anlamda fakir olduğu için başarısızlık kaçınılmazdı. 1960'ların sonlarına doğru daha toplum dilbilim eğilimli bir açıklama ön plana çıktı. Öğretmen ve öğrencinin iletişim tarzlarındaki kültürel farklılığın başarısızlık sebebi olduğu öne sürüldü. Bu, ne okulu ve okul çalışanlarını ne de öğrencileri sorumlu tutan bir bakış açıydı. Erikson'un (1987) "iletişim süreci açıklaması" olarak bahsettiği bu bakış açısı düşük gelir seviyeli öğrencilerin yüksek oranlı okul başarısızlıklarını açıklarken kültürel olarak öğrenilen sözlü ya da sözlü olmayan iletişim tarzlarına dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenin ve öğrencinin iletişim kültürü olarak farklılaşması birbirlerinin davranışlarını yanlış yorumlamalarına yol açmaktadır. Öğretmenler kimi zaman

öğrenciler ile ilgili "motivasyonu düşük" gibi tespitler yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki güç ilişkileri de değerlendirildiğinde her iki tarafında birlikte oluşturmuş oldukları bu durum kurumsal olarak öğrencinin eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Mehan, 1978, 1980, 1987).

“Realist” (Mehan, Hertweck, Meihls, 1986) bakış açısına sahip teorisyenler (Bowles, Gintis, 1976; Ogbu, 1978; Bourdieu, Passeron, 1990) akademik başarısızlığı doğuştan gelen (cinsiyet, sınıf ve ırk) özelliklerin bir sonucu olarak gördüler. Onlara göre okulun öğrenci başarısı üzerinde çok az etkisi vardır. Öğrencinin okula girerken peşinde getirdi sosyo-ekonomik arka planın çok önemli ve belirleyici etkileri vardır. Dolayısıyla bu teorisyenler öğrencinin özelliklerine ve bu özelliklerin ürettiği davranışlara odaklanmışlardır (Mehan, Hertweck, Meihls, 1986).

Toplum dilbilimci bakış açısını ciddi bir şekilde eleştiren araştırmacılardan Ogbu (1978) başarısızlığın sebebini okulun dışında görmüştür. Ona göre nesiller boyu süregelen iş edinme sürecindeki eşitsizlik, onların ülkede sahip oldukları yaşam koşulları hakkında şüpheli yaklaşımlarına yol açmış ve bunu çocuklarına yansıttıklarından bu durum çocuklarının başarısızlıklarında önemli rol oynamıştır (Erickson, 1987). Ogbu'ya göre düşük okul başarısının sebebi birçok azınlık çocuğunun ve ailelerinin okul başarısının onları içinde bulundukları fakir hayattan kurtarmaya dair bir katkı sağlayacağına inanmamalarıdır. Ogbu bu durumun özellikle nesiller boyunca Amerika'da azınlık olmanın baskısını yaşayan gruplar için geçerli olduğunu savunmaktadır. Daha sonradan göç etmiş azınlık grup öğrencileri ve aileleri okul başarısı için harcanan emeğin gelecekte sahip olacakları çalışma koşulları açısından bir karşılığının olacağına inanmaktadırlar. Erickson (1987) bu bakış açısını hem öğretmenleri hem de öğrencileri etkisiz kılmasından dolayı eleştirmiştir.

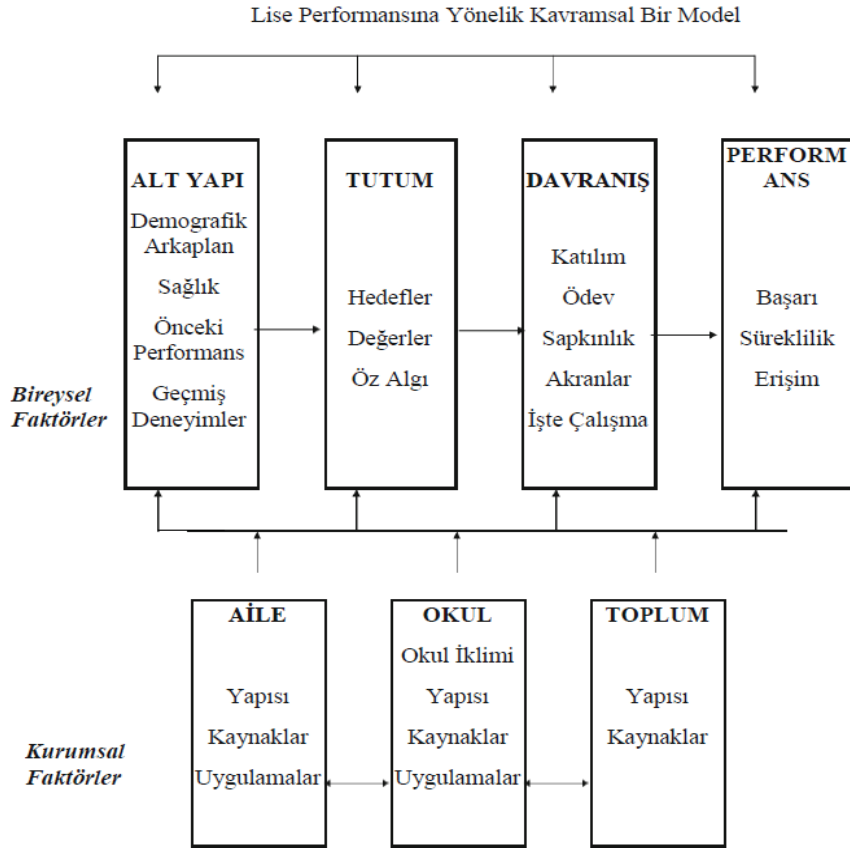
Bir diğer bakış açısı da öğrencilerin toplum içerisinde anlam üretirken ve kendilerini değerlendirirken tek başına olmadıklarına dikkat çekmiş ve akademik başarısızlığı öğrencileri algılayanlar (öğretmenler, okul personeli) üzerinden değerlendirmiştir. “Beklenti Teorisi” (Rosenthal, Jacobsen, 1968; Babad, Inbar, Rosenthal, 1982) ve “Etiketleme Teorisi” (Becker, 2015) başarısızlığı diğer insanlardan gelen yansımanın sonucu olarak görmüştür. “Beklenti Teorisi” öğrenciyi başarıya ya da başarısızlığa götüren şeyin öğrencilerin karakteristik özellikleri ya da davranışlarının bir sonucu değil öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki beklentilerinin olduğunu iddia etmektedir.

“Etiketleme Teorisi” de yine öğrencinin aykırı davranışları için onun biyolojik arka planına bakmak yerine onun erken sosyalleşme deneyimlerine odaklanmak gerektiğini savunmaktadır. Becker’e göre (2015) toplumun vermiş olduğu tepkilerin yansıması bireyde gözlenen aykırı davranışlara sebep olmaktadır. Etiketleme teorisyenlerine göre aykırı bir profil ile normal bir profilin pek çok durumda benzer davranışlar sergilemelerine rağmen en temel farkı resmi kuruluşlar tarafından tespit edilmiş olmalarıdır (Mehan, Hertweck, Meihls, 1986). Dolayısıyla her iki teorinin savunucularına göre başarısızlık bireyin kendinde aranması gereken bir durum değildir. Diğer bir taraftan sosyal yapılandırmacı bakış açısı anlamların ne tamamen algılayan tarafından ne de tamamen algılanan tarafından oluşturulduğunu savunmaktadır. Bu bakış açısında anlamlar algılayan ile algılananın birbiri ile etkileşimi sonucu oluşur (Cantor, Mischel, 1979). Dolayısıyla bu bakış açısına göre başarısızlık ne tamamen öğrencinin omuzlarına yüklenmesi gereken bir durum ne de öğretmenin beklentilerinin sorumlu tutulması gereken bir durumdur. Başarısızlık tüm bu aktörlerin birbirleri ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirilmelidir (Mehan, Hertweck, Meihls, 1986).

Toplumsal olarak başarısızlık algısına dair tarihsel bakış açılarını yansıtan ve Türkiye’de yapılan bir çalışmaya rastlanmadığından bu bölümde yabancı kaynaklara sıklıkla yer verilmiştir. Elbette Türkiye’nin bahsi geçen dönemlerdeki toplumsal dönüşümleri daha farklı gerçekleşmiştir. Gerek coğrafi konum olarak gerekse kültürel anlamda yabancı literatürden farklılaşması geçmişten bu yana başarısızlığın toplum içerisinde farklı yorumlanmasının muhtemel olduğunu düşündürmektedir. Ancak bir kavramın toplumsal olarak dönem bazlı anlamlandırılmasının nasıl farklılaştığını görmek açısından bu literatürün değerli olduğu düşünülmektedir.

Akademik başarısızlık pek çok farklı neden ile ilişkilendirilmiştir. Başarısızlık nedenleri farklı başlıklar altında incelenirse de genel olarak bireysel, ailevi, kültürel ve okul kaynaklı nedenler (McInerney, Smyth, 2014; Franklin, 1998; Henriksson, 2008; Akbaba Altun, 2009; Metin, 2013; Sezgin, Koşar, Koşar, Er, 2016; Sezer, 2016; Sarier, 2016) olarak ele alınmıştır. Bunun dışında yaşanan çevrenin, arkadaş çevresinin, eğitim sisteminin “akademik başarısızlık” üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Rumberger (2011) başarısızlık nedenlerini incelerken bireysel ve kurumsal faktörler olmak üzere iki ana başlıkta ele almış daha sonra bu ana başlıkları alt başlıklara

ayırarak nedenleri ayrıntılı olarak ele almıştır. Bireysel faktörler arasında düşük eğitim ve meslek hedefleri, okulu asma, okulda uygunsuz davranışlar gösterme, hamilelik, öğrencilerin okul ya da ev değiştirmesi, erken dönemde akademik olarak başarılı olamama yer almaktadır. Kurumsal faktörler arasında ise aile en önemli sebebi oluşturmaktadır. Okul da kurumsal faktörler arasında ikinci başlıkta yer almaktadır. Okula giden öğrencilerin sosyo-ekonomik profili, okulun konumu ve disiplin anlayışı, okulun kaynakları, öğretmen kalitesi ve okul içerisinde uygulanan politikalar öğrencilerin akademik başarısızlığını etkileyen nedenler arasında yer almaktadır (Rumberger, 2011). Şekil 1’de Rumberger’in ele almış olduğu nedenler şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 1: Öğrenci Performansına Yönelik Kavramsal Bir Model

Russell W. Rumberger, **Dropping Out** (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011), 155.

Literatürde akademik başarısızlık nedenleri farklı başlıklar altında incelenmiştir. Henriksson'un (2008) aktardığı üzere 2001 yılında İsveç ulusal ajansı yayınladığı raporda başarısızlık bireysel faktörler ve sürece ilişkin faktörler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşaması, öğrencinin odaklanamaması ve tembellik yapması, öğrencinin okula ve eğitime karşı olan negatif tutumu bireysel faktörler içerisinde yer alırken, öğrenciler ve yetişkinler arasında güvenilir ilişkiler kurulamaması, yeterli desteğin olmaması, katı çalışma yöntemlerinin uygulanması, okulun kendi hedef ve beklentilerini açıklamada yetersiz olması sürece ilişkin faktörler arasında yer almaktadır.

Bunun dışında uyuşturucu, gergin aile ortamı (Garnier, Stein, Jacobs, 1997), ekonomik durum (Franklin, 1998), öğretmenlerin yetersizliği, (Dougherty, Hammack, 1990), aidiyet hissiyatının eksikliği, okuldaki konuların öğrencilerin hayatları ile ilişkili olmaması, okul personeli ile olumsuz etkileşim (Feldman, Smith, Waxman, 2017), motivasyon eksikliği (Garnier, Stein, Jacobs, 1997; Dougherty, Hammack, 1990) ve sağlık problemleri (Freudenberg, Ruglis, 2007) akademik başarısızlığın nedenleri olarak bahsedilen başlıklardır.

Bu çalışmada akademik başarısızlık nedenleri altı başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar “aileden”, “arkadaş ve ortamdan”, “okuldan”, “öğrenciden”, “öğretmenden” ve “sistemden” kaynaklanan nedenler olarak sıralanmaktadır.

2.4.1. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Çocuğun toplum ile ilk karşılaşması ailesi ile olur. Ailesi aracılığıyla çocuk ilk “kimliği” ile tanışır. Dolayısıyla çocuğun yaşadığı çevreyi anlamlandırma sürecinde aile en fazla etkili kurumdur. Çocuğun başarı algısında da bu kurumun etkisi göz ardı edilemez. Pek çok araştırmacı akademik başarıda çocuğun sosyal altyapısının okula ve öğretmene göre çok daha etkili olduğunu belirtmiştir (Coleman ve diğ., 1966; Şirin, 2005; Rumberger, 2011; Larocque, Kleiman, Darling, 2011). Ülkemizde 2013-2017 yılları arasında ortaöğretime girişte yapılan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı sonuçları üzerinden yapılan araştırmada ailenin eğitim seviyesinin %27, mesleki statüsünün %9,2, ve ekonomik sermayesinin %6,3 oranında akademik başarıyı etkilediği tespit edilmiştir (Karaağaç, 2019, 137). Başka çalışmalarda da ailenin geliri ve eğitim seviyesi üzerinden belirlenen sosyo-ekonomik durumun sınav

sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir (Suna, Tanberkan, Gür, Perc, Özer, 2020; Alacacı, Erbaş, 2010). Aile düzenindeki istikrarsızlık, ailenin kötü ekonomik koşulları, aile içi huzursuzluklar (Feldman, Smith, Waxman, 2017; Rumberger, 2011), ailenin düşük eğitim düzeyi ile akademik ve mesleki beklentileri (Battin-Pearson ve diğ., 2000; Kaplan, Liu, 1994) öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir.

Hess ve Holloway (1984) akademik başarı için etkili beş aile içi süreçten bahsetmiştir: (1) anne ile çocuk arasındaki sözlü etkileşim, (2) aile ile çocuk arasındaki etkili pozitif ilişkiler, (3) ailenin çocukları ile ilgili inançları ve değerlendirmeleri, (4) disiplin ve kontrol stratejileri, (5) ailenin beklentileri. Araştırmacılar tüm bu süreçlerin ailenin ekonomik durumundan etkilenebileceğinden de bahsetmiştir.

Rumberger (2011, 188) ailenin akademik başarı üzerinde pek çok açıdan etkili olduğunu söylerken üç başlığın diğerlerine göre daha fazla ön plana çıktığından bahsetmiştir: (1) ailenin yapısı, (2) ailenin kaynakları, (3) ailenin uygulamaları. Ailenin yapısı çocuğun fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimini etkilemektedir. Rumberger (2011) tek ebeveyn (büyük oranda anne ile) ile kalan ya da çok sık eş değiştiren ebeveyn ile kalan çocuklarda evli ebeveynler ile kalan çocuklara oranla daha yüksek oranda saldırgan davranışlar, kaygı ve depresyon görüldüğünü tespit etmiştir. Dolayısıyla çocuğun akademik başarısı da ailenin yapısından etkilenmektedir. Feldman, Smith ve Waxman (2017) yaptıkları çalışmada görüştükleri başarısız öğrencilerin büyük çoğunluğunun ya tek ebeveyn ile yaşadığını, ya ailesinin resmi dili konuşmadığını (bu çalışma Amerika’da yürütüldüğü için çalışmada İngilizce konuşamayan olarak belirtilmiştir), ya da istikrarlı bir ev düzenine sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar bu durumda ailelerin çocuklarına akademik olarak yeterince destek olamadıklarını, kaliteli zaman ayırmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Rumberger’in ele aldığı ikinci başlık ailenin kaynakları idi. Araştırmacı ailenin kaynaklarını “finansal kaynaklar” ve “beşeri kaynaklar” olarak ikiye ayırmıştır (Rumberger, 2011, 190). Finansal kaynakları iyi olan aile çocuğa daha zengin kaynaklarla (kitap, bilgisayar vb.) donatılmış bir ev ortamı ve daha iyi eğitim imkânları (özel ders, okul dışı kurslar, vb.) sağlayabilir. Beşeri kaynakları iyi olan bir aile kendini akademik olarak geliştirmiştir ve sahip olduğu bu sermayeyi çocuklarının

ödevlerine yardım ederek, onları akademik hedefleri konusunda motive edip yönlendirerek kullanabilir. Aynı zamanda ailelerin finansal kaynaklarının farklılaşması onların okul etkinliklerine, veli toplantılarına katılmalarını da etkilemektedir (Larau, 1987). Ekonomik geliri düşük olan aileler genellikle yoğun mesai koşullarına sahip işlerde çalıştıkları için okul içerisinde bir etkinliğe katılma konusunda esnek şartlara sahip değillerdir. Ailelerin karşılaştıkları finansal zorluklar onların eğitimi geri plana atan çözümler (büyük çocuğun kardeşlerine bakmak için evde kalması ya da ev ekonomisine katkı sağlamak için çalışmak durumunda kalması vb.) üretmelerine sebep olabilir (Cooper ve diğ., 1994). Çelik (2017, 30) finansal ve beşeri kaynaklarının daha iyi olduğu “orta ve üst sınıf” çocuklarının özel ders ve diğer spor ve kültürel faaliyet programları ile desteklendiğini, aile içerisinde “soyut kelimeler” kullanarak üst düzey bilişsel beceriler gerektiren iletişim yöntemlerine maruz kaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu çocuklar zengin kelime hazneleri ile yetişkinler ile etkili bir şekilde konuşarak kendilerini ifade edebilecek ve savunabilecek şekilde yetiştirilirler. Öte yandan daha az finansal ve beşeri kaynağa sahip olan işçi sınıfı çocukları programlı aktivitelere erişemediklerinden, genelde mahallede ya da akrabalarında bulunan yaşlıları ile vakit geçirirler. Aileler çocukları ile iletişim kurarken “direktifler” kullanırlar. Dolayısıyla bu çocukların iletişim becerileri “orta ve üst sınıf” akranlarına göre daha az gelişmiştir. Bu durum çocukların okula adaptasyonlarını da etkilemektedir (Çelik, 2017). Bununla beraber akademik olarak kendilerini geliştirmiş olan aileler eğitim sistemi hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarından çocuklarını lise müfredatı hakkında bilgilendirebilirler ve üniversite eğitimi alabilmek için nasıl bir strateji izleyecekleri konusunda onlara destek olabilirler (Matute-Bianchi,1986).

Rumberger (2011) aile uygulamaları başlığı altında ailelerin akademik beklentileri, çocuklarına ne kadar destek oldukları ve ailelerin okul ile olan iletişimi ele almıştır. Ailelerin çocuklarının akademik kariyerleri ile ilgili beklentileri öğrencilerin başarıları üzerinde etkilidir (Marjoribanks, 1979). Ailedeki beklentiler kendi hikâyelerine ya da çevrelerinde gördükleri hikâyelere göre değişiklik göstermektedir. Deutsch (1967) orta sınıf aileler ile işçi sınıfı ailelerin akademik beklentilerinin büyük oranda değişiklik gösterdiğinden bahsetmiştir. Lareau (1987) sınıfsal olarak farklılaşan topluluklarla yapmış olduğu çalışmada işçi sınıfı ailelerinin çoğunun liseyi bitirememesinden dolayı

pişman olduğundan dolayısıyla çocukları için tek beklentilerinin bir lise diploması almaları olduğundan bahsetmiştir. Diğer taraftan orta sınıf aileler çocuklarının bir üniversite diploması almasını çok önemli bulmaktadır. Bazı araştırmacılar (Ogbu, 1978; Willis, 1981) ailelerin akademik beklentilerinin düşük olmasını imkânsızlık olarak değil kültürel bir direnç olarak görmektedirler.

Ailelerin öğrencileri desteklemesi, motive etmesi öğrenci başarısını etkileyen bir diğer faktördür (Matute-Bianchi, 1986; Bekman, 1998; Gürşimşek, 2003; Feldman, Smith, Waxman, 2017; Henriksson, 2008). Neild'e göre (2009) aile desteğinin azalması öğrencilerin risk içeren davranışlarının artmasına ve başarısının düşmesine sebep olmaktadır.

Ailelerin okul ile kurdukları ilişki biçimi de öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Larau'ya göre (1987) orta sınıf ailelerin mesleki konum olarak kendilerini öğretmenler ile denk görmesi onların öğretmenleri büyük bir özgüvenle yönlendirmelerine ve eleştirmelerine yol açmaktadır. Orta sınıf kendilerini eğitimin bir partneri olarak görürken, işçi sınıfı aileleri işin uzmanı olarak gördükleri eğitimcilere güvenip, bağlı kalırlar (Larau, 1987). Başarılı öğrenciler kendi kültürel sermayelerini kullanarak ailelerinin okula ve öğretmenlere baskı yapmasıyla okul programını kendi kariyerine göre yönlendirebilirler (Franklin, 1998; Reay, 1998).

2.4.1.1 Sosyal Sermaye Teorisi-James S. Coleman

Dünyaca bilinen Amerikalı sosyolog James Coleman (1926-1995) eğitim sosyolojisi alanında yaptığı çalışmalarla akademik başarısızlığa etki eden faktörler ile ilgili önemli çıkarımlarda bulunmuştur. Coleman (1988) alan yazında biri sosyologlar biri de ekonomistler tarafından benimsenen iki farklı akımdan söz etmiştir. Birçok sosyolog bireyi sosyal normlar, kurallar ve zorunluluklar tarafından çevrelenmiş olan bir aktör olarak görmektedir. Bu çerçevede bireyin davranışları bulunduğu sosyal bağlam içerisinde daha önceden belirlenmiştir. Bireyi pasif bir konumda gören bu görüşün aksine ekonomistler bireylerin birbirlerinden bağımsız hedeflerinin olduğunu ve bunlara ulaşmak üzere kendi karar verme ve hareket etme alanlarının olduğunu savunmaktadırlar. Coleman bu iki görüşün bileşenlerini, “amaçlı ve rasyonel eylemin” sosyal bağlam içerisinde nasıl gerçekleştiğini açıklayarak harmanlamıştır (1986). Bu harmanlamayı “sosyal sermaye” kavramı ile ifade etmektedir.

“Sosyal sermaye” kavramı Pierre Bourdieu, Francis Fukuyama ve Robert Putnam’ın teorilerinde de yer almaktadır. Putnam (1994, 167) sosyal sermayeyi “ilişkiler, normlar ve güvenden oluşan ve toplumun koordineli eylemleri ile verimliliği arttıran sosyal organizasyonlar” olarak tanımlamıştır. Putnam sosyal sermayeyi kolektif eylemlere ve kolektif eylemlerin toplumda bireyler arası kurulan güvenin hem birey açısından hem de grup açısından faydalarına odaklanmıştır. Fukuyama ise “sosyal sermayeyi” “bir grubun üyeleri arasında paylaşılan ve grup içerisinde işbirliğini mümkün kılan informal değerler ve normlar kümesi” olarak tanımlamıştır (Fukuyama, 1999, 24). Fukuyama sosyal sermayenin olmadığı gruplarda da başarının yakalanmasının mümkün olduğunu belirtmiş ancak sosyal sermayenin önemli ekonomik avantaj sağladığına değinmiştir. Diğer bir deyişle Fukuyama sosyal sermayenin ekonomi ve toplumsal refah üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu çalışmada “akademik başarısızlıkla” daha yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünden, “sosyal sermayeyi” birey ve aile odaklı ele alan Coleman’ın ve Bourdieu’nun teorilerinden ağırlıklı olarak bahsedilecektir.

Coleman’ın “sosyal sermaye” teorisi Schultz (1962) ve Becker (1962a) tarafından geliştirilen “beşeri sermaye” teorisinin bir tamamlayıcısıdır (Schuller, Field, 1998). İnsanın sahip olduğu beceri, yetenek ve bilgiler beşeri sermayeyi oluşturmaktadır ve ekonomistlere göre en az fiziksel sermaye kadar ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır (Schuller, Field, 1998). Bireyler sahip oldukları beşeri sermayeyi aile içerisindeki yakın ilişkilerle ve toplum içerisindeki organizasyonlara katılarak daha da arttırabilirler. Böylelikle kendi çocuklarının da beşeri sermaye gelişiminde önemli bir avantaj elde edebilirler (Coleman, 1994, 300).

Coleman’a göre “sosyal sermaye” toplumsal yapılar içerisinde bulunan ve bu yapılar içerisinde insan ilişkilerine olanak sağlayarak elde edilen kaynaklardır (Coleman, 1988; Coleman, 1994). Sosyal sermaye aktörler arasındaki ilişki ağıdır. Fiziksel sermaye nesneler içerisinde, beşeri sermaye bireyin kendi içerisinde kendini var ederken, sosyal sermaye ilişki ağları içerisinde var olur.

Coleman sosyal sermayede üç yapıdan söz etmiştir. Bunlardan ilki yükümlülükler, beklentiler ve güven ilişkileridir. Eğer bir kişi bir diğer kişi için bir şey yapıyorsa ve karşısındaki kişiye günün birinde bu yaptığının geri dönüşünü alacağına dair güveniyor ise o zaman bu durum tarafların birinde beklenti diğeri ise bir

yükümlülük oluşturur. Birey bu şekilde kendine bir kredi oluşturmuştur ve bu kredilerin çoğalması bireyin sosyal sermayesini arttırmaktadır. Ancak bu ilişkide güven çok önemlidir. Yapılan iyiliğinin karşılığının geleceğine dair yüksek bir güven ilişkisi yer almalıdır (Coleman, 1988). Coleman sosyal sermayenin bu yapısına Kahire'deki marketleri örnek göstermiştir. Tezgâhların sınırının ve kime ait olduğunun anlaşılmadığı bir ortamda herhangi birinin arkadaşının tezgâhında satış yapmasından bunun da güçlü bir sosyal sermaye olduğundan bahsetmiştir. Bilgi kanalları bir diğer sosyal sermaye yapısıdır. Sosyal ilişkiler vasıtasıyla bilgi edinmek olarak açıklanabilecek olan bu sosyal sermaye yapısı insanların başka insanlar vasıtasıyla bir konu hakkında ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmasıdır (Coleman, 1988). Her gün haberleri seyreterek ya da gazete okuyarak vakit kaybetmek istemeyen birisi gündemi çok iyi takip eden bir arkadaşı ile gündem hakkında konuşarak ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilir. Üçüncü Sosyal Sermaye yapısı ise normlar ve yaptırımlardır. Normlar bir toplum içerisinde etkili bir şekilde işliyorsa güçlü bir sosyal sermaye oluşturuyordur. Başarının bir norm olarak desteklendiği bir toplumda gençler de başarıya ulaşmak için kendilerini geliştirmek üzere teşvik edilir (Coleman, 1988).

Coleman ailelerin sahip oldukları sosyal sermayenin insan sermayesini arttırmak için çok önemli olduğunu söylemektedir. John Stuart Mill örneği üzerinden, ailenin çocukla birlikte geçirdiği kaliteli zamanın çocuğun akademik gelişimi açısından ne kadar önemli olduğunu açıklamıştır (Coleman, 1988). Coleman sosyal sermayenin çocuğun aile ile birlikte geçirdiği zaman ile çok yakından ilişkili olduğunu söylemiş ve sosyal sermayeyi kardeş sayısı, ebeveyn sayısı ve ebeveyn beklentisi gibi kriterlerle eşleştirerek bu değişkenlerin çocukların başarıları üzerine etkisini incelemiştir. Coleman' a göre tek ebeveynli çocukların, ya da her iki ebeveynin de çalıştığı çekirdek ailede yaşayan çocukların yeterli iletişim kuramadıklarından sosyal sermayeleri zayıf olmakta, dolayısıyla ailelerinin beşeri sermayesinden de faydalanamamaktadırlar bu da onların akademik performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında kardeş sayısının artması da çocuk başına düşen etkili iletişim zamanını azalttığından akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda annenin yüksek akademik performans beklentisi akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Coleman, 1988).

Coleman akademik başarı için gerekli olan sosyal sermayenin sadece aile içerisinde sınırlı kalmaması gerektiğini ailelerin bulundukları toplum içerisinde de yapmaları gerekenlerin olduğuna dikkat çekmiştir. Bulundukları çevrede yer alan toplumsal yapıların içerisinde aktif olmak, organizasyonlara katılmak da çocukların akademik başarısı açısından önemli görülür. Örneğin Coleman okul aile birliğinde aktif olarak yer alan bir annenin yeni bir iş bulup okuldan çekilmesinin çocuğun başarısı açısından oldukça dezavantajlı bir durum olduğunu ileri sürmektedir. Bunun yanında kendisi sık sık taşınmanın da sosyal sermaye açısından olumsuz bir durum olduğunu iletişim bağlarını zayıflattığını savunmuştur.

Coleman tarım toplumundan, modern yaşama geçişle birlikte ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarının değişiklik gösterdiğinden ve ailelerin artık çocukların sosyal sermayesine dolayısıyla eğitime yatırım yapma ihtiyacının ortadan kalktığından bahsetmiştir. Tarım toplumunda tüm işler ev içerisinde dayanışma içerisinde yapılırken, sanayi toplumuna geçiş ile artık yapılması gereken işler evin dışına çıkmıştır. Ancak ilk başlarda yine de çocuk ve ebeveyn arasında karşılıklı bir bağımlılık söz konusudur. Çocuk ilk doğduğunda gerek fiziksel olarak gerekse akademik olarak gelişiminde aileye bağımlı iken, sonrasında yaşlanıp daha fazla çalışamayan aile kendi bakımları için çocuklarına bağımlı olmaktaydı. Ancak emeklilik şartlarının iyileşmesi ile bu bağımlılık ortadan kalkmıştır ve Coleman'a (1994:585) göre çocuğu yetiştirmek ve ona iyi bir eğitim sağlamak için yapılan yatırımlar artık gelecekte bir faydası olacak olan yatırımlar değildir. Çocuğun akademik olarak başarılı olmasının aileye bir getirisi olmayacaktır. Bu durumun iki sonucu vardır; çocuk sahibi olma oranlarında düşüş ve çocuk yetiştirmek için yapılan yatırımın düşmesidir (Coleman, 1994).

Coleman'ın teorisi çocuğun aile ile birlikte geçirdiği zamanın sosyal sermaye açısından önemine değinmiştir. Aynı zamanda ailenin çocuğun eğitime katkı sağlayacak çevrelerde sosyal sermayeyi arttırıcı faaliyetlerde bulunması da önemlidir. Bu çalışmada Coleman'ın bu varsayımlarının öğrencilerin ifadelerinde bir yeri olup olmadığı açığa çıkarılmaya çalışılacaktır. Türkiye'de öğrencilerin aileleri ile olan ilişkilerinin, ya da birlikte geçirdikleri vaktin öğrencilerin gözünden akademik başarısızlığa etki edip etmediği henüz bilinmemektedir.

2.4.1.2 Yeniden Üretim Teorisi-J. Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) yaptığı çalışmalarda toplumun sınıfsal yapısının nesiller boyunca korunmasını sağlayan “mekanizmaları” ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Bourdieu, Passeron, 2015). Çalışmalarında Marx, Weber, Durkheim ve Merleau-Ponty’nin etkilerini görebileceğimiz Bourdieu (Reay, 2004), bu somut olarak tespit edilemeyen “mekanizmalar” aracılığıyla bireylerin kurulu düzenin devamlılığına farkında olmadan katkı sağladığını iddia etmektedir. Eğitim sistemi de düzenin devamlılığı için hizmet eden önemli bir yapıdır.

Bourdieu’nun inşacı yapısalcı çalışmalarının temelinde “habitus” kavramı vardır (Bourdieu, 1990b) ve teorisinin devamını bu kavram üzerine kurmuştur (Reay, 2004). Dolayısıyla öncelikle “habitus” kavramını anlamak önemlidir. Habitus, belirli bir mekan ve zamanda dış dünyadaki yapıları içerisinde barındıran algıların, davranış biçimlerinin tümüdür (Bourdieu, 1998, 81). Diğer bir deyişle; “habitus bireylerin varoluşsal objektif koşullarından hareketle içselleştirdikleri ve bilincinde olmadıkları algı, düşünüş ve eylem ilkeleri (şemaları) olarak işlev gören kalıcı bir yatkınlıklar sistemidir” (Ünal, 2004, 120). Dolayısıyla “Habitus” içerisinde olası davranış kalıplarının tümünü barındırır. Bireyler “Habitus” içerisinde bir hareket alanına sahip olsalar da yine de bir sınırlandırma söz konusudur. Bourdieu’nun habitus kavramını çok katmanlı olarak düşünmek mümkündür: toplumsal boyutta genel eğitimlerin bulunduğu üst katman ve bireysel boyutta farklılaşmış eğilimlerin yer aldığı alt katman. Bireyler kendi hikâyeleri ile habitusun inşasına katkı sağlayabilirler ancak o bireylerin hikâyelerinin üyesi oldukları sosyal grubun (aile/sınıf) ortaklaşa ürünü olduğunu da unutmamak gerekir (Reay, 2004). Bireyin içinde bulunduğu sosyal grubun hafızasından bağımsız hareket ettiği düşünülemez (Bourdieu, 1990b, 91). Bu durumda bireyin sosyal ortamı bireyin “habitusu” için belirleyicidir. Bireylerin içinde bulundukları ilk sosyal yapı aileleridir. Dolayısıyla aile ilk ve en belirgin habitusu oluşturur. Bourdieu üç belirgin sosyal sınıftan bahsetmektedir. Ayrım kavramı üzerine kurulu bir habitusta yaşayan “tahakküm eden” sınıfı, sosyal yükselme arzusuyla donanmış habitusu ile “küçük burjuvazi” ve zorunluluğa uyum sağlama ile biçimlendirilmiş bir habitusa sahip “halk sınıfları” (Bourdieu, 1979a, 388’den aktaran Ünal, 2004, 123). Eğitim sistemi bu sınıflar arasındaki farkı azaltıcı değil bu

farklılıkları belirginleştirici bir işleve sahiptir. Kurmuş olduğu habitus ile belirli bir grubun davranışlarını meşrulaştırır ve o grubun başarısını normalleştirir.

Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2015) okulların belirli bir kültürün aktarıcısı olduklarından dolayı dışarıda kalan kültürün çocuklarını dışlayıp toplumsal yeniden üretimin sağlanmasında önemli bir işlevi olduğunu ileri sürmektedir. Bourdieu teorisini açıklarken “sermaye” kavramını kullanmıştır. Ona göre sermaye birikmiş emektir. Bu maddesel formda da olabilir cisimleştirilmiş formda da. Öyle ki sermayeyi sahiplenen temsilciler ya da temsilci grupları, sosyal enerjiyi maddeleştirilmiş ya da yaşayan emek formunda kendilerine mal edebilirler (Bourdieu, 1986, 105). Bourdieu’nun ele aldığı dört sermaye, “ekonomik”, “kültürel”, “sembolik” ve “sosyal” sermayedir. Ekonomik sermaye “anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir” olandır (Bourdieu, 1986, 106). Kültürel sermaye hem aile tarafından aktarılan hem de okul aracılığıyla edinilebilen “bilgi kümeleri”, “akademik yeterlikler” ve “kurumsal yatkınlıklardır” (Yanıklar, 2010, 124). Bourdieu kültürel sermayeyi “bedenselleşen” (davranış biçimleri), “nesnelleşen” (tablo, kitap vb. kültürel nesneler) ve “kurumsallaşan” (kurumlar aracılığıyla elde edilen unvanlar) olmak üzere üç farklı türde ele almıştır. Kültürel sermaye kavramı ile Bourdieu, farklı sınıflardan gelen çocukların eğitim sistemi içerisinde nasıl farklı kazanımlar edindiklerini ortaya çıkarmış ve farklı sınıflardaki çocukların farklılaşan akademik başarılarını açıklamıştır (Bourdieu, 1986).

Ekonomistlerin ve beşeri sermaye kuramcılarının eğitimin çıktılarını sadece niceliksel veriler aracılığıyla ele alıp bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini eleştiren Bourdieu, eğitim sisteminin kültürel sermayenin kalıtsal aktarımı ile birlikte sosyal yapının yeniden üretilmesine katkı sağladığını savunur (Bourdieu, 1986). Sosyal sermaye, karşılıklı olarak birbirini tanıma ile oluşan uzun ömürlü ilişkilerin oluşturduğu kaynaklardır. Bu kaynaklar farklı düzeylerde kurumsallaşmış olabilir, bir grubun üyesi olma ile birlikte gelen tüm haklardır (Bourdieu, 1986). Sosyal sermaye karşılıklı maddi ve sembolik alış-veriş ilişkileri içerisinde var olur sonrasında kurumsallaşır. Dolayısıyla sosyal sermaye fiziksel, ekonomik ve sosyal boyutlardaki nesnel yakınlık ilişkilerine indirgenemez (Bourdieu, 1986). Bireyin sahip olduğu sosyal sermaye kendi sahip olduğu ve etkili biçimde kullanabileceği ilişki ağı ve ilişki kurduğu kişilerin kurmuş oldukları ilişki ağları ile belirlenir. Simgesel sermaye ise

“onura ve tanınmaya bağı (unvan ya da protokol gibi) ritüellerin” (Ünal, 2004, 117) bütünüdür.

Bourdieu tüm sermayelerin temelinde ekonomik sermayenin olmasıyla beraber sermaye türlerinin birbirine dönüşebileceğini belirtmektedir (Bourdieu, 1986). Örneğin ekonomik sermaye ile kitap, tablo gibi eserler satın alınabilir, kültürel etkinlikler için bilet satın alınabilir ve bazı becerileri edinmek için kurslara gidilebilir. Aynı şekilde bireyler sahip oldukları kültürel sermayeleri ekonomik sermayeye dönüştürebilir. Bireyler hediyeleşerek birbirlerini sıklıkla ziyaret ederek sosyal sermayelerini geliştirebilirler. Bir diğer taraftan sahip olduğu kültürel sermaye aracılığı ile bulunduğu ortamlarda sosyal sermayesini geliştirebilir. Bourdieu sermaye türleri ve onların birbirleri ile ilişkisi ile bir güç tanımı yapmıştır. Bu güç insanların hayatlarını belirleyici bir etkiye sahiptir (Stahl, 2018).

Bireylerin sahip oldukları sermaye türleri ve biçimleri diğer alanlarda olduğu gibi onların eğitim hayatlarındaki başarı durumlarında da etkilidir. Bourdieu sermayelerin (ekonomik, sosyal, kültürel) büyük oranda aileden miras yoluyla alındığını dolayısıyla da eğitimin sadece belirli bir kesimin değerlerini meşru kılarak var olan toplumsal sınıf yapısının yeniden üretilmesini sağladığını savunmaktadır (Bourdieu, Passeron, 2015). Eğitim sistemi liyakate dayalı bir işleyişe sahipmiş gibi görünse de var olan sosyal sınıflandırmaları akademik sınıflandırmalara dönüştürmekte, böylelikle mevcut yapının korunmasını sağlamaktadır (Lareau, Weininger, 2003). Bu açıdan eğitim sistemi sosyal mobilitiyi sağlayan bir kurum olmaktan ziyade, var olan düzeni koruyan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla Bourdieu’ya göre eğitim sisteminin öğrencilerin yeteneklerini geliştiren bir kurum olduğuna dair düşünceler bir “mit” olarak var olmaktadır (Bourdieu, 1974, 32). Ancak Bourdieu’nun bu tezini doğrulamayan hatta aksi yönde bulgulara sahip pek çok araştırma mevcuttur (Ballerino ve diğ., 2009; Robinson, Garnier, 1986; Özcan, 1983).

Her ne kadar eğitim alanındaki başarının bireyin doğal yetenekleri ve çabasının sonucu olduğuna dikkat çekilse de bireyin sahip olduğu sermayeler vasıtasıyla edindiği kültürel nitelikler bireyin okuldaki başarısını belirlemektedir (Yanıklar, 2010). Douglas (1964) yetenek olarak aynı düzeyde olan farklı sınıftan gelen çocukların sınavlarda farklı notlar aldıklarını tespit etmiştir. İşçi sınıfı çocukları kültürel uyumsuzluktan dolayı daha başarısız olmuşlardır. Dolayısıyla burada başarısız olan

çocuklar yeterince zeki olmamalarından dolayı değil, ailelerinden “gerekli olan” kültürel sermayeyi teslim alamamalarından dolayı bu durumla yüzleşmişlerdir. Özetle Bourdieu’nun teorisi çocuğun ailesinin “yeterli” ve “gerekli” sermayeye sahip olmamasını akademik başarısızlığın sebebi olarak görmektedir. Bu ailelerin çabalayarak düzeltebileceği bir durum olmaktan ziyade toplumsal tabakalaşmanın bir sonucudur.

Bourdieu’nun teorisi “akademik başarısızlık” çerçevesinde ele alınacak olursa, öğrencilerin ailelerinin sosyal sınıfları sebebiyle önceden belirlenmiş bir başarı durumundan söz edilebilir. Ailelerin sahip oldukları sermaye türleri öğrencilerin eğitim hayatlarında belirleyici roledir. Bourdieu bu teorisini Fransa’da edebiyat fakültesinde yaptığı gözlemler ve öğrenciler ile yaptığı görüşmeler sonucunda oluşturmuştur. Bourdieu’nun Fransa’da var olduğunu iddia ettiği sosyal sınıflanmanın Türkiye’de aynı dinamiklerle var olduğunu söylemek güçtür. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar Bourdieu’nun ortaya attığı “akademik başarıda” sermayelerin etkisini ortaya koymuştur (Çelik, 2018; Aşer, 2017; İnce, 2014; Önür, 2013). Bu çalışmada lise öğrencilerinin “akademik başarısızlık” ile ilgili anlatılarında ailenin ekonomik, sosyal, kültürel sermayelerinin etkili olup olmadığı ele alınacaktır.

2.4.1.3 Dilsel Kodlar Teorisi-Basil Bernstein

Sosyal sınıf ve dil ilişkisini inceleyen çalışmaları ile tanınan İngiliz sosyolog Basil Bernstein (1924-2000), tıpkı Bourdieu gibi bireylerin kendilerini toplumsal olarak çevreleyen bir ilişki ve kurallar ağı içerisine doğduklarını ve bireylerin bu kuralları öğrenerek ve uygulayarak kendilerini toplumsal bir sınıfın parçası haline getirdiklerini savunmaktadır. Ancak Bourdieu’dan farklı olarak Bernstein bu süreçte dilin önemli rol oynadığını belirtmiş ve dilin bu süreçteki işlevini açıklamaya çalışmıştır. Bernstein toplumsal düzen içerisinde yer alan güç (force), iktidar (power) ve kontrol (control) mekanizmalarının tahakküm eden ve tahakküm altına alınan sınıfların “dil biçimleri” ni kullanmaları aşamasında ve bu “dil biçimlerinin” aktarılmasında kullanılan “iletişim pratiklerinin” üretilmesi, ayrıştırılması ve meşrulaştırılarak yeniden üretilmesi aşamalarında devreye girdiğini ileri sürmektedir (Bernstein, 2000). Bernstein’in teorisinde dil insanı ait olduğu sınıfa yerleştiren kültürel bir araçtır. Toplumsal olarak daha önceden belirlenmiş ve sınıflandırılmış olan dil biçimleri bireyler tarafından içine

doğdukları ortama bağılı olarak edinilir ve bu şekilde bireyler de var olan sınıflandırılmış düzende kendi pozisyonlarını belirlerler. Dil biçimleri arasındaki farklar doğal olarak ortaya çıkan bir durum değildir. Bunlar toplum içerisinde yer alan egemen grupların “keyfiyetinin” bir sonucudur (Köse, 2001, 108). Toplumsal düzenin aktarıcısı olan okul, ise bu güç (force), iktidar (power) ve kontrol (control) mekanizmalarının etkin olarak işlediği en önemli kurumlardan birisidir. Okul sosyal, mesleki ve kültürel değişimlerin ana kaynağıdır (Bernstein, 2003a, 33). Okul tahakküm altına alan grubun “dil biçimini” idealize ederken, tahakküm altında olan grubun “dil biçimini” resmin dışında bırakarak var olan düzenin yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Köse, 2001). Dolayısıyla Bernstein okulların belirli bir kültürü ve “dil biçimi”ni kucaklayarak her kesimden gelen öğrenciler arasında en baştan bir farklılık oluşturduğunu savunmaktadır (Bernstein, 2003b). Eğer dil sosyalleşmede önemli bir kanal ise ve insanın sosyalleşmesi tamamen olmasa da eğitimdeki başarısında etkili ise o zaman çocuğun okula getirdiği dil çocuğun okuldaki başarı örüntüsünü açıklamada yardımcı olur (Danzig, 1992, 289). Bernstein “eksiklik yaklaşımı” (deficit approach) tezlerinin aksine hiçbir kültürü ya da “dil biçimini” bir diğerinden üstün görmez. Bernstein (2003b) çalışmasında II. Dünya Savaşı sonrasında sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların başarısızlık oranlarını düşürmek üzere ortaya atılan “telafi eğitimi” (compensatory education) kavramını ele almış ve bu kavramın kullanılmasını eleştirmiştir. Telafi edici eğitim kavramı ailede ve çocukta bazı şeylerin eksik olduğu algısını oluşturur dolayısıyla okul çocuğun aileden gelen bu eksikliğini kapatmalıdır görüşüne varılır. Çocukların “kültürel yoksunluk” (culturally deprived) etiketine sahip olması, ailelerin yetersiz olduğu, bir başka deyişle ailelerin kültürünün yetersiz olduğu anlamını doğurur. Bu durumda ailesinin ve kendi alt kültürünün bir parçası olan çocuk ile okulun bir üyesi olan çocuk arasında ciddi bir duvar örülür. Okulda başarıyı sağlamak için çocuktan ve dolayısıyla onun ailesinden beklenen kendi sosyal kimliğini bir kenara bırakıp okulun uygun kıldığı kimliği edinmeleridir (Bernstein, 2003b, 149).

Bernstein 1954-1960 yılları arasında İngiltere’de yaptığı çalışmalarda okuldaki farklı başarısızlık durumlarının sebebinin zekâ olmadığını göstermeye çalışmıştır (Bernstein, 1990, 94). Durkheim’in “toplumsal işbölümü” kavramından (1956; 1964) etkilenerken üyesi olduğu İngiliz toplumunda “işçi sınıfı” ve “orta sınıf” olmak üzere

iki sınıf belirlemiştir ve bu iki gruba hem sözel hem de sözel olmayan zekâ testleri uygulamıştır. Orta sınıf çocuklarının sözel ve sözel olmayan test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit ederken, işçi sınıfı çocuklarının ise sözel olan test sonuçlarının sözel olmayana göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir (Bernstein, 1961). Dolayısıyla Bernstein’a göre kullandığımız dil toplumsal olarak yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma önce anlamlandırmalarımız üzerine tesir eder sonrasında da kullanılan sözcükleri ve söz dizimlerini etkiler (Cengiz, 2010).

Bernstein yaptığı çalışmalarda (1959; 1960; 1961; 1965) iki farklı ifade biçiminden bahsetmiştir: “halk dili” (public language) ve “resmi dil” (formal language). Halk dili o an var olan bağlam ile ilgili yapılan somut ve bağlayıcı konuşmalardır (Danzig, 1992). Daha çok zamirlerin kullanıldığı anlaşılabilmesi için bağlama hâkim olunması gereken “bağlama bağlı” (Bernstein, 1961) konuşmalardır. Resmi dil ise bağlama bağlı olmayan daha rasyonel ifadelerin kullanıldığı dildir. Bernstein (2003) bu iki ifade biçiminin sınıfsal olarak nasıl ayrıştığını göstermek üzere iki farklı sınıftan (orta sınıf ve işçi sınıfı) 5 yaşında çocuklara dört resim göstermiş ve onlardan bu resimlerde gördüklerini anlatmalarını istemiştir. İlk resim birkaç erkek çocuğun futbol oynadığını, ikinci resim topun bir evin camını kırdığını, üçüncü resim bir kadının camdan baktığını ve bir adamın kızgın bir mimik yaptığını, dördüncü resim ise çocukların kaçtığını göstermektedir. Aşağıda sırasıyla orta sınıf ve işçi sınıfının kullandığı ifadelere yer verilmiştir:

Orta sınıf:

Three boys are playing football and one boy kicks the ball and it goes through the window the ball breaks the window and the boys are looking at it and a man comes out and shouts at them because they’ve broken the window so they run away and then that lady looks out of her window and she tells the boys off. (Bernstein, 2003b, 150).

(Üç çocuk futbol oynuyor ve bir çocuk topa vuruyor. Ve o pencereye doğru gidiyor. Top pencereyi kırıyor. Ve çocuklar ona bakıyorlar. Ve bir adam geliyor ve onlara bağıyor. Çünkü onlar pencereyi kırıyorlar. Bu yüzden onlar kaçıyorlar. Ve sonra o bayan pencereden dışarı bakıyor. Ve o çocukları azarlıyor.) (Cengiz, 2010, 36).

İşçi Sınıfı:

They’re playing football and he kicks it and it goes through there it breaks the window and they’re looking at it and he comes out and shouts at them because they’ve broken it so they run away and then she looks out and she tells them off (Bernstein, 2003b, 150).

(Onlar futbol oynuyor. Ve o ona vuruyor ve o oraya gidiyor. O pencereyi kırıyor ve onlar ona bakıyor. Ve o dışarı çıkıyor. Ve onlara bağırıyor. Çünkü onlar onu kırıyorlar. Bu yüzden onlar kaçıyorlar. Ve sonra o dışarı bakıyor. Ve o onları azarlıyor) (Cengiz, 2010, 35).

Burada ilk ifadede okuyucunun resimleri görmesine ihtiyacı yok iken ikinci ifadeyi anlamak için bağlamın bilinmesi gerekmektedir. Dolayısıyla orta sınıf çocukları bağlamdan bağımsız daha evrensel anlamlar oluşturabilirlerken, işçi sınıfı çocukları bağlam ile sıkı bağları olan duruma özgü anlamlar oluşturmaktadırlar (Bernstein, 2003b). Diğer bir deyişle işçi sınıfı çocukları “halk dilini” kullanırken, orta sınıf çocukları “resmi dili” kullanmaktadır. Okulda işe yarayan dil ise daha evrensel anlamlar oluşturan “resmi dildir”. Bernstein ilerleyen çalışmalarında (1962a; 1962b) insanların ne söylediğinden çok bu söylemleri meydana getiren kuralları tespit etmeye odaklanmıştır. “Dar kod” (restricted speech code) ve “geniş kod” (elaborated speech code) olarak adlandırdığı iki genel dil kodundan bahsetmiştir. Burada Bernstein dilin yapısal formunun toplumsal sınıflandırmadaki etkisini açıklamaya çalışmıştır.

Bernstein bize dilin dünyayı anlamlandırmak üzere kullanılan, etiketlemelerde, sınıflandırmalarda ve gruplandırmalarda ne kadar güçlü olduğunu göstermeye çalışmıştır. Dil kategoriler ve sınıflandırmalar aracılığıyla insanların kendileri ve başkaları tarafından nasıl algılandığı ve tanındığını gösteren anlamlar üretir (Danzig, 1992). Bu üretilen anlamların insanlar üzerinde “büyülü” (Danzig, 1992, 293) bir etkisi vardır. İnsanlar toplum tarafından dil aracılığıyla üretilen bu anlamları kabullenir ve ona uygun davranmaya başlar. İnsanlara yansıtılan beklentilerin uzun süreçli etkileri onların değişen davranış ve değer yargılarıdır. McDermott’a (1977) göre çocukların okulda öğrenememelerinin sebebi dezavantajlı ya da farklı olmaları değil, öyle olacak şekilde konumlandırılmalarıdır. Dolayısıyla okulda bazı çocukların başarılı bazı çocukların ise başarısız olması şaşırlacak bir durum değildir. Okulun kültürü ve kabul ettiği dil yapısı belirli bir grubu avantajlı kılarken diğer grubu daha farklı konumlandırmaktadır. Özetle, Bernstein yaptığı çalışmalarla başarının/başarısızlığın sadece bireye indirgenemeyecek bir olgu olduğunu göstermeye çalışmıştır.

2.4.1.4 Baskın Kültüre Karşı Gösterilen Direnç-Paul Willis & John Ogbu

Eğitimin toplum içerisindeki sınıfsal yapıyı koruma işlevine sahip olduğunu iddia eden Bourdieu’nun “yeniden üretim” teorisi, “alt-kültür” gruplarını pasif aktörler olarak ele

alması sebebiyle direnç kuramcılar tarafından eleştirilmiştir (Giroux, 1983). Direnç kuramcılar okullarda öğrencilerin aktif bir rol oynadığını ve okul içerisindeki kural ve uygulamalara bulundukları pozisyona göre tepkiler gösterdiklerini savunmaktadırlar (Yüksel, 2003). İngiliz araştırmacı Paul Willis (1945-...) direnç kuramcılarının önde gelen isimlerindendir. Willis (2003, 391) eğitimin sosyal yapısını anlayabilmek için yukarıdan-aşağıya doğru olan uygulamaları incelemek ile beraber aşağıdan yukarıya verilen tepkileri de incelemenin gerekli olduğunu söylemiştir. Burada yukarıda kural koyucular yani baskın grup yer alırken, aşağıda işçi sınıfı yer almaktadır.

Willis işçi sınıfının akademik başarısızlığını güçlü bir kapitalist ideoloji içerisinde var olan pasif kurbanların durumu olarak yorumlamaya şiddetle karşı çıkmıştır. Ona göre alt kademedeki yaşam, toplumun uyum sağlamaya yönelik baskılarından kurtuluşu simgeler. Öğrenciler toplumun bu baskılarıyla okul yaşantısında yoğun olarak karşılaşılır. Dolayısıyla Willis yeniden üretim sürecini kabul etse de işçi sınıfı “delikanlılarının” da buna katkı sağladığını belirtmiştir. (Gordon, 1984). Araştırmacı, hükümetlerin okul terki yaşını yükseltmeye yönelik pek çok uygulamasına rağmen işçi sınıfı çocuklarının okulu bir an önce bırakmak istemelerine dikkat çekmiştir (Willis, 1981). “*İşçiliği Öğrenmek*” isimli kitabında Willis 1970’lerin beyaz işçi sınıfı çocuklarının örtük okul kültürünü açığa çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmasında işçi sınıfı çocuklarının kültürünü açığa çıkardıktan sonra elde ettiği bulguları teorik bir çerçeveye oturtmaya çalışmıştır. “Lads” olarak bahsettiği işçi sınıfı çocuklarının okulun zihinsel ve bedensel yönergelerine direnç gösterdiğinden ve bu yönergelerle uyumlu davranışlar gösteren öğrencileri de dışladıklarından bahsetmiştir (Willis, 2003). Bu öğrenciler kendilerini “uyum gösteren” öğrencilerle ve öğretmenlerle dalga geçmeye adanmışlardır ve öğretmenlerle bir güç savaşı içindedirler. Sınıf içerisinde düzen bozucu davranışlar sergileyip, grubun dışındaki öğrencilerle kavga etmektedirler. Kendilerini sınıfın diğer üyelerinden ayırtıran ve üstün gören işçi sınıfı çocukları, bunu maskülen duruşun göstergeleri olan sigara, alkol ve giyim tarzlarıyla somutlaştırmışlardır (Willis, 2003, 392). Öte yandan derslere ve akademik yeterlikleri kazanmaya dair en ufak bir çabaları da yoktur. İşçi sınıfı çocukları akademik çalışmaya en ufak bir ilgi göstermeyip düşmanlık beslemektedirler. Aynı zamanda gönüllü olarak

düşük-statülü beden gücü gerektiren meslekleri tercih etmeleri de oluşturdukları karşıt-kültürün bir parçasıdır (Willis, 2003).

Böylelikle işçi sınıfı yeniden üretimi sağlayan en önemli mekanizmayı kendi kültürleri içerisinde barındırmaktaydı (Willis, 2003). Willis'in ortaya koyduğu bu tablo kulağa oldukça tuhaf gelmektedir. İşçi sınıfı çocuklarının kendi oluşturdukları kültür aracılığıyla toplumsal katmanların en alt pozisyonlarını korumaları rasyonel gözükmemektedir. Ancak Willis (2003, 392) "patolojik" gibi görünen bu durumun bir rasyonellik barındırdığını belirtmektedir. İşçi sınıfı çocukları yaygın olarak söylenen akademik başarı iyi şartlara sahip iş imkânını da beraberinde getirir düşüncesini tamamen reddetmektedirler. Onlar akademik başarı ile birlikte gelebilecek iyi iş imkânının kendi üyelerinin çok az bir kesimi için mümkün olabileceğinin farkındadır. Sınıfın tüm üyeleri istenen şartları sağlasa da herkesin yükseltilmesi söz konusu olamaz. O halde düşük ihtimalli yukarı hareketlilik için feda edilmesi gereken şeyin yaşam tarzları olduğunu düşündüklerinde tercihlerini hızlıca adapte olabilecekleri kültürlerinden yana kullanmaktadırlar. Ayrıca akademik başarının onlara en iyi ihtimalle sunacağı bir büro işi olacağını düşünmektedirler. Beden gücü içermeyen bu iş de işçi sınıfları tarafından efeminen olarak değerlendirilmektedir (Willis, 1981).

Okulun iddiasının tam aksi olan bu tez kendi karşıt kültürleri tarafından oluşturulmuştur. Bourdieu'yu referans gösteren Willis (1981, 128) çocukların diploma yerine güveni tercih etmelerinde haklı olduklarını düşünmektedir. Gordon (1984) ise işçi çocuklarının okulun dayattığı kültüre karşı çıkmayı özgürlük olarak nitelendirmelerinin yanında kendi oluşturdukları karşı-kültürün kendilerini sınırlayıcı kurallarının farkına varamadıklarını belirtmiştir.

O halde Willis'in teorisi yeniden üretim teorilerinden farklı olarak çocuğun ailesinden gelen kültürün etkisiyle akademik başarıyı reddettiğini iddia etmektedir. Akademik başarıyı değersizleştiren çocuğun kültürüdür ve bu durumda toplum içerisindeki yeniden üretim mekanizmasının işlemesine hizmet etmektedir.

Başarısızlığı ezilen kültürün baskın kültüre vermiş olduğu bir tepki olarak ele alan bir diğer araştırmacı da John Ogbu'dur (1938-2003). Paul Willis'in ekonomik tabanlı sınıf ayrımından farklı olarak Ogbu toplumdaki etnik gruplar üzerinden baskın grup ve ezilen grup ayrımı yapmıştır. Araştırmacı, okulun ve öğrencinin kullandıkları dilin

farklılaşmasını kültürel farklılaşma ile açıklayan ve öğretmenlerin farklı kültürler hakkında daha fazla bilgi sahibi olması gerektiğini söyleyen kültürel-farklılıklar yaklaşımına bir eleştiri olarak kendi çalışmasını gerçekleştirmiştir (Ogbu, 1987). Eleştirinin temelinde şu soru yer almaktadır: Eğer konuşma ve etkileşim tarzlarındaki kültürel farklılık okul başarısı için bu kadar önemli ise o zaman neden bazı etnik azınlıklar başarılı olurken diğerleri olamıyordu? (Foley, 1991). Ogbu'ya (1992) göre azınlık grupların okuldaki performanslarının farklılaşması kültürel ya da dil farklılığından kaynaklanmamaktadır. Ayrıca bazı azınlıkların kültürlerinin ana-akım kültüre benzeşmesinden bu durumun kaynaklanması da mümkün değildir. Ogbu kendi teorisinde bu durumu azınlık grupları üçe ayırarak açıklamaktadır (Ogbu, 1992). (1) Otonom azınlıklar sadece sayısal verilerde azınlık olarak belirtilenlerdir. Bu gruba “Yahudileri” ve “Amişleri” örnek göstermiştir. (2) Göçmenler (immigrant minorities) bir şekilde isteyerek kendi iradeleri ile yerleşmiş olanlardır. Amerika'daki Çinli ve Hintli grupları bu gruba örnek olarak vermektedir. (3) Kastvari (castlike minorities) ya da isteksiz azınlıklar ise Amerika'ya kölelik faaliyetleri, kolonileşme ya da işgal aracılığıyla getirilenlerdir. Bu grupta ise Kızılderililer (American Indians), Afro-Amerikanlar (Black Americans) ve Meksikan-Amerikanlar (Mexican Americans) yer almaktadır. Azınlık grupların ülkeye yerleşme hikâyelerinin oluşturulan kültürde etkili olduğunu düşünen Ogbu, gruplar arasında yaşanan farklılaşmanın temelinde bu durumun yattığını iddia etmektedir. Ona göre üçüncü grup yani isteksiz azınlıklar, istekli azınlıklara göre akademik olarak daha başarısızdır ve bu akademik başarısızlık tahakküm eden kültürün taleplerine karşın geliştirilmiş bir cevaptır (Fordham, Ogbu, 1986).

Ogbu geliştirilen bu tepkiyi tarihsel süreç içerisindeki üç durum ile ilişkilendiriyor: (1) baskın kültürün azınlıkların eğitimsel ihtiyaçları ile ilgili algıları ve azınlıkların eğitimleri ile ilgili karar merciinde yer alması, (2) azınlıkların tarihsel süreç boyunca her ne kadar eğitim basamaklarını başarıyla atlasalar da vaat edilen işlere alınmaması ve (3) süreç boyunca azınlıkların hayatta kalmak için geliştirdikleri başa çıkma stratejileri (Fordham, Ogbu, 1986). Dolayısıyla bu koşullar altında “isteksiz azınlıkların” eğitim sürecindeki “karşıt-davranışları” (Villegas, 1988) sapkınlık ya da patoloji olarak değerlendirilmemelidir, bu bir tür adaptasyonun sonucudur. Günümüzde bu çocuklar için okulda başarılı olmak “beyazlar gibi” davranmak

anlamına gelmektedir. Bir diğ er deyişle kendi kimliğini terk etmektir. Burada  ocuklar içinde doğdukları grubun bir parçası olabilmek adına okul başarısını reddetmekte ve okul içerisinde düzen bozucu bir kimlik edinmektedirler. Ogbu’ya göre her ne kadar öğrenciler bu davranışları bireysel olarak ger ekleştirseler de bu davranışlar nesiller boyu iki kültürün birbiri ile etkileşimi ve hatta  atışması sonucu ortaya çıkmıştır (Fordham, Ogbu, 1986). Buradan yola çıkararak Ogbu’nun akademik başarısızlığı kendini bireysel davranışlarla bir tepki olarak gösteren ancak toplumsal süreçler sonucu oluşan bir durum olarak gördüğü söylenilebilir.

Türkiye’de öğrencilerin içinde bulundukları kültüre göre “akademik başarısızlığı” bir direnç unsur olarak görüp görmediklerine dair yapılan sosyolojik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmada yapılan görüşmelerle, öğrencilerin yaşamış oldukları akademik başarısızlığın sahip oldukları kültürün bir yansıması olup olmadığı irdelenmiştir. Elde edilen veriler ilgili literatürle ilişkilendirilerek bulgular ve tartışma bölümünde yer alan 4.4.1. *Aileden Kaynaklanan Nedenler* başlığı altında sunulmuştur.

2.4.2. Arkadaştan ve Sosyal  evreden (Ortamdan) Kaynaklanan Nedenler

Çocuğun yetiştiği  evre ve arkadaşları onun günlük alışkanlıklarını belirler ve davranışlarını şekillendirir. İlkokul döneminde daha çok ailenin gözetimi ile sosyalleşen  ocuk, ergenlik süreci ile beraber daha da bağımsızlaşır ve bu dönemde arkadaşlarla olan ilişkiler daha önemli hale gelir. Dolayısıyla yaşanılan çevrenin ritüelleri, imkânları ve başarı algısı çocuğun akademik başarısı için büyük önem taşımaktadır. Jencks ve Meyer (1990, 113)  oğu komşunun araba çaldığı bir çevrede büyüyen çocuğun araba  almasının pek muhtemel olduğunu, diğ er taraftan pek çok komşunun lise mezunu olduğu bir semtte büyüyen çocuğun kendisini liseden mezun olmak zorunda hissedeceğini belirtmiştir. Pek çok araştırmacı çevrenin akademik başarı üzerinde etkisine değinmiştir (Jencks, Meyer, 1990; Pribesh, Downey, 1999; Leventhal, Brooks-Gunn, 2000; Catsambis, Beveridge, 2001; Lee, Maydun, 2009; Rumberger, 2011; Karacabey, Boyacı, 2019; Taş, Selvitopu, Bora, Demirkaya, 2013; Bayhan, Dalgıç, 2012).

Oturulan muhit çocuğun gelişimini üç farklı mekanizma ile etkileyebilir. (1) Kurumsal kaynaklara ulaştırma bakımından  ocuk bakımı, sağlık imkânları ve iş imkânları gibi olanaklar çevreye göre farklılaşabilir. İyi bir  evre sakinlerine daha iyi fiziksel

imkânlar sunar. Burada çocukların kendilerini geliştirebilecekleri sosyal aktiviteler için daha fazla olanak vardır. (2) Komşularla ve arkadaşlarla iletişimi sağlayan ailevi ilişkiler bir diğer mekanizmadır. İyi bir çevrede insan sermayesi daha iyidir. Bu insan sermayesi çocuklara akademik hayatlarında daha çok destek olur. (3) Sosyal ilişkiler aracılığıyla paylaşılan değerler de bireylerin ve özellikle de gençlerin davranışlarını biçimlendirir. (Leventhal, Brooks-Gunn, 2000; Rumberger, 2011). Buna ek olarak Jenks ve Meyer (1990) karşılaştırmalı yoksunluk modelinden bahsederek aynı muhitte oturan insanların kendilerini “komşusu” ile karşılaştırarak birbirlerini etkilediklerini söylemiştir. İyi bir sosyal çevre çocukların liseden mezun olmalarında, üniversiteye gitmelerinde ve okulu bitirme sürelerinde olumlu yönde etkilidir (Duncan, 1994). Buna ek olarak çalışmalar ikamet edilen çevrenin kızlara göre erkekler üzerinde daha fazla etkisi olduğunu tespit etmiştir (Connell, Halpern-Felsher, 1997; Duncan, 1994). Bunda kızların ailenin değerlerine daha bağlı olmasının, toplumsal olarak kızların çevreyi kendilerini korumaları gereken bir ortam olarak algılamalarının ya da erkeklerin dışarıda daha fazla vakit geçirmelerinin etkisi olabilir.

Çevre ile birlikte akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında ele alınan bir diğer husus da akran etkisidir. Akran ilişkilerinin ergenler üzerinde ilişkinin doğasına bağlı olarak pozitif ve negatif etkisi olabilir (Rubin, Bukowski, Parker, 2006). Topses (2009) akran gruplarının ergenlerin toplum içerisinde özgür birey olmalarına, kendilerini olduğu gibi kabul ettirmelerine katkı sağlayarak sağlıklı bir toplumsallaşma sürecine destek olduğunu belirtmiştir. Yine Çırpan ve Çınar (2013) yaptıkları çalışmada akran desteğinin akademik başarıdaki olumlu yönde etkisini ortaya koymuştur.

Akranların “akademik başarı” için olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinden de bahsedilebilir. Akran zorbalığı bunlardan biridir. Akran zorbalığı okullarda sıklıkla karşılaşılan ve akademik başarısızlığı olumsuz etkileyen durumlardan biridir (Lipsey, Derzon, 1998; Henriksson, 2008; Doğan, 2010; Hammig, Jozkowski, 2013). Akran zorbalığı bir öğrencinin diğer bir öğrenciye uzun bir süre zarfında sıklıkla saldırgan davranışlarda bulunması olarak tanımlanabilir (Doğan, 2010). Olweus’a (1993) göre bir davranışın akran zorbalığı olarak tanımlanması için (1) bilinçli ve kasıtlı olarak karşı tarafa zarar vermeye yönelik olması, (2) belirli bir süre zarfında tekrar etmesi, (3) dengesiz gücün kullanılması gerekmektedir. Zorbalık fiziksel, sözel ve ilişkisel

olabilir (Olweus, 1993). İlişkisel zorbalık öğrencinin arkadaş grubundan dışlanması, hakkında kötü bir algı oluşturulması gibi durumları içerir. Çocukların zorbalık yapmak için sebep bulmasında yetişkinlerden çok daha yaratıcı olduklarını belirten Henriksson (2008), çalışmasında başarılı olmasından dolayı grup arkadaşları tarafından maruz kaldığı zorbalık sebebiyle ders çalışmayı bırakan bir çocuğun hikâyesine yer vermiştir. Hammig ve Jozkowski (2013) ise araştırmalarında zorbalığın çocukların devamsızlık yapmalarına sebep olduğunu dolayısıyla bu durumun akademik başarısızlıkla sonuçlandığını tespit etmiştir. Sonuç olarak akran zorbalığı yaşayan çocukların içinde bulundukları koşullardan dolayı akademik durumlarına odaklanamadıkları ve başarısız oldukları söylenebilir.

Birey ergenlikle birlikte anne-babasının yörüngesinden çıkarak arkadaşları ile daha fazla vakit geçirmeye başlar. Bu dönemde bireyin üzerinde akran gruplarının etkisi giderek artar (Helsen, Vollebergh, Meeus, 2000). Ergenlerin akranları tarafından kabul edilme kaygısı onların aslında istememelerine rağmen uyum sağlamak adına bir takım davranışlar sergilemelerine sebep olabilir (Esen, 2003a). Akran baskısı kişinin isteyip istememesinden bağımsız olarak, bir şeyi yapması ya da bir şeyi yapmaktan alıkonması yönünde akranlarından gelen baskıdır (Clasen, Brown, 1985, 458). Özellikle güçlü aile ilişkilerinin olmadığı durumlarda çocuklar akran baskısından daha fazla etkilenirler (Yavuzer ve diğ., 2014). Esen (2003b), akran baskının okuldan kaçma, akademik etkinlikler dışındaki etkinliklere zaman ayırma, kopya çekme gibi davranışlara sebep olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla akran baskısından akademik başarısızlık nedenlerinden biri olarak bahsetmek mümkündür. Esen (2003a) çalışmasında akran baskısı ile okul başarısı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Akran baskısı yüksek düzeyde olan öğrenciler düşük okul başarısına sahiptirler. Ayrıca yine aynı çalışmada yüksek akran baskısı grubunda yer alan çocuklardan erkeklerin, kızlara göre daha fazla etkilenip riskli davranışlar gösterdiği tespit edilmiştir (Esen, 2003a). Diğer taraftan Ungar (2000) terapi gören ve yüksek risk grubunda bulunan ergenlerle yaptığı nitel çalışmada akran baskısının yetişkinlerin gençlerde görülen sorunlu davranışları açıklamak için kullandıkları bir efsane olduğunu belirtmiştir. Gençlerin bilinçli olarak gerçekleştirdikleri bu davranışların kişisel ve sosyal güç edinme amacıyla gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada da öğrencilerin arkadaşların etkisiyle yaşamış oldukları başarısızlık hikayelerine yer verilmiştir. Bu konu ile ilgili ayrıntılı açıklamalara bulgular ve tartışma bölümü içerisindeki 4.4.2. *Arkadaştan Kaynaklanan Nedenler* başlığı altında yer verilmiştir.

2.4.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Formal eğitimin temel mekânı olan okul, akademik başarısızlıkla ilgili yapılan çalışmalarda ele alınmıştır. Akademik başarısızlıkta okulun etkisi pek çok açıdan değerlendirilmiştir. Okulun bulunduğu bölge, okulun büyüklüğü, düzeyi ve türü, okulun donanımı (kütüphane, araç-gereç vb.), okul iklimi, okulun politikaları, sınıf büyüklüğü, okul programının yoğunluğu akademik başarıda okulun etkisi başlığı altında incelenen konulardır (Akbaşlı, Kösece, Balta Uçan, 2018; Bahçetepe, Giorgetti, 2015; Şensoy, Sağsöz, 2015, Neild, 2009; Özabacı, Acat, 2005; Kurul Tural, 2002; Richards, 1986). Edmonds (1979'dan aktaran Hoy, Tarter, Hoy, 2006) yapmış oldukları çalışmada okullardaki etkili liderliğin, öğrenci başarısına dair yüksek beklentinin, temel becerilere yapılan vurgunun, sürekli ve sistematik yapılan öğrenci değerlendirmelerinin ve düzenlenmiş bir çevrenin akademik başarıda etkili olduğunu belirtmiştir. Genel olarak okullar (1) sahip oldukları öğrenci mozaigi, (2) kaynakları, (3) yapısal özellikleri ve (4) süreç ve uygulamaları ile öğrenci başarısı üzerinde etkilidirler (Rumberger, 2011, 193). Okulların öğrenci mozaikleri okullar hakkında genel bir yargıya varılmasına sebep olur. Örneğin akademik başarısı düşük olduğu düşünülen bir okula yerleşen öğrenci, bu okulda olduğundan dolayı kendisinin de akademik olarak başarısız olduğunu düşünür. Diğer taraftan akademik olarak başarısız öğrencilerle çevrili bir okul ortamında öğrenci kendi başarısını sınıf arkadaşlarına göre değerlendireceğinden sınıf arkadaşlarını geçtiği takdirde başarılı olduğunu düşünecektir. Ancak bu durum öğrencinin üniversiteye giriş sürecinde onun için bir dezavantaj olmaktadır. Rumberger'e (2011) göre okul içi uygulamalar öğrenci başarısını iki farklı şekilde etkilemektedir; birincisi öğrencinin okula uyum sağlamasını etkileyerek ki bu durum sonrasında öğrencinin devamsızlık yapması, sıkılması ve başarısının düşmesi ile sonuçlanabilir, ikincisi de politik uygulamalar ve bilinçli olarak alınan kararlarla. Araştırmacıya göre bu ikinci kanal öğrencilere uygulanan tavizsiz cezai yaptırımlar ile çocukların okul girişimiyle eğitimin dışına atılmasını sağlamaktadır.

Hoy, Tarter ve Hoy (2006) “akademik iyimserlik” başlığı altında ele aldıkları, akademik başarıyı etkileyen okula dair üç faktörden bahsetmişlerdir. (1) Okulların belirledikleri yüksek fakat ulaşılabilir başarı hedefleri öğrencilerin motivasyonunu arttırarak daha sıkı çalışmalarını sağlamaktadır. (2) Okulun sahip olduğu “kolektif yeterlilik” algısı aynı çatı altında olmanın doğal bir sonucu olarak başarılı olunacağı hissiyatını vermektedir. Güçlü kolektif yeterliliğin olduğu okullarda öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır. (3) Okul ile aile ve öğrenciler arasında kurulu olan güven de akademik başarıda etkili bir diğer faktördür. Yapılan bir araştırmada öğretmen öğrenci arası güvenin yüksek olduğu okullarda, güvenin düşük olduğu okullara kıyasla yüzde 78 daha düşük oranda dersten kalma yaşandığı tespit edilmiştir (Neild, 2009) .

Okulun etkililiği ile ilgili tüm bu araştırmalara karşın James Coleman ve diğerleri 1966 yılında yapmış oldukları çalışmada genel kabulün aksine bir sonuca ulaşmışlardır (aktaran Hurn, 2016). Coleman’ın araştırması öncesinde okullar arasındaki farklılıkların akademik başarısızlığı büyük ölçüde açıkladığı kabul edilmekteydi. Politik kaygılarla başladığı çalışmasında Coleman, düşük gelirli öğrencilerin gittikleri okullardaki kaynak eksikliğini tespit edip, bu öğrencilerin başarısızlığının okullardaki kaynakların dağıtımındaki eşitsizlikten kaynaklandığını göstermek istemiştir. Ancak çalışmanın sonuçları araştırmacıya çok farklı bir tablo sunmuştur. “Öğrenci başına düşen harcamalar, öğretmen deneyimi ve kütüphanedeki kitap sayısı gibi değişkenlerle belirlenen okul niteliğine ilişkin ölçümler, öğrencilerin sosyal statü ölçümleri ile çok az ilişkiliydi” (Hurn, 2016, 148). Yine okul niteliği ve öğrencilerin sınav sonuçları arasında zayıf ilişki tespit edilmiştir. Coleman çocukların akademik başarılarının kendi biyolojileri ve aileleri tarafından şekillendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla çocuklar arasındaki başarı farklılıkları okul kaynaklı değil aile kaynaklıdır sonucuna ulaşmıştır.

Coleman’ı takiben Jencks ve diğerleri de (1972) çalışmasında düşük kalite bir okula gitmenin öğrenci başarısızlığında etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber okulların imkânlarının eşitlenmesinin akademik başarıda ne kadar etkili olduğunu yüzde hesaplamaları ile anlatmaya çalışmıştır.

“Eğer biz herkesin genlerini eşitleyebilseydik o zaman sınav puanlarındaki eşitsizlikte yüzde 33 ile 50 arasında düşüş olurdu. Eğer herkesin tüm çevresini (total environment) eşitleyebilseydik o zaman sınav puanlarındaki eşitsizlikte yüzde 25 ile 40 arasında düşüş olurdu. Eğer herkesin ekonomik durumunu eşitleyebilseydik o zaman sınav puanlarındaki eşitsizlikte yüzde 6 düşüş

olurdu. İlkokulları niteliksel olarak eşitlemek bilişsel eşitsizliği yüzde üç ya da daha az azaltırdı. Liseleri niteliksel olarak eşitlemek bilişsel eşitsizliği yüzde bir ya da daha az azaltırdı.” (Jencks, 1972, 109)

Buradan anlaşılabacağı gibi Jenks’in çalışmasına göre biyolojik faktörler ve aile çevresi akademik başarısızlıkta büyük önem taşımaktadır. Liselerin kaynak bakımından farklılaşması ise akademik başarısızlığı açıklamaya çok az katkı sağlamaktadır. Buradan liselerin kaynaklarının farklılaşmasının akademik başarı farkları üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı anlamı elbette çıkarılmamalıdır. Ancak okulların sahip oldukları imkanlar arasındaki farkın başarı üzerindeki etkisi ile genetik farklılığın ya da ailelerin sosyo-ekonomik durumları arasındaki farklılığın başarı üzerindeki etkisi karşılaştırıldığında var olan eşitsizliğin ana kaynağının aile ve genetik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Jenks (1972) devamsızlık ile okul niteliği arasında da anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu bulgular okul ile ilgili ana-akım görüşlere ters düşmektedir ve sıklıkla eleştirilere maruz kalmaktadır. Ancak burada vurgulanması gereken bir husus bu araştırmaların okulların etkisini yok saymadığıdır. Okullar arasındaki niteliksel farkın akademik başarısızlıkları açıklamada önemli olmadığı vurgulanmak istenmiştir (Hurn, 2016).

2.4.3.1 “Seçim” ya da “Dağıtım”

Okullar genel işleyişleri dolayısıyla da akademik başarısızlığın sebebi görülmüştür. Düzensiz dünyada düzen kurma kaygısı içerisinde olan okullar, sıralama ve kategorilere ayırma yoluyla “başarılı” ve “başarısız” tespit ederek kendilerinden beklenileni gerçekleştirmektedirler (DeLany, 1998). DeLany (1998), her sene okulun, öğrencileri belirli gruplara ayırdığını ve bu ayırma işlemi esnasında yönetsel problemlerden dolayı öğrencinin ve öğretmenin akademik ilgilerinin arka plana atıldığını belirtmiştir. Belirli bir gruba kayıt olan öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ya da her sene öğretmenlerin değişmesi gruplandırmalarda etkili olmaktadır. Sürecin sonunda ise başarısız öğrenci bu sonucu tek başına göğüslemek durumundadır. Araştırmacı akademik başarısızlığı engellemek için sosyoekonomik durum, ırk, cinsiyet ya da yaştan kaynaklanan sorunları engelleyecek yatırımlar yapılması gerektiğini söyleyen eğitimcilerin önerilerini pahalı ve verimsiz bulan diğer grubun “hesap verilebilirlik” ve “seçim” kavramları üzerinde durduklarını belirtmiştir (DeLany, 1998, 137).

Literatürde okulların işleyişi ile ilgili iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir. Yapısalcı yaklaşım okulun, öğrencileri gelecekte yapmak istedikleri mesleğe ulaştırabilecek ders ve alan seçenekleri sunduğunu iddia etmektedir. Öğrenciler yeteneklerine ve isteklerine göre seçim yaparak istedikleri alana yönelebilirler bu şekilde okul gruplandırma işlevini gerçekleştirir. Talcott Parsons (1959, 81), okulları “insan gücünün” toplumsal alanda dağılımının gerçekleştiği kurumlar olarak görmektedir. Araştırmacı lisede üniversiteye hazırlık bölümünü seçen ve seçmeyen çocuklarda yaptığı incelemede en önemli kriterin ilkokuldaki başarı durumu olduğunu tespit etmiştir. İlkokulda başarılı olan çocukların üniversite hazırlık derslerini seçerken, diğer çocukların daha “düşük profilli” dersleri seçtiğini söylemiştir. Parsons doğuştan gelen ya da başarıyla gelen faktörlerin büyük önem taşıdığını belirterek çalışmasında sosyo-ekonomik statüyü doğuştan gelen, yeteneği ise başarıya ulaştıran faktör olarak ele almıştır. Çalışmasında yüksek statülü ve “yetenekli” çocukların büyük oranda üniversiteye gittiğini, diğer taraftan düşük statülü ve “yeteneksiz” çocukların da büyük oranda üniversiteye gitmediğini tespit etmiştir. Ancak araştırmacı diğer iki grubu (yüksek statü-yeteneksiz, düşük statü-yetenekli) incelediğinde okul içerisinde asıl farklılaşmanın başarı ekseninde gerçekleştiği sonucuna varmıştır. Ona göre çocuğun okula getirdiği ve pozisyonunu belirlemesinde etkili tek faktör bağımsızlık düzeyidir. Yani çocuğun sorumluluk alma kapasitesi ve ileride karşılaşılabileceği durumları öngörerek kararlar alması onun hangi grupta yer alacağını belirlemektedir. Okul biyolojik temellere dayanmadan statü farklılaşmasının (gruplara ayırmanın) kurumsallaştığı ilk sosyal birimdir. Burada elde edilen statüler “atanmış” değil başarılı bir performans karşısında “kazanılmıştır” (Parsons, 1959, 83). Dolayısıyla işlevselci yaklaşımın temsilcilerinden Parsons’a göre öğrenciler kendi “seçimleri” ile gruplarını belirlemektedirler.

Diğer taraftan Bowles ve Gintis’in (1976) başını çektiği çatışmacı yaklaşımı benimseyen bir grup akademisyen ise (Oakes, 1985; McDermott, 1997, Apple, 1995; Rosenbaum, 1978) okullarda gerçekleşen bu gruplara ayrılma sürecinin “seçim” yoluyla değil, “dağıtım” yoluyla gerçekleştiğini iddia etmektedir. Araştırmacılara göre eğitim sistemi objektif ve görünüşte meritokratik bir mekanizma aracılığıyla bireyleri eşit olmayan ekonomik pozisyonlara atayarak ekonomik eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadır (Bowles, Gintis, 1976, 103, Apple, 1995, 13). Eğitim süresinin

uzunluğu ile ekonomik başarı arasında kurulan ilişkinin öğrencilerin bilişsel başarıları ile gerekçelendirilemeyeceğinden bahseden Bowles ve Gintis, eğitimde meritokrasinin tamamen “sembolik” olduğunu düşünmektedir. Bu görüşe göre okullar “dağıtım mekanizmasını” gerçekleştiren kurumlardır. Her ne kadar okul içerisinde öğrenci seçim yapıyormuş gibi gözükse de aslında bunlar okuldaki mekanizmalar tarafından “bildirilmiş” seçimlerdir (Oakes, 1985, 13). Okullar birçok öğrenciye serbest seçim hakkı tanırken aynı zamanda birçok öğrenciyi de gerçekçi olmayan beklentilerini aşağıya çekmeleri için teşvik etmektedirler. Böylelikle okullar öğrencilere “seçim özgürlüğünü”, “yanlış bilgilendirme” ile birlikte vererek yukarı hareketliliğin önüne geçmiş olmaktadır (Rosenbaum, 1978, 249). DeLany (1998) yapmış olduğu micro-etnografi çalışmasında öğrencilerin rehberlik hocası eşliğinde bölüm ve ders seçim süreçlerini incelemiştir. Makalesinde yemek ve okuma derslerini seçmiş olan bir çocuğun sürecin sonunda ileri biyoloji ve geometri derslerine nasıl yerleştiğini anlatmaktadır. Öğrenciyi hiç tanımayan ve ilgi alanlarını bilmeyen rehberlik birimi başkanının karar vermesi için gerekli olan tek şey öğrencinin geçmiş notlarıdır. Benzer şekilde Aktaş Salman’ın [10.08.2020] yaptığı görüşmelerde de matematik ve fen derslerini yapabilen çocukların otomatik olarak mühendislik veya tıp alanını okumak üzere sayısal seçti(rildik)kleri, yapamayanların ise sözel seçmeye mahkûm edildiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu seçim sürecinde öğrencinin ilgisinin tamamen gözardı edildiğine de değinilmiştir.

Sonuç olarak araştırmacılara göre akademik başarı sadece yetenekle/genlerle bağlantılı değildir. Kapitalist sınıfın sahip olduğu güç ve imtiyaz miras yoluyla aktarılır ancak bu, “muhteşem genler” (superior genes) aracılığıyla olmaz. David Rockefeller’ın IQ’sunu 30 puan daha arttırmak için sermayesini dağıtmayı kabul etmeyeceğini söyleyen Bowles ve Gintis (1976, 123), sahip olunan zekâ sayesinde başarıya ulaşmanın ve dolayısıyla da ekonomik refaha kavuşmanın gerçekçi olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi var olan emek ilişkilerini koruyacak şekilde bir dağıtım yapar ve süreç içerisinde bireyleri bu dağıtıma göre hazırlar. Akademik başarısızlık kurumsallaşmış bir durumdur öyle ki her sabah her sınıfta daha öğrenciler ve öğretmenler sınıfa girmeden onları beklemektedir (McDermott, 1997, 130).

Öğrencilerin “seçimleri” sonucu değil, “dağıtım” sonucu eğitim sistemi içerisinde yer alan farklı kulvarlarda okuduklarını iddia eden bir diğer araştırmacı da Bourdieu’dur (Bourdieu, Passeron, 2015). Eğitim sisteminde yer alan farklı guzergah turleri, yuksekğretime erişimde eşit olmayan fırsatlar sağlarlar. Dolayısıyla farklı okul ve bolum tipleri ve buna bağlı eleme mekanizmaları, toplumsal eşitsizliği bir “başarı” eşitsizliği olarak sunar (Bourdieu, Passeron, 2015). Burada eleme mekanizmalarından kasıt sınavlar ve ders içi değerlendirmelerdir. Araştırmacıya gore sınavlar sınavdan bağımsız gerçekleşen “elemenin” stunu örtmektedir.

Bourdieu, Bowles ve Gintis’den farklı olarak gerçekleşen “dağıtımı” öğrencilerin kltrel sermayesi ile ilişkilendirmektedir. Ona gore başarı kltrel sermayeye sahip olmak ile doğrudan ilişkilidir. Ailede edinilen dil ve kltr, hem soyut işlemlere mantıksal ve sembolik hakimiyet açısından hem de eğitim sisteminin düzen ve işleyişine uyum açısından önemlidir (Bourdieu, Passeron, 2015, Delpit, 1988). Baskın grup çocuklarının ailelerinden edindikleri dilsel ve kltrel beceriler onları okulda başarılı kılmaktadır. Bu ocukların kltr okulun kltr ile hem içerik olarak hem de işleyiş olarak örtüşmektedir. Okullar ve diğer sembolik kurumlar baskın grubun kltrel sermayesini ödüllendiren ve alt sınıfın kltrel sermayesini sistematik olarak değersizleştiren müfredat ve uygulamalarla eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet etmektedirler (Bourdieu, Passeron, 2015).

Bu görüşü, öğrencilerin aileleri tarafından sunulan kltrel sermayenin taşıyıcısı olarak görülmesinden dolayı eleştiren Mehan (1992, 10) ise, okulu, öğrencinin kariyerini öğrencinin arka planı ve buna karşı geliştirilen kurumsal pratikler aracılığıyla belirleyen etkileşimli bir yapı olarak görmektedir. Toplum büyük ölçekli kurumsal yapıların bir yansıması değil, insanların pratik eylemlerinin toplu çıktısıdır. Dolayısıyla eşitsizliğin yapısını anlamak bu etkileşim mekanizmasını incelemekle mümkün olabilir. Eğer bir sınıf yapısı oluşturulacaksa bunun içerisine kltrel unsurların, eğitim geçmişinin, aile-okul ilişkisinin ve akran ilişkilerinin de katılması gerektiğini belirten Mehan (1992), eğitimcilerin öğrencinin bu özelliklerine göre algı oluşturduklarını ve bu algı ile birlikte öğrencinin farklı eğitim kulvarlarına yerleşmesine sebep olabilecek ve dolayısıyla da kariyerlerini etkileyebilecek “yapılandırıcı” eylemler gerçekleştirdiklerini söylemektedir.

2.4.4. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Eğitim sürecinin bilgiyi alan ile veren arasındaki ilişki üzerine kurulu olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin eğitim sürecinin değerlendirilmesi sonucu oluşan akademik başarısızlık üzerindeki etkisi tartışılmazdır. Öğretmen bilgiyi aktaran olmanın yanında çocukların aileden sonra en fazla etkileşim içerisinde olduğu yetişkindir. Dolayısıyla akademik bilginin aktarımı dışında öğretmenin davranış ve tutum olarak da öğrencilerin üzerinde etkisi büyüktür. Pek çok araştırmacı öğretmen kalitesi ile okul başarısızlığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu iddia etmektedir (Darling Hammond, 1997; Haycock, 1998; Altenbaugh, 1998; Warren, 2002; Henriksson, 2008; Neild, 2009; Rumberger, 2011; Feldman, Smith, Waxman, 2017; Gasser, Grütter, Buholzer, Wettstein, 2017, Boyacı, Öz, 2018, Hattie, 2009). Haycock (1998) öğretmen kalitesini öğretmenin yüksek sözel ve matematik becerileri, alan bilgisi, ve pedagojik becerileri ile sınırlamaktadır. Diğer taraftan Oakes (2005) literatürde etkili öğretmen özellikleri olarak sıralanan (1) herkes tarafından anlaşılır ders anlatımı yapmak, (2) ders anlatımını çeşitlendirmek, (3) ders esnasında coşkulu olmak, (4) görev odaklı olmak, (5) öğrencilere sert eleştiri yapmaktan kaçınmak ve (6) farklı materyaller sunmanın öğrenci başarısını açıklamada kayda değer bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmen kalitesinin öğrenci başarısı üzerinde %40 etkisi olduğunu söyleyen Warren (2002) ise bunun sadece edinilen yüksek eğitim dereceleri ya da öğretmenlik sınavında edinilen yüksek puanlardan ibaret olmadığını aynı zamanda öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki varsayım ve inançlarını da içerdiğini belirtmiştir. Öğretmenin öğrencinin kişisel problemlerine destek olması, öğrencilerle sınıfta bireysel olarak daha fazla ilgilenmesi ve yine onların daha sıkı çalışmaları, okulda ve kariyerlerinde başarılı olacaklarına dair yüksek beklenti içerisinde olmaları akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Neild, 2009; Feldman, Smith, Waxman, 2017). Öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş hikâyelerini bilmeden yaptıkları çıkarımlar hem yanlış olabilir hem de öğrencilerin okuldan soğumasına sebep olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerle yakın ilişkiler kurup onları tanıması öğrencilerin aitlik hissine sahip olması açısından önemlidir. Bu akademik başarı için önemli bir faktördür.

Altenbaugh (1998), yaptığı görüşmelerde öğrencilerin öğretmenleri sadece iki kritere göre değerlendirdiğini belirtmiştir. Bunlar ilgi ve pedagojik becerilerdir. İlgili olmak

tüm öğrencilere özverili ve adaletli davranmayı içerirken, pedagojik becerilere sahip olmak da disiplini sağlamaktan çok öğrencinin öğrenmiş olması ile ilgilenmeyi, öğretmen merkezli öğretimden çok öğrenci merkezli öğretim gerçekleştirmeyi içerir. Henriksson (2008) ise yapmış olduğu çalışmada akademik başarısızlığın bilgi aktarımı esnasındaki öğretmen-öğrenci ilişkisiyle bağlantılı olmadığını, öğretmenin etik duruşunu ve ahlaki tutumunu ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Yine Gasser, Grütter, Buholzer ve Wettstein (2017), öğretmenlerin birebir öğrencilerle ilgilenmesinin ve aynı zamanda tüm öğrencilere adaletli davranmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere eşit ya da adil davranmaması ile ilgili literatürde pek çok yaklaşım bulunmaktadır. Weiner (1984) tarafından geliştirilen yükleme teorisine göre bireylerin bir davranışın nedenine dair geliştirdikleri düşünceler, onların o davranışa karşı gösterdikleri tepkiyi belirlemektedir. Dolayısıyla Öğretmenler bir öğrencinin başarısızlığını “yeterli çaba göstermemek” ile nedenselleştirdiğinde “yetenek eksikliği” ya da “hastalık” gibi nedenlerle başarısız olan diğer öğrencilere göre daha az anlayışlı davranıyorlar, yardımcı olmak istemiyorlar, öğrenciye dair başarı beklentileri düşük oluyor ve daha az “övmeye” meyilli oluyorlar (Tollefson, Chen, 1988). Mehan, Hertweck ve Meihls (1986) ise öğretmenlerin toplum etkisiyle önceden belirlenmiş kategorilerle öğrencileri değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Bu değerlendirme aynı zamanda öğrencilerin başarılı ya da başarısız olduklarına yönelik algıyı da içermektedir. Çalışmada öğretmenlerin, başarı ve başarısızlıkları dayandırdıkları değerler, Amerikan toplumunun bireysellik, sıkı çalışma ve bireysel çaba gibi değerleri ile benzerlik göstermektedir.

“Beklenti Teorisi” öğretmen beklentisinin öğrenci performansındaki etkisini açıklamaktadır. Bu teoride insan kendinden bekleneni yapar düşüncesi hâkimdir. Bu teorinin öncü isimlerinden Rosenthal ve Jacobson (1968) yaptıkları deneysel çalışmada yüksek öğretmen beklentisinin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını tespit etmişlerdir. “Kendini gerçekleştiren kehanet” ya da “Pygmalion etkisi” olarak da ifade edilen bu çalışmada rastgele seçilen bir grup öğrenci yüksek başarılı öğrenciler olarak öğretmene takdim edilmekte ve bir senenin sonunda öğrencilerin başarı durumları incelendiğinde başlangıçta aynı seviyede olan çocuklar arasında

başarılı olarak lanse edilenler lehinde bir fark oluştuğu tespit edilmektedir. Yapılan pek çok çalışma bu sonucu desteklemektedir (Eden, Ravid, 1982; Reynolds, 2007; Friedrich ve diğ., 2015; Szumski, Karwowski, 2019). Öğretmen yüksek beklentiye sahip olduğu öğrenciye, daha fazla bilgi aktarmaya çalışma, daha fazla söz hakkı verme, daha uzun süre yakından ilgilenme gibi davranışlar aracılığıyla duygusal ve entelektüel yatırım yapmaktadır (Sekman, Eriş, 2017).

Negatif beklenti etkisi olarak literatürde yer alan “Golem etkisi” de öğretmenin öğrencilerin başarısına yönelik beklentisinin düşük olması sonucu öğrenci performanslarının düşmesi ile gerçekleşir (Babad, Rosenthal, 1982). Douglas (1964’den aktaran Slattey, 2015, 277) okul içerisinde kategorilere ayrılmış öğrencilerin öğretmen beklentisinden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Alt kategoriye yerleşmiş olan öğrenciler hem alt kategoride bulunmanın (sistemin kendilerinden beklentisini ortaya koyması şeklinde ortaya çıkan) bir başarısızlık göstergesi olması hem de öğretmenlerin onlardan az bilgi ve beceri gerektiren düşük sonuçlu işler beklemesi sebebiyle akademik olarak daha da gerilemişlerdir. Öğretmenler alt kategorideki öğrencilerden sınıf içi kurallara uymasını, arkadaşları ile iyi geçinmesini, dakik olmasını ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmesini beklerken, üst kategorideki öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, aktif katılım gibi beceriler geliştirmeleri beklenmektedir (Oakes, 2005).

Howard S. Becker’in (1928-...) savunucusu olduğu “Etiketleme Teorisi” öğretmenlerin oluşturdukları beklentileri bir nevi “yaftalama” (labelling) olarak görmektedirler. Bu teoriye göre, öğretmenler öznel olarak yorumladıkları bazı davranış ve tutumları “sapkınlık” olarak değerlendirirler. Bunun sonucunda da öğrencilere “yavaş öğrenen”, “ hızlı öğrenen”, “çalışkan”, “tembel” gibi etiketler yapıştırırlar. Etiketleme Teorisyenleri “sapkınlık” olarak bahsedilen toplumca kabul görmeyen davranışların bireyin kendinden kaynaklanmadığını düşünmektedirler. Aşağıda Becker’in (2015, 29) ilgili tanımlamasına yer verilmiştir:

“Toplumsal gruplar, ihlal edilmesi sapkınlık olarak tanımlanan kurallar koyarak sapkınlığı yaratırlar. Bu kuralları belli kişilere uyguluyorlar ve bu kişileri de hariciler olarak etiketlerler. Bu açıdan bakıldığında sapkınlık kişinin gerçekleştirdiği davranışa içkin değil, daha ziyade kuralların ve yasakların başkaları tarafından bir “suçluya” uygulanmasının ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Sapkın bu etiketin kendisine başarıyla uygulandığı kişi; sapkın davranış da insanların sapkın olarak nitelendirdikleri davranıştır.”

Bu görüşü eğitim alanına taşıyan Rist (1970) öğretmenlerin öznel algıları sonucunda oluşturdukları etiketlerin öğrencilerde kalıcı etkileri olduğunu söylemektedir. Öğrenci gruplarının oluşturulmasında “öznelliği” ortaya çıkarmak isteyen araştırmacı anaokulu çocukları üzerinde çalışma yapmıştır ve bu çocukları iki buçuk sene boyunca takip etmiştir. Rist’e göre (1970, 413) etiketleme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. (1) İlk olarak öğretmenler zihinlerinde “başarılı” çocuk ve “başarısız” çocuğun karakteristik özelliklerini şemalaştırmışlardır ve bu şemalar büyük oranda toplum etkisiyle oluşmuştur. (2) Öğrencileriyle ilk defa tanışan öğretmen çocukların gösterdikleri davranışları kendi öznel şemasındaki anlamlara göre değerlendirmektedir. Bu değerlendirme sonucunda sınıf “hızlı öğrenenler” ve “yavaş öğrenenler” olarak oturma gruplarına ayrılmaktadır. (3) Süreç içerisinde gruplar arasında öğretime ayrılan zaman, öğretmen ilgisi ve ödül odaklı davranışlar farklılaşır. (4) Öğretmen ve sınıf içerisindeki farklı gruplar arasındaki etkileşim örüntüleri keskin bir şekilde birbirinden farklılaşarak “kast-vari” (castlike) bir hal alır ve öğrenciler arasındaki performans farklılığı giderek açılır. (5) Benzer bir döngü sonraki senelerde de tekrarlanır ancak bu sefer öğretmenin elinde objektif veriler (önceki senenin değerlendirmesi) vardır. “Beklenti Teorisi’nden” farklı olarak burada öğretmenin sosyal etkileşim sonucu oluşan “öznel şemalarına” vurgu yapılmıştır. Ayrıca süreç boyunca aktörler arasındaki etkileşimin devam etmesi ile başta verilen etiketin perçinlenmesi söz konusudur.

Bu araştırmada öğretmenlerin “akademik başarısızlık” üzerindeki etkisi öğrencilerin gözünden açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere dair sınıf içerisinde uygulanan başarı sınıflandırmaları ya da öğrenciler arasında birini diğerinden üstün kılacak davranışları içeren ifadeler yukarıda bahsedilen teorilerle paralellik gösterecek şekilde bu çalışmada da öğrenciler tarafından başarısızlık nedeni olarak ileri sürülmüştür. Bu çalışmada Türkiye’de öğrencilerin öğretmenlerin beklentilerinden ya da etiketlemelerinden ne şekilde etkilendiklerine dair düşünceleri ortaya konmuştur. Konu ile ilgili daha ayrıntılı açıklamalar bulgular ve tartışma bölümü içerisinde yer alan 4.4.3. *Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler* başlığı altında yer almaktadır.

2.4.5. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Akademik başarısızlığın sebeplerini araştıranlar ilk olarak ana-aktör olan öğrenciye odaklanmıştır. Öğrencilerin düşük IQ’ya sahip olması, çalışmaması, okula önem

vermemesi, akademik olarak düşük beklentiye sahip olmaları ve çalışma alışkanlıkları akademik başarısızlık nedenleri arasında yer almıştır. Günümüzde akademik başarısızlığı motivasyon, öz-yeterlilik, öz-düzenleme ve kaygı gibi bireyin kendinden kaynaklanan psikolojik durumlarla ilişkilendiren pek çok çalışma bulunmaktadır (Multon, Brown, Lent, 1991; Pajares, 1996; Ergene, 2011; Koca, 2019).

Öz yeterlilik, bireylerin tasarlanan düzeyde performans sergilemek üzere sahip oldukları kapasiteye dair inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994, 71). Dolayısıyla bir hedefe ulaşmada öz-yeterlilik bireylerin duygularını, motivasyonlarını, düşüncelerini ve dolayısıyla davranışlarını etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterlilik bireyin başarılı olmasını desteklemektedir. Öz-yeterliliği yüksek olan birey zor bir görev ile karşılaştığında kendi potansiyeline güvendiğinden hedefe emin adımlarla ilerlerler ve daha fazla mücadele eder (Schunk, 1989). Başarısız olsa bile başarısızlığını yeterli çaba harcamama ve bilgi eksikliği ile ilişkilendirerek hedefe ulaşmak için kaldığı yerden devam eder. Diğer taraftan öz-yeterliliği düşük olan bireyler kaçınma davranışı sergilerler. En ufak bir başarısızlıkta pes ederler çünkü yaşadıkları başarısızlığı kendi yeteneksizliklerinden kaynaklandığını düşünürler. Dolayısıyla öz-yeterlilik ile akademik başarısızlık yakından ilişkilidir (Pajares, 1996; Zimmerman, 2000; Yılmaz, Yiğit, Kaşarcı, 2012; Koca, 2019; Sarier, 2016). Multon, Brown ve Lent (1991, 34) yapmış oldukları meta analiz çalışmasında öz-yeterliliğin “akademik başarısızlığı” %14, “akademik sebatı” ise %12 oranında açıkladığını tespit etmişlerdir. Bireylerin sahip oldukları öz-yeterlilik derecesi onların gelecekte okul ve kariyer tercihlerine yön vermektedir (Hoy, Tarter, Hoy, 2006). Farrington (2008) öğrencilerin ilk olarak başarının kendileri için ulaşılabilir olduğunu, sonrasında akademik becerinin harcanan çaba ile orantılı olarak gelişebileceğini, son olarak da öğrenilecek olan konunun ilgi çekici olduğunu düşünmelerinin önemini belirtmiştir. Araştırmacıya göre bu üç koşul sağlandığında öğrenci pozitif akademik davranışlar geliştirir ve motivasyonunu artırır.

Motivasyon ile ilgili pek çok farklı kuram bulunmak ile beraber genel hatları ile motivasyon bireyin ilerlemesini sağlayan, çalışmaya devam etmesini ve görevi tamamlamasını mümkün kılan güçtür. Bir başka deyişle motivasyon hedefe dayalı faaliyetlerin teşvik edildiği ve sürdürüldüğü bir süreçtir (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014, 5). Dolayısıyla motivasyon gözlemlenebilir bir sonuç değil, süreç içerisinde

kendini var eden bir olgudur. Motivasyon hedefe ulaşmada bir katalizör görevi görür. Eğitim hayatında öğrencilerin gerek ödevlerini tamamlarken, gerekse sınavlara çalışırken motivasyonun etkisi açıktır. Alan yazında akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Middleton, Spanias, 1999; Seyis, Yazıcı, Altun, 2011; Aktan, 2012; Mega, Ronconi, De Beni, 2014, Sarier, 2016). Psikoloji ve eğitim literatüründeki çalışmalar motivasyonun akademik başarıyı %11,4 oranında açıklamaktadır (Uguroglu, Walberg, 1979). Motivasyonu yüksek öğrenciler derse düzenli katılma, öğrenilecek materyali tekrar etme ve zihinsel olarak düzenleme, ne derece anladığını kontrol etme, anlamadığı zaman yardım isteme gibi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olabileceğini düşündükleri uygulamalara başvurmaktadırlar. Diğer taraftan motivasyonu düşük öğrenciler derse düzenli katılmama, düzensiz not alma, ders materyalini tekrar etmeme, öğrenme kapasitelerinin düşük olduğunu düşünme ve kaygılı hissetme gibi davranışlar sergilemektedirler (Schunk, Meece, Pintrich, 2014). Pintrich (2003) akademik başarı ile motivasyon arasında döngüsel bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Motivasyon başarıyı beraberinde getirirken, başarı da motivasyonu arttırmaktadır. Böylelikle birbirlerini besleyen bir ilişki içerisinde oldukları söylenebilir.

Motivasyonun desteklediği bir diğer psikolojik kavram ise öz düzenlemedir (Schunk, Zimmerman, 2008). Öz-düzenleme bir hedefe ulaşmaya çalışırken bireyin sürekli olarak duygularını, motivasyonunu, davranışlarını ve zihinsel süreçlerini harekete geçirme ve devam ettirme yolları olarak tanımlanmaktadır (Schunk, Greene, 2017, 1). Dolayısıyla bireyin öz-düzenleme becerisi kazanması ona okul yıllarında ve sonrasında da yarar sağlamaktadır. Öz düzenleme becerisine sahip olan çocuklar öğrenme sürecine zihinsel, duygusal ve güdüsel olarak aktif katılmaktadırlar (Zimmerman, Schunk, 1989). Dolayısıyla bu çocuklar pasif bir şekilde öğretmeni dinlemek yerine öğrenme süreçlerini kendileri belirli stratejiler kullanarak yönetmektedirler. Kendi öğrenme süreçlerini kontrol eden öz-düzenlemesi yüksek çocukların akademik başarılarının da yüksek olduğuna dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Arsal, 2009; Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Eshel, Kohavi, 2003; Zimmerman, Martinez-Pons, 1986). Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanma sıklıklarının, sınav sonuçlarını büyük oranda yordadığını tespit etmiştir. Araştırmacılar yaptıkları regresyon

analizinde öz-düzenleme becerilerinin sosyo-ekonomik durum ve cinsiyete göre daha büyük katsayıya sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öz-düzenleme İngilizce başarısını %84 oranında, Matematik başarısını da %81 oranında yordamaktadır. Arsal (2009) öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin öz-yeterlilik inançlarını pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için onlara öz-düzenleme becerilerini öğretmenin önemli olduğunu söylemektedir.

Öz-yeterlilik, motivasyon ve öz-düzenleme birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini besleyen kavramlar iken bunların eksikliğinde öğrencinin baş etmek zorunda kaldığı psikolojik durum ise kaygıdır (Koca, 2019). Lewis (1967, 105) kaygıyı anlık ya da kalıcı bedensel rahatsızlıklara yol açabilen, kişinin gelecekle ilgili var olmayan ya da pek olası olmayan durumları tehdit olarak algılaması sonucu hissedilen rahatsız edici duygusal bir durum olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında ise bu durum daha çok karşımıza sınav kaygısı olarak çıkmaktadır. Sınav kaygısı ulusal sınavlarda ya da diğer değerlendirme durumlarında yaşanan, psikolojik ve davranışsal etkileri olan, huzursuz edici duygu durumu olarak tanımlanmıştır (Dusek, 1980, 88). Ülkemizde bireyin eğitim ve çalışma hayatını kuvvetli derecede etkileyen iki önemli sınavdan geçen öğrencilerin büyük oranda sınav kaygısı yaşadığı söylenebilir (Yıldırım, Ergene, Munir, 2007). “Yap ya da öl” mesajı veren rekabetçi eğitim sistemleri hem öğrenciler hem de aileler üzerinde yüksek kaygı oluşturmaktadır (Ergene, 2011). Orta düzeyde hissedilen sınav kaygısı bireylerin daha iyi performans göstermelerine sebep olurken, çok yüksek ve çok düşük kaygı kötü bir performans sergilenmesine yol açmaktadır (Yerkes, Dodson, 1908, Cassady, Johnson, 2002, Bacanlı, 1997). Yüksek sınav kaygısı ve stresin akademik başarısızlığa yol açtığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Ergene, 2011; Rana, Mahmood, 2010; Yıldırım, 2000; Fitzgerald ve diğ., 1996; Büyükkaragöz, 1990; Albayrak-Kaymak, 1987). Sınav kaygısı yüksek olan çocuklar daha düşük notlar almaya, sınıf tekrarı yapmaya, yeni öğrenme durumlarında düşük performans göstermeye daha yatkındırlar (Ergene, 2011).

Sonuç olarak öz-yeterlilik, motivasyon, öz-denetim ve kaygı gibi psikolojik faktörler bireylerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak bireyin kendinden kaynaklanan bu faktörlerin çevreden bağımsız olduğu düşünülmemelidir.

Bireyin yaşantılarında, çevresinden gelen tepkiler ve destekler büyük önem taşımaktadır. Ne birey ne de toplum birbirlerinden bağımsız ele alınamaz.

Bireyin olayları algılama ve yorumlama biçimiyle akademik başarısına yön verdiğini iddia eden bir diğer teori ise “yükleme kuramıdır”. Weiner (1974; 1979) tarafından başarı alanındaki kabulleri yıkan bir motivasyon modeli olarak geliştirilen kuram, başarı durumunun nedenlerine yapılan “yüklemelere” odaklanmaktadır. Weiner kuramını “yetenek”, “çaba”, “görev zorluğu” ve “şans” olmak üzere başarı ya da başarısızlıkla ilişkilendirilebilecek dört ana neden üzerine kurmuştur ve bu nedenlerin üç ana eksen üzerinde dağılımını gerçekleştirmiştir. Birincisi denetim odağı eksenidir. Başarının ya da başarısızlığın nedeni yetenek ve çaba gibi içsel kaynaklı ya da görev zorluğu, şans gibi dışsal kaynaklı olabilir. İkinci eksen ise sabitliktir. Dört temel nedenden yetenek ve görev zorluğu değişmez iken, çaba ve şans süreç içerisinde değişiklik gösterebilir. Üçüncü eksen kontrol edilebilirliktir. Yetenek, görev zorluğu ve şans kontrol edilemeyen nedenlerken, çaba kontrol edilebilir. Weiner’a göre (1974) bireyler yetenek ile ilgili bir çıkarımda bulunurken önceki başarı ve başarısızlık durumlarını baz alırlar. Tekrar eden başarı ya da başarısızlık bireylerde yetenekleri ile ilgili bir fikir oluşturur. Diğer taraftan görev zorluğu her ne kadar objektif bir durummuş gibi gözükse de sosyal normlar, oluşturulan algıda oldukça etkilidir. Bir sınavın zorluğu o sınavdan kaç kişinin geçtiği ya da kaldığı ile ilişkilendirilir. Bireylerin başarı ile ilgili algıladıkları nedenler de görevin zorluğuna ya da kolaylığına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin kolay bir görevi başarmak ya yetenek ya da çaba ile ilişkilendirilirken, zor bir görevi başarmak için hem yetenek hem de çabanın gerekliliğine vurgu yapılır.

Başarı ya da başarısızlık nedenleri ile ilgili yapılan farklı yüklemeler akademik motivasyon olarak farklı sonuçlar doğurabilir. Örneğin başarısına “yetenek” gibi değişmez nedenler yükleyen bir öğrenci başarılı olma beklentisini daha da arttırıp daha azimli olurken, başarısızlığını “yeteneğe” bağlayan öğrenci gelecek ile ilgili başarı beklentisini giderek düşürerek pes etmektedir. Başarı ya da başarısızlık sabit bir neden ile ilişkilendirildiğinde var olan etkiyi devam ettirmesi beklenir (Betancourt, Weiner, 1982; Weiner, 1974). Dolayısıyla önceki başarı durumlarının birikimli etkisiyle oluşan yetenek algısı başarılı öğrenci için doğuştan gelen bir hazine düşüncesi ile özgüven kaynağı olurken, bu hazineden pay alamadığını düşünen başarısız öğrenci için tam

tersi etkiye sahiptir. Weiner (1974) başarı motivasyonları yüksek olan bireylerin başarıya içsel kaynaklı nedenleri yüklediklerini belirtirken, başarı motivasyonları düşük olan bireylerin başarı için özel bir yükleme yapmadıklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan akademik olarak başarılı insanlar başarısızlığı yeterli çaba harcamamaya bağlarken, başarısız insanlar başarısızlığı yeterince yetenekli olmamakla ilişkilendirmiştir. Sonuç olarak bu kurama göre bireyler başarı/başarısızlığa yükledikleri nedenlerle akademik motivasyonlarını etkilemekte bunun sonucunda da akademik başarılarını şekillendirmektedirler.

Bu çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin başarısızlıklarını etkileyen bireysel faktörler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları başarısızlıklarla ilgili yüklemelerin ve bunun sonucunda gerçekleşen uygulamaların yukarıda açıklanan teorilerle paralellik gösterip göstermediği bulgular ve tartışma bölümünde yer alan 4.4.4. *Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Nedenler* başlığı altında ele alınmıştır.

2.4.6. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Nedenler

Akademik başarısızlıkla eğitimin ana bileşenlerinin ilişkisi tartışılırken, bunların evrensel kümesi olan eğitim sisteminin rolüne de değinmek gerekmektedir. Eğitim sistemi kurumların ana yapısını, işlevini ve işleyişini belirleyen kuralları bünyesinde barındırır. Dolayısıyla akademik başarısızlığın da bu kurallar ve işleyişin doğal sonucu olarak meydana geldiğine dair literatürde pek çok görüş bulunmaktadır. Combe (1992'den aktaran Lippitz, Levering, 2002, 208) “kurumsal orman” olarak tanımladığı eğitim sistemi içerisinde çocukları “kendilerini sisteme feda eden masum kurbanlar” olarak görmektedir. McDermott (1974) ise kurulu olan düzenin yapı itibari ile bir kısım insanı başarılı, bir kısmını ise başarısız kılacağını belirtmiştir. Erickson (1984, 527) yıllardır eğitim insanların hayatta kalmaları için ihtiyacı olan bilgi ve beceriyi onlara kazandırmayı hedeflerken bunun modern toplumlar için geçerli olmadığını, okullarda sunulan bilgi ve becerilerin toplumun her kesiminin hayatta kalmasını sağlayacak bilgiler olmadığını belirtmiştir. Bu durum eğitimin işlevinin ne olduğunu yeniden ele almayı gerektirmektedir.

Durkheim (1956) eğitimi toplumda işbölümü sağlayacak şekilde bireyleri meslek sahibi yapan bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu durumda eğitim sisteminin farklı

becerileri aktaracak şekilde farklı güzergâhlar sunması gerekmektedir. Bugün dünyanın pek çok ülkesinde eğitim sistemleri içerisinde farklı okul türleri bulunmaktadır. Bu okul türleri sundukları vaatlerle orantılı talep görürler. Örneğin daha yüksek maaşlı iş imkânı sunan okulun taliplisi daha çoktur. Eğitim sistemlerinin öğrencilerin hangi okula gideceğini belirlemeye yönelik oluşturdukları başarı temelli mekanizmalar akademik seçicilik olarak tanımlanır (Oakes, 2005). Akademik seçicilik, öğrencilerin homojen gruplarda daha iyi öğrenmeleri sebebiyle tercih edilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar homojen grupların hiçbir grubun lehine olumlu sonuç vermediğini tespit etmiştir (Trimble, Sinclair, 1987; Oakes, 2005; Hattie, 2009; Özer, 2019). Toplamda 300 makalenin incelendiği meta analiz çalışmasında akademik seçiciliğin öğrenme çıktılarına çok az etkisi olduğu saptanmışken eğitim eşitliği açısından oldukça negatif sonuçları olduğu tespit edilmiştir (Hattie, 2009). Hanushek ve Wössmann (2005) 26 ülkenin verileri ile yapmış oldukları çalışmada eğitim sistemi içerisinde akademik seçiciliğin ne kadar erken gerçekleşirse o kadar çok eğitim eşitsizliğine yol açtığını tespit etmişlerdir. Üstelik araştırmacılar akademik seçicilik savunucularının iddialarının aksine bu uygulamanın başarıyı arttırdığına dair anlamlı verilere ulaşamamışlardır. Oakes (2005), düşük seviyedeki çocukların kendi seviyelerine yakın öğrencilerle bir arada olarak okula ve kendilerine dair daha olumlu yargılar geliştirdiğinin, yerleştirme araçlarının geçmiş başarıları ve yetenekleri dikkate aldığı ve seviye gruplarının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığının düşünülmesi sebebiyle akademik seçiciliğin tercih edildiğini belirtmiştir. Ancak araştırmacı tüm bu varsayımların geçersiz olduğunu düşünmektedir.

Akademik seçicilik akademik başarıyı arttırmadığı gibi eşitsizliklere de katkı sağlamaktadır. Pek çok araştırmacı yüksek yetenek gruplarında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve/ya baskın kültürün üyesi öğrencilerin yoğunlukta olduğunu belirtirken, alt yetenek gruplarında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve/ya azınlık grubun üyesi öğrencilerin yoğunlukta olduğunu söylemişlerdir (Gamoran, 2010; Horn ve diğ., 2006; Oakes, 1980). Akademik seçicilik yoluyla farklı gruplara ayrılan öğrenciler “kendisi gibi” insanlarla bir arada olduğundan sınırlı bir sosyal sermayeye ulaşmaktadır. Bu durum çocukları içinde bulundukları “habitus” ile sınırlamaktadır. İkinci olarak farklı gruplara giren öğretmenlerin ders süresince aktif ders işleme

zamanı, işlenilen konunun kapsamı ve kazanımları farklılık göstermektedir. Düşük-yetenek gruplarında öğretmen daha çok disiplini sağlamaya zaman harcamaktadır. Diğer taraftan “iyi” öğretmenler “iyi” öğrencilerle ders yapmak istediğinden, düşük-yetenek grubunun derslerine girenler genelde göreve yeni başlamış öğretmenler olmaktadır (Oakes, 2005; Werblow, Urick, Duesbery, 2013). Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde okulların, sınıfların ya da sınıf içerisinde öğrencilerin ayrıştırılması şeklinde yer alan akademik seçicilik mekanizması toplum içerisindeki farklılıklardan doğan başarı eşitsizliğini daha da keskinleştirerek öğrencilerin kendileri için alışla gelmişin dışında bir yol çizmelerini neredeyse imkânsız hale getirmektedir.

2.4.6.1 Türkiye’de Akademik Seçicilik Uygulaması

Türkiye merkezi sınavlarla akademik seçicilik uygulamasını gerçekleştiren ülkeler arasındadır. Osmanlı zamanından beri farklı okul türlerinin varlığı ve bu okullara giriş için yapılan sınavların var olduğu bilinse de, Türkiye Cumhuriyeti ilk olarak 1955 yılında Maarif Kolejleri’nin açılmasıyla merkezi sınavla öğrenci almaya başlamıştır. 1975 yılında Anadolu Lisesi adını alan bu okullar, yabancı dille eğitim yapan fen bilgisi ağırlıklı öğretim ile öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemişlerdir (Gündüz, 2017). Merkezi sınavla öğrenci alan paralı yatılı olan Maarif Kolejleri verdikleri seçkin eğitimle öğrencilere daha iyi bir gelecek vaat etmekteydiler. Ancak bu okulların yatılı kısmının ücretli olması sınavda başarılı olmak dışında belirli bir ekonomik güce sahip olmayı da gerektiriyordu. İlk açıldığı dönemde okulların yıllık ücreti 1200 TL iken (Kolej Tedrisata Başlıyor, 1955, 2), o dönemde en yüksek memur maaşı aylık 100 TL, en düşük memur maaşı da aylık 20 TL’dir (Devlet Memurları Aylıklarının Tevhit ve Teadülüne dair olan Kanun, 1953, 7853-7856). Bu veriler göstermektedir ki dönemin en yüksek maaşlı memuru dahi tüm maaşını okula verdiği takdirde çocuğuna bu okullarda eğitim aldırabiliyordu. Dolayısıyla toplum nezdinde kültürel sermayenin kurumsallaşmış hali olan bu okullara yeterli mali gelire sahip ailelerin çocukları erişebilmekteydi. Sınavla öğrenci alan bir diğer okul ise 1964 yılında faaliyete geçen Ankara Fen Lisesi’dir. Bu okullarda daha çok üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi planlanmıştır (Gür, Çelik, Coşkun, 2013). İlerleyen dönemlerde Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi gibi sınavla alan farklı okul türleri de açılmıştır.

Bununla beraber 2013-2017 yılları arasında uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi ile tüm okullara merkezi sınavla girilmeye başlanmıştır. Böylelikle eğitim sistemi içerisinde her bir okul hiyerarşik sıralamada yerini almıştır. Her okulun bir taban puanı vardır ve okullara bu puanlar neticesinde değer biçilmektedir. Puanı en yüksek olan okul sıralamanın en yukarisında yer almakta ve o ölçüde de talep görmektedir. Başarılı öğrencilerin öncelikli olarak tercih ettiği okullar sıralamanın ilk sıralarında yerini alırken, tercih edilmeyen okullar alt sıralarda yer almıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak okullar arasında ciddi boyutlarda başarı farklılıkları oluşmuştur (Berberoğlu, Kalender, 2005). PISA (Programme for International Student Assessment) 2012 sonuçlarına göre Türkiye’de Matematik dersinde yaşanan akademik başarısızlığın %62 oranında okul farklılığından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuca (%62,5) Karaağaç (2019) TEOG puanlarını baz alarak yaptığı çalışmasında ulaşmıştır. Bu oran OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) ülkelerinde ortalama %37’dir (MEB, 2013). Yine okuma becerilerinde Türkiye’de okullar arasında %43,6 oranında farklılık varken bu oran OECD ortalamasında %29’dur. Okul içerisindeki başarı farklılıkları ise Türkiye’de %34,6 iken OECD ülkelerinde %71’dir (MEB, 2019a). Verilerden anlaşıldığı üzere sistem içerisinde öğrenciler iyi işleyen bir akademik seçicilik mekanizmasına tabi olup ona göre eğitimlerine devam etmektedirler. Alacacı ve Erbaş (2010), öğrenci başarısında okul türünün oldukça yüksek etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla lise türlerinin üniversiteye giriş sınavında alınan puanda etkili olması, Türkiye’de lise tercihinin aynı zamanda bir “gelecek tercihi” olduğunu da göstermektedir (Furkan, 2003).

Bireydeki farklı ilgi ve yetenek alanlarını geliştirmek üzere kurulan bu okulların öğrenciler tarafından dengeli bir şekilde tercih edilmemesi ve okulların aynı ölçme sistemine tabi tutulup aynı kategoride sıralanması, bu okulların kuruluş amacı ve işleyişi hakkında bilgi edinmeyi gerektirmiştir. Bu araştırmada Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesinden öğrencilerle görüşme yapıldığından bu üç okulun tarihsel geçmişi ve işleyişi hakkında kısaca bilgi vermenin anlamlı olduğu düşünülmektedir.

2.4.6.2 Anadolu Liseleri

Türkiye’de akademik başarı sıralamasında Anadolu Liseleri en başarılı okullar arasında yer almaktadır (MEB, 2019a). 1975 yılında Maarif kolejlerinin isminin değiştirilmesiyle kurulan Anadolu Liseleri, kuruluşlarından bu yana tüm ailelerin çocukları için hayalini kurdukları eğitim kurumları olmuştur. Diğer taraftan Aksu (1990) Anadolu Liselerine giden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün 1981 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin %42’si mühendis, doktor, hâkim, avukat, subay öğretmen iken diğer lise türlerinde bu oran %8’dir. Anadolu Liseleri akademik seçiciliğin uygulandığı ilk kurumlardır (aktaran Aksu, 1990, 7). Gündüz’ün 1996 yılında yapmış olduğu çalışma da bu sonuçları desteklemektedir. Karaağaç (2019) ise ülkemizde öğrencinin sosyoekonomik sınıfı başarı sıralaması daha yukarıda olan bir okula gitme olasılığını %59 oranında etkilemektedir.

Türkiye’de akademik seçicilik uygulaması olan merkezi sınav sistemleri pek çok kez değiştirilmiştir. 1999 yılına kadar ilkokul bitiminde girilen sınavla Anadolu Liseleri’ne yerleşirken, 1999 sonrasında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilerek sınav ortaokulun sonunda yapılmaya başlanmıştır. Bununla beraber başlangıçta az olan Anadolu Liseleri’nin sayısı 2005 yılından itibaren ivmeli bir şekilde arttırılarak (Gür, Çelik, Coşkun, 2013, 7) en sonunda tüm genel liselerin Anadolu Lisesi’ne dönüştürülmesi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle birkaç köklü Anadolu Lisesi dışında bu liseler kuruluşlarından beri sahip oldukları seçkin konumlarını kaybetmişlerdir (Aşer, 2017). Anadolu Liseleri’nin prestij kaybına uğramalarına sebep olan bir diğer uygulama ise öğretmenlerin bu kuruma sınavla alınması kararından vazgeçilmesidir. Öğretmen kalitesinin düşmesi ile bu kurumlara olan talep de azalmıştır (Aşer, 2017). 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibari ile öğrencilerin %10’u sınavla kabul eden Anadolu Liseleri’ne yerleşirken %90’ı adrese dayalı tercih sistemi ile sınavsız alan Anadolu Liseleri’nin de dahil olduğu diğer okul türlerine yerleşmektedirler (MEB, 2019b).

2.4.6.3 Anadolu/Meslek Liseleri

Osmanlı'nın son dönemlerinden bu yana meslek lisesi çözülmesi gereken bir sorun olarak karar vericilerin gündeminde yer almıştır. Mesleki eğitim bireye iş ve meslek öğretmeyi hedeflemesi ile birlikte ülkelerin sanayileşmelerinde ve ekonomik kalkınmalarında bir kaldıraç olarak değerlendirilir (Özer, 2018). Osmanlı döneminde “ahilik teşkilatı” himayesinde yürütülen meslek edinimi, Tanzimat sonrasında kurulan bölgesel mesleki kurumlarda devam etmiştir (İlkin, Tekeli, 1999). Cumhuriyetin kurulması ile birlikte meslek liseleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanarak tek merkezden yönetilmeye başlanmıştır (Yıldırım, Şahin, 2015).

Orhan (2018) 1980'ler ve 90'lar döneminde Meslek Liseleri'nin kalitesini ve piyasadaki verimliliğini arttıran politikalar aracılığıyla bu okullara talebin arttığını belirtmiştir. Nitelikli iş bulabilme algısı ile artan talebin sonucunda merkezi sınavla öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir. 1997/1998 öğretim yılında Meslek Liseleri'ndeki öğrencilerin yüzdesi en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Taşkın Alp (2014) bu veriyi yorumlarken o dönemde sayıları hızla artan ve meslek lisesi kategorisinde yer alan İmam Hatip Liseleri'ni de değerlendirmek gerektiğini söylemektedir.

O dönemde Meslek Liseleri'nin Genel Liselere göre daha fazla tercih edilmesinin bir sebebi de Meslek Liseleri'nden üniversiteye geçişte herhangi bir sınırlama olmamasıydı. Anadolu Lisesi'ne yerleşemeyen öğrencilerin aileleri, çocuklarının üniversite sınavında da başarısız olması olasılığını da değerlendirerek “en azından meslek sahibi olur” düşüncesini benimsemekteydi (Gündüz, 1996). Meslek Liseleri öğrencilerin önünü üniversite sınavında kesmedikleri gibi aynı zamanda bir meslek de edindiriyorlardı. 1998 yılında getirilen katsayı uygulaması ile meslek liselerinin üniversiteye girişinin önüne set çekmiş ve bu okullara olan talebin giderek azalmasına yol açmıştır (Demir, Şen, 2009). 2009 yılında katsayı uygulaması kalksa da meslek liseleri arzu edilen okullar arasında yer alamamıştır (Orhan, 2018; Özer, 2018).

Meslek okulları toplum nezdinde “düşük profilli öğrencilere mahsus” olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla yetenekli ve başarılı öğrencilerin tercihleri arasında meslek liseleri yer almamaktadır. Bununla beraber Yıldırım ve Şahin (2015, 99) meslek lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin %68,1'inin ortaokul ve altı, %7,5'inin yüksekokul veya üniversite mezunu olduğunu belirterek bu okulların çoğunlukla

sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı çocuklara ev sahipliği yaptığını söylemiştir. 1970-2013 yılları arasında meslek liseleri hakkında merkezi politikaları inceleyen Taşkın Alp (2014) Meslek Liseleri'nin öğretmen yetersizliği, bina, ekipman, ders kitabı, müfredat eksikliği, gerekli düzenleme ve yasaların yapılmaması, mezunların karşılaştığı iş bulma problemleri, liselerin endüstrideki teknolojik gelişmeleri takip edememesi dolayısıyla öğrencisini piyasanın taleplerine göre yetiştirememesi ve öğrencilerin yüksek öğrenimi tercih etmesi gibi pek çok sorununa değinmiştir.

Her ne kadar gerek stratejik planlarda gerekse şuralarda mesleki eğitimin ekonomi için öneminden defalarca bahsedilse de var olan sorunları gidermeye yönelik somut bir adım atılmamıştır. Süreç boyunca Meslek Liselerini cazip hale getirmek için uygulanan tek politika yükseköğretimin önünü açmaktır (Taşkın Alp, 2014). Böylelikle karar vericiler meslek liselerini meslek edindiren değil, yükseköğretime ulaştıran bir kuruma dönüştürerek daha cazip hale getirmeye çalışmışlardır. Ancak bu durum meslek ağırlıklı eğitim veren bu okulları yükseköğretime hazırlamada Anadolu Liseleri'ne göre dezavantajlı konuma düşürmüş ve tercih listesinin en altında yer almasını engelleyememiştir. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda mesleki eğitimin güçlendirilmesi ve böylelikle yükseköğretime olan talebin azalması hedeflenmektedir (MEB, 2018).

2.4.6.4 Anadolu/İmam Hatip Liseleri

İmam Hatip Liseleri, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana siyasi pek çok tartışmanın merkezinde yer almıştır ve hâkim siyasi güç ile birlikte değişiklik gösteren pek çok politik uygulamaya maruz kalmıştır. *Tevhid-i Tedrisat* kanunu ile birlikte dini eğitim veren tekke, zaviye ve medreseler Maarif Bakanlığına bağlanmış dönemin bakanı Hüseyin Vasıf (Çınar) 11 Mart 1924'de bu kurumları kapatma kararı alıp yerine Maarif Bakanlığı'na bağlı olan İmam Hatip Mektepleri'ni açmıştır. Öcal (2017, 127), bu okulların Osmanlı döneminde var olan Dâru'l-Hilâfe Medreselerinin isminin ve programının değiştirilmesiyle kurulduğunu belirtmiştir. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında 29 adet olan bu okulların kurulmasındaki motivasyon ülkenin ihtiyacı olan din adamını yetiştirmektir ve bunu devletin gözetimi ve desteği altında yapmaktır (Öcal, 2017). 1930 yılında bu okullar gerçeği yansıtmamasına rağmen yeterli sayıda öğrenci olmaması gerekçe gösterilerek kapatıldı. Bu kararın arkasında seküler aklın ulus-

devlet inşasına zarar veren alternatif bir eğitim kanalı endişesiyle okulları tehdit olarak görmesi gibi siyasi nedenlerin yanında okulların öğrencilere mesleki vaatlerde bulunmaması, ortaokul sonrasında lise seviyesinde bir eğitim imkânının olmaması ve mezunlarının üniversiteye erişiminin olmaması gibi pratik nedenlerde yer almaktaydı (Öcal, 2017).

Öcal (2017) İmam Hatip Mektepleri ile ilgili kasıtlı olarak yapılan ve bu okulları dezavantajlı konuma düşüren tüm uygulamalara rağmen okulların varlıklarını sürdürmek için ellerinden geleni yaptıklarını ve kayıtlar incelendiğinde kapatıldıkları seneye kadar kayda değer sayıda öğrenciye sahip olduğunu aktarmıştır. Gündüz’e göre (2016) ise cumhuriyetin ilk yıllarında karar vericiler topluma dini ahlak ve eğitim yerine sosyal ahlakı empoze etme düşüncesindeydiler. Dolayısıyla İmam Hatip Mektepleri’nin kapatılması bu düşünceye hizmet eden bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Demokrat Partinin iktidar olmasının ardından 1951 yılında İmam Hatip Okulları öncelikle 4 yıllık bir ortaokul olarak açılmıştır. 1955 yılı sonrasında 3 yıllık lise bölümü de eklenerek bu okullar toplam 7 yıla çıkarılmıştır (Dinçer, 1974, 37; Öcal, 2017, 174). 1970 yılında bu okulların yapısında yine değişiklikler yapılmıştır. 4 yıllık ortaokul kısmı 3 yıla indirilerek dini dersler programdan çıkartılmıştır. Lise kısmı ise 4 seneye çıkartılmıştır. 1972 yılında bu okulların orta kısımlarını kapatma kararı alınmıştır (Öcal, 2017). IX. Milli Eğitim Şurasında ise İmam-Hatip Okulu ismi yerini İmam Hatip Lisesi’ne bırakmıştır (MEB, 1974). Okul ve öğrenci sayısı hızla artan İmam Hatip Liseleri’ne 1983 yılında bütün üniversite ve yüksekokullara girme hakkı verilmesi ile birlikte talep daha da artmıştır (Toker, Özcan, 2017). 1955-1956 eğitim öğretim yılında 254 kayıtlı öğrencisi bulunan bu okullar, 1972-1973 eğitim öğretim yılında 19.935 öğrenciye, 1996-1997 eğitim öğretim yılında ise 192.727 öğrenciye ev sahipliği yapmıştır (Öcal, 2017, 269-270). Başlangıçta dini hizmetleri yapmakla görevli insanları yetiştirmek üzere kurulan bu okullar toplumda daha farklı bir konum elde etmişlerdir. Öğrencilerin dini bilgileri öğrendiği fakat aynı zamanda üniversitelerin farklı bölümlerinde okuyarak farklı meslekler elde ettikleri bir kurum haline dönüşmüşlerdir. 1985 yılında açılan, İngilizce eğitim verip sınavla öğrenci alan Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin %56’sı üniversitelerin ilahiyat harici bir fakültesine yerleşmişken sadece %7,3’ü ilahiyat fakültesine yerleşmiştir (MEB, 2012). 1980’lerde gençleri “komünizm tehdidinden”

koruyan bir araç olarak görülmesi sebebiyle desteklenen ve popülaritesi giderek artan bu okullar 28 Şubat 1997’de yapılan siyasi müdahale ile ciddi darbe yemiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilerek ortaokul bölümleri kapatılmış ve katsayı kuralı getirilerek üniversiteye girişlerinin önüne ciddi set çekilmiştir. Takip eden süreçte de öğrenci sayılarında ciddi azalmalar olmuştur (Toker, Özcan, 2017). 2002-2003 eğitim öğretim yılında İmam Hatip Liselerine kayıtlı toplam 64.503 öğrenci bulunmaktadır (TÜİK, 2006). 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidara geçmesi ile birlikte 2012 yılına kadar, ilahiyat mezunlarının daha düşük puanla atanması, din görevlilerinin özlük haklarının iyileştirilmesi gibi uygulanan politikalarla; 2009 yılında katsayı farkının azaltılması; 2012 yılından sonra da katsayının tamamen kaldırılmasıyla bu okullara olan talebin artması sağlanmıştır (Toker, Özcan, 2017; Aşlamacı, Kaymakcan, 2016). Yılmaz (2007, 12) 2006 yılında öğrenci başına yapılan harcamanın İmam Hatip Liseleri’nde 3.165 TL iken genel liselerde 1.513 TL olduğunu belirtmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılında ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı 1 milyon 728.346 öğrenci varken, din öğretimi genel müdürlüğü bünyesinde 120.668 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2007). Yine Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılı mali bütçesi incelendiğinde ortaöğretim genel müdürlüğü bütçesi 2 milyar 130 milyon 249.400 TL iken, din öğretimi genel müdürlüğü bütçesinin 291 milyon 490.200 TL olduğu görülmektedir (MEB, 2005).

2014 yılında yapılan araştırmada 2689 son sınıf İmam Hatip öğrencisi ile görüşülmüş ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerine Temel Sorunları, Beklentileri ve Değer Yapıları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bulgulara göre günümüzde İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin çoğunluğu dini hizmetleri sunmakla görevli olmayı değil farklı mesleklerde kariyer yapmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla diğer okul öğrencileri gibi onlar da üniversiteye giriş sınavına hazırlanıp hedefleri doğrultusunda bir yükseköğrenime yerleşmeyi istemektedirler (Aydemir, 2017; Özensel, Aydemir, 2016).

Farklı okul türlerinin öğrencilerin farklı ilgi alanlarına hizmet etmek üzere açıldığı düşünüldüğünde yukarıda bahsi geçen üç okulla ilgili ortaya konan tablo durumun pek de öyle olmadığını göstermektedir. Okulların eğitim programları mesleki eğitime yönelmek isteyen ya da dini hizmetleri veren mesleklere ulaşmak isteyen öğrencilere uygun olarak hazırlanmıştır. Bir diğer deyişle okullar içerik olarak bahsi geçen alanlara

yönelmek isteyen öğrenciyi avantajlı kılar. Ancak açıktır ki okullar üniversiteye erişim sağlayarak kültürel ve ekonomik sermaye vaadi verdiği sürece talep görmüştür. Mesleki eğitim ve dini eğitim “ek kazanım” olarak görülmüş ve kariyer hedefi olarak tercih edilmemiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcıların seçimi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin düzenlenmesi ve analiz edilme süreci, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği, araştırmanın etik boyutu ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın aşamalarının görsel olarak sunumu Ek.7 İş Akış Çizelgesi'nde sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Her araştırma bir merak ile başlar. Merakın nasıl giderileceğine dair tasarlanan yol haritaları ise araştırmacının bilginin kaynağı ve ulaşılabilirliği ile ilgili kabulüyle şekillenir. Araştırmanın yöntemi belirli soruları araştırmak için bir yoldan ibarettir. Soruların kendisi ve soruların nasıl anlaşıldığı önemli bir başlangıç noktasıdır (Van Manen, 1990). Araştırmacının sahip olduğu epistemolojik, ontolojik ve metodolojik varsayımları paradigmayı oluşturur (Guba, 1990, 17). Guba (1990) araştırmacının bu temel inançlarının eylemlerinin belirleyicisi olduğunu belirtmektedir.

Bilginin nesnel olduğunu, dışarıda ulaşılabilir tek bir gerçekliğin var olduğunu savunan pozitivist paradigmanın (Glesne, 2012) sosyal bilim çalışmaları üzerinde etkisi uzun yıllar sürmüştür (Yıldırım, Şimşek, 2016). Son yıllarda sosyal bilim çalışmalarında sıklıkla benimsenen yorumlamacı paradigmada, “bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim yoktur” düşüncesi hâkimdir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 31). Yorumlamacı geleneğe göre gerçek sosyal ortamda oluşur, karmaşıktır, kişiye ve duruma göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla bir şeyi bilmeye çalışırken insanların olayları, durumları ya da hislerini nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmaya çalışılır (Glesne, 2012). Bu çalışmada “akademik başarısızlık” kavramının nesnel bir tanımını yapmak hedeflenmemiştir. Farklı koşullarda bulunan öğrencilerin bu kavramı nasıl anlamlandırdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı ortak ve değişmez bir tanıma ulaşmayı değil farklılaşan gerçeklikleri tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu yönüyle araştırmaya

yorumlamacı paradigma hakimdir. Glesne (2012, 11) yorumlamacı paradigmanın hakim olduğu çalışmalarda insanlarla uzun ve derinlemesine etkileşimlerde bulunma, araştırmaya keşfedici bir yaklaşımla başlama vb. kullanılan yöntemlerin “nitel yöntem” olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Nitel araştırma saha notları, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler, fotoğraflar, kayıtlar, günlükler aracılığıyla insanların bir olguya dair anlamlandırmalarını yorumlamayı ve anlaşılır kılmayı hedefler (Denzin, Lincoln, 2018). Araştırmaların farklı odaklara sahip olması ile birlikte farklı nitel araştırma desenleri mevcuttur. Araştırmanın kültüre, olguya ya da duruma odaklanması desenin belirlenmesinde etkili olur. Bu çalışmada öğrencilerin “akademik başarısızlık” yaşantıları üzerine odaklanıldığından ve öğrencilerin başarısızlık olgusunu nasıl anlamlandırıdığı ortaya çıkarılmaya çalışıldığından nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması (phenomenology) kullanılmıştır.

Fenomenoloji (olgu bilim çalışması) yaşam tecrübelerinin (lived experience) özünde ne anlama geldiğini açığa çıkarmak ve açıklamak için yürütülen sistematik uygulamalardır (Van Manen, 1990, 10). Diğer bir deyişle fenomenoloji gündelik hayatta karşılaştığımız ancak derinlemesine ne anlam ifade ettiğini bilemediğimiz olgulara odaklanır (Yıldırım, Şimşek, 2016). Akademik başarısızlık günlük hayatta sıklıkla duyduğumuz pek çok öğrencinin de deneyimlediği bir durumdur ancak bunun öğrenci için ne anlama geldiği ya da öğrencinin hayatında neleri etkilediği, öğrencinin akademik başarısızlığı nasıl gerekçelendirdiği açığa çıkarılması gereken durumlardır. Fenomenoloji bir olguyu araştırırken, onun özüne ulaşmada doğrudan deneyimlere önem vermektedir (Bernard, Ryan, 2010; Saban, Ersoy, 2016). Bir olguya dair anlam oluşturmada birey ve dünya birbirinden ayrılamaz (Moustakas, 1994, 30). Fenomenoloji dünyanın öznel tarafından nasıl algılandığı ile ilgili sınıflandırma, aşamalandırma ya da soyutlama yapmadan güçlü bir anlayış sunan açıklamalar yapma girişimidir. Dolayısıyla dünyayı kontrol etmeye yardımcı olan teoriler ortaya koymaktansa dünyayı daha iyi anlamamızı sağlayacak içgörüler sunar (Van Manen, 1990, 9).

Aynı zamanda bir felsefi yaklaşım olan fenomenolojiye Edmund Husserl, George Wilhelm Friedrich Hegel, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty gibi isimler “olgu” ile öznenin konumlandırmasındaki farklı yaklaşımlarıyla katkı sağlamışlardır.

Fenomenoloji kelimesi parlamak, görünür olmak, kendini göstermek anlamlarına gelen Yunanca “phaenestai” kelimesinden türemiştir (Moustakas, 1994, 28). Felsefi olarak iki temel fenomenoloji bulunmaktadır. Bunlardan ilki Husserl’in savunucusu olduğu “aşkın fenomenoloji” (transcendental fenomenoloji), ve Heidegger’in öne sürdüğü yorumlayıcı fenomenolojidir. Aşkın fenomenoloji şeyleri ya da olguları bilinçte algılanan şekilleriyle açığa çıkaran bilimsel çalışmadır (Moustakas, 1994, 46). Husserl’a göre fenomenoloji insan bilinci ve deneyimini anlayabilmek üzere şeylerin özenli ve yansız olarak çalışılmasıdır (Valle, King, Halling, 1989). Heidegger ise yorumlamanın bağımsız bir eylem değil, deneyimin temel yapısı olduğunu belirtmektedir (Gadamer, 1984, 58’den aktaran Moustakas, 1994, 17). Heidegger’e göre dil, düşünce ve var olmak bir bütündür (Heidegger, 1971). Dolayısıyla yorumlayıcı fenomenoloji olguları nitelikleri ile beraber tanımlanmanın yanında bireyin yaşam deneyimlerinde gizlenmiş anlamları da ortaya çıkarmaya çalışır (Saban, Ersoy, 2016). Yukarıdaki tanımlardan açıkça anlaşılmaktadır ki Husserl dışarıda var olan olgunun öznenin birebir aktardığı şekilde açıklanması gerektiğini savunurken. Heidegger bireylerin ifadelerindeki alt anlamlara da dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yorumlayıcı fenomenoloji bireylerin dünyalarına direk erişimin mümkün olmadığını kabul eder dolayısıyla olayların ve nesnelerin nasıl deneyimlendiğini açıklığa kavuşturmak araştırmacının alt anlamları ortaya çıkararak yorumlayıcı eylemleri ile mümkün olabilir (Eatough, Smith, 2006). Bu çalışma öğrencilerin akademik başarısızlık deneyimleri içerisindeki gömülü anlamlara odaklandığından yorumlayıcı fenomenolojik anlayışla yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın akademik başarısızlık tanımı içine giren İstanbul ilinde 10. sınıfta okumakta olan lise öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın İstanbul’da gerçekleştirilmesinin sebebi öncelikle araştırmacının bu şehirde görev yapıyor olması ve İstanbul’un Türkiye’nin pek çok bölgesinden göç alan ve aynı zamanda en kalabalık olan şehri olmasıdır (TÜİK, 2017). Dolayısıyla İstanbul’un kozmopolit yapısı sayesinde araştırmadan elde edilen sonuçların farklı durumları ortaya koyacağı düşünülmüştür. Çalışmada lise öğrencilerinin seçilmesinin sebebi, “birebir görüşmelerde” kendilerini daha fazla ifade edebilecek olgunlukta

olmaları, eğitim sistemimizin ilk eleme sınavı olan TEOG sınavını atlatıp farklı kategorilerdeki liselere yerleşmiş olmaları ve dolayısıyla somut olarak bir sıralama içerisinde yer almış olmaları ve gelecek ile ilgili daha somut planlar yaparak kendilerini toplum içerisinde konumlandırmaya başladıkları bir dönem içerisinde bulunuyor olmalarıdır. Araştırmada 9. sınıf öğrencileri liseye yeni gelmeleri sebebiyle bulundukları ortamda başarı durumlarının tam belirli olmamasından dolayı tercih edilmemiştir. 10. sınıf öğrencileri hem bölümlere ayrılmamış olmalarından hem de grup içerisinde başarı durumlarının belirli olmasından dolayı araştırmanın çalışma grubu için uygun bulunmuştur.

Araştırma “çalışma grubunu” belirlemek için maksimum çeşitlilik (ardışık) örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı amaçlayan bir örneklem türüdür (Yıldırım, Şimşek, 2016; 119). Patton’a göre (1987) bu örneklem türünün hem problemin her boyutunu ayrıntılı olarak inceleme imkânı tanınması hem de farklı durumlar arasında ortaklığı açığa çıkarmak açısından yararları vardır. Yıldırım ve Şimşek (2016) bu örneklem türünün seçilmiş olduğu araştırmalarda örnekleme farklı durumlar arasındaki çeşitliliğin net bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

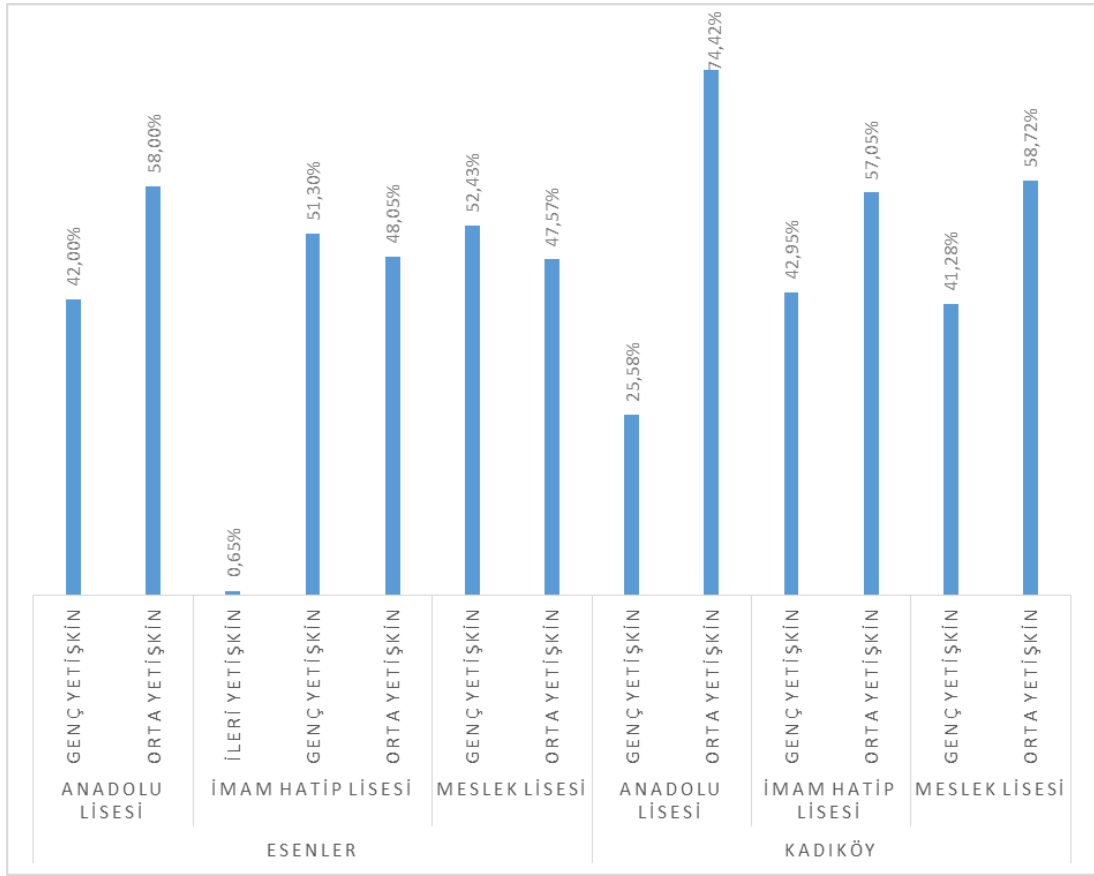
Bu çalışmada ilk olarak İstanbul ili ilçelerinden yaşam kalitesi en yüksek olan “Kadıköy” ilçesi ve yaşam kalitesi en düşük olan “Esenler” ilçesi (Şeker, 2011) seçilmiştir. Seçilen bu ilçeler içerisinde yer alan ortaöğretim kurumlarından farklı türlerde biri Meslek Lisesi, biri Anadolu Lisesi ve biri İmam Hatip Lisesi olmak üzere toplam yedi okul seçilmiştir. Kadıköy ilçesinde çalışılan İmam Hatip Liseleri kız ve erkek lisesi olarak ayrıldığından o bölgede tek okul yerine iki ayrı İmam Hatip Lisesi ile çalışılmıştır. Okulların seçiminde okulların TEOG puanlarının ilçeler arasında paralellik göstermesine dikkat edilmiştir. Aşağıda seçilen okulların 2017 yılı TEOG puanları listelenmiştir. TEOG puanlarına <https://e-okul.meb.gov.tr/OrtaOgretim/OKL/OOK06006.aspx> adresinden 07.06.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Tablo 1: Uygulama Okullarının 2017 Yılı TEOG Puanları

Okul Türü	İlçe	TEOG Puanı
Anadolu Lisesi	Kadıköy	432,46
	Esenler	426,63
Meslek Lisesi	Kadıköy	336,66
	Esenler	346,74
İmam Hatip Lisesi	Kadıköy Kız	317,06
	Kadıköy Erkek	101,50
	Esenler	143,87

İlçe ve okul çeşitliliği sağlandıktan sonra öğrencilerin başarı durumlarına göre ve sosyo-demografik durumlarına göre çeşitliliğin sağlanması için, öğrencilerden eğitim hayatlarında yaşadıkları bir başarısızlık hikâyesini yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir aynı zamanda demografik bilgilerini yazmaları gereken bir form doldurtulmuştur. Toplamda 1085 öğrenciye ulaşılmış, araştırmada kullanılamayacak şekilde doldurulan formlar elendikten sonra 494 erkek 554 kız olmak üzere toplam 1048 öğrencinin formu değerlendirilmiştir. Öğrencilerden toplanan demografik bilgiler tabloleştirilmiş şekilde aşağıda sunulmuştur.

Formlarda öğrencilerden anne ve babalarının yaş bilgilerini yazmaları istenmiştir. Girilen yaşlar literatürde yer alan yetişkinlik dönemleri dikkate alınarak (Sandtrock, 2011; Boyd, Bee, 2015) 20-39 yaş arası genç yetişkinlik, 40-59 yaş arası orta yetişkinlik ve 60 ve sonrası ileri yetişkinlik olmak üzere üç döneme ayrılarak araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Aşağıda ilçe ve okul türüne göre anne ve babanın yaş dağılımları tabloları yer almaktadır.

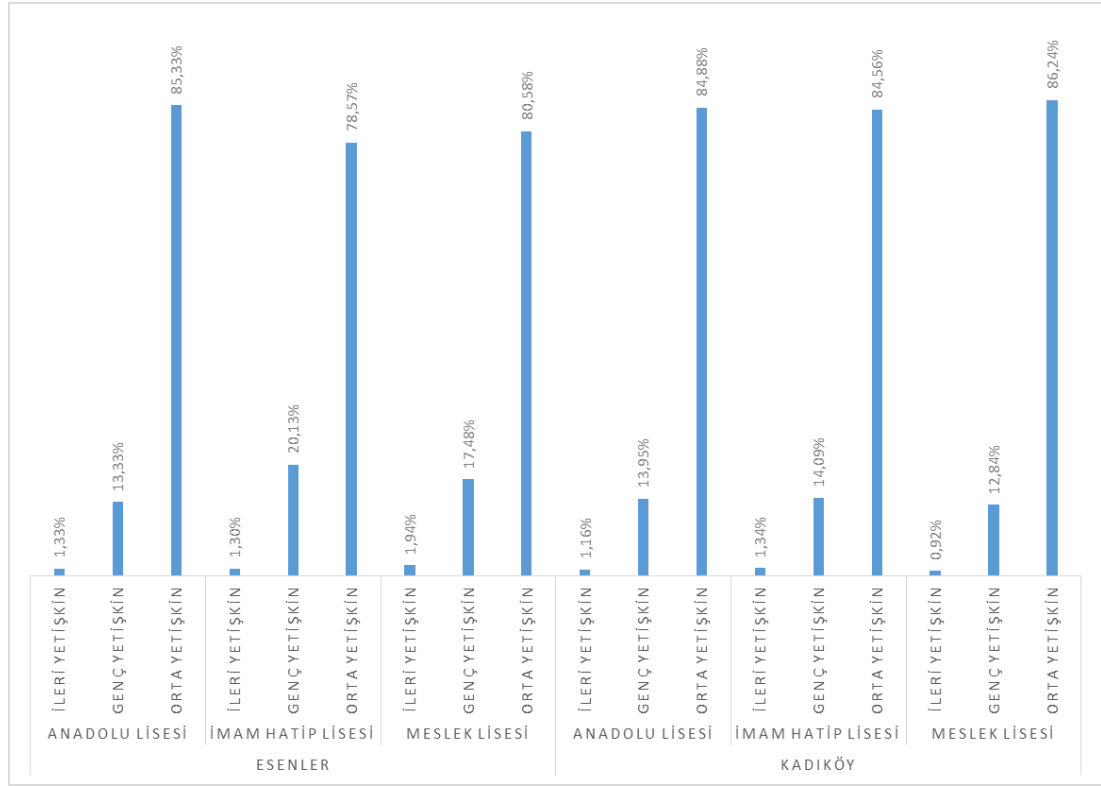


Şekil 2: Anne Yaş Döneminin İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı

Grafikte görüldüğü üzere ilçe içerisinde Anadolu Liseleri anneleri daha yüksek oranda orta yetişkinlik döneminde yer almaktadırlar. Esenler ilçesindeki Anadolu Lisesi'nde annelerin %58'i orta yetişkinlik dönemindeyken aynı ilçenin Meslek ve İmam Hatip Liseleri'nin her ikisinde bu %48'dir. Kadıköy ilçesinde Anadolu Lisesi annelerinin %74'ü orta yetişkinlik dönemindeyken Meslek ve İmam Hatip Liseleri annelerinin sırasıyla %58 ve %57'si orta yaş dönemindedirler. Yine ilçeler arası okul türleri arasında bir değerlendirme yapıldığında Kadıköy ilçesindeki annelerin Esenler ilçesine göre daha yüksek oranda orta yaş grubunda olduğu gözlemlenmektedir.

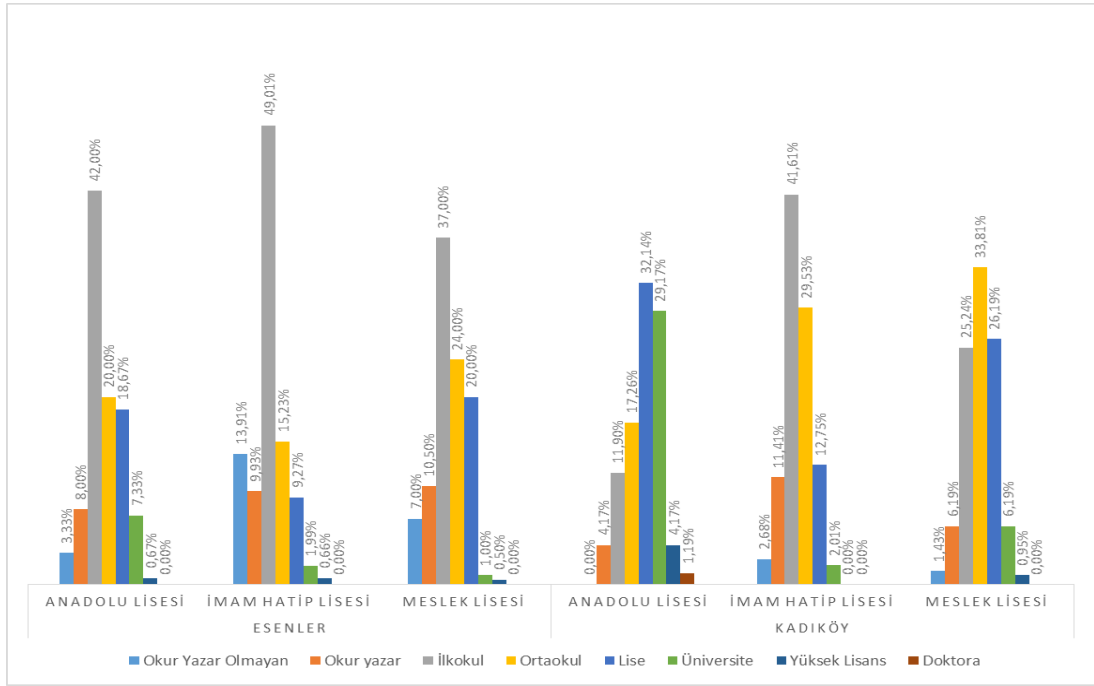
Babalar açısından durum değerlendirildiğinde hem okul türleri arasında hem de ilçeler arasında annelere göre daha az farklılık görülmektedir. Tüm okul türlerinde orta yetişkinlik döneminde olan babaların oranı diğer dönemlere göre oldukça yüksektir. Esenler ilçesinde çocuğu Anadolu Lisesi'nde okuyan babalar diğer okul türlerine göre daha yüksek oranda orta yetişkinlik döneminde bulunmaktadır. Esenler ilçesi Anadolu Lisesi babalarının %85'i meslek ve İmam Hatip Liseleri'nin sırasıyla %81 ve %78'i

orta yetişkinlik dönemindedir. Kadıköy ilçesinde ise okullarda orta yetişkinlik döneminde bulunan babaların oranı % 85’dir.

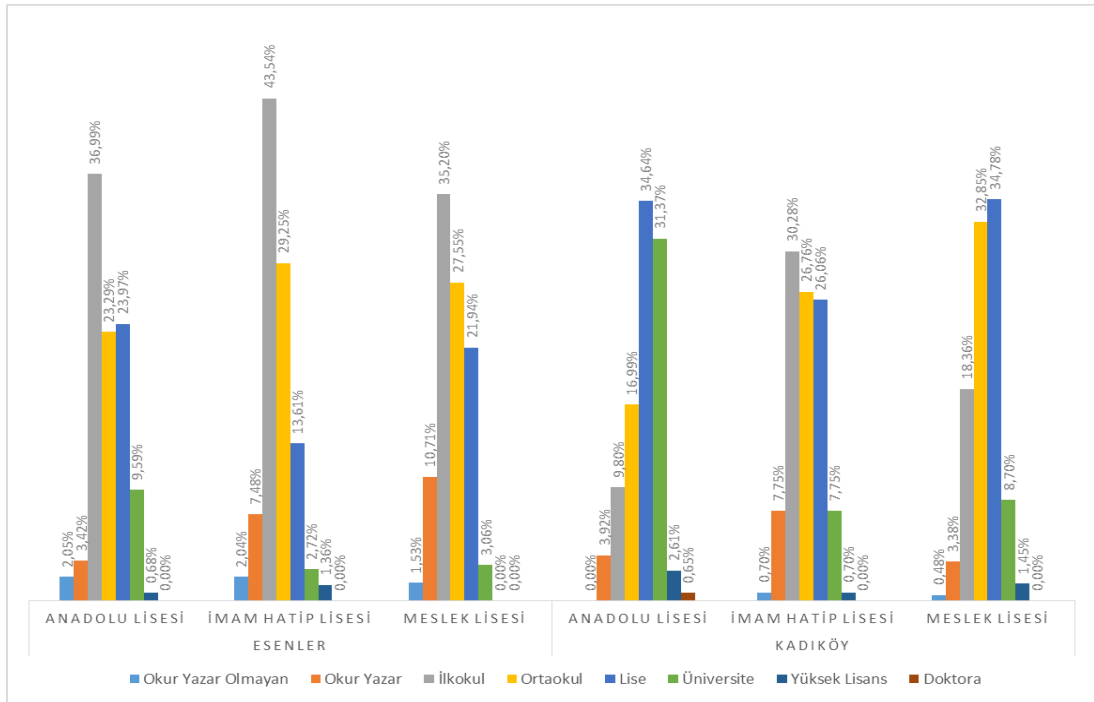


Şekil 3: Baba Yaş Döneminin İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı

Demografik bilgi formunda öğrencilerden anne-babaların eğitim durumları ile ilgili bilgileri doldurmaları istenmiştir. Anne babaların eğitim durumlarının ilçeye ve okul türüne göre dağılımına aşağıda yer verilmiştir. Annelerin eğitim düzeylerinin okul türlerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Esenler ilçesi Anadolu Lisesi’nde lise ve üzeri eğitim görmüş annelerin yüzdesi %27 iken, bu oran Meslek Lisesi’nde %22, İmam Hatip Lisesi’nde %12’dir. Kadıköy ilçesinde aradaki fark daha da açılmaktadır. Anadolu Lisesi’nde annelerin %72’si lise ve üzeri okullardan mezun iken Meslek Lisesi’nde bu oran %33, İmam Hatip Lisesi’nde %15’dir.



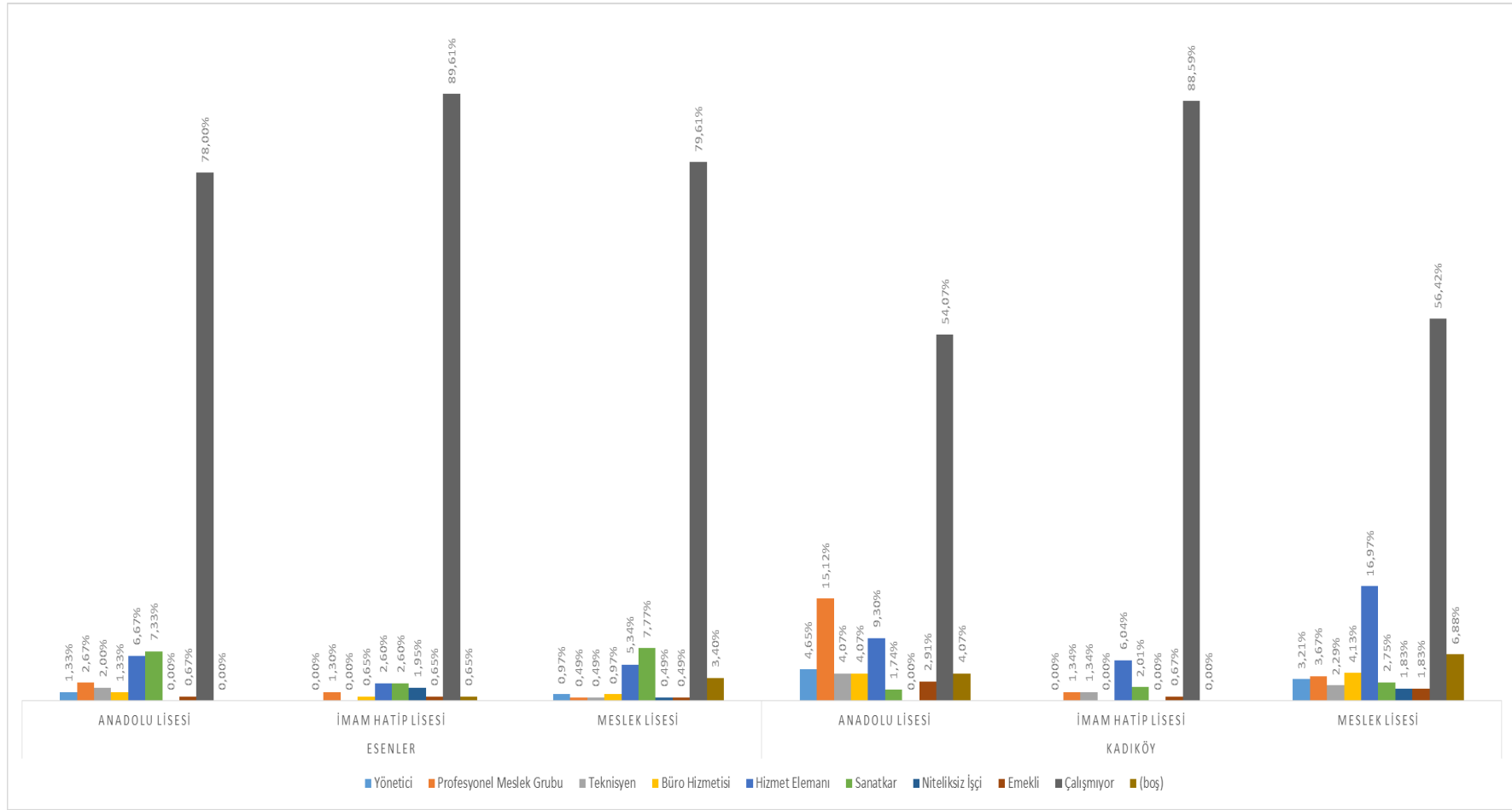
Şekil 4: Anne Eğitim Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı



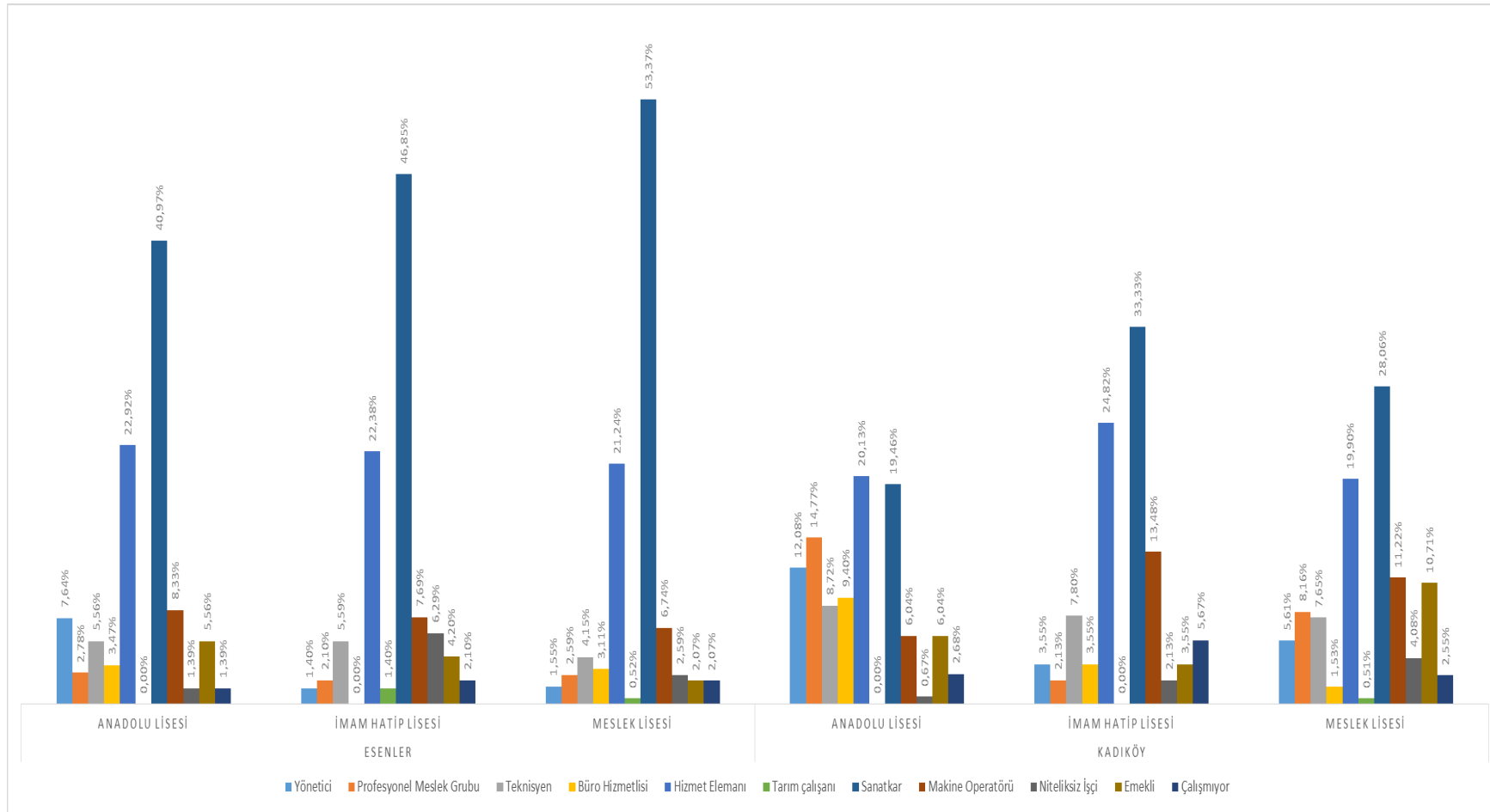
Şekil 5: Baba Eğitim Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı

Babaların eğitim durumları da ilçe ve okul türüne göre değişiklik göstermektedir. Kadıköy ilçesindeki tüm okul türlerinde babaların lise ve üzeri okullardan mezun olma yüzdesi (Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi sırasıyla %69, %35, %45) Esenler ilçesindeki okullardaki yüzdeden yüksektir (Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi sırasıyla %34, %17, %25). İlçelerin içerisinde de Anadolu Liselerinde çocuğu eğitim gören babaların lise ve üzeri okullardan mezun olma oranı diğer okul türlerine göre daha yüksektir.

Demografik bilgi formunda öğrencilerden doldurulması istenen bir diğer bilgi de anne ve babanın meslek bilgisiydi. Öğrencilerden anne ve babalarının mesleklerini “serbest meslek”, “esnaf” gibi genel ifadelerden kaçınarak net bir şekilde yaptıkları işi yazmaları istendi. Daha sonra bu meslekler Türkiye İstatistik Kurumu Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması- ISCO 08 10’lu sınıflandırmasına göre kodlanmıştır. 10’lu meslek kodlamasına ek olarak “emekli” ve “çalışmıyor” seçenekleri de eklenmiştir. Aşağıda anne ve baba mesleki durumunun ilçe ve okul türlerine göre dağılımını gösteren şekiller eklenmiştir. Annelerin mesleki dağılımına bakıldığında her grupta çoğunluğun ev hanımı olduğu görülmektedir. İlçeler içerisinde değerlendirildiğinde en fazla ev hanımı anne oranının İmam Hatip Liseleri’nde olduğu görülmektedir. Esenler İlçesinde İmam Hatip Lisesi’nde annelerin %89,61’i ev hanımı iken, Anadolu ve Meslek Liseleri’nde sırasıyla %78 ve %79,61’dir. Kadıköy ilçesinde oranlar arasındaki fark daha belirgindir. Bu ilçede İmam Hatip Lisesi’nde annelerin %88,59’u ev hanımı iken Anadolu ve Meslek liselerinde bu oran %54,07 ve %54,42’dir. Kadıköy İlçesinde Esenler İlçesine oranla daha fazla annenin çalışmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu ilçede çalışan anneler Anadolu Lisesi’nde profesyonel meslek grubu, yönetici ve Büro çalışanı kategorilerine dağılmışken, Meslek Lisesi annelerinin hizmet elemanı kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Babaların mesleki dağılımları incelendiğinde genel olarak “hizmet elemanı” ve “sanatkâr” gruplarında bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Bu gruplardaki yoğunluk özellikle Esenler bölgesinde daha belirgindir. İlçeler içerisinde okul türlerine bakıldığında Anadolu Lisesi’nde okuyan çocukların babalarının daha fazla oranda “yönetici”, “profesyonel meslek grubu”, “teknisyen” ve “büro hizmetlisi” gruplarında yer aldığı görülmektedir.

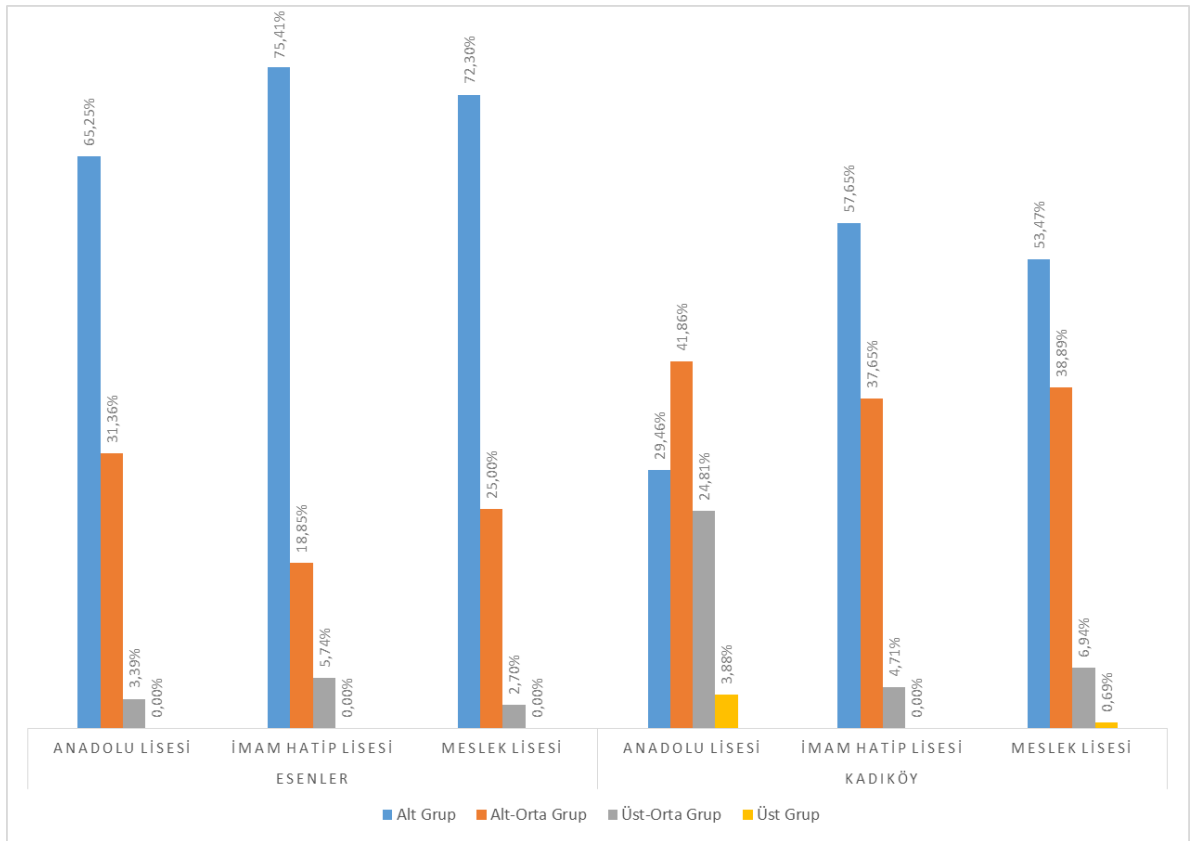


Şekil 6: Anne Mesleki Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı



Şekil 7: Baba Mesleki Durumunun İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı

Öğrencilerden alınan demografik bilgiler onların sosyo-ekonomik statülerini belirlemek amacıyla Sunar ve diğerleri tarafından geliştirilen [20.05.2018] “Türkiye’de Sosyo-Ekonomik Statü Grupları Belirleme Ölçeğinde” kullanılmıştır. Ölçek Meslek, Eğitim ve Gelir olmak üzere üç değişken üzerinden bir skor hesaplayarak kümeleme analizi sonucunda belirlenen skor aralıklarına göre sosyo-ekonomik statüyü belirlemektedir. Kullanılan bu üç değişkenin toplam varyansın %53,79’unu açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçekte 78-100 arası alınan skorlar Üst Grubu, 70.95-77.99 arası alınan skorlar Üst-Orta Grubu, 65.26-70.94 arası alınan skorlar Alt-Orta Grubu, 0-65.25 arası alınan skorlar ise Alt Grubu temsil etmektedir. Öğrencilerin ilçe ve okul türlerine göre sosyo-ekonomik gruplarının dağılımı aşağıda verilmiştir.



Şekil 8: Sosyo-Ekonomik Statünün İlçe ve Okul Türüne göre Dağılımı

Öğrencilerin sosyo-ekonomik statü dağılımları ilçe ve okul türüne göre farklılık göstermektedir. Esenler ilçesinde Alt-Grup öğrenciler Kadıköy ilçesine kıyasla daha yüksek orana sahiptirler. Yine aynı ilçe içerisinde okul türleri arasında Anadolu Liselerinin daha az oranda alt-grup mensubu öğrenciye sahip olduğu görülmektedir.

Tüm bu verilerle birlikte öğrencilerin 9. Sınıf ortalamaları da incelenmiştir. Görüşme yapmak üzere seçilecek öğrencilerin kendi okulları içerisindeki ortalamanın altında ve üstünde yer almasına göre farklılaşmasına dikkat edilmiştir. Nitel araştırmalarda yer alması gereken katılımcı sayısı ile ilgili farklı fikirler olmakla birlikte dikkat edilmesi gereken iki önemli kriter bulunmaktadır: yeterlilik ve doygunluk. Yeterlilik özellikle maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılan araştırmalarda evreni oluşturan farklı katılımcı yelpazesine araştırmada yeteri kadar verilmesidir (Seidman, 2006). Doygunluk ise araştırmacının benzer verileri duymaya başlayana kadar veri toplamaya devam etmesidir (Lincoln, Guba, 1985; Glaser, Strauss, 1967). Douglas (1985) nitel araştırmalarda bir sayı belirlemek gerekirse bunun 25 olabileceğini söylemiştir. Ancak yine de her araştırmanın kendine özgü “yeterli” katılımcı sayısı olduğu söylenebilir (Seidman, 2006). Bu araştırmada katılımcıların ilçe, okul türü, cinsiyet ve başarı durumundan farklılık göstermesi hedeflenmiştir. Bununla beraber katılımcıların sosyo-ekonomik durum ile tek ebeveyn ile yaşamak, geniş ailede yaşamak, sınıf tekrarı yapmak gibi özerk durumlar bakımından farklılık göstermesine de dikkat edilmiştir. Böylelikle 15’i Kadıköy ilçesinden, 14’ü Esenler ilçesinden; 14’ü Kadın, 15’i Erkek; 12’si İmam Hatip Lisesi, 9’u Anadolu Lisesi, 8’i Meslek Lisesi ve 14’ü başarılı, 15’i başarısız olacak şekilde dağılım gösteren toplam 29 öğrenci ile görüşülmüştür.

Bulguların sunumu esnasında katılımcıların demografik özelliklerinin kolay anlaşılır olabilmesi için her bir katılımcı için aşağıda belirtilen kodlar kullanılmıştır.

E-AL-B(+)Kz2

Bu kodun ilk hanesi ilçeyi temsil etmektedir. Esenler ilçesi için “E”, Kadıköy için “K” harfi kullanılmıştır. İkinci hane okul türünü temsil etmektedir. Anadolu Lisesi için “AL”, Meslek Lisesi için “ML”, İmam Hatip Lisesi için “İHL” kısaltmaları kullanılmıştır. Bir sonraki hane başarı durumunu göstermektedir. Kendi okulunda ortalamanın altında nota sahip katılımcılar için “B(-)”, ortalamanın üstünde nota sahip olanlar için “B(+)” sembolleri kullanılmıştır. Son hane cinsiyet hanesidir. Kız öğrenciler için “Kz”, erkek öğrenciler için “Erk” kısaltmaları kullanılmıştır. İlçe, okul türü, başarı durumu ve cinsiyeti aynı olan birden fazla öğrenci var ise o zaman bu öğrencilerin kodları en sona “1” ve “2” eklenerek farklılaştırılmıştır. Bu durumda yukarıda örnek verilen kod Esenler ilçesinde Anadolu Lisesi’nde okumakta olan

ortalamanın üstünde başarıya sahip 2 numaralı kız öğrenciye aittir. Kodlamaları daha anlaşılır kılmak üzere ilgili tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcı Kodlamaları

İlçe Kodu		Okul Kodu		Başarı Durumu		Cinsiyet Kodu		Numara
Tanım	Kod	Tanım	Kod	Tanım	Kod	Tanım	Kod	Aynı
Esenler İlçesi	E	Anadolu Lisesi	AL	Ortalama üzerinde başarıya sahip olan	B(+)	Erkek	E	demografik özelliklerde birden fazla öğrenci olması durumunda
Kadıköy İlçesi	K	İmam Hatip Lisesi	İHL	Ortalama altında başarıya sahip olan	B(-)	Kız	K	“1”, “2” gibi sayılar ayırt etmek üzere kullanılmıştır
		Meslek Lisesi	ML					

Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaş	GPA	SES Kategorisi	Anne Yaş Periyodu	Baba Yaş Periyodu	Anne Eğitimi	Baba Eğitimi	Anne Meslek Kodu	Baba Meslek Kodu
E-İHL- B(-)Kz	15	61,5	Alt Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Sanatkar
E-İHL-B(+)Kz	15	84,6	Alt Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Ortaokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Sanatkar
E-İHL-B(-)Erk1	14	50,44	Alt-Orta Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Lise	Lise	Büro Hizmetlisi	Sanatkar
E-İHL-B(+)Erk1	16	75,5	Üst-Orta Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Yönetici
E-İHL-B(+)Erk2	16	87,5	Alt-Orta Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Ortaokul	İlkokul	Niteliksiz İşçi	Sanatkar

E-İHL-B(-)Erk2	16	65	Alt-Orta Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Sanatkar
E-ML-B(+)Kz	15	70	Alt Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Okur yazar	İlkokul	Ev Hanımı	Hizmet Elemanı
E-ML-B(-)Erk	17	50,3	Alt Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Ortaokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Sanatkar
E-ML-B(+)Erk	15	76	Alt Grup	Genç Yetişkin	Genç Yetişkin	İlkokul	Ortaokul	Ev Hanımı	Hizmet Elemanı
E-ML-B(-)Kz	15	62	Alt-Orta Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Lise	Lise	Ev Hanımı	Makine Operatörü
E-AL-B(+)Kz	16	83,88	Alt-Orta Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Okur Yazar	Lise	Hizmet Elemanı	Büro Hizmetlisi
E-AL-B(+)Erk	15	86	Alt-Orta Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli

E-AL-B(-)Erk	16	64,6	Alt Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Hizmet Elemanı	Sanatkar
E-AL-B(-)Kz	16	68	Alt Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Sanatkar	Makine Operatörü
K-ML-B(-)Kz	15	67	Alt Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Teknisyen
K-ML-B(+)Erk	15	78	Alt-Orta Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Ortaokul	Lise	Hizmet Elemanı	Yönetici
K-ML-B(-)Erk	17	53	Alt-Orta Grup		Orta Yetişkin		Lise		Profesyonel Meslek Grubu
K-ML-B(+)Kz	16	86,56	Alt Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Okur Yazar Olmayan	Ortaokul	Ev Hanımı	Hizmet Elemanı

K-İHL-B(-)Kz1	16	60	Alt-Orta Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Lise	Lise	Ev Hanımı	Teknisyen
K-İHL-B(-)Kz2	17	60	Alt Grup	Genç Yetişkin		İlkokul		Ev Hanımı	
K-İHL-B(+)Kz	15	86	Alt Grup	Genç Yetişkin	Orta Yetişkin	Okur Yazar Olmayan	Lise	Ev Hanımı	Sanatkar
K-İHL-B(+)Erk1	15	72,8	Alt-Orta Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Büro Hizmetlisi
K-İHL-B(+)Erk2	16	84	Alt Grup	Genç Yetişkin		İlkokul		Ev Hanımı	
K-İHL-B(-)Erk	17	51	Alt Grup	Orta Yetişkin		Ortaokul		Ev Hanımı	

K-AL-B(-)Erk1	17	60	Üst Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Üniversite	İlkokul	Profesyonel Meslek Grubu	Yönetici
K-AL-B(-)Erk2	16	63,65	Üst Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Doktora	Doktora	Teknisyen	Profesyonel Meslek Grubu
K-AL-B(+)Erk	15	85	Alt Grup	Orta Yetişkin	Orta Yetişkin	Lise	Lise	Ev Hanımı	İşsiz
K-AL-B(-)Kz	15	66,57	Alt-Orta Grup	Orta Yetişkin		Üniversite		Profesyonel Meslek Grubu	
K-AL-B(+)Kz	16	76	Üst-Orta Grup						

Katılımcılara dair daha ayrıntılı bilgiler Ek.6'da sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Demografik Bilgi Formu ve Başarısızlık Hikâyeleri

Nitel araştırmalarda başlı başına bir yöntem olarak ya da araştırmanın geçerliliğini arttırmak üzere diğer yöntemlere ek olarak doküman analizi uygulanabilir. Doküman analizi araştırmaya ilişkin her türlü yazılı materyalin incelenmesini içerir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Bu materyaller gazeteler, raporlar gibi resmi belgeler olabileceği gibi; kişisel günlükler, ya da anlatılar gibi kişisel belgeler de olabilir (Creswell, 2014). Bir materyalin kişisel belge olabilmesi için bir kişinin bir yaşantısı hakkındaki görüşünü kişinin kendisinin aktarması gerekmektedir (Allport, 1942'den aktaran Bogdan, Biklen, 2007, 134). Araştırmacının ricası üzerine katılımcıların kompozisyon yazması araştırmacıya o konuya ilişkin pek çok sayıda görüşe ulaşma imkânı tanınması ve katılımcıların yazılı materyali oluştururken belirli bir konuya odaklanmaları bakımından avantajlıdır (Bogdan, Biklen, 2007). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeyi daha etkin uygulayabilmek adına öğrencilere kendileri ve aynı evi paylaştıkları aile üyeleri hakkında demografik bilgilerin sorulduğu demografi bilgi formu doldurtulmuştur. Bunun yanında öğrencilerden eğitim hayatlarında yaşamış oldukları bir başarısızlık hikâyesini yazmaları istenmiştir. Çalışma grubuna bu form uygulanmadan önce farklı bir İmam Hatip Lisesi'nin 10. sınıf öğrencilerine pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamada başarısızlık hikâyeleri iki ayrı formatta toplanmıştır. Formatlardan birinde bir seferde “Eğitim hayatında başarısızlığı nasıl tanımlarsın? Eğitim hayatında başarısızlığı ilk ne zaman deneyimledin? Nasıl tecrübe ettin? Bu yaşantın sonrasında neler hissettin? Neden? Bu deneyiminizden sonra herhangi bir çıkarımda bulundunuz mu? Yaptığınız çıkarım hayatınızda neleri değiştirdi?” soruları sorulurken diğer formatta bu sorular ayrı ayrı sorularak hangi formatta öğrencilerin daha ayrıntılı bilgi aktardığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tek seferde tüm sorular sorulduğunda öğrencilerin daha bütüncül bir hikâye yazdıkları ve daha fazla veri elde edildiği tespit edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda demografik bilgi ve başarısızlık hikâyeleri formunun son hali hazırlanmıştır (EK 1). Öğrencilerden toplanan anlatılardan hem görüşme yapılacak öğrencilerin seçimi

esnasında hem seçilen öğrenciler ile yapılan görüşmeler esnasında hem de verilerin analizi aşamasında yararlanılmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Nitel araştırmalarda yoğunlukla kullanılan veri toplama aracı görüşmedir. (Yıldırım, Şimşek, 2016). Özellikle fenomenoloji çalışmalarında görüşme deneyimler hakkında derinlemesine bilgi edinme imkânı tanır (Moustakas, 1994). Görüşme iki taraf arasında gerçekleşen, en azından taraflardan birinin dana önceden belirlenmiş önemli bir amacının olduğu soru sormayı ve cevaplamayı içeren karşılıklı iletişim sürecidir (Steward, Cash, 2018; 2). Görüşme türleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmalarına göre değişiklik gösterir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Temelde üç tür görüşmeden söz edilebilir. Yapılandırılmamış sohbet tarzı görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı ve yapılandırılmış standartlaştırılmış açık uçlu görüşme (Patton, 2002; Yıldırım, Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme sırasında ele alınacak sorular ve konular daha önceden hazırlanarak araştırmacıya rehberlik eder. Dolayısıyla araştırmacı genel hatları belirlenmiş bir çerçevede keşfedici sorular sormakta özgürdür. Araştırmanın odak noktası değişmeyecek şekilde görüşme esnasında sohbeti derinleştirici farklı sorular sorulabilir. Önceden hazırlanmış rehber sorular araştırmacıya görüşmenin daha sistematik ilerlemesi konusunda yardımcı olur ve araştırmacının zamanı daha etkili kullanmasını sağlar (Patton, 2002).

Bu araştırmada öğrencilerin başarısızlık tanımları ve başarısızlıkla ilişkilendirdikleri faktörler ortaya çıkarılmak hedeflendiğinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla (1) öğrenci ve araştırmacı arasında güvenin sağlanması ve bu sayede daha samimi bilgilere ulaşılması, (2) öğrencilerin demografik bilgileri hakkında daha detaylı bilgi alınması, (3) öğrencilerin bilgi formunda yazdıkları başarısızlık hikâyeleri üzerine derinlemesine konuşulması, (4) öğrencilerin eğitim hayatları hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olunması ve (5) öğrencilerin başarısızlık deneyimleri hakkında çıkarımlarını, duygu ve düşüncelerini aktarmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Bu araştırmada görüşme formu nihai haline kavuşmadan önce iki 10. sınıf öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda farklı anlaşılan sorularda düzenlemeler yapılarak

görüşme formunun son hali oluşmuştur (EK 2). Görüşme formunda Patton'un (2002) önerilerine uygun olarak, "başarısızlığı nasıl tanımlıyorsun?" gibi görüş ve değere ilişkin, "başarısızlık yaşadktan sonra ne hissettin?" gibi duygulara ilişkin, "şu zamana kadar eğitim hayatında neler oldu, neler yaşadın?" gibi geçmişine ilişkin, "eğitim hayatında başarısızlık yaşadın mı?" gibi deneyim ve davranışa ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.3. Gözlem

Yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı soruların cevaplarını dinleyip, detaya inen sorular sormanın yanında katılımcının jest ve mimiklerini de gözlemlemektedir. Böylelikle görüşme yapılan kişinin sorulara cevap verirken ne kadar samimi olduğu, ne tür sorularda rahatsız olduğu cevap vermekten kaçındığı vb. durumlar hakkında ipuçları elde edebilir. "Gözlem herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir" (Yıldırım, Şimşek, 2016, 173). Bu araştırmada katılımcılar okul yöneticisi tarafından çağırılmalarından itibaren görüşme sonuçlanana kadar gözlemlenmişlerdir. Katılımcı gözlemci birçok veri toplama yöntemlerini çakışık bir şekilde uygulayabilir böylelikle bir yandan gözlem yaparken bir yandan katılımcılarla aktif bir şekilde sürecin içerisine dâhil olabilir (Patton, 2002). Patton (2002) katılımcıların gözlemlendiklerinin farkında oldukları gözlem türüne açık gözlem, farkında olmadıkları gözlem türüne de kapalı gözlem demiştir. Bu araştırmada araştırmacı görüşme sürecinin doğal bir parçası olarak aktif katılım gösterdiğinden araştırmacı katılımcı gözlem rolünü üstlenmiş ve katılımcılar gözlemlendiklerinin farkında olmadığından kapalı gözlem yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilk olarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni ve İstanbul Valiliği onayı alınmıştır (EK 3). Daha sonra araştırmacı öncelikle araştırmanın uygulanması için belirlenen okulların müdürleri ile iletişime geçmiştir. Okul müdürünün onayı ve yönlendirmesi ile araştırmacıya okul içerisinde ya rehber öğretmenler ya okul memurları ya da müdür yardımcıları destek olmuşlardır. Formlar ders saatinden önce ilgili ders hocasına teslim edilmiş ve ders hocasının formları dağıtması istenmiştir. Araştırmacı da ders başladığı andan itibaren tek tek uygulama yapılan sınıfları dolaşp form ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Öğrencilerden form

üzerine okul numaralarını yazmaları istenmiştir. Araştırmacı uygulanan formların değerlendirilip daha sonrasında her okuldan en az 4 öğrenci (karma olmayan imam hatip liselerinden 2'şer öğrenci) ile birebir görüşme yapılacağını dolayısıyla öğrencilere tekrar okul numarası bilgisi ile ulaşılacağını öğrencilere açıklamıştır. Araştırma ile ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek üzere birebir görüşme yapmak için öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilerin seçimi yapılırken başarı durumu, cinsiyet ve başarı hikâyeleri çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Seçimler yapılırken araştırmacıya destek olan okul personelinin de görüşü alınmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere veli bilgi ve onam formu gönderilmiştir (EK 4). Formu onaylatıp getiren araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerle görüşme yapılmıştır. İki öğrencinin velisi formun üzerinde yer alan numaradan araştırmacıya ulaşmış, çalışma hakkında daha fazla bilgi almak istemiştir. Görüşmeler öğrencinin araştırmacı ile baş başa kalabildiği, kendini ifade ederken rahat hissedeceği ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde de öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilerek rıza formu imzalatılmıştır (EK 5). Yapılan görüşmelerin tamamı yaklaşık 950 dakika sürmüştür. Veriler metne dökülmüş ve toplam 422 sayfa veri elde edilmiştir. Görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra mail yoluyla ulaşılabilen öğrencilerden katılımcı teyidi alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Her bir nitel çalışmanın kendine özgü tarafları vardır. Bu durum nitel çalışmalarda katı standartlar oluşturmayı engeller. Her çalışma kendi bağlamı içerisinde farklı yörüngeleri takip edebilir. Veri analizi için de bu durum geçerlidir. Strauss (1987) nitel çalışmalarda veri analizini standartlaştırmanın araştırmayı kısıtlayacağını belirtmiştir. Her çalışmanın kendi içinde bir sistematığının olması önemli iken bunu tüm çalışmalara genellemek nitel araştırmalar için mümkün değildir (Coffey, Atkinson, 1996).

Yorumlayıcı fenomenoloji çalışmalarını bir okula, araştırmacıyı da hassas bir gözlemciye benzeten Van Manen (1990, 29), gerçek anlamda belirlenmiş araştırma prosedürlerini içeren ve herkes tarafından hızlıca uygulanabilecek bir yöntemden söz edilemeyeceğini aktarmıştır. Bununla beraber kendisi araştırmacılara rehberlik edebilecek altı aşamalı veri analizinden bahsetmiştir. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir (Van Manen, 1990, 30):

- 1) İlğimizi çeken ve dünya ile etkileşimimizi sağlayan bir fenomen belirleme
- 2) Deneyimi kavramsallaştırdığımız şekliyle değil yaşadığımız şekliyle araştırma
- 3) Fenomenin karakterini oluşturan ana temaları ortaya çıkarma
- 4) Fenomeni yazma ve yeniden yazma sanatı ile açıklama
- 5) Fenomen ile ilgili güçlü ve amaçlı pedagojik ilişkiler kurma
- 6) Parçaları ve bütünü gözden geçirerek araştırma bağlamını dengeleme

Bu araştırmada da çalışmalarını eğitim alanında gerçekleştiren ve pedagojik bakış açısıyla araştırmalarını yürüten Van Manen'in 6 basamağı rehber olarak seçilmiştir. Akademik başarısızlık araştırmacının ilgi alanında olan ve hayat ile bakış açısında farklı değişkenlerle ilişki kurmaya çalıştığı bir kavramdır. Araştırmacı deneyimi araştırırken bunu bizzat deneyimleyen ve genç yaşta büyük bir eleme sınavından geçmiş olan öğrencilerden yardım almıştır.

Araştırmada tematik analiz uygulanmıştır. Tema bir metinde sıklıkla ortaya çıkan unsurlardır. Tematik analiz de metnin olası anlamlarında ve imgelerinde gömülü olan ve dramatize edilmiş temaları ortaya çıkarma işlemidir (Van Manen, 1990, 78). Temalar araştırma bulgularının yazımında düzen ve kontrolü sağlar. Van Manen (1990, 93) tematik analiz sırasında üç farklı yaklaşımdan söz etmektedir: (1) Bütüncül ve ya anlamlı yaklaşım, (2) Seçici ve ya vurgulayıcı yaklaşım, (3) Detaylı ve ya satır-satır yaklaşım. Bu çalışmada seçici ve ya vurgulayıcı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımda metin bir çok kere dinlenip okunduktan sonra fenomen ya da deneyimi açığa çıkardığı düşünülen önemli ifadeler seçilir ve daha sonra bu ifadeler gruplandırılır (Van Manen, 1990). Temalar ortaya çıkarıldıktan sonra literatür ile harmanlanarak yorumlanmıştır.

3.6. Geçerliğin ve Güvenirliğin Sağlanması

Nitel araştırmalar insan hayatına dair derin anlamların peşinde olduklarından doğası gereği öznelliği içinde barındırırlar. Dolayısıyla nicel araştırmalarda yer verilen geçerlilik ve güvenilirlik uygulamaları nitel araştırmalarla uyumlu değildir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili farklı ekoller bulunması ile birlikte bu araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği kavramlar dikkate alınmıştır. Lincoln ve Guba geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili kavramları nitel araştırmanın

doğasına uygun olacak şekilde yeniden isimlendirmişlerdir bunlar “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlilik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” dir (Yıldırım, Şimşek, 2016).

3.6.1. İnanırıcılık

Bir araştırmanın bilimsellik özelliği taşıyabilmesi için araştırma yönteminin ve sonuçlarının “açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir” olması gerekmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 277). Bu sebeple araştırmacının verileri nesnel bir yaklaşımla toplayıp, analiz ettiğine ilişkin ikna edici uygulamalar gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Lincoln ve Guba’nın (1985) inandırıcılığı sağlamak üzere önerdiği stratejilerden **uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman incelemesi** ve **katılımcı teyidi** uygulanmıştır.

Araştırmacının veri kaynakları ile **uzun süreli etkileşimde** kalması kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanan etkileri giderek azaltacaktır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 278). Bu çalışmada katılımcılarla önce demografik bilgi formu ve başarısızlık hikâyelerinin yazımı sırasında ve sonra birebir görüşmeler sırasında iki kere görüşülmüştür. İlk görüşmede araştırmacı tüm sınıfa kendisi ve araştırması hakkında bilgiler vermiş, ikinci görüşmede de daha az sayıda öğrenciyle uzun süreli derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına göre, okulun uygun olan boş bir sınıfında ya da boş bir yönetici odasında yapılmıştır. Katılımcılara istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri, istedikleri soruyu sorabilecekleri ve kimliklerinin kesinlikle gizli kalacağı bilgisi verilmiştir. Böylelikle katılımcıların görüşme esnasında kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılardan talep geldiği takdirde teneffüslerde görüşmeye ara verilmiş ders saatinde tekrar devam edilmiştir. Görüşmeler ortalama bir ders saati sürmüştür.

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere kullanılan bir diğer strateji de **veri çeşitlemesidir**. Çeşitleme gerçeğin farklı yönlerini ortaya çıkarmak ve araştırmayı zenginleştirmek için önemlidir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Böylelikle araştırmacının araştırdığı olguya farklı açılardan bakması onu gerçeğe daha fazla yaklaştırır. Bu araştırmada doküman analizi, görüşme ve gözlem ile veriler elde edilmiştir. Farklı yöntemlerle elde edilen veriler araştırmayı zenginleştirerek inandırıcılığını arttırmıştır.

Verilerin objektifliğini sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerden biri de **katılımcı teyididir**. Bu araştırmada görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra öğrencilere mail yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Maile dönüş yapan öğrenciler aracılığıyla katılımcı teyidi yapılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak üzere kullanılan bir diğer yöntem ise **uzman görüşüdür**. Bu araştırmada yöntemin belirlenmesinde, çalışma grubunun belirlenmesinde, demografik bilgi ve başarısızlık hikâyeleri formunun hazırlanmasında, görüşme sorularının belirlenmesinde eğitim bilimleri ve sosyoloji alanlarında iki profesör, iki doçent ve üç doktordan uzman görüşü alınmıştır. Verilerin analiz edilmesi aşamasında tema kategori ve kodlar belirlenirken de iki eğitim bilimleri doktorunun görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda temalara son hali verilmiştir.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Nicel araştırmadaki “genelleme” kavramının yerini nitel araştırmada “aktarılabilirlik” almıştır (Lincoln, Guba, 1985). Nicel araştırmalarda çalışmanın genellenebilir olma gücü onun etkililiğini belirlerken, nitel araştırmaların genellenebilir olduğunu söylemek mümkün değildir. Bunun yerine nitel araştırmaların benzer ortamlarda uygulanabilir olması önemlidir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kavramının benimsenmesi sonuçların benzer ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 281). Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) çalışmanın aktarılabilirliğini arttırmak için iki yöntemden bahsetmiştir. Bunlardan biri **ayrıntılı betimleme**, diğeri ise **amaçlı örneklemedir**. Bu çalışmada her iki yöntem de kullanılmıştır. **Amaçlı örnekleme** yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılan çalışmada. Çeşitlilik sistematik bir şekilde oluşturulmuş ve bu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Aynı zamanda çalışmanın uygulanışı ve katılımcılar ile ilgili (katılımcı demografik bilgileri, katılımcıların seçilme ölçütleri, katılımcı sayısı, veri toplama araçları ve toplanan veriler işe ilgili niceliksel bilgiler) **ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir**. Bulguların sunulması aşamasında sıklıkla **doğrudan alıntılara** yer verilmesi araştırmanın aktarılabilirliğini arttıran bir diğer husustur.

3.6.3. Tutarlık

Nicel araştırmalarda kullanılan “güvenirlik” kavramı araştırmanın aynı koşullarda tekrar edilebilmesi anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalarda bu mümkün olmadığı için Lincoln ve Guba (1985) değişen olguların araştırmada tutarlı bir şekilde ele alınması gerektiğinden bahsetmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için verilerin benzer süreçlerde toplanması önemlidir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırmacı gerek demografik bilgi ve başarı hikâyeleri formlarının dağıtımı sırasında gerekse görüşmeler sırasında **aynı prosedürler** uygulamıştır. Tüm bunlar araştırmada detaylı olarak anlatılmıştır. Araştırmacının tutarlılığını kontrol eden bir diğerk mekanizma da uzmanların görüşleridir.

3.6.4. Teyit Edilebilirlik

Bilimsel araştırmaların araştırmacının yargı ve varsayımlarından bağımsız bir sonuç vermesi önemlidir. Nitel araştırmalarda nesnellik söz konusu olmadığından Lincoln ve Guba (1985) teyit edilebilirlik ölçütünün kullanılabileceğini belirtmiştir. Burada araştırmacının yapmış olduğu yorum ve çıkarımları ham veri ile teyit ettirmesi beklenir. Bunun için Erlandson ve diğerkleri (1993) teyit incelemesi stratejini önermektedir. Bu çalışmada Eğitim Bilimleri alanında bir profesör, bir doçent ve bir doktor öğretim üyesine bulgular ve bulgulara dair yorumlar **teyit incelemesi** için gönderilmiştir.

Araştırmanın öznelliğini azaltan bir diğerk uygulama ise araştırmacının fenomen ile ilgili kendi inanç, anlayış, duygu ve düşüncelerini ortaya koymasıdır. Araştırmacının kendi inanç anlayış, önyargı, varsayım ve teorilerini açıklığa kavuşturması, onları yok sayması için değil; onları bir kenarda tutarak diğerk görüşleri anlayabilmesi için gereklidir (Van Manen, 1990).

Araştırmacının olgu ile ilgili kendi inanç, duygu ve deneyimlerini yazması okuyucuya verilerin nasıl bir bakış açısıyla ele alındığı bilgisini vermesi açısından da önemlidir. Okuyucu araştırma sonuçlarını değerlendirirken araştırmacının konumunu göz önüne alabilecektir (Merriam, 1995). Bu araştırmada “**Araştırmacının Rolü**” başlığı altında araştırmacının akademik başarısızlık ile ilgili duygu ve düşünceleri yer almaktadır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Mühendislik Fakültesi mezunu memur bir babanın, lise mezunu ev hanımı bir annenin ikinci çocuğu olarak İstanbul’da dünyaya geldim. Benden dört yaş büyük abim ile herkesin kendisine ait odasının olduğu bir evde ve İstanbul’un “elit” semtlerinden birinde eğitim hayatımıza başladık. Ailemiz eğitime çok değer verirdi. Hak etmek, çabalamak ve başarmak bunlar ailemin kutsiyet atfettiği değerlerdi. Ailemiz abimle aramızda bir rekabet ortamını bile oluşturmuştu. Babamın “kim daha düşük karne ile gelirse o bir dahaki sene ötekinin çantasını taşıyacak” sözü hala aklımdan çıkmaz. şimdi bir tebessümle hatırlasam da çocukken bu sözü ciddiye alıp tüm dikkatimi derslerime verirdim.

Eğitim hayatım boyunca hep başarılı bir öğrenci oldum. Ortaokulda her dönem takdir getirdim. Anadolu Lisesi’ni ve üniversiteyi 2. likle bitirdim. Hayatta başarılı olmak için hep bir denklem oluştururdum. Her gün bu derse 30 dk çalışırsam başarılı olurum. Üniversitede hem iş tecrübem, hem yurtdışı tecrübem olursa ders notlarım da iyi olursa istediğim işe girerim gibi kabullerim vardı. Bana göre yüksek not her kapıyı açardı. Üniversiteden mezun olduktan sonra bu kabullerimde ilk tereddütü yaşıdım. Belirlediğim tüm en yüksek kriterleri sağlamama rağmen iş bulamıyordum. Kendimce benden daha “az kalifiye” arkadaşlarım iş görüşmelerine çağırılırken ben hiç bir yerden çağırılmıyordum. Yaşadığım bu kriz babamın bir arkadaşının referansı aracılığıyla ilk çalıştığım özel okula öz geçmişimin gönderilmesiyle sonlandı. O zaman tek başına “yüksek notun” her şeyi çözemeyeceğini hissettim. Ancak bu akademik başarıya bakış açımı tam anlamıyla değiştiren bir durum olmaktan ziyade anlık bir yaşantı olarak kaldı. İki seneye yakın matematik öğretmeni olarak çalıştım sonrasında da devletin açmış olduğu sınavlardan elde edilen puanlara göre yerleştirilen akademik personel yetiştirme programına katılarak lisansüstü eğitime başladım. Gerek öğretmenlik yıllarımda gerekse lisansüstü eğitim dönemimde sürekli olarak lise öğrencilerine özel ders verdim. Özel derste farklı sosyo-demografik özellikteki öğrencilerle ve aileleri ile yakın ilişkiler kurma imkânı buldum. Özel ders hocası olarak sizden beklenen öğrencinin akademik başarısını yükseltmenizdir. Ancak bazı öğrenciler için sadece konuyu anlatmanın dışında akademik başarı için daha derinden bir şeylerin değişmesi gerektiğini düşünüyordum. Öğrencilerimin matematiği yapamamanın dışında daha derinde sorunları olduğunu hissediyordum.

Ancak öğrencilerime yeterli derecede, doğru şekilde çalışırsan başarsın demeyi de ihmal etmiyordum.

Yüksek lisans ders döneminde aldığım eğitim sosyolojisi dersi daha önceden gerek kendi hayatımda gerek öğrenciler aracılığıyla deneyimlediğim durumları aydınlattı. Akademik başarının hangi koşullardan etkilendiğini aktaran teoriler, kendi başarıımı da sorgulamamı sağladı. O zamana kadar “çalıştım ve başardım” anlayışım biraz daha “iyi imkânlara sahiptim, çalıştım ve başardım” şeklinde değişmeye başladı. Bana göre akademik başarısızlık toplumsal ve bireysel şartların etkileşimi ile oluşan bir durumdur. Yurt dışında eğitim sosyolojisi alanında yapılan pek çok çalışma öğrencilerin akademik başarısızlıklarını anlamlandırmaya çalışmıştır ancak Türkiye’de bu tarz çalışmalar oldukça yetersizdir. Özellikle öğrencilerin yaşadıkları “akademik başarısızlığı” nasıl anlamlandırdığına dair bir çalışmanın olmaması merakımın daha da artmasına sebep oldu ve doktora tez konusu olarak bunu araştırmaya karar verdim.

Deneyimlerim sonucunda “akademik başarısızlık” ile ilgili bir yargıya ulaşmıştım ancak herkesin benimle aynı yaşantılara sahip olmadığı gibi aynı yargıya sahip olmayacağını da bilincindeydim. Bu farkındalıkla görüşme sorularını belirledim ve görüşmeleri analiz ettim. Görüştüğüm öğrencileri daha önceden tanıımıyordum ve görüşmeler sırasında öğrencileri yönlendirecek herhangi bir ifade kullanmamaya çalıştım.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiş ve bunlar literatürle birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Bulgular “Öğrencilere Göre Başarısızlık Kavramı”, “Öğrencilere Göre Başarı Kavramı”, “Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar”, “Öğrencilere Göre Başarısızlık Nedenleri”, ve “Başarısızlıkla Mücadele” olmak üzere beş tema altında sunulmuştur.

4.1. Öğrencilere göre Başarısızlık Kavramı

Araştırmaya katılan 29 öğrenciden 19 öğrencinin hikâyelerinde ve görüşme dökümlerinde başarısızlık tanımına ulaşılmıştır. Bu tanımlardan 18’i öğrenciyi *etken* olarak ele alırken bir tanımda başarısızlık toplum tarafından bireylere yüklenen bir kavram olarak ele alınmıştır. Yani öğrencilerin çoğunluğu bireyin kendi davranışı sonucu içinde bulunduğu durumları başarısızlık olarak tanımlamışlardır. Aşağıda 18 öğrencinin yapmış olduğu tanımlar tablo halinde verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Başarısızlık Tanımları

Katılımcılar	Başarısızlık Tanımı
E-AL-B(-)Erk	<i>Başarısızlık insanın kendi kapasitesini görüp o kapasite üstünde fazla yoğunlaşmamasıdır.</i>
K-ML-B(+)Kz	<i>Başarısızlık tam olarak nasıl söyleyebilirim acaba hani çalışmadan bir şeyi istemek.</i>
E-İHL-B(+)Erk2	<i>Uğraşmayınca, çaba göstermeyince, işin peşinden gitmeyince, çabalamayınca başarısız oluyorsun.</i>
E-AL-B(-)Kz	<i>İstediğim üniversitenin istediğim bölümünü tutturamayınca bence bu bir başarısızlık. Notlarımdan beklediğim puanı alamayınca bence buda bir başarısızlık. Daha sonra daha ne diyebilirim ki bence bunların hepsi başarısızlık.</i>

E-ML-B(-)Erk	<i>Başarısızlık aslında kişiye göre kişinin isteyip de yapamadığı şey başarısızlık olur.</i>
K-AL-B(-)Kz	<i>Bence başarısızlık, istediğimi yapamamak gibi geliyor, iyi not alamamak, ilerleyememek, kendini geliştirememek bence başarısızlık.</i>
K-AL-B(+)Kz	<i>Herkesin bir hedefi olmalı. Şu an benim mesela veterinerlik. O hedefe ulaşamayınca insan başarısızdır bana göre.</i>
K-İHL-B(+)Kz	<i>Benim için başarısızlık hedeflerime ulaşamadığım ya da hedeflerimden vazgeçtiğim anda başlar.</i>
K-AL-B(+)Erk	<i>Çalıştığı halde istediğini elde edememektir.</i>
E-İHL-B(-)Kz	<i>Çabaladığım bir şeyi yapamazsam benim için başarısızlık olur. Mesela anneme söz verdiğim gibi bu dönem teşekkür almak istemiştım tam alıyordum coğrafya hocamız beni bırakmış, o yüzden alamadım. Mesela bu benim için bir başarısızlık çünkü bayağı emek vermişim.</i>
E-AL-B(+)Erk	<i>Pes etmek başarısızlıktır. Çaba harcıyıp yapamadığın zaman o başarısızlık yani o zaman bıraktığın zaman başarısızlık oluyor, biraz daha uğraşman lazım o şey hakkında.</i>
K-İHL-B(+)Erk1	<i>Başarısızlık pes etmektir, yenilmektir, kaybolmaktır, çukur gibi bir şey.</i>
K-İHL-B(-)Kz1	<i>Kendi hayallerinden vazgeçmek. Kendi istediğim alanda başkasının kararı ile vazgeçersem ve hani bu bir aldanış olursa ben başkasına aldanırsam bu benim gerçek başarısızlık oldu.</i>
E-İHL-B(+)Erk1	<i>Yüksek hedeflere ulaşamama korkusu. Başarılı olacağına güvenmemek bence. Hani başarılı olmayı hayal edip o hayaline güvenmemek.</i>
E-ML-B(+)Kz	<i>Bilmemek bir başarısızlık mesela.</i>

K-İHL-B(-)Erk	<i>Yapamamak, bilmemek. Bilmiyorum bir şey anlamamak, yapamamak diyeyim yani.</i>
K-İHL-B(-)Kz2	<i>Arkadaşlarım benim üstüme geçti ve ben başarısız oldum. Onlara göre daha altta kaldım, ben başarısız oldum.</i>
E-ML-B(+)Erk	<i>Ailenin beklentisini karşılamadığın zaman başarısız oluyorsun.</i>

Buradaki 18 tanım incelendiğinde ilk üç tanımın “çaba harcamamak” başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bu tanımlar hem içerisinde bir suçlamayı barındırmakta hem de kontrolün kimde olduğunu hatırlatmaktadır. Yani öğrenci ötekinin başarısızlığını tanımlarken çaba harcamamak dediğinde, ötekini çaba harcamadığı için suçlamakta ve başarısızlığı doğal bir sonuç olarak görmektedir. Ancak kendi başarısızlığını da çaba harcamamak olarak tanımladığında burada başarısızlığın kendi kontrolünde olan bir şey olduğunu ve çaba göstermeye başladığında bu durumun artık geçerli olmayacağını mesajını vermektedir. Bu durum Farrington’un (2008) Amerikan halkı için bahsettiği başarısızlık algısı ile örtüşmektedir. Bireyin hayatıyla ilgili her şeyi kontrol edebilmesine yönelik inanış bu tanımlarda da kendini göstermektedir. Coğrafi konum olarak birbirinden oldukça uzak yerlerde bu düşünceye rastlamak “meritokrasi” anlayışının yaygınlığı ile açıklanabilir. Kişinin kendi başarı ve başarısızlığının faili olarak görüldüğü meritokratik inancın yaygın olduğu toplumlarda, yetenek ve emek, iltimas ve mirastan daha değerli görülür (Kennedy, Power, 2010, 225). Dolayısıyla başarısızlığın bireyin çabalamaması ile ilişkilendirilmesi meritokratik anlayışın toplumumuzdaki etkisi olarak değerlendirilebilir.

Devamındaki yedi tanım ise başarısızlığı hedefe ulaşamamak olarak tanımlamıştır. Bunlardan ilk beşi her koşulda hedefe ulaşmamayı başarısızlık olarak görürken son ikisi çalışıp bir emek göstermeyi koşul olarak kabul etmiştir. Bu iki tanımda bir yetersizlik iması vardır. Bireyin potansiyelinin ve gücünün hedefe ulaşmada yeterli olmadığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Yine meritokratik inançta yetenek ve çaba başarının anahtarı ise ve çaba gösterildiği halde başarıya ulaşılamamışsa bu “yetenek” ya da “kapasite” eksikliği olarak yorumlanmaktadır (Kennedy, Power, 2010, 225).

Diğer başarısızlık tanımları da “pes etmek”, “hayalinden vazgeçmek”, “kendine güvenmemek” ve “bilmemek” başlıkları altında toplandığından öğrencinin kendinden menkul durum ve davranışlardan bahsedildiği görülmektedir.

Son iki tanım diğer 16 tanımdan biraz daha ayrışmaktadır bu tanımlarda “arkadaşların notları” ve “ailenin beklentisi” gibi ötekinden kaynaklanan kıstaslara yer verilmiştir. Dolayısıyla başarısızlık tanımı, içerisinde bir görecelilik barındırmaktadır. Ancak yine de arkadaşının notunun altında kalan ve ailenin beklentisini karşılayamayan bireyin kendisi olduğu için bu iki tanım da bireyi etken kabul eden tanımlar arasında yer almıştır.

Yukarıdaki 16 tanımda öğrenciler başarısızlıkla ilgili farklı referans noktaları belirlemiş olsalar da hepsi başarısızlığı kendi eylemleri sonucu ulaştıkları bir sonuç olarak görmektedirler. Tanımlar başarısızlığın tek sorumlusunun öğrencinin kendisi olduğu anlamı taşımaktadır. Bu durum Feather (1999), McNamee ve Miller (2004) ve Farrington’ın (2008) kendi toplumları ile ilgili başarısızlık tanımı çıkarımları ile örtüşmektedir. Kennedy ve Power da (2010) İrlanda’da gerçekleştirdiği nitel çalışmada katılımcıların başarı/başarısızlığın bireyin elinde olduğunu belirten meritokratik anlayış çerçevesinde açıklamalar yaptığını aktarmıştır. Bauman (2000, 34) bu durumu geç modern koşulların bir sonucu olarak açıklamaktadır. Ona göre bireyselleşme ile beraber bireyin kendi kendine yeten bir varlık olma algısı onu tüm başarı ve başarısızlıklarından sorumlu tutmaktadır. Bu algı hasta olan birini yeterince dayanıklı olmamakla ve sağlığına dikkat etmemekle, iş bulamayan birini iş görüşmesinde gerekli olan becerileri edinmemekle ya da iş bulmak için yeterince çalışmamakla yargılamaktadır. Dolayısıyla başarısız olan bir öğrenci de yeterince çaba göstermemiştir, düşük kapasiteye sahiptir ya da kendini doğru yönlendirecek bir çevre/arkadaş edinmemiştir. Akkoç (2019) Türk televizyon dizisinde yer alan başarı/başarısızlık algısını sosyolojik açıdan incelediği çalışmasında başarının sadece bireysel özelliklerle ilişkilendirilerek ele alındığını ve toplumsal boyuta değinilmediğini tespit etmiştir. Başarının küresel, toplumsal, kültürel ve bireysel koşullardan bağımsız değerlendirilemeyeceğini belirten araştırmacı bireyselleştirilen başarı algısı ile kişinin yaşantısı çeliştiğinde başarısızlığın birey tarafından içselleştirildiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan bir öğrenci başarısızlığı bireyin kendinden kaynaklanan bir durum olarak değil *bireye toplum tarafından yüklenen bir olgu* olarak ele almıştır. E-AL-B(+)Kz'nin bu konudaki hem başarısızlık hikâyesinde hem de görüşmelerinde yer alan ifadelerine kısaca göz atmak anlamlı olacaktır.

“Bence başarısız öğrenci yoktur. Çabalamayan, çabalamak istemeyen öğrenci toplum dilinde başarısız öğrenci olarak nitelendirilir. Her insanın belli bir kapasitesi vardır. Bu kapasite gereğinden fazla bilgi alımında haliyle dolar. Bu da başarısızlık olarak adlandırılır. Başarısızlık öğrencinin limitinin dolduğu yerdir hem fiziksel hem psikolojik olarak. Psikolojik olarak hani artık aile baskısından, toplum baskısından sıkılmışlık. Fiziksel olarak da beynin almayı aldığı kapasiteye kadar geldiği yerden sonrasındır...çocuktaki sıkılmışlık kendini geri çektiğinde işte başarısızlık olarak adlandırılır, başarısızlık yoktur. Bir insan hani gerçekten çok isterse yapar, yapamadı diye başarısız olduğu bir kavram değil. Mesela birisi çok güzel takla atıyordur, diğeri takla atamayıp şarkı söylüyordur. Şarkı söylemekte başarılı, takla atmakta başarısız dersek eğer bu daha çok başarısızlığa yönelecek, diğeri tarafı kapatacak. Onda iyi olduğu halde o tarafı bırakıp bu tarafa gidecek, hata yapmış olacak. Çünkü toplumdaki başarısızlık kavramı onu oraya itecek. Bunda başarılı olmalıyım, bunu yapmalıyım değil.” (E-AL-B(+)Kz)

Burada öğrenci her insanın sahip olduğu yeteneğe göre bir alanda mutlaka başarılı olduğunu ancak bu başarılı olduğu alanın toplum tarafından belirlenmiş olan “başarı tanımları” içerisinde yer almadığı durumlarda başarısızlık tanımının ortaya çıktığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu durumda bireyin başarısı ve başarısızlığı toplumun belirlediği bir şeydir.

Diğer tanımlardan farklı olarak burada öğrenci toplumun başarı ve başarısızlık tanımlarındaki belirleyiciliğinin altını çizmiştir. Bu görüş Akkoç'un (2019) ve Özkan ve Gündüz'ün (2008) toplumun başarı/başarısızlığın belirleyiciliği rolü hakkındaki ifadeleri ile örtüşmektedir. “Başarı ve başarısızlık toplum tarafından bireylere atfedilen yani insanlar tarafından genellikle öteki bireylere atfedilen bir kavramdır” (Akkoç, 2019, 22). Toplamların içinde bulundukları döneme göre değişiklik gösteren başarı kabulleri vardır. Bu kabuller bireysel farklılıklardan bağımsız olarak tüm üyeler için geçerlidir. Dolayısıyla insanlar başarı kabulü sınırları içerisinde yer edinebilmek için kendi yatkınlıklarını bir kenara bırakıp akıntıya karşı kürek çekerek ya da direk bu kabulün dışında kalarak başarısız olabilirler.

4.2. Öğrencilere göre Başarı Kavramı

Her kavram zıddı ile beraber ele alındığında daha iyi anlaşılır. Bu çalışmanın odak noktası öğrencilerin başarısızlığı nasıl tanımladığını ortaya çıkarmaktır. Ancak

görüşmelerde katılımcılara başarıyı nasıl tanımladıkları da sorulmuştur. Aynı zamanda öğrenciler başarılı gördükleri insanları ve neden onları başarılı gördüklerinden de bahsetmişlerdir. Başarı tanımı ile ilgili bulguların verileceği bu temada iki kategori yer almaktadır, (1) öğrencilerin başarı tanımları ve somut olarak ifade edilen (2) öğrencilerin başarı örnekleri'dir.

4.2.1. Öğrencilerin Başarı Tanımları

Yapılan görüşmelerin sonucunda öğrencilerin 25'inin başarı tanımı yaptığı tespit edilmiştir. Bu bölümde tanımlar *sonuç odaklı tanımlar*, *süreç odaklı tanımlar* ve *öteki ile ilişkilendirilen* tanımlar olarak gruplandırılmıştır. Bir öğrenci iki ayrı tanım yapmış olduğundan yapmış olduğu tanımın bir kısmı sonuç odaklı tanımlar arasında yer alırken diğer kısmı ise öteki ile ilişkilendirilen tanımlarda yer almaktadır. Öğrencilerin yapmış oldukları tanımlar Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Başarı Tanımları

Grup	Katılımcılar	Başarı Tanımı
Sonuç Odaklı Tanımlar	E-AL-B(-)Erk	<i>Başarı bir insanın maksimum seviyeye çıkmasıdır yani. Kendinin yapabileceğin en maksimum seviyesine çıkmasıdır.</i>
	K-AL-B(-)Erk1	<i>Başarı, kendi olmak istediğin yerde değil de olmak istediğin yerden daha yüksekte görmek, başarı bu şekilde olur.</i>
	K-AL-B(+)Erk	<i>Kişinin yatkın olduğu bir işte en üst seviyeye çıkması</i>
	E-AL-B(+)Erk	<i>Başarı, kurduğun hedeflere ulaşabilmektir yani.</i>
	E-İHL-B(-)Erk1	<i>Başarı benim için senin bir hedefin olur hedefine ulaştığın zaman zaten başarmış olursun.</i>
	E-İHL-B(+)Erk1	<i>(Başarı) hayallerine ulaşmak(tır).</i>
	E-ML-B(+)Erk	<i>Hayallerinin peşinden gittiğin zaman başarılı olursun.</i>

Süreç Odaklı	K-AL-B(-)Erk2	<i>Hayallerime ulaştığımda (başarılı olurum)</i>
	K-AL-B(-)Kz	<i>Başarıyı, hedefine ulaşmak olarak tanımlıyorum.</i>
	K-AL-B(+)Kz	<i>Başarısızlık hedefe ulaşamamak, başarılı olmakta hedefe ulaşmak bana göre.</i>
	K-İHL-B(-)Kz2	<i>Başarı, bir hedef koyuyorsun onu adım adım ilerletiyorsun. O hedefi koyduğundan dolayı başarıyı, adım adım ilerledikçe başarmış oluyorsun, bu şekilde. Yani hedefe ulaşmak.</i>
	K-İHL-B(+)Kz	<i>Başarı, insanların istekleri doğrultusunda istediği yere istediği hedefe ulaşması.</i>
	E-İHL-B(-)Erk2	<i>(Başarı) Çok önemli bir şey yani insan bir yere gelebilir sonunda. Çok büyük yerlere de gelebilir, en azından kendi hayatını kurtarabilir, bir mesleğe sahip olabilir.</i>
	E-ML-B(-)Erk	<i>Liseyi bitireyim önüme şöyle hani üniversitemi de bitireyim adam gibi bir mesleğe gireyim, adam gibi dediğim yani böyle düzgünce elime maaşımı hani her ay gelebilecek yani bir koşullu falan şey olmasın öyle başarılı olacağıma inanıyorum yani ben.</i>
	K-İHL-B(-)Erk	<i>Yani yüksek not almak, takdir almak, geçmek. Kalmamak yani sınıfta benim için başarıdır.</i>
	K-ML-B(-)Erk	<i>O da (Başarı da) çok güzel bir şey yani. İyi para kazanmak, son model arabaya binmek, iyi bir evin olması, iyi bir aile ortamı, evlilik ortamı çok güzel bir şey yani, mükemmel olur, mükemmel bir şey.</i>
	E-İHL-B(-)Kz	<i>Kişi kendince emek verdiğinde yani her konuda emek verdiğini gerçekten hissettiğinde o konu hakkında mutlaka başarılı olur... bir sınava çok çalışırsın ama</i>

	<i>düşük alırsan o senin başarısızlığın değildir o konuda mutlaka bir şey öğrenmişsindir o da senin için bir başarıdır.</i>
K-ML-B(-)Kz	<i>Ben başarıyı aslında dediğim gibi kendine bir şeyler katmak olarak düşünüyorum. Sen bir kitap okursun kendine bir şey katarsın, böyle bir başarıdır.</i>
E-İHL-B(+)Erk2	<i>Başarı insan çalıştığı için elde ettiği bir şeydir</i>
E-ML-B(-)Kz	<i>Başarı çabamızın sonunda elde ettiğimiz şeydir diye düşünüyorum</i>
K-İHL-B(+)Erk1	<i>Başarı gerçekten gayretinin bedeli</i>
K-İHL-B(+)Erk2	<i>Çalışınca, çabalayıp gayret edip, bir şeylere sahip olmak kısacası.</i>
K-ML-B(+)Kz	<i>Bir şeyi çok çalıştıktan sonra elde edilen bir şey.</i>
E-İHL-B(+)Kz	<i>Toplu sınavlarda bence başarı odur. Çünkü deneme sınavı genel olan bir şey herkes giriyor. Artık öyle bir kapsam oldu ki sürekli kendimi diğerleriyle kıyaslıyordum, Anadolu öğrencileriyle. İşte onlarda bu sınava giriyorlar sürekli. Belki bende yaparsam onlara yetişebilirim gibi. Öyle. Genel olarak yine onların yaptıkları ve benim yapabildiklerim şey bana göre başarı çünkü onlar benim rakiplerim.</i>
K-AL-B(-)Erk1	<i>Senin çevrende seni çekemeyen insanlar bu senin üzerinde kötü baskısı olan insanların seni görmek istemeyecekleri yer, başarı.</i>
K-ML-B(+)Erk	<i>Yani bir şey oluyor herkes kabul ediyor yani, şu adam olmuş diyorlar böyle, başarı budur.</i>

Öğrencilerin yapmış oldukları sonuç odaklı tanımlardan ilk üçü başarıyı bir “zirve”

olarak görmektedir. Mümkün olanın en iyisini yapmak ve hatta mümkün olanın da dışına çıkmak bu üç tanıma göre “başarı” olarak adlandırılmaktadır. Başarıyı zirve olarak gören üç öğrenci de Anadolu Lisesi’nde okuyan erkek öğrencilerdir. Sonuç odaklı tanımlardan 9’u ise başarı tanımını bireyin kendi hayalleri ve hedefleri ile sınırlandırmışlardır. Bireyin kendi hedefine ulaşması başarılı olması için yeterlidir. Bu hedef bireyden bireye farklılık gösterebileceği gibi hedefler arasında bir hiyerarşi söz konusu değildir. E-İHL-B(+)Erk1’in görüşleri hedeflerin bireysel olarak farklılaşabileceği konusuna değinmektedir. *“Hani şimdi herkes başarılı olabilir ama bu ülkeye bakkalda lazım. Yani bir insan bakkal da olmak isteyebilir, yani kasap da olmak isteyebilir, doktor da olmak isteyebilir. Gerçekten hayallerine bakmaları lazım.”*

Sonuç odaklı tanımlar yapan dört öğrenci ise “düzenli maaşı olan bir mesleğe sahip olmak”, “hayatını kurtaracak bir mesleğe sahip olmak”, “sınıfta kalmamak” ve “iyi para kazanıp son model arabaya binmek” gibi daha somut hedefler ile başarı tanımlaması yapmışlardır. Bu dört öğrencinin de erkek olması ve ortalamanın altında başarıya sahip olması hatta iki öğrencinin sınıf tekrarı yapıyor olup bir öğrencinin de kendi ifadesiyle çocuk esirgeme yurdundan gelmesi sebebiyle “öğretmenler tarafından sözlü notu ile desteklenerek sınıfı geçmiş” olması dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerin kariyer odaklı ya da soyut tanımlar yerine maddiyat odaklı tanım yapmalarında toplumsal cinsiyet rollerinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Toplumda bir erkeğin “elinin ekmek tutması” gerektiği algısı eğitim süreci nasıl sonuçlanırsa sonuçlansın en önemli olanın eve düzenli para götürmek olduğu düşüncesine yol açabilir.

Süreç odaklı tanımlar incelendiğinde ilk iki tanımın süreç içerisinde bireyin kendini geliştirmesine odaklandığı görülmektedir. Önemli olan bir sonuca ulaşmak değildir. Süreç içerisinde birey kendine katkı sağlayabiliyorsa bu bir başarıdır. Burada daha çok bireyin bilişsel olarak kendini geliştirmesi üzerinde durulmuştur. Bu iki tanımı yapan öğrenciler ortalamanın altında başarıya sahip kız öğrencilerdir. Bu öğrencilerin başarıyı kendi gelişimleri ile ilişkilendirmelerinde nihai olarak para getirme zorunluluğunu üzerinde hissetmemeleri ve her ne kadar eğitim hayatının bir yerinde başarısız olsalar da süreç boyunca bir şeyler öğrenmeye devam edebilecekleri algısının

etkisi olabilir. Bu iki kız öğrenciden birinin ailesi okumasını desteklememekte ve öğrenci her sene okul hayatı sona erebilir düşüncesi ile eğitim hayatını sürdürmektedir. Diğer kız öğrenci ise meslek lisesine gittiğinden dolayı istediği hedefe ulaşamayacağını, *“Zaten ben veteriner olmak istiyordum küçüklüğümünden beri, çok istiyordum muhtemel hani hedefime ulaşamayacağım ama ben mesleğe gidiyorum.”*(K-ML-B(-)Kz) sözleriyle dile getirmektedir. Öğrencinin ifadelerinden meslek lisesinin hem alan olarak istediği meslekten farklı olması yönüyle hem de meslek lisesine gitmenin başlı başına olumsuz bir durum olması yönüyle onu isteğine ulaştıramayacağını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Öğrenciler bu şartlar altında akademik olarak bir hedefe ulaşmanın kendileri için olanaksız olduğunu düşündüklerinden dolayı da sürecin daha önemli olduğunu belirtmiş olabilirler. *Süreç odaklı* diğer beş tanımda ise başarı bir sonuç olarak ele alınsa da tanımlarda süreç içerisinde harcanan çabaya vurgu yapılmıştır. Başarı harcanan emeğin sonucunda doğal bir sonuç, bir hak ediş olarak görülmüştür. Bu tanımları yapan beş öğrenciden dördünün ortalamanın üzerinde bir başarıya sahip olması dikkat çekmektedir. Üç öğrencinin yapmış olduğu tanım “Öteki ile İlişkilendirilen Tanımlar” grubunda yer almaktadır. Burada başarılı olma durumu bir başkasının düşüncesine, algısına ya da başarı durumuna göre belirlenmiştir. Dolayısıyla başarı bir başkası tarafından belirlenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler başarıyı zirveye çıkma, hedefe ulaşma, kendini geliştirme, çaba harcama ve başkası tarafından onaylanma ile ilişkilendirmişlerdir. Özkan ve Gündüz (2008, 149) ünlülerin röportajlarını inceleyerek yaptıkları çalışmada başarı tanımlarının “süreklilik, güven, birikim, hedefe ulaşma, doyuma ulaşma, işi iyi yapma, tatmin olma, kalıcı eser bırakma” şeklinde çeşitlilik gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar yapılan tanımların kişilerin içinde bulundukları bağlam ile ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Bu çalışmada da yapılan bazı tanımlarda cinsiyet, başarı durumu ve okul türüne göre gruplaşmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum farklı cinsiyet rollerinin başarı durumlarına göre eğitimden beklentisinin farklılaşması ile açıklanabilir.

Türkiye’de toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl dağıldığını tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada kadınların meslek sahibi olmadaki motivasyonlarının “zaman doldurmak” ya da “aile gelirine katkı sağlamak” olduğu tespit edilmiştir (Vatandaş, 2007). Bununla beraber aynı araştırmada hane içi görevlerin dağılımında kadınlar ev işleri ve çocuk bakımı ile sorumlu tutulurken, erkekler evin geçimini sağlamak ve dışarıdaki resmi işleri takip etmekten sorumludurlar. Bu durum akademik başarısı düşük bir erkeğin uzun vadeli kariyer hedefleri yapmak yerine başarıyı para kazanmak gibi somut göstergelerle tanımlamasını açıklamaktadır. Aynı şekilde akademik başarısı düşük bir kız da bir kariyer hedeflemeyip başarıyı anlık kişisel kazanım olarak tanımlamaktadır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir diğer araştırmada ise kadınların öncelikli olarak kültürlü olmayı yani bir anlamda kendilerini geliştirmeyi erkeklerin ise öncelikli olarak meslek ve kariyer sahibi olmayı amaçladıkları tespit edilmiştir (Abowitz, Knox, 2003). Şahin, Zoraloğlu ve Fırat’ın (2011) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla akademik kariyer hedeflemeleri de bu çıkarımı desteklemektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Başarı Örnekleri

Yaşantıda yer alan kavramların ne anlama geldiği ifade edilmeye çalışılırken verilen örnekler hem aktaran için hem de anlamaya çalışan için durumu oldukça kolaylaştırır. Özellikle bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğrencileri verdikleri örnekler onların gözünden “başarı” kavramının daha iyi anlaşılmasını mümkün kılacaktır. Öğrencilerden görüşme esnasında etraflarında başarılı olarak gördükleri kişilerden bahsetmeleri istenmiştir. Gerek bu soruya verdikleri cevaplara gerekse başarı tanımı yaparken verdikleri somut örneklerle bu bölümde yer verilmiştir. 27 başarı örneğine ulaşılmıştır. Bunlardan sekizi (a) Akademik Başarıya Sahip Olanlar, 11’i (b) Her şeye Rağmen Başarılı Olanlar, üçü (c) Kendini Gerçekleştirenler, biri (d) Hem Sevdiği İş Yapıp Hem de Para Kazananlar ve dördü (e) Başarı Sembolleri başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.2.1 Akademik Başarıya Sahip Olanlar

Bu başlık altında başarıyı eğitim hayatındaki rütbe ya da eğitim hayatında alınan notlarla örneklendiren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir. Kendisine fiziksel olarak yakın ve aynı zamanda yükseköğrenim görmekte olan ya da yükseköğrenimini

tamamlayıp mesleğini yapan kişiler örnek olarak gösterilmiştir. Örneğin E-AL-B(-)Kz ders notları çok iyi olan sınıf arkadaşlarından şöyle bahsetmiştir: “*Sınıfta bazı arkadaşlarım var gerçekten hani ne denir onlara çok başarılı insanlar yani ders notları çok iyi, arkadaşlarla olan iletişimleri çok iyi, hani birkaç tane böyle kişi tanıyorum sınıfta, onlar.*”

Kimi öğrenci kuzenini, kimi komşusunun çocuğunu, kimi dayısını ya da amcasını, kimi ise annesini ve babasını örnek olarak göstermiştir. K-AL-B(-)Erk2’ye göre anne ve babası birer başarılı insan örneğidir. Kendisi bunu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Annem ve babam çok başarılı insanlar, ikisi de üniversite mezunu. Annem Marmara hukuk mezunu ve Çanakkale’nin bir köyündeki liseden mezun olarak Marmara hukuka geçti, oradan mezun... Babam da Ankara siyasal, Ankara Üniversitesi siyasal fakültesi ve Kabataş Lisesi’nden mezun babam. Öyle. Çok başarılı insanlar.” (K-AL-B(-)Erk2)

Öğrenci anne babasının bir üniversite ya da lise mezunu olduğu için başarılı olduğunu düşünmüyor. Mezun oldukları lise ve üniversite isimlerini vererek en fazla talep gören kurumlar arasında yer alan bu okullara girmeyi başarmış oldukları mesajını da veriyor. Bu öğrencilerin vermiş oldukları başarı örnekleri eğitim sistemi içerisindeki başarı tanımları arasında yer almaktadır. Sınavlardan yüksek puan alan, dolayısıyla iyi bir üniversite okuyan ve iyi bir mesleğe sahip olan insanlar başarılıdır. Eğitim sistemi bir otorite olarak değerlendirildiğinde, otoritenin başarılı olarak kabul ettiği insanlar örnekleri bu bölüm altında yer alan öğrenciler için de başarılıdır. Bu öğrenciler için otoritenin başarı tanımının birebir kabulünün söz konusu olduğu söylenebilir.

4.2.2.2 Her Şeye Rağmen Başarılı Olanlar

Bu başlık altında türlü zorluklara rağmen hayata tutunmayı başarmış insanları anlatan örneklerle yer verilmiştir. 11 öğrencinin vermiş olduğu başarı örneğinde insanlar içinde bulunmuş oldukları türlü zorluklara rağmen mücadele etmeye devam etmişler, kendilerine ve ailelerine daha konforlu bir hayat koşulu sağlamışlardır. Bu bölümde örnek verilen insanları genel olarak anlamak için K-AL-B(-)Kz’nin sözlerine kulak vermek bir hayli önemlidir.

“...zor durumdan kendini kurtarıp sıyrılmış hani ben zaten zor durumdayım demeyip kendini bir yerlere getirebilmiş insanlara mesela çok hayran kalıyorum ve hani onları gerçekten çok başarılı buluyorum...dediğim gibi hani zorluklarda olsa her derdini de bahane etmeden gerçekten inanarak başaran insanlar benim için hani çok üstün insanlar.”

Burada öğrenciler tıpkı başarı ve başarısız tanımlarında olduğu gibi her ne koşulda olursa olsun bireyin kendi başarısından mesul olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre hayattaki hiçbir olumsuzluk ya da talihsiz başlangıç bireyin mücadele edip başarılı olmasına engel değildir. Bu ifadede aşkın bir insan gücü algısının varlığından bahsetmek mümkündür. Başarı bir nevi bireyin mücadele gücü ile eşleştirilmiştir. Bu bölümde dikkat çeken bir diğer husus ise verilen 11 örneğin yedisinin öğrencilerin anne ya da babasının olmasıydı. K-ML-B(+)Erk'ye göre annesi başarılı bir insan ve hangi koşullarda neler başardığını şöyle anlatmış:

“Başarılı bulduğum hocam annem ya.... Babamdan ayrıldı, işsiz kaldı o kadar. İş buldu, bana baktı, ev tuttu falan filan yani öyle. Tekrar çalışmaya başladı hem bana baktı hem eve baktı yani, öyle. Bence başarılı annem yani. Bence insanın başarısı anne, en güçlü kadın. En güçlü insan annemdir. Annem zaten hocam çocukken çok zor zamanlar geçirmiş yani fakirmiş ailesi. Bunu öyle düşse kalka öğrenmiş her şeyi annem başarmış. Böyle başarılı bir insan.”

Burada öğrenci bir nevi başarıyı güç ile eşleştirmiş. Güçlü olmak aynı zamanda başarılı olmaktır. Başarıyı mücadele etmek ile eşleştiren bir diğer öğrenci K-AL-B(-)Erk1 ise babasının kendi meslek grubunun en altından başlayıp tek başına emek harcayarak en üst basamaklarına çıktığından bahsetmiştir. Başarı örneği ile birlikte başarısızlık örneği de veren K-AL-B(-)Erk1'in ifadeleri dikkate değer:

“Babam çünkü kendi turnaklarından başladı. Bir meslek grubunun en altından başlayıp en üstüne çıktı. Şu an Allah'a şükür öyle güzel bir yerdeyiz, bir sıkıntım yok. Babam o konuda şey oldu. ... Aslında bakınca ben genellikle mesela böyle çok babasına bağlı olanlar ya da ailesine güvenip iş yapanların battığını da gördüm... Ben abim gibi olmam ya gidip de babamın kurduğu, abim gibi olmam. Hazıra konmak. Abim gibi olmam. Yaparım gene hani bir şeyler için çabalarım, ederim hani ne varsa sınavı kazanamadım mı yine çalışırım. O farklı belki ona şeyim yoktur, yeteneğimin olduğunu da düşünüyorum açıkçası ama yoksa farklı bir bölümde denerim oradan yürürüm.”

Burada kendi emeğiyle mücadele ederek işini kurup büyüten baba başarılı olarak görülürken, baba ile aynı iş yerinde çalışan abi babanın vermiş olduğu mücadeleyi vermediğinden dolayı başarısız görülmektedir. Öğrencilerin anne-babalarını başarılı örnek olarak göstermeleri başarı-değer ilişkisi bakımından yorumlanabilir. Her çocuk için anne-babası değerlidir. Birey başarılı olanın değerli olduğu yönünde bir anlayış geliştirdiyse o zaman değer verdiği insanları başarılı olarak görmek isteyebilir ve dolayısıyla başarı tanımını da ona göre düzenleyebilir. Tüm bu örneklerin ortak noktası öğrencilerin başarıyı zorluklarla mücadele, emek harcama ve güçlü olma ile eşleştirmiş olmalarıdır.

4.2.2.3 Kendini Gerçekleştirenler

“Kendini gerçekleştirme” (self-actualization) kavramı Maslow’un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi ile birlikte sıklıkla kullanılır olmuştur. İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan “kendini gerçekleştirme” insanın kendi özünü keşfetmesi ve içinde var olan potansiyeli en iyi şekilde kullanması anlamında kullanılmıştır. Bu bölümde yer alan örneklerde bireylerin kendi isteklerine göre, başarılı olacaklarını düşündükleri alanlara yönelmelerine vurgu yapıldığından bu isim tercih edilmiştir. Bu kategorideki üç başarı örneği de çevreden gelen farklı yönlendirmelere, toplumun ezberine karşı gelerek kendi istekleri doğrultusunda ilerleyip “başarıyı” yakalamış olan insanlardır. E-AL-B(+)Kz kendi başarı örneğini anlatmak için karanlık-aydınlık yol metaforunu kullanmıştır. *“İki yol var diyelim mesela biri karanlık, biri aydınlık”* diyerek öğrenci aydınlık yolu önünde sana ne yapman gerektiğini gösteren birinin olduğu, bu kişi aracılığıyla önünde ne olduğunu kolaylıkla görebileceğin bir yol olarak tanımlamıştır. Öğrenciye göre bu rehber *“aileden birisidir ya da toplumdan birisidir”*. Karanlık yol ise bir rehberin olmadığı, etrafındaki kişiler tarafından tavsiye edilmeyen ve dolayısıyla hakkında çok fazla bilinenin olmadığı bir yoldur. Ancak bu yol bireyin kendi iç sesini dinleyerek, ilerisini çok fazla göremese de kendi kararlarını alarak ilerlediği bir yoldur. Katılımcı karanlık yolda ilerlemenin bilinmezlerle dolu olsada insanı mutlu eden seçenek olduğunu şöyle dile getirmiştir: *“ama kendi kararlarını mutlu olarak alacaksın ve pişmanlık yaşamayacaksın çünkü insan kendi aldığı karardan pişmanlık duymaz”*

Aydınlık yolda gitmek öğrenciye göre ilk başlarda rahat olsa da sonrasında bu rehberin hayat boyu insanın yanında kalamamasından ötürü sorunlu bir durumdur. Rehber kişi sürekli bireye ne yapıp etmesi gerektiğini söylediğinden öğrenciye göre birey tek başına mücadele etmeyi öğrenememektedir. Dolayısıyla rehberin yitirilmesi durumunda yaşadığı sorunlarla mücadele edemeyip toplum tarafından “başarısız” olarak adlandırılacaktır. Ancak yine de öğrenci bu durumun başarısızlık olmadığını şu sözlerle açıklamıştır: *“Bunu başarısızlık olarak adlandıramayız çünkü başındaki insan onun kararlarına ve hani yapmak istediklerine engel koyarak doğruyu görmesine ve başarılı olmasına engel olur.”*

Katılımcıya göre aydınlık yoldan giden aslında kendi isteklerini değil rehberinin

isteklerini gerçekleştirdiği için “başarısız” olurken, karanlık yoldan giden kendi kararları ile ilerlediği için “başarıya” ulaşacaktır. Öğrencinin bireyin kendi düşüncelerini keşfedip onların rehberliğinde ilerlemesinin onu mutlak başarıya götüreceğine dair görüşleri aşağıdaki satırlardan anlaşılmaktadır.

“evet idollerimiz olabilir, birisini örnek alıyor olabiliriz ama birebir aynısı değiliz, bizim düşüncelerimiz onların düşünceleri değil, kendi düşüncelerimizi kendimiz oluşturmamız gerekiyor. Bizim düşüncelerimiz hiçbir zaman bizim için bir başarısızlık değildir.” (E-AL-B(+)Kz)

Bu ifadelerin bütününden çıkan anlam toplumsal baskının bireyin kendi isteklerinin önüne geçerek bireyde bir başarısızlığa yol açmasıdır. Bu ifadeye göre kendini bilen insan ve kendi istekleri doğrultusunda kararlar alan insan başarılı insandır. Dolayısıyla katılımcıya “toplumsal öğretiler” bireyin kendini tanımasının ve sorgulamasının önüne geçtiği takdirde bireyi vasıfsız hale getirir ve başarısız kılar.

Katılımcılardan K-İHL-B(-)Kz1 edebiyat öğretmenini başarılı bir örnek olarak anlatmış ve öğretmenin kendi hayallerinin peşinden giderek başarılı ve aynı zamanda mutlu olduğunu belirtmiş.

“Yani hayallerinin peşinden koşuyor ve hayallerin peşinden koşuyor dediğim; zamanında edebiyat öğretmeni olmak istemiş, kimin ne dediğini umursamamış belki de, edebiyat öğretmeni olmuş. Belki ailesi istememiş bunu ama öyle bir yol izleyeceği zaman mutlu olacağına inanmış ve sürekli hani bir şeyleri sorgulayarak, bir şeylerin farkında olarak onların bunu istemediğini ama kendisinin bunu istediğini fark ederek bilinçli davranarak edebiyat öğretmeni olmuş belki de ve şu anda hayatında orta yaşlı bir kadın hani 50-55 yaşlarında belki ama hayatında belki hep bunu getirilerini görmüştür.”

Öğrencinin ifadesinde sıklıkla kullandığı “belki de” kelimesi bu anlatının bir kısmında boşlukların öğrenci tarafından doldurulduğu hissini vermektedir. Belki de edebiyat öğretmenin ailesi meslek tercihine karşı çıkmış belki de çıkmamış. Ancak öğrenci hikâyesindeki edebiyat öğretmenin etrafındaki insanlara rağmen kendi istediğinin peşinden gitmiş olmasına önem veriyor ve gerçekte durum böyle olmasa dahi ya da bu durum hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmasa dahi kendisi bu şekilde aktarıyor. Burada öğrencinin gerçekte var olan bir kişiyi değil de olmak istediği kişiyi anlattığını düşünmek mümkündür. Kendisinin okul seçiminde ailesinin tavsiyelerini dinlemek durumunda kaldığı ve isteklerini ertelemek durumunda kaldığı düşünüldüğünde bu yorum daha da anlamlı bir hale gelmektedir. Dolayısıyla öğrenci için “başarılı insan” kendini tanıyan, ne istediğini bilen ve her ne olursa olsun isteklerinin peşinden gidebilen insandır.

K-ML-B(+)Kz ise ablasının eşini, ailesinin baskılarına rağmen kendi istediği alanda eğitim alabilmek için İstanbul'a gelip tek başına yaşaması sebebiyle başarı örneği olarak göstermektedir. Öğrenci "idolüm" dediği kişinin hikayesini aşağıdaki cümlelerle aktarmıştır:

"O da birçok ülke gezmiş her konuda bir bilgisi var o yüzden hani başarılı insanlardan biri. Şey yani benim yaşlarımdayken Bursa'da oturuyorlarmış ama sonra ailesinden kaçıp İstanbul'a gelmiş tek başına hayat sürdürmüş o yüzden idolüm diyebilirim yani... ailesi çok baskı yapmış orada, o da kendi isteğini yapmak istemiş, o yüzden İstanbul'a gelmiş."

Bu kategorideki başarısızlık tanımları bir "özgürlük" mesajı içermektedir. Kişi kariyeri ile ilgili özgürce karar verebiliyorsa başarılıdır. Bu üç katılımcının da kız olması, kız öğrencilerin eğitim hayatlarını yönlendirme noktasında daha fazla aile ve toplum baskısına maruz kalabileceğini düşündürmektedir.

4.2.2.4 Hem Sevdği İş Yapıp Hem Para Kazananlar

Bireyin hayatını idame ettirebilmesi için bir gelire sahip olması gerekmektedir. Çocukken ihtiyaçlar aile tarafından karşılanırken eğitim hayatı sonrasında bireyden bir meslek edininip kendi hayatını kurması beklenir. Meslek "bir eğitim yoluyla edinilen ve para kazanmak için yapılan sonucunda bir ürün veya hizmet ortaya konan, kuralları toplum tarafından belirlenmiş etkinlikler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, Sevim, Hamamcı, 1999: 14). Burada bahsedilen eğitim formal ya da informal olabilir. Ancak toplum genelinde örgün eğitimden en büyük beklenti bireye saygın bir meslek edindirmesidir (Azmitia, 1994; Can, 2015). Meslek doyumu ise bireyin mesleğini yaparken geçimini sağlayacak gelir elde edip aynı zamanda becerilerini geliştirerek üretken olup kendini gerçekleştirme ve toplumda bir yer edinmesini içerir (Sayılır, 2016: 53). Toplumda meslek edinimi ile ilgili büyük oranda kişinin ilgi ve yeteneği göz ardı edilerek geçimi en rahat, güvenilir ve hızlı sağlayan meslekler neler görülüyorsa onlara ulaşacak şekilde yönlendirmeler yapılır. Bu meslekler de büyük oranda eğitim sistemi aracılığıyla ulaşılabilir olanlardır. Araştırmaya katılan bir öğrencinin verdiği başarı örneğinde kişi eğitim sistemi aracılığıyla değil kendi özel ilgisini geliştirerek, bu alanda bilinen ve işini iyi yapan biri haline geliyor ve aynı zamanda da bu yaptığı iş maddi olarak da tatmin edici oluyor. Aşağıdaki satırlarda öğrencinin başarılı gördüğü bu kişi hakkında verdiği bilgiler durumu daha anlaşılır kılmaktadır.

“Ben şey yani başarılı olarak şey diyeyim mesela hem işini sevip hem böyle keyfine göre yaşayıp hem de mesleğini yapan insanlar bana çok başarılı geliyor. Mesela ben arabaları seviyorum birde adam hem bu işi yapıp hem arabasını kendi düzenleyip fenomen oluyor modifiye bakımından hem de bundan para kazanınca bana çok iyi geliyor yani adam hem rahatını görüyor hem istediği işi yapıyor.” (E-ML-B(-)Erk)

Buradaki ifadeye göre başarı içerisinde üç unsur barındırıyor, (i) işini sevmek, (ii) keyfine göre yaşamak, ve (iii) mesleğini yapmak. Keyfine göre yaşamaktan kastedilenin maddi olarak bir sıkıntısı olmamak olduğu ifadenin bütününden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla başarı yaptığın işten keyif alırken aynı zamanda para kazanmak olarak görülüyor. Bir anlamda mesleki doyuma sahip olarak hayatını sürdürmek öğrenci için “başarıdır”. Bu öğrenci ortalamanın altında bir başarıya sahip olup, sınıf tekrarı yapmaktadır. Dolayısıyla eğitim sisteminin sunmuş olduğu güzergâhın dışında alternatif bir yol keşfedip bu şekilde para kazanabiliyor olmayı öğrenci başarı olarak nitelendirmektedir. Öyle ki akademik olarak kendine pek fazla güvenmeyen bu öğrenci için ifadesinde belirtmiş olduğu başarı kendisine daha ulaşılabilir görünüyor olabilir. Başka bir açıdan bu durumu değerlendirmek gerekirse eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretiler bu öğrencinin ilgi duyduğu alanı içermediğinden öğrenci sistem içerisinde “başarısız” olarak değerlendirilmektedir. Ancak öğrencinin “kendini gerçekleştireceği” ya da mesleki doyuma ulaşacağı alan eğitim sistemi aracılığıyla ulaşamayacağı gibi toplum tarafından da başarı örneği olarak kabul görmemektedir. Sevimli ve İşcan (2005) iş doyumunu etkileyen bireysel faktörlere ilişkin yaptıkları çalışmada mesleğini kendi tercih edenlerin ve doğru tercih yaptığını düşünenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Toplumun daha yüksek gelir getirme beklentisiyle belirli mesleklere yönlendirmesi ve zaman zaman bu konuda ısrarcı olması gençlerin ilerde düşük mesleki doyuma sahip olmalarına ve bunun bir neticesi olarak da kendilerini başarısız göremelerine sebep olabilir. Gökdeniz ve Merdan (2016) bankacılık sektöründe çalışan bireyler üzerinde yapmış oldukları çalışmada, toplumda yaygın olan anlayışın aksine yüksek gelire sahip olanların düşük gelire sahip olanlara oranla daha düşük mesleki doyuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda araştırmacılar yüksek ücretin yüksek iş tatminini sağlayacağına dair kabul gören anlayışı reddetmişlerdir. Yine aynı çalışmada mesleğin toplum içerisindeki saygınlığı ile iş tatmini arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda bireylerin sosyal çevreleri tarafından kabul edilme ve onaylanma kaygısıyla tercih ettikleri mesleklerin onların iş tatminini azalttığı

söylenebilir. Bu durumda kendi potansiyelini ve eğilimini bir kenara bırakıp, toplum kabullerine göre meslek tercihi yapan ya da o yönde eğitim alan gençlerin yaşadıkları doyumsuzluk hissi sebebiyle kendilerini başarısız hissettikleri söylenebilir.

4.2.2.5 Başarı Sembolleri

Bireyin toplum içerisinde “başarılı” olarak algılanması bir anlamda statüsünü de belirler. Fichter (1969: 31) sosyal statüyü bireye içinde bulunduğu toplum tarafından verilen mevki ya da pozisyon olarak tanımlamıştır. Statü atfedilen statü ve başarılan statü olarak iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Atfedilen statü kişinin doğumuyla birlikte elde edilen bir konum iken başarılan statü bireyin toplum içerisinde sonradan kendi çabaları sonucunda elde ettiği pozisyonudur (Fichter, 1969: 32). Bireylerin bilhassa “eğitim” aracılığıyla elde ettikleri başarılar sonradan edinilen statüde önemli görülmektedir (Kızılçelik, Erjem, 1992: 2). Akademik başarı ile birlikte gelen yüksek gelir, mevki ve diğer gelir göstergesi metalar bireyin toplum içerisinde saygın bir konum elde etmesini sağlamaktadır. Statüyü “yaşam tarzı” olarak ele alan ve bunu da “habitus” kelimesi ile kavramsallaştıran Bourdieu (1990), kültürel sermaye ve simgesel sermaye ile belirlenen yaşam pratiklerinin habitus içerisinde yer almasından bahsetmiştir. Bu durumda elde edilen makam ya da kültürel nesneler bireyin içinde bulunduğu habitusun belirleyicisidir.

Yukarıda değinilen teorilerle ilişkili olarak öğrencilerin dördü başarı örneklerinden bahsederken sadece bazı sembolik durumlar üzerinde durmuşlardır. Üç öğrenci yurtdışında çalışmayı başarı olarak görürken bir öğrenci kendine ait ofisinin olmasını başarı olarak görmektedir. Aşağıda öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

“Dayım var benim yani dayımın ne iş yaptığını pek bilmiyorum ama onun gibi olmak isterdim yani... Ya şimdi dayım mesela orada belediyeğe ait bir yer var orada çalışıyor. Kendine ait bir odan olması mesela benim için güzel bir şey, kendine ait bir odan olması orada masa başında sana gelen şeyleri okuyup imzalamak bence güzel bir şey, dayım o işleri yapıyor orada.” (E-AL-B(+)'Erk)

Bu öğrenci dayısının sahip olduğu simgesel sermayeyi “başarı” olarak görmektedir. Dayısının ne iş yaptığını ya da ne şekilde o işe sahip olduğuna dair bir bilgisi olmasa da bir makama sahip olmak öğrenci için başarı göstergesidir.

“Benim için başarı ama söyledim demin de ama Amerika'ya gidip işte kendi açımdan Amerika'ya gidip başarılı bir yazılımcı olmak kendim için. ... Çevremde aslında yakınlarıma

baktığım zaman bir eniştemi görüyorum o işte. O da yazılımcı. İşte yurtdışında bayağı kaldı Fransa'da, Almanya'da.” (E-ML-B(+)Erk)

Muhtemelen verilen bu örneklerdeki ideal kişiler bir yükseköğrenim görmüşlerdi. Belki de kendi iradeleri ile seçtikleri meslekleri yapıyorlardı ve belki de bir takım zorluklara rağmen bulundukları konumları elde etmişlerdi. Ancak bu örnekleri veren katılımcılar bu kişilerin bulundukları somut durumlarla ilgilenmiş ve görüşmelerde sadece bunları belirtmişlerdir.

Öğrencilerin verdikleri başarı örnekleri başarı ve başarısızlık tanımları ile örtüşmektedir. Başarı/başarısızlığı hedefe ulaşma/ulaşamama ile ilişkilendiren öğrenciler genellikle akademik başarı örnekleri vermişlerdir. Başarıyı sembolleştirerek örneklendiren öğrenciler de başarıyı hedefe ulaşma olarak tanımlamışlardır. Başarı/Başarısızlığı çaba harcama/harcamama ile ilişkilendiren öğrencilerin örnekleri ise “Herşeye Rağmen Başarılı Olanlar” başlığı altında yoğunlaşmıştır. Kendini gerçekleştirenler örneklerinin tamamını da yine kız öğrenciler vermiştir. Kız öğrencilerin toplumun yönlendirmelerine daha fazla maruz kalmaları ve kendi meslekleri ile ilgili özgür karar verebildiklerini düşünmemeleri bu sonucu doğurmuş olabilir.

Öğrencilerin vermiş oldukları sembolik örnekler Matute-Bianchi'nin (1986) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. Meksikalı ve Japon öğrencilerin “başarı” ve “okul” algısı üzerine yaptığı çalışmada araştırmacı, öğrencilerin başarılı yetişkini arabası olan, parası olan, güzel bir işi olan olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmada büyük bir şirkette çalışmak ya da bilgisayar başı bir iş başarı ölçütü olarak öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Bu çalışmada her ne kadar öğrencilere “eğitim hayatlarında başarısızlığı ve başarıyı” nasıl tanımladıkları sorulsa da ve görüşmeler esnasında “eğitim hayatı” vurgusu sıklıkla yapılırsa da öğrencilerin tanımlarının ve verdikleri örneklerin genel hayat başarısına doğru kaydığı dikkat çekmektedir. Bu durumda öğrencilerin akademik başarı/başarısızlığı hayat başarı/başarısızlığı ile eşleştirdiği söylenebilir. Birkaç katılımcının dışında araştırmaya katılan öğrencilere göre akademik olarak başarısız/başarılı olmak, hayatta başarısız/başarılı olmak demektir. Bu durum öğrencilerin hayatlarındaki en büyük sorumluluğun eğitim hayatları olmasından

kaynaklanabileceği gibi kendilerinin ve dolaylı olarak ailelerinin eğitime atfettikleri önem ve güç kaynaklı da olabilir.

4.3. Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar

Görüşmeler esnasında katılımcılara kendi eğitim hayatlarında yaşadıkları başarısızlıklar ya da bir başkasının yaşamış olduğu başarısızlıklar üzerinden “Eğitim hayatında başarısız olursa/n ne olur?” sorusu da yöneltilmiştir. Burada amaç öğrencilerin akademik başarıyı nelerin koşulu olarak gördüklerini anlamaya çalışmaktır. Görüşmelerin farklı farklı bölümlerinde bu temanın altında sunulabilecek 40 ifadeye rastlanmıştır. Tablo 4.3.’de temaya ait kategoriler ve kod sayıları gösterilmiştir.

Tablo 6: "Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar" Teması Kategorileri

Kategori	Kod Sayısı
4.3.1 Başarısız olursam hayal ettiğim meslekte çalışmam	14
4.3.2 Başarısız olursam maddi sıkıntı çekerim	6
4.3.3 Başarısız olursam ailem üzülür	11
4.3.4 Başarısız olursam bir erkeğe bağımlı olmak zorunda kalırım	1
4.3.5 Başarısız olursam evlendirirler	1
4.3.6 Başarısız olursam çevrem kötü olur	1
4.3.7 Başarısız insanın bilgisini sorgularım	1
4.3.8 Başarısızlık bir öğrenmedir	5

4.3.1. Başarısız Olursam Hayal Ettiğim Meslekte Çalışamam

Eğitim seviyesi ile iş sahibi olma arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Heldin, 2000; Feldman, Smith, Waxman, 2017; Rouse, 2005; Barton, 2005, Karacabey, Boyacı, 2019). Feldman, Smith, Waxman (2017) lise mezunlarının bile tatmin edici bir iş bulamadıklarını söylemektedirler. Bununla beraber Azmitia (1994) ailelerin de eğitim seviyesiyle birlikte çocuklarının daha iyi iş imkânlarına sahip olacağını düşündüklerini belirtmiştir. Gündüz (1996) lise öğrencileri ile yapmış olduğu nitel çalışmada öğrencilerin okul tercihlerinin iş bulma imkânlarına göre değişiklik gösterdiğini tespit etmiştir. Katılımcılar üniversite ve daha üst düzey eğitimin “hayatta başarılı” olmak için gerekli olduğunu söylemişlerdir. Aynı çalışmada Anadolu Lisesi’nde eğitim gören katılımcılar gelecekteki yaşam koşullarının ailelerinininkinden çok daha yüksek olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da lise öğrencilerinin eğitimi ve akademik başarıyı kendilerini daha iyi mesleklere ve yaşam koşullarına ulaştıracak bir araç olarak değerlendirdiği görülmektedir. Birçok öğrenci eğitim hayatında başarısız olmanın ileride kariyerinde olumsuz sonuçları olacağı yönünde ifadeler vermişlerdir. Öğrenciler akademik başarısızlığı hayal ettikleri ya da hedefledikleri mesleklere ulaşamamakla ilişkilendirmişlerdir. İstedikleri mesleğe ulaşamamak ise onların hayatlarının anlamsızlaşmasına ve mutsuz olmalarına sebep olacaktır. E-AL-B(-)Kz’nin ifadelerinden istedikleri geleceğe sahip olamama korkusu açıkça anlaşılmaktadır.

“Eğitim hayatım gelecekteki hayatımı belirler, başarısız olmak beni korkutuyor. Çünkü geleceğimin iyi olmasını isterim. Herkes ister. Kendi başarısızlığımı görmek beni üzer çünkü hayal ettiğim yerde olmayınca insan kırılır hani yaşamak için bir amacın vardır mesela ben şu olmak istiyorum hani bunun için çabalıyorum, yaşama bence bu diyebileceğim bir şey vardır fakat ben zaten yaşam amacıma ulaşamamışsam niye yaşıyorum. Belki çok abartıyorum hani belki dünyanın sonu falan değil ama ne bileyim insanı korkutuyor...(Başarısız olursam) Hayatım boyunca hayal ettiğim meslekte değil de hangi mesleği bulursam onda çalışırım.” (E-AL-B(-)Kz)

Öğrenci eğitim hayatı ile geleceği arasında sıkı bir bağ kurmaktadır. Eğitim hayatı sonraki tüm yaşantılarının belirleyicisi konumundadır. Akademik olarak başarısız olmak öncelikle öğrencinin amacına ulaşamamasına ve hayal ettiği mesleğe sahip olamamasına yol açmaktadır. Bu durumu öğrenci “korku” duygusu ile ilişkilendirmiştir. Öğrencinin son cümlesinden “hayal edilen meslek” ve “bulunan meslek” ayrımı açıkça anlaşılmaktadır. Hayal edilen meslek içerisinde hayal edilen

hayatı da barındırmaktadır. Yani meslek sadece geçim için gerekli olan geliri sağlayıcı değil aynı zamanda yaşama amacını da içerisinde barındıran konumdur. Hayal edilen mesleğe ulaşmak hayal edilen hayatı yaşamaktır aynı zamanda. Öğrenciyi korkutan hayal edilen mesleğe ulaşamama durumunda ise meslek sadece gelir getiren bir konuma yerleşmektedir. Yaşamak için para kazanmak zorunda olduğunu düşünen katılımcı istemeden de olsa hangi meslek olursa yapmak durumunda kalacağını aktarıyor.

Bazı öğrenciler ise istenilen mesleğe ulaşamamayı statü bağlamında değerlendirmişlerdir. “İyi bir iş” olarak tanımladıkları bu mesleklere ulaşamadığında emir almak zorunda kalınacağına ve çok daha fazla çalışmak zorunda kalınacağına değinmişlerdir. Bir anlamda “iyi bir işe” sahip olamayanlar özgürlüklerinden ödün vermek durumunda kalacaklardır. Kendisine bildirilen talimatları uygulayıp zor şartlar altında çalışmak zorunda kalacaklardır. K-ML-B(+)Erk bu zorunluluğu şöyle dile getirmiştir.

“...eğer okusaydın o köpek gibi çalışır sen emir verebilirdin yani. O da güzel bir şey değil mi bence. Yani kötü ortalama kötü diploma, kötü üniversite ya da hiç üniversite, kötü bir şey olur yani. Kötü bir işin olur. İşin olur da yani yorulursun yani bayağı. Ne kadar ekersen o kadar biçersin hocam.”

Öğrenci akademik başarıya bağlı olarak bir hiyerarşik düzenden bahsetmektedir. Bu hiyerarşik düzende okuyup başarılı olanlar “emir verenler”, başarısız olanlar ise “emir alanlar”dır. Dolayısıyla akademik başarı bu hiyerarşik düzende daha yükseğe çıkmak için bir araç olarak görülmektedir.

Öğrenciler eğitim ile meslek ve buna bağlı olarak da ait olunan toplumsal sınıf arasında yakın ilişki kurmuşlardır. Katılımcılar eğitim hayatlarına devam ettikleri takdirde daha iyi bir işleri olacağını ve dolayısıyla düzenli ve “saygın” hayatlarının olacağını düşünmektedirler. Bu sonuçlarla paralel olarak Cengiz, Titrek ve Akgün (2007)’de öğrencilerin ortaöğretime devam etmede meslek sahibi olma düşüncelerinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Bayhan ve Dalgıç (2012) okulu terk eden öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin daha iyi şartlara sahip bir işte çalışmayı eğitim görmekle ilişkilendirdiğini belirtmişlerdir. Tüm bu veriler göstermektedir ki eğitime meslek edinimini kolaylaştırıcı bir işlev yüklenmektedir. Türkiye’deki istatiki analizler de bu görüşü destekler niteliktedir. Yıldıztepe ve Kocataş’ın (2018) Türkiye

İstatistik Kurumu 2013 yılı Hanehalkı İşgücü Araştırması verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada yükseköğretim mezunları %71,9, ortaöğretim mezunları %51,8, ilköğretim mezunları %45,2, bir okul bitirmeyen ise %23,4 istihdam oranına sahiptirler. Verilerden yola çıkarak eğitim seviyesi düştükçe istihdam oranının da düştüğü söylenebilir.

4.3.2. Başarısız Olursam Maddi Sıkıntı Çekerim

Eğitimin toplum nezdinde bir diğer vaadi ise daha refah bir hayat sağlamasıdır. Yapılan araştırmalar toplumda var olan eğitim seviyesindeki artış ile birlikte gelir seviyesinde de artışın olacağına yönelik bu kabulü desteklemektedir. Rouse (2005) lise diplomasına sahip olmanın senede 260.000 dolar daha fazla kazandırdığını tespit etmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da eğitim seviyesindeki artış ile birlikte gelir seviyesinde artış olduğu bulunmuştur (Sarı, 2002; Duman, 2008). Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2018 verilerine göre okuryazar olmayanların %36,2’si, bir okul bitirmeyenlerin %33,2’si, lise altı eğitim görenlerin %19,8’i, lise ve dengi okul mezunlarının %10,3’ü ve yükseköğretim mezunlarının %3,7’si yoksulluk sınırının altındadır. Diğer taraftan Duman (2008) toplumun en zengin ve en fakir yüzde yirmilik kesiminin eğitimin farklı derecelerine ulaşma yüzdelerini incelemiştir. 2005 yılında üst tabakada üniversiteyi bitirenler %27,73 iken alt tabakada %0,50’dir yine üst tabakada bir okul bitirmeyenlerin oranı %4,89 iken, alt tabakada %31,22’dir. Bu veriler eğitimin mi yüksek gelir elde etmeyi sağladığı yoksa gelir seviyesinin mi eğitime ulaşmayı kolaylaştırdığı konusunda düşünmeyi gerektirmektedir.

Bu çalışmada da akademik başarısızlık öğrenciler tarafından düşük gelir ile ilişkilendirilmiştir. Bu yönde görüş bildiren altı öğrencinin tamamı erkektir ve yine altı öğrenciden beşi ortalamanın altında başarı ortalamasına sahiptir. Dolayısıyla burada kendileri için kariyer anlamında bir ön görüşü olmayan öğrencilerin, eğitimi sadece onları maddi refaha ulaştıracak bir araç olarak gördükleri söylenebilir. K-İHL-B(-)Erk’nin ifadeleri eğitimin ekonomik getirisi dışında bir faydasının olmadığına dair görüşü daha iyi anlamamıza katkı sağlamaktadır:

“Eğitim hayatında başarısız olursak nasıl söylesem, hayat biter yani, tabi şeyde lazım bu dünyaya amele, işçi falan da lazım ama gene kötü olur yani, parasız geçimsizlik olur. İşin olmaz, şey olmaz, onun tarzında. Para olarak kötüye gider hayatın. Onun dışında bir yararı dokunacağını sanmıyorum.” (K-İHL-B(-)Erk)

Bu katılımcının ifadesinden de anlaşılacağı gibi eğitim sadece bireyi “parasızlıktan” kurtarması bakımından bir yarar sağlar. Öğrenciye göre eğitimin ve eğitim hayatında başarılı olmanın onun dışında bir faydasından bahsetmek mümkün değildir. Sadece erkek katılımcıların eğitimin ilerde maddi sıkıntı çekmeyi önleyecek bir araç olarak görmesinin bir diğer sebebi de toplumun belirlemiş olduğu erkek rolü olabilir. Toplumsal olarak erkeklerin bir hanenin maddi gelirini sağlamakla yükümlü olması, erkek öğrencilerin bir kısmının akademik başarıdan beklentisinin ailesinin geçimini sağlayacak kadar para kazanmak olmasına yol açabilir. K-ML-B(-)Erk’nin ifadelerinden bu sorumluluk hissi açıkça anlaşılmaktadır.

“Başarısızlık yani kötü bir şey tabi, gelecekte şu an mesela hani ben sınıfta kaldım ikinci senem, bir daha kalırsam açıktan okumak zorunda kalacağım. Şimdi iş imkânı bulsam hani bir şekilde tek olduğum için iyi bir gelir olabilir yani, iyi bir yerde çalışsam ama seneye de 18 olduğum için hani her yerde çalışma imkânım oluyor ama gelecek çok kötü olur işte ilerde. Yani şimdiki alacağım maaş mesela çalıştığımda yeter, artar bile, yaşımda biraz daha küçük olduğundan dolayı ama ileride ne bileyim hani iyi bir mesleğim olmayınca olmaz yani, sonuçta ev geçindireceğim, bir ailem olacak yani.”

Öğrenci tek başına yaşamaya devam ettiği sürece eğitim hayatında başarısız olmanın ekonomik anlamda onu kötü etkilemeyeceğinden ancak ileride bir ailesi olduğunda eğitim hayatında başarısız olmanın sonucu olarak elde ettiği paranın ailesini geçindirmek için yeterli olmayacağından bahsetmiştir. Sonuç olarak ifadeleri bu kategori altında toplanan bu altı öğrenci için eğitim hayatında elde edecekleri başarı onları ekonomik sermayeye ulaştıracak bir araç olarak görülmektedir.

Bu başlık altında öğrencilerin eğitimin içeriğine önem vermeyip çok onu gelirden artış sağlayan bir mekanizma olarak değerlendirmeleri de McInerney ve Smyth’in (2014) 14-17 yaşları arasında 60 katılımcıyla “eğitimli olma” kavramı üzerine yaptığı görüşmelerden oluşan araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğrenciler diplomaya ve akademik başarıya dış dünyadaki getirilerinden ötürü değer vermektedirler. Öğrencilerin eğitimi içerik olarak önemsememeleri ve “oyunun kuralı” gereği okumak zorunda olduklarını düşünmeleri verilen eğitimin bu öğrencilerin ilgi alanına girmemesi ya da öğrencilerin “var olamadıkları” akademik ortamı gereksiz bir zorunluluk olarak görmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.3. Başarısız Olursam Ailem Üzülür

Çocuğun ilk sahip olduğu sosyal sermaye ailesidir. Her ne kadar ergenlik dönemi arkadaşlara daha fazla önem verildiği ve ailenin ikinci plana atıldığı bir süreç olsa da kendisi için önemli konularda ailenin fikri ilk sırada gelmektedir (Koç, 2004). Dolayısıyla ailenin çocuk üzerindeki başarı beklentisi aile ve çocuk arasındaki ilişki için bir ölçüt oluşturmaktadır. Aileler çocuklarının iyi bir geleceğe sahip olması için onların iyi bir eğitim almasını ve meslek edinmelerini istemektedirler. Yapıcı (2010) ailelerin çocukları ile ilgili beklentileri arasında iyi bir meslek sahibi olmaya ve kendi şartlarından daha iyi şartlara sahip olmasına yer vermiştir. Yapılan tarama çalışmasında 329 aileden %94'ünün çocuklarının üniversite ve üstü eğitime sahip olmasına dair beklentilerinin olduğu ortaya konmuştur (Sertelin, 2003).

Ailelerin çocukları ile ilgili beklentileri bu çalışmada da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğrenciler akademik başarının kendi hayatları üzerindeki etkisi ile birlikte etrafındakileri de etkileyen bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Bireyin başarısından çevresindeki herkesin pay aldığını düşünen K-ML-B(-)Kz düşüncelerini,

“insan başarılı oldu mu da bundan herkes pay alıyor çevresi, ailesi, yanındaki herkes pay alıyor çünkü onun başarısından mutlu oluyorsun, kendine pay ediniyorsun, benim çocuğum bunu başardı, benim annem bunu başardı, şu bunu başardı diyerekten.”

cümleleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcılar akademik başarının olmadığı durumlarda da ailelerinin olumsuz etkilendiklerini düşünmektedirler. 11 öğrenci başarısız olduklarında ailelerinin üzüldüğünü ya da başarısız olmaları durumunda ailelerinin üzülebileceklerini söylemiştir. Ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarında başarısız olmaları yönündeki endişeleri çocuklarının iyi bir mesleğe sahip olamayacaklarını, ya da çocuklarının okul hayatı sonrasında ekonomik sıkıntı yaşayacaklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Buna dair ipuçları K-ML-B(+)Kz'nin ifadelerinden edinebiliriz. *“Yani ailem ama bir meslek edinmemi çok istediği için onların umutlarını söndürdüğüm için çok üzülürdüm.”* (K-ML-B(+)Kz)

Bu ifadede iki olumsuz durum söz konusudur. Birincisi “meslek edinmemek”, ikincisi de ailenin “umutlarının sönmesi”. Öğrenci akademik başarısızlık yaşadığında bu iki durumdan ikincisi gerçekleşeceği için üzüleceğini belirtmiştir. Yani meslek edinmemenin ötesinde ailesinin üzülmesi öğrenci için daha önemlidir. Pek çok ifadede öğrencinin aileyi mutlu etmek için gösterdiği çabadan bahsedilmiştir. E-İHL-

B(-)Erk2 ailesini mutlu etmenin yanında ailedeki tek engelsiz birey olmasından dolayı kendini bu konuda onlara karşı sorumlu da hissetmektedir. Akademik başarı onun için bir yükümlülük gibidir. Öğrenci duyduğu bu sorumluluk hissini şu sözlerle anlatmıştır:

“Yani illa bir belge almam lazımdı yani kendimi öyle düşünüyorum. Bir belge alsam yine ailemi böyle sevindirebilirim diye annemi sevindirebilirim diye. Yani ailemde şöyle bir sıkıntı var paylaşayım mı tereddüt ediyorum ama yine paylaşayım. Ailemde herkes işitme engelli, bir tek ben duyuyorum. Yani bu kadar gelmişken yani ailemi hiç mutsuz etmek istemiyorum yani yüzlerini kara çıkarmak istemiyorum. Çalışmak istiyorum çok çalışmak. Yani şu an tek isteğim ailemin yüzünü kara çıkarmamak onu istiyorum yani. Kendimi güzel bir yere getirmek istiyorum.” (E-İHL-B(-)Erk2)

Dokuzuncu sınıfta derslerinin düşük gelmesi sebebiyle takdir ve ya teşekkür belgesi alamayan katılımcı, eve bir belge ile gidemediği için ailesinin üzüldüğünü düşünmektedir. Yine gelecekte akademik başarıya sahip olmadaki en büyük motivasyonu da ailesini mutlu etmektir. Bazı öğrenciler ailelerin üzüntüsünü başarısız olmanın diğer sonuçlarından çok daha kötü bir durum olarak ifade etmişlerdir. E-ML-B(-)Erk sınıfta kalmaktan daha çok ailesini üzdüğü için pişmanlık duyduğundan şöyle bahsetmektedir:

“10. sınıfta kaldığımda adam gibi okumaya karar verdim. Notlarım iyi geldiğinde ailemi mutlu ettiğimi onlar mutlu olunca benim de mutlu olduğumun [çıkarımını yaptım]. Tabii çok kötü oluyorsun yani böyle şey aslında bana kalmamdan çok ailemin tepkisi şey oldu hani onlar üzüldü falan. Annemin gözleri falan doldu bende o ara kötü oldum hani okula gelmiştik annemle. Hoca bir şey yapamam dedi. Hani hocadan yardım istedik, hoca bir şey yapamam deyince annemin gözleri falan doldu bende o gün böyle şey oldum içim cız etti böyle. Öyle işte. Babamdan falan azar yedim böyle sonra o da şey yaptı dedi git okuyacaksan oku dedi sen adam gibi. ... (sınıfta) kaldım, ailemin tepkisi şey oldu, ailemi üzmüş oldum. Bu bana çok koydu yani.” (E-ML-B(-)Erk)

Katılımcı sınıfta kalmış olmaktan ya da o sürece kadar yaşadığı olumsuz akademik değerlendirmelerden daha çok annesinin gözlerinin dolmasına üzüldüğünü belirtmiştir. Akademik başarısızlıklardan dolayı ailesini üzme kaygısı yaşayan ortalamanın üzerinde başarıya sahip E-AL-B(+)Erk düşük not aldığı zamanlarda yurttan eve döndüğü zaman ailesini üzgün gördüğünde bu durumu aldığı notlarla ilişkilendirdiğini “hani eve gidiyorum mesela hani anneme bakıyorum ve onu üzgün görünce notlardan olduğunu düşünüyorum” sözleriyle aktarmıştır. Öğrencinin aldığı düşük notlarla birlikte ailesinin tepkisinin kendisini ne derece etkilediği verdiği bir örnekle daha da somut hale gelmektedir. Edebiyat dersinde başarılı olan ve tüm notları 80’in üzerinde olan bu öğrenci yılsonu sınavından 66 almıştır. Annesinin internet uygulaması üzerinden sıklıkla notlarını takip ettiğini aktaran öğrenci aldığı not üzerine annesinin tepkisini öğrenmek için yanına gitmiştir. Annenin surat ifadesinin ve “bu

not ne?” yorumunun öğrenci üzerinde derin etkileri olmuştur. Aldığı geri bildirim üzerine kendi odasına giden öğrencinin üzüntüsü “edebiyattan 66 alınca ağladım ben evde” cümlesinden açıkça anlaşılmaktadır. Öğrenci konuşmanın devamında “ağlamayı annem bana o hayal kırıklığını yaşatınca ağlamaya başladım orada, diğer odada” diyerek asıl derin üzüntüye yol açan durumun alınan not değil, annenin tepkisi olduğunun sinyallerini vermiştir. Ağlama sebebini ise “yani bende ikisi de var yani biri yüzde 60’sa, biri yüzde 40... Yüzde 60 annemin üzülmesi” cümleleri ile anlatmıştır. Bunun nedenini ise şöyle dile getirmiştir:

“Ya notu düzeltirsin ya çünkü iyi olduğun bir dersse diğer sınavda yapabilirsin ama annenin o kalbini kazanmayı biraz zaman alıyor çünkü diğer döneme kadar beklemen gerekiyor, o dönem içerisinde annenin sinirini bozmaman lazım.” (E-AL-B(+)Erk)

Aldığı düşük notu kolay bir şekilde telafi edebileceğini düşünen katılımcı ailesinde oluşturmuş olduğu hayal kırıklığı ve üzüntüyü aynı şekilde kolaylıkla telafi edebileceğini öngörmemektedir.

Öğrencilerde görülen akademik başarısızlık dolayısıyla ailenin üzülmesi kaygısı yine başarı-değer ilişkisi bakımından değerlendirilebilir. Tüm bu olaylarda aslında öğrenciler iki değerlendirmeye tabi tutuluyorlar birincisi akademik performansından dolayı eğitim kurumu tarafından gelen bir değerlendirme ikincisi ise ailelerin bu gelen notu değerlendirmesi. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere ikinci değerlendirme öğrenciler için çok daha önemlidir. Dolayısıyla burada “akademik başarısızlığın” bir dönüşüme uğradığından bahsedilebilir. Bir öğrenci olarak kendini başarısız hissetmenin, bir evlat olarak kendini başarısız hissetmeye evirildiği söylenebilir.

Her ne kadar akademik başarısızlığın birincil etkilerini çocuğun kendisi deneyimleyecek olsa da katılımcılar başarısızlığın kendilerinden çok ailelerini olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu durumda Rumberger’in (2011) eğitim ve iyi-olma mekanizmalarından göreceli mekanizmanın işlediği söylenebilir. Çocuk başarısızlıkla ailesinin üzülmelerini eşleştirmektedir. Ailenin üzülmesi çocuğun eylemleri sonucunda gerçekleşeceği için bu durum çocuğun aile içindeki konumunu olumsuz etkileyecektir. Başar (2001, 117) başarı ihtiyaçları arasında “başkaları tarafından kabul edilme” maddesine de yer vermiştir. Birey başarılı olduğunda başkaları tarafından onay gördüğü için kendini değerli hisseder. Bu durumda

akademik başarısızlık aile içerisindeki değerini/konumunu düşüreceği için kaçınılması gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir.

4.3.4. Başarısız Olursam Bir Erkeğe Bağımlı Olmak Zorunda Kalırım

Akademik başarının bireylere ekonomik sermaye kazandırması açısından değerlendirilmesi yukarıdaki kategorilerde erkek öğrenciler bağlamında ele alınmıştır. Erkek öğrenciler ekonomik sermayeye ailelerini geçindirmekle mükellef olduklarını düşündükleri için önem vermekteydiler. Ancak bir kız öğrenci akademik başarının getirdiği ekonomik sermayenin aile içerisinde ekonomik eşitliği sağlayacağını düşünmektedir. Eğitimin bu eşitliği sağlamadaki önemine dair görüşleri şu şekildedir:

“Bir kadının kendi ayakları üzerinde durması gerekiyor bir erkek her şekilde durabilir gider inşaatta çalışır ya da başka bir şey de çalışır ama kendi başına ayakta kalır ama kadın öyle değil, kadın için olanaklar kısıtlı ve bu olanakları iyi bir şekilde kullanmak da okumadan geçiyor bence. Sonra bir erkeğin eline bağlı kalmak benim için bir kadının acizliği bence ve ben bu durumda olmak istemem hiçbir zaman. Birine bağlı olarak yaşamak zorunda kalacaksın. Bu bence çok saçma bir şey çünkü eğer erkek ve kadının eşitliğinden bahsediyorsak bir kadının erkeğin elini gözetmesi çok saçma bir şey bence.” (K-İHL-B(+))Kz)

Katılımcının ifadesine bakılacak olursa kadının ekonomik sermaye elde edebilmesi için akademik başarıya erkeklerden daha fazla muhtaç olduğu anlamı çıkartılabilir. Öğrenciye göre erkekler eğitim gerektirmeyen pek çok iş imkânına sahipken kadınlar yalnızca eğitim aracılığıyla iş sahibi olabilirler. Bununla beraber akademik başarı kadına iş imkânı ile birlikte aile içerisinde ekonomik olarak eşit bir konum sağlamaktadır. Dolayısıyla burada akademik başarı kadının aile içerisindeki konumunu eşitleyen bir araç olarak görülmektedir.

4.3.5. Başarısız Olursam Evlendirirler

Eğitimin gizli işlevleri arasında eş bulma, işsizliği önleme, askerliği erteleme gibi maddeler yer almaktadır. Bir kız öğrenci ise akademik başarının kendisini erken evlenmekten kurtaracağını şu cümlelerle ifade etmektedir: “...ne diyeyim direkt evlendiriyorlar hani bizim kuzenlerimde var kuzenim kaç yaşında reşit olmadı evlendi mesela. Bende bana olacağını düşünerek korkuyorum...Herkesin klişe lafı bu zaten. [başarısız olursan sonun evlilik] ” (E-ML-B(+))Kz)

Öğrenci akademik olarak başarısız olduğu takdirde ailesinin onu evlendirmesinden korktuğunu belirtmiştir. Bu öğrenci akademik başarıyı ailenin geleneksel bir uygulamasından kaçış aracı olarak görmektedir.

Yukarıdaki iki alt kategoride yer alan öğrencilerin ifadeleri eğitimin toplumsal cinsiyet ile ilişkisini incelemeyi gerektirir. Toplumsal cinsiyet “kültür ve sosyal yaşantı içerisinde erkeğe ve kadına yüklenen özellikler” olarak tanımlanmıştır (Wharton, 2005, 6). Ridgeway ve Smith-Lovin (1999, 192) toplumsal cinsiyeti, “cinsiyetler arası eşitsizliğe yol açan farklılıkları oluşturan ve daim kılan sosyal eylemlerin oluşturduğu sistem” olarak tanımlamıştır. Toplumsal cinsiyet biyolojik farklılıklardan ziyade toplumun erkeğe ve kadına yüklediği rol ve sorumlulukların farklılaşması ile oluşur. Toplumsal cinsiyet rolleri kültürel olarak erkeğe ve kadına uygun görülen davranışlardır (Dökmen, 2004). Bu rollerin çalışma yaşamında, sosyal yaşamda ve aile yaşamında farklılaştığı söylenebilir. Kadınların daha düşük maaş ve statüye sahip işlerde çalışması, çalışmak için eşlerinden izin alması iş yaşamında ortaya çıkan cinsiyet rollerine örnek verilebilir. Sosyal hayatta kadınların akşamları tek başına dışarı çıkmamaları gerektiği ve tek başına yaşamamaları gerektiğine yönelik görüşler örnek gösterilmiştir. Aile hayatında ise kadınların ev işlerinden, çocuk bakımından sorumlu tutulması verilen örnekler arasındadır (Dökmen, 2004; Gündüz Kalan, 2010; Lindsey, 2015; McBride, Parry, 2016). Bingöl (2014) Türkiye’de kadının sahip olduğu toplumsal cinsiyetin onu evin içine yerleştirdiğini dile getirmiştir. Erkek ise evin dışındaki işlerden sorumludur. Bu rol dağılımı, kadının erkeğe nazaran arka planda kalmasına sebebiyet verdiğinden kadın için dezavantajlı bir durum olarak dile getirilmiştir (Adana, Arslantaş, Ergin, Biçer, Kıranşal, Şahin, 2011). Attanapola (2004) kadın aleyhinde olan bu rol dağılımının kadının daha yüksek eğitim seviyelerine erişmesi ile giderek azaldığından bahsetmiştir. Kadın eğitim aracılığıyla geleneksel kimlikten farklı olarak kendine yeni bir kimlik edinebilmektedir. Kızların eğitim aracılığıyla ulaşacakları çalışma hayatının imkânlarının farkına varmaları onların akademik başarılarını arttırmaktadır (Giddens, 2012).

Karabıyık (2012) Türkiye’de kadın istihdamına yönelik istatistikleri inceleyerek yaptığı çalışmada Türkiye’de kadınların işgücüne katılım oranlarının erkeklere kıyasla düşük olduğunu belirtmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2012 yılında erkek istihdam oranı %71 iken kadın istihdam oranı %29,5’dir (TÜİK, 2013).

Tarihsel sürece bakıldığında 1950’lerde nüfusun büyük bir oranının tarım ile uğraşmasından dolayı kadın istihdamı %81,5 iken, 2005 yılına gelindiğinde bu oran giderek düşerek %23,3 olmuştur. 2005 yılı sonrasında ise az miktarda artışın olduğu görülmektedir (TÜİK, 2011). Köyden kente göç ile birlikte kadının yeterli eğitime sahip olmaması, çocuk bakımı ve ev içi işlerin sorumluluğunun üstlenilmesi gibi sebeplerle 1950-2005 yılları arasında kadın istihdamında dramatik bir düşüş yaşanmıştır. Tarım ekonomisinin hâkim olduğu yıllarda ise kadın “ücretsiz aile işçisi” olarak işgücüne dâhil edilmiştir (Karabıyık, 2012). Rakamların ortaya koyduğu kadın istihdamı düşüklüğü toplumsal cinsiyet temelli iş bölümü, köyden kente göç, kadınların eğitim seviyelerinin düşük olması gibi sebeplerle açıklanmıştır (Karabıyık, 2012). Sektörel bazda incelendiğinde de önceleri tarım sektöründe yoğunlaşan kadın istihdamının yıllar geçtikçe belirli bir miktar sanayi ve büyük oranda hizmet sektörlerine kaydığı görülmektedir. 1989 yılında kadın istihdamının %76,6’sı tarım, %8,8’i sanayi ve %14,4’ü Hizmet sektöründeyken (Karabıyık, 2012), 2012 yılında tarım sektöründe çalışan kadınların oranı %18,4’e düşmüştür (TÜİK, 2013). Özellikle kentsel bölgelerde kadının eğitim durumundaki artış ile birlikte kadın istihdamında da artış görülmektedir. 1975 yılında kadınların %65,6’sı okuma yazma bilmeyen, %23,9’u ilkokul mezunu ve %0,7’si üniversite mezunu iken, 2012 yılında bu oranlar sırasıyla %11,4; %39,3 ve %8,8 olarak değişmiştir (TÜİK, 2013). Kadınların eğitimindeki bu görece artış geçmişten günümüze kadın istihdamındaki sektörel değişimin ve son yıllardaki kadın istihdamındaki nisbi artışın sebebi olarak görülmektedir. Dolayısıyla akademik olarak başarılı olmak kız öğrencilerin istihdamı için önemli bir kriter haline gelmektedir.

Bu çalışmada da akademik başarısızlığı gerek evlilikle gerekse ekonomik özgürlüğe sahip olamamakla ilişkilendiren iki kız öğrencinin eğitimi toplumsal cinsiyet rollerinden kurtulmak için bir araç olarak gördüğü söylenebilir. Eğitim hayatında başarılı olmak, gelenekselin dışında bir kadın kimliği edinme üzerine iddialarının devam ettiği anlamına gelmektedir. Bu iddialarını devam ettiremeyip başarısız oldukları takdirde ise kendilerini bekleyen toplumsal cinsiyet rollerini üstlenmek durumunda kalacaklardır.

4.3.6. Başarısız Olursam Çevrem Kötü Olur

Eğitimin gizli işlevlerinden biri de bireyin daha fazla insan tanınmasına olanak sağlamasıdır. Bireyin sosyal sermayesini oluşturmada okul hayatının önemli bir yeri vardır. Sosyal sermaye temelde insan ilişkileri üzerine kurulu, bu ilişkilerin etkili bir biçimde kullanılması ile elde edilen kaynaklar olarak tanımlanmıştır (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Bu durumda eğitim hayatı ve sonrasında edinilen meslek bireyin çevresindeki insanları da belirlemektedir. Akademik olarak başarılı bir öğrenci iyi bir lisede eğitim alırken kendisi gibi akademik olarak başarılı öğrencilerle ilişki kurar. Öğrenci hem kendi akademik başarısının getirisi olan kaynaklara hem de sosyal sermayesi aracılığıyla diğer öğrencilerin elde ettiği kaynaklara erişme imkânına sahip olur. Eğitimin sosyal sermayenin belirleyicisi olduğunu birçok araştırma desteklemektedir (Iyer, Kitson, Toh, 2005; Öksüzler, 2006; Günkör, Özdemir, 2017; Helliwell, Putnam, 1999; Altay, 2007; Hall, 1999; Olate, 2003; Stanton-Salazar, Dornbusch, 1995). Iyer, Kitson ve Toh (2005) eğitimin sosyal sermaye için ilk yatırım olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılara göre eğitim süreci boyunca grup çalışmaları ve işbirliği gerektiren çalışmalar aracılığıyla sosyal beceriler gelişir ve bu da sosyal sermayenin artmasına sebep olur.

Araştırmaya katılan öğrencilerden biri de akademik başarının sosyal sermaye ile ilişkisini şöyle dile getirmiştir: *“İyi bir gelecek olmaz, insanlar yani çevrem, çevre de iyi olmaz aslında çünkü eğitilmiş insan her zaman bir üsttedir yani. Eğitilmiş insanın takılacağı ortam, gidebileceği ortam aynı yerler klasik yerler yani. Kötü bir şey.”*(K-ML-B(-)Erk)

Katılımcı başarısız olunduğu takdirde kötü bir çevreye sahip olunacağına değinmiştir. Eğitilmiş insanı üstün tuttuğu ifadesinde, başarı durumu ile birlikte bireyin etrafında değişiklik gösterebilecek insanlara ve mekâna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla burada akademik başarı bireyin sosyal sermayesini nitelik olarak geliştirecek bir araç olarak görülmektedir.

4.3.7. Başarısız İnsanın Bilgisini Sorgularım

Literatürde sosyal sermaye oluşturan bileşenler farklı şekillerde ortaya konmuş olsa da pek çok araştırmacı kişiler arası güvene bu bileşenler arasında yer vermiştir. Güven

sosyal sermayeyi oluşturan bir kavram olarak ele alınmıştır (Putnam, 1993; Fukuyama, 2001; Coleman, 1988). Güven sosyal ilişkileri destekleyen ve sürekliliğini sağlayan bir unsurdur. Dolayısıyla güvenin olmadığı durumlarda sosyal sermaye oluşumunun en temel koşulu sağlanamayacaktır. Bir önceki kategoride ifadelerine yer verilen ve akademik başarıyı sosyal sermaye ile ilişkilendiren katılımcı görüşmenin bir başka bölümünde akademik başarı ile bireyin bilgisine güvenme ya da inanma arasında bir ilişki kurmuştur. Ötekinin başarısızlığını değerlendirirken, öğrenci karşısındaki başarılı biri ise söylediği bilginin doğruluğuna hemen inandığını, başarısız birinin söylediklerini hemen doğru olarak kabul etmeyip bir şüphe duyduğunu söylemiştir. Öğrencinin duyduğu bu şüpheyi şöyle dile getirmiştir:

“Yani tabi ki mesela bir fikrim varsa ilk başta kendime sorarım, ondan sonra ona sorarım mesela başarısız olduğu için. Başarılı bir insan olsa o fikrimi ilk kendime sormam, karşı tarafa sorarım mesela o konuda... Önemserim tabi ki önemserim hani fikrini dinlerim ama hani emin olamam mesela, evet ya bence de böyledir diyemem, şüphe içine girerim çelişki yani, böyle olmaya da bilir derim.” (K-ML-B(-)Erk)

Kendisi de ortalamanın altında başarıya sahip olan öğrenci başarısız olmanın toplum içerisinde bilgisine güvenilmeyen bir insan olmaya yol açacağını düşünmektedir. Öğrencinin görüşmenin farklı zamanlarında dile getirdiği bu söylemler, eğitim ile sosyal sermaye arasında kurulan ilişkiyi açıkça göstermektedir. Araştırmada her ne kadar öğrenci akademik güvensizlikten bahsetse de bunun daha geniş çaplı etkisinin olacağı düşünülebilir. Katılımcının yukarıda yer verilen iki ifadesinden şöyle bir ilişki kurduğu sonucuna ulaşılabilir: akademik başarısızlık ya da yeterli eğitim seviyesine ulaşamama bireyler arasında bir güven sorunu doğuracaktır ve bu da sosyal sermayeyi olumsuz etkileyecektir. Diğer bir deyişle “başarısız öğrenci” bilgisine güvenilmemesi sebebiyle “başarılı öğrencilerle” ilişki kurmakta zorlanacaktır. Bu durum öğrencinin “başarılı öğrenciler” aracılığıyla ulaşabileceği kaynaklara erişimini engellecektir.

Eğitim aracılığıyla öğrenciler birbirlerine güvenerek yardımlaşma ve sosyal ağlar aracılığıyla fayda sağlayabileceklerini öğrenirler. Bununla beraber, Uğuz’a göre (2010, 110) kişinin iyi bir okuldan başarılı bir şekilde mezun olması onun kendisi gibi insanlarla ilişki kurmasını daha da kolaylaştırarak ona avantaj sağlayacaktır. Özetle eğitim düzeyi ve akademik başarının, sosyal sermaye ile doğru orantılı olacak şekilde konumlandığı söylenebilir. Literatürün bu tespitleri öğrencinin ifadelerini destekler niteliktedir. Diğer taraftan son zamanlarda bireylerin eğitim seviyelerinde önemli

oranda bir artış olmasına rağmen sosyal sermaye göstergesi olan sosyal katılım da aynı derecede bir artış gözlenmemiştir (Putnam, 1995). Nie, Junn ve Stehlik-Barry (1996) bu durumun eğitimin temelde insanları sıralama işlevine sahip olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. İnsanların kitlesel olarak eğitim seviyelerinde artış, yüksek eğitimi değersizleştirmektedir. Herkesin üniversite eğitimi aldığı bir sistemde, üniversite ayırt edicilik özelliğini yitirmektedir. Dolayısıyla herkesin üniversite eğitimi alması durumunda herkesin sosyal sermayesinin artması beklenmemelidir. Bu görüş Bourdieu ve Passeron'un (1990) yeniden üretim teorisi ile benzerlik göstermektedir. Bourdieu bireyin doğuştan gelen sosyal gruptan bağımsız hareket edemeyeceğini dolayısıyla eğitimin bireyin sosyal sermayesini geliştireceğine dair düşüncenin bir "mit" olmaktan öteye gidemeyeceğini belirtmiştir (Bourdieu, 1974, 32).

4.3.8. Tek Başarı Akademik Başarı Değildir

Eğitimin hayatın pek çok alanında hissedilir etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum bireylerin istedikleri hayata erişebilmenin tek yolunun eğitim hayatında gerekli performansı göstermek olduğunu düşünmelerine sebep olabilmektedir. Aynı zamanda bireyler kendi değerlerini de yine bu performanslarını göz önünde bulundurarak belirleyebilmektedirler. Ancak bunun herkes için geçerli olduğunu söylemek yanlış olur. Bireyin dış değerlendirmelerden bağımsız olarak, var olmasından dolayı kendini değerli görmesi "yüksek benlik saygısı" ile açıklanabilir. Benlik saygısı bireyin kendine ait oluşturduğu değer, önem ve saygınlık yargılarıdır (Arıcak, 1999). Benlik saygısı yüksek olan bireyler kendi özelliklerinin farkında olup, isteklerini gerçekleştirebileceklerine yönelik pozitif bir tutuma sahipken, düşük benlik saygısına sahip bireyler çaresizlik ve güçsüzlük hissiyatı içerisindeyler (Smelser, 1989). Bununla beraber yüksek benlik saygısına sahip bireyler karşılaştıkları yeni durumlarla başedebilmeye dair yüksek inanca sahiplerdir. Bireyin karşılaştığı farklı durumların üstesinden gelebilmesine dair inancı yüksek öz-yeterlilik ile de ilişkilidir. Bireyin yapabileceklerine dair sahip olduğu kapasiteye inancı öz-yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler bir başarısızlık yaşadıklarında daha az kaygılanmakta ve başarısızlığın çaba eksikliğinden kaynaklandığını düşünüp başarılı olmaya çalışmaktadırlar (Bandura, 1986). Bu

çalışmada da eğitim hayatında yaşanan başarısızlığın hayatın önemli bir göstergesi olmadığına dair görüşlere rastlanmıştır.

“Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar ” teması altında sunulan yedi kategoride de akademik başarısızlık olumsuz durumlarla ilişkilendirilmiştir. Beş öğrenci diğerlerinin aksine akademik başarısızlığın ileride kendileri için olumsuz sonuçları olacağını düşünmemektedir. Yaşadığı başarısızlığı bir öğrenme süreci olarak değerlendiren K-AL-B(-)Erk1’in ifadelerinde bu durum açıkça anlaşılmaktadır:

“Şöyle bir bakınca aslında şu anki büyük insanların çoğu genellikle eğitim hayatında hep başarısız olmuşlar, sonradan böyle bir şeyleri başarmışlar. Aldıkları böyle deneyimsizlikten, başarısızlıktan, uğradıkları kötü durumlar sonucunda tekrar bunlara bir çare üreterek yüksek yerlere gelmişler. Hiçbir şeyin sonu değil hani her zaman iyi bakmak gerekiyor. Mesela geçen sene sınıfta kalmasaydım belki 11’nci sınıfta daha kötü bir halde olacaktım yani kötü bir hal dediğim aslında kötü bir hal değil ama daha böyle umursamaz bir insan, yine sürekli arkadaşlarıyla eğlenmeye giden, sürekli böyle kız kavramını tanıyan, arkadaş çevre ortam kavramını böyle umursayan bir çocuk olacaktım ama bu 10’ncu sınıf tamamen bana bir ders verdi, şimdiyse hiç öyle bir şey olmadığını düşünüyorum, oldukça da hayatımdan çıkarıyorum. Kısacası geç değil...[yaşadığı başarısızlıktan sonra] daha bilinçli bir insan olmayı bir kere hedefliyor[um].”(K-AL-B(-)Erk1)

Öğrencinin bu ifadesinden akademik başarısızlık bireyi mücadele etmeye yönlendiren ve böylelikle bireyi nihai başarıya ulaştıran bir durum olarak anlaşılmaktadır. Bu konuda “büyük insanlar” olarak nitelendirdiği kitlelerce tanınan insanların hayat hikâyeleri örnek gösterilmiştir. Bu insanlar akademik başarısızlık yaşamalarına rağmen hayatta başarılı olmuşlardır. Öğrenci yaşamış olduğu başarısızlıktan ders çıkartarak olumsuz gibi görünen bir durumun aslında kendisi için olumlu sonuçları olduğundan bahsetmiştir. Dolayısıyla akademik başarısızlığı anlık bir durum, kendisi için bir ders olarak değerlendirmektedir. Akademik başarısızlık öğrenci için nihai bir durum değildir.

Öğrencinin ifadelerinden gelecekte yapabileceği ile ilgili sahip olduğu kapasiteye dair inanç ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin bu duruşu yüksek öz-yeterlilik ile açıklanabilir (Bandura, 1994). Öğrencinin yüksek öz-yeterliliğe sahip olması başarısızlık yaşasa bile hatalarını fark edip, hedefine ulaşmak için yoluna devam etmesini sağlamıştır. Literatürde öz-yeterlilik ile anne-baba tutumları arasında kuvvetli ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Baumrind, 1991; Turner, Chandler, Heffer, 2009; Qazi, 2009; Tam, Chong, Kadirvelu, Khoo, 2012; Yousaf, 2015; Akçınar, Özbek, 2017). Baumrind (1966) “otoriter”, “koruyucu” ve “demokratik” olmak üzere üç farklı anne-baba

tutumu belirlemiştir. Baumrind ailelerin davranışlarını talep etme ve yanıt verme kriterlerine göre sınıflandırmış ve otoriter ailelerin talepkâr olup sıklıkla direktifler kullandığını, demokratik ailelerin hem talepkâr olup hem de uzlaşmacı olduklarını, koruyucu ailelerin ise talepkâr olmadığını ve uzlaşmacı olduklarını belirtmiştir. Bu durumda otoriter anne babalar çocukların kendi istekleri doğrultusunda davranmalarını isterler ve istedikleri olmadığında sıklıkla cezaya başvururlar. Demokratik anne-babalar ise çocuğun taleplerini dikkate alarak bir denetim mekanizması kurarlar. Demokratik ailelerde ilişkiler güven, dayanışma ve hoşgörü üzerine kuruludur. Koruyucu anne-babalar ise aşırı korumacı davranışları ile çocukların güvensiz ve yetisiz yetişmelerini sağlarlar. Dolayısıyla demokratik anne-baba tutumları çocuğun daha yüksek öz-yeterliliğe sahip olmasını sağlarken (Turner, Chandler, Heffer, 2009, Qazi, 2009, Tam, Chong, Kadirvelu, Khoo, 2012), koruyucu ve otoriter anne baba tutumları düşük öz-yeterlilik ile ilişkilendirilmiştir (Maccoby, Martin, 1983; Oliver, Paul, 1995; Kuzgun, 1972).

Akademik başarısızlığın bir öğrenme süreci olduğunu düşünen K-AL-B(-)Erk1'in öz-yeterlilik algısının yüksek olması da demokratik anne-baba ortamına sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aşağıda yer alan, öğrencinin babası ile ilişkisini yansıtan ifadede bu durum açıkça görülmektedir. “...babam da bana güvenir baba üzerine kurulu bir insanım. Oğlum kalmaz, oğlum yapar, oğlum başarır, oğlum böyle, oğlumun sırtı yere gelmez, ben hallederim ben hallederim hep bu verilen özgüven vardı.” (K-AL-B(-)Erk1)

Babasının katılımcıya verdiği güven her ne kadar sınıfta kalmasını engelleyemese de öğrencinin hayata dair başarı inancını korumasında etkili olduğu söylenebilir. Babası bir balıkçı restoranı sahibi olan öğrencinin ekonomik şartlarının iyi olması da öğrencinin yaşadığı akademik başarısızlığı bu şekilde yorumlamasında etkili olabilir. Ailenin ekonomik sermayesi, akademik başarının getirilerine muhtaç olmadan başarılı bir hayata sahip olunabileceğine dair inancı beslediği söylenebilir.

Başarısızlık yaşadıktan sonra mücadele etmeye devam etmenin önemli olduğunu söyleyen başka bir öğrenci akademik başarısızlığın kendi değerini azaltmayacağını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Asıl önemli olan başarısızlıklardan sonra bile pes etmemek, paranın üstüne basıldığında nasıl değeri hala kaybolmuyorsa insanın başarısızlıkları olsa bile değeri kaybolmaz, pes etmez başarısızlıklara rağmen çevresindekiler ona sevgisini kaybetmez.... Tek başarısızlık bence şeyde değil hani derslerde değil. Çok bir şey istersin bir meslek istersin yapamazsın başarısız olursun ama bence her başarısızlığın altında bir başarı daha yattıyor, onu yapamadın mı daha çok hırslan bir daha dene. Olmadı mı başka şeylere yönel yeni hobilere yönel. Başarısızlık aslında tek yönlü değil,” (K-ML-B(-)Kz)

İnsanın kendinden menkul bir değeri olduğuna dikkat çeken katılımcı başarısızlıkların bu değeri azaltamayacağından bahsetmektedir. Bu öğrencinin ifadesinde daha önce değer-başarı ilişkisi kurulan ifadelerden farklı olarak ailenin sevgisinin ve insanın değerinin yaşadığı başarısızlıklardan bağımsız olarak var olduğuna değinilmiştir. Akademik başarısızlığın nihai başarısızlık ya da bir son olmadığını düşünen bir başka öğrenci de hayatına yön verebileceği pek çok alternatiften bahsetmiştir. Öğrencinin eğitim hayatında yaşanan başarısızlığın, hayatta başarısız olmak anlamına gelmediğini anlatan cümleleri şu şekildedir:

“Orada başarısız olduk diyelim başka bir konuda elbet bir şeyimiz vardır. Mesela ben süsü püsü seven bir insanım eğitim hayatımda yapamadım mı eğitim hayatında başarılı olamadım diyelim süse püse düşkün bir insanım ve elim yatkındır böyle şeylere, bir güzellik merkezi açarım. Güzellik merkezinde de mi olmadı elim el işine çok yatkındır çok severim böyle şeyleri bir el işi dükkânı açarım. O da mı olmadı giderim bir yerde herkes bir baltaya sap olabilir, çöpçüler de gerekiyor bu ülkeye. Geçen kaç sene önce bir çöpçünün heykelini yaptılar işini çok iyi yaptı diye. Derslerde başarısız oldu diye o konuda da başarısız mı sayılacak, hayır.” (E-AL-B(+)Kz)

Görüşleri bu bölümde yer alan öğrenciler akademik başarısızlığı hayatlarında her şeyin belirleyicisi olarak görmemektedir. Katılımcıların akademik başarısızlık yaşasalar bile değerli olduklarını düşünmeleri ve hayatlarına başka yönler çizebileceklerine inanmaları “benlik saygısı” (self-esteem) ile ilişkilendirilebilir. Benlik saygısı kişinin kendisi hakkındaki pozitif ya da negatif tutum ve düşünceleridir (Rosenberg, 1965, 30). Yüksek benlik saygısına sahip olan insanlar kendilerinin değerli olduklarını düşünmektedirler. Kendilerine kendileri olmalarından ötürü saygı duyarlar. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar ve bununla barışık yaşarlar (Rosenberg, 1965, 31). Benlik saygısının gelişimi çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı ile yakından ilişkilidir. Aşırı baskıcı ve otoriter yaklaşımların benlik saygısını olumsuz etkilediği diğer taraftan çocuğun olduğu gibi kabul edildiği, fikirlerine değer verildiği ortamlarda benlik saygısının olumlu etkilendiği belirtilmiştir (Yavuzer, 1994). Dolayısıyla anne-baba tutumu benlik saygısı için de büyük bir öneme sahiptir. Araştırmalar demokratik ana-baba tutumunun çocuklarda yüksek benlik saygısının oluşmasında, otoriter ve koruyucu anne-baba tutumunun düşük benlik

saygısının oluşmasında etkili olduğunu tespit etmiştir (Duru, 1995; Sunar, 2009; Sezer, Oğuz, 2010; Heaven, Ciarrochi, 2008; McClun, Merrell, 1998; Milevsky, Schlechter, Netter, 2006).

Sonuç olarak görüşleri bu kategori altında yer alan öğrenciler akademik başarısızlık ile ilgili olumsuz bir gelecek senaryosu öngörmemişlerdir. Bu öğrencilerin akademik başarıyı gelecek kurguları için olmazsa olmaz bir araç olarak görmedikleri açıktır. Bu durum yüksek öz-yeterlilik ve yüksek benlik saygısı ile açıklanmıştır. Literatürde öz-yeterlilik ve benlik saygısını etkileyen anne-baba tutumunu sosyo-ekonomik durum ile ilişkilendiren pek çok çalışma bulunmaktadır. Kohn (1963) çalışmasında anne-babaların meslekleri ile çocuk yetiştirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi tartışmıştır. Ona göre işçi sınıfı anne-babalar iş yerlerinde başarıya kurallara uyarak ulaşırken orta sınıfı anne-babalar kişiler arası ilişkileri yöneterek, daha özerk pozisyonlarda kendi işlerini yürüterek başarıya ulaşmaktadırlar. Bu durum orta-sınıf anne-babalarının çocuklarının kendilerini yönetmelerine ve akıl yürütmelerine, işçi sınıfı ailelerin ise çocuklarının itaat etmelerine, görevlerini yerine getirmelerine önem vermeleri ile sonuçlanmaktadır (Kohn, 1959). Pek çok araştırma düşük sosyo-ekonomik statü ile otoriter anne baba tutumunun birbirleri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (McLoyd, 1990; Lareau, 2003; Hoffman, 2003). Nacak, Yağmurlu, Durgel, Vijver (2011) Türkiye’de yaptıkları çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde annelerin daha fazla sorgusuz itaat bekleme ve cezalandırma eğilimine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Erkan ve Toran (2010) ise sosyo-ekonomik statüsü düşük olan ailelerin çocuklarına daha fazla red davranışı (rejection behaviour) gösterdiğini tespit etmiştir.

Bu çalışmalar göstermektedir ki sosyo-ekonomik durum anne-babaların çocuk yetiştirme uygulamalarına yansımaktadır. Sosyo-ekonomik durum, anne-baba tutumu ve psikolojik kavramlarla kurulan bu ilişkinin, görüşlerine yer verilen bu beş öğrenci için de geçerli olduğu düşünülebilir.

4.4 Öğrencilere Göre Başarısızlık Nedenleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, yaşanan akademik başarısızlığı nelerle ilişkilendirdiklerine, nelerin bu başarısızlığa sebep olabileceğine dair sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda bu temanın altında (1) aileden

kaynaklanan nedenler, (2) arkadaştan kaynaklanan nedenler, (3) öğretmenden kaynaklanan nedenler, (4) öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler, (5) okul türlerinden kaynaklanan nedenler ve (6) toplumun başarı algısından kaynaklanan nedenler olmak üzere altı kategori yer almaktadır.

4.4.1. Aileden Kaynaklanan Nedenler

Aileler çocukların hayatlarının pek çok aşamasında büyük öneme sahiptirler. Bu çalışmada da öğrenciler akademik başarısızlıkla ilişkili ailelerin içerisinde yer aldığı pek çok durumdan bahsetmişlerdir. Bu durumlar (1) aile içi sorunlar, (2) aile baskısı, (3) ailelerin çabayı görmemesi, (4) ailenin beklentisini karşılayamama ve değersiz hissetme ve son olarak (5) ailenin başarıyı kıyaslaması alt kategorileri altında incelenmiştir. Katılımcılar görüşmelerde ilk defa gördükleri araştırmacıya ailelerini olumsuz yönde eleştirecek ifadeler söylemekten çekinmişlerdir ve görüşmelerin ilk dakikalarında ailelerini koruyucu bir duruş sergilemişlerdir. Görüşmenin ilerleyen bölümlerinde öğrencilerin çoğunluğu belirli oranda rahatsız oldukları durumlardan bahsetmiş olsa da birkaç öğrenci baştan itibaren koruyucu pozisyonlarını bozmamışlardır.

4.4.1.1. Aile İçi Sorunlar

Görüşmelerde katılımcılar akademik başarılarına etki eden bir takım aile içi sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu bölümde yer alan 14 ifadenin dördü sağlık problemi, üçü aile içi geçimsizlik, ikisi boşanma, ikisi desteklenmeme, biri hüküm giyme, biri vefat ve biri de çocuk esirgeme yurdunda kalma ile ilgilidir.

Hayatın insanlar için her daim sorunsuz süregelmesi söz konusu değildir. Birçok insan hayatta kendilerini zorlayacak problemlerle karşılaşmaktadır. Kimi zaman bu sorunlarla hayatın akışı bozulmadan mücadele edilirken, kimi zaman da akışı bozan ve hatta hayatın yönünün değişmesine sebep olan sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Ailede karşılaşılan problemlerin bireyi en fazla zorlayanlar arasında yer aldığı söylenebilir. Ailede birinin hasta olması rutin hayatta ciddi değişikliklere sebep olabilir. Annesinin yaşadığı sorunlar sebebiyle psikolojik bir rahatsızlık geçirmesinin kendisine ne gibi etkileri olduğunu anlatan öğrenci ihtiyacı olan ilginin eksikliğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“...çok da başarılı değildim çünkü çok özen göstermiyordum ve aynı zamanda annem de bir hastalık dönemi yaşadığı için de hani biraz boş gibiydi çok üstüme düşülmüyordu da, çok ciddiye almadım. Aslında annem sağlıklı bir zamandayken ben birinci sınıftayken her gün ders çalıştırırdı bana ama her gün. Ama hasta olunca ben dersten uzaklaştım.... Onun dışında annemin işte hastalık zamanıydı ben çok ilgisiz bir öğrenciydim aslında hani bence en başından tutunabilseydim ben şu anda Galatasaray hatta şu an yurt dışında bir lisede de okuyabilirdim. Bunun tamamen kaynaklı olma sebebi benim 1'den, 2'den itibaren kaybolmuş olmam. Böyle kaybolunca işte hiçbir şeyi tutamıyorsunuz.” (K-AL-B(-)Kz)

Görüldüğü gibi annesinin hastalık dönemi ilkokul yıllarına denk geldiği için en baştan eksikliklerinin olduğunu belirten öğrenci ikinci sınıftaki akademik durumunu bir “kayboluş” olarak değerlendirmiştir. Ayrıca bu “kayboluş” dönemini yaşamasaaydı kendisinin ülkenin en iyi liselerinden birinde ya da yurtdışında bir lisede okuyabileceğini söylemiştir. Benzer şekilde E-AL-B(-)Erk ve E-İHL-B(-)Kz de annelerinin yaşamış olduğu rahatsızlıklardan etkilendiklerini şöyle anlatmışlardır:

“Mesela bir insanın ailesinde eğer hasta biri varsa o bayağı etki eder yani ailesinde. Birde çalışan kişiler de varsa, birde yardım edecek kişi de yoksa yani bayağı etki ediyor. Birde maddi sıkıntılar. ... [Annemin rahatsızlığı] psikolojik şey yani cin dediğimiz cin diye tabir ettiğimiz şeyler var etrafında yani. Genelde sinir krizleri falan filan geçiriyor. Bu insan gözünün önünde olduğunda bayağı etki ediyor yani bir insana.” (E-AL-B(-)Erk)

“Bazen aile desteği olması lazım. Mesela benim annem önceki yıl ikinci döneme yakın ameliyat oldu onunla ilgilendiğim için bazen okul derslerime hiç çalışmıyordum o yüzden son dönem biraz derslerim düştü.” (E-İHL- B(-)Kz)

Verilen üç örnekte de annenin yaşamış olduğu rahatsızlığın akademik başarıya etkisinden bahsedilmiştir. Başka bir öğrenci ise amcasının yaşamış olduğu rahatsızlığın aile içerisinde bir düzen bozukluğuna yol açtığından ve bu durumun akademik başarısını nasıl etkilediğini aşağıdaki cümlelerle dile getirmiştir:

“Benim amcam kanser hastasıydı babam sürekli onunla ilgileniyordu ve o dönemde bir dönem çalışmadı babam, amcamla sürekli ilgileniyordu ve hastane bizim eve yakın olduğu için gelen giden işte halalarım, akrabalarım olsun bizim evdeydi o dönemde ve hani şu an oturduğumuz evde oturmuyorduk taşındık daha yeni bu sene taşındık, kendime ait bir oda da yoktu, öyle olunca da hani gelen giden annem de biraz rahatsızdı o sebepten dolayı anneme yardım ediyorduk ya da gelen gidenle ilgileniyorduk, çok fazla bir özellikle ikinci TEOG’a bir çalışma fırsatım olmadı....Ben kendime inanıyordum ama işte bazı sorunlardan dolayı böyle bir puan aldım.” (K-İHL-B(+)Kz)

Öğrenciye göre tam liseye giriş sınavı öncesinde böyle bir sorun yaşaması onun hedeflediği liseye girememesine yol açmıştır. Akademik başarıyı olumsuz etkileyen bir diğer aile içi sorun ise aile içi geçimsizlik olarak belirtilmiştir. Katılımcılardan biri aile üyelerinin arasında bir çatışma durumu olduğunda o an ders çalışma ile ilgili tüm motivasyonunu kaybettiğinden söz etmiştir.

“Aileyle mesela atıyorum aile huzursuzsa mesela ben hiç çalışmam gelmiyor. Hep ailemi düşünüyorum mesela. Atıyorum abilerim falan kavga ettiğimde, kendimde olsun hani aralarında da olsun yani direkt sinirleniyorum hiçbir şey yapasım gelmiyor, gidiyorum telefonla uğraşıyorum hani inadına falan diyorum. Yani evdeki huzur olsa daha insan çalışır onu demek istiyorum.” (E-ML-B(+))Kz)

Bu öğrenciye göre evdeki huzur ders çalışmak için bir öncüdür. Ailenin hayata yön veren çoğu şeyin başında geldiğini *“aile bize ve hayatımıza yön veren çoğu şeyin başında gelmekte”* cümlesiyle belirten K-İHL-B(+))Erk1 8. sınıfta aile içerisinde yaşanan huzursuzluklar sebebiyle başarısının gerilediğini aktarmıştır. Eğitim hayatındaki başarısızlığın sorumlularını *“tek sorumlu anne, baba ve sorumlu kişidir”* sözleriyle ifade eden katılımcı ablasının kaçarak evlenmesi sonrasında ve öncesinde yaşanan polisin de müdahil olduğu olaylar sebebiyle derslere odaklanamadığını okula gidip sürekli ağladığını, dersleri dinleyemediğini ve bunun sonucu olarak sınavlardan düşük aldığını aktarmıştır. Ailesinin kendisine ideal ortamı sağlayamamasının etkilerini *“Bir çocuğun sadece çocuk gelişiminde yani o büyürken nasıl etkilendiyse, ne olaylar gördüyse yaşamının sonuna kadar bunu sürdürdüğüne inanıyorum. Ve o etki kolay kolay da geçmiyor”* cümleleriyle aktaran katılımcı *“sürekli düzenli bir hayat”* olarak ifade ettiği koşulların, çevresini, arkadaşlarını ve başarılı olmak için gerekli diğer koşulları da iyileştireceğinden bahsetmiştir.

K-İHL-B(+))Erk1’in ifadesinde bir başarı formülü gizlidir. İyi aile ortamı ve düzenli bir hayat başarıyı beraberinde getirmekte, başarılı birinin çevresinde de başarılı insanlar olmakta ve onlarda insanı çalışmaya teşvik ettiğinden devamında yine başarı gelmektedir. Bu formülde çarklar ters çevrildiğinde huzursuz ve sürekli kavga eden, olayların içerisinde bulunan bir aile, bireyi başarısız yapmakta; başarısız bireyin etrafında *“kötü”* çevre oluşmaya başlamakta ve başarısız olan bireyin hayatı daha da kötüleşmektedir. Ayrıca öğrenci bireyin çocukken yaşadığı olayların etkisini sürekli üzerinde taşıdığından bahsetmektedir.

Bu kategori içerisinde ele alınan bir diğer aile içi sorun da anne- babanın ayrılmasıdır. Anne babalarının ayrılması ile birlikte akademik başarılarının düştüğünden söz eden E-AL-B(-))Erk1 ve K-ML-B(+))Erk görüşmelerde tek ebeveyn ile yaşamak zorunda kalmanın zorluklarından şöyle bahsetmişlerdir:

“Başarısızlığa, aile içi problemler daha çok buna sürüklüyor çünkü 4’ncü sınıfta düştü demiştim [notlarım] çok fazla bir düşüş yaşamadım ama hani 4’ncü sınıfta nasıl desem annemin yokluğunu hissetmeye başladıkça hani aile içinde tartışmalar oluyor, tartışmalar da

senin derslerini etkiliyor sonuç olarak. Baban mesela sana yemek yapıyor veyahut ta işte şey yapıyorsun ama anneni göremiyorsun sonuç olarak. Annemin yemek yaparken babamın yardım etmesini daha çok isterdim ben. Babamın yemek yaparak bana yardım edecek kimse kalmayınca ve hatta annem şimdi çalışıp bana yardım için kimse kalmayınca hani başarısızsın.” (E-AL-B(-)Erk1)

Görüldüğü gibi öğrencinin ifadesinden yalnız kalma ve ihtiyaçları olan desteği alamama anlamı çıkmaktadır. Bu yalnızlık hissi K-ML-B(+)Erk’nin ifadelerinde de hissedilmektedir.

Sonra ortaokula geçtim 5’nci sınıfın sonları 6’ncı sınıfın başları işte. Benim annemle babam ayrılma noktasına geldi yani ben 5’nci sınıfta bıraktım onu [çalışmayı] falan, benim psikolojim alt üst oldu. ... Annem çalışıyordu zaten Evde kimse yoktu. Sonra kardeşimde babamlaydı. Ben işte tek kalıyordum ve yaşıyordum. Babaannem geliyordu ara sıra. Öyle....Sonra devam ettim okuluma 7’nci sınıfın sonlarına doğru sonradan tekrar barıştı [annem ve babam] ben derslerimi düzelttim falan filan. (K-ML-B(+)Erk)

Anne babasının ayrılmasıyla ders çalışmayı bırakan bu öğrenci barışmalarıyla birlikte de tekrar derslerine odaklandığını belirtmiştir. Böylelikle katılımcı anne-babasının ayrılığı ve akademik başarısızlığı arasında birebir bir ilişki kurmuştur.

Araştırmada yer alan iki katılımcı aileleri tarafından desteklenmemenin başarısızlıklarında etkili olduğunu belirtmiştir. Bireyin başarısızlık yaşasa bile güvenilebileceği her zaman arkasında duran birilerinin varlığını bilmenin önemli olduğundan bahseden K-İHL-B(+)Erk1’in ifadelerinde bu durum açıkça görülmektedir:

“Başarıya gerçekten ulaşmasa da insanın içi huzurlu olmalı. Yani bir rüzgâr düşünün o rüzgâr başarısızlık olsun, siz böyle dik duran bir ağaçsınız ama yaşlısınız, sonuçta başarısızsınız. Ya o size bir dayanak konulması lazım, o dayanak da çevre olsun [ailesinden bahsediyor], o dayanak olduğu zaman en azından kendinize güvenirsiniz yani başarısız olsam da arkamda duran insanlar var... Başarısız olsam arkamda duran kimse olmaz hatta daha çok sevinirler.”

Bu ifadede öğrenciyi içinde bulunduğu mücadelede yalnız bırakan bir aile profili çizilmiştir. E-İHL-B(-)Kz ise yaşadıkları ekonomik sıkıntılar ile birlikte babasının okumasını istememesinden bahsetmiş ve akademik başarısızlığının nedenlerini anlatmaya “Ben sadece kendimi yalnız ve desteksiz hissediyorum.” cümlesiyle başlamıştır. İki ablası, kardeşi annesi ve babası ile yaşadıkları evde sadece büyük ablasının kendisine okuması için destek verdiğinden bahsetmiştir. Onun dışında öğrencinin ailesi okumasını istememektedir. Annesi üniversiteyi İstanbul içerisinde kazanamadığı takdirde okuyamayacağını söylemektedir. Babasının okuma ile ilgili tutumunu aktarırken ise katılımcı “babam bayağı istemiyor” ifadesini kullanmıştır.

Çekirdek ailenin dışında geniş ailenin okuma ile ilgili görüşleri de ailenin bu tutumunu etkilemektedir. Özellikle baba tarafı akrabalarının “*kızını niye okutuyorsun, kızlar okur mu, bir işe koy hem sana yararları olur, meslek sahibi olduktan sonra zaten evleniyorlar gidiyorlar*” gibi söylemlerinin olduğu öğrenci tarafından aktarılmıştır. Babasının işinden dolayı uzun süre evden uzak kaldığı dönemlerde akrabalar sıklıkla evlerini ziyarette bulunup annesine “*kızlarını tek başına dışarı çıkarma*” vb. telkinlerde bulunmaktadırlar. E-İHL-B(-)Kz bu telkinlerden dolayı annesinin kendisini kursa göndermediğini aktarmıştır. Evdeki koşullar da öğrencinin ders çalışmasını destekler nitelikte değildir. Annesinin çalışmasından dolayı öğrenci kardeşini okuldan alma, ödevlerini yaptırma, ev temizliği, yemek yapımı gibi görevleri de yapmak durumunda kaldığından bahsetmiştir. Bunların sonucunu katılımcı “*ilgilenemiyordum derslerimle, çok zamanım olmuyordu*” kelimeleri ile anlatmıştır. Evde kendine ait bir oda olmadığından ve evdeki odaların hepsinde televizyon seyredildiğinden katılımcı ders çalışmak için uygun ortam bulma konusunda da desteksizdir. Kütüphanede gidip çalışma seçeneği için de öğrenci “*gitsem de izin vermez bana çünkü annem tek başına evde olduğu için*” yorumunu yapmıştır.

Öğrencinin ifadelerinden anlaşılan ailenin içinde bulunduğu sosyo-kültürel grup kızların eğitim almasını değerli, hatta faydalı bulmamaktadır. Bir kız çocuğunun okumak yerine bir işte çalışmasının aileye daha fazla katkı sağlayacağını düşündükleri “*kızını niye okutuyorsun, kızlar okur mu, bir işe koy hem sana yararları olur*” cümlesinden açıkça anlaşılmaktadır. Böyle bir sosyo-kültürel grup içerisinde bulunan öğrenci ders çalışmak istemesine rağmen karşılaştığı pek çok zorluktan bahsetmektedir.

Bir diğer katılımcı anne-babasının tutuklanması ve sonrasında yaşadığı olaylardan dolayı başarılı olmanın imkânsız olduğunu düşünmektedir:

“İlk önce annemin tutuklanma kararı çıktı. Annemin tutuklanmasından yarım saat kadar sonra babam gözaltına alındı. Şimdi size sorarım. Sizce 13-14 yaşındaki bir çocuk bunları en ağır şekilde yaşamışken başarılı olması mümkün müdür? Ve TEOG'a aylar kalmışken... Benim başarısız olma sebebim biraz sürekli kafamın meşgul olmasıydı. Babamı düşünüyordum, ailemi düşünüyordum, nasıl hayat yani biraz survivor gibiydi hayatımız nasıl hayatta kalacağız diye düşünüyordum çünkü paramız yoktu bir süre, sürekli kafam meşguldü.” (K-AL-B(-)Erk2)

Bu öğrenci yaşadığı olayların derslere konsantre olmasını engellediğinden söz etmektedir. Yaşadığı problemler hayata dair düşüncelerinin öncelikli olarak güvenli

bir şekilde nasıl var olabileceğine odaklanmasına sebep olmaktadır. Öğrenci içinde bulunduğu durumdan dolayı sabit güvenli aile ortamını kaybetmiş en fazla değer verdiği ve güvendiği iki insandan belirli bir süre uzak kalmak durumunda kalmış bununla beraber ekonomik olarak da belirsiz bir dönemin içerisine girmiştir. Bu koşullar altında öğrenci için akademik başarı düşünmesi gereken en son mesele haline gelmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine (1943) göre de kendini güvende hissetmeyen ve ait olma ihtiyacının karşılanmasında aksaklıklar olan bir çocuğun saygınlık gereksinimini karşılamak üzere başarılı olmak için çaba harcamaması beklenen bir sonuçtur. Bireyin saygınlık gereksinimini geri plana attığı bir başka zor durum ise ebeveynlerinden birini kaybetmesidir. Bir başka öğrenci de babasının vefatının kendisi ve dersleri üzerindeki etkisini şöyle dile getirmiştir:

“O dönemde şöyle; hani şimdi nasıl anlatayım bunu. Yani ben babam öldüğünde 8'nci sınıfa daha yeni başlayacaktım işte başladığımda daha 20 gün falan olmuştu. Ondan sonra başladım ama işte atlatamıyorsun çünkü hani ailen var işte annen var, kardeşin var mesela annem bu durumdan benden daha çok etkilenen kişi olmuştu diyebilirim, bunu gördüğüm için kendimi daha çok hani duygularımı daha çok bastırmak zorunda kaldım ve bunları dışı vuramadıkça içimde biriktirdim, ondan sonra içimde biriktirdiğim için de bu şekilde hani. Derslere yansıdı. Çünkü isteksiz oluyordum ben. Çünkü kafamda bir şey var ya da içimde bir şey var ama ne bunu dile getirebiliyorum ne de bunu bir tepkiyle verebiliyorum. Bende isteksiz, her şeye karşı bir isteksizlik oldu.” (K-İHL-B(-)Kz2)

Yaşadığı kayıp nedeniyle duyduğu isteksizliğin, öğrencinin 9. sınıfta sınıf tekrarı yapmasında da etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan bir diğer öğrenci de altıncı sınıfa kadar çocuk esirgeme yurdunda kalmıştır. 13 senenin sonunda annesi ile birlikte yaşamaya başlamıştır. Her ne kadar öğrenci akademik başarısızlığını bu durumla birebir ilişkilendiren ifadeler kullanmadıysa da bir aile ortamı olmadan eğitim hayatına başlamanın öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Öğrencinin yurt hayatı dönemindeki okul hayatı ile ilgili paylaşımları şöyledir:

“İlkokulda çok berbatım aslında çok sorunlarım vardı. Hatta yurttaki kalıyordum ben, 10-13 sene yurttaki kaldım aşağı yukarı. 6'ncı sınıfa kadar yurttaydım full, notlarım çok kötüydü hatta hâlâ kötü de. 1'nci sınıftan beri ne bileyim artık nedense. O esnada derslerim hep kötü, bir de çok kavga ediyordum falan, hocalar bir de o hocalarla aram iyi olduğu için hoca genelde geçiriyordu, şey yapıyordu, öyle geçtim hep. Yani hocalar geçire geçire geçtim. ... Yurttan çıktıktan sonra zaten yurttayken ben pek çalışmıyordum sonra gene aynı şekilde. Yurttan çıktıktan sonra zaten hiç çalışmadım bilmiyorum yani kendi kendime pek çalışmayı yapmıyorum, bilmiyorum. Yani kendi kendime çalışmaya şey değilim, yapamıyorum, bilmiyorum, anlamıyorum.” (K-İHL-B(-)Erk)

Görüşme boyunca bu öğrencinin duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandığı sorulan sorulara ayrıntılı cevaplar vermediği “bilmiyorum”, “düşünmedim” gibi

ifadeleri sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Çocuk esirgeme yurdunda kalmış olması ve ihtiyacı olan ilgi ve sevgiye sahip olamaması, onun duygularını açıklayamamasında etkili olmuş olabilir.

“Aile içi Sorunlar” alt kategorisi altında yer alan öğrencilerin paylaşmış oldukları tüm bu durumlar insan hayatını derinden etkileyebilecek olaylardır. Bireyler verilen örneklerdeki gibi hayati sorunlarla mücadele ederken akademik hayatlarına gereken ilgiyi gösterecek gücü bulamamışlardır. Kimi öğrenciye göre de bu durumun akademik hayatlarında kalıcı sonuçları olmuştur.

Yukarıda öğrenciler tarafından belirtilen aile içerisinde yaşanan problemlerin (sağlık problemi, aile içi geçimsizlik, boşanma, desteklenmeme, hüküm giyme, vefat, çocuk esirgeme yurdunda kalma) hepsinin ortak noktası aile ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiyi zedelemesidir. Öğrencilerin ifadelerine göre aile düzenindeki istikrarsızlıklar ve yaşanan huzursuzluklar akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Aile yapısındaki değişikliklerin akademik başarı üzerindeki etkisi Rumberger’in (2011) ve Feldman, Smith, Waxman’ın (2017) çalışmalarında da ele alınmıştır. Yine alan yazındaki çalışmalar aile desteğinin çocuğun başarısı bakımından önemine dikkat çekmiştir (Neild, 2009; Henriksson, 2008; Matute-Bianchi, 1986).

Çocukların yaşamış oldukları bu sorunlar aile dinamiğini etkilemiş ve onların aileleri ile geçirdikleri kaliteli zamanı azaltmış ya da sonlandırmıştır. Bu durum Coleman’ın (1988) “Sosyal Sermaye” teorisi ile örtüşmektedir. Sosyal sermayenin insan sermayesini arttırmada çok önemli olduğunu söyleyen araştırmacı ailelerin çocukları ile birlikte geçirdiği zamanın çocuğun sosyal sermaye oluşturmada çok önemli olduğundan bahsetmektedir. Dolayısıyla Coleman (1988) ailenin çocukla birebir geçirdiği kaliteli zaman ile akademik başarı arasında birebir bir ilişki kurmuştur. Görüşleri bu kategori altında yer alan öğrencilerin akademik başarısızlıklarını ailelerinde yaşadıkları problemlerle ilişkilendirmeleri bu teoriyi desteklemektedir. Aile içerisinde yaşanan problemler aile ile çocuğun birlikte geçirdiği kaliteli zamanı etkilemekte bu da çocukların sosyal sermayelerine zarar verip akademik başarısızlık yaşamalarına sebep olmaktadır.

Diğer taraftan bireylerin bir “Habitus” içerisinde yaşamlarını sürdürdüklerini ifade eden Bourdieu (1998), bireylerin hikâyelerinin üyesi oldukları sosyal grubun bir ürünü olarak değerlendirir. Bu durumda aile bireyin ilk ve en etkili habitusunu oluşturur. Bu kategorinin verileri Bourdieu’nun bakış açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin başarısızlığına sebep olan yaşanan olaylar değil öğrencilerin içlerinde bulundukları habitustur. Aile içi sosyal sermaye edinimini olumsuz etkileyen bu olaylar herkesin yaşayabileceği durumlar olmakla birlikte ekonomik sermayesi ve kültürel sermayesi yüksek olan gruplar bu olayların üstesinden hızlı bir şekilde gelebilirler. Örneğin bir hastalık durumunda ekonomik sermaye bir hasta bakıcı tutma imkânı sağlar ve aile bireylerine boş zaman oluşturur. Partnerlerin ayrılması durumunda kültürel sermaye ayrılma sürecinin çocuk için sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlarken, ekonomik sermaye de bir pedagoğdan yardım almayı mümkün kılar. Bu gibi durumlarda sermaye dönüşümleri ile yüksek sermaye grupları kolay çözüm üretebilirler. Diğer taraftan düşük sermaye grupları için böyle bir şey söz konusu değildir.

Bu çalışmanın verileri aile içi sorunlar bağlamında yaşanan sürecin çift taraflı bir mekanizmaya sahip olduğunu göstermektedir. Bu kategori altında görüşlerini bildiren öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları katılımcı seçim havuzundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik dağılımları ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler de aile içerisinde yaşadıkları problemlerden olumsuz etkilenerek bunu derslerindeki düşüşün sebebi olarak görmüşlerdir. Her ne kadar üst orta ve üst sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin Anadolu Lisesine gidiyor olması öğrencilerin belli bir düzeyde başarıyı yakalamış olduklarını düşündürse de, öğrencilerin ifadelerinden yola çıkıldığında yaşadıkları olaylar onları akademik olarak aşağıya çekmiştir. Bu durumda ailenin sermayesi tek başına aile içi sosyal sermaye süreçlerini aktif tutmada yeterli olmamıştır.

4.4.1.2. Aile Baskısı

Anne babaların çocuklarının eğitim hayatlarına dâhil olmaları daha yüksek akademik başarıya sahip olma (Bogensneider, 1997; Marchant, Paulson, Rothlisberg, 2001), okula karşı olumlu tutum geliştirme (Epstein, 2010) gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Ancak ailelerin müdahil olma şekli destekleyici ve cesaretlendirici şekilde değilde direktiflerin, cezalandırmaların ve zorlayıcı uygulamaların kullanıldığı

ebeveyn baskısı şeklinde olursa öğrencilerin negatif etkilendiğini söylemek mümkündür (Rogers, Theule, Ryan, Adams, Keating, 2009). Ebeveynlerin çocuklarının başarılarını arttırmak adına başvurdukları “dışsal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapma” gibi davranışlar çocukların başarılarını aynı zamanda da motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir (Bronstein, Ginsburg, Herrera, 2005, 570). Buna ek olarak ebeveyn baskısı ailelerin gerçekçi olmayan yüksek başarı beklentisine sahip olması, akranlarıyla kıyaslaması ve başarılarına gereken değeri vermemesi gibi davranışlarla da ortaya çıkabilir (Kapıkıran, 2019).

Bu araştırmada da aile baskısı katılımcıların yedisi tarafından başarısızlık nedenleri arasında sıralanmıştır. Ailelerinin üzerlerinde sürekli çalışmaları yönünde baskı kurmalarının derslerden daha da soğumalarına yol açtığını söylemişlerdir. Bu durumu E-İHL-B(+)-Erk1 şöyle anlatmaktadır:

“Nasıl bir öğrenciydim ilkokulda çok çalışkan değildim yani annemler benim üzerime çok düşüyordu ben o yüzden zaten birazda o yüzden hani soğuyordum derslerden falan. İlkokulda çalışkan değildim 5'nci sınıfta da çok çalışkan değildim. ... Yani ilkokulda bir tane teyzemiz vardı teyzemle annem çok şey yaparlardı şimdiden gelelim üzerinden. Hani mesela yazı yazdırırdı ben yapamazdım hani çok baskı yaparlardı. Birazda soğuyordum o yüzden. ... ben okulda hiç ders çalışmıyordum, hayalim geldikten sonra ders çalışmaya başladım, çok çalıştım. ... Annemler üzerime çok duruyordu, üzerimde yine baskısı vardı ama ben hiç çalışmadım. Yani bilgisayarı, tableti sakladılar ben yine çalışmadım. ... Benim ailem dediğim gibi çok üzerime baskı yaptı ama bence bütün aile benim ailem de olmak üzere çocuklarına hani önce hayalin ne diye sormaları lazım. Hani hayalini söyledikten sonra öyle bir yol göstermeleri lazım. Daha çocuk hani bende kendimi de hani buna katıyorum kendi yolunu zaten görecek.”(E-İHL-B(+)-Erk1)

Şu an ortalamanın üzerinde başarıya sahip olan bu öğrenci ailesinin baskısının daha da fazla çalışmamasına sebep olduğundan bahsederken, bir hayale sahip olmayı kendisi için dönüm noktası olarak görmektedir. Bir hedefi olduktan sonra düzenli çalışmaya başlamıştır. Aynı zamanda ailelere de çocuklarına hedeflerini sorup ona göre yönlendirmeler yapmaları konusunda tavsiyede bulunmaktadır. Kadıköy ilçesinden bir kız öğrenci de ailesinin yapmış olduğu baskıyı anlatırken “çevremdekiler aşırı üstüme geliyordu” ifadesini kullanmış ve yaşadıklarını şöyle aktarmıştır:

[Başarısızlığım] Sanırım, hatta kesin olarak TEOG'du çevremdekiler aşırı üstüme geliyordu çalış çalış diye ama asıl başarının yolu sıkmadan düzenli ve verimli çalışmak. ... [Annemler diyordu ki]Kızım çalış, işte şöyle yere gidersin, hayatın mahvolur, şöyle. Hani diyelim ki ben beş dakika kafamı kaldırırsam bana kızıyorlardı. Ama ben hani o an duvara baksam bana eğlenceli gelirdi çünkü çok sıkılıyordum çünkü hani düşünsenize saatlerce çalışıyorsunuz. Okuldan geliyorsun dershaneye gidiyorsun, dershaneden geliyorsun bir daha çalışıyorsun. Tüm sosyal hayatın bitmiş hiçbir yere gidemiyorsun çünkü herkes sınava çalışacağım derdinde ... sen [annesinden bahsediyor] benim üstüme geldin hani ben de çok çalışmadım ama bir

insanın üstüne gelince insan daha çok başarısız oluyor. ... işte çok çalış, işte kafanı kaldırma, şunu yapma, bunu yapma. Canım sıkılıyordu diyordum ki yarım saat şunu yapayım, çok kitap okumayı seviyorum ben bu arada. Annem de hâlâ çok kitap okuduğum için gözlerim kör olacak diye çok kızıyor, kızım sonunda gözlerin kör olacak diyor. İşte şey yapıyor hani kızım geçiyor şu kitapları bırak köşeye, işte şu telefonu bırak şuraya falan. Kitap okuyorum on dakika geçmiyor kızım artık bırak. Telefonu alıyorum bir şey yapacağım kızım artık şunu bırak. Hani bu mantıktaydı. Hani insan sıkılıyordu. Ama bu sene hiç öyle yapmıyor hani geçen sene de öyle, geçen sene biraz yapıyordu konuştum hani yine anne dedim beni şey yapma. Bir insan bana çalış demeyince ben kendim çalışasım geliyor çünkü kimse bana yap diye zorlamıyor benim içimden geliyor bu sefer yapmak. Hani diyorum ki oturup da biraz şuna çalışayım, öyle oluyor. O yüzden daha iyi oluyor hani hâlâ da insanları uyarırım böyle böyle yapın diye. ... hani onlar aslında bizim iyiliğimiz için yapsalar da fark etmeden üstümüze çok düşünüyorlar hani çok küçükmüşüz gibi davranıyorlar, işte sorumluluk sahibi olmadığımızı düşünüyorlar, bununla ilişkilendiriyorum ben. (K-ML-B(-)Kz)

Katılımcı liselere giriş sınavına zaten çok çalışmadığını ancak ailesinin baskısıyla işlerin daha da kötüye gittiğinden bahsetmiştir. Katılımcının ifadesinden annesinin sıklıkla kitap okumama, telefonla vakit geçirmeme ve ders çalışma üzerine direktifler verdiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ailenin ders çalışmama ile kötü gelecek arasında sıklıkla ilişki kurarak öğrenciyi motive etmeye çalıştığı da anlaşılmaktadır. Başarı için düzenli ve sıkılmadan verimli çalışmak olduğunu veliarten öğrenci, bireyin baskıya maruz kalmadığında daha çok ders çalışmak istediğini belirtmiştir. Ailelerin ders çalışma konusunda baskı yapmalarını ise çocuklarının sorumluluk sahibi olmadıklarını düşünmeleri ile ilişkilendirmiştir.

Bu ifadelerden anlaşılmaktadır ki öğrencilere göre aile baskısı akademik başarıyı olumsuz etkileyen bir faktördür. Yapılan araştırmalar öğrencilerin ifadelerini destekler niteliktedir. Birçok araştırma ebeveynlerinin aşırı çalışma isteği, sınavlarda yüksek puan beklentisi gibi akademik baskı uyguladığını düşünen öğrencilerin akademik olarak başarısız olduğunu tespit etmiştir (Campbell, Verna, 2007; Chen, 2012; Baumrind, 1978; Maccoby, Martin, 1983; Bronstein, Ginsburg, Herrera, 2005; Kapıkıran, 2016). Bronstein ve diğerleri (2005) çocuklarına ödevlerini sıklıkla hatırlatan, yapıp yapmadıklarını kontrol eden annelerin çocuklarının akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılara göre bu tarz uygulamalar çocukların sorumluluk anlayışlarına zarar vererek, onların okulu keyif verici olmaktan ziyade zahmetli bir deneyim olarak algılamalarına yol açacaktır. Kapıkıran (2016) ebeveyn başarı baskısı artışı ile birlikte öğrencilerin sorumluluklarından kaçındıklarını ya da öğrenme odaklı değil not odaklı olduklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla bu durumda öğrenciler okulda öğrenmeyi değil ailelerini mutlu edecek notları almayı

hedeflemektedirler. Uzakdoğu ülkelerinde ebeveynlerin akademik başarı baskısına daha fazla rastlanması bunun kültürle ilişkili olabileceğini düşündürmüştür (Stevenson ve diğ., 1990). Verkuyten, Thijs ve Canatan, (2011) Hollandalı ve Türk öğrencilerle yaptıkları çalışmada, toplulukçu kültüre sahip olan Türklerin akademik başarı algılarının aile-odaklı, bireysel kültüre sahip olan Hollandalı öğrencilerin başarı algılarının ise birey odaklı olduğunu tespit etmişlerdir. Putwain (2009) ve Chen (2012) ise ebeveynin akademik baskısı ile sosyoekonomik durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmalar ailenin geliri ve anne-babanın yaptığı işin niteliği düştükçe algılanan akademik baskının arttığını ortaya koymaktadır. Türkiye’de sosyo-ekonomik durum ve aile baskısı ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak başarı baskısının otoriter anne-baba tutumu davranışları arasında yer aldığı dikkate alındığında (Baumrind, 1966); benzer durumun Türkiye için de geçerli olduğu söylenebilir (Nacak, Yağmurlu, Durgel, Vijver, 2011). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının kendilerinden daha iyi çalışma şartlarına sahip olmalarını istediklerinden onlara akademik başarı konusunda baskı yaptığı düşünülebilir.

Diğer taraftan ifadeleri bu kategorinin altında yer alan yedi öğrencinin beşinin ortalamanın üzerinde başarıya sahip olması da düşündürücüdür. Bu durum aile baskısının başarıya olumlu etkisi olarak yorumlanabileceği gibi zaten akademik başarıya önem veren öğrencilerin ailelerin baskısı ile birlikte daha çok strese girmeleri sonuç olarak bu stresin onların performansını düşürmesi şeklinde de yorumlanabilir.

4.4.1.3. Ailelerin Çabayı Görmemesi

Hayatta her zaman çaba ve elde edilen sonuç doğru orantılı olmayabilir. Zaman zaman çaba harcanmasına rağmen istenilen sonuç elde edilemeyebilir. Ancak aile çocuğun yaşamış olduğu tüm bu süreci gözlemlene imkânına sahip olduğundan çocuğun süreç içerisinde harcamış olduğu çabayı sonuçtan bağımsız olarak değerlendirebilir. Ailenin sonuçtan bağımsız olarak çabayı görüp takdir etmesi bir tür sosyal destek göstergesidir. Aile desteği ergenler için en önemli sosyal destek türüdür (Richman, Rosenfeld, Bowen, 1998; Yıldırım, 2016). Sosyal destek göstergeleri arasında bireyin gösterdiği çabanın farkında olmak ve bu çabayı takdir etmek (Richman, Rosenfeld, Bowen, 1998, Weiss, 1974; Robertson, 1988) yer aldığından, ailelerin çocuklarının akademik başarıya ulaşmak için harcadıkları çabayı görmezden gelip sadece sonuç

odaklı bir değerlendirme yapmaları yeterli aile desteği sağlayamadıklarının göstergesidir.

Araştırmaya katılan üç öğrenci ailelerinin başarılı bir sonuç elde edemedikleri zaman harcadıkları çabayı yok saymalarının onları olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Aşağıda ifadesi yer alan öğrencinin ailesi akademik başarıyı çalışmanın “*otomatik bir sonucu*” olarak görmektedir:

“Şimdi şöyle; ben hani çalışıp da yapamamak da var bunu anne baba anlayamıyor işte. Hani dedim ya mesela bir çocuk çalışır çalışır ama ben ortaokulda çalışmayıp 90 aldığım sınav da vardı, çalışıp 60 aldığım sınav da vardı. ... Bunu işte anne baba anlayamıyor direkt. Çalış, direkt çalışmıyor. Bu çocuk bu sınava çalışmamış der aklından çünkü çalışınca yaparsın anlayışı var. Çalışınca her şeyi yaparsın, önüne ne çıksa her şeyi yaparsın böyle çalışınca yapamayacağın hiçbir şey yok derler.” (E-AL-B(+))Erk

Zaman zaman çalıştığı halde düşük aldığından bahseden öğrenci bu durumun ailesi tarafından anlayışla karşılanmadığını, düşük aldığı takdirde ailesinin kendisine direkt çalışmamış muamelesi yaptığını aktarmıştır. Öğrenci her ne kadar elinden geleni yapsa da bu durum ailenin memnuniyetsizliği ile sonuçlandığından bezginliğe yol açmaktadır. “Çalışınca her şeyin yapılabileceği” düşüncesi öğrenciye yaşanan akademik başarısızlığın tek sorumlusunun kendisi olduğu mesajını vermektedir. Liselere giriş sınavında başarısız olduğu dersler kadar hiç hata yapmadığı derslerin de olduğunu söyleyen K-İHL-B(-)Kz1, ailesinin her zaman yapamadıklarını vurgulaması ve başarılarını görmezden gelmesi sebebiyle kötü etkilendiğini söylemiştir. TEOG sınavından Matematik dersinden kötü bir sonuç almasına karşın Türkçe dersinden sadece bir yanlış yaptığını ve başka derslerden de tüm soruları doğru cevapladığını anlatan öğrenci “*hani en azından bu derslerimin iyi olduğunu söyleselerdi*” diyerek yaşadığı kırılganlığı aktarmıştır. Sadece matematik dersinden kötü sonuç almasının ailesinin gözünde nasıl değerlendirildiğini ise “*hepsini birden yok ettiler*” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı TEOG’a hazırlanma sürecinde akşam geç saatlere kadar çalışmış olmasına rağmen puanının düşük gelmesiyle birlikte ailesi tarafından çalışmamakla suçlanmıştır. Öğrencinin “*hiç ayağa kalkmadan sırf ders gördüğüm saatleri biliyorum ki onlar bunu hiç saydılar yani*” cümlesi bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Ailesinin bu tutumunun kendisi üzerindeki etkisini ise “*hiçbir zaman iyiyi söylemedikleri için beni olumsuz etkiliyorlar*” sözleriyle anlatmıştır. Öğrencinin ailesinden beklentisi ise kendisini motive ve teselli etmeleridir. Harcadığı

emeğin karşısında takdir görmemenin kendisini hangi düşüncelere sevk ettiğini “*bir şey yapmaya çalıştığım süreçte ben etkilenmiyorum, bir şey yaptıktan sonra takdir görmediğim zaman o zaman yaptığım her şeyin boşuna olduğunu düşündüğüm bir süre*” kelimeleri ile aktarmıştır. TEOG’a çalışırkenki bir motivasyonunun da ailesinin onayını almak olduğunu söyleyen öğrenci bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir. “*biraz hani onlardan kabul görmek için çalıştım çünkü TEOG'a biraz da. Baktım sonunda yine onlardan kabul görmedim, bu defa onlar için çalışmayı bıraktım.*” (K-İHL-B(-)Kz1)

Ailesinin objektif olmaması ve başarılarını takdir etmemesi öğrencinin artık onların yorumlarını dikkate almamasına yol açmıştır. Liselere giriş sınavına hazırlanırken çalışma motivasyonunun ailesinin takdirini almak olduğunu söyleyen K-İHL-B(-)Kz, artık sadece kendi hayalleri için çalıştığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan bir diğer kız öğrenci eğitim hayatı boyunca başarılı olduğu için bu başarının ailesi için normalleştikten, başarısını korumak için giderek daha fazla çaba harcamasına rağmen bunu ailesinin fark etmemesinden bahsetmiştir. Öğrenci bir karne gününde yaşadığı hayalkırıklığını şöyle dile getirmiştir:

“Aslında bunu çok düşündüm, aslında birazcık daha derslerimle ilgilenmelerini çok isterdim mesela altıncı sınıftan beri takdir alıyorum, bu sene de aldım ama hani onlara sürekli takdir aldığım için klasik bir şey gibi geliyor ama bu sene çok zorlanarak aldım, o yüzden pek böyle bir istediğim tepkiyi alamamıştım o yüzden çok üzülmuştum. Karne günü evde misafir vardı pek ilgilenmediler hatta hiç ilgilenmediler. Ben karnemi direkt masanın üstüne koydum sonra yattım. Ertesi gün işte karnemi gözlerine tuttum bilerek hani görmelerini istiyorum. Sonra aldılar, baktılar sonra işte harçlık verdi işte aferin falan. Bu kadar. Pek istediğim bir tepki değildi. ... Böyle küçük bir pasta olabilirdi.” (K-ML-B(+)Kz)

Yukarıdaki ifadede ailenin harçlık vermesi başarıyı takdir etmesi olarak değerlendirilebilir. Ancak öğrenci o dönemki başarısının öncekiler gibi sıradan olmadığını dolayısıyla ailesinin daha fazla ilgisini ve zamanını verebileceği “pasta kesme” gibi bir seremoni ile kutlanmayı hak ettiğini düşünmektedir.

Sınavlar süreci her yönüyle tam olarak değerlendiremezler belirli bir zaman dilimde kâğıda yansıtılan performansı değerlendirirler. Ancak her zaman imtihanda gösterilen performans ile öncesinde harcanan emek bir uyum içerisinde olmayabilir. Öğrenciler harcadıkları emeğin karşılığını açıklanan notlarda göremeyince en azından kendilerini yakından takip ettiğini düşündükleri ailelerinin bu eksikliği kapatmasını

beklemektedirler. Ancak öğrencilerin ifadelerinden ailelerin sadece sonuç ile ilgilendiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin gösterdikleri performansı ailelerin takdir etmemesi ailenin yeterli sosyal destek sağlayamaması ile açıklanabilir. Çabanın aileler tarafından görmezden gelme ya da sonuca ilişkin memnuniyetsizlik şeklinde değersizleştirilmesi, öğrenciler tarafından başarısızlık nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu durum aile desteği ve akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit eden pek çok araştırma ile uyumludur (Meeus, Wim, 1993; Yıldırım, 1998; Yıldırım, Ergene, 2003; Kapıkıran, Özgüngör, 2009).

4.4.1.4. Ailenin Beklentisini Karşılayamama ve Değersiz Hissetme

Akademik başarı birçok aileyi mutlu eder. Ailelerin çocuklarının akademik başarılarına ilişkin beklentileri çocuklara da yansır ve kimi zaman ailenin beklentisi çocuğun hedefi olur (Eccles, Wigfield, 2002). Araştırmaya katılan öğrencilerden sekizi ailelerinin beklentilerini karşılayamadıklarından ve bundan dolayı ailelerinin gözünde değersizleştiklerinden bahsetmişlerdir. Bunun en iyi temsillerinden birini şöyle okumak mümkündür:

“Aslında ailem beni dershaneye bile gönderdi bizde bekliyorduk böyle ama bilmiyorum dershaneye gitmeme rağmen bir sürü kaynak falan hepsini karşıladılar buna rağmen [TEOG sınavından] düşük bir sonuç almam ailemin benim üstümdeki beklentilerini düşürdü bu da benim başarıyı düşürdü. Bu yönde işte ailemin baskısı falan beni büyük ölçüde etkiledi diyebilirim. ... Mesela benim kardeşim gayet başarılı sınavlarda okul birincisi, ilçe birincisi falan oluyor işte TEOG'a girmeden önce benden de bayağı beklentileri vardı, umutları vardı kardeşimle aynı değerdik, sonra ta ki ben TEOG sınavına girene kadar ve TEOG sınavı açıklandıktan sonra bana karşı tutumları değişti. Mesela kardeşime karşı daha fazla değer verildiğini düşündüm, öyle yani. Mesela kitapta mesela bir dediğini iki etmez mesela. [Kardeşim] Der bir kitap falan ver bana der parasını falan ver der [annem] anında verir ama ben söyleyince birkaç ay içerisinde gerçekleşir istediğim şey. Mesela bazen annemin işi oluyor mesela ortanca kardeşim ders çalışırken kardeşime değil de bana diyorlar işte çocuğa bak diye falan, işte öyle. Sinirimi de bozuyor yani. O küçük yani ben üniversiteye gideceğim.” (K-ML-B(+))Erk

TEOG sınavı sonucundan sonra katılımcının akademik başarısından ümidini kesen aile enerjisinin ve bütçesinin büyük bölümünü kardeşinin akademik başarısı üzerine yoğunlaştırmıştır. Dolayısıyla başta her iki çocuk için sunulan ekonomik imkânlar ve çalışma ortamı küçük kardeş lehinde dengesizleşmiştir. Bu durum öğrencinin kendini değersiz hissetmesine yol açmıştır. Aynı zamanda akademik başarı için sahip olduğu şartları kötüleştirmiştir. Burada öğrenci için iki farklı yoksunlaşmadan söz edilebilir.

İlki ailenin ilgisinde ve inancında yoksunlaşma bir diğeri de fiziksel şartlarda yoksunlaşma. Her ikisinin de akademik başarısızlığa yol açabileceğinden bahsetmek mümkündür.

Her anne-baba çocuğunun kendinden daha iyi koşullarda yaşamasını ister ve bunun için elinden geleni yapar (Cüceloğlu, 2016). Evladını daha iyi yaşam koşullarına ulaştırma isteği beraberinde sınıf atlama arzusunu getirir. Anne-babaların bu istekleri bir beklentinin oluşmasına sebep olur. Aile beklentisi, anne-babaların çocuklarının sınav notları, okuldaki başarı durumu olarak kendini gösteren gelecekteki başarıları ile ilgili inanç ve yargıları olarak tanımlanmaktadır (Neuenschwander, Vida, Garrett, Eccles, 2007). Pek çok araştırma ailenin yüksek akademik beklentisi ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Danışman, 2017; Yamamoto, Holloway, 2010; Jeynes, 2007; Zhan, 2006). Madjar, Voltsis, Weinstock (2015) yaptıkları çalışmada ailenin beklentisini ifade ederken kullandığı sosyalleşme uygulamalarının akademik başarı açısından büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Yaptıkları araştırmada bireye uygun hedefler belirlemenin olumlu etkileri olduğunu ancak ebeveynlerin eleştirel yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Yine bir başka çalışmada ailelerin okulda başarılı olmaları yönünde baskı yapmaları ve başarı olmadığı durumlarda utanç duymaları yönünde verdikleri akademik beklenti mesajının öğrencilerin akademik öz-yeterlilik inançlarına zarar verdiği tespit edilmiştir (Cross ve diğ., 2018). Yüksek aile beklentisinin olumsuz etkilerine dikkat çeken bir diğer çalışmada da yüksek aile beklentisinin ergen depresyonu ile kuvvetli ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (Ma, Siu, Tse, 2018). Ang ve Huan (2006) yaptığı çalışmada çocukların ailelerin beklentisini karşılayamamanın sonucu olarak, aileleri tarafından sert eleştirilere maruz kalmasının onlarda stresi ve depresyonu tetiklediğinden bahsetmiştir. Tüm bu çalışmalar görüşleri bu kategori altında yer alan öğrencilerin ifadeleri ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yaşamış oldukları başarısızlıklar ailelerinin beklentilerini düşürmüştür. Pinguart ve Ebeling (2020) yaptıkları meta analiz çalışmasında aile beklentisi ile akademik başarının çift yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Yani öğrencilerin önceki akademik başarıları ailelerin akademik beklentilerini etkilerken, ailelerin beklentileri de aynı şekilde akademik başarıyı etkilemektedir. Ailenin beklentisi çocuğun eğitimi için ayrılan bütçenin miktarı için de önemlidir.

Araştırmaya göre çocuğu ile ilgili yüksek akademik beklentiye sahip olan aileler çocuğunun eğitim harcamaları için daha fazla bütçe ayırmaktadırlar. Ailenin çocuklarının eğitim alacağı yıla dair beklentideki bir yıllık artış eğitim bütçesine %4,5 oranında bir artış olarak yansımaktadır (Hao, Yeung, 2015). Dolayısıyla ailenin akademik beklentisindeki düşüş çocuklar tarafından hem fiziksel olarak, hem de psikolojik olarak hissedilmektedir bu durum öğrencinin kendine olan inancını zayıflatmakta ve benlik saygısına zarar vermektedir. Tüm bu süreçlerin sonunda öğrencinin akademik başarısızlık yaşaması öngörülebilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.4.1.5. Ailenin Başarıyı Kıyaslaması

Mükemmeliyetçi anne-babalar çocuklarının çok başarılı olup örnek gösterilen bir performansa sahip olması yönünde beklentiye sahiplerdir (Aydın, 2002). Bu durum ailelerin çocuklarına baskı yapmasına sebep olmaktadır. Ailelerin öğrencilerin kapasitelerini ve performanslarını değerlendirmeden aşırı beklenti içine girmeleri belirli bir süre sonra çocuğun kardeşi ya da arkadaşları ile kıyaslanması ile sonuçlanabilir (Abalı, 2006). Bu durumda çocuklar isyankâr, hırslı, kaygılı ya da çekingen olmak gibi olumsuz davranışlar geliştirebilirler (Bakırcıoğlu, 2010). Erözkan (2009), anne-babaların çocuklarını kıyaslamalarının çocuğun kaygısının artmasına ve strese girip sınavlarda daha düşük performans göstermesine sebep olduğunu belirtmektedir. Anne babanın çocuğu akademik performansı üzerinden kıyaslayarak eleştirmesi, çocuğun ihtiyaç duyduğu aile sevgisini alamamasına ve özgüven eksikliği yaşamasına sebep olmaktadır. Ailenin başarı üzerinden değer verme mesajları içeren uygulamaları çocuğun öz-değer algısının düşük olmasına ve kendini değersiz hissetmesine sebep olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004). Abalı (2006, 107) kıyaslama yapan ailelerin çocuklarına “sen değersiz bir kişisin, onlar daha değerli, onlar daha da başarılı, sen başarısızsın” mesajını ilettiklerini belirtmiştir. Bu mesajı alan bir genç başarılı olmadığı zaman sevilmeyeceğini düşünerek hem kaygı düzeyini arttırır hem de benlik saygısını düşürür. Bu değişiklikler aynı zamanda bireyin başarısız olmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada da katılımcılar ailelerinin kendilerini bir başkası ile kıyaslamasına akademik başarısızlık nedenleri arasında değinmişlerdir. Beş öğrenci bu konu

hakkında görüş bildirmiştir. “Etrafında başarılı olarak kimleri görüyorsun?” sorusuna karşılık öğrencilerden biri kendisi yerine ailesinin pek çok kişi başarılı gördüğünü şöyle dile getirmiştir:

“Ben [birisini başarılı] görmüyorum da ailem benden daha çok görüyor. Mesela etraftaki sağdaki soldaki komşuların çocuklarını genelde bak ne yapmış falan filan diye öyle diyorlar. Onlar genelde çok başarılı insanlar oluyorlar. Matematikten diyelim 70 alıyor, ben 60 alıyorum diyelim. O, 70 almış bak nasıl almış falan filan hep kıyaslama tarzı devam ediyor. ... Genelde komşu çocukları, mahalleden insanlar veya annemin tanıdığı arkadaşlarının çocukları. ... Hoş değil yani bir insana yapamadığı bir şeyi başkasının yaptığını gösterip onu daha çok sinirlendiriyorsun bence. Yani bana öyle bir şey yaptıklarında ben hiç üstüne gidesim gelmiyor mesela, bırakıyorum.” (E-AL-B(-)Erk)

Ailesinin yapmış olduğu kıyaslamanın kendisini sinirlendirdiğinden bahseden öğrenci, bu durumun çaba göstermeyi bırakmasına sebep olup akademik başarısını olumsuz etkilediğini söylemiştir. Bu bulgu da ailelerin akademik başarıya sonuç odaklı yaklaştıkları çıkarımını desteklemektedir. Ailelerin bir başkasının çevresel koşullarını ya da ilgi alanını dikkate almadan sadece aldığı nota vurgu yapması da çalışma ile başarı arasında kurulan birebir ilişkinin göstergesidir.

4.4.2. Arkadaştan Kaynaklanan Nedenler

Bireyin eğitim hayatı boyunca hemen hemen ailesi kadar vakit geçirdiği bir diğer çevre de arkadaşlardır. Arkadaş informal öğrenme ortamının en güçlü aktörleri arasında yer alır. Dolayısıyla arkadaşlar günlük hayatın pek çok ritüelini belirleyebilirler. Araştırmada arkadaş çevresinden akademik başarısızlık nedeni olarak bahsedilmiştir. Bu kategori altında iki alt kategori ortaya çıkmıştır. Birincisi arkadaşın etkisiyle akademik başarısızlığa sebep olan davranışların gerçekleştirilmesini ele alan (1) “arkadaşlarım yüzünden başarısız oldum” kategorisi bir diğeri ise arkadaşların yargılamaları sonucunda bireyin öz başarı algısının etkilenmesini ele alan (2) “niteliksiz görülüyorum” kategorisidir.

4.4.2.1. Arkadaşlarım Yüzünden Başarısız Oldum

Literatürde akademik başarısızlık nedenleri arasında yer alan akran baskısı (Karacabey, Boyacı, 2019; Taş ve diğ., 2013; Bayhan, Dalgıç, 2012; Flashman, 2012), akranlar tarafından kabul edilme kaygısı ile onlara uyum sağlayan davranışlar sergilemek olarak tanımlanmaktadır (Esen, 2003a). Yapılan çalışmalarda ergenlerin yakın arkadaşlarının akademik not ortalamalarının akademik başarının önemli

belirleyicilerinden biri olduğu tespit edilmiştir (Ryan, 2000; Mounts, Steinberg, 1995). Wang, Kiuru, Degol ve Salmela-Aro (2018) yaptıkları çalışmada ergen gruplarının birbirine benzer özellikler göstermesinde hem akran etkisi (peer influence), hem de akran seçimi (peer selection) mekanizmalarının birlikte işlediğinden bahsetmiştir. Ergenlik döneminin en belirgin özelliklerinden birisi akranlar ile uyum içinde olma isteğidir (Hamm ve diğ., 2014). Akran grubu tarafından reddedilmekten ve alay konusu olmaktan kaçınan ergen, grubun akademik değer ve davranışlarını benimser ya da benzer değer ve davranışlara sahip akranlarla vakit geçirir (Kindermann, 2007). Finlandiya’da yapılan bir araştırmada öğrencilerin davranış benzerliği gösteren akranlarıyla arkadaşlık kurma eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada davranış örüntüleri benzerlik gösteren öğrencilerin kurduğu akran grubunun ilerleyen süreçlerde birbirlerini duygusal ve bilişsel olarak etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Wang ve diğ., 2018). Öğrencilerin akranları ile ilgili ilk olarak edinebildiği bilgiler davranışlarını gözlemleme yoluyla gerçekleştiğinden arkadaş seçiminde davranış benzerliği ön plana çıkmıştır.

Bu çalışmada da akademik başarısızlıkta arkadaşlarının etkisinin olduğunu söyleyen altı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden ortalamanın üstünde ortalamaya sahip olan dördü ötekinin başarısızlık nedeni olarak arkadaşlardan bahsederken, sınıf tekrarı yapan diğer ikisi arkadaşları yüzünden başarısız olduklarını söylemişlerdir. Arkadaş ortamından dolayı argo kelimeler kullanmaya başladığını ve sınıf içerisinde dersin akışını bozan davranışlar sergilediğini söyleyen öğrencinin tecrübelerini şu cümlelerde görmek mümkündür:

“5’nci sınıfa geçerken sınıflarımız değiştirildi, o sınıf biraz böyle şeydi yani böyle hepimiz, hepimiz değil de yarısı mesela böyle kötü şey hani ortalaması falan kötü çocuklardı. Ortalama, hareket falan böyle kavga edici tip diyorlar ya öyleydiler. Mesela şöyle ağızları falan böyle çok pisti bende öyle yani orada şey oldum. Öğrendim, değiştim, bayağı değiştim onlara falan katılınca böyle şey oldum. ... Ya aslında ben arkadaş ortamına uydum geçen sene yani derste falan rahat durmuyordum yani dersi falan hiç takmıyordum, kafama göre gelip gidiyordum işte. Derse giriyordum ama derste yok gibiydim. Kendi arkadaş ortamında falan ama tek ben kaldım işte sınıfta. Onlar da önceden tekrar yapmış çocuklardı. Arkadaş ortamına çok uydum geçen sene falan arkadaş ortamına yani kaptırdım kendimi fazla ve derslerimi falan yani hiç kendimi falan hiçbir şeyi önemsemedim hani dersi falan.” (E-ML-B(-)Erk)

Katılımcı sınıf tekrarı yapmış olan öğrencilerle arkadaşlık yaptığından dolayı derslerle hiç ilgilenmediğini ve bu sebepten sınıfta kaldığını ifade etmiştir. Kavga etmek, argo kelimeler kullanmak ve ders içerisinde ders ile ilgilenmemek öğrencinin arkadaşlarından etkilenererek yaptığı davranışlardır. Bu öğrenci her gün fiziksel olarak

okulda bulunmasına rağmen bir öğrenen olarak var olmamıştır. Bir diğer sınıf tekrarı yapan öğrencinin ifadesinde arkadaşlarından bahsettiği şu cümleler dikkat çekmektedir:

“[Başarısızlık nedeni] Arkadaşlar. Çevre, arkadaşlar. Farklı yönler çekmekten nasıl mesela, bir arkadaşım var Umut gel buraya gidelim, hani kafeye gidelim, oraya gidelim, buraya gidelim, derse vakit kalmıyor bir kere. Sürekli eğlence eğlence o şekilde derse vakit kalmıyor.”
(K-AL-B(-)Erk)

Bu öğrenci devamsızlık yüzünden sınıf tekrarı yapmıştır. Dolayısıyla bir önceki örnekten farklı olarak öğrenci her ne kadar tüm sınavlara girip derslerden geçer not alsa da okula gelmemesi sebebiyle sınıf tekrarı yapmıştır. Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı gibi öğrenci kendisine sürekli dışarıda vakit geçirme teklifinde bulunan arkadaşlarını başarısızlık nedeni olarak görmektedir.

Yukarıda sosyo-ekonomik durumları farklılaşan iki öğrencinin aynı başlık altında sunulan başarısızlık nedenlerine yer verilmiştir. Her iki öğrencinin de akran baskısı sonucunda akademik başarısızlık yaşadığı söylenebilir. Bu durum literatürde yer alan çalışmaların (Karacabey, Boyacı, 2019; Taş ve diğ., 2013; Bayhan, Dalgıç, 2012; Flashman, 2012) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Akranlık ilişkisinde uyumun önemli olduğu (Hamm ve diğ., 2014) ve akran seçiminin benzer davranış ve değerlere sahip olma durumu dikkate alınarak gerçekleştiği (Wang ve diğ., 2018) düşünüldüğünde akran baskının akademik başarısızlık üzerinde dolaylı etkisi olduğundan söz edilebilir. Kendisi ile benzer davranış kodlarına sahip olan kişileri arkadaş olarak seçen öğrenciler bir anlamda kendisini akademik olarak olumlu ya da olumsuz etkileyecek akran grubunu da belirlemektedirler. Öğrencilerin okula taşıdıkları davranışların ailedeki “habitusun” bir yansıması olduğu düşünüldüğünde (Bourdieu, 1990a), akran grubundan kaynaklanan akademik başarısızlık problemlerinde ailenin çocuğa kazandırdığı davranış kodlarının etkisinden söz edilebilir.

4.4.2.2. Niteliksiz Görülüyorum

Ergenlerin kimlik oluşturmada akranlar büyük öneme sahiptir. Akranları ile olumlu ilişkiler geliştiren ergenlerin duygusal iyi oluşları, kendileri hakkındaki inançları ve sosyal etkileşimleri gelişim gösterir (Rubin, Bukowsk, Parker, 2006). Buna ek olarak akranları ile pozitif etkileşim içerisinde olan gençlerin akademik görevleri yapmada

akranları ile problem yaşayan gençlere oranla daha fazla motive olduğu tespit edilmiştir (Wentzel, 2003). Öğrencilerin oluşturdıkları kendilik algıları sadece nesnel ölçütlerden etkilenmez. Etkileşimde bulundukları insanların değerlendirmeleri de bu algının oluşmasında etkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik kendilik algısı (academic self concept) nesnel verilerle belirlenmiş sınıf içerisindeki sıralamanın bir yansıması değildir, aileden, öğretmenden ve akranlardan gelen doğrudan ve dolaylı geri bildirimler akademik kendilik algısının oluşmasında oldukça etkilidir (Trautwein, Möller, 2016, Wentzel, 2009, Malecki, Demaray, 2003). Wentzel (2009) sınıf ortamında akranlarının pozitif beklentilerinin öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Marsh ve Craven (2006) akademik kendilik algısı ile akademik başarının karşılıklı olarak birbirlerini etkilediklerini tespit etmiştir. Araştırmaya göre oluşumunda akademik başarının da etkisi bulunan akademik benlik algısı, motivasyon, ders seçimi ve sonrasında akademik başarı için belirleyici bir role sahiptir. Bu çalışmada Kadıköy ilçesinden üç öğrenci arkadaşlarının akademik başarıları hakkında sahip oldukları ön yargıların akademik başarılarını olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Sınıf içerisinde arkadaşları tarafından niteliksiz görüldüğünü söyleyen öğrenci bu durumun akademik kendilik algısına etkisini şöyle dile getirmiştir:

“Mesela sınıftakiler siz yüksek bir hedef söyleyince hani gülüyorlar size. Mesela ben diyordum ki ben Milano’da avukatlık okumayı düşünüyorum, aynı zamanda da voleybol oynamayı düşünüyorum. Ve ben bu lafı söylediğimde okulda bana gülmüşlüğü hatırlıyorum. Yani demek ki ben niteliksiz görülüyorum diyorum kendimi geri çekiyorum. Mesela ben şimdi meslek seçimi yapmak için rehber hocamızdan yardım aldım. Ben acaba şunu yapabilir miyim, bunu yapabilir miyim [diyorum]. [Rehber öğretmen] Diyor ki neden sürekli yapabilir miyim, edebilir miyim diyorsun. Sen bir seç kararını ver, bir yap. Gerçekten bu bizi çok kötü etkiliyor aslında. Mesela ben sınıfta niteliksiz olarak görüldüğümü düşünüyorum bu da bende sürekli zaten yapabilir miyim, edebilir miyim algısı da buradan geliyor. ... mesela matematikten 76 aldım herkes böyle bir şaşırdı, sınıfın en yüksek üçüncü notu falandı. Hani ben yüksek not alınca şaşırılıyor. Mesela ben 76 alınca bana böyle bir şaşırmışlardı. Şey demiştim hani özel ders alıyorum biraz hani. Ve ben bunu söylediğimde ha tamam o zaman yapmıştı bir arkadaşım. Ama öğretmen bana zaten sınav kâğıdını vermedi özel ders veren hocam. Ya da ne bileyim bana bir taktik şey yapmadı. Ben kendi bilgilerimle yapabildim o soruyu. ... Hem üzülüyorsun, insanlar tarafından da bir yargıyla karşı karşıya kalıyorsunuz ama sonra da hani başarısız olduğumda karşılaştığım şeyler hani genel olarak işte yapamıyor, bilmiyor. Zaten o, bunu bilmiyordu onun hak ettiği bir not bu biz ondan zaten iyi bir şey beklemiyorduk tarzı şeyleri görüyorum hani.” (K-AL-B(-)Kz)

Bu ifadede öğrenci arkadaşlarının kendisini başarısız görmesinden rahatsız olduğunu ve bu durumun kendi başarısını olumsuz etkilediğini söylemektedir. Toplumda bireyin kendini değerlendirebileceği birçok aynanın varlığından söz edilebilir. Bireyin kendi aynasının yanında aile, arkadaş gibi farklı sosyal çevrelerde bireye kendini

değerlendirebileceği deneyimler yaşatırlar. Bu deneyimler aracılığıyla karşılaşılan farklı görüntüler bir araya gelerek bireyde bir kendilik algısı oluşturur. Böylelikle kişi toplumdaki yerini belirler. Yukarıdaki ifadeden yola çıkarak bu belirlenişin öteki ile beraber gerçekleştiği söylenebilir. Öğrencinin ifadeleri hem bir karşı çıkış, hem de bir kabulleniş olarak yorumlanabilir. Bu durum literatür ile paralellik göstermektedir.

4.4.3. Öğretmen Deneyiminden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmen aileden sonra çocuk üzerinde en fazla etkisi olan yetişkindir. Öğretmen sınıf içerisinde hep göz önündedir ve davranışları çocuklar tarafından dikkatle gözlemlenir. Son zamanlarda biraz yozlaşmış olsa da toplum nezdinde öğretmen bilginin sahibi ve aktarıcısı, iyilik ve doğruluk timsali olması sebebiyle bir kutsallık barındırır. Sahip olduğu konumun doğal bir sonucu olarak öğretmenler akademik başarısızlık ile ilişkilendirilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerin sınıf içerisinde belirli bir grup öğrenciyi kayırmalarının ve öğrencinin özel bir durumunun olabileceğini düşünmeden sert davranmalarının akademik başarısızlığa neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple bu iki durum (1) adaletsiz öğretmen ve (2) anlayışsız öğretmen alt kategorilerinde ele alınmıştır.

4.4.3.1. Adaletsiz Öğretmen

Çocukların ebeveynlerinden sonra en fazla vakit geçirdikleri yetişkin öğretmenlerdir. Öğretmenler bilgi aktarıcısı olmanın dışında öğrencilerle birebir etkileşim içerisinde olmalarından dolayı da öğrencilerin gelişimi için önemli bir konuma sahiptirler. Öğretmenlerin öğrencilerin akademik benlik algılarını oluşturmalarındaki etkileri literatürde de yer almıştır (Trautwein, Möller, 2016). Öğretmenlerin adaletsiz, taraflı, kayırmacı davranışlarının akademik başarısızlık üzerine etkileri farklı teorisyenler tarafından açıklanmaya çalışılmıştır (Weiner, 1984; Mehan, Hertweck, Meihls, 1986; Rosenthal, Jacobson, 1968; Babad, Rosenthal; 1982; Rist, 1970). Bu çalışmada da öğretmenlerin gerek davranışlarıyla, gerek verdikleri notlarla gerekse sınıf içerisindeki uygulamalarla belirli bir grup öğrenciyi ayrıcalık tanıması ile ilgili beş öğrenci görüş bildirmiştir. Öğretmenin yüz ifadeleri ile ayrımcılık yapmasının etkisini bir öğrenci şöyle dile getirmiştir:

“Bazen arkadaş ortamlarında o an küçüktük tabi ki de anlamıyorduk ama arkadaş ortamlarında mesela öğretmenin küçük de olsa jest ve mimiklerle ya da söylemleriyle bir kişiyi ayrı tutması ya da kayırması insanda biraz küçük de olsa hayal kırıklıkları meydana getiriyor.” (K-İHL-B(+))Kz)

Öğrenci küçükken yaşadığı bu durumu “hayal kırıklığı” olarak açıklamıştır. Buradaki hayal kırıklığı iki yönlü düşünülebilir. Hem örnek alınan bir yetişkinin adaletsiz davranması hem de bu yetişkin için bir diğer arkadaşına göre daha değersiz olduğunu algılaması. Öğrenci yeterince başarılı olamadığı için öğretmenin gözüne giremediğini düşünmüş olabilir. Aşağıda verilen ifadeler bu çıkarımı destekler niteliktedir: *“Ama ilkokuldayken mesela kendimi bence gösteremiyordum sınıf içerisinde ya da çekingen davranıyordum ya da neye nasıl şekilde çalışmam gerektiğini, davranmam gerektiğini bilmiyordum.” (K-İHL-B(+))Kz).*

Öğretmenin belki de farkında olmadan yaptığı ufak bir hareket öğrencinin kendini yetersiz hissetmesine yol açmıştır. Öğretmenlerinin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği başarı hiyerarşisi uygulaması ve bunun yansımaları da bir başka öğrenci tarafından şöyle aktarılmıştır:

“Mesela sınıfta şu da vardı; çalışkanlar, yaramazlar sırası, haylazlar sırası falan. Ödümüz kopuyordu haylazlar sırasına gideceğiz diye. Bu taraftaki en baştaki sıra en iyilerdi, en sondaki sıra haylazlardı. Burada oturan üstün bakıyor kendine, zekilerdi ki. Ben zekiyim o aptalın yanında ne işim var gibisinden yavaş yavaş böyle bir şeyler başlıyor zaten ayrışma. Daha ben ilkokulda bunu görürsem şu anda kendimi nitelikli göremem. Ben bir kere haylazlar sırasına otursam zaten derim ben o zaman hani bir yere gelememişim.” (K-AL-B(-))Kz)

Bu ifadeye göre öğretmen öğrencileri sınıf içerisinde başarı durumuna göre etiketlemiştir. Bu uygulamaya bir nevi “kendini gerçekleştiren kehanet” örneği diyebiliriz. Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı üzere öğretmen tarafından başarısız olarak etiketlenmenin öğrencinin kendi ile ilgili algı ve performansında ciddi olumsuz etkileri olur. Bir başka öğrenci ise öğrenciler ile ilgili “önceden belirlenmiş yargıların” bir öğretmenden diğerine nasıl aktarıldığını şöyle anlatmıştır.

“Bize de ilgili davranıyordu hani hiç kötü davranmadı bize ama onlara canım cicim yapıyordu işte. Ondan sonra ben çok denk geldim hocamız çalışkanlara özel test alıyordu, kendi testlerini veriyordu, alın çalışın çıkabilecek sorular diye ama bize bu yapılmadı. İşte test aldılar, işte testler dağıtıyorlar onlara. Hani bize de veriyorlardı ama onların üstüne çok düşünüyorlardı hani şey demiyorlardı, kesin bunlar fene gider, bunlar mesleğe gider öyle düşünüyorlardı. ... bizim eski öğretmenimiz dediğim gibi onlar çok iyiydi, bizim sınıf öğretmenimiz başkası olacaktı bizim öğretmenimizin yakın bir arkadaşı vardı ortaokuldan sonra branş öğretmenleri oluyor biliyorsunuz branş öğretmeni yakın arkadaşındı biz ilkokuldayken de geliyordu işte ben ilk defa 2’de gördüm ama 2’de, 3’de de geliyordu ... o biraz hani Fulya hocanın [sınıf öğretmeni] onlara şey yaptığını biliyordu yakın oldukları için de rahat yakındı hani bize nazaran. Ama

kötülüğünü görmedim bana karşı, topluma karşı yapıyordu hani o beş kişiyi devamlı kayırıyordu.”(K-ML-B(-)Kz)

İlkokuldaki sınıf öğretmeninin ortaokuldaki sınıf öğretmene sınıfta başarılı olduğunu düşündüğü beş öğrenci hakkında bilgi vermesi ile ilk öğretmen tarafından oluşturulan “kehanetin” aktarımı sağlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin vermiş oldukları örnekler “Beklenti Teorisi” (Rosenthal, Jacobson, 1968) ve “Etiketleme Teorisi” (Rist, 1970) ile açıklanabilir. Öğretmenin mimikleri ile sınıftaki bir öğrenciyi ödüllendirmesi katılımcı tarafından her ne kadar yaşı küçük olsa da fark edilmiştir. Öğretmenin bu davranışından onun hangi öğrenci için yüksek beklentiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen yüksek beklentiye sahip olduğu öğrenciyi katılımcının ifadesinden anlaşıldığı kadarıyla duygusal olarak desteklemektedir. Bunun doğal sonucu olarak araştırmacılar öğrencinin akademik başarısında bir artış yaşanacağını belirtmektedirler (Rosenthal, Jacobson, 1968). “Pygmalion etkisi” pek çok çalışma ile desteklenmiştir (Eden, Ravid, 1982; Reynolds, 2007; Friedrich ve diğ., 2015; Szumski, Karwowski, 2019). Öğretmenin kimi zaman farkında olmadan kimi zaman da iyi olduğunu düşündüğü öğrenciyi daha da geliştirmek üzere yaptığı çeşitli uygulamalar öğrenciler arasındaki akademik seviye farkını daha da açmaktadır. Good (1981) öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini beş aşaması bir model ile açıklamıştır. (1) Öğretmenin belirli öğrencilerden belirli davranış ve başarıyı göstermesine dair beklentisi vardır. (2) Farklılaşan bu beklentiler öğretmenin öğrencilere farklı davranmasına sebep olur. (3) Öğretmenin davranışları aracılığıyla öğrenciye kendisi ile ilgili beklenti iletilir ve bu öğrencinin kendilik algısını, akademik motivasyonunu ve hedeflerini etkiler. (4) Öğretmenin davranışları uzun süre aynı şekilde devam ederse öğrencinin başarısı kalıcı olarak etkilenir. Beklentinin yüksek olduğu öğrencilerin başarısında yükseliş, beklentinin düşük olduğu öğrencilerin başarısında düşüş görülür. (5) Öğrencilerin davranışları kendilerine yönelik beklentilere giderek yakınsar.

Öğretmenlerin başarı seviyesine göre farklılaşan uygulamaları gizil olabileceği gibi sınıf içerisinde ya da okul içerisinde oluşturulan seviye grupları örneğindeki gibi daha görünür de olabilir. Katılımcılardan birinin söylediği gibi sınıfın “çalışkanlar”, “haylazlar” ya da “yaramazlar” gibi isimlendirilen gruplara ayrılması “Etiketleme

Teorisi” bağlamında değerlendirilebilir. Bu durumda öğretmenin öğrencilerin davranış kodlarına göre bir “yaftalama” yaptığı söylenebilir. Rist (1970) öğretmenlerin davranış kodlarını gruplandırırken öznel algılarının ön planda olduğuna dikkat çekmiştir. Anaokulunda bu algıların işleyiş mekanizmasını anlatan araştırmacı bu durumun döngüsel olarak tekrarlandığından bahsetmiştir. Bu çalışmada da katılımcılardan birinin öğrenci beklentisinin öğretmenler arasındaki aktarımına verdiği örnek Rist’in (1970) çıkarımını desteklemektedir.

4.4.3.2. Anlayışsız Öğretmen

Literatürde pek çok araştırmacı öğretmenin öğrenci ile iletişiminin kalitesinin akademik başarı üzerinde diğer öğretmen yeterliklerine (farklı öğretim stratejileri kullanma, konuya hakim olma, görev odaklı olma vb.) kıyasla daha etkili olduğunu tespit etmiştir (Oakes, 2005; Warren, 2002; Neild, 2009; Feldman, Smith, Waxman, 2017). Altenbaugh (1998), öğrencilerle yaptığı görüşmelerde öğrencilerin öğretmenleri değerlendirirken adaletli olma ve ilgili olma kriterlerini dikkate aldıklarından bahsetmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesinin ve adaletli davranmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Gasser, Grütter, Buholzer, Wettstein, 2017). Bu çalışma kapsamında dört öğrenci öğretmenlerin halden anlamayan davranışları, sert davranmaları ve rencide etmeleri sebebiyle derslerden soğuduklarından bahsetmişlerdir. Bunun çarpıcı örneklerinden birini şöyle okumak mümkündür:

“Mesela kızıyor, sivri dille konuşuyorlar. Çünkü hani biz artık bana göre biz birazda çocuğuz hani biraz dile dikkat et hani ben şeyi biliyorum öğretmenler pedagoji eğitimi alarak mezun oluyorlar. Ben düşünüyorum gerçekten pedagoji eğitimi aldılar mı diye sorasım geliyor bazı öğretmenlere çünkü hani bizi hiç düşünmüyorlar, hani not için yarışan fareler gibi görüyorlar bence bizi. Şey diyorlar mesela sürekli şöyle laf var; benden not beklemeyin son gün. Hocayla not için bile bir şey konuşmasan bile benden not bekleme son gün. Ama böyle bir şey yok. Aslında biz öğretmenlerden biraz iyi niyet görsek biz çalışırız.” (K-AL-B(-)Kz)

Öğrencilerin tüm davranışının öğretmenler tarafından not pazarlığı olarak değerlendirilmesi ve öğrencilerin terslenmesi öğrenci tarafından eleştirilmiştir. Bazı öğretmenlerin öğrencileri “not için yarışan fareler” olarak gördüğünü belirten katılımcı bu durumun çalışma motivasyonunu düşürdüğünü söylemiştir. Bir diğer kız öğrenci de “başarısızlık sebepleri nelerdir” sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin öğrenci psikolojisini hiç düşünmemesi hakkında şunları söylemiştir:

“Mesela ben konuşmuyorum mesela elimi böyle çenemin altına koymuş dışarıyı izliyorum. Bir anda kaos çıkıyor ortaya. Zaten gerginim orada ağızdan istemeden bir şey çıkabilir, kavga çıkarabilirim, sınıfı oradan bir anda terk edebilirim. Öğretmenler çocukların hallerini hiçbir şekilde düşünmeden bağırıp çağırıyorlar. Hani demiyorlar ki bu çocuğun bir sıkıntısı mı var. Mesela gözleri dolu olan birine belli ki ağlayacak, bir sıkıntısı var. Gidip bağırarak çok yanıltır bana göre. Hani önce çocuğu bir kenara çekmelisin veya o sırada ders ortasında yapmak istemiyorsan onu anlarım, teneffüste alırsın dersin ki bir sıkıntın mı var, bana söyleyebilirsin ya da rehberliğe yönlendirirsin. Hani bunlar insanın içini rahatlatabilecek şeyler. Ben üzgünken biri yanıma geldiğinde ben mutlu olurum, hani biri bana ilgi gösteriyor, biri beni mutlu etmek istiyor. Böyle düşünüyorum yani.” (K-AL-B(+)Kz)

Yukarıdaki ifadeden öğretmenin dikkati dağılmış bir öğrenciyi dersi dinlemesi için sert bir şekilde uyardığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu şekilde kişisel durumların olabileceği göz ardı edilerek verilen otomatik tepkilerin öğrencilerin dersten daha fazla soğumasına yol açabileceği söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerin başarısızlıkla öğretmenleri ilişkilendirirken alan bilgisi ya da sözel ve sayısal becerilerin yetersizliğinden ziyade davranış ve iletişim problemlerine odaklandığı tespit edilmiştir. Bu durum literatürde yer alan çalışmalarla örtüşmektedir (Oakes, 2005; Warren, 2002; Neild, 2009; Feldman, Smith, Waxman, 2017; Gasser, Grütter, Buholzer, Wettstein, 2017; Altenbaugh, 1998).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle bilgiye ulaşmak giderek kolay ve hızlı hale gelmektedir. Bu durum öğretmenin sınıf içerisindeki işlevini yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir. Bilginin bu kadar ulaşılabilir olmadığı zamanlarda öğretmenin alan bilgisi daha değerliken artık öğretmenin sınıf içerisinde öğrencinin öğrenme ortamına kalite katacak psikolojik ve sosyolojik dengeyi sağlayabilmesi daha önemli hale gelmiştir. Sosyo-ekonomik durumları farklılaşan öğrencilerin eğitim hayatına eşit koşullarda başlaması söz konusu değildir (Bernstein, 2003b). Dolayısıyla öğretmen beklenti ya da etiketleme aracılığıyla bu farklılığı perçinlememelidir. Diğer taraftan öğretmenin öğrenci ile kurduğu sağlıklı ilişki öğrenme ortamını daha etkili hale getirmektedir.

4.4.4. Öğrencinin Kendisinden Kaynaklanan Nedenler

Bu araştırmada yer alan katılımcılar başarısızlık nedeni olarak sadece etrafındaki durum ve kişilerden bahsetmemişlerdir. Öğrenciler kendilerinden kaynaklanan nedenler üzerine de konuşmuşlardır. Bunlar iki alt kategoride incelenmiştir. İlki öğrencilerin yeterince çalışmamalarını sebep gösterdikleri (1) “çalışınca yaparsın”

kategorisi ikincisi de öğrencilerin sınav öncesinde yaşadıkları kaygıyı anlattıkları (2)“sınav kaygısı” kategorisidir.

4.4.4.1 Çalışınca Yaparsın

Toplumun başarılı olması yönündeki beklentisini üzerinde hisseden birey (Wentzel, Wigfield, 2009), yaşadığı bir başarısızlık durumu ile başa çıkmak için çeşitli stratejilere başvurmaktadır. Bireyin yaşadığı başarısızlığın nedeninin kendi özünden (yetenek, kapasite vb.) kaynaklandığını düşünmesi benliği için yıkıcı bir durumdur (Kolditz, Arkin, 1982). Benliği korumaya yönelik başvuru yöntemlerinden biri de “kendini engellemedir”. Kendini engelleme başaramamış olmayı dışsal engelleyiciler bularak/oluşturarak açıklamaktır (Rhodewalt, 1994). Bu durumda kendini engelleme stratejisi başarısızlık olasılığını arttırırken, benlik saygısını korur. Bu stratejiye başvuran bireyin çok çalıştım ancak yine de başarılı oldum diyerek başarısızlığın tüm payını kendi benliği üzerine alması yerine çalışmadım ve o yüzden başarısız oldum diyip “yetersiz çabayı” tek sorumlu ilan etmesi beklenen bir durumdur (Thompson, Richardson, 2001; Üzbe, Bacanlı, 2015). Bu söylem çerçevesinde başarısızlık kapasite ya da yetenekten kaynaklanan bir durum değil keyfi olarak gerçekleştirilmeyen bir eylemden dolayı olacaktır. Bu çalışmada da daha önce bahsedildiği gibi öğrenciler farklı farklı sorunlar içerisinde eğitim hayatlarını devam ettirmeye çalışsalar da akademik başarısızlıklarının asıl sorumlusunun kendileri olduğunu düşünmektedirler. 18 öğrenci yeterince çalışmadığı, pes ettiği ya da umudunu kaybettiği için başarısız olduğunu söylemiştir. TEOG sınavında çalışmadığı için bir Anadolu Lisesi’ne giremediğini söyleyen bir erkek öğrenci başarmanın formülünü sadece dersi dinlemek ve evde tekrar etmek olduğunu şöyle açıklamıştır:

“Yani ders çalışmayınca olmuyor tabii o ayrı bir şey. Onun dışında başarısız olmak bence zor yani. Sadece dersi derste dinleseniz eve gidince test çözmeseniz bile sadece o ders anlatılanı tekrar etseniz yine başarılı olunabiliyor.” (E-İHL-B(+))Erk2)

Anadolu Lisesi’nde okuyan bir başka öğrenci de daha iyi bir okula gidememesinin kendi çalışmasından kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani çalışmayıp da yapamadım demek saçma olur biraz. Mesela benim aslında tabii o kadar çalışıp da buraya gelmem pek başarısızlık değil çünkü ben de pek çalışmamıştım. Çalıştım ama yeteri kadar çalışmadığımı düşünüyorum. ... Başarısızsan yeteri kadar çalışmamışsın veya ona yeteri kadar imkân sunmamışsındır. Pes etmemen gerekiyor.” (K-Al-B(+))Erk)

Öğrencinin ifadesinden akademik başarı için yegâne kontrolün bireyin kendisinde

olduğu anlamı çıkmaktadır. Yine kendi istemediği için başarısız olduğunu iddia eden bir başka öğrencinin sözleri şöyledir:

“Bana göre anlamayan insan yoktur. Sadece dinlemeyen ve çalışmayan insan vardır. ...Eğitim hayatımda ilk başarısız olduğum zaman ilk 9. sınıftı. Bunu deneyimlememin sonucunda sınıfta kaldım. Bunu deneyimledikten sonra hissettiğim çalışmadığım ve okula gelmediğim için pişman ve üzgündüm. ...Ben yapmak istemediğim için başarısız oldum. Yapmak isteseydim başarılı olurdum. ... Yani çalışmadığımda başarısız oluyorum. Bu şekilde. Çalışmıyorum ya da ne bileyim yapmak istemiyorum ve başarısız oluyorum sonucunda.” (K-İHL-B(-)Kz)

Tıpkı başarısızlık tanımında bahsedildiği gibi öğrenciler kendilerini başarısızlıklarının sorumlusu görerek aynı zamanda kendilerini güç ve kontrol sahibi ilan etmektedirler. Öğrenciler kuvvetle “ben istersem başarılı olabilirim, başarılı olmak tamamen benim elimde” düşüncesine tutunmaktadırlar. Bu aile kategorisi altındaki alıntılardan yorumlanabileceği gibi ailenin aktarımı ile gerçekleşmiş olabilir. Aynı zamanda bu durum literatürde yer alan kendini engelleme stratejisi olarak da değerlendirilebilir (Thompson, Richardson, 2001; Üzbe, Bacanlı, 2015). Öğrenciler kendi keyfi davranışları sonucu başarısız olduklarını belirterek kendilerinin bu durumu ciddiye alması durumunda herşeyi değiştirebileceklerini o potansiyelin benliklerinde mevcut olduğu mesajını vermektedirler.

Diğer taraftan bazı öğrencilerin görüşme esnasında tek sorumlu kişi olarak kendilerini görmekle birlikte, “sorumlu kişi olarak neden başarıyı sağlayamıyorum?” sorgulamasını da gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bir kız öğrencinin “Neden başarısız oluruz?” sorusuna verdiği yanıt şu şekildedir: *“Bir kere ben başarısız olacağım bir konuda zaten umudumu kesmişimdir, umudumu kesip daha fazla üstüne çalışmaya başlamadığım için başarısızımdır o konuda zaten, başarısız olmaya başlamışımıdır.” (E-AL-B(-)Kz)*

Bireyin umudunu kesmesiyle birlikte çalışmamasının başarısızlıkla sonuçlandığını söyleyen katılımcı görüşmenin bir başka bölümünde çalıştığı halde bir türlü başaramamasını anlamlandıramadığından yakınmıştır.

“Daha çok çalışırım dedim ama ne kadar çok yaparsam onunla da çünkü her şey daha da çok sarpa sarmaya başladı. Dersler mi gittikçe zorlaşıyor yoksa ben mi öyle olduklarını düşünüyorum bilmiyorum. Bir süre sonra insan şey diyor ben bunu gerçekten yapamayacağım, ben bunu bırakayım. Mesela ben artık matematiğe çalışmayı bıraktım hani diğer derslere yoğunlaşıyorum ama bir yandan da şey diyorum hani bu sadece aklının bir oyunu sen bunu aklında büyüttüğün için bu böyle. Sonra diyorum ki yok, hayır gerçekten zorlaşmış. Bilmiyorum hani hangisi. Eğer bu benim kendi aklımın oyunuysa ben kendimi yapabileceğime de

inandırabilirim ama gerçekten zorsa hani yapamam ki. ... Belki de potansiyelim bu kadardır, belki de ben kendimi o şekilde inandırmışımdır olabilir, her ikisi de olabilir.” (E-AL-B(-)Kz)

Bu ifadede öğrencinin düşünsel anlamda yaşadığı gel-git ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin “*çalışırsam yaparım*” kabulü günlük hayattaki uygulamalarının sonuç vermemesi ile sarsılmaktadır. Bir yandan çözümün yine kendinde olduğunu düşünürken bir yandan da problemin dış kaynaklı olabileceği aklını kurcalamaktadır. En sonunda ise biyolojik sınır ile psikolojik sınır arasında bir kararsızlıkla konuşmasını tamamlamıştır. Burada biyolojik sınır yaradılış ile birlikte gelen olup değiştirilemez iken psikolojik sınır bireyin kendi düşünceleri ile oluşturmuş olduğu bir engeldir dolayısıyla birey kendi oluşturmuş olduğu bu engeli ortadan kaldırmaya muktedirdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu yaşadıkları akademik başarısızlığın kendilerinden kaynaklandığını düşünmektedir. Sezer (2016) ortaokul ve lise öğrencileri ile başarısızlık nedenleri üzerine yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Dalgın ve Kızgın ise (2012) meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada başarısızlık durumlarının dışsal faktörlere (zorluk ve şans) başarı durumlarının ise içsel faktörlere (çaba ve yetenek) dayandırıldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise öğrenciler başarısızlıklarını da içsel bir faktör olan çaba ile ilişkilendirmişlerdir. Weiner’ın (1974) “yükleme kuramı” açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin başarısızlıklarının sebebini yeterince çalışmamaya diğer bir deyişle çaba göstermemeye bağlaması, bu durumu kendilerinden kaynaklanan ve değiştirilebilir bir durum olarak gördüğü anlamına gelmektedir. Öğrencilerin başarısızlığı değiştirilebilir bir durum olarak görmesi onların yüksek motivasyon ile çalışmaları açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak çalışma performansını arttırdığı halde başarıya ulaşamayan katılımcılar başta çaba harcayarak üstesinden gelebileceklerini düşündükleri başarısızlığın yetenek gibi değiştiremeyecekleri faktörlerden kaynaklandığını düşünmeye başlamışlardır.

Öğrencilerin sahip oldukları olumsuz koşullara rağmen (düşük gelir, ebeveynlerin düşük eğitim seviyesi, düşük mesleki statüye sahip ebeveyn, düşük aile desteği) başarısızlığın çabalamamaktan kaynaklandığını ifade etmesi, bireyin kontrolünde olduğu düşünülen bu durumun neden hala bir sorun olarak var olduğunu düşündürmektedir. Karaağaç (2019) sosyo-ekonomik özelliklerin öğrenci başarısını

%38 oranında etkilediğini ve sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin %15,3'ünün içinde bulundukları olumsuz koşulların üstesinden gelerek başarıya ulaştığını tespit etmiştir. OECD (2018) verilerine göre bu oran %7,2'dir. Bu durum akademik başarısızlığın öğrenci çabasının haricindeki dinamiklerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarından kendilerini sorumlu tutması, neoliberal kimlik inşası ve bireycilik anlayışı bakımından ele alındığında anlam kazanmaktadır. Liberalizmle birlikte sıklıkla anılan bireycilik bireyin ihtiyaçlarının, isteklerinin toplumun üstünde tutulması, toplumun bireysel çıkarlar için bir araç olarak kullanılması anlamlarını içermektedir (Watt, 1989). Liberalizmin farklı bir yorumu olan neoliberalizm ise bireycilik anlayışını dönüşüme uğratmıştır. Neoliberalizmde her birey bir şirkettir ve ilişkilerini kendi çıkarları doğrultusunda düzenlemek durumundadır (Dardot, Laval, 2012). Her bireyin davranış ve düşünceleri ile ilgili tüm sorumluluk kendisindedir. Başarılar onun iyi bir girişimci olması ile, başarısızlıklar ise kendine doğru yatırımlar yapamaması ile ilişkilendirilir (Harvey, 2015). Neoliberalizmde bireyler arasında rekabetçi bir ortam oluşturulur, bunun eğitim alanındaki karşılığı sınavlardır. Bauman (2011, 19) bireyin hayatında yer alan “iyi ve kötü” için sadece bireyin kendisinin övüldüğü ya da suçlandığını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerin sınavlardan iyi almaları çalışkanlıklarıyla, kötü almaları ise tembellikleri ile gerekçelendirilmiştir. Bu durumda başarısızlık sınıf ya da yoksulluk ile ilişkili açıklamalardan arındırılarak tamamen bireysel bir durum olarak ele alınır. Kaderin bir darbesi olarak algılanan hastalık, bağımlılık, işsizlik ya da diğer anormal durumlar artık bireyin suçu ve sorumluluğu olarak değerlendirilmektedir (Beck, Beck-Gernsheim, 2002, 24). Bireysel bir yaşam talihsiz ve beklenmeyen olayların sorumluluğunu üstlenmeyi de gerektirmektedir. Araştırmacılara göre bu anlayış etkisiyle bireyin aktardığı “yaşam hikayesi” (life story) ile “biyografi” birbirinden ayrılmaktadır. Biyografilerde içinde bulunulan önceden belirlenmiş objektif durumlara yer verilirken “yaşam hikayeleri” bireylerin olayları karar verme, ihmal, yetenek, üstesinden gelme gibi kendilerinden menkul değişkenlerle açıklamasından ibarettir (Beck, Beck-Gernsheim, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin “yaşam hikayelerinde” akademik başarısızlık ile ilgili problemin kaynağı olarak kendilerini görmeleri fakat bununla beraber problemi ortadan kaldıramamaları, ekonomik ve sosyal bir ideoloji olarak tüm dünyada etkisini gösteren neoliberalizmin bireyci kimlik inşası ile daha anlaşılır hale gelmektedir.

4.4.4.2. Sınav Kaygısı

Alan yazında pek çok çalışma akademik başarısızlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye değinmiştir (Ergene, 2011; Rana, Mahmood, 2010; Yıldırım, 2000; Fitzgerald ve diğ., 1996; Büyükkaragöz, 1990; Albayrak-Kaymak, 1987). Orta düzey sınav kaygısı akademik başarıyı olumlu etkilerken düşük ve yüksek düzey kaygıların olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir (Yerkes, Dodson, 1908, Cassady, Johnson, 2002; Bacanlı, 1997). Sınav kaygısının nedenleri ile ilgili öznel ve nesnel olmak üzere iki ana başlık üzerinde durulmuştur (Zeidner, 1998). Öznel nedenler arasında bireyin kendisi ile ilgili düşünceleri ile bireyin etrafındaki insanlara kıyasla kendisi ile ilgili düşünceleri yer almaktadır. Sınav kaygısı yüksek bireylerin kendisi ile ilgili “başaramayacağım”, “diğerlerinden daha başarısızım” gibi olumsuz düşüncelere daha fazla sahip olduğu tespit edilmiştir (Marsh, 1987; Richards ve diğ., 2000; Kutlu, Bozkurt, 2003; Zeidner, Matthews, 2005). Sınav kaygısının nesnel nedenleri arasında ise sınav tutumu, sınav zorluğu ve sınav ortamı gibi faktörler ele alınmıştır (Zeidner, 1998). Tüm bunlara ek olarak bir önceki kategori ile de bağlantılı olarak Buss (2000) modern dünyanın bireyci anlayışının sonucu olarak bireyin tüm hatalarından kendisini sorumlu tutmasının bireyde depresyonu ve kaygıyı arttırdığını aktarmıştır. Bu araştırmada dört öğrenci yaşadıkları sınav kaygısı ve stresin sınavlarda düşük performans göstermelerine sebep olduğundan bahsetmiştir. Yaşadığı kaygıdan dolayı ne kadar çalışırsa çalışsın başarıya ulaşamayacağını düşünen öğrencinin ifadeleri kaygının başarısızlıktaki rolü bakımından anlamlıdır:

*“Eğitim hayatımda 9. sınıfta sınav kaygısı çıktı ama çok nadirdi. Ama 10. sınıfta daha çok fazla oldu ve tüm notlarım düştü ve bu durumdan dolayı hocalarımız Rehberlik ve Psikoloji'ye danışmamı istediler. Çıkarımlarım= **Hep heyecan yapmıycam bildiğim konuyu unutmıycam diyorum** ama bir yere kadar gine eskisi gibi devam ediyor. Örneğin bu sene 10. sınıf ilk dönem Hadis sınavında edebiyat, coğrafya, matematik bu notlarım **ilk doğru yaptığım halde sonra değildir diye değiştirdiğim için hep yanlış çıktı** tek bir sınav kaygım var ve bu beni çok rahatsız ediyor ve eğitim hayatımı riske atıyor. ... Artık hep böyle düşünüyorum. Ne kadar çalışsam da çalışayım boşa **sınava başlayınca unutucam diye çalıştığım zaman da unutuyorum sınav heyecanından**. ... Ortaokulda derslerim düşüktü, derse adapte olamıyordum stres falan yapıyordum, sınavlarda falan hiç nasıl diyeyim **elim ayağım titriyordu bayılma şeyi falan yaşıyordum**. ... Şimdi 10'ncu sınıfta mesela şöyle **parmaklarımı falan şey yapıyorum, ısırıyorum**. Geçen de hoca sakinleştirdi beni, bayılma şeyi yaşadım, sakinleştirdi. ... Her şeyim bittiği zaman işte stres, sınav kaygım, onlar bittiği zaman ben kendimi başarılı durumda görürüm.” (K-İHL-B(+)/Erk2)*

Öğrencinin ifadelerinden yaşadığı sınav kaygısının akademik hayatına ne denli büyük etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Bildiklerini sınavda yansıtamayan öğrenci sınav

kaygısının yok olması ile başarılı olabileceğini düşünmektedir. Öğrencinin ifadelerinden öğrencinin sınav kaygısını tetikleyen durumun önceki deneyimlerinden yola çıkarak geliştirmiş olduğu önyargılar olduğu söylenebilir.

4.4.5. Okul Türlerinden Kaynaklanan Nedenler

Türkiye’de bulunan lise türlerinin kuruluş amacına uygun farklı programları vardır. Dolayısıyla öğrencilerin gitmiş oldukları lise türlerinin onların kariyerlerine de yön vereceği beklenmektedir. Araştırmaya katılan iki Anadolu Lisesi, altı Meslek Lisesi ve dokuz İmam Hatip Lisesi olmak üzere toplam 17 öğrenci gittikleri lisenin kariyer planları için uygun olmadığından, aslında başka bir lisede okumak istediklerinden bu durumun onları akademik olarak başarısız kılacağından bahsetmiştir. Bu kategori altında üç alt kategori yer almaktadır. (1) “Bu okulu istemiyordum” kategorisinde ortaokulda hayalini kurdukları liseye yerleşemeyen öğrencilerin anlatıları yer almaktadır. (2) “Arapça ağırlıklı ders görmek istemiyorum” kategorisi İmam Hatip Liselerinin akademik başarılarına olumsuz etkisini anlatan öğrencilerin görüşlerinden oluşur. Son olarak (3) “Meslek Lisesi algısı” da meslek liselerinin toplumdaki algısından ve kariyerleri için olumsuz etkisinden bahseden öğrencilerin ifadelerini içerir.

4.4.5.1. Bu Okulu İstemiyordum

Öğrenciler liseye geçiş döneminde uygulanan merkezi sınavla akademik seçiciliğe maruz kalmaktadırlar. Öğrencilerin hangi okullara gideceğini belirlemek üzere oluşturulan başarı temelli ölçütlerden oluşan akademik seçicilik mekanizmaları (Oakes, 2005) öğrencilerin homojen gruplarda eğitim görmelerini sağlamaktadır. Katılımcıların bu uygulamanın farkında olduğu ve gelecekleri için önemli sonuçlar doğurduğunu düşündükleri söylenebilir. Gündüz’ün (1996) ortaöğretim okullarında yaptığı çalışmasında öğrenciler imkânları olsa Anadolu Lisesi’nde okumak istediklerini belirtmişlerdir. Okul türleri arasındaki hiyerarşinin yanında aynı tür içerisindeki okullar arasında var olan hiyerarşik sıralamanın da farkında olan öğrenciler bulundukları okuldan daha “iyi” bir okulda okuyamadıkları için üzüntü ve pişmanlık yaşamaktadırlar. “Okul türünden kaynaklanan nedenler” kategorisi altında görüşleri yer alan 17 öğrenci de şu anda bulundukları okulda okumak istemediklerini belirtmişlerdir. Diğer alt kategorilerde katılımcılar okul türünün programını akademik

başarısızlık sebebi olarak gösterirken bu grupta yer alan dokuz öğrencinin gerekçeleri farklılaşmaktadır. TEOG sonrası istemediği okula yerleşen öğrenci istemediği okula yerleşmenin ona neler hissettirdiğini şöyle anlatmaktadır:

“Ne denir, puanıma yazık oldu ya. Puanıma yazık oldu. Hani ne olursa olsun ikinci TEOG’da çalışmayabilirim ama birinci TEOG’da çok çalışmıştım yani. Yani yapmıştım bir şeyler, emeğime yazık oldu. İlk geldiğimde zaten hani tuvalete gitmiştim orada ağlamıştım bayağı neden Anadolu olmadı diye. Hani biraz daha çalışsaydım istediğim hayal ettiğim bir okula giderdim diye ağladığımı biliyorum ben. ... İşte hani neden ders çalışmadım, neden ikinci TEOG’da çalışmadım. Hani çalışsaydım bir şey olmazdı, çalışsaydım ne olabilirdi ki yani en güzel hayal ettiğim okula gidebilirdim yani, onun pişmanlığını yaşadım ben.” (E-İHL-B(+))Erk)

Bu ifadeden öğrencinin emeğinin karşılığı bir okula gitmediğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Hayal ettiği Anadolu Lisesi’ne yerleşemediği için pişmanlık duymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamının ilk olarak gitmek istedikleri okul bir Anadolu Lisesidir. Bunda Anadolu Liseleri’nin diğer liselere göre daha yüksek puan ile öğrenci alması dolayısıyla okul hiyerarşisi içerisinde en başarılı okul olarak görülmesinin payı olabilir. Ancak Anadolu Lisesi’ne giden öğrenciler de daha iyi bir Anadolu Lisesi’ne gidemedikleri için mutsuzdurlar. Daha iyi okula gitmeyi mutluluk ile ilişkilendiren bir öğrenci bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Burası beklediğim yer değildi hatta benim listemde bile yoktu burası. Burayı çok kötü düşünüyordum diyordum ki Esenler’deki hiçbir okula gitmek istemiyorum. Bu belki bir ön yargı ne bileyim hani diğer okullardaki öğrenciler daha mutlu gibime geliyordu hani diğer okulların dış görünüşüne bakıyordum hani çok güzeldi, diğer illerdeki ama burası çok güzel gelmiyordu.” (E-AL-B(-))Kz)

Bazı öğrenciler ise istemeyerek gittikleri liseleri sonradan sevdiklerini de belirtmişlerdir. Yüzme sporu ile ilgilenen bir başka öğrenci yeteneği ile ilgili yakınlarında bir okul olmadığından yakınlıkla tercih döneminde yaşadığı sıkıntıyı şöyle dile getirmiştir:

“ben aslında spor lisesine gitmek istiyordum ama Küçükçekmece’de var bir tane lise yani ben oraya nasıl gideyim, sonuçta daha üniversiteye gitmiyorum, lisede hayatım. ... Çünkü dediğim gibi herkes matematik anlayamayabilir farklı şeylere yöneliyor olabilir sanat, spor tarzı olabilir. Bu yüzden sanat ve spora daha yani liselerin mesela ben, liseler olmadığı için imam hatibe gidenleri biliyorum. Mesela daha çok sanat ve spor bakımından liseler açılrsa daha iyi olurdu diye düşünüyorum.” (E-ML-B(-))Kz)

Daha fazla spor ve sanat liselerinin açılması gerektiğini söyleyen öğrenci aynı zamanda bir sistem eleştirisi de yapmaktadır. Yeteneğini geliştirebileceği okulların azlığı sebebiyle farklı bir kariyer yoluna yönelmek durumunda kalmıştır.

Öğrencilerin neredeyse tamamı bir Anadolu Lisesi'nde okumak istemektedirler. Okul türlerine olan talebin dengesiz dağılımı toplumsal mekanizmaların okula yansması olarak değerlendirilebilir. McDermott (1974) var olan düzen itibari ile bir kısım insanın başarılı, bir kısım insanın ise başarısız olmak durumunda olduğundan bahsetmiştir. Bu durum şöyle açıklanabilir, meslek gruplarında var olan statü ve kazanç farklılıkları yüksek statülü ve yüksek gelir getiren meslekleri daha cazip hale getirmektedir. O mesleklere erişim için de eğitim sistemi içerisinde belirli güzergâhları takip etmek gerekmektedir. Mühendis olmak isteyen bir öğrencinin Anadolu Lisesi'ni hedeflemesi bunun doğal bir sonucudur. Herkesin mühendis, doktor, işletmeci olmak istediği bir toplumda tüm öğrencilerin Anadolu Lisesi'ni hedeflemesi beklenen bir durumdur. Dolayısıyla böyle bir sistemde herkesin “mühendis” olması söz konusu olamayacağından başarılı ve başarısız ayrımı kendiliğinden gerçekleşecektir. Öğrenciler daha iyi bir lisenin onları daha iyi bir üniversiteye ve mesleğe ulaştıracağına dair bir inanca sahiptirler. Öğrencilerin bu inancı Alacacı ve Erbaş'ın (2010) öğrenci başarısında okul türünün oldukça yüksek etkisi olduğuna dair bulguları ile desteklenmektedir. Türkiye'de matematik alanında yaşanan akademik başarısızlığın %62 oranında (PISA, 2012), okuma becerilerinde yaşanan akademik başarısızlığın %43,6 oranında (MEB, 2019a) okul farklılıklarından kaynaklandığı düşünüldüğünde öğrencilerin bulundukları okuldan memnun olmamaları ve daha iyi bir okula gitmek istemeleri anlamlı hale gelmektedir.

4.4.5.2. Arapça Ağırlıklı Ders Görmek İstemiyorum

Araştırma kapsamında İmam Hatip Lisesi'ne giden 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerden dokuzu bir Anadolu Lisesi'nde okumak istediğini belirtmiştir. Buna ek olarak dört öğrenci İmam Hatip Lisesi'nde gördükleri eğitimin kendi hedefleri doğrultusunda yetersiz olduğunu düşündüklerinden ve ileride başarısızlık yaşayabileceklerinden bahsetmişlerdir. E-İHL-B(+)Kz TEOG'a çalışmamanın neye yol açtığını “*bütün hayatımı etkiledi*” ifadesiyle açıklamaktadır. Yaşanan bu durumu ise “*çocukluk halimle yaptığım hata*” olarak ifade etmektedir. Yapılan hatanın sonunda ise okumakta olduğu İmam Hatip Lisesi'ne gelmek zorunda kaldığını, istemediği okulda okumak zorunda olduğundan dolayı kendini yetersiz hissettiğini aktarmıştır. Bunun nedenini ise “*Okulumuzun seviyesi düşük olduğu için AYT ve TYT'den iyi bir sıralama yapacağımı düşünmüyorum.*” cümlesiyle açıklamıştır. Öğrenci bu durumu

temelde iki nedene dayandırmaktadır. Birincisi okuduğu okulun seviyesinin düşük olması sebebiyle basit bir ders anlatımının ardından kolay sorular çözüldüğünü şu cümlelerle ifade etmiştir:

“mesela bu okulda kolay sorular çözüyoruz, test kitabını açtığımda çözemiyorum. Sanki böyle konu anlatımını dinledikten sonra çözebiliyorum ama artık hevesim kalmıyor çünkü gerçi insanlarla aynı eğitimi görmüyorum. Aynı seviyede değiliz doğruyu söylemek gerekirse. Bu okulun TEOG puanı düşük ve aslında hocaların da bir suçu yok gene öğretime geri dönmek istiyorlar çünkü herkes yapamayabilir.” (E-IHL-B(+)Kz)

Öğrencinin üniversite sınavında iyi bir sonuç yapamayacağını düşünmesine sebep olan diğer neden ise okulun programında yer alan Arapça ve dini içerikli dersler. Anadolu Lisesi öğrencileri ile aynı sınava girecek olmasına rağmen onlara göre din derslerine daha fazla vakit ayırmak zorunda olduğunu belirten katılımcı, kredisi yüksek olan bu derslere önem vermediği takdirde ise düşük not ortalamasına sahip olacağını bunun da yine üniversite puanını etkileyeceğini şöyle anlatmıştır:

“... bence bir Anadolu lisesi ile aynı eğitimi görmüyorum çünkü burada Kur'an var, Yasin ezberlemek zorundayım ve aynı zamanda bu ortalamalar YKS puanına etki edecek. Ortalamamı da yüksek tutmak istiyorum. Mesela Kur'an'a hiç odaklanmasam bayağı ortalamam düşecek çünkü kredisi çok yüksek bir ders, Arapçada aynı şekilde. Siyer, Fıkıh, Hadis onlara da odaklanmak zorunda kalıyorum. ... Din dersine değil de normal derse odaklanmak isterdim, onlarda daha çok kendimi geliştirmek isterdim çünkü geliştiremiyorum Fizik ve Kimya'da kendimi sürekli din dersi var. ... Ben matematiğe mi çalışayım, Yasin'i mi ezberleyeyim, duaları mı ezberleyeyim, işte diğer derslere tekrarım yetişmiyor. Normal dersler oldu mesela eve gelince tekrar etmek isterdim. ... Sonuçta aynı sınava gireceğiz ve sınavda hiç siyer çıkmıyor, fıkıh çıkmıyor, Kur'an çıkmıyor.” (E-IHL-B(+)Kz)

Katılımcı İmam Hatip Lisesi'nde okumasını bir zorunluluk olarak tanımlıyor. Bu zorunluluğun eğitim sisteminin oluşturmuş olduğu bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Doktor olmak isteyen bu öğrenci liselere giriş sınavında yeterli başarı gösteremediği için Anadolu Lisesi'ne gidememekte ve aslında hedefleri ile ilişkili olmayan derslerden başarı sağlamak durumunda kalmaktadır. Öğrencinin ifadelerinden bir kapana kısılmışlık anlamı çıkartılabilir. Üniversite sınavında iyi bir puan alıp hedefi olan tıp okuluna yerleşmek isteyen katılımcı sınavda çıkacak olan Matematik, Kimya, Fizik gibi temel derslere zamanının çoğunu ayırdığında kredisi yüksek olan ve okul puanını etkileyecek olan Arapça, Kur'an, Fıkıh gibi derslerden düşük not aldığını belirtmiştir. Kredisi yüksek olan derslere vakit ayırıp notlarını yükselttiğinde ise temel derslere yeterince vakit ayıramadığını dolayısıyla temel ders saat sayısı daha fazla olan okullardaki öğrencilerle girdiği yarışta geri kaldığını söylemiştir. Sonuç olarak her iki durumda da okul öğrenci için bir akademik başarısızlık sebebi olmuştur. Okula zorla

gitmek durumunda olduğunu söyleyen bir başka öğrenci de okul yüzünden başarısız olduğunu şöyle anlatmaktadır:

“Zorla ben buraya gelmek zorunda kalıyorum mesela sonuç olarak istemediğim bir okula gelmek zorunda kalıyorum. İstemediğim bir okula gelince istemediğim dersleri dinliyorum bu sefer bu, diğer derslerimi de etkiliyor, bu sefer de başarısız oluyor insan bence. ... Zorla geldiğim bu okula, zorla geldiğim bir okul yüzünden başarısız oluyorum çünkü zorla, istemeden geliyorum.” (E-İHL-B(-)Erk1)

Okula kayıt olma süreçlerini “zorunluluk” olarak ifade eden öğrenciler aslında bir tercih listesi hazırlayıp ona göre okullara yerleşiyorlar. Aşağıdaki satırlarda bu “tercihin” nasıl “zorunluluğa” dönüştüğünü şöyle okumak mümkündür:

“İmam hatip istemememin nedeni yani Arapça Kur'an-ı Kerim ağırlıklı olduğu için istemiyordum. O dersleri görmek istemiyordum. ... Sağlık lisesi ben işte okuyamam demiştim işte hastanede çalışamam dediğim için orasını yazamadık. Ondan sonra Anadolu'ya da puanım yetmediği için yazamadım. Ya imam hatip ya meslek, meslek de yani istemedim. Ondan sonra imam hatip de işte burası vardı en yakın olan ondan sonra burayı yazdılar. Öyle oldu yani. Biraz mecburiyet oldu.” (K-İHL-B(-)Kz2)

Tüm bu ifadelerden yola çıkarak okulun ve okula “yerleştirilen” öğrencilerin birbirlerinin amaçlarına hizmet etmediği hatta birbirlerini engellediği yorumu yapılabilir. Dini bilgiler ağırlıklı eğitim veren okulun, bünyesindeki bu eğitimi almak istemeyen öğrencilerden dolayı eğitim kalitesinde düşüş yaşaması söz konusu olabilir. Diğer taraftan üniversite giriş sınavında yüksek puan yapmayı hedefleyen öğrencilerin sırtına okul tarafından bindirilen “dini içerikli” dersler de onların zamanını ve enerjisini almaktadır. Burada iki tarafında birbirine zarar verdiği bir ilişki söz konusudur.

Katılımcıların ifadeleri Aydemir'in (2017) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. İmam Hatip Lisesi öğrencileri de diğer öğrenciler gibi üniversite giriş sınavında iyi bir başarı elde edip hedefledikleri kariyer doğrultusunda bir bölüme yerleşmek istemektedirler. Bu durumda okulun sağlamış olduğu dini içerikli dersler öğrenciler tarafından zaman ve enerji kaybı olarak görülmektedir. Bir önceki liselere yerleştirme sisteminin çok katı bir akademik seçicilik mekanizmasına sahip olmasının öğrencilerin hedeflerine uygun bir liseye gidememelerine sebep olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrenciler Parsons'ın (1959) iddia ettiği gibi kendi “seçimlerinin” değil, bir “dağıtım” sürecinin kurbanı olmuşlardır (McDermott, 1997).

4.4.5.3. Meslek Lisesi Algısı

Meslek Liseleri'nin tercih edilmeyen liseler arasında yer almasından birçok çalışmada bahsedilmiştir (Taşkın Alp, 2014; Gündüz, 1996; Orhan, 2018; Özer, 2018). Taşkın Alp'in (2014) çalışmasında tespit ettiği meslek liselerinin iş imkânı sunma problemleri katılımcıların sosyal çevresinin meslek lisesi kabulleri arasında yer almaktadır. Bunun dışında okullarda yaşanan disiplin problemleri de katılımcıların bu okullardan uzak durma nedenleri arasında belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler meslek lisesi algıları ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

Meslek Liseleri'nin zorunda kalınmadıkça tercih edilmeyen liseler arasında yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin bu liseleri tercih etmeme sebepleri arasında çevrelerinden duydukları hikâyeler ve çıkarımlar da mevcuttur. Meslek Lisesi'ne gitmenin ileride asgari ücretle çalışmaya yol açacağını işiten bir Anadolu Lisesi öğrencisi bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Kesinlikle meslek lisesine gitmek istemezdim çünkü ortaokulda öğretmenlerimiz bize meslek liselerini çok kötüleyerek anlatırlardı. Derlerdi ki işte bir üniversiteye giremezsiniz, elinize alırsınız bir meslek en fazla 2,5 asgari ücretle çalışırsınız hani ne ailenize ne de size gelirsiniz olur.” (E-AL-B(-)Kz)

Bir başka Meslek Lisesi öğrencisi kaydolmadan önce okul ile ilgili duyumlarını şöyle anlatmıştır:

“Eski okulumdaki rehberlik hocası meslek lisesi sanki her gün narkotikten baskın yermiş gibi anlatıyordu bu beni aşırı korkutmuştu çevremdekiler aşırı üstüme gelmişti. ... Bana da rehberlik hocam diyor ki işte meslek çok kötü diyor, bıçaklar, uyuşturucular, ben nasıl ağlıyorum. ... anne diyorum ben mesleğe gitmek istemiyorum hocam bana bunu bunu söyledi.” (K-ML-B(-)Kz)

Öğrencilerin ifadelerinden Meslek Liseleri ile ilgili toplumda oldukça negatif bir algı olduğu söylenebilir. Öğrenciye Meslek Lisesi'ne gitmemesi için çalışması gerektiği telkin edilmiştir. Dolayısıyla Meslek Lisesi'ne gitmek bir başarısızlık olarak görülmektedir.

Diğer taraftan Meslek Lisesi'ne giden öğrencilerden dördü gördükleri eğitimin onları akademik olarak dezavantajlı duruma düşürdüğünden bahsetmiştir. Başarısızlık hikâyesinde “Meslek Liseleri'nin olması başarısızlıktır” yazan E-ML-B(+)Erk, Meslek Lisesi'nin eğitim hayatına olumsuz etkisini şöyle anlatmaktadır:

“Başarılı bir öğrenci olmama rağmen matematikten 5 net yapıp bu liseye düşmek en büyük başarısızlık. Üzüldüm çok üzüldüm geleceğim hakkında şüpheler duymaya başladım çünkü 11 ve 12. sınıflarda AYT konularını meslek liselerinde görülüyor. Burada kendiniz Anadolu liselerinden daha fazla çaba sarf edeceğim. ... Mesela hani tercihlerde vardır ya seçiyorsun en son seçtiğim, açıkta kalmayayım diye, o da işte buraya geldim. ... Bunun yanında meslek liselerinin en kötü tarafı temel derslerin az olması Anadolu ve Fen Liseleri'ne göre. Bu konuda onlardan daha fazla çaba sarf etmemiz gerektiğini düşünüyorum, bu da bizi bayağı zorlayacak. Mesela burada matematik dersleri falan çok az görülüyor orada daha fazla görülüyor ve ikimizde aynı sınava giriyoruz, Anadolu lisesindeki bir öğrenciyle meslek lisesindeki bir öğrenci. Adil olduğunu düşünmüyorum. Sistem mesela geçtiğimiz aylarda hani sistem değişti ya mesela bizim yakınımızdaki bir lise başarılı bir lise, güzel bir lise, normal bir lise, meslek lisesi falan değil, mesela biz şu an 10'ncu sınıftız ya, 9'ncu sınıflarda bu sistem geldi, burada bizim suçumuz neydi de biz buraya düştük. Onu söyleyebilirim.”

İmam Hatip Lisesi'ndeki öğrenciler gibi bu öğrenci de Anadolu Liseleri ile olan rekabetten bahsetmektedir. Okulun yapısı gereği son senelerde staj derslerinin yoğun olması üniversite giriş sınavına hazırlanmada bir dezavantaj olarak görülmektedir. Yine bu katılımcının da içinde bulunduğu durumu “adaletsizlik” olarak tanımladığı görülmüştür. Spora ilgi duyan bir başka katılımcının ifadeleri şöyledir:

“Şimdi burs spor liselerine bakıyorum özel liselere ona girebilirsem güzel olur yani. Buradan da kurtulmuş olabilirim. Yani hocam çünkü buradayken hani üniversiteye falan çalışınca 8, 12 de staj yeri var. 11 de mesela matematik saatleri az, kimya yok, biyoloji yok, fizik yok. ... Basket sevdiğim bir meslek o yüzden gidersem daha mutlu olurum böyle, her şey de para değil.” (K-ML-B(+))Erk)

Katılımcı bir başka okula gitmeyi “kurtulmak” olarak nitelendiriyor. Spor lisesine gitme düşüncesini açıklayan öğrenciye araştırmacının spor lisesindeki fizik, kimya, biyoloji ders saatlerini sorması üzerine, katılımcı para kazanmasa da mutlu olacağını ifade etmiştir. Yani Meslek Lisesi'nin alternatifi olarak düşünülen Spor Lisesi de ekonomik olarak iyi imkânlar vaat eden bir okul olarak görülüyor. Ancak öğrenci ekonomik olarak iyi imkânlar vaat etmeyen ve mutsuz olacağı bir okuldansa Spor Lisesi'ni tercih ediyor.

Öğrencilerin meslek liselerinde olmalarının onları üniversiteye hazırlık sürecinde dezavantajlı duruma düşürdüğünü söylemeleri, tıpkı İmam Hatip Lisesi'nde olduğu gibi asıl hedeflenenin “iyi bir” üniversitenin “iyi bir” bölümüne yerleşmek olduğunu göstermektedir. Meslek Liseleri'nin meslek edindirmek üzere düzenlenmiş yapısı öğrenciler tarafından akademik başarısızlık sebebi olarak belirtilmiştir.

4.4.6. Toplumun Başarı Algısından Kaynaklanan Nedenler

İnsanlar hayal kurarken içinde bulundukları toplumun dinamiklerini de ister istemez düşünürler. Eğer bir toplumda doktorlar çok saygın ise ve asıl ulaşılacak istenen saygın biri olmak ise o zaman doktor olma hayali kurulabilir. Burada arzu edilen “doktorluk” yapmak değildir aslında. Çevrenizdekilerin sizi “doktor” olarak görmesi ve o şekilde muamele etmesidir. Dolayısıyla bireylerin akademik başarılarında toplumun başarı algısından bahsetmek mümkündür. Her ne kadar öğrenciler ifadelerinde direkt olarak toplumsal algıdan bahsetmeseler de aktardıkları kadarıyla ailelerinin düşünceleri ve kendi düşünceleri bu kategori altında toplanmıştır. Bu düşünceler üç alt kategoride incelenmiştir. (1) “Açıktaki kalırsın” ailelerin öğrencilere aktardıkları başarı kabullerini içermektedir. (2) “Yeteneklerime karşı kabullerim” öğrencilerin kendilerine hedef seçerken geliştirdikleri stratejileri içermektedir. Bu stratejiler genelde yeteneklere rağmen toplumsal kabuller yönünde olduğundan bu isim tercih edilmiştir. Murathan Mungan’ın şiir olarak yazdığı Yeni Türkü’nün seslendirdiği Çember şarkısından esinlenerek isimlendirilen (3) “Ne dışındayım bu çemberin ne de içinde yer alacağım” kategorisi de toplumun kabullerini inkâr edemeyen fakat aynı zamanda eğitim sistemi içerisinde var olmanın kendisi için olanaksız olduğunu düşünüp alternatif yollar arayan öğrencilerin görüşlerinden oluşmaktadır.

4.4.6.1. Açıktaki Kalırsın

Aileler gerek sosyal sermaye kanalıyla, gerek kültürel sermaye kanalıyla daha fazla bilgiye erişim olanağına sahiptirler. Tecrübeleri ile edindikleri hayata dair kabulleri çocuklarına aktarmak isterler. Doğal olarak bu kabullerin toplumdan bağımsız olduğunu düşünmek hata olur. Araştırmaya katılan biri erkek dördü kız olmak üzere beş öğrenci ailelerinin kariyer ve başarı ile ilgili kabullerinden bahsetmiştir. Bölüm değiştirdiğini babasına söylemeyen öğrencinin babasının olası tepkisini açıkladığı cümleler şöyledir:

“Açıkçası henüz babama söylemedim dil seçtiğimi. Şöyle oldu; biz ilk başta babamla buraya geldik babam benim hukuk okuyacağımı bildiği için çünkü hani küçüklüğümde beri sürekli söylediğim için o da öyle sandığı için eşit ağırlık seçtik biz babamla burada. Daha sonra ben düşündüm böyle evde hani bunları düşündüm. Ondan sonra ben okul öğretmenimin yanına geldim ve bölümümü değiştirdim. Sadece anneme söyledim, babama henüz söylemedim, söylersem ne tepki verecek bilmiyorum, umarım kızmaz. Sanmıyorum kızacağımı ama umarım kızmaz. Babam bence şey diyecek hani hangisini istiyorsan o olsun ama keşke bunu yapmasaydın çünkü dil okursan açıktaki kalacaksın. Hani birçok sayısal sınıf öğrencisi hani

mühendisler falan bile şu an açıkta ki benim kuzenim bilgisayar mühendisi ve işi yok, işsiz mezun hem de çok kötü bir okuldan da değil. Der ki hani dil seçmişsin hani dil seçip ne yapmayı planlıyorsun hangi şirkette çalışmayı planlıyorsun falan ama ben kitap çevirsem de olur yani en azından bence bir kitap çevirmek için bir yere başvursam belki alabilirler, umarım olur.” (E-AL-B(-)Kz)

Ortaokulda hukuk okuma hayaline sahip olan E-AL-B(-)Kz, lise hayatında gerek derslerde zorlanmasıyla gerek dil derslerine olan yatkınlığını keşfetmesiyle kararını değiştiriyor. Ancak bu durumdan dolayı kaygılanıyor. Çünkü ailesinin “açıkta kalma” uyarılarını hatırlıyor. Öğrenci bir yandan ailesine hak veriyor bir yandan cılız bir sesle de olsa yeni tercihi ile hayatta kalabileceğini düşünüyor. Bir başka öğrenci de ailesinin başarı anlayışını şu şekilde dile getiriyor:

“Bir insanın mesela hani felsefeye ilgi duyması ya da sosyolojiye, psikolojiye, bu tür şeylere ilgi duyması onlar için hani havadan sudan şeyler. Bir insan doktorsa başarılıdır, mühendis de başarılıdır, mimarsa başarılıdır gibi şeyler. Böyle düşünüyorlar.” (K-İHL-B(-)Kz1)

Kendisi felsefe ve sosyolojiye ilgi duyan katılımcı ailesinin bu başarı kabulünü isyankâr bir tavırla dile getiriyor. Kendi ilgi duyduğu kariyer alanlarının başarısız, bir anlamda değersiz görülmesine tepki gösteriyor. Kendi ilgi alanı “gelecek vaat eden” alanlar arasında yer almayan bir diğer öğrenci bölüm tercihi yaparken anne babasından daha çok ablası ve eniştesinin baskı yaptığından bahsetmiştir. Katılımcı kendi istediği bölümü ve neden o bölümü istediğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Ulaştırma alanı var eşit ağırlık dedim çok fazla zorlanmam, yaparım. Psikoloji istiyordum ben de, eşit ağırlık o da ya o yüzden. Ulaştırmaya gitmek istedim en başa ulaştırma yazdım, o çıktı.” (K-ML-B(+)Kz)

Hangi bölümde okuyacağı belli olduktan sonra bu bilgiyi babasıyla paylaşan öğrenci babasının tepkisinin “bölümü değiştirirsin o zaman” olduğunu aktarmıştır. Babasının tepkisine çok üzülen ve hatta gözyaşlarına hâkim olamayan katılımcı durumu ablasına aktarmıştır. Ancak ablasının tepkisi de babasınınkinden farklı olmamıştır. İstemeyerek de olsa onların istediği bölümü seçtiğini söyleyen öğrenci ablasıyla konuşmasının bir bölümünü şöyle aktarmıştır:

“Geleceği vaat eden bir bölüm olduğunu söylüyor [ablam] ama ben ona dedim çok çok zor bir bölüm, gerçekten öğretmenler bile aşırı gereksiz zor olduğunu söylüyorlar. O yüzden istemediğimi söyledim çünkü masa başında ağlayarak beni göreceksin dedim ki öyle de oluyor bazen. O yüzden istememiştım ama hani onların isteklerini yapmak için gittim değiştirdim sonra bölümümü. ...” (K-ML-B(+)Kz)

Öğrenci ailesinin isteğini yapmadığı takdirde neler olacağına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: *“Yapmasaydım şey olurdu, tüm sene boyunca başıma kakarlardı, derlerdi ki işte bunu seçmen gerekiyordu tırcı mı olacaksın falan diyorlardı.”* (K-ML-B(+))Kz)

Bu ifadelerden ailenin kafasında herkes için geçerli olan bir başarı formülü olduğu yorumu yapılabilir. Kişinin bir mesleği seçerken o işi yapmak isteyip istememesi tamamen göz ardı edilmiştir. Birey, yaptığı işten mutsuz olsa da işin kendinden dolayı başarılı olur algısı mevcuttur.

Aileler aracılığıyla öğrencilere aktarılan toplumsal başarı algısı öğrencilerin istemedikleri bölümleri seçmelerine, ya da istedikleri bölümü seçseler dahi gelecekleri ile ilgili kaygı duymalarına yol açmaktadır. Her iki durum için de öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini söylemek mümkündür.

4.4.6.2 Yeteneklerime Karşı Kabullerim

Bir önceki kategoride ailelerinin başarı algılarından mustarip olan katılımcıların görüşlerine yer verilmişti. Bu kategoride ise öğrencilerin kendi başarı algılarına yer verilmiştir. Biri erkek dördü kız olmak üzere beş öğrencinin ilgi alanlarını, yeteneklerini ve kabullerini göz önünde bulundurarak kendilerine çizmiş oldukları kariyer yolları ile ilgili alıntılar bu bölümde yer almaktadır. Akademik olarak özellikle sayısal alanlarda başarısız olan öğrencinin mecburen yeteneğine yöneldiğine dair ifadeleri durumu açıkça ortaya koymaktadır:

“9. sınıfta matematik dersinde ne kadar çabaladıysam yapamadım. Matematik dersini yapamadığım için artık umudumu kestim sayısal derslerde. Özellikle kendimi meslek derslerinde ve Kuran derslerinde başarılı görüyorum. ve bunun için kendimi geliştirmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. ve ileride bu mesleklerden birine sahip olmak için hem hafızlık hem de hafta sonları camiide staj (fahri müezzin) lik yapıp kendimi geliştiriyorum. Matematik ve diğer sayısal derslerde başarısız olunca mecbur bu yola koyuldum. ve çok da memnunum ve inşallah bu yolda başarılarımı en zirveye çıkarmaya çalışacağım. ... Kur'an-ı Kerim güzel okuma yarışmasına gittim, İstanbul ikincisi oldum. İşte ondan sonra daha da çok açılmaya başladım işte her hafta programlara falan gidiyorum, çağırıyorlar beni. Çok şükür yani kendimi aştım yani bayağı kısa bir sürede. İşte herkesin başarılı olduğu bir bölüm vardır diye düşünüyorum yani. Benimde başarılı olduğum bölüm işte Kur'an tarafı böyle sözel taraf diyeyim yani, o bölgelerde başarılı olduğumu düşünüyorum ama yani çalışsam yine matematikten 50 ile geçsem o bile bana yeter yani, öyle diyeyim. ... Yani matematikte de başarılı olsaydım yani sonrada matematik öğretmeni bile olabilirdim yani. Yani başarısız olduğumu anladım o yüzden sayısal yönden. Yani isterdim sonunda büyük bir üniversiteye gidip orada sonunda bir şey olabilirdim yani illa. Yani avukat olabilirdim yine öyle bir hevesim olabilirdi.” (E-IHL-B(-)Erk2)

İfadelerine bakılacak olursa öğrenci her ne kadar yeteneğini ilerlettiği için memnun olduğunu söylese de başarısızlık hikâyesinde “mecburen” bu yola koyulduğunu söylemesi aynı zamanda görüşmelerde de matematiği başarmış olsaydı avukat olmak istediğini söylemesi düşündürücüdür. O halde muhtemelen öğrenci sayısalda başarılı olmuş olsaydı yeteneğini bir kenara bırakıp avukat olma yolunda ilerlemeyi tercih edecekti. Öğrenciye sırtını dönen sayısal alandaki başarı öğrenciyi yeteneği olduğu alanda başarılı olmaya mecbur bırakmıştır. Aşağıda akademik alanda başarıyı yakalayan ve tercihini yeteneğinden yana yapmayan bir başka öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir.

“...Spor lisesine de şöyle dedim anneme de söyledim anne dedim ben 250 puanla aynı zamanda lisanslı bir oyuncuyum ve daha önce atletizmden de başarılarım var. Dedim anne hani ben eğer iyi bir puan yapamazsam 250 civarı olursa ben spor lisesine gideceğim istersiniz, istemezsiniz. 250 civarında puanım olsaydı kesinlikle spor lisesini istiyordum. Çünkü oranın puanları 250 hem de sınavla alıyorlar yani mülakat oluyor. ... Ama şimdi şöyle bir şey var; sonuçta 300 de birazcık nitelik taşıyor hani sonuçta 250. Oranın kapasitesiyle benim kapasitem biraz ayrılmış oluyor. Yani o zaman şimdi de oraya [spor lisesine] giderdim ama hani akademik yönden başarılı bir öğrenci olduğum düşünülüyor için ben buradayım. Çünkü hani akademik olarak başarılı olmasaydım zaten düşük bir puanım olurdu.” (K-AL-B(-)Kz)

Bu ifadeden anlaşılacağı gibi öğrencinin ilk tercihi akademik başarıdır. Puanı düşük olduğu için niteliksiz gördüğü spor lisesinin öğrencilerinden kapasite olarak ayrılmış olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla spor becerisi/başarısı bilişsel beceriden/başarıdan daha değersiz görülmektedir. Hem açıkta kalmak istemeyen aynı zamanda da hayallerinden vazgeçmeyen bir başka öğrencinin de bulmuş olduğu çözüm şu şekildedir:

“Kendimi 10 sene sonra şöyle sürekli değişiyor ama şu an düşündüğüm gastronomi okuyacağım ve felsefe yandal yapacağım. ... Ya psikolojiyi yandal yapmak istiyorum ya sosyoloji ya da felsefe yandal yapmak istiyorum çünkü bunlar genel olarak bakıldığında çok fazla psikoloji dışında felsefe ve sosyoloji olarak hani genel olarak baktığında çok fazla meslek olarak önünün çok açık olabileceği yerler değil ve hayatımda sürekli atanmayı beklemek ya da sürekli bir şeyleri beklemek istemiyorum, hareket halinde olmak istiyorum, bir gelirim olsun istiyorum, mutlu olayım istiyorum ama bir yandan da hayallerime devam edeyim hani. Yandal olarak seçtiğim şeyler benim hayallerim ama aslında toplumdaki dolaylı belki ya çok da toplumla ilişkilendirmemek gerekiyor hani felsefenin çok fazla mesleğin olmamasının ya da çok fazla bir getirisinin olmamasının. Önünün açık olmamasının toplumla pek bir alakası yoktur belki de ama böyle bir düzen var, felsefeydi, sosyolojiydi özellikle sosyolojinin önü çok açık değil ama bunların aslında belki daha fazla rağbet görmesi gerekiyor çünkü gerçekten hani sorgulayan bireyler çıkıyor oradan ve oranın o yüzden daha çok önde çıkması gerekiyor.” (K-İHL-B(-)Kz)

Öğrenci hayalim dediği felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanlarının ileride kendisine ekonomik anlamda iyi imkânlar sunmayacağını düşündüğünden çift kulvarlı bir eğitim

almak istemektedir. “Geçim sağlamak” ile “doyum sağlamak” arasında kalan öğrenci bir tercih yapmayıp her ikisinde de başarılı olmayı hedeflemiştir.

Katılımcıların gerek ailelerinin düşüncelerini aktarımı sırasında gerekse kendi düşüncelerinde disiplinler arası bir hiyerarşi kabulü göze çarpmaktadır. Bu durum Bernstein’ın bilginin yer değiştirmesi (dislocation of knowledge) açıklaması ve Bourdieu’nun gerçekçi ve zevk esaslı tercihler açıklaması ile birlikte yorumlanabilir. Bernstein (2000) piyasanın bilginin ortaçağda var olan konumunu değiştirdiğini söylemektedir. Ona göre piyasanın ihtiyaçları ilkokuldan üniversiteye kadar, anlatıların seçiminde, yapısında ve birbirleri ile ilişkisinde anahtar rol oynamaktadır. Böylelikle yeni bir bilgi kavramı yaratılmıştır burada bu kavramın onu oluşturanlar ve kullananlarla ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Bilgi avantaj sağladığı ve randımanlı olduğu sürece değerli olması sebebiyle “paraya” dönüştürülmüştür. Bilgi insandan bağımsız hale getirilerek, bilgi ile bilen kişi arasındaki bağ koparılmıştır. Bu bakış açısıyla ailelerin ve öğrencilerin ileride kendilerine daha çok getirisi olabilecek bilgilerin edinimini önceliklemesi anlam kazanmaktadır. Piyasa ihtiyaçları doğrultusunda mesleklere ve dolayısıyla disiplinlere bir değer biçmektedir. Sistem içerisinde var olmaya çalışan öğrenciler ve aileleri ilgi alanı ve yetenek değişkenlerini göz ardı ederek belirlenen “en değerli” bilgi ne ise ona ulaşmayı hedeflemektedirler.

Sosyo-ekonomik statünün tüm eğitim hayatı boyunca etkisini gösterdiğini savunan Bourdieu ve Passeron (2014) piyasanın belirleyiciliğinden muaf olan grubun elit sınıf olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara göre maddi bir birikim olmaksızın bazı mesleklere yönelik eğitim almak imkânsızdır. Araştırmacılar sosyoloji bölümü öğrencileri üzerinden bir örnek vererek bu durumu açıklamaktadırlar. Kendi ülkelerini mi yoksa üçüncü dünya ülkelerini mi çalışmak istedikleri sorusunu öğrencilere yönelttiklerinde “egzotik” saha tercihinin toplumsal sınıf yükseldikçe arttığını tespit etmişlerdir. Bu durum burjuva sınıfının içinde bulunduğu korunaklı çevre itibarı ile tercihlerini zevk esaslı yapabilmelerinden kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan ekonomik bir güvencesi olmayan öğrenciler ise hayatın gerçekleri ile yüzleşerek tercihlerini ona göre yapmaktadırlar. Araştırmacılar zarureten arındırılmış tercihlerin yapılabilmesi için gerekli ekonomik ve sosyal koşulların uzun bir süre boyunca sağlanmış olması gerektiğinden bahsetmektedir (Bourdieu, Passeron, 2014, 34). Aktaş

Salman'ın [10.08.2020] farklı bir başarı hikayesi olarak aktardığı, özel okula giden bir öğrenci ile yaptığı görüşmede bu çalışmanın katılımcılarının ve ailelerinin görüşlerinin tam tersi görüşler ortaya çıkmıştır. Sekiz yıldır piyano eğitimi alan, bunun yanında beş farklı enstrüman daha çalan, ebru ve seramik sanatları ile ilgilenen öğrenci başarının derslerden ve sınav notlarından ibaret olmadığını düşünmektedir. Öyle ki öğrenci vaktinin önemli bir kısmını ders çalışmaya ayırmak yerine sanat faaliyetlerine ve köy okullarında müzik dersleri vermek gibi sosyal destek faaliyetlerine ayırmaktadır. Sınavlara girerken yüksek puan alma kaygısının olmadığını, derslerle olan ilişkisinin de yüksek not alma üzerine değil öğrenme üzerine olduğunu aktaran öğrenci ailesinin de kendisini desteklediğini aktarmıştır. Liselere giriş sınavında iyi bir puan yapmış olmasına rağmen sekiz senedir okumakta olduğu özel okulun lise kısmına devam etme kararı alan öğrenci sınava hazırlanma aşamasında ailesinin isterse açık öğretimden bile eğitimine devam edebileceği konusunda kendisini desteklediğini anlatmıştır. Bourdieu'nun görüşü hem yukarıda alıntılanan öğrencinin hayatın farklı başarılarına ulaşmada sahip olduğu keyfiyeti hem de araştırmaya katılan öğrencilerin spor, sanat ya da felsefe gibi sabit ve garanti gelir getireceği belli olmayan alanlara yönelmekteki isteksizlik ve tereddüdü açıklamaktadır.

4.4.6.3. Ne Dışındayım Bu Çemberin Ne de İçinde Yer Alacağım

Eğitim sistemi içerisinde farklı güzergâhları olan ve bu güzergâhlarda ilerlemek üzere belirlenmiş kuralları olan bir yapıdır. Bu sistem içerisinde bir üst kademeye geçmek belirli not ortalamasına sahip olmayı ve belirli dersleri geçmeyi gerektirmektedir. Eğitim sistemi içerisinde ilerlemek, toplum içerisinde başarılı bir konum elde etme ile neredeyse birebir örtüştüğünden bireyler bu “rütbeyi” alma uğruna sistem içerisinde mücadele etmektedirler. Bu durumda eğitimin gerekliliklerini yerine getiremeyip başarısız olmak hayatta da başarısız olmak olarak yorumlanabilir. Birey kendi benlik saygısını korumak adına ya da kültürü gereği bu sistemin başarıyı getirdiğini tamamen reddedebilir ya da alternatif başarıların olduğunu düşünebilir. Bu çalışmada benzer düşünceler öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu kategoride ifadeleri yer alan iki öğrencinin erkek olmalarının yanında bir diğer ortak noktaları ise sınıf tekrarı yapmış olmalarıdır. Müzik kariyeri ile de başarılı olunabileceğini söyleyen öğrenci toplumun kabulünün dışında da başarıların olabileceğini şu cümlelerle aktarmıştır:

“Tabi iyi okumak lazım doktora falan. Tıp ya da ne bileyim yani nasıl diyeyim bu devirde tutan mesleklerden falan olması lazım. Öyle olsa iyi olur da ona da bir şeyim yok. Mesela her insan sevdiği mesleği yapsa daha iyi bence çünkü doktorluk iyi olabilir ama şimdi ben mesela doktorluk yapmak istemiyorum, her gün o işe mi gidip geleceğim. Aslında istesem yaparım hani ama istek olmuyor içimde nedense. Belki de şu an düşünüyorum şu an rahat duruyorum da ileride belki pişman olacağım yani niye yapmadım diye, o da olabilir çelişkili bir soru yani ki olur yani. ... Yani eğitim aslında iyi bir şey de eğitim harici bir yere gelebilir miyim diye düşünüyorum bazen, ne bileyim yaptığım müzikte olabilir. Çünkü hayalim hani kendime göre hayalim stüdyo falan kurmak yani o ortamda çalışmak. Mesela orada yapacağım işler hoşuma gider ki yaparım yani çünkü sevdiğim bir şey, dikkatimi çeken bir şey, heves falan değil sadece istediğim bir şey. O yüzden böyle. ... Yani çok başarılıysam hobi olarak falan müzik yaparım, avukatlık falan olabilir. Mesleklerden bir tek o şey yapıyor, avukat iyi bir yerde.” (K-ML-B(-)Erk)

Okul ile çok iyi bir ilişkisi olmayan bu öğrenci toplum tarafından kabul gören “tutan meslekler” dediği kariyer hayatlarını kendine oldukça uzak görmektedir. Bu meslekler eğitim sisteminden başarıyla geçerek ulaşılabilir halde iken, öğrenci eğitim sistemi içerisindeki en zayıf halkadır. Dolayısıyla “eğitim harici bir yere gelmenin” yollarını aramaktadır. Ancak diğer taraftan tamamen eğitimi ve eğitimin getirilerini reddediş de söz konusu değildir. Şu anda müzik kariyerine odaklandığını söyleyen öğrenci, araştırmacının “eğitim hayatında her şey istediğin gibi gittiğinde kendini nerede görüyorsun?” sorusuna karşılık müziği hobi kategorisine yerleştirip hukuk kariyeri yapabileceğinden bahsetmektedir. Bu ifadeden anlaşılan odur ki; öğrenci eğitim sistemi içerisinde var olamamanın bununla beraber sistemin dışında olmaya cesaret edememenin çırpınışlarını yaşamaktadır.

Toplumsal başarı kabullerinin öğrenci üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Willis’in (2003) alt kademedeki yaşamı toplumun baskılarından kurtuluş olarak değerlendirmesinin aksine bir durum söz konusudur. Öğrenci okulun zihinsel ve bedensel yönergelerine açık bir şekilde karşı çıkmaktadır. “Sabah erken kalkmak bana göre değil”, “derslere falan katılışım gelmiyor” gibi ifadeleri bu durumu desteklemektedir. Bu yönüyle Willis’in (2003) “lads” olarak tanımladığı işçi sınıfı çocuklarının okul içi davranışları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan öğrencinin yüksek statülü meslekleri değersizleştirilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Katılımcılar Willis’in iddiasının aksine akademik başarının iyi şartlara sahip iş imkânlarını sağlayacağına dair inancı reddetmemektedirler. Burada sistem içerisinde var olamayan öğrencinin kendine gelecek vaat eden alternatif bir yol arayışı mevcuttur. Ancak akademik başarı ve iyi bir gelecek arasında toplumsal olarak kurulan ilişkiye dair kabulün öğrenci üzerindeki tesiri o kadar fazladır ki öğrenci bu alternatif

yollarda ilerlemeye dair bir güvensizlik yaşamaktadır. Diğer taraftan öğrencinin yaşadığı güvensizlik Bourdieu ve Passeron'un (2014) farklı sosyo-ekonomik statüde yer alan öğrencilerin iş imkânları ile ilgili eşitsiz bilgi dağılımı tezi ile açıklanabilir. Okullar aracılığıyla doktor olmanın, öğretmen olmanın ya da mühendis olmanın kariyer basamakları açık bir şekilde ortaya konulmuşken gerekli sosyal sermayeye, kültürel sermayeye ve ekonomik sermayeye sahip olmadıkça öğrencinin ilgi alanı olan müzisyenliğin kariyer basamakları ile ilgili malumata sahip olmak mümkün değildir. Bu durum öğrenci için akademik başarıya sahip olmak gibi net kriterleri olmayan bir yolda ilerlemeyi göze almayı gerektirmektedir.

4.5. Başarısızlıkla Mücadele

Yapılan her görüşmede öğrencilerden eğitim hayatlarını ilkokuldan başlayarak anlatmaları istenmiştir. Bu esnada öğrenciler yaşadıkları başarısızlık durumlarında kendilerinin ve ailelerinin başvurdukları çözüm yollarından bahsetmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilere bir başarısızlık yaşadıklarında bununla nasıl baş etmeye çalıştıkları da sorulmuştur. Diğer taraftan öğrenciler kendilerinin erişemedikleri çözümlerden de bahsetmişlerdir. Tüm bu görüşler bu tema altında iki kategoriye ayrılarak verilmiştir. (1) Başarı için izlenen taktikler ve stratejiler kategorisi öğrencilerin ve ailelerin başarısızlığı önlemeye yönelik uygulamalarını ele alırken, (2) Yetersiz ekonomik sermaye kategorisinde erişilemeyen durumlar ele alınmıştır.

4.5.1. Başarı için İzlenen Taktikler ve Stratejiler

Akademik başarısızlık zaman zaman bir destek ihtiyacını da beraberinde getirebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin başvurdukları destekler takviye kurslar, özel ders, özel okul, sosyal sermaye, teknoloji ve cemaat yurtlarıdır. Takviye kurslar okul içerisinde derslerin bitiminin hemen ardından okul öğretmenleri tarafından verilen ücretli kursları ve okuldan bağımsız kurumlarda gidilen okul derslerine yardımcı ücretli kursları içermektedir. Özel ders öğrencilerin kendi evlerinde ya da öğretmenin evinde okuldaki derslerine yardımcı olması için almış oldukları ücretli derslerdir. Özel Okul devlet okulları ile aynı müfradatı takip eden ücretli eğitim kurumlarıdır. Cemaat yurtları hem dini eğitim veren hem de okul derslerine yardımcı olan yatılı ve ücretli kurumlardır. Kimi cemaat yurtlarında öğrenciler bir devlet okuluna gidip gelirlerken, kimi cemaat yurtlarında dışarıdan sınavlara girilerek örgün eğitim tamamlanmaktadır.

İnternet öğrencilerin bilgisayarları ve akıllı telefonları aracılığıyla başvurdukları ders anlatım videoları, soru çözme uygulamaları vb. internet kaynaklarını içermektedir. Sosyal sermaye desteği iki alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki sosyal sermayenin imtiyaz sağlayıcı özelliğidir. Burada okul değiştirme, daha iyi bir sınıfa yerleşme gibi durumlarda yönetim kademesinde imtiyaz sahibi bir yakının olması ve bu durumdan yarar sağlanması kastedilmektedir. Sosyal sermayenin derse yardımcı kategorisinde ise çevrede var olan ders anlatabilecek, soru cevaplayabilecek sosyal kaynaklar kastedilmektedir. Aşağıda öğrencilerin başvurdukları destekler ayrıntılı bir tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7: Başarı için İzlenen Taktikler ve Stratejiler

Mücadele Yöntemi	Katılımcılar
Takviye Kurslar	E-AL-B(+)Erk
	E-ML-B(-)Kz1
	K-AL-B(-)Erk1
	K-AL-B(-)Erk2
	K-AL-B(-)Kz
	K-AL-B(+)Erk
Özel Ders	E-İHL-B(+)Erk1
	K-AL-B(-)Kz
	K-AL-B(+)Kz
Özel Okul	K-AL-B(-)Kz
	K-AL-B(+)Erk
	K-AL-B(+)Kz
Cemaat Yurtları	E-AL-B(-)Erk

İnternet	E-AL-B(+) Erk
	K-İHL-B(+) Erk2
	E-AL-B(-) Erk
	E-AL-B(-) Kz
	E-İHL-B(+) Erk2
	E-ML-B(-) Kz
	E-ML-B(+) Erk
	E-ML-B(+) Kz
	K-AL-B(-) Erk2
	K-İHL-B(-) Erk
İmtiyaz Sağlayıcı	K-İHL-B(-) Kz1
	K-ML-B(-) Kz
	E-AL-B(+) Erk
	E-İHL-B(-) Erk1
	E-ML-B(-) Kz
	E-İHL-B(-) Erk1
	E-ML-B(-) Erk
	E-ML-B(-) Kz
	K-AL-B(-) Erk1
	K-AL-B(+) Erk
Sosyal Sermaye	K-İHL-B(-) Kz1

K-İHL-B(-)Kz2

K-İHL-B(+Erk2

K-İHL-B(+Kz

K-ML-B(-)Kz

K-ML-B(+Erk

K-ML-B(+Kz

Araştırmaya katılan altı 10. sınıf öğrencisi akademik destek almak için takviye kursları tercih etmiştir. Altı öğrencinin beşi bir kursa devam ederken E-ML-B(-)Kz bir sonraki sene için bir takviye kursa başvuracağını belirtmiştir. Üç öğrenci ise özel ders seçeneğinden bahsetmiştir. Bu öğrencilerden E-İHL-B(+Erk1 ihtiyacı olduğu takdirde özel ders alabileceğini söylerken diğer iki öğrenci özel ders aldıklarını belirtmişlerdir. Üç öğrenci ise gerek liseye kayıt döneminde gerekse üniversiteye hazırlık aşamasında özel okula gitmenin seçenekleri arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu üç destek türü de ekonomik olarak maliyetlidir. Dolayısıyla bu gruptaki öğrenciler incelendiğinde Esenler ilçesinden üç öğrenci dışında tamamının Kadıköy ilçesindeki Anadolu Lisesi'ne giden öğrenciler olduğu görülmüştür. Esenler ilçesindeki öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde bu öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beş kişilik bir ailesi olan E-İHL-B(+Erk'in belirtmiş olduğu toplam hane içi geliri 13.500 TL'dir. Aile üyelerinin eğitim seviyelerine bakıldığında abla ve abinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. E-ML-B(-)Kz'nin belirtmiş olduğu aile içi gelir 3000 TL'dir. Dört kişilik ailede anne-baba lise, abla üniversite mezunudur. E-AL-B(+Erk beş kişilik bir ailede yaşamaktadır. Ailenin toplam geliri 6.800TL'dir ve abisi lise mezunudur. Bu veriler öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili somut bir tablo çizmektedir. Sonuç olarak yukarıda bahsi geçen tüm katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla takviye kurs, özel ders ve özel okul gibi destekleyici yöntemler için sosyo-ekonomik düzeyin önemli bir ölçüt olduğu söylenebilir.

Araştırmada internet bir diğer akademik destek olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler internete yüklenen ders anlatım videolarından, soru çözen uygulamalardan faydalandıklarını söylemişlerdir. Bu desteğe başvuran 10 öğrencinin demografik bilgileri incelendiğinde, teknolojinin her kesim tarafından ulaşılabilen bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu öğrenciler bilgisayarları olmasa bile akıllı telefonlarla zorlandıkları derslerin konu anlatımlarına ulaşabilmektedirler.

Akademik başarısızlıkla mücadele ederken başvurulmuş bir diğer yöntem ise “sosyal sermaye”dir. Sosyal sermaye bireyin sahip olduğu ve etkili biçimde kullanabileceği ilişki ağı ve ilişki kurduğu kişilerin kurmuş oldukları ilişki ağları ile belirlenir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak sosyal sermaye iki farklı şekilde ele alınmıştır. Üç öğrenci sahip oldukları sosyal sermayelerin onlara imtiyaz sağlaması yoluyla akademik başarılarına destek olacağından bahsetmiştir. Not ortalamasını yükselttiğinde daha iyi bir okula geçebileceğini belirten öğrenciye araştırmacının TEOG puanı kuralını hatırlatması üzerine katılımcının cevabı aşağıda verilmiştir.

“TEOG puanına göre ama şöyle; normalde not ortalamasına göre de geçilmiyor. Birazcık tanıdıklar o zaman devreye girecek. Çünkü hani dediğim gibi ben burada kalırsam büyük ihtimalle çok büyük düşüşler olacak, çok büyük düşüş yaşayacağım yani çünkü başarılı olamam ben burada.” (E-İHL-B(-)Erk1)

Okuduğu okulda kalmanın kendisinde büyük bir akademik başarısızlığa yol açacağını düşünen öğrenci sosyal sermayesinin imtiyaz sağlaması ile bu durumu engelleyeceğini belirtmiştir. Sosyal sermaye aynı zamanda akademik bilgiye sahip bir tanıdığın derslere yardımcı olması şeklinde dile getirilmiştir. 12 öğrenci dersler ile ilgili anlamadığı bir durum olduğu zaman komşusu, ablası, teyzesi, kuzeni vb. bir yakından yardım istediğini belirtmiştir.

Son olarak akademik başarısızlık ile mücadelede başvurulmuş bir diğer yöntem ise cemaat yurtlarıdır. Ortaokul döneminde yurttan kalan üç öğrenci de ailelerinin onları yönlendirmesi ile kayıt yaptırmışlardır. Ailenin güvenilir olmayan mahalle ortamından korumak amacıyla cemaat yurdunu tercih ettiğini öğrenci şu ifadelerle anlatmıştır:

“Hem ben istedim sonra biraz vazgeçtim de. İlk ben istedim çünkü bizim Esenler’de o zamanlar şey böyle gezen tipler böyle iyi sağlıklı insanlar değildi yani. “Keko” diye tabir ettiğimiz insanlar. Esenlerin çevresinde çok var böyle insanlar yani her bir mahalle başında var diyelim, vardı yani eskiden, şimdi yok. Bizimde park vardı önümüzde oraya genelde hep geliyorlardı. Bende o parkın içinden geçip okula geliyordum o yüzden ailemle konuştum sonra onlar dedi seni o zaman yurda göndereyim dediler ama önceden bunlar kararlaştırmışlar, ondan sonra yurda gittim 3 sene. ... Yani para istiyorlardı falan, öyle gasp falan tarzı. Mesela hiç olmadık yerde durduruyordu muhabbet ediyordu ama yani bir şey istiyordu yani karşılığında. Dedim

[aileme] burada böyle insanlar çok diyordum yani illa benim başıma bir şey gelir dedim. O zaman beni yurda gönderin dedim, onlarda tamam dedi. 7'nci sınıfta yurt kuralları bayağı ağırdı bana ağır gelmeye başladı. Yani hafta içi boyunca eve gitmiyordum hafta sonları sadece eve gidiyordum. Orada dini bakımdan eğitimimi alıyordum hem de yurttan hafta sonları yapılan etüt, kurs, vesaire gibi şeylere katılıyordum. Eğitim olarak iyi bir eğitim veriyorlardı, dini ders bakımından beş vakit namaz, artı dini ders, Kur'an-ı Kerim dersi, tecvit dersi falan çok şeydi yani kapsamlıydı. Kur'an-ı Kerim'le tecvit dersleri iyiydi de meal yani Arapça dediğimiz kısımda biraz kötüydü, orayı yapamıyordum orada sıkıntı çekmeye başladım. O da zaten bana zor gelmeye başladı. Yapamayınca bir sıkıntı olmuyordu sadece hafta sonu telafi ediyorduk o dersi eve gitmiyorduk.” (E-AL-B(-)Erk)

Bu durumda aile çocuklarının “*kekolardan*” zarar görmesindense ya da onların bir parçası olup akademik olarak başarısız olmasındansa çocuğu ile geçirebileceği vakitten fedakârlık edip bir cemaat yurduna kayıt yaptırmıştır. Katılımcının ifadelerine göre cemaat yurdu okul derslerine yardımcı olmanın yanında dini içerikli dersleri de çocuklara öğretmektedir. Bu derslerde başarısız olmanın sonucunda aile ile geçirilecek vakitten mahrum kalınmaktadır. Bir başka öğrenci ise annesinin akademik olarak başarılı olmasını istediği için kendisini yurda gönderdiğini şu cümlelerle aktarmıştır:

“Annem derslerime yararlı olacağını düşündü o yüzden oğlum dedi senin şu andan eğitelim dedi iki abinin de durumunu görüyorsun dedi bana, sen onlar gibi olma dedi bana. Şimdi abimler biri lise 3'ten terk, diğeri de lise mezunu hani onlar da benim okumamı istedikleri için abimler de beni yurda gönderdiler.” (E-AL-B(+)Erk)

Aile ilk iki çocuğundan sonra en küçük oğlunu cemaat yurduna gönderme kararı almıştır. Cemaat yurdunun öğrencinin başarısına katkı yapacağı düşünülmüştür. Yurt hayatından bunalsa da ailesine bu durumu açıkça anlatamadığını söyleyen öğrencinin ailesinin yurttan ayrılma ile başarısız olma arasında kurdukları bağlantıyı şöyle dile getirmiştir:

“Okul dersimde hani ben şu zamana kadar takdir aldım ya onlar şimdi belgeye çok önem verdikleri için sadece belge üzerinden gidiyorlardı ve o takdir belgesini de benim orası [yurt] sayesinde kazandığımı düşündüler o yüzden hani çıksaydım bu çocuk okumaz düşüncesine kapılırlar diye ondan dolayı.” (E-AL-B(+)Erk)

Ailesinin başarısız olduğunu düşünmesini istemeyen katılımcı yurt hayatında da çok mutlu olmadığını aktarmıştır. Ailesi ile daha fazla vakit geçirmeye ihtiyaç duyduğu ise şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

Robot gibi gidiyordum oraya gidip geliyordum gidip geliyordum hasta olmasam bile hastayım diyordum [anneme]. Orada abimlerde anlıyordu ayrıca eve gittiğim zaman hasta olmadığımı anlıyorlardı ama benim yüzüme bir şey söylemiyorlardı. Oradan çıkmanın başka yolu yoktu çünkü. Evde yaptığımız bir iki saatlik şey bile bize kar gelmeye başladı bir zaman sonra. Mesela biz saatini de hatırlıyorum cumartesi saat 5.00'te çıksak pazar günü değişiyordu 7.00, 6.00 gibi yani 24 saat yani bir gün orada evde oluyorduk. 24 saat içerisinde de yani 24 saatin

8 saatini uyku saysak pek bir zaman kalmıyor yani bir hafta içerisinde bir gün bile yani bir gün evde aileni görüyorsun.”(E-AL-B(+)Erk)

Çocuklarını daha az görme pahasına yukarıdaki ifadede bahsedilen aile akademik başarı için cemaat yurtlarını tercih etmiştir. İfadeden anlaşıldığı üzere yurt yaşantısında öğrenci zorlanmıştır. Hatta yurttan geçireceği saatleri azaltabilmek için hileli davranışlara bile başvurmıştır. Ancak ailesinin kendisi ile ilgili başarı umutlarını söndürmemek için bu konudaki taleplerinde ısrarcı olmamıştır. Buradan yola çıkarak ailenin yurt ile akademik başarı arasında birebir ilişki kurduğu söylenebilir.

4.5.2. Yetersiz Ekonomik Sermaye

Daha iyi eğitime sahip olmak için bulunan çözümler her öğrenci için ulaşılabilir olmayabilir. Dördü Esenler ilçesinden ikisi Kadıköy ilçesinin Meslek ve İmam Hatip Liseleri’nden olmak üzere toplam 6 öğrenci akademik başarısızlıkla mücadele ederken ulaşamadıkları ya da ulaşamayacakları desteklerden bahsetmişlerdir. Okuduğu okulun kendisini başarıya götürmeyeceğini düşünen öğrenci bulmuş olduğu çözümü ve neden ulaşamadığını şöyle anlatmıştır:

“Aslında 12’nci sınıfta özele geçmeyi düşünüyordum işte bir şekilde en azından yazın çalışırım belki biriktirim bir şekilde geçerim diye düşünüyordum ama gittim hafta sonu konuşunca hocayla 12’nci sınıfta da geçiş olmuyormuş hani bu yıl geçtim geçtim geçmedim kalıyormuşum. ... [11. sınıfta da geçemiyorum] Çünkü bu yıl çok maddi açıdan uygun değiliz çünkü abim üniversiteye gidiyor. İşte babam daha yeni bir işe başladı, tam düzeni oturmadı. Ablam sınava hazırlanıyor. Okuyoruz. Babamın da bir takım borçları var, borçlarını ödüyor. Burs sınavına girdim ama iyi bir not yapamayacağım diye düşünüyorum çünkü işlemediğimiz konular vardı. Bu yıl gidemeyeceğimi düşünüyorum. Belki iki yıl sonra gidebilirdim diye düşünüyorum çünkü yazlar var çalışabilirdim. İşte bir şekilde o zamanlar belki bunlar düzelmiş olurdu.” (E-İHL-B(+)Kz)

Yukarıdaki ifadelerle göre öğrenci ailesinin ekonomik durumu el vermediği için başarılı olacağını düşündüğü liseye geçiş yapamamaktadır. Kendi okulunun eğitiminin iyi olmamasından dolayı burs da kazanamadığını belirten öğrenci kendini akademik olarak yukarı taşıyacak çözüme erişememektedir. Bir diğer katılımcı da yaşadıkları maddi sıkıntılardan dolayı dershaneye gidemediği için istediği puanı yapamadığını şu cümlelerle aktarmıştır:

“TEOG döneminde yaşadığım şeylerde ilişkilendirdim çünkü o zaman ailevi sıkıntılardan dolayı çalışmamıştım ya da ek bir destek alamamıştım, işte biraz maddi sıkıntılardan dolayı. O yüzden biraz ailevi şeylerden ilişkilendirdim o dönem için ilişkilendirdim. ... Ben kendime inanıyordum aslında bir dershaneye ya da başka bir hocadan yardım alsaydım bence daha üst

puanlara ulaşabilirdim çünkü kendime her zaman inanıyorum. Bir başarı elde edebilecek potansiyel herkes de vardır ama bence ilk önce inanman gerekiyor kendine inanmadan hiçbir şey yapamazsın. Ben kendime inanıyordum ama işte bazı sorunlardan dolayı böyle bir puan aldım.” (K-İHL-B(+)Kz)

Bu ifadeye göre öğrencinin başarının ilk koşulu olarak belirttiği kendine inanç başarıya ulaşmak için yeterli olmamıştır. Başarısızlıkla mücadelesinde ihtiyacı olan desteğe erişememiştir. Bunda ailenin sahip olduğu ekonomik sermayenin yetersizliğinin etkisinden bahsetmek mümkündür.

Bu tema altında yer verilen öğrenci ifadeleri Bourdieu’nun (1986) sermaye teorisini destekler niteliktedir. Öğrencilerin etkisini birebir hissettikleri ekonomik sermaye başarısızlıkla mücadele yöntemlerinde farklılıklara sebep olmaktadır. Yüksek ekonomik sermayeye sahip olan aileler çocuklarına birebir ilgi oranının arttığı özel ders, özel okul, ya da takviye kurs imkânlarını sağlarken düşük ekonomik sermayeye sahip ailelerde çocuklar daha çok teknolojinin sağladığı imkânlardan yararlanmaktadırlar. Her ne kadar teknolojinin sağladığı imkânların görece tüm toplumsal gruplarda yaygınlaşması bilgiye ulaşmadaki eşitsizliğin azalacağını düşündürse de sosyal sermaye ve kültürel sermaye yapılanmalarının var olan eşitsizliği sürdürebileceği düşünülebilir. Bourdieu (1986) tüm sermayelerin temelinde ekonomik sermaye olduğunu savunmaktadır. Burada ekonomik sermaye ile elde edilen imkânlar öğrencilere sosyal sermaye de sağlamaktadır. Yine ailenin sahip olduğu sosyal sermaye niteliğinin öğrencinin akademik başarısına etkisi bakımından önemi öğrencilerin ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Eğitimin daha üst kademesinde yer alan kuzen, komşu ya da aile dostu anlaşılmayan birkaç sorunun çözümüne yardımcı olabilirken, eğitim sisteminde idari bir görevde yer alan sosyal çevre sistemin müsaade etmediği bir okul transferini mümkün hale getirebilmektedir.

Bourdieu (1998) sermayelerle belirlenen toplum içerisindeki başarı hiyerarşisinin eğitim sistemi içerisinde yer alan sınavlar aracılığıyla meşrulaştırıldığını savunmaktadır. Araştırmacıya göre eğitim sistemi “rasyonelleştirilmiş araçlarla” eleme fonksiyonunu yerine getirmektedir. Katılımcılardan birinin liselere geçiş sınavı sonucu istemediği bir okula yerleşmesi ve yeterli ekonomik sermayeye sahip olmaması ile okulda kalmaya devam etmesini ilişkilendirmesi bu tezi destekler niteliktedir. Bourdieu (2017, 232) eğitim sistemindeki ayrışmanın “artık ilkokulun

bitiminde değil de derece derece hissedilmeden ortaöğretimin ilk yılları boyunca geride kalma ya da bırakılma gibi aşamalandırılmış eleme, eğitimsel veya toplumsal yazgının erken bir biçimde kabulünü dayatmaya özgü damgalama ve markaj etkisini yaratan ikinci sınıf dallara sürgün ve son olarak da değerini kaybetmiş diploma verme gibi aslında varlığı yadsınan eleme biçimleri yoluyla” gerçekleştiğini iddia etmektedir.

Diğer taraftan ailelerin yeterli sosyal ve kültürel sermayeye sahip olmadıklarından dolayı çocuklarına akademik başarıya ulaşmaları için gerekli olan ortamı sağlayamayacaklarının farkında olup cemaat yurtlarına başvurdukları gözlemlenmiştir. Cemaat yurtlarının çocuklara güvenli bir ortam ve sosyal sermaye sağladığı söylenebilir ancak bu yurtların öğrencileri ailelerinin içinde bulunduğu dezavantajlı konuma rağmen başarıya ulaştırıp ulaştırmadığı bu çalışmadan elde edilen veriler ile yorumlanabilecek bir durum değildir. Gezgin (2016) Çanakkale’de sosyo-ekonomik seviyesi düşük bir bölgede yaptığı çalışmada katılımcıların yaşadığı yoksulluk, gelir düzensizliği ve elverişsiz yaşam koşullarının eğitim hayatlarında olumsuz sonuçlara yol açtığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulguları ile paralel olarak Türkiye’de yapılan birçok çalışma akademik başarı ile sermaye türleri arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koymuştur (İnce, 2014; Önür, 2013; Coşkun, 2014; Aşer, 2017).

Tüm bu verilerin ışığında sermaye türlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu verilen örneklerden de görülerek bir kere daha test edilmiştir. Tüm sermaye türlerinin temelini oluşturan ekonomik sermaye öğrencilerin başarısızlıkla mücadele ederken başvurdukları yöntem üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Buna bağlı olarak sosyal sermaye ve kültürel sermaye de etkilenmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarısızlık bağlamında başarısızlık olgusunu nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Başarısızlığın nedenleri ya da sonuçları ile ilgili yapılmış pek çok çalışma, geliştirilmiş pek çok teori varken, başarısızlığı yaşayanların bu durumu nasıl değerlendirdikleri bu araştırmanın odak noktası olmuştur. Başarısızlığı araştırırken belirli bir başarısızlık kabulü üzerinden gitmeyip başarısızlık deneyimi yaşadığını belirten tüm öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi ve katılımcılarda maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılması araştırmanın bulgularını zenginleştirmiştir. Katılımcıların çeşitliliğini sağlamak adına uygulanan demografik formlar da genel popülasyonun özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerden hem yazılı metinler hem de görüşmeler aracılığıyla veri toplanması her bir öğrencinin akademik başarı algısı üzerine daha fazla yoğunlaşılmasına imkân tanımıştır. Katılımcıların tanımlarında iyi performans gösterenin hakettiğini savunan meritokratik anlayışın etkilerine dikkat çekilmiştir. Katılımcıların ifadeleri sosyal sermaye, yeniden üretim, direnç, toplumsal cinsiyet teorileri bağlamında değerlendirilmiştir. Katılımcıların anne-baba tutumlarının çocuklarda ne gibi yansımaları olduğuna değinilmiş aynı zamanda anne-baba tutumunun sosyo-ekonomik değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma öğrencilerin akademik başarısızlık algısında sosyo-ekonomik değişkenlerin ve bunlarla şekillenen diğer faktörlerin etkisini ortaya koymuştur. Yurtdışında farklı yöntemler kullanılarak öğrencilerin akademik başarısızlık algısını tespit etmeye yönelik çalışmalar yer alsa da (Farrington, 2008; Henriksson, 2008, Feldman, Smith, Waxman, 2017), bu çalışmalar katılımcılarını belirli bir başarısızlık ölçütüne göre belirlemişlerdir. Bu çalışmanın geniş bir katılımcı çeşitliliğine sahip olması pek çok farklı bakış açısını içermesi bakımından çok önemlidir ve bu yönüyle çalışmayı özgün kılmaktadır. Türkiye’de akademik başarısızlığı öğrencilerin anlayışları açısından ele alan bir çalışma olmaması çalışmanın önemini arttıran diğer bir husustur.

5.1.1. Öğrencilerin Başarısızlık Tanımları

Sıklıkla karşılaşılan ve zaman zaman üzerine hiç düşünmeden ifade ettiğimiz başarısızlık farklı kaynaklarda ve disiplinlerde farklı şekilde yorumlanmıştır. Araştırmanın literatür kısmında genişçe değinildiği gibi, Türkçe sözlükte “muvaffakiyetsizlik” (TDK, 2019) olarak tanımlanan başarısızlık ilahi irade ile beşeri iradenin örtüşmemesi anlamını içerirken batı dillerinin sözlükleri kelimeyi bireyin istenilen hedefe ulaşamaması olarak tanımlamıştır (Oxford, 1995; Dudenredaktion, 2019). Kimi çalışmalar bireyin kendine koyduğu hedefe ulaşamaması sonucunda başarısızlığın bireyin kendinden kaynaklı bir olgu olduğundan bahsederken (Payne, 1989), yeniden üretim (Bourdieu, Passeron, 1990), ya da direnç teorileri (Willis, 2003) başarısızlığın bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel grup neticesinde otomatik olarak deneyimlendiğini iddia etmiştir. O halde farklı tanımlardan yola çıkarak başarısızlık dışarıda bireyden bağımsız var olan nesnel bir olgu mu, ya da bireylerin kendi belirledikleri kriterler sonucu beliren öznel bir olgu mu, yoksa toplumun kabulleri sonucu atanmış bir olgu mu olup olmadığı düşündürücüdür. Akademik başarısızlık da farklı çalışmalarda farklı şekilde tanımlanmıştır. Öğrencinin sınıfta kalması, ya da bir dersten kalması, öğrencinin beklenen performansı karşılayamaması ya da performans beklentisi ile öğrenci kapasitesinin uyuşmaması, okulun kültürel kabulleri ile öğrencinin kabullerinin uyuşmaması, sistem kaynaklı kaçınılmaz bir durum olması bu tanımlardan bir kaçıdır.

Lise öğrencilerinin akademik başarısızlık tanımlarının “çaba göstermemek”, “pes etmek” gibi bireyin kendinden kaynaklı faktörlere yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Bununla beraber bir katılımcı başarısızlığı toplum tarafından öğrencilere yüklenen bir kavram olarak tanımlamıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarısızlığı birey kaynaklı bir olgu olarak görmeleri meritokratik anlayışın yaygın kabulü ile açıklanmıştır. Bireyin toplumdan bağımsız bir yaşantıya sahip olması mümkün değilken ve hayata dair algılarında, tercihlerinde ve sahip olduğu imkânlarda toplumsal etki yadsınamazken, öğrencilerin akademik başarısızlık tanımlarının bireysel eksiklikler üzerine yoğunlaşması meritokrasinin bireyi her şeyden sorumlu tutan anlayışını hatırlatmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler kendilerini hem tüm yaşantılarından sorumlu tutmaktadırlar hem de her şeyin kendi kontrolü altında olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin bu algılarının toplumsal mekanizmaların iş

birlikçi çalışmasıyla oluştuğu düşünülebilir. Eğitim sistemi içerisinde herkese eşit şans sunduğu iddiasıyla yapılan sınavlar, okullarda yapılan değerlendirmeler, mezuniyet törenlerinde birincilere yapılan övgüler öğrencinin tamamen kendi eylemleri sonucunda akademik başarısızlıkla karşılaştığı algısını oluşturabilir. Daha geniş bir çerçevede bireyin kendi yapma etmelerinden sorumlu olması kitle iletişim araçlarında yer alan film ve dizilerde verilen mesajlarla pekiştirilebilir. Akkoç (2019) yapmış olduğu çalışmada Türk televizyon dizilerinde yer alan başarı/başarısızlık algısını sosyolojik açıdan incelemiş ve başarı/başarısızlık durumlarında sadece bireysel özelliklere vurgu yapıldığını tespit etmiştir. Muhakkak ki birey kendi eylemlerinden sorumludur ancak bireyin toplumdan kopararak ele alınması gerçekçi bir değerlendirme değildir.

5.1.2. Öğrencilerin Başarı Tanımları

Tıpkı başarısızlık gibi başarı da nesnel ya da göreceli ölçütlere sahip olması, birey ya da toplum kaynaklı olması bakımından tartışılan bir kavramdır. Başarı mutlu bir hayat sürmek mi, fazla para kazanmak mı, makam mevki edinmek mi yoksa pek çok kişi tarafından sevilme mi herkese göre değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde akademik başarı da takdir almak, bir üst kademeye geçmek ya da bir meslek edindirecek eğitime sahip olmak olarak farklı şekillerde tanımlanabilir. Öğrencilerin yapmış oldukları tüm başarı tanımlarında tıpkı başarısızlık tanımlarında olduğu gibi birey etkindir. Başarıya ulaşan, ya da hedefine ulaşan, zirveye çıkan, kendini iyi bir mesleğe ulaştıran eğitime erişen, çaba harcayan, kendini geliştiren, arkadaşlarını geçen ya da etrafındaki insanlara kendini kabul ettiren bireyin kendisidir. Yapılan tanımlarda “zirve” anlayışına sahip üç öğrencinin Anadolu Lisesi’nde okuyan erkek öğrenci, “para kazanmak”, “sınıf geçmek” gibi somut hedeflerle başarıyı tanımlayan öğrencilerin ise Meslek ve İmam Hatip Liseleri’nde eğitim gören ortalamanın altında başarıya sahip erkek öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma eğitim sistemi içerisinde iddialı olan ve olmayan erkek öğrencilerin akademik başarı tanımlarındaki farklılaşmayı ortaya koymuştur. Eğitim sistemi içerisinde belirlenen kriterleri sağlayan erkek öğrenciler bu sistemin onları zirveye, ulaşabilecekleri en üst mertebeye taşıyacağını düşünürken bir iddiası bulunmayan erkek öğrenciler akademik başarının belirledikleri somut hedeflere ulaştırmasından ibaret olduğunu düşünmektedir. Bu durum göstermektedir ki bir grup öğrenci akademik başarıya yüce bir anlam yüklerken

bir grup ise onu beklentileri ile sınırlamaktadır. Öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki konumlarının onların başarı tanımlarını da etkilediği görülmektedir. Yine başarıyı “çaba harcamak” olarak tanımlayan öğrenciler ortalamanın üzerinde başarıya sahiplerdir. Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin başarıyı kendi çabalarının sonucu olarak görmeleri yine meritokratik sistemin “çalışan kazanır” anlayışının bir etkisi olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan başarıyı “bireyin kendini geliştirmesi” olarak tanımlayan öğrencilerin ortalamanın altında başarıya sahip kız öğrenciler oldukları tespit edilmiştir. Başarısı ortalamanın altında olan erkek öğrencilerin tanımından farklı olan bu tanım öğrencilerin yaptıkları tanımlarda toplumsal cinsiyet rollerinin etkisini düşündürmektedir. Eğitim sistemi içerisinde iddialı olmayan kız öğrencilerin akademik başarıyı sonuç ne olursa olsun sürecin kazandırdıkları olarak değerlendirmesi, kızların toplumsal olarak “ev geçindirme” kaygısına sahip olmadıklarından kaynaklandığı (Vatandaş, 2007) söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarı tanımları göstermektedir ki her ne kadar kadın iş dünyasında giderek daha fazla yer almaya başlasa da temel sorumluluk bağlamında toplumsal cinsiyet rolleri oldukça etkilidir. Öğrencilerin vermiş oldukları somut başarı örnekleri de yapmış oldukları tanımlarla büyük oranda uyumludur. Sonuç olarak bu çalışma öğrencilerin başarı ve başarısızlık tanımlarında toplumsal cinsiyet rollerinin, meritokratik anlayışın ve öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki konumlarının etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın odak noktası öğrencilerin akademik başarısızlık tanımına ulaşmaktır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler boyunca eğitim hayatlarında başarısızlığı nasıl deneyimledikleri ve eğitim hayatında başarı ve başarısızlığı nasıl tanımladıkları sıklıkla sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları akademik başarısızlık yaşantıları eğitim hayatları içinde yer alan hikâyelerden oluşurken, yaptıkları tanımlar daha kapsamlıdır. Öğrenciler akademik başarı/başarısızlığı, hayat başarı/başarısızlığı olarak tanımlamışlardır. Akademik başarısızlık tanımlarında mutsuzluk, para kazanamamak, iş sahibi olamamak, hedefine ulaşamamak gibi hayata dair genel ifadeler yer almıştır. Öğrencilerin akademik başarısızlığı, hayat başarısızlığı ile eşleştirmesi bir açıdan onların eğitime verdikleri önemi gösterirken, diğer taraftan kendilerini eğitimin dışında yetisiz olarak gördüklerini de düşündürmektedir. Eğitim sistemi Dewey’ci bakış açısıyla her ne kadar çocukları hayata hazırlama miyonuna sahip olarak, hayatın

provası niteliğinde ortamlar oluştursa da onun hayatın tamamını kapsaması hiçbir zaman söz konusu değildir. Dolayısıyla çocukların akademik başarısızlığı, hayat başarısızlığı olarak görmeleri onların alternatif kariyer güzergâhlarına yönelmelerinin önüne geçmektedir. Eğitim hayatın bir bölümünü kaplayan bir kesit iken ve hayat başarısı akademik başarının ötesinde bir durum iken öğrencilerin başarı tahayyüllerini sadece eğitime göre biçimlendirmeleri bir anlamda onların kendilerini engellemesine yol açan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Akademik başarısızlık çok değişkenli bir denklem gibidir. Bireysel faktörler bu denklemin bir değişkeni iken sosyal çevre, aile yapısı, var olan imkânlar ve var olmayan imkânlar diğer değişkenlerden sadece bir kaçıdır. Tek değişken üzerinde kurulu bir başarı/başarısızlık anlayışı tüm yükü bireyin omuzlarına yüklemektedir. Türk toplumunun kültüründe olayların sonuçlarının sadece birey kaynaklı olmadığına, ilahi iradenin etkili olduğuna dair bir inanç olsa da bu araştırmanın verileri göstermektedir ki eğitim hayatında elde edilen sonuçlar sadece öğrencinin yapma etmelerinin neticesi olarak değerlendirilmektedir. Bu durum neoliberalizmin bireyci anlayışının Türk toplumu içerisinde yaygın olarak kabul gördüğünü göstermektedir. Türk eğitim sistemi de yapısı gereği bu bireyci anlayışı destekler niteliktedir. Sınav notlarının bir üst kademeye geçişte etkili olması, öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfedecekleri ortamların oldukça yetersiz olması başarıya ulaşmak için tüm öğrencileri Matematik, Türkçe gibi temel derslerden yüksek not alma durumunda bırakmaktadır. Bu durumda McDermott'un (1974) dediği gibi herkesin aynı alanda başarılı olması beklenemeyeceğinden bir grup öğrenci sistemin doğal bir sonucu olarak başarısız olacaktır.

5.1.3. Başarısızlıkla İlişkilendirilen Durumlar

Yapılan araştırmalar pek çok açıdan akademik başarının getirilerini ya da diğer bir deyişle akademik başarısızlığın götürülerini ortaya koymuştur. Akademik başarısızlığın bireysel etkileri incelendiğinde bireylerin iş bulmakta zorlandığı, daha düşük maaşlı işlerde çalıştığı, yaşam şartlarının da etkisiyle sağlık durumlarının kötü olduğu ve ölüm oranlarının yüksek olduğu, daha sık kaygı depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklar geçirdiği bilinmektedir. Akademik başarısızlığın toplumsal etkileri incelendiğinde akademik olarak başarılı olan bireylerin daha yüksek sivil katılım oranına sahip olduğu, daha düşük oranlarda suça karıştığı tespit edilmiştir (Dee, 2004;

Rumberger, 2011). Son olarak akademik başarısızlık bireyler arası ilişkileri de etkilemektedir. Akademik başarısızlık yaşayan birey sosyal çevresi tarafından değersizleştirme ve ötekileştirme davranışları ile karşılaşabilmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki akademik başarısızlık sadece eğitim alanını etkileyen bir durum değildir. Geniş çaplı etkileri vardır. Araştırmaların ortaya koymuş olduğu bulguların yanında öğrencilerin akademik başarısızlığın etkilerini nasıl algıladığı da önemli bir husustur. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlığın gelecekte hayatlarını nasıl etkileyeceğine dair düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan bulgularda öğrencilerin akademik başarı/başarısızlık etkileri ile ilgili Rumberger'in (2011) üç aşamalı iyi oluş mekanizmasının her bir mekanizmasına (mutlak, göreceli ve bütüncül) dâhil olabilecek görüşlerine rastlanmıştır. Bir başka deyişle ortaya çıkan kategoriler öğrencilerin akademik başarısızlığın direk kendilerine olan etkilerini, toplumsal kategorilerine olan etkilerini ve bulundukları toplumun kendisine olan etkilerinin farkında olduklarını göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre eğitim lise öğrencileri tarafından hayal edilen mesleğe ulaştıran bir araç olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin algısından yola çıkarak eğitim kendi içerisinde gizil bir vaat barındırmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısızlık ile ilgili yapmış oldukları vurgu gerekli görülen becerilerin kazanılmaması yönünde değildir. Eğitim sisteminin kendisinin birey için ilan ettiği başarısızlık durumu hedeflenen mesleklere erişimin önüne geçmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin başarısızlığı telafi etme stratejileri ihtiyaç duyulan becerilerin kazanılmasına yönelik değil uygulanan sınavlara girip daha yüksek puan alma üzerinedir.

Başarı tanımlarında ortaya çıkan bulgulara paralel olarak ortalamanın altında başarıya sahip erkek öğrenciler eğitimi maddi getiri sağlayacak bir araç olarak görmektedirler. Onlara göre eğitim hayatında başarısız olmak maddi kazanç açısından olumsuz etkileri olması sebebiyle kötüdür. Onun dışında pek de önemli bir mesele değildir. Akademik olarak bir iddiası olmayan bu öğrenciler bir kariyer hedefine sahip değillerdir. Akademik başarısızlığın onları profesyonel bir mesleğe erdirmemesi önemli bir olumsuz etki olarak görülmemiştir. Ancak toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle “yükümlü” oldukları hane geçimini sağlayacak paranın azalması daha önemli bir etki olarak görülmüştür. Eğitimin hayal edilen mesleğe ulaştıran ya da maddi getiri

sağlayacak bir araç olarak belirtilmesi eğitim ile iyi-olma arasındaki mutlak mekanizmanın göstergesidir.

Başarısızlık ile iyi-olma arasında işleyen göreceli mekanizmanın (Rumberger, 2011) sonucu olarak öğrenciler ailelerinin nasıl etkilendiğinden bahsetmişlerdir. Bunun geçişli bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların akademik başarısızlık durumunda ailelerinin etkilendiğini aktarmaları aslında onların da etkilendiklerinin göstergesidir. Yaşanılan akademik başarısızlıklar öğrencilerin yaşadıkları çevre içerisindeki konumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu durumda öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak, akademik başarısızlığın aile üzerinde üzüntüye yol açma etkisi, aslında öğrencinin kendini içinde bulunduğu çevrede değersiz hissetmesinden ötürü başarısızlığın öğrenci üzerindeki etkisidir. Bu çalışmanın bulguları göstermektedir ki akademik başarısızlığın kendisi ile birlikte akademik başarısızlığın sosyal çevre tarafından değerlendirilip öğrenciye yansıtılmasının da etkisi vardır. Buna göre öğrenciler akademik başarının aile içerisinde değerlerini ve konumlarını koruma işlevi olduğunu düşünmektedirler.

Akademik başarı kız öğrenciler tarafından toplumsal cinsiyet rollerinden bir kaçış olarak görülmüştür. Eğitim sistemi kariyer ve kazanç vaat etmektedir. Bunun kadınlar açısından anlamı hane içerisinde bir gelire sahip olmak ve ev hanımlığı dışında bir kariyere sahip olmaktır. Bu vaatler geleneksel düzenin dışında bir yapı sunsa da daha avantajlı görüldüğünden toplum tarafından talep edilmektedir. Bu durumda bir kız çocuğu akademik olarak başarılı olamıyorsa, evlenerek işe yarar hale gelmelidir. Bulgular bölümünde de tartışıldığı üzere Türkiye’de kadın iş gücü 1950’li yıllarda tarım sektöründe oldukça fazlaydı. Köyden kente göç ile birlikte tarım işlerinde yer alamayan kadın ev hanımlığı ve çocuk bakımı görevlerini üstlenmiştir. Ancak son zamanlarda kadınların eğitime katılım ve iş gücüne katılım oranlarındaki artış Türkiye’de kızların eğitimi kendilerine “biçilen” kimlikten kurtulmak için kullandığını göstermektedir. Hatta “kız çocuğu okutulmaz” anlayışı kendini giderek “kız çocuğunun kendi ayakları üzerinde durabilmesi için okumaktan başka çaresi yok” anlayışına bırakmaktadır. Eğitimin kız çocuğuna daha “korunaklı” alanlarda çalışabilme imkanı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise eğitimin sosyal sermayenin belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur. Güven ilişkisi üzerine kurulan sosyal sermaye ilişkisi, bilgiye sahip

olana güvenme şeklinde eğitim sürecinde kendisini göstermektedir. Öğrencilerin akademide elde ettikleri başarı bilgiye sahip olduğu mesajını diğerlerine iletmektedir. Bu durumda akademik başarı “güvenilir bilgi kaynaklarını” da ortaya çıkarmış olur. Diğer taraftan öğrencilerin eğitim sisteminin bir kademesinde elde ettikleri başarı bir sonraki kademedeki bir arada olacağı öğrencileri de belirlemektedir. Sınıf içerisinde başarılı ve başarısız öğrencilerin kendi grupları içerisinde sosyalleşmeleri, öğrencilerin aldıkları puana göre kariyerlerini belirleyecek olan üniversite ve bölümlere yerleşmeleri bunun eğitimin en küçük biriminden en geniş birimine kadar geçerli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarısızlığı kariyer, para, ailede değerli olma, modern kadın kimliği, sosyal sermaye erişimini engelleyen bir olgu olarak değerlendirmelerinin yanında başarısızlık Farrington’un (2008) çalışmasında ifade ettiği gibi bir “hediye” olarak ya da önemli etkisi olmayan bir durum olarak da ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları bu durumun demokratik anne-baba tutumları ve sosyo-ekonomik durum ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyo-ekonomik statüsü yüksek ailelerde görülen demokratik anne-baba tutumları çocukların öz-yeterliliklerini ve benlik saygılarını arttırma yoluyla akademik başarısızlığın “her şeyin sonu” olarak görülmesinin önüne geçmektedir.

Öğrencilerin akademik başarısızlığın etkilerine dair öngörülerini aynı zamanda bireysel anlamda eğitimden beklentilerin neler olduğuna dair ipuçlarını da içinde barındırmaktadır. “Akademik olarak başarısız olursam iyi para kazanamam” düşüncesi tersten okunduğunda “akademik olarak başarılı olursam iyi para kazanırım anlamını da içermektedir” Bu durum öğrencinin akademik başarıdan ve eğitimden beklentisini de ortaya koymaktadır. O halde bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde eğitim insanlara iyi bir kariyer imkânı ve gelir sağlamalıdır. İnsanların aileleri içerisinde değer verilme durumuna katkı sağlamalıdır. Özellikle kadınların modern kimlik inşasına destek olmalıdır ve sosyal sermaye ediminde aktif rol oynamalıdır.

5.1.4. Öğrencilere Göre Başarısızlık Nedenleri

Eğitim sistemi içerisinde pek çok paydaş yer almaktadır. Bundan dolayı da akademik başarısızlık tüm bu paydaşlar açısından ele alınmıştır. Tarihsel sıralamada ilk olarak akademik başarısızlığın tek sorumlusunun çocuğun kendisi olduğu iddia edilmiştir.

Çocuğun karakteri, adaptasyon becerisinin olmaması ya da düşük IQ'ya sahip olması ortaya atılan gerekçelerden bir kaçıdır (Zehm, 1973; Deschenes ve diğ., 2013, McDermott, 1974). İlerleyen yıllarda akademik başarısızlığa çocuk üzerinden getirilen açıklamalar devam etmiş bu sefer çocuğun potansiyelindeki eksiklik yerine kültürel olarak yoksun olduğu tezi ortaya atılmıştır. Son yıllarda özellikle Marksist ekolden gelen akademisyenler ise akademik başarısızlığın sistemin doğal bir sonucu olduğunu savunmaktadırlar (Apple, 1995; McDermott, 1997; Ogbu, 1978).

Çalışmanın literatür kısmında genişçe sunulduğu gibi yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar akademik başarısızlıkla ilgili makro teoriler geliştirmişlerdir. Coleman (1988) akademik başarıda sosyal sermayenin önemine ve ailenin sosyal sermaye oluştururken etkin rolüne değinmiştir. Diğer taraftan Bourdieu (1974) ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum ve sahip olduğu sermaye türleri ile akademik başarısızlıkta belirleyici rol oynadığını iddia ederken, ailenin önceden belirlenmiş ve değiştirilemez konumu üzerinden bu tartışmayı yürütmüştür. Diğer taraftan Bernstein (2003a) ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilgili Bourdieu ile benzer düşüncelere sahipken, “yeniden üretim” mekanizmasında kullanılan dilin önemine değinmiştir. Willis (2003) ve Ogbu (1992) gibi direnç kuramcıları ise başarısızlığın nedeninin ait olunan kültürden kaynaklı öğrencilerin kimliklerini koruma mücadeleleri olduğunu savunmuşlardır.

Bunun dışında akademik başarısızlık nedenleri çalışmalarda okulla, öğretmenle, arkadaş çevresiyle, eğitim sistemi ile ve toplum ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Bu çalışmada ise lise öğrencilerinin neleri akademik başarısızlık nedeni olarak gördükleri açığa çıkarılmıştır. Öğrencilerin dile getirdikleri nedenler daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular göstermiştir ki aile gerek fiziksel koşulları bakımından gerek davranışları bakımından öğrencinin akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Aile içerisinde yaşanan sağlık problemi, geçimsizlik, boşanma, vefat gibi beklenmedik kötü olaylar öğrencileri öncelikle psikolojik olarak sonrasında da fiziksel şartlar bakımından etkilemektedir. Yaşanan aile travmalarında yetişkinler sorunu çözmekle uğraştığından çocuklarının içinde bulundukları duygu durumu ya da fiziksel şartları iyileştirmeye vakit ve enerji harcayamamaktadırlar. Ailelerin çocukları ile yeterli vakit geçirememeleri sosyal sermaye oluşumunun önüne geçmekte,

Coleman'ın (1988) da belirttiği gibi bu durum akademik başarısızlık olarak yansımaktadır.

Bunun dışında öğrencilerin ifadeleri ailelerin yaklaşımlarının da akademik başarısızlık üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ailenin öğrenciye baskı uygulaması, öğrencinin harcamış olduğu çabayı göz ardı edip direk sonuç odaklı değerlendirmeler yapmaları, ailenin çocuklarını birbirleri ile ya da arkadaşları ile kıyaslaması ya da ailenin edinilen başarıya göre çocuğa değer vermesi ya da öyle hissettirmesi bu çalışmada ortaya çıkan aileden kaynaklı başarısızlık nedenleridir. Ailelerin pedagojik olarak akademik başarısızlığa yol açan davranışlar sergilemeleri sosyo-ekonomik durumları ile ilişkilendirilmiştir (Putwain, 2009; Chen, 2012). Düşük statülü bir meslekte çalışan aileler çocuklarının daha iyi koşullara sahip olmasını istediklerinden ve buna ulaşmak için de en önemli kaynağın eğitim olduğunu düşündüklerinden çocuklarına daha çok çalışmaları, daha yüksek not almaları konusunda baskı yapmaktadırlar. Öğrencilerin çabalayıp da yapamadıkları durumlarda çocuklarının çabalarını yok saymaktadırlar. Çünkü çabalayıp da yapamamak öğrencinin elinde olmayan başka sorunların göstergesidir. Bu durum aileler tarafından kabul edilmek istenmeyebilir. Yine eğitim sistemi içerisindeki aşırı rekabetçi ortamın ailelerin çocuklarını başkalarıyla kıyaslamasında etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma devlet okullarında gerçekleştirildiğinden üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilere toplumdaki temsil düzeyinden daha düşük oranda rastlanmıştır. Dolayısıyla ailelerin yanlış pedagojik uygulamaları ile ilgili ifadelere tüm gruplarda rastlanmıştır. Bu çalışmada sosyo-ekonomik durum ile ailelerin uygulamaları arasında bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Jenks'in (1972) çalışmasında da ailenin okul başarısızlığı üzerindeki etkisine vurgu yapılmıştır. Okulların fiziksel imkânlarının var olan başarı farkları üzerine etkisini araştıran araştırmacı, elde ettiği sonuçlarda aile ve okulun fiziksel imkânlarının başarı üzerindeki etkilerini karşılaştırdığında ikincisinin çok az bir yüzdeye sahip olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik durumu başarı eşitsizliğini oluşturan faktörlerin en başında gelmektedir.

Çalışmada akran baskısı arkadaştan kaynaklanan başarısızlık nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Akranların akademik aktiviteler yerine cezbedici faklı etkinlikler yapma teklifleri gerek isteyerek, gerekse zorunluluktan daha tercih edilebilir olmaktadır.

Akran grubu tarafından dışlanma kaygısı yaşayan çocuklar grupta kalmanın gerekliliklerini akademik başarısızlık pahasına yapmak durumunda kalmaktadırlar. Araştırmada öğrencilerin akranlarının olumsuz yorumlarından etkilendiği de ortaya çıkmıştır. Sosyal ortamların etkisiyle oluşan akademik benlik algısında akranların da etkin rol oynadığı araştırmanın bulguları arasında yer almıştır. Ailelerin içinde bulundukları sosyo-ekonomik durum yaşadıkları çevreyi, çocukları için tasarladıkları sosyal çevreyi de etkilemektedir. Bu durumda öğrencilerin arkadaş ortamını belirleyen faktörlerden birinin ailenin “habitusu” (Bourdieu, 1990b) olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan ve literatürde yer alan akademik başarısızlığı etkileyen bir diğer kaynak ise öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin önceki yaşantılarını dikkate almayan davranışlar sergilemeleri ve öğrenciler arasında adaletsiz uygulamalarda bulunmaları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Rosenthal ve Jacobson’ın (1968) araştırmalarında ortaya koydukları sonuç bu çalışmada öğrencilerin aktardıkları yaşantılarla da ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenin farklı şekillerde açığa vurduğu beklentilerinden etkilendikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bu tarz uygulamaları öğrenciler arasında akademik başarısızlık farkını oluşturmakta (Rist, 1970) ya da daha da derinleştirmektedir. Tıpkı akranların olumsuz eleştirileri gibi öğretmenin düşük beklentisini yansıtan uygulamalar da öğrencilerin akademik benlik algısını etkilemektedir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin pedagojik yetkinliğinin akademik başarıda, alan bilgisine göre daha önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik başarısızlığın %38 oranında ailenin sosyo-ekonomik durumundan etkilendiği tespit edilmesine rağmen (Karaağaç, 2019) bu çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik başarısızlıklarından dolayı kendilerini sorumlu tutmuşlardır. Öğrenciler yeterince çalışmadıkları ve çaba harcamadıkları için başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarısızlıklarını içsel ve değiştirilebilir bir faktöre (çabaya) bağlaması, Weiner’ın yükleme teorisi açısından değerlendirildiğinde akademik başarının sağlanması için oldukça olumlu bir durumdur. Ancak öğrencilerin kendi ellerinde olduğunu ve çaba ile değiştirebileceklerini düşündükleri bu başarısızlık halinin değişmemesi öğrencilerin anlamlandıramadıkları bir durumdur. Öğrencilerin içinde bulundukları tüm dezavantajlı durumları göz ardı edip akademik başarısızlıkta kendilerine odaklanmaları toplumdaki bireyci anlayışın bir göstergesidir.

Neoliberalizmde var olan bireyci anlayış hayatta karşılaşılan her türlü talihsiz olayın sonucunu bireyin sırtına yükler. Hangi şart ve koşulda olursa olsun sınavdan düşük alan öğrencinin kendisidir. Yine birey kendisini başarılı kılacak güce sahiptir. Modern çağın bu bireyci yaklaşımı bireyi toplumdan kopararak, onu toplum içerisinde yalnızlaştırarak yetersizlik hissi, depresyon, kaygı gibi psikolojik rahatsızlıkların daha fazla görülmesine sebep olmuştur (Buss, 2000).

Araştırmanın bulgularında okul türü akademik başarısızlık nedenleri arasında yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hemen hemen hepsi Anadolu Lisesi'nde okumanın akademik başarılarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Anadolu Liseleri okul türleri arasında en başarılı okul olarak görülmektedir. Hatta öğrencilerin gözünde Anadolu Liseleri arasında da bir hiyerarşi vardır. Onlara göre daha yüksek puanlı Anadolu Lisesi'ne gitmek onların başarılarına daha fazla katkı sağlayacaktır. Tüm okul türlerinde okumakta olan öğrencilerin hedefleri kesişmektedir. Öğrenciler üniversite sınavında iyi bir puan yapıp okudukları okul türünden bağımsız meslekleri yapmalarını sağlayacak bölümlere girmek istemektedirler. Farklı okul türlerinde, farklı müfredatlardan sorumlu olan öğrencilerin hedeflerinin aynı olması onlarda haksız rekabetin olduğu bir sistemin içerisinde yer alma hissiyatı oluşturmaktadır. İmam Hatip Lisesi öğrencileri müfredatlarında yer alan dini içerikli derslerin rekabet etmelerini olumsuz etkilediği düşünürken, Meslek Lisesi öğrencileri de müfredatlarında temel bilim ders saatinin az olmasının, meslek derslerinin ve stajların rekabet etmelerini güçleştirdiğini aktarmıştır. Okul türlerine olan talebin dengesizliği McDermott'un (1974) var olan düzenin otomatik olarak insanları başarılı ve başarısız diye ayırdığına dair tezini doğrulamaktadır. Herkesin talebinin tek bir yönde toplanmasıyla akademik seçicilik mekanizması devreye girmekte ve toplumdaki "başarılı" ve "başarısızları" belirlemektedir.

Bu araştırmada toplumun var olan "başarı kabullerinin" öğrencilerin akademik başarısızlıklarında etkili olduğu ortaya konmuştur. Aileler çocuklarının yatkınlıklarını ve sahip oldukları yetenekleri göz ardı ederek toplumsal olarak başarılı görülen bölümleri (sayısal ve eşit ağırlık) seçmelerini istemektedirler. Öğrenciler de aynı şekilde farklı alanlarda elde ettikleri başarılarla rağmen toplum tarafından başarılı olarak görülen meslekleri (avukat, mühendis, doktor vb.) edinmek istemektedirler. Piyasanın talepleri belirli alanları ve meslekleri daha değerli hale getirmiştir

(Bernstein, 2000). Bu alanların ve mesleklerin değeri paraya dönüştürülebilmelerine göre belirlenmektedir. Dolayısıyla piyasa değeri yüksek olan alan ve mesleklere herkes tarafından ulaşılma istenmektedir. Bu durum yatkınlık ve yetenek dikkate alınmaksızın piyasa tarafından belirlenen birbirinin aynı hedefleri doğurmaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin aynı hedefe ulaşmaya çalışması durumu belli bir grubun başarısız olması ile sonuçlanmaktadır. Bireylerin ait oldukları sosyo-ekonomik durum Bourdieu ve Passeron (2014)'un belirttiği üzere piyasa değeri yüksek olan mesleklere yöneltilmesinde etkilidir. Ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek olan birey “para esaslı” değil “ zevk esaslı” tercihler yapma keyfiyetine sahiptir. Diğer taraftan bu sermayeye sahip olmayan bireyler geleceklerini garanti altına alma kaygısıyla piyasanın taleplerini karşılamak durumundadır. Diğer taraftan farklı kariyer yollarının piyasanın talep ettiği kariyer yollarına göre daha az bilinir olması katılımcıların farklı kariyer yollarında ilerleme cesaretini kırmaktadır.

5.1.5. Başarısızlıkla Mücadele

Başarısızlık pek çok kişinin deneyimlemekten kaçındığı bir durum iken insanlar bu durumun önüne geçmek için farklı stratejiler ve yöntemler kullanmaktadırlar. Bu araştırmada lise öğrencilerinin akademik başarısızlıkla mücadele ederken kullanmış oldukları yöntemler açığa çıkarılmıştır. Dershane ve okul kursları, özel ders, özel okul, teknolojinin sunduğu online kanallar ve uygulamalar, tanıdık birilerinden yardım alma ve cemaat yurtlarına gitmek bu çalışmada ortaya çıkan yöntemlerdir. Ekonomik sermayesi iyi olan öğrenciler daha çok özel okul, özel ders ya da takviye kursları tercih ederken, ekonomik sermayesi düşük olan öğrencilerin sosyal sermayelerini kullanma ya da cemaat yurduna gitme seçeneklerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. İnternetin sağladığı imkânlarla ise hemen hemen her gruptan öğrenci ulaşabilmektedir. Bourdieu'nun (1986) da dediği gibi ekonomik sermaye akademik başarısızlıkla mücadele yöntemleri tercihini etkilemektedir.

Öğrencilerin akademik başarısızlık tanımlarını açığa çıkarmaya çalışan bu çalışmada mümkün olduğu kadar sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik bakımdan farklı öğrencilere ulaşmaya çalışılmıştır. Böylelikle çeşitli başarı/başarısızlık tanımlarına ulaşılması planlanmıştır. Çalışma kapsamına sadece devlet okulları alınmış bunlar içerisinde başarısından dolayı en fazla talep edilen devlet okulu olan Anadolu Liseleri de dâhil edilmiştir. Ancak Aksu'nun (1990) çalışmasında ortaya koyduğu Anadolu

Liselerine giden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olması durumu ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ebeveynlerinin %42'sinin mühendis, doktor, hâkim, avukat, subay, öğretmen olması durumu bu çalışmanın verileri tarafından doğrulanmamıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan 1048 öğrencinin formunda doktor, hâkim, subay ya da üst düzey yönetici anne-babaya rastlanmamıştır. Devlet okullarının en başarılı görülen türü ile diğer türleri arasında bünyesinde bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu bakımından çok büyük bir fark gözlenmemiştir. Bu durum yaklaşık 30 yıl önce çocuğunu Anadolu Lisesi'ne gönderen anne-babaların artık çocuklarının eğitimi için özel okulları tercih ettiğini akla getirmektedir. Bu durum Türkiye'de eğitimin giderek özelleştiği, imkânı olanın çocuğunu özel okula göndererek daha iyi eğitim almasını sağladığı bu şekilde eğitim aracılığıyla sınıf atlama hayalinin gerçekleşmesinin de giderek zorlaştığı bir tablo olduğunu göstermektedir. Özel okulların bile kendi içlerinde bir sıralamaya tabi tutulduğu ve bu sıralamada başarı ve ücretin doğru orantılı olarak azalıp arttığı göz önüne alındığında, üst orta sınıf ya da üst sınıf içerisinde yer alan bölünmeler arasında bile geçişin giderek imkânsız hale geldiği düşünülebilir.

Bu araştırmada ortaya konan başarı/başarısızlık tanımlarında cinsiyetin ve başarı durumunun etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerde akademik başarısızlığın tamamen bireyin çabası ile ilişkili bir durum olduğuna dair genel bir kanı vardır. Öğrencilerin içinde bulundukları sosyo-ekonomik durumlar onların eğitimi farklı şekillerde araçsallaştırmalarına da yol açmıştır. Eğitim bireyi kariyere, paraya, aile içerisinde değere, modern kadın kimliğine, sosyal sermayeye ulaştıran bir araç olarak görülmüştür. Eğitim hayatında yaşanan başarısızlarda bireyin kendisinin büyük payı olmasının yanında, aile, arkadaş, öğretmen, okul ve toplumsal kabuller de başarısızlık nedenleri arasında yer almıştır. Öğrencilerin başarıya ulaşmak için kullandığı taktik ve stratejilerin ise yine içinde bulundukları sosyo-ekonomik duruma göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Öğrencilerin başarısızlık tanımları ve başarısızlıkla ilişkili anlatıları sonucu elde edilen bulgular ve ortaya konan sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Eğitimde var olan eşitsizliklerin giderilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan dezavantajlar bu politikalar aracılığıyla en aza indirgenmelidir. Buna yönelik olarak ekonomik olarak dezavantajlı grupların ücretsiz olarak yararlanabileceği ücretsiz sanat ve spor aktiviteleri kursları açılıp aileler bu konuda bilgilendirilerek çocuklarını bu yerlere göndermeleri için teşvik edilmelidir.
- Okullar farklı saha gezileri gerçekleştirerek öğrencilerin kendi çevrelerinde deneyimleyemedikleri durumları, yaşantıları gözlemlemeleri sağlamalıdır.
- Bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki ailenin pedagojik uygulamaları çocuğun akademik başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Özellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin ücretsiz olarak katılabilecekleri, okulların rehberlik birimleri tarafından ya da merkezi yönetim tarafından düzenlenen anne-baba eğitimleri gerçekleştirilmelidir. Bu eğitimler belirli zaman aralıklarında tekrar edilerek anne-babaların aldıkları eğitimi içselleştirmeleri sağlanmalıdır.
- Herkes tarafından talep edilen ve ulaşılmaya çalışılan mesleklerin çeşitliliğini arttıracak politikalar geliştirerek talebin birkaç meslekte yoğunlaşmasının önüne geçilmelidir. Böylelikle farklı mesleklerin kazançları iyileştirilmeli, sosyal medya, ve televizyon aracılığıyla bu mesleklerin saygınlığını arttıracak ve toplumu cezbedecek reklamlar, diziler ve tanıtımlar gerçekleştirilmelidir.
- Eğitim sistemi içerisinde farklı ilgi alanlarını geliştirecek ve bunlara hizmet edecek güzergâhlar oluşturulmalıdır. Daha fazla spor ve sanat liseleri açılarak ilgisi olan öğrencilerin bu okullara erişimi kolaylaştırılmalıdır.
- Bu araştırma öğretmenin alan bilgisinden çok pedagojik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna yönelik öğretmenlere pedagojik becerilerini geliştirebilecekleri, farkındalıklarını arttıran eğitimler verilmelidir. Verilen eğitimler sonucunda öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamaları öğrenci, çalışma arkadaşı ve yönetici görüşlerine başvurularak değerlendirilmelidir.
-

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Eğitimde başarısızlık olgusuna odaklanan bu araştırmanın sonunda alan yazında tespit edilen ve detaylıca çalışılmasına ihtiyaç duyulan konulara dair şu öneriler yapılabilir:

- Katılımcıları tipik örnekleme ile belirlenen (sınıfta kalan erkek öğrenciler, sınıfta kalan kız öğrenciler vb.) ve bu öğrencilerin eğitimde başarısızlık algısını tespit etmeye çalışan nitel çalışmaların yapılması bu çalışmada beliren algı farklılıklarını daha da fazla ortaya çıkaracaktır.
- Öğrencilerin başarısızlık algıları ile içinde bulundukları kültür arasındaki ilişkiyi daha net ortaya koyması adına etnografik çalışmaların yapılması çok önemlidir.
- Bu çalışmanın devlet okullarında gerçekleşmesi sebebiyle st-sınıftan öğrenciler çok fazla temsil edilememiştir. Benzer bir çalışmanın özel okullarda gerçekleşmesi st-sınıfın başarı algısının ortaya konması açısından önemlidir.
- Farklı sosyo-ekonomik gruplarda yer alan anne-babaların akademik başarı algısının nitel bir çalışma ile belirlenmesi öğrencilerin oluşturdukları bu algılarda ailenin rolünü anlamak açısından kritik önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Abalı, Osman. 2006. **Ergenlik Dönemi ve Sorunları**. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Abowitz, A. Deborah, David Knox. 2003. Life Goals among Greek College Students. **College Student Journal**. c. 37. s.1: 96-100.
- Kulaksızoğlu, Adnan. 2004. **Ergenlik Psikolojisi**, 6. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Akbaşlı, Sait, Pelin Kösece, Meral Balta Uçan. 2018. Okul Değişkenlerinin Akademik Başarıya Olan Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Scientific Educational Studies**, c.2. s.2: 93-110.
- Akçınar, Berna, Ebru Özbek. 2017. Benlik Gelişiminin Öz-yeterlik Algısı ve Ebeveyn Davranışlarıyla İlişkisi. **Türk Psikoloji Yazıları**. c.20. s.40: 38-53.
- Akkoç, Aslıhan. 2019. Geç Kapitalist Dönemde Başarı-Başarısızlık: Dizi Gerçekliği. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.19. s.4: 15-38.
- Aktan, Sümer. 2012. Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksu, Meral. 1990. Anadolu Liseleri. **Eğitim ve Bilim**. c.14. s.75: 3-13.
- Aktaş Salman, Umay. [10.08.2020]. Değirmenlere Karşı Bir Başarı Hikâyesi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-degirmenlere-karsi-bir-basari-hikayesi/>.
- Alacacı, Cengiz, Ayhan Kürşat Erbaş. 2010. Unpacking the Inequality Among Turkish Schools: Findings from PISA 2006. **International Journal of Educational Development**. c.30. s.2: 182-192.
- Al-Şensoy, Selda, Ayşe Sağsöz. 2015. Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. **Journal of Kirsehir Education Faculty**. c.16. s.3: 87-104.

- Albayrak-Kaymak, Deniz. 1987. Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenirliği. **Psikoloji Dergisi**. c.6. s.21: 55-62.
- Ali Suavi. 1867. Mukaddime. **Muhbir**. s.1: 1.
- Altay, Asuman. 2007. Bir Kamu Malı Olarak Sosyal Sermaye ve Yoksulluk İlişkisi. **Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review**. c.7. s.1: 337–362.
- Altenbaugh, J. Richard. 1998. Some Teachers are “Ignorant”: Teachers and Teaching Through Urban School Leavers' Eyes. **When children don't learn: Student failure and the culture of teaching**. Ed. Barry. M. Franklin. Teacher College Press: 52-71.
- Altun, Sadegül. Akbaba. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**. c.8. s.2.
- Ang, P. Rebecca, Vivien S. Huan. 2006. Relationship Between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. **Child Psychiatry & Human Development**. c.37. s.2: 133-143.
- Apple, Michael. 1995. **Education and Power**. Routledge. Newyork and London.
- Arrow, Kenneth, Samuel Bowles, Steven N. Durlauf. 2000. **Meritocracy and Economic Inequality**. Princeton, NJ: Princeton Paperbacks.
- Arıca, Osman Tolga. 1999. Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arsal, Zeki. 2009. The Impact of Self-Regulation Instruction on Mathematics Achievements and Attitudes of Elementary School Students. **Eğitim ve Bilim**. c.34. s.152: 3-15.
- Aşer, Zeynel Hakan 2017. Cultural Capital Accumulation Among High School Students: Cases of Gaziosmanpaşa and Bakırköy. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi.

- Aşlamacı, İbrahim, Recep Kaymakcan. 2017. A model for Islamic education from Turkey: The Imam-Hatip Schools. **British Journal of Religious Education**. c.39. s.3: 279-292.
- Attanapola, T Chamila. 2004. Changing Gender Roles and Health Impacts among Female Workers in Export-Processing Industries in Sri Lanka. **Social Science and Medicine**. c.58. s.11: 2301-2312.
- Austin, M. Michel, Pierre Vidal-Naquet. 1977. **Economic and Social History of Ancient Greece: An Introduction**. Batsford Academic and Educational Ltd.
- Aydemir, Mehmet Ali. 2017. Türkiye’de İmam Hatip/li Algısı: Bazı Göstergeler Bağlamında Sosyolojik Bir Değerlendirme. **Talim**. c.1. s.1: 5-27.
- Aydın, Betül. 2002. **Gelişim Psikolojisi**. İstanbul: SFN Baskı.
- Azmitia, Margarita, Catherine R. Cooper, Eugene E. Garcia, Angela Ittel, Bonnie Johanson, Edward Lopez, Rebeca Martinez-Chavez, Lourdes Rivera. **“Links Between Home and School Among Low-Income Mexican-American and European-American Families.”** National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1994.
- Babad, Y. Elisha, Jacinto Inbar, Robert Rosenthal. 1982. Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers. **Journal of Educational Psychology**. c.74. s.4:459-474.
- Bacanlı, Hasan. 1997. **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım.
- Bahçetepe, Ümit, Filiz Meşeci Giorgetti. 2015. Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. **İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi**. c.1. s.3: 83-101.
- Bailey, D. Kanneth. 1982. **Methods of Social Research** 2. bs. New York: The Free Press.
- Bakırcıoğlu Rasim. 2010. **Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları**, 3. bs. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ballarino, Gabriele, Fabrizio Bernardi, Miguel Requena, Hans Schadee. 2009. Persistent Inequalities? Expansion of Education And Class Inequality In Italy And Spain. **European Sociological Review**. c.25. s.1: 123-138.

- Bandura, Albert. 1977. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press.
- _____. 1986. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- _____. 1994. Self-Efficacy. **Encyclopedia of Human Behavior Vol. 4**. Ed. V. S. Ramachaudran. New York: Academic Press: 71-81.
- Barton, E Paul. 2005. **One-third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities**. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Başar, Murat. 2001. Ailedeki Yanlış Başarı Algısının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. **AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. c.2. s.2: 115- 124.
- Battin-Pearson, Sara, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbott, Karl G. Hill, Richard F. Catalano, David J. Hawkins. 2000. Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. **Journal of Educational Psychology**. c.92. s.3: 568-582.
- Bauman, Zygmunt. 2000. **Liquid Modernity**. Polity Press.
- _____. 2011. **Bireyselleşmiş toplum**. Ayrıntı Yayıncılık. İstanbul.
- Baumrind, Diana. 1966. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, **Child Development**. c.37. s.4: 887-907.
- _____. 1978. Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. **Youth & Society**. c.9. s.3: 239-267.
- _____. 1991. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. **Journal of Early Adolescence**. c.11. s.1: 56-95.
- Bayhan, Güzide, Gülay Dalgıç. 2012. School Dropout According to the Views of High School Leavers. **Inonu University Journal of the Faculty of Education**. c.13. s.3: 107-130.
- Becker, S.Gary. 1962a. **Human Capital**. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 1962b. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. **Journal of Political Economy**. s.70: 9–49.

- Becker, S. Howard. 2015. **Hariciler (Outsiders): Bir Sapkınlık Sosyolojisi Çalışması.** çev. Şerife Geniş, Levent Ünsaldı. Heretik. (Orijinal Baskı, 1963).
- Bekman, Sevdâ. 1998. **Eşit Fırsat: Anne Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi.** Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Berberoğlu, Giray, İlker Kalender. 2005. Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. **Eğitim, Bilim ve Uygulama.** c.4. s.7: 21-35.
- Bereiter, Carl, Siegfried Engelmann. 1966. **Teaching Disadvantaged Children in the Preschool.** Prentice-Hall.
- Berger, L. Peter, Thomas Luckmann. 1966. **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.** New York: Anchor.
- Bernard, H. Russell, Gery W. Ryan. 2010. **Analyzing Qualitative Data Systematic Approaches.** London: Sage Publications.
- Bernstein, Basil. 1959. Public Language: Some Sociological Implications of Linguistic Form. **British Journal of Sociology.** s.10: 311-326.
- _____. 1960. Language and Social Class: A Research Note. **British Journal of Sociology.** s.11: 271-276.
- _____. 1961. Social Structure, Language and Learning. **Educational Research.** c.3. s.3: 163-176.
- _____. 1962a. Linguistic codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. **Language and Speech.** s.5 :31-46.
- _____. 1962b. Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements. **Language and Speech.** s.5: 221-240.
- _____. 1965. A Socio-linguistic Approach to Social Learning. **Penguin Survey of the Social Sciences.** ed. Julius Gould. Penguin Books: 144-168.
- _____. 1990. **The Structuring of Pedagogic Discourse.** London: Routledge ve Kegan Paul.
- _____. 2000. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique.** Rowman & Littlefield Publishers. London.

- _____. 2003a. **Class, Codes and Control: Towards a Theory Of Educational Transmission (Vol 3)**. Routhledge.
- _____. 2003b. **Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (Vol 1)**. Routhledge.
- Betancourt, Hector, Bernard Weiner. 1982. Attributions for Achievement-related Events, Expectancy, and Sentiments: A Study of Success and Failure in Chile and the United States. **Journal of Cross-Cultural Psychology**. c.13. s.3: 362-374.
- Bingöl, Orhan. 2014. Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık. **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**. s.3: 108-114.
- Bogensneider, Karen. 1997. Parent Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process and a Transcontextual Validity. **Journal of Marriage and the Family**. s.59: 718-733.
- Bourdieu, Pierre. 1974. The school as Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. **Contemporary Research in the Sociology of Education: A Selection of Contemporary Research Papers together with some of the Formative Writings of the Recent Past**. ed. John. Eggleston, Routhledge: 32-46.
- _____. 1986. The Forms of Capital. **Education, Globalization and Social Change**. ed. Hugh. Lauder, Phillip. Brown, Jo Anne Dillabough, A. H. Halsey, Oxford Press: New York: 105-118.
- _____. 1990a. **The Logic of Practice**. Stanford University Press.
- _____. 1990b. **In other words: Essays towards a Reflexive Sociology**. Cambridge: Polity Press.
- _____. 1998. **Practical Reason: On the Theory of Action**. Standford University Press.
- _____. 2017. **Ayırım: Beğeni Yargısının Topumsal Eleştirisi** çev. Derya Fırat, Günce Berkkurtü. Ankara: Heretik.

- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. 1990. **Reproduction in Education, Society and Culture**. 2. Ed. London: Sage.
- _____. 2014. **Varisler: Öğrenciler ve Kültür**. çev. Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik (Orijinal baskı, 1964).
- _____. 2015. **Yeniden Üretim**. çev. Levent Ünsaldı. Ankara: Heretik. (Orijinal baskı, 1970).
- Bowles, Samuel, Herbert Gintis. 1976. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic.
- Boyacı, Adnan, Yakup, Öz. 2018. Ortaöğretimde Okul Terki ve Sosyal Sermaye: Nitel bir Araştırma. **Journal of Economy Culture and Society**. s.58: 67-89.
- Boyd, Denise Roberts, Helen L. Bee. 2015. **Lifespan Development, 7th Edition**. London, UK. Pearson.
- Bransford, D. John., Ann L. Brown, Rodney R. Cocking. 2000. **How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School**. Washington, DC: National Academy Press.
- Briggs, L. Charles. 1986. **Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronstein, Phyllis, Golda S. Ginsburg, Ingrid S. Herrera. 2005. Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. **Journal of Youth and Adolescence**. c.34. s.6: 559-575.
- Buss, M. David. 2000. The Evolution of Happiness. **American Psychologist**. c.55. s.1: 15-23.
- Büyükkaragöz, Savaş. 1990. Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü. **Eğitim ve Bilim**. c.14. s.78: 29-33.
- Campbell, James Reed, Marilyn AnnVerna. 2007. Effective Parental Influence: Academic Home Climate Linked to Children's Achievement. **Educational Research and Evaluation**. c.13. s.6: 501-519.

- Can, İslam. 2015. Değişen Türkiye’de Eğitimin İşlevlerini Yeniden Düşünmek: Velilerin İlk ve Orta Okullardan Beklentileri Üzerinde Bir Araştırma. **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. s.34: 247-266.
- Cantor, Nancy, Walter Mischel. 1979. Prototypes in Person Perception. **Advances in Experimental Social Psychology**. s.12: 3-52.
- Casillas, Alex, Steve Robbins, Jeff Allen, Yi-Lung Kuo, Mary Ann Hanson, Cynthia Schmeiser. 2012. Predicting Early Academic Failure in High School from Prior Academic Achievement, Psychosocial Characteristics, and Behavior. **Journal of Educational Psychology**, c.104. s.2: 407-420.
- Cassady, C. Jerrell, Ronald E. Johnson. 2002. Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. **Contemporary Educational Psychology**. c.27. s.2: 270-295.
- Catsambis, Sophia, Andrew A. Beveridge. 2001. Does Neighborhood Matter? Family, Neighborhood, and School Influences on Eighth-Grade Mathematics Achievement. **Sociological Focus**. c.34. s.4: 435-457.
- Cengiz, Gönül, Osman Titrek, Özcan Erkan Akgün. 2007. Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Okullarla ilgili Faktörlerin Etkisi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**. c.4. s.1: 1-22.
- Cengiz, Özge. 2010. “Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dilsel Kodlar ve Etkileşim Biçimi” Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chen, Huilin. 2012. Impact of Parent's Socioeconomic Status on Perceived Parental Pressure and Test Anxiety among Chinese High School Students. **International Journal of Psychological Studies**. c.4. s.2: 235-245.
- Clasen, Donna. Rae, Bradford B. Brown. 1985. The Multidimensionality of Peer Pressure in Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, c.14. s.6: 451-468.
- Coleman, S. James. 1968. The Concept of Equality of Opportunity. **Harvard Educational Review**. c.38. s.1: 7-32.
- _____. 1986. Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. **American Journal of Sociology**. c.91. s.6: 1309-1335.

- _____. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. **The American Journal of Sociology**. s. 94: 95-120.
- _____. 1994. **Foundations of Social Theory**. MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman S. James, Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld, Robert L. York. 1966. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conchas, Q. Gilberto. 2006. **The Color of Success: Race and High Achieving Urban Youth**. New York: Teachers College Press.
- Connell, P. James, Bonnie L. Halpern-Felsher. 1997. How Neighborhoods Affect Educational Outcomes in Middle Childhood and Adolescence: Conceptual Issues and an Empirical Example. **Neighborhood poverty: Vol. 1. Context and consequences for children**. ed. Jeanne Brooks-Gunn, Greg J. Duncan, J. Lawrence Aber. New York: Russell Sage Foundation: 174-199.
- Cooper, R. Catherine, Margarita Azmitia, Eugene E. Garcia, Angela Ittel, Edward Lopez, Lourdes Rivera, Rebeca Martinez-Chavez. 1994. Aspirations of Low-Income Mexican American and European American Parents for Their Children and Adolescents. **New Directions For Child Development**. s.63: 65-81.
- Coşkun, İpek. 2014. Türkiye'de Eğitim Başarısında Eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Crosnoe, Robert. 2002. High School Curriculum Track and Adolescent Association with Delinquent Friends. **Journal of Adolescent Research**. c.17. s.2: 144-68.
- Cross, L. Fernanda, Aixa D. Marchand, Michael Medina, Andrea Villafuerte, Deborah Rivas-Drake. 2019. Academic Socialization, Parental Educational Expectations, and Academic Self-Efficacy among Latino Adolescents. **Psychology in the Schools**. c.56. s.4: 483-496.
- Cutler, M. David, Adriana Lleras-Muney. 2006. "Education and Health Evaluating Theories and Evidence," **NBER Working Paper** 12352.
- Cüceloğlu, Doğan. 2016. **Geliştiren Anne-Baba**. Remzi Kitapevi, İstanbul.

- Çelik, Çetin. 2014. Sosyal Sermaye, Ebeveyn Ağları ve Okul Başarısı. **Cogito**. s.76: 265-289.
- _____. 2016. Parental Networks, Ethnicity, and Social and Cultural Capital: The Societal Dynamics of Educational Resilience in Turkey. **British Journal of Sociology of Education**: c.38. s.7: 1007-1021.
- _____. 2017. Eğitim ve Eşitsizlikler. **Konda Barometresi Temalar: Eğitim Sisteminin Yapısı ve Beklentiler**: 29-38.
- _____. 2018. Social Class, Institutional Habitus and High School Choices in Turkey. **Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe**. ed. Aina Tarabini, Nicola Ingram. Routhledge: 128-146.
- Çırpan, K. Fidan, Sezgi Çınar. 2013. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Akran Desteği İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. **Journal of Marmara University Institute of Health Sciences**. c.3. s.4: 191-199.
- Danişman, Şahin. 2017. The Effect of Expectation on Student Achievement. **The Factors Effecting Student Achievement: Meta-Analysis of Empirical Studies**. ed. Engin. Karadağ. New York, NY: Springer: 227-245.
- Danzig, B. Arnold. 1992. Basil Bernstein's Sociology of Language Applied to Education: Deficits, Differences and Bewitchment. **Journal of Education Policy**. c.7. s.3: 285-300.
- Dardot, Pierre, Christian Laval. 2012. **Dünyanın Yeni Aklı: Neoliberal Toplum Üzerine Deneme**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Darling-Hammond, Linda. 1997. The Quality of Teaching Matters Most. **Journal of Staff Development**. c.18. s.1: 38-41.
- Dee, S. Thomas. 2004. Are There Civic Returns to Education? **Journal of Public Economics**. c.88. s.9-10: 1697-1720.
- DeLany, Brian. 1998. The Micro-politics of School, Teacher, and Student Failure: Managing Turbulence. **When children don't learn: Student Failure and the Culture of Teaching**. Ed. Barry M. Franklin. Teachers College Press: 134-159.

- Delpit, Lisa. 1988. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. **Harvard Educational Review**. c.58. s.3: 280-299.
- Demir, Engin, H. Şenay Şen. 2009. Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları. **Ege Eğitim Dergisi**. c.10. s.2: 39-58.
- Demir, Kenan. 2018. Osmanlı Basınında Say'ı Amel Tartışmaları. **Erciyes İletişim Dergisi Akademia**. c.5. s.3: 124-140.
- Denzin, K. Norman. 1970. **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. Chicago: Aldine.
- Deschenes, Sarah, Larry Cuban, David Tyack. 2013. Historical Perspectives on Schools and Students Who don't Fit Them. **History of Multicultural Education Volume 5: Students and Student Learning**. ed. Carl. A. Grant, Thandeka. K. Chapman: Routhledge. 332-349.
- Desmond, D. William. 2006. **The Greek Praise of Poverty: The Origins of Ancient Cynicism**. University of Notre Dame Press.
- Deutsch, Martin. 1967. **The Disadvantaged Child**. New York, Basic Books.
- Devellioğlu, Ferit. 2007. **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat. 24. bs.**. Aydın Kitabevi. Ankara.
- "Devlet Memurları Aylıklarının Tevhit ve Teadülüne dair olan Kanun (6204 S. K.)". Resmi Gazete, 8595, 29 Aralık 1953.
- Dewey, John. 1980. **The School and Society**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Diaz, Antonia Lozano. 2003. Personal, Family, and Academic Factors Affecting Low Achievement in Secondary School. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy**. c.1. s.1: 43-66.
- Dimmitt, Carey. 2003. Transforming School Counseling Practice through Collaboration and the Use of Data: A Study of Academic Failure in High School. **Professional School Counseling**. c.6. s.5: 340-349.
- Dinçer, Nahit. 1974. **1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi**. Yağmur Yayınları, İstanbul.

- Dini Kavramlar Sözlüğü. 2015. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. Ankara
- Doğan, Aysun. 2010. Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, c.17. s.3: 149-162.
- Dougherty, Kevin James, Floyd M. Hammack. 1990. General Introduction. **Education and Society: A Reader**. ed. Kevin James Dougherty, Floyd M. Hammack. Harcourt College Pub: 1-11.
- Douglas, James William Bruce. 1964. **The Home and the School, A Study of Ability and Attainment in the Primary School**, Londra: MacGibbon & Kee.
- Dökmen, Zehra Yaşın. 2004. **Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar**. Sistem yayıncılık.
- Dudenredaktion. 2019. Duden-Deutsches Universalwörterbuch: Das Umfassende Bedeutungswörterbuch der Deutschen Gegenwartssprache. Bibliographisches Institut GmbH.
- Duman, Anıl. 2008. Education and Income Inequality in Turkey: Does Schooling Matter? **Financial Theory and Practice**. c.32. s.3: 369-385.
- Duncan, Greg. J. 1994. Families and Neighbors as Sources of Disadvantage in the Schooling Decisions of White and Black Adolescents. **American Journal of Education**. c.103. s.1: 20-53.
- Durkheim, Emile. 1956. Education: Its Nature and Its Role. **Education, Globalization and Social Change**. ed. Hugh. Lauder, Phillip. Brown, Jo Anne Dillabough, A. H. Halsey, Oxford Press: New York: 76-87.
- _____. 1956. **Education and Sociology**. Gleneoe: Free Press.
- _____. 1964. **The Division of Labor in Society**. New York: Free Press.
- Duru, Ayşen. 1995. İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Ana-baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Dusek, B. Jerome. 1980. The Development of Test Anxiety in Children. **Text Anxiety Theory Research and Applications**. ed. Irwin. G. Sarason. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 87-110.

- Eatough, Virginia, Jonathan Smith. 2006. I was Like a Wild Wild Person: Understanding Feelings of Anger Using Interpretative Phenomenological Analysis. **British Journal of Psychology**. c.97. s.4: 483-498.
- Eccles, S. Jacquelynne, Allan Wigfield. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. **Annual Review of Psychology**. c.53. s.1: 109–132.
- Eden, Dov, Gad Ravid. 1982. Pygmalion vs. Self-Expectancy: Effects of Instructor- and Self-Expectancy on Trainee Performance. **Organizational Behavior and Human Performance**. c.30. s.3: 351–364.
- El-İsfahanî, Rağıb. 2012. **Müfredat: Kur'an Kavramları Sözlüğü**. Çıra Yayınları.
- Ensminger, E. Margaret, Anita L. Slusarcick. 1992. Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. **Sociology of Education**. c.65. s.2: 95-113.
- Epstein, L. Joyce. 2010. School/family/community partnerships: Caring for the children we share. **Phi Delta Kappan, Bloomington**. c.92. s.3: 81-96.
- Ergene, Tuncay. 2011. The Relationships among Test Anxiety Study Habits Achievement Motivation and Academic Performance among Turkish Secondary School Students. **Eğitim ve Bilim**, c.36. s.160: 320-330.
- Erickson, Frederick. 1987. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, c.18. s.4: 335-356.
- _____. 1984. School Literacy, Reasoning, and Civility: An Anthropologist's Perspective. **Review of Educational Research**. c.54. s.4: 525-546.
- Erkan, Semra, Mehmet Toran. 2010. Child Acceptance-Rejection Behaviors of Lower and Upper Socioeconomic Status Mothers. **Social Behavior and Personality: An International Journal**. c.38. s.3: 427–432.
- Erlandson, A. David, Edward L. Harris, Barbara L. Skipper, Steve D. Allen. 1993. **Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Erözkan, Atılğan. 2009. İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Depresyonun Yordayıcıları, **İlköğretim Online**. c.8. s.2: 334-345.

- Esen, Binnaz Kıran. 2003a. Akran Baskısı Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Risk Alma Davranışı ve Okul Başarılarının İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, c.2. s.20: 17-26.
- _____. 2003b. Akran Baskısı, Akademik Başarı ve Yaş Değişkenlerine göre Lise Öğrencilerinin Risk Alma Davranışının Yordanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.24. s.24: 79-85.
- Eshel, Yohanan, Revital Kohavi. 2003. Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement. **Educational Psychology**. c.23. s.3: 249-260.
- Farrington, A. Camille. 2008. Making sense of F's: How High Schools Shape Students' Interpretation of and Responses to Failure. Doktora Tezi. University of Illinois at Chicago.
- Feather, T. Norman. 1999. **Values, Achievement, and Justice: Studies in the Psychology of Deservingness**. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Feldman, L. Deborah, Antony T. Smith, Barbara L. Waxman. 2017. **“Why We Drop Out”: Understanding and Disrupting Student Pathways to Leaving School**. NY: Teachers College Press.
- Fernández-Mellizo, Maria, Jose Saturnino Martínez-García. 2017. Inequality of Educational Opportunities: School Failure Trends in Spain (1977–2012). **International Studies in Sociology of Education**. c.26. s.3: 267-287.
- Fichter, H. Joseph 1969. **Grundbegriffe der Soziologie**. Springer-Verlag Wien.
- Fitzgerald, Shawn, Stephen J. Jurs, Lynne M. A. Hudson. 1996. A Model Predicting Statistical Achievement among Graduate Students. **College Student Journal**. c.30: 361-366.
- Flashman, Jennifer. 2012. Academic Achievement and its Impact on Friend Dynamics. **Sociology of Education**. c.85. s.1: 61–80.
- Foley, E. Douglas 1991. Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure. **Anthropology & Education Quarterly**, c.22. s.1, 60-86.

- Fordham, Signithia, John U. Ogbu. 1986. Black Students' School Success: Coping with the Burden of 'Acting White'. **The Urban Review**, c.18. s.3: 176-206.
- Franklin, M. Barry. 1998. **When Children Don't Learn: Student Failure and Culture of Failure**. Columbia: Teacher College Press.
- Freudenberg, Nicholas, Jessica Ruglis. 2007. Reframing School Dropout as a Public Health Issue. **Preventing Chronic Disease**. c.4. s.4:1-11.
- Friedrich, Alena, Barbara Flunger, Benjamin Nagengast, Kathrin Jonkmann, Ulrich Trautwein. 2015. Pygmalion Effects in the Classroom: Teacher Expectancy Effects on Students' Math Achievement. **Contemporary Educational Psychology**. s.41: 1-12.
- Fukuyama, Francis. 1999. **The Great Disruption: Human Nature and The Resonctitution of Social Order**. Profile Books. London.
- _____. 2001. Social Capital, Civil Society and Development. **Third World Quarterly**. c.22. s.1: 7-20.
- Furkan, Mustafa. 2003. İlköğretim Bitti Şimdi Sıra Lise: Ama hangisine? **Aile Eğitim Danışmanlığı Bülteni**. 19: 10-11.
- Gamoran, Adam. 2010. Tracking and Inequality. **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**, ed. Michael. W. Apple, Stephen. J. Ball, Luis. Armando. Gandin. Routledge London: 213-228.
- Garnier, E. Helen, Judith A. Stein, Jennifer K. Jacobs. 1997. The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective. **American Educational Research Journal**. c.34. s.2: 395-419.
- Gasser, Luciano, Jeanine Grütter, Alois Buholzer, Alexander Wettstein. 2018. Emotionally Supportive Classroom Interactions and Students' Perceptions of Their Teachers as Caring and Just. **Learning and Instruction**. s.54: 82-92.
- Gezgin, Elif. 2016. Eğitimde Fırsat Eşitliği mi Dediniz? Çanakkale Fevzipaşa Mahallesi"nde Öğrenci Olmak. **Journal of Human Sciences**. c.13. s.2: 2768-2792.

- Gibson, A. Margaret, Patricia C. Gandara, Jill Peterson-Koyama. 2004. **School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement**. New York: Teachers College Press.
- Giddens, Anthony. 2012. **Sosyoloji**. 1. bs.. Kırmızı Yayınları.
- Giroux, Henry. A. 1983 **Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition**. New York: Bervin & Garvey Publishers Inc.
- Gonzales, G. Roberto 2010. On the Wrong Side of the Tracks: Understanding the Effects of School Structure and Social Capital in the Educational Pursuits of Undocumented Immigrant Students. **Peabody Journal of Education**. c.85. s.4: 469-485.
- Good, L. Thomas. 1981. Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research, **Educational Leadership**. c.38. s.5: 415-422.
- Gordon, Liz. 1984 Paul Willis-Education, Cultural Production and Social Reproduction. **British Journal of Sociology of Education**. c.5. s.2:105-115.
- Guba, G. Egon. 1990. The Alternative Paradigm Dialog. **The Paradigm Dialog**. ed. Egon. G. Guba. Newbury Park, CA: Sage: 17-30.
- Gündüz, Hasan Basri. 1996. Öğrencilerin Ortaöğretim Okullarına Dağılımını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Mustafa. 2016. The Radical Transformations and Deep Continuities of a Decade: Turkish Educational Policy, 1938–1950. **Pedagogica Historica**, c.52. s.3: 252–265.
- Gündüz, Mehmet. 2017. Türkiye’de Yabancı Dilde Eğitim Yapan Resmi Ortaöğretim Kurumları: Maarif Kolejleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Gündüz Kalan, Özlem. 2010. Reklamda Çocuğun Toplumsal Cinsiyet Teorisi Bağlamında Konumlandırılışı: ‘Kinder’ Reklam Filmleri Üzerine Bir İnceleme. **İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**. c.1. s.38: 75-89.

- Günkör, Cumhur, Çağatay M. Özdemir. 2017. Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.15. s.1: 70-90.
- Gür, S. Bekir, Zafer Çelik, İpek Coşkun. 2013. Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi? Seta Analiz. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf. [20.03.2020]
- Gürşimşek, Işık. 2003. Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c.3. s.1:125-144.
- Hall, A. Peter. 1999. Social Capital in Britain, **British Journal of Political Science**. s.29: 417–461.
- Hamm, V. Jill, Thomas W. Farmer, Kerrylin Lambert, Maggie Gravelle. 2014. Enhancing Peer Cultures of Academic Effort and Achievement in Early Adolescence: Promotive Effects of the SEALS Intervention. **Developmental Psychology**. c.50. s.1: 216–228.
- Hammig, Bart, Kristen Jozkowski. 2013. Academic Achievement, Violent Victimization, and Bullying among US High School Students. **Journal of Interpersonal Violence**, c.28. s.7: 1424-1436.
- Hao, Lingxin, Wei-Jun Jean Yeung. 2015. Parental Spending on School-Age Children: Structural Stratification and Parental Expectation. **Demography**. c.52. s.3: 835-860.
- Harvey, David. 2015. **Neoliberalizmin Kısa Tarihi**. İstanbul: Sel.
- Hattie, A. C. John. 2009. **Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement**. Routhledge London.
- Hayat Büyük Türk Sözlüğü. 1970. Ed. Rado, Ş. Hayat Yayınları
- Haycock, Kati. 1998. Good Teaching Matters a lot. Thinking K-16. **A Publication of the Education Trust**. c.3. s.: 1-14.
- Hayes, Justin Cord. 2012. **The Unexpected Evolution of Language: Discover the Surprising Etymology of Everyday Words**. Simon and Schuster.

- Heaven, Patrick, Ciarrochi, Joseph. 2008. Parental Styles, Gender and the Development of Hope and Self Esteem. **European Journal of Personality**. c.22. s.8: 707–724.
- Heidegger, Martin. 1971. **Poetry, Language, Thought**. New York: Harper and Row.
- Helldin, Rolf. 2000. The Problem of School Failure in Turkey. **European Education**. c.32. s.3:72-96.
- Helliwell, F. John, Robert D. Putnam. 1999. Education and Social Capital. NBER Working Paper Series. Working Paper 7121. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w7121> [15.05.2020].
- Helsen, Marianne, Wilma Vollebergh, Wim Meeus. 2000. Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**. c.29. s.3: 319-335.
- Henriksson, Carina. 2008. **Living away from Blessings: School Failure as Lived Experience**. Canada: The Althouse Press.
- Hess, D. Robert, Susan D. Holloway. 1984. "Family and School As Educational Institutions." **Review of Child Development Research, Vol. 7**. ed. Ross D. Parke. Chicago: University of Chicago Press: 179-222.
- Hess, D. Robert, Virginia C. Shipman. 1965. Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children. **Child development**. s.36: 869-886.
- Hoad, F. Terry. 1996. **The Concise Oxford Dictionary of English Etymology**. Oxford University Press.
- Hoffman, Lois Wladis. 2003. Methodological Issues in The Studies of SES, Parenting, and Child Development. **Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development**. ed. Marc. H. Bornstein, Robert H. Bradley. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 125-143.
- Horn, Daniel, Ildiko Balázsi, Szabolcs Takács, Yanhong Zhang. 2006. Tracking and Inequality of Learning Outcomes in Hungarian Secondary Schools. **Prospects**. c.36. s.4: 433-446.

- Hurn, Christopher. 2018. **Okulun İmkân ve Sınırları**. Çev Mustafa Sever. Pegem Akademi (Orijinal baskı, 1993).
- Iyer, Sriya, Michael Kitson, Bernard Toh. 2005. Social Capital, Economic Growth and Regional Development. **Regional Studies**. c.39. s.8: 1015–1040.
- İlkin, Selim, İlhan Tekeli. 1999. **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**. Türk Tarih Kurumu Yayınları, İstanbul.
- İnce, Celal 2014. Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik bir Analizi: Şanlıurfa'da bir Alan Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İslam Ansiklopedisi, 2012. Cilt 41. Türkiye Diyanet Vakfı. İstanbul.
- Jenks, Christopher. 1972. **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. Basic Books, Inc, Publishers.
- Jencks, Christopher, Susan E. Mayer. 1990. The Social Consequences of Growing up in a Poor Neighborhood. **Inner-city Poverty in the United States**. ed. Laurence E. Lynn, Michael G. H. McGear. National Academy Press: 111-186.
- Jeynes, H. William. 2007. The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. **Urban Education**. c.42. s.1: 82–110.
- Junn, Jane. 2005. [23.10.2019]. The Political Costs of Unequal Education. Paper Prepared for the Symposium on the Social Costs of Inadequate Education, Teachers College, Columbia University, New York, NY. https://www.centerforeducationalequity.org/media/centers/cee/2014/3082_socialcostsofinadequateEducation.pdf
- Kapıkıran, Şahin. 2019. Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.48: 409-430.
- Kapıkıran, Şahin, Sevgi Özgüngör. 2009. Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Gündülenme Düzeyi ile İlişkileri. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. c.16. s.1: 21-30.

- Kaplan, S. Diane, Mitchell B. Peck, Howard B. Kaplan. 1997. Decomposing the Academic Failure–Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis. **The Journal of Educational Research**. c.90. s.6: 331-343.
- Kaplan, B. Howard, Xiaoru Liu. 1994. A Longitudinal Analysis of Mediating Variables in the Drug use-Dropping out Relationship. **Criminology**. c.32. s.3: 415-439.
- Karaağaç, Zeliha. 2019. Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Üzerine Etkisi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabıyık, İlyas. 2012. Türkiye’de Çalışma Hayatında Kadın İstihdamı. **Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**. c.32. s.1: 231-260.
- Karacabey, Mehmet Fatih, Adnan Boyacı. 2019. Individual and Institutional Factors Contributing to School Dropouts. **Kastamonu Education Journal**. c.27. s.3: 1047- 1057.
- _____. 2018. Factors Contributing to Secondary School Dropouts and the Dropouts’ Socioeconomic Profiles: Şanlıurfa Sample. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.24. s.2: 247-293.
- Kennedy, Margaret, Martin J. Power. 2010. The Smokescreen of Meritocracy: Elite Education in Ireland and the Reproduction of Class Privilege. **Journal for Critical Education Policy Studies**. c.8. s.2: 223-248.
- Kızgın, Yıldray, Taner Dalgın. 2012. Atfetme Teorisi: Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**. c.8. s.15: 61-77.
- Kızılçelik, Sezgin, Yaşar Erjem. 1992. **Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü**. Emre Yayınları.
- Kindermann, A. Thomas. 2007. Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. **Child Development**. c.78. s.4: 1186–1203.

- Koca, Fatih. 2019. Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü. **Elementary Education Online**. c.18. s.1: 241-252.
- Koç, Mustafa. 2004. Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.17: 231-256.
- Kohn, L. Melvin. 1959. Social Class and the Exercise of Parental Authority. **American Sociological Review**. s.24: 352-366.
- _____. 1963. Social Class and the Parent-Child Relationships: An interpretation, American. **Journal of Sociology**. s.68: 471-480.
- Kolditz, A. Thomas, Robert M. Arkin. 1982. An Impression Management Interpretation of the Self-Handicapping Strategy. **Journal of Personality and Social Psychology**. c.43. s.3: 492-502.
- Kolej Tedrisata Başlıyor. 1955. **Demokrat Eskişehir**. 16 Temmuz.
- Köse M. Ruhi. 2001. Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine **Odtü Gelişme Dergisi**, c.28. s.3-4: 361-382.
- Kubbealtı Lugatı. 2006. **Kubbealtı Lugatı Misalli Büyük Türkçe Sözlük**. İkinci bs. Mas Matbaacılık.
- Kurul Tural, Necla. 2002. Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c.35. s.1: 39-54.
- Kutlu, Oğuz, Mükafat Canbolat Bozkurt. 2003. **Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı**. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kuzgun, Yıldız. 1972. Ana-Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü.

- Kuzgun, Yıldız, Seher Aydemir Sevim, Zeynep Hamamcı. 1999. Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c.2. s.11: 14-18.
- Lang, M. David. 2007. Class Rank, GPA, and Valedictorians: How High Schools Rank Students. **American Secondary Education**. s.35: 36-48.
- Larau, Annette. 1987. Social Class Differences in Family-School Relationships: The importance of Cultural Capital. **Sociology of Education**. c.60. s.2: 73-85.
- Lareau, Annette, Elliot B. Weininger. 2003. Cultural Capital in Educational Research. **Theory and Society**. c.32. s.5-6: 567-606.
- Larocque, Michelle, Ira Kleiman, Sharon M. Darling. 2011. Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. **Preventing School Failure**. c.55. s.3:115-122.
- Lee, Moosung, Na'im Madyun. 2009. The Impact of Neighborhood Disadvantage on the Black-White Achievement Gap. **Journal of Education for Students Placed at Risk**. c.14. s.2: 148-169.
- Le Petit Robert. 2007. **Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française**. Le Robert.
- Leventhal, Tama, Jeanne Brooks-Gunn. 2000. The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. **Psychological Bulletin**, c.126. s.2: 309-337.
- Lewis, Aubrey. 1967. Problems Presented by the Ambiguous Word "Anxiety" as Used in Psychopathology. **Israel Annals of Psychiatry & Related Disciplines**. c.5. s.2: 105-121.
- Lincoln, S. Yvonna, Egon G. Guba. 1985. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindsey, L. Linda. 2016. **Gender Roles: A Sociological Perspective 6. bs**. New York ve London: Routledge.
- Lippitz, Wilfried, Bas Levering. 2002. And Now You Are Getting a Teacher with Such a Long Name. **Teaching and Teacher Education**. c.18. s.2: 205-213.

- Lipsey, W. Mark, James H. Derzon. 1998. Predictors of Violent Serious Delinquency in Adolescence and Early Adulthood: A synthesis of Longitudinal Tesearch. **Serious & Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions.** ed. Rolf Loeber, David P. Farrington. Thousand Oaks, CA:Sage: 86-105.
- Ma, Ying, Angela Siu, Wai Shing Tse. 2018. The Role of High Parental Expectations in Adolescents' Academic Performance and Depression in Hong Kong. **Journal of Family Issues.** c.39. s.9: 2505-2522.
- Maccoby, E. Eleanor, Martin, A. John. 1983. Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. **Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development.** ed. Paul H. Mussen, E. Mavis Hetherington. New York: Wiley: 1-101.
- MacIntyre, Alasdair. 1998. **A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century.** Routledge.
- Madjar, Nir, Marina Voltsis, Michael P. Weinstock. 2015. The Roles of Perceived Parental Expectation and Criticism in Adolescents' Multidimensional Perfectionism and Achievement Goals. **Educational Psychology.** c.35. s.6: 765-778.
- Malecki, Christine Kerres, Michelle Kilpatrick Demaray. 2003. What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. **School Psychology Quarterly.** c.18. s.3: 231–252.
- Marchant, J. Gregory, Sharon E. Paulson, Barbara A. Rothlisberg. 2001. Relations of Middle School Students' Perceptions of Family and School Contexts with Academic Achievement. **Psychology in the Schools.** c.38. s.6: 505-519.
- Marjoribanks, Kevin. 1979. **Families and Their Learning Environments: An Empirical Analysis.** London: Routledge and Kegan Paul.
- Marsh, W. Herbert. 1987. The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. **Journal of Educational Psychology.** c.79. s.3: 280-295.

- Marsh, W. Herbert, Rhonda G. Craven. 2006. Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. **Perspectives on Psychological Science**. c.1. s.2: 133–162.
- Maslow, Abraham Harold. 1943. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**. s.50: 370-396.
- Matute-Bianchi, Maria Eugenia. 1986. Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican-Descent and Japanese-American Students in a California High School: An Ethnographic Analysis. **American Journal of Education**, c.95. s.1: 233-255.
- McBride, E. Dorothy, Janine A. Parry. 2016. **Women's Rights in The USA, Policy: Debates and Gender Roles**. New York ve London: Routledge.
- McClun, A. Lisa, Kenneth W. Merrell. 1998. Relationship of Perceived Parenting Styles, Locus of Control Orientation, and Self-Concept among Junior High Age Students. **Psychology in the Schools**. c.35. s.4: 381–390.
- McDermott, P. Ray. 1974. Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification. **Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education**. ed. George D. Spindler. New York: Holt, Rinehart and Winston. 82-118.
- _____. 1977. Social Relations as Contexts for Learning in School. **Harvard Educational Review**. c.47. s.2: 198-213.
- _____. 1997. Achieving school failure 1972-1997. **Education and cultural process: Anthropological approaches**. Third edition. ed. George D. Spindler. Prospect Heights IL: Waveland Press, Inc: 110-135.
- McEvoy, Alan, Robert Welker. 2000. Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. c.8. s.3: 130-140.
- McInerney, Peter, John Smyth. 2014. 'I Want to Get a Piece of Paper that Says I can do Stuff': Youth Narratives of Educational Opportunities and Constraints in

- Low Socio-economic Neighbourhoods. **Ethnography and Education**, c.9. s.3: 239-252.
- McLoyd, C. Vonnie. 1990. The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children: Psychological Distress, Parenting, and Socioemotional Development. **Child Development**. c.61. s.2: 311-346.
- McNamee, J. Stephen, Robert K. Miller. 2004. **The Meritocracy Myth**. Lanham, MD: Roman and Littlefield.
- Meeus, Wim. 1993. Occupational Identity Development, School Performance, and Social Support in Adolescence: Findings of a Dutch Study. **Adolescence**. c.28. s.112: 809-818.
- MEB. 2005. 2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- _____. 2007. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-2007.
- _____. 2012. İlköğretimden Ortaöğretime, Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi. Ankara.
- _____. 2013. **PISA 2012 Ulusal Ön Raporu**. Ankara.
- _____. 2018. Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf [15.03.2020]
- _____. 2019a. **PISA 2018 Ulusal Ön Raporu**. Ankara
- _____. 2019b. **Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara.
- MEB. Tebliğler Dergisi, 16 Eylül 1974. 1805: 358.
- Mega, Carolina, Lucia Ronconi, Rossana De Beni. 2014. What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**. c.106. s.1: 121–131.
- Mehan, Hugh. 1978. Structuring School Structure. **Harvard Educational Review**. c.48. s.1: 32-64.

- _____. 1980. The Competent Student. **Anthropology & Education Quarterly**. c.11. s.3: 131-152.
- _____. 1987. Language and Power in Organizational Process. **Discourse Processes**. c.10. s.4: 291-301.
- _____. 1992. Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. **Sociology of Education**. c.65. s.1: 1-20.
- Mehan, Hugh, Alma Hertweck, Lee J. Meihls. 1986. **Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers**. Stanford, CA: Stanford University Press
- Merriam B. Sharan. 2009. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, USA.
- Metin, Mustafa. 2013. Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Journal of Kırşehir Education Faculty**. c.14. s.1: 67-83.
- Meyer, W. John. 1977. The Effects of Education as an Institution. **American Journal of Sociology**. c.83. s.1: 55-77.
- Meyer, W. John, Brian Rowan. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. **American Journal of Sociology**. c.83. s.2: 340-363.
- Meyer, W. John, W. Richard Scott, Terrence E. Deal. 1983. Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. **Organizational Environments: Ritual and Rationality**. ed. John W. Meyer, W. Richard Scott. Beverly Hills, CA: Sage: 45-67.
- Middleton, A. James, Photini A. Spanias. 1999. Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. **Journal for Research in Mathematics Education**. c.50. s.1: 65-88.
- Milevsky, Avidan, Melissa Schlechter, Sarah Netter, Danielle Keehn. 2007. Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. **Journal of Child and Family Studies**. c.16. s.1: 39-47.

- Miller, Shazia Rafiullah. 1998. Shortcut: High School Grades as a Signal of Human Capital. **Educational Evaluation and Policy Analysis**. c.20. s.4: 299–311.
- Mirowsky, John, Catherine E. Ross. 2003. **Social Causes of Psychological Distress**. Hawethorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Moore, Rob. 2015. **Eğitim ve Toplum**. çev. Hüsamettin Arslan. İstanbul: Paradigma
- Mounts, S. Nina, Laurence Steinberg. 1995. An Ecological Analysis of Peer Influence on Adolescent Grade Point Average and Drug Use. **Developmental-Psychology**. c.31. s.6: 915- 922.
- Muennig, Peter. 2005. [23.10.2019]. The Economic Value of Health Gains Associated with Education Interventions. Paper Prepared for the Symposium on the Social Costs of Inadequate Education, Teachers College, Columbia University, NY. https://www.centerforeducationalequity.org/media/centers/cee/2014/3082_socialcostsofinadequateEducation.pdf
- Multon, D. Karen, Steven D. Brown, Robert W. Lent. 1991. Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. **Journal of Counseling Psychology**. c.38. s.1: 30-38.
- Namık Kemal 1873. Sa'y. **Cüzdan**. 1: 2-5.
- Nash, Roy. 1990. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. **British Journal of Sociology of Education**. c.11. s.4: 431-447.
- Nazmia, Ali, Faik Reşad. 2002. **Mükemmel Osmanlı Lügati**. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Neild, Ruth Curran. 2009. Falling Off Track during the Transition to High School: What We Know and What Can Be Done. **The Future of Children**. c.19. s.1: 53-76.
- Neuenschwander, P. Markus, Mina Vida, Jessica Garrett, Jacquelynne Eccles. 2007. Parents' Expectations and Students' Achievement in Two Western Nations. **International Journal of Behavioral Development**. c.31. s.5: 594-602.
- Neuman, W. Lawrence. 2006. **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar**. 6. Bsm. çev. Sedef Özge. Ankara: Yayın Odası.

- Nie, H. Norman, Jane Junn, Kenneth Stehlik-Bany. 1996. **Education and Democratic Citizenship in America**. University of Chicago Press. Chicago.
- Nota, Laura, Salvatore Soresi, Barry J. Zimmerman. 2004. Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study. **International Journal of Educational Research**. c.41. s.3: 198-215.
- O'Brien, George. 1970. **An Essay on the Economic Effects of the Reformation**. Augustus M. Kelley Publishers New York.
- Oakes, Jeannie. 1980. Tracking and Inequality Within Schools: Findings From a Study of Schooling. **Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, 7-11 Nisan 1980**. Boston, Massachusetts: 1-87.
- _____. 2005. **Keeping Track: How Schools Structure Inequality**. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, Jeannie, Amy Stuart Wells, Makeba Jones, Amanda Datnow. 1977. Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform. **Teachers College Record**. c.98. s.3: 482-510.
- OECD. 2018. Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in PISA. Working Paper No. 167. Paris: OECD Publishing.
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)3&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)3&docLanguage=En) [14.05.2020].
- Ogbu, U. John 1978. **Minority Education and Caste: The American System in CrossCultural Perspective**. New York: Academic Press.
- _____. 1987. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. **Anthropology and Education Quarterly**. c.18. s.4: 312-334.
- _____. 1992. Understanding Cultural Diversity and Learning. **Educational Researcher**. c.21. s.8: 5-14.
- Ohannes Efendi 1862. İlm-i Servet-i Milel. **Mecmua-i Fünun**. s.2: 86-92.

- Olate, Rene. 2003. Local Institutions, Social Capital and Capabilities: Challenges for Development and Social Intervention in Latin America. **Center For New Institutional Social Sciences Seminars**, Washington University, October 29.
- Oliver, J. M., Julie C. Paul. 1995. Self-esteem and Self-efficacy; Perceived Parenting and Family Climate, Depression in University Students. **Journal of Clinical Psychology**. c.51. s.4: 467-481.
- Olweus, Dan. 1993. **Bullying at School: What We Know and What We Can Do**. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Oral, Işıl, Eileen J. McGivney. 2014. Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı: Araştırma Raporu ve Analiz. **Eğitim Reformu Girişimi**.
- Orhan, Kamil. 2018. Bir Cadı Masalı: Mesleki Eğitim Algısı. **Başkent University Journal of Education**. s.1: 83-97.
- Oxford, 1995. **The Oxford English Reference Dictionary**. Oxford University Press.
- Oyserman, Daphna. 2008. Possible Selves: Identity-based Motivation and School Success. **Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential**. ed. Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven, Dennis M. McInerney. Charlotte, NC: Information Age Publishing: 269-288.
- Oyserman, Daphna, Kathy Harrison. 1998. Implications of Cultural Context: African American Identity and Possible Selves. **Prejudice: The Target's Perspective**. ed. Janet K. Swim, Charles Stangor. Boston: Academic Press: 281-300.
- Öcal, Mustafa. 2017. **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**. Dergah Yayınları.
- Öksüzler, Oktay. 2006. Sosyal Sermaye, Güven ve Belirleyicileri: Bir Panel Analizi. **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**. s.12: 108-129.
- Önür, Hıdır 2013. Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretilmesinde Eğitimin Rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özcan, Yusuf Ziya. 1983. The Educational Status Attainment Process-Male Urban Population. **Journal of Human Sciences**. c.11. s.1: 59-78.

- Özensel, Ertan, Mehmet Ali Aydemir. 2016. **Türkiye’de İmam Hatipli Olmak**. Konya: Çizgi Yayınları.
- Özer, Mahmut. 2018. 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler. **Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. c.12. s.3: 425-435.
- _____. 2019. Reconsidering the Fundamental Problems of Vocational Education and Training in Turkey and Proposed Solutions for Restructuring. **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi**. c.39. s.2: 1–19.
- Özkan, Recep, Mustafa Gündüz. 2008. Başarının Sosyo-Kültürel Kökenleri Başarılı Olanlarla Yapılan Söyleşiler Üzerinden Bir İnceleme. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.16: 145-160.
- Pajares, Frank. 1996. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**. c.66. s.4: 543-578.
- Parsons, Talcott. 2008. The School Class as a Social System. **Schools and Society: A Sociological Approach to Education**. ed. Jeanne H. Ballantine, Joan Spade. Sage Publications: 80-85.
- Patton, Michael Quinn. 1987. **How to Use Qualitative Methods in Evaluation** (No. 4). Sage Publications.
- Payne, David. 1989. **Coping with Failure: The Therapeutic Uses of Rhetoric**. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Perrow, Charles. 1986. **Complex Organizations**. New York: Random House.
- Pinquart, Martin, Markus Ebeling. 2020. Parental Educational Expectations and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**. s.32: 463-480.
- Pintrich, R. Paul. 2003. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology**. c.95. s.4: 667–686.
- Pizarro, Marcos. 2005. **Chicanos in School: Racial Profiling, Identity Battles, and Empowerment**. Austin: University of Texas Press.

- Pomeroy, B. Sarah, Stanley M. Burstein, Walter Donlan, Jennifer Tolbert Roberts. 2004. **A Brief History of Ancient Greece: Politics, Society, and Culture.** Oxford University Press.
- Pribesh, Shana, Douglas B. Downey. 1999. Why are Residential and School Moves Associated with Poor School Performance?. **Demography.** c.36. s.4: 521-534.
- Putnam, D. Robert. 1993. **Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy.** Princeton University Press, Princeton, NJ.
- _____. 1995. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. **Journal of Democracy.** c.6. s.1: 65-78.
- Putwain, David William. 2009. Assessment and Examination Stress in Key Stage 4. **British Educational Research Journal.** c.35. s.3: 391-411.
- Qazi, Tabassum. 2009. Parenting Styles, Locus of Control, Self-efficacy: A Correlational Study. **Revista Costarricense de Psicología.** c.28. s.41-42: 75-84.
- Rana, A. Rizwan, Nasir Mahmood. 2010. The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. **Bulletin of Education and Research.** c.32. s.2: 63-74.
- Reay, Diane. 1998. Engendering Social Reproduction: Mothers in the Educational Marketplace. **British Journal of Sociology of Education.** c.19. s.2: 195-209.
- _____. 2004. 'It's All Becoming a Habitus': Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research. **British Journal of Sociology of Education,** c.25. s.4: 431-444.
- Reynolds, R. John, Catherine E. Ross. 1998. Social Stratification and Health: Education's Benefit beyond Economic Status and Social Origins. **Social Problems.** c.45. s.2: 221-247.
- Rhodewalt, Frederick. 1994. Conceptions of Ability, Achievement Goals, and Individual Differences in Self-Handicapping Behavior: On the Application of Implicit Theories. **Journal of Personality.** c.62. s.1: 68-85.

- Richards, M. Donald 1986. Productive and Effective Schools. **The Annual Conference of The American Finance Association**. Chicago, Illinois.
- Richards, Anne, Christopher C. French, Edmund Keogh, Corrin Carter. 2000. Test Anxiety, Inferential Reasoning and Working Memory Load. **Anxiety, Stress and Coping**. c.13. s.1: 87-109.
- Richman, M. Jack, Lawrence B. Rosenfeld, Gary L. Bowen. 1998. Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. **Social Work**. c.43. s.4: 309-323.
- Ridgeway, L. Cecilia, Lynn Smith-Lovin. 1999. The Gender System and Interaction. **Annual Review of Sociology**. c.25. s.1: 191–216.
- Rist, C. Ray. 1970. Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. **Harvard Educational Review**. c.40. s.3: 411-451
- Robinson, V. Robert, Maurice A. Garnier. 1986. Class Reproduction Among Men and Women in France: Reproduction Theory on its Home Ground. **American Journal of Sociology**. c.91. s.2: 250-280.
- Rogers, A. Maria, Jennifer Theule, Bruce A. Ryan, Gerald R. Adams, Leo Keating. 2009. Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. **Canadian Journal of School Psychology**. c.24. s.1: 34-57
- Rosenbaum, E. James, Stefanie DeLuca, Shazia R. Miller. 1999. Pathways to Work: Short- and Long-Term Effects of Personal and Institutional Ties. **Sociology of Education**. c.72. s.3: 179–96.
- Rosenberg, Morris. 1965. **Society and the Adolescent Self-Image**. Princeton University Press, New Jersey.
- Rosenthal, Robert, Lenore Jacobson. 1968. Pygmalion in the Classroom. **The Urban Review**. c.3. s.1: 16-20.
- Rouse, E. Cecilia. 2005. [23.10.2019]. Labor Market Consequences of an Inadequate Education. Paper Prepared for the Symposium on the Social Costs of Inadequate Education, Teachers College, Columbia University, New York.

https://www.centerforeducationalequity.org/media/centers/cee/2014/3082_socialcostsofinadequateEducation.pdf

- Rubin, H. Kenneth, William M. Bukowski, Jeffrey G. Parker. 2006. Peer Interactions, Relationships, and Groups. **Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development**. ed. Nancy Eisenberg. New York: Wiley: 571–645.
- Rumberger, W. Russell 2011. **Dropping Out: Why Students Drop out of High School and What Can Be Done About It**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, M. Allison. 2000. Peer Groups As a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement and Achievement in School. **Educational Psychologist**. c.35. s.2: 101- 112.
- Sandtrock, W. John. 2011. **Lifespan Development, 13th edition**. New york, McGraw Hill.
- Sarı, Ramazan. 2002. Kazançlar ve Eğitim İlişkisi: İl Bazında Yeni Veri Tabanı ile Kanıtı. **METU Studies in Development**. c.29. s.3-4: 367-380.
- Sarıer, Yılmaz. 2016. Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir meta-analiz Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.31. s.3: 609-627.
- Sayılır, Anıl. KKTC Üniversitelerinde Çalışan İdari Personelin Hizmet İçi Eğitim ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki ve Görüşleri. **Turkish International Journal of Special Education and Guidance and Counseling**. c.5. s.1: 52-60.
- Schuller, Tom, John Field. 1998. Social Capital, Human Capital and The Learning Society. **International Journal of Lifelong Education**. c.17. s.4: 226-235.
- Schultz, W. Theodore. 1962. **Investment in Human Capital: The Role of Education and Research**. New York: The Free Press.
- Schunk, H. Dale. 1984. Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior. **Educational Psychologist**. c.19. s.1: 48-58.

- _____. 1989. Self Efficacy and Achievement Behaviors. **Educational Psychological Review**. c.1. s.3: 173-200.
- Schunk, H. Dale, Jeffrey A. Greene. 2017. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Routledge.
- Schunk, H. Dale, Barry J. Zimmerman. 2008. **Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications** . New York: Taylor & Francis.
- Sekman, Mümin, Bahar Eriş. 2017. **Çocuklar Nasıl Başarır?** Alfa Basım. İstanbul.
- Sennett, Richard. 1998. **The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism**. W. W. Norton & Company Ltd. London.
- Sertelin, Çare. 2003. Ebeveyn Tutumlarının Sosyo-Kültürel Yapı ve Aile Fonksiyonları ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sevimli, Figen, Ömer Faruk İşcan. 2005. Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. **Ege Akademik Bakış Dergisi**. c.5. s.1: 55-64.
- Sezer, Fahri. 2016. Öğrenci Gözüyle Başarısızlığının Nedenleri. **Journal of Human Sciences**. c.13. s.3: 4818-4830.
- Sezgin, Ferudun, Didem Koşar, Serkan Koşar, Emre Er. 2016. Teachers' and School Administrators' Views on Reasons and Prevention of Academic Failure in High Schools. **The Inonu University Journal of the Faculty of Education**. c.17. s.1: 95-111.
- Sezer, Özcan, Vuslat Oğuz. 2010. Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana-Baba Tutumları ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.18. s.3: 743-758.
- Slaterry, Martin. 2015. **Sosyolojide Temel Fikirler**. çev. Ümit Tatlıcan, Gülhan Demiriz. Sentez Yayıncılık. (Orijinal Baskı, 2003)

- Smelser, J. Neil. 1989. Self-Esteem and Social Problems: An introduction. **The Social Importance of Self-Esteem**. ed. Andrew M. Mecca, Neil J. Smelser, John Vasconcello. Berkeley: Univ of California Press: 1-23.
- Solorzano, G. Daniel, Octavio Villalpando, Leticia Oseguera. 2005. Educational Inequities and Latina/o Undergraduate Students in the United States: A Critical Race Analysis of their Educational Progress. **Journal of Hispanic Higher Education**. c.4. s.3: 272–294.
- Stahl, Garth. 2018. Aspiration paradoxes: working-class student conceptions of power in ‘engines of social mobility’. **International Journal of Qualitative Studies in Education**. c.31. s.7: 557-571.
- Stanton-Salazar, R. 2001. **Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth**. New York: Teachers College Press.
- Stanton-Salazar, D. Ricardo, Sanford M. Dornbusch. 1995. Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-Origin High School Students. **Sociology of Education**. c.68. s.2: 116-135.
- Stevenson, W. Harold, Shin-Ying Lee, Chuansheng Chen, James W. Stigler, Chen-Chin Hsu, Seiro Kitamura, Giyoo Hatano. 1990. Contexts of Achievement: A study of American, Chinese, and Japanese Children. **Monographs of the Society for Research in Child Development**. c.55. s.1/2: 1-119.
- Suna, H. Eren, Hande Tanberkan, Bekir S. Gür, Matjaz Perc, Mahmut Ozer. 2020. Socioeconomic Status and School Type as Predictors of Academic Achievement. **Journal of Economy Culture and Society. Advance Online Publication**. s.61: 41-64.
- Sunar, Diane. 2009. Mothers’ and Fathers’ Child-Rearing Practices and Self-Esteem in Three Generations of Urban Turkish Families. **Perspectives on Human Development, Family and Culture**. ed. Sevda Bekman, Ayhan Aksu Koç. Cambridge University Press: 126-139.

- Sunar, Lütfi, Yunus Kaya, Seran Demiral, Serdar Nerse, Burcu Kalpaklıoğlu Yalçın. [20.05.2018]. Türkiye Sosyo-Ekonomik Statü Endeksi (TÜSES). https://tyap.net/media/f/TUSES_Hakk%C4%B1nda.pdf.
- Szumski, Grzegorz, Maciej Karwowski. 2019. Exploring the Pygmalion Effect: The Role of Teacher Expectations, Academic Self-Concept, and Class Context in Students' Math Achievement. **Contemporary Educational Psychology**. s.59: 1-10.
- Şahin, İdris, Yunus Remzi Zoraloğlu, Necla Şahin Fırat. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. c.17. s.3: 429-452.
- Şeker, Murat. 2011. İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması. İTO Yayınları:İstanbul.
- TDK. [17.10.2019]. "Türk Dil Kurumu Sözlükleri" <https://sozluk.gov.tr/?kelime=>
- Tam, Cai Lian, Amanda Chong, Amudha Kadirvelu, Yoon Ting Khoo. 2012. Parenting Styles and Self-Efficacy of Adolescents: Malaysian Scenario. **Global Journal of Human Social Science**: c.12. s.14: 19-25.
- Taş, Ali, Abdullah Selvitopu, Veysel Bora, Yusuf Demirkaya. 2013. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terk Nedenleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c.13. s.3: 1551-1566.
- Taşkın Alp, Yasemin. 2014. State Policies on Vocational High Schools in Turkey 1970-2013. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Taylı, Aslı. 2016. Eğitim Sisteminde Önemli bir Sorun: Okulu Bırakma. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c.3. s.30: 89-101.
- Thompson, Ted, Anna Richardson. 2001. Self-Handicapping Status, Claimed Self-Handicaps and Reduced Practice Effort Following Success and Failure Feedback. **British Journal of Educational Psychology**. c.71. s.1: 151-170.
- Toker, İhsan, Celal Özcan. 2017. Laiklik ve Sekülerleşme Bağlamında İmam Hatip Liselerinin Dünü, Bugünü, Yarını. **Eskiye**. s.35: 33-50.

- Tollefson, Nona, Ju Shan Chen. 1988. Consequences of Teachers' Attributions for Student Failure. **Teaching and Teacher Education**. c.4. s.3: 259-265.
- Topses, Gürsen. 2009. **Ergenlik Döneminde (11-18 Yaş) Gelişim**. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Trautwein, Ulrich, Jens Möller. 2016. Self-Concept: Determinants and Consequences of Academic Self-Concept in School Contexts. **Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century: Theory, Research and Practice**. ed. Anastasiya. A. Lipnevich, Franzis Preckel, Richard D. Roberts. Springer: 187-214.
- Trimble, D. Kimberly, Robert L. Sinclair. 1987. On the Wrong Track. **Equity & Excellence in Education**. c.23. s.1-2: 15–21.
- Turner, A. Erlanger, Megan Chandler, Robert W. Heffer. 2009. The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self Efficacy on Academic Performance in College Students. **Journal of College Student Development**, c.50. s.3: 337-346.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). 2006. Milli Eğitim İstatistikleri 2002/'03. Eğitim İstatistikleri.
- _____. 2011. İstatistik Göstergeler 1923-2010. TÜİK Matbaası, Ankara.
- _____. 2013. İstatistiklerle Kadın 2012. TÜİK Matbaası Yayınları, Ankara.
- _____. 2017. İllerin Aldığı, Verdiği Göç, Net Göç ve Net Göç Hızı, Genel Nüfus Sayımları [Nüfus İstatistikleri]. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden edinilmiştir.
- _____. Yoksulluk İstatistikleri. Gelire Dayalı Yoksulluk İstatistikleri.
- Uguroglu, E. Margaret, Herbert J. Walberg. 1979. Motivation and Achievement: A Quantitative Synthesis. **American Educational Research Journal**. c.16. s.4: 375–389.
- Ungar, T. Michael. 2000. The Myth of Peer Pressure. **Adolescence**. c.35. s.137: 167-180.

- Ünal, Ahmet Zeki, “Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu’nün Kültürel Sermaye Kavramı”. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004.
- Üzbe, Nazife, Hasan Bacanlı. 2015. Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. **Journal of Turkish Educational Sciences**. c.13. s.1: 33-50.
- Van Manen, Max. 1990. **Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy (2nd Ed.)**. London, Canada: The Althouse Press.
- Valle, S. Ronald, Mark King, Steen Halling. 1989. An Introduction to Existential-Phenomenological Thought in Psychology. **Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology**. ed. Ronald S. Valle, Steen Halling. New York: Plenum Press: 3–16.
- Vatandaş, Celalettin. 2007. Toplumsal Cinsiyet Ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. **Istanbul Journal of Sociological Studies**. s.35: 29-56.
- Verkuyten, Maykel, Jochem Thijs, Kadir Canatan. 2001. Achievement Motivation and Academic Performance among Turkish Early and Young Adolescents in the Netherlands. **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**. c.127. s.4: 378-408.
- Villegas, Ana Maria. 1988. School Failure and Cultural Mismatch: Another View. **The Urban Review**, c.20. s.4: 253-265.
- Vygotsky, S. Lev 1978. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watt, John. 1989. **Individualism and Educational Theory**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wharton, S. Amy. 2005. **The Sociology of Gender: An Introduction to Theory and Research**. Blackwell Publishing.
- Weber, Max. 1999. Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu. çev. Zeynep Gürata. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Weick, E. Karl. 1995. **Sensemaking in Organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Weiner, Bernard. 1979. A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. **Journal of Educational Psychology**. c.71. s.1: 3-25.
- _____. 1974. An Attributional Interpretation of Expectancy-Value Theory. **Cognitive Views of Human Motivation**. ed. Bernard Weiner, New York: Academic Press.
- _____. 1984. Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework. **Student motivation (Vol. 1)**. ed. Russell. Ames, Carole Ames. New York: Academic Press.
- Weiss, S. Robert. 1974. The Provisions of Social Relationships. **Doing Unto Others**. ed. Zick Rubin. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall:17-26.
- Wentzel, R. Kathryn. 2003. School Adjustment. **Handbook of Psychology, Vol. 7: Educational Psychology**. ed. William M. Reynolds, Gloria E. Miller, Irving B. Weiner. New York: Wiley: 235–258.
- _____. 2009. Peers and Academic Functioning at School. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups**. ed. Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski, Brett Laursen. Guilford Press: 531-547.
- Wentzel, R. Kathryn, Allan Wigfield. 2009. **Handbook of Motivation at School**. New York: Routledge.
- Werblow, Jacob, Angela Urick, Luke Duesbery. 2013. On the Wrong Track: How Tracking is Associated with Dropping out of High School. **Equity & Excellence in Education**. c.46. s.2: 270-284.
- Willis, Paul. 1981. **Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. Columbia University Press, New York.
- _____. 2003. Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the Twenty-First Century School. **Harvard Educational Review**, c.73. s.3: 390-415.
- Wilson, William Julius. 1978. **The Declining Significance of Race**. Chicago: The University of Chicago Press.

- Yamamoto, Yoko, Susan D. Holloway. 2010. Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. **Educational Psychology Review**. c.22. s.3: 189-214.
- Yanıklar, Cengiz. 2010. Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. **Sosyoloji Dergisi**. s.22: 121-138.
- Yapıcı, Şenay. 2010. Türk Toplumunda Aile ve Eğitim İlişkisi. **Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, c.5. s.4: 1544-1570.
- Yavuzer, Haluk. 1994. **Ana Baba ve Çocuk**. Remzi Kitapevi, 7. bs.
- Yavuzer, Yasemin, Zeynep Karatas, Aydın Cıvıldağ, Rezzan Gundogdu. 2014. The Role of Peer Pressure, Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression. **Eurasian Journal of Educational Research**, s.54: 61-78.
- Yerkes, M. Robert, John D. Dodson. 1908. The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation. **Journal of Comparative and Neurological Psychology**. s.18: 459-482.
- Yıldırım, Ali, Hasan Şimsek. 2016. **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, İbrahim. 1998. Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. c.2. s.10: 33-45.
- Yıldırım İbrahim, Tuncay Ergene. 2003. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.25: 224-234.
- Yıldırım, İbrahim, Tuncay Ergene, Kerim Munir. 2007. High Rates of Depressive Symptoms among Senior High School Students Preparing for National University Entrance Examination in Turkey. **The Journal of School Disaffection**. c.4. s.2: 35-44.

- Yıldırım, Kadir, Levent Şahin. 2015. Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi. **Çalışma ve Toplum**. c.44. s.1: 77-112.
- Yıldıztepe, Engin, Ahmet Kocataş. 2018. Türkiye İşgücü Verilerinin Karar Ağacı Yöntemleriyle Analizi. **Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi**. c.8. s.2: 91-114.
- Yılmaz, H. Hakan. 2007. **Beceriler, Yeterlilikler ve Mesleki Eğitim: Finansman Yapısı ve Politika Önerileri**, TÜRKONFED Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, Ercam, Ruhi Yiğit, İsmail Kaşarcı. 2012. İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.1. s.23: 371-388.
- Yousaf, Saira. 2015. Parenting Style and Self-efficacy among Adolescents. **Research on Humanities and Social Sciences**. c.5. s.3: 25-29.
- Yüksel, Sedat. 2003. Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s.1: 235- 251.
- Zeidner, Moshe. 1998. **Test Anxiety-The State of Art**. New York, USA: Plenum Press.
- Zeidner, Moshe, Gerald Matthews. 2005. Evaluation Anxiety-Current Theory and Research. **Handbook of Competence and Motivation**. ed. Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck. New York: The Guilford Press: 141-163.
- Zhan, Min. 2006. Assets, Parental Expectations and Involvement, and Children's Educational Performance. **Children and Youth Services Review**. c.28. s.8: 961-975.
- Zimmerman, J. Barry 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary **Educational Psycholog**. c.25. s.1: 82–91.
- Zimmerman, J. Barry, Manuel Martinez Pons. 1986. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**. c.23. s.4: 614–628.

Zimmerman, J. Barry, Dale H. Schunk. 1989. **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice**. New York: Springer.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi ve Başarısızlık Hikayeleri Formu

Başarısızlık Hikayesi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora programı kapsamında doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Bu çalışmada “Eğitimde Başarısızlık” kavramını sizlerin katkılarıyla araştırmak istiyorum. Bu bağlamda gönüllülük esasına dayanarak soruları tüm samimiyetinizle cevaplayarak çalışmama destek olabilirsiniz. Çalışma boyunca kimliğinizin saklı tutulacağını ve kimse ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Şimdiden çok değerli katkılarınız için teşekkürler.

Arş. Gör. Ceyda Çavuşoğlu Deveci

Okul Numarası:

- 1) Eğitim hayatında başarısızlığı nasıl tanımlarsın? Eğitim hayatında başarısızlığı ilk ne zaman deneyimledin? Nasıl deneyimledin? Bu deneyim sonrasında neler hissettin? Neden? Bu deneyiminizden sonra herhangi bir çıkarımda bulundunuz mu? Yaptığınız çıkarım hayatınızda neleri değiştirdi?

Demografik Bilgiler

SORU	Geçimi hane ile ortak mı?	Hanedeki konumu?	Yaşı	Cinsiyet	Medeni hal	Eğitim durumu	Mesleği	Çalışıyor mu?	Çalışmıyor ise çalışmama nedeni?	Aylık Net Geliri
	1.Evet 2.Hayır	1. Hanehalkı reisi 2. Eşi 3. Oğlu/Kızı 4. Babası/Annesi 5. Kardeşi 6. Kayınpederi/ Kayınvalidesi 7. Damadı/Gelini 8. Torunu 9. Diğer akrabası 10. Evde kalan hizmetli /Akraba olmayanlar 11. Diğer	Yaş sayısal olarak girilecek	1.Erkek 2.Kız	1.Hiç evlenmedi 2.Evli 3.Birlikte yaşıyor 4.Eşi öldü 5.Boşandı 6.Ayrı yaşıyor	1.okur-yazar olmayan 2.okur-yazar olup bir okul bitirmeyenler 3.ilkokul 4.ortaokul 5.lise 6.üniversite 7.yüksek lisans 8.doktora	Buraya açık bir şekilde yapılan meslek yazılacak. Esnaf/Zanaatkar/Serbest meslek gibi net olmayan ifadelere yer verilmemelidir.	1.Evet 2.Hayır	1.İşe başlamak için bekliyor 2.Öğrenci 3.Ev hanımı 4.Emekli 5.Maldan kaynaklı geliri var 6.yaşlı (60+ yaştakiler) 7. Engelli 8. Sağlık nedenleriyle 9.Ailevi ve kişisel nedenler 10.Çocuk bakımı 11.Mevsimlik çalışıyor 12.Diğer	Buraya aylık gelir miktarı net bir şekilde yazılmalı
1.Görüşülen Kişi										
2.										
3.										
4.										



Okuduğu Okul Türü:

Anadolu Lisesi

☐

Meslek Lisesi

İmam Hatip Lisesi

☐

9. Sınıf Not Ortalamanız:.....

Ek 2. Görüşme Formu

ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora programı kapsamında doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Bu çalışmada “Eğitimde Başarısızlık” kavramını sizlerin katkılarıyla araştırmak istiyorum. Bu bağlamda gönüllülük esasına dayanarak sizlere soracağım soruları tüm samimiyetinizle cevaplayarak çalışmama destek olabilirsiniz. Çalışma boyunca kimliğinizin saklı tutulacağını ve kimse ile paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Şimdiden çok değerli katkılarınız için teşekkürler.

Arş. Gör. Ceyda Çavuşoğlu Deveci

- 1) Eğitim hayatında başarısızlığı nasıl tanımlarsın? Örneklerle açıklayın.
- 2) Eğitim hayatında başarısızlığı ilk ne zaman deneyimledin? Nasıl deneyimledin? Bu deneyim sonrasında neler hissettin? Neden? Bu deneyiminizden sonra herhangi bir çıkarımda bulundunuz mu? Yaptığınız çıkarım hayatınızda neleri değiştirdi?
- 3) Eğitim hayatında yaşadığın başarısızlıkların nedenleri sence neler?
- 4) Sence eğitim hayatında başarısız olmanın ne gibi sonuçları oldu?
- 5) Eğitim hayatında etrafında sana destek olanlar kimler ve nasıl destek olduklarını düşünüyorsun?
- 6) Eğitim hayatında başarıyı nasıl tanımlarsın? Örneklerle açıklayın.

7) Çevrende başarılı olarak kimleri görüyorsun? Bu kişiler sence neden başarılı?

8) Başarısız birisi ile karşılaşmak sana ne hissettirir, o kişinin başarısızlığını nasıl değerlendirirsin?

8) Eğitim hayatında **başarılı** biri olduğunu düşündüğünde kendini 10 sene sonra nerede görüyorsun?

9) Eğitim hayatında **başarısız** biri olduğunu düşündüğünde kendini 10 sene sonra nerede görüyorsun?

Ek 3. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni ve Valilik Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8987374
Konu: Anket Araştırma İzni

07.05.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 13.04.2018 tarih ve 1804130170 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 04.05.2018 tarih ve 8925971 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ'nin "Eğitimde Başarısızlık Olgusunun Analizi: Lise Öğrencileri Örneği" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 6ce3-9a3f-3c17-af01-2aa3 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Veli Bilgi ve Rıza Formu

Veli Bilgi Formu

Projenin adı: “Eğitimde Başarısızlık” Olgusunun Analizi: Lise Öğrencileri Örneği

Sayın Veli,

Sizleri çocuğunuzu Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ danışmanlığında doktora öğrencisi Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ tarafından yürütülen bilimsel araştırma projesine katılması için izin vermeye davet etmekten dolayı mutluluk duyarım. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasına sadece istediğiniz için izin vermelisiniz, katılmamasını tercih etmeniz çocuğunuzun için herhangi bir dezavantaj oluşturmamaktadır. İzin vermeye karar vermeden önce, bu araştırma projesinin neden yapıldığını ve çocuğunuzun bu araştırmaya katılımının neler içerdiğini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatle okuyunuz. Eğer herhangi bir şey açık değilse ya da daha fazla bilgi istersiniz aşağıdaki iletişim bilgilerini kullanarak lütfen bize sorunuz.

Bu araştırma projesi lise öğrencilerinin “Başarısızlık Algısını” tespit etmek amacıyla tasarlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada Türkiye’deki öğrencilerin “Başarısızlık Algılarını” ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılması planlanmaktadır. Görüşmeler sizin ve öğrencinin uygun olduğu yer ve zaman diliminde gerçekleştirilecektir. Çocuğunuzun çalışmaya katılmasına izin verdiğiniz takdirde görüşmeler esnasında ses kaydı yapılacaktır ve bu kayıtlar araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda uygulanması için gerekli etik izin ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulama izni alınmıştır.

Sizi temin ederim araştırma sırasında kesinlikle çocuğunuz herhangi bir riske maruz kalmayacak ve tüm gerekli önlemler alınacaktır. Sadece araştırmacıların ses kayıtlarına erişimi olacaktır. Sadece araştırmacı elde edilen veriler ile çocuğunuzun okulu arasındaki bağı bilecek ve sizin çocuğunuzun adı örnek çalışmalarda kesinlikle kullanılmayacaktır.

Eğer daha fazla bilgi isterseniz, lütfen benimle ceydacavusoglu@gmail.com adlı adrese mail göndererek ya da 506 xxx xx 34 numaralı telefonu arayarak iletişime geçiniz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasına izin vermeniz sadece sizin tercihinize kalmış. Eğer izin verirsiniz lütfen bu bilgi formunu alınız ve size sağlanan rıza formunu imzalayınız.

Bu araştırma projesinin yürütülmesiyle ilgili herhangi bir soru ya da paylaşmak istediğiniz konu olması durumunda, lütfen aşağıdaki iletişim bilgileri kullanarak ilgili kişi ile irtibata geçiniz:

Araş. Gör. Ceyda Çavuşoğlu Deveci

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Yıldız Teknik Üniversitesi

E-mail: ceydacavusoglu@gmail.com, Tel: 0506 xxx xx 34

Veli Rıza Formu

Lütfen bu formu Bilgi Formu'nu okuduktan ve/ya da araştırmacıdan çalışma ile ilgili gerekli açıklamaları dinledikten sonra doldurunuz.

Projenin adı: "Eğitimde Başarısızlık" Olgusunun Analizi: Lise Öğrencileri Örneği

Sayın Veli,

Bu araştırmaya çocuğunuzun katılmasına izin vermeyi düşündüğünüz için teşekkür ederiz. Sizlere rıza formu ile verilen bilgi formu araştırma ile ilgili bütün bilgileri içermektedir. Eğer Bilgi Formu ile ilgili ya da size verilen açıklama ile ilgili sormak istediğiniz herhangi bir soru varsa, lütfen araştırmacıya sorunuz.

- Eğer araştırmanın herhangi bir safhasında çocuğumun araştırmaya katılmamasına ben ya da çocuğum karar verirse, araştırmacıyı bilgilendirerek araştırmadan herhangi bir neden göstermeden çocuğumun çekilebileceğini anlıyorum.
- Bu araştırma projesinde görüşme yapılacak olan süreçte çocuğumun ses kaydının alınmasına rıza gösteriyorum.
- Bu araştırma projesinde toplanacak olan bilgilerin araştırmanın amacı doğrultusunda bana anlatıldığı şekilde işlem görmesine rıza gösteriyorum.

Katılımcı cümlesi:

Ben _____ yukarıda adı yazılı olan araştırma projesinin bana yeterli bir şekilde açıklandığını düşünüyor ve bu araştırmaya çocuğum _____ katılmasına izin veriyorum. Hem yukarıda yazılı olan bilgileri hem de Bilgi Formu'nda yazan bilgileri okudum.

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden birisini işaretleyiniz:

Baba _____ Anne _____ Diğer _____

İsim _____ ve _____ soy _____ isim _____ (büyük harflerle yazılacak):

İmza _____ Tarih _____

Lütfen bu formu çocuğunuzun öğretmenine gönderiniz.

Teşekkür ederiz.

Ek 5. Katılımcı Bilgi ve Rıza Formu

../../20..

Katılımcı Bilgi ve Rıza Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ danışmanlığında doktora öğrencisi Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ tarafından yürütülmektedir. Çalışmada Türkiye’deki lise öğrencilerinin “Başarısızlık Algılarını” ortaya **çıkarmak amaçlanmaktadır**. Bu amaçla birebir görüşmeler yapılacaktır ve görüşmeler esnasında not tutulacaktır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak, araştırmacılar tarafından sadece bilimsel amaçla değerlendirilecek ve hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşmeler sırasında sorulan sorulara tüm samimiyetinizle cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından çok değerlidir. Soruları cevaplarken hiçbir etki altında kalmadan tamamen kendi görüşlerinizi belirtmeye özen gösteriniz.

Katılımınız bu araştırma açısından çok değerlidir. Çalışmamıza katıldığınız, zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz. Sizin vereceğiniz içten yanıtların araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından çok önemli olduğunu lütfen unutmayınız. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya ceydacavusoglu@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Katılımcı Onayı:

Yukarıdaki metni okudum, araştırma yürütücüsünün açıklamalarını dinledim ve araştırmanın kapsamını, amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları

anladım. Bu çalışmayı istediğim zamanda bırakabileceğimi, bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacağımı anladım. Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı ve bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza

Ek 6. Katılımcılara Ait Ayrıntılı Demografik Bilgiler

1. E-İHL-B(-)Kz

6 kişilik bir ailenin üyesi olan katılımcının biri 20 yaşında diğeri 18 yaşında olmak üzere iki ablası, bir de 11 yaşında bir kız kardeşi vardır. İlkokul mezunu olan annesinin ev hanımı, ortaokul mezunu olan babasının da fırıncı olduğunu belirten katılımcı görüşmenin yapıldığı dönemde babasının yeni işten çıkarıldığını ve iş arama sürecinde olduğunu belirtmiştir. Katılımcı dört kardeşi ile aynı odada kaldığından genellikle salonda ders çalışmaktadır. Ancak iki odalı evde salonun boş olduğu zamanların çok kısıtlı olması katılımcının çalışma vakitlerini kısıtlamaktadır. Evde bulamadığı çalışma ortamını okula erken gelerek sağlamaya çalışmaktadır. Ablalarından biri Lise 1’de diğeri ise Lise 2’de okulu terk etmiştir. Katılımcı bu durumun ailesinin özellikle babasının “kızlar okumaz” düşüncesinden kaynaklandığını söylemiştir. Büyük ablası okumak istemesine rağmen maddi sıkıntılardan dolayı okulu bırakıp tekstilde çalışmak durumunda kalmıştır. Küçük ablası ise şu anda bir Kur’an kursunda talebelik yapmaktadır. Katılımcı okuması için ailesindeki tek destekçinin büyük ablası olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında üst katlarında oturan üniversiteye giden komşunun eski testlerini vererek ve nadir de olsa vakit bulduğunda anlamadığı soruları anlatarak yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci maddi sıkıntılardan dolayı evde internet erişiminin de olmadığını belirtmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencinin çekingen tavırlar sergilediği gözlemlenmiştir.

2. E-İHL-B(+)Kz

19 yaşında bir abisi, 18 yaşında bir ablası ve 10 yaşında bir erkek kardeşi olan katılımcının annesi ev hanımı babası ise nakış ustasıdır. Ebeveynlerinin her ikisi de

ortaokul mezunudur. Görüşmenin yapıldığı dönemde babası işini bırakmış taksiciliğe başlamıştır. Öğrencinin hayranlıkla bahsettiği 19 yaşında abisi Hukuk Fakültesi’nde öğrenimine devam etmektedir. Abisi öğrenciyi eğitim hayatı konusunda bilgilendirip yönlendirmektedir. Kendine ait odası olmayan öğrenci çalışmak için odanın yokluğunun bir bahane olmadığını kütüphanelere gidip rahatlıkla çalışabileceğini belirtmiştir. İlkokuldan beri başarılı bir eğitim hayatına sahip olan öğrenci TEOG’a hazırlanma sürecinde mahalledeki arkadaşlarından etkilenerek çalışmadığını ifade etmiştir. Şu anda bulunduğu okulu değiştirme konusunda çok istekli olan öğrenci sıklıkla özel liselerin bursluluk sınavlarına girmektedir. Ailesinin temel liseye gönderebilecek maddi gücü olmadığından bursluluk sınavlarında iyi bir derece yapmak öğrenci için tek çözüm yolu olarak gözükmektedir. Öğrenciye göre ablası ise bir Anadolu Lisesi’ne gidiyor olmasına rağmen şu anda arkadaşlarına “uyduğu” için başarısızdır. Bu durumda katılımcı ablasının iyi bir üniversite kazanamayacağını düşünmektedir. Görüşmeler sırasında öğrencinin rekabetçi yapısı göze çarpmıştır. Kendini tamamıyla üniversite giriş sınavına odakladığı ve hedefine ulaşmak için stratejiler geliştirdiği tespit edilmiştir.

3. E-İHL-B(-)Erk1

Annesi, abisi ve ablası ile birlikte yaşayan katılımcı 8 yaşındayken anne-babası ayrılmıştır. Lise mezunu olan annesi bir hastanede fizik tedavi bölümünün koordinatörü olarak görev yapmaktadır. 20 yaşında olan abisi nanoteknoloji mühendisliği eğitimi almakta, 16 yaşındaki ablası da lise eğitimine devam etmektedir. Lise mezunu olan babası ise araba tamiri işiyle uğraşmaktadır. Öğrenci ebeveynleri ayrıldıktan sonra diğer kardeşleri ile birlikte babası ile yaşamaya başlamış sonrasında geçirdiği ev kazaları ve ameliyat sebebiyle sağlık sektöründe çalışan annesinin yanına yerleşmiştir. Ameliyat sonrası hastanede kaldığı dönemler TEOG hazırlık sürecine denk geldiği için sınavdan iyi not alamadığını belirtmiştir. Kendisine ait odası olan katılımcı annesinin arkadaşlarının gerek dersler konusunda gerekse boşanma döneminde psikolojik destek sağlama konusunda yardımcı olduklarından bahsetmiştir.

4. E-İHL-B(+)Erk1

Beş kişilik bir ailenin üyesi olan öğrencinin 28 yaşında İçişleri bakanlığında imgeç uzmanlığı yapan bir abisi, 25 yaşında edebiyat öğretmenliği yapan bir abisi vardır.

İlkokul mezunu olan annesi ev hanımı, yine ilkokul mezunu olan babası tekstilde fason müdürüdür. Ablası ile paylaştığı bir odası olduğunu belirten katılımcı ailesindeki herkesin okuması için destek olduğunu belirtmiştir. Öğrenci ilkokulda çok başarılı olmadığını ailesinin çalışması için fazlasıyla baskı yaptığını söylemiştir. 8. sınıfın başlarında Safiye Ayla'nın gerçek bir başarı hikayesi olarak değerlendirdiği videosunu izledikten sonra pilot olma hayali kurmaya başlamış bu durum derslerle olan ilişkisini de değiştirmiştir. Öğrenci bu hayalini ailesinin de desteklediğini hatta her hafta iki üç kere abisi ile birlikte havaalanına gidip uçakları seyrettiklerini aktarmıştır. Şu anda dersleri ile ilgili bir problem yaşamadığını belirten katılımcı anlamadığı bir konu olduğunda özel ders alabileceğini de eklemiştir.

5. E-İHL-B(+)Erk2

25 yaşında gıda fabrikasında depo görevlisi olarak çalışan lise 2'den sonra okulu terk eden bir abisi, 19 yaşında üniversitede tıbbi sekreterlik ve dokümantasyon okuyan bir ablası ve 14 yaşında ortaokulda okumakta olan bir erkek kardeşi olan öğrenci 6 kişilik bir ailenin üyesidir. Ortaokul mezunu olan annesi bulaşıkhanede çalışıyor, ilkokul mezunu olan babası da araba motoru tamirleri yapıyor. Salon yatak odası ve bir odadan oluşan üç odalı evlerinde öğrencinin kendine ait bir odası bulunmamaktadır. Ortaokulu son dönem takdir alması haricinde teşekkür alarak tamamlamıştır. Lisede ise annesini mutlu etmek için çalışmaya başladığını söylemiştir. TEOG'a hazırlanma sürecinde ailesinin maddi imkânlarından dolayı dersaneye gidemediğini belirten öğrenci, şu an eğitimde zorlandığı konuları internetten videolar seyrederek anlamaya çalıştığını belirtmiştir.

6. E-İHL-B(-)Erk2

Toplamda 3 kardeş olan katılımcı bir abisi evlendiği için anne-babası ve diğer abisi ile birlikte yaşamaktadır. Evli olan abisi üniversite mezunu olup müezzinlik yapmaktadır. 20 yaşında olan diğer abisi açıktan 2 senelik ilahiyat bölümünü okuyup aynı zamanda cami hizmetlisi olarak çalışmaktadır. İlkokul mezunu olan babası tekstilde paketleme işinde çalışmaktadır. Öğrenci kendisi hariç ailenin tüm üyelerinin işitme engelli olduğunu bildirmiştir. Abileri kulaklıkla işitebilirlerken, anne ve babası dudak okuyarak iletişim kurmaktadır. Çalışmak için evde uygun ortamının olduğunu belirten öğrencinin ortak kullandığı bir odası bulunmaktadır. Katılımcı hafta sonları

mahallelerinde bulunan camide müezzinlik yapmaktadır. Müezzinlik yapması ile birlikte etrafındakilerin güzel Kur'an okuma konusunda yeteneğini keşfettiğini söyleyen öğrenci kendini bu alanda geliştirdiği aynı zamanda caminin imamından destek gördüğünü ifade etmiştir. Ortaokulda çevresindekilerinde etkisiyle çok fazla argo kelime kullandığını aktaran öğrenci o zamanki halini eleştirmektedir. Camide müezzinlik deneyimi ile birlikte eski kötü alışkanlıklarından kurtulduğunu anlatmıştır. En başından beri derslere çalışan bir öğrenci olmadığını aktaran katılımcı “yeteneğinin keşfedilmesi” ile birlikte düzgün bir öğrenci olmaya çalıştığından bahsetmiştir. Özellikle Kur'an derslerine çalışıp o alanda kendini daha iyi yapmaya çalıştığını aktarmıştır.

7. E-ML-B(+)Kz

Yedi kişilik bir ailenin üyesi olan katılımcının iki abisi, iki de kardeşi vardır. Okur yazar olup bir okul bitirmeyen annesi ev hanımıdır. İlkokul mezunu olan babası ile 22 yaşındaki lise mezunu abisi pazarcılık yapmaktadırlar. 21 yaşında olan diğer abisi de iş sağlığı ve güvenliği alanında iki yıllık üniversite okumaktadır. 14 yaşındaki erkek kardeşi ortaokula gitmektedir. Diğer kardeşi ise henüz 1 yaşındadır. Öğrencinin babasının mesleğine bilgi formunda serbest meslek yazması üzerinde görüşmelerde aynı soru kendisine tekrar yöneltilmiştir. Öğrenci ilk etapta babasının tam bir mesleği olmadığını söylemiş sonrasında da pazarcı olduğunu belirtmiştir. Meslek olarak pazarcılığı yazmamasını da bunun bir devlette çalışan gibi tam bir meslek olmadığını söylemiştir. Bir salon, bir oda ve bir yatak odasından oluşan evlerinde öğrenciye ait bir oda yoktur. 14 yaşındaki kardeşi ile birlikte salonda uyuduklarını aktarmıştır. Eğitim hayatına çok tembel bir öğrenci olarak başladığını aktaran katılımcı kuzenini kendine rakip olarak görmeye başlamasıyla notlarında bir artış olduğu söylemiştir. Kuzenini geçtikten sonra da eğitim hayatı boyunca kendine yeni rakipler belirlemeye devam etmiştir. Öğrenci “daha lüksler” dediği yüksek tahsil yapmış anne tarafından akrabalarını büyük bir beğeniyle anlatmaktadır. Pazarcı olduğunu söylediği baba tarafı akrabalarını ise sert konuşmaları, yarını düşünmeden hareket etmeleri sebebiyle eleştirmektedir.

8. E-ML-B(-)Erk

Beş kişilik ailenin en büyük çocuğu olan öğrencinin biri 13 yaşında diğeri 5 yaşında iki kardeşi vardır. Ortaokul mezunu olan babası inşaatta alçı işçisi olarak çalışmaktadır. Yine ortaokul mezunu olan annesi ise ev hanımıdır. Kendine ait bir odası bulunmayan katılımcı evin salonunda uyumaktadır. Katılımcı 10. Sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır. İlkokul yıllarında “temiz bir çocuk” olduğunu aktaran öğrenci ortaokulda sınıf arkadaşlarının değişmesiyle birlikte kavga etmeye argo kelime kullanmaya başlamıştır. Ortaokulda okuduğu okulun etrafında “haraç kesen tiplerin” dolaşması sebebiyle tehlikeli bir yer olduğunu düşünmektedir. Katılımcı TEOG sınavına okulun kursuna giderek hazırlandığını ve çok çalışmadığını aktarmıştır. Görüşme sırasında öğrencinin bir gözü morarmıştı. Gözünün neden morardığı sorulduğunda yoldan geçerken birine yanlışlıkla çarpması sonucunda yumruk yediğini aktarmıştır. Ders çalışma konusunda baskı yapan bir babası olduğunu söyleyen katılımcı, sınıfta kalmasının ardından kuzenlerinin babasını tekrar okula gitmesi için ikna ettiğini aktarmıştır.

9. E-ML-B(+)Erk

İki erkek bir kız kardeşi olan öğrenci ilkokul mezunu ev hanımı bir annenin ve ortaokulu mezunu temizlik personeli olan bir babanın oğludur. 8 ve 11 yaşlarındaki erkek kardeşleri ile aynı odayı paylaşmaktadırlar. Ailesinin maddi manevi kendi ayakları üzerinde durmasını istediklerini aktaran öğrenci yazları tekstilde çalışıp daha sonra bu kazancını eğitim harcamaları için kullanmaktadır. Ortaokulu sürekli takdirle geçen öğrenci dershaneye gitmesine rağmen TEOG sınavında istediği puanı yapamayarak ailesini hayal kırıklığına uğrattığını anlatmıştır. Görüşmenin yapıldığı dönemde katılımcı üniversite sınavına hazırlanmak için haftanın birkaç günü kütüphaneye gittiğinden bahsetmiştir. Aile çevresinde anlamadığı konularda yardımcı olacak birilerinin olmadığını söyleyen öğrenci bu konuda internetteki videolardan destek almaktadır.

10. E-ML-B(-)Kz

Anne baba ve ablası ile birlikte yaşayan katılımcının lise mezunu olan annesi ev hanımı, yine lise mezunu olan babası taksi şoförüdür. 22 yaşındaki ablası radyoloji teknikeri olarak iş aramaktadır. Evde ablası ile paylaştığı bir odası bulunmaktadır. 6 yaşında annesinin yüzme kursuna yazdırması ile birlikte başlayan yüzme hayatına okul

takımlarında ve kulüplerde devam etmiştir. Liseye geçtiğinde okul saatleri ile antrenman saatlerinin çakışması sonucunda yüzmeye ara vermek zorunda kalmıştır. Ortaokulda notlarının 80-90 arası olduğunu belirten öğrenci TEOG sınavında istediği puanı alamamış. Bunun üzerine ailesi sanata yönelmesi için kurslara gidebileceği konusunda yönlendirmiş ve desteklemiştir. Katılımcı yapamadığı bir konu olduğunda ablasının matematik öğretmenliği mezunu arkadaşlarından yardım alabildiğini söylemiştir. Öğrenci eğitim hayatında işler kötü gittiğinde tanıdığı yüzme antrenörleri aracılığıyla o alanda bir kariyere sahip olabileceğini de eklemiştir.

11. E-AL-B(+)Kz

Beş kişilik ailenin ortanca çocuğu olan öğrencinin üniversite sınavlarına ikinci kez hazırlanan 19 yaşında bir abisi, lisede okuyan 14 yaşında bir kız kardeşi vardır. Okur-yazar olup bir okul bitirmemiş olan annesi evlere temizlik işleri için yardıma gidiyor, lise mezunu babası ise postane memurudur. İki oda bir salon evlerinde kız kardeşi ile aynı odayı paylaşmaktadır. Eğitim hayatının başında yaşamış oldukları maddi sıkıntılara rağmen her zaman başarılı bir öğrenci olduğunu aktarmıştır. Babasının iş durumlarından dolayı 7. sınıfı Mersin’de okumuştur. Katılımcı babasıyla olan iletişiminin onun sert mizacından dolayı çok sınırlı olduğunu annesiyle de iki yakın arkadaş gibi olduklarını belirtmiştir. Yazları tanıdıklarının konfeksiyon işinde çalışarak eğitimine katkı sağlamaktadır. Lise 1’de kazandığı okulun mesafe olarak uzak olmasından dolayı ailesi 10. sınıfın başında kaydını araştırmanın yapıldığı okula aldirmiştir. Oldukça sosyal olan öğrenci her ne kadar burada da arkadaşlar edinse de eski okulunu tercih ettiğini belirtmiştir.

12. E-AL-B(+)Erk

Evin en küçük oğlu olan öğrencinin 28 yaşında ortaokul mezunu olan abisi bir kilit fabrikasında depo görevlisi olarak, 26 yaşında lise mezunu abisi ise muhasebeci olarak çalışmaktadır. Ortaokul mezunu olan babası sağlık problemleri nedeniyle erken emekli olmuştur. Ev hanımı olan annesi de ortaokul mezunudur. Kendine ait odası olmadığını belirten öğrenci evin salonunda kalmaktadır. Evin her iki odasında da televizyon olduğundan öğrenci okuldan gelir gelmez ev halkı gelene kadar ödevlerini bitirdiğini belirtmiştir. Ortaokulda annesinin abileri gibi eğitim hayatında başarısız olmasını engellemek istemesi üzerine yatılı dini eğitim verilen bir yurtta kalmaya başlamıştır.

Öğrencinin yurt hayatı lise 1'in sonuna kadar devam etmiştir. Yurttan ayrılmasının ardından notlarında düşüş yaşayınca dershaneye gitmeye başlamıştır.

13. E-AL-B(-)Erk

Dört kişilik bir ailede yaşayan öğrencinin ortaokulda okuyan 13 yaşında bir kardeşi bulunmaktadır. İlkokul mezunu olan babası inşaat işleri ile uğraşırken, annesi kırtasiye dükkânında çalışmaktadır. Katılımcı görüşmeler sırasında annesinin psikolojik rahatsızlıkları olduğunu aktarmıştır. Evde kardeşi ile paylaştığı bir odası vardır. Ortaokul hayatı boyunca sürekli takdir alan öğrenci 6. Sınıftan itibaren yurttan kalmaya başlamıştır. Oturdıkları bölgede bulunan “sokak serserilerinden” korumak için ailesinin bu yola başvurduğunu aktarmıştır. Liseden itibaren yurttan ayrılıp ailesinin yanında kalmaya başlamıştır. Lise yıllarında düşük notlar almaya başladığı için ailesinin artık kendisine değer vermediğini ifade etmiştir. Sıklıkla bilgisayar oyunu oynayan katılımcı, derslerde zorlandığı konular olduğunda internetten ya da telefondaki uygulamalardan faydalandığını belirtmiştir. Yurda gitmeden önce iki sene bir kulüpte futbol oynayan katılımcı ailesini futbol konusunda destekçi olmadıkları için eleştirmiştir.

14. E-AL-B(-)Kz

Katılımcı annesi babası ve 8 yaşında kız kardeşi ile birlikte yaşamaktadır. İlkokul mezunu olan annesi işletmelere sütlaç yaparak kazanç elde etmektedir. Bilgi formlarının doldurulduğu sırada küçük bir işletmede yemek yapan babası görüşmenin yapıldığı sırada geçirdiği ameliyat yüzünden belirli bir süre işsiz kaldıktan sonra taksicilik yapmaya başlamıştır. Öğrencinin evde kendine ait odası bulunmaktadır. Eğitim hayatına devlet okulunda başlayan öğrenci babasının hastalanması üzerine 3. sınıftan itibaren amcası tarafından özel okula yazdırılmıştır. 8. sınıfta babasının sağlığına kavuşmasıyla tekrar devlet okuluna gitmeye başlamıştır. Katılımcı eğitim hayatı boyunca sürekli teşekkür ve takdir aldığını ancak bunun 9. sınıfta son bulduğunu söylemiştir. Çevresinde yapamadığı konuları sorabilecek birilerinin olmadığını belirten öğrenci daha çok internetten faydalandığından bahsetmiştir.

15. K-ML-B(-)Kz

Biri 12 diğeri 2 yaşında iki erkek kardeşi olan öğrencinin annesi ilköğretim mezunu olup ev hanımıdır. Babası ise yine ilköğretim mezunu olup muhasebecilik yapmaktadır. Büyük

kardeşi ile paylaştığı bir odası bulunmaktadır. Eğitim hayatı boyunca lise dönemine kadar arkadaşları ile zorbalık dışlanma gibi sorunlar yaşamıştır. Liseye geçene kadar  kere evlerini taşımışlardır. TEOG zamanında annesinin hamile olduğu için kendisiyle çok ilgilenemediğini aktarmıştır. Aynı zamanda teyzelerini de çok baskı yapmalarından dolayı eleştirmiştir. Derslerde zorlandığında internetteki videolardan faydalandığını ya da teyzelerine sorabildiğini belirtmiştir. Muhasebe bölümünde okuyan ğrenci bu blmde ailesinin ısrarları sonucu okuduğunu aslında veteriner olmak istediğini söylemiştir.

16. K-ML-B(+)Erk

Dört kişilik ailenin büyük çocuğu olan öğrencinin 13 yaşında ortaokul ğrencisi bir erkek kardeşi vardır. Ortaokul mezunu olan annesi bir restoranda garsonluk yaparken babası bir restoranın işletme müdürlüğünü yapmaktadır. Evde kardeşiyle beraber paylaştıkları bir odası bulunmaktadır. Katılımcının 6. sınıfta anne babası ayrılma sürecine girmiş evleri ayırmışlardır. 7. sınıfın sonuna kadar kardeşi ve babasından ayrı yaşamıştır. Öğrenci bu durumun o dönemde derslerini olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. İlkokulda dl kazanan resimleri olduğu ve ortaokulda da okul takımında basketbol oynadığı düşünüldüğünde öğrencinin spora ve sanata yatkınlığından söz edilebilir. TEOG’a hazırlanırken dershaneye gitmek istemediğini belirten katılımcı dershaneye gitmiş olsaydı Anadolu Lisesi’ni kazanabileceğini söylemiştir. 9. sınıfta başka bir lisede okumaktayken 10. sınıfın başında araştırmanın yapıldığı okula geçmiştir. Öğrenci eğitim hayatında niversite mezunu olan halasından destek aldığını anlatmıştır.

17. K-ML-B(-)Erk

Katılımcı babasıyla birlikte yaşamaktadır. Fen lisesi mezunu olan babası restoranlarda piyano alarak gelir elde eden bir mzisyendir. Öğrenci 9 yaşındayken anne babası ayrılmıştır. İlkokuldan itibaren ortalama bir eğitim alan öğrencinin başarısı lisede düşmüş ve 10. Sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır. Gece geç saatlere kadar oturduğu için okulda yaşadığı uyku probleminden bahsetmiştir. Derslerde çok fazla hocalarla tartışmasının ve dersleri sabote etmesinin de sınıf tekrarı yapmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Yapamadığı bir konu olduğunda çok fazla yardım alıp konuyu öğrenmeye çalışmadığını söyleyen ğrenci babasının dershaneye gönderme teklifini

de reddetmiştir. 9. Sınıftan sonra müziğe ilgi duyduğunu fark eden katılımcı üniversite için konservatuar planları yapmaktadır.

18. K-ML-B(+)-Kz

Annesi ve babası ile yaşayan öğrencinin açıktan üniversite okuyan ve muhasebecilik yapan evli bir ablası vardır. Bilişim eğitimi almış eniştesi teknik servis elemanı olarak çalışmakta aynı zamanda bilişim alanında okuyan öğrenciye rehberlik etmektedir. Öğrencinin eniştesi aynı zamanda idol olarak seçtiği kişidir. Okur-yazar olmayan annesi ev hanımı, ilkokul mezunu olan babası da apartman görevlisidir. Evde kendine ait bir odası olan öğrencinin eğitim hayatı 6. sınıftan itibaren takdir ile geçmiştir. TEOG sınavına hazırlanırken ilk dönem maddi açıdan ailesine yük olmak istemediği için dershaneye gitmediğini söyleyen katılımcı, ikinci dönem dershaneye yazılarak puanını yükseltmiştir ancak bu hedeflediği liseye gitmesi için yeterli olmamıştır. Etrafında yapamadığı konuları sorabileceği kimsenin olmadığını söyleyen öğrenci eniştesinin kendisine “cahil” gözüyle baktığını düşündüğü için ona da bir şey sormadığını aktarmıştır.

19. K-İHL-B(-)-Kz1

Biri 20 diğeri 19 yaşında olan iki abisi dört yaşında bir erkek kardeşi olan öğrencinin annesi lise mezunu olup ev hanımıdır. Babası ise lise mezunu bir müteahhittir. Abilerinden büyük olanı üniversitede sosyal hizmet bölümünde eğitimine devam ederken, diğer abisi üniversite giriş sınavlarına hazırlanmaktadır. Öğrencinin kendine ait bir odası vardır. Eğitimine Van’da bir özel okulda başlayan öğrenci babasının işi sebebiyle önce Bursa’ya ardından da İstanbul’a taşınmıştır. TEOG’a hazırlanma sürecini Bursa’da geçiren öğrenci eğitim hayatı boyunca sürekli takdir aldığını belirtmiştir. Lise tercihlerinde Sosyal Bilimler Lisesi tercihi yapmak isteyen katılımcı okulun uzak olması sebebiyle ailesinin reddetmesi üzerine İmam Hatip Lisesi tercihi yapmıştır. Etrafında derslerine yardım etmesi konusunda talepte bulunabileceği kimsenin olmadığını belirten öğrenci genelde internetteki videoları izleyerek anlamadığı konuları çalıştığını aktarmıştır.

20. K-İHL-B(-)-Kz2

11 yaşında kız kardeşi ve ev hanımı annesiyle birlikte yaşayan öğrenci 14 yaşındayken babasını kaybetmiştir. İlkokulda başarılı bir öğrenci olduğunu ortaokulda da ilk

yıllarda takdir aldığını son yıllarda da teşekkür aldığını aktarmıştır. Babasının vefatının ardından TEOG'a hazırlanmak durumunda kalmış, ilk dönem dershaneye gitmiş ancak okul ve dershane birlikte çok yoğun geldiği için ikinci dönem dershaneyi bırakmıştır. Puanı Anadolu lisesine yetmediği için Sağlık ve Meslek Lisesi de istemediği için İmam Hatip Lisesi tercihi yapmaya mecbur olduğunu belirten öğrenci Kur'an kursundan gelen sınıf arkadaşlarının kolaylıkla üstesinden geldikleri derslerde çok zorlandığını anlatmıştır. Bu durumun sonucu olarak 9. sınıfın ikinci döneminde okula gelmeyi bırakmış ve sınıf tekrarı yapmıştır. Babasının kaybının içinde her şeye karşı büyük bir isteksizlik oluşturduğunu anlatan katılımcı şu anda bu hissi atlattığını ve eğitim hayatına devam etmeyi düşündüğünü aktarmıştır. Arapça'yı öğrenirken yaşadığı zorluğun üstesinden gelmede Arapça bilen babasının kuzeninin yardımcı olduğunu belirtmiştir.

21. K-İHL-B(+)Kz

Yedi kişilik bir ailede yaşayan katılımcının bir ablası, 11, 9 ve 4 yaşlarında iki kız bir erkek olmak üzere üç kardeşi vardır. 18 yaşındaki ablası üniversite sınavına hazırlık yapmaktadır. Okur-yazar olmayan annesi ev hanımıdır. Lise mezunu babası ise mermer ustasıdır. Ablası ile birlikte paylaştığı bir odası vardır. Ablasının sınava hazırlık sürecindeki disiplinli çalışmasının kendisini motive ettiğini dolayısıyla aynı odayı paylaşmaktan memnun olduğunu aktarmıştır. İlkokulda sessiz sakin ve geri planda kalan bir öğrenci olan katılımcı ortaokulu teşekkür alarak geçtiğini aktarmıştır. TEOG'a hazırlanma sürecinde amcasının kanser olmasından dolayı ve evlerinin de hastaneye yakın olmasından dolayı ders çalışmaya uygun bir ev ortamının olmadığını anlatmıştır. Bu süreçte ailesinin maddi imkânlarının el vermemesinden dolayı dershaneye de gidememiştir. Ablasının verdiği çalışma taktikleri sayesinde ilk takdirini lisede almıştır.

22. K-İHL-B(+)Erk1

Annesi, babası, ablası ve 3 yaşında yeğeniyle yaşayan öğrencinin ilkokul mezunu annesi ev hanımıdır. Üniversite mezunu ablası kaçarak evlenmiş 2 sene sonrasında tekrar ailesinin yanına gelmiştir. Şu anda hastanede hasta danışmanlığı yapmaktadır. İlkokul mezunu babası formenlik yapmaktadır. Kendine ait odası olan katılımcı odasının temizliği ve düzeni ile sadece kendisinin ilgilendiğini bu konuda takıntılı

olduğunu aktarmıştır. Takıntı hastalığı üzerine psikolojik tedavi gördüğünü de belirtmiştir. İlkokul döneminde çok çekingen ve çelimsiz bir çocuk olduğunu anlatan öğrenci TEOG sınavı zamanında ablasının “olaylı” ilişkisinden etkilenmiştir. Ailesinin yeterli imkânı olmadığı için TEOG sınavına hazırlanırken dershaneye gidemediğini söylemiştir. Bir konuyu anlamadığında öğretmenlerine sorabileceğini söyleyen öğrenci asıl beklediği desteğin sorunun cevabının verilmesi olmadığını problemin kökenine inilecek şekilde ilgi gösterilmesi gerektiğini aktarmıştır.

23. K-İHL-B(-)Erk

İlkokul 4’e kadar okumuş olan annesi ile birlikte yaşayan öğrenci, 6. Sınıfa kadar çocuk esirgeme yurdunda kalmıştır. Kendisinin üç aylık bursu ve etraftan gelen yardımlarla geçinmektedirler. Annesi beyinde tümör olması sebebiyle çalışmamaktadır. Yakın bir zamana kadar kendisine ait bir odasının olmadığını aktaran katılımcı ev sahibinin evden çıkartmasıyla Ataşehir’e taşındıklarını ve yeni evlerinde artık bir odası olduğunu söylemiştir. Ailelerinde en fazla okumuş olan kişinin kendisi olduğundan dolayı derslerinde yardımcı olacak kimsenin olmadığını aktarmıştır. Katılımcı ilkokuldan beri derslerinin hep çok kötü olduğunu sürekli arkadaşlarıyla kavga ettiğini anlatmıştır. Bu sınıfa kadar hocaların geçirmesiyle geldiğini de eklemiştir. TEOG’a hazırlanmadığını gelen puana göre bir okul tercihi yaptığını herhangi bir hedefinin olmadığını söyleyen öğrenci dikkatinin sürekli dağıldığından ve dersleri dinleyemediğinden bahsetmiştir. Katılımcı çözemediği bir soru olduğunda ise telefonunun internetinden yararlanmaktadır.

24. K-İHL-B(+)Erk2

15 yaşında bir kız kardeşi ve annesi ile birlikte yaşayan öğrencinin annesi hem apartman görevlisi olarak çalışmakta hem de ev işlerine yardıma gitmektedir. Öğrenci bodrum kattaki apartman görevlisi dairesinde bulunan su deposunu kırarak kendisine bir oda yaptıklarını söylemiştir. Anne babası 10 yaşındayken ayrılan öğrencinin ortaokul yıllarında yurt hayatı başlamıştır. İlkokulda “kötü” bir öğretmene denk gelerek talihsiz bir başlangıç yaptığını anlatan öğrenci ortaokulda sınavlarda bayılma derecesine gelecek şiddette kaygı problemi yaşadığını bundan dolayı da derslerinin kötü olduğunu aktarmıştır. Bu durum üzerine annesi ve dayısı çözümü öğrenciyi Kur’an eğitimi veren bir yurda göndermekte bulmuştur. Hem okul derslerini hem de dini içerikli dersleri

gördüğü bu yurttan 8. sınıfa doğru başarılı olmaya başlamıştır. Lise'ye geçtiğinde hem yurda devam edip hem de açıköğretimden 9. sınıfı okuyan öğrenci bir senenin sonunda örgün eğitime geri dönmek isteyerek araştırmanın yapıldığı okula gelip tekrar 9. sınıfa başlamıştır. 9. sınıfın ilk döneminde derslerinin çok iyi olduğunu belirten öğrenci ikinci dönem ile birlikte kaygılarının artmaya başladığını ve şu anda sınav öncesi parmaklarını ısırıldığını ve fenalaştığını anlatmıştır. Psikolojik yardım için bir yere başvurduğunu söyleyen öğrenci görüşmenin yapıldığı esnada henüz bir kere gittiğini devam etmeyi düşündüğünü de eklemiştir.

25. K-AL-B(-)Erk1

Toplamda 4 kardeş olan öğrenci şu anda 14 yaşında özel bir kolejde ortaokul okuyan kardeşi, annesi ve babası ile yaşamaktadır. İlkokul mezunu olan babası bir balık restoranı işletmektedir. Resim öğretmeni olan annesi ise halk eğitim dersinde ebru sanatı dersleri vermektedir. Ablası evli ve kendi bürosunda avukatlık yapmaktadır. Abisi ise mimarlık okuduktan sonra evlenip babasının yanında çalışmaya başlamıştır. İlkokul 4. sınıfa kadar Aydın'da okuyan katılımcı, daha sonra babasının işi sebebiyle İstanbul'a taşınmıştır. İstanbul'da 2 sene bir devlet okulunda okuduktan sonra ortaokulun sonuna kadar 4 farklı kolejde okumuştur. Okulda arkadaşları ile kavga etmesi sebebiyle, bu okullardan kendi ifadesiyle ya gönderilmiş ya da atılmıştır. TEOG sınavının ilkinden bir hayli yüksek yapan öğrenci ikinci sınavda kendine çok fazla güvendiği için puanını düşürmüştür. Bir Anadolu Lisesine yerleşmiş fakat 10. Sınıfın ikinci döneminde yine kavga olaylarına karıştığı için okulunu değiştirmiş ve görüşme yapılan okula gelmiştir. Karşı cinsle ilişkileri çok çalkantılı olan öğrenci 10. Sınıfın ikinci döneminde kız arkadaşından ayrıldığından dolayı okula gelmemeye başlamış ve notları iyi olmasına rağmen devamsızlıktan sınıf tekrarına kalmıştır. Okul yönetiminin iyimser davranıp devamsızlıklarının bir kısmını silmesi de öğrencinin sınıf tekrarı yapmasının önüne geçememiştir. Kendine çok fazla güvendiği için başarısız olduğunu söyleyen öğrenci ikinci senesinde daha sakın bir hayat yaşama kararı aldığını söylemiştir. Annesinin öğretmen arkadaşlarının gerek okul tercihlerinde gerekse yapamadığı derslerde yardımcı olduğunu belirten katılımcı şu anda haftanın üç günü bir dershaneye gitmektedir.

26. K-AL-B(-)Erk2

Annesi ve hukuk fakültesi son sınıf öğrencisi olan abisi ile birlikte yaşayan katılımcının akademisyen olan babası 2016 darbesinden dolayı hüküm giymiştir. Eski hâkim ve avukat olan anne darbe sonrasında ihraç edilmiş bir süre tutuklu kaldıktan sonra serbest bırakılmıştır. Şu anda bir şirkette hukuk danışmanlığı yapmaktadır. Abisi aynı zamanda taksicilik yaparak evin gelirine katkı sağlamaktadır. Eğitim hayatına Çanakkale’de başlayan öğrenci ortaokul yıllarının sonrasına kadar çok başarılı olduğunu sürekli takdir aldığını söylemiştir. 2016 yazından sonra TEOG’a hazırlanmak zorunda kaldığını aktaran öğrenci, sınavda iyi performans gösterse de İstanbul’a geldiklerinde çevrenin de değişmesiyle başarısının düştüğünü lisede hiç belge alamadığını belirtmiştir. Şu an düzen kurmaya çalıştıkları o çalkantılı dönemi geride bırakmış olsalar da derslere odaklanamadığını söylemiştir. Öğrenci düzenli olarak babasını ziyarete Çanakkale’ye gittiğinden dolayı devamsızlık sınırına ulaşmış durumdadır. Evde kendine ait bir odası bulunan katılımcı yapamadığı konularla ilgili internetteki videolara başvurduğunu aktarmıştır.

27. K-AL-B(+)Erk1

Üç kişilik bir ailenin üyesi olan katılımcının 9 yaşında bir kız kardeşi vardır. Lise mezunu annesi ev hanımıdır. Önceden ihracat ile uğraşan lise mezunu babası görüşmenin yapıldığı dönemde iş aramaktadır. Öğrenci kira gelirleri ile geçindiklerini aktarmıştır. Kardeşi ile paylaştıkları bir odası vardır. İlköğretim hayatı başarılı geçen öğrenci TEOG sınavına hazırlanmak için dershaneye gittiğini ve sıkı bir çalışma yaptığını anlatmıştır. Liseye kayıt döneminde amcasının da desteği ile özel bir yazılım lisesine yazılacak iken son anda kayıt esnasında bir sorun çıkması üzerine uygulamanın yapıldığı okula kayıt olmuştur. Okulda anlamadığı bir konu olduğunda ise teyzesinin kızı, öğretmen komşuları ya da okuldaki hocalarına danışmaktadır.

28. K-AL-B(+)Kz

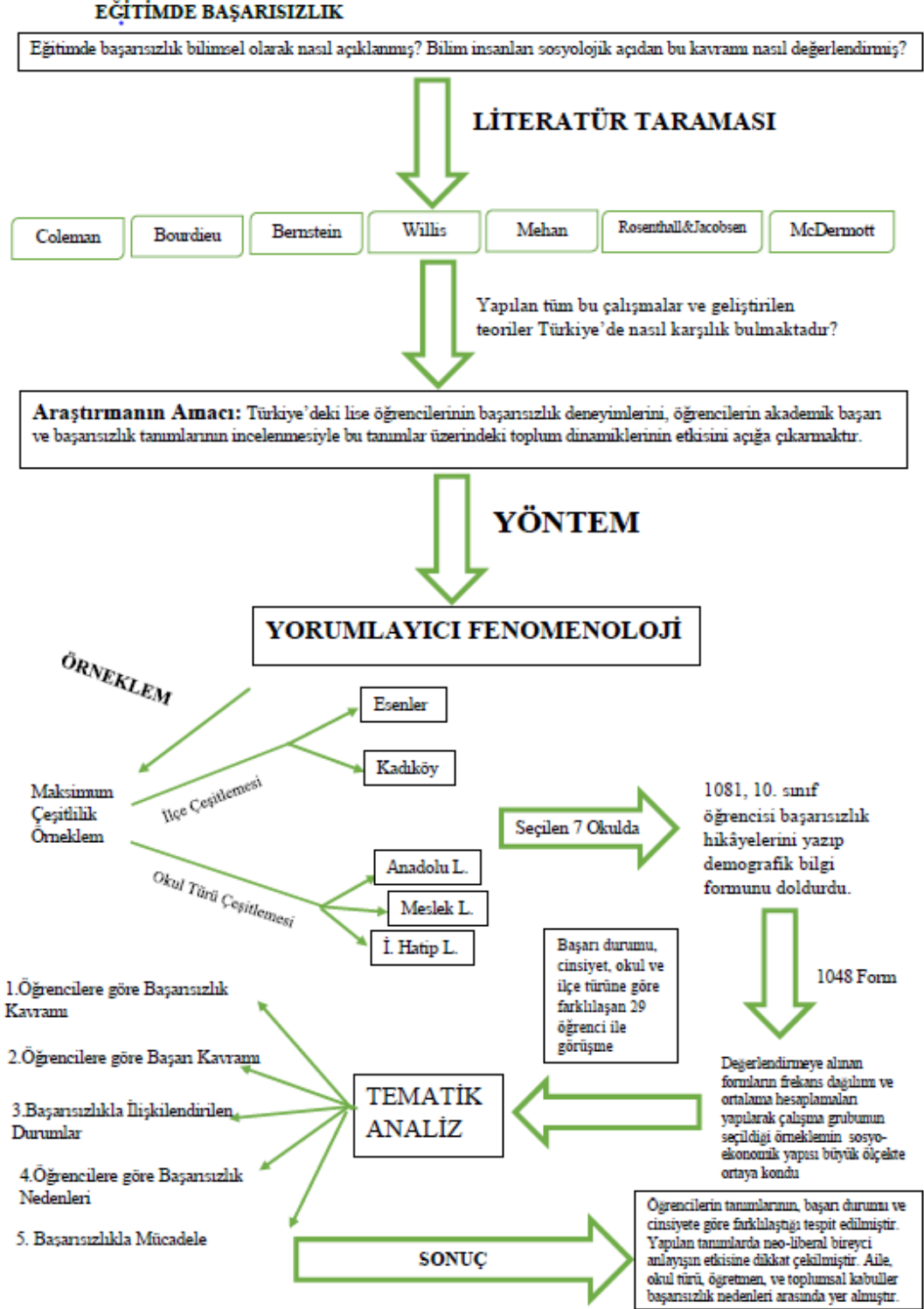
Emekli öğretmen olan anneannesi ile birlikte kalan öğrencinin kardeşi ve anne babası da aynı apartmanda başka bir dairede yaşamaktadır. Annesi ev hanımı, babası da klima ısıtma soğutma işleri ile uğraşan katılımcının kendisinden 1 yaş küçük kardeşi ise özel bir okulda eğitimine devam etmektedir. Bir öğretmen torunu olarak başarılı olmak zorunda olduğunu söyleyen öğrenci dayısından ve dayısının eşinden de çok fazla

destek gördüğünü aktarmıştır. 10. Sınıfa kadar derslerinde hep başarılı olmuştur ancak 10. Sınıfta derslerinin kötü bir durumda olduğunu söylemiştir. Ara ara anneannesi özel ders aldırır da öğrenci yük olduğunu düşündüğü için bu dersleri sonlandırmıştır. Şu an takıldığı bir soru olduğunda sınıf arkadaşlarından destek aldığını aktarmıştır. Katılımcının babasıyla arası çoğu zaman iyi olmadığı için anneannesi ile birlikte kalmaya başlamıştır. Anne-babasının belirli bir dönem boşanma süreçleri olmuş ve o zamanlar psikolojik destek almıştır. Öğrenci psikoloğun işe yaramadığını düşünmüş verdiği ilaçları da kullanmamıştır.

29. K-AL-B(-)Kz

Anneannesi, dayısı, annesi ve kardeşi ile birlikte yaşayan katılımcının anne babası kendisi daha çok küçükken ayrılmışlar. Annesi de babası da ikinci evliliklerini yapmış her iki taraftan da birer kardeşi olmuştur. Katılımcı 8 yaşındayken annesi ikinci eşinden de olaylı bir şekilde ayrılmıştır. O dönemde annesinin eczanesi olduğunu ve çok varlıklı olduklarını söyleyen öğrenci annesinin eşiyle yaşadığı problemlerden dolayı zor zamanlar geçirdiğini, psikolojik olarak rahatsızlık yaşayıp manik depresif tanısı konduğunu ve eczaneyi kapatmak durumunda kaldığını aktarmıştır. Üniversite mezunu olan annesi şu an bir eczanede çalışmaktadır. Üniversite mezunu olan dayısı ise iş aramaktadır. Lise mezunu olan anneannesi ev hanımıdır. 10 yaşındaki erkek kardeşi ise ortaokul eğitimine devam etmektedir. Katılımcının babası ise bostancı oto sanayide çalışmaktadır. Dayısının evlenme planlarının bozulması üzerine evde düzen bozulmuş ve kardeşiyle bir odayı paylaşmak durumunda kalmışlardır. Eğitim hayatına özel okulda başlayan öğrenci annesinin yaşadığı kötü olaylar sonucunda 2. sınıfa devlet okulunda devam etmek durumunda kalmıştır. Özel okuldan geldiği için devlet okulunda çok dışlandığını aktarmıştır. İlkokulda başarılı bir öğrenci olmadığını hatta sınıf öğretmeninden bile özel ders aldığını aktarmıştır. TEOG’a hazırlanırken “VIP” bir dershaneye gitmiştir. Katılımcı profesyonel olarak voleybol ve atletizm sporları ile ilgilenmektedir. Aynı zamanda okulun voleybol takımının kaptanıdır. Öğrenci bu sene derslerinden düşük notlar almaya başlayınca hem matematikten hem de fizikten özel ders almaya başlamış kimya dersi için de okul kursuna gitmeye başlamıştır.

Ek 7. İş Akış Çizelgesi



ÖZ GEÇMİŞ

Genel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ

E-posta: ceydacavusoglu@gmail.com / ceyda.cavusoglu@medeniyet.edu.tr

Eğitim Durumu

2013-2014: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı.

Yüksek Lisans Tez Konusu: İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması (2014).

2005-2011: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü, Matematik Öğretmenliği Lisans Programı.

İş Deneyimleri

2011-2013: İstek Okulları, Matematik Öğretmeni

2013-Devam ediyor: İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Görev: Araştırma Görevlisi (ÖYP)

Yayınlanan Makaleler

Çavuşoğlu Deveci, C. & Gündüz, M. (2020). Akademik Başarısızlıkta Aile Etkisine İlişkin Teoriler: Alan Yazın Taraması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13-71: 679-686.

Açar, A., Çavuşoğlu-Deveci C., Gürol, M. (2018). Üstün/Özel Yetenekli Çocuklara Destek Eğitim Hizmeti Sağlanması, Toplumsal Bilinç Ve Duyarlılığın Arttırılması” Projesinin Katılımcı Odaklı Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(57), Doi: 10.17719

Arslan Buyruk A., Erdoğan P., Çavuşoğlu C., Yücel Toy B. (2018). Motivasyon Modeli ile Zenginleştirilmiş Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine ve Motivasyonlarına Etkisi:

Tasarım Tabanlı Bir Araştırma. Yükseköğretim ve Bilim, 8(1), 82-94., Doi: 10.5961

- Çavuşoğlu Deveci C. (2016). Gurminder K Bhambra - Moderniteyi Yeniden Düşünmek Post Kolonyalizm ve Sosyolojik Tahayyül Çev Özlem İlyas İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 2015. 199 s. İnsan ve Toplum Dergisi, Doi: dx.doi.org/10.12658/human.society.6.12.D0131 (MAKALE Kitap Kritiği)
- Çavuşoğlu Deveci C., Arslan Buyruk A., Erdoğan P., Yücel Toy B. (2016). İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 11(14), 915-934.
- Çeri B., Çavuşoğlu C., Gürol M. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. The Journal Of Academic Social Science Studies, 34, 385-394.
- Çavuşoğlu C., Karataş H. (2015). Academic Procrastination Of Undergraduates Self Determination Theory And Academic Motivation. Anthtopologist, 20(3), 735-743.
- Çavuşoğlu, C ve Aydın, H. (2014). A Content Analysis of Turkish Social Science Textbooks Within the Scope of Multicultural Education. Journal of Teaching and Education, 03(02), 185-199.

Kongre/Sempozyumda Sunulan Bildiriler

- Çavuşoğlu Deveci, C. & Gündüz, M. (2020). Lise Öğrencilerinin Başarı/Başarısızlık Tanımları. 4. International Conference on Social & Human Sciences. June 12-13, 2020, Virtual Conference.
- Yücel Toy B., Arslan Buyruk A., Çavuşoğlu Deveci C., Erdoğan P. (2016). İngilizce Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Tasarım Tabanlı Araştırma. 4. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Kongresi. 27-30 Ekim.
- Çavuşoğlu Deveci C., Arslan Buyruk A., Erdoğan P., Yücel Toy B. (2016). Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımı Geliştirme Çalışması. 4. Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Kongresi. 27-30 Ekim.

Çavuşoğlu C., Kirişçi Sarıkaya, A. (2014). Suçluyum, Çünkü Anadolu Lisesini Kazanamdım. 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 24-26 Nisan.

Dahil Olunan Projeler

Yeşilay Projesi: Bilişsel-Duyusal Eğitim Programı Modeli, Yeşilay Yaşam Becerileri Eğitimi Programı (7.sınıf düzeyi) 01/06/2016-01/11/2017. Görev: Araştırmacı.
İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) Projesi: Çoklu Zekâ Kuramına Göre Okul Öncesi Dönemde Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Özel Tasarımlı alanların Oluşturulması, 01/01/2017-29/12/2017. Görev: Araştırmacı.

Eğitim ve Sertifikalar

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) Alan Uzmanlarıyla Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk Projesi (Eylül, 2017), Uludağ Üniversitesi, Bursa.